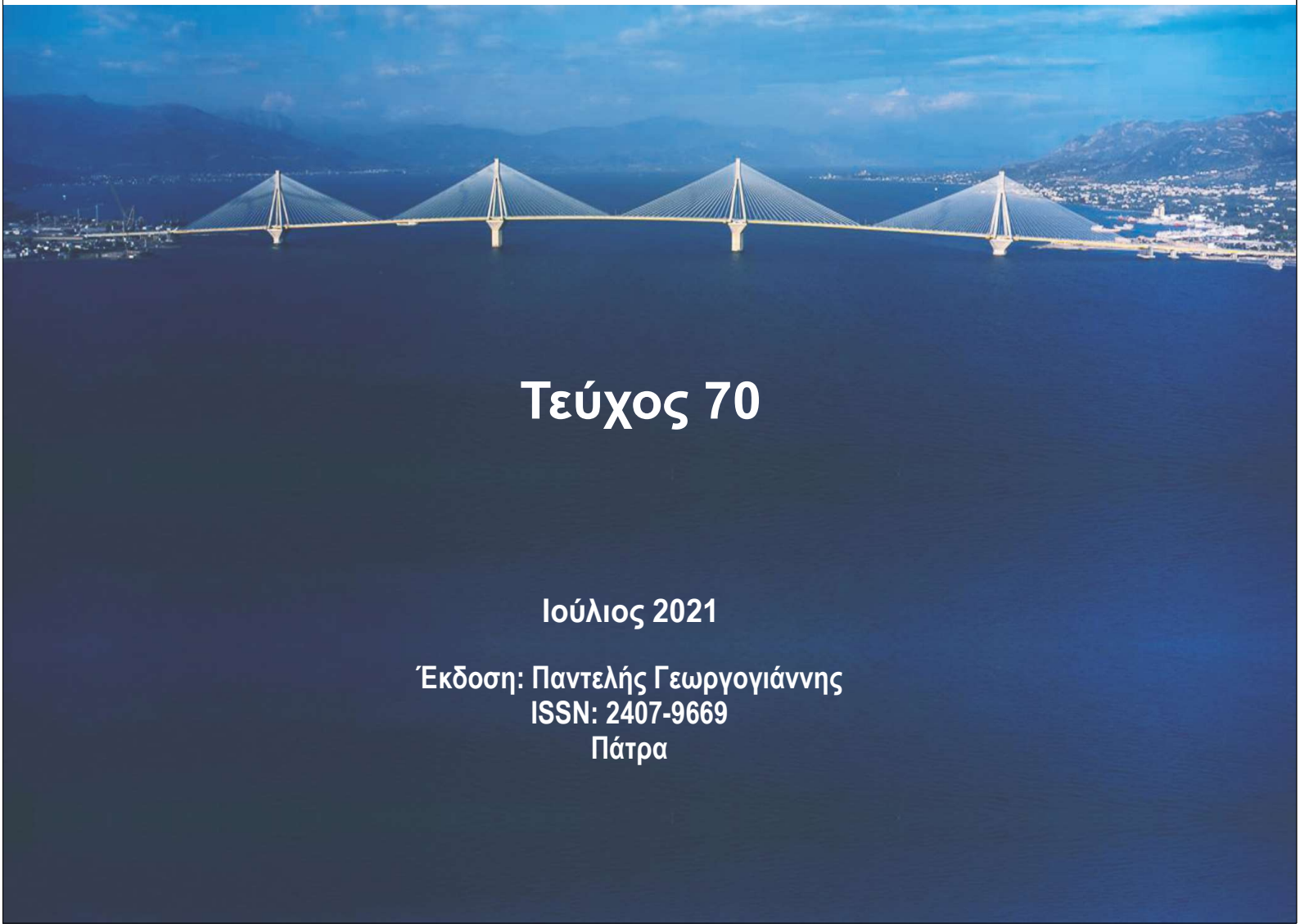


Διεθνής  
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση

# Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής



Τεύχος 70

Ιούλιος 2021

Έκδοση: Παντελής Γεωργογιάννης

ISSN: 2407-9669

Πάτρα



Διεθνής  
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση  
με κριτές

**Θεωρία και Έρευνα  
στις  
Επιστήμες της Αγωγής**

Τεύχος 70

*Πάτρα, Ιούλιος 2021*

**Title:** Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

**ISSN:** 2407-9669

σ.σ. 60, σχήμα 17,5 X 25 εκ.

**Εκδότης:**

Παντελής Γεωργογιάννης  
Αντ. Οικονόμου 8, 26504 - Αγ. Βασίλειος, Πάτρα Αχαΐας  
Tel/Fax: 2610993855, 2613019948  
website: <http://periodiko.inpatra.gr>  
email: [periodiko@inpatra.gr](mailto:periodiko@inpatra.gr)

**Γραμματεία:**

**Καρβέλη Ευγενία**, Φιλολόγος, *Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Τμήματος Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Πατρών με ειδίκευση στις Κλασικές Σπουδές*  
**Θεοδωρακοπούλου Σταυρούλα**, Εκπαιδευτικός, *Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας του Πανεπιστημίου Πατρών*

**Copyright ©:**

Παντελής Γεωργογιάννης  
Απαγορεύεται η μερική ή ολική αναδημοσίευση του έργου αυτού, καθώς και η αναπαραγωγή του με οποιοδήποτε άλλο μέσο, χωρίς σχετική άδεια του κατόχου του Copyright.

**Πολιτική δημοσίευσης άρθρων:**

Η Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση «**Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής**» δημοσιεύει άρθρα τα οποία έχουν υποστεί διαδικασία τυφλής κρίσης. Ωστόσο, οι απόψεις που εκφράζονται σε κάθε άρθρο απηχούν εκείνες των συγγραφέων και δεν είναι απαραίτητως αποδεκτές από την Συντακτική Επιτροπή.

# Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Περιοδική έκδοση

Για την επιλογή της ύλης εφαρμόζεται το σύστημα των κριτών

Διευθυντής έκδοσης

Γεωργιογιάννης Παντελής, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

Συντακτική Επιτροπή

**Baros Wassilios, Professor für Bildungsforschung, Universität Salzburg**

**Μήτσης Ναπολέων, Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας**

**Φυριπιτής Εμμανουήλ, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών**

Επιστημονική Επιτροπή

Καθηγητές

**Αναστασιάδου Σοφία, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας**

**Αρχάκης Αργύρης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών**

**Βεργίδης Δημήτριος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών**

**Γαλανάκη Ευαγγελία, Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών**

**Καψάλης Γεώργιος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**

**Kolioussi Lambrini, Profesora, Universidad Nacional Autónoma de México**

**Κουρκουτάς Ηλίας, Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης**

**Κροντήρη Τίνα, Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών**

**Μαλαφάντης Κωνσταντίνος, Καθηγητής Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών**

**Πανταζής Σπύρος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**

**Παζιώνη-Καλλή Κατερίνα, Καθηγήτρια Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου**

**Πλακίτση Κατερίνα, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**

**Ρεράκης Ηρακλής, Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης**

**Σαραφίδου Γιασεμή-Όλγα, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας**

**Σκούρτου Ελένη, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου**

**Villar Lecumberri Alicia, Profesora honoraria, Universidad Autónoma de Madrid**

Αναπληρωτές καθηγητές

**Ασημάκη-Δημακοπούλου Άννα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών**

**Βαμβακούση Ξανθή (Ξένια), Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**

**Γουργιώτου Ευθυμία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Κρήτης**

**Θάνος Θεόδωρος, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**

**Καλεράντε Ευαγγελία**, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

**Κεδράκα Κατερίνα**, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

**Μάγος Κωνσταντίνος**, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

**Μαυρίλας Δημοσθένης**, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

**Μπάκας Θωμάς**, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

**Ξυδόπουλος Γιώργος**, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

**Φραγκούλης Ιωσήφ**, Αναπληρωτής Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ

**Χατζηπαναγιωτίδη Άννα**, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Frederick Κύπρου

#### **Επίκουροι Καθηγητές**

**Αρβανίτη Ευγενία**, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΕΑΠΗ Πανεπιστήμιο Πατρών

**Κασωτάκη-Γατοπούλου Αργυρώ**, Δρ., Επίκουρη Καθηγήτρια, Hankuk University of Foreign Studies της Ν. Κορέας

**Κιαπίδου Ειρήνη-Σοφία**, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

**Λαζαρίδου Αγγελική**, Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

**Νιφτανίδου Θεοχαρούλα**, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

**Σαββάκης Μάνος**, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου

**Στεργίου Αίδη**, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

**Τουρτούρας Χρήστος**, Επίκουρος Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

**Φωτεινός Δημήτριος**, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

#### **Λέκτορες**

**Τσεσμελή Στυλιανή**, Λέκτορας Πανεπιστημίου Πατρών

#### **Διδάκτορες**

**Ακριτίδου Δήμητρα**, Δρ. Τμήματος Κοινωνιολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών

**Αρμάος Ρέμος**, Σύμβουλος Καθηγητής ΕΑΠ, Εκπαίδευση Ενηλίκων

**Βαρσαμίδου Αθηνά**, Δρ. Πανεπιστημίου Κρήτης

**Κατσαμάρδος Βασίλης**, Δρ. Παιδαγωγικής, Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης 46ης Περιφέρειας Αθήνας

**Μανιάτης Παναγιώτης**, Δρ. Πανεπιστημίου Αθηνών Εξωτ. Συνεργάτης, Π.Δ. 407

**Μουσένα Ελένη**, Δρ Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πατρών

**Μπρίνια Βασιλική**, Δρ στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

**Νεράντζης Δαμιανός**, Δρ. Ιονίου Πανεπιστημίου στη Μεταφρασεολογία και Διδακτική Ξένων Γλωσσών

**Πλιόγκου Βασιλική**, Δρ. στις Επιστήμες της Αγωγής-Ειδική Επιστήμονας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

**Σαχανά Ιφιγένεια**, Δρ. Κλασικής Αρχαιολογίας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

**Σταυρόπουλος Αναστάσιος**, Δρ. Τμήματος Μέσων Επικοινωνίας και Πολιτισμού της Σχολής Διεθνών Σπουδών Επικοινωνίας και Πολιτισμού Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών

**Τσιαβού Ευαγγελία**, Διδάκτωρ Πανεπιστήμιο Potsdam Γερμανίας

**Τσιμπουκλή Άννα**, ΣΕΠ ΕΑΠ, Υπεύθυνη Τομέα Εκπαίδευσης ΚΕΘΕΑ

**Χαμπηλομάτη Παρασκευή**, Δρ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Φιλολόγος, Διευθύντρια 2ου Λυκείου Άρτας

# *Περιεχόμενα*

<b>Επιφυλακτικότητα των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαιδευτική αξιολόγηση: μια επίκαιρη διερεύνηση</b>	<b>7</b>
<i>Γάτας Αντώνιος</i>	
<b>Αξιοποίηση της εννοιολογικής χαρτογράφησης ως εργαλείου διερεύνησης των αντιλήψεων παιδιών προσχολικής ηλικίας για την έννοια του ελεύθερου χρόνου</b>	<b>27</b>
<i>Τσιγγίδου Σουλτάνα</i>	
<b>Τα αρχαία και λόγια στοιχεία της ΝΕ Γλώσσας και η διδακτική αντιμετώπισή τους στις Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεις του δημοτικού σχολείου. Διαπιστώσεις και προτάσεις</b>	<b>47</b>
<i>Μήτση Αντωνία</i>	





Γάτας Αντώνιος

## Επιφυλακτικότητα των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαιδευτική αξιολόγηση: μια επίκαιρη διερεύνηση

### Περίληψη

Η εκπαιδευτική αξιολόγηση απασχολεί την επιστημονική συζήτηση και έρευνα και αποτελεί σταθερά ένα φλέγον ζήτημα για τον εκπαιδευτικό χώρο κυρίως για τον τρόπο εφαρμογής της και τους στόχους που ενδεχομένως υπηρετεί. Τις τελευταίες δεκαετίες οι εκπαιδευτικοί φαίνονται επιφυλακτικοί απέναντι στις κυβερνητικές απόπειρες εφαρμογής της αξιολόγησης σε επίπεδο σχολικών μονάδων και θεωρούν πως αυτή είναι ένα προσχηματικό πρώτο βήμα για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, στην οποία αντιδρούν. Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να συμβάλει στη διερεύνηση των αιτιών που διαμορφώνουν την επιφυλακτική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση, όπως αυτή προβλέπεται στον πρόσφατο Νόμο 4692/20 για την «Αναβάθμιση του σχολείου και άλλες διατάξεις».

**Λέξεις – κλειδιά:** Εκπαιδευτική αξιολόγηση, αξιολόγηση σχολικής μονάδας, αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου

## Teachers' reticence towards educational evaluation: a timely investigation

### Abstract

Educational evaluation raises a number of scientific debates and is consistently a burning issue in the educational field, particularly regarding how it is implemented and the purposes it may serve. In recent decades teachers seem to be skeptical of government attempts to implement assessment at school unit level and see this as a pretext for the assessment of teachers to which they react. This research attempts to help investigate the causes of teachers' cautious attitudes towards evaluation as provided for in the recent Law 4692/20 on "Upgrading School and Other Provisions".

**Keywords:** Educational evaluation, evaluation of a school unit, evaluation of educational work

### 1. Εισαγωγή. Το ισχύον πλαίσιο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης

Στον Νόμο 4692/20<sup>1</sup> τα άρθρα 33-35 αφορούν τροποποίηση του ά. 47 του Νόμου 4547/2018<sup>2</sup> και την προσθήκη των άρθρων 47Α και 47Β, όσον αφορά τη διαδικασία του συλλογικού προγραμματισμού και την αυτοαξιολόγηση και εσωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό έργο τους. Στον ίδιο νόμο τα ά. 20 και 21 αφορούν την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού έργου στα Πρότυπα Σχολεία (Π.Σ.) και τα Πειραματικά Σχολεία (ΠΕΙ.Σ.). Η ψήφιση των άρθρων για την αξιολόγηση δεν φάνηκε να προκαλεί κάποια ιδιαίτερη αντίδραση στον εκπαιδευτικό χώρο, παρόλο που η προηγούμενη εμπειρία από την απόπειρα εφαρμογής του πδ152/2013<sup>3</sup> προοιωνιζόταν την ισχυρή αντίθεση του κλάδου στην υλοποίηση διαδικασιών εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

Επιχειρώντας να συμβάλουμε στη διερεύνηση της στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στα προβλεπόμενα από τον Νόμο 4692/20 προχωρήσαμε στη διεξαγωγή μιας ποσοτικής έρευνας. Σκοπός μας είναι να διαπιστώσουμε κατά πόσο και στην συγκεκριμένη περίπτωση επιβεβαιώνονται τα συμπεράσματα προηγούμενων ερευνών, κυρίως όσον αφορά το ζήτημα των επιφυλάξεων και της δυσπιστίας που εκφράζονται απέναντι στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης και τις -κατά την άποψη των εκπαιδευτικών- σκοπιμότητες που αυτή υπηρετεί.

1 Φ.Ε.Κ. 111/τ.Α' (12-6-2020), Νόμος 4692/2020, *Αναβάθμιση του σχολείου και άλλες διατάξεις*.

2 Φ.Ε.Κ. 102/τ.Α' (12-6-2018), Νόμος 4547/2018, *Αναδιοργάνωση των υποστηρικτικών δομών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*.

3 Φ.Ε.Κ. 240/τ.Α' (5-11-2013), προεδρικό διάταγμα 152/2013, *Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*.

Από τη διεξαγωγή της έρευνας, τον Σεπτέμβριο του 2020, έως το παρόν άρθρο μεσολάβησε η δημοσίευση της ΥΑ 6603/ΓΔ4<sup>4</sup>, με την οποία προσδιορίζονται ο σκοπός, οι διαδικασίες που αφορούν την εφαρμογή της εσωτερικής και εξωτερικής αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, και το ειδικότερο πλαίσιο εφαρμογής του συστήματος κατά το πρώτο έτος (2020-21). Η ενεργοποίηση των διαδικασιών υλοποίησης της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας από τον Σύλλογο Διδασκόντων προκαλεί αντιδράσεις στους κόλπους των εκπαιδευτικών, που, με πρωτοβουλία του συνδικαλιστικού τους οργάνου (Ο.Λ.Μ.Ε.), δηλώνουν συμμετοχή σε απεργία-αποχή από το συγκεκριμένο καθήκον. Η επικαιρότητα επιβεβαιώνει τη συμβολή που έχουν τα πορίσματα των ερευνών αφενός στην ερμηνεία της στάσης που τηρεί ο εκπαιδευτικός κόσμος και αφετέρου στη διαμόρφωση των αναγκαίων προϋποθέσεων για ευρύτερη συναίνεση στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

## 2. Θεωρία

### 2.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων

Έννοιες όπως αξιολόγηση, αξιολόγηση εσωτερική και εξωτερική, αυτοαξιολόγηση, αξιολόγηση εκπαιδευτικού, εκπαιδευτικού έργου, σχολικής μονάδας απαντούν στην ισχύουσα νομοθεσία και υπεισέρχονται στην έρευνά μας. Ως εκ τούτου κρίνεται απαραίτητη μια, έστω και σύντομη, αναφορά στον τρόπο με τον οποίο η επιστημονική συζήτηση προσεγγίζει τους όρους αυτούς.

#### 2.1.1. Ο όρος «αξιολόγηση»

Στον ορισμό της Unesco (1979: 1) η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία που επιχειρεί να προσδιορίσει, όσο πιο συστηματικά και αντικειμενικά γίνεται, την καταλληλότητα, την αποτελεσματικότητα και το αποτέλεσμα μιας δραστηριότητας σε σχέση με τους στόχους της. Στον ίδιο ορισμό, εντός παρενθέσεως, η αξιολόγηση αναγνωρίζεται ως ένα εργαλείο της διοίκησης προσανατολισμένο στη γνώση και τη δράση, μια οργανωσιακή διαδικασία για τη βελτίωση διαδικασιών που βρίσκονται σε εξέλιξη και για τον μελλοντικό σχεδιασμό, προγραμματισμό και τη λήψη αποφάσεων.

Στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία η αξιολόγηση εννοείται ως

---

4 Φ.Ε.Κ.140/τ.Β'(20-1-2021), Υπουργική Απόφαση 6603/ΓΔ4, *Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο*.

κοινωνική διεργασία<sup>5</sup>, διαδικασία<sup>6</sup>, συστηματική συλλογή πληροφοριών<sup>7</sup>, ερμηνεία δεδομένων<sup>8</sup>, με βάση συγκεκριμένα σαφή και προκαθορισμένα κριτήρια και μέθοδο εκτίμησης<sup>9</sup>, που καταλήγει στον καθορισμό της αξίας κάποιου προσώπου, αντικειμένου ή πράγματος, στη διατύπωση κρίσεων ή/και συστάσεων που αφορούν στη βελτίωση της ποιότητας<sup>10</sup>, στην έκφραση μιας αξιολογικής κρίσης με σκοπό τη δράση<sup>11</sup>, την ανατροφοδότηση<sup>12</sup>, τη λήψη αποφάσεων<sup>13</sup>. Ακόμη και μια ενδεικτική προσέγγιση των ορισμών περί αξιολόγησης αποτυπώνει αδρομερώς τις βασικές παραμέτρους της αξιολόγησης, το αξιολογικό πλαίσιο, το αντικείμενο, τον τρόπο/τη μέθοδο, τον σκοπό της αξιολόγησης.

### 2.1.2. Οι όροι «εσωτερική» και «εξωτερική» αξιολόγηση

Όσον αφορά το υποκείμενο της αξιολογικής διαδικασίας (το «ποιος» αξιολογεί), αυτό μπορεί να μην έχει καμία σχέση με το αξιολογούμενο αντικείμενο, οπότε μιλάμε για «εξωτερική» αξιολόγηση, ή να σχετίζεται με αυτό («εσωτερική» αξιολόγηση) ή ακόμη να ταυτίζεται με το αντικείμενο της αξιολόγησης, οπότε κάνουμε λόγο για «αυτοαξιολόγηση». Στο αξιολογικό πλαίσιο, όπως προσδιορίζεται στην ισχύουσα εκπαιδευτική νομοθεσία, γίνεται αναφορά σε «εσωτερική αξιολόγηση - αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας» καθώς «βασικός φορέας της διαδικασίας του προγραμματισμού και της εσωτερικής αξιολόγησης είναι η ίδια η σχολική μονάδα»<sup>14</sup> και αντικείμενό της το «έργο της

5 Ενδεικτικά βλ. τον ορισμό στο Λεξικό του De Landsheere. G. (1979). Στο Σαπουνάς, Αθ. (2014), *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των σχολικών χειριδίων στη σύγχρονη ελληνική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Γιαχούδη, σ.14.

6 Ενδεικτικά βλ. Galloway (1975), Stuffbeam et al. (1971). Στο Δημητρόπουλος, Ε. (1999), *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης, σ. 25, Καψάλης, Α. (1998), *Αξιολόγηση και βαθμολογία στο Δημοτικό Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Gutenberg, Μπουζάκης, Σ. (1998), *Αξιολόγηση στο σύγχρονο κόσμο: Μία ιστορικο- συγκριτική προσέγγιση*, Εισήγηση στο 12ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο ΔΟΕ-ΠΟΕΔ με θέμα «Η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση». Χίος, 22-23 Απριλίου: Εκδόσεις ΔΟΕ

7 Ενδεικτικά βλ. Goldstein (1986). Στο Παλαιοκρασάς κ.ά. (1997) *Αξιολόγηση της εκπαίδευσης: ευρωπαϊκές τάσεις και πρόταση για ένα πλαίσιο ελληνικής πολιτικής*. Αθήνα: Ίων, σ.17

8 Ενδεικτικά βλ. Ardoino, J., Berger, G. (1986), *L' évaluation comme interprétation. Pour*, 107: 120-127.

9 Ενδεικτικά βλ. Scriven, M. (1991), *Evaluation Thesaurus*. Newbury Park: Sage, p. 1, Κασσωτάκης, Μ. (2001), *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρης, σ.15, Σαπουνάς, Αθ. (ό.π.).

10 Έκθεση Δικτύου Ευρυδική (2015), *Η Διασφάλιση της ποιότητας στην Εκπαίδευση. Πολιτικές και Προσεγγίσεις για την Αξιολόγηση των Σχολείων στην Ευρώπη*, σ. 54. Στο: [http://publications.europa.eu/resource/cellar/4a2443a7-7bac-11e5-9fae-01aa75ed71a1.0010.01/DOC\\_1](http://publications.europa.eu/resource/cellar/4a2443a7-7bac-11e5-9fae-01aa75ed71a1.0010.01/DOC_1) (Προσπελάστηκε στις 1/4/2021).

11 Κατά τον Brookover, W.B. et al. (1979). Στο Καπαχτσή, Β. (2008), *Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. Στάσεις Ελλήνων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη, σ. 18.

12 Κατά τον Trochim, W. M., (2004). *Research Methods Knowledge Base*. Στο <https://conjointly.com/kb/introduction-to-evaluation/> (προσπελάστηκε στις 4/4/2021).

13 Broadfoot, P., Black, P. (2004), *Redefining assessment? The first ten years of assessment in education. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11 (1), 7-26.

14 Φ.Ε.Κ.140/τ.Β' (20-1-2021), Υπουργική Απόφαση 6603/ΓΔ4, *Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και*

σχολικής μονάδας (που) αποτιμάται ως προς τις τρεις βασικές της λειτουργίες»<sup>15</sup>, την παιδαγωγική/μαθησιακή, τη διοικητική λειτουργία και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Προφανώς πρόκειται για αυτοαξιολόγηση, επειδή «ο Σύλλογος Διδασκόντων αξιολογεί το έργο του σχολείου»<sup>16</sup>.

Στην ίδια ΥΑ γίνεται αναφορά στην «εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων από τους Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου (Σ.Ε.Ε.) Παιδαγωγικής Ευθύνης»<sup>17</sup>, οι οποίοι για τον λόγο αυτό συντάσσουν σχετική έκθεση. Η αναγνώριση των Σ.Ε.Ε. ως εξωτερικού φορέα για την αξιολόγηση συνιστά μάλλον μια «συσταλτική» προσέγγιση, διότι οι Σ.Ε.Ε., αν και δεν ανήκουν στο προσωπικό της σχολικής μονάδας, ωστόσο συνδέονται με αυτήν μέσω του συμβουλευτικού και υποστηρικτικού ρόλου τους, που συνεπάγεται συχνή και σταθερή επικοινωνία. Προφανώς δεν πρόκειται για ένα «ξένο» προς τη σχολική μονάδα πρόσωπο και από την άποψη αυτή δεν θα μπορούσε να θεωρηθεί ως «εξωτερικός» αξιολογητής, παρά μόνο στο πλαίσιο ενός αυστηρά «διοικητικού» σχολαστικισμού.

### 2.1.3. Ο όρος «εκπαιδευτικό έργο»

Σε επίπεδο ορολογίας, οι μελετητές υπογραμμίζουν τη μετατόπιση από τη χρήση του όρου «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού» στον όρο «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου», που απαντά στην επιστημονική και ευρύτερη σχετική συζήτηση ήδη κατά τη δεκαετία του 90 και καθιερώνεται την επόμενη δεκαετία στα θεσμικά κείμενα στην Ελλάδα<sup>18</sup>. Η χρήση του όρου «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου» ερμηνεύεται ως απόπειρα -καταρχάς σε επίπεδο ρητορικής- να αποφορτιστεί η εκπαιδευτική αξιολόγηση από το ελεγκτικό παρελθόν του επιθεωρητισμού, και ως προσπάθεια επαναπροσδιορισμού του αξιολογικού πλαισίου ως προς όλες τις παραμέτρους του<sup>19</sup>: όχι μόνο τον σκοπό<sup>20</sup>, αλλά και το υποκείμενο<sup>21</sup>, τον τρόπο/τις διαδικασίες, το αντικείμενο.

*εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο*, ά1, σ. 1256.

15 Φ.Ε.Κ.140/τ.Β' (20-1-2021), Υπουργική Απόφαση 6603/ΓΔ4, *Σύλλογος προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο*, ά1, σ. 1257.

16 Φ.Ε.Κ.140/τ.Β' (20-1-2021), Υπουργική Απόφαση 6603/ΓΔ4, ό.π.

17 Φ.Ε.Κ.140/τ.Β' (20-1-2021), Υπουργική Απόφαση 6603/ΓΔ4, *Σύλλογος προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο*, ά1, σ. 1261.

18 Ενδεικτικά, ο όρος «εκπαιδευτικό έργο» απαντά στο Φ.Ε.Κ.167/τ.Α' (30-09-1985), Νόμος 1566/1985, *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*, ά 1, παρ. 3α, στο Φ.Ε.Κ.138/τ.Α' (25-08-1993), Προεδρικό Διάταγμα 320/1993, *Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, στο Φ.Ε.Κ. 188/τ.Α' (23-09-1997), Νόμος 2525/1997, *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, ά 8.

19 Κασσωτάκης, Μ. (1992), Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του. Στο: Ανδρέου, Α., *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων-Καθηγητών, σ. 47.

20 Εκτιμάται ότι έτσι υποδηλώνεται η μεταστροφή από τον ελεγκτικό χαρακτήρα και εστίαση στην βελτίωση και την ποιοτική αναβάθμιση κατά τα προβλεπόμενα στον Ν2525/1997 και στην Υ.Α. Δ2-1938/1998

21 Ως υποκείμενο της αξιολόγησης αναλαμβάνει ο Σχολικός Σύμβουλος που αντικαθιστά τον επιθεωρητή,

Ως αντικείμενο της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, ο όρος «εκπαιδευτικό έργο» μπορεί να αφορά το έργο που παράγεται είτε από τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του είτε από την οργανωμένη και σχεδιασμένη δραστηριότητα του συνόλου της εκπαιδευτικής κοινότητας μιας σχολικής μονάδας είτε από τον συγκεκριμένο εκπαιδευτικό στη σχολική τάξη<sup>22</sup>. Στο πλαίσιο αυτό η «αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου» μπορεί να εκτείνεται αφενός σε ευρύτερο θεσμικό-οργανωσιακό επίπεδο και αφετέρου σε στενότερο ατομικό επίπεδο.

Στην «εσωτερική – εξωτερική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας», που πρέπει να υλοποιηθεί κατά την πρόσφατη σχετική νομοθεσία, οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται άμεσα στις διαδικασίες αξιολόγησης και από την άποψη αυτή η διερεύνηση των απόψεών τους έχει και ενδιαφέρον και αξία. Η άρνηση μεγάλου αριθμού εκπαιδευτικών, να συμμετέχουν στην αξιολόγηση, αποτυπώνει την αμφισβήτηση και τις επιφυλάξεις που ο κλάδος εκφράζει απέναντι στην υλοποίησή της.

Η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση καταγράφεται επί δεκαετίες στις σχετικές έρευνες. Αμφισβητείται η αντικειμενικότητα και η εγκυρότητα των κριτηρίων<sup>23</sup>, η επάρκεια των αξιολογητών<sup>24</sup> και αποδίδεται στη διαδικασία σκοπιμότητα ασφυκτικού ελέγχου και τιμωρητικού χαρακτήρα κατά το παρελθόν<sup>25</sup>, που στην περίπτωση της εκπαιδευτικής αξιολόγησης στην Ελλάδα εδράζεται εν πολλοίς στο αυταρχικό παρελθόν του επιθεωρητισμού<sup>26</sup>.

## 2.2. Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα έρευνα στοχεύει να συμβάλει στον προσδιορισμό και την ερμηνεία της στάσης που τηρεί σήμερα ο εκπαιδευτικός κόσμος απέναντι στην εφαρμογή και τις διαδικασίες υλοποίησης της εκπαιδευτικής αξιολόγησης. Τα πορίσματά της –με δεδομένο, βεβαίως, το αντιπροσωπευτικό, αν και ποσοτικά περιορισμένο, δείγμα- αναμένεται να καταγράψουν τις αναγκαίες προϋποθέσεις για την επίτευξη ευρύτερης συναίνεσης στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης.

---

θεσμό ο οποίος καταργείται κατά τα προβλεπόμενα στον Ν1304/1982. Για το θεσμό του επιθεωρητή στην εκπαίδευση βλ. Ιορδανίδης, Γ. (2011), *Ο θεσμός του Επιθεωρητή στην ελληνική εκπαίδευση*. Στο: <http://www.eriande.edmedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/praltika%2011/iordanidis.htm> (Προσπελάστηκε στις 1/4/2021).

22 Φ.Ε.Κ.138/τ.Α' (25-08-1993), Προεδρικό Διάταγμα 320/1993, *Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, ά 1, παρ. 1.

23 Darling-Hammond, L., Wise, A. E. (1983), Teaching Standards, or Standardized Teaching? *Educational Leadership*, 41, 2, p.p. 66-69.

24 Βλ. Καλαχτσή (ό.π.)

25 Blumberg, A. (1973), *Supervisors and Teachers: A Private Cold War*. Berkley, California: McCutchan, Zepeda & Ponticell (ό.π.)

26 Ανδρέου, Α., Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994), *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα- Α.Α. Λιβάνη, σ.σ. 288-291.

## 2.3. Υπόθεση της έρευνας

Το παρόν άρθρο εκθέτει μέρος από τα ευρήματα ευρύτερης έρευνας σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών σήμερα για την εκπαιδευτική αξιολόγηση. Συγκεκριμένα παρουσιάζονται τα όσα αφορούν τους λόγους που τροφοδοτούν σήμερα τους ενδοιασμούς απέναντι στην εκπαιδευτική αξιολόγηση. Με δεδομένο ότι τα τελευταία σαράντα χρόνια οι αλλαγές στο νομοθετικό πλαίσιο της αξιολόγησης στην εκπαίδευση δεν ίσχυαν στην πράξη, ώστε να υπάρξει εμπειρία από την εφαρμογή της, υποθέτουμε ότι οι επιφυλάξεις που εκφράζονται σχετικά εδράζονται αφενός στις εμπειρίες του παρελθόντος και αφετέρου σε «θεωρητικές» ανησυχίες επί της διαδικασίας, όπως αυτή αποτυπώνεται στο νέο νομοθετικό πλαίσιο.

## 3. Μεθοδολογία έρευνας

### 3.1. Το δείγμα της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 95 μόνιμοι και αναπληρωτές εκπαιδευτικοί σχολείων Γενικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης της Δευτεροβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης, που υπηρετούσαν στα σχολεία της περιφερειακής ενότητας Κοζάνης τον Σεπτέμβριο του 2020. Από τις απαντήσεις τους στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου, που αφορούσε τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος, προκύπτει ότι από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς 25 ήταν άντρες (ποσοστό 26,3%) και 70 γυναίκες (ποσοστό 73,7%), κάτι που συνάδει με την αριθμητικά μεγαλύτερη παρουσία των γυναικών στον χώρο της εκπαίδευσης. Όσον αφορά την ηλικία τους, προκύπτει ότι 15 (ποσοστό 15,8%) είναι μεταξύ 21-33 ετών, 44 (ποσοστό 46%) μεταξύ 34-46 ετών, 33 (ποσοστό 34,3%) μεταξύ 47-59 ετών και 4 (ποσοστό 3,9%) άνω των 60 ετών. Παρατηρείται λοιπόν, ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών του δείγματος ανήκει στην κατηγορία από 34 έως 46 ετών. Όσον αφορά το επίπεδο σπουδών, 49 (ποσοστό είναι 51,6%,) είναι πτυχιούχοι ΤΕΙ/ΑΕΙ, 42 (ποσοστό 44,5%) –σχεδόν ο μισός πληθυσμός του δείγματος- κάτοχοι μεταπτυχιακού και 4 (ποσοστό 3,9%) δήλωσαν κάτοχοι άλλου πτυχίου. Όσον αφορά τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, 43 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 45,3%) δηλώνουν ότι εργάζονται 0-5 έτη, 12 (ποσοστό 12,5%) εργάζονται 6-10 έτη, 14 (ποσοστό 14,8%) εργάζονται 11-15 έτη. Σε μονοψήφιο ποσοστό κινείται η συμμετοχή των εκπαιδευτικών που εργάζονται 16-20 έτη (6 άτομα και ποσοστό 6,3%), 21-25 έτη (8 άτομα και ποσοστό 8,6%), 26-30 έτη (7 άτομα και ποσοστό 7,0%), 31-35 έτη (4 άτομα ποσοστό 4,7%) και άνω των 36 ετών (1 εκπαιδευτικός, ποσοστό 0,8%). Από τα παραπάνω προκύπτει ότι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια στην υπηρεσία έδειξαν μικρότερη προθυμία να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο, παρότι αποτελούν την πλειονότητα των υπηρετούντων εκπαιδευτικών.

### **3.2. Ερευνητικά εργαλεία**

Το ερευνητικό εργαλείο συγκέντρωσης των πληροφοριών ήταν το ερωτηματολόγιο, που συντάχθηκε ύστερα από μελέτη της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας. Τέθηκαν στους εκπαιδευτικούς 5 (πέντε) ερωτήσεις κλειστού τύπου και 1 (μία) ερώτηση ανοιχτού τύπου σε μια απόπειρα συνδυασμού ποσοτικής και ποιοτικής ερευνητικής προσέγγισης.

Ζητήθηκε η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με τον βαθμό επιφυλακτικότητας απέναντι στις διάφορες πτυχές της εκπαιδευτικής αξιολόγησης που εξετάζονται. Για τις απαντήσεις χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα Lickert και οι πιθανές απαντήσεις ήταν κατά σειρά: ΚΑΘΟΛΟΥ, ΛΙΓΟ, ΜΕΤΡΙΑ, ΠΟΛΥ, ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ. Στοχεύοντας και στην ενδεικτική ποιοτική διερεύνηση του ζητήματος η ανοιχτή έκτη ερώτηση δίνει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς, να συμπεριλάβουν στην απάντησή τους παραμέτρους οι οποίες δεν τέθηκαν στην ποσοτική διερεύνηση.

### **3.3. Απόκτηση δεδομένων**

Οι ερωτήσεις διαμορφώθηκαν από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, με μέριμνα ώστε αυτές να συνδέονται μεταξύ τους και να εκφράζουν τη γενικότερη προβληματική της έρευνας (Mason, 2003). Διερευνούμε αν και κατά πόσο επιβεβαιώνονται και στην παρούσα συγκυρία οι βασικότερες επιφυλάξεις που κατά καιρούς εκφράστηκαν απέναντι στην εφαρμογή της αξιολόγησης Στο πλαίσιο της ποσοτικής διερεύνησης τέθηκαν 5 κλειστού ερωτήσεις των οποίων οι τιμές είναι αμοιβαία αποκλειόμενες, καθώς δεν αφήνουν περιθώρια αδυναμίας έκφρασης της άποψης, και διευκολύνουν τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων. Η ανοιχτή έκτη ερώτηση συμπληρώνει την εικόνα για τα ισχύοντα στην παρούσα συγκυρία.

Η έρευνα διεξήχθη κατά τον μήνα Σεπτέμβριο του 2020 μέσω έντυπων ερωτηματολογίου μοιράστηκαν σε εκπαιδευτικούς των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της περιφερειακής ενότητας Κοζάνης. Συγκεντρώθηκαν τελικά 95 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια από τα οποία απαντήσεις στην έκτη (ποιοτική) ερώτηση έδιναν τα 52.

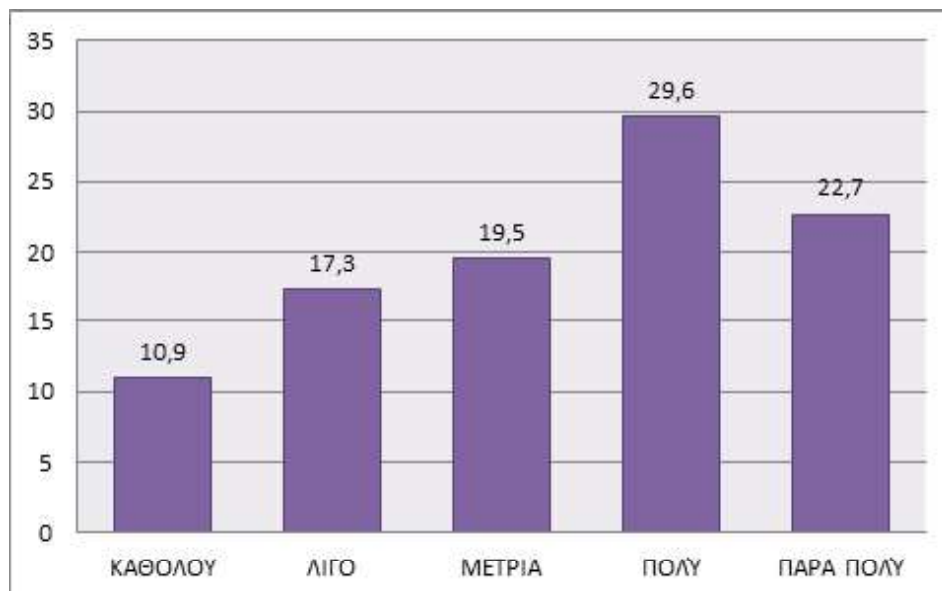
## **4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων**

Στο πλαίσιο της ποσοτικής διερεύνησης οι τρεις πρώτες ερωτήσεις αφορούν τον βαθμό επιφυλακτικότητας των εκπαιδευτικών απέναντι στις διαδικασίες εφαρμογής και τους σκοπούς που υπηρετεί η εκπαιδευτική αξιολόγηση. Οι δύο τελευταίες αφορούν τον βαθμό επιφυλακτικότητας απέναντι στην εν γένει δυνατότητα εφαρμογής της αξιολόγησης.



#### 4.1. Ερώτηση 1<sup>η</sup>

**Γράφημα 1: Επιφυλακτικότητα των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαιδευτική αξιολόγηση εξαιτίας της εφαρμογής της κατά το παρελθόν**



Η πρώτη ερώτηση του ερωτηματολογίου είναι: «Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί σήμερα είναι επιφυλακτικοί απέναντι στην εκπαιδευτική αξιολόγηση εξαιτίας της εφαρμογής της κατά το παρελθόν;». Το συγκεκριμένο ερώτημα τέθηκε, για να εξεταστεί κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η επιφυλακτικότητα απέναντι στην εκπαιδευτική αξιολόγηση πηγάζει από την αρνητική εμπειρία εφαρμογής της κατά το παρελθόν.

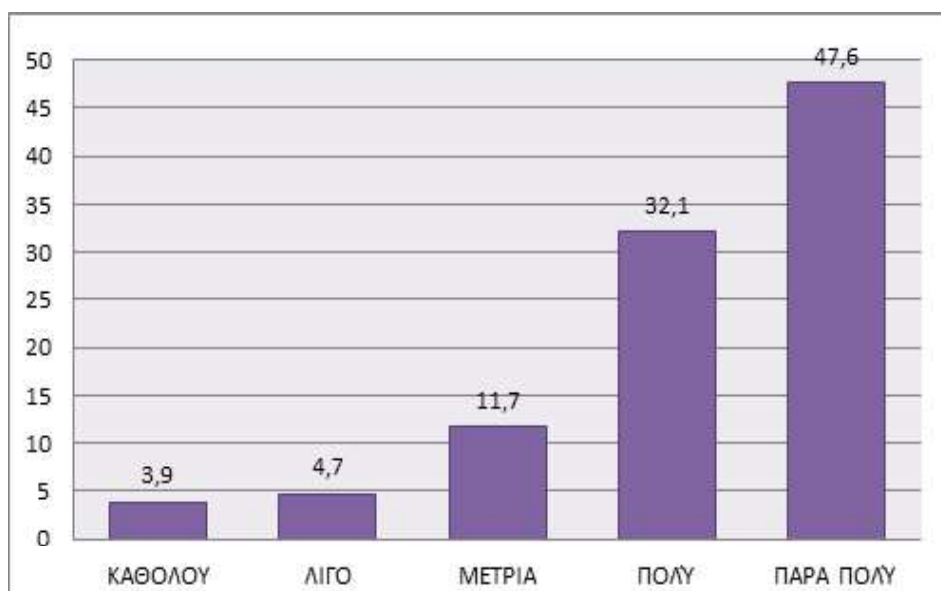
Από τη συγκέντρωση και κατάταξη των απαντήσεων προκύπτει ότι πάνω από τους μισούς (ποσοστό 52,3%) εκπαιδευτικούς του δείγματος θεωρεί ότι οι επιφυλάξεις που εκφράζονται απέναντι στην εκπαιδευτική αξιολόγηση οφείλονται κατά ΠΟΛΥ (ποσοστό 29,6%) και ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ (22,7%) στον τρόπο που η αξιολόγηση εφαρμόστηκε κατά το παρελθόν. Το 19,5% των εκπαιδευτικών δεν εκφράζει κάποια ξεκάθαρη άποψη και απαντά ότι οι επιφυλάξεις οφείλονται σε ΜΕΤΡΙΟ βαθμό στον τρόπο που υλοποιήθηκε η αξιολόγηση παλαιότερα. Τέλος, πάνω από το ¼ των εκπαιδευτικών του δείγματος θεωρούν πως η τωρινή επιφυλακτικότητα προς την αξιολόγηση οφείλεται ΛΙΓΟ (ποσοστό 17,3%) ή ΚΑΘΟΛΟΥ (ποσοστό 10,9%) στην εμπειρία από την εφαρμογή της στο παρελθόν.

Με δεδομένο ότι η εμπειρία από την εκπαιδευτική αξιολόγηση στο παρελθόν αφορά την εφαρμογή της πριν το 1982, δηλαδή τον θεσμό του

επιθεωρητή, μπορούμε να εξαγάγουμε το βασίμο συμπέρασμα πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος αποδίδουν την υφιστάμενη επιφυλακτικότητα στην υιοθέτηση ενός μοντέλου αξιολόγησης του εκπαιδευτικού από εξωτερικό αξιολογητή. Επισημαίνουμε, ωστόσο, πως αξιολόγηση του εκπαιδευτικού δεν προβλέπεται στο ισχύον νομοθετικό πλαίσιο, με εξαίρεση τα Πρότυπα και Πειραματικά Σχολεία.

## 4.2. Ερώτηση 2<sup>η</sup>

**Γράφημα 2: Επιφυλακτικότητα των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαιδευτική αξιολόγηση εξαιτίας της ενδεχόμενης λειτουργίας της ως μέσου χειραγώγησης**



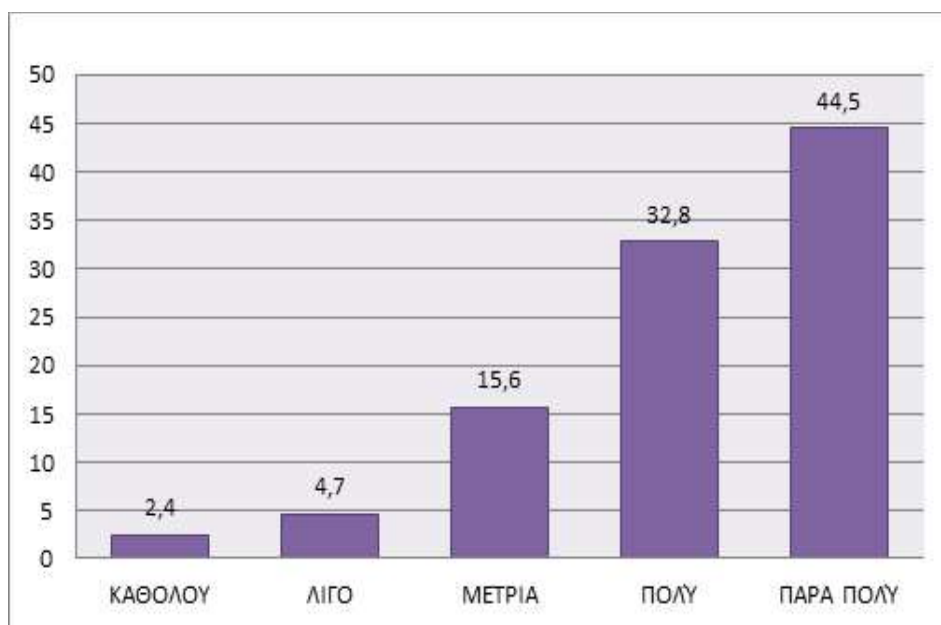
Η δεύτερη κατά σειρά ερώτηση είναι: «Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί σήμερα είναι επιφυλακτικοί απέναντι στην εκπαιδευτική αξιολόγηση εξαιτίας του ότι αυτή μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο χειραγώγησης;». Με το παραπάνω ερώτημα διερευνάται το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι επιφυλακτικοί έναντι της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, επειδή πιστεύουν πως αυτή μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο πίεσης, ελέγχου και χειραγώγησης της εκπαιδευτικής κοινότητας από την εκάστοτε πολιτική ηγεσία.

Από τη συγκέντρωση και κατάταξη των απαντήσεων διαπιστώνεται ότι τέσσερις στους πέντε εκπαιδευτικούς του δείγματος (ποσοστό 79,7%) αποδίδουν ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ (ποσοστό 47,6%) και ΠΟΛΥ (ποσοστό 32,1%) την επιφυλακτικότητα

προς την εκπαιδευτική αξιολόγηση στην άποψη ότι αυτή μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο χειραγώγησης. Πολύ λιγότεροι αποδίδουν ΜΕΤΡΙΑ (ποσοστό 11,7%), ΛΙΓΟ (ποσοστό 4,7%) και ΚΑΘΟΛΟΥ (ποσοστό 3,9%) την επιφυλακτικότητα προς την εκπαιδευτική αξιολόγηση στην άποψη ότι αυτή υπηρετεί σκοπιμότητες πίεσης και χειραγώγησης της εκπαιδευτικής κοινότητας.

### 4.3. Ερώτηση 3<sup>η</sup>

#### Γράφημα 3: Επιφυλάξεις εκπαιδευτικών για τη χρήση μη αποδεκτών κριτηρίων στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης



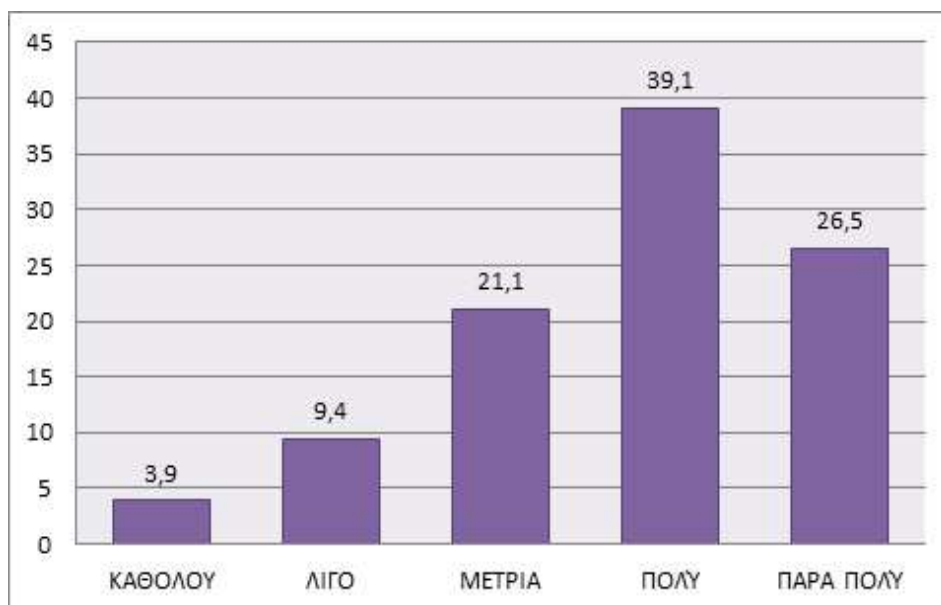
Η τρίτη κατά σειρά ερώτηση είναι: «Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί σήμερα είναι επιφυλακτικοί απέναντι στην εκπαιδευτική αξιολόγηση εξαιτίας της χρήσης μη αποδεκτών κριτηρίων στην εφαρμογή της;». Το συγκεκριμένο ερώτημα διερευνά τον βαθμό στον οποίο τα μη αποδεκτά κριτήρια βάσει των οποίων γίνεται η αξιολόγηση κλονίζουν την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στη διαδικασία.

Από τη συγκέντρωση και κατάταξη των απαντήσεων φαίνεται ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών σε ποσοστό 44,5% και 32,8% αποδίδουν αντίστοιχα ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ και ΠΟΛΥ τις επιφυλάξεις προς την εκπαιδευτική αξιολόγηση στη χρήση μη αποδεκτών κριτηρίων. Το 15,6% θεωρεί αυτό το ενδεχόμενο ΜΕΤΡΙΟ και ακολουθεί το ποσοστό 4,7% και 2,4% που το θεωρεί ΛΙΓΟ και ΚΑΘΟΛΟΥ πιθανό.

Σχεδόν τέσσερις στους πέντε εκπαιδευτικούς θεωρεί πως οι επιφυλάξεις απέναντι στην αξιολόγηση εδράζονται στη χρήση μη αποδεκτών κριτηρίων στην εφαρμογή της, που σημαίνει ότι η χρήση κοινά αποδεκτών κριτηρίων στη διαδικασία αξιολόγησης θα μπορούσε να διαμορφώσει συναινέσεις στην εφαρμογή της.

#### 4.4. Ερώτηση 4<sup>η</sup>

##### Γράφημα 4: Επιφυλάξεις εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης εξαιτίας της ιδιαιτερότητας του εκπαιδευτικού έργου



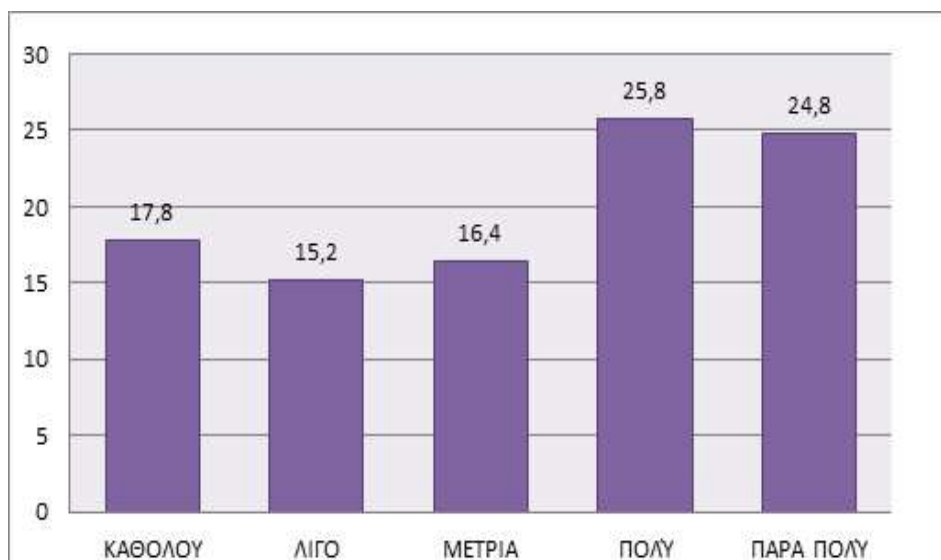
Η τέταρτη ερώτηση είναι: «Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί σήμερα είναι επιφυλακτικοί απέναντι στην εκπαιδευτική αξιολόγηση εξαιτίας της ιδιαιτερότητας που έχει το εκπαιδευτικό έργο;». Το ερώτημα επιδιώκει να διερευνήσει τη «θεωρητική» αμφισβήτηση, πως μπορεί το εκπαιδευτικό έργο με τις τόσες ιδιομορφίες του να αξιολογηθεί με τρόπο έγκυρο και αντικειμενικό.

Από τη συγκέντρωση και κατάταξη των απαντήσεων του δείγματος προκύπτει ότι η πλειονότητα (ποσοστό 65,6%) αποδίδει ΠΟΛΥ (ποσοστό 39,1%) και ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ (26,5%) την επιφυλακτικότητα έναντι της αξιολόγησης στην ιδιαιτερότητα του εκπαιδευτικού έργου. Έπεται το 21,1% που δηλώνει ότι οι επιφυλάξεις των εκπαιδευτικών οφείλονται ΜΕΤΡΙΑ στην ιδιαιτερότητα του εκπαιδευτικού έργου, ενώ το 13,3% θεωρούν πως οι ενδιαασμοί έναντι της αξιολόγησης οφείλονται ΛΙΓΟ (ποσοστό του 9,4%) και ΚΑΘΟΛΟΥ (ποσοστό 3,9%) στην ιδιαιτερότητα του εκπαιδευτικού έργου.

Η πλειονότητα του δείγματος συμμερίζεται την άποψη ότι το εκπαιδευτικό έργο είναι πολύπλευρο καθώς συνδυάζει την επιστημονική, διδακτική, παιδαγωγική διοικητική, κοινωνική διάσταση και ως εκ τούτου χαρακτηρίζεται από μια ιδιαιτερότητα που δύσκολα μπορεί να αποτιμηθεί με τρόπο έγκυρο και αντικειμενικό σε όλες τις πτυχές του.

#### 4.5. Ερώτηση 5<sup>η</sup>

##### Γράφημα 5: Επιφυλάξεις εκπαιδευτικών για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης εξαιτίας του φόβου απέναντι στην αλλαγή



Η πέμπτη και τελευταία κατά σειρά ερώτηση είναι: «Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί σήμερα είναι επιφυλακτικοί απέναντι στην εκπαιδευτική αξιολόγηση εξαιτίας του φόβου που έχουν απέναντι στην αλλαγή γενικότερα;». Το συγκεκριμένο ερώτημα επιχειρεί να διερευνήσει αν και σε ποιο βαθμό οι επιφυλάξεις απέναντι στην αξιολόγηση πηγάζουν από συγκεκριμένο προβληματισμό απέναντι στο αξιολογικό πλαίσιο, όσα η αξιολόγηση σημαίνει και όσα συνεπάγεται, και άρα αφορούν τη διαδικασία καθαυτή ή μήπως πηγάζει από το φόβο απέναντι σε ό,τι αλλάζει τη συνηθισμένη εργασιακή τους «ρουτίνα».

Από τη συγκέντρωση και κατάταξη των απαντήσεων διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα σε ποσοστό 25,8% και 24,8% θεωρούν ΠΟΛΥ και ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ αντίστοιχα, ότι η επιφύλαξη απέναντι στην εκπαιδευτική αξιολόγηση πηγάζει από έναν γενικότερο φόβο έναντι της αλλαγής. Την ίδια άποψη συμμερίζονται ΜΕΤΡΙΑ και ΛΙΓΟ ποσοστό 16,4% και 15,2% αντίστοιχα,

ενώ το 17,8% εκτιμά ότι ο συγκεκριμένος φόβος δεν επηρεάζει ΚΑΘΟΛΟΥ τις επιφυλάξεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην εκπαιδευτική αξιολόγηση.

Από τις απαντήσεις προκύπτει ότι οι μισοί από τους συμμετέχοντες στην έρευνα (ποσοστό 50,6%) εκτιμούν πως η επιφύλαξη σε ότι αφορά την εκπαιδευτική αξιολόγηση έχει ως σημείο αναφοράς τον φόβο απέναντι σε οποιαδήποτε αλλαγή ενώ οι υπόλοιποι θεωρούν πως μάλλον πηγάζει από την ίδια τη διαδικασία της αξιολόγησης και όχι έναν αόριστο φόβο απέναντι στην αλλαγή.

#### 4.6. Ερώτηση ανοιχτού τύπου

Προκειμένου να διερευνηθούν τυχόν επιπλέον λόγοι οι οποίοι προκαλούν την επιφυλακτικότητα απέναντι στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, τέθηκε το ερώτημα: «Για ποιον άλλο λόγο πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί σήμερα είναι επιφυλακτικοί απέναντι στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης;». Από τη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων διαπιστώθηκε ότι το 54,7% του δείγματος (52 άτομα) απάντησαν στην ερώτηση αυτή. Από αυτούς οι 50 (ποσοστό 96,1%) προσέθεσαν κάποιους επιπλέον λόγους, στους οποίους οφείλεται η επιφυλακτικότητα απέναντι στην αξιολόγηση. Δύο από τους εκπαιδευτικούς που απάντησαν στην ανοιχτή ερώτηση (ποσοστό 4,9%) σημείωσαν ότι (οι ίδιοι) δεν διατηρούν επιφυλάξεις απέναντι στην εκπαιδευτική αξιολόγηση, διότι θεωρούν ότι συμβάλει θετικά ως προς την βελτίωση της απόδοσής τους και την επαγγελματική τους αναγνώριση. Στις απαντήσεις τους επισημαίνεται ότι όσοι αγαπούν την δουλειά τους δεν είναι επιφυλακτικοί, και ότι η απόρριψη της αξιολόγησης είναι ένδειξη εγωισμού, αγωνίας για την «αυθεντία» τους και έλλειψης εμπιστοσύνης προς τις εκπαιδευτικές τους ικανότητες. Ένας από αυτούς σημειώνει πως ο εκπαιδευτικός ο οποίος διαθέτει επαρκή κατάρτιση, επιμορφώνεται και φροντίζει να διδάσκει τους μαθητές του σύμφωνα με τις ισχύουσες οδηγίες του υπουργείου, δεν διακατέχεται από φόβο απέναντι στην αξιολόγηση διότι «γνωρίζει ότι δεν πρόκειται να ζημιωθεί από αυτή παρά μόνο να έχει θετικά αποτελέσματα».

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος που απαντούν στην ανοιχτή ερώτηση, ως κυριότερη αιτία επιφυλακτικότητας θεωρούν την αμφισβήτηση στην τήρηση της αξιοκρατίας και αντικειμενικότητας. Θεωρείται ότι η αξιολόγηση δεν θα είναι αξιοκρατική, ότι θα χαρακτηρίζεται από αδιαφάνεια και μεροληψία, και η έλλειψη εμπιστοσύνης στο σύστημα αξιολόγησης αποδίδεται στην εμπειρία από την εφαρμογή της κατά το παρελθόν. Παρόλο που η πρώτη κλειστή ερώτηση διερευνούσε ακριβώς αυτή τη διάσταση, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, φαίνεται ότι δεν «καλύφθηκαν» από τη διατύπωση του ερωτήματος και έκριναν σκόπιμο να διευκρινίσουν πως αυτό που ενοχλούσε στο παρελθόν και εξακολουθεί να ενοχλεί διαχρονικά είναι η μη τήρηση των βασικών αρχών της αξιολόγησης. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος «προβάλλουν» το παρελθόν στο παρόν και στο

μέλλον και θεωρούν δεδομένο πως η ιστορία θα επαναλαμβάνεται.

Κατά τα λοιπά οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών του δείγματος θέτουν σε αμφισβήτηση όλο το αξιολογικό πλαίσιο. Συγκεκριμένα αμφισβητείται καταρχάς ο αξιολογητής, ο τρόπος επιλογής του και τα προσόντα του, κυρίως στον βαθμό που δεν λαμβάνεται υπόψη η εκπαιδευτική εμπειρία εντός τάξεως, παρά μόνο τα πτυχία και οι σχετικές πιστοποιήσεις που έχει στην κατοχή του.

Ενδοιασμοί διατυπώνονται για το κατά πόσο μπορεί να αξιολογηθεί το εκπαιδευτικό έργο (δηλαδή αμφισβητείται το αντικείμενο της αξιολόγησης): τονίζεται η ιδιαιτερότητά του (παράμετρος που διερευνήθηκε και με την 4<sup>η</sup> κλειστή ερώτηση στο ερωτηματολόγιο) καθώς και η ιδιαιτερότητα που χαρακτηρίζει την κάθε σχολική τάξη. Είναι χαρακτηριστικό πως σε δύο απαντήσεις καταγράφηκε ως «λάθος» το να εφαρμοστεί το ίδιο κριτήριο αξιολόγησης σε όλους με δεδομένο τόσο το εύρος του εκπαιδευτικού έργου όσο και την ιδιαιτερότητα της κάθε τάξης.

Με την επιφύλαξη αυτή συσχετίζεται και ο προβληματισμός για τον σκοπό που πρόκειται να υπηρετήσει η αξιολόγηση. Κάποιες απαντήσεις «βλέπουν» στην αξιολόγηση των σχολικών μονάδων σκοπιμότητα κατηγοριοποίησης τους καταρχάς, και κατάργησής τους στη συνέχεια, με απώτερο στόχο την ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης. Υποστηρίζεται δηλαδή η άποψη ότι η αξιολόγηση θα λειτουργήσει ως μέσο χειραγώγησης και θα υπηρετήσει σκοπιμότητες που σχετίζονται με τις πολιτικές επιλογές στον χώρο της εκπαίδευσης. Η συγκεκριμένη επιφύλαξη διερευνήθηκε με το 2ο κλειστό ερώτημα, αλλά προφανώς οι εκπαιδευτικοί του δείγματος έκριναν σκόπιμο να θέσουν πιο εμφατικά την πολιτική διάσταση του θέματος. Στη λειτουργία της αξιολόγησης με στόχευση χειριστική, αλλά με μια πιο προσωπική διάσταση, εδράζεται ο φόβος, που αποτυπώνεται σε κάποιες απαντήσεις, για περιορισμό στην ελευθερία της έκφρασης στη διδασκαλία, ή ακόμη και μισθολογική μείωση ή απώλεια της εργασίας. Στο ίδιο πνεύμα καταγράφεται ο φόβος, η αξιολόγηση να λειτουργήσει τιμωρητικά, ως ποινή προς κάποιους εκπαιδευτικούς λόγω των κομματικών τους πεποιθήσεων, ή και ανταποδοτικά, ως εύνοια, ανταμοιβή και εξυπηρέτηση πελατειακών σχέσεων.

Το ζήτημα προφανώς σχετίζεται και με τη βασική επιφύλαξη περί τήρησης των αρχών της αξιολόγησης, καθώς τίθεται θέμα αντικειμενικότητας και δεοντολογίας, όταν –κατά την γνώμη των εκπαιδευτικών- μια θεσμοθετημένη διαδικασία χρησιμοποιείται προσχηματικά σε όλο το πλαίσιο της, για να εξυπηρετήσει άλλους σκοπούς από αυτούς που υποτίθεται ότι υπηρετεί. Η επιφύλαξη πιθανόν ενισχύεται από την άγνοια και την έλλειψη ενημέρωσης και συναίνεσης από πλευράς των εκπαιδευτικών σχετικά με τα κριτήρια βάσει των οποίων θα γίνει η αξιολόγηση.

Συμπερασματικά, οι απαντήσεις στο ανοιχτό ερώτημα του ερωτηματολογίου αποτυπώνουν επιφυλάξεις απέναντι στο αξιολογικό πλαίσιο εν γένει: αμφισβητείται η επιλογή των αξιολογητών, του αξιολογούμενου (εκπαιδευτικού έργου), των κριτηρίων και του τρόπου αξιολόγησης και του σκοπού που αυτή εξυπηρετεί.

## 5. Συμπεράσματα

Τα δύο πρώτα ερωτήματα διερευνούν το ενδεχόμενο οι επιφυλάξεις απέναντι στην εκπαιδευτική αξιολόγηση να οφείλονται στην υπάρχουσα αρνητική εμπειρία από την εφαρμογή της στο παρελθόν και τον φόβο της επανάληψής της. Ο «επιθεωρητισμός», η μετάλλαξη του εξωτερικού αξιολογητή σε παράγοντα αυθαιρεσίας είναι μια εμπειρία, που προκαλεί ανησυχία σε περίπτωση ενδεχόμενης επανάληψης. Έτσι εξηγείται και η άποψη της πλειονότητας ότι η αξιολόγηση στην εκπαίδευση θα λειτουργήσει ως μοχλός χειραγώγησης και άσκησης πιέσεων στην εκπαιδευτική κοινότητα. Ακόμη και αν δεν προκύπτει τέτοιο πλαίσιο από την κείμενη νομοθεσία, δηλαδή τον Ν4692/21, και μόνο η πρόβλεψη εξωτερικού αξιολογητή φαίνεται αρκετή, για να ενεργοποιήσει τα «αμυντικά» αντανακλαστικά των εκπαιδευτικών.

Το τρίτο ερώτημα δίνει στους συμμετέχοντες στο δείγμα της έρευνας τη δυνατότητα να τοποθετηθούν απέναντι σε μια ασφαλιστική δικλείδα: τα αποδεκτά κριτήρια αξιολόγησης θα μπορούσε να είναι μια βάση συνεννόησης, καθώς η συντριπτική πλειονότητα εκτιμά πως η απουσία τους ή η έλλειψη συναίνεσης σχετικά με τη βάση επί της οποίας θα αξιολογηθεί το εκπαιδευτικό έργο είναι μια συνθήκη που κλονίζει την εμπιστοσύνη στην αντικειμενικότητα και τη διαφάνεια της διαδικασίας αξιολόγησης.

Το τέταρτο ερώτημα εμμέσως διερευνά αν θα μπορούσε να υπάρχει μια βάση συναίνεσης, κάτι που φαίνεται μάλλον δύσκολο, όταν -στο δείγμα της έρευνας τουλάχιστον- διατυπώνεται η άποψη πως το εκπαιδευτικό έργο είναι ιδιαίτερο και άρα υπάρχει επιφύλαξη για το κατά πόσο μπορεί να υπόκειται σε αξιολόγηση. Με άλλα λόγια είναι δύσκολο να διαμορφωθεί ένα πεδίο συναίνεσης επί της εφαρμογής της αξιολόγησης, όταν υπάρχει εδραιωμένη η πεποίθηση πως δύσκολα μπορεί να υπάρξει πλαίσιο (αξιολογητής, κριτήρια αξιολόγησης) το οποίο θα αξιολογήσει την ιδιαίτερη «φύση», τον ιδιαίτερο χαρακτήρα του εκπαιδευτικού έργου. Το ζήτημα πλέον δεν περιορίζεται στη συνεννόηση επί του πλαισίου εφαρμογής. Ανάγεται σε θέμα «θεωρητικό» και ως εκ τούτου προϋποθέτει βαθύτερες παρεμβάσεις σε επίπεδο παιδείας. Η ιδιαιτερότητα του εκπαιδευτικού έργου είναι προφανώς αποδεκτή, εξίσου όμως ισχύει η δυνατότητα προσαρμογής του αξιολογικού πλαισίου κατά τρόπο ώστε αυτή η ιδιαιτερότητα να γίνει σεβαστή, να αναδειχτεί και μέσω της αξιολόγησης να ενισχυθεί και να αξιοποιηθεί. Και αυτή η διάσταση πρέπει να αναδειχτεί μέσω της παιδείας και της επιμόρφωσης.

Το πέμπτο ερώτημα συνεχίζει τη διερεύνηση του κατά πόσο «χωράει» στην εκπαίδευση η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Ο γενικότερος φόβος απέναντι σε κάθε αλλαγή είναι άλλος ένας ανασταλτικός παράγοντας, που απαιτεί παρεμβάσεις σε δύο επίπεδα: σε επίπεδο παιδείας και επιμόρφωσης, ώστε να καλλιεργηθεί η συνειδητοποίηση της σχετικής ανάγκης, καθώς η άρνηση κάθε αλλαγής καταλήγει σε στασιμότητα και τελικά οπισθοδρόμηση. Εξίσου



και σε επίπεδο οικοδόμησης εμπιστοσύνης μεταξύ όλων όσοι εμπλέκονται και επηρεάζονται (γενικότερα από τις επιχειρούμενες αλλαγές και ειδικότερα εν προκειμένω από την εφαρμογή της αξιολόγησης), μέσω της συμμετοχής σε μια συνθήκη επικοινωνίας και συνεννόησης.

Από το έκτο ερώτημα επιβεβαιώνεται ο προβληματισμός απέναντι σε όλες τις παραμέτρους του αξιολογικού πλαισίου, αμφισβητείται η τήρηση των βασικών αρχών αξιολόγησης και άρα η επιστημονική δεοντολογία σε επίπεδο εφαρμογής της, εκφράζεται φόβος για ενδεχόμενη εξυπηρέτηση πολιτικών σκοπιμοτήτων μέσω μιας θεσμικής διαδικασίας.

Η έρευνά μας εξετάζει τις επιφυλάξεις απέναντι στην εφαρμογή της εκπαιδευτικής αξιολόγησης, η προσέγγισή μας όμως είναι μια προσέγγιση θετική, καθώς η διερεύνηση των αιτιών που εξηγούν την επιφυλακτικότητα των εκπαιδευτικών απέναντι στην αξιολόγηση εμμέσως υποδεικνύει και τα σημεία που πρέπει να διαφοροποιηθούν, για να εξασφαλιστεί η συναίνεση. Από την άποψη αυτή επιβεβαιώνεται η ανάγκη να καλλιεργηθεί μια κουλτούρα αποδοχής απέναντι στην αλλαγή γενικότερα, και την εφαρμογή της αξιολόγησης ειδικότερα. Επιβεβαιώνεται η ανάγκη συνδιαμόρφωσης του αξιολογικού πλαισίου με συμμετοχή, συνεργασία και συναίνεση της εκπαιδευτικής κοινότητας, με γνώση και με εχέγγυα τήρησης των βασικών αρχών, γιατί, σε τελική ανάλυση, κάποιος φοβάται αυτό που δεν γνωρίζει ή αυτό που δεν εμπιστεύεται.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Ανδρέου, Α., Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994), *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα- Α.Α. Λιβάνη.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1999), *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Καπαχτσή, Β. (2008), *Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. Στάσεις Ελλήνων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.
- Κασσωτάκης, Μ. (1992), Το αίτημα της αντικειμενικής αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου και τα προβλήματά του. Στο: Ανδρέου, Α., *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος Συγγραφέων-Καθηγητών, σ.σ. 46-70.
- Κασσωτάκης, Μ. (2001), *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προοπτικές*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Καψάλης, Α. (1998), *Αξιολόγηση και βαθμολογία στο Δημοτικό Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Gutenberg

- Μπουζάκης, Σ. (1998), *Αξιολόγηση στο σύγχρονο κόσμο: Μία ιστορικό- συγκριτική προσέγγιση*, Εισήγηση στο 12ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο ΔΟΕ-ΠΟΕΔ με θέμα «Η αξιολόγηση στην Εκπαίδευση». Χίος, 22-23 Απριλίου: Εκδόσεις ΔΟΕ.
- Παλαιοκρασσάς, Σ., Δημητρόπουλος, Σ., Κωστάκη, Α., Βρεττάκου, Β. (1997), *Αξιολόγηση της εκπαίδευσης: ευρωπαϊκές τάσεις και πρόταση για ένα πλαίσιο ελληνικής πολιτικής*. Αθήνα: Ίων
- Σαπουνάς, Αθ. (2014), *Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των σχολικών χειριδίων στη σύγχρονη ελληνική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Γιαχούδη.

### Ξενόγλωσση

- Ardoino, J., Berger, G. (1986), L' évaluation comme interprétation, *Pour*, 107, p.p. 120-127.
- Blumberg, A. (1973), *Supervisors and Teachers: A Private Cold War*. Berkley, California: McCutchan.
- Broadfoot, P., Black, P. (2004), Redefining assessment? The first ten years of assessment in education. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11 (1), 7-26.
- Darling-Hammond, L., Wise, A. E. (1983), Teaching Standards, or Standardized Teaching? *Educational Leadership*, 41, 2, p.p. 66-69.
- Scriven, M. (1991), *Evaluation Thesaurus*. Newbury Park: Sage.
- Zepeda, S. J., Ponticell, J. A. (1998), At cross- purposes: What do teachers need, want and get from supervision. *Journal of Curriculum and Supervision*, 14 (1), p.p. 68- 87.

### Ιστοσελίδες

- Έκθεση Δικτύου Ευρυδίκη (2015), Η Διασφάλιση της ποιότητας στην Εκπαίδευση. Πολιτικές και Προσεγγίσεις για την Αξιολόγηση των Σχολείων στην Ευρώπη. Στο: [http://publications.europa.eu/resource/cellar/4a2443a7-7bac-11e5-9fae-01aa75ed71a1.0010.01/DOC\\_1](http://publications.europa.eu/resource/cellar/4a2443a7-7bac-11e5-9fae-01aa75ed71a1.0010.01/DOC_1) (Προσπελάστηκε στις 1/4/2021)
- Ιορδανίδης, Γ. (2011), *Ο θεσμός του Επιθεωρητή στην ελληνική εκπαίδευση*. Στο: <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/praltika%2011/iordanidis.htm> (Προσπελάστηκε στις 1/4/2021)
- Trochim, W.M., 2004. Research Methods Knowledge Base. Στο: <https://conjointly.com/kb/introduction-to-evaluation/> (Προσπελάστηκε στις 4/4/2021)
- UNESCO, (1979), Evaluation Terms. Unesco Glossary, Bep-79/ws/8, Paris UNESCO. Στο: [Evaluation terms: UNESCO glossary - UNESCO Digital Library](https://www.unesco.org/glossary/entry/evaluation-term-001) (Προσπελάστηκε στις 1/4/2021)

## Νομοθεσία

- Φ.Ε.Κ.167/τ. Α'(30-09-1985), Νόμος 1566/1985, *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.*
- Φ.Ε.Κ.138/τ. Α'(25-08-1993), Προεδρικό Διάταγμα 320/1993, *Αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών και του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.*
- Φ.Ε.Κ. 188/τ. Α'(23-09-1997), Νόμος 2525/1997, *Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.*
- Φ.Ε.Κ. 240/τ.Α'(5-11-2013), προεδρικό διάταγμα 152/2013, *Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.*
- Φ.Ε.Κ. 102/τ.Α'(12-6-2018), Νόμος 4547/2018, *Αναδιοργάνωση των υποστηρικτικών δομών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.*
- Φ.Ε.Κ. 111/τ.Α'(12-6-2020), Νόμος 4692/2020, *Αναβάθμιση του σχολείου και άλλες διατάξεις.*
- Φ.Ε.Κ.140/τ.Β'(20-1-2021), Υπουργική Απόφαση 6603/ΓΔ4, *Συλλογικός προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο.*

## Σύντομο βιογραφικό σημείωμα

Ο **Αντώνης Γάτας** γεννήθηκε στον Κρόκο Κοζάνης. Υπήρξε αθλητής του Γ.Σ. Κοζάνης, πρωταθλητής και μέλος της Εθνικής Ομάδας στίβου στα 1.500 μ. Είναι πτυχιούχος Τ.Ε.Φ.Α.Α. του Α.Π.Θ. με ειδίκευση στον Κλασικό Αθλητισμό και τους Παραδοσιακούς Χορούς. Κατέχει μεταπτυχιακό δίπλωμα στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Πιστοποιητικό Ειδίκευσης στη Συμβουλευτική και τον Προσανατολισμό. Εργάζεται ως καθηγητής Φυσικής Αγωγής και έχει τιμηθεί από την UNESCO για την προσφορά του στην παράδοση.



# Τσιγγίδου Σουλτάνα

## Αξιοποίηση της εννοιολογικής χαρτογράφησης ως εργαλείου διερεύνησης των αντιλήψεων παιδιών προσχολικής ηλικίας για την έννοια του ελεύθερου χρόνου

### Περίληψη

Σκοπός της παρούσας μελέτης αποτέλεσε η διερεύνηση των αντιλήψεων των νηπίων σχετικά με την αφηρημένη έννοια του ελεύθερου χρόνου με βάση το φύλο, την ηλικία και τη θρησκεία. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας διαπιστώθηκε, ότι η πλειοψηφία των παιδιών προσχολικής ηλικίας αντιλαμβάνεται τον ελεύθερο χρόνο στο σπίτι ως χρόνο που δαπανάται σε δραστηριότητες οθόνης, καθώς και σε άλλες δημιουργικές μαθησιακές δραστηριότητες χαμηλής φυσικής δραστηριότητας. Στις εξωτερικές δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου η πλειοψηφία των παιδιών απεικόνισε μη οργανωμένες δραστηριότητες, όπως ποδήλατο, παιχνίδι στην παιδική χαρά και ποδόσφαιρο. Το φύλο και η πολιτισμική κουλτούρα/θρήσκευμα φάνηκε να επηρεάζει τις αντιλήψεις των παιδιών σχετικά με τον ελεύθερο χρόνο. Αντίθετα η ηλικία δε διαπιστώθηκε να επηρεάζει τις αντιλήψεις των παιδιών σχετικά με την έννοια του ελεύθερου χρόνου.

**Λέξεις-κλειδιά:** δραστηριότητες οθόνης, φυσική δραστηριότητα, λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης

## Using concept mapping as a tool for exploring the perceptions of preschool children of leisure time

### Abstract

The purpose of this study was to investigate how preschool children perceive the abstract concept of leisure based on gender, age and religion. The results of this research indicated that the majority of preschool children perceive their leisure time at home as screen time and as time doing other creative learning activities having low physical activity. In outdoor leisure activities most children pictured non-organized activities such as cycling, playing on the playground and football. Children's perceptions of leisure time was affected by gender and religion. Unlike age was not found to influence the perceptions of children about the concept of leisure.

**Keywords:** screen activities, physical activity, concept mapping software

### 1. Εισαγωγή

Στη σημερινή εποχή ο ελεύθερος χρόνος αποτελεί ένα πολύτιμο αγαθό, το οποίο οι άνθρωποι πρέπει να αξιοποιήσουν και να διαχειριστούν σωστά προς όφελος τους, καθώς αποτελεί χρόνο μάθησης, έκφρασης και διαμόρφωσης της προσωπικότητας του ατόμου. Η σημασία των δραστηριοτήτων του ελεύθερου χρόνου στην κοινωνικοποίηση, στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών, στην αύξηση της φυσικής τους δραστηριότητας και συνεπώς στη διατήρηση της καλής υγείας τους επισημαίνεται από πολλούς ερευνητές<sup>1,2</sup>. Επίσης έχει διαπιστωθεί άμεση συσχέτιση των ηλεκτρονικών παιχνιδιών με την ψυχοσωματική εικόνα των παιδιών, καθώς όσο περισσότερος χρόνος αφιερώνεται στα παιχνίδια στον υπολογιστή, τόσο αυξάνεται το σωματικό βάρος, μειώνεται η κοινωνικότητα του ατόμου και η ενασχόληση του με φυσικές δραστηριότητες<sup>3</sup>. Ερευνητικά δεδομένα από το χώρο της προσχολικής αγωγής αποκαλύπτουν, ότι ο χρόνος που δαπανούν τα παιδιά αυτής της ηλικίας στην τηλεόραση είναι αρκετά μεγαλύτερος από αυτόν που συστήνεται σε εθνικό επίπεδο στην Αμερική<sup>4</sup>. Στον ελλαδικό χώρο

---

1 Grund, A., Krause, H., Siewers, M., Rieckert, H. & Müller, M.J. (2001). Is TV viewing an index of physical activity and fitness in overweight and normal weight children? *Public Health Nutrition*, 4(6), p.p.1245-1251.

2 Manios, Y. Kourlaba, G. Kondaki, K. Grammatikaki, E., Anastasiadou, A. & Roma-Giannikou, E. (2009). Obesity and television watching in preschoolers in Greece: the GENESIS study. *Obesity*, 17(11), p.p. 2047-2053.

3 Πάτση, Χ., Αντωνίου, Π., Λυμνιούδης, Α., Υφαντίδου, Γ., Δαμιανάκη, Μ. & Λιούσα, Α. (2010). Η επίδραση των παιχνιδιών στον υπολογιστή στην ενασχόληση των παιδιών με φυσικές δραστηριότητες. Πρακτικά 18ου Διεθνούς Συνεδρίου Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού. Κομοτηνή: ΤΕΦΑΑ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

4 Raynor, H. A., Jelalian, E., Vivier, P. M., Hart, C. N., & Wing, R. R. (2009). Parent-reported eating and leisure-time activity selection patterns related to energy balance in preschool-and school-aged children. *Journal of nutrition education and behavior*, 41(1), p.p.19-26.

είναι ελάχιστες οι έρευνες σχετικά με τις δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου των παιδιών προσχολικής ηλικίας και περιορίζονται στη χρήση ηλεκτρονικών μέσων στο σπίτι<sup>5</sup>. Έρευνες που υλοποιήθηκαν σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας κατέδειξαν την τηλεόραση ως την κατεξοχήν δραστηριότητα ελεύθερου χρόνου καθώς και τη διαφοροποίηση των δραστηριοτήτων ανάλογα με το φύλο, την ηλικία, την περιοχή κατοικίας, τη μόρφωση και το επάγγελμα των γονέων<sup>6</sup>. Μια βαθύτερη διερεύνηση του ελεύθερου χρόνου των νηπίων θα πρόσθετε πολύτιμες πληροφορίες και για τον ελλαδικό χώρο.

Επιπλέον από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε, ότι οι εννοιολογικοί χάρτες έχουν αξιοποιηθεί σε ποικίλα επιστημονικά πεδία και ηλικιακές ομάδες μαθητών, ελάχιστα όμως για τη διερεύνηση αφηρημένων εννοιών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και μάλιστα σε υπολογιστικό περιβάλλον. Συγκεκριμένα, η εννοιολογική χαρτογράφηση έχει χρησιμοποιηθεί για τη διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών δημοτικού σχολείου για τους υπολογιστές, το διαδίκτυο, τη διατροφή και την έννοια του ελεύθερου χρόνου<sup>7,8,9</sup>. Αναφορικά με τον ελεύθερο χρόνο οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα, ότι οι αντιλήψεις των παιδιών διαφοροποιούνται με βάση το φύλο και την ηλικία και ότι οι εννοιολογικοί χάρτες μπορούν να χρησιμοποιηθούν με επιτυχία στη μελέτη αφηρημένων εννοιών, όταν πρόκειται για παιδιά<sup>10</sup>.

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό, ότι μία μελέτη των πρώιμων αντιλήψεων παιδιών προσχολικής ηλικίας σχετικά με την αφηρημένη έννοια του ελεύθερου χρόνου με την τεχνική της εννοιολογικής χαρτογράφησης σε υπολογιστικό περιβάλλον, θα πρόσφερε σημαντικές πληροφορίες στο σχεδιασμό διδακτικών παρεμβάσεων σωστής και ενεργητικής διαχείρισης του ελεύθερου χρόνου προς όφελος της φυσικής τους δραστηριότητας. Θα γινόταν αρωγός στην εκπαίδευση, προς υιοθέτηση νέων μορφών συμπεριφοράς ελεύθερου χρόνου, των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

5 Natsiopoulos, T., & Bletsou, M. (2011). Greek preschoolers' use of electronic media and their preferences for media or books. *International Journal of caring sciences*, 4(2), p.p.97-104.

6 Δραγατογιαννάκη, Π. & Συρακούλης, Κ.(2007). Χρήση χρόνου και συμμετοχή σε δραστηριότητες μαθητών Δημοτικού Σχολείου: Η περίπτωση της Πάτρας. Πρακτικά 2<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Αναγνωχής-Ελεύθερου χρόνου & Αθλητικού Τουρισμού. Τρίκαλα: ΤΕΦΑΑ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

7 Lewin C. (2004) Access and use of technologies in the home in the UK: implications for the curriculum, *Curriculum Journal*, 15(2), p.p.139-154.

8 Γουμενάκης, Ι. & Κόμης, Β. (2002). Η χρήση της εννοιολογικής χαρτογράφησης για τη μελέτη των αναπαραστάσεων των μαθητών του Δημοτικού σχολείου για το Διαδίκτυο. Πρακτικά 3<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου στη Διδακτική Φυσικών Επιστημών και νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Ρέθυμνο: ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης

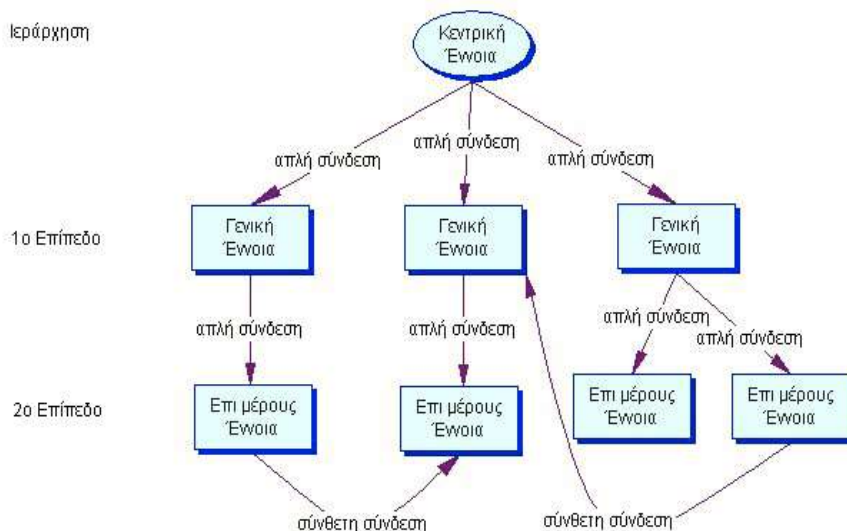
9 Κουφού, Α., Τσώλης, Δ., Εργαζάκη, Μ., Κόμης Β. & Ζόγκας Β. (2007). Η χρήση εννοιολογικών χαρτών κατασκευασμένων σε υπολογιστικό περιβάλλον ως εργαλείο διδασκαλίας. Πρακτικά 4<sup>ου</sup> Συνεδρίου ΠΠΕ στην Εκπαίδευση. Σύρος: ΕΠΥΝΑ.

10 Gill, P. E. & Persson, M. (2008). On using concept maps to study school children's understanding of leisure time, *Leisure Studies*, 27(2), p.p.213-220.

## 2. Θεωρητική προσέγγιση

Η έννοια του εννοιολογικού χάρτη αναπτύχθηκε από τον Novak υπό το πρίσμα των ψυχολογικών απόψεων της θεωρίας ουσιαστικής μάθησης του Ausubel<sup>11,12</sup>. Ένας εννοιολογικός χάρτης αποτελεί μια γραφική αναπαράσταση εννοιών. Οι έννοιες αποτελούν τους κόμβους, ενώ οι συνδέσεις απεικονίζουν τις σχέσεις μεταξύ των εννοιών. Η βασική έννοια που περιγράφεται από τις έννοιες στις οποίες αναλύεται (συνήθως απεικονίζεται στην κορυφή του χάρτη) καλείται *κεντρική έννοια*. Η τριάδα *έννοια-σύνδεση-έννοια* δημιουργεί μια *πρόταση*. Οι συνδέσεις μεταξύ των εννοιών γίνονται με τόξα ή γραμμές και μπορεί να είναι μονόδρομες, αμφίδρομες ή μη κατευθυντικές. Οι έννοιες και οι συνδέσεις προσδιορίζονται.

Εικόνα 1. Γενική δομή ενός εννοιολογικού χάρτη (Novak & Gowin, 1984)



Οι σχέσεις και οι συνδέσεις μεταξύ των εννοιών αναπαρίστανται αποτελεσματικά μέσα σε ένα εννοιολογικό χάρτη, καθώς η μη γραμμική φύση των εννοιολογικών χαρτών διευκολύνει την παραπομπή και τη σύνδεση μεταξύ διαφορετικών στοιχείων ενός χάρτη. Ουσιαστικά, ένας εννοιολογικός

11 Ausubel D., Novak J., & Hanesian H. (1978). *Educational Psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

12 Novak, J.D. & Gowin D. B (1984). *Learning How to Learn*, New York and Cambridge, UK: Cambridge University Press.



χάρτης αποτελεί μια διαγραμματική αναπαράσταση συνδέσεων μεταξύ δύο ή περισσότερων εννοιών με τη μορφή προτάσεων προβάλλοντας και αναδεικνύοντας τις συνδέσεις και τις σχέσεις μεταξύ των εννοιών. Οι έννοιες μπορεί να αφορούν αντικείμενα (περιγράφονται συνήθως με ουσιαστικά) ή συμβάντα/γεγονότα (περιγράφονται συνήθως με ρήματα). Οι εννοιολογικοί χάρτες που εστιάζονται σε γεγονότα (συνήθως αφορούν αναπαραστάσεις που απαντούν στο πώς λειτουργεί/ συμβαίνει κάτι) χαρακτηρίζονται ως διερευνητικοί, σε αντίθεση με τους χάρτες που εστιάζονται σε αντικείμενα, οι οποίοι χαρακτηρίζονται ως περιγραφικοί. Στους περιγραφικούς χάρτες, οι έννοιες αναπαρίστανται σε μια ιεραρχική δομή, οι πιο γενικές και σημαντικές έννοιες βρίσκονται στην κορυφή του χάρτη και οι έννοιες που τις αναλύουν τοποθετούνται σε κατώτερα επίπεδα, ενώ στους διερευνητικούς χάρτες η δομή μπορεί να είναι κυκλική<sup>13</sup>. Η κατασκευή ενός χάρτη πραγματοποιείται για να δοθεί απάντηση σε μια ερώτηση που οριοθετεί το πρόβλημα ή το θέμα και το οποίο θα αναπαρασταθεί μέσω της κατασκευής του εννοιολογικού χάρτη. Ο εννοιολογικός χάρτης στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να χρησιμοποιηθεί (α) ως γνωστικό εργαλείο, (β) ως διδακτικό, (γ) ως εργαλείο σχεδιασμού και οργάνωσης της διδασκαλίας ενός γνωστικού αντικειμένου και τέλος (δ) ως εργαλείο διερεύνησης και αξιολόγησης του «τι γνωρίζουν» οι μαθητές<sup>14</sup>.

Σύμφωνα με τον Μικρόπουλο «η δημιουργία ενός χάρτη εννοιών παρέχει πληροφορίες για τις αντιλήψεις του δημιουργού σχετικά με το υπό μελέτη θέμα και δεν αποτελεί αναπαραγωγή απομνημονευμένης πληροφορίας και αδρανούς γνώσης»<sup>15</sup>. Η δομή του χάρτη είναι μοναδική για κάθε μαθητή, ανακλώντας εκτός από το επίπεδο κατανόησης του θέματος, τις εμπειρίες, τα πιστεύω και τις στάσεις του.

Ο πιο συνηθισμένος τρόπος κατασκευής ενός εννοιολογικού χάρτη είναι με χαρτί και μολύβι ή τα αυτοκόλλητα χαρτάκια σημειώσεων<sup>16</sup>. Τα τελευταία χρόνια όμως έχουν αναπτυχθεί υπολογιστικά εργαλεία τόσο σε εμπορικό επίπεδο, όπως το λογισμικό Έμπνευση/Παιδική έμπνευση<sup>17</sup>, όσο και σε ερευνητικό επίπεδο, όπως το εργαλείο εννοιολογικής χαρτογράφησης<sup>18</sup> του Ινστιτούτου Ανθρώπινης και Μηχανικής Γνώσης<sup>19</sup>, η ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΗ<sup>20</sup>, η Συνέργεια<sup>21</sup> και η Πυξίδα<sup>22</sup>.

13 Cañas, A. & Novak, J. (2006). Re-examining the foundations for effective use of concept maps, *Proceedings of the Second International Conference on Concept Mapping*, San José, Costa Rica.

14 Novak J. D. (1998). Learning, Creating and Using Knowledge: Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

15 Μικρόπουλος, Τ. Α. (2006). Ο υπολογιστής ως γνωστικό εργαλείο. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

16 Post-it

17 Inspiration/Kidspiration

18 CmapTools

19 Institute for Human & Machine Cognition (IHMC)

20 Representation Tool

21 Synergo

22 COMPASS

## 2.1. Μέθοδοι διερεύνησης αντιλήψεων παιδιών προσχολικής ηλικίας

Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε ότι οι ερευνητές που ασχολούνται με τη διερεύνηση των αντιλήψεων παιδιών προσχολικής ηλικίας χρησιμοποιούν είτε ερωτηματολόγια, είτε συνεντεύξεις οι οποίες όμως προϋποθέτουν την ύπαρξη ανεπτυγμένων γλωσσικών δεξιοτήτων. Σύμφωνα όμως με τα στάδια γνωστικής ανάπτυξης του Piaget, μερικά παιδιά, κυρίως αγόρια, δεν έχουν αναπτύξει επαρκώς τις λεκτικές τους δεξιότητες μέχρι την ηλικία των 10 έως 12 ετών<sup>23</sup>. Για το λόγο αυτό αρκετοί ερευνητές συνηγορούν υπέρ οπτικών ερευνητικών μεθόδων, καθώς έχει παρατηρηθεί ότι οι μέθοδοι αυτοί μπορούν να εκμαιεύσουν δεδομένα που είναι αδύνατο να αποκτηθούν προφορικά<sup>24</sup>.

Οι ζωγραφιές και οι φωτογραφίες, οι οποίες συνοδεύονται συνήθως από ημι-δομημένες συνεντεύξεις των παιδιών αποτελούν δύο από τις πλέον συνήθειες ερευνητικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας προκειμένου να διερευνηθούν οι νοητικές αναπαραστάσεις τους και να εκφράσουν αυτά που δε μπορούν να ειπωθούν με λόγια<sup>25</sup>. Ωστόσο, όπως επισημαίνουν ερευνητές, η χρήση της σχεδίασης ως ερευνητικό εργαλείο εγκυμονεί απειλές, καθώς το σχέδιο μπορεί να είναι περισσότερο μια αντανάκλαση της καλλιτεχνικής ικανότητας του παιδιού και όχι μια αντανάκλαση του τι σκέφτεται το παιδί ή επιθυμεί να αναπαραγάγει<sup>26</sup>. Πλεονέκτημα βέβαια της χρήσης εικόνων/φωτογραφιών αποτελεί το γεγονός, ότι οι τελευταίες δε σχετίζονται με την ικανότητα ακριβής σχεδίασης των παιδιών.

Επιπλέον τις τελευταίες δεκαετίες το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας αναφορικά με τη διερεύνηση των αντιλήψεων των παιδιών και την αξιοποίησή τους, έχει στραφεί στην τεχνική της εννοιολογικής χαρτογράφησης η χρήση της οποίας συστήνεται από την προσχολική ηλικία, καθώς αυξάνει την ικανότητα των νηπίων να οργανώνουν και να αναπαριστούν τις σκέψεις τους με τη χρήση κατάλληλων εικόνων<sup>27,28</sup>.

Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε) έχουν βοηθήσει πολύ την ανάπτυξη της εννοιολογικής χαρτογράφησης, καθώς ένα κατάλληλο λογισμικό καθιστά πολύ πιο εύκολη τη διαδικασία κατασκευής, ανακατασκευής και αναθεώρησης ενός εννοιολογικού χάρτη σε σχέση με την

23 Keenan, T. (2002). *An introduction to child development*. Thousand Oaks, CA: Sage.

24 Epstein, I., Stevens, B., McKeever, P., & Baruchel, S. (2006). Photo elicitation interviews (PEI): Using photos to elicit children's perspectives. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(3), p.p.1–11.

25 Gharahbeiglu, M. (2007). Children's interaction with urban play spaces in Tabriz, Iran. *Visual Studies*, 22(1), p.p.48–52.

26 Punch, S. (2002). Research with children: The same or different from research with adults? *Childhood*, 9(3), p.p.321–341.

27 Wheeldon, J. & Faubert, J. (2009). Framing Experience: Concept Maps, MindMaps, and Data Collection in Qualitative Research, *International journal of qualitative methods*, 8(3), p.p.68-83.

28 Gallenstein, N. L. (2005). Never too young for a concept map. *Science and Children*, 43(1), p.p.44–47.

ίδια διαδικασία, όταν αυτή γίνεται με μολύβι και χαρτί. Επιπλέον οι εικόνες που διαθέτει το λογισμικό διευκολύνουν τα παιδιά που δε γνωρίζουν γραφή και ανάγνωση να αποτυπώσουν τις ιδέες τους. Είναι πιθανόν η εννοιολογική χαρτογράφηση σε λογισμικό να βοηθά στην «αναδιοργάνωση νοητικών λειτουργιών», με τρόπο που δε συμβαίνει εκτός του ηλεκτρονικού μέσου<sup>29</sup>.

## 2.2. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας μελέτης αποτέλεσε η διερεύνηση των αντιλήψεων των νηπίων σχετικά με την αφηρημένη έννοια του ελεύθερου χρόνου με την τεχνική της εννοιολογικής χαρτογράφησης.

## 2.3. Υποθέσεις της έρευνας

Οι βασικές ερευνητικές υποθέσεις ήταν:

- α) Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας συνδέουν τον ελεύθερο χρόνο τους με δραστηριότητες οθόνης.
- β) Το φύλο επηρεάζει τις αντιλήψεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας για τον ελεύθερο χρόνο.
- γ) Η ηλικία επηρεάζει τις αντιλήψεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας για τον ελεύθερο χρόνο.
- δ) Η πολιτισμική κουλτούρα (θρησκεία) επηρεάζει τις αντιλήψεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας για τον ελεύθερο χρόνο.

## 3. Μεθοδολογία

### 3.1. Δείγμα

Στη συγκεκριμένη έρευνα συμμετείχαν είκοσι παιδιά προσχολικής ηλικίας, διαφορετικού φύλου (10 αγόρια, 10 κορίτσια), ηλικίας (13 νήπια, 7 προνήπια) και θρησκείας (12 χριστιανοί ορθόδοξοι, 8 μουσουλμάνοι), τα οποία φοιτούσαν σε νηπιαγωγείο. Το σύνολο των νηπίων που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν εξοικειωμένα με την τεχνική της εννοιολογικής χαρτογράφησης με χαρτί και μολύβι. Για τη συμμετοχή των νηπίων στην έρευνα ενημερώθηκαν οι γονείς και δόθηκε η συγκατάθεσή τους. Πρόκειται για δείγμα σκοπιμότητας (purposive sampling), καθώς επιλέχτηκε από την ερευνήτρια σκοπίμως και όχι τυχαία, γιατί το συγκεκριμένο δείγμα είχε τη γνώση, τα χαρακτηριστικά και τη θέληση να δώσει πιο ολοκληρωμένες και σε βάθος απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα<sup>30</sup>.

29 Anderson-Inman, L., Ditson, L., & Ditson, M. (1998). Computer-based concept mapping: Promoting meaningful learning in science for students with disabilities. *Information Technologies and Disabilities Journal*, 5(1-2).

30 Parahoo, K. (2006). *Nursing research: Principles, process and issues*. Basingstoke, Palgrave Macmillan

### 3.2. Ερευνητικά εργαλεία

Τα ερευνητικά δεδομένα συλλέχθηκαν με τη βοήθεια του λογισμικού εννοιολογικής χαρτογράφησης Παιδική Έμπνευση<sup>31</sup> 3, ο παιδαγωγικός σχεδιασμός του οποίου στηρίζεται στη θεωρία της οπτικής μάθησης και στον εποικοδομιστικό<sup>32</sup>. Πρόκειται για ένα εμπορικό ανοικτού τύπου λογισμικό το οποίο απευθύνεται σε μαθητές νηπιαγωγείου έως και τρίτης τάξης δημοτικού και τους βοηθά να εκφράσουν, να οργανώσουν και να αναπτύξουν τις ιδέες τους. Στο λογισμικό αυτό το παιδί έχει τη δυνατότητα να κατασκευάσει το δικό του εννοιολογικό χάρτη κάνοντας χρήση των εικόνων που υπάρχουν στις βιβλιοθήκες συμβόλων του λογισμικού. Υπάρχει όμως η δυνατότητα να προστεθούν και άλλες εικόνες στις ήδη υπάρχουσες κατηγορίες του λογισμικού ή να δημιουργηθεί μία καινούρια κατηγορία εικόνων. Επιπλέον, η ηχητική υποστήριξη όλων των εντολών και όλων των εργαλείων σε συνδυασμό με τη δυνατότητα ηχογράφησης το καθιστούν ιδιαίτερα εύχρηστο ακόμη και από παιδιά που δε γνωρίζουν ανάγνωση και γραφή, όπως είναι τα παιδιά του νηπιαγωγείου.

Για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας δημιουργήθηκε μία καινούρια κατηγορία εικόνων στη βιβλιοθήκη του λογισμικού με το όνομα «ελεύθερος χρόνος», η οποία περιλάμβανε εικόνες δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου. Η επιλογή των εικόνων στηρίχθηκε σε ανάλογες έρευνες της ελληνικής βιβλιογραφίας, σύμφωνα με τις οποίες οι δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου κατηγοριοποιούνται ως προς το χώρο που διαδραματίζονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες, στις εσωτερικές και εξωτερικές<sup>33, 34</sup>. Στις εσωτερικές δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου περιλαμβάνονται το παιχνίδι μέσα στο σπίτι, η ακρόαση μουσικής, η ανάγνωση βιβλίων, η ζωγραφική, οι δραστηριότητες οθόνης (τηλεόραση/βίντεο/ψηφιακοί δίσκοι βίντεο<sup>35</sup>, ηλεκτρονικά παιχνίδια, υπολογιστής). Αντίθετα στις εξωτερικές δραστηριότητες περιλαμβάνονται το παιχνίδι στη γειτονιά, στην παιδική χαρά, η άθληση, το ποδήλατο, ο περίπατος, η συμμετοχή σε πολιτιστικούς συλλόγους και η εκμάθηση κάποιου μουσικού οργάνου.

Η εγκυρότητα και αξιοπιστία των εννοιολογικών χαρτών ως μέσο

31 Kidspiration

32 Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2003). Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας: Ολική Προσέγγιση, Τόμος Α'. Αθήνα.

33 Τσοσούνιδης, Α. (2005). Η ανάλυση του ελεύθερου χρόνου μαθητών και φοιτητών στην περιφέρεια. Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Αναψυχής-Ελεύθερου χρόνου & Αθλητικού Τουρισμού. Τρίκαλα: ΤΕΦΑΑ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

34 Θωϊδης, Ι. (2000). Σχολείο και ελεύθερος χρόνος: συμβολή στην προβληματική του ελεύθερου χρόνου στα πλαίσια της λειτουργίας των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Διδακτορική Διατριβή, *Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*, Θεσσαλονίκη, Ελλάδα.

35 Dvd

συλλογής δεδομένων έχει αποδειχτεί σε αρκετές έρευνες<sup>36, 37</sup>. Στην παρούσα ποιοτική μελέτη, προκειμένου να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η αξιοπιστία, χρησιμοποιήθηκε ο όρος εμπιστευσιμότητα για την αξιολόγηση της ποιότητας της διεργασίας και των αποτελεσμάτων της παρούσας ποιοτικής μελέτης. Τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται για να εξασφαλίσουν την εμπιστευσιμότητα είναι: η «αξιοπιστία - φερεγγυότητα», η μεταβιβασιμότητα, η εξαρτησιμότητα και η επιβεβαιωσιμότητα<sup>38</sup>. Όσον αφορά στην «αξιοπιστία - φερεγγυότητα», η εκτεταμένη σχέση της ερευνήτριας με τον υπό μελέτη πληθυσμό εξασφαλίστηκε μέσα από τη μεγάλη εργασιακή εμπειρία της στην εκπαίδευση νηπίων μουσουλμανικής μειονότητας και χριστιανών ορθόδοξων. Η μεταβιβασιμότητα εξασφαλίστηκε με τη λεπτομερή περιγραφή της όλης πορείας διεξαγωγής της έρευνας, έτσι ώστε να καθίσταται δυνατό σε κάθε ενδιαφερόμενο αναγνώστη να καταλήξει σε κάποιο συμπέρασμα για το αν τα στοιχεία αυτά θα του φανούν χρήσιμα. Αναφορικά με την εξαρτησιμότητα κρατήθηκαν και είναι διαθέσιμες μεθοδολογικές σημειώσεις της πιλοτικής έρευνας. Για την επιβεβαιωσιμότητα είναι διαθέσιμα: (α) τα αρχεία των εννοιολογικών χαρτών και των εικόνων τη βιβλιοθήκης, και (β) τα αρχεία καταγραφής των σχολιασμών/εξηγήσεων των παιδιών κατά τη διάρκεια κατασκευής του εννοιολογικού χάρτη στο λογισμικό.

### 3.3. Τρόπος ανάλυσης ερευνητικών δεδομένων

Στη βιβλιογραφία αναφέρονται πολλά προτεινόμενα πρωτόκολλα ανάλυσης και αξιολόγησης των εννοιολογικών χαρτών, εξαρτώμενα κυρίως από τον τρόπο κατασκευής τους<sup>39</sup>. Εάν ο μαθητής χρησιμοποιεί ελεύθερα έννοιες που θεωρεί ότι σχετίζονται με το θέμα, τότε η αξιολόγηση του εννοιολογικού χάρτη μπορεί να είναι είτε δομικού-ποσοτικού είτε σχεσιακού-ποιοτικού τύπου<sup>40</sup>.

Στην παρούσα έρευνα η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με συνδυασμό ποσοτικής και ποιοτικής ανάλυσης. Αρχικά χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική στατιστική προκειμένου να διαπιστωθεί το είδος των δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου που επιλέγουν τα νήπια με βάση τη συχνότητα εμφάνισης της αντίστοιχης εικόνας στον εννοιολογικό χάρτη τους. Για να ελεγχθεί η ανεξαρτησία των

---

36 Gill, P. E. & Persson, M. (2008). On using concept maps to study school children's understanding of leisure time, *Leisure Studies*, 27(2), p.p.213-220.

37 Markham, K. M., Mintzes, J. J. & Jones, M. G. (1994). The concept map as a research and evaluation tool: Further evidence of validity. *Journal of Research in Science Teaching*, 31 (1), p.p.91-101

38 Lincoln, Y. S. & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.

39 Turns, J., Atman, C., & Adams, R. (2000). Concept Maps for Engineering Education: A Cognitively Motivated Tool Supporting Varied Assessment Functions. *IEEE Transactions On Education*. 43(2), p.p.164 - 173.

40 West, D., Park, J., Pomeroy, J., & Sandoval, J. (2002). Concept mapping assessment in medical education: a comparison of two scoring systems. *Medical Education*. 36(9), p.p.820-826.

μεταβλητών φύλο, ηλικία και θρήσκευμα με τις αντιλήψεις τους για τον ελεύθερο χρόνο και συνεπώς τις δραστηριότητες τους πραγματοποιήθηκε ανάλυση ελέγχου καλής προσαρμογής ποιοτικής μεταβλητής  $\chi^2$  τεστ του Pearson<sup>41</sup>. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε θεματική ανάλυση περιεχομένου των εννοιολογικών χαρτών σε συνδυασμό με τις λεκτικές καταγραφές των επεξηγήσεων των νηπίων κατά τη διάρκεια κατασκευής των χαρτών τους. Οι παράγοντες φύλο, ηλικία και πολιτισμική κουλτούρα/θρήσκευμα ελήφθησαν υπόψη για την ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

#### 4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Στον πίνακα 1 που ακολουθεί παρουσιάζονται περιγραφικά οι δραστηριότητες με τις οποίες συνδέσαν τα νήπια την αφηρημένη έννοια του ελεύθερου χρόνου, όπως αυτές προέκυψαν από τους εννοιολογικούς χάρτες που κατασκεύασαν στο λογισμικό Παιδική Έμπνευση<sup>42</sup>. Συγκεκριμένα, το σύνολο των νηπίων δηλαδή το 100% συνδέσε τον ελεύθερο χρόνο του με την παρακολούθηση τηλεόρασης, βίντεο ή ψηφιακών δίσκων βίντεο<sup>43</sup>. Αντίθετα το ποσοστό αυτό μειώθηκε σε 75% αναφορικά με τη χρήση του υπολογιστή, ενώ μόλις το 45 % των νηπίων πρόσθεσε την εικόνα των ηλεκτρονικών παιχνιδιών στον ελεύθερο χρόνο του, όπως και την ακρόαση μουσικής. Με το ποδόσφαιρο είτε οργανωμένα σε αθλητικό σύλλογο, είτε μεμονωμένα ως παιχνίδι στον ελεύθερο χρόνο φάνηκε να ασχολείται το 65% των νηπίων, ενώ με την ανάγνωση παραμυθιών, βιβλίων το 90% των παιδιών. Η πλειοψηφία των νηπίων το 90% τοποθέτησε τη δραστηριότητα της ζωγραφικής στον εννοιολογικό χάρτη του, ενώ η ενασχόληση με τις πολεμικές τέχνες όπως καράτε, τae κβοντό κλπ. καθώς και η ρυθμική απουσίασε από το σύνολο των εννοιολογικών χαρτών ελεύθερου χρόνου. Μόλις το 25% των νηπίων φάνηκε ότι επιλέγει το κολυμβητήριο στον ελεύθερο χρόνο του, ενώ το 5% των συμμετεχόντων στην έρευνα έκανε ενόργανη γυμναστική και μπαλέτο. Στις εσωτερικές δραστηριότητες στο σπίτι το 100% των παιδιών πρόσθεσε την εικόνα της ενασχόλησης με τα παιχνίδια του, ενώ το 55% το παιχνίδι στην παιδική χαρά της γειτονιάς του. Ελάχιστα παιδιά συμμετείχαν σε πολιτιστικούς ή άλλους συλλόγους στον ελεύθερο χρόνο τους. Σε οργανωμένο άθλημα όπως ο στίβος φάνηκε να πηγαίνει μόλις το 5% των παιδιών προσχολικής ηλικίας,. Τέλος το 10% των νηπίων του δείγματος τοποθέτησε την εικόνα εκμάθησης μουσικού οργάνου στον ελεύθερο χρόνο του.

41 Chi-Square

42 Kidspiration

43 Dvd

**Πίνακας 2. Συχνότητες δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου νηπίων**

Δραστηριότητες		Συχνότητα	Ποσοστά
βλέπω τηλεόραση/ψηφιακούς δίσκους βίντεο/Βίντεο	Ναι	20	100%
	Όχι	5	25%
παίζω υπολογιστή	Ναι	15	75%
	Όχι	19	95%
κάνω ενόργανη	Ναι	1	5%
	Όχι	12	55%
Ακούω μουσική	Ναι	9	45%
	Όχι	7	35%
παίζω ποδόσφαιρο	Ναι	13	65%
	Όχι	3	15%
κάνω ποδήλατο	Ναι	17	85%
	Όχι	2	10%
διαβάζω βιβλία	Ναι	18	90%
	Όχι	2	10%
ζωγραφίζω	Ναι	18	90%
	Όχι	20	100%
παίζω με τα παιχνίδια μου στο σπίτι	Ναι	20	100%
	Όχι	15	75%
πηγαίνω κολυμβητήριο	Ναι	5	25%
	Όχι	20	100%
κάνω ρυθμική	Ναι	19	95%
κάνω μπαλέτο	Ναι	1	5%
	Όχι	9	45%
παίζω στην παιδική χαρά	Ναι	11	55%
	Όχι	18	90%
πηγαίνω στον οδηγισμό	Ναι	2	10%
	Όχι	19	95%
πηγαίνω σε χορευτικό παραδοσιακών χορών	Ναι	1	5%
	Όχι	20	100%
κάνω καράτε	Ναι	19	95%
πηγαίνω στίβο	Ναι	1	5%
	Όχι	18	90%
εκμάθηση κάποιου μουσικού οργάνου	Ναι	2	10%
	Όχι	11	55%
παίζω ηλεκτρονικά παιχνίδια	Ναι	9	45%

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του  $\chi^2$  test για τη σχέση φύλου και αντιλήψεων των παιδιών προσχολικής ηλικίας για τον ελεύθερο χρόνο δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική επίδραση μεταξύ του φύλου και των δραστηριοτήτων

ελεύθερου χρόνου παρά μόνο για τη δραστηριότητα ποδοσφαίρου ( $\chi^2(1)=10,769$ ,  $\rho<0,05$ ). Ομοίως αναφορικά με την επίδραση της πολιτισμικής κουλτούρας/θρησκειότητας στις αντιλήψεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας για τον ελεύθερο χρόνο διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του παράγοντα αυτού μόνο στη δραστηριότητα κολύμβησης ( $\chi^2(1)=4,444$ ,  $\rho<0,05$ ) και στο παιχνίδι στην παιδική χαρά ( $\chi^2(1)=4,848$ ,  $\rho<0,05$ ). Αντίθετα δε διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση μεταξύ της ηλικίας και των δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Από τη θεματική ανάλυση περιεχομένου των εννοιολογικών χαρτών διαπιστώθηκε, ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας συνέδεσαν την έννοια του ελεύθερου χρόνου με γενικές έννοιες που αναφέρονται στις δραστηριότητες εξωτερικού και εσωτερικού χώρου που πραγματοποιούν. Ειδικότερα οι δραστηριότητες εξωτερικού χώρου που συνδέθηκαν με την έννοια του ελεύθερου χρόνου ήταν κινητικές αθλητικές δραστηριότητες όπως ποδόσφαιρο, κολύμβηση, μπαλέτο, ενόργανη γυμναστική, στίβος, δραστηριότητες συμμετοχής σε συλλόγους όπως οδηγισμός, εκμάθηση παραδοσιακών χορών, δραστηριότητες παιχνιδιού όπως παιχνίδι στην παιδική χαρά, ποδήλατο και μαθησιακές δραστηριότητες, όπως εκμάθηση ενός μουσικού οργάνου. Ο εξωτερικός χώρος πραγματοποίησης των παραπάνω δραστηριοτήτων ήταν είτε η αυλή του σπιτιού, είτε ο χώρος κάποιου συλλόγου, είτε τέλος η γειτονιά του παιδιού. Η δραστηριότητα εκμάθησης πολεμικών τεχνών όπως καράτε/ταε κβο ντο κλπ, καθώς και η ρυθμική απουσίαζε από όλους τους εννοιολογικούς χάρτες. Αναφορικά με τις δραστηριότητες εσωτερικού χώρου που συνδέθηκαν με την έννοια του ελεύθερου χρόνου αυτές ήταν δραστηριότητες οθόνης, όπως παρακολούθηση τηλεόρασης/ψηφιακών δίσκων βίντεο<sup>44</sup>/βίντεο, χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή, ηλεκτρονικά παιχνίδια, δημιουργικές δραστηριότητες όπως ζωγραφική, ακρόαση μουσικής, δραστηριότητες παιχνιδιού όπως παιχνίδι στο σπίτι με τουβλάκια, πλει μομπιλ κλπ και τέλος μαθησιακές δραστηριότητες όπως ανάγνωση βιβλίων και παραμυθιών.

## 5. Συμπεράσματα και προτάσεις

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η εννοιολογική χαρτογράφηση σε υπολογιστικό περιβάλλον προκειμένου να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των νηπίων σχετικά με την έννοια του ελεύθερου χρόνου και να διαπιστωθεί με ποιες δραστηριότητες συνδέουν την έννοια αυτή. Διαπιστώθηκε ότι ένας απλός εννοιολογικός χάρτης ήταν αρκετά πληροφοριακός σχετικά με το είδος των δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου των παιδιών, καθώς και τη βαθύτερη κατανόηση και απεικόνιση των πρώιμων ιδεών τους σχετικά με την έννοια του

---

44 Dvd



ελεύθερου χρόνου. Όσον αφορά τη μορφή των εννοιολογικών χαρτών το σύνολο των νηπίων υιοθέτησε την ιεραρχική δομή με ποικιλία κόμβων και συνδέσμων. Ωστόσο οι εννοιολογικοί χάρτες των ελληνόφωνων νηπίων εμφάνισαν μία μεγαλύτερη ποικιλία οπτικών συμβόλων και συνδέσεων στις εξωτερικές δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου σε σχέση με τους αντίστοιχους χάρτες των τουρκόφωνων νηπίων. Μία πιθανή εξήγηση της έλλειψης ποικιλίας εικόνων εξωτερικών δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου αποτελεί ο διαφορετικός τρόπος ζωής και ο κλειστός χαρακτήρας της συγκεκριμένης πληθυσμιακής ομάδας, παράγοντας που έχει επισημανθεί και από άλλους ερευνητές<sup>45,46</sup>.

Από την ποιοτική ανάλυση των εννοιολογικών χαρτών διαπιστώθηκε, ότι η έννοια του ελεύθερου χρόνου συνδέεται από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με μία ποικιλία εσωτερικών δραστηριοτήτων και κυρίως δραστηριοτήτων οθόνης, ενώ οι εξωτερικές δραστηριότητες έχουν σχετικά μικρότερο εύρος. Επιπλέον οι επιμέρους έννοιες των εννοιολογικών χαρτών αποκάλυψαν ένα συσχετισμό κάποιων δραστηριοτήτων με συγκεκριμένο γονέα όπως ανάγνωση παραμυθιών με τη μητέρα και ποδόσφαιρο με τον πατέρα. Μια πιθανή εξήγηση θα ήταν η διαμοίραση των δραστηριοτήτων των παιδιών μεταξύ των γονέων.

Η ποσοτική ανάλυση των δεδομένων επιβεβαίωσε την ερευνητική μας υπόθεση, ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας σχετίζουν τον ελεύθερο χρόνο τους με δραστηριότητες οθόνης, καθώς το σύνολο των συμμετεχόντων στην έρευνα συνέδεσε την έννοια του ελεύθερου χρόνου στο σπίτι με την παρακολούθηση τηλεόρασης/βίντεο/ψηφιακών δίσκων βίντεο<sup>47</sup>. Η ηγεμονία μάλιστα της τηλεόρασης στον ελεύθερο χρόνο τους φάνηκε και από το γεγονός, ότι χρησιμοποιούνταν από μερικά παιδιά ακόμη και για την ακρόαση μουσικής, ή ως υπολογιστής και ηλεκτρονικό παιχνίδι. Τα αποτελέσματα αυτά είναι σε συμφωνία με τα αντίστοιχα πρόσφατων ερευνών από το διεθνή χώρο, όπου διαπιστώνεται ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας ξοδεύουν περισσότερο ελεύθερο χρόνο στην τηλεόραση σε σχέση με αυτόν που ορίζουν οι εκάστοτε εθνικές κατευθυντήριες γραμμές. Από την ποιοτική ανάλυση των εννοιολογικών χαρτών έγινε φανερό, ότι τα παιδιά της ηλικίας αυτής αντιλαμβάνονται την ποσότητα του χρόνου που ξοδεύουν στην τηλεόραση και ότι ο χρόνος αυτός διαφοροποιείται ανάλογα με το χώρο που βρίσκονται (π.χ. στο σπίτι της γιαγιάς). Η διαφοροποίηση αυτή παρατηρείται, γιατί πιθανότατα οι παππούδες/γιαγιάδες είναι περισσότερο ελαστικοί στις απαιτήσεις των εγγονών τους σε σχέση με τους γονείς προς τα παιδιά τους.

Αντίστοιχα ο υπολογιστής ως δραστηριότητα ελεύθερου χρόνου στο σπίτι εμφανιζόταν στο 75% των εννοιολογικών χαρτών, γεγονός που έρχεται σε

---

45 Kahan, D. (2003). Islam and physical activity: Implications for American sport and physical educators. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 74, p.p.48–54.

46 Lindquist, C.H., Reynolds, K.D., & Goran, M.I. (1999). Sociocultural determinants of physical activity among children. *Preventive Medicine*, 29, 305–312.

47 Dvd

πλήρη συμφωνία με τη διεθνή βιβλιογραφία, η οποία επισημαίνει τη συνεχώς αυξανόμενη χρήση του από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας<sup>48</sup>. Η επιλογή της συνδυαστικής λέξης «παίζω» από όλα τα παιδιά που τοποθέτησαν την εικόνα του υπολογιστή στον εννοιολογικό χάρτη έδειξε, ότι η χρήση του είχε ψυχαγωγικό χαρακτήρα. Αξιοσημείωτο είναι ότι ελάχιστα παιδιά ανέφεραν την ύπαρξη ενός γονέα ή μεγαλύτερου αδερφού στο παιχνίδι τους στον υπολογιστή, γεγονός που υποδηλώνει μία τάση για μη ύπαρξη γονικής επιτήρησης ή κανόνων κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού σε αυτόν. Ο μικρός αριθμός όμως των συμμετεχόντων στην έρευνα δε μπορεί να οδηγήσει σε καθολικά συμπεράσματα.

Σε αντίθεση με τα δεδομένα άλλων ερευνών όπου τα ηλεκτρονικά παιχνίδια αποτελούσαν μία από τις κύριες ασχολίες των παιδιών, στην παρούσα έρευνα απεικονίζονταν στους μισούς περίπου εννοιολογικούς χάρτες<sup>49</sup>. Μια πιθανή εξήγηση της εικόνας αυτής είναι η υψηλή τιμή αγοράς των παιχνιδομηχανών αυτών στην Ελλάδα σε συνδυασμό με το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των οικογενειών των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Με βάση τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα γίνεται φανερό ότι η πλειοψηφία των νηπίων αντιλαμβάνεται τον ελεύθερο χρόνο στο σπίτι ως χρόνο που δαπανάται σε δραστηριότητες οθόνης, καθώς και άλλες δημιουργικές, μαθησιακές δραστηριότητες χαμηλής φυσικής δραστηριότητας. Η ζωγραφική, το παιχνίδι με αυτοκινητάκια, κούκλες, τουβλάκια, πλει μομπιλ, τουρμπίνια και η ανάγνωση παραμυθιών εμφανίζονται ως έννοιες του ελεύθερου χρόνου στο σπίτι στην πλειοψηφία των εννοιολογικών χαρτών, καθώς αποτελούν αναπτυξιακά κατάλληλες δραστηριότητες αυτής της ηλικίας. Επίσης πρόκειται για δραστηριότητες που καλλιεργούνται συστηματικά από τους γονείς στο σπίτι ως ήσυχες και λιγότερο ενοχλητικές. Ενδιαφέρον παρουσίασε και το γεγονός της εμφάνισης του τρεξίματος ως εσωτερική δραστηριότητα ελεύθερου χρόνου στους εννοιολογικούς χάρτες δύο παιδιών, ιδιαίτερα αν συνδυαστεί με την απεικόνιση των εξωτερικών τους δραστηριοτήτων. Πιθανότατα η «φτωχή» συμμετοχή σε αθλητικές και μη κινητικές δραστηριότητες στον ελεύθερο χρόνο τους σε συνδυασμό με την έμφυτη τάση του παιδιού για κίνηση και παιχνίδι σε αυτή την ηλικία να εξηγεί αυτή την απεικόνιση.

Η πλειοψηφία των εξωτερικών δραστηριοτήτων ελεύθερου χρόνου που απεικονίζονταν στους εννοιολογικούς χάρτες της παρούσας έρευνας, αφορούσε μη οργανωμένες δραστηριότητες, όπως ποδήλατο, παιχνίδι στην παιδική χαρά και ποδόσφαιρο. Η παιδική χαρά αποτελούσε χώρο παιχνιδιού και έντονης φυσικής δραστηριότητας για την πλειοψηφία των ορθόδοξων παιδιών, καθώς τοποθέτησαν την εικόνα ενός παιδιού που έτρεχε ως επί μέρους έννοια της

48 Natsiopoulou, T., & Bletsou, M. (2011). Greek preschoolers' use of electronic media and their preferences for media or books. *International Journal of caring sciences*, 4(2), 97-104.

49 Φεσάκης, Γ. (2011). Πρόσβαση νηπίων σε ΤΠΕ εκτός σχολείου και σχετικές δραστηριότητές τους. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 2(1-2), 5-27

έννοιας παιδική χαρά. Αντίστοιχα οι μουσουλμανόπαιδες τοποθέτησαν την εικόνα του τρεξίματος ως επί μέρους έννοια της εικόνας της αυλής, καθώς η κινητική τους δραστηριότητα στη συντριπτική τους πλειοψηφία περιοριζόταν στο χώρο της αυλής του σπιτιού. Πιθανή εξήγηση αποτελεί ο διαφορετικός τρόπος ζωής της μουσουλμανικής μειονότητας ως απόρροια των θρησκευτικών πεποιθήσεων τους.

Ένα πολύ μικρό ποσοστό των παιδιών συνέδεσε τον ελεύθερο χρόνο με οργανωμένες δραστηριότητες αθλητικών συλλόγων πιθανότατα εξαιτίας του οικονομικού αντίτιμου που συνεπάγεται η συμμετοχή σε αυτούς. Επιθυμία και πρόθεση των παιδιών για συμμετοχή σε αυτούς τους συλλόγους υπήρχε, αλλά η επιλογή των δραστηριοτήτων καθοριζόταν από τους γονείς, καθώς όπως χαρακτηριστικά ανέφερε ένα νήπιο «...Θέλω να πάω μπαλέτο αλλά η μαμά και ο μπαμπάς δε με πάνε...». Μια άλλη διαπίστωση που προέκυψε από την ανάλυση των εννοιολογικών χαρτών ήταν η σχέση κάποιων εξωτερικών δραστηριοτήτων με τον τόπο και είδος κατοικίας, καθώς όπως χαρακτηριστικά αναφέρθηκε «...Κάνω ποδήλατο στο χωριό, δεν μπορώ αλλού...».

Σε αντίθεση με τα δεδομένα άλλων ερευνών δε διαπιστώθηκε ότι το φύλο και η ηλικία επηρεάζει συνολικά τις αντιλήψεις των παιδιών για τον ελεύθερο χρόνο και συνεπώς την επιλογή δραστηριοτήτων τους<sup>50</sup>. Παρατηρήθηκε μόνο μία τάση διαφοροποίησης για τη δραστηριότητα ποδοσφαίρου με βάση το φύλο, καθώς η δραστηριότητα αυτή επιλέχθηκε κατά κύριο λόγο από τα αγόρια.

Αναφορικά με την επίδραση της πολιτισμικής κουλτούρας/θρησκευματος στις αντιλήψεις των παιδιών για τον ελεύθερο χρόνο φάνηκε μια τάση διαφοροποίησης των μουσουλμανόπαιδων στις εξωτερικές δραστηριότητες σε σχέση με τους χριστιανούς και συγκεκριμένα στο κολυμβητήριο και το παιχνίδι στην παιδική χαρά. Ειδικότερα οι επιμέρους έννοιες των εννοιολογικών χαρτών αποκάλυψαν, ότι η φυσική δραστηριότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα μουσουλμανόπαιδων περιορίζεται στον εξωτερικό χώρο της αυλής του σπιτιού τους. Χαρακτηριστική περίπτωση αποτέλεσε ο χάρτης νηπίου της μειονότητας από τον οποίο απουσίαζαν παντελώς εξωτερικές δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τα αντίστοιχα ερευνών της διεθνούς βιβλιογραφίας, όπου διαπιστώνεται ότι οι θρησκευτικές πεποιθήσεις και οι συνεπακόλουθες πρακτικές περιορίζουν την εμπλοκή των μειονοτικών πληθυσμών σε μέτρια φυσική δραστηριότητα στον ελεύθερο χρόνο τους<sup>51</sup>. Επιπρόσθετα στην παρούσα έρευνα δεν παρατηρήθηκε διαφοροποίηση μεταξύ των μουσουλμανόπαιδων αγοριών και κοριτσιών στις εξωτερικές δραστηριότητες. Όλες όμως οι έρευνες δεν έχουν καταλήξει στα ίδια αποτελέσματα με την παρούσα

50 Cherney, I. D., & London, K. (2006). Gender-linked differences in the toys, television shows, computer games, and outdoor activities of 5-to 13-year-old children. *Sex Roles*, 54(9), 717-726

51 Kahan, D. (2003). Islam and physical activity: Implications for American sport and physical educators. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 74, p.p.48-54.

μελέτη<sup>52,53</sup>. Οι αντιθέσεις αυτές είναι πιθανό να οφείλονται στην ιδιαιτερότητα του μουσουλμανικού πληθυσμού της Θράκης, στο μικρό δείγμα της έρευνας και στην ηλικία του πληθυσμού που μελετήθηκε, καθώς δεν υπάρχουν αντίστοιχες έρευνες σε μουσουλμανόπαιδες προσχολικής ηλικίας.

Μελλοντικές έρευνες θα πρέπει να εστιάσουν σε ένα μεγαλύτερο εύρος ηλικιακής διαφοράς, στην περιοχή και είδος κατοικίας των παιδιών προσχολικής ηλικίας, καθώς και στο χρόνο που αφιερώνουν τα νήπια στις δραστηριότητες αυτές στο διάστημα μιας ημέρας ή εβδομάδας. Τα αποτελέσματα της έρευνας συνηγορούν στην ανάγκη διαμόρφωσης σωστής συμπεριφοράς ελεύθερου χρόνου μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων από τα παιδιά, καθώς και ενημέρωσης/εκπαίδευσης των γονέων για τη συμβολή της άσκησης και της ικανοποιητικής φυσικής δραστηριότητας στην υγεία των παιδιών τους. Ιδιαίτερα όσον αφορά τη μουσουλμανική μειονότητα κρίνεται επιτακτική η ίδρυση σχολών γονέων μέσα στα όρια των οικισμών τους, προκειμένου να αντιληφθούν τα οφέλη της άσκησης στην πνευματική, κοινωνική και σωματική ευεξία των παιδιών τους.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Γουμενάκης, Ι. & Κόμης, Β. (2002). Η χρήση της εννοιολογικής χαρτογράφησης για τη μελέτη των αναπαραστάσεων των μαθητών του Δημοτικού σχολείου για το Διαδίκτυο. Πρακτικά 3<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου στη Διδακτική Φυσικών Επιστημών και νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Ρέθυμνο: ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης
- Δραγατογιαννάκη, Π. & Συρακούλης, Κ.(2007). Χρήση χρόνου και συμμετοχή σε δραστηριότητες μαθητών Δημοτικού Σχολείου : Η περίπτωση της Πάτρας. Πρακτικά 2<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Αναψυχής-Ελεύθερου χρόνου & Αθλητικού Τουρισμού. Τρίκαλα: ΤΕΦΑΑ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Θωϊδης, Ι. (2000). Σχολείο και ελεύθερος χρόνος: συμβολή στην προβληματική του ελεύθερου χρόνου στα πλαίσια της λειτουργίας των σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Διδακτορική Διατριβή, *Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*. Θεσσαλονίκη, Ελλάδα.
- Κουφού, Α., Τσώλης, Δ., Εργαζάκη, Μ., Κόμης Β. & Ζόγκτζα Β. (2007). Η

---

52 Brophy, S., Crowley, A., Mistry, R., Hill, R., Choudhury, S., Thomas, N. E., & Rapport, F. (2011). Recommendations to improve physical activity among teenagers-A qualitative study with ethnic minority and European teenagers. *BMC public health*, 11(1), 412.

53 De Knop, P., Theeboom, M., Wittock, H., & De Martelaer, K. (1996). Implications of Islam on Muslim girls' sport participation in Western Europe. Literature review and policy recommendations for sport promotion. *Sport Education and Society*, 1, 147-164.

χρήση εννοιολογικών χαρτών κατασκευασμένων σε υπολογιστικό περιβάλλον ως εργαλείο διδασκαλίας. Πρακτικά 4<sup>ου</sup> Συνεδρίου ΤΠΕ στην Εκπαίδευση. Σύρος : ΕΠΥΝΑ.

Μικρόπουλος, Τ. Α. (2006). Ο υπολογιστής ως γνωστικό εργαλείο. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πάτση, Χ., Αντωνίου, Π., Λυμνιούδης, Α., Υφαντίδου, Γ., Δαμιανάκη, Μ. & Λιούσα, Α. (2010). Η επίδραση των παιχνιδιών στον υπολογιστή στην ενασχόληση των παιδιών με φυσικές δραστηριότητες. Πρακτικά 18ου Διεθνούς Συνεδρίου Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού. Κομοτηνή: ΤΕΦΑΑ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2003). Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας: Ολική Προσέγγιση, Τόμος Α'. Αθήνα.

Τοσουνίδης, Α. (2005). Η ανάλυση του ελεύθερου χρόνου μαθητών και φοιτητών στην περιφέρεια. Πρακτικά 1<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Αναψυχής-Ελεύθερου χρόνου & Αθλητικού Τουρισμού. Τρίκαλα: ΤΕΦΑΑ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Φεσάκης, Γ. (2011). Πρόσβαση νηπίων σε ΤΠΕ εκτός σχολείου και σχετικές δραστηριότητές τους. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 2(1-2), 5-27.

## Ξενόγλωσση

Anderson-Inman, L., Ditson, L., & Ditson, M. (1998). Computer-based concept mapping: Promoting meaningful learning in science for students with disabilities. *Information Technologies and Disabilities Journal*, 5(1-2).

Ausubel D., Novak J., & Hanesian H. (1978). *Educational Psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Brophy, S., Crowley, A., Mistry, R., Hill, R., Choudhury, S., Thomas, N. E., & Rapport, F. (2011). Recommendations to improve physical activity among teenagers-A qualitative study with ethnic minority and European teenagers. *BMC public health*, 11(1), 412.

Cañas, A. & Novak, J. (2006). Re-examining the foundations for effective use of concept maps, *Proceedings of the Second International Conference on Concept Mapping*, San José, Costa Rica.

Cherney, I. D., & London, K. (2006). Gender-linked differences in the toys, television shows, computer games, and outdoor activities of 5-to 13-year-old children. *Sex Roles*, 54(9), 717-726

De Knop, P., Theeboom, M., Wittock, H., & De Martelaer, K. (1996). Implications of Islam on Muslim girls' sport participation in Western Europe. Literature review and policy recommendations for sport promotion. *Sport Education and Society*, 1, 147-164.

- Epstein, I., Stevens, B., McKeever, P., & Baruchel, S. (2006). Photo elicitation interviews (PEI): Using photos to elicit children's perspectives. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(3), p.p.1–11.
- Gallenstein, N. L. (2005). Never too young for a concept map. *Science and Children*, 43(1), p.p.44–47.
- Gharahbeiglu, M. (2007). Children's interaction with urban play spaces in Tabriz, Iran. *Visual Studies*, 22(1), p.p.48–52.
- Gill, P. E. & Persson, M. (2008). On using concept maps to study school children's understanding of leisure time, *Leisure Studies*, 27(2), p.p.213-220.
- Grund, A., Krause, H., Siewers, M., Rieckert, H. & Müller, M.J.(2001). Is TV viewing an index of physical activity and fitness in overweight and normal weight children? *Public Health Nutrition*, 4(6), p.p.1245-1251.
- Kahan, D. (2003). Islam and physical activity: Implications for American sport and physical educators. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 74, p.p.48–54.
- Keenan, T. (2002). *An introduction to child development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lewin C. (2004) Access and use of technologies in the home in the UK: implications for the curriculum, *Curriculum Journal*, 15(2), p.p.139-154.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage.
- Lindquist, C.H., Reynolds, K.D., & Goran, M.I. (1999). Sociocultural determinants of physical activity among children. *Preventive Medicine*, 29, 305–312.
- Manios, Y. Kourlaba, G. Kondaki, K. Grammatikaki, E., Anastasiadou, A. & Roma-Giannikou, E. (2009). Obesity and television watching in preschoolers in Greece: the GENESIS study. *Obesity*, 17(11), p.p. 2047–2053.
- Markham, K. M., Mintzes, J. J. & Jones, M. G. (1994). The concept map as a research and evaluation tool: Further evidence of validity. *Journal of Research in Science Teaching*, 31 (1), p.p.91-101
- Natsiopoulou, T., & Bletsou, M. (2011). Greek preschoolers' use of electronic media and their preferences for media or books. *International Journal of caring sciences*, 4(2), p.p.97-104.
- Novak J. D. (1998). *Learning, Creating and Using Knowledge: Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations*, Mahweh, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Novak, J.D. & Gowin D. B (1984). *Learning How to Learn*, New York and Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Parahoo, K. (2006). *Nursing research: Principles, process and issues*. Basingstoke, Palgrave Macmillan
- Punch, S. (2002). Research with children: The same or different from research with adults? *Childhood*, 9(3), p.p.321–341.

- Raynor, H. A., Jelalian, E., Vivier, P. M., Hart, C. N., & Wing, R. R. (2009). Parent-reported eating and leisure-time activity selection patterns related to energy balance in preschool-and school-aged children. *Journal of nutrition education and behavior*, 41(1), p.p.19-26.
- Turns, J., Atman, C., & Adams, R. (2000). Concept Maps for Engineering Education: A Cognitively Motivated Tool Supporting Varied Assessment Functions. *IEEE Transactions On Education*. 43(2), p.p.164 - 173.
- West, D., Park, J., Pomeroy, J., & Sandoval, J. (2002). Concept mapping assessment in medical education: a comparison of two scoring systems. *Medical Education*. 36(9), p.p.820-826.
- Wheeldon, J. & Faubert, J. (2009). Framing Experience: Concept Maps, Mind-Maps, and Data Collection in Qualitative Research, *International journal of qualitative methods*, 8(3), p.p.68-83.

### Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η κ. **Τσιγγίδου Σουλτάνα** είναι Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Νηπιαγωγών και επιμορφώτρια Β επιπέδου στην αξιοποίηση και εφαρμογή των ψηφιακών τεχνολογιών στην διδακτική πράξη. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης στην φυσική αγωγή του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης και Πιστοποιητικού μεταπτυχιακής επιμόρφωσης του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου στις Θ.Ε. «Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες» και «Ανοικτή και Εξ αποστάσεως εκπαίδευση» «Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον» και «Εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη». Οι τομείς των ενδιαφερόντων της είναι η διδασκαλία της φυσικής αγωγής στο νηπιαγωγείο, η εκπαιδευτική ρομποτική και το STEM, τα καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση και η χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στοιχεία επικοινωνίας: taniatsigid@gmail.com.





# Μήτση Αντωνία

## Τα αρχαία και λόγια στοιχεία της ΝΕ Γλώσσας και η διδακτική αντιμετώπισή τους στις Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεις του δημοτικού σχολείου. Διαπιστώσεις και προτάσεις

### Περίληψη

Είναι γνωστό ότι η απόλυτη διάκριση μεταξύ γλωσσικής συγχρονίας και διαχρονίας που εισηγήθηκε ο Saussure<sup>1</sup> αναθεωρήθηκε από τους μετέπειτα γλωσσολόγους. Σύμφωνα μάλιστα με την ισχύουσα επιστημονική αντίληψη, στη συγχρονική διάσταση της γλώσσας, η οποία και έχει το ιεραρχικό προβάδισμα, επιζεί και μια σειρά διαχρονικών στοιχείων που επιβεβαιώνουν τη συνέχειά της στο πέρασμα του χρόνου<sup>2</sup>. Η διαπίστωση αυτή επιβεβαιώνεται πλήρως στην περίπτωση της Ελληνικής, της οποίας η ιδιαίτερη ιστορική διαδρομή είχε ως αποτέλεσμα να διατηρηθούν ζωντανά στη σύγχρονη μορφή της αρκετά στοιχεία από τις παλαιότερες φάσεις της. Το φαινόμενο αυτό, που διαχέεται σε όλο το φάσμα της γλωσσικής παραγωγής, κυρίως δε στο επίπεδο του λεξιλογίου, δημιουργεί στον τομέα της γλωσσικής διδασκαλίας και ιδιαίτερα του δημοτικού σχολείου, μια σειρά ζητημάτων τα οποία και μας απασχολούν στην παρούσα εργασία.

---

1 Saussure, F. de (1916). *Cours de linguistique Générale*. Paris: Ανατύπωση του 1981 από τις εκδ. Payot (Επιμ. Tullio De Mauro), σ.σ. 114-17.

2 Μήτσης, Ν. (2004), *Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης*. Αθήνα: Gutenberg, σ.σ.147-49.

**Λέξεις-κλειδιά:** γλωσσική ποικιλία, αρχαία/λόγια στοιχεία, συγχρονία, διαχρονία, διδασκαλία λεξιλογίου

### **The ancient and scholar elements of the modern Greek language and their teaching approach in the fifth and sixth grade of the primary school. Findings and suggestions**

It is well known that the absolute distinction between linguistic synchrony and diachrony as suggested by Saussure (1916: 114-17) has been revised by later linguists. According to the current *scientific beliefs*, in the synchronic dimension of any language, survives a series of diachronic elements, that confirm its continuity over time (Μήτσης 2004: 147-49). This finding is fully confirmed in the case of the Greek language, the long history of which, has resulted in keeping alive in its modern form several elements from its earlier phases. This phenomenon, is obvious throughout the range of language production and especially at the level of vocabulary. At the same time, it creates a series of issues which concern us in the present work, in terms of language teaching, especially in primary school.

**Keywords:** scholar-ancient linguistic elements, teaching vocabulary, linguistic variation, synchrony, diachrony

#### **1. Εισαγωγή: Συγχρονία και διαχρονία**

Σύμφωνα με τη γλωσσολογία, η γλώσσα, όπως και κάθε άλλο κοινωνικού τύπου φαινόμενο, μπορεί να συλληφθεί και να εξεταστεί από την πλευρά του χρόνου με δύο τρόπους και συγκεκριμένα<sup>3</sup>: (α) Ως **συγχρονία**, δηλαδή με τη μορφή που λειτουργεί σε κάποια συγκεκριμένη στιγμή του χρόνου και επιτρέπει στους ομιλητές να επικοινωνούν, και (β) ως **διαχρονία**, δηλαδή να εξεταστεί στην πορεία της μέσα στο χρόνο, με στόχο να διαπιστωθούν οι διαδοχικές μορφές τις οποίες έλαβε περνώντας από μια ιστορική περίοδο σε μια άλλη ή άλλες. Παρά το γεγονός ότι οι δύο αυτές θεωρήσεις πρέπει να διακρίνονται με σαφήνεια μεταξύ τους, οι εκπρόσωποι της θεωρητικής γλωσσολογίας διαπίστωσαν ότι σε κάθε

---

3 Crystal, D. (1987), *The Cambridge encyclopedia of language*. Cambridge: Cambridge University Press, 407-409.

Μαγουλάς Γ. & Μαγουλά Ευγ. (2015). Θέματα συγχρονικής και διαχρονικής γλωσσολογίας. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών ([www.kallipos.gr](http://www.kallipos.gr)), 77-89.

Μήτσης, Ν. (1995), *Η διδασκαλία της γραμματικής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 30-31.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1998<sup>α</sup>), *Θεωρητική γλωσσολογία. Εισαγωγή στη σύγχρονη γλωσσολογία*. Αθήνα, σ.σ. 38-52.

Saussure, F. de (1916). *Cours de linguistique Générale*. Paris: Ανατύπωση του 1981 από τις εκδ. Payot (Επιμ. Tullio De Mauro), σ.σ. 114-17.

συγχρονικό σύστημα συνυπάρχουν στοιχεία και δομές από παλαιότερες φάσεις της γλώσσας που προσλαμβάνουν συνήθως τη μορφή διπλοτυπιών, πολυτυπιών, παράλληλων τύπων ή δομικών σχημάτων, φαινόμενο που είναι ιδιαίτερος εμφανές στην Ελληνική γλώσσα, γεγονός που οδήγησε συχνά σε γλωσσική σύγχυση και εκπαιδευτικές περιπέτειες<sup>4</sup>. Η διαπίστωση αυτή μας υποχρεώνει, πέρα από τη συγχρονία που αποτελεί το κύριο πεδίο αναφοράς, να κινηθούμε στον τομέα της γλωσσικής διδασκαλίας και στην εξέταση μιας σειράς διαχρονικών στοιχείων, που διαθέτουν λειτουργικό χαρακτήρα και συμπληρώνουν τη συγχρονική παρέμβαση.

Αυτή λοιπόν η διατήρηση, στον κορμό της γλώσσας μας, γλωσσικών στοιχείων από παλαιότερες εξελικτικές φάσεις, της προσδίδει έναν τεράστιο πλούτο, που ενισχύει κατά κύριο λόγο τα επίπεδα απαιτητικής χρήσης του λόγου. Το γεγονός αυτό καθιστά αναγκαία τη διδασκαλία των λόγιων δομών της γλώσσας μας, η οποία πρέπει να αρχίζει από τις ανώτερες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται τα σχετικά δεδομένα σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο και ακολουθεί μια σειρά προτάσεων για διδακτική αξιοποίηση του φαινομένου στις Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεις του δημοτικού σχολείου.

## **2. Η διάκριση λαϊκό / λόγιο (ή αρχαίο) και οι συνέπειές της**

Αναφερόμενοι ειδικότερα στη σύγχρονη ΝΕ Γλώσσα, δηλαδή τη Νεοελληνική Κοινή (ΝΕΚ), πρέπει να επισημάνουμε ότι η ιστορία και η μακρά πνευματική και πολιτιστική παράδοση του ελληνισμού συνέβαλε στο να διευρυνθεί ιδιαίτερα το φαινόμενο της ενσωμάτωσης παλαιότερων στοιχείων, με αποτέλεσμα η σχέση συγχρονίας και διαχρονίας να προσλάβει μια μορφή που είναι άγνωστη στις ευρωπαϊκές γλώσσες, τουλάχιστον με την έκταση και το βάθος που έχει στη δική μας γλώσσα. Η σχέση αυτή, που εμφανίζεται ως παρουσία από το ένα μέρος λαϊκών (ή δημοτικών) στοιχείων, που συγκροτούν τον βασικό κορμό της ΝΕ γλώσσας και από το άλλο μιας σειράς λόγιων (ή αρχαίων) στοιχείων, που συνιστούν ένα δευτερεύον, αλλά συγκροτημένο, ωστόσο, σύστημα, που βαίνει παράλληλα με το προηγούμενο και το ολοκληρώνει. Η παρουσία του συμπληρωματικού αυτού συστήματος των αρχαίων και λόγιων στοιχείων περιπλέκει ιδιαίτερα το φαινόμενο της γλωσσικής ποικιλίας, γιατί δεν περιορίζεται σε έναν συγκεκριμένο τομέα της

---

4 Μήτσης, Ν. (1995), Η διδασκαλία της γραμματικής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg 93-96.

Μήτσης, Ν. (1997), Η διδασκαλία της γλώσσας στην εκπαίδευση. ΕΛΛΑΣ τ. Α΄. Αθήνα – Πάπυρος.

Mitsis, N. (1999), Diachrony as a means of more effective teaching of the vocabulary of Greek as a second (or foreign) language. Europe Plurilingue, ed. Université Paris 8, Mai 1999 σ.σ. 227-235.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1997), Το γλωσσικό ζήτημα και η εξελικτική πορεία της ελληνικής γλώσσας. ΕΛΛΑΣ, τ. Α΄. Αθήνα: Πάπυρος σ.σ. 28-46.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1998<sup>β</sup>), Συνοπτική ιστορία της Ελληνικής Γλώσσας - Με εισαγωγή στην ιστορικο-συγκριτική γλωσσολογία. Γ΄ έκδοση. Αθήνα. σ.σ. 18-22.

γλώσσας, αλλά διαχέεται (περισσότερο ή λιγότερο) σε ολόκληρη την έκταση του φάσματος της γλωσσικής χρήσης.

Επιχειρώντας, τώρα, μια πολύ σύντομη αναφορά στο συγκεκριμένο φαινόμενο, θα λέγαμε ότι η διάκριση *δημοτικό* (ή λαϊκό)-*αρχαίο/λόγιο* (Δ-Α/Λ) συνιστά ένα βασικό χαρακτηριστικό της ΝΕ το οποίο συνδέεται άμεσα με τις ιστορικές περιπέτειες της γλώσσας μας και πιο συγκεκριμένα με το λεγόμενο γλωσσικό ζήτημα. Η επικράτηση της δημοτικής και η θεσμική καθιέρωσή της ως επίσημης γλώσσας, στα μέσα της δεκαετίας του 1970, έθεσε τέρμα σε μια πολύχρονη και ανούσια γλωσσική αντιπαράθεση. Ταυτόχρονα, όμως, μας έδωσε τη δυνατότητα να διαπιστώσουμε ότι η γλωσσική διμορφία, που έχει ηλικία μεγαλύτερη των δυο χιλιάδων ετών, μας άφησε έντονα τα αποτυπώματά της, παρά το γεγονός ότι ορισμένα από αυτά σταδιακά εκλείπουν<sup>5</sup>. Πρόκειται, δηλαδή, για την ύπαρξη μιας σειράς στοιχείων, που, αν και προέρχονται από παλαιότερες ιστορικές φάσεις της γλώσσας μας, έχουν, εντούτοις, ενταχθεί με λειτουργικό τρόπο στη συγχρονική της μορφή και αποτελούν οργανικό τμήμα του συστήματός της, πράγμα που σημαίνει ότι οι ομιλητές της ΝΕ (άρα και οι μαθητές μας) πρέπει να τα κατέχουν σε ικανοποιητικό βαθμό, για να είναι σε θέση να επικοινωνούν με επάρκεια και αποτελεσματικότητα.

Η ύπαρξη και χρήση δύο παράλληλων συστημάτων, από τα οποία το Α/Λ (αρχαίο/λόγιο) λειτουργεί ως συμπληρωματικό του Δ (δημοτικού), από το ένα μέρος προσδίδει στη γλώσσα μας μια ιδιαίτερη φυσιογνωμία και από το άλλο την κάνει σφαλώς πιο πλούσια από άλλες γλώσσες, γιατί παρέχει στους ομιλητές της ένα μεγάλο φάσμα εκφραστικών δυνατοτήτων, δηλαδή, ατομικών επιλογών και υφολογικών αποχρώσεων. Σε κάθε περίπτωση όμως, το φαινόμενο αυτό καθιστά το σύστημα της γλώσσας μας πολύπλοκο και πολυσύνθετο, γεγονός που δυσχεραίνει την κατάκτησή του και δημιουργεί μια σειρά δυσχερειών και προβλημάτων, ιδιαίτερα στα λεγόμενα ανώτερα ή απαιτητικά επίπεδα της γλώσσας μας. Διευκρινίζουμε εδώ ότι η χρήση οποιασδήποτε γλώσσας σε απαιτητικό ή συστηματικό επίπεδο αποτελεί πάντοτε μια δύσκολη υπόθεση, η οποία όμως, στην περίπτωση της ΝΕ γίνεται ακόμη δυσκολότερη, λόγω της παρουσίας των Α/Λ στοιχείων, τα οποία είναι συνήθως πολυπληθέστερα στο επίπεδο αυτό. Με λίγα λόγια, όσο πιο συστηματικό ή απαιτητικό είναι το επίπεδο ύφους, τόσο και περισσότερα είναι και τα Α/Λ στοιχεία που αυτό απαιτεί. Προτού ασχοληθούμε, όμως, με τη διδακτική αντιμετώπιση του φαινομένου στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου, θα αναφέρουμε ορισμένα ενδεικτικά παραδείγματα της διάκρισης Δ-Α/Λ, όπως αυτή εμφανίζεται στα διάφορα επίπεδα γραμματικής ανάλυσης αλλά και χρήσης της γλώσσας μας.

---

5 Mackridge, P. (1990), Η Νεοελληνική Γλώσσα. (μτφρ) Κ.Ν. Πετρόπουλος. Αθήνα: Πατάκης, σ.σ. 54-57.  
Μήτσης, Ν. (1998), *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 35-37.  
Μπαμπινιώτης, Γ. (1997), Το γλωσσικό ζήτημα και η εξελικτική πορεία της ελληνικής γλώσσας. ΕΛΛΑΣ, τ. Α'. Αθήνα: Πάπυρος σ.σ. 38-40.  
Μπαμπινιώτης, Γ. (2020), Η Γλώσσα μας - 180 κείμενα για τη γλώσσα. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας. 129-136.

### 3. Η διάκριση λαϊκό-αρχαίο/λόγιο στην πράξη: Χαρακτηριστικά παραδείγματα

(I) Σε φωνητικό-φωνολογικό επίπεδο: Στο επίπεδο αυτό συναντάμε παράλληλα φωνητικά συμπλέγματα, που σχετίζονται με τη διάκριση Δ- Α/Λ, όπου γίνεται φανερό ότι η εφαρμογή ορισμένων διαχρονικών φωνητικών νόμων επηρέασε, μέσα από τη χρήση, μόνο τα λαϊκά στοιχεία, ενώ τα λόγια που χρησιμοποιήθηκαν με άμεσο τρόπο από παλαιότερες εξελικτικές φάσεις παρέμειναν άθικτα.

#### Πίνακας 1. Διάκριση σε φωνητικό-φωνολογικό επίπεδο

Δημοτικής προέλευσης		Αρχαίας-Λόγιας προέλευσης	
χτ	χτυπώ	κτ	Αντίκτυπος
	χτύπος		κτύπημα
	χτύπημα		κτίζω
	χτίζω		κτίστης
φτ	φτωχός	πτ	Πτώχευση
	φτώχεια		πτωχευτικός
	φταίω		πταίσμα
	φταίξιμο		πταισματοδίκης
	φτέρνα		(αχιλλειος) πτέρνα
	φτερό		πτέρυγα
φτερωτός	άπτερος		

(II) Σε μορφολογικό επίπεδο: Επειδή στο επίπεδο αυτό υπάρχουν πολλά παράλληλα στοιχεία, θα περιοριστούμε μόνο σε ορισμένα που είναι πολύ χαρακτηριστικά: Ένα από αυτά είναι η μετακίνηση ή όχι του τόνου των ουσιαστικών στη γενική πτώση, φαινόμενο που συνδέεται κυρίως με τη λαϊκή ή τη λόγια προέλευσή τους:

#### Πίνακας 2. Ουσιαστικά-διάκριση σε μορφολογικό επίπεδο

Δημοτικής προέλευσης	Αρχαίας-Λόγιας προέλευσης
ανήφορος, ανήφορου, ανήφορων	άνθρωπος, -ώπου, -ώπων
εικόνα, -όνας, -όνων	είσοδος, -όδου, -όδων
κάρβουνο, -ουνου, -ουνων	κίνητρο, -ήτρου, -ήτρων
χωματόδρομος, -δρομου, -δρομων	μέγεθος, -έθους, -εθών

Σημειώνουμε επίσης:

ατμόπλοιο, ατμόπλοιου & ατμοπλοίου, ατμόπλοιων & ατμοπλοίων

(αλλά μόνο: ποταμόπλοιο, ποταμόπλοιου, ποταμόπλοιων)  
ελικόπτερο, ελικόπτερου & ελικοπτέρου, ελικόπτερον & ελικοπτέρων  
(Με τον ίδιο τρόπο και τα: ποδήλατο, ..... , δάχτυλο, ..... , κ.ά.)

Ένα άλλο χαρακτηριστικό παράδειγμα της διάκρισης Δ-Α/Λ είναι η παρουσία παράλληλων τύπων στην κλίση μιας σειράς ουσιαστικών: π.χ. κυβέρνησης, φύσης, συγγενή, έναντι των κυβερνήσεως, φύσεως, συγγενούς κ.α. Στον τομέα της μορφολογίας θα μπορούσαμε ακόμη να αναφέρουμε και μια σειρά ουσιαστικών αρχαίας προέλευσης που όχι μόνο επιζούν στην κοινή νεοελληνική, αλλά και διατηρούν λίγο-πολύ τον αρχαίο τρόπο κλίσης, όπως είναι π.χ. τα εξής: ήπαρ (ήπατος), πυρ (πυρός), φρέαρ (φρέατος), ύδωρ (ύδατος), φως (φωτός) [πρβλ. και ημίφως, λυκόφως κλπ], έαρ (έαρως), δέλεαρ (χωρίς γενική) κ.ά.

Επίσης παρατηρούμε και μια αξιοσημείωτη ποικιλία στην κλίση ορισμένων επιθέτων, ανάλογα με τη δημοτική ή λόγια προέλευσή τους, όπως π.χ. ο φαρδύς, του φαρδιού, ο παχύς, του παχιού, ο θαλασσης, του θαλασσή, κ.α., έναντι των ο ευρύς, του ευρέος, ο παχύς, του παχέος, ο διεθνής, του διεθνούς κ.ο.κ.

Τέλος, στην κατηγορία του ρήματος, η διάκριση Δ-Α/Λ εμφανίζεται σε πολλά υποσυστήματα από τα οποία επιλέγουμε ενδεικτικά τις περιπτώσεις της αύξησης του ρήματος και της χρήσης παράλληλων ή αποκλειστικών τύπων με δημοτική ή αρχαία προέλευση:

### Πίνακας 3. Ρήματα-διάκριση σε μορφολογικό επίπεδο

Δημοτικής προέλευσης Αρχαίας – Λόγιας προέλευσης		
διαβάζω-διάβαζα καταλαβαίνω-καταλάβαινα	-	εγκρίνω-ενέκρινα διαψεύδω-διέψευδα
αλλά:		
προσφέρω-πρόσφερα συγκρίνω-σύγκρινα προσβάλλω-πρόσβαλα	και	προσέφερα συνέκρινα προσέβαλα
μόνο:		
χτυπιέμαι, αγαπιέμαι	-	αναρτώμαι, απαντώμαι,
αλλά:		
καυχιέμαι, κυβερνιέμαι, πλανιέμαι, εξαρτιέμαι	και	καυχώμαι, κυβερνώμαι, πλανώμαι, εξαρτώμαι
επίσης:		
νικό/νικάω κρατώ/κρατάω πονώ/πονάω συμπονώ/νάω	αλλά μόνο:	κατανικό, υπερνικό συγκρατώ, επικρατώ - καταπονώ, προπονώ
-	μόνο:	προσδοκό, αντιδρώ, αδιαφορώ, καλλιεργώ
(παράχτηκε/-καν;) (αναστάληκε/-καν;)	-	παρήχθη/-χθησαν ανεστάλη/-ησαν

Σχετικά τέλος με την κατηγορία των επιρρημάτων, επισημαίνουμε ότι αυτά διαθέτουν δυο κύριες καταλήξεις από τις οποίες η κατάληξη σε **-α** έχει δημοτική προέλευση, ενώ η κατάληξη σε **-ως** χαρακτηρίζει τα αρχαία και λόγια στοιχεία.

#### Πίνακας 4. Επιρρήματα-διάκριση σε μορφολογικό επίπεδο

Δημοτικής προέλευσης	Αρχαίας-Λόγιας προέλευσης
Λήγουν μόνο σε <b>-α</b> :	Λήγουν μόνο σε <b>-ως</b> :
γρήγορα, σήμερα, μακριά, αρκετά, αργά, ολότελα κ.λ.π.	συνήθως, ασφαλώς, συνεχώς, διεθνώς, ευρέως, ταχέως κ.λ.π.
Λήγουν σε <b>-α</b> και <b>ως</b> , χωρίς διαφορά σημασίας:	
βέβαια, τυχαία, καλά, συνολικά κ.ά.	βεβαίως, τυχαίως, καλώς, συνολικώς κ.ά.
Λήγουν σε <b>-α</b> και <b>ως</b> , με σημαντική διαφορά σημασίας:	
ακριβά, απλά, τέλεια, ιδιαίτερα κ.ά.	ακριβώς, απλώς, τελείως, ιδιαίτερος κ.ά.
Τέλος, υπάρχει μια σειρά λίγων σχετικά επιρρημάτων σε <b>-ί</b> , <b>-εί</b> , <b>-θεν</b> που έχουν αποκλειστικά λόγια προέλευση:	
	<b>-ί</b> : αμισθί, αμαχητί, χιαστί, ασυζητητί <b>-εί</b> : παμνηφεί, οιονεί, αυθωρεί, αυτοστιγμεί <b>-θεν</b> : ανέκαθεν, άνωθεν, έξωθεν, πανταχόθεν

(III) Σε συντακτικό επίπεδο: Η διάκριση λαϊκό-λόγιο είναι επίσης έντονη και στον τομέα της σύνταξης, όπου ο ομιλητής έχει τη δυνατότητα να κινηθεί είτε προς τη μια είτε προς την άλλη κατεύθυνση. Αναφέρουμε, ακόμη, ότι η χρήση λόγιας σύνταξης απαιτεί ικανότητα χρήσης των πλέον απαιτητικών στοιχείων του συστήματος, γιατί συνεπάγεται προφανώς και την παρουσία αντίστοιχων λόγιων στοιχείων σε όλα τα υποκείμενα γραμματικά επίπεδα, δηλαδή σε φωνολογικό, μορφολογικό και λεξιλογικό. Παραδείγματα:

#### Πίνακας 5. Διάκριση σε συντακτικό επίπεδο

Δημοτικής προέλευσης	Αρχαίας-Λόγιας προέλευσης
Ακούγεται ότι θα διοριστούν και άλλοι υπάλληλοι.	Προσλήψεις νέων υπαλλήλων εν εξελίξει.
Ύστερα από συνεννόηση το επίδομα θα δοθεί τον επόμενο χρόνο.	Κατόπιν συνεννοήσεως, το επίδομα θα καταβληθεί εντός του επομένου έτους.
Υπερασπίστηκε τον κατηγορούμενο χωρίς αμοιβή.	Ανέλαβε αμισθί την υπεράσπιση του κατηγορουμένου.

Στο συντακτικό επίπεδο, θα μπορούσαμε επίσης να περιλάβουμε και μια σειρά από στερεότυπες εκφράσεις, που ανάγονται στην αρχαία ελληνική και χρησιμοποιούνται πολύ συχνά, ακόμη και στον καθημερινό λόγο<sup>6</sup> π.χ. άλμα επί

6 Ιορδανίδου, Α. (2010), Λεξικό λόγιων εκφράσεων της σύγχρονης Ελληνικής. Αθήνα: Πατάκης.

κοντώ, τοις μετρητοίς, δόξα τω Θεώ, εν μέρει, συν τω χρόνω, εν τω μεταξύ, δια παν ενδεχόμενον, εκ πρώτης όψεως, καλώς εχόντων των πραγμάτων κ. ά.

(IV) Σε λεξιλογικό/σημασιολογικό επίπεδο: Η Νεοελληνική γλώσσα, ως σύγχρονη εκδοχή της ευρύτερης Ελληνικής, έχει το πλεονέκτημα ότι διαθέτει τεράστιο λεξιλογικό πλούτο. Ένα πολύ μεγάλο όμως μέρος του πλούτου αυτού οφείλεται στη λεγόμενη λεξιλογική της διφυία, δηλαδή στην παράλληλη συνύπαρξη και χρήση Α/Λ και Δ στοιχείων. Πιο συγκεκριμένα, ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του λεξιλογικού τομέα είναι ότι περιλαμβάνει πολυάριθμα συνωνυμικά ζεύγη λέξεων από τις οποίες η μια έχει λαϊκή και η άλλη λόγια (ή αρχαία) προέλευση. Π.χ. σπίτι-οίκος, ζωή-βίος, χωράφι-αγρός, άλογο-ίππος, πέτρα-λίθος, πόρτα-θύρα, φωτιά-πυρ, ψωμί-άρτος, χτυπό-βάλλω, γουρούνι-χοίρος, λουλούδι-άνθος κλπ.

Η επιλογή κατά την επικοινωνία της μιας ή της άλλης λέξης του ζεύγους εξαρτάται όχι τόσο από την ελεύθερη βούληση του ομιλητή, όσο από το χρησιμοποιούμενο επίπεδο λόγου, δηλαδή από τα συμφραζόμενα, την περίσταση επικοινωνίας και το ύφος. Στην περίπτωση αυτή ο ομιλητής/χρήστης πρέπει να γνωρίζει (αν όχι συνειδητά, τουλάχιστον διαισθητικά) τη δημοτική ή την αρχαία προέλευση μιας λέξης για να την χρησιμοποιήσει κατάλληλα στον λόγο του ως πομπός, αλλά και να την αποκωδικοποιήσει σωστά ως δέκτης. Η κυριότερη δυσκολία που αντιμετωπίζει η εκμάθηση (άρα και η διδασκαλία του λεξιλογίου) είναι το γεγονός ότι ορισμένες αρχαίες ή λόγια προέλευσης λέξεις, ενώ έχουν χαμηλή ή μηδενική λειτουργική απόδοση (δηλαδή χρησιμοποιούνται ελάχιστα στον λόγο), είναι συνήθως, από ετυμολογική άποψη, πολύ παραγωγικές<sup>7</sup>. Ας πάρουμε για παράδειγμα το συνωνυμικό ζεύγος άλογο - ίππος. Από τις δυο αυτές λέξεις, η πρώτη (δηλαδή η λέξη άλογο) έχει λαϊκή προέλευση, χρησιμοποιείται πάρα πολύ στην καθημερινή επικοινωνία και αποτελεί στοιχείο του 'βασικού λεξιλογίου' της ΝΕ γλώσσας. Όμως, η συγκεκριμένη λέξη, παρά τη δυναμικότητα και τη μεγάλη συχνότητα με την οποία εμφανίζεται στον επικοινωνιακό λόγο, δεν είναι πολύ παραγωγική. Αυτό σημαίνει ότι οι παράγωγες και σύνθετες λέξεις που προέρχονται απ' αυτήν είναι πολύ λίγες. Πράγματι, το ετυμολογικό πεδίο της λέξης άλογο είναι περιορισμένο και αποτελείται από τα ακόλουθα μέλη: αλογήσιος, αλογάκι, αλόγα, αλογομούρης, αλογόμυγα, αλογοουρά, αλογοπάζαρο, αλογότριχα. Αντίθετα με αυτήν, η λέξη ίππος έχει αρχαία προέλευση και χρησιμοποιείται ελάχιστα στον επικοινωνιακό λόγο του νεοέλληνα, κυρίως για να δηλωθεί η ισχύς των μηχανών (π.χ. το αυτοκίνητό μου είναι εκατόν είκοσι

Μαρκαντωνάτος, Γ. (1998), Λεξικό αρχαίων, βυζαντινών και λόγιων φράσεων της Νέας Ελληνικής. Αθήνα: Gutenberg.

7 Μήτσης, Ν. (2004), Η Διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης. Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 156-160.

Μήτσης, Ν. (2012), Το λεξιλόγιο. Θεωρητική προσέγγιση και διδακτικές εφαρμογές. Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 181-193.



ίπων) και ελάχιστα (με εξαίρεση τον επιστημονικό λόγο) για να δηλωθεί η αρχική σημασία της, που συμπίπτει με τη σημασία της νεοελληνικής λέξης άλογο. Το περίεργο που εμφανίζει η Νεοελληνική γλώσσα στην περίπτωση αυτή, καθώς και σε αμέτρητες άλλες, είναι ότι το κενό που εμφανίζει το ετυμολογικό πεδίο της λέξης 'άλογο' συμπληρώνεται από πολυάριθμα παράγωγα και σύνθετα που ανάγονται στη λέξη ίππος, η οποία, στην περίπτωση αυτή (δηλαδή των παραγώγων και συνθέτων), διατηρεί απολύτως την αρχαιοελληνική ή πρωτότυπη σημασία της. Π.χ. ιππάριο, ιππασία, ιππέας, ιππεύω, ιππική, ιππικό, ιππικός, ιππόδρομος, ιππόδρομία, ιππόδρομιακός, ιπποδύναμη, ιπποκόμος, ιππομαχία, ιπποσκευή, ιππότης, ιπποτικός, ιππήλατος κ.ά.

Τις ίδιες ακριβώς παρατηρήσεις μπορούμε να κάνουμε σε όλα σχεδόν τα συνωνυμικά ζεύγη λέξεων, των οποίων το Α/Λ στοιχείο σε άλλα λιγότερο και σε άλλα περισσότερο πλουτίζει με καινούργιες λέξεις τη σύγχρονη γλώσσα μας. Το γενικό συμπέρασμα είναι ότι στη συγχρονική διάσταση της Νέας Ελληνικής έχει δημιουργηθεί μια μακρά σειρά από σημασιολογικά/ετυμολογικά πεδία, που συνδέονται άμεσα με προγενέστερες εξελικτικές φάσεις, δηλαδή με τη διαχρονία της και συνδέουν άμεσα το παρόν με το παρελθόν της. Επιχειρώντας μια σύντομη και ενδεικτική αναφορά στα εν χρήσει εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας, θα λέγαμε ότι γίνεται σ' αυτά μια πρώτη προσπάθεια παρουσίασης ορισμένων από τα Α/Λ στοιχεία της γλώσσας μας, η οποία όμως οφείλει σε μια επόμενη φάση να γίνει με πιο ολοκληρωμένο και συστηματικό τρόπο. Για παράδειγμα, στην ενότητα 1 του εγχειριδίου της Ε' Δημοτικού<sup>8</sup> (Ιορδανίδου κ.ά. 2006<sup>α</sup>:14, προκειμένου να εμπεδωθεί η λειτουργία της αρχαίας λέξης 'οίκος' και να ολοκληρωθεί η δημιουργία του αντίστοιχου λεξικού πεδίου θα μπορούσε η αναφορά αυτή να επεκταθεί ως εξής:

Παράδειγμα πρώτο:

- α) Η λέξη αυτή είναι λειτουργική και στη σύγχρονη γλώσσα, αφού χρησιμοποιείται σε αρκετές περιπτώσεις ως εξής:
- οίκος Θεού/εγνηρίας/μόδας/υψηλής ραπτικής/δημοπρασιών/αξιολόγησης κλπ.
  - λευκός Οίκος, Οίκος Τυφλών/Ναύτου κλπ.
  - βασιλικός/εκδοτικός/εμπορικός/εξαγωγικός/επενδυτικός κ.λ.π. οίκος
  - Η λέξη αυτή χρησιμοποιείται στην τρέχουσα γλώσσα σε μια σειρά εκφράσεων, όπως: -'κατ' οίκον' μαθήματα/εργασία/έρευνα/περιορισμός/διανομή (προϊόντων) κ.λ.π., τα εν οίκω μη εν δήμω, τα του οίκου του κ.λ.π.
- β) Το λεξικό πεδίο της εν λόγω λέξης θα μπορούσε επίσης να εμπλουτισθεί με αναφορά σε παράγωγες λέξεις, όπως: οικείος, οικειότητα, οικιακός, οικίσκος κ.λ.π., καθώς και σε σύνθετες λέξεις με δεύτερο συνθετικό τη λέξη οίκος, όπως: κατοικία, παροικία, συνοικία, αποικία κλπ.

8 Ιορδανίδου, Α., Αναστασοπούλου Αν., Γαλανόπουλος Ι., Δρυς Ι., Κόττα Α., Χαλικιάς Π. (2006<sup>α</sup>), Της γλώσσας ρόδι και ροδάκι. Γλώσσα Ε' Δημοτικού. α' τεύχος. Αθήνα: ΟΕΔΒ. σ.14.

Παράδειγμα δεύτερο: Στην ενότητα 2 του ίδιου εγχειριδίου της Ε' Δημοτικού (Ιορδανίδου κ.ά. 2006<sup>α</sup>:31-32, γίνεται αναφορά στα λόγια επίθετα σε -ης, -ης, -ες με τη μορφή επανάληψης. Θα μπορούσε με την ευκαιρία αυτή να γίνει μια σύγκριση της κλίσης των επιθέτων αυτών με την κλίση των λαϊκών επιθέτων σε -ης, -ια, -ι (π.χ. θαλασσίς) για να διαπιστωθούν ομοιότητες και διαφορές.

#### 4. Γλωσσική διαχρονία και διδασκαλία της γλώσσας: Προτάσεις για διδακτική αξιοποίηση του φαινομένου:

Όπως προκύπτει από την ενδεικτική παράθεση στοιχείων που προηγήθηκε, η αντίθεση Δ-Α/Α συνιστά ένα βασικό χαρακτηριστικό της ΝΕ, η οποία έχει ενσωματώσει μεγάλο αριθμό διαχρονικού τύπου στοιχείων, που αποτελούν οργανικό τμήμα του συστήματός της και τα οποία οι ομιλητές/χρήστες του συγκεκριμένου κώδικα πρέπει να κατέχουν επαρκώς, για να είναι σε θέση να επικοινωνούν αποτελεσματικά. Το φαινόμενο αυτό, που συνιστά, όπως είπαμε, αποκλειστική ιδιαιτερότητα της γλώσσας μας καλείται να αντιμετωπίσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο ο τομέας της γλωσσικής διδασκαλίας, ιδιαίτερα μάλιστα όταν πρόκειται για τους μαθητές των Ε' και ΣΤ' τάξεων του δημοτικού, οι οποίοι είναι πλέον ικανοί να κατανοούν σε γενικές γραμμές την εν λόγω διάκριση. Εκείνο που προφανώς πρέπει να γίνει σε ένα πρώτο στάδιο είναι η εξασφάλιση ορισμένων αναγκαίων γενικών προϋποθέσεων και στη συνέχεια να επιδιωχθεί η αναζήτηση συγκεκριμένων τρόπων και τεχνικών διδασκαλίας οι οποίες θα μας επιτρέψουν να αξιοποιήσουμε συστηματικά και να διδάξουμε αποτελεσματικά στους συγκεκριμένους μαθητές την εν λόγω διάκριση. Αυτές οι προϋποθέσεις και οι τεχνικές διδασκαλίας είναι συνοπτικά οι ακόλουθες<sup>9</sup>.

- (I) Απαιτείται συστηματική μελέτη και αναλυτική περιγραφή από τους ειδικούς του φαινομένου της γλωσσικής ποικιλίας και εν προκειμένω της διάκρισης Δ-Α/Α. Είναι αναγκαίο, από τη στιγμή που επιλύθηκε οριστικά το γλωσσικό ζήτημα, να ερευνηθούν εξαντλητικά και να καταγραφούν συστηματικά όλες οι πτυχές αυτού του φαινομένου, για να καταστήσουμε κατά το δυνατόν πιο συστηματική και πιο αποτελεσματική την όποια διδακτική μας παρέμβαση.
- (II) Ειδικά για τη βαθμίδα του δημοτικού σχολείου πρέπει να υπάρξει ένας συστηματικός σχεδιασμός της διδασκαλίας, σύμφωνα με τον οποίο η έμφαση

---

9 Μήτσης, Ν. (2004), Η Διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης. Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 136-138.

Μήτσης, Ν. (2009), Η λέξη στη σύγχρονη γλωσσική έρευνα και διδακτική πρακτική. Επανεκτιμώντας τον ρόλο του λεξιλογίου στον τομέα της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Στο Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου για τη διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας ως πρώτης / μητρικής, δεύτερης / ξένης, (4-6 Σεπτεμβρίου 2009. Πανεπιστήμιο Δυτ. Μακεδονίας, Τμήμα Νηπιαγωγών, Φλώρινα). Ηλ.διαθ.: <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/files/olomelia/mitsis.pdf>.

Μήτσης, Ν. (2012), Το λεξιλόγιο. Θεωρητική προσέγγιση και διδακτικές εφαρμογές. Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 181-193.

- θα πρέπει να δίδεται κατά τα αρχικά στάδια εκμάθησης στο επίπεδο της απλής/δημοτικής γλώσσας, στην οποία θα ενσωματώνονται σταδιακά και ανάλογα με την πρόοδο των μαθητών αντίστοιχα στοιχεία από το λόγιο επίπεδό της.
- (III) Στην περίπτωση της σύνταξης νέων σχολικών εγχειριδίων, αυτά πρέπει να περιέχουν σειρές κατάλληλων κειμένων και ειδικά επιλεγμένες δραστηριότητες, που θα καθιστούν εμφανείς τις διαφορές μεταξύ των λόγιων και δημοτικών στοιχείων όχι μόνο σε επίπεδο μορφής, αλλά επιπλέον σε πραγματολογικό επίπεδο αναδεικνύοντας τις ιδιαίτερες χρήσεις του κάθε είδους ανάλογα με το επίπεδο ύφους του λόγου, αλλά και σύμφωνα με τις εκάστοτε περιστάσεις επικοινωνίας.
- (IV) Όσον αφορά δε την παραδειγματική διάσταση της γλώσσας, είναι αναγκαίο να γίνονται κατά τη διάρκεια του μαθήματος ορισμένες αναφορές σε οικογένειες λέξεων και βασικές λεξιλογικές ρίζες της Ελληνικής γλώσσας, ώστε ο μαθητής να πλουτίζει, να οργανώνει, να συστηματοποιεί και να μαθαίνει ταχύτερα και αποτελεσματικότερα το διδασκόμενο λεξιλόγιο. Η ετυμολογική σύνδεση μιας σειράς λέξεων και η ομαδοποίησή τους σύμφωνα με μια κοινή λεξιλογική ρίζα, θα του δημιουργήσει, σε επίπεδο νοητικού λεξιλογίου, τις απαιτούμενες συνδέσεις και θα συμβάλει στη δημιουργία αντίστοιχων λεξιλογικών πεδίων τα οποία θα καταστήσουν πιο οικονομική, άρα και ευχερέστερη την περαιτέρω διεύρυνση του ατομικού του λεξιλογίου.
- (V) Κρίνεται επίσης απαραίτητος ο εμπλουτισμός τόσο των βοηθητικών βιβλίων γλωσσικής διδασκαλίας (δηλαδή γραμματικών και λεξικών) με στοιχεία που να περιγράφουν επαρκώς τη συζητούμενη διάκριση, όσο επίσης και των συνοδευτικών βιβλίων ή τετραδίων ασκήσεων των μαθητών με ανάλογες δραστηριότητες και εργασίες.
- (VI) Κατά τη διδασκαλία, κρίνεται σκόπιμο η παρουσίαση των Α/Λ στοιχείων να γίνεται κυρίως μέσα από τη χρήση και, ταυτόχρονα, να υπάρχει συζήτηση και προβληματισμός για τους λόγους που επιβάλλουν κάθε φορά την επιλογή ενός λόγιου ή ενός δημοτικού στοιχείου.
- (VII) Να επιχειρείται, στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού σχολείου παραλληλισμός των Α/Λ με τα αντίστοιχα δημοτικά στοιχεία και να επισημαίνονται οι διαφορές λειτουργίας και χρήσης μεταξύ των δυο κατηγοριών.
- (VIII) Οι διδασκόμενοι Α/Λ τύποι είναι καλό να εντάσσονται στα κατάλληλα κλιτικά παραδείγματα ή υποσυστήματα τα οποία και θα πρέπει να παραλληλίζονται με τα αντίστοιχα δημοτικά, έτσι ώστε να καθίσταται δυνατή η μεταξύ τους σύγκριση και, κατά συνέπεια, η διαπίστωση των ομοιοτήτων και διαφορών τους με στόχο την ορθή σύλληψη και συνολική γνώση του συστήματος της γλώσσας. Άλλωστε, η ικανοποιητική εξοικείωση με τα λόγια στοιχεία θα φανεί πολύ χρήσιμη στους μαθητές των ανωτέρων τάξεων του δημοτικού, αφού, με την είσοδό τους στο γυμνάσιο, θα τους βοηθήσει να

προσεγγίσουν ευχερέστερα το μάθημα των αρχαίων Ελληνικών.  
(IX) Τέλος, η κυριότερη προϋπόθεση για την επιτυχή διδασκαλία του φαινομένου είναι η κατάλληλη επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε θέματα εφαρμοσμένης γλωσσολογίας, ένα από τα οποία είναι και ο αποτελεσματικός χειρισμός της διάκρισης Δ-Α/Λ που μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές μας σε ταχύτερη και αποτελεσματικότερη κατάκτηση της Ελληνικής γλώσσας.

## 5. Επίλογος

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι οι ιδιαίτερες συνθήκες που αντιμετώπισε ο Ελληνισμός κατά τη διάρκεια της ιστορικής του διαδρομής επηρέασαν με έναν πολύ ιδιαίτερο τρόπο τη δομή της ΝΕ πλουτίζοντας το φαινόμενο της γλωσσικής ποικιλίας με την διάκριση Δ-Α/Λ, η οποία, σε διδακτικό επίπεδο, είναι ανάγκη να αντιμετωπιστεί με ιδιαίτερη προσοχή γιατί η εκμάθησή της συμβάλλει σημαντικά στην ολοκληρωμένη κατάκτηση της ΝΕ γλώσσας. Αν ο στόχος μας είναι πράγματι να δημιουργήσουμε ομιλητές που να κατέχουν σε βάθος την Ελληνική και να αντιλαμβάνονται απαιτητικού και συστηματικού επιπέδου λόγο, είναι απαραίτητο να μελετήσουμε λεπτομερώς και να διδάξουμε με τον σωστό τρόπο τόσο τα Δ, όσο επίσης και τα Α/Λ στοιχεία που συνιστούν λειτουργικό τμήμα της σύγχρονης ζωντανής Ελληνικής γλώσσας, στην οποία η αρχή της συμπληρωματικότητας ανάμεσα στη διαχρονία και τη συγχρονία είναι ιδιαίτερα εμφανής.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Ιορδανίδου Α., Αναστασοπούλου Αν., Γαλανόπουλος Ι., Δρυς Ι., Κόττα Α., Χαλικιάς Π. (2006<sup>a</sup>). Της γλώσσας ρόδι και ροδάκι. Γλώσσα Ε΄ Δημοτικού. α΄ τεύχος. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Ιορδανίδου, Α. 2010. *Λεξικό λόγων εκφράσεων της σύγχρονης Ελληνικής*. Αθήνα, Πατάκης.
- Μαγουλάς Γ. & Μαγουλά Ευγ.(2015). *Θέματα συγχρονικής και διαχρονικής γλωσσολογίας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών ([www.kallipos.gr](http://www.kallipos.gr)).
- Μαρκαντωνάτος Γερ. (1998). *Λεξικό αρχαίων, βυζαντινών και λόγων φράσεων της Νέας Ελληνικής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης Ναπ. (1995). Η διδασκαλία της γραμματικής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτσης Ναπ. (1997). *Η διδασκαλία της γλώσσας στην εκπαίδευση*. ΕΛΛΑΣ τ. Α΄. Αθήνα – Πάπυρος (92 – 96).
- Μήτσης Ναπ. (1998). *Στοιχειώδεις αρχές και μέθοδοι της Εφαρμοσμένης*

- Γλωσσολογίας. Εισαγωγή στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτση Ναπ. (2004). *Η Διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μήτση Ν. 2009. Η λέξη στη σύγχρονη γλωσσική έρευνα και διδακτική πρακτική. Επανεκτιμώντας τον ρόλο του λεξιλογίου στον τομέα της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Στο *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου για τη διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας ως πρώτης / μητρικής, δεύτερης / ξένης, 4-6 Σεπτεμβρίου 2009*. Πανεπιστήμιο Δυτ. Μακεδονίας, Τμήμα Νηπιαγωγών, Φλώρινα. Ηλ. διαθ.: <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/files/olomelia/mitsis.pdf>.
- Μήτση Ν. (2012). Το λεξιλόγιο. Θεωρητική προσέγγιση και διδακτικές εφαρμογές. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαμπινιώτης Γ. (1997). *Το γλωσσικό ζήτημα και η εξελικτική πορεία της ελληνικής γλώσσας*. ΕΛΛΑΣ, τ. Α΄. Αθήνα: Πάπυρος (28-46).
- Μπαμπινιώτης Γ. (1998<sup>α</sup>). Θεωρητική γλωσσολογία. Εισαγωγή στη σύγχρονη γλωσσολογία. Αθήνα.
- Μπαμπινιώτης Γ. (1998<sup>β</sup>). Συνοπτική ιστορία της Ελληνικής Γλώσσας - Με εισαγωγή στην ιστορικο-συγκριτική γλωσσολογία. Γ΄ έκδοση. Αθήνα.
- Μπαμπινιώτης Γ. (2020). Η Γλώσσα μας-180 κείμενα για τη γλώσσα. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Τομπαΐδης, Δ. (1978). Τα συνωνυμικά ζεύγη λόγιων και λαϊκών λέξεων της Κοινής Νεοελληνικής. Αθήνα.

## Ξενογλώση

- Crystal D. (1987). *The Cambridge encyclopedia of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mackridge P. (1990). Η Νεοελληνική Γλώσσα. Μετάφραση: Κ.Ν. Πετρόπουλος. Αθήνα: Πατάκης.
- Mitsis N. (1999). *Diachrony as a means of more effective teaching of the vocabulary of Greek as a second (or foreign) language*. Europe Plurilingue, ed. Université Paris 8, Mai 1999 (227-235).
- Saussure F. de 1916. *Cours de linguistique générale*. Paris: Ανατύπωση του 1981 από τις Εκδόσεις Payot (Επιμ. Tulio De Mauro).

## Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η **Αντωνία Μήτση**, εκπαιδευτικός ΠΕ, είναι πτυχιούχος του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και του τμήματος Αγγλικής Φιλολογίας του ΕΚΠΑ. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου και διδακτορικού διπλώματος στον

τομέα της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας. Οι δημοσιεύσεις και οι εισηγήσεις της σε συνέδρια αναφέρονται στη διδασκαλία της Ελληνικής ως μητρικής και ξένης. Μετέχει σήμερα ως εκπονήτρια στη διαδικασία σύνταξης των νέων προγραμμάτων σπουδών για το μάθημα της γλώσσας.





Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση  
Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής  
Πάτρα, Ιούλιος 2021 / Τεύχος 70 - ISSN: 2407-9669  
Εκδότης: Παντελής Γεωργογιάννης  
<http://periodiko.inpatra.gr>