

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση

Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής



Τεύχος 100

Ιούλιος 2025

Έκδοση: Παντελής Γεωργογιάννης
ISSN: 2407-9669

Πάτρα

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
με κριτές

Θεωρία και Έρευνα
στις
Επιστήμες της Αγωγής

Τεύχος 100

Πάτρα, Ιούλιος 2025

Title: Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

ISSN: 2407-9669

σ.σ. 53 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

Γραμματεία:

Νικολακοπούλου Δήμητρα, Κοινωνική Λειτουργός και Φιλολόγος

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 της τυφλής κρίσης

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

Κατσιμάρδος 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

Χρόνος και έγκλιση, όψη και τροπικότητα: Οι διαπλεκόμενες κατηγορίες του ρήματος	7
<i>Αθανασίου Ιωάννης</i>	
Μοντέλα επικοινωνίας στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς	25
<i>Κούτρας Γεώργιος</i>	
Η Συμβολή της Ένταξης Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων Επιχειρηματικότητας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Εποχή της Τεχνητής Νοημοσύνης	41
<i>Πομπός Σάββας</i>	

Αθανασίου Ιωάννης

Χρόνος και έγκλιση: Όψη και τροπικότητα. Οι διαπλεκόμενες κατηγορίες του ρήματος

Περίληψη

Οι βασικές κατηγορίες των ρημάτων, για τις οποίες κάνουν λόγο οι παραδοσιακές γραμματικές, αφορούν κυρίως στον χρόνο και την έγκλιση ενώ οι σύγχρονες γλωσσολογικές μελέτες εντάσσουν στις κατηγορίες των ρημάτων την όψη και την τροπικότητα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργείται σύγχυση στην κατανόηση των εν λόγω εννοιών. Ο χρόνος, ως μορφολογικό χαρακτηριστικό του ρήματος, καθιστά το τελευταίο παρεμφατικό, ήτοι ικανό να φέρει τα χαρακτηριστικά της κλίσης, του προσώπου και του αριθμού ενώ ως σημασιολογικό χαρακτηριστικό κατατάσσει το εκάστοτε γεγονός στην ανάλογη χρονική βαθμίδα (παρελθόν, παρόν, μέλλον). Σε ό,τι αφορά τις εγκλίσεις, σύμφωνα με τις παραδοσιακές γραμματικές, η Οριστική χρησιμοποιείται για να εκφράσει το ρήμα ένα γεγονός βέβαιο και πραγματικό, η Υποτακτική κάτι το επιθυμητό και το ευκαίριο και η Προστακτική κάτι που αποτελεί απαίτηση, διαταγή, εντολή, παράκληση. Και στις εγκλίσεις όμως δεν υπάρχει απόλυτη αντιστοιχία μορφολογίας και σημασιολογίας, καθώς μπορούμε και με Οριστική να εκφράσουμε μια προσταγή. Η όψη αφορά στην εσωτερική χρονική σύσταση του γεγονότος παρουσιάζοντάς το μέσα από την οπτική γωνία του ομιλητή, ο οποίος βλέπει την ενέργεια είτε ως ολοκληρωμένη

είτε ως εξελισσόμενη είτε ως μοναδικό γεγονός. Η ρηματική όψη διακρίνεται στη γραμματική (μορφολογικό επίπεδο) και στη λεξική ή ποιόν ενεργείας (σημασιολογικό επίπεδο), οι οποίες και αλληλεπιδρούν, καθώς σε κάθε ρηματική φράση ή πρόταση συνυπάρχουν τα μορφολογικά αλλά και τα σημασιολογικά χαρακτηριστικά. Η τροπικότητα διακρίνεται στην δεοντική τροπικότητα, η οποία δείχνει τι πιστεύει ο ομιλητής ότι πρέπει να γίνει και στην επιστημική τροπικότητα, η οποία καλύπτει μια κλίμακα με διαβαθμίσεις της βεβαιότητας του ομιλητή για την αλήθεια αυτού που λέει, που περιλαμβάνει δυνατότητα, πιθανότητα και ρητά δηλωμένη βεβαιότητα. Η ρηματική όψη διαπλέκεται με τον ρηματικό χρόνο και η τροπικότητα διαπλέκεται με την ρηματική έγκλιση.

Λέξεις-Κλειδιά: χρόνος, έγκλιση, όψη, τροπικότητα, χρονική βαθμίδα, μορφολογία, σημασιολογία, γραμματική όψη, λεξική όψη, ποιόν ενεργείας, δεοντική τροπικότητα, επιστημική τροπικότητα

Tense and declension, aspect and modality: The intertwined categories of the verb

Abstract

The basic categories of verbs, which traditional grammars discuss, mainly concern tense and declension, while modern linguistic studies include aspect and modality in the categories of verbs. This results in confusion in the understanding of these concepts. Tense, as a morphological characteristic of the verb, makes the latter infinitive, i.e. capable of bearing the characteristics of case, person and number, while as a semantic characteristic it classifies the respective event in the corresponding temporal level (past, present, future). As for inflections, according to traditional grammars, the Definitive is used to express a certain and real event, the Subjunctive something desired and desirable, and the Imperative something that constitutes a requirement, order, command, or request. However, in inflections there is no absolute correspondence between morphology and semantics, as we can also express an imperative with the Definitive. The aspect concerns the internal temporal composition of the event, presenting it from the perspective of the speaker, who sees the action either as complete, as evolving, or as a unique event. The verbal aspect is distinguished into the grammatical (morphological level) and the lexical or action aspect (semantic level), which interact, as in every verbal phrase or sentence, morphological and semantic characteristics coexist. Modality is distinguished into deontic modality, which indicates what the speaker believes should be done, and epistemic modality, which covers a scale with gradations of the speaker's certainty about the truth of what he says, which includes possibility, probability, and explicitly stated certainty. Verbal aspect is intertwined with verb tense and modality is intertwined with verb declension.

Keywords: tense, declension, aspect, modality, temporal level, morphology, semantics, grammatical aspect, lexical aspect, action quality, deontic modality, epistemic modality

1. Εισαγωγή

Η εργασία αυτή έχει ως στόχο την ανάλυση των κατηγοριών του ρήματος που αφορούν στον χρόνο, στην έγκλιση, στην όψη και στην τροπικότητα, οι οποίες διαπλέκονται μορφοσυντακτικά και σημασιολογικά. Η ανάλυση εστιάζει στη χρονική αναφορά των τύπων θα/να/ας γράψω, θα/να/ας γράφω, θα/να/ας έγραψα, θα/να/ας έγραφα έτσι όπως αυτοί παρουσιάζονται στις σύγχρονες γλωσσολογικές μελέτες ου μην αλλά και στη σχολική γραμματική και τα σχολικά εγχειρίδια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα επιχειρείται να εξεταστεί αν και κατά πόσο οι μαθητές της Ε΄ και Στ΄ τάξης του Δημοτικού είναι σε θέση να διακρίνουν τους εκάστοτε ρηματικούς τύπους όχι μόνο μορφολογικά αλλά κυρίως σημασιολογικά.

Στο πρώτο κεφάλαιο δίνεται ο ορισμός των εμπλεκόμενων ρηματικών κατηγοριών του χρόνου, της όψης, της έγκλισης και της τροπικότητας. Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στους τύπους θα/να/ας γράψω, θα/να/ας γράφω, θα/να/ας έγραψα, θα/να/ας έγραφα, έτσι όπως αυτοί αναλύονται στις σύγχρονες γλωσσολογικές μελέτες. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η χρονική αναφορά των συγκεκριμένων τύπων στη σχολική γραμματική και στα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου με αντίστοιχα παραδείγματα. Στο τέταρτο κεφάλαιο επιχειρείται μία αξιολόγηση της περιγραφικής επάρκειας της γραμματικής περιγραφής των συγκεκριμένων τύπων στην αντίστοιχη σχολική γραμματική και στα αντίστοιχα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας του Δημοτικού Σχολείου εστιάζοντας κυρίως στα σημεία απόκλισης μεταξύ των «σχολικών» περιγραφών και των σύγχρονων γλωσσολογικών περιγραφών. Στο πέμπτο κεφάλαιο μέσα από την αξιοποίηση των σύγχρονων γλωσσολογικών μελετών διατυπώνονται συγκεκριμένες διδακτικές προτάσεις για τη διδασκαλία των εν λόγω τύπων, προτείνοντας συγχρόνως διορθώσεις, συμπληρώσεις-προσθήκες, τροποποιήσεις και καινοτόμες παρεμβάσεις. Η εργασία κλείνει με τη διατύπωση των συμπερασμάτων από την όλη ενασχόληση με το εν λόγω θέμα.

2. Χρόνος - όψη, έγκλιση - τροπικότητα

Με βάση τον ορισμό των Holton et al.¹ ο «γραμματικός» χρόνος είναι «μια γραμματική κατηγορία του ρήματος η οποία αναφέρεται πρωταρχικά στον χρόνο κατά τον οποίο έλαβε χώρα η ενέργεια» και αναφέρεται στους γνωστούς και καθολικά σχεδόν παραδεκτούς οχτώ γραμματικούς χρόνους (Ένεστώτας,

1 Holton, D., Mackridge, P., & Φιλιππάκη-Warbuton, E. (2014). Γραμματική της ελληνικής γλώσσας, σ. 489. Αθήνα: Πατάκης.

Παρατατικός, ...), ενώ ως «φυσικός χρόνος» νοείται η νοητή γραμμή που ξεκινά από το παρελθόν, περνάει από το παρόν και εκτείνεται μέχρι το μέλλον.²

Συχνή είναι η αναντιστοιχία του λεγόμενου «γραμματικού» χρόνου (tense) και του «φυσικού» χρόνου (time)³. Οι παραδοσιακές γραμματικές εντάσσουν τους γραμματικούς χρόνους σε συγκεκριμένες χρονικές βαθμίδες με βάση τα αμιγώς μορφολογικά χαρακτηριστικά του ενεστωτικού και του αοριστικού θέματος των ρημάτων (παρελθοντικοί, παροντικοί, μελλοντικοί)⁴.

Πολύ σημαντική ως προς τη διάκριση μεταξύ μορφολογίας και χρονικής αναφοράς είναι και η λεγόμενη όψη του ρήματος. Η κατηγορία της γραμματικής όψης αναφέρεται σε μορφοσημασιολογικά και μορφοσυντακτικά χαρακτηριστικά του ρήματος αποδίδοντας τον προσωπικό τρόπο με τον οποίο ο ομιλητής επιλέγει να παρουσιάσει το γεγονός (αν έχει μικρή ή μεγάλη διάρκεια, αν είναι στιγμιαίο, συνεχές, επαναλαμβανόμενο, διακοπτόμενο ή συντελεσμένο)⁵. Το βλέπει δηλαδή κάθε φορά με διαφορετικό τρόπο και από διαφορετική οπτική γωνία⁶.

Τέλος, διαφορές παρουσιάζονται και στους όρους «έγκλιση» και «τροπικότητα», που χρησιμοποιούν οι παραδοσιακές γραμματικές και οι σύγχρονες γλωσσολογικές μελέτες αντιστοίχως. Κατά την Κατσούδα⁷ έγκλιση είναι «η μορφή που παίρνει το ρήμα για να φανερώσει τον τρόπο με τον οποίο θέλουμε να εκφράσουμε αυτό που περιγράφει ένα ρήμα» ενώ κατά τους Κλαίρη και Μπαμπινιώτη⁸ η τροπικότητα αφορά «στην υποκειμενική στάση ενός ομιλητή έναντι σε αυτό που περιγράφει ένα ρήμα».

Ούτε οι χρόνοι λοιπόν έχουν συγκεκριμένη χρονική αναφορά, αφού κάθε χρόνος αναφέρεται σε διαφορετικές χρονικές βαθμίδες αλλά ούτε και οι εγκλίσεις έχουν μία και μοναδική αντικειμενική σημασία, αφού με διαφορετικές εγκλίσεις μπορεί να εκφραστεί η ίδια υποκειμενική στάση του ομιλητή⁹.

2 Προσπελάστηκε στις 05-6-2025 από: https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/glossology/show.html?id=143

3 Τσαγγαλίδης, Α. (2013). Το ρηματικό σύστημα της νέας ελληνικής: ζητήματα ορολογίας. Διαδρομές στη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας σε αλλόγλωσσους στην Ελλάδα. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 1-42. <http://elearning.greeklanguage.gr/mod/resource/view.php?id=271>

4 Κατσιμαλή, Γ. (2007). Γλωσσολογία σε εφαρμογή. Αθήνα: Καρδαμίτσα.

5 Δόση, Ι. (2016). Η ρηματική όψη σε δίγλωσσα παιδιά. Η επίδραση γλωσσικών, γνωστικών και περιβαλλοντικών παραγόντων (Διδακτορική Διατριβή). Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη.

6 Vendler, Z. (1967). Linguistics in philosophy. Ithaca: Cornell University Press.

Μόζερ, Α. (1994). Ποιόν και απόψεις του ρήματος. Αθήνα: Παρουσία.

Καρακέπελη, Χ. (2017). «Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία της γραμματικής στην Ελληνική ως Δεύτερη/ Ξένη Γλώσσα: η γραμματική κατηγορία της όψης» Διαθέσιμο στο: <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoai/di/frontend/file/lib/default/data/2104630/theFile>

7 Κατσούδα, Γ. 2018. Σύγχρονη Πρακτική Γραμματική τσέπης (14η έκδοση), σ. 137. Αθήνα: Άγκυρα.

8 Κλαίρης Χρ., Μπαμπινιώτης Γ. (Σε συνεργασία με τους Μόζερ Αμαλία, Μπακάκου Ορφανού Αικατερίνη, Σκοπετέα Σταύρο). 2005. Γραμματική της Νέας Ελληνικής, Δομολειτουργική-Επικοινωνιακή, σ. 466. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

9 Mirambel, André. [1978] 1988. Η νέα ελληνική γλώσσα. Περιγραφή και ανάλυση. Μτρφ. Σ. Κ. Καρατζάς. 2η έκδ. φωτοτυπική. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη]. Σελ. 402. Τίτλος πρωτοτύπου La langue grecque moderne: Description et analyse

3. Η χρονική αναφορά των τύπων θα/να/ας γράψω, θα/να/ας γράφω και θα/να/ας έγραψα, θα/να/ας έγραφα στις σύγχρονες γλωσσολογικές μελέτες

Σύμφωνα με τους Φιλιππάκη-Warburton, Γεωργιαφέντη, Κοτζόγλου & Λουκά¹⁰ στη νεοελληνική γλώσσα, οι ρηματικοί τύποι που χρησιμοποιούνται για να δηλωθεί αν το γεγονός που περιγράφεται είναι πραγματικό/βέβαιο, επιθυμητό/αβέβαιο ή προϊόν απαίτησης, ονομάζονται εγκλίσεις και είναι αντιστοίχως η Οριστική, η Υποτακτική και η Προστακτική. Σύμφωνα με την ανάλυσή τους οι διάφοροι ρηματικοί τύποι ταξινομούνται επίσης κυρίως με βάση το μορφολογικό κριτήριο του συνοπτικού ή μη συνοπτικού (ενεστωτικό, αοριστικό θέμα) παρουσιάζοντας αντιστοίχως την ενέργεια του ρήματος είτε ως ολοκληρωμένη είτε ως εξελισσόμενη ή ως κατά συνήθεια, εντάσσοντάς την κάθε φορά και στην αντίστοιχη χρονική βαθμίδα (παρελθόν, παρόν, μέλλον). Το ζήτημα που προκύπτει βεβαίως είναι αν οι συγκεκριμένες κατηγοριοποιήσεις των εγκλίσεων και των χρόνων πρέπει να εξακολουθούν να υφίστανται τη στιγμή που είναι γνωστές σημαντικές διαφορές ανάμεσα στη μορφολογία και τη σημασιολογία των εκάστοτε ρηματικών τύπων, έτσι όπως αυτοί εντάσσονται στο γλωσσικό συγκείμενο. Ο Τσαγγαλίδης¹¹ τονίζει ότι «η συνήθης παραδοσιακή πρακτική είναι να ορίζουμε τους χρόνους του νεοελληνικού ρήματος μόνο τους οκτώ τύπους που παρουσιάζονται σκιασμένοι στον Πίνακα» (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Νεοελληνικοί ρηματικοί τύποι που συνήθως θεωρούνται «χρόνοι του ρήματος» (σκιασμένοι) και παράλληλοι τύποι που συνήθως δεν θεωρούνται «χρόνοι του ρήματος»

γράφω	θα γράφω
γράφω	θα γράψω
έγραφα	θα έγραφα
έγραψα	θα έγραψα
έχω γράψει	θα έχω γράψει
είχα γράψει	θα είχα γράψει

(Παρίσι: Klincksieck 1959).

Mackridge, P. (1987). Η νεοελληνική γλώσσα. Αθήνα: Πατάκης.

10 Φιλιππάκη-Warburton, E. κ.ά. 2011. Γραμματική Ε' & Στ' Δημοτικού. Αθήνα: ΟΕΔΒ. 66 Χατζησαββίδης, Σ. & Α. Χατζησαββίδου. 2010. Γραμματική νέας Ελληνικής γλώσσας, Α', Β', Γ' Γυμνασίου. Αθήνα ΟΕΔΒ, σ. 141, <http://www.pi-schools.gr/books/gymnasio>.

11 Τσαγγαλίδης, Α. (2013). Το ρηματικό σύστημα της νέας ελληνικής: ζητήματα ορολογίας, Διαδρομές στη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας σε αλλόγλωσσους στην Ελλάδα. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 1-42. <http://elearning.greeklanguage.gr/mod/resource/view.php?id=271>

Οι Βελουδής & Φιλιππάκη-Warburton¹² παρουσιάζουν το σύνολο των ρηματικών τύπων που συντάσσονται με τα μόρια *θα/να/ας*, συνοπτικά/μη συνοπτικά, παρελθοντικά ή μη και συντελεσμένα. (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Νεοελληνικοί ρηματικοί τύποι με στοιχεία χρόνου, όψης και έγκλισης

	απλοί τύποι	με <i>θα</i>	με <i>να</i>	με <i>ας</i>
-Σ, -ΠΡΛ	γράφω	θα γράφω	να γράφω	ας γράφω
+Σ, -ΠΡΛ	γράφω	θα γράψω	να γράψω	ας γράψω
-Σ, +ΠΡΛ	έγραφα	θα έγραφα	να έγραφα	ας έγραφα
+Σ, +ΠΡΛ	έγραψα	θα έγραψα	να έγραψα	ας έγραψα
+ΣΥΝΤ, -ΠΡΛ	έχω γράψει	θα έχω γράψει	να έχω γράψει	ας έχω γράψει
+ΣΥΝΤ, +ΠΡΛ	είχα γράψει	θα είχα γράψει	να είχα γράψει	ας είχα γράψει
	«Οριστική» Άρνηση ΔΕΝ		«Υποτακτική» Άρνηση ΜΗΝ	

Τέλος, οι Κλαίρης & Μπαμπινιώτης¹³ αποφεύγοντας την αντιστοίχιση τροπικότητας με τις εγκλίσεις προχωρούν στην παρακάτω κατηγοριοποίηση των εν λόγω ρηματικών τύπων (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Οι τροπικοί τύποι των Κλαίρη-Μπαμπινιώτη (2005: 442)

ΜΕΛΛΟΝΤΑΣ	ΥΠΟΤΑΚΤΙΚΟΣ	ΠΑΡΑΧΩΡΗΤΙΚΟΣ
θα γράφω	να γράφω	ας γράφω
θα γράψω	να γράψω	ας γράψω
θα έχω γράψει	να έχω γράψει	ας έχω γράψει
ΔΥΝΗΤΙΚΟΣ	ΑΠΟΡΗΜΑΤΙΚΟΣ	ΥΠΟΧΩΡΗΤΙΚΟΣ
θα έγραφα	να έγραφα	ας έγραφα
θα έγραψα	να έγραψα	ας έγραψα
θα είχα γράψει	να είχα γράψει	ας είχα γράψει

12 Βελουδής, Γ. & Ε. Φιλιππάκη-Warburton (1983). «Η υποτακτική στη νέα ελληνική». Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα 4, σσ. 151-165.

13 Κλαίρης Χρ., Μπαμπινιώτης Γ. (Σε συνεργασία με τους Μόζερ Αμαλία, ΜπακάκουΟρφανού Αικατερίνη, Σκοπετέα Σταύρο). 2005. Γραμματική της Νέας Ελληνικής, Δομολεειτουργική-Επικοινωνιακή. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Έχοντας υπόψιν τους παραπάνω πίνακες παρατηρούνται τα εξής. Σε ό,τι αφορά το μόριο *θα* τις περισσότερες φορές εκλαμβάνεται ως μελλοντικός δείκτης αναφοράς και γι' αυτό με τα συντάγματά του σχηματίζονται αμιγώς μελλοντικές προτάσεις. Η συγκεκριμένη θεώρηση του μορίου *θα* προξενεί σύγχυση στους μαθητές, καθώς, καίτοι μαθαίνουν πως χρησιμοποιείται στους μελλοντικούς χρόνους της οριστικής έγκλισης, πολύ συχνά παρατηρούν να συνοδεύει παρελθοντικούς χρόνους (π.χ. *θα* προτιμούσα). Έτσι από τη μια μεριά με τους μη παρελθοντικούς τύπους δηλώνει τη μελλοντικότητα ενός γεγονότος αλλά και τροπικότητες όπως δυνατότητα-πιθανότητα, συμπέρασμα, βεβαιότητα, οδηγία ή ευχή ακόμη και ζωντάνια στην ιστορική αφήγηση (παραδείγματα 2.1 - 2.6) και από την άλλη με τους παρελθοντικούς τύπους δηλώνει τροπικότητες όπως το μη πραγματικό, εικασία-πιθανότητα-συμπέρασμα, πρόθεση, πλαγιασμένος μέλλοντας, ευχή-επιθυμία, συνήθεια του παρελθόντος (παραδείγματα 2.7 - 2.12)¹⁴. Το πρόβλημα που τίθεται εδώ είναι κατά βάση πρόβλημα σημασιολογίας, αφού παρόλο που οι συνδυασμοί του *θα* με παρελθοντικούς χρόνους ανήκουν στην οριστική, εντούτοις δε δηλώνουν το πραγματικό. Είναι η λεγόμενη υποθετική/δυννητική άλλων γλωσσών¹⁵.

- 2.1 *Θα διαβάξει.* (- συνοπτικός/- παρελθοντικός/πιθανότητα ή βεβαιότητα)
- 2.2 *Θα είναι ακριβό.* (- συνοπτικός / - παρελθοντικός / συμπέρασμα)
- 2.3 *Θα φύγει το πρωί.* (συνοπτικός / - παρελθοντικός / βεβαιότητα)
- 2.4 *Θα πάτε ευθεία.* (συνοπτικός / - παρελθοντικός / οδηγία)
- 2.5 *Θα πάει καλά.* (συνοπτικός / - παρελθοντικός / βεβαιότητα-ευχή)
- 2.6 Το 1940 ο Μεταξάς *θα πει* το μεγάλο «ΟΧΙ».
(συνοπτικός/- παρελθοντικός/ ζωντάνια στην αφήγηση)
- 2.7 *Θα πήγαινα.* (- συνοπτικός/παρελθοντικός /μη πραγματικό)
- 2.8 *Θα βγήκε έξω.* (-συνοπτικός /παρελθοντικός / συμπέρασμα εικασία)
- 2.9 *Θα καθόταν σπίτι.* (- συνοπτικός / παρελθοντικός / πρόθεση)
- 2.10 *Είπε πως θα έβγαίνε.* (- συνοπτικός/παρελθοντικός/ πλαγ. μέλλοντας)
- 2.11 *Θα έπινα έναν καφέ.* (- συνοπτικός / παρελθοντικός / ευχή, επιθυμία)
- 2.12 *Κάπου κάπου, θα περνούσε από το πατρικό του.*
(μη συνοπτικός/παρελθοντικός/ συνήθεια του παρελθόντος)

Περνώντας στη χρήση των τροπικών μορίων *να/ας* είναι χρήσιμο να σημειωθεί ότι είναι δυνατή χρήση του ίδιου ρηματικού τύπου, προκειμένου να γίνει αναφορά σε οποιαδήποτε χρονική βαθμίδα, είτε στο παρελθόν είτε στο παρόν είτε στο μέλλον. Η χρονική αναφορά δηλαδή να εξαρτάται από το ρήμα

14 Κλαίρης Χρ., Μπαμπινιώτης Γ. (Σε συνεργασία με τους Μόζερ Αμαλία, Μπακάκου Ορφανού Αικατερίνη, Σκοπετέα Σταύρο). 2005. Γραμματική της Νέας Ελληνικής, Δομολειτουργική-Επικοινωνιακή. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
Ρούσσου, Α., & Τσαγγαλίδης, Α. (2010). Περιγραφικές θεωρητικές και ρυθμιστικές αναντιστοιχίες. In Μελέτες για την ελληνική γλώσσα 30 (pp. 529-540).

15 Τσαγγαλίδης, Α. (2002). Για τους «χρόνους» του νεοελληνικού ρήματος. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 22, 647-658.
Τσαγγαλίδης, Α. 2017. Οι νεοελληνικές εγκλίσεις και η τυπολογία της έγκλισης. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 37: 701-712

που βρίσκεται σε οριστική έγκλιση¹⁶ (Παραδείγματα 2.13, 2.14, 2.15).

2.13 Ήθελα να έρθει χθες. (παρελθόν)

2.14 Θέλω να έρθει τώρα. (παρόν)

2.15 Θέλω να έρθει αύριο. (μέλλον)

Σε όλες βέβαια τις παραπάνω περιπτώσεις έχουμε τον ρηματικό τύπο να έρθει (-παρελθόν, +συνοπτικό), με τον οποίο εκφράζεται το επιθυμητό, η βασική δηλαδή σημασία της υποτακτικής, η οποία βεβαίως στα παραπάνω παραδείγματα δηλώνεται σαφώς και από το βουλητικό ρήμα *ήθελα/θέλω* και η οποία αντικαθιστά το γνωστό απαρέμφατο της αρχαίας ελληνικής. Βέβαια τα εν λόγω συντάγματα με το να, εκτός των βουλητικών ρημάτων έπονται και ρημάτων που δηλώνουν ευχή, κατοχή ή απόκτηση ιδιότητας, αισθήσεως, απρόσωπων και των ρημάτων *λέω, βάζω, κάνω, αρχίζω, σταματώ* (Παραδείγματα 2.16 – 2.22)

2.16 Εύχομαι να περάσεις. (μέλλον)

2.17 Μάθε να συμπεριφέρεσαι σωστά. (μέλλον)

2.18 Τον είδα να φεύγει. (παρελθόν)

2.19 Πρέπει να μείνει. (μέλλον)

2.20 Λέω να περιμένω. (παρόν)

2.21 Τον έβαλε να μιλήσει. (παρελθόν)

2.22 Άρχισε/σταμάτησε να φωνάζει. (παρελθόν)

Τα συντάγματα με το να βεβαίως εκφράζουν και άλλες τροπικότητες, όπως το δυνατό, το ενδεχόμενο-υποθετικό-πιθανό, απορία, προσταγή, πρόταση, ευχή. Το είδος όμως της τροπικότητας το ορίζει κάθε φορά και ο εκάστοτε συνδυασμός των μορφολογικών χαρακτηριστικών του ρήματος, ήτοι (+/- παρελθόν, +/- συνοπτικό) που άλλοτε έχει χρονική αναφορά στο μέλλον (Παραδείγματα 2.22 - 2.23), άλλοτε στο παρελθόν (2.24 - 2.25), άλλοτε στο παρόν (2.26) και άλλοτε και στις τρεις χρονικές βαθμίδες ανάλογα το γλωσσικό συγκείμενο (2.27 - 2.28)¹⁷.

2.22 Να δούμε τι θα γίνει. (+ συνοπτικό/-παρελθοντικό/το δυνατό)

2.23 Και να θυμώσει, εγώ θα πάω. (+συνοπτικό/-παρελθοντικό/το ενδεχόμενο)

2.24 Να έφυγε; (+συνοπτικό/+παρελθοντικό/απορία)

2.25 Και να πήγαινες, τι θα γινόταν; (-συνοπτικό/+ παρελθοντικό/ενδεχόμενο)

2.26 Να φύγεις. (+συνοπτικό/-παρελθοντικό/προσταγή)

2.27 Να γινόταν καλά! (-συνοπτικό/+παρελθοντικό/ευχή)

2.28 Να πήγαινες καλύτερα; (-συνοπτικό/+ παρελθοντικό/πρόταση)

Τα συντάγματα με το να παρατηρούνται και σε κύριες και σε δευτερεύουσες προτάσεις ενώ τα συντάγματα με το *ας* εντοπίζονται μόνο σε κύριες προτάσεις.

16 Φιλιππάκη-Warburton, E. κ.ά. 2011. Γραμματική Ε' & Στ' Δημοτικού. Αθήνα: ΟΕΔΒ. 66 Χατζησαββίδης, Σ. & Α. Χατζησαββίδου. 2010. Γραμματική νέας Ελληνικής γλώσσας, Α', Β', Γ' Γυμνασίου. Αθήνα ΟΕΔΒ, σ. 143-144, <http://www.pi-schools.gr/books/gymnasio>.

17 Ρούσου, Α., & Τσαγαλίδης, Α. (2010). Περιγραφικές θεωρητικές και ρυθμιστικές αναντιστοιχίες. In Μελέτες για την ελληνική γλώσσα 30 (pp. 529-540).

Οι τροπικές σημασίες του *ας* + ρηματικός τύπος εξαρτώνται και αυτές από το είδος του ρηματικού τύπου (+/- συνοπτικός και +/- παρελθοντικός) με χρονική αναφορά, είτε στο παρόν (Παράδειγμα 2.29) είτε στο μέλλον (2.30 - 2.34) είτε στο παρελθόν (2.35 - 2.36) είτε και στις τρεις χρονικές βαθμίδες (2.37).

- | | | |
|------|-------------------------------------|---|
| 2.29 | <i>Ας έρχεται.</i> | (-συνοπτικό/-παρελθοντικό/αδιαφορία) |
| 2.30 | <i>Ας πάμε.</i> | (+συνοπτικό/-παρελθοντικό/προτροπή) |
| 2.31 | <i>Ας φύγει.</i> | (+συνοπτικό/-παρελθοντικό/αδιαφορία) |
| 2.32 | <i>Ας το πάρει.</i> | (+συνοπτικό/-παρελθοντικό/παραχώρηση) |
| 2.33 | <i>Ας μη το συνεχίσεις.</i> | (+συνοπτικό/-παρελθοντικό/συμβουλή) |
| 2.34 | <i>Ας γίνει καλά, και βλέπουμε.</i> | (+συνοπτικό/-παρελθοντικό/ευχή) |
| 2.35 | <i>Ας έμενα.</i> | (-συνοπτικό/+παρελθοντικό/υποχώρηση) |
| 2.36 | <i>Ας ήρθε.</i> | (+συνοπτικό/+παρελθοντικό/αδιαφορία) |
| 2.37 | <i>Ας ερχόταν για λίγο.</i> | (-συνοπτικό/+παρελθοντικό/ευχή) ¹⁸ |

Όπως αναφέρει και ο Τσαγγαλίδης¹⁹ «είναι δύσκολο να υπάρξει σαφής διαχωρισμός μεταξύ των χρόνων, ο οποίος να προκύπτει αποκλειστικά και μόνο από το χαρακτηριστικό του φυσικού χρόνου. Ο χρόνος, η όψη και τροπικότητα είναι έννοιες που συνδέονται άμεσα και δεν μπορεί με ακρίβεια και σαφήνεια να διαχωριστεί η μία από την άλλη».

4. Η χρονική αναφορά των τύπων *θα/να/ας* γράψω, *θα/να/ας* γράφω και *θα/να/ας* έγραψα, *θα/να/ας* έγραφα

4.1 Στη σχολική γραμματική του Δημοτικού Σχολείου

Στη σχολική γραμματική των Φιλίππακη-Warburton, Γεωργιαφέντη, Κοτζόγλου και Λουκά²⁰ που διδάσκεται στην Ε' και ΣΤ' δημοτικού δεν παρατηρείται αναλυτική παρουσίαση των τροπικών μορίων παρά μόνο μια μικρή παράγραφος, όπου υπάρχει ένας ορισμός της έννοιας των μορίων αναφέροντας τα πιο σημαντικά από αυτά. Σε ότι αφορά τα μόρια *θα/να/ας* αναφέρεται μόνο η κατηγορία, όπου ανήκει το καθένα (το *θα* ως μελλοντικό μόριο και τα *να/ας* ως μόρια υποτακτικής).

Βεβαίως γίνεται αναφορά στις παραδοσιακές εγκλίσεις των ρημάτων, ήτοι την οριστική, την υποτακτική, την προστακτική με τις αντίστοιχες δηλώσεις περί πραγματικού, επιθυμητού και απαιτούμενου. Γίνεται νύξη για τις αρνήσεις δεν και μην, ως αρνήσεις της οριστικής και της υποτακτικής αντιστοίχως, ενώ στη συνέχεια αναφέρεται η ιδιότητα της οριστικής, η οποία σχηματίζει τύπους

18 Στο: <http://users.sch.gr/ipap/Ellinikos%20Politismos/Yliko/Theoria%20Nea/egliseis-rim-NE.htm> (προσπελάστηκε στις 9 Μαΐου 2025).

19 Τσαγγαλίδης, Α. (2002). Για τους «χρόνους» του νεοελληνικού ρήματος. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* 22, σ. 653.

20 Φιλίππακη-Warburton, Ε. κ.ά. 2011. Γραμματική Ε' & Στ' Δημοτικού. Αθήνα: ΟΕΔΒ. 66 Χατζησαββίδης, Σ. & Α. Χατζησαββίδου. 2010. Γραμματική νέας Ελληνικής γλώσσας, Α', Β', Γ' Γυμνασίου. Αθήνα ΟΕΔΒ. <http://www.pi-schools.gr/books/gymnasio>.

και στους οχτώ χρόνους. Η υποτακτική και η προστακτική παρουσιάζονται ως άχρονες εγκλίσεις με την υποτακτική να σχηματίζεται με το να + μη συνοπτικό ή συνοπτικό ή συντελεσμένο ποιόν ενέργειας (να γράφω, να γράψω, να έχω γράψει) και με την προστακτική να σχηματίζεται με το μη συνοπτικό ή συνοπτικό ποιόν ενέργειας (γράφε, γράψε). Δε γίνεται λόγος πουθενά για άλλες τροπικές σημασίες των ρηματικών τύπων.

4.2 Στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας

Σύμφωνα με τον Γαλανόπουλο²¹ στα σχετικά κεφάλαια των σχολικών εγχειριδίων της Γλώσσας των τάξεων του δημοτικού η διδασκαλία των ρηματικών χρόνων περιορίζεται στη διάκριση της χρονικής βαθμίδας (παρελθόν, παρόν, μέλλον) από το ποιόν ενεργείας (εξακολουθητικό-επαναλαμβανόμενο, συνοπτικό-στιγμιαίο, συντελεσμένο). «Αυτή η διάκριση παρουσιάζει το πλεονέκτημα της σύνδεσης «χρόνου» και «όψης» με απλό τρόπο και αξιοποιείται στα γλωσσικά εγχειρίδια χωρίς μεταφορά ορολογίας αλλά με ένταξη στο κειμενοκεντρικό διδακτικό μοντέλο».

Οι γραμματικές ασκήσεις, οι οποίες αφορούν τα τροπικά μόρια θα/να/ας είναι κυρίως ασκήσεις διάκρισης της όψης στο μέλλον, ήτοι συμπλήρωσης κενών με την επιλογή του σωστού ρηματικού τύπου, ήτοι εξακολουθητικού μέλλοντα ή συνοπτικού μέλλοντα (π.χ. Γ΄ τάξη, Τετράδιο Εργασιών Β τεύχος, άσκηση 4, σελ. 43/ Ε΄ τάξη, Βιβλίο Μαθητή Β΄ τεύχος, άσκηση 4, σελ. 57), εντοπισμού +/- συνοπτικών τύπων μέσα σε κείμενα και ένταξη αυτών σε πίνακες (π.χ. Δ΄ τάξη, Βιβλίο Μαθητή Γ΄ τεύχος, άσκηση 2, σελ. 62-63), μεταφοράς ρηματικών τύπων από τη μη συνοπτική όψη στη συνοπτική (π.χ. Ε΄ τάξη, Τετράδιο Εργασιών Β΄ τεύχος, άσκηση 7, σελ. 11-12 / Στ΄ τάξη, Βιβλίο Μαθητή Γ΄ τεύχος, άσκηση 3, σελ. 48), διαφοροποίησης της μη συνοπτικής, της συνοπτικής και της συντελεσμένης όψης (π.χ. Στ΄ τάξη, Τετράδιο Εργασιών Α΄ τεύχος, άσκηση 9, σελ. 15)²².

5. Αξιολόγηση της επάρκειας της γραμματικής περιγραφής

5.1 Στη σχολική γραμματική

Η σχολική γραμματική παρουσιάζει σχετική αδυναμία επαρκούς περιγραφής του ρηματικού συστήματος. Η διδασκαλία της γραμματικής και κυρίως των τροπικών σημασιών δεν είναι απλά ανεπαρκής αλλά σε κάποιες περιπτώσεις και

21 Γαλανόπουλος, Ι. (2019). Η σημασία και η λειτουργία των χρόνων του ρήματος στον νεοελληνικό αφηγηματικό λόγο – Αξιοποίηση των συμπερασμάτων στη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών.

22 Γαλανόπουλος, Ι. (2019). Η σημασία και η λειτουργία των χρόνων του ρήματος στον νεοελληνικό αφηγηματικό λόγο – Αξιοποίηση των συμπερασμάτων στη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών.

ελλιπής, αφού δεν καταλήγει σε ένα ρηματικό σύστημα χωρίς προβληματικούς και αδιαφανείς τύπους, όπως για παράδειγμα το *γράφω*, που περιγράφεται ως εξαρτημένος, γιατί δεν παρουσιάζεται ποτέ μόνος του και οι τύποι να *έγραφα*, να *έγραψα*, που περιγράφονται ως «άλλοι τύποι». Μια μικρή αναφορά στα μόρια και στις κατηγορίες στις οποίες ανήκουν και απλές παραδοσιακές αναφορές στη χρήση και τη λειτουργία των εγκλίσεων, χωρίς ίχνος νύξης στην τροπικότητα των εκάστοτε ρηματικών τύπων δεν αφήνουν περιθώρια θετικής αξιολόγησης της επάρκειάς της.

5.2 Στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας

Στα γλωσσικά εγχειρίδια οι εργασίες αφορούν κυρίως πλαισιωμένη παραγωγή λόγου και περιορίζονται στη διάκριση +/-συνοπτικού και συντελεσμένου, χωρίς να γίνονται αναφορές και σε άλλες τροπικότητες, όπως το πιθανό, το ενδεχόμενο, την απορία, την αδιαφορία, την παραχώρηση, της υποχώρηση και άλλες σημαντικές, οι οποίες αναφέρθηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο. Βεβαίως σημαντικό είναι ότι το πέρασμα από το κειμενικό στο εξωκειμενικό πλαίσιο δεν απαιτεί ρητά τη διδασκαλία της σχετικής γραμματικής. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι στις εν λόγω γραμματικές ασκήσεις πρωτεύουσα θέση κατέχει η διάκριση χρόνου και όψης στην περίπτωση ενεστώτα και αορίστου και όχι η διάκριση εξακολουθητικού και συνοπτικού μέλλοντα²³. Η γραμματική περιγραφή της τροπικότητας των ρηματικών τύπων γενικότερα αλλά και ειδικότερα για τα συντάγματα τύπου *θα/να/ας + γράφω, γράψω, έγραφα, έγραψα* κρίνεται από ανεπαρκής έως ανύπαρκτη στα γλωσσικά εγχειρίδια.

6. Διδακτική πρόταση

Ο προβληματισμός που προκύπτει από την περιγραφική ανεπάρκεια των τροπικών σημασιών των γραμματικών τύπων που προκύπτουν με τα συντάγματα *θα/να/ας* στα σχολικά εγχειρίδια και στη σχολική γραμματική του Δημοτικού οδηγεί στην αναζήτηση νέων διδακτικών προτάσεων για τη διδασκαλία των εν λόγω συνταγμάτων. Η συγκεκριμένη αφορά σε μαθητές της Ε΄ ή Στ΄ τάξης με στόχους:

- Την αναγνώριση της εκάστοτε έγκλισης με βάση τα μορφολογικά χαρακτηριστικά της, ήτοι τις καταλήξεις και την όψη.
- Την κατανόηση της χρονικής βαθμίδας και της τροπικότητας που εκφράζουν τα εν λόγω συντάγματα, ήτοι τη σημασιολογική λειτουργία τους μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικογλωσσικό συγκείμενο.
- Την εμπλοκή των μαθητών σε δραστηριότητες προφορικού και γραπτού

23 Γαλανόπουλος, Ι. (2019). *Η σημασία και η λειτουργία των χρόνων του ρήματος στον νεοελληνικό αφηγηματικό λόγο – Αξιοποίηση των συμπερασμάτων στη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών.

λόγου, ώστε να διακρίνουν την εκάστοτε τροπική σημασία σε σχέση με την περίσταση επικοινωνίας.

- Την εμπλοκή τους σε παιχνίδια ρόλων, ώστε να εμπεδώσουν καλύτερα τη γνώση.
- Την κατανόηση της σημασίας των διαφόρων εξωγλωσσικών και παραγλωσσικών στοιχείων, ως στοιχείων τροπικότητας των εν λόγω συνταγμάτων.
- Την συνειδητοποίηση του κοινωνικοπολιτισμικού ρόλου της γλώσσας.
- Την καλλιέργεια της γλωσσικής ενσυναίσθησης.

Για την υλοποίηση της συγκεκριμένης πρότασης λαμβάνεται υπόψιν η προηγούμενη γνώση και το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών σχετικά με τον σχηματισμό, τη χρήση και τη λειτουργία των γραμματικών χρόνων και των εγκλίσεων (καταλήξεις των ρημάτων, συνοπτικό και μη συνοπτικό θέμα, παρελθοντική, παροντική, μελλοντική αναφορά, τα μόρια *θα/να/ας*, οι αρνήσεις *δεν*, *μην*). Επιλέγονται ασκήσεις παραγωγής και επεξεργασίας αυθεντικού προφορικού και γραπτού λόγου στις οποίες οι μαθητές εμπλέκονται ομαδοσυνεργατικά, προκειμένου να κατανοηθούν και να εμπεδωθούν όλες οι τροπικές σημασίες των συνταγμάτων με τα μόρια *θα/να/ας*, ήτοι η υποχρέωση, η βούληση, το επιθυμητό, η άδεια, η ικανότητα, η δυνατότητα, το ανεπιθύμητο, η απαγόρευση, το αντίθετο του πραγματικού, το πιθανό ή δυνατό, η πρόβλεψη, η γενίκευση και η συμπερασματική βεβαιότητα, η απορία, η υποχώρηση, η παραχώρηση. Λαμβάνεται βεβαίως υπόψιν το γεγονός ότι οι τροπικότερες γενικώς δεν γίνονται εύκολα αντιληπτές από τους μαθητές και δη του Δημοτικού, καθώς δεν αναφέρονται οι ασκήσεις των σχολικών εγχειριδίων σε αυτές.

Έτσι δίνονται στα παιδιά προτάσεις διαφορετικών τροπικότητας κάθε φορά, στις οποίες πρέπει να αναγράψουν το είδος της τροπικότητας, το είδος της όψης (+/- συνοπτική και το είδος της χρονικής βαθμίδας (παρελθοντική, παροντική, μελλοντική) (Πίνακας 4). Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και σε κάθε ομάδα δίνονται από πέντε προτάσεις με διαφορετική τροπικότητα κάθε φορά. Γίνεται συζήτηση για τα χαρακτηριστικά που φέρει η κάθε έγκλιση και τη σημασία που εκφράζει. Ανακαλούνται έτσι οι ήδη υπάρχουσες γνώσεις. Τα παιδιά καλούνται να παράγουν γραπτό λόγο επεκτείνοντας το γλωσσικό συγκείμενο των προτάσεων τοποθετώντας το σε μία μικρή ιστορία, την οποία θα κληθούν να δραματοποιήσουν σε επόμενο στάδιο, όπου θα λάβει χώρα και ένα παιχνίδι ρόλων. Σε αυτό ανάλογα με τον επικοινωνιακό στόχο, τα παιδιά καλούνται να αναπαραστήσουν καθημερινές περιστάσεις επικοινωνίας από τον χώρο της οικογένειας, του σχολείου, της δουλειάς, της ψυχαγωγίας. Τα παιδιά των άλλων ομάδων, κατά τη διάρκεια της δραματοποίησης, έχουν τη δυνατότητα να σημειώνουν τυχόν λάθη κατά την εκφορά του λόγου (ύφος, τόνος). Στόχος σε κάθε περίπτωση είναι η ακριβής περιγραφή του γλωσσικού

συστήματος και η συνειδητοποίηση ότι οι γλωσσικές επιλογές εξαρτώνται από κοινωνικοπολιτισμικό συγκείμενο κάθε φορά.

Πίνακας 4. Εύρεση τροπικών σημασιών των συνταγμάτων του τύπου *θα/να/ας* γράφω, γράψω, έγραφα, έγραψα.

Για την υποχρέωση :

1. Όποιος θέλει άδεια να κάνει ένα βήμα μπροστά!
(/ / / / /)
2. Αύριο δε θα πας πουθενά! (/ / / / /)
3. _ Ο Γιάννης είπε ότι δε θα πάει.
_ Θα πάει...
(/ / / / /)
4. _ Να πάρω σοκολάτα;
(/ / / / /)
_ Πρέπει πρώτα να ρωτήσεις τη μαμά σου.
(/ / / / /)
5. _ Κυρία, δεν τις καταλάβαμε τις ασκήσεις!
_ Να τις διαβάσετε και να τις καταλαβαίνετε!
(/ / / / /)

Για τη βούληση :

1. Κουράστηκα πια! *Να/Ας* συνεχίσει κάποιος άλλος!
(/ / / / /)
2. *Να/Ας* φύγω πια κι εγώ! / *Να/Ας* φεύγω πια κι εγώ!
(/ / / / /) (/ / / / /)
3. Τέτοια ταινία δεν τη χάνω! Θα έρθω κι εγώ!
(/ / / / /) (/ / / / /)

Για το επιθυμητό:

1. Μια πίτσα θα την έτρωγα!
(/ / / / /)
2. *Να* γίνεις γρήγορα καλά!
(/ / / / /)
3. *Να* πήγαινα κι εγώ μαζί τους!
(/ / / / /)
4. Νομίζω ότι μπορούμε να είμαστε λίγο πιο ήσυχoi.
(/ / / / /)
5. Ο άντρας που θα παντρευτώ πρέπει να είναι πλούσιος.
(/ / / / /) (/ / / / /)

Για την άδεια :

1. Εδώ μπορείτε να αφήσετε τα πράγματά σας.
(/ / / / /)
2. Τέλειωσε πρώτα τις ασκήσεις σου και θα βγεις για διάλειμμα.
(/ / / / /)
3. Πέρνα σε μια σχολή και εγώ θα σου πάρω αυτοκίνητο.
(/ / / / /)
4. Να πάρεις ένα σοκολατάκι.
(/ / / / /)
5. Πρέπει να πας σε έναν οφθαλμίατρο.
(/ / / / /)

Για την *ικανότητα*:

- Μόνο δύο μπορούν να αντιμετωπίσουν αυτόν τον επιθετικό στον αγώνα.
(/ /)

Για τη *δυνατότητα*:

1. Μπορούμε να βάλουμε και το μέσα δωμάτιο, αν θέλεις.
(/ /)
2. Μπορείς να δεις την κίνηση και από το μπαλκόνι σου.
(/ /)

Για το *ανεπιθύμητο*:

- Να καταστραφεί!
(/ /)

Για την *απαγόρευση*:

- Δε θα πας πουθενά!
(/ /)

Για το *αντίθετο του πραγματικού*:

1. Εγώ δε θα το επέλεγα.
(/ /)
2. Αυτά θα τα παίρνατε! Δε βλέπω όμως προθυμία!
(/ /)
3. Έπρεπε αμέσως να έφτανε από το περιστατικό.
(/ /)
4. Αφού μπορούσε να το αγοράσει!
(/ /)

Για το *πιθανό ή το δυνατό*:

1. Ο Νίκος θα αργήσει να έρθει. Φάτε εσείς!
(/ /)
 2. Βλέπω σάκα στην πλάτη. Θα πηγαίνεις στο σχολείο!
(/ /)
 3. Απ' ό,τι ξέρω σήμερα θα έμπαινε στο νοσοκομείο για την επέμβαση.
(/ /)
1. Θα βγήκε για κανένα ποτό!
(/ /)
 2. Δε μιλάει. Μπορεί να είναι κουρασμένος.
(/ /)

Για την *πρόβλεψη*:

- Αν πηγαίναμε από τον άλλο δρόμο, θα φτάναμε πιο γρήγορα.
(/ /)

Για τη *βεβαιότητα των λεγομένων (επιστημική αναγκαιότητα)*:

1. Πρέπει να προσγειώνεται τώρα στο Παρίσι.
(/ /)
2. Πρέπει να είναι Άγγλος. Έχει βαριά προφορά.
(/ /)
3. Πρέπει να το έχω δει αυτό το έργο.
(/ /)
4. Πρέπει να την είχα επισκεφθεί πριν από πέντε χρόνια.
(/ /)

Για τη *μη αυτοπτικότητα- συμπεράσμα*:

1. Δεν μπορεί να τον είδες χτες. Αφού χτες δεν ήρθε καθόλου εδώ.
(/ /)
2. Ακούω θόρυβο στη στέγη. Θα βρέχει.
(/ /)
3. Ο δρόμος είναι βρεγμένος. Θα έβρεξε.
(/ /)

7. Συμπεράσματα

Απ' όλα τα ανωτέρω διαπιστώνεται ότι η σχολική γραμματική και τα σχολικά εγχειρίδια παρουσιάζουν αδυναμία επαρκούς περιγραφής των εγκλίσεων και των οπτικών που εκφράζουν κάθε φορά. Πρόκειται για μία συντηρητική, σύντομη και επιδερμική προσέγγιση, η οποία δεν αφήνει περιθώρια δημιουργικής εκμάθησής τους από τους μαθητές. Η απλή παράθεση κανόνων και η εστίαση στη μορφολογία του εκάστοτε ρηματικού τύπου δεν οδηγεί στην κατάκτηση και επέκταση του γλωσσικού συστήματος. Η μορφολογική αναγνώριση των χρόνων και των εγκλίσεων είναι ένας στόχος που επιτυγχάνεται από τις σύγχρονες σχολικές γραμματικές και τα σύγχρονα σχολικά εγχειρίδια. Εκείνο που δεν κατορθώνεται όμως είναι κατανόηση των λειτουργιών, των όψεων και των τροπικών σημασιών των εκάστοτε ρηματικών τύπων.

Ίσως η περαιτέρω χρήση του προφορικού λόγου, της σύνδεσης του εν λόγω γραμματικού φαινομένου με την πρακτικοβιωματική γνώση των μαθητών, της επικοινωνιακής προσέγγισης της γλώσσας μέσα από δραματοποιήσεις και παιχνίδια ρόλων οδηγούσε σε μεγαλύτερη εμπέδωση της λειτουργίας των χρόνων, των όψεων, των εγκλίσεων και των τροπικότητων.

Η κατάλληλη τροποποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων προς την κατεύθυνση που προτείνουν οι σύγχρονες γλωσσολογικές μελέτες που δίνουν έμφαση στη σημασιολογία και όχι στη μορφολογία αναμένεται να πετύχουν τον παραπάνω στόχο.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Βελούδης, Γ. & Ε. Φιλιππάκη-Warburton (1983). «Η υποτακτική στη νέα ελληνική». *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα* 4, σσ. 151-165.
- αλανόπουλος, Ι. (2019). *Η σημασία και η λειτουργία των χρόνων του ρήματος στον νεοελληνικό αφηγηματικό λόγο – Αξιοποίηση των συμπερασμάτων στη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Δόση, Ι. (2016). *Η ρηματική όψη σε δίγλωσσα παιδιά. Η επίδραση γλωσσικών, γνωστικών και περιβαλλοντικών παραγόντων* (Διδακτορική Διατριβή). Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη.
- Καρακέπελη, Χ. (2017). «Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία της γραμματικής στην Ελληνική ως Δεύτερη/ Ξένη Γλώσσα: η γραμματική κατηγορία της όψης» Διαθέσιμο στο: <https://pergamos.lib.uoa.gr/uoai/dl/frontend/file/lib/default/data/2104630/theFile>
- Κατσιμαλή, Γ. (2007). *Γλωσσολογία σε εφαρμογή*. Αθήνα: Καρδαμίτσα.

- Κατσούδα, Γ. 2018. Σύγχρονη Πρακτική Γραμματική τσέπης (14η έκδοση). Αθήνα: Άγκυρα.
- Κλαίρης Χρ., Μπαμπινιώτης Γ. (Σε συνεργασία με τους Μόζερ Αμαλία, Μπακάκου Ορφανού Αικατερίνη, Σκοπετέα Σταύρο). 2005. Γραμματική της Νέας Ελληνικής, Δομολειτουργική-Επικοινωνιακή. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μόζερ, Α. (1994). Ποιόν και απόψεις του ρήματος. Αθήνα: Παρουσία.
- Ράλλη, Α. (2005). Μορφολογία. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Ρούσσου, Α., & Τσαγγαλίδης, Α. (2010). Περιγραφικές θεωρητικές και ρυθμιστικές αναντιστοιχίες. In Μελέτες για την ελληνική γλώσσα 30 (pp. 529-540).
- Τσαγγαλίδης, Α. (2000). Τι θα πει υποτακτική; Οι κατηγορίες του ρήματος στα λεξικά και στις γραμματικές της νέας ελληνικής. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα 20*, σσ. 543-554.
- Τσαγγαλίδης, Α. (2002). Για τους «χρόνους» του νεοελληνικού ρήματος. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα 22*, 647-658.
- Τσαγγαλίδης, Α. (2013). Το ρηματικό σύστημα της νέας ελληνικής: ζητήματα ορολογίας. Διαδρομές στη διδασκαλία της νέας ελληνικής γλώσσας σε αλλόγλωσσους στην Ελλάδα. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 1-42. <http://elearning.greeklanguage.gr/mod/resource/view.php?id=271>
- Τσαγγαλίδης, Α. 2017. Οι νεοελληνικές εγκλίσεις και η τυπολογία της έγκλισης. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα 37*: 701-712
- Φιλιππάκη-Warbuton, E. κ.ά. 2011. Γραμματική Ε' & Στ' Δημοτικού. Αθήνα: ΟΕΔΒ. 66 Χατζησαββίδης, Σ. & Α. Χατζησαββίδου. 2010. Γραμματική νέας Ελληνικής γλώσσας, Α', Β', Γ' Γυμνασίου. Αθήνα ΟΕΔΒ. <http://www.pi-schools.gr/books/gymnasio>.

Ξενόγλωσση

- Holton, D., Mackridge, P., & Φιλιππάκη-Warbuton, E. (2014). Γραμματική της ελληνικής γλώσσας. Αθήνα: Πατάκης.
- Mackridge, P. (1987). Η νεοελληνική γλώσσα. Αθήνα: Πατάκης.
- Mirambel, André. [1978] 1988. Η νέα ελληνική γλώσσα. Περιγραφή και ανάλυση. Μτφρ. Σ. Κ. Καρατζάς. 2η έκδ. φωτοτυπική. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη]. Σελ. 402. Τίτλος πρωτοτύπου *La langue grecque moderne: Description et analyse* (Παρίσι: Klincksieck 1959).
- Vendler, Z. (1967). *Linguistics in philosophy*. Ithaca: Cornell University Press.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο κος **Αθανασίου Ιωάννης** είναι δάσκαλος. Από το 1997 έως και το 2003 εργάστηκε στην ιδιωτική εκπαίδευση και έκτοτε υπηρετεί στη δημόσια. Έχει υπηρετήσει σε θέση Υποδιευθυντή Δημοτικού Σχολείου για τρία χρόνια, ενώ από το 2017 κατέχει θέση Διευθυντή σε Δημοτικά Σχολεία της Ανατολικής Αττικής. Είναι πτυχιούχος του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Πατρών (1995), κάτοχος Διπλώματος Μετεκπαίδευσης στη Γενική Αγωγή στο ΜΔΔΕ του Πανεπιστημίου Αθηνών (2006) και κάτοχος δύο Μεταπτυχιακών Τίτλων Ειδίκευσης (Master of Arts), του πρώτου στην «*Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτική*» του ΑΠΚΥ (2014) και του δεύτερου στις «*Σύγχρονες τάσεις στη Γλωσσολογία για εκπαιδευτικούς*» του ΕΑΠ (2024). Έχει συμμετάσχει σε πλήθος συνεδρίων ως εισηγητής. Email επικοινωνίας: iannisathanasiou@gmail.com

Κούτρας Γεώργιος

Μοντέλα επικοινωνίας στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς

Περίληψη

Σκοπός της εργασίας είναι η βιβλιογραφική εννοιολογική ανασκόπηση των μοντέλων επικοινωνίας, αλλά και η πρακτική χρήση τους. Με έμφαση στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, στον κόσμο της επικοινωνίας, έχουμε πολλά διαφορετικά μοντέλα που μας βοηθούν να κατανοήσουμε τι είναι η επικοινωνία και πώς λειτουργεί¹. Ειδικότερα, τα μοντέλα επικοινωνίας απλοποιούν ή αντιπροσωπεύουν τη διαδικασία της επικοινωνίας. Δεδομένου ότι η επικοινωνία είναι μια πολύπλοκη διαδικασία, είναι συχνά δύσκολο να καθοριστεί πού αρχίζει και πού τελειώνει μια συνομιλία. Εκεί παρουσιάζονται τα μοντέλα επικοινωνίας κυρίως για να απλοποιηθεί η διαδικασία κατανόησης της επικοινωνίας σε καταστάσεις και σενάρια πραγματικού κόσμου. Συμπερασματικά, η κατανόηση της έννοιας κάθε μοντέλου δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς να γίνουν καλύτεροι και επικοινωνιακοί. Κάθε μοντέλο προσφέρει μια μοναδική οπτική γωνία για τη διαδικασία της επικοινωνίας.

¹ Wrench, J., Punyanunt-Carter, N. & Thweatt, K. (2020). *Interpersonal Communication: A Mindful Approach to Relationships*. USA, San Francisco, California: Open Textbook Library, p. 53.

Λέξεις κλειδιά: Επικοινωνία, μοντέλα, εκπαίδευση, οργανισμός.

Communication models in educational organizations

Abstract

The purpose of the paper is the bibliographical conceptual review of communication models, as well as their practical use. With an emphasis on educational organizations, in the world of communication, we have many different models that help us understand what communication is and how it works. In particular, communication models simplify or represent the process of communication. Since communication is a complex process, it is often difficult to determine where a conversation begins and ends. There, communication models are presented mainly to simplify the process of understanding communication in real-world situations and scenarios. In conclusion, understanding the concept of each model enables educational organizations to become better and more communicative. Each model offers a unique perspective on the process of communication.

Key words: communication, models, education, organization.

1. Εισαγωγή

«Μοντέλο είναι οτιδήποτε λειτουργεί ως υπόδειγμα, ως πρότυπο»². Ειδικότερα, στην εκπαίδευση, η λέξη “μοντέλο” χρησιμοποιείται συχνά για να ορίσει έναν γενικεύσιμο φορμαλισμό, δυνάμενο να χρησιμοποιηθεί υποδειγματικά: βάσει μιας περίπτωσης που έχει μελετηθεί, αναδεικνύονται οι σταθερές τιμές αυτής της περίπτωσης, οι οποίες θεωρούνται οι γενικές αρχές που επιτρέπουν να αναγνωρίσουμε ή να προβλέψουμε άλλες μορφές παρόμοιων προβλημάτων. Μιλάμε λοιπόν για προτυποποίηση/μοντελοποίηση μιας περίπτωσης³. Ειδικότερα, για να κατανοήσουν πώς επικοινωνούμε, οι θεωρητικοί της επικοινωνίας έχουν αναπτύξει μοντέλα που απεικονίζουν τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η επικοινωνία. Η εκπαίδευση αποτελεί την πυξίδα για την ανάπτυξη και χρήση των μοντέλων επικοινωνίας.

2 Μπαμπινιώτης, Γ. (2012). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας (με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων): Ερμηνευτικό, Ορθογραφικό, Ετυμολογικό, Συνωνύμων - Αντιθέτων, Κυρίων Ονομάτων, Επιστημονικών όρων, Ακρωνυμίων (Δ' Έκδοση Έγχρωμη)*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε., σ. 1252.

3 Bonniol, J.-J. & Vial, M. (2007). *Τα μοντέλα της αξιολόγησης. Θεμελιώδη κείμενα με ερμηνευτικά σχόλια (1^η Έκδοση)* [Ζ. Πολυμεροπούλου, Η. Παπαδημητρίου (Επιστημονική Επιμ.) - Η. Παπαδημητρίου, Ζ. Πολυμεροπούλου, Γ. Στεργίου (Μετ.)]. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 15.

2. Σκοπός της εργασίας

Σκοπός της εργασίας είναι η εννοιολογική ανασκόπηση της ανάπτυξης μοντέλων επικοινωνίας στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, αλλά και η πρακτική χρήση τους.

3. Θεωρητικό μέρος

Ειδικότερα, πολλά μοντέλα και θεωρίες επικοινωνίας στοχεύουν στη βελτίωση της επικοινωνίας⁴. Πιο συγκεκριμένα, η κύρια λειτουργία των μοντέλων επικοινωνίας είναι η ενίσχυση των δεξιοτήτων και ικανοτήτων των ατόμων, ώστε να επικοινωνούν με αποτελεσματικό τρόπο⁵.

3.1 Κατηγορίες μοντέλων επικοινωνίας στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς

Όντως, υπάρχουν αρκετά μοντέλα επικοινωνίας που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί. Τα μοντέλα επικοινωνίας είναι σημαντικά επειδή δείχνουν πώς λειτουργεί η επικοινωνία από τη διαβίβαση του μηνύματος μέχρι την ερμηνεία και την κατανόησή του. Μερικά από κύρια μοντέλα επικοινωνίας διακρίνονται σε γραμμικά μοντέλα που εξετάζουν μόνο τη μονόδρομη επικοινωνία (π.χ. το επικοινωνιακό μοντέλο του Αριστοτέλη, το μοντέλο επικοινωνίας Shannon και Weaver και το μοντέλο επικοινωνίας SMCR του Berlo), σε διαδραστικά μοντέλα που αναλύουν την αμφίδρομη επικοινωνία (π.χ. το μοντέλο επικοινωνίας Schramm, το επικοινωνιακό μοντέλο Westley και Maclean), αλλά και σε συναλλακτικά μοντέλα επικοινωνίας που παρουσιάζουν αμφίδρομη επικοινωνία όπου το μήνυμα γίνεται πιο περίπλοκο καθώς προχωρά το συμβάν επικοινωνίας (όπως η συνομιλία) (π.χ. το μοντέλο συναλλακτικής επικοινωνίας του Barnlund και το ελικοειδές μοντέλο επικοινωνίας του χορού).

Πρώτον τα γραμμικά μοντέλα επικοινωνίας, ή τα μοντέλα διαδικασίας της επικοινωνίας, περιγράφουν μια μονόδρομη διαδικασία και εστιάζονται στον αποστολέα της επικοινωνίας και στο μήνυμα. Τα μοντέλα γραμμικής επικοινωνίας υποδηλώνουν ότι η επικοινωνία πραγματοποιείται μόνο προς μία κατεύθυνση. Τα κύρια στοιχεία σε αυτά τα μοντέλα είναι: το κανάλι, ο αποστολέας και ο δέκτης. Ορισμένα γραμμικά μοντέλα επικοινωνίας αναφέρουν επίσης το θόρυβο ως έναν από τους παράγοντες που διαδραματίζουν ρόλο στη διαδικασία της επικοινωνίας. Ο θόρυβος λειτουργεί ως το προστιθέμενο στοιχείο (φόντο) που συνήθως αποσπά την προσοχή από το αρχικό μήνυμα. Δεύτερον, τα διαδραστικά μοντέλα χρησιμοποιούνται σε επικοινωνία μέσω διαδικτύου

4 Barron, J. (2023). Theories, principles and models of communication. *Start Teaching*. At: <https://start-teaching.com/theories-principles-and-models-of-communication/> (accessed on 20/3/2025).

5 Kapur, R. (2020). *The Models of Communication*. India: New Delhi. At: https://www.researchgate.net/publication/344295651_The_Models_of_Communication (accessed on 20/3/2025).

και διαμεσολάβησης, όπως τηλεφωνικές συνομιλίες, επιστολές κ.λπ. Ως πιο δυναμικά μοντέλα, τα μοντέλα διαδραστικής επικοινωνίας αναφέρονται σε αμφίδρομη επικοινωνία με ανάδραση. Ωστόσο, η ανατροφοδότηση στα μοντέλα διαδραστικής επικοινωνίας δεν είναι ταυτόχρονη, αλλά μάλλον αργή και έμμεση. Τα κύρια στοιχεία αυτών των μοντέλων, που απεικονίζονται στο διάγραμμα μοντέλων διαδραστικής επικοινωνίας, περιλαμβάνουν τα ακόλουθα: αποστολέα, μήνυμα, δέκτη, ανατροφοδότηση και πεδίο εμπειρίας. Το πεδίο εμπειρίας αντιπροσωπεύει την κουλτούρα, τις προηγούμενες εμπειρίες και την προσωπική ιστορία ενός ατόμου. Όλοι αυτοί οι παράγοντες επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο ο αποστολέας κατασκευάζει ένα μήνυμα, καθώς και πώς το ερμηνεύει ο παραλήπτης. Κάθε ένας από εμάς φέρνει ένα μοναδικό πεδίο εμπειρίας σε καταστάσεις επικοινωνίας. Τρίτον, τα μοντέλα συναλλακτικής επικοινωνίας βλέπουν την επικοινωνία ως μια συναλλαγή, που σημαίνει ότι είναι μια συνεργατική διαδικασία στην οποία οι φορείς επικοινωνίας συνδημιουργούν τη διαδικασία της επικοινωνίας, επηρεάζοντας έτσι το αποτέλεσμα και την αποτελεσματικότητά της. Με άλλα λόγια, οι φορείς επικοινωνίας δημιουργούν κοινό νόημα σε μια δυναμική διαδικασία. Πέρα από αυτό, τα μοντέλα συναλλαγών δείχνουν ότι δεν ανταλλάσσουμε απλώς πληροφορίες κατά τις αλληλεπιδράσεις μας, αλλά δημιουργούμε σχέσεις, δημιουργούμε διαπολιτισμικούς δεσμούς και διαμορφώνουμε τις απόψεις μας. Ειδικότερα, η επικοινωνία μας βοηθά να προσδιορίσουμε τις πραγματικότητες μας. Επιπλέον, αυτά τα μοντέλα αναγνωρίζουν ότι υπάρχουν εμπόδια στην αποτελεσματική επικοινωνία (π.χ. συναισθηματικά, σωματικά, πολιτισμικά, γνωστικά και συστηματικά). Ακόμη, τα βασικά στοιχεία αυτών των μοντέλων είναι: η κωδικοποίηση, η αποκωδικοποίηση, οι επικοινωνιακοί ή επικοινωνιολόγοι, το μήνυμα, το κανάλι και ο θόρυβος⁶.

3.1.1 Γραμμικά μοντέλα επικοινωνίας

Τα γραμμικά μοντέλα ή μοντέλα δράσης βλέπουν την επικοινωνία ως μονόδρομη μετάδοση πληροφοριών από μια πηγή ή αποστολέα σε κάποιο προορισμό ή δέκτη⁷. Με άλλα λόγια, ένα γραμμικό μοντέλο επικοινωνίας υποστηρίζει ότι ένα μήνυμα ταξιδεύει σε ευθεία γραμμή από την πηγή του, μέσω ενός καναλιού και προς τον δέκτη του⁸.

Καταρχάς, το παλαιότερο (γραμμικό μόνο προς μία κατεύθυνση) μοντέλο επικοινωνίας που χρονολογείται από το 350 π.Χ. και είχε προτείνει ο Αριστοτέλης,

6 McQuail, D. (2005). *McQuail's Mass Communication Theory (5th Ed.)*. London: Sage Publications Ltd.

7 Wrench, J., Punyanunt-Carter, N. & Thweatt, K. (2020). *Interpersonal Communication: A Mindful Approach to Relationships*. USA, San Francisco, California: Open Textbook Library, p. 54.

8 Wrench, J. & Punyanunt-Carter, N. (2012). *An Introduction to Organizational Communication*. Mountain View, CA, USA: Creative Commons, p. 165.

περιελάμβανε πέντε κύρια στοιχεία μιας κατάστασης επικοινωνίας: τον ομιλητή ή πομπό (δηλαδή το άτομο που παραδίδει το μήνυμα), την ομιλία (δηλαδή το περιεχόμενο ή μήνυμα που μεταφέρεται), την περίσταση ή ευκαιρία (δηλαδή το πλαίσιο ή η κατάσταση στην οποία εκφωνείται η ομιλία), το κοινό - στόχο / δέκτες ή ακροατές (δηλαδή οι παραλήπτες του μηνύματος) και το αποτέλεσμα ή επίδραση (δηλαδή ο αντίκτυπος ή το αποτέλεσμα της ομιλίας στο κοινό). Στην ουσία ο ομιλητής προσαρμόζει την δημόσια ομιλία του με βάση το κοινό - στόχο (που παίζει παθητικό ρόλο) και την περίσταση, διασφαλίζοντας ότι έχει αποτελεσματική απήχηση. Ακόμη, ο Αριστοτέλης προσδιόρισε με το ρητορικό τρίγωνο στοιχεία που θα βελτιώσουν την επικοινωνία όπως: το ήθος (δηλαδή ο βαθμός αξιοπιστίας ή εξουσίας του ομιλητή μπροστά στο κοινό), το πάθος (δηλαδή η ικανότητα του ομιλητή να σχηματίζει συναισθηματικό δεσμό με το κοινό) και τον λόγο (δηλαδή η λογική έκκληση μέσω γεγονότων και στατιστικών). Επιπλέον, στο ήθος ο ομιλητής κερδίζει αξιοπιστία, εξουσία και δύναμη με το να είναι ειδικός σε έναν τομέα της επιλογής του. Το πάθος συνδέει τον ομιλητή με το κοινό μέσω διαφορετικών συναισθημάτων (θυμός, λύπη, ευτυχία κ.λπ.). Στο λόγο δεν αρκεί η ομιλία να είναι ενδιαφέρουσα, αλλά χρειάζεται να ακολουθεί και τους κανόνες της λογικής. Εντούτοις, σαν μειονέκτημα στο μοντέλο του Αριστοτέλη εντοπίζουμε ότι δεν δίνει σημασία στο ρόλο της ανατροφοδότησης στην επικοινωνία επειδή το κοινό είναι παθητικό^{9, 10, 11, 12}.

Βέβαια, στον χώρο της εκπαίδευσης, επειδή η διδασκαλία και η μάθηση περιλαμβάνουν μια πράξη επικοινωνίας, οι εκπαιδευτικοί στράφηκαν στη θεωρία της επικοινωνίας για να ενημερώσουν τη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης. Τα πρώτα μοντέλα επικοινωνίας και σχεδιασμού μηνυμάτων επικεντρώθηκαν στη μετάδοση πληροφοριών από τον αποστολέα (ή τον εκπαιδευτικό) στον παραλήπτη (ή τον/την μαθητή/τρια)¹³. Δηλαδή, επικεντρώθηκαν στον τρόπο με τον οποίο μεταβιβάζονται οι πληροφορίες από τη μια τοποθεσία στην άλλη και γι' αυτό έχουν χαρακτηριστεί ως μοντέλα μετάδοσης¹⁴.

Εν τω μεταξύ, το γραμμικό μαθηματικό μοντέλο των Shannon & Weaver¹⁵ είναι μια θεμελιώδης θεωρία μετάδοσης πληροφοριών. Συγκεκριμένα, η επικοινωνία ως μετάδοση γινόταν κατανοητή με τον απλούστερό της τρόπο,

9 McQuail, D. (2005). *McQuail's Mass Communication Theory (5th Ed.)*. London: Sage Publications Ltd.

10 Narula, U. (2006). *Handbook of Communication Models, Perspectives, Strategies (1st Ed.)*. New Delhi: Atlantic Publishers & Distributors.

11 Kappor, N. (2019, March 31). *Aristotle Model: Mastering Message*. JMC Study Hub.

12 Chanty. (2023, September 5). *8 Communication Model Types and How They Differentiate*. Chanty team.

13 Bishop, M.-J. (2014). Instructional message design: Past, present, and future relevance. In: J.-M. Spector, M.-D. Merrill, J. Elen & M.-J. Bishop (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology (4th Ed.)* (p.p. 373-383). New York: Springer. DOI: 10.1007/978-1-4614-3185-5_30.

14 Richey, R., Klein, J. & Tracey, M. (2011). *The instructional design knowledge base: Theory, research, and practice (1st Ed.)*. New York: Routledge.

15 Shannon, C.-E. & Weaver, W. (1949). *The mathematical theory of communication*. Urbana, Illinois: The University of Illinois Press.

δηλαδή υπήρχε ένας πομπός του οποίου ο ρόλος ήταν να στείλει ένα μήνυμα και ένας δέκτης του οποίου ο ρόλος ήταν η αποκωδικοποίηση του μηνύματος. Ο στόχος τους ήταν να εξηγήσουν αυτή την ιδέα λίγο πιο αναλυτικά. Έτσι, για την ακρίβεια, στην επικοινωνία υπάρχουν οκτώ μεταβλητές: η πηγή πληροφοριών, ο κωδικοποιητής, το μήνυμα, το κανάλι, ο αποκωδικοποιητής, ο δέκτης, ο θόρυβος και η ανατροφοδότηση του δέκτη. Η πηγή μπορεί να είναι ένα άτομο ή μια ομάδα που έχει λόγο να επικοινωνήσει. Με άλλα λόγια, η διαδικασία της επικοινωνίας ξεκινά όταν ένα ή μια ομάδα θέλει να δώσει ένα μήνυμα σε ένα άλλο άτομο ή ομάδα. Ο ρόλος του κωδικοποιητή εμφανίζεται αφού αποφασιστεί η πηγή της επικοινωνίας. Ο κωδικοποιητής θα μεταμορφώσει μια ιδέα που θέλει να στείλει η πηγή σε μια μορφή που θα φτάσει στο κοινό που χρειάζεται να την ερμηνεύσει. Το μήνυμα είναι η πληροφορία που μεταδίδεται από τον πομπό στον δέκτη. Εάν αυτό το μήνυμα έχει ουσία ή όχι δεν έχει σημασία. Αυτό που έχει σημασία είναι ότι ένα μήνυμα μεταδίδεται. Το κανάλι είναι ένα μέσο για τη μετάδοση του μηνύματος από τον πομπό στον δέκτη για να μεταδοθεί ένα μήνυμα. Εάν επιλεγεί ένα κατάλληλο μέσο μετάδοσης, είναι οι ρίζες που παίρνει το μήνυμα για να φτάσει στον δέκτη. Αυτή η διαδρομή μπορεί να είναι προφορική, γραπτή, ηλεκτρονική, ακουστική, βίντεο κ.λπ. Καθώς το μήνυμα ταξιδεύει σε ένα κανάλι εμφανίζεται θόρυβος. Αυτός ο θόρυβος είναι παρεμβολή ή παραμόρφωση που μπορεί να τροποποιήσει το μήνυμα που αποστέλλεται από τον πομπό ή τον αποστολέα με τέτοιο τρόπο ώστε να παρερμηνεύεται. Ο θόρυβος μπορεί να είναι φυσικός, σημασιολογικός, ρεαλιστικός ή τρομακτικός πριν το μήνυμα φτάσει σε αυτόν τον δέκτη αποκωδικοποιημένο με μια μορφή που ο δέκτης καταλαβαίνει. Αυτή είναι η άλλη πλευρά της ακολουθίας, καθώς όταν ο πομπός κωδικοποιεί την έννοια που θέλει να μεταδώσει ο δέκτης είναι ο παραλήπτης του μηνύματος που εστάλει από τον πομπό. Η ανατροφοδότηση του αποστολέα είναι όταν ο δέκτης λέει στον πομπό ότι αυτός ή αυτή έλαβε το μήνυμα και το ερμήνευσε με ακρίβεια.

Επομένως, μέσα από το γραμμικό μοντέλο επικοινωνίας των Shannon & Weaver στην εκπαίδευση κύριος στόχος του είναι να αναδείξει ποια κανάλια επικοινωνίας μπορούν να χρησιμοποιηθούν ποιο αποτελεσματικά και ευέλικτα. Βέβαια, το γραμμικό μοντέλο Sender-Message-Channel-Receiver (S-M-C-R) του Berlo¹⁶ επέκτεινε περαιτέρω τη σκέψη για τις ανθρώπινες αλληλεπιδράσεις εστιάζοντας στα «συστατικά της επικοινωνίας» σε καθένα από τα τέσσερα στοιχεία της επικοινωνίας: (α) την/τον πηγή-αποστολέα επικοινωνίας (ο κωδικοποιητής), (β) το μήνυμα, (γ) το κανάλι, και (δ) ο δέκτης (ο αποκωδικοποιητής). Επίσης, αναγνώρισε τη σημασία της κοινής εμπειρίας μεταξύ του αποστολέα και του παραλήπτη (επικοινωνιακές δεξιότητες, στάσεις, γνώση, κοινωνικά συστήματα και κουλτούρα) και τόνισε ακόμη το ρόλο της ανατροφοδότησης από τον παραλήπτη

16 Berlo, D.-K. (1960). *The process of communication: An introduction to theory and practice*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

που ζητά διευκρίνιση για τον τρόπο αποκωδικοποίησης του μηνύματος. Έβλεπε το κανάλι επικοινωνίας ως τις πέντε ανθρώπινες αισθήσεις παρά ως έναν μηχανικό αγωγό για μηνύματα. Επιπλέον, τοποθέτησε το μήνυμα ακριβώς στο κέντρο της διαδικασίας και εξέτασε τον βαθμό στον οποίο τα στοιχεία περιεχομένου, τα στοιχεία θεραπείας και η δομή του κώδικα επηρέασαν τα αποτελέσματα της επικοινωνίας¹⁷.

Ακόμη, το μοντέλο S-M-C-R, για παράδειγμα, προτείνει ότι η επικοινωνία λειτουργεί ταξιδεύοντας σε ευθεία γραμμή από την πηγή στον δέκτη. Για δύο καλούς λόγους, πολλά σχολικά βιβλία στην επικοινωνία ξεκινούν με αυτό το μακροχρόνιο μοντέλο. Πρώτον, τα στοιχεία του -πηγή, μήνυμα, κανάλι, δέκτης- είναι εύκολα κατανοητά. Στον σύγχρονο κόσμο των τηλεφώνων, των υπολογιστών, των δικτύων και των μέσων μαζικής ενημέρωσης, συναντάμε τη βασική ιδέα του μοντέλου S-M-C-R σε καθημερινή βάση. Και έτσι, δεύτερον, το μοντέλο είναι αποτελεσματικό στο να κάνει τους μαθητές να σκεφτούν -συχνά για πρώτη φορά- την «επικοινωνία» ως κάτι περισσότερο από μια απλή αντανάκλαστική δράση, περισσότερο από κάτι που απλώς «συμβαίνει»¹⁸.

Συμπερασματικά, σε πρακτικό επίπεδο τα γραμμικά μοντέλα επικοινωνίας στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς χρησιμοποιούνται για παράδειγμα αν θέλουμε να ενημερώσουμε ένα γονέα τόσο για τη μαθησιακή επίδοση του/της μαθητή/τριας, όσο και για τη συμπεριφορά του/της στην τάξη ή τις απουσίες που έχει πραγματοποιήσει. Έτσι, μπορούμε να στείλουμε ένα σύντομο και τεκμηριωμένο email ή μία γραπτή αναφορά που να συνοψίζει τα κύρια σημεία και τα αποτελέσματα. Επιπλέον, αν θέλουμε να προσκαλέσουμε έναν γονέα να προσφέρει εθελοντικά τις υπηρεσίες του σε μια σχολική εκδήλωση ή δραστηριότητα, θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε το γραμμικό μοντέλο για να στείλουμε ένα φυλλάδιο ή μια ηλεκτρονική επιστολή που να εξηγεί τον σκοπό, την ημερομηνία, την ώρα και την τοποθεσία της εκδήλωσης ή της δραστηριότητας. Ακόμη, αν θέλουμε να επαινέσουμε έναν/μία μαθητή/τρια για την μαθησιακή επίδοση ή τη βελτίωσή του/της σε έναν συγκεκριμένο τομέα, θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε το γραμμικό μοντέλο για να στείλουμε στον γονέα ένα σημείωμα ή πιστοποιητικό ή βεβαίωση που τον/την αναγνωρίζει και τον/την συγχαίρει για την επίτευξή του/της.

3.1.2 Μοντέλα αλληλεπίδρασης

Τα μοντέλα αλληλεπίδρασης θεωρούν τον αποστολέα και τον παραλήπτη ως υπεύθυνους για την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας. Μία από τις μεγαλύτερες

17 Bishop, M.-J. (2014). Instructional message design: Past, present, and future relevance. In: J.-M. Spector, M.-D. Merrill, J. Elen & M.-J. Bishop (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology (4th Ed.)* (p.p. 373-383). New York: Springer. DOI: 10.1007/978-1-4614-3185-5_30.

18 Wrench, J. & Punyanunt-Carter, N. (2012). *An Introduction to Organizational Communication*. Mountain View, CA, USA: Creative Commons, p. 165.

διαφορές μεταξύ των μοντέλων δράσης (ή γραμμικών) και αλληλεπίδρασης είναι η αυξημένη εστίαση στην ανατροφοδότηση¹⁹. Με άλλα λόγια, ένα μοντέλο αλληλεπίδρασης υποστηρίζει ότι η επικοινωνία ταξιδεύει σε κύκλο καθώς ο αποστολέας μεταδίδει ένα μήνυμα και στη συνέχεια ο παραλήπτης απαντά με ανατροφοδότηση. Έτσι και τα δύο μέρη γίνονται αποστολείς/παραλήπτες²⁰.

Καταρχάς, ο Schramm²¹ ήταν τόσο ο πρώτος μελετητής σε μοντέλο επικοινωνίας αλληλεπίδρασης ή γνωστό ως κυκλικό μοντέλο ή μοντέλο ανθρώπινης επικοινωνίας πρόσωπο με πρόσωπο²², όσο και ο πρώτος που ενσωμάτωσε την ανατροφοδότηση -λεκτική και μη λεκτική- σε ένα μοντέλο επικοινωνίας²³. Δηλαδή, ο Schramm (1954), με την επικοινωνία ως αλληλεπίδραση, ήταν από τους πρώτους που άλλαξε το μοντέλο Shannon & Weaver (1949) θεωρώντας την αποκωδικοποίηση και την κωδικοποίηση ως δραστηριότητες που πραγματοποιούνται ταυτόχρονα από τον αποστολέα και τον παραλήπτη ενώ τα μηνύματα ανταλλάσσονται διαδραστικά και αμοιβαία. Πρότεινε περαιτέρω ότι τα «πεδία εμπειρίας» του αποστολέα και του παραλήπτη παίζουν μεγάλο ρόλο στην επιτυχημένη επικοινωνία. Ο αποστολέας κωδικοποιεί μηνύματα με βάση όσα είναι γνωστά για την εμπειρία του παραλήπτη και η εμπειρία του παραλήπτη επηρεάζει την αποκωδικοποίηση του μηνύματος. Εάν δεν υπάρχει κοινό στοιχείο στα «πεδία εμπειρίας» του αποστολέα και του παραλήπτη, δεν πραγματοποιείται επικοινωνία²⁴. Επομένως, αναγνώρισε την αλληλεπίδραση μεταξύ αποστολέα και παραλήπτη εξετάζοντας αυτό που ονόμασε «πεδία εμπειρίας» (τα πλαίσια αναφοράς και πολιτισμούς που φέρνει κάθε συμμετέχων στην επικοινωνία) ή εάν ο αποστολέας και ο παραλήπτης είχαν αρκετή κοινή εμπειρία για να μπορούν να επικοινωνούν αποτελεσματικά²⁵.

Το μοντέλο επικοινωνίας του Schramm είναι γνωστό ως κυκλικό μοντέλο επειδή υποδεικνύει ότι τα μηνύματα μπορούν να πάνε προς δύο κατευθύνσεις²⁶. Επομένως, μόλις ένα άτομο αποκωδικοποιήσει ένα μήνυμα, τότε μπορεί να το κωδικοποιήσει και να στείλει ένα μήνυμα πίσω στον αποστολέα. Θα μπορούσαν να συνεχίσουν την κωδικοποίηση και την αποκωδικοποίηση σε έναν συνεχή κύκλο.

19 Wrench, J., Punyanunt-Carter, N. & Thweatt, K. (2020). *Interpersonal Communication: A Mindful Approach to Relationships*. USA, San Francisco, California: Open Textbook Library, p. 56.

20 Wrench, J. & Punyanunt-Carter, N. (2012). *An Introduction to Organizational Communication*. Mountain View, CA, USA: Creative Commons, p. 165.

21 Schramm, W. (1954). *The process and effects of mass communication*. Urbana: University of Illinois.

22 Nicotera, A.-M. (2009). Constitutive View of Communication. In: S. Littlejohn & K. Foss (Eds.), *Encyclopedia of communication theory, Volume 1* (p. 176). Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.

23 Wrench, J. & Punyanunt-Carter, N. (2012). *An Introduction to Organizational Communication*. Mountain View, CA, USA: Creative Commons, p. 168.

24 Bishop, M.-J. (2014). Instructional message design: Past, present, and future relevance. In: J.-M. Spector, M.-D. Merrill, J. Elen & M.-J. Bishop (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology (4th Ed.)* (p.p. 373-383). New York: Springer. DOI: 10.1007/978-1-4614-3185-5_30.

25 Thompson, P. (2017). *Foundations of Educational Technology*. Oklahoma: Oklahoma State University, p. 87.

26 Mcquail, D. & Windahl, S. (2013). *Communication Models for the Study of Mass Communications (2th Ed.)*. London & New York: Routledge.

Αυτό το αναθεωρημένο μοντέλο δείχνει ότι: 1. Η επικοινωνία δεν είναι γραμμική, αλλά κυκλική. 2. Η επικοινωνία είναι αμοιβαία και ισότιμη. 3. Τα μηνύματα βασίζονται στην ερμηνεία. 4. Η επικοινωνία περιλαμβάνει κωδικοποίηση, αποκωδικοποίηση και ερμηνεία. Το πλεονέκτημα αυτού του μοντέλου είναι ότι το μοντέλο δείχνει ότι η ανάδραση είναι κυκλική. Δείχνει επίσης ότι η επικοινωνία είναι πολύπλοκη επειδή λογοδοτεί για την ερμηνεία. Αυτό το μοντέλο δείχνει επίσης το γεγονός ότι είμαστε ενεργοί φορείς επικοινωνίας και είμαστε ενεργοί στην ερμηνεία των μηνυμάτων που λαμβάνουμε²⁷.

Συμπερασματικά, σε πρακτικό επίπεδο τα μοντέλα αλληλεπίδρασης στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς χρησιμοποιούνται για παράδειγμα για να προγραμματίσουμε μια τηλεφωνική κλήση ή μια συνάντηση με τον γονέα για να συζητήσουμε τις λεπτομέρειες, αλλά και τις επιπτώσεις του email ή της γραπτής αναφοράς, καθώς και να ζητήσουμε τα σχόλιά και τις απόψεις του ή τις ανησυχίες και τα προβλήματά που τον απασχολούν σε σχέση με το παιδί του. Επιπλέον, θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε το μοντέλο αλληλεπίδρασης για να επικοινωνήσουμε με τον γονέα είτε τηλεφωνικά ή μέσω SMS ή με email και να του υπενθυμίσουμε την επικείμενη εκδήλωση ή τη δραστηριότητα που θα πραγματοποιηθεί στο σχολικό χώρο. Ακόμη, θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε το μοντέλο αλληλεπίδρασης για να δώσουμε προφορική ή γραπτή ανατροφοδότηση στον γονέα που να εξηγεί γιατί και πώς πέτυχε ή βελτιώθηκε το παιδί του μαθησιακά ή σε έναν συγκεκριμένο τομέα.

Εντούτοις, τα μοντέλα επικοινωνίας (γραμμικά ή δράσης και αλληλεπίδρασης ή κυκλικά) αναφέρονται συχνά ως μεταδοτική άποψη της επικοινωνίας επειδή απεικονίζουν την επικοινωνία ως μια διαδικασία μέσω της οποίας κάτι (ένα μήνυμα, μια πληροφορία κ.λπ.) μεταδίδεται από άτομο σε άτομο. Αλλά ακόμη και τα μοντέλα επικοινωνίας ως αλληλεπίδρασης έγιναν γρήγορα μη ικανοποιητικά καθώς η σκέψη μας έγινε πιο περίπλοκη και η εστίασή μας μετατοπίστηκε από τα μηνύματα στο νόημα. Οι μελετητές της επικοινωνίας άρχισαν να επικεντρώνονται στη διαδικασία επικοινωνίας όχι ως ανταλλαγή μηνυμάτων ή απλή μετάδοση νοήματος αλλά ως δημιουργία νοήματος. Η τρίτη γενιά μοντέλων επικοινωνίας ήταν τα μη γραμμικά μοντέλα, που ονομάζονται επίσης μοντέλα επικοινωνίας συναλλαγής. Το πιο διάσημο από αυτά τα μοντέλα αναπτύχθηκε από τον Dean Barnlund το 1970. Η ιδέα της επικοινωνίας ως συναλλαγής μέσω της οποίας οι επικοινωνιολόγοι δημιουργούσαν νόημα είχε μια βαθιά επίδραση στο πεδίο²⁸.

27 Wrench, J., Punyanunt-Carter, N. & Thweatt, K. (2020). *Interpersonal Communication: A Mindful Approach to Relationships*. USA, San Francisco, California: Open Textbook Library, p. 56.

28 Nicotera, A.-M. (2009). Constitutive View of Communication. In: S. Littlejohn & K. Foss (Eds.), *Encyclopedia of communication theory, Volume 1* (p. 176). Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.

3.1.3 Μοντέλα συναλλαγών

Ένα μοντέλο συναλλαγών υποστηρίζει ότι η αποστολή και η λήψη μηνυμάτων/ ανατροφοδότησης γίνονται ταυτόχρονα²⁹. Όμως, τα μοντέλα συναλλαγών διαφέρουν από τα μοντέλα αλληλεπίδρασης στο ότι τα μοντέλα συναλλαγών δείχνουν ότι τα άτομα συχνά ενεργούν ως αποστολέας και ως παραλήπτης ταυτόχρονα. Βασικά, η αποστολή και η λήψη μηνυμάτων γίνονται ταυτόχρονα. Ο Barnlund³⁰ υποστηρίζει ότι ένα από τα προβλήματα με τα πιο γραμμικά μοντέλα επικοινωνίας είναι ότι μοιάζουν με διαμεσολαβημένα μηνύματα. Το μήνυμα δημιουργείται, το μήνυμα αποστέλλεται και το μήνυμα λαμβάνεται. Για παράδειγμα, γράφουμε ένα email, στέλνουμε ένα email και το email διαβάζεται. Επιπλέον, ο ίδιος υποστηρίζει πρώτος ότι κατά τη διάρκεια των διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων, στέλνουμε και λαμβάνουμε μηνύματα ταυτόχρονα και με αυτόν τον τρόπο απεικονίζει την επικοινωνία ως ταυτόχρονη συναλλαγή. Από όλα τα άλλα μοντέλα επικοινωνίας, αυτό περιλαμβάνει ένα πολυεπίπεδο σύστημα ανάδρασης. Μπορούμε να παρέχουμε προφορική ανατροφοδότηση, αλλά η μη λεκτική επικοινωνία μας (π.χ. τόνος φωνής, οπτική επαφή, εκφράσεις προσώπου, χειρονομίες) είναι εξίσου σημαντική με το πώς οι άλλοι ερμηνεύουν τα μηνύματα που στέλνουμε. Χρησιμοποιούμε τις μη λεκτικές συμπεριφορές των άλλων για να ερμηνεύσουμε τα μηνυμά τους. Ως εκ τούτου, σε οποιαδήποτε διαπροσωπική αλληλεπίδραση, ένας τόνος μηνυμάτων στέλνονται και λαμβάνονται ταυτόχρονα μεταξύ των δύο ατόμων³¹.

Στη συνέχεια, το ελικοειδές μοντέλο επικοινωνίας του χορού δίνει έμφαση στη δυναμική και σπειροειδή φύση της επικοινωνίας. Το ελικοειδή μοντέλο του χορού κατανοεί την επικοινωνία σε αναλογία με μια έλικα που κινείται προς τα πάνω και διευρύνεται. Αναγνωρίζει ότι η επικοινωνία είναι μια συνεχής, εξελισσόμενη διαδικασία που περιλαμβάνει ανατροφοδότηση, ερμηνεία και προσαρμογή. Στα βασικά στοιχεία του ελικοειδούς μοντέλου επικοινωνίας του χορού περιλαμβάνονται: (1) Η διαδικασία επικοινωνίας. Βλέπει την επικοινωνία ως μια συνεχή, κυκλική διαδικασία που περιλαμβάνει κωδικοποίηση, αποκωδικοποίηση και ανατροφοδότηση. (2) Η ερμηνεία. Η επικοινωνία δεν είναι μια γραμμική ανταλλαγή μηνυμάτων αλλά μια δυναμική διαδικασία ερμηνείας και κατανόησης. (3) Η προσαρμογή. Οι συμμετέχοντες στην επικοινωνία προσαρμόζουν συνεχώς τα μηνύματα και τις απαντήσεις τους με βάση τα σχόλια και τις νέες πληροφορίες³².

29 Wrench, J. & Punyanunt-Carter, N. (2012). *An Introduction to Organizational Communication*. Mountain View, CA, USA: Creative Commons, p. 165.

30 Barnlund, D. (1970). A transactional model of communication. In: K. Sereno & D. Mortensen (Eds.), *Foundations of communications theory* (p.p. 83-102). New York, Evanston & London: Harper & Row.

31 Wrench, J., Punyanunt-Carter, N. & Thweatt, K. (2020). *Interpersonal Communication: A Mindful Approach to Relationships*. USA, San Francisco, California: Open Textbook Library, p.p. 58-59.

32 Dance, F. (1967). *Human Communication Theory: Comparative Essays*. New York: Harper & Row.

Επομένως το ελικοειδές μοντέλο επικοινωνίας του χορού καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η διαδικασία της επικοινωνίας μοιάζει με μια συνεχή καμπύλη με κάποιες αλλαγές ή ευελιξία. Η βάση της ελικοειδούς καμπύλης (κατώτερο επίπεδο) μπορεί να επηρεαστεί ή/και να μεταβληθεί ανά πάσα στιγμή ανάλογα με την εμπειρία ενός ατόμου. Σύμφωνα με το ελικοειδές μοντέλο επικοινωνίας του χορού, μια διαδικασία επικοινωνίας είναι το προϊόν αυτών που μάθαμε και συνεπώς εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το παρελθόν του.

Συμπερασματικά, σε πρακτικό επίπεδο τα μοντέλα συναλλαγών στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς χρησιμοποιούνται για παράδειγμα για να ξεκινήσουμε έναν διάλογο με τον γονέα και το παιδί του, αλλά και να διερευνήσουμε τις υποκείμενες αιτίες και λύσεις για τα προβλήματα της μαθησιακής επίδοσης ή και της συμπεριφοράς του. Επίσης, θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε το μοντέλο συναλλαγών για να γιορτάσουμε την μαθησιακή επίδοση ή τη βελτίωσή του/της μαθητή/τριας μαζί και με τον γονέα του. Ακόμη, με το μοντέλο συναλλαγών ο εκπαιδευτικός μπορεί να επικοινωνεί με τους/τις μαθητές/τριές σε καθημερινή βάση, δείχνοντας ενδιαφέρον, ενσυναίσθηση και σεβασμό για τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τα συναισθήματά τους.

Εν κατακλείδι, διακρίναμε τρία βασικά μοντέλα για τον τρόπο λειτουργίας της επικοινωνίας στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Το γραμμικό μοντέλο που υποστηρίζει ότι ένα μήνυμα ταξιδεύει σε ευθεία γραμμή από την πηγή του, μέσω ενός καναλιού και προς τον δέκτη του. Το μοντέλο αλληλεπίδρασης που υποστηρίζει ότι η επικοινωνία ταξιδεύει σε κύκλο καθώς ο αποστολέας μεταδίδει ένα μήνυμα και στη συνέχεια ο παραλήπτης απαντά με ανατροφοδότηση. Έτσι και τα δύο μέρη γίνονται αποστολείς/παραλήπτες. Το μοντέλο συναλλαγών που υποστηρίζει ότι η αποστολή και η λήψη πραγματοποιούνται ταυτόχρονα. Όμως, μέσα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς πρέπει να αξιοποιήσουμε μια σύνθεση των παραπάνω κατηγοριών μοντέλων, ώστε να δημιουργήσουμε μια ευρύτερη ευελιξία στην επικοινωνιακή διαδικασία μεταξύ δύο ή περισσότερων ανθρώπων.

Για παράδειγμα, το μοντέλο αλληλεπίδρασης ή συναλλακτικό μοντέλο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την παροχή έγκαιρης και συγκεκριμένης ανατροφοδότησης στους/στις μαθητές/τριές, αλλά και στους γονείς σχετικά με την πρόοδο και τους στόχους τους.

Βέβαια, τα μοντέλα επικοινωνίας δεν είναι άκαμπτοι κανόνες, αλλά μάλλον κατευθυντήριες γραμμές και χρήσιμα εργαλεία που μας βοηθούν να επικοινωνούμε πιο αποτελεσματικά και αποδοτικά με τους γονείς, αλλά και τους/τις μαθητές/τριές μας. Επιπλέον, τα μοντέλα επικοινωνίας μπορούν να μας βοηθήσουν να προσαρμόσουμε το στυλ και τις στρατηγικές επικοινωνίας μας στις ανάγκες και τις προτιμήσεις τόσο των γονέων, όσο και των μαθητών/τριών μας.

4. Συμπεράσματα - Προτάσεις

Εντούτοις, δεν υπάρχει ένα πλήρως ολοκληρωμένο μοντέλο επικοινωνίας αφού το καθένα τονίζει μόνο ορισμένες πτυχές και παραμορφώνει άλλες. Για το λόγο αυτό, πρέπει να υιοθετηθεί μια ποικιλία μοντέλων επικοινωνίας³³. Η κατανόηση της έννοιας κάθε μοντέλου δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς να γίνουν καλύτεροι και επικοινωνιακοί. Κάθε μοντέλο προσφέρει μια μοναδική οπτική γωνία για τη διαδικασία της επικοινωνίας.

Όντως, υπάρχουν αρκετά μοντέλα επικοινωνίας που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί. Τα μοντέλα επικοινωνίας είναι σημαντικά επειδή δείχνουν πώς λειτουργεί η επικοινωνία από τη διαβίβαση του μηνύματος μέχρι την ερμηνεία και την κατανόησή του. Άλλωστε, η επικοινωνία παίζει ζωτικό ρόλο στην καθημερινή μας ζωή, διαμορφώνοντας τον τρόπο με τον οποίο συνδεόμαστε, κατανοούμε και αλληλεπιδρούμε με τους άλλους. Συνεπώς, τα διαφορετικά μοντέλα επικοινωνίας μεταφέροντας ιδέες, σκέψεις ή έννοιες μέσω διαγραμμάτων και άλλων μέσων ενισχύουν την κατανόησή μας για αυτές τις αλληλεπιδράσεις με τους άλλους ανθρώπους. Άρα, καθένα από τα μοντέλα επικοινωνίας προσφέρει ένα ποικίλο και εμπλουτισμένο ταξίδι με πολύτιμες γνώσεις για τις περίπλοκες διαδικασίες που διέπουν την επικοινωνία και τη συνεργασία στο χώρο εργασίας. Έτσι, μέσω της εφαρμογής μοντέλων επικοινωνίας, τόσο τα άτομα όσο και οι οργανισμοί μπορούν να βελτιώσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες αλλά και να καλλιεργήσουν αποτελεσματικά τη συνολική ποιότητα των σύνθετων αλληλεπιδράσεών τους, κυρίως προσαρμόζοντας τις στρατηγικές τους, ώστε να ταιριάζουν σε συγκεκριμένα πολιτισμικά / κοινωνικά πλαίσια και κοινό. Επιπλέον, τα μοντέλα επικοινωνίας αποτελούν τη ραχοκοκαλιά της κατανόησης του τρόπου με τον οποίο μεταφέρουμε και ερμηνεύουμε μηνύματα.

Συμπερασματικά, τα μοντέλα επικοινωνίας απλοποιούν ή αντιπροσωπεύουν τη διαδικασία της επικοινωνίας. Δεδομένου ότι η επικοινωνία είναι μια πολύπλοκη διαδικασία, είναι συχνά δύσκολο να καθοριστεί πού αρχίζει και πού τελειώνει μια συνομιλία. Εκεί παρουσιάζονται τα μοντέλα επικοινωνίας κυρίως για να απλοποιηθεί η διαδικασία κατανόησης της επικοινωνίας σε καταστάσεις και σενάρια πραγματικού κόσμου. Στα γραμμικά ή δράσης μοντέλα, η επικοινωνία θεωρήθηκε ως μια μονοκατευθυντική μετάδοση πληροφοριών από μια πηγή ή έναν αποστολέα σε κάποιο προορισμό ή δέκτη (δηλαδή η επικοινωνία ως μονόδρομη διαδικασία). Τα μοντέλα αλληλεπίδρασης έβλεπαν την επικοινωνία ως μια αμφίδρομη διαδικασία, στην οποία τόσο ο αποστολέας όσο και ο παραλήπτης μοιράζονται εξίσου την ευθύνη για την αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας (δηλαδή η αμφίδρομη επικοινωνία

33 Narula, U. (2006). *Handbook of Communication Models, Perspectives, Strategies (1st Ed.)*. New Delhi: Atlantic Publishers & Distributors, p. 23.

προστέθηκε με ανατροφοδότηση). Τα μοντέλα συναλλαγών διαφέρουν από τα μοντέλα αλληλεπίδρασης στο ότι τα μοντέλα συναλλαγών δείχνουν ότι τα άτομα συχνά ενεργούν ως αποστολέας και ως παραλήπτης ταυτόχρονα (δηλαδή υπάρχει συνεχής και ταυτόχρονη επικοινωνία). Επιπλέον, ιδιαίτερα σημαντικό είναι ένα ευέλικτο μοντέλο επικοινωνίας και δημιουργικής ανάπτυξης στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς κατά την διαδικασία της κυκλικής αμφίδρομης επικοινωνίας που πρέπει να επικεντρωθεί ειδικά στο να μετριάσει το θόρυβο (φραγμοί και εμπόδια), να αναγνωρίσει και να αντιμετωπίσει το πλαίσιο (φυσικό, πολιτισμικό, κοινωνικό - ψυχολογικό, χρονικό) με ευελιξία, αλλά και να συμβάλλει στην ικανοποίηση των αναγκών με την ανάπτυξη των κινήτρων και την επίτευξη των σκοπών. Επομένως, τελικά μπορεί να ειπωθεί ότι τα μοντέλα επικοινωνίας συμβάλλουν στην διευκόλυνση των διαδικασιών επικοινωνίας με καλά οργανωμένο και αποτελεσματικό τρόπο.

Πράγματι, καθώς η επικοινωνία συνεχίζει να εξελίσσεται στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, τα μοντέλα επικοινωνίας θα παραμείνουν κρίσιμα εργαλεία για την ανάλυση και τη βελτίωση του τρόπου σύνδεσης όλων των εμπλεκόμενων σε προσωπικά, επαγγελματικά και κοινωνικά πλαίσια δράσης, αλληλεπίδρασης και συναλλαγής. Βέβαια, η εισαγωγή θεμελιωδών μοντέλων επικοινωνίας παρέχει στους εκπαιδευτικούς μια πυξίδα για την καλύτερη κατανόηση και πλοήγηση στις πολυπλοκότητες της αλληλεπίδρασης, αλλά και στο να μεταδώσουν γνώση και συγχρόνως να διευκολύνουν τη βαθιά αυτοανακάλυψη στους/στις μαθητές/τριές τους σε διδακτικά πλαίσια νέας μάθησης. Επιπλέον, εξοπλίζει τους εκπαιδευτικούς με στρατηγικές για τη βελτίωση της επικοινωνίας, την προσαρμογή στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών/τριών και την προώθηση ενός περιεκτικού και αποτελεσματικού μαθησιακού περιβάλλοντος.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Μπαμπινιώτης, Γ. (2012). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας (με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων): Ερμηνευτικό, Ορθογραφικό, Ετυμολογικό, Συνωνύμων - Αντιθέτων, Κυρίων Ονομάτων, Επιστημονικών όρων, Ακρωνυμίων (Δ' Έκδοση Έγχρωμη)*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.

Ξενόγλωσση

Barnlund, D. (1970). A transactional model of communication. In: K. Sereno & D. Mortensen (Eds.), *Foundations of communications theory* (p.p. 83-102). New York, Evanston & London: Harper & Row.

- Barron, J. (2023). Theories, principles and models of communication. *Start Teaching*. At: <https://start-teaching.com/theories-principles-and-models-of-communication/> (accessed on 20/3/2025).
- Berlo, D.-K. (1960). *The process of communication: An introduction to theory and practice*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bishop, M.-J. (2014). Instructional message design: Past, present, and future relevance. In: J.-M. Spector, M.-D. Merrill, J. Elen & M.-J. Bishop (Eds.), *Handbook of research on educational communications and technology (4th Ed.)* (p.p. 373-383). New York: Springer. DOI: 10.1007/978-1-4614-3185-5_30.
- Bonniol, J.-J. & Vial, M. (2007). *Τα μοντέλα της αξιολόγησης. Θεμελιώδη κείμενα με ερμηνευτικά σχόλια (1^η Έκδοση)* [Ζ. Πολυμεροπούλου, Η. Παπαδημητρίου (Επιστημονική Επιμ.) - Η. Παπαδημητρίου, Ζ. Πολυμεροπούλου, Γ. Στεργίου (Μετ.)]. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Chanty. (2023, September 5). *8 Communication Model Types and How They Differentiate*. Chanty team.
- Craig, R. (2013). Constructing theories in communication research. In: P. Cobley & P. Schulz (Eds.), *Theories and Models of Communication* (Chapter 3, p.p. 39-58). Germany, Berlin/Boston: Walter de Gruyter GmbH.
- Dance, F. (1967). *Human Communication Theory: Comparative Essays*. New York: Harper & Row.
- Dimbleby, R. & Burton, G. (2007). *More Than Words: An Introduction to Communication (4th Ed.)*. USA & Canada: Routledge.
- Kappor, N. (2019, March 31). *Aristotle Model: Mastering Message*. JMC Study Hub.
- Kapur, R. (2020). *The Models of Communication*. India: New Delhi. At: https://www.researchgate.net/publication/344295651_The_Models_of_Communication (accessed on 20/3/2025).
- Mcquail, D. & Windahl, S. (2013). *Communication Models for the Study of Mass Communications (2th Ed.)*. London & New York: Routledge.
- McQuail, D. (2005). *McQuail's Mass Communication Theory (5th Ed.)*. London: Sage Publications Ltd.
- Narula, U. (2006). *Handbook of Communication Models, Perspectives, Strategies (1th Ed.)*. New Delhi: Atlantic Publishers & Distributors.
- Nicotera, A.-M. (2009). Constitutive View of Communication. In: S. Littlejohn & K. Foss (Eds.), *Encyclopedia of communication theory, Volume 1* (p.p. 175-179). Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Richey, R., Klein, J. & Tracey, M. (2011). *The instructional design knowledge base: Theory, research, and practice (1th Ed.)*. New York: Routledge.
- Schramm, W. (1954). *The process and effects of mass communication*. Urbana: University of Illinois.
- Shannon, C.-E. & Weaver, W. (1949). *The mathematical theory of communication*. Urbana, Illinois: The University of Illinois Press.

- Thompson, P. (2017). *Foundations of Educational Technology*. Oklahoma: Oklahoma State University.
- Wrench, J. & Punyanunt-Carter, N. (2012). *An Introduction to Organizational Communication*. Mountain View, CA, USA: Creative Commons.
- Wrench, J., Punyanunt-Carter, N. & Thweatt, K. (2020). *Interpersonal Communication: A Mindful Approach to Relationships*. USA, San Francisco, California: Open Textbook Library.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο κ. **Κούτρας Γεώργιος** του Ιωάννη και της Ελευθερίας γεννήθηκε στη Λαμία Φθιώτιδος. Είναι πτυχιούχος του Τ.Ε.Φ.Α.Α. Κομοτηνής, πτυχιούχος του Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Ρόδου και κατέχει μεταπτυχιακά στην «Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση», στην «Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση» και στις «Νέες Μορφές Εκπαίδευσης και Μάθησης». Επιπλέον, είναι απόφοιτος της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. (Ε.Π.ΠΑΙ.Κ.). Σήμερα υπηρετεί ως εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Υπήρξε Υποδιευθυντής στο Δ.Ι.Ε.Κ. Ρόδου και στο Γυμνάσιο Καλυθιών Ρόδου. Ακόμη, έχει ενταχθεί στο Μητρώο Κύριου Διδακτικού Προσωπικού του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (Ε.Κ.Δ.Δ.Α.) και στο Υπο-Μητρώο Αξιολογητών για την Πιστοποίηση της Εκπαιδευτικής Επάρκειας των Εκπαιδευτών Ενηλίκων (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.). Επίσης, είναι εκπαιδευτής σε Δ.Ι.Ε.Κ. και στην Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., αλλά και επιμορφωτής στο Ι.Ε.Π. και στο Ε.Κ.Δ.Δ.Α. Επιπρόσθετα, είναι κριτής εργασιών σε Πανελλήνια Συνέδρια και περιοδικά. Το συγγραφικό και επιστημονικό του έργο περιλαμβάνει κεφάλαια σε συλλογικούς τόμους βιβλίων, εισηγήσεις σε Διεθνή-Πανελλήνια συνέδρια και δημοσιεύσεις άρθρων σε περιοδικά με κριτές. E-mail: georgios_koutras@yahoo.gr

Πομπός Σάββας

Η Συμβολή της Ένταξης Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων Επιχειρηματικότητας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Εποχή της Τεχνητής Νοημοσύνης

Περίληψη

Στην εποχή της Τέταρτης Βιομηχανικής Επανάστασης και της ραγδαίας ανάπτυξης της Τεχνητής Νοημοσύνης (TN), η εκπαίδευση καλείται να αναδιαμορφώσει τις πρακτικές της. Η παρούσα μελέτη εστιάζει στη σημασία της επιχειρηματικής εκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όχι μόνο ως εργαλείο επαγγελματικής κατάρτισης, αλλά και ως μέσο καλλιέργειας καινοτομίας, δημιουργικότητας και υπεύθυνης χρήσης της τεχνολογίας. Μέσα από βιβλιογραφική ανασκόπηση και ανάλυση παιδαγωγικών θεωριών, αναδεικνύεται ο ρόλος της επιχειρηματικότητας στην ενίσχυση της μαθησιακής αυτονομίας και της συνεργατικότητας. Παράλληλα, εξετάζεται η δυναμική ενσωμάτωσης της TN στη διδασκαλία της επιχειρηματικότητας, υπό προϋποθέσεις όπως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η θεσμική υποστήριξη. Η μελέτη καταλήγει ότι η επιχειρηματική εκπαίδευση, ενσωματωμένη με την TN, μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη ενεργών και υπεύθυνων πολιτών, επηρεάζοντας θετικά τη διαμόρφωση εκπαιδευτικών πολιτικών.

Λέξεις κλειδιά: Τεχνητή Νοημοσύνη, επιχειρηματική εκπαίδευση, δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

The Contribution of Integrating Entrepreneurship Education Programs in Secondary Education in the Age of Artificial Intelligence

Abstract

In the era of the Fourth Industrial Revolution and the rapid development of Artificial Intelligence (AI), education is called upon to reshape its practices. This study focuses on the significance of entrepreneurship education in secondary schooling, not only as a tool for vocational training but also as a means of fostering innovation, creativity, and the responsible use of technology. Through a literature review and analysis of pedagogical theories, the role of entrepreneurship in enhancing learner autonomy and collaboration is highlighted. Additionally, the study explores the potential integration of AI into entrepreneurship teaching, contingent upon factors such as teacher training and institutional support. It concludes that entrepreneurship education, when combined with AI, can contribute to the development of active and responsible citizens, positively influencing the formation of educational policies.

Keywords: Artificial Intelligence, entrepreneurship education, secondary education, innovation, digital literacy.

1. Εισαγωγή

Η ένταξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων επιχειρηματικότητας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελεί ένα ζήτημα αυξανόμενης σημασίας, ειδικά στην εποχή της Τεχνητής Νοημοσύνης (TN). Η επιλογή του θέματος προκύπτει από την ανάγκη επαναπροσδιορισμού του περιεχομένου της σχολικής γνώσης και την καλλιέργεια δεξιοτήτων που ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του σύγχρονου κόσμου. Η επιχειρηματική σκέψη και η δημιουργική επίλυση προβλημάτων θεωρούνται κρίσιμοι παράγοντες προσαρμογής στην ταχύτατα εξελισσόμενη ψηφιακή εποχή. Το βασικό πρόβλημα που πραγματεύεται η παρούσα εργασία είναι ο περιορισμένος βαθμός ενσωμάτωσης της επιχειρηματικότητας στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε συνδυασμό με την απουσία αξιοποίησης των δυνατοτήτων που προσφέρει η TN στην ενίσχυση της μαθησιακής εμπειρίας. Σκοπός της μελέτης είναι να αναδείξει πώς η ενσωμάτωση της επιχειρηματικής εκπαίδευσης, με τη χρήση εργαλείων TN, μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη κρίσιμων δεξιοτήτων των μαθητών και να καλύψει το κενό μεταξύ σχολικής γνώσης και πραγματικών αναγκών της αγοράς εργασίας.

Η εργασία ξεκινά με τη θεωρητική προσέγγιση των εννοιών της επιχειρηματικότητας και της ΤΝ, συνεχίζει με την παρουσίαση εφαρμογών και καλών πρακτικών, αναλύει τα οφέλη και τις προκλήσεις της ενσωμάτωσης τους στο σχολείο, και ολοκληρώνεται με προτάσεις για την εκπαιδευτική πολιτική και το αναλυτικό πρόγραμμα.

2. Σκοπός της δημοσίευσης

Σκοπός της εργασίας είναι να διερευνήσει πώς η ένταξη προγραμμάτων επιχειρηματικότητας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε συνδυασμό με τις δυνατότητες της Τεχνητής Νοημοσύνης, μπορεί να ενισχύσει τις δεξιότητες των μαθητών και να ανταποκριθεί στις προκλήσεις της σύγχρονης ψηφιακής εποχής.

3. Αποσαφήνιση όρων

3.1 Επιχειρηματικότητα στην Εκπαίδευση

Η έννοια της επιχειρηματικότητας στην εκπαίδευση αναφέρεται στη διαδικασία μέσα από την οποία οι μαθητές ενθαρρύνονται να αναπτύξουν δημιουργική σκέψη, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να επιλύουν προβλήματα και να μετατρέπουν ιδέες σε δράσεις με κοινωνικό ή/και οικονομικό αντίκτυπο. Δεν περιορίζεται αποκλειστικά στην ίδρυση επιχειρήσεων, αλλά καλύπτει ένα ευρύτερο φάσμα δεξιοτήτων ζωής, όπως η αυτονομία, η υπευθυνότητα και η καινοτομία¹.

Η επιχειρηματική εκπαίδευση θεωρείται πλέον κρίσιμο στοιχείο της σύγχρονης παιδαγωγικής, καθώς συμβάλλει στην ανάπτυξη του λεγόμενου «επιχειρηματικού τρόπου σκέψης». Η εκπαιδευτική επιχειρηματικότητα μπορεί να λειτουργήσει ως μοχλός μετασχηματισμού της μάθησης, καθιστώντας τη πιο βιωματική, διαθεματική και συνδεδεμένη με την πραγματική ζωή². Μέσω αυτής, οι μαθητές αποκτούν τη δυνατότητα να αναπτύξουν δεξιότητες απαραίτητες στον 21ο αιώνα, όπως η προσαρμοστικότητα, η συνεργατικότητα και η δημιουργικότητα.

3.2 Τεχνητή Νοημοσύνη (TN)

Η Τεχνητή Νοημοσύνη (TN) αποτελεί κλάδο της πληροφορικής που ασχολείται με τη δημιουργία συστημάτων και αλγορίθμων ικανών να προσομοιώνουν

1 European Commission. (2015). *Entrepreneurship Education: A road to success. A compilation of evidence on the impact of entrepreneurship education strategies and measures*. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/8b0e7eae-5c4b-11e5-9f5d-01aa75ed71a1>

2 Lackéus, M., & Middleton, K. W. (2015). Venture creation programs: Bridging entrepreneurship education and technology transfer. *Education + Training*, 57(1), 48–73. <https://doi.org/10.1108/ET-02-2013-0013>

ανθρώπινες γνωστικές λειτουργίες, όπως η μάθηση, η αντίληψη, η πρόβλεψη, η λήψη αποφάσεων και η επίλυση προβλημάτων³. Ο πυρήνας της TN περιλαμβάνει τεχνικές όπως η μηχανική μάθηση, η βαθιά μάθηση, η επεξεργασία φυσικής γλώσσας και η ρομποτική.

Η αξιοποίηση της TN στην εκπαίδευση επιτρέπει την ανάπτυξη έξυπνων συστημάτων εξατομικευμένης μάθησης, ψηφιακών βοηθών, συστημάτων αυτόματης αξιολόγησης, καθώς και προσομοιώσεων που εμπλουτίζουν την εμπειρία του μαθητή⁴. Ειδικά στο πλαίσιο της επιχειρηματικής εκπαίδευσης, η TN μπορεί να υποστηρίξει την ανάπτυξη κρίσιμων δεξιοτήτων, ενισχύοντας την προσαρμοστικότητα και την καινοτομία των μαθητών.

Η ραγδαία πρόοδος της TN καθιστά επιτακτική την ενσωμάτωσή της στην εκπαιδευτική διαδικασία, όχι μόνο ως γνωστικό αντικείμενο, αλλά και ως εργαλείο ενίσχυσης της μαθησιακής εμπειρίας, προκειμένου οι νέοι να προετοιμαστούν επαρκώς για τις προκλήσεις της ψηφιακής εποχής⁵.

4. Θεωρητικές προσεγγίσεις

4.1 Η Επιχειρηματική Εκπαίδευση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Η ένταξη της επιχειρηματικής εκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελεί μια στρατηγική προτεραιότητα σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο, καθώς συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής, επαγγελματικών ικανοτήτων και κοινωνικής υπευθυνότητας στους μαθητές. Η επιχειρηματικότητα στη σχολική εκπαίδευση δεν περιορίζεται στην προετοιμασία για την ίδρυση ή λειτουργία επιχειρήσεων, αλλά στοχεύει στην καλλιέργεια μιας στάσης ζωής που ενθαρρύνει την ανάληψη πρωτοβουλιών, τη δημιουργικότητα, την καινοτομία και την επίλυση προβλημάτων⁶.

Στο πλαίσιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η επιχειρηματική εκπαίδευση μπορεί να υλοποιείται είτε ως αυτόνομο μάθημα είτε ενσωματωμένη σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, μέσα από διαθεματικές δραστηριότητες, εργαστήρια, ή προγράμματα βιωματικής μάθησης. Η διδακτική προσέγγιση που συχνά προτιμάται είναι η βιωματική μάθηση, όπως ορίζεται από τον Kolb⁷, η οποία βασίζεται στην εμπειρία, τον πειραματισμό και την αναστοχαστική σκέψη, προσφέροντας στους μαθητές την ευκαιρία να εφαρμόσουν πρακτικά τις ιδέες τους.

3 Russell, S., & Norvig, P. (2021). *Artificial intelligence: A modern approach* (4th ed.). Pearson.

4 Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson Education. <https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/global/Files/about-pearson/innovation/open-ideas/Intelligence-Unleashed-Publication.pdf>

5 UNESCO. (2021). *AI and Education: Guidance for Policy-makers*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376709>

6 European Commission. (2016). *Entrepreneurship education at school in Europe: Eurydice report*. Publications Office of the European Union.

7 Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.

Η αποτελεσματική επιχειρηματική εκπαίδευση στην εφηβεία βασίζεται στην έννοια της «δημιουργίας αξίας για άλλους», δηλαδή την ενασχόληση των μαθητών με έργα και δραστηριότητες που έχουν από κοινωνικό ή οικονομικό αντίκτυπο. Αυτή η προσέγγιση ενισχύει τη συναισθηματική σύνδεση με τη μάθηση και συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, της συνεργατικότητας και της ηγετικής ικανότητας των μαθητών⁸.

Επιπλέον, μελέτες⁹ καταδεικνύουν ότι οι μαθητές που συμμετέχουν σε προγράμματα επιχειρηματικής εκπαίδευσης αναπτύσσουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, καλύτερη κατανόηση του επιχειρηματικού κόσμου και είναι πιο πιθανό να εκδηλώσουν επιχειρηματικές προθέσεις στο μέλλον.

Ωστόσο, η εφαρμογή της επιχειρηματικής εκπαίδευσης συχνά συναντά προκλήσεις, όπως η ανεπαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η έλλειψη διαθέσιμων εργαλείων και η περιορισμένη υποστήριξη από το θεσμικό πλαίσιο¹⁰. Για την υπέρβαση αυτών των δυσκολιών απαιτείται συστηματική πολιτική υποστήριξη, ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού και κατάλληλες μεθοδολογίες αξιολόγησης.

Συνοψίζοντας, η επιχειρηματική εκπαίδευση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελεί έναν δυναμικό τομέα με σημαντικά οφέλη για την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. Ο συνδυασμός της με σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και η διασύνδεσή της με τις ανάγκες της αγοράς και της κοινωνίας μπορούν να προσδώσουν προστιθέμενη αξία στην εκπαιδευτική διαδικασία.

4.2 Δυνατότητες Αξιοποίησης Τεχνητής Νοημοσύνης στην Επιχειρηματική Εκπαίδευση

Στην εποχή της Τέταρτης Βιομηχανικής Επανάστασης, η έννοια της επιχειρηματικότητας στην εκπαίδευση διευρύνεται και απομακρύνεται από τη στενή οικονομική της διάσταση. Πλέον, προσεγγίζεται ως ένα πολυδιάστατο παιδαγωγικό εργαλείο που συνδέεται με τη δημιουργικότητα, την επίλυση προβλημάτων και την κοινωνική καινοτομία¹¹. Ιδιαίτερα όταν συνδυάζεται με τις δυνατότητες που προσφέρει η Τεχνητή Νοημοσύνη, η επιχειρηματική εκπαίδευση αποκτά νέα δυναμική, ενισχύοντας τόσο τις ατομικές ικανότητες των μαθητών όσο και τη συλλογική τους δράση. Για παράδειγμα, το ευρωπαϊκό πρόγραμμα Sustainable Entrepreneurship in Smart Clothing ανέπτυξε εκπαιδευτικά δωμάτια βασισμένα

8 Lackeus, M. (2015). *Entrepreneurship in education: What, why, when, how*. European Commission.

9 Moberg, K., Vestergaard, L., Fayolle, A., Redford, D., Cooney, T., Singer, S., & Sailer, K. (2014). *Impact of entrepreneurship education in Denmark – 2014*. The Danish Foundation for Entrepreneurship.

10 World Economic Forum. (2020). *Schools of the future: Defining new models of education for the fourth industrial revolution*. Geneva: WEF.

11 World Economic Forum. (2020). *Schools of the future: Defining new models of education for the fourth industrial revolution*. Geneva: WEF.

σε TN, όπου οι μαθητές πρέπει να λύσουν πρόβλημα κυκλικής οικονομίας στο πλαίσιο του κλωστοϋφαντουργικού κλάδου, βιώνοντας έτσι τη βιωσιμότητα με παιχνίδι και προσομοίωση¹². Παράλληλα, πλατφόρμες όπως η Eureka Simulations, συνεργαζόμενη με IESE Business School, εφαρμόζουν δυναμικά επιχειρηματικά σενάρια όπου η TN παρέχει σε πραγματικό χρόνο ανατροφοδότηση και προσαρμόζει το περιβάλλον ανάλογα με τις αποφάσεις των μαθητών¹³.

Η TN μπορεί να αξιοποιηθεί σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα επιχειρηματικότητας μέσα από προσωποποιημένα μοντέλα μάθησης, ευφυή συστήματα ανατροφοδότησης και πλατφόρμες προσομοίωσης επιχειρηματικών σεναρίων. Εργαλεία όπως έξυπνοι βοηθοί, εκπαιδευτικά chatbots και συστήματα διαχείρισης μάθησης με δυνατότητα προσαρμογής στις ανάγκες του μαθητή, μπορούν να ενισχύσουν τη μαθησιακή αυτονομία και την ενεργό συμμετοχή¹⁴. Στον ακαδημαϊκό χώρο, ενδεικτική είναι η χρήση του ChatGPT σε φοιτητικά μαθήματα επιχειρηματικότητας στο Ιρλανδικό Πανεπιστήμιο, όπου οι φοιτητές συνδυάζουν συνεντεύξεις με AI-driven αναλύσεις επιχειρηματικών μοντέλων, ενισχύοντας την κριτική σκέψη και την ψηφιακή τους ενημερότητα¹⁵.

Τέλος, η ενσωμάτωση TN στην επιχειρηματική εκπαίδευση συμβάλλει στη γεφύρωση του χάσματος μεταξύ των ψηφιακών δεξιοτήτων και των απαιτήσεων της σύγχρονης αγοράς εργασίας. Η διαθεματική προσέγγιση, που συνδυάζει την τεχνολογία με τις ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες, επιτρέπει τη δημιουργία μιας εκπαίδευσης περισσότερο ευέλικτης, συμμετοχικής και προσανατολισμένης στον μαθητή¹⁶.

Ωστόσο, η αξιοποίηση της TN προϋποθέτει κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, πρόσβαση σε τεχνολογικές υποδομές και μια θεσμική κουλτούρα που ενθαρρύνει την πειραματική και καινοτόμα διδασκαλία.

4.3 Η Σύζευξη Επιχειρηματικότητας και Τεχνητής Νοημοσύνης

Η σύζευξη επιχειρηματικότητας και τεχνητής νοημοσύνης (TN) συνιστά ένα από τα πιο δυναμικά και καινοτόμα πεδία της σύγχρονης οικονομίας και τεχνολογικής εξέλιξης. Η TN προσφέρει στους επιχειρηματίες νέα εργαλεία και δυνατότητες για ανάλυση δεδομένων, αυτοματοποίηση διαδικασιών και πρόβλεψη καταναλωτικής συμπεριφοράς, ενώ ταυτόχρονα η επιχειρηματική δράση ωθεί την

12 European Commission. (2022). *SEiSC - Sustainable entrepreneurship in smart clothing: Educational escape rooms for circular economy learning*. Retrieved from <https://seisc.eu/educational-escape-rooms/>

13 IESE Business School. (2023). *Eureka Simulations: Enhancing business education through AI-driven interactive scenarios*. Retrieved from <https://www.iese.edu/eureka-simulations/>

14 Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.

15 O'Hara, D., & Murphy, S. (2024). Integrating ChatGPT in entrepreneurship education: Enhancing student critical thinking and business model analysis. *Journal of Educational Technology & Society*, 27(2), 45–59. <https://doi.org/10.1234/jets.v27i2.5678>

16 Lackeus, M. (2015). *Entrepreneurship in education: What, why, when, how*. European Commission.

TN σε νέες πρακτικές εφαρμογές και αγορές. Η αλληλεπίδραση αυτή δημιουργεί ένα πλαίσιο όπου η τεχνολογία ενδυναμώνει τη στρατηγική λήψης αποφάσεων, την καινοτομία και την ανταγωνιστικότητα των επιχειρήσεων¹⁷.

Οι επιχειρηματίες που ενσωματώνουν τεχνολογίες TN στα επιχειρηματικά τους μοντέλα είναι σε θέση να βελτιστοποιήσουν λειτουργίες όπως η εφοδιαστική αλυσίδα, η εξυπηρέτηση πελατών (μέσω chatbots και predictive analytics), η διαχείριση κινδύνου και η χρηματοοικονομική πρόβλεψη. Για παράδειγμα, πλατφόρμες βασισμένες σε AI επιτρέπουν την εξατομίκευση εμπειριών πελάτη, αυξάνοντας την ικανοποίηση και τη δέσμευση¹⁸.

Παράλληλα, η TN ενισχύει τη δημιουργικότητα και την ικανότητα ανίχνευσης επιχειρηματικών ευκαιριών. Μέσω της ανάλυσης μεγάλων όγκων δεδομένων, μπορεί να εντοπιστούν νέες ανάγκες της αγοράς ή να προβλεφθούν μελλοντικές τάσεις, δίνοντας τη δυνατότητα στους επιχειρηματίες να κινηθούν πρώιμα και στρατηγικά¹⁹. Αυτή η «έξυπνη επιχειρηματικότητα» βασίζεται σε μια αρμονική συνύπαρξη της ανθρώπινης διαίσθησης με τις υπολογιστικές δυνατότητες της μηχανικής μάθησης.

Ωστόσο, η υιοθέτηση της TN δεν είναι απαλλαγμένη από προκλήσεις. Απαιτείται επαναπροσδιορισμός των επιχειρηματικών στρατηγικών, επένδυση σε ψηφιακές δεξιότητες και προσεκτική διαχείριση ηθικών και κοινωνικών ζητημάτων, όπως η προστασία προσωπικών δεδομένων και η διαφάνεια στη λήψη αποφάσεων από αλγορίθμους²⁰. Εδώ, ο ρόλος του επιχειρηματία μεταμορφώνεται από «δημιουργό επιχειρήσεων» σε ηγέτη αλλαγής, ο οποίος καλείται να συνδυάσει τεχνολογική γνώση με κοινωνική υπευθυνότητα.

Επιπλέον, η TN δημιουργεί νέες ευκαιρίες για startups και μικρές επιχειρήσεις, προσφέροντάς τους πρόσβαση σε εργαλεία που παλαιότερα ήταν προνόμιο μεγάλων οργανισμών. Από πλατφόρμες για αυτοματοποιημένο marketing μέχρι συστήματα ανάλυσης αγοραστικής συμπεριφοράς, η TN ενισχύει την ανταγωνιστική δυνατότητα των μικρότερων παικτών στην αγορά²¹.

Συνοψίζοντας, η σύγκλιση επιχειρηματικότητας και τεχνητής νοημοσύνης διαμορφώνει ένα νέο οικοσύστημα καινοτομίας, όπου η τεχνολογική πρόοδος μετατρέπεται σε κινητήριο μοχλό επιχειρηματικής εξέλιξης. Η στρατηγική αξιοποίηση της TN αποτελεί πλέον όχι απλώς επιλογή, αλλά απαραίτητη προϋπόθεση για βιώσιμη και προσαρμοστική επιχειρηματική δράση στο μέλλον.

17 Cockburn, I. M., Henderson, R., & Stern, S. (2018). The impact of artificial intelligence on innovation. *NBER Working Paper No. 24449*.

18 Davenport, T. H., & Ronanki, R. (2018). Artificial intelligence for the real world. *Harvard Business Review*, 96(1), 108–116.

19 Brynjolfsson, E., & McAfee, A. (2017). *Machine, Platform, Crowd: Harnessing Our Digital Future*. W. W. Norton & Company.

20 Binns, R. (2018). Fairness in machine learning: Lessons from political philosophy. *Proceedings of the 2018 Conference on Fairness, Accountability and Transparency*, 149–159.

21 Giones, F., & Brem, A. (2017). Digital technology entrepreneurship: A definition and research agenda. *Technology Innovation Management Review*, 7(5), 44–51.

4.4 Οφέλη και προκλήσεις από την ένταξη της επιχειρηματικότητας με τεχνητή νοημοσύνη στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Η εισαγωγή της Τεχνητής Νοημοσύνης στην εκπαίδευση της επιχειρηματικότητας, ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, δημιουργεί ένα δυναμικό πλαίσιο που συνδυάζει τη δημιουργικότητα, την τεχνολογία και την καινοτομία. Τα οφέλη είναι πολλά, αλλά υπάρχουν και σημαντικές δυσκολίες που πρέπει να ληφθούν υπόψη.

Πρώτα απ' όλα, η ΤΝ βοηθά τους μαθητές να μαθαίνουν με τον δικό τους ρυθμό. Με τη βοήθεια έξυπνων πλατφορμών και εργαλείων, οι μαθητές μπορούν να λαμβάνουν εξατομικευμένη υποστήριξη, δηλαδή να τους δίνονται υλικά και προτάσεις ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους²². Αυτό ενισχύει την αυτονομία τους και την εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους.

Επιπλέον, μέσα από ψηφιακές προσομοιώσεις επιχειρηματικών σεναρίων, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να πειραματιστούν με τη δημιουργία και διαχείριση μιας εικονικής επιχείρησης. Έτσι, μαθαίνουν στην πράξη πώς να παίρνουν αποφάσεις, να υπολογίζουν ρίσκα και να συνεργάζονται με άλλους²³.

Η ΤΝ μπορεί επίσης να στηρίξει μαθήματα που συνδυάζουν διάφορες επιστήμες, όπως μαθηματικά, τεχνολογία και οικονομία, κάτι που κάνει τη μάθηση πιο ενδιαφέρουσα και συνδεδεμένη με τον πραγματικό κόσμο²⁴.

Από την άλλη πλευρά, η εισαγωγή της ΤΝ δεν είναι πάντα εύκολη. Ένα βασικό πρόβλημα είναι ότι πολλοί εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι για να χρησιμοποιήσουν αυτές τις τεχνολογίες σωστά στην τάξη²⁵. Αυτό σημαίνει ότι μπορεί να μην αξιοποιούνται πλήρως τα εργαλεία ή να χρησιμοποιούνται με τρόπο που δεν βοηθά τους μαθητές.

Ένα άλλο σοβαρό θέμα είναι η προστασία των προσωπικών δεδομένων των μαθητών. Οι έξυπνες πλατφόρμες συλλέγουν δεδομένα για να προσαρμόζουν τη διδασκαλία, αλλά αυτό δημιουργεί ερωτήματα σχετικά με το ποιος έχει πρόσβαση σε αυτά τα δεδομένα και πώς χρησιμοποιούνται²⁶.

Τέλος, υπάρχει και το ζήτημα της «ψηφιακής ανισότητας». Δεν έχουν όλοι οι μαθητές ίση πρόσβαση σε τεχνολογικά μέσα ή γρήγορο ίντερνετ. Αυτό μπορεί να δημιουργήσει ανισότητες μέσα στην ίδια τάξη ή σχολείο²⁷.

22 Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2022). Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning. Center for Curriculum Redesign.

23 Aoun, J. E. (2017). *Robot-proof: Higher education in the age of artificial intelligence*. MIT Press.

24 Anderson, J., & Rainie, L. (2018). *The future of well-being in a tech-saturated world*. Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/internet/2018/04/17/the-future-of-well-being-in-a-tech-saturated-world/>

25 Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1-27.

26 Binns, R. (2018). Fairness in machine learning: Lessons from political philosophy. *Proceedings of the 2018 Conference on Fairness, Accountability and Transparency*, 149–159.

27 OECD. (2020). *The impact of COVID-19 on education – Insights from Education at a Glance 2020*. <https://>

ΗΤΝ μπορεί να δώσει νέα ώθηση στην εκπαίδευση της επιχειρηματικότητας, καθιστώντας τη πιο βιωματική, δημιουργική και προσαρμοσμένη στις ανάγκες του κάθε μαθητή. Όμως, για να πετύχει αυτή η προσπάθεια, χρειάζεται προετοιμασία, σωστή καθοδήγηση για τους εκπαιδευτικούς και προσεκτική διαχείριση των κινδύνων που προκύπτουν από τη χρήση της τεχνολογίας.

4.5 Πλαίσιο Ενσωμάτωσης στα Αναλυτικά Προγράμματα

Η ενσωμάτωση της επιχειρηματικής εκπαίδευσης σε συνδυασμό με την Τεχνητή Νοημοσύνη (ΤΝ) στα αναλυτικά προγράμματα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν αποτελεί απλώς καινοτομία, αλλά αναγκαία προσαρμογή στις συνθήκες του 21ου αιώνα. Η διασύνδεση της επιχειρηματικότητας με γνωστικά αντικείμενα, όπως η πληροφορική, τα μαθηματικά, οι φυσικές επιστήμες και η κοινωνιολογία, μπορεί να ενισχυθεί μέσα από διαθεματικά σχέδια εργασίας και εργαστήρια δημιουργικών εφαρμογών. Σε αυτό το πλαίσιο, προτείνεται η θεσμοθέτηση μαθήματος επιλογής στο Λύκειο με τίτλο «Επιχειρηματικότητα και Τεχνητή Νοημοσύνη», το οποίο θα καλύπτει βασικές έννοιες της ψηφιακής καινοτομίας, του κοινωνικού επιχειρείν και της ηθικής διάστασης της τεχνολογικής χρήσης²⁸. Η εκπαιδευτική προσέγγιση οφείλει να στηρίζεται στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών, μέσω σεναρίων μάθησης που προωθούν τη διερευνητική μάθηση, την επίλυση προβλήματος και τη συνεργατική δημιουργία. Για παράδειγμα, ένας κύκλος μαθημάτων θα μπορούσε να περιλαμβάνει τη σχεδίαση μιας κοινωνικής επιχείρησης που αξιοποιεί εφαρμογές ΤΝ για περιβαλλοντική παρακολούθηση ή υποστήριξη ευάλωτων ομάδων. Οι μαθητές αναμένεται να κατανοήσουν όχι μόνο τις τεχνικές και οικονομικές πτυχές ενός επιχειρηματικού εγχειρήματος, αλλά και τις κοινωνικές και ηθικές συνέπειες της τεχνολογικής καινοτομίας²⁹.

Προτείνεται η ένταξη του αντικειμένου σε τρεις χρονικές φάσεις:

1. Γυμνάσιο (προπαρασκευαστικό στάδιο): εισαγωγή στις βασικές έννοιες της καινοτομίας, της συνεργασίας και της ηθικής τεχνολογίας, μέσα από βιωματικά εργαστήρια και διαθεματικά προγράμματα.
2. Λύκειο (βασική εφαρμογή): επιλογή μαθήματος τύπου «Επιχειρηματικότητα και ΤΝ», με θεωρητική και πρακτική διάσταση. Στόχοι του μαθήματος θα είναι η καλλιέργεια της επιχειρηματικής σκέψης, η χρήση βασικών εργαλείων ΤΝ (π.χ. γλωσσικά μοντέλα, οπτικοποίηση δεδομένων) και η ανάπτυξη ενός τελικού έργου (business/social innovation project).

www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf

28 European Commission. (2016). *Entrepreneurship Education at School in Europe: Eurydice Report*. Publications Office of the European Union.

29 Floridi, L., Cowls, J., Beltrametti, M., Chatila, R., Chazerand, P., Dignum, V.,... & Schafer, B. (2018). AI4People—An Ethical Framework for a Good AI Society. *Minds and Machines*, 28(4), 689–707.

3. Κατάρτιση και επαγγελματικός προσανατολισμός (ΕΠΑΛ): ενσωμάτωση εξειδικευμένων εφαρμογών ΤΝ ανάλογα με τον τομέα (τουρισμός, υγεία, γεωπονία) και σχεδιασμός καινοτόμων λύσεων με επιχειρηματικό χαρακτήρα³⁰. Η επιτυχία ενός τέτοιου μαθήματος απαιτεί την ύπαρξη κατάλληλων εκπαιδευτικών εργαλείων, όπως:

- Πλατφόρμες προσομοίωσης επιχειρηματικών σεναρίων με χρήση ΑΙ (π.χ., ChatGPT, Canva AI).
- Διαδραστικά ΜΟΟC ή μικρομαθήματα (microlearning) για εκπαιδευτικούς και μαθητές.
- Δημιουργία εθνικού αποθετηρίου με καλές πρακτικές και σεσάρια μάθησης³¹.

Επιπλέον, απαιτείται η αξιοποίηση των εργαστηρίων δεξιοτήτων και των μαθημάτων ψηφιακού γραμματισμού που ήδη έχουν ενταχθεί στο σχολικό πρόγραμμα. Η προσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων πρέπει να γίνεται με διαφάνεια, επιστημονική τεκμηρίωση και συνεχή ανατροφοδότηση.

5. Συμπεράσματα

Η ένταξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων επιχειρηματικότητας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε συνδυασμό με τις δυνατότητες που προσφέρει η Τεχνητή Νοημοσύνη, συνιστά μια ουσιαστική και αναγκαία παιδαγωγική καινοτομία. Σε έναν κόσμο που αλλάζει ταχύτατα, η παραδοσιακή εκπαίδευση δεν επαρκεί για να εφοδιάσει τους νέους με τις δεξιότητες που απαιτεί το μέλλον.

Η ένταξη προγραμμάτων επιχειρηματικότητας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποκτά νέα δυναμική όταν συνδυάζεται με τις δυνατότητες που προσφέρει η Τεχνητή Νοημοσύνη (ΤΝ). Η επιχειρηματικότητα δεν περιορίζεται πλέον στη δημιουργία επιχειρήσεων, αλλά λειτουργεί ως ένα παιδαγωγικό εργαλείο που ενισχύει δεξιότητες όπως η δημιουργικότητα, η συνεργασία, η επίλυση προβλημάτων και η λήψη αποφάσεων – δεξιότητες κρίσιμες για τον σύγχρονο κόσμο.

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που ενσωματώνουν την επιχειρηματικότητα και την ΤΝ ενδυναμώνουν τους μαθητές να γίνουν όχι απλώς καταναλωτές τεχνολογίας, αλλά ενεργοί δημιουργοί λύσεων με κοινωνικό και οικονομικό αντίκτυπο. Μέσα από διαθεματικές και βιωματικές προσεγγίσεις, οι μαθητές αναπτύσσουν ψηφιακές δεξιότητες, μαθαίνουν να συνεργάζονται και να σκέφτονται στρατηγικά, ενώ αποκτούν συνείδηση των ηθικών διαστάσεων της τεχνολογίας.

Παράλληλα, η θεσμοθέτηση ενός μαθήματος όπως το «Επιχειρηματικότητα και Τεχνητή Νοημοσύνη» μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης για τη δημιουργία

30 Moberg, K., Vestergaard, L., Fayolle, A., Redford, D., Cooney, T., Singer, S., & Filip, D. (2014). *How to Assess and Evaluate the Influence of Entrepreneurship Education*. European Commission.

31 UNESCO. (2021). *Guidance for Generative Artificial Intelligence in Education and Research*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

ενός πιο σύγχρονου, ευέλικτου και ολιστικού σχολείου, προσαρμοσμένου στις ανάγκες της ψηφιακής εποχής. Η επιτυχία του εγχειρήματος, ωστόσο, εξαρτάται από τη σωστή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την ύπαρξη υποδομών και ψηφιακών εργαλείων, καθώς και από τη θεσμική υποστήριξη και συνεχή αξιολόγηση του προγράμματος.

Συνολικά, η εργασία καταδεικνύει ότι η συνδυαστική εφαρμογή της επιχειρηματικής εκπαίδευσης και της Τεχνητής Νοημοσύνης μπορεί να λειτουργήσει ως μοχλός μετασχηματισμού της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εφόσον σχεδιαστεί στρατηγικά, με όραμα, συνεργασία και συνεχή αξιολόγηση.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Anderson, J., & Rainie, L. (2018). *The future of well-being in a tech-saturated world*. Pew Research Center. <https://www.pewresearch.org/internet/2018/04/17/the-future-of-well-being-in-a-tech-saturated-world/>
- Aoun, J. E. (2017). *Robot-proof: Higher education in the age of artificial intelligence*. MIT Press.
- Binns, R. (2018). Fairness in machine learning: Lessons from political philosophy. *Proceedings of the 2018 Conference on Fairness, Accountability and Transparency*, 149–159.
- Brynjolfsson, E., & McAfee, A. (2017). *Machine, Platform, Crowd: Harnessing Our Digital Future*. W. W. Norton & Company.
- Cockburn, I. M., Henderson, R., & Stern, S. (2018). *The impact of artificial intelligence on innovation*. NBER Working Paper No. 24449.
- Davenport, T. H., & Ronanki, R. (2018). Artificial intelligence for the real world. *Harvard Business Review*, 96(1), 108–116.
- European Commission. (2015). *Entrepreneurship Education: A road to success. A compilation of evidence on the impact of entrepreneurship education strategies and measures*. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/8b0e7e-ae-5c4b-11e5-9f5d-01aa75ed71a1>
- European Commission. (2016). *Entrepreneurship education at school in Europe: Eurydice report*. Publications Office of the European Union.
- European Commission. (2022). *SEiSC - Sustainable entrepreneurship in smart clothing: Educational escape rooms for circular economy learning*. Retrieved from <https://seisc.eu/educational-escape-rooms/>
- Floridi, L., Cowls, J., Beltrametti, M., Chatila, R., Chazerand, P., Dignum, V., ... & Schafer, B. (2018). AI4People—An ethical framework for a good AI society. *Minds and Machines*, 28(4), 689–707.

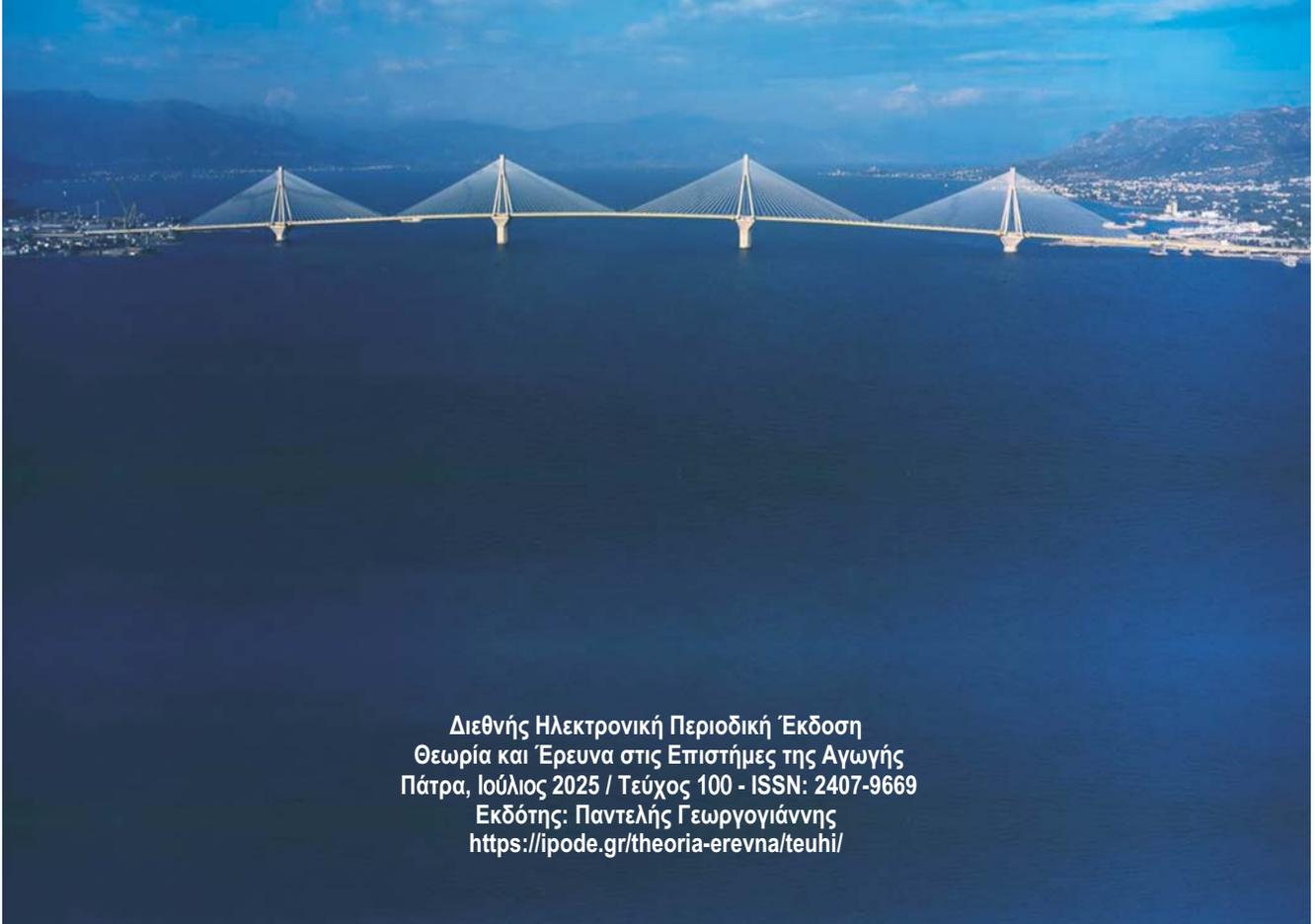
- Giones, F., & Brem, A. (2017). Digital technology entrepreneurship: A definition and research agenda. *Technology Innovation Management Review*, 7(5), 44–51.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2022). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Center for Curriculum Redesign.
- IESE Business School. (2023). *Eureka Simulations: Enhancing business education through AI-driven interactive scenarios*. Retrieved from <https://www.iese.edu/eureka-simulations/>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Lackéus, M. (2015). *Entrepreneurship in education: What, why, when, how*. European Commission.
- Lackéus, M., & Middleton, K. W. (2015). Venture creation programs: Bridging entrepreneurship education and technology transfer. *Education + Training*, 57(1), 48–73. <https://doi.org/10.1108/ET-02-2013-0013>
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L. B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in education*. Pearson Education. <https://www.pearson.com/content/dam/one-dot-com/one-dot-com/global/Files/about-pearson/innovation/open-ideas/Intelligence-Unleashed-Publication.pdf>
- Moberg, K., Vestergaard, L., Fayolle, A., Redford, D., Cooney, T., Singer, S., & Filip, D. (2014). *How to assess and evaluate the influence of entrepreneurship education*. European Commission.
- Moberg, K., Vestergaard, L., Fayolle, A., Redford, D., Cooney, T., Singer, S., & Sailer, K. (2014). *Impact of entrepreneurship education in Denmark – 2014*. The Danish Foundation for Entrepreneurship.
- OECD. (2020). *The impact of COVID-19 on education – Insights from Education at a Glance 2020*. <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>
- O’Hara, D., & Murphy, S. (2024). Integrating ChatGPT in entrepreneurship education: Enhancing student critical thinking and business model analysis. *Journal of Educational Technology & Society*, 27(2), 45–59. <https://doi.org/10.1234/jets.v27i2.5678>
- Russell, S., & Norvig, P. (2021). *Artificial intelligence: A modern approach* (4th ed.). Pearson.
- UNESCO. (2021). *AI and Education: Guidance for Policy-makers*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376709>
- UNESCO. (2021). *Guidance for Generative Artificial Intelligence in Education*

and Research. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

World Economic Forum. (2020). *Schools of the future: Defining new models of education for the fourth industrial revolution*. Geneva: WEF.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο κος **Πομπός Σάββας** είναι Καθηγητής Πληροφορικής , διευθυντής ΕΠΑΑ Αρχαγγέλου Ρόδου ,με (MPA) Μεταπτυχιακό στη Εκπαιδευτική Διοίκηση (Neapolis University Pafos) και (MSc) Ευρωπαϊκή Πολιτική και Διακυβέρνηση (Neapolis University Pafos). Συγγραφικό Έργο ”ChatGPT -η Τεχνητή Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση- 2024”
Επιμορφώσεις: Πρόγραμμα Τεχνητή Νοημοσύνης ChatGPT (Παν. Πατρών), Πρόγραμμα Τεχνητή Νοημοσύνης στην Εκπαίδευση (Παν. Πατρών), Διαχείριση Κρίσεων στο Σχολικό Περιβάλλον (Παν. Πελοποννήσου), Παιδαγωγική Τεχνολογική Σχολή (ΠΑΤΕΣ), Μουσειολογία – Διαχείριση Πολιτιστικών Οργανισμών, (Hellenic American Union An educational public charity), Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Σχεδιασμός Διοίκησης Τουριστικών Επιχειρήσεων, Χρηματοδοτικά Έργα και Μηχανισμοί της Ευρωπαϊκής Ένωσης και Άλλων Διεθνών Φορέων- Διεθνές Δίκαιο (European Public Law Organization), Ανάπτυξη και Υποστήριξη προηγμένων Τηλεματικών Υπηρεσιών, Επιμόρφωση Στελεχών & Εκπαιδευτών Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Google (Digital Marketing Grow Tourism Online ,Certificate in ESOL International (CEFR C1).



Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής
Πάτρα, Ιούλιος 2025 / Τεύχος 100 - ISSN: 2407-9669
Εκδότης: Παντελής Γεωργογιάννης
<https://ipode.gr/theoria-erevna/teuhi/>