

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση

Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής



Τεύχος 102

Φεβρουάριος 2026

Έκδοση: Παντελής Γεωργογιάννης
ISSN: 2407-9669

Πάτρα

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
με κριτές

Θεωρία και Έρευνα
στις
Επιστήμες της Αγωγής

Τεύχος 102

Πάτρα, Φεβρουάριος 2026

Title: Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

ISSN: 2407-9669

σ.σ. 93, 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 όλης εφαρμόζεται το σύστημα της τυφλής κρίσης

Διευθυντής έκδοσης

Γεωργγιάννης Παντελής, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

Συντακτική Επιτροπή

Baros Wassilios, Professor für Bildungsforschung, Universität Salzburg

Μήτσος Ναπολέων, Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Φυριπής 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 Άννη, 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

Ευδόπουλος Γιώργος, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Φραγκούλης Ιωσήφ, Αναπληρωτής Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ

Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Frederick Κύπρου

Επίκουροι Καθηγητές

Αρβανίτη Ευγενία, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΕΑΠΗ Πανεπιστημίου Πατρών

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

Κιατίδου 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 Λήδα, 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 Λαμινός, 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

Συμβουλευτική και Προσανατολισμός Μαθητών με Κινητικά Προβλήματα	7
<i>Μαυρίδης Κωνσταντίνος</i>	
Ο θεσμός του Μέντορα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	23
<i>Δημητρόπουλος Δημήτριος</i>	
Η εφαρμογή της Ανεστραμμένης Τάξης στην εκπαίδευση: βιβλιογραφική ανασκόπηση πλεονεκτημάτων και προκλήσεων	39
<i>Μπουρλάκη Χριστίνα</i>	
Διαγλωσσικότητα και Ορθογραφία: Μια ποιοτική μικροέρευνα σε μαθητές της Στ' Τάξης Δημοτικού	51
<i>Γεώργγιου Χαρά, Παπαδημητρίου Αναστάσιος, Κουδουνά Αναστασία, Γεωργιγιάνης Παντελής</i>	
Κριτικός γραμματισμός και γλωσσική εκπαίδευση: Μια διδακτική πρόταση	73
<i>Αθανασίου Ιωάννης</i>	

Μαυρίδης Κωνσταντίνος

Συμβουλευτική και Προσανατολισμός Μαθητών με Κινητικά Προβλήματα

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά τον ρόλο της συμβουλευτικής και του επαγγελματικού προσανατολισμού στην υποστήριξη μαθητών με κινητικές αναπηρίες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Μέσα από θεωρητικές παραδοχές και επιστημονική τεκμηρίωση, τονίζεται η καθοριστική σημασία της προσωποποιημένης συμβουλευτικής παρέμβασης στην ενδυνάμωση των μαθητών, την καλλιέργεια της αυτονομίας τους και τη συγκρότηση ρεαλιστικής επαγγελματικής ταυτότητας. Παράλληλα, αναλύονται εκπαιδευτικές πολιτικές που εφαρμόζονται στην Ελλάδα με στόχο την ανάδειξη καλών πρακτικών και την επισήμανση θεσμικών και πρακτικών δυσκολιών που εξακολουθούν να υφίστανται. Η εργασία προτείνει συγκεκριμένα μέτρα για την αναβάθμιση των παρεχόμενων υπηρεσιών, τη βελτίωση της προσβασιμότητας, την επιμόρφωση των εμπλεκόμενων και την προσαρμογή διεθνών επιτυχημένων μοντέλων. Κεντρικός στόχος αποτελεί η προώθηση της ισότιμης συμμετοχής και η ομαλή επαγγελματική ένταξη των μαθητών με κινητικές αναπηρίες.

Λέξεις-Κλειδιά: Συμβουλευτική, Επαγγελματικός Προσανατολισμός, Κινητικά Προβλήματα, Αναπηρία, Ειδική Αγωγή, Εκπαιδευτικές Πολιτικές, Προσβασιμότητα, Μαθητές με Αναπηρία

Counseling and Career Guidance for Students with Physical Disabilities

Abstract

The present study investigates the role of counseling and career guidance in supporting secondary education students with mobility impairments. Through a combination of theoretical perspectives and scientifically grounded analysis, it emphasizes the critical importance of individualized counseling interventions in empowering students, promoting autonomy, and shaping a realistic career identity. Furthermore, it examines educational policies in Greece aiming to highlight best practices and identify persisting institutional and implementation challenges. The paper concludes with concrete proposals for enhancing support services, improving accessibility, training key stakeholders, and adopting effective international models. The overarching objective is to ensure equitable inclusion and facilitate the successful vocational integration of students with physical disabilities.

Keywords: Counseling, Career Guidance, Physical Disabilities, Disability, Special Education, Educational Policy, Accessibility, Students with Disabilities

1. Εισαγωγή

Η επιλογή του θέματος της συμβουλευτικής και του επαγγελματικού προσανατολισμού μαθητών με κινητικές αναπηρίες προέκυψε από την ανάγκη ανάδειξης ενός πεδίου που, παρά τη θεσμική του κατοχύρωση, παραμένει υποερευνημένο και συχνά ανεπαρκώς εφαρμοσμένο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι μαθητές με κινητικά προβλήματα αντιμετωπίζουν πολλαπλές προκλήσεις, όχι μόνο σε σχέση με τα φυσικά εμπόδια που περιορίζουν την πρόσβασή τους στη σχολική και κοινωνική ζωή, αλλά και σε σχέση με τις κοινωνικές και επαγγελματικές προσδοκίες που συχνά περιορίζονται από στερεοτυπικές αντιλήψεις. Η κατάσταση αυτή εγείρει κρίσιμα ερωτήματα σχετικά με το κατά πόσο οι υφιστάμενες συμβουλευτικές υπηρεσίες ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες των μαθητών, αν ενισχύουν ενεργά την αυτογνωσία και την εκπαιδευτική-επαγγελματική τους εξέλιξη, και αν οι σύγχρονες εκπαιδευτικές πολιτικές επαρκούν για να διασφαλίσουν ισότιμες ευκαιρίες.

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η συστηματική διερεύνηση του ρόλου της συμβουλευτικής καθίσταται απαραίτητη για την κατανόηση των θεσμικών,

ψυχοκοινωνικών και κοινωνικών παραγόντων που επηρεάζουν τη σχολική και επαγγελματική πορεία των μαθητών με κινητική αναπηρία.

Η παρούσα εργασία εξετάζει τα θεωρητικά μοντέλα της συμβουλευτικής και του επαγγελματικού προσανατολισμού, αναδεικνύει το ισχύον θεσμικό πλαίσιο στην Ελλάδα και διεθνώς, και αναλύει τα κύρια εμπόδια που εξακολουθούν να δυσχεραίνουν την αποτελεσματική παροχή υποστήριξης. Επιπλέον, παρουσιάζονται καλές πρακτικές και προτάσεις πολιτικής που μπορούν να συμβάλουν στη βελτίωση των υπηρεσιών, στην ενίσχυση της σχολικής συμπερίληψης και στην προώθηση της ομαλής επαγγελματικής μετάβασης των μαθητών με κινητικές αναπηρίες.

2. Σκοπός της Εργασίας

Σκοπός της εργασίας είναι να αναδείξει πώς η συμβουλευτική και ο επαγγελματικός προσανατολισμός μπορούν να υποστηρίξουν αποτελεσματικά μαθητές με κινητικές αναπηρίες, φωτίζοντας ανάγκες, εμπόδια και δυνατότητες. Η μελέτη συμβάλλει στη διεύρυνση της επιστημονικής γνώσης προτείνοντας τεκμηριωμένες πρακτικές και πολιτικές ενίσχυσης της σχολικής και επαγγελματικής τους πορείας.

3. Αποσαφήνιση Όρων

Η κατανόηση των βασικών όρων που σχετίζονται με το αντικείμενο της παρούσας εργασίας είναι απαραίτητη προκειμένου να διαμορφωθεί ένα σαφές θεωρητικό και εννοιολογικό πλαίσιο. Στην παρούσα ενότητα αποσαφηνίζονται οι έννοιες: **κινητικά προβλήματα**, **συμβουλευτική**, **επαγγελματικός προσανατολισμός**, καθώς και συναφείς όροι όπως **εκπαιδευτική ένταξη** και **υποστηρικτικές υπηρεσίες**.

3.1 Κινητικά Προβλήματα – Κινητική αναπηρία

Ο όρος «κινητικά προβλήματα» ή «κινητική αναπηρία» περιγράφει δυσλειτουργίες που σχετίζονται με τη λειτουργία του μυοσκελετικού ή/και του νευρολογικού συστήματος, επηρεάζοντας ποικιλοτρόπως τη φυσική κίνηση, τον έλεγχο των άκρων, τη σωματική ισορροπία και τη στάση του σώματος. Οι κινητικές αναπηρίες μπορεί να έχουν είτε συγγενή είτε επίκτητη αιτιολογία, να είναι προσωρινής ή μόνιμης φύσης, και να κυμαίνονται από ήπιες έως σοβαρές, απαιτώντας ανάλογα επίπεδα υποστήριξης. Είναι σημαντικό να διευκρινιστεί ότι η κινητική αναπηρία δεν ταυτίζεται με τη νοητική ή γνωστική υστέρηση. Αντιθέτως, πολλοί μαθητές με κινητικές δυσκολίες διαθέτουν ακέραιες και ανεπτυγμένες γνωστικές δεξιότητες, αλλά συναντούν εμπόδια κυρίως λόγω φυσικών περιορισμών και κοινωνικών στερεοτύπων ή προκαταλήψεων.

Στη διεθνή βιβλιογραφία, η κινητική αναπηρία προσδιορίζεται ως ένας περιορισμός της ικανότητας του ατόμου να εκτελεί βασικές κινητικές λειτουργίες, όπως το βάδισμα, το τρέξιμο και άλλες μορφές φυσικής δραστηριότητας¹. Οι ίδιοι συγγραφείς προτείνουν μια ταξινόμηση αυτής της μορφής αναπηρίας σε δύο κύριες κατηγορίες: α) τις σωματικές αναπηρίες και β) τις σοβαρές διαταραχές υγείας. Οι σωματικές-κινητικές αναπηρίες περιγράφουν καταστάσεις στις οποίες το βασικό χαρακτηριστικό είναι ο περιορισμός στην ευχέρεια κινήσεων του σώματος, με συνέπεια την αδυναμία πλήρους συμμετοχής του ατόμου στις εκπαιδευτικές ή καθημερινές δραστηριότητες. Όταν ένα άτομο βιώνει κινητική βλάβη, η δυνατότητα του να κινείται και να συμμετέχει ενεργά στο σχολικό περιβάλλον ή στην κοινωνική ζωή επηρεάζεται σημαντικά, με αποτέλεσμα τη μερική ή ολική απομόνωσή του από κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και ρόλους².

3.1.1 Ταξινόμηση Μορφών Κινητικής Αναπηρίας

Ένα σημαντικό ποσοστό των σωματικών-κινητικών αναπηριών οφείλεται σε ορθοπεδικές παθήσεις, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι περιορίζονται αποκλειστικά σε αυτές. Στην πραγματικότητα, περιλαμβάνουν και δυσλειτουργίες που προέρχονται από το κεντρικό νευρικό σύστημα ή το μυοσκελετικό σύστημα, επηρεάζοντας έτσι τη φυσική ικανότητα κίνησης και την κινητική αυτονομία του ατόμου. Οι εν λόγω διαταραχές ποικίλλουν ως προς τη φύση και τη σοβαρότητά τους· κάποιες μπορούν να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά με ιατρικές παρεμβάσεις – όπως θεραπευτικές αγωγές ή προγράμματα αποκατάστασης – ενώ άλλες είναι χρόνιες ή μη ιάσιμες, απαιτώντας διαρκή υποστήριξη και προσαρμογή.

Από ιατρική σκοπιά, οι σωματικές-κινητικές διαταραχές κατατάσσονται σε πέντε βασικές κατηγορίες:

1. Νευρολογικές διαταραχές, οι οποίες σχετίζονται με βλάβες ή δυσλειτουργίες του νευρικού συστήματος και επηρεάζουν τον κινητικό έλεγχο³.
2. Μυοσκελετικές διαταραχές, που προκύπτουν από προβλήματα στους μύες, τα οστά και τις αρθρώσεις, επηρεάζοντας τη σωματική ευελιξία και κίνηση⁴.
3. Συγγενείς ανωμαλίες, δηλαδή βλάβες ή παθήσεις παρούσες από τη γέννηση του ατόμου.

1 Kirk, S. A., Gallagher, J., & Anastasiow, N. (1997), *Educating Exceptional Children*, eighth edition, Houghton Mifflin Company- Boston

2 Napolitano, S. (1996). Mobility impairment. In G. Hales (Ed.). *Beyond Disability Towards an Enabling Society* (pp.30–35). London: Sage.

3 Πολυχρονπούλου, Στ.(2003). Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες. Τόμος Α'. Αθήνα. Εκδόσεις Ατραπός.

4 Σπετσιώτης, Ι. & Σταθόπουλος, Σ. (2003). Παιδαγωγική και Διδακτική των Παιδιών με Κινητικά Προβλήματα. Αθήνα. Εκδόσεις Ωρίων

4. Βλάβες συνεπεία ατυχημάτων, οι οποίες προκαλούν κινητικούς περιορισμούς ως αποτέλεσμα τραυματικών περιστατικών.
5. Βλάβες λόγω ασθενειών, όπου οι κινητικές δυσκολίες αποτελούν συνέπεια νοσημάτων που έχουν προσβάλει το σώμα σε κάποιο στάδιο της ζωής του ατόμου⁵.

Η παραπάνω κατηγοριοποίηση βοηθά στην καλύτερη κατανόηση της πολυπλοκότητας των κινητικών αναπηριών και στην οργάνωση αποτελεσματικών παρεμβάσεων υποστήριξης, τόσο σε ιατρικό όσο και σε εκπαιδευτικό πλαίσιο.

3.2 Συμβουλευτική

Η Συμβουλευτική αποτελεί έναν σχετικά νέο επιστημονικό τομέα, ο οποίος απέκτησε τη σύγχρονη μορφή και υπόστασή του κατά τη διάρκεια του 20ού αιώνα⁶. Ο όρος «συμβουλευτική» έχει ευρύ περιεχόμενο και ερμηνεύεται ποικιλοτρόπως, ωστόσο κοινή παραδοχή αποτελεί ο διαπροσωπικός της χαρακτήρας: «*Η συμβουλευτική συνίσταται σε σειρά άμεσων επαφών με το άτομο που αποσκοπούν στο να του προσφέρουν βοήθεια ώστε να αλλάξει τις στάσεις και τη συμπεριφορά του*»⁷. Μελετητές⁸, υπογραμμίζουν τη σημασία της σχέσης «*πρόσωπο με πρόσωπο*» ως βασικό χαρακτηριστικό της συμβουλευτικής διαδικασίας⁹, ενώ άλλοι δίνουν έμφαση στη δυναμική της ως διαδικασία προσωπικής ανάπτυξης¹⁰.

Η αναγκαιότητα της Συμβουλευτικής καθίσταται όλο και πιο έντονη, δεδομένων των ταχύτατων κοινωνικών και θεσμικών αλλαγών που επηρεάζουν θεμελιώδεις θεσμούς όπως η οικογένεια και το σχολείο, τόσο σε εθνικό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο. Οι μεταβολές αυτές οδηγούν στη διαμόρφωση νέων και σύνθετων αναγκών, οι οποίες δεν μπορούν να καλυφθούν με τις παραδοσιακές αντιλήψεις ή πρακτικές. Η Συμβουλευτική, ιδιαίτερα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, αποσκοπεί στην ενίσχυση της ικανότητας του ατόμου να λαμβάνει ώριμες αποφάσεις, να επιλέγει συνειδητά και να λειτουργεί με τρόπο που προάγει την ψυχοκοινωνική του ισορροπία και ευημερία.

Οι ειδικοί στόχοι της συμβουλευτικής διαδικασίας περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, την ενίσχυση της αυτογνωσίας, την παροχή εκπαιδευτικής και επαγγελματικής πληροφόρησης, τη στήριξη στη διαδικασία λήψης αποφάσεων,

5 Αγγελουπούλου - Σακανάμη, Ν. (2004). Ειδική Αγωγή: αναπτυξιακές διαταραχές και χρόνιες μειονεξίες, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

6 Wehrly, B. (1986). Counseling international students: Issues, concerns, and programs. Στο: *International Journal for the Advancement of Counselling*, 9(1), 11–22. <https://doi.org/10.1007/BF00116431>

7 Rogers, C. R. (1942). *Counseling and psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.

8 Brammer, L.M., & Shostrom, E. (1982). *Therapeutic psychology - Fundamentals of counseling and psychotherapy*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice – Hall.

9 Κοσμίδου-Hardy, X. & Γαλανουδάκη - Ράπη Α. (1996). *Συμβουλευτική, Θεωρία και Πρακτική*. Αθήνα: Ασημάκης.

10 Krumboltz, J. D., & Thoresen, C. E. (1976). *Counseling methods*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

τη συμμετοχή σε σχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες, καθώς και την κατανόηση του κόσμου της εργασίας¹¹. Στο πλαίσιο αυτό, η χρήση των όρων «συμβουλευτική» και «προσανατολισμός» συχνά συγχέεται, ωστόσο στην πράξη διαφοροποιούνται ως προς τη θεματική εστίαση: ο πρώτος αναφέρεται κυρίως στην παροχή υποστήριξης για προσωπικά ζητήματα, ενώ ο δεύτερος καλύπτει ευρύτερα πεδία, όπως η εκπαιδευτική και επαγγελματική καθοδήγηση, χωρίς να αποκλείει τη σχολική Συμβουλευτική. Στην ουσία, η Συμβουλευτική δεν περιορίζεται στην επίλυση προβλημάτων ή στη λήψη αποφάσεων, αλλά αποτελεί μια ολόκληρη πορεία ενδυνάμωσης και ενεργοποίησης των δυνατοτήτων αυτοπραγμάτωσης του ατόμου¹².

3.3 Επαγγελματικός Προσανατολισμός

Ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός αναφέρεται σε μια συστηματική, οργανωμένη και εξατομικευμένη διαδικασία υποστήριξης των μαθητών, με στόχο τη διερεύνηση των ενδιαφερόντων, των ικανοτήτων και των επαγγελματικών τους προοπτικών. Για τους μαθητές με κινητικά προβλήματα, η διαδικασία αυτή απαιτεί ιδιαίτερη ευαισθησία και προσαρμογή, προκειμένου να λαμβάνει υπόψη τόσο τις προσωπικές τους δεξιότητες όσο και τα υπαρκτά εμπόδια πρόσβασης σε ορισμένους επαγγελματικούς χώρους. Σε αυτό το πλαίσιο, είναι σημαντική η προώθηση ρεαλιστικών αλλά και φιλόδοξων διαδρομών σταδιοδρομίας, που να ενισχύουν την αυτοεκτίμηση και τη λειτουργική ένταξη των μαθητών αυτών.

Οι πρώτες οργανωμένες παρεμβάσεις στον τομέα του επαγγελματικού προσανατολισμού ανάγονται στις αρχές του 20ου αιώνα¹³ ενώ στη σύγχρονη εποχή, ο συνδυασμός της επαγγελματικής συμβουλευτικής με τον προσωπικό προσανατολισμό θεωρείται αναγκαίος, προκειμένου να υποστηριχθεί ο μαθητής στην ανάπτυξη μιας συνεκτικής προσωπικής και επαγγελματικής ταυτότητας.

Η λειτουργία του επαγγελματικού προσανατολισμού βασίζεται σε τέσσερις θεμελιώδεις άξονες: Αυτογνωσία, Πληροφόρηση, Λήψη Απόφασης και Μετάβαση. Η αυτογνωσία αφορά τη συνειδητοποίηση και κατανόηση του εαυτού, περιλαμβάνοντας τις ανάγκες, τις αξίες, τις φιλοδοξίες και τις ικανότητες του ατόμου. Στο πλαίσιο του επαγγελματικού προσανατολισμού, στόχος είναι να καταστεί ο μαθητής ικανός να αναγνωρίζει τα προσωπικά του χαρακτηριστικά και να αντιλαμβάνεται τον ρόλο τους στην επαγγελματική του επιλογή. Η αυτοαντίληψη, στενά συνδεδεμένη με την έννοια της αυτογνωσίας, ενισχύει τη δυνατότητα του ατόμου να επιλέγει συνειδητά με βάση την προσωπική του ταυτότητα.

Η έννοια της πληροφόρησης υπερβαίνει την απλή παροχή δεδομένων. Πρόκειται για μια πολυδιάστατη διαδικασία που περιλαμβάνει τη συλλογή,

11 Τζέπογλου, Στ. (1981). Ο Σχολικός και Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Στο : Σύγχρονη Εκπαίδευση, 4, 62-65.

12 Brouzos, A. (1990), Schulberatung in Griechenland. Dissertation Baden – Baden : Nomos Verlagsgesellschaft, σ. 36

13 Parsons, F. (1909). Choosing a Vocation. Boston: Mifflin.

την αξιολόγηση, την οργάνωση και τη διάχυση των πληροφοριών, τόσο προς τα άτομα που λαμβάνουν αποφάσεις όσο και προς το κοινωνικό περιβάλλον τους¹⁴. Η ποιοτική πληροφόρηση αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στη λήψη τεκμηριωμένων αποφάσεων σταδιοδρομίας. Η διαδικασία λήψης απόφασης ορίζεται ως η επιλογή μιας πορείας δράσης ανάμεσα σε εναλλακτικές λύσεις. Στο πλαίσιο της σύγχρονης κοινωνικής πολυπλοκότητας, η ικανότητα για αποτελεσματική και ορθολογική λήψη αποφάσεων καθίσταται ιδιαίτερα κρίσιμη. Οι ποικίλες επιλογές, η δυσκολία πρόσβασης σε αξιόπιστη πληροφορία και οι συνεχείς αλλαγές στις κοινωνικές και επαγγελματικές δομές καθιστούν την ανάπτυξη αυτής της δεξιότητας θεμελιώδη¹⁵.

Τέλος η μετάβαση αφορά τη διαδικασία μετακίνησης του ατόμου από ένα περιβάλλον ή στάδιο ζωής σε ένα άλλο – για παράδειγμα, από το Γυμνάσιο στο Λύκειο, από την Εκπαίδευση στην Εργασία ή από την εξάρτηση στην αυτονομία. Η επιτυχής μετάβαση προϋποθέτει τη σταδιακή οικοδόμηση αυτογνωσίας, επαρκούς πληροφόρησης και ικανότητας λήψης αποφάσεων¹⁶. Στους μαθητές με αναπηρίες, η υποστήριξη αυτής της μετάβασης αποκτά πρόσθετη σημασία λόγω των ενδεχόμενων εμποδίων πρόσβασης, περιβαλλοντικών ή θεσμικών.

3.4 Εκπαιδευτική Ένταξη και Υποστηρικτικές Υπηρεσίες

Η ενταξιακή εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία συνιστά βασικό άξονα των σύγχρονων εκπαιδευτικών πολιτικών. Η έννοια της συμπερίληψης υπερβαίνει τη φυσική παρουσία των μαθητών στις σχολικές τάξεις και εστιάζει στην ενεργή και ισότιμη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία και στο κοινωνικό σύνολο. Οι υποστηρικτικές δομές, όπως τα **ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ (Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης)**, οι σχολικοί ψυχολόγοι, οι ειδικοί παιδαγωγοί και οι σύμβουλοι επαγγελματικού προσανατολισμού (ΣΕΠ), διαδραματίζουν καίριο ρόλο στην ενίσχυση της προσβασιμότητας και της ουσιαστικής συμπερίληψης.

4. Θεωρητικό Μέρος

4.1 Επαγγελματικός Προσανατολισμός για Άτομα με Κινητική Αναπηρία

Η κινητική αναπηρία μπορεί να είναι είτε εκ γενετής είτε επίκτητη. Όσον αφορά τον επαγγελματικό προσανατολισμό των ατόμων με κινητική αναπηρία,

14 Κασσωτάκης, Μ. (2000). Η Πληροφόρηση για τις Σπουδές και τα Επαγγέλματα. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

15 Thoresen, C. E. & Mehrens, W.A. (1967). Decision Theory and Vocational Counseling: Important Concepts and Questions, Personnel and Guidance Journal, 96, σελ. 165 -172.

16 Δημητρόπουλος, Γ. (1992). Ο εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως δάσκαλος και λειτουργός συμβουλευτικής: Δύο προβλήματα, μία λύση. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 22-23, 51-62

διαφορετικές ευκαιρίες παρουσιάζονται για εκείνους που έχουν επίκτητη αναπηρία, καθώς πιθανόν να διαθέτουν ήδη εμπειρία σε κάποια επαγγελματική δραστηριότητα, σε αντίθεση με τα άτομα που γεννήθηκαν με αυτήν. Διάφοροι παράγοντες επηρεάζουν την επαγγελματική και κοινωνική ένταξη των ατόμων με κινητικές αναπηρίες, μεταξύ των οποίων οι ιδιαιτερότητες που έχουν αναπτύξει τόσο στην κίνηση όσο και στη συμπεριφορά τους. Αυτές οι ιδιαιτερότητες μπορεί να επηρεάσουν την επιθυμία τους για εκπαίδευση, τα ενδιαφέροντά τους και την επαγγελματική τους κατεύθυνση.

Ο επαγγελματικός προσανατολισμός των ατόμων με κινητική αναπηρία σχετίζεται με τον ίδιο τον άνθρωπο, τη δημιουργία και χρήση των κατάλληλων τεχνικών μέσων για την υλοποίησή του, καθώς και με την ανάγκη για στενή συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Η εφαρμογή νέων τεχνολογιών, η χρήση εξειδικευμένων τεχνικών μέσων στήριξης και μετακίνησης, καθώς και ο σχεδιασμός κατάλληλων χώρων αποτελούν βασικούς στόχους για τη διευκόλυνση της επαγγελματικής τους ένταξης. Με την παροχή σωστού επαγγελματικού προσανατολισμού, τα άτομα αυτά αυξάνουν τις πιθανότητές τους για επιτυχή επαγγελματική αποκατάσταση, καθώς ενημερώνονται πληρέστερα για νέους τομείς απασχόλησης και αποκτούν τα μέσα να αντιμετωπίζουν τις προκαταλήψεις των συναδέλφων τους. Παράλληλα, υπάρχουν περιπτώσεις όπου άτομα με κινητική αναπηρία, παρότι έχουν αποφοιτήσει από ειδικές τεχνικές σχολές και έχουν αποκτήσει σημαντικές γνώσεις, δεν κατάφεραν να βρουν εργασία, κυρίως επειδή ένιωθαν ανεπιθύμητα από τους συνεργάτες τους στον εργασιακό χώρο¹⁷.

4.2 Η Συμβουλευτική στην Ειδική Αγωγή: Θεωρητικές Αφετηρίες

Με τον όρο «επαγγελματική καθοδήγηση και συμβουλευτική» νοείται ένα συστηματικά οργανωμένο πρόγραμμα πληροφόρησης και εμπειριών, το οποίο συντονίζεται από εξειδικευμένο επαγγελματία και αποσκοπεί στη διευκόλυνση της επαγγελματικής ανάπτυξης και εξέλιξης του ατόμου. Το πρόγραμμα αυτό υλοποιείται μέσω ενός συνόλου διαδικασιών, υπηρεσιών και τεχνικών¹⁸. Αξίζει να επισημανθεί ότι η επαγγελματική συμβουλευτική δεν αποτελεί μια στατική κατάσταση, αλλά μια δυναμική διαδικασία, καθώς εμπεριέχει το στοιχείο της διαρκούς εξέλιξης και προσαρμογής. Η επαγγελματική πορεία ενός ατόμου δεν περιορίζεται σε μια μοναδική επιλογή, αλλά περιλαμβάνει πολλαπλές αποφάσεις που λαμβάνονται σε βάθος χρόνου¹⁹. Για το λόγο αυτό, στη σύγχρονη βιβλιογραφία

17 Lindsay, S. (2011). Discrimination and other barriers to employment for teens and young adults with disabilities. Στο: *Disability and Rehabilitation*, 33(15-16), 1340-1350.

18 Κοσμίδου, Χ. (1986). Έννοια και περιεχόμενο των όρων «συμβουλευτική» και «προσανατολισμός». Στο: *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 1, 26-35.

19 Μαλικιώση – Λοϊζου, Μ. (1988). Συμβουλευτική - προγραμματισμός στην αγωγή του σήμερα στο σχολείο, στο σπίτι, στην κοινωνία. Στο: *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 5-6, 95-101.

προτιμάται ο όρος «επαγγελματική ανάπτυξη»²⁰, ο οποίος αναδεικνύει την έννοια της συνεχιζόμενης εξέλιξης καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής, παράλληλα με την ψυχολογική εξέλιξη του ατόμου²¹.

Σε ό,τι αφορά τα άτομα με αναπηρία (ΑμεΑ), η επαγγελματική συμβουλευτική υλοποιείται κυρίως σε ατομικό επίπεδο, καθώς η ατομική προσέγγιση επιτρέπει την εξατομίκευση των αναγκών και των δυνατοτήτων του ατόμου²². Ο σύμβουλος στοχεύει στην ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων αυτοσυντήρησης, αυτοδιαχείρισης και κοινωνικοποίησης, ενώ παρέχει ευκαιρίες για την απόκτηση πρακτικής εμπειρίας που ενισχύει την επαγγελματική τους ενσωμάτωση²³.

Επιπρόσθετα, ο επαγγελματικός σύμβουλος οφείλει να διαθέτει γνώση επί σημαντικών πεδίων, όπως:

- Την ισχύουσα νομοθεσία και πολιτικές που αφορούν τα ΑμεΑ.
- Τα χαρακτηριστικά των διαφόρων τύπων αναπηρίας.
- Τις τρέχουσες θέσεις και δυνατότητες στην αγορά εργασίας.
- Τα θεωρητικά και πρακτικά μοντέλα επαγγελματικού προσανατολισμού για τα ΑμεΑ.
- Τις επιπτώσεις των κοινωνικών στερεοτύπων στην αυτοεκτίμηση και την επαγγελματική αυτοαντίληψη των ατόμων με αναπηρία.
- Τις μεθόδους συνεργασίας με άλλους ειδικούς (π.χ. ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς).
- Τα μοντέλα ανάπτυξης εργασιακών δεξιοτήτων, καθώς και των δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την καθημερινή ζωή και την αναζήτηση εργασίας.
- Στο πλαίσιο ενός ολοκληρωμένου προγράμματος συμβουλευτικής, ο επαγγελματικός σύμβουλος παρέχει υπηρεσίες καθοδήγησης στα ΑμεΑ, λαμβάνει από κοινού αποφάσεις με τους γονείς για τους τρόπους και τα μέσα πρακτικής εξάσκησης, και συνεργάζεται με τους εκπαιδευτικούς στην ανάπτυξη προγραμμάτων αυτογνωσίας και λήψης αποφάσεων²⁴.

Η επαγγελματική συμβουλευτική διακρίνεται σε τέσσερα στάδια:

1. Στάδιο πληροφόρησης και αξιολόγησης.
2. Στάδιο διερεύνησης της επαγγελματικής ωριμότητας.
3. Στάδιο μέτρησης των ικανοτήτων, των ενδιαφερόντων και του δυναμικού του ατόμου.

20 Κάντας, Α. & Χαντζή, Α (1991), Ψυχολογία της εργασίας Αθήνα. Εκδόσεις Ελλ. Γράμματα.

21 Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (1994). Σχολικός εκπαιδευτικός και επαγγελματικός προσανατολισμός και συμβουλευτική. Αθήνα: Γρηγόρης.

22 Herr, E. L., Cramer, S. H., & Niles, S.G. (2003). Career guidance and counseling through the life span: Systematic approaches (6th ed). New York: Pearson; Allyn and Bacon.

23 Σιδηροπούλου- Δημακάκου, Δ. (1995). Επαγγελματική συμβουλευτική και προσανατολισμός των μαθητών με αναπηρίες: Υπόθεση ανύπαρκτη. Στο: Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 34-35, 56-66.

24 Herr, E. L. & Cramer, S. H. (1984). Career guidance and counseling through the life span: Systematic approaches (5th ed). Chicago: Scott Foresman & Co.

4. Στάδιο απολογισμού και ερμηνείας των αποτελεσμάτων.

Η υιοθέτηση αυτής της πολυδιάστατης και δυναμικής προσέγγισης διευκολύνει την ολιστική υποστήριξη των ατόμων με κινητικές αναπηρίες στον τομέα της επαγγελματικής τους ανάπτυξης²⁵.

4.3 Εκπαιδευτικές Πολιτικές και Θεσμικά Πλαίσια

Στην ελληνική πραγματικότητα, η επαγγελματική συμβουλευτική και ο επαγγελματικός προσανατολισμός των μαθητών με αναπηρίες διέπονται από ένα ολοκληρωμένο νομοθετικό πλαίσιο, το οποίο στοχεύει στην προώθηση της ισότιμης πρόσβασης στην εκπαίδευση και την αποτελεσματική ένταξη των ατόμων αυτών στην κοινωνική και επαγγελματική ζωή. Ο Νόμος 3699/2008, που αφορά την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, έθεσε τις βάσεις για την οργάνωση και παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε μαθητές με αναπηρίες²⁶, ενώ ο Νόμος 4186/2013, με τις διατάξεις του για την αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ενσωμάτωσε ρυθμίσεις σχετικές με τη συμβουλευτική υποστήριξη²⁷. Ο Νόμος 4547/2018 εισήγαγε τον θεσμό των Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕΣΥ), τα οποία αναδείχθηκαν σε κεντρικούς φορείς σχεδιασμού και παροχής υποστηρικτικών υπηρεσιών, μεταξύ των οποίων περιλαμβάνεται και η συμβουλευτική επαγγελματικού προσανατολισμού²⁸. Στη συνέχεια, με τον Νόμο 4823/2021, τα ΚΕΣΥ μετεξελίχθηκαν σε Κέντρα Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.), σε επίπεδο εφαρμογής, τα ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ παρέχουν εξατομικευμένες γνωματεύσεις που ανταποκρίνονται στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών με αναπηρίες και υποστηρίζουν ενεργά την ενσωμάτωσή τους στο σχολικό περιβάλλον. Στο πεδίο της επαγγελματικής συμβουλευτικής, λειτουργούν εξειδικευμένες Συμβουλευτικές Ομάδες Υποστήριξης, με εξειδικευμένο προσωπικό, οι οποίες προάγουν την προσαρμοσμένη πληροφόρηση και την εξατομικευμένη καθοδήγηση των μαθητών²⁹.

Παράλληλα, τα Σχολικά Δίκτυα Εκπαίδευσης και Υποστήριξης (ΣΔΕΥ) αποτελούν οριζόντια δίκτυα διασύνδεσης μεταξύ σχολείων, ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ, Επιτροπών Διεπιστημονικής Εκπαίδευσης και Αξιολόγησης (ΕΔΕΑΥ) και κοινωνικών φορέων, λειτουργώντας με βάση μια πολυεπίπεδη διεπιστημονική

25 Super, D. (1983). Assessment in career guidance: Toward truly developmental counseling. Στο: The Personnel and Guidance Journal, 61, 555-562.

26 Φ.Ε.Κ. 199/τ.Α' (02-10-2008), Νόμος 3699/2008, Ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

27 Φ.Ε.Κ. 193/τ.Α' (17-9-2013), Νόμος 4186/2013, Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις.

28 Φ.Ε.Κ. 102/τ.Α' (12-06-2018), Νόμος 4547/2018, Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

29 Φ.Ε.Κ. 136/τ.Α' (03-08-2021), Νόμος 4823/2021, Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.

προσέγγιση, στην οποία συμμετέχουν ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί και ειδικοί παιδαγωγοί, με σκοπό την ολιστική υποστήριξη των μαθητών με αναπηρίες.

Σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο, το θεσμικό πλαίσιο ορίζεται από σημαντικά κείμενα και στρατηγικές. Η Σύμβαση του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία, την οποία η Ελλάδα κύρωσε με τον Νόμο 4074/2012, κατοχυρώνει ρητά το δικαίωμα των ατόμων με αναπηρία να συμμετέχουν ισότιμα στην εκπαίδευση και να έχουν λόγο στις αποφάσεις που αφορούν την προσωπική και επαγγελματική τους σταδιοδρομία³⁰. Παράλληλα, η Ευρωπαϊκή Στρατηγική για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία 2021–2030 ενισχύει τις δράσεις για την ισότιμη συμμετοχή των ΑμεΑ στην κοινωνική και επαγγελματική ζωή, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στον εξατομικευμένο επαγγελματικό προσανατολισμό και στη διευκόλυνση της πρόσβασης σε κατάρτιση και απασχόληση.

Παρά την πρόοδο σε επίπεδο θεσμικού πλαισίου, η εφαρμογή των πολιτικών εξακολουθεί να συναντά σημαντικά εμπόδια, τα οποία καθιστούν αναγκαίο τον στρατηγικό σχεδιασμό, τη διεπιστημονική συνεργασία μεταξύ φορέων και τη συνεχή επιμόρφωση των επαγγελματιών της εκπαίδευσης, προκειμένου να διασφαλιστεί η αποτελεσματική υποστήριξη και ένταξη των μαθητών με αναπηρίες στην εκπαιδευτική και επαγγελματική τους πορεία.

4.4 Εμπόδια και Προκλήσεις

Η εφαρμογή της επαγγελματικής συμβουλευτικής σε μαθητές με κινητικά προβλήματα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση εξακολουθεί να αντιμετωπίζει πολυδιάστατα εμπόδια, τα οποία μπορούν να ταξινομηθούν σε ατομικούς, θεσμικούς και κοινωνικούς παράγοντες. Οι μαθητές με κινητικές αναπηρίες συχνά βιώνουν μειωμένη αυτοαντίληψη σχετικά με τις ικανότητές τους, η οποία είναι αποτέλεσμα μακροχρόνιας εμπειρίας κοινωνικού αποκλεισμού και έλλειψης θετικών προτύπων. Η περιορισμένη πληροφόρηση για ρεαλιστικές επαγγελματικές επιλογές συντελεί στη σμίκρυνση των οριζόντων τους, ενώ η απουσία εξατομικευμένων συμβουλευτικών παρεμβάσεων εντείνει την περιθωριοποίησή τους³¹. Παρά την υφιστάμενη δομή υποστήριξης μέσω των **ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ** και των ΣΔΕΥ, η υποστελέχωση και η έλλειψη εξειδίκευσης σε θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού για ΑμεΑ περιορίζουν τη δυνατότητα παροχής ποιοτικών υπηρεσιών³². Η έλλειψη συστηματικής αξιολόγησης και η

30 Φ.Ε.Κ.. 88/τ.Α' (11-04-2012), Νόμος 4074/2012, *Κύρωση της Σύμβασης για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες και του Πρωτοκόλλου στη Σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες.*

31 Griffin, C.L. Jr & Stein, M.A. (2015). Self-perception of disability and prospects for employment among U.S. veterans. Στο: *Work: A Journal of Prevention, Assessment & Rehabilitation* 50(1):49-58. doi: 10.3233/WOR-141929. PMID: 25167905.

32 Ημέλλου, Ο. (2017). Ένταξη και ισότιμη εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Βασικές αρχές και προσεγγίσεις της αναπηρίας / σ. 43-59. Στο: *Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο* (pp.43-59). Αθήνα: Μονάδα Ειδικής Αγωγής, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Επιστημονική

εξάρτηση της εφαρμογής από ατομικές πρωτοβουλίες δημιουργούν ανισότητες, ενώ η έλλειψη προσαρμοσμένων εργαλείων και προσβάσιμου εκπαιδευτικού υλικού δυσχεραίνει την αποτελεσματικότητα της συμβουλευτικής διαδικασίας. Επιπλέον οι προκαταλήψεις και οι στερεοτυπικές αντιλήψεις στην κοινωνία και στην αγορά εργασίας αποτελούν σημαντικό εμπόδιο για την ένταξη των μαθητών με κινητικές αναπηρίες. Ο δισταγμός των εργοδοτών και η απουσία προτύπων ατόμων με αναπηρία στην επαγγελματική σφαίρα περιορίζουν τις προοπτικές απασχόλησης και ενισχύουν το αίσθημα αποκλεισμού. Η ανάγκη για μια ολιστική και πολυτομεακή προσέγγιση είναι επιτακτική, καθώς μόνο με συντονισμένες δράσεις εκπαίδευσης, κοινωνικής ευαισθητοποίησης και πολιτικής βούλησης μπορεί να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά το πρόβλημα.

5. Συμπεράσματα – Προτάσεις

5.1. Συμπεράσματα

Η επαγγελματική συμβουλευτική και ο προσανατολισμός των μαθητών με κινητικά προβλήματα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτελούν πεδίο υψηλής πολυπλοκότητας, καθώς επηρεάζονται από ένα σύνθετο πλέγμα θεσμικών, κοινωνικών και ψυχολογικών παραμέτρων. Παρά τη σημαντική πρόοδο της ελληνικής πολιτείας τα τελευταία έτη, κυρίως μέσω της θεσμοθέτησης των Κέντρων Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.) και των Σχολικών Δικτύων Εκπαίδευσης και Υποστήριξης (ΣΔΕΥ), καθώς και της ενσωμάτωσης αρχών συμπερίληψης στην εκπαιδευτική πολιτική, η εφαρμογή των σχετικών μέτρων παραμένει ανομοιογενής και σε πολλές περιπτώσεις ανεπαρκής.

Η απουσία συστηματικής, εξατομικευμένης και συνεχούς επαγγελματικής καθοδήγησης, σε συνδυασμό με την έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού και περιορισμένη διαθεσιμότητα προσβάσιμου εκπαιδευτικού υλικού, δυσχεραίνει ουσιαστικά την ομαλή μετάβαση των μαθητών με κινητικά προβλήματα στην αγορά εργασίας και στην κατάκτηση της κοινωνικής αυτονομίας τους. Επιπλέον, τα πολύπλοκα εμπόδια που σχετίζονται με κοινωνικές αντιλήψεις, στερεότυπα και προκαταλήψεις περιορίζουν την ένταξη των μαθητών στον επαγγελματικό χώρο, επιβεβαιώνοντας την ανάγκη για στοχευμένες και ολιστικές πολιτικές παρέμβασης. Συνολικά, τα δεδομένα υποδεικνύουν ότι η αποτελεσματική επαγγελματική συμβουλευτική για μαθητές με κινητικές αναπηρίες απαιτεί τόσο παιδαγωγική όσο και κοινωνική διάσταση, με έμφαση στη συμπερίληψη, την ισότιμη πρόσβαση και την ενδυνάμωση των μαθητών.

5.2. Προτάσεις

Για την αντιμετώπιση των παραπάνω προκλήσεων, προτείνεται η υιοθέτηση μιας συνεκτικής στρατηγικής που περιλαμβάνει πολλαπλές δράσεις. Αρχικά, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των συμβούλων επαγγελματικού προσανατολισμού σε θέματα αναπηρίας και ένταξης στην αγορά εργασίας είναι απαραίτητη για την καλλιέργεια κουλτούρας συμπερίληψης και ενδυνάμωσης των μαθητών. Επιπλέον, η ενσωμάτωση προγραμμάτων επαγγελματικού προσανατολισμού στο υποχρεωτικό ωρολόγιο πρόγραμμα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με ρητή πρόβλεψη για τις ανάγκες των μαθητών με αναπηρίες, θα εξασφαλίσει ισότιμη πρόσβαση στις υπηρεσίες προσανατολισμού.

Η ανάπτυξη προσβάσιμων ψηφιακών εργαλείων, όπως διαδικτυακές πλατφόρμες πληροφόρησης και αυτοαξιολόγησης δεξιοτήτων, προσαρμοσμένων στις ανάγκες των μαθητών με κινητικά προβλήματα, μπορεί να ενισχύσει την αυτονομία τους και να διευκολύνει τη λήψη τεκμηριωμένων αποφάσεων. Παράλληλα, η συνεργασία μεταξύ σχολικών δομών και αγοράς εργασίας, μέσω προγραμμάτων μαθητείας και κατάρτισης που λαμβάνουν υπόψη τις ειδικές ανάγκες των μαθητών, είναι κρίσιμη για την αύξηση της απασχολησιμότητας και την προώθηση θετικών επαγγελματικών προτύπων. Τέλος, η συστηματική αξιολόγηση των παρεχόμενων υπηρεσιών, η ενίσχυση του ανθρώπινου δυναμικού και η ανάπτυξη μηχανισμών συλλογής και ανάλυσης δεδομένων για την παρακολούθηση της σχολικής και επαγγελματικής πορείας των μαθητών με αναπηρίες αποτελούν προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση τεκμηριωμένων και αποτελεσματικών πολιτικών.

Η εφαρμογή των παραπάνω προτάσεων συμβάλλει στην ισότιμη πρόσβαση των μαθητών με κινητικά προβλήματα στις υπηρεσίες επαγγελματικής καθοδήγησης και στη διασφάλιση της ομαλής μετάβασής τους στην ενήλικη ζωή και την εργασία, ενισχύοντας παράλληλα τη δημοκρατικότητα και την περιεκτικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος και θεμελιώνοντας μια κοινωνία χωρίς αποκλεισμούς.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Δημητρόπουλος, Γ. (1992). Ο εκπαιδευτικός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως δάσκαλος και λειτουργός συμβουλευτικής: Δύο προβλήματα, μία λύση. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 22-23, 51-62.
- Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (1994). Σχολικός εκπαιδευτικός και επαγγελματικός προσανατολισμός και συμβουλευτική. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Ημέλλου, Ο. (2017). Ένταξη και ισότιμη εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. Βασικές αρχές και προσεγγίσεις της αναπηρίας / σ. 43-59. Στο: Εκπαιδευτικό υλικό για την παράλληλη στήριξη και την ένταξη μαθητών με αναπηρία ή/και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο (pp.43-59). Αθήνα: Μονάδα Ειδικής Αγωγής, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Κάντας, Α. & Χαντζή, Α. (1991), Ψυχολογία της εργασίας Αθήνα. Εκδόσεις Ελλ. Γράμματα
- Κασσωτάκης, Μ. (2000). Η Πληροφόρηση για τις Σπουδές και τα Επαγγέλματα. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κοσμίδου-Hardy, Χ., & Γαλανουδάκη - Ράπτη Α. (1996). Συμβουλευτική, Θεωρία και Πρακτική. Αθήνα: Ασημάκης.
- Κοσμίδου, Χ. (1986). Έννοια και περιεχόμενο των όρων «συμβουλευτική» και «προσανατολισμός». Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 1, 26-35.
- Μαλικιώση – Λοΐζου, Μ. (1988). Συμβουλευτική - προγραμματισμός στην αγωγή του σήμερα στο σχολείο, στο σπίτι, στην κοινωνία. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 5-6, 95-101.
- Σιδηροπούλου- Δημακάκου, Δ. (1995). Επαγγελματική συμβουλευτική και προσανατολισμός των μαθητών με αναπηρίες: Υπόθεση ανύπαρκτη. Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 34-35, 56-66.
- Τζέπογλου, Στ. (1981). Ο Σχολικός και Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 4, 62-65.

Ξενόγλωσση

- Brammer, L.M., & Shostrom, E. (1982). Therapeutic psychology - Fundamentals of counseling and psychotherapy. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice – Hall.
- Brouzos, A. (1990), Schulberatung in Griechenland..Dissertation Baden – Baden : Nomos Verlagsgesellschaft.
- Griffin, C.L. Jr & Stein, M.A. (2015). Self-perception of disability and prospects for employment among U.S. veterans. *Work: A Journal of Prevention, Assessment & Rehabilitation* 50(1):49-58. doi: 10.3233/WOR-141929. PMID: 25167905.
- Herr, E. L. & Cramer, S. H. (1984). Career guidance and counseling through the life span: Systematic approaches (5th ed). Chicago: Scott Foresman & Co.
- Herr, E. L., Cramer, S. H., & Niles, S.G. (2003). Career guidance and counseling through the life span: Systematic approaches (6th ed). Boston: Pearson; Allyn and Bacon.
- Kirk S. A., Gallagher, J., & Anastasiow N. (1996), Educating Exceptional Children, eighth edition, Houghton Mifflin Company- Boston

- Krumboltz, J. D., & Thoresen, C. E. (1976). *Counseling methods*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Lindsay, S. (2011). Discrimination and other barriers to employment for teens and young adults with disabilities. *Disability and Rehabilitation*, 33(15-16), 1340-1350.
- Napolitano, S. (1996). Mobility impairment. In G. Hales (Ed.). *Beyond Disability Towards an Enabling Society* (pp.30–35). London: Sage.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a Vocation*. Boston: Mifflin.
- Rogers, C. R. (1942). *Counseling and psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Super, D. (1983). Assessment in career guidance: Toward truly developmental counseling. *The Personnel and Guidance Journal*, 61, 555-562.
- Thoresen, C. E. & Mehrens, W.A. (1967). Decision Theory and Vocational Counseling: Important Concepts and Questions, *Personnel and Guidance Journal*, 96, σελ. 165 -172.
- Wehrly, B. (1986). Counseling international students: Issues, concerns, and programs. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 9(1), 11–22. <https://doi.org/10.1007/BF00116431>.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο κ. **Μαυρίδης Κωνσταντίνος** γεννήθηκε και κατοικεί στη Καβάλα. Είναι Ηλεκτρολόγος Μηχανικός, απόφοιτος της Πολυτεχνικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Είναι κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στο Πρόγραμμα Σπουδών: Περιβαλλοντικός Σχεδιασμός Πόλεων και Κτιρίων της Σχολής Θετικών Επιστημών και Τεχνολογίας του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου και κάτοχος Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης Μηχανικού του τμήματος Ηλεκτρολόγων Μηχανικών και Μηχανικών Υπολογιστών, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης Πολυτεχνική Σχολή. Υπηρετεί επί τρεις δεκαετίες στη δημόσια δευτεροβάθμια εκπαίδευση και από το 2023 ασκεί καθήκοντα διευθυντή σχολικής μονάδας.

Email επικοινωνίας: mavridiskostas@yahoo.gr

Δημητρόπουλος Δημήτριος

Ο θεσμός του Μέντορα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Περίληψη

Ο θεσμός του μέντορα εφαρμόζεται ευρέως σε πολλές ανεπτυγμένες χώρες της Ευρώπης αλλά και σε άλλες χώρες με υψηλό επίπεδο στην εκπαίδευσή τους. Στην Ελλάδα ο θεσμός έχει καθιερωθεί τα τελευταία χρόνια. Ένας έμπειρος εκπαιδευτικός σε κάθε σχολείο αναλαμβάνει την καθοδήγηση των νέων εκπαιδευτικών σε θέματα διδακτικά, παιδαγωγικά και ευρύτερα εκπαιδευτικά. Ο θεσμός μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στη δημιουργία ενός σύγχρονου, συνεργατικού και ποιοτικού σχολείου, καθώς έτσι ενισχύεται το πνεύμα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, το σχολείο γίνεται μία κοινότητα μάθησης, βελτιώνεται το παιδαγωγικό κλίμα, εκσυγχρονίζονται οι διδακτικές τεχνικές και με αυτόν τον τρόπο αναβαθμίζεται συνολικά το εκπαιδευτικό έργο και ωφελούνται οι μαθητές.

Λέξεις-κλειδιά: Μέντορας, έμπειρος εκπαιδευτικός, νέος εκπαιδευτικός, καθοδήγηση

The institution of Mentor in Primary and Secondary Education

Abstract

The institution of mentor is widely applied in many developed countries in Europe as well as in other countries with a high level of education. In Greece, the institution has been established in recent years. An experienced teacher in each school undertakes the guidance of new teachers in teaching, pedagogical and broader educational issues. The institution can contribute decisively to the creation of a modern, collaborative and quality school, as it strengthens the spirit of cooperation between teachers, the school becomes a learning community, the pedagogical climate is improved, teaching techniques are modernized, and in this way the educational work is upgraded overall and the students benefit.

Keywords: Mentor, experienced teacher, new teacher, guidance

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια η συνεχής μεταβολή των κοινωνικών, παιδαγωγικών και τεχνολογικών δεδομένων καθιστά όλο και πιο δύσκολο και απαιτητικό το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, με συνέπεια να είναι απολύτως αναγκαία η υποστήριξη και η καθοδήγησή του, ιδιαίτερα κατά τα πρώτα χρόνια της υπηρεσίας του. Στο πλαίσιο αυτό έχουν γίνει προσπάθειες να υποστηριχθεί ο εκπαιδευτικός και κυρίως ο νεοδιόριστος, εξ ου και η εισαγωγή του θεσμού του μέντορα, που πλέον έχει καθιερωθεί όχι μόνο στις ανεπτυγμένες χώρες του δυτικού κόσμου αλλά και στην Ελλάδα. Με ρίζες σε θεωρητικά πλαίσια όπως η κοινωνικοπολιτισμική θεωρία και η θεωρία της γνωστικής μαθητείας, η μεντορική περιλαμβάνει την καθοδήγηση, υποστήριξη και επαγγελματική ανάπτυξη των λιγότερο έμπειρων εκπαιδευτικών από πιο έμπειρους συναδέλφους τους. Ο θεσμός του μέντορα δεν αποτελεί μια μορφή ελέγχου ή αξιολόγησης αλλά ένα υποστηρικτικό πλαίσιο συνεργασίας και αναστοχασμού, όπως επισημαίνεται και στη διεθνή βιβλιογραφία¹.

2. Σκοπός της εργασίας

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιαστούν η έννοια και η εξέλιξη του θεσμού του μέντορα, τα κύρια χαρακτηριστικά του, τα πολλαπλά οφέλη από την καθιέρωσή του στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς

1 Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207-216.

και ο τρόπος που εφαρμόζεται σε ανεπτυγμένες χώρες του δυτικού κόσμου και στην Ελλάδα.

3. Ιστορική αναδρομή του θεσμού του μέντορα

Ο θεσμός του μέντορα αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της ανθρώπινης ανάπτυξης και της κοινωνικής προόδου. Η έννοια αυτή, αν και αρχαία στην προέλευσή της, έχει εξελιχθεί σημαντικά με την πάροδο των αιώνων, προσαρμοζόμενη στα πολιτιστικά, εκπαιδευτικά και επαγγελματικά πρότυπα διαφορετικών εποχών. Ουσιαστικά η μεντορική αναφέρεται στη σχέση καθοδήγησης που αναπτύσσεται μεταξύ δύο προσώπων, του μέντορα και του μεντορευόμενου².

Ο όρος «μέντορας» προέρχεται από την ελληνική μυθολογία και συγκεκριμένα από την «Οδύσσεια» του Ομήρου, στην οποία αναφέρεται ότι ο Μέντορας ήταν ο έμπιστος φίλος του Οδυσσέα, στον οποίο ανέθεσε τη φροντίδα και την καθοδήγηση του γιου του, του Τηλέμαχου.

Τον 20ο αιώνα, ιδιαίτερα στο δεύτερο μισό του, η καθοδήγηση έγινε αντικείμενο ακαδημαϊκού ενδιαφέροντος και έρευνας. Κάποιοι μελετητές ανέπτυξαν τις ψυχολογικές πτυχές της μεντορικής, συνδέοντάς τη με την προσωπική ανάπτυξη και τη διαμόρφωση ταυτότητας³. Η μεντορική επεκτάθηκε πέρα από τις παραδοσιακές δυαδικές σχέσεις, στην καθοδήγηση της ομάδας, την καθοδήγηση από ομότιμους και την ηλεκτρονική καθοδήγηση, που διευκολύνεται από τις τεχνολογικές εξελίξεις⁴.

Στον 21ο αιώνα υπήρξε μια περαιτέρω διαφοροποίηση και «εκδημοκρατισμός» της μεντορικής. Με την παγκοσμιοποίηση του εργατικού δυναμικού και την έλευση των ψηφιακών πλατφορμών επικοινωνίας, η καθοδήγηση έχει ξεπεράσει τα γεωγραφικά όρια. Η εικονική καθοδήγηση και η διαπολιτισμική καθοδήγηση γίνονται ιδιαίτερα διαδεδομένες, αντανακλώντας τη μεταβαλλόμενη δυναμική του παγκόσμιου επαγγελματικού περιβάλλοντος⁵.

Η πανδημία του COVID-19 επηρέασε περαιτέρω την πρακτική της καθοδήγησης. Η στροφή προς την εξ αποστάσεως εργασία και οι σχετικές προκλήσεις ανέδειξαν περαιτέρω την ανάγκη για ψηφιακά συστήματα καθοδήγησης και υποστήριξης⁶.

2 Οι αντίστοιχοι όροι στη διεθνή (αγγλική) βιβλιογραφία για τη μεντορική, τον μέντορα και τον μεντορευόμενο είναι *mentoring mentor* και *mentee*. Για την έννοια της μεντορικής βλ. και Σαλβαράς, Γ. Κ. (2013), *Μεντορική, Παιδαγωγική και Διδακτική Καθοδήγηση*. Αθήνα: Γρηγόρης, σ. 23.

3 Levinson, D., Darrow, C., Klein, E., Levinson, M. & McKee, B. (1978). *The Seasons of a Man's Life*. New York: Academic Press.

4 Allen, T. D., Eby, L. T. & Lentz, E. (2006). The relationship between formal mentoring program characteristics and perceived program effectiveness. *Personnel Psychology*, 59(1), 125–153.

5 Παρυσάκη, Δ. (2024). Ο θεσμός του Παιδαγωγικού Συμβούλου – Μέντορα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και η συμβολή του στην επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. – Απόψεις εκπαιδευτικών. *Μεταπτυχιακή εργασία ειδίκευσης*. Αλεξανδρούπολη 2024, σ. 21.

6 Ghosh, R., Reio, T. & Haynes, R. (2021). *Mentoring and organizational outcomes: Future research directions*

Η εξέλιξη αυτή υπήρξε και στην εκπαίδευση. Με την πάροδο του χρόνου, η έννοια της μεντορικής έχει εξελιχθεί και περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα υποστηρικτικών σχέσεων που στοχεύουν στη διευκόλυνση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Η μεντορική μπορεί να θεωρηθεί ως μια μορφή μάθησης με διαβάθμιση, όπου έμπειροι εκπαιδευτικοί παρέχουν καθοδήγηση, ανατροφοδότηση και ενθάρρυνση στους νεότερους καθώς αυτοί περιηγούνται στην πολυπλοκότητα του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού⁷. Η καθοδήγηση αυτή λαμβάνει τη μορφή διάδρασης μεταξύ του μέντορα-εκπαιδευτή και του μεντορευόμενου/μαθητευόμενου εκπαιδευτικού.

Όπως έχει υποστηριχθεί και από τον Vygotsky, η μάθηση είναι μια κοινωνική διαδικασία, που στην περίπτωση της μεντορικής λαμβάνει χώρα μέσω της αλληλεπίδρασης με πιο έμπειρους συναδέλφους, μέσα σε ένα υποστηρικτικό πολιτισμικό πλαίσιο. Η μάθηση είναι πιο αποτελεσματική όταν συμβαίνει ακριβώς πέρα από το τρέχον επίπεδο ικανότητας του μαθητή/εκπαιδευόμενου, καθοδηγούμενη από έναν άλλον με μεγαλύτερη γνώση⁸. Άλλοι ερευνητές επισημαίνουν ότι η δυναμική της σχέσης μέντορα-καθοδηγούμενου διευκρινίζεται περαιτέρω από τη θεωρία της «κοινωνικής ανταλλαγής», σύμφωνα με την οποία, οι σχέσεις καθοδήγησης βασίζονται σε αμοιβαίες ανταλλαγές πόρων, υποστήριξης και γνώσης, ενισχύοντας μια αμοιβαία επωφελή σύνδεση. Τονίζουν τη σημασία της συναισθηματικής υποστήριξης που παρέχεται από τον μέντορα, η οποία, με τη σειρά της, εμπλουτίζει την εμπειρία καθοδήγησης και για τα δύο εμπλεκόμενα μέρη⁹.

Κατ' ουσίαν το παλιό μοντέλο μεντορικής σχέσης, σύμφωνα με το οποίο οι μέντορες θεωρούνται αυθεντίες και μπορούν να μεταδώσουν τις αντιλήψεις, τις αρχές και τη φιλοσοφία τους στους ανυπόμονους και «διψασμένους» για γνώσεις νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς δεν ισχύει πλέον¹⁰. Επιπλέον ο φόβος των νέων εκπαιδευτικών ότι θα κριθούν ή θα αντιμετωπιστούν δυσμενώς εάν ζητήσουν βοήθεια από έναν μέντορα, έχει εν πολλοίς μειωθεί¹¹. Αλλά και από την άλλη πλευρά, η παλιότερη αντίληψη μεταξύ έμπειρων εκπαιδευτικών ότι ο ρόλος του μέντορα αποτελεί περισσότερο πρόσθετο βάρος ή ευθύνη παρά μια σημαντική ευκαιρία επαγγελματικής εξέλιξης, σε μεγάλο βαθμό έχει εξαλειφθεί καθώς ο θεσμός του μέντορα πλέον έχει λάβει επίσημο χαρακτήρα στα εκπαιδευτικά

and implications. *Journal of Management*, 47(3), 631-657.

7 Clark, C. M. & Byrnes, D. A. (2012). Mentoring novice teachers: Fostering a dialogue process. *Journal of Educational Change*, 13(3), 319-346.

8 Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts London, England: Harvard University Press.

9 Ehrlich, L., Hansford, B. & Tennent, L. (2004). Formal mentoring programs in education and other professions: A review of the literature. *Educational Administration Quarterly*, 40, 518-540.

10 Hargreaves, A. & Fullan, M. (2020). Mentoring in the New Millennium. *Theory into Practice*, 39(1), 50-56.

11 Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207-216.

συστήματα πολλών κρατών και συνδέεται άμεσα με την επαγγελματική ανέλιξη των εκπαιδευτικών¹².

Στην πραγματικότητα η μεντορική σχέση είναι όχι μόνο ένας τρόπος στήριξης των εκπαιδευτικών αλλά και ένα εργαλείο που βοηθά στη δημιουργία μιας ισχυρής επαγγελματικής κουλτούρας, η οποία στοχεύει στη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης. Μεταξύ των πιο κοινών περιγραφών για τους ρόλους του μέντορα περιλαμβάνονται αυτές του εκπαιδευτή¹³, του θετικού προτύπου¹⁴, του υποστηρικτή¹⁵, του προπονητή¹⁶, του ενδυναμωτή χαρισμάτων¹⁷, του προωθητή¹⁸, του προστάτη¹⁹, του καθοδηγητή²⁰, του συμβούλου²¹, του ενθαρρυντή²², του έμπιστου ατόμου²³, του ενεργούντος ως φίλου²⁴, του επιτυχημένου ηγέτη^{25 26}.

Η συμβουλευτική καθοδήγηση μπορεί να υποστηρίξει σημαντικά την επαγγελματική ανάπτυξη των αρχάριων εκπαιδευτικών. Βοηθά στην οικοδόμηση ικανοτήτων απαραίτητων για τη διδασκαλία και τη διαχείριση της τάξης²⁷, βελτιώνει την αυτοαντίληψή τους ως επαγγελματιών²⁸ και διευκολύνει την προσαρμογή τους στις νόρμες, τα κριτήρια και τις προσδοκίες της σχολικής μονάδας²⁹. Έτσι μειώνεται το άγχος τους, ειδικά στην αρχική φάση της προσαρμογής τους στη σχολική πραγματικότητα, βελτιώνεται η παιδαγωγική και διδακτική κατάρτισή τους και αποφεύγονται συνήθη λάθη που οφείλονται σε άγνοια ή απειρία.

12 Ehrich, L., Hansford, B. & Tennent, L. (2004). Formal mentoring programs in education and other professions: A review of the literature. *Educational Administration Quarterly*, 40, 518-540.

13 *Teacher* (αγγλ.).

14 *Positive role model* (αγγλ.).

15 *Supporter* (αγγλ.).

16 *Coach* (αγγλ.).

17 *Developer of talent* (αγγλ.).

18 *Sponsor* (αγγλ.).

19 *Protector* (αγγλ.).

20 *Guide* (αγγλ.).

21 *Counselor-advisor* (αγγλ.).

22 *Encourager* (αγγλ.).

23 *Confidant* (αγγλ.).

24 *Befriender* (αγγλ.).

25 *Successful leader* (αγγλ.).

26 Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055· Γκούσια-Ρίζου, Μ. (2005). Βήματα προς την Επαγγελματική Εξέλιξη των Νέων Εκπαιδευτικών. Μαθαίνοντας από την εμπειρία του Μέντορα και τη συνεργασία μαζί του. *Επιστήμες της Αγωγής*, 4, 104-117.

27 Evertson, C. M. & Smithy, M. W. (2000). Mentoring effects on protégés' classroom practice: An experimental field study. *The Journal of Educational Research*, 93(5), 294-304· Moor, H., Halsey, K., Jones, M., Martin, K., Stott, A., Brown, C. & Harland, J. (2005). Professional development for teachers early in their careers: An evaluation of the early professional development pilot scheme. Nottingham: National Foundation for Educational Research.

28 Marable, M. & Raimondi, S. (2007). Teachers' perceptions of what was most (and least) supportive during their first year of teaching. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 15(1), 25-37.

29 Bullough, R. & Draper, R. J. (2004). Mentoring and emotions. *Journal of Education for Teaching*, 30, 271-288.

Η μεντορική σχέση αναβαθμίζει την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου που προσφέρεται και από την πλευρά του μέντορα³⁰. Οι έμπειροι καθηγητές που αναλαμβάνουν τον ρόλο του μέντορα εξελίσσουν στην πράξη τις παιδαγωγικές και διδακτικές γνώσεις και τεχνικές τους, αντιμετωπίζοντας κριτικά τις δικές τους διδακτικές πρακτικές, ανανεώνουν και εκσυγχρονίζουν το επαγγελματικό τους ρεπερτόριο, ιδιαίτερα σε τομείς όπου οι νέοι εκπαιδευτικοί μπορεί να έχουν γνώση καινοτόμων στρατηγικών διδασκαλίας³¹, και αυτό τους βοηθά σε μια μελλοντική προοπτική της ανέλιξής τους σε θέσεις ανώτερων στελεχών της εκπαίδευσης³².

Παράλληλα, τα οφέλη για το σχολείο είναι πολλαπλά καθώς, μεταξύ άλλων, ενισχύεται το πνεύμα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, το σχολείο γίνεται μία κοινότητα μάθησης³³, βελτιώνεται το παιδαγωγικό κλίμα, εκσυγχρονίζονται οι διδακτικές τεχνικές και έτσι αναβαθμίζεται συνολικά το εκπαιδευτικό έργο και ωφελούνται οι μαθητές³⁴. Ουσιαστικά ο μεντορισμός είναι μια κατάσταση όπου όλοι κερδίζουν: «Καλύτεροι δάσκαλοι σημαίνει καλύτερα σχολεία. Καλύτερα σχολεία σημαίνει καλύτερη ανάπτυξη των παιδιών μας»³⁵.

4. Ο θεσμός του μέντορα σε άλλες χώρες

Ο θεσμός του μέντορα έχει εφαρμοστεί ευρέως σε πολλές χώρες ως μέσο υποστήριξης της επαγγελματικής ανάπτυξης των λιγότερο έμπειρων εκπαιδευτικών. Ειδικά οι ανεπτυγμένες χώρες της Ευρώπης αλλά και άλλες χώρες με υψηλό επίπεδο στην εκπαίδευσή τους έχουν εντάξει εδώ και πολλά χρόνια τον θεσμό του μέντορα στο εκπαιδευτικό τους σύστημα, με κάποιες διαφοροποιήσεις βέβαια που οφείλονται κυρίως στα ιδιαίτερα εθνικά, πολιτικά αλλά και πολιτιστικά χαρακτηριστικά τους. Ενδεικτικά:

Στη Γαλλία η καθοδήγηση είναι αναπόσπαστο μέρος της φάσης «stagiaire», όπου οι νεοεισερχόμενοι εκπαιδευτικοί καθοδηγούνται από έμπειρους συναδέλφους τους. Ήδη από το 1989 είχε ιδρυθεί το Πανεπιστημιακό

30 Μακροπούλου, Ε. & Ιορδανίδης, Γ. (2016). Ο θεσμός του Μέντορα: Απόψεις έμπειρων εκπαιδευτικών για τις προϋποθέσεις και τα προσδοκώμενα οφέλη. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 158.

31 Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207-216.

32 Moor, H., Halsey, K., Jones, M., Martin, K., Stott, A., Brown, C. & Harland, J. (2005). Professional development for teachers early in their careers: An evaluation of the early professional development pilot scheme. Nottingham: National Foundation for Educational Research. Iancu-Haddad, D. & Oplatka, I. (2009). Mentoring novice teachers: Motives, process and outcomes from the Mentor's point of view. *The New Educator*, 5(1), 45-65.

33 Maistre, C. & Pare, A. (2010). Whatever it takes: How beginning teachers learn to survive. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 559-564.

34 Κουτσούκος, Μ., Φραγκούλης, Ι., Βαλκάνος, Ε. & Κυριατζάκου, Κ. (2021). Η αξιοποίηση του mentoring στην εκπαίδευση ενηλίκων. Οφέλη για τους εκπαιδευτές, τους μέντορες και τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 9(1), 270-279.

35 Odell, S. J. (1990). *Mentor Teacher Programs. What research says to the Teacher*. Washington, DC: National Education Association, σ. 28.

Ινστιτούτο Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών³⁶ σε κάθε διοικητική περιφέρεια. Το 2010 έγινε η μεταρρύθμιση «Mastérisation», που οδήγησε σε αύξηση του επιπέδου προσόντων των νεοπροσλαμβανόμενων εκπαιδευτικών, οι οποίοι πλέον θα έπρεπε να έχουν Bac+5 αντί Bac+3 (υποχρέωση κατοχής διετούς μάστερ για να μπορέσει να προσληφθεί κάποιος ως εκπαιδευτικός, κατά τη διάρκεια του οποίου στο δεύτερο έτος ο εκπαιδευτικός κάνει την πρακτική του μέσα στην τάξη). Οι σύμβουλοι εκπαιδευτικοί³⁷, που λειτουργούν ως μέντορες, έχουν μεγάλη εμπειρία διαχείρισης της τάξης και διασφαλίζουν την αποτελεσματική σύνδεση μεταξύ θεωρητικής γνώσης και επαγγελματικής πρακτικής. Έχουν διπλή αποστολή, της διδασκαλίας σε μια τάξη και της εκπαίδευσης ενηλίκων, εγγυώμενοι την επαγγελματική διάσταση της κατάρτισης και τον επιμορφωτικό χαρακτήρα διαφόρων δράσεων³⁸.

Στη Γερμανία η πρακτική εκπαίδευση και η περίοδος κατάρτισης των νέων εκπαιδευτικών³⁹ είναι θεσμικά οργανωμένη σε επίπεδο ομόσπονδων κρατιδίων⁴⁰. Κατά τη διάρκεια αυτής της φάσης, στους εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς ανατίθενται μέντορες από τα σχολεία⁴¹.

Στην Ιταλία ιστορικά οι πρακτικές καθοδήγησης ποικίλλουν σημαντικά, με μια αυξανόμενη αναγνώριση της ανάγκης για πιο δομημένα και υποστηρικτικά προγράμματα καθοδήγησης για νέους εκπαιδευτικούς. Οι σχετικά πρόσφατες μεταρρυθμίσεις στοχεύουν στη θεσμοθέτηση της καθοδήγησης ως βασικής συνιστώσας της υποστήριξης των νέων εκπαιδευτικών, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο⁴².

Η προσέγγιση της Ισπανίας για την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών είναι ενσωματωμένη στις συστημικές προσπάθειές της για βελτίωση του συστήματος εισαγωγής των νέων εκπαιδευτικών και συνεχή επαγγελματική ανάπτυξή τους. Οι μονάδες του Υπουργείου Παιδείας που είναι εξουσιοδοτημένες να οργανώνουν μόνιμες δραστηριότητες κατάρτισης εκπαιδευτικών σε κρατικό επίπεδο είναι το Ινστιτούτο Κατάρτισης Εκπαιδευτικών, Έρευνας και Εκπαιδευτικής

36 Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM).

37 Professeurs conseillers pédagogiques (γαλλ).

38 Διπλάρη, Χ. (2024). Ο θεσμός του μέντορα στην Ελλάδα, τη Γαλλία και την Ισπανία. Μια συγκριτική προσέγγιση για την προώθηση της ποιότητας της Εκπαίδευσης. Στο: Ε. Καραϊσκού, Α. Κοκκίνου, Α. Μαυρογιάννη & Γ. Ρεντίφης (επιμ.). *Ελλάδα – Ευρώπη 2030: Εκπαίδευση, Έρευνα, Καινοτομία, Νέες Τεχνολογίες, Θεσμοί και Βιώσιμη Ανάπτυξη*, τόμ. 3, Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου (Ηράκλειο 7-10 Σεπτεμβρίου 2023), σσ. 8-10.

39 Referendariat (γερμ.).

40 Wang, J. & Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review. *Review of educational research*, 72(3), 481-546.

41 Gergen, A. (2021). Mentoring im Referendariat - eine Leerstelle in der Schulpädagogik? Στο: J. Peitz & M. Harring (επιμ.). *Das Referendariat. Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst*. Münster, New York: Waxmann 2021, σσ. 153-168.

42 Broad, K. & Muhling, S. (2017). Mentoring and support for new teachers in Italy. *International Journal of Educational Development*, 54, 58-66· Παρασχάκη, Δ. (2024). Ο θεσμός του Παιδαγωγικού Συμβούλου – Μέντορα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και η συμβολή του στην επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. – Απόψεις εκπαιδευτικών. Μεταπτυχιακή εργασία ειδίκευσης. Αλεξανδρούπολη 2024, σ. 41.

Καινοτομίας⁴³, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικών Τεχνολογιών⁴⁴, καθώς και άλλες διοικητικές μονάδες των Υπουργείων, που έχουν μεταξύ των άλλων αρμοδιοτήτων τους και τη δια βίου εκπαίδευση⁴⁵.

Η Αγγλία εδώ και δεκαετίες έχει ενσωματώσει την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών στα προγράμματα κατάρτισής τους⁴⁶, με ιδιαίτερη έμφαση στην κατάρτιση του μέντορα και στην παροχή καθοδήγησης προς τους νεότερους εκπαιδευτικούς⁴⁷. Κάθε νέος εκπαιδευτικός συνεργάζεται με έναν μέντορα, ο οποίος έχει την ευθύνη της υποστήριξης, της εποπτείας και την αξιολόγηση των επαγγελματικών και διδακτικών δεξιοτήτων του⁴⁸.

Η Φινλανδία, που είναι φημισμένη για τις υψηλές επιδόσεις του εκπαιδευτικού της συστήματος, δίνει μεγάλη έμφαση στην αυτονομία και τον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών, η οποία επεκτείνεται και στην προσέγγισή της στην καθοδήγηση. Οι νέοι εκπαιδευτικοί στη Φινλανδία υποστηρίζονται μέσω ενός λιγότερο επισημοποιημένου αλλά άκρως συνεργατικού μοντέλου συλλογικής υποστήριξης και επαγγελματικού διαλόγου. Η έλλειψη μιας επίσημης δομής καθοδήγησης δεν συνεπάγεται απουσία υποστήριξης. Αντίθετα, αντικατοπτρίζει έναν πολιτισμικό κανόνα συλλογικής ευθύνης για επαγγελματική ανάπτυξη⁴⁹.

Στις ΗΠΑ η καθοδήγηση προς τους νέους εκπαιδευτικούς επιβάλλεται από πολλές πολιτείες ως μέρος του προγράμματος εισαγωγής τους στην εκπαίδευση ώστε να λάβουν τη μόνιμη άδεια διδασκαλίας⁵⁰. Συχνά την καθοδήγηση του νέου εκπαιδευτικού αναλαμβάνει ως μέντορας ένας άλλος έμπειρος εκπαιδευτικός, ο οποίος είτε είναι εντός του ίδιου σχολείου είτε ανήκει σε ένα ευρύτερο σχολικό δίκτυο⁵¹.

Η προσέγγιση της Αυστραλίας στη μεντορική αντανακλά τη δέσμευσή της για την ποιότητα των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση του σχολείου. Το Αυστραλιανό Ινστιτούτο Διδασκαλίας και Σχολικής Ηγεσίας⁵² παρέχει

43 *Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa.*

44 *Instituto de Tecnologías Educativas.*

45 Διπλάρη, Χ. (2024). Ο θεσμός του μέντορα στην Ελλάδα, τη Γαλλία και την Ισπανία. Μια συγκριτική προσέγγιση για την προώθηση της ποιότητας της Εκπαίδευσης. Στο: Ε. Καραϊσκού, Α. Κοκκίνου, Α. Μαυρογιάννη & Γ. Ρεντίφης (επιμ.). *Ελλάδα – Ευρώπη 2030: Εκπαίδευση, Έρευνα, Καινοτομία, Νέες Τεχνολογίες, Θεσμοί και Βιώσιμη Ανάπτυξη*, τόμ. 3, Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου (Ηράκλειο 7-10 Σεπτεμβρίου 2023), σσ. 10-12.

46 Παρασχάκη, Δ. (2024). Ο θεσμός του Παιδαγωγικού Συμβούλου – Μέντορα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και η συμβολή του στην επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. – Απόψεις εκπαιδευτικών. Μεταπτυχιακή εργασία ειδίκευσης. Αλεξανδρούπολη 2024, σ. 42.

47 *Induction for early career teachers* (αγγλ.).

48 Little, J. W. (1990). The Mentor Phenomenon and the Social Organization of Teaching. *Review of Research in Education*, 16(1), 297-351.

49 Burger, K. & Dreer, B. (2021). Constructivist approaches to mentoring and their impact on teacher well-being in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(2), 215-230.

50 *Professional certification* (αμερ.).

51 Bullough, R. (2025). Mentoring and New Teacher Induction in the United States: A Review and Analysis of Current Practices. *Mentoring and Tutoring*, 20(1), 57-74.

52 *Australian Institute for Teaching and School Leadership* (AITSL).

εθνικές κατευθυντήριες γραμμές και πόρους για καθοδήγηση στη διδασκαλία, υποστηρίζοντας την καθοδήγηση ως στρατηγική επαγγελματικής μάθησης. Ανά πολιτείες βέβαια υπάρχουν διαφοροποιήσεις ως προς τη δομή και την εφαρμογή του συστήματος mentoring⁵³.

Η Σιγκαπούρη είναι πασίγνωστη για τις πολύ υψηλές επιδόσεις των μαθητών της στις εξετάσεις Pisa, γεγονός που αντικατοπτρίζει το υψηλό επίπεδο του εκπαιδευτικού της συστήματος. Η στρατηγική της προσέγγιση στο θέμα της καθοδήγησης των νεότερων εκπαιδευτικών είναι μέρος του ευρύτερου οράματός της για μια εκπαίδευση υψηλής ποιότητας. Η Ακαδημία Καθηγητών της Σιγκαπούρης⁵⁴ διαδραματίζει κεντρικό ρόλο σε αυτό, προσφέροντας δομημένα προγράμματα καθοδήγησης σε νέους εκπαιδευτικούς από έμπειρους μέντορες. Η επιτυχία της Σιγκαπούρης στον τομέα αυτόν μπορεί να αποδοθεί στην υψηλή εκτίμηση που έχει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και στη συστημική υποστήριξη για συνεχή μάθηση και βελτίωση⁵⁵.

5. Ο θεσμός του μέντορα στην Ελλάδα

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το 1985 θεσμοθετήθηκε η «Εισαγωγική Επιμόρφωση» των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών στα *Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα* (Π.Ε.Κ.)⁵⁶. Οι νεοδιόριστοι περνούσαν μια βραχυπρόθεσμη φάση επιμόρφωσης, που είχε ως στόχο την ανανέωση και συμπλήρωση της θεωρητικής και πρακτικής κατάρτισής τους, την εναρμόνιση των γνώσεων και των μεθόδων διδασκαλίας με την εκπαιδευτική πραγματικότητα και την ενημέρωσή τους σε υπηρεσιακά, επιστημονικά και παιδαγωγικά θέματα. Επιπροσθέτως προβλέπονταν ετήσια επιμόρφωση για τους εκπαιδευτικούς που είχαν συμπληρώσει πέντε έτη υπηρεσίας και περιοδικές επιμορφώσεις για εκπαιδευτικούς, οι οποίες πραγματοποιούνταν κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους σε περιφερειακή ή και πανελλαδική κλίμακα, με στόχο τη θεωρητική επικαιροποίηση, την πρακτική εξάσκηση, τη γνωστική και μεθοδολογική εφαρμογή σε πραγματικές συνθήκες. Με την πάροδο του χρόνου όμως ο θεσμός ατόνησε και τα Π.Ε.Κ. καταργήθηκαν⁵⁷.

Το 2010 εισήχθη ο καινοτόμος θεσμός του μέντορα με τον Ν. 3848/2010⁵⁸,

53 Hudson, P. (2016). Mentoring beginning teachers and goal setting. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(10), 48-62.

54 *Singapore Academy of Teachers*.

55 Παρασχάκη, Δ. (2024). Ο θεσμός του Παιδαγωγικού Συμβούλου – Μέντορα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και η συμβολή του στην επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. – Απόψεις εκπαιδευτικών. Μεταπτυχιακή εργασία ειδίκευσης. Αλεξανδρούπολη 2024, σσ. 43-44.

56 Φ.Ε.Κ. 167/τ. Α' (30-9-1985), Νόμος 1566/1985, Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, άρ. 28.

57 ΦΕΚ 102/τ. Α' (12-6-2018), Νόμος 4547/2018, Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, άρ. 17, παρ. 2α.

58 Φ.Ε.Κ. 71/τ. Α' (19-5-2010), Νόμος 3848/2010, Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις.

σύμφωνα με τον οποίο προβλέπεται η παροχή ενδοϋπηρεσιακής, εξατομικευμένης και μόνιμης βοήθειας σε κάθε νεοδιοριζόμενο εκπαιδευτικό από έναν παλαιότερο και εμπειρότερο συνάδελφο. Ειδικότερα, στην παρ. 5 του άρ. 4 του συγκεκριμένου νόμου ορίζεται ότι ο νεοδιοριζόμενος εκπαιδευτικός υπηρετεί επί δύο έτη ως δόκιμος εκπαιδευτικός προκειμένου να προετοιμασθεί για να αναλάβει πλήρως το διδακτικό και παιδαγωγικό του έργο. Η προετοιμασία περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, την εξοικείωση του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού με το εκπαιδευτικό περιβάλλον και την εισαγωγική επιμόρφωση. Στην παρ. 6 προστίθεται ότι για την καθοδήγηση και υποστήριξη του νεοδιοριζόμενου εκπαιδευτικού ορίζεται από τον αρμόδιο σχολικό σύμβουλο σε συνεργασία με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας ο μέντοράς του, που πρέπει να έχει μεγάλη εκπαιδευτική και διδακτική εμπειρία και να υπηρετεί ως εκπαιδευτικός στην ίδια σχολική μονάδα ή την ίδια ομάδα σχολείων.

Ωστόσο, ο θεσμός του μέντορα παρέμεινε ανενεργός μέχρι το 2021⁵⁹, όταν με τον Ν. 4823/2021⁶⁰, καθιερώνεται πλέον και εφαρμόζεται στην πράξη ο θεσμός του παιδαγωγικού συμβούλου – μέντορα. Σύμφωνα με τον συγκεκριμένο νόμο, για την καθοδήγηση και την υποστήριξη της ένταξης στη σχολική μονάδα νεοδιοριζόμενου ή πρόσφατα τοποθετημένου μόνιμου ή αναπληρωτή ή ωρομίσθιου εκπαιδευτικού με προϋπηρεσία έως πέντε (5) έτη ορίζεται από τον Διευθυντή ή τον Προϊστάμενο του σχολείου ο παιδαγωγικός σύμβουλος – μέντοράς του.

Όπως ορίζεται με την υπουργική απόφαση 102919/ΓΔ4/2022⁶¹, ανάλογα με τον αριθμό των νέων εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα μεταβάλλεται αντίστοιχα και ο αριθμός των οριζόμενων παιδαγωγικών συμβούλων – μεντόρων. Ειδικότερα, από έναν έως και οκτώ εκπαιδευτικούς ορίζεται ένας παιδαγωγικός σύμβουλος – μέντορας. Από εννέα έως και δεκαέξι εκπαιδευτικούς ορίζονται δύο παιδαγωγικοί σύμβουλοι – μέντορες ενώ από δεκαεπτά και άνω τρεις συνολικά. Σε περίπτωση που ο ορισθείς παιδαγωγικός σύμβουλος – μέντορας δεν είναι της ίδιας ή παραπλήσιας ειδικότητας με εκείνη του νέου εκπαιδευτικού, συνεπικουρείται κατά την επιτέλεση των καθηκόντων του από έμπειρο και εξαιρετικής υπηρεσιακής και παιδαγωγικής/διδακτικής συνέπειας και επάρκειας εκπαιδευτικό της ίδιας ειδικότητας με τον καθοδηγούμενο εκπαιδευτικό, τον οποίο υποδεικνύει ο Διευθυντής ή ο Προϊστάμενος της σχολικής μονάδας

Σύμφωνα με το άρ. 2 της ανωτέρω υπουργικής απόφασης, ο παιδαγωγικός σύμβουλος – μέντορας συμβάλλει στην προαγωγή των επαγγελματικών δεξιοτήτων του εκπαιδευόμενου, γίνεται ο ίδιος πρότυπο προς μίμηση, κατευθύνει, πληροφορεί,

59 Διπλάρη, Χ. (2024). Ο θεσμός του μέντορα στην Ελλάδα, τη Γαλλία και την Ισπανία. Μια συγκριτική προσέγγιση για την προώθηση της ποιότητας της Εκπαίδευσης. Στο: Ε. Καραϊσκού, Α. Κοκκίνου, Α. Μαυρογιάννη & Γ. Ρεντίφης (επιμ.). *Ελλάδα – Ευρώπη 2030: Εκπαίδευση, Έρευνα, Καινοτομία, Νέες Τεχνολογίες, Θεσμοί και Βιώσιμη Ανάπτυξη*, τόμ. 3, Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου (Ηράκλειο 7-10 Σεπτεμβρίου 2023), σ. 6.

60 Φ.Ε.Κ. 136/τ. Α' (3-8-2021), Νόμος 4823/2021, Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις, άρ. 93.

61 Φ.Ε.Κ. 4509/τ. Β' (25-8-2022), Υπ. Απόφ. 102919/ΓΔ4/2022, Παιδαγωγικός Σύμβουλος - Μέντορας στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, άρ. 3.

εξηγεί, παραινεί, συμβουλεύει, δίδει ερεθίσματα, προτρέπει και ενθαρρύνει τον νέο συνάδελφό του. Για την εκπλήρωση του ρόλου του πρέπει να είναι σε άμεση συνεργασία με τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης τόσο κατά τον προγραμματισμό όσο και κατά την εφαρμογή των δράσεων υποστήριξης που υλοποιεί.

Ο παιδαγωγικός σύμβουλος – μέντορας εντοπίζει τις εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές/διδασκτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και διοργανώνει μαζί τους μια σειρά από προγράμματα, που ως σκοπό έχουν την κάλυψη των διαπιστωθεισών αναγκών τους και την ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης και της ετοιμότητάς τους. Συγκεκριμένα:

-Συμβάλλει στη σταδιακή ενσωμάτωση του νέου συναδέλφου του στο σχολικό πλαίσιο και περιβάλλον, προκειμένου να εξασφαλισθεί η όσο το δυνατόν εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

-Τον πληροφορεί και τον καθοδηγεί ως προς το διδακτικό έργο του και ειδικότερα ως προς τη διαχείριση της διδακτικής ύλης, συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτόν ενεργά στη βελτίωση των εκπαιδευτικών δεξιοτήτων του.

-Προσφέρει υποστήριξη, καθοδήγηση και εποικοδομητική ανατροφοδότηση.

-Κατευθύνει τον εκπαιδευτικό ως προς την επίλυση πάσης φύσεως θεμάτων που, τυχόν, ανακύπτουν κατά τη διδακτική και εκπαιδευτική διαδικασία, εντός της σχολικής μονάδας.

-Οργανώνει σε συνεργασία τόσο με τον Σύμβουλο Παιδαγωγικής Ευθύνης, όσο και με τον εκπαιδευτικό, την πραγματοποίηση τουλάχιστον τριών διδασκαλιών εντός του διδακτικού έτους, οι οποίες λαμβάνουν χώρα από τον: α) μέντορα με παρατηρητή τον καθοδηγούμενο εκπαιδευτικό, β) καθοδηγούμενο εκπαιδευτικό με παρατηρητή τον μέντορα και γ) από κοινού.

-Καθοδηγεί τον νέο συνάδελφό του για τον ορθό τρόπο επικοινωνίας με τους γονείς/κηδεμόνες και τους μαθητές.

Στο τέλος του διδακτικού έτους ο παιδαγωγικός σύμβουλος – μέντορας συντάσσει ετήσια έκθεση, στην οποία αναφέρονται όλες οι ενέργειες που διενεργήθηκαν από μέρους του κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Η έκθεση υποβάλλεται στον Διευθυντή ή στον Προϊστάμενο της σχολικής μονάδας.

Ο παιδαγωγικός σύμβουλος – μέντορας ασκεί τα καθήκοντά του εκτός του διδακτικού ωραρίου του αλλά εντός του εργασιακού ωραρίου του και δεν απαλλάσσεται από εξωδιδασκτικές εργασίες και εφημερίες. Η θητεία του διαρκεί ένα σχολικό έτος.

Σύμφωνα με το άρ. 4 της ίδιας υπουργικής απόφασης, τα κριτήρια βάσει των οποίων επιλέγεται από τον Διευθυντή ή τον Προϊστάμενο της σχολικής μονάδας ο παιδαγωγικός σύμβουλος – μέντορας ορίζονται ως ακολούθως:

α) Διδακτική προϋπηρεσία τουλάχιστον δεκαπέντε (15) έτη, άλλως εκπαιδευτική προϋπηρεσία από δέκα (10) έτη και άνω. Σε περίπτωση που δεν πληρούνται τα παραπάνω κριτήρια, τότε επιλέγεται ως παιδαγωγικός σύμβουλος

– μέντορας όποιος διαθέτει διδακτική εμπειρία τουλάχιστον επτά (7) έτη, άλλως εκπαιδευτική προϋπηρεσία από έξι (6) έτη και άνω. → 4 μόρια

β) Διδακτορικό δίπλωμα επί αντικειμένου συναφούς με τον θεσμό του παιδαγωγικού συμβούλου – μέντορα. → 4 μόρια

γ) Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών επιπέδου Master ή μετεκπαίδευση δύο ετών (ΜΔΕ ή αντίστοιχη) επί αντικειμένου συναφούς με τον θεσμό του παιδαγωγικού συμβούλου – μέντορα. → 3 μόρια

δ) Δεύτερος μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών. → 1 μόριο

ε) Προηγούμενη θητεία ως παιδαγωγικός σύμβουλος – μέντορας, ως ενδοσχολικός συντονιστής, ως σχολικός σύμβουλος/συντονιστής εκπαιδευτικού έργου/στέλεχος εκπαίδευσης, επιμορφωτής. → 4 μόρια

στ) Πιστοποίηση επιμόρφωσης στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) επιπέδου Α. → 1 μόριο

ζ) Πιστοποίηση επιμόρφωσης στις ΤΠΕ επιπέδου Β. → 2 μόρια

η) Άριστη γνώση ξένης γλώσσας. → 1,5 μόριο

θ) Πολύ καλή γνώση ξένης γλώσσας. → 1 μόριο

ι) Καλή γνώση ξένης γλώσσας. → 0,5 μόριο

ια) Οργανική θέση στη σχολική μονάδα, στην οποία εφαρμόζεται ο θεσμός του παιδαγωγικού συμβούλου – μέντορα. → 2 μόρια

6. Συμπεράσματα

Όπως φάνηκε από την ανάλυση, ο θεσμός του μέντορα εφαρμόζεται με επιτυχία σε πολλές χώρες του δυτικού κόσμου και τα τελευταία χρόνια και στην Ελλάδα. Η επιτυχία του θεσμού εξαρτάται κυρίως από τον τρόπο εφαρμογής του. Εάν μετατραπεί σε έναν απλό μηχανισμό ελέγχου, θα χάσει τον παιδαγωγικό χαρακτήρα του. Αντίθετα, αν λειτουργήσει ως ένα υποστηρικτικό πλαίσιο για τον νέο εκπαιδευτικό, που θα τον βοηθήσει ουσιαστικά στην επαγγελματική ανάπτυξή του, τότε μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στη δημιουργία ενός σύγχρονου, συνεργατικού και ποιοτικού σχολείου, καθώς έτσι ενισχύεται το πνεύμα συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, το σχολείο γίνεται μία κοινότητα μάθησης, βελτιώνεται το παιδαγωγικό κλίμα, εκσυγχρονίζονται οι διδακτικές τεχνικές και με αυτόν τον τρόπο αναβαθμίζεται συνολικά το εκπαιδευτικό έργο και ωφελούνται οι μαθητές.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Γκούσια-Ρίζου, Μ. (2005). Βήματα προς την Επαγγελματική Εξέλιξη των Νέων Εκπαιδευτικών. Μαθαίνοντας από την εμπειρία του Μέντορα και τη

- συνεργασία μαζί του. *Επιστήμες της Αγωγής*, 4, 104-117.
- Διπλάρη, Χ. (2024). Ο θεσμός του μέντορα στην Ελλάδα, τη Γαλλία και την Ισπανία. Μια συγκριτική προσέγγιση για την προώθηση της ποιότητας της Εκπαίδευσης. Στο: [Ε. Καραϊσκού, Α. Κοκκίνου, Α. Μαυρογιάννη & Γ. Ρεντίφης \(επιμ.\). Ελλάδα – Ευρώπη 2030: Εκπαίδευση, Έρευνα, Καινοτομία, Νέες Τεχνολογίες, Θεσμοί και Βιώσιμη Ανάπτυξη](#), τόμ. 3, [Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου \(Ηράκλειο 7-10 Σεπτεμβρίου 2023\)](#), σσ. 1-21.
- Κουτσούκος, Μ., Φραγκούλης, Ι., Βαλκάνος, Ε. & Κυριατζάκου, Κ. (2021). Η αξιοποίηση του mentoring στην εκπαίδευση ενηλίκων. Οφέλη για τους εκπαιδευτές, τους μέντορες και τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 9(1), 270-279.
- Μακροπούλου, Ε. & Ιορδανίδης, Γ. (2016). Ο θεσμός του Μέντορα: Απόψεις έμπειρων εκπαιδευτικών για τις προϋποθέσεις και τα προσδοκώμενα οφέλη. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 156-174.
- Παρασχάκη, Δ. (2024). Ο θεσμός του Παιδαγωγικού Συμβούλου – Μέντορα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και η συμβολή του στην επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. – Απόψεις εκπαιδευτικών. Μεταπτυχιακή εργασία ειδίκευσης. Αλεξανδρού-πολη 2024.
- Σαλβαράς, Γ. Κ. (2013), *Μεντορική, Παιδαγωγική και Διδακτική Καθοδήγηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ξενόγλωσση

- Allen, T. D., Eby, L. T. & Lentz, E. (2006). The relationship between formal mentoring program characteristics and perceived program effectiveness. *Personnel Psychology*, 59(1), 125–153.
- Broad, K. & Muhling, S. (2017). Mentoring and support for new teachers in Italy. *International Journal of Educational Development*, 54, 58-66.
- Bullough, R. (2025). Mentoring and New Teacher Induction in the United States: A Review and Analysis of Current Practices. *Mentoring and Tutoring*, 20(1), 57-74.
- Bullough, R. & Draper, R. J. (2004). Mentoring and emotions. *Journal of Education for Teaching*, 30, 271-288.
- Byrnes, D. A. (2012). Mentoring novice teachers: Fostering a dialogue process. *Journal of Educational Change*, 13(3), 319-346.
- Clark, C. M., Burger, K. & Dreer, B. (2021). Constructivist approaches to mentoring and their impact on teacher well-being in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(2), 215-230.
- Ehrich, L., Hansford, B. & Tennent, L. (2004). Formal mentoring programs in education and other professions: A review of the literature. *Educational*

- Administration Quarterly*, 40, 518-540.
- Evertson, C. M. & Smithey, M. W. (2000). Mentoring effects on protégés' classroom practice: An experimental field study. *The Journal of Educational Research*, 93(5), 294-304.
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.
- Gergen, A. (2021). Mentoring im Referendariat - eine Leerstelle in der Schulpädagogik? Στο: J. Peitz & M. Harring (επιμ.). *Das Referendariat. Ein systematischer Blick auf den schulpraktischen Vorbereitungsdienst*. Münster, New York: Waxmann 2021, σσ. 153-168.
- Ghosh, R., Reio, T. & Haynes, R. (2021). Mentoring and organizational outcomes: Future research directions and implications. *Journal of Management*, 47(3), 631-657.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2020). Mentoring in the New Millennium. *Theory Into Practice*, 39(1), 50-56.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207-216.
- Hudson, P. (2016). Mentoring beginning teachers and goal setting. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(10), 48-62.
- Iancu-Haddad, D. & Oplatka, I. (2009). Mentoring novice teachers: Motives, process and outcomes from the Mentor's point of view. *The New Educator*, 5(1), 45-65.
- Levinson, D., Darrow, C., Klein, E., Levinson, M. & McKee, B. (1978). *The Seasons of a Man's Life*. New York: Academic Press.
- Little, J. W. (1990). The Mentor Phenomenon and the Social Organization of Teaching. *Review of Research in Education*, 16(1), 297-351.
- Maistre, C. & Pare, A. (2010). Whatever it takes: How beginning teachers learn to survive. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 559-564.
- Marable, M. & Raimondi, S. (2007). Teachers' perceptions of what was most (and least) supportive during their first year of teaching. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 15(1), 25-37.
- Moor, H., Halsey, K., Jones, M., Martin, K., Stott, A., Brown, C. & Harland, J. (2005). Professional development for teachers early in their careers: An evaluation of the early professional development pilot scheme. Nottingham: National Foundation for Educational Research.
- Odell, S. J. (1990). *Mentor Teacher Programs. What research says to the Teacher*. Washington, DC: National Education Association.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts, London, England: Har-

vard University Press.

Wang, J. & Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review. *Review of educational research*, 72(3), 481-546.

Νομοθεσία

Φ.Ε.Κ. 167/τ. Α' (30-9-1985), Νόμος 1566/1985, Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτερο-βάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

Φ.Ε.Κ. 71/τ. Α' (19-5-2010), Νόμος 3848/2010, Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις.

ΦΕΚ 102/τ. Α' (12-6-2018), Νόμος 4547/2018, Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτο-βάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.

Φ.Ε.Κ. 136/τ. Α' (3-8-2021), Νόμος 4823/2021, Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις.

Φ.Ε.Κ. 4509/τ. Β' (25-8-2022), Υπ. Απόφ. 102919/ΓΔ4/2022, Παιδαγωγικός Σύμβουλος - Μέντορας στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο κ. **Δημήτριος Δημητρόπουλος** είναι πτυχιούχος Φιλολογίας του ΕΚΠΑ (1987-1991). Έχει κάνει μεταπτυχιακές σπουδές στην Κλασική Φιλολογία στο ΕΚΠΑ (1991-1993), διδακτορικό στο Τμήμα Φιλολογίας του ΕΚΠΑ με υποτροφία του Ι.Κ.Υ. (1993-1997) και μεταπτυχιακές σπουδές στις Επιστήμες Αγωγής του Πανεπιστημίου Λευκωσίας (2015-2017). Έχει διδάξει στη Φιλοσοφική Σχολή του ΕΚΠΑ (2001-2004) με το Π.Δ. 407/80. Γνωρίζει άριστα αγγλικά και Η/Υ. Έχει δημοσιεύσει σε επιστημονικά περιοδικά και ανακοινώσεις σε συνέδρια. Διετέλεσε μεταξύ άλλων Διευθυντής του Ραλλείου Γυμνασίου Θηλέων Πειραιά (2020-2023) και τώρα υπηρετεί ως Σύμβουλος Εκπαίδευσης Φιλολόγων στον Πειραιά (2023-σήμερα).

Μπουρλάκη Χριστίνα

Η εφαρμογή της Ανεστραμμένης Τάξης στην εκπαίδευση: βιβλιογραφική ανασκόπηση πλεονεκτημάτων και προκλήσεων

Περίληψη

Η Ανεστραμμένη Τάξη συνιστά μια σύγχρονη παιδαγωγική προσέγγιση που μετατοπίζει το επίκεντρο της διδασκαλίας από την παθητική μετάδοση της γνώσης στην ενεργητική συμμετοχή και τη συνεργατική μάθηση. Η παρούσα θεωρητική εργασία επιχειρεί μια κριτική βιβλιογραφική ανασκόπηση των αντιλήψεων μαθητών και εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή της μεθόδου, αναδεικνύοντας τόσο τα πλεονεκτήματα όσο και τις προκλήσεις που καταγράφονται στη διεθνή βιβλιογραφία. Παρουσιάζονται οι βασικές θεωρητικές αρχές που θεμελιώνουν το μοντέλο, όπως ο κοινωνικός εποικοδομισμός και οι θεωρίες αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, ενώ παράλληλα επισημαίνονται ζητήματα που αφορούν την πρόσβαση σε τεχνολογικούς πόρους, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και τον παιδαγωγικό σχεδιασμό. Συνολικά, η ανασκόπηση καταδεικνύει ότι η Ανεστραμμένη Τάξη μπορεί να αποτελέσει ένα αποτελεσματικό μέσο ενίσχυσης της μαθησιακής διαδικασίας, υπό την προϋπόθεση ότι υποστηρίζεται από κατάλληλες υποδομές, συστηματικό σχεδιασμό και οργανωμένη παιδαγωγική καθοδήγηση.

Λέξεις-κλειδιά: ανεστραμμένη τάξη, αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, ενεργητική μάθηση, ψηφιακές τεχνολογίες στην εκπαίδευση, καινοτόμες εκπαιδευτικοί μέθοδοι

The Implementation of the Flipped Classroom in Education: A Literature Review of Benefits and Challenges

Abstract

The Flipped Classroom constitutes a contemporary pedagogical approach that shifts the focus of teaching from passive knowledge transmission to active student engagement and collaborative learning. This theoretical study presents a critical review of the international literature regarding students' and teachers' perceptions of the implementation of the Flipped Classroom, highlighting both its benefits and the challenges associated with its application. The review discusses the key theoretical foundations of the model, including social constructivism and self-regulated learning theories, while also addressing issues related to access to technological resources, teacher professional development, and instructional design. Overall, the findings suggest that the Flipped Classroom can serve as an effective instructional model for enhancing the learning process, provided that it is supported by adequate infrastructure, systematic pedagogical planning, and continuous educational guidance.

Keywords: flipped classroom, Self-Regulated Learning, Active Learning, Technology-enhanced learning, innovative educational practices

1. Εισαγωγή

Οι σύγχρονες εξελίξεις στον χώρο της εκπαίδευσης, σε συνδυασμό με τη ραγδαία ανάπτυξη των ψηφιακών τεχνολογιών, έχουν αναδείξει την ανάγκη για αναπροσανατολισμό των διδακτικών πρακτικών προς περισσότερο μαθητοκεντρικά και ενεργητικά μοντέλα μάθησης¹. Στο πλαίσιο αυτό, η Ανεστραμμένη Τάξη έχει προσελκύσει αυξημένο ερευνητικό και παιδαγωγικό ενδιαφέρον, καθώς προτείνει μια εναλλακτική οργάνωση της διδασκαλίας που αξιοποιεί τον διδακτικό χρόνο για διερευνητικές και συνεργατικές δραστηριότητες². Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος αιτιολογείται από τη διευρυνόμενη εφαρμογή του μοντέλου σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια, αλλά και από τον προβληματισμό που αναπτύσσεται γύρω από την αποτελεσματικότητα και τη βιωσιμότητά του.

1 Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. ISTE.

2 Bishop, J., & Verleger, M. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. *ASEE Conference Proceedings*.

Παρά τα τεκμηριωμένα οφέλη που αποδίδονται στην Ανεστραμμένη Τάξη, η εφαρμογή της συνοδεύεται από σημαντικές προκλήσεις, οι οποίες αφορούν τόσο τους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς³. Ζητήματα όπως η ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτορρύθμισης, η πρόσβαση σε ψηφιακές υποδομές, ο ψηφιακός γραμματισμός και ο αυξημένος φόρτος προετοιμασίας αναδεικνύουν κρίσιμα ερωτήματα σχετικά με τις αντιλήψεις των εμπλεκόμενων μερών και τις προϋποθέσεις επιτυχούς εφαρμογής του μοντέλου στη σχολική πράξη^{4 5}.

Στην παρούσα εργασία αρχικά αποσαφηνίζονται οι βασικοί όροι που σχετίζονται με την Ανεστραμμένη Τάξη και τις θεωρητικές της βάσεις. Στη συνέχεια παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο και αναλύονται, μέσα από τη διεθνή βιβλιογραφία, οι αντιλήψεις και οι προκλήσεις που καταγράφονται για μαθητές και εκπαιδευτικούς. Ακολουθεί κριτική και συγκριτική προσέγγιση συναφών παιδαγωγικών θεωριών, ενώ η εργασία ολοκληρώνεται με συμπεράσματα και προτάσεις για την αποτελεσματική αξιοποίηση του μοντέλου στην εκπαιδευτική πράξη.

2. Θεωρία

2.1 Σκοπός της εργασίας

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι η κριτική βιβλιογραφική ανασκόπηση της διεθνούς επιστημονικής βιβλιογραφίας που αφορά την εφαρμογή της Ανεστραμμένης Τάξης στην εκπαίδευση, με έμφαση στα πλεονεκτήματα και στις προκλήσεις που αναδεικνύονται κατά την υλοποίησή της. Μέσα από τη συστηματική παρουσίαση και σύνθεση των ερευνητικών ευρημάτων, επιδιώκεται η αποτύπωση των βασικών τάσεων που καταγράφονται στη σχετική βιβλιογραφία, καθώς και η ανάδειξη παραγόντων που επηρεάζουν την αποτελεσματική εφαρμογή και τη βιώσιμη αξιοποίηση του μοντέλου στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, τόσο από την πλευρά των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών.

2.2 Αποσαφήνιση όρων

2.2.1 Ανεστραμμένη Τάξη

Η Ανεστραμμένη Τάξη αποτελεί μια παιδαγωγική μεθοδολογία κατά την οποία οι μαθητές έρχονται σε πρώτη επαφή με τη θεωρητική γνώση εκτός τάξης μέσω

3 Αμοργιανιώτη, Ειρήνη Χριστόφορος. (2022). «Ο ρόλος του εκπαιδευτικού κατά την εφαρμογή της ανεστραμμένης τάξης στη σχολική εκπαίδευση». Πρακτικά Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. eproceedings.e-publishing.ekt.gr

4 Zainuddin, Z., & Perera, C. (2019). Exploring students' learning experiences in flipped classrooms. *Journal of Educational Technology & Society*, 22(1), 1–14.

5 Μπουρλάκη, Χριστίνα Ι. (2015). «Ανεστραμμένη διδασκαλία: μια εφαρμογή μεικτής μεθοδολογίας στο μάθημα της Γεωγραφίας της Ε΄ Δημοτικού». Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης. ir.lib.uth.gr/1

βίντεο, ψηφιακού υλικού ή άλλων πολυμεσικών πόρων. Ο διδακτικός χρόνος αξιοποιείται για συνεργατικές δραστηριότητες, επίλυση προβλημάτων, διερεύνηση και αναστοχασμό. Στη βιβλιογραφία συναντώνται διάφοροι ορισμοί, με κοινό πυρήνα την ανατροπή της παραδοσιακής δομής διδασκαλίας. Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας, υιοθετείται ο ορισμός που περιγράφει την Ανεστραμμένη Τάξη ως «μια προσέγγιση που μεταφέρει τη θεωρητική διδασκαλία εκτός τάξης και αξιοποιεί τον σχολικό χρόνο για ενεργητική, συμμετοχική μάθηση»⁶.

2.2.2 Ενεργητική Μάθηση

Η ενεργητική μάθηση περιγράφει τις μαθησιακές διαδικασίες όπου ο μαθητής συμμετέχει ενεργά⁷, μέσα από συζήτηση, κριτική σκέψη, δημιουργία, επίλυση προβλημάτων και αναστοχασμό⁸. Η επίγνωση και η συμμετοχή αποτελούν βασικές προϋποθέσεις βαθύτερης κατανόησης^{9,10}. Η ενεργητική μάθηση συνδέεται στενά με την Ανεστραμμένη Τάξη, καθώς η τελευταία προϋποθέτει ότι οι μαθητές εντός τάξης συμμετέχουν σε δραστηριότητες υψηλού γνωστικού επιπέδου. Για τη συγκεκριμένη εργασία, υιοθετείται ο ορισμός της ενεργητικής μάθησης ως «μιας διαδικασίας κατά την οποία οι μαθητές εμπλέκονται ουσιαστικά στη γνώση μέσω συνεργατικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων».

2.2.3 Αυτορρυθμιζόμενη Μάθηση

Η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές σχεδιάζουν, παρακολουθούν και αξιολογούν τη μαθησιακή τους πορεία. Οι επιτυχημένοι μαθητές θέτουν στόχους, οργανώνουν τον χρόνο τους και αναστοχάζονται για την πρόοδό τους¹¹. Η βιβλιογραφία για την Ανεστραμμένη Τάξη αναδεικνύει ότι η μέθοδος ενισχύει την ανάπτυξη τέτοιων δεξιοτήτων, καθώς οι μαθητές χρειάζεται να μελετήσουν μόνοι τους πριν από το μάθημα. Για την παρούσα εργασία, ορίζεται ως «η ικανότητα του μαθητή να ρυθμίζει αυτόνομα τη μαθησιακή διαδικασία μέσω στρατηγικών οργάνωσης, παρακολούθησης και αξιολόγησης»¹².

6 Bond, M. (2020). Facilitating student engagement. *Educational Technology Research & Development*, 68, 319–344.

7 Νικολακοπούλου, Κατερίνα. (2022). «Ανεστραμμένη τάξη: θεωρητικό πλαίσιο – εφαρμογές». Σε: ΗΜΕΡΙΔΑ «Ανεστραμμένη Τάξη: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ – ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ». [Εκπαιδευτικές Κοινότητες & Ιστολόγια ΠΣΔ](#)

8 Lo, C. K., & Hew, K. F. (2020). Model of flipped learning. *Interactive Learning Environments*, 28(1), 1–14.

9 Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). Active learning: Creating excitement in the classroom. ASHE–ERIC Higher Education Report No. 1. Washington, DC: George Washington University.

10 Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

11 Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70.

12 Zimmerman, B. J. (2000), Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. Στο: M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M.

3. Θεωρητικές προσεγγίσεις της Ανεστραμμένης Τάξης

Η Ανεστραμμένη Τάξη εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων που εστιάζουν στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών και στη μετατόπιση της διδασκαλίας από το δασκαλοκεντρικό στο μαθητοκεντρικό μοντέλο. Το θεωρητικό της υπόβαθρο αντλεί στοιχεία από τον κοινωνικό εποικοδομισμό, τη θεωρία της ανακαλυπτικής μάθησης και τις αρχές της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης.

Σύμφωνα με τον κοινωνικό εποικοδομισμό, η γνώση οικοδομείται μέσα από κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και τη συνεργασία των μαθητών, με τον εκπαιδευτικό να λειτουργεί ως καθοδηγητής και διαμεσολαβητής της μαθησιακής διαδικασίας¹³. Η Ανεστραμμένη Τάξη αξιοποιεί τον διδακτικό χρόνο για συνεργατικές δραστηριότητες, συζήτηση και ανατροφοδότηση, ενισχύοντας τη μάθηση εντός της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης.

Παράλληλα, η θεωρία της ανακαλυπτικής μάθησης υποστηρίζει ότι η γνώση κατακτάται αποτελεσματικότερα όταν οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη διερεύνηση και την ανακάλυψη των εννοιών^{14,15}. Στο πλαίσιο της Ανεστραμμένης Τάξης, οι δραστηριότητες εντός της τάξης επικεντρώνονται σε εφαρμογές ανώτερης γνωστικής απαίτησης, όπως η ανάλυση, η σύνθεση και η επίλυση προβλημάτων.

Ιδιαίτερη σημασία έχει και η θεωρία της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στον σχεδιασμό, την παρακολούθηση και την αξιολόγηση της μάθησής τους¹⁶. Το προ-μαθησιακό υλικό της Ανεστραμμένης Τάξης προϋποθέτει δεξιότητες όπως ο προγραμματισμός του χρόνου μελέτης, η ενεργητική παρακολούθηση και η αυτοαξιολόγηση της κατανόησης.

Η αποτελεσματικότητα του μοντέλου συνδέεται επίσης με τη γνωστική θεωρία της πολυμεσικής μάθησης, η οποία υπογραμμίζει τη σημασία του παιδαγωγικού σχεδιασμού του ψηφιακού υλικού ώστε να αποφεύγεται ο αυξημένος γνωστικός φόρτος¹⁷. Επιπλέον, η Ανεστραμμένη Τάξη θεωρείται μορφή μικτής μάθησης, καθώς συνδυάζει ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης με τη δια ζώσης διδασκαλία^{18, 19}.

Συνολικά, η Ανεστραμμένη Τάξη αποτελεί ένα παιδαγωγικό μοντέλο που εδράζεται σε πολλαπλές θεωρητικές προσεγγίσεις, γεγονός που εξηγεί τόσο τις δυνατότητες όσο και τις προκλήσεις της εφαρμογής της σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια.

13 Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.

14 Bruner, J. S. (1961). *The act of discovery*. Harvard Educational Review.

15 Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Harvard University Press.

16 Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70.

17 Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning*. Cambridge University Press.

18 Graham, C. R. (2006). *Blended learning systems*. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.).

19 Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). *The flipped classroom: A survey of the research*. ASEE National Conference.

4. Κριτική και Συγκριτική Προσέγγιση Θεωριών

Η Ανεστραμμένη Τάξη εντάσσεται στο ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο των σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων που μετατοπίζουν το επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας από τη μετάδοση της γνώσης στην ενεργό συμμετοχή του μαθητή. Κεντρικό ρόλο στη θεωρητική της θεμελίωση διαδραματίζουν οι αρχές του κοινωνικού εποικοδομισμού²⁰ και της ενεργητικής μάθησης²¹. Σύμφωνα με τις προσεγγίσεις αυτές, η γνώση δεν μεταβιβάζεται παθητικά, αλλά οικοδομείται δυναμικά μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση, τη συνεργασία και τη διερεύνηση, με τον εκπαιδευτικό να λειτουργεί ως καθοδηγητής και διαμεσολαβητής της μαθησιακής διαδικασίας. Για παράδειγμα, σε ένα μάθημα Γλώσσας ή Φυσικών Επιστημών, ο διδακτικός χρόνος μπορεί να αξιοποιείται για συζήτηση, ανάλυση κειμένων ή επίλυση προβλημάτων σε ομάδες, αντί για μονολογική παρουσίαση της θεωρίας. Σε μαθήματα μηχανικής οι φοιτητές μελετούσαν βασικές έννοιες μέσω βίντεο εκτός τάξης, ενώ εντός της τάξης εργάζονταν σε ομάδες για την επίλυση σύνθετων προβλημάτων, με τον εκπαιδευτικό να παρεμβαίνει υποστηρικτικά. Η πρακτική αυτή ευθυγραμμίζεται με τις αρχές του εποικοδομισμού, καθώς η μάθηση οικοδομείται μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση και τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης²².

Σε σύγκριση με τις παραδοσιακές, δασκαλοκεντρικές προσεγγίσεις, όπου ο εκπαιδευτικός κατέχει τον κεντρικό ρόλο και η μάθηση οργανώνεται γραμμικά, η Ανεστραμμένη Τάξη διαφοροποιείται ουσιαστικά ως προς τον ρόλο του μαθητή. Ο μαθητής δεν περιορίζεται στην παθητική ακρόαση, αλλά καλείται να συμμετέχει ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, να εφαρμόζει τη γνώση, να συνεργάζεται με τους συμμαθητές του και να αναστοχάζεται πάνω στη μάθησή του. Από αυτήν την άποψη, το μοντέλο εμφανίζει σαφή θεωρητική υπεροχή έναντι παραδοσιακών μορφών διδασκαλίας, καθώς ευθυγραμμίζεται με σύγχρονες αντιλήψεις για τη μάθηση ως ενεργή και κοινωνικά προσδιορισμένη διαδικασία. Κατά την εφαρμογή του μοντέλου σε μαθήματα οικονομικών, όπου οι φοιτητές παρακολουθούσαν διαλέξεις σε βίντεο στο σπίτι και αξιοποιούσαν τον χρόνο της τάξης για συζήτηση και επίλυση αποριών. Οι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι η προσέγγιση αυτή ενίσχυσε τη συμμετοχή των φοιτητών σε σύγκριση με την παραδοσιακή διάλεξη, αναδεικνύοντας την υπεροχή της ενεργητικής μάθησης έναντι της παθητικής ακρόασης²³.

Ιδιαίτερη σημασία στην Ανεστραμμένη Τάξη έχει η έμφαση στην αυτορρυθμιζόμενη μάθηση, η οποία συνδέεται με τις θεωρίες αυτοκαθορισμού

20 Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press.

21 Bruner, J. S. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Harvard University Press.

22 Bishop, J., & Verleger, M. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. *ASEE Conference Proceedings*.

23 Lage, M. J., Platt, G. J., & Treglia, M. (2000). *Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment*. *The Journal of Economic Education*, 31(1), 30–43.

και αυτονομίας των μαθητών. Σύμφωνα με τη θεωρία της αυτορρύθμισης, οι μαθητές που θέτουν στόχους, οργανώνουν τον χρόνο τους, παρακολουθούν την πρόοδό τους και αξιολογούν την κατανόησή τους, επιτυγχάνουν βαθύτερη και πιο διαρκή μάθηση²⁴. Το μοντέλο της Ανεστραμμένης Τάξης ενισχύει θεωρητικά αυτές τις δεξιότητες, καθώς μεταφέρει μέρος της μαθησιακής ευθύνης στους μαθητές και απαιτεί ενεργή προετοιμασία πριν από το μάθημα. Στο πλαίσιο της Ανεστραμμένης Τάξης, αυτό μπορεί να αποτυπωθεί, για παράδειγμα, όταν οι μαθητές καλούνται να παρακολουθήσουν ένα σύντομο εκπαιδευτικό βίντεο, να κρατήσουν σημειώσεις ή να απαντήσουν σε ερωτήσεις αυτοαξιολόγησης πριν από το μάθημα. Το μοντέλο, επομένως, ενισχύει θεωρητικά αυτές τις δεξιότητες, καθώς μεταφέρει μέρος της μαθησιακής ευθύνης στους μαθητές και απαιτεί ενεργή προετοιμασία²⁵. Ωστόσο, εμπειρικές μελέτες σε περιβάλλοντα Ανεστραμμένης Τάξης²⁶ δείχνουν ότι μαθητές με χαμηλές δεξιότητες αυτορρύθμισης δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της προ-μαθησιακής μελέτης, γεγονός που περιορίζει τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες εντός της τάξης.

Συνεπώς, αυτό στοιχείο συνιστά και έναν από τους βασικούς θεωρητικούς περιορισμούς της μεθόδου. Σε αντίθεση με προσεγγίσεις που προβλέπουν έντονη καθοδήγηση και συνεχή υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό, η Ανεστραμμένη Τάξη προϋποθέτει την ύπαρξη ανεπτυγμένων δεξιοτήτων αυτορρύθμισης και ψηφιακού γραμματισμού. Μαθητές που δεν διαθέτουν τις απαραίτητες αυτές δεξιότητες ενδέχεται να δυσκολευτούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του μοντέλου, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε άνισες μαθησιακές εμπειρίες και να ενισχύσει υφιστάμενες εκπαιδευτικές ανισότητες²⁷. Από κριτική σκοπιά, επομένως, το μοντέλο δεν μπορεί να θεωρηθεί καθολικά εφαρμόσιμο χωρίς κατάλληλη παιδαγωγική προσαρμογή.

Σε συγκριτικό επίπεδο, η Ανεστραμμένη Τάξη παρουσιάζει ομοιότητες με τη μικτή μάθηση, καθώς συνδυάζει ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης με τη δια ζώσης διδασκαλία. Ωστόσο, διαφοροποιείται ουσιαστικά από αυτήν, η οποία ορίζεται ως ο απλός συνδυασμός δια ζώσης και εξ' αποστάσεως διδασκαλίας, χωρίς απαραίτητα αναδιάρθρωση της διδακτικής ακολουθίας²⁸. Σε αντίθεση με τις άλλες μορφές μικτής μάθησης, η Ανεστραμμένη Τάξη οργανώνει τη μάθηση γύρω από συγκεκριμένη διδακτική ακολουθία, γεγονός που την καθιστά περισσότερο

24 Zimmerman, B. J. (2002). "Becoming a self-regulated learner: An overview." *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70.

25 Μπουρλάκη, Χριστίνα Ι. (2015). «Ανεστραμμένη διδασκαλία: μια εφαρμογή μεικτής μεθοδολογίας στο μάθημα της Γεωγραφίας της Ε' Δημοτικού». Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης. ir.lib.uth.gr/1

26 Karanicolas, S., Snell, L., & McCarthy, D. (2016). *Flipping the classroom: A pilot study*. *Medical Education*, 50(2), 213–215.

27 Bishop, J., & Verleger, M. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. *ASEE Conference Proceedings*.

28 Graham, C. R. (2006). "Blended learning systems." In *Handbook of Blended Learning*

δομημένη και άμεσα εφαρμόσιμη στο σχολικό πλαίσιο.²⁹³⁰ Παράλληλα, συγκλίνει με προσεγγίσεις όπως τη Διαθεματική μάθηση μέσω σχεδίων εργασίας ή αλλιώς projects, οι οποίες επίσης δίνουν έμφαση στη διερεύνηση, την επίλυση προβλημάτων και τη συνεργατική μάθηση.

Ένα ακόμη σημείο κριτικής αφορά τον ρόλο της τεχνολογίας στο συγκεκριμένο μοντέλο. Αν και η ψηφιακή τεχνολογία αποτελεί βασικό εργαλείο της Ανεστραμμένης Τάξης, έχει επισημανθεί ο κίνδυνος τεχνοκεντρισμού, όταν η έμφαση μετατοπίζεται από την παιδαγωγική ουσία στο ψηφιακό μέσο. Σύμφωνα με τη γνωστική θεωρία της πολυμεσικής μάθησης, η ακατάλληλη σχεδίαση του προ-μαθησιακού υλικού μπορεί να οδηγήσει σε αυξημένο γνωστικό φόρτο, περιορίζοντας την αποτελεσματικότητα της μάθησης³¹. Συνεπώς, η τεχνολογία δεν συνιστά από μόνη της παιδαγωγική καινοτομία, αλλά απαιτεί συστηματικό σχεδιασμό και σαφή μαθησιακούς στόχους. Μελέτες εφαρμογής της Ανεστραμμένης Τάξης³² δείχνουν ότι σύντομα, στοχευμένα βίντεο οδηγούν σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα σε σύγκριση με εκτενή και ανεπεξέργαστα ψηφιακά υλικά, επιβεβαιώνοντας ότι η τεχνολογία πρέπει να λειτουργεί ως μέσο και όχι ως αυτοσκοπός.

Συμπερασματικά, η Ανεστραμμένη Τάξη ενσωματώνει βασικές αρχές του κοινωνικού εποικοδομισμού, της ενεργητικής και της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης, παρουσιάζοντας σημαντικά πλεονεκτήματα σε σχέση με παραδοσιακές διδακτικές προσεγγίσεις. Παράλληλα, η κριτική και συγκριτική θεώρηση αναδεικνύει θεωρητικούς και πρακτικούς περιορισμούς που σχετίζονται με την αυτονομία των μαθητών, την πρόσβαση στην τεχνολογία και την ανάγκη υψηλού επιπέδου εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Η αποτελεσματικότητα του μοντέλου εξαρτάται, επομένως, από την ισορροπία μεταξύ παιδαγωγικής καθοδήγησης και μαθητικής αυτονομίας, καθώς και από την προσαρμογή του στο εκάστοτε εκπαιδευτικό και κοινωνικό πλαίσιο.

5. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η κριτική βιβλιογραφική ανασκόπηση της εφαρμογής της Ανεστραμμένης Τάξης στην εκπαίδευση, με έμφαση στα πλεονεκτήματα και στις προκλήσεις που αναδεικνύονται κατά την υλοποίησή της από την πλευρά των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Από τη σύνθεση των ερευνητικών ευρημάτων προκύπτει ότι η Ανεστραμμένη Τάξη αποτελεί ένα παιδαγωγικό μοντέλο με σημαντικές δυνατότητες ενίσχυσης της μαθησιακής

29 Graham, C. R. (2006). "Blended learning systems." In *Handbook of Blended Learning*.

30 Staker, H., & Horn, M. B. (2012). *Classifying K-12 blended learning*. Innosight Institute.

31 Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning*. Cambridge University Press.

32 Chen, Y., Wang, Y., Kinshuk, & Chen, N. S. (2014). *Is FLIP enough?*. *Computers & Education*, 79, 16-27.

διαδικασίας, υπό συγκεκριμένες προϋποθέσεις εφαρμογής.

Η βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι το μοντέλο συμβάλλει ουσιαστικά στην προαγωγή της ενεργητικής μάθησης, της συνεργασίας και της βαθύτερης κατανόησης του διδακτικού αντικειμένου. Η μετατόπιση της αρχικής επαφής με τη γνώση εκτός της σχολικής τάξης και η αξιοποίηση του διδακτικού χρόνου για δραστηριότητες εφαρμογής και διερεύνησης ενισχύουν τη μαθητοκεντρική προσέγγιση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων ανώτερης γνωστικής τάξης, όπως η κριτική σκέψη, η επίλυση προβλημάτων και η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση. Από την πλευρά των εκπαιδευτικών, αναδεικνύεται η δυνατότητα αποτελεσματικότερης διαχείρισης του διδακτικού χρόνου και παροχής εξατομικευμένης υποστήριξης στους μαθητές.

Παράλληλα, η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας ανέδειξε σημαντικές προκλήσεις που επηρεάζουν την αποτελεσματική και βιώσιμη εφαρμογή της Ανεστραμμένης Τάξης. Μεταξύ αυτών περιλαμβάνονται η άνιση πρόσβαση σε ψηφιακές υποδομές, οι διαφοροποιήσεις στον ψηφιακό γραμματισμό των μαθητών, οι αυξημένες απαιτήσεις σε δεξιότητες αυτορρύθμισης, καθώς και ο αυξημένος φόρτος προετοιμασίας που καλούνται να αναλάβουν οι εκπαιδευτικοί. Οι παράγοντες αυτοί καταδεικνύουν ότι η εφαρμογή του μοντέλου δεν είναι παιδαγωγικά ουδέτερη και απαιτεί στοχευμένο σχεδιασμό και υποστήριξη.

Με βάση τα παραπάνω, προκύπτει η ανάγκη για συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τόσο σε τεχνολογικό όσο και σε παιδαγωγικό επίπεδο, ώστε να μπορούν να σχεδιάζουν παιδαγωγικά κατάλληλο προ-μαθησιακό υλικό, να υποστηρίζουν την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση και να αποφεύγεται ο αυξημένος γνωστικός φόρτος των μαθητών. Παράλληλα, η διαφοροποίηση του μαθησιακού υλικού, η παροχή σαφών οδηγιών και η συνεχής ανατροφοδότηση αναδεικνύονται ως κρίσιμοι παράγοντες για την αντιμετώπιση των δυσκολιών που καταγράφονται στη βιβλιογραφία.

Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, η βιώσιμη αξιοποίηση της Ανεστραμμένης Τάξης προϋποθέτει την ενίσχυση των ψηφιακών υποδομών, τη διασφάλιση ισότιμης πρόσβασης όλων των μαθητών σε τεχνολογικά μέσα και την υποστήριξη καινοτόμων παιδαγωγικών πρακτικών στο σχολικό πλαίσιο. Επιπλέον, η ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ σχολείου, οικογένειας και ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας μπορεί να συμβάλει στην αποτελεσματικότερη υποστήριξη των μαθητών κατά τη μελέτη στο σπίτι.

Συνολικά, η Ανεστραμμένη Τάξη αναδεικνύεται, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ως ένα δυναμικό παιδαγωγικό μοντέλο που μπορεί να ενισχύσει ουσιαστικά τη μαθησιακή διαδικασία, εφόσον εφαρμοστεί με παιδαγωγική συνέπεια, κατάλληλη υποστήριξη και προσαρμογή στις ανάγκες του εκπαιδευτικού και κοινωνικού πλαισίου.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αμοργιανιώτη, Ειρήνη Χριστόφορος. (2022). «Ο ρόλος του εκπαιδευτικού κατά την εφαρμογή της ανεστραμμένης τάξης στη σχολική εκπαίδευση». Πρακτικά Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. eproceedings.epublishing.ekt.gr
- Κανάκη, Καλλιόπη. (2022). «Η ανεστραμμένη τάξη και η εφαρμογή της στη διδασκαλία της Επιστήμης των Υπολογιστών». Πρακτικά Ελληνική Επιστημονική Ένωση Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στη Εκπαίδευση. eproceedings.epublishing.ekt.gr
- Μπουρλάκη, Χριστίνα Ι. (2015). «Ανεστραμμένη διδασκαλία: μια εφαρμογή μεικτής μεθοδολογίας στο μάθημα της Γεωγραφίας της Ε΄ Δημοτικού». Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης. ir.lib.uth.gr/1
- Νικολακοπούλου, Κατερίνα. (2022). «Ανεστραμμένη τάξη: θεωρητικό πλαίσιο – εφαρμογές». Σε: ΗΜΕΡΙΔΑ «Ανεστραμμένη Τάξη: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ – ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ». Εκπαιδευτικές Κοινότητες & Ιστολόγια ΠΣΔ

Ξενόγλωσση

- Akçayır, G., & Akçayır, M. (2018). The flipped classroom: A review of its advantages and challenges. *Computers & Education, 126*, 334–345.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. ISTE.
- Bishop, J., & Verleger, M. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. *ASEE Conference Proceedings*.
- Bond, M. (2020). Facilitating student engagement. *Educational Technology Research & Development, 68*, 319–344.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991), *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. ASHE–ERIC Higher Education Report No. 1. Washington, DC: George Washington University.
- Bruner, J. S. (1961). *The act of discovery*. Harvard Educational Review.
- Bruner, J. S. (1966), *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chen, Y., Wang, Y., Kinshuk, & Chen, N. S. (2014). *Is FLIP enough?*. *Computers & Education, 79*, 16–27.
- Graham, C. R. (2006). “Blended learning systems.” In *Handbook of Blended Learning*.
- Huang, R., Liu, D., Tlili, A., Knyazeva, S., Chang, T. W., Zhang, X., & Burgos,

- D. (2022). Handbook on facilitating flexible learning. UNESCO.
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). "Problem-based learning." *Educational Psychology Review*, 16(3), 235–266.
- Karabulut-Ilgü, A., Yao, S., & Jahren, C. (2018). A systematic review of flipped classroom research. *International Journal of Educational Technology*, 15(3), 1–15.
- Karanicolas, S., Snell, L., & McCarthy, D. (2016). *Flipping the classroom: A pilot study*. *Medical Education*, 50(2), 213–215.
- Lo, C. K., & Hew, K. F. (2020). Model of flipped learning. *Interactive Learning Environments*, 28(1), 1–14.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning*. Cambridge University Press.
- Selwyn, N. (2016). *Education and Technology: Key Issues and Debates*. Bloomsbury.
- Staker, H., & Horn, M. B. (2012). *Classifying K–12 blended learning*. Innosight Institute.
- Zainuddin, Z., & Perera, C. (2019). Exploring students' learning experiences in flipped classrooms. *Journal of Educational Technology & Society*, 22(1), 1–14.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. Στο: M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (επιμ.), *Handbook of Self-Regulation*. San Diego: Academic Press, σ. 13–39.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70.
- Vygotsky, L. S. (1978), *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η κ. **Χριστίνα Μπουρλάκη** είναι Διευθύντρια Δημοτικού Σχολείου και εκπαιδευτικός ΠΕ70 με μεταπτυχιακές σπουδές στην Εκπαίδευση (MEd). Διαθέτει σχεδόν είκοσι έτη διδακτικής εμπειρίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και έχει πραγματοποιήσει δύο ημιπειραματικές έρευνες πεδίου σχετικά με την εφαρμογή του μοντέλου της Ανεστραμμένης Διδασκαλίας, ενώ έχει παρουσιάσει εργασίες της σε διεθνή και ελληνικά συνέδρια.
Email: geotina6@gmail.com

Γεώργιου Χαρα, Παπαδημητρίου
Αναστάσιος, Κουδουνά Αναστασία,
Γεωργογιάννης Παντελής

Διαγλωσσικότητα και Ορθογραφία: Μια ποιοτική μικροέρευνα σε μαθητές της Στ' Τάξης Δημοτικού

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η υπαγόρευση κειμένου στη νεοελληνική γλώσσα, το οποίο αποτελεί μετάφραση αποσπάσματος κειμένου της αρχαίας ελληνικής γλώσσας. Στόχος της μικρής αυτής έρευνας είναι να διαπιστωθεί κατά πόσο τα ορθογραφικά λάθη των υποκειμένων στη νέα ελληνική γλώσσα σχετίζονται με την προέλευση και την καταγωγή των λέξεων στο πλαίσιο της διαχρονίας της ελληνικής γλώσσας. Για τη διερεύνηση της ορθογραφικής ικανότητας, το κείμενο της νέας ελληνικής γλώσσας θα υπαγορευτεί σε μαθητές της Στ' τάξης του Δημοτικού. Η καταγωγή του λεξιλογίου θα εξεταστεί μέσω της κατηγοριοποίησης των λέξεων στις οποίες παρατηρούνται ορθογραφικά λάθη, ανάλογα με την προέλευση και το είδος της καταγωγής κάθε λέξης. Η ανάλυση των λαθών των μαθητών έδειξε ότι αυτά εντοπίζονται κυρίως σε ουσιαστικά και ρήματα.

Λέξεις – κλειδιά: Αρχαία Ελληνικά, Νέα Ελληνικά, Ορθογραφικά λάθη

Translanguaging and Spelling in a Translated Ancient Greek Passage among 6th Grade Primary School Students. A qualitative micro-study

Abstract

The purpose of the present study is the dictation of a text in Modern Greek, which constitutes a translation of an excerpt from an Ancient Greek text. The aim of this small-scale study is to investigate whether the spelling errors made by the participants in Modern Greek are related to the origin and etymology of words within the diachronic development of the Greek language. In order to examine spelling competence, the Modern Greek text will be dictated to sixth-grade primary school students. The origin of the vocabulary will be examined through the categorization of the words in which spelling errors are observed, according to their origin and the type of etymological derivation of each word. The analysis of the students' errors showed that these errors are mainly found in nouns and verbs.

Keywords: Ancient Greek, Modern Greek, Spelling Errors

1. Εισαγωγή

Η ανορθογραφία αποτελεί ένα σημαντικό ζήτημα στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα, καθώς πολλοί μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη σωστή γραφή των λέξεων. Τα ορθογραφικά λάθη δεν περιορίζονται μόνο σε σύνθετες ή λόγιες λέξεις, αλλά εμφανίζονται και σε απλές, καθημερινές λέξεις, επηρεάζοντας την ποιότητα του γραπτού λόγου των μαθητών¹. Η κατάσταση επιδεινώνεται όταν οι μαθητές καλούνται να χρησιμοποιήσουν απαιτητικότερο λεξιλόγιο, όπου τα ορθογραφικά λάθη καθίστανται συχνότερα.

Η λεξιπενία, δηλαδή το περιορισμένο λεξιλόγιο, σε συνδυασμό με την αδυναμία σωστής ορθογραφίας και τα γλωσσικά και συντακτικά λάθη, αποτελεί φαινόμενο που παρατηρείται ευρέως στους Έλληνες μαθητές, τόσο στη νέα ελληνική όσο και στην αρχαία ελληνική γλώσσα, επηρεάζοντας αρνητικά τη μαθησιακή τους πορεία και τη γλωσσική τους εξέλιξη².

Αναγνωρίζοντας το εύρος και τη σοβαρότητα του προβλήματος της ανορθογραφίας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, το Ινστιτούτο Πολιτισμού, Δημοκρατίας και Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ) επιχειρεί εδώ και περισσότερο από μία δεκαετία να φωτίσει, στο μέτρο του δυνατού, το ζήτημα της ανορθογραφίας των μαθητών και γενικότερα της ανορθογραφίας στην ελληνική γλώσσα.

1 Αϊδίνης, Α. (2010). Η ανάπτυξη των στρατηγικών ορθογραφικής γραφής στα Ελληνικά. Στο: Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές*. Αθήνα: Gutenberg (σσ. 151 – 164).

2 Ξάνθη, Σ. Β. (2017). Ποιοτική ανάλυση λαθών μαθητών Δ΄-ΣΤ΄ δημοτικού σε ορθογραφικά έργα υπαγόρευσης και ελεύθερης γραφής. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 1-17.

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στον εντοπισμό και την καταγραφή των ορθογραφικών λαθών μαθητών της Στ' τάξης του Δημοτικού σε άγνωστο κείμενο της νέας ελληνικής γλώσσας, το οποίο αποτελεί μετάφραση κειμένου της αρχαίας ελληνικής. Αρχικά, αποσαφηνίζονται οι βασικοί υπό μελέτη όροι, όπως η έννοια της ορθογραφίας και των ορθογραφικών λαθών. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο της ορθογραφημένης γραφής και συζητώνται πιθανές σχέσεις που ενδέχεται να απορρέουν από τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ της αρχαίας και της νέας ελληνικής γλώσσας.

Ακολούθως, αναπτύσσεται το μεθοδολογικό μέρος της έρευνας, στο οποίο παρουσιάζονται ο σκοπός, τα ερευνητικά ερωτήματα, η μεθοδολογία και τα εργαλεία συλλογής δεδομένων, τα οποία περιλαμβάνουν απόσπασμα κειμένου στην αρχαία ελληνική γλώσσα και τη μετάφρασή του στη νέα ελληνική. Τέλος, η αξιολόγηση των δεδομένων οργανώνεται σε πίνακες, διευκολύνοντας την ανάλυση και την εξαγωγή συμπερασμάτων.

2. Θεωρία

2.1. Αποσαφήνιση όρων

2.1.1. Η ορθογραφία

Η ορθογραφία αποτελεί θεμελιώδες στοιχείο του γραπτού λόγου και συμβάλλει καθοριστικά στη διατήρηση της ομοιογένειας και της σαφήνειας στην επικοινωνία. Αναφέρεται στη συστηματική σχέση μεταξύ της προφορικής και της γραπτής απόδοσης μιας γλώσσας, ανεξάρτητα από το εκάστοτε κείμενο που διαβάζουμε ή γράφουμε. Από την αρχαιότητα έως σήμερα, η ορθογραφία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την εξέλιξη της γλώσσας, καθώς επιτρέπει τη σταθερή, συστηματική και κατανοητή καταγραφή των λέξεων³. Η ορθογραφία περιλαμβάνει τόσο τους χαρακτήρες και τα σύμβολα που χρησιμοποιούνται για την καταγραφή της γλώσσας όσο και τις συμβάσεις που ρυθμίζουν τη χρήση τους⁴. Παράλληλα, μπορεί να περιγραφεί ως η «γέφυρα» που επιτρέπει τη μετατροπή του προφορικού λόγου σε γραπτό και, αντιστρόφως, τη μεταφορά του γραπτού λόγου στον προφορικό⁵.

3 Παπαναστασίου, Γ. (2008). *Νεοελληνική ορθογραφία, Ιστορία Θεωρία Εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών(Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη).

4 Κακριδή - Φεράρι, Μ.(2008). Ορθογραφικές μεταρρυθμίσεις: τάσεις και αντιστάσεις. Στο Μ. Θεοδωρόπουλου (επιμ.). *Θέρμη και φως. Αφιερωματικός τόμος στη μνήμη του Α.Φ. Χριστίδη* (σ.σ. 365-383). Θεσσαλονίκη, Κέντρο Ελληνικής γλώσσας.

5 Vachek, J. (1973) *Written Language General Problems and problems of English*. The Hague: Mouton.

2.1.2. Τα ορθογραφικά λάθη

Τα ορθογραφικά λάθη αποτελούν σημαντικό πεδίο μελέτης στη γλωσσολογία και στη διδακτική της γλώσσας, καθώς αποκαλύπτουν όχι μόνο το γνωστικό επίπεδο του μαθητή, αλλά και τις γνωστικές και μαθησιακές διαδικασίες που εμπλέκονται στην εκμάθηση της γραφής⁶. Διαπιστώνεται ότι υπάρχει σαφής διάκριση μεταξύ των εννοιών «λάθος» και «σφάλμα»: το σφάλμα είναι μη συστηματικό και τυχαίο, ενώ το λάθος παρουσιάζει συστηματικό χαρακτήρα και απορρέει από ελλείψεις στη γνώση ή από παγιωμένες παρανοήσεις⁷.

Επιπλέον, τα ορθογραφικά λάθη μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις βασικές κατηγορίες;

α) λάθη που οφείλονται σε ελλείψεις στη γνώση του γλωσσικού συστήματος, όπως η άγνοια της ιστορικής ορθογραφίας,

β) λάθη που προκαλούνται από εξωτερικούς παράγοντες, όπως ο θόρυβος ή η έλλειψη συγκέντρωσης, και

γ) λάθη που σχετίζονται με ψυχολογικούς ή οργανικούς παράγοντες, όπως η οπτική και η ακουστική μνήμη⁸.

Παράλληλα, μπορούν να διακριθούν επιμέρους κατηγορίες ορθογραφικών λαθών, όπως τα φωνογραφικά, τα οπτικά, τα γραμματικά-μορφολογικά και τα τονικά λάθη^{9 10}.

2.2. Θεωρητικές προσεγγίσεις της ορθογραφίας της νέας ελληνικής σε σχέση με την κατανομή του λεξιλογίου της αρχαίας ελληνικής προέλευσης

Η σχέση της Αρχαίας Ελληνικής με τη Νέα Ελληνική αποτελεί αντικείμενο μελέτης τόσο της γλωσσολογίας όσο και της γλωσσικής εκπαίδευσης, με έμφαση στη σημασία της γλωσσικής συνέχειας και της επίδρασης του γλωσσικού παρελθόντος στη σύγχρονη μορφή της ελληνικής γλώσσας. Η γλωσσική συνέχεια της ελληνικής τεκμηριώνεται τόσο σε μορφολογικό και συντακτικό επίπεδο όσο και στο λεξιλόγιο, το οποίο διατηρεί σημαντικό αριθμό λέξεων προερχόμενων από την αρχαία ελληνική, είτε αυτούσιες είτε με μορφολογικές

6 Giannouli, V., & Pavlidis, G. T. (2014). What can spelling errors tell us about the causes and treatment of dyslexia?. *Support for Learning*, 29(3), 244-260.

7 Ιγνατιάδου, Α. (2009). *Ανάλυση ορθογραφικών λαθών: δεδομένα από γραπτά εξετάσεων του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας* (σ.30). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Φιλοσοφικής Σχολής. Τομέας Γλωσσολογίας.

8 Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. (2000). Η μορφολογική ανάλυση και η διδασκαλία της νεοελληνικής ορθογραφίας. Στο Αντωνοπούλου, Ν., Τσαγγαλίδης, Α., Μουμπτζη, Μ.(επιμ). *Πρακτικά Δημερίδας: Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δέυτερης γλώσσας: αρχές-προβλήματα-προοπτικές*, 2-3.

9 Θεοδοροπούλου Μ., Παπαναστασίου, Γ.(2001). Το γλωσσικό λάθος. Στο Χρηστίδης Α.Φ. (επίμ.) *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σ.σ.199-202). Θεσσαλονίκη:Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

10 Πρωτόπαπας, Α., & Σκαλούμπakas, Χ. (2008). Η αξιολογηση της αναγνωστικής ευχέρειας για τον εντοπισμό αναγνωστικών δυσκολιών. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 15(3), 267-289.

και σημασιολογικές μεταβολές¹¹.

Η Νέα Ελληνική διατηρεί στοιχεία του γλωσσικού της παρελθόντος, τα οποία απαντώνται σε σύνθετες λέξεις (π.χ. «τηλεσκόπιο», «σιδηρόδρομος»), σε παγιωμένες εκφράσεις (π.χ. «των Φώτων») και σε τύπους που προέρχονται από την καθαρεύουσα ή από αρχαίες πηγές (π.χ. «επελέγη»). Επιπλέον, στο επίσημο και επιστημονικό λεξιλόγιο συναντώνται όροι με ρίζες στην αρχαιότητα, όπως «σειριακή θύρα» και «τεθλασμένη γραμμή».

Η γλωσσική συνέχεια δεν περιορίζεται στο λεξιλόγιο, αλλά επεκτείνεται και στις παραγωγικές και συνθετικές δομές της γλώσσας. Το σύστημα παραγωγής λέξεων, με τη χρήση προθημάτων και καταλήξεων, παραμένει σε μεγάλο βαθμό σταθερό από την αρχαιότητα έως σήμερα. Η χρήση προθημάτων όπως «συν-» («συνεργασία» από «συν» + «ἔργον»), «δια-» («διαφωνία» από «δια» + «φωνή») και «υπο-» («υπολογίζω» από «ὑπό» + «λογίζομαι») καταδεικνύει τη διαχρονική συνέχεια των μηχανισμών δημιουργίας νέων λέξεων¹². Καθίσταται, επομένως, σαφές ότι η επίδραση της Αρχαίας Ελληνικής δεν περιορίζεται σε ιστορικά συμφραζόμενα, αλλά παραμένει ενεργή και παραγωγική στη σύγχρονη γλωσσική πραγματικότητα. Η επίδραση αυτή εκδηλώνεται τόσο μέσω της δημιουργίας νέων όρων, κυρίως στον επιστημονικό και τεχνολογικό λόγο, π.χ. «giga» στον χώρο της πληροφορικής, όσο και μέσω σύνθετων λέξεων με ελληνικά συνθετικά, ακόμη και σε άλλες γλώσσες, π.χ. «autopista»^{13 14}.

Υποστηρίζεται ότι η εξοικείωση των μαθητών με λέξεις αρχαίας προέλευσης που επιβιώνουν στη νέα ελληνική γλώσσα είναι ιδιαίτερα σημαντική για την ενίσχυση της γλωσσικής επίγνωσης, της παραγωγικής ικανότητας της ελληνικής στη διαχρονική της μορφή, καθώς και για την κατανόηση της μορφολογικής και ετυμολογικής δομής του λεξιλογίου¹⁵. Ωστόσο, δεν φαίνεται να υπάρχουν επαρκή ερευνητικά δεδομένα που να τεκμηριώνουν συστηματικά την καλλιέργεια της γλωσσικής επίγνωσης μέσω αυτής της προσέγγισης, ενώ και στο υφιστάμενο εκπαιδευτικό υλικό απουσιάζει μια οργανωμένη και μεθοδική ανάδειξη των λέξεων αρχαίας ελληνικής προέλευσης στη νέα ελληνική γλώσσα.

11 Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., & Φλιάτουρας, Α. (2017). Από το λόγο επίπεδο της Νέας Ελληνικής στην Αρχαία Ελληνική. Στην 38η Ετήσια Συνάντηση του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας του ΑΠΘ, Απρίλιος, 37-50.

12 Ιορδανίδου, Α. (2010). Λεξικό Λόγιων Εκφράσεων της Σύγχρονης Ελληνικής. Αθήνα: Πατάκη

13 Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. (1996). Η νεοελληνική σύνθεση. Στο Γ. Κατσιμαλή & Φ. Καβουκόπουλος (επιμ.), Ζητήματα νεοελληνικής γλώσσας: Διδακτική Προσέγγιση. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, 97-120.

14 Didier Miguel Castillo. (2022) Η σημαντική παρουσία της ελληνικής στην ισπανική γλώσσα και στην ισπανική γλώσσα της Χιλής. Στο Π. Γεωργιάννης, Επιμ, Πρακτικά 35^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου με τίτλο «Ελληνική γλώσσα» Επιστημονική σειρά: Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση Ινστιτούτο Πολιτισμού, Δημοκρατίας και Εκπαίδευσης σελ.43-51

15 Σεράνης, Π. (2018). Πολιτικές, ιστορικές και ιδεολογικές διαστάσεις στη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας:(Α) συνέπειες στη σύγχρονη διδακτική πράξη. Μελέτες για την ελληνική γλώσσα, 38, 203-214.

Κατά συνέπεια, οι μαθητές της προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν εξοικειώνονται συνειδητά με την αρχαία ελληνική γλώσσα, καθώς δεν αντιλαμβάνονται ότι ήδη χρησιμοποιούν και γνωρίζουν λέξεις αρχαίας προέλευσης. Οι λέξεις αυτές βιώνονται αποκλειστικά ως στοιχεία της νέας ελληνικής. Παράλληλα, έχει παγιωθεί η αντίληψη —τόσο στους μαθητές όσο και στους εκπαιδευτικούς— ότι η αρχαία ελληνική αποτελεί μια «δύσκολη» γλώσσα, ενώ η νέα ελληνική θεωρείται «εύκολη», χωρίς να καλλιεργείται η συνείδηση της μεταξύ τους συνέχειας.

Μέχρι πρόσφατα, δεν υπήρχαν έρευνες που να αποτιμούν συστηματικά το εύρος και τη λειτουργική παρουσία του λεξιλογίου της κλασικής ελληνικής στη νέα ελληνική, με εξαίρεση ορισμένες μελέτες που εκπονήθηκαν τα τελευταία χρόνια από το Ινστιτούτο Πολιτισμού, Δημοκρατίας και Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ)¹⁶.

Η επαφή των μαθητών με λέξεις αρχαίας ελληνικής προέλευσης δύναται να συμβάλει στη βελτίωση της ορθογραφικής τους επίδοσης, καθώς ενισχύεται η κατανόηση των παραγωγικών και συνθετικών μηχανισμών της γλώσσας. Παράλληλα, η ταξινόμηση των λέξεων ανά μέρος του λόγου αποκαλύπτει πρότυπα που ενδέχεται να επηρεάζουν τη συχνότητα και το είδος των ορθογραφικών λαθών, επιτρέποντας τον σχεδιασμό πιο στοχευμένων διδακτικών παρεμβάσεων.

Δεν προτείνουν όμως κάποιες διδακτικές παρεμβάσεις οι οποίες θα μας έβγαζαν από τον φαύλο κύκλο της διδασκαλίας της ακρωτηριασμένης και διαστρεβλωμένης αρχαίας¹⁷ ελληνικής γλώσσας. Δυστυχώς όσες αναφορές γίνονται στην διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και το λεξιλόγιο της στην νέα ελληνική γλώσσα γίνονται απλώς από την εμπειρία του καθενός και δεν

16 Γεωργιάννης Π. & Δημητρόπουλος Δ.: (2024) Η φίμωση και ο ακρωτηριασμός της αρχαίας ελληνικής. Στο Π. Γεωργιάννης, Επιμ., Πρακτικά 41^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου με τίτλο «Ελληνική γλώσσα» Επιστημονική σειρά: Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση. Ινστιτούτο Πολιτισμού, Δημοκρατίας και Εκπαίδευσης σελ.57-63

Γεωργιάννης Π. (2022) Η εξέλιξη του λεξιλογίου της ελληνικής γλώσσας: Μία μελέτη περίπτωσης. Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση Πολυνόη, ipode.gr. <http://polynoi.ipode.gr/%cf%84%cf%8c%ce%bc%ce%bf%ce%b9/>

Γεωργιάννης Π., Καρβέλη Ε. (2022), Το διαχρονικό λεξιλόγιο της Ελληνικής Γλώσσας: Μια ερευνητική προσέγγιση σε μαθητές της Γ΄ Δημοτικού. Στο: Γεωργιάννης, Π. (2022), Ελληνική Γλώσσα, Πρακτικά 35ου Διεθνούς Συνεδρίου, Πάτρα 18-20 Μαρτίου 2022, σ.σ. 109-118.

Γεωργιάννης Π., Λουκοπούλου, Α. (2022). Το διαχρονικό λεξιλόγιο της Ελληνικής Γλώσσας: Μια ερευνητική προσέγγιση σε μαθητές της ΣΤ΄ Δημοτικού. Στο: Γεωργιάννης, Π. (2022), Ελληνική Γλώσσα, Πρακτικά 35ου Διεθνούς Συνεδρίου, Πάτρα 18-20 Μαρτίου 2022, σ.σ. 119- 127

Γεωργιάννης Π., Λουκοπούλου, Α. (2022). Το διαχρονικό λεξιλόγιο της Ελληνικής Γλώσσας: Μια ερευνητική προσέγγιση σε μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου. Στο: Γεωργιάννης, Π. (2022), Ελληνική Γλώσσα, Πρακτικά 35ου Διεθνούς Συνεδρίου, Πάτρα 18-20 Μαρτίου 2022, σ.σ. 129-137.

Γεωργιάννης Π., Καρβέλη Ε. (2022). Το διαχρονικό λεξιλόγιο της Ελληνικής Γλώσσας: Μια ερευνητική προσέγγιση σε μαθητές της Γ΄ Λυκείου. Στο: Γεωργιάννης, Π. (2022), Ελληνική Γλώσσα, Πρακτικά 35ου Διεθνούς Συνεδρίου, Πάτρα 18-20 Μαρτίου 2022, σ.σ. 139-146.

17 Γεωργιάννης, Π.: (2022) Θεωρία για τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Στο: Γεωργιάννης Π. (2022), Αξιολόγηση και Παραγωγή Εκπαιδευτικού Υλικού, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Πρακτικά 36^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου, Πάτρα 17-18 Ιουνίου, σ.σ. 121-146

στηρίζονται σε ερευνητικά δεδομένα και επομένως έχουν αξία ίδια με τις ευχές των θρησκειών και των εκκλησιών όπως έλεγε και ο ερευνητής της ιατρικής Γαληνός, όταν παρουσίαζε τα ιατρικά πειράματά του σε ανοικτούς χώρους στη Ρώμη όταν ο χριστιανισμός βρισκόταν στο απόγειό του¹⁸.

Το λυπηρό είναι ότι κανείς εκπαιδευτικός, γλωσσολόγος, παιδαγωγός, φιλόλογος για 200 χρόνια και από την απελευθέρωση του ελληνικού κράτους μέχρι σήμερα δεν αναρωτήθηκε ποτέ, πως γίνεται οι απόφοιτοι των ελληνικών λυκείων μετά από 460 ώρες διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας συν τις ώρες των φροντιστηρίων αποκτούν με την αποφοίτησή τους Proficiency ή Lower στην αγγλική γλώσσα που είναι ξένη γλώσσα και έχουν την ικανότητα να παράγουν γραπτό και προφορικό λόγο, να λαμβάνουν μέρος σε κάθε επικοινωνία αλλά και να μπορούν ακόμα να σπουδάσουν σε αγγλικό πανεπιστήμιο. Αντίθετα με 840 ώρες διδασκαλίας της αρχαίας ελληνικής γλώσσας συν τα φροντιστήρια, οι Έλληνες μαθητές, μετά από έξι χρόνια, δεν έχουν την ικανότητα να προφέρουν γραπτό ή προφορικό λόγο στην Αρχαία Ελληνική γλώσσα.

Παρά τις επιστημονικές ενδείξεις που υποστηρίζουν τη γλωσσική αξία της αρχαίας ελληνικής, ερευνητικά δεδομένα δείχνουν ότι πολλοί μαθητές εκφράζουν αρνητική στάση απέναντι στη διδασκαλία της, ενώ και οι εκπαιδευτικοί δυσφορούν λόγω της αυστηρά γραμματικοκεντρικής προσέγγισης που εφαρμόζεται^{19,20}. Ωστόσο, η αποφυγή της ενασχόλησης με το γλωσσικό παρελθόν θα οδηγούσε σε γενιές πολιτών που αγνοούν βασικές πτυχές της ιστορικής διαδρομής της γλώσσας τους, η οποία αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της πολιτιστικής τους ταυτότητας²¹. Το ζητούμενο, επομένως, δεν είναι η πλήρης κατάργηση της διδασκαλίας της Αρχαίας Ελληνικής (που έχει συζητηθεί στο παρελθόν), αλλά η αναπροσαρμογή της με στόχο την ουσιαστική αξιοποίησή της ως εργαλείο κατανόησης της Νέας Ελληνικής²².

18 Nixey C.: (2022), *Η Εποχή του Λυκόφωτος. Η καταστροφή του κλασικού κόσμου από τον Χριστιανισμό*. Αθήνα, Αλεξάνδρεια. σ. 25

19 Ποιμενίδου, Δ. (2016). Απόψεις και στάσεις των μαθητών/τριών στο μάθημα των αρχαίων ελληνικών: νέα εμπειρικά δεδομένα. *Νέα Παιδεία*, 160, 17-56.

20 Κελπανίδης, Μ. (2009). Οι απόψεις των καθηγητών και των μαθητών/τριών για το μάθημα των αρχαίων: Η έρευνα στους καθηγητές που έγινε, η έρευνα στους μαθητές/τριες που δεν έγινε και οι αιτίες του τορπιλισμού της από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Νέα Παιδεία*, 131, 21-70.

21 Γκλαβάς, Σ., & Καραγεωργίου, Α. (2007). Πανελλαδική έρευνα για το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 12, 5-23.

22 Πλατάνια, Π., & Μαστοράκη, Α. (2022). Το αποτύπωμα των αρχαίων ελληνικών των αρχαίων ελληνικών στον ψηφιακό κόσμο. *Open Schools Journal for Open Science*, 5(3).

2.3. Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διαπιστωθεί σε ένα απόσπασμα αρχαίο κειμένου μεταφρασμένου στα ελληνικά η προέλευση των λέξεων της νέας ελληνικής, η κατανομή τους ανά μέρος του λόγου, καθώς επίσης και η ορθογραφία των μαθητών σε αυτές.

2.4. Ερευνητικά ερωτήματα

2.4.1. Γενικό ερώτημα

Ποια είναι τα είδη και τα χαρακτηριστικά των γλωσσικών λαθών που κάνουν οι μαθητές Στ' Δημοτικού κατά την επεξεργασία ενός άγνωστου κειμένου στα Νέα Ελληνικά που περιέχει λέξεις τόσο της νέας όσο και της αρχαίας ελληνικής;

2.4.2. Επιμέρους ερωτήματα

1. Ορθογραφικά λάθη μαθητών της Στ' τάξης του Δημοτικού σε άγνωστο κείμενο της νέας ελληνικής γλώσσας, το οποίο αποτελεί μετάφραση κειμένου της αρχαίας ελληνικής.
2. Κατηγοριοποίηση των ορθογραφικών λαθών με βάση τα **μέρη του λόγου** και το είδος των λέξεων, δηλαδή αν πρόκειται για **λέξεις της νέας ελληνικής, για λέξεις κοινές στο αρχαίο κείμενο και στη μετάφρασή του, για λέξεις κοινές στον ευρύτερο χώρο της αρχαίας ελληνικής και της νέας ελληνικής, καθώς και για λέξεις που αποτελούν παράγωγα λέξεων της αρχαίας ελληνικής.**

3. Μεθοδολογία της έρευνας

3.1. Το δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από δεκαπέντε (15) μαθητές και μαθήτριες της Στ' τάξης του Δημοτικού, εκ των οποίων οκτώ (8) ήταν αγόρια και επτά (7) κορίτσια. Στους συμμετέχοντες υπαγορεύτηκε κείμενο της νέας ελληνικής γλώσσας, το οποίο αποτελεί μετάφραση αποσπάσματος κειμένου της αρχαίας ελληνικής, με σκοπό την καταγραφή και ανάλυση των ορθογραφικών λαθών.

Τα καταγεγραμμένα λάθη κατηγοριοποιήθηκαν με βάση τη σχέση των λέξεων της νέας ελληνικής με τις αντίστοιχες λέξεις της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, καθώς και σύμφωνα με τα μέρη του λόγου. Οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν προκειμένου να διερευνηθεί η ορθογραφική ικανότητα των μαθητών σε άγνωστο κείμενο της νέας ελληνικής, το οποίο προέρχεται από μετάφραση αρχαίου ελληνικού κειμένου.

Η συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα επιλέχθηκε επειδή οι μαθητές βρίσκονται στο τελικό στάδιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, έχοντας ήδη αναπτύξει βασικές δεξιότητες γραμματικής και λεξιλογικής κατανόησης, και βρίσκονται στο μεταβατικό στάδιο εισόδου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπου θα διδαχθούν συστηματικά την αρχαία ελληνική γλώσσα.

3.2. Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Πρόκειται για μια ποιοτική μικρο-έρευνα που συνδυάζεται και με ανάλυση ποσοτικών δεδομένων. Τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν για τη μελέτη περίπτωση είναι το νέο ελληνικό κείμενο ως μετάφραση από το αρχαίο ελληνικό κείμενο το οποίο παρατίθεται καθώς και η μετάφρασή του.

Τότε μὲν οὖν μέχρι τούτου προῆλθεν ἡ πόλις ἅμα τῇ δημοκρατίᾳ κατὰ μικρὸν αὐξανομένη· μετὰ δὲ τὰ Μηδικὰ πάλιν ἴσχυσεν ἡ ἐν Ἀρείῳ πάγῳ βουλή καὶ διώκει τὴν πόλιν, οὐδενὶ δόγματι λαβοῦσα τὴν ἡγεμονίαν, ἀλλὰ διὰ τὸ γενέσθαι τῆς περὶ Σαλαμίνα ναυμαχίας αἰτία.

Αρχαίο κείμενο.

«Τότε μὲν οὖν μέχρι τούτου προῆλθεν ἡ πόλις, ἅμα τῇ δημοκρατίᾳ κατὰ μικρὸν αὐξανομένη· μετὰ δὲ τὰ Μηδικὰ πάλιν ἴσχυσεν ἡ ἐν Ἀρείῳ πάγῳ βουλή καὶ διώκει τὴν πόλιν, οὐδενὶ δόγματι λαβοῦσα τὴν ἡγεμονίαν, ἀλλὰ διὰ τὸ γενέσθαι τῆς περὶ Σαλαμίνα ναυμαχίας αἰτία.»²³

Στη συνέχεια, παρατίθεται το κείμενο της ορθογραφίας που εκφωνήθηκε στους μαθητές, για να το γράψουν και να διαπιστωθεί η ορθογραφία τους. Έχουν σημειωθεί οι λέξεις που υπάρχουν αυτούσιες από την αρχαία ελληνική γλώσσα, ενώ έχουν διαγραφεί οι λέξεις που επαναλαμβάνονται.

Στο κείμενο που ακολουθεί, η έντονη γραφή παραπέμπει στον Πίνακα 1 και συγκεκριμένα στις **Κοινές Λέξεις αρχαία-νέα**. Οι πλάγιες λέξεις στις **Παράγωγες λέξεις από την αρχαία στη νέα** και οι υπογραμμισμένες λέξεις στις **Κοινές λέξεις**

23 Αριστοτέλης. Αθηναίων Πολιτεία 23

της αρχαίας γλώσσας γενικά που υπάρχουν στη μετάφραση της νέας. Με αυτόν τον τρόπο μπορούμε να διακρίνουμε τις διαφορετικές κατηγορίες λέξεων.

Κείμενο ορθογραφίας- Μετάφραση από το αρχαίο.

«Τότε λοιπόν η πόλη της Αθήνας αναπτύχθηκε μέχρις αυτού του σημείου και δυνάμωνε σταδιακά παράλληλα με τη δημοκρατία. Μετά τους περσικούς πολέμους η Βουλή του Αρείου Πάγου απέκτησε και πάλι δύναμη και κυβερνούσε την πόλη χωρίς να αναλάβει την εξουσία με κάποια απόφαση, αλλά εξαιτίας της συμβολής της στην ναυμαχία της Σαλαμίνας».

Από το κείμενο της μετάφρασης θα διαπιστωθούν τα ορθογραφικά λάθη των μαθητών.

3.3. Τρόπος αξιολόγησης δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε σε διαδοχικά στάδια, με στόχο τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της αρχαίας και της νέας ελληνικής γλώσσας, καθώς και την εξέταση των ορθογραφικών λαθών των μαθητών.

Αρχικά, τα δύο κείμενα αναλύθηκαν ως προς τα μέρη του λόγου. Στο στάδιο αυτό, αφαιρέθηκαν οι επαναλαμβανόμενες λέξεις (π.χ. εάν η λέξη «και» εμφανιζόταν περισσότερες από μία φορές, καταγράφηκε μόνο μία), προκειμένου να διατηρηθεί ένα αντιπροσωπευτικό και λειτουργικό λεξιλόγιο για την ανάλυση. Μετά την αφαίρεση των διπλότυπων, διαπιστώθηκε ότι και στα δύο κείμενα παρέμειναν σαράντα μία (41) διαφορετικές λέξεις.

Ακολουθώς το λεξιλόγιο του νεοελληνικού κειμένου κατηγοριοποιήθηκε ως εξής, όπως φαίνεται στον πίνακα 1:

1. Λέξεις που εμφανίζονται μόνο στη νέα ελληνική γλώσσα
2. Λέξεις που είναι κοινές και υπάρχουν στα δύο κείμενα της αρχαίας και της νέας ελληνικής,
3. Κοινές λέξεις της αρχαίας γλώσσας που υπάρχουν αποκλειστικά στο νέο ελληνικό κείμενο της μετάφρασης και δεν υπάρχουν στο αρχαίο κείμενο.
4. Λέξεις που παράγονται από την αρχαία ελληνική αλλά εμφανίζονται στη νέα ελληνική με διαφορετική μορφή

Τα αποτελέσματα θα παρουσιαστούν σε αντίστοιχους πίνακες στο κεφάλαιο με τίτλο αποτελέσματα της έρευνας.

Στη συνέχεια, στον Πίνακα 2, συλλέχθηκαν τα γραπτά των μαθητών και σημειώθηκαν τα λάθη τους ως προς τα μέρη του λόγου.

Μετά από αυτή την αρχική καταγραφή, στον Πίνακα 3, ταξινομήθηκαν τα λάθη σε επιμέρους κατηγορίες, που περιλάμβαναν:

- Λάθη σε φωνήεντα,
- Λάθη σε σύμφωνα,
- Λάθη σε διφθόγγους,
- Λάθη σε δίγηφα σύμφωνα,
- Παραλείψεις λέξεων ή γραμμμάτων,
- Λάθη σε κύρια ονόματα.

Στο τελευταίο στάδιο της ανάλυσης, στον πίνακα 4, εντοπίστηκαν τα λάθη των μαθητών ανά μέρος του λόγου και με βάση την κατηγορία των λέξεων που εμφανίζονται στα κείμενα. Συγκεκριμένα, εξετάστηκαν τα λάθη στις:

1. Λέξεις που εμφανίζονται μόνο στη νέα ελληνική
2. Κοινές λέξεις που υπάρχουν στο αρχαίο και μεταφρασμένου κειμένου,
3. Κοινές λέξεις της αρχαίας που εντοπίζονται μόνο στο μεταφρασμένο κείμενο,
4. Παράγωγες λέξεις από την αρχαία ελληνική,

4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

4.1. Λέξεις της κλασικής ελληνικής γλώσσας στην μετάφρασή του στη νέα ελληνική

Στον πίνακα 1 κάθετα παρουσιάζονται τα μέρη του λόγου ενώ οριζόντια παρουσιάζονται οι λέξεις του κειμένου της ορθογραφίας σε τέσσερες κατηγορίες σε απόλυτους αριθμούς και ποσοστά. Όπως φαίνεται λοιπόν στον πίνακα 1 και στην **κατηγορία των λέξεων που ανήκουν αποκλειστικά στη νέα ελληνική γλώσσα** ανέρχεται σε μια και αποτελεί το 2,44 % των λέξεων του συνολικού κειμένου της ορθογραφίας που υπαγορεύτηκε στους μαθητές. Στην κατηγορία 2 που αφορά τις **Κοινές λέξεις στο αρχαίο κείμενο και τη μετάφραση** ο αριθμός των κοινών λέξεων στο κείμενο της νέας και της αρχαίας γλώσσας είναι 14 και αποτελούν το 34,15 % του συνολικού αριθμού των λέξεων. Στην κατηγορία 3 οι **κοινές λέξεις στην αρχαία και νέα ελληνική αλλά μόνο στη μετάφραση της νέας** λέξεις είναι 20 και αποτελούν το 48,77 % του συνολικού λεξιλογίου, ενώ στην κατηγορία 4 που αφορά τις λέξεις της νέας που είναι **παράγωγες λέξεις από την αρχαία και χρησιμοποιούνται από τη νέα ελληνική** είναι 6 και αποτελούν το 14,64% του συνολικού λεξιλογίου της νέας ελληνικής που υπαγορεύτηκε στους μαθητές.

Πίνακας 1. Κατηγορίες λέξεων μεταφρασμένου αρχαίου κειμένου στη Νέα Ελληνική ανά μέρος του λόγου σε απόλυτους αριθμούς και %,

Κατηγορίες λέξεων Μέρη του λόγου	Λέξεις μόνο στη Νέα Ελληνική	%	Κοινές λέξεις αρχαία νέα	%	Κοινές λέξεις αρχαίας και μόνο στη μετάφραση της νέας	%	Παράγωγες λέξεις από την αρχαία στη νέα	%	Σ.	Σ. %
Άρθρο	-	0	η, τη	4,88	Της, του, τους	7,31	-	0	5	12,19
Ουσιαστικό	-	0	Πόλη, δημοκρατία, Βουλή, Πάγος, ναυμαχία Σαλαμίνας	14,64	Αθήνας, σημείου, πολέμους, δύναμη, εξουσία, απόφαση, συμβολής	17,07	-	0	13	31,72
Επίθετο	-	0	Αρείου	2,44	-	0	Περσικούς (Πέρσης)	2,44	2	4,88
Αντωνυμία	-	0	-	0	Αυτού	2,44	Κάποια (τίς)	2,44	2	4,88
Ρήμα	-	0	-	0	αναπτύχθηκε, δυνάμωνε, απέκτησε κυβερνούσε, αναλάβει	12,19	-	0	5	12,19
Μετοχή	-	0	-	0	-	0	-	0	0	0
Πρόθεση	-	0	μέχρις	2,44	με, χωρίς	4,88	Εξαιτίας (έξ αιτίας) στην (Έν τῇ)	4,88	5	12,19
Επίρρημα	σταδιακά	2,44	Τότε, μετά, πάλι	7,31	παράλληλα	2,44	Λοιπόν (οὖν)	2,44	6	14,64
Σύνδεσμος	-	0	αλλά	2,44	Και	2,44	Να (ίνα)	2,44	3	7,31
Επιφώνημα	-	0	-	0	-	0	-	0	0	0
Σύνολο	1	2,44	14	34,15	20	48,77	6	14,64	41	100

Πολύ σημαντικό είναι το γεγονός ότι η πλειοψηφία των λέξεων (48,77%) ανήκει στο ευρύτερο λεξιλόγιο της αρχαίας ελληνικής, το οποίο χρησιμοποιείται για την απόδοση του κειμένου στη νέα ελληνική. Αυτό δείχνει ότι η νέα ελληνική γλώσσα, προκειμένου να αποδώσει ένα αρχαίο κείμενο, αξιοποιεί λεξιλόγιο από τον ευρύτερο κύκλο της αρχαίας ελληνικής.

Εξίσου σημαντική είναι η κατηγορία των λέξεων που παραμένουν αυτούσιες και στα δύο κείμενα (34,15%), αποδεικνύοντας ότι μεγάλο μέρος του λεξιλογίου έχει διατηρηθεί αναλλοίωτο. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν τα ουσιαστικά «πόλη», «δημοκρατία» και «ναυμαχία», τα οποία χρησιμοποιούνται με την ίδια σημασία τόσο στην αρχαία όσο και στη νέα ελληνική.

Επιπλέον, οι παράγωγες λέξεις από την αρχαία προς τη νέα ελληνική (14,64%) αναδεικνύουν τη διαδικασία της γλωσσικής εξέλιξης μέσω παραγωγικών μηχανισμών, όπως για παράδειγμα η λέξη «Να» (από το αρχαίο «ΐνα»). Αναλύοντας τα μέρη του λόγου, τα ουσιαστικά κατέχουν τη μεγαλύτερη αναλογία (31,72%), ενώ τα ρήματα ακολουθούν με 12,19%. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι προθέσεις και τα επιρρήματα (12,19% και 14,64% αντίστοιχα), τα οποία εμφανίζουν υψηλή σταθερότητα μεταξύ των δύο γλωσσικών εκδοχών.

Συνοψίζοντας, προκύπτει ότι σχεδόν όλες οι λέξεις του νέου ελληνικού κειμένου της μετάφρασης —με εξαίρεση μία λέξη— ανήκουν είτε στο κοινό λεξιλόγιο της νέας και της αρχαίας ελληνικής, είτε στο λεξιλόγιο που προέρχεται από την αρχαία ελληνική αλλά δεν ανήκει στο συγκεκριμένο κείμενο που μεταφράστηκε, είτε αποτελούν παράγωγα λέξεων της αρχαίας ελληνικής. Από τα δεδομένα αυτά δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι το λεξιλόγιο της νέας ελληνικής περιορίζεται στο 2,44% του συνολικού λεξιλογίου της. Είναι σαφές, ωστόσο, ότι ο πλούτος του σύγχρονου ελληνικού λεξιλογίου προέρχεται σε μεγάλο βαθμό, είτε αυτούσιος είτε ως παράγωγος, από την αρχαία ελληνική, όπως είχε διαμορφωθεί έως το τέλος της αλεξανδρινής εποχής.

4.2. Τα λάθη των μαθητών σε σχέση με τα μέρη του λόγου

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζεται κάθετα ο αύξων αριθμός των μαθητών, ενώ οριζόντια παρατίθενται τα ορθογραφικά λάθη κάθε μαθητή, κατανεμημένα ανά μέρος του λόγου, σε απόλυτους αριθμούς και ποσοστά. Σημειώνεται ότι τα επιφωνήματα και οι μετοχές δεν περιλαμβάνονται, καθώς δεν υπήρχαν στο υπαγορευθέν κείμενο.

Αξιοσημείωτο είναι ότι δεν υπάρχει ούτε ένας μαθητής που να μην έκανε λάθη στα ουσιαστικά, με τον αριθμό των λαθών ανά μαθητή να κυμαίνεται από ένα έως πέντε. Επιπλέον, τα λάθη στα ουσιαστικά αντιπροσωπεύουν το 43,29% του συνόλου των ορθογραφικών λαθών που διαπιστώθηκαν στο κείμενο, καταδεικνύοντας ότι τα ουσιαστικά αποτελούν το κύριο σημείο δυσκολίας των μαθητών σε σχέση με τα υπόλοιπα μέρη του λόγου.

Πίνακας 2. Ορθογραφικά λάθη των μαθητών Στ' Δημοτικού ανά μέρος του λόγου σε απόλυτους αριθμούς και ποσοστά (%)

Μαθητές	Άρθρο		Ουσιαστικό		Επίθετο		Αντωνυμία		Ρήμα		Μετοχή		Πρόθεση		Επιρρημα		Σύνδεσμος		Επιφώνημα		Σύνολο	
	Απόλυτος	%	Απόλυτος	%	Απόλυτος	%	Απόλυτος	%	Απόλυτος	%	Απόλυτος	%	Απόλυτος	%	Απόλυτος	%	Απόλυτος	%	Απόλυτος	%	Απόλυτος	%
1	0	0	1	0,96	1	0,96	1	0,96	3	2,90	0	0	0	0	1	0,96	0	0	0	0	7	6,73
2	0	0	1	0,96	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0,96	0	0	0	0	2	1,92
3	0	0	3	2,90	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	2,90
4	0	0	2	1,92	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1,92
5	0	0	4	3,85	1	0,96	0	0	2	1,92	0	0	1	0,96	0	0	0	0	0	0	8	7,69
6	0	0	6	5,77	1	0,96	0	0	5	4,80	0	0	2	1,92	1	0,96	0	0	0	0	15	14,43
7	0	0	3	2,90	1	0,96	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	3,85
8	1	0,96	4	3,85	1	0,96	0	0	2	1,92	0	0	0	0	1	0,96	0	0	0	0	9	8,65
9	0	0	2	1,92	0	0	0	0	1	0,96	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	2,90
10	0	0	5	4,80	1	0,96	0	0	2	1,92	0	0	1	0,96	1	0,96	0	0	0	0	10	9,60
11	0	0	2	1,92	1	0,96	1	0,96	2	1,92	0	0	1	0,96	3	2,90	0	0	0	0	10	9,60
12	0	0	2	1,92	1	0,96	0	0	1	0,96	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	3,85
13	0	0	5	4,80	1	0,96	1	0,96	4	3,85	0	0	1	0,96	3	2,90	1	0,96	0	0	16	15,39
14	0	0	2	1,92	2	1,92	0	0	0	0	0	0	2	1,92	0	0	0	0	0	0	6	5,77
15	0	0	3	2,90	1	0,96	0	0	0	0	0	0	1	0,96	0	0	0	0	0	0	5	4,80
Σύνολο	0	0,96	45	43,29	12	11,52	3	2,88	22	21,15	0	0	9	8,64	11	10,60	1	0,96	0	0	104	100

Τα ουσιαστικά συγκεντρώνουν το υψηλότερο ποσοστό ορθογραφικών λαθών, γεγονός που υποδεικνύει ότι οι μαθητές δυσκολεύονται περισσότερο στην ορθογραφική απόδοση αυτής της κατηγορίας λέξεων. Χαρακτηριστικό είναι ότι δεν υπάρχει κανένας μαθητής που να μην έκανε λάθη σε κάποιο από τα μέρη του λόγου. Παράλληλα, υπάρχουν δύο μαθητές που έκαναν από ένα λάθος στο άρθρο και στο σύνδεσμο αντίστοιχα.

Τα λάθη στα υπόλοιπα μέρη του λόγου καταγράφονται ως εξής: το επίθετο 11,52%, η αντωνυμία 2,88%, το ρήμα 21,15%, η μετοχή 8,64% και τα επιρρήματα 10,60%. Στην κορυφή βρίσκεται η κατηγορία των ρημάτων (21,15%), ενώ ακολουθούν τα επίθετα (11,52%) και τα επιρρήματα (10,60%), που επίσης παρουσιάζουν σημαντικό ποσοστό λαθών. Χαμηλότερα ποσοστά παρατηρούνται στις αντωνυμίες (2,88%) και στις προθέσεις (8,64%).

4.3. Κατηγορίες λαθών των μαθητών στο κείμενο ορθογραφίας

Στη μεθοδολογία της έρευνας, τα λάθη των μαθητών στο κείμενο της μετάφρασης του αρχαίου κειμένου κατηγοριοποιήθηκαν σε έξι (6) κατηγορίες. Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται κάθετα οι έξι κατηγορίες λαθών, ενώ οριζόντια εμφανίζονται το πλήθος των λαθών σε ποσοστά και οι μέσοι όροι ανά κατηγορία.

Πίνακας 3. Ορθογραφικά λάθη μαθητών Στ' Δημοτικού ανά κατηγορία σε απόλυτους αριθμούς, μέσου όρους σε ποσοστά (%)

Κατηγορία λάθους	Πλήθος λαθών	Ποσοστό (%)	Μ.Ο. λαθών/ ανά μαθητή	Ποσοστό (%)
Φωνήεντα	60	48	4	3,20
Σύμφωνα	12	9,6	0,8	0,64
Δίφθογγοι	17	13,6	1,13	0,91
Δίγηφα σύμφωνα	1	0,8	0,07	0,05
Παράλειψη λέξης/ γράμματος	4	3,2	0,27	0,21
Κύρια ονόματα	31	24,8	2,07	1,65
Σύνολο	125	100	-	-

Από τα δεδομένα προκύπτει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό λαθών εντοπίζεται στην κατηγορία των φωνηέντων (48%), ενώ ακολουθούν οι κύριες ονομασίες (24,8%) και οι δίφθογγοι (13,6%). Τα λάθη σε φωνήεντα αποτελούν τη μεγαλύτερη κατηγορία λαθών στον πίνακα και συνήθως εντοπίζονται στις καταλήξεις των ρημάτων, ουσιαστικών, άρθρων και στο εσωτερικό των λέξεων. Οι μαθητές φαίνεται να δυσκολεύονται κυρίως στις καταλήξεις ρημάτων (π.χ. **δυνάμοναι αντί δυνάμωνε, αναλάβη αντί αναλάβει**) και στα θηλυκά ουσιαστικά (π.χ. **διμοκρατία αντί δημοκρατία, δήναμη αντί δύναμη, συμβολίς αντί συμβολής**). Η κατηγορία των κύριων ονομάτων έχει επίσης σημαντικό ποσοστό λαθών (24,8%), με πιο συχνές τη γραφή κύριων ουσιαστικών ως κοινά και το αντίστροφο (π.χ. **Ναυμαχία αντί ναυμαχία, σαλαμίνας αντί Σαλαμίνας**). Οι δίφθογγοι αποτελούν μια επιπλέον πηγή λαθών, που σχετίζονται με την ανάλυση των λέξεων που προέρχονται από την αρχαία ελληνική. Παρόλο που το ποσοστό

είναι πιο χαμηλό σε σχέση με τα φωνήεντα, οι δίφθογγοι είναι κρίσιμοι καθώς η ακριβής αποτύπωση αυτών των φωνηέντων είναι απαραίτητη για τη σωστή ορθογραφία, και τα λάθη εδώ μπορεί να οφείλονται στη από τη σύγχυση ή την απλοποίηση στην προφορά (π.χ. **κάπια αντί κάποια, Αρίου αντί Αρείου**). Τα λάθη στα σύμφωνα καταλαμβάνουν το 9,6%, ποσοστό και εμφανίζονται είτε με την επανάληψη ενός συμφώνου (π.χ. **Σαλλαμίνας αντί Σαλαμίνας**) είτε με την προσθήκη συμφώνου (π.χ. στην ναυμαχίας αντί στη ναυμαχία). Η παράληψη λέξεων ή γραμμάτων είναι λιγότερο συχνή (3,2%) (π.χ. **απκτησε αντί απέκτησε**) αλλά ενδέχεται να επηρεάζει τη σαφήνεια της πρότασης και την κατανόηση του κειμένου. Συνολικά, η ανάλυση του πίνακα 3 αποκαλύπτει ότι τα λάθη των μαθητών επικεντρώνονται κυρίως στα φωνήεντα (48%), με σημαντική επίδραση στη γραφή των καταλήξεων των ρημάτων και ουσιαστικών, αλλά και στο εσωτερικό των λέξεων.

4.4. Τα λάθη των μαθητών σε σχέση με τα μέρη του λόγου

Όπως φαίνεται ο πίνακας 4 παρέχει μια αναλυτική εικόνα των ορθογραφικών λαθών των μαθητών σε λέξεις της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, κατηγοριοποιημένα ανά μέρη του λόγου. Στην κατηγορία των άρθρων, παρατηρείται μόνο 1 λάθος (0,96%), το οποίο αφορά τη μοναδική λέξη που προέρχεται από τη Νέα Ελληνική. Τα ουσιαστικά αποτελούν τη μεγαλύτερη κατηγορία λαθών, καταλαμβάνοντας το 43,29% του συνόλου των λαθών. Από αυτά, 30 λάθη (28,83%) αφορούν κοινές λέξεις που εμφανίζονται και στα δύο κείμενα (αρχαίο και νέο), ενώ 15 λάθη (14,43%) εντοπίζονται σε κοινές λέξεις που εμφανίζονται μόνο στο μεταφρασμένο κείμενο. Στην κατηγορία των επιθέτων, παρατηρούνται 13 λάθη (12,5%). Από αυτά, τα 9 (8,65%) σχετίζονται με κοινές λέξεις που εμφανίζονται και στο αρχαίο και στο μεταφρασμένο κείμενο, ενώ 4 λάθη (3,85%) αφορούν παράγωγες λέξεις από την αρχαία ελληνική.

Πίνακας 4. Ορθογραφικά λάθη των μαθητών ανά μέρος του λόγου και κατηγορία λέξεων σε απόλυτους αριθμούς και ποσοστά (%)

A/A	Λάθη ανά Κατηγορία λέξεων	Λέξεις μόνο στη Νέα	%	Κοινες στην αρχαία και Νέα	%	Κοινές αρχαία- νέα μόνο στη μετάφραση	%	Παράγωγες λέξεις στη Νέα	%	Σύνολο	Σύνολο %
	Μέρη του λόγου										
1	Άρθρο	0	0	0	0	1	0,96	0	0	1	0,96
2	Ουσιαστικό	0	0	30	28,83	15	14,43	0	0	45	43,29
3	Επίθετο	0	0	9	8,65	0	0	4	3,85	13	12,5
4	Αντωνυμία	0	0	0	0	0	0	3	2,89	3	2,89

5	Ρήμα	0	0	0	0	22	21,15	0	0	22	21,15
6	Μετοχή	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7	Πρόθεση	0	0	0	0	2	1,92	7	6,73	9	8,65
8	Επίρρημα	1	0,96	3	2,90	5	4,80	1	0,96	10	9,60
9	Σύνδεσμος	0	0	0	0	0	0	1	0,96	1	0,96
10	Επιφώνημα	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Σύνολο	1	0,96	42	40,38	45	43,26	16	15,4	104	100

Στις αντωνυμίες, παρατηρούνται 3 λάθη (2,89%), τα οποία σχετίζονται με παράγωγες λέξεις της Νέας Ελληνικής από την Αρχαία. Τα ρήματα συγκεντρώνουν το 21,15% των λαθών, με 22 περιπτώσεις λαθών. Όλα αυτά τα λάθη (21,15%) αφορούν παράγωγες λέξεις από την αρχαία ελληνική. Οι προθέσεις καταλαμβάνουν το 8,65% των λαθών, με 9 λάθη σε λέξεις που σχετίζονται με την αρχαία ελληνική και χρησιμοποιούνται στη νέα ελληνική. Παράλληλα, δύο λάθη αφορούν λέξεις που εμφανίζονται μόνο στην μετάφραση. Στην κατηγορία των επιρρημάτων, παρατηρούνται 10 λάθη (9,60%). Τα 3 από αυτά (2,89%) είναι κοινές λέξεις και στα δύο κείμενα, ενώ τα 5 λάθη (4,80%) σχετίζονται με λέξεις που εμφανίζονται μόνο στην μετάφραση. Οι σύνδεσμοι καταλαμβάνουν το 0,96% των λαθών, με 1 λάθος σε λέξεις που εμφανίζονται μόνο στη νέα ελληνική. Εδώ η συχνότητα των λαθών είναι πολύ χαμηλή, πράγμα που υποδεικνύει ότι οι μαθητές δεν αντιμετωπίζουν μεγάλες δυσκολίες στην ορθογραφία των συνδέσμων.

5. Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο τη διερεύνηση της προέλευσης των λέξεων στη μετάφραση ενός αρχαίου ελληνικού κειμένου στη Νέα Ελληνική, της κατανομής τους ανά μέρος του λόγου, καθώς και της ορθογραφίας των μαθητών Στ' Δημοτικού στις λέξεις αυτές. Η ανάλυση ανέδειξε ότι σχεδόν όλες οι λέξεις (με εξαίρεση μία) της Νέας Ελληνικής που εμφανίζονται στο υπό μελέτη απόσπασμα έχουν σημαντική σχέση με το λεξιλόγιο της Αρχαίας Ελληνικής. Η σχέση αυτή είναι τόσο στενή, ώστε να καταδεικνύει ότι χωρίς την Αρχαία Ελληνική η Νέα Ελληνική δεν θα υπήρχε ως γλώσσα. Το γεγονός αυτό δεν υποβαθμίζει τη Νέα Ελληνική, αλλά αποτελεί απόδειξη της ενότητας και της συνέχειας της ελληνικής γλώσσας. Το λεξιλόγιο της Νέας Ελληνικής αποτελείται είτε από λέξεις αυτούσιες που εμφανίζονται και στην Αρχαία Ελληνική, είτε από λέξεις που εμφανίζονται μόνο στο μεταφρασμένο κείμενο αλλά ανήκουν στον ευρύτερο λεξιλογικό κύκλο της Αρχαίας Ελληνικής, είτε από παράγωγα της Αρχαίας Ελληνικής.

Παράλληλα, αναλύθηκαν τα λάθη των μαθητών κατά την επεξεργασία του λεξιλογίου, με σκοπό να αναδειχθούν τα ορθογραφικά λάθη ανά μέρη του λόγου και κατηγορίες, κατά τη συγγραφή ενός άγνωστου κειμένου, το οποίο αποτελεί μετάφραση αρχαίου ελληνικού κειμένου. **Τα ορθογραφικά λάθη που**

καταγράφηκαν δείχνουν ότι προέρχονται αποκλειστικά από την Αρχαία Ελληνική, καθώς το λεξιλόγιο όλων των μερών του λόγου στη Νέα Ελληνική είναι αυτούσιο, κοινό ή παράγωγο της Αρχαίας Ελληνικής. Με άλλα λόγια, η Νέα Ελληνική γλώσσα πλαισιώνεται: 1) από κοινές λέξεις που υπάρχουν και στο αρχαίο και στο μεταφρασμένο κείμενο, 2) από λέξεις της Αρχαίας Ελληνικής που εμφανίζονται μόνο στο μεταφρασμένο κείμενο, και 3) από παράγωγες λέξεις που προέρχονται από την Αρχαία Ελληνική.

Ιδιαίτερα, οι μαθητές έκαναν πιο συχνά λάθη στα ουσιαστικά και στα ρήματα, τα οποία συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο ποσοστό των λαθών. Οι λέξεις που υπάρχουν στην Αρχαία και στη Νέα Ελληνική, αλλά εμφανίζονται μόνο στο μεταφρασμένο κείμενο, φαίνεται να προκαλούν περισσότερες αμφιβολίες στους μαθητές. Αντίθετα, λιγότερο συχνά παρατηρούνται λάθη σε άλλες κατηγορίες, όπως οι αντωνυμίες και οι σύνδεσμοι, οι οποίοι παραμένουν πιο σταθεροί στις γραμματικές τους μορφές.

Μια ενδιαφέρουσα προοπτική για μελλοντική έρευνα θα ήταν η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών επηρεάζει την ορθογραφική ικανότητα των μαθητών στα Νέα Ελληνικά. Ειδικότερα, θα μπορούσε να εξεταστεί εάν η συστηματική εκμάθηση της Αρχαίας Ελληνικής ενισχύει την αναγνώριση, την ορθή αποτύπωση και την ορθογραφική ακρίβεια των μαθητών σε διαφορετικά μέρη του λόγου της Νέας Ελληνικής. Επιπλέον, θα μπορούσε να διερευνηθεί κατά πόσο η γνώση της ετυμολογίας και της γλωσσικής εξέλιξης συμβάλλει στη μείωση συγκεκριμένων τύπων ορθογραφικών λαθών, όπως αυτά που εντοπίστηκαν στα φωνήεντα στην παρούσα έρευνα.

Τέλος, ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε η πραγματοποίηση μιας αντίστροφης έρευνας. Όπως στη συγκεκριμένη μελέτη ένα κείμενο του Πλάτωνα μεταφράστηκε στη Νέα Ελληνική και υπήρξε κείμενο υπαγόρευσης στους μαθητές, αντίστοιχα θα μπορούσε να επιλεγεί ένα κείμενο σύγχρονου συγγραφέα στη Νέα Ελληνική, να υπαγορευθεί στους μαθητές της Στ' Δημοτικού και στη συνέχεια να μεταφραστεί στην Αρχαία Ελληνική, ακολουθώντας την ίδια ερευνητική μεθοδολογία.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αϊδίνης, Α. (2010). Η ανάπτυξη των στρατηγικών ορθογραφικής γραφής στα Ελληνικά. Στο: Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές*. Αθήνα: Gutenberg (σσ. 151 – 164).
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. (1996). Η νεοελληνική σύνθεση. Στο Γ. Κατσιμαλή & Φ. Καβουκόπουλος (επιμ.), *Ζητήματα νεοελληνικής γλώσσας: Διδακτική Προσέγγιση*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, 97-120.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α. (2000). Η μορφολογική ανάλυση και η διδασκαλία

- της νεοελληνικής ορθογραφίας. Στο Αντωνοπούλου, Ν., Τσαγγαλίδης, Α., Μουμτζή, Μ.(επιμ). *Πρακτικά Διημερίδας: Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας: αρχές-προβλήματα-προοπτικές*, 2-3.
- Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., & Φλιάτουρας, Α. (2017). Από το λόγιο επίπεδο της Νέας Ελληνικής στην Αρχαία Ελληνική. *Στην 38η Ετήσια Συνάντηση του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας του ΑΠΘ, Απρίλιος*, 37-50. Αριστοτέλης, Αθηναίων Πολιτεία 23
- Γεωργογιάννης Π. & Δημητρόπουλος Δ. (2024) Η φίμωση και ο ακρωτηριασμός της αρχαίας ελληνικής. Στο Π. Γεωργογιάννης, Επιμ, Πρακτικά 41^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου με τίτλο «Ελληνική γλώσσα» Επιστημονική σειρά: Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση. Ινστιτούτο Πολιτισμού, Δημοκρατίας και Εκπαίδευσης σελ.57-63
- Γεωργογιάννης Π. (2022) Η εξέλιξη του λεξιλογίου της ελληνικής γλώσσας: Μία μελέτη περίπτωσης. Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση Πολυνόη, ipode.gr. <http://polynoi.ipode.gr/%cf%84%cf%8c%ce%bc%ce%bf%ce%b9/>
- Γεωργογιάννης Π., Καρβέλη Ε. (2022), Το διαχρονικό λεξιλόγιο της Ελληνικής Γλώσσας: Μια ερευνητική προσέγγιση σε μαθητές της Γ' Δημοτικού. Στο: Γεωργογιάννης, Π. (2022), Ελληνική Γλώσσα, Πρακτικά 35ου Διεθνούς Συνεδρίου, Πάτρα 18-20 Μαρτίου 2022, σ.σ. 109-118.
- Γεωργογιάννης Π., Καρβέλη Ε. (2022). Το διαχρονικό λεξιλόγιο της Ελληνικής Γλώσσας: Μια ερευνητική προσέγγιση σε μαθητές της Γ' Λυκείου. Στο: Γεωργογιάννης, Π. (2022), Ελληνική Γλώσσα, Πρακτικά 35ου Διεθνούς Συνεδρίου, Πάτρα 18-20 Μαρτίου 2022, σ.σ. 139-146.
- Γεωργογιάννης Π., Λουκοπούλου, Α. (2022). Το διαχρονικό λεξιλόγιο της Ελληνικής Γλώσσας: Μια ερευνητική προσέγγιση σε μαθητές της ΣΤ' Δημοτικού. Στο: Γεωργογιάννης, Π. (2022), Ελληνική Γλώσσα, Πρακτικά 35ου Διεθνούς Συνεδρίου, Πάτρα 18-20 Μαρτίου 2022, σ.σ. 119- 127.
- Γεωργογιάννης Π., Λουκοπούλου, Α. (2022). Το διαχρονικό λεξιλόγιο της Ελληνικής Γλώσσας: Μια ερευνητική προσέγγιση σε μαθητές της Γ' Γυμνασίου. Στο: Γεωργογιάννης, Π. (2022), Ελληνική Γλώσσα, Πρακτικά 35ου Διεθνούς Συνεδρίου, Πάτρα 18-20 Μαρτίου 2022, σ.σ. 129-137.
- Γεωργογιάννης, Π. (2022) Θεωρία για τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Στο: Γεωργογιάννης Π. (2022), Αξιολόγηση και Παραγωγή Εκπαιδευτικού Υλικού, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Πρακτικά 36^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου, Πάτρα 17-18 Ιουνίου, σ.σ. 121-146
- Γκλαβάς, Σ. & Καραγεωργίου, Α. (2007). Πανελλαδική έρευνα για το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας στο Γυμνάσιο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 12, 5-23.
- Didier Miguel Castillo. (2022) *Η σημαντική παρουσία της ελληνικής στην ισπανική γλώσσα και στην ισπανική γλώσσα της Χιλής*. Στο Π. Γεωργογιάννης,

- Επιμ, Πρακτικά 35^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου με τίτλο «Ελληνική γλώσσα»
Επιστημονική σειρά: Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση Ινστιτούτο
Πολιτισμού, Δημοκρατίας και Εκπαίδευσης σελ.43-51
- Θεοδωροπούλου, Μ., Παπαναστασίου, Γ. (2001). Το γλωσσικό λάθος. Στο
Χρηστίδης Α.Φ. (επίμ.) *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*
(σ.σ.199-202). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Ιγνατιάδου, Α. (2009). *Ανάλυση ορθογραφικών λαθών: δεδομένα από γραπτά
εξετάσεων του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας* (σ.30). Θεσσαλονίκη:
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Τμήμα Φιλοσοφικής
Σχολής. Τομέας Γλωσσολογίας.
- Ιορδανίδου, Α. (2010). *Λεξικό Λόγιων Εκφράσεων της Σύγχρονης Ελληνικής*.
Αθήνα: Πατάκη
- Κακριδής – Φεράρρ. Μ. (2008). Ορθογραφικές μεταρρυθμίσεις: τάσεις και
αντιστάσεις. Στο Μ. Θεοδωρόπουλου (επιμ.). *Θέρμη και φως. Αφιερωματικός τόμος στη μνήμη του Α.Φ. Χρηστίδη* (σ.σ. 365-383).
Θεσσαλονίκη, Κέντρο Ελληνικής γλώσσας.
- Κελπανίδης, Μ. (2009). Οι απόψεις των καθηγητών και των μαθητών/τριών
για το μάθημα των αρχαίων: Η έρευνα στους καθηγητές που έγινε, η
έρευνα στους μαθητές/τριες που δεν έγινε και οι αιτίες του τορπιλισμού
της από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Νέα Παιδεία*, 131, 21-70.
- Nixey C.: (2022), *Η Εποχή του Λυκόφωτος. Η καταστροφή του κλασικού κόσμου
από τον Χριστιανισμό*. Αθήνα, Αλεξάνδρεια. σ
- Ξάνθη, Σ. Β. (2017). Ποιοτική ανάλυση λαθών μαθητών Δ΄-ΣΤ΄ δημοτικού σε
ορθογραφικά έργα υπαγόρευσης και ελεύθερης γραφής. *Έρευνα στην
Εκπαίδευση*, 6(1), 1-17.
- Παπαναστασίου, Γ. (2008). *Νεοελληνική ορθογραφία, Ιστορία Θεωρία Εφαρμογή*.
Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη
Τριανταφυλλίδη).
- Πλατάνια, Π., & Μαστοράκη, Α. (2022). Το αποτύπωμα των αρχαίων ελληνικών
των αρχαίων ελληνικών στον ψηφιακό κόσμο. *Open Schools Journal
for Open Science*, 5(3).
- Ποιμενίδου, Δ. (2016). Απόψεις και στάσεις των μαθητών/τριών στο μάθημα των
αρχαίων ελληνικών: νέα εμπειρικά δεδομένα. *Νέα Παιδεία*, 160, 17-56.
- Πρωτόπαπας, Α. & Σκαλούμπακας, Χ. (2008). Η αξιολογήση της αναγνωστικής
ευχέρειας για τον εντοπισμό αναγνωστικών δυσκολιών. *Psychology:
The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 15(3), 267-289.
- Σεράνης, Π. (2018). Πολιτικές, ιστορικές και ιδεολογικές διαστάσεις στη
διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας: (Α) συνέπειες στη σύγχρονη
διδασκαλία. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα*, 38, 203-214.

Ξενόγλωσση

- Giannouli, V., & Pavlidis, G. T. (2014). What can spelling errors tell us about the causes and treatment of dyslexia?. *Support for Learning*, 29(3), 244-260.
- Vachek, J. (1973) *Written Language General Problems and problems of English*. The Hague: Mouton

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Η κα **Γεώργγιου Χαρά** κατάγεται από τη Βέροια και είναι απόφοιτη του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Είναι κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος στην Εκπαίδευση (M.Ed.) με ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, καθώς και Master in Arts (M.A.) στην Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτική. Εργάζεται ως Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, με ειδίκευση στην Ειδική Αγωγή. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα επικεντρώνονται στην ειδική αγωγή, τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και ηγεσία, τη διοίκηση της εκπαίδευσης και τις σπουδές φύλου. Email επικοινωνίας: charageorgoglou@gmail.com

Ο κος **Αναστάσιος Παπαδημητρίου** είναι εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με πολυετή και πλούσια εμπειρία σε δημόσια σχολεία ανά την Ελλάδα, από το 2009 έως σήμερα. Είναι απόφοιτος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας και κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος στην Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση από το University of Nicosia. Τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα επικεντρώνονται στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, στη διαπολιτισμική αγωγή, στις μαθησιακές δυσκολίες και στην αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών στη διδασκαλία. Έχει ενεργό παρουσία σε επιστημονικά συνέδρια και δημοσιεύσεις, με εισηγήσεις και άρθρα σε θέματα κοινωνικών ανισοτήτων, εκπαιδευτικής πολιτικής και ένταξης ευάλωτων ομάδων στο σχολικό περιβάλλον. Διαθέτει πλούσιο επιμορφωτικό έργο, τόσο ως επιμορφούμενος όσο και ως επιμορφωτής σε σεμινάρια eTwinning και ΤΠΕ. Είναι επίσης πιστοποιημένος στην ειδική αγωγή, στη χρήση της γραφής Braille και στη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, ενώ διακρίνεται για την εμπλοκή του σε καινοτόμα προγράμματα, εκπαιδευτικά δίκτυα και δράσεις ενίσχυσης της φιλαναγωνισίας, της ενεργούς πολιτεότητας και της εκπαιδευτικής ρομποτικής.

Η κα **Κουδουνά Αναστασία** είναι Πτυχιούχος του τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας.

Ο κος **Γεωργογιάννης Παντελής**, γεννημένος στην Καλλιθέα Πιστιανών Άρτας, υπότροφος της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Μυτιλήνης. Δίδαξε 10 χρόνια την ελληνική γλώσσα στους Έλληνες μαθητές στην πόλη Gevelsberg της Δ. Γερμανίας. Παράλληλα, σπούδασε Κοινωνικές Επιστήμες στο Πανεπιστήμιο Bochum (Δ. Γερμανίας) και αναγορεύτηκε Διδάκτωρ το 1985. Το διδακτορικό του με τίτλο “Identität und Zweisprachigkeit” δημοσιεύτηκε στη σειρά “Sozialwissenschaftliche Studien 28” Herausgeber: S.J. Park und Weber-Schäfer. Δίδαξε από το 1985 έως το 1987 στο Πανεπιστήμιο Dortmund, ενώ από το 1987 έως το 2013 διατέλεσε καθηγητής στο ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών και δίδαξε Κοινωνική Ψυχολογία και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Το 2013 ίδρυσε το Ινστιτούτο Πολιτισμού, Δημοκρατίας και Εκπαίδευσης. Περισσότερα: <https://ipode.gr/>

Αθανασίου Ιωάννης

Κριτικός γραμματισμός και γλωσσική εκπαίδευση: Μια διδακτική πρόταση

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά τον τρόπο με τον οποίο οι διδακτικές δεξιότητες του Κριτικού Γραμματισμού συμβάλλουν στην κατάκτηση των πληροφοριών κειμένων ή εικόνων και στη διαχείριση του ιδεολογικού και κοινωνικοπολιτισμικού φορτίου που κάθε φορά κουβαλούν. Με αφορμή ένα ηλεκτρονικό άρθρο που παρουσιάζει τον πόλεμο μεταξύ Ουκρανίας και Ρωσίας, προτείνονται διδακτικές δραστηριότητες, με τις οποίες εξετάζονται συγκριτικά οι λεξικές και γραμματικές επιλογές του κειμένου, οι επιλογές λήψης της εικόνας και η κοινωνική πραγματικότητα που αυτές κατασκευάζουν. Η ανάλυση πραγματοποιείται με βάση τη Συστημική Λειτουργική Γραμματική και τη Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού. Με βάση την Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών σχεδιάζονται διδακτικές δραστηριότητες με στόχο την αξιοποίηση των συγκεκριμένων μεθοδολογικών εργαλείων, τα οποία δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να προβούν σε εύστοχες αποκωδικοποιήσεις των νοημάτων και να αμφισβητήσουν τις πραγματικές προθέσεις των παραγωγών τους.

Λέξεις-Κλειδιά: Κριτικός Γραμματισμός, Κριτική Γλωσσική Επίγνωση, Κριτική Ανάλυση Λόγου, Συστημική Λειτουργική Γραμματική, Γραμματική Οπτικού Σχεδιασμού, Πολυγραμματισμοί, Πολυτροπικά Κείμενα

Critical literacy and language education.

Abstract

This paper explores how the teaching skills of Critical Literacy contribute to the acquisition of text or image information and to the management of the ideological and sociocultural burden they carry each time. On the occasion of an electronic article presenting the war between Ukraine and Russia, didactic activities are proposed with which the lexical and grammatical choices of the text, the choices in taking the image and the social reality they construct are comparatively examined. The analysis is carried out on the basis of the Systemic Functional Grammar and the Grammar of Visual Design. Based on the Pedagogy of Multiliteracies didactic activities are designed with the aim of exploiting the specific methodological tools, which give the children the opportunity to make apt decodings of the meanings and to question the real intentions of their producers.

Keywords: Critical Literacy, Critical Linguistic Awareness, Critical Discourse Analysis, Systemic Functional Grammar, Visual Design Grammar, Multiliteracies, Multimodal Texts

1. Εισαγωγή

Η σύγχρονη εποχή χαρακτηρίζεται ως μία εποχή ραγδαίων εξελίξεων στην τεχνολογία, η οποία έχει επιφέρει αφενός αμεσότητα και αυξημένη ταχύτητα στη διακίνηση μεγάλου όγκου πληροφοριών και αφετέρου ιδιαίτερη ευκολία και ταχύτητα μετακίνησης των πληθυσμών ανά τον κόσμο. Η ταχύτητα με την οποία διακινούνται οι πληροφορίες και οι ανθρωπίνες μάζες καθιστά δύσκολη τη διαχείριση του ιδεολογικού και κοινωνικοπολιτισμικού φορτίου που κάθε φορά κουβαλούν. Η πολυπολιτισμικότητα των κοινωνιών (πρόσφυγες, οικονομικοί μετανάστες) και η πολυμορφία της πληροφόρησης (έντυπος και ηλεκτρονικός τύπος, μέσα κοινωνικής δικτύωσης) έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία των επονομαζόμενων κειμένων μαζικής κουλτούρας, τα οποία αφορούν σε πολυτροπικά κείμενα, τα οποία χρησιμοποιούν πολλούς σημειωτικούς τρόπους (όχι μόνο γλωσσικούς), για να περάσουν τα μηνύματα που επιδιώκει ο/η εκάστοτε παραγωγός τους.

Σημαντικό ρόλο στον πολιτικό, δημοσιογραφικό και διαφημιστικό λόγο διαδραματίζει όχι μόνο το περιεχόμενο ενός γραπτού ή προφορικού κειμένου (μονοκρατορία της γλώσσας) αλλά και ο τρόπος, με τον οποίο αυτό το περιεχόμενο παρουσιάζεται, ήτοι η σύνταξή του (ενεργητική ή παθητική, ονοματικές ή ρηματικές φράσεις), η χρήση σχολίων (επίθετα, επιρρήματα, συναισθηματικό λεξιλόγιο), η κατάλληλη επιλογή και σειρά λέξεων, η χρήση κατάλληλων εικόνων, η χρήση συγκεκριμένων εξωλεκτικών μέσων έκφρασης (χειρονομίες, μορφασμοί, ενδυμασία, αντικείμενα) και γενικότερα η σημειολογία των επιλογών του/της παραγωγού του μηνύματος.

Θεωρίες όπως αυτές του Κριτικού Γραμματισμού, των Πολυγραμματισμών, της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου, της Συστημικής Λειτουργικής Γραμματικής και της Γραμματικής του Οπτικού Σχεδιασμού αποτελούν σημαντικά εργαλεία στα χέρια

εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών, προκειμένου να αποκαλυφθούν τα υπόρρητα νοήματα και οι προθέσεις των δημιουργών των κειμένων και των εικόνων.

Στην παρούσα εργασία αρχικά επιχειρείται η αποσαφήνιση των προαναφερθέντων όρων. Στη συνέχεια, μέσα από το θεωρητικό υπόβαθρο της Συστημικής Λειτουργικής Γραμματικής¹ και του Οπτικού Γραμματισμού², εξετάζεται η ιδεοποιητική και διαπροσωπική λειτουργία του κειμένου και της συνοδευτικής εικόνας ενός διαδικτυακού άρθρου (Εικόνα 1), που αφορά στον υπό εξέλιξη πόλεμο Ρωσίας-Ουκρανίας. Ανιχνεύεται το ενδεχόμενο διάδοσης ψευδών ειδήσεων και προπαγάνδας, ο ρόλος των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης και η κοινωνική πραγματικότητα που κατασκευάζεται μέσα από το περιεχόμενο και τον τρόπο που παρουσιάζεται το συγκεκριμένο άρθρο. Τέλος, με βάση την παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών προτείνονται διδακτικές δραστηριότητες που σχετίζονται άμεσα με την ανάλυση του εν λόγω δημοσιεύματος. Η εργασία κλείνει με βασικά συμπεράσματα και προτάσεις.

2. Σκοπός της εργασίας

Βασικός σκοπός της εργασίας είναι να αναλυθούν οι παραπάνω θεωρίες, ως σημαντικά εργαλεία στα χέρια των μαθητών/τριών, προκειμένου οι τελευταίοι/ες υπό τη διακριτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών να αποκτήσουν ικανότητες κριτικής ανάγνωσης των πολυτροπικών κειμένων (πολιτικών λόγων, δημοσιογραφικών ρεπορτάζ, διαφημιστικών spots, τηλεοπτικών σειρών, κινηματογραφικών έργων) και κριτικής γλωσσικής επίγνωσης των τεχνικών ερμηνείας τους, αποκαλύπτοντας τα υπόρρητα νοήματα των δημιουργών τους.

3. Αποσαφήνιση όρων

3.1 Γραμματισμός

Παραδοσιακά ο όρος *γραμματισμός* ορίζεται ως η ικανότητα ανάγνωσης και γραφής, βάσει της οποίας ένα άτομο χαρακτηρίζεται είτε ως «αγράμματο» είτε ως «εγγράμματο»³. Ωστόσο, υπό τη σύγχρονή του έννοια, ο όρος *γραμματισμός* δεν αφορά μια στατική ικανότητα του ατόμου που ξέρει απλά να γράφει και να διαβάζει, ήτοι σε μια ικανότητα-γνώση αποκομμένη από το εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο χρήσης και επικοινωνίας. Πλέον ο γραμματισμός δεν «είναι στατικός και συγκεκριμένος»⁴. Αντίθετα, αφορά σε κάθε γλωσσική αλληλεπίδραση του ατόμου με την κοινωνική ομάδα, στην οποία ανήκει, καθώς και με το οικονομικοπολιτικό και κοινωνικοπολιτισμικό συγκείμενο μέσα στο οποίο σκέφτεται, δρα και επηρεάζεται ως άτομο και ως μέλος της ομάδας. Ως *συμβάν γραμματισμού* ορίζεται «κάθε ακολουθία δράσης που εμπλέκει ένα ή περισσότερα άτομα και στην οποία παίζει κάποιο ρόλο η παραγωγή ή/και η κατανάλωση

1 Halliday, M. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. 2η έκδ. London: Edward Arnold

2 Kress, G. & van Leeuwen, T. (2010). *Η ανάγνωση των εικόνων: Η Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού*. (Φ. Παπαδημητρίου, Επιμ.) Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

3 Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού*. Μετάφραση: Αραποπούλου, Μ., σ. 16-17. Αθήνα: Μεταίχμιο.

4 Κουσκούτη, Β. (2020). Οπτικός εγγραμματισμός και γλωσσική ανάπτυξη μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Διδακτορική Διατριβή, ΕΚΠΑ, σ. 19. Στο: <https://freader.ekt.gr/eadd/index.php?doc=48702&lang=el#p=1> (προσπελάστηκε στις 10/6/2024)

έντυπου υλικού». Σημαντικό ρόλο βεβαίως στο εκάστοτε συμβάν γραμματισμού διαδραματίζει το κοινωνικό περιεχόμενο, καθώς πάντα «τα συμβάντα γραμματισμού υπόκεινται σε κανόνες κοινωνικής διεπίδρασης»⁵.

3.2 Κριτικός Γραμματισμός

Με τον όρο *Κριτικός Γραμματισμός* νοείται «η συνείδηση ότι η παραγωγή και η κατανάλωση κειμένων είναι ιστορικά προσδιορισμένες διαδικασίες και ότι τα κείμενα παράγονται πάντα και διαβάζονται μέσα σε μια ιστορική συγκυρία, μέσα σε ένα φάσμα από συγκεκριμένες σχέσεις εξουσίας»⁶, καθώς επίσης και η «ικανότητα να διαβάζουμε, να εξετάζουμε και να καταλαβαίνουμε ένα κείμενο θέτοντάς του ερωτήσεις, δηλαδή αντιμιλώντας στο κείμενο»⁷. Αυτό σημαίνει ότι το κριτικά εγγράμματο άτομο διερευνά το νόημα του κειμένου, αναγιγνώσκοντάς το πολλαπλώς, με απώτερο στόχο να το αποκαλύψει, ήτοι να φέρει στο φως μη άμεσα ορατές ιδεολογίες και απόψεις, που όμως παρουσιάζονται διαισθητικά και φυσικοποιημένα ως «αθώες»⁸. Κατόπιν της αποκάλυψης αυτών των υπόρρητων νοημάτων ο κριτικός αναγνώστης/η κριτική αναγνώστρια προβαίνει στην αμφισβήτηση του τρόπου, με τον οποίο έχει κατασκευαστεί η κοινωνική πραγματικότητα. Με τη διαδικασία αυτή του εντοπισμού, της αποκάλυψης και της αμφισβήτησης αυτής της κατασκευασμένης πραγματικότητας, τα κριτικά εγγράμματα άτομα, οι μαθητές/μαθήτριες εν προκειμένω, καλούνται να αναλάβουν κοινωνική δράση προς την αναζήτηση και την παρουσίαση της ακριβούς και αντικειμενικής πραγματικότητας και να αντακπεξέλθουν έτσι κριτικά και αποτελεσματικά στις εκάστοτε περιστάσεις επικοινωνίας⁹.

3.3 Κριτική Γλωσσική Επίγνωση

Στόχος της σύγχρονης εκπαίδευσης οφείλει να είναι η καλλιέργεια πρακτικών συνειδητοποίησης της οποιασδήποτε ανακατασκευασμένης κοινωνικοπολιτισμικής πραγματικότητας και της δυνατότητας αμφισβήτησής της από τους/τις μαθητές/τριες. Οι τελευταίοι/ες υπό την υποστηρικτική καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού της τάξης και αξιοποιώντας τέτοιες πρακτικές προβαίνουν σε μια πιο προσεκτική και πιο κριτική ανάγνωση του λόγου που διατυπώνεται (προφορικά ή γραπτά) αλλά και της εικόνας που προβάλλεται (στατικής ή

5 Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού*, σ. 55. Μετάφραση: Αραποπούλου, Μ. Αθήνα: Μεταίχιμο.

6 Σπητιάνος, Κ. (2023). *Έρευνα- Δράση & Γραμματισμοί*, σ. 70-71. Αθήνα: Gutenberg.

7 Τσάκωνα, Β. (2014). «Τ' αβγά τα παίρνω μόνη μου»: Κριτικός γραμματισμός, επαγγελματικές συνδιαλλαγές και ευγένεια. *Γλωσσολογία/Glossologia* 22, 19-39. Στο: <https://glossologia.phil.uoa.gr/teyxos/22-2014/> (προσπελάστηκε στις: 9/6/2024)

8 Ροποτού, Ε. (2021). *Γλωσσική ποικιλότητα: Αναπαράστασή της σε τηλεοπτική σειρά (8 λέξεις) και Διδακτική πρόταση στο πλαίσιο του Κριτικού Γραμματισμού*, σ. 34. Μεταπτυχιακή εργασία. ΕΑΠ, Πάτρα.

9 Ιωάννου, Ε. (2017). *Κριτικός Γραμματισμός και Διαφήμιση: Μια Διδακτική Πρόταση για μαθητές Ε' Δημοτικού*, σ.19. Μεταπτυχιακή εργασία. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη.

κινούμενης). Έτσι αποκτούν την επονομαζόμενη κριτική γλωσσική επίγνωση των επικοινωνιακών εκείνων τεχνικών που χρησιμοποιεί ο/η εκάστοτε δημιουργός κειμένου ή εικόνας, για να αποκαλύψουν στη συνέχεια, την ιδεολογική πρόθεσή του/της σε ό,τι αφορά την παρουσίαση της πραγματικότητας με τον δικό του/της φυσικοποιημένο αλλά υποκειμενικό τρόπο, ο οποίος υπηρετεί συγκεκριμένες ιδεολογικοπολιτικές απόψεις και ορισμένα οικονομικοκοινωνικά συμφέροντα¹⁰. Εξέρχονται από τα παραδοσιακά πλαίσια της άκριτης αποδοχής παγιωμένων ιδεολογιών που ποδηγετούν τις κοινωνικές ομάδες και εισέρχονται σε πλαίσια αμφισβήτησής τους, συνειδητοποιώντας την ανακατασκευή της κοινωνικής πραγματικότητας.

Η κριτική γλωσσική επίγνωση εννοιολογείται και ως η επίγνωση της κρυμμένης ιδεολογικής διάστασης κάθε πολυτροπικού κειμένου, την οποία προσδίδουν οι στοχευμένες και όχι τυχαίες γλωσσικές επιλογές του/της εκάστοτε παραγωγού¹¹. Αποτελεί με άλλα λόγια την «κριτική συνείδηση των χρήσεων και των λειτουργιών» της γλώσσας» συνιστώντας έτσι «μια εκπαιδευτική εφαρμογή της Κριτικής Ανάλυσης Λόγου»¹².

3.4 Κριτική Ανάλυση Λόγου (ΚΑΛ)

Σε ό,τι αφορά την Κριτική Ανάλυση Λόγου η μεθοδολογική υπόθεση που κρύβεται πίσω από αυτήν είναι ότι «η γλώσσα, ευρύτερα οι σημειωτικές πρακτικές, και οι κοινωνικές σχέσεις εξουσίας είναι αλληλένδετες και ότι τα κείμενα συνιστούν το υλικό ίχνος της γλωσσικής συγκρότησης της πραγματικότητας (και των ταυτοτήτων και σχέσεων που αυτή οργανώνει)»¹³. Σύμφωνα με την ΚΑΛ, λόγος και περικείμενο βρίσκονται σε μία διαλεκτική σχέση, κατά την οποία η γλώσσα δύναται να κατασκευάζει-διαμορφώνει μια κοινωνική πραγματικότητα με έναν φυσικοποιημένο τρόπο αποδίδοντας συγκεκριμένες ιδεολογικές ταυτότητες στις εκάστοτε κοινωνικές ομάδες, κυρίαρχες ή μη. Η ΚΑΛ αποτελεί την τεχνική εκείνη, με την οποία εντοπίζονται και ερμηνεύονται κριτικά συγκεκριμένες ρητορικές τεχνικές και στρατηγικές προπαγάνδας, που φυσικοποιούν και νομιμοποιούν ποικίλες κοινωνικές, φυλετικές, έμφυλες, θρησκευτικές, οικονομικές ανισότητες¹⁴.

10 Στάμου Α.Γ. (2014). Η κριτική ανάλυση λόγου: Μελετώντας τον ιδεολογικό ρόλο της γλώσσας, σ.159. Στο Γεωργαλίδου, Μ., Σηφιανού, Μ. και Τσάκωνα Β. (επιμ.) *Ανάλυση Λόγου: Θεωρία και Εφαρμογές*, Αθήνα: Νήσος, 149-187.

11 Στάμου, Α., Αρχάκης Α., & Πολίτης, Π. (2016). Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Χαρτογραφώντας το πεδίο. Στο Στάμου Α.Γ., Πολίτης Π. & Αρχάκης Α., (επιμ.). *Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Εκπαιδευτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα*. Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα, 13-55.

12 Γαλανοπούλου, Ε. (2022). *Αναπαραστάσεις των ρόλων των δύο φύλων σε παιδικά κλασικά παραμύθια: Κριτική Ανάλυση Λόγου και Κριτικός Γραμματισμός στην Α΄ Δημοτικού*, σ. 5. Μεταπτυχιακή εργασία. ΕΑΠ, Πάτρα

13 Μπουκάλα, Σ. και Στάμου Α. (2020). *Κριτική Ανάλυση λόγου. (Από) Δομώντας την ελληνική πραγματικότητα*, σ. 231. Αθήνα: Νήσος

14 Στάμου Α.Γ. (2014). Η κριτική ανάλυση λόγου: Μελετώντας τον ιδεολογικό ρόλο της γλώσσας, σ. 151-152.

Ο βασικός θεματικός τομέας με τον οποίο ασχολείται ως επί το πλείστον η ΚΑΛ είναι ο πολιτικός λόγος και ο λόγος των ΜΜΕ ή των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, ήτοι διαφημιστικά spots, δημοσιογραφικές εκπομπές, τηλεοπτικές σειρές, κινηματογραφικές ταινίες, που είναι εξόχως ιδεολογικά φορτισμένοι, με απώτερο στόχο να πείσουν το αναγνωστικό-τηλεοπτικό κοινό να αποδεχθεί και να υιοθετήσει τις απόψεις της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας. Το μεθοδολογικό εργαλείο που χρησιμοποιεί η ΚΑΛ, για να αποκρυπτογραφηθούν και να αποδομηθούν οι παραπάνω ρητορικές και στρατηγικές, που προπαγανδίζουν την εκάστοτε κυρίαρχη ιδεολογία και ενισχύουν συνακόλουθα τις κοινωνικές ανισότητες, είναι η Συστημική Λειτουργική Γραμματική (ΣΛΓ).

3.5 Συστημική Λειτουργική Γραμματική (ΣΛΓ)

Η ΣΛΓ αποτελεί μία γλωσσολογική θεωρία που μελετά τις λειτουργίες της γλώσσας εντός πραγματικών περιστάσεων επικοινωνίας, αναδεικνύοντας έτσι τον ρόλο του ιστορικοκοινωνικού πλαισίου, στο οποίο εντάσσονται τα γλωσσικά στοιχεία που κατασκευάζουν το νόημα¹⁵. Η ΣΛΓ δεν προσεγγίζει με ρυθμιστικό τρόπο τη γλώσσα, όπως η παραδοσιακή γραμματική, η οποία ρυθμίζει τη γλώσσα μέσω της εκμάθησης κανόνων, επί τη βάση των οποίων παράγονται ορθές και δομημένες προτάσεις. Αντίθετα, η ΣΛΓ εστιάζει στη σημασία και όχι στη δομή. Υπ' αυτήν την έννοια η ΣΛΓ δεν αποτελεί ένα αυτόνομο λεξικογραμματικό σύστημα αλλά ένα σύστημα κοινωνιοσημειωτικό, διαμέσου του οποίου ο λόγος νοηματοδοτείται κάθε φορά που χρησιμοποιείται μέσα σε πραγματικές επικοινωνιακές περιστάσεις και η γλώσσα αποκτά στενή σχέση με τη σημασία¹⁶.

Όπως υποστηρίζεται στη ΣΛΓ η γλώσσα πρέπει να μελετάται σε σχέση με το περιεκτικτικό πλαίσιο, στο οποίο χρησιμοποιείται και το οποίο επηρεάζει τις επιλογές των χρηστών της. Σύμφωνα με τη ΣΛΓ τα γλωσσικά νοήματα ομαδοποιούνται σε τρεις κατηγορίες, τις ονομαζόμενες μεταλειτουργίες της γλώσσας, ήτοι στην αναπαραστατική/ιδεοποιητική μεταλειτουργία, στη διαπροσωπική και στην κειμενική λειτουργία.

3.5.1 Αναπαραστατική/Ιδεοποιητική Μεταλειτουργία

Η αναπαραστατική/ιδεοποιητική μεταλειτουργία αφορά στην αναπαράσταση της κοινωνικής πραγματικότητας, νοηματοδοτώντας βιώματα και γεγονότα και κατασκευάζοντας τις διάφορες εκφάνσεις της. Αφορά «στο περιεχόμενο της πρότασης, στην οποία αναπαριστάται η κοινωνική και φυσική πραγματικότητα,

Στο Γεωργαλίδου, Μ., Σηφianού, Μ. και Τσάκωνα Β. (επιμ.) *Ανάλυση Λόγου: Θεωρία και Εφαρμογές*, Αθήνα: Νήσος, 149-187.

15 Λύκου, Χ., Η Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Μ.Α. Κ. Halliday, σ. 1. (προσπελάστηκε στις: 10/6/2024)

16 Στάμου Α.Γ. (2014). Η κριτική ανάλυση λόγου: Μελετώντας τον ιδεολογικό ρόλο της γλώσσας, σ. 171. Στο Γεωργαλίδου, Μ., Σηφianού, Μ. και Τσάκωνα Β. (επιμ.) *Ανάλυση Λόγου: Θεωρία και Εφαρμογές*, Αθήνα: Νήσος, 149-187.

έτσι όπως καταγράφεται στη συνείδηση εκείνου/-ης που την παραγάγει»¹⁷. Σε λεξικογραμματικό επίπεδο η αναπαραστατική/ιδεοποιητική μεταλειτουργία πραγματώνεται διαμέσου του συστήματος της μεταβιβαστικότητας (transitivity system), με το οποίο οι εκάστοτε παραγωγοί των κειμένων κατασκευάζουν μία κλίμακα αιτιότητας, βάσει της οποίας ερμηνεύουν την πραγματικότητα, δίνοντάς της τη δική τους εκδοχή. Το σύστημα μεταβιβαστικότητας συμπεριλαμβάνει α) τους συμμετέχοντες/τις συμμετέχουσες (ουσιαστικά), β) τις διαδικασίες (ρήματα ή ουσιαστικοποιήσεις) και γ) τις περιστάσεις (εμπρόθετους και επιρρηματικούς προσδιορισμούς του τόπου, του χρόνου, του τρόπου)¹⁸. Σε ό,τι αφορά την κλίμακα της αιτιότητας των γεγονότων, το ενδιαφέρον εστιάζεται στην αναπαράσταση του υπευθύνου της δράσης (δράστη), ο οποίος είτε αποκαλύπτεται με εμφαντικό τρόπο (μέσω ενεργητικής σύνταξης σε θέση υποκειμένου), είτε μετριάζεται (μέσω παθητικής σύνταξης σε θέση ποιητικού αιτίου) είτε απαλείφεται (μέσω ουσιαστικοποιήσεων ή μέσω παθητικής σύνταξης χωρίς καν να υπονοείται το ποιητικό αίτιο)¹⁹. Οι διαδικασίες μπορεί να είναι υλικές (*χτύπησε*), νοητικές (*σκέφτηκε*), συμπεριφορικές (*έκλαψε*), συσχετιστικές (*είναι*), υπαρκτικές (*υπάρχει*), λεκτικές (*είπε*).²⁰

3.5.2 Διαπροσωπική Μεταλειτουργία

Κατά τη διαπροσωπική μεταλειτουργία οι παραγωγοί των κειμένων επιχειρούν μέσω της γλώσσας να εκχωρήσουν συγκεκριμένο ρόλο στον εαυτό τους και στους καταναλωτές των κειμένων σε μια συγκεκριμένη κατάσταση επικοινωνίας. Προσπαθούν μετασηματίζοντας τις διαπροσωπικές σχέσεις να εκφράσουν προσωπική άποψη, με απώτερο στόχο να επηρεάσουν τον καταναλωτή του κειμένου, ώστε να ταυτιστεί με αυτή ή να αποφύγουν επιμελώς να την εκφράσουν, αποστασιοποιούμενοι από το περιγραφόμενο γεγονός, προσδοκώντας την ίδια στάση και από τον καταναλωτή. Βασικά στοιχεία της διαπροσωπικής λειτουργίας αποτελούν:

- Η δείξι του προσώπου, με την οποία ο/η παραγωγός του κειμένου επιχειρεί να διαμορφώσει τις επιθυμητές σχέσεις του/της με τον/την εκάστοτε αναγνώστη/αναγνώστριά του/της (οικειότητα, διεπίδραση). Σημαντική ως προς τη δείξι του προσώπου είναι η

17 Λόκου, Χ., Η Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Μ.Α. Κ. Halliday, σ. 1. (προσπελάστηκε στις: 10/6/2024)

18 Στάμου Α.Γ. (2014). Η κριτική ανάλυση λόγου: Μελετώντας τον ιδεολογικό ρόλο της γλώσσας, σ. 173-174. Στο Γεωργαλίδου, Μ., Σηφianού, Μ. και Τσάκωνα Β. (επιμ.) *Ανάλυση Λόγου: Θεωρία και Εφαρμογές*, Αθήνα: Νήσος, 149-187.

19 Στάμου Α.Γ. (2011). *Η κριτική ανάλυση λόγου των περιβαλλοντικών κειμένων: Προς μια κριτική γλωσσική επίγνωση. 12 Κείμενα για τη Γλωσσολογία: Πρακτικά των Ετήσιων Συναντήσεων του Τομέα Γλωσσολογίας*, σ. 182. Πινακάτες Πηλίου: Κοντύλι, 179-193.

20 Μανιού, Ε., Η (ανα)συγκρότηση της επιστημονικής γνώσης στο σχολείο: Κοινωνιολογική ανάλυση εκπαιδευτικών πρακτικών, σ. 76-82. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα. Στο: <https://freader.ekt.gr/eadd/index.php?doc=36899> (προσπελάστηκε στις: 10/6/2024)

επιλογή προσώπου και αριθμού, οι προσωπικές ή οι κτητικές αντωνυμίες και τα ρήματα που δηλώνουν με τις καταλήξεις τους το πρόσωπο.

- Οι γλωσσικές πράξεις, με τις οποίες ο/η παραγωγός του κειμένου είτε βεβαιώνει την αλήθεια των λεγομένων του/της (αποφαντικές), είτε προβαίνει σε κάποια διαταγή ή απαγόρευση (κατευθυντικές), είτε εκφράζει κάποια στάση του/της ή κάποιο συναίσθημά του/της (εκφραστικές), είτε δεσμεύεται για μια μελλοντική του/της ενέργεια (δεσμευτικές), είτε προβαίνει σε κάποιο διορισμό, απόλυση ή καταδίκη (κηρυκτικές).

- Η τροπικότητα, μέσω της οποίας ο/η παραγωγός του κειμένου είτε δηλώνει τον μικρό ή μεγάλο βαθμό βεβαιότητάς του/της (επιστημική), είτε αποκαλύπτει τον μικρό ή μεγάλο βαθμό αναγκαιότητας να γίνει κάτι (δεοντική), είτε παραθέτει τα υποκειμενικά του/της σχόλια και συναισθήματα επί του θέματος (αξιολογική).

3.5.3 Κειμενική Μεταλειτουργία

Η κειμενική μεταλειτουργία εστιάζει στη διάκριση μεταξύ του θέματος (theme) και του ρήματος/σχολίου (rheme), ήτοι αντιστοίχως α) σε αυτό, για το οποίο γίνεται λόγος σε μια πρόταση και β) σε αυτό που αφορά τον σχολιασμό του. Το θέμα τίθεται στην αρχή της πρότασης (ουσιαστικό ή κάποιο επιρρηματικό-προθετικό σύνολο) ως φορέας παλιάς και ήδη γνωστής πληροφορίας, ενώ το ρήμα/σχόλιο (rheme) έπεται, για να σχολιάσει το θέμα, ως φορέας νέας πληροφορίας. Με το θέμα ο/η παραγωγός του κειμένου κατευθύνει τον καταναλωτή/την καταναλώτρια στην ερμηνεία του μηνύματος. Το θέμα χαρακτηρίζεται ως αμαρκάριστο, στην περίπτωση που συμπίπτει με το υποκείμενο της πρότασης, και μαρκαρισμένο όταν δεν συμπίπτει αλλά προτάσσεται το ρήμα για λόγους έμφασης²¹.

3.6 Οπτικός Γραμματισμός

Διάσταση του γραμματισμού είναι και ο οπτικός γραμματισμός, ο οποίος «είναι η ικανότητα ανάγνωσης και χρήσης των εικόνων αλλά και της κριτικής αποτίμησής τους, καθώς και της δημιουργίας οπτικών εννοιών και παραγωγής οπτικών μηνυμάτων»²². Με άλλα λόγια, μέσω της ικανότητας του οπτικού γραμματισμού το παιδί ωθείται σε μια ενεργητική και κριτική προσέγγιση των εικόνων, η οποία με τη σειρά της το βοηθά να προβεί στην αποσυμβολικοποίηση και αποκάλυψη των κρυμμένων νοημάτων τους.

21 Ρήγας, Ι. (2022). *Γραμματισμός και παραπληροφόρηση: Η περίπτωση των εμβολίων κατά της Covid 19*, σ. 53. Μεταπτυχιακή εργασία: ΕΚΠΑ, Αθήνα.

Λύκου, Χ., Η Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Μ.Α. Κ. Halliday, σ. 1. (προσπελάστηκε στις: 10/6/2024)
22 Κουσκούτη, Β., Οπτικός εγγραμματισμός και γλωσσική ανάπτυξη μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, σ. 27. Διδακτορική Διατριβή, ΕΚΠΑ, Αθήνα. Στο: <https://freader.ekt.gr/eadd/index.php?doc=48702&lang=el#p=1> (προσπελάστηκε στις: 10/6/2024)

3.6.1 Η Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού

Στα πλαίσια του Οπτικού Γραμματισμού έχει αναπτυχθεί και η Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού, η οποία εστιάζει στον «τρόπο με τον οποίο τα απεικονιζόμενα στοιχεία, δηλαδή οι άνθρωποι, τα μέρη και τα πράγματα, συνδυάζονται σε οπτικές δηλώσεις, μεγαλύτερης ή μικρότερης πολυπλοκότητας και έκτασης, όπως κατά αντίστοιχο τρόπο οι γραμματικές της γλώσσας περιγράφουν τον συνδυασμό των λέξεων σε περιόδους, προτάσεις και κείμενα²³». Το νόημα που μπορεί να αποτυπωθεί εύστοχα σε ένα κείμενο, με την επιλογή των κατάλληλων λέξεων και τη συγκεκριμένη θέση τους μέσα στην πρόταση, μπορεί εξίσου εύστοχα να αποτυπωθεί και σε μια εικόνα, με την επιλογή των κατάλληλων οπτικών στοιχείων (προσώπων, αντικειμένων, χρωμάτων, μεγεθών) και τη συγκεκριμένη θέση τους μέσα σ' αυτήν.

Όπως και στο γλωσσικό κείμενο έτσι και στην εικόνα λαμβάνεται υπόψη Με άλλα λόγια το πλαίσιο, στο οποίο εμπεριέχονται πληροφορίες που εκφράζονται α) μέσω της αναπαραστατικής/ιδεοποιητικής μεταλειτουργίας, β) μέσω της διαπροσωπικής μεταλειτουργίας και γ) μέσω της κειμενικής μεταλειτουργίας (κειμενικά νοήματα).

3.6.2 Αναπαραστατική/Ιδεοποιητική Μεταλειτουργία

Κατά την αναπαραστατική/ιδεοποιητική μεταλειτουργία οι διαδικασίες, στις οποίες εμπλέκονται τα συμμετέχοντα πρόσωπα ή αντικείμενα μπορεί να είναι α) αφηγηματικές, όπου παρατηρείται κάποια εξέλιξη γεγονότος ή κάποια αλλαγή, β) ταξινομικές, όπου τα συμμετέχοντα πρόσωπα ή αντικείμενα ανήκουν σε μία ομάδα και συνδέονται μεταξύ τους μέσω ταξινόμησης (το ένα δίπλα στο άλλο, στημένα για φωτογράφιση), γ) αναλυτικές, οι οποίες αφορούν στην παρατήρηση επιμέρους στοιχείων των συμμετεχόντων (ένα πρόσωπο αντί για ολόκληρο το σώμα) και δ) οι συμβολικές, οι οποίες έχουν πληροφοριακή αλλά και εμβληματική αξία αποτυπώνοντας τι είναι και τι σημαίνει αυτό το πρόσωπο ή το αντικείμενο που συμμετέχει. Με εξαίρεση τις αφηγηματικές διαδικασίες, που αφορούν σε δυναμικές εικόνες, οι υπόλοιπες διαδικασίες είναι εννοιολογικές και αφορούν σε στατικές εικόνες²⁴.

3.6.3 Διαπροσωπική Μεταλειτουργία

Με τη διαπροσωπική μεταλειτουργία των εικόνων παρουσιάζονται οι οπτικές τεχνικές με τις οποίες οι δημιουργοί των εικόνων οικοδομούν τη σχέση τους με

23 Kress, G. & van Leeuwen, T. (2010). *Η ανάγνωση των εικόνων: Η Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού* (Φ. Παπαδημητρίου, Επιμ.), σ. 41. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

24 Στάμιου Α.Γ., Αλευριάδου Α. & Ελευθερίου Π. (2011). «Ζωγράφισε τα ΑΜΕΑ»: Αναπαραστάσεις της αναπηρίας μέσα από τα ιχνογραφήματα παιδιών του δημοτικού, σ. 327-329. Στο Πουρκός Μ. & Κατσαρού Ε. (επιμ.), *Πρακτικά του Συνεδρίου «Βίωμα, Μεταφορά και Πολιτροπικότητα: Εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση*». Θεσσαλονίκη: Νησίδες, 323-336.

τους θεατές. Για την οικοδόμηση αυτής της σχέσης οι δημιουργοί των εικόνων χρησιμοποιούν συγκεκριμένες οπτικές τεχνικές αλληλεπιδρώντας με τους θεατές και οδηγώντας τους σε συγκεκριμένες ερμηνείες²⁵. Οι τεχνικές αυτές είναι οι εξής:

α) Η βλεμματική επαφή του εικονιζομένου με τον θεατή. Σε περίπτωση ευθείας βλεμματικής επαφής υποδηλώνεται η διάθεση του εικονιζομένου για επικοινωνία με τον θεατή, ενώ η απουσία αυτής φανερώνει την άγνοια του εικονιζομένου για την ύπαρξη του θεατή, οπότε προσφέρεται για απρόσκοπτη και προσεκτική εξέτασή του από αυτόν, παρέχοντάς του σχετικές πληροφορίες.

β) Η απόσταση του πλάνου, που φανερώνει την κοινωνική απόσταση μεταξύ εικονιζομένου και θεατή. Μία κοντινή λήψη υποδηλώνει την ύπαρξη μιας πιο άμεσης, πιο προσωπικής σχέσης μεταξύ των δύο, μία μεσαία αποκαλύπτει έναν μέτριο βαθμό οικειότητας, ενώ ένα μακρινό πλάνο φανερώνει μια πιο απρόσωπη και αποστασιοποιημένη σχέση μεταξύ θεατή και εικονιζομένου.

γ) Η γωνία θέασης επί του οριζοντίου άξονα, όπου στην περίπτωση που η λήψη είναι οριζόντια και μετωπική ο θεατής ευθυγραμμίζεται με τον εικονιζόμενο αυξάνοντας το ποσοστό συναισθηματικής εμπλοκής του με την εικονιζόμενη κατάσταση, ενώ όσο η γωνία λήψης αποκλίνει από τον οριζόντιο άξονα τόσο μειώνεται το ποσοστό της συναισθηματικής του εμπλοκής και αποστασιοποιείται από την εικονιζόμενη κατάσταση.

δ) Η γωνία θέασης επί του κατακόρυφου άξονα, όπου ανάλογα με το ύψος της λήψης αναπτύσσονται οι αντίστοιχες σχέσεις εξουσίας μεταξύ θεατή και εικονιζομένου. Αν η λήψη είναι από υψηλή γωνία, τότε η εξουσία μεταφέρεται στον θεατή, καθώς το εικονιζόμενο παρουσιάζεται μικροσκοπικό και ασήμαντο. Αν είναι από χαμηλή γωνία, το εικονιζόμενο παρουσιάζεται τεράστιο και σημαντικό, οπότε κατέχει και την εξουσία στη σχέση του με τον θεατή, ενώ αν η γωνία λήψης είναι ισουψής με το επίπεδο των ματιών, υπάρχει ισοτιμία στη μεταξύ τους σχέση.²⁶

3.6.2 Κειμενική Μεταλειτουργία

Η κειμενική μεταλειτουργία των εικόνων σχετίζεται με την αξία της πληροφορίας που μας δίνει η εικόνα, αναφορικά με την τοποθέτηση των αναπαριστάμενων στοιχείων μέσα στον χώρο (δεξιά-αριστερά, πάνω-κάτω, κέντρο-περιθώριο), προσδίδοντας κάθε φορά διαφορετικό πληροφοριακό βάρος στο εικονιζόμενο στοιχείο, καθώς στο αριστερό μέρος της εικόνας τοποθετείται η γνωστή πληροφορία, στο δεξί η νέα, πάνω οι προσδοκίες, κάτω αυτό που συμβαίνει στην πραγματικότητα, στο κέντρο ο πυρήνας της πληροφορίας και στο περιθώριο τα εξαρτώμενα μέλη-δορυφόροι²⁷.

25 Παπαδημητρίου, Φ. (2010). Η κοινωνική σημειωτική προσέγγιση της οπτικής επικοινωνίας. Εισαγωγικό Σημείωμα, σ. 13-15. Στο Kress & T. van Leeuwen G. *Η Ανάγνωση των εικόνων. Η Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 7-24

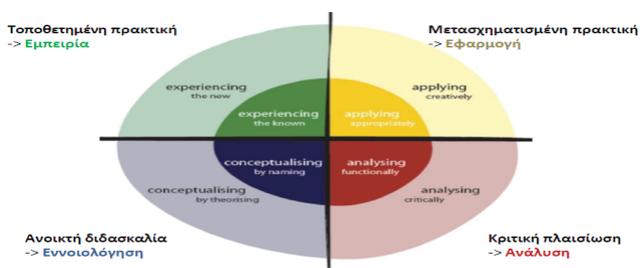
26 Μάρκου Νικάνδρου, Δ. (2021). *Αναπαραστάσεις της Αναπηρίας σε Κείμενα Μαζικής Κουλτούρας: Προσεγγίζοντας τον Αντισμό μέσα από διδακτικές κριτικές παρεμβάσεις*, σ. 28-29. Μεταπτυχιακή εργασία. ΕΑΠ, Πάτρα.

Στάμου Α.Γ., Αλευριάδου Α. & Ελευθερίου Π. (2011). «Ζωγράφισε τα ΑΜΕΑ»: Αναπαραστάσεις της αναπηρίας μέσα από τα ιχνογραφήματα παιδιών του δημοτικού, σ.327-329. Στο Πουρκός Μ. & Κατσαρού Ε. (επιμ.), *Πρακτικά του Συνεδρίου «Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση»*. Θεσσαλονίκη: Νησίδες, 323-336.

27 Παπαδημητρίου, Φ. (2010). Η κοινωνική σημειωτική προσέγγιση της οπτικής επικοινωνίας. Εισαγωγικό

3.7 Η Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών

Το παραδοσιακό δασκαλοκεντρικό μοντέλο διδασκαλίας (διάλεξη, μετωπική διδασκαλία) με όλες τις συνεπακόλουθες διδακτικές τεχνικές (αποστήθιση, κανόνες, εφαρμογή παραδείγματος) και τον/την εκπαιδευτικό στον ρόλο της αυθεντίας έχει αντικατασταθεί, δεκαετίες τώρα, από ένα σύγχρονο ομαδοσυνεργατικό μοντέλο μάθησης, με τα παιδιά να βγαίνουν από τον παραδοσιακό παθητικό ρόλο του άκριτου αποδέκτη της νέας γνώσης και να εντάσσονται ενεργά σε ένα σαφώς πιο αποκεντρωμένο σύστημα οργάνωσης του μαθήματος μέσα σε μαθητικές ομάδες κριτικής έρευνας και δημιουργικής εργασίας με συγκεκριμένους ρόλους (συντονιστή, φροντιστή, γραμματέα, αναγνώστη, εμπνευστή) και τον/την εκπαιδευτικό σε ρόλο διευκολυντή²⁸. Ομοίως το αντίστοιχο είδος γραμματισμού που αφορά σε μονοτροπικά κείμενα (αμιγώς λεκτικά) αντικαθίσταται με μια νέα παιδαγωγική, αυτή των Πολυγραμματισμών που αφορά σε πολυτροπικά κείμενα, στα οποία το νόημα καθίσταται πολυμορφικό, αναθεωρώντας έτσι τον ηγεμονικό ρόλο της γλώσσας στο σχολείο, ως τον μοναδικό σημειωτικό τρόπο νοηματοδότησης. Βασική έννοια στη νέα διδακτική προσέγγιση αποτελεί το λεγόμενο «Σχέδιο», το οποίο λαμβάνει χώρα σε τέσσερις φάσεις, στις οποίες αξιοποιούνται αντιστοίχως τέσσερα είδη μάθησης, ήτοι η βιωματική (γνωστική διαδικασία βίωσης), η εννοιολογική (γνωστική διαδικασία νοηματοδότησης), η αναλυτική (γνωστική διαδικασία ανάλυσης) και η εφαρμοσμένη (γνωστική διαδικασία εφαρμογής). Οι φάσεις αυτές είναι οι εξής (Σχήμα 1)²⁹:



Σχήμα 1
Η Εξέλιξη του Μοντέλου των Πολυγραμματισμών - Οι γνωστικές Διαδικασίες³⁰

Σημείωμα, σ. 16. Στο Kress & T. van Leeuwen G. *Η Ανάγνωση των εικόνων. Η Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 7-24

Στάμου Α.Γ., Αλευριάδου Α. & Ελευθερίου Π. (2011). «Ζωγράφισε τα ΑΜΕΑ»: Αναπαραστάσεις της αναπηρίας μέσα από τα ιχνογραφήματα παιδιών του δημοτικού, σ.327-329. Στο Πουρκός Μ. & Κατσαρού Ε. (επιμ.), *Πρακτικά του Συνεδρίου «Βίωμα, Μεταφορά και Πολυτροπικότητα: Εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση»*. Θεσσαλονίκη: Νησίδες, 323-336.

28 Ματσαγούρας, Η. Γ. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*, σ. 246-247. Αθήνα: Γρηγόρης

29 Ιντζίδης, Ε. (2024). *Γραμματισμός-Πανεπιστημιακές σημειώσεις: e-class - Τμήματος Φιλολογίας - ΕΚΠΑ*
Ιωάννου, Ε. (2017). *Κριτικός Γραμματισμός και Διαφήμιση: Μια Διδακτική Πρόταση για μαθητές Ε΄ Δημοτικού*, σ. 21-22. Μεταπτυχιακή εργασία. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη.

30 Kalantzis, M. & Cope, B., *Σχεδιασμός του Νοήματος - Πανεπιστημιακές σημειώσεις* (ppt). Στο: <https://newlearningonline.com/learning-by-design/pedagogy> (προσπελάστηκε στις: 14/1/2026)

3.7.1 Η Τοποθετημένη-Εγκατεστημένη Πρακτική

Βιώνοντας το νέο. Στην πρώτη φάση του Σχεδίου οι μαθητές και οι μαθήτριες έρχονται σε επαφή με κείμενα, των οποίων η μορφή και το περιεχόμενο απορρέει από το άμεσο καθημερινό κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον τους (ενδοσχολικό και εξωσχολικό), ώστε να αξιοποιείται η πρακτικοβιωματική τους γνώση. Στόχος είναι μέσα από κείμενα που σχετίζονται με τις εμπειρίες της καθημερινότητας που έχουν αποκτήσει τα παιδιά πάνω σε πολλά και ποικίλα θέματα της προσωπικής, οικογενειακής και ευρύτερης κοινωνικοπολιτισμικής τους πραγματικότητας να αυξήσουν τον βαθμό της συμμετοχής τους στις προτεινόμενες ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, που αφορούν σε κείμενα μαζικής κουλτούρας, ήτοι δημοσιογραφικά ρεπορτάζ, άρθρα εφημερίδων και περιοδικών, έρευνες, πολιτικούς λόγους, διαφημιστικά spots, τα οποία άπτονται των προσωπικών ενδιαφερόντων και αναγκών τους και παρουσιάζουν συγκεκριμένες επιχειρηματολογίες κατασκευής της κοινωνικής πραγματικότητας. Η βιωματική μάθηση σε αυτή τη φάση αποτελεί τη γνωστική διαδικασία, με την οποία τα παιδιά οικειοποιούνται ευκολότερα και γρηγορότερα τη γνώση και ευαισθητοποιούνται πάνω σε κοινωνικά θέματα των ανθρωπίνων σχέσεων, που τα αφορούν άμεσα ή έμμεσα.

3.7.2 Η Ανοιχτή-Εμφανής Διδασκαλία

Νοηματοδοτώντας με ορολογία. Στη δεύτερη φάση οι μαθητές/τριες υπό τις διακριτικές οδηγίες του/της εκπαιδευτικού εντοπίζουν α) τα γλωσσικά στοιχεία, με βάση τα οποία οργανώνονται τα κείμενα, με στόχο την κατανόηση και επεξεργασία τους και β) τους τρόπους με τους οποίους αυτά λειτουργούν, για να παραγάγουν συγκεκριμένα νοήματα. Πρόκειται για τη γνωστική διαδικασία της εννοιολόγησης (εννοιολογική μάθηση), διά μέσου της οποίας τα παιδιά ενθαρρύνονται να αναπτύξουν ορισμούς και να ερμηνεύσουν ορολογίες ανακαλώντας τις προηγούμενες γνώσεις τους και την άμεση εμπειρία τους.

3.7.3 Η Κριτική Πλαισίωση

Αναλύοντας κριτικά. Στη φάση αυτή εμπλέκεται η ΚΑΛ, καθώς οι μαθητές/τριες μέσα από τη γνωστική διαδικασία της ανάλυσης (αναλυτική μάθηση) μπαίνουν στη θέση του παρατηρητή, του ερμηνευτή, του αναλυτή, του αξιολογητή των νοημάτων, υπόρρητων και εμφανών, των πολυτροπικών κειμένων, τα οποία έχουν γνωρίσει και διαπραγματευτεί στις δύο προηγούμενες φάσεις, ιδιαίτερα της ανοιχτής διδασκαλίας. Με τη διακριτική υποστήριξη του/της εκπαιδευτικού τα παιδιά μέσα από μια στάση συναισθηματικής αποστασιοποίησης διερευνούν «πτυχές που επεκτείνονται πέρα από το δεδομένο νόημα του κειμένου, συνδέονται με

το συγκεκριμένο, τα συμφέροντα και τη σύνθετη κοινωνικοπολιτική πραγματικότητα»³¹ με στόχο να αποκαλυφθούν οι προθέσεις των παραγωγών των κειμένων για την υποκειμενική ή αντικειμενική παρουσίαση της κοινωνικοπολιτισμικής πραγματικότητας. Να διακρίνουν δηλαδή με κριτικό τρόπο την πραγματικότητα που φαίνεται από την πραγματικότητα που είναι.

3.7.4 Η Μετασχηματισμένη Πρακτική

Εφαρμόζοντας δημιουργικά. Στην τέταρτη φάση του σχεδίου επιχειρείται οι μαθητές/τριες, μέσα από τη γνωστική διαδικασία της εφαρμογής (εφαρμοσμένη μάθηση), να εμπλακούν σε διαθεματικές δραστηριότητες αναπλαισίωσης της κατακτημένης γνώσης τους, παράγοντας τον δικό τους προφορικό και γραπτό λόγο. Γνωστικά αντικείμενα, όπως η Γλώσσα, τα Εικαστικά, η Θεατρική Αγωγή αποτελούν πεδία ομαδοσυνεργατικών διαθεματικών δράσεων, προκειμένου με δημιουργικό πνεύμα τα παιδιά να παραγάγουν δικά τους κείμενα (θεατρικό παιχνίδι, παιχνίδι ρόλων, επιχειρηματικό λόγο, κατασκευή διαφήμισης, συγγραφή παραμυθιού), μετασχηματίζοντας έτσι τα νοήματα που διαπραγματεύτηκαν στις προηγούμενες φάσεις σε άλλα κοινωνικά πλαίσια και πολιτισμικά συμφραζόμενα.

4. Διδακτική πρόταση με βάση την Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών.

Η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση αφορά σε μαθητές/τριες της Στ' Δημοτικού. Ο/Η εκπαιδευτικός της τάξης, αρχικά προβάλλει στον πίνακα ένα διαδικτυακό άρθρο (Εικόνα 1) σχετικό με τον ρόλο των fake news και της προπαγάνδας στη μηχανή του εν εξελίξει πολέμου μεταξύ της Ουκρανίας και της Ρωσίας. Το άρθρο μοιράζεται και σε έντυπη μορφή στις ομάδες των μαθητών/τριών της τάξης.

31 Κουτσογιάννης, Δ. (2017). *Γλωσσική διδασκαλία: Χθες, σήμερα, αύριο. Μια πολιτική προσέγγιση*, σ. 303. Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, 299-304.



The screenshot shows the website of EΘΝΟΣ with a navigation bar including 'Πολιτική', 'Οικονομία', 'Ελλάδα', 'Κόσμος', 'Αθλητισμός', 'Ψυχαγωγία', 'Food & Drink', 'Travel', and 'Viral'. A 'BREAKING NEWS' banner is visible. The main article is titled 'Η προπαγάνδα και τα fake news στη μηχανή του πολέμου' by Χάρολντ Ρωσσίδη, Επικοινωνιολόγος. The article is dated 31.03.2022 at 11:57. There are social media sharing icons and a 'Δείτε το πρωτοσέλιδο των εφημερίδων' link.



«Σε καιρό **πολέμου** η αλήθεια είναι τόσο πολύτιμη που πρέπει πάντα να συνοδεύεται από μια σωματοφυλακή ψεμάτων», δήλωνε κατά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο ο πρωθυπουργός της Βρετανίας **Γουίνστον Τσόρτσιλ**, και η ρήση αυτή φαίνεται να ισχύει μέχρι τις μέρες μας. Στο ίδιο μήκος κύματος και ο Πρόεδρος των ΗΠΑ **Θιόντορ Ρούσβελτ**, το 1942, όταν αφοπλιστικά ομολογούσε πως ήταν «απολύτως πρόθυμος να παραλानήσει και να πει αναλήθεις εάν αυτό βοηθάει να κερδηθεί ο πόλεμος». Τις τελευταίες μέρες βιώνουμε έναν καταγισμό προπαγάνδας και παραπληροφόρησης με αφορμή τη ρωσική εισβολή στην **Ουκρανία**. Ξεκινώντας από τα επίσημα χείλη, οι Ρώσοι αξιωματούχοι για μήνες διαβεβαίωναν ότι δεν επικείται εισβολή. Ο **Βλαντίμιρ Πούτιν** εironικά ρωτούσε τι ώρα ξεκινά ο πόλεμος και η **Μαρία Ζαχάροβα** ζητούσε από τα δυτικά ΜΜΕ να της πουν πότε θα γινόταν η επίθεση γιατί είχε και διακοπές να προγραμματίσει. Ο δε υπουργός Εξωτερικών της Ρωσίας **Σεργκέι Λαβρόφ**, μετά από 15 μέρες βομβαρδισμών, ισοπέδωσης πόλεων και προσωποποίησης δύο εκατ. ανθρώπων, δήλωσε ότι «δεν επιτεθήκαμε στην Ουκρανία». Επιπρόσθετα, κατά τις πρώτες μέρες της εισβολής, επίσημες ουκρανικές πηγές διαγόρευαν στον Τύπο ότι έγινε ρωσική επίθεση στον πυρηνικό σταθμό της **Ζαποριζία**. Η αμερικανική πρεσβεία στο Κίεβο έκανε μάλιστα tweet, χαρακτηρίζοντας την επίθεση έγκλημα πολέμου. Τελικά, η αμερικανική κυβέρνηση δεν επιβεβαίωσε την επίθεση ενώ ζήτησε από τις αμερικανικές πρεσβείες ανά τον κόσμο να διαγράψουν το tweet που έκαναν. Στο ίδιο μοτίβο και οι ανακοινώσεις των δύο αντίπαλων επιτελείων για τους νεκρούς Ρώσους **στρατιώτες**. Η Μόσχα τους περιορίζει σε 1351, το Κίεβο εκτοξεύει τον αριθμό σε 16.000, ενώ μέχρι στιγμής δεν ακούσαμε πόσοι Ουκρανοί στρατιώτες έχασαν τη ζωή τους.

Κυριαρχεί η ασάφεια

Οι εικόνες και τα βίντεο κυκλοφορούν αστραπιαία, ενώ συχνά οι πληροφορίες από τα επιτελεία των αντιμαχόμενων πλευρών είναι εκ διαμέτρου αντίθετες. Το εάν αυτό συμβαίνει άθελα ή ηθελημένα, λόγω άγνοιας, κεκτημένης ταχύτητας ή ανευθυνότητας, τις περισσότερες φορές δεν είμαστε σε θέση να το γνωρίζουμε. Και αν στις προηγούμενες θλιβερές συγκυρίες της ανθρωπότητας οι βασικές πηγές ενημέρωσης εξαντλούνταν στα ΜΜΕ και τις τοποθετήσεις των πολιτικών, η προσθήκη των Social Media στην εξίσωση καθιστά το πεδίο χαοτικό και ανεξέλεγκτο. Ο κάθε πολίτης συμπεριφέρεται πλέον σαν πολεμικός ανταποκριτής, τα trolls βρίσκονται σε θέση μάχης και οι πλατφόρμες Social Media βρίσκονται ήδη στο εδάλιο του κατηγορουμένου για μεροληπτική εμπλοκή σε προηγούμενες πολιτικές εξελίξεις. Αφενός η ενημέρωση έγινε πιο άμεση, αφετέρου η νέα τάξη πραγμάτων εμπεριέχει κινδύνους. Η ουσία ωστόσο, πέρα από την τραγική πραγματικότητα της καταστροφής και του ξεριζωμού, είναι πως το 2022 η μηχανή του πολέμου φαίνεται να χρειάζεται περισσότερο καύσιμα ψεμάτων, προπαγάνδας και παραπληροφόρησης. Πιο κάτω παρατίθενται συγκεκριμένα παραδείγματα, κάποια από αυτά με αρκετή δόση επιφύλαξης:

- Τις πρώτες μέρες του πολέμου κυκλοφόρησε είδηση σύμφωνα με την οποία 13 Ουκρανοί **συνοριοφύλακες**, οι οποίοι βρίσκονταν στο νησί **Ζιμίλι**, αρνήθηκαν να παραδοθούν στο ρωσικό πολεμικό πλοίο που τους προσέγγισε και ως εκ τούτου εκτελέστηκαν. Την είδηση επιβεβαίωσαν Ουκρανοί αξιωματούχοι, ενώ ο Πρόεδρος της χώρας **Βολοντίμιρ Ζελένσκι** δήλωσε ότι θα τιμήσει τους πεσόντες. Επίσημα ουκρανικά χείλη αποκάλυψαν τις επόμενες μέρες πως όλοι οι **συνοριοφύλακες** είναι ζωντανοί.
- Βίντεο με έναν δημοσιογράφο μπροστά από σειρές πτωμάτων μέσα σε σακούλες έκανε τον γύρο του διαδικτύου και κοινοποιείτο από λογαριασμούς που υποστηρίζουν το Κρεμλίνο. Στο βίντεο, μια από τις σακούλες αρχίζει να κουνιέται και το «πτώμα» αφαιρεί το κάλυμμα. Ενώ οι αναρτήσεις υποστήριξαν ότι το βίντεο γυρίστηκε στην Ουκρανία και αποδεικνύει ότι ο πόλεμος είναι κατασκευασμα της δυτικής προπαγάνδας, η αλήθεια είναι ότι το βίντεο προερχόταν από διαδόληση για την κλιμακωτή αλλαγή που πραγματοποιήθηκε στη Βιέννη αρχές Φεβρουαρίου. Το ίδιο βίντεο είχε κοινοποιηθεί το περασμένο διάστημα και από αρνητές της πανδημίας, με αντίστοιχους ισχυρισμούς.

- Στο Tik Tok αναρτήθηκε βίντεο το οποίο απεικόνιζε φορητά να μεταφέρουν μεγάλα κυλινδρικά κοντέινερ, με ηχητικό υλικό με φωνές και λεζάντα που έγραφε «Ρωσία – Τυρηνική Βόμβα». Η πλατφόρμα κατέβασε το βίντεο ως fake news, όμως στο μεσοδιάστημα το βίντεο συγκέντρωσε περίπου 18 εκατ. προβολές.
- Αναρτήθηκε επίσης φωτογραφία με τη σημείωση «η ρωσική σημαία υψώθηκε στο Δημαρχείο του Χάρκοβου». Τελικά η ίδια φωτογραφία αναρτήθηκε το 2014 από έναν φιλορώσο ακτιβιστή. Είδαμε επίσης fake ρίψεις αλεξιπτωτιστών, πλάνα από πτήσεις αεροπλάνων του 2020, αλλά και Ρώσους και Ουκρανούς αχιμάτωτους να προβάλλονται ως λάφυρο από τους αντιπάλους τους.

Ουκρανοί αξιωματούχοι δήλωσαν ότι χάκερς εξαπέλυσαν ηλεκτρονική επίθεση σε ιστότοπους της τοπικής κυβέρνησης για να διαδώσουν την ψευδή είδηση ότι το Κίεβο έχει συνθηκολογήσει, υπογράφοντας συνθήκη ειρήνης με τη Μόσχα. Η Ρωσία διέψευσε το γεγονός. Διέψευσε επίσης ότι γίνονται ρωσικές επιδρομές εναντίον αμάχων, ενώ χαρακτήρισε fake news τις κατηγορίες για χρήση **θερμobarυκτών** βόμβας και βομβών διασποράς.

Έλεγχος ΜΜΕ και πληροφόρησης

Όπως σε κάθε αντίστοιχη συγκυρία, ο έλεγχος των ΜΜΕ έχει πρωτεύουσα θέση στην ατζέντα των εμπλεκόμενων. Ο Πρόεδρος της Ρωσίας υπέγραψε νομοσχέδιο βάσει του οποίου θα επιβάλλονταν βαριές ποινές φυλάκισης, μέχρι και 15 χρόνια, για όποιον διαδίδει «ψευδείς πληροφορίες», που έχουν «σοβαρές συνέπειες» για τις ρωσικές ένοπλες δυνάμεις. Ο νόμος στοχεύει και τους απλούς πολίτες και όχι μόνο τους δημοσιογράφους ή άλλους επαγγελματίες των ΜΜΕ. Επιπλέον, η ρωσική ρυθμιστική αρχή για τα ΜΜΕ έδωσε εντολή στα εθνικά ΜΜΕ να απαλείψουν από το περιεχόμενό τους κάθε αναφορά σε αμάχους που σκοτώθηκαν από τον ρωσικό στρατό στην Ουκρανία καθώς και τους όρους «εισβολή», «επίθεση» ή «κήρυξη πολέμου».

Στον αντίποδα η Meta, ιδιοκτήτρια εταιρεία του Facebook, περιόρισε την πρόσβαση στα ρωσικά κρατικά μέσα ενημέρωσης RT και Sputnik σε όλη την ΕΕ. Σύμφωνα με εκπρόσωπο της Meta, η εταιρεία είχε δεχθεί αιτήματα από αρκετές κυβερνήσεις και την ΕΕ να λάβει περαιτέρω μέτρα σε σχέση με τα ρωσικά κρατικά μέσα ενημέρωσης στις πλατφόρμες της. Επιπλέον, τα ρωσικά κρατικά μέσα ενημέρωσης RT και Sputnik έχουν σταματήσει να εκπέμπουν σε όλη την Ευρώπη, μετά τη σχετική απόφαση της ΕΕ, η οποία κατηγορεί τα δύο δίκτυα για παραπληροφόρηση και προπαγάνδα. Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι, σε αρκετές ευρωπαϊκές χώρες, **στοχοποιήθηκαν** ΜΜΕ επειδή ο ιδιοκτήτης τους είναι ρωσικής καταγωγής. Ως αντίποινα στη στάση της Meta Platforms, το Κρεμλίνο διέταξε να απαγορευθεί η πρόσβαση στο Facebook και το Twitter σε ολόκληρη τη χώρα.

Πάντως, από το μικροσκόπιο των πολιτών περνά αυτές τις μέρες και η «αντικειμενικότητα» των ανταποκριτών και επώνυμων δημοσιογράφων που καλύπτουν το σχετικό ρεπορτάζ, με τους πολίτες να κάνουν λόγο για παραπληροφόρηση και μεροληπτική στάση.

Εργαλεία «Fact Checking»

Μέσα σε αυτόν τον ορμηικό, δεν είναι εύκολο για τους πολίτες να αξιολογήσουν την πληροφόρηση. Χρειάζεται προσοχή και διασταύρωση για οτιδήποτε παρουσιάζεται ως είδηση. Οργανισμοί όπως το factcheck.org, onthemedial.org και politifact.com, που ειδικεύονται στο fact checking στο διαδίκτυο, δίνουν καθημερινά τη δική τους μάχη για σωστή ενημέρωση. Διαδίκτυα εργαλεία όπως το Google Images, το TinEye, το InVid και το Washington Post Fact Checking μπορούν να δώσουν απαντήσεις για τη γνησιότητα του υλικού. Ωστόσο, ακόμη και σε αυτό το επίπεδο προέκυψαν fake fact checkers, οι οποίοι στην πραγματικότητα εξυπηρετούν την προπαγάνδα. Σημασία έχει επίσης και το χρονικό σημείο της διασταύρωσης / αξιολόγησης της είδησης, διότι σε μεγάλο βαθμό ισχύει το γνωμικό «ένα ψέμα έχει ήδη ταξιδέψει πριν μισό πλανήτη, πριν η αλήθεια προλάβει να βάλει καν το παντελόνι της».

Εικόνα 1

«Η προπαγάνδα και τα fake news στη μηχανή του πολέμου»³²

1^η Φάση: Τοποθετημένη - Εγκατεστημένη Πρακτική (Βιωματική μάθηση).

Διδακτικός σκοπός: Η πρώτη φάση στοχεύει στην ενεργοποίηση των βιωματικών και κοινωνικοπολιτισμικών εμπειριών των μαθητών/τριών ως χρηστών των ΜΜΕ και των κοινωνικών δικτύων, προκειμένου να οικοδομηθεί ένα κοινό πλαίσιο αναφοράς για τη μετέπειτα εννοιολογική και κριτική επεξεργασία.

Περιγραφή Δραστηριοτήτων: Οι μαθητές/τριες εκτίθενται στον τίτλο και στην κεντρική εικόνα του άρθρου, χωρίς προηγούμενη παροχή πληροφοριών για το περιεχόμενό του. Αρχικά καλούνται να περιγράψουν την εικόνα σε κυριολεκτικό επίπεδο, αποφεύγοντας ερμηνευτικές κρίσεις. Στη συνέχεια, μέσα από καθοδηγούμενη συζήτηση, εκφράζουν υποθέσεις σχετικά με το θέμα του

32 Ρωσσίδης, Χ., *Η προπαγάνδα και τα fake news στη μηχανή του πολέμου*. Έθνος, 31 Μαρτίου 2022. Στο: <https://www.ethnos.gr/opinions/article/201738/hpropagandakaitafakenewssthmhxanhtoypolemu> (προσπελάστηκε στις: 14/1/2026)

άρθρου και τη στάση του εικονιζόμενου προσώπου απέναντι στα πολεμικά γεγονότα. Παράλληλα, αναστοχάζονται επί των προσωπικών τους εμπειριών ως αποδεκτών ειδήσεων (ιδίως μέσω κοινωνικών δικτύων), αναφέροντας περιπτώσεις παραπληροφόρησης ή αμφιβολίας ως προς την εγκυρότητα μιας είδησης. Η διαδικασία αυτή εδράζεται στην αρχή ότι η μάθηση καθίσταται ουσιαστική όταν συνδέεται με προϋπάρχουσες κοινωνικές πρακτικές.

2^η Φάση: Ανοικτή – Εμφανής Διδασκαλία (Εννοιολογική μάθηση).

Διδακτικός σκοπός: Η δεύτερη φάση αποσκοπεί στη ρητή κατανόηση των γλωσσικών μηχανισμών μέσω των οποίων κατασκευάζεται η κοινωνική πραγματικότητα στον δημοσιογραφικό λόγο, με έμφαση στην ιδεοποιητική λειτουργία της γλώσσας.

Περιγραφή Δραστηριοτήτων: Οι μαθητές/τριες εργάζονται σε ομάδες με επιλεγμένα και γλωσσικά προσαρμοσμένα αποσπάσματα του άρθρου. Αρχικά καλούνται να εντοπίσουν υλικές και νοητικές διαδικασίες (ρήματα δράσης και σκέψης όπως: *δεν ακούσαμε, στοχεύει, να απαλείψουν, βιώνουμε, στοχοποιήθηκαν*) και να προσδιορίσουν ρητά τον φορέα της εκάστοτε ενέργειας. Μέσω αυτής της δραστηριότητας καθίσταται εμφανής η προτίμηση του αρθρογράφου στην ενεργητική σύνταξη και η αποφυγή της απόκρυψης του δράστη, χρησιμοποιώντας ελάχιστα την παθητική σύνταξη κυρίως σε ό,τι αφορά κυρίως τον μετριασμό ή την απαλοιφή της προέλευσης κάποιων βίντεο (*οι Ουκρανοί συνριοφύλακες... εκτελέστηκαν, βίντεο ... κοινοποιείτο, το βίντεο προερχόταν, το βίντεο είχε κοινοποιηθεί, το βίντεο αναρτήθηκε, άμαχους που σκοτώθηκαν από τον ρωσικό στρατό, θα επιβάλλονται βαριές ποινές φυλάκισης...*) και εξίσου ελάχιστες ονοματοποιήσεις (*καταιγισμός προπαγάνδας και παραπληροφόρησης, πρώτες μέρες της εισβολής, κατασκεύασμα δυτικής προπαγάνδας, ρωσική επίθεση, ο έλεγχος των ΜΜΕ*). Στη συνέχεια, εντοπίζουν λεκτικές διαδικασίες που εισάγουν φωνές τρίτων, ήτοι πολιτικών προσώπων, κρατικών φορέων, διεθνών οργανισμών (*ο Τσόρτσιλ δήλωνε, ο Ρούσβελτ αποπλιστικά ομολογούσε, ο Πούτιν ρωτούσε, Ρώσοι αξιωματούχοι διαβεβαίωναν*) και διερευνούν τον ρόλο της πολυφωνίας στη συγκρότηση εγκυρότητας και αξιοπιστίας του κειμένου. Η δραστηριότητα αυτή λειτουργεί ως γέφυρα μεταξύ γλωσσικής μορφής και ιδεολογικής λειτουργίας.

3^η Φάση: Κριτική Πλαισίωση (Αναλυτική μάθηση).

Διδακτικός σκοπός: Η τρίτη φάση αποσκοπεί στην ανάπτυξη κριτικής επίγνωσης των αξιολογικών και διαπροσωπικών επιλογών του κειμενικού παραγωγού, καθώς και στην αποκάλυψη των στρατηγικών πειθούς που ενσωματώνονται στον δημοσιογραφικό λόγο.

Περιγραφή Δραστηριοτήτων: Οι μαθητές/τριες αναλύουν το λεξιλόγιο του άρθρου, επισημαίνοντας ιδιαίτερα αξιολογικά φορτισμένους όρους (*προπαγάνδα, fake news*) αλλά και το συναισθηματικό πολεμικό λεξιλόγιο (*εκτελέστηκαν, σειρές πτωμάτων, μέσα σε σακούλες*) και συζητούν τη συναισθηματική επίδραση που ασκούν στον αναγνώστη. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη χρήση

μεταφορικής γλώσσας (*μηχανή του πολέμου, καταγιγισμός προπαγάνδας*) και στην αρνητική αξιολογική τροπικότητα που χαρακτηρίζει το φαινόμενο των fake news και της προπαγάνδας. Επιπλέον, εξετάζονται περιπτώσεις ειρωνείας και έμμεσης αξιολόγησης, όπου ο αρθρογράφος ασκεί κριτική και στις δύο αντιμαχόμενες πλευρές (για παράδειγμα χαρακτηρίζει τους πολίτες ειρωνικά ως *όψιμους πολεμικούς ανταποκριτές*), διατηρώντας παράλληλα έναν φαινομενικά αποστασιοποιημένο αφηγηματικό τόνο. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, οδηγούνται στην κατανόηση της διαπροσωπικής λειτουργίας της γλώσσας και της σχέσης συγγραφέα–αναγνώστη.

4^η Φάση: Μετασχηματισμένη πρακτική (Εφαρμοσμένη μάθηση).

Διδακτικός σκοπός: Η τέταρτη φάση στοχεύει στη μεταφορά και εφαρμογή της αποκτηθείσας γνώσης σε νέα κοινωνικά και επικοινωνιακά συμφραζόμενα, ενισχύοντας τη μαθητική αυτενέργεια και κοινωνική υπευθυνότητα.

Περιγραφή δραστηριοτήτων: Οι μαθητές/τριες αναλύουν την κεντρική εικόνα του άρθρου υπό το πρίσμα του οπτικού γραμματισμού, διερευνώντας παραμέτρους όπως το είδος του βλέμματος (ο εικονιζόμενος δεν έχει καμία απολύτως βλεμματική επαφή ούτε με το graffiti αλλά ούτε και με τον φωτογραφικό φακό-θεατή, την παρουσία του οποίου φαίνεται να αγνοεί παντελώς, επιτρέποντάς του να τον εξετάσει ανεμπόδιστα και αδιάκριτα), την απόσταση του πλάνου (το πλάνο έχει τραβηχτεί σχετικά από μέτρια απόσταση (μέτρια λήψη), προκειμένου να αποδοθεί ένας μέτριος βαθμός οικειότητας μεταξύ παρατηρητή και εικονιζόμενου και μια τυπική και απλή κοινωνική σχέση μεταξύ τους) και τη γωνία λήψης (ο θεατής βλέπει κατάματα τα εικονιζόμενα, γεγονός που δίνει την αίσθηση ότι όσα βλέπει ανήκουν στον κόσμο του και άρα υπάρχει ταύτιση με αυτά, ενώ ο κατακόρυφος άξονας λήψης του εικονιζόμενου βρίσκεται στο ύψος των ματιών του θεατή, γεγονός που αναπτύσσει μια σχέση ισοτιμίας μεταξύ τους). Στη συνέχεια, καλούνται να υποθέσουν πώς η τροποποίηση αυτών των παραμέτρων θα μετασχημάτιζε τη σχέση θεατή–εικονιζόμενου και το ιδεολογικό μήνυμα της εικόνας.

Ως τελική δραστηριότητα, παράγουν συλλογικά ένα πολυτροπικό κείμενο (αφίσα ή ψηφιακό οδηγό), στο οποίο αποτυπώνουν κανόνες κριτικής ανάγνωσης ειδήσεων και υπεύθυνης χρήσης των μέσων ενημέρωσης. Η δραστηριότητα αυτή συνιστά έμπρακτη εφαρμογή της δεοντικής τροπικότητας που αναδεικνύεται στο άρθρο και ολοκληρώνει τον κύκλο μάθησης των Πολυγραμματισμών.

5. Συμπεράσματα - Προτάσεις

Σε ό,τι αφορά εκπαιδευτικές παρεμβάσεις βασισμένες στην Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών, καταδεικνύεται η ανάγκη σχεδιασμού και εφαρμογής τους στο ελληνικό σχολείο. Οι μαθητές/τριες, από την προσχολική και την πρωτοσχολική κιόλας ηλικία τους, δεν προσέρχονται στο σχολείο ως *tabula rasa*. Αντιθέτως είναι

καταγεγραμμένες στο συνειδητό και στο υποσυνείδητό τους πολλές και ποικίλες εμπειρίες (πρακτικοβιωματική γνώση) συνδεδεμένες με την άμεση ή έμμεση κοινωνική και πολιτιστική πραγματικότητα που τους/τις περιβάλλει.

Βασιζόμενοι/ες στη διδακτική προσέγγιση του επονομαζόμενου «Σχεδίου», τα παιδιά έχουν ως αφετηρία τη φάση της Τοποθετημένης Πρακτικής με τη διαπραγμάτευση και την αναπλαισίωση των εξωσχολικών και των ενδοσχολικών εμπειριών τους. Κατά την Ανοικτή Διδασκαλία εννοιολογούν τους διάφορους όρους. Στην Κριτική Πλαισίωση αναπτύσσουν την κριτική τους ικανότητα πάνω σε γλωσσικές και οπτικές αναπαραστάσεις των διαφόρων προς διερεύνηση όρων, όπως αυτοί παρουσιάζονται πολιτικά, δημοσιογραφικά και διαφημιστικά σε συγκεκριμένα πολυτροπικά κείμενα (κείμενα μαζικής κουλτούρας). Τέλος, στο στάδιο της Μετασχηματισμένης Πρακτικής, έχοντας πλέον οι μαθητές/τριες αναπτύξει την κριτική τους γλωσσική επίγνωση δύνανται να παραγάγουν δικά τους κείμενα επιχειρηματολογώντας και αναπτύσσοντας τη δημιουργική τους ικανότητα.

Έτσι μαθαίνουν και μούνται στη χρήση σημαντικών εκπαιδευτικών, ερευνητικών και μεθοδολογικών εργαλείων μάθησης, όπως είναι η γλωσσοδιδασκτική προσέγγιση του Κριτικού Γραμματισμού, ο οποίος έχει ως γνώμονα τις αρχές της ΚΑΛ, της ΣΛΓ και της Γραμματικής του Οπτικού Σχεδιασμού, γεγονός που τα εισάγει σε ένα σύγχρονο μοντέλο ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και ενεργού, βιωματικής ου μην αλλά και εφαρμοσμένης μάθησης, το οποίο τα καθιστά ενεργά και κριτικά σκεπτόμενα μέλη της μαθησιακής διαδικασίας και όχι παθητικούς δέκτες ενός παραδοσιακού μοντέλου διδασκαλίας και μάθησης, που αποκλειστικό στόχο έχει την άκριτη υιοθέτηση των εκάστοτε παρουσιαζόμενων πολιτικών, κοινωνικών και πολιτισμικών ιδεολογιών.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γαλανοπούλου, Ε. (2022). Αναπαραστάσεις των ρόλων των δύο φύλων σε παιδικά κλασικά παραμύθια: Κριτική ανάλυση λόγου και κριτικός γραμματισμός στην Α΄ Δημοτικού (Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Γούτσος, Δ. (Επιμ.). (2014). Ο προφορικός λόγος στα Ελληνικά (σσ. 185–210). Εκδόσεις Σαΐτα.
- ΙΕΠ. (2023). Πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στις Ε΄ και Στ΄ τάξεις του Δημοτικού. Εθνικό Τυπογραφείο.
- Ιντζίδης, Ε. (2024). Γραμματισμός – Πανεπιστημιακές σημειώσεις. Τμήμα Φιλολογίας ΕΚΠΑ.
- Ιωάννου, Ε. (2017). Κριτικός γραμματισμός και διαφήμιση: Μια διδακτική

- πρόταση για μαθητές Ε΄ Δημοτικού (Μεταπτυχιακή εργασία). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Καρούκας, Π. (2022). Η τηλεργασία στην εποχή της “κοινωνικής απόστασης”: Ο ρόλος της επαγγελματικής κατάρτισης – Μελέτη περίπτωσης Teleperformance Greece (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Κουσκούτη, Β. (2020). Οπτικός εγγραμματισμός και γλωσσική ανάπτυξη μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Διδακτορική διατριβή). ΕΚΠΑ.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2017). Γλωσσική διδασκαλία: Χθες, σήμερα, αύριο. Μια πολιτική προσέγγιση (σσ. 299–304). Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Λύκου, Χ. (2014). Η Συστημική Λειτουργική Γραμματική του Μ.Α.Κ. Halliday.
- Μανιού, Ε. (2016). Η (ανα)συγκρότηση της επιστημονικής γνώσης στο σχολείο: Κοινωνιογλωσσολογική ανάλυση εκπαιδευτικών πρακτικών (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Μάρκου Νικάνδρου, Δ. (2021). Αναπαραστάσεις της αναπηρίας σε κείμενα μαζικής κουλτούρας: Προσεγγίζοντας τον αυτισμό μέσα από διδακτικές κριτικές παρεμβάσεις (Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). Σχολικός εγγραμματισμός. Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2002). Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας. Γρηγόρης.
- Μπουκάλα, Σ., & Στάμου, Α. (2020). Κριτική ανάλυση λόγου: (Απο)δομώντας την ελληνική πραγματικότητα. Νήσος.
- Παπαδημητρίου, Φ. (2010). Η κοινωνική σημειωτική προσέγγιση της οπτικής επικοινωνίας. Στο G. Kress & T. van Leeuwen, Η ανάγνωση των εικόνων: Η γραμματική του οπτικού σχεδιασμού (σσ. 7–24). Επίκεντρο.
- Ρήγας, Ι. (2022). Γραμματισμός και παραπληροφόρηση: Η περίπτωση των εμβολίων κατά της Covid-19 (Μεταπτυχιακή εργασία). ΕΚΠΑ.
- Ροποτού, Ε. (2021). Γλωσσική ποικιλότητα: Αναπαράστασή της σε τηλεοπτική σειρά (“8 λέξεις”) και διδακτική πρόταση στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού (Μεταπτυχιακή εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Σιπητάνος, Κ. (2023). Έρευνα-δράση και γραμματισμοί. Gutenberg.
- Στάμου, Α. Γ. (2011). Η κριτική ανάλυση λόγου των περιβαλλοντικών κειμένων: Προς μια κριτική γλωσσική επίγνωση. Στο 12 κείμενα για τη γλωσσολογία: Πρακτικά ετήσιων συναντήσεων Τομέα Γλωσσολογίας (σσ. 179–193). Κοντούλι.
- Στάμου, Α. Γ., Αλευριάδου, Α., & Ελευθερίου, Π. (2011). «Ζωγράφισε τα ΑΜΕΑ»: Αναπαραστάσεις της αναπηρίας μέσα από τα ιχνογραφήματα παιδιών του δημοτικού. Στο Μ. Πουρκός & Ε. Κατσαρού (Επιμ.), Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα (σσ. 323–336). Νησίδες.

- Στάμου, Α. Γ. (2012). Αναπαραστάσεις της κοινωνιογλωσσικής πραγματικότητας στα κείμενα μαζικής κουλτούρας. *Glossologia*, 20, 19–38.
- Στάμου, Α. Γ. (2014). Η κριτική ανάλυση λόγου: Μελετώντας τον ιδεολογικό ρόλο της γλώσσας. Στο Μ. Γεωργαλίδου, Μ. Σηφianού & Β. Τσάκωνα (Επιμ.), *Ανάλυση λόγου: Θεωρία και εφαρμογές* (σσ. 149–187). Νήσος.
- Στάμου, Α., Αρχάκης, Α., & Πολίτης, Π. (2016). Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας. Στο Α. Γ. Στάμου, Π. Πολίτης & Α. Αρχάκης (Επιμ.), *Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας* (σσ. 13–55). Εκδόσεις Σαΐτα.
- Τσάκωνα, Β. (2014). «Τ' αβγά τα παίρνω μόνη μου;»: Κριτικός γραμματισμός, επαγγελματικές συνδιαλλαγές και ευγένεια. *Glossologia*, 22, 19–39.
- Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, Ν. (2012). *Γλώσσα και σύγχρονη (πρωτο)σχολική εκπαίδευση*. Gutenberg.
- Τσοκανά, Ν. (2020). *Κοινωνική απόσταση: Επιπτώσεις και πρακτικές αντιμετώπισης*.
- Χοντολίδου, Ε. (1999). Για μια εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1, 115–117.

Ξενόγλωσση

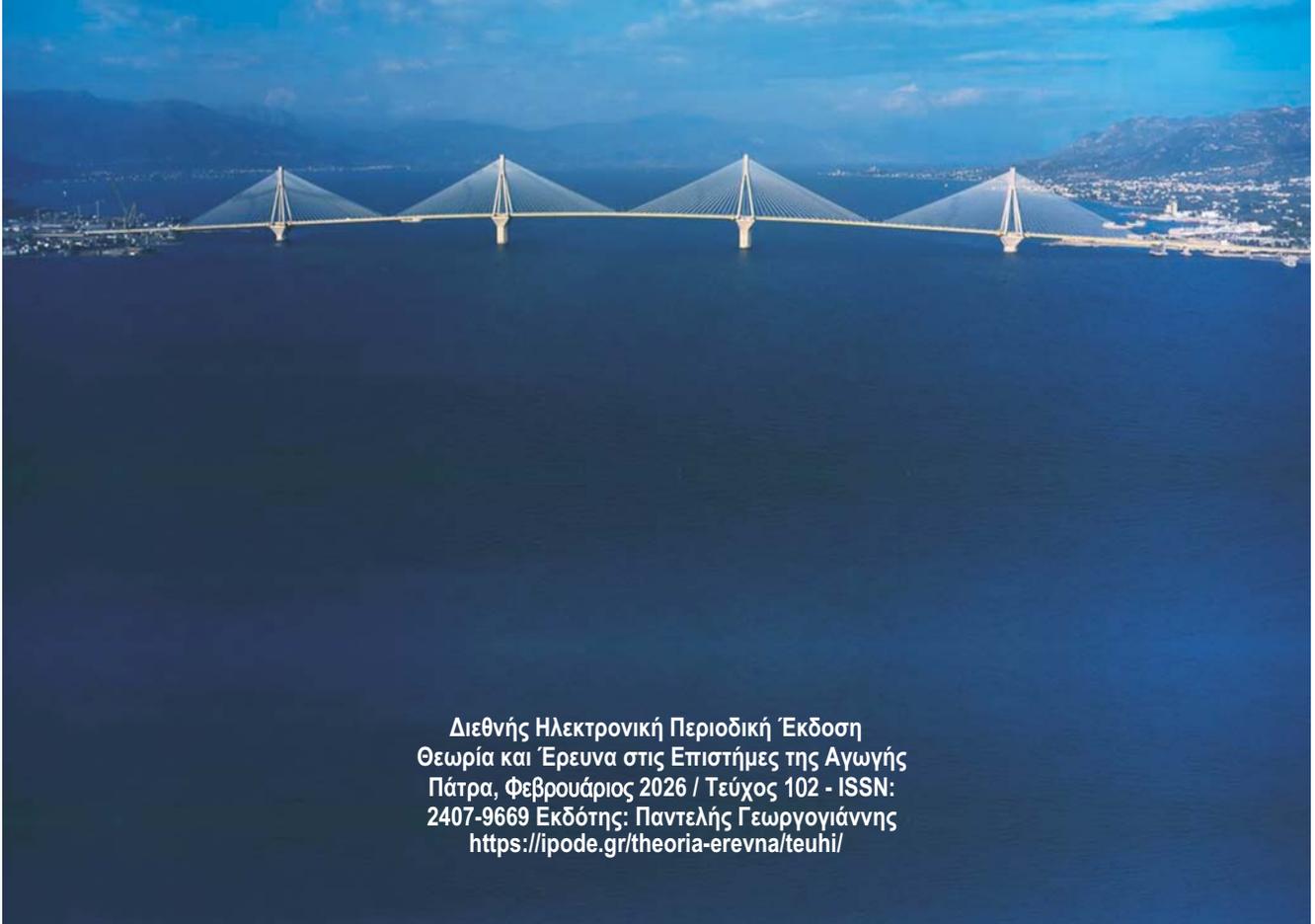
- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού* (Μ. Αραποπούλου, Μετ.). Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (Σ. Κυρανάκης κ.ά., Μετ.). Μεταίχμιο.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2010). *Η ανάγνωση των εικόνων: Η γραμματική του οπτικού σχεδιασμού* (Φ. Παπαδημητρίου, Επιμ.). Επίκεντρο.

Ιστοσελίδες

- <https://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>
- <https://freader.ekt.gr/eadd/index.php?doc=48702&lang=el#p=1>
- <https://eclass.aegean.gr/modules/document/file.php/TMS162/...Halliday.pdf>
- <https://freader.ekt.gr/eadd/index.php?doc=36899>
- <http://glossologia.phil.uoa.gr/?q=node/82>
- <https://paperzz.com/doc/5168290/...>
- <https://socialwelfare.upatras.gr/2020/04/27/koinoniki-apostasi-epiptoseis-kai-praktikes-antimetopisis/>
- <http://www.komvos.edu.gr/periodiko/periodiko1st/thematikes/print/3/>

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο κος **Ιωάννης Αθανασίου** είναι δάσκαλος, πτυχιούχος ΠΤΔΕ (Πανεπιστήμιο Πατρών), μετεκπαιδευθείς στη Γενική Αγωγή (ΜΔΔΕ - ΕΚΠΑ), κάτοχος Magister Artium στην «*Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτική*» (ΑΠΚΥ) και κάτοχος Master of Arts στις «*Σύγχρονες τάσεις στη Γλωσσολογία για εκπαιδευτικούς*» (ΕΑΠ). Έχει εργαστεί στην ιδιωτική και στη δημόσια εκπαίδευση και έχει υπηρετήσει από τη θέση Υποδιευθυντή και Διευθυντή σε Δημοτικά Σχολεία της Ανατολικής Αττικής. Εισηγήσεις του έχουν παρουσιαστεί σε πλήθος συνεδρίων πάνω σε θέματα σχετικά με τη Διοίκηση της Εκπαίδευσης και την Εκπαιδευτική Γλωσσολογία. (Email επικοινωνίας: iannisathanasiou@gmail.com)



Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής
Πάτρα, Φεβρουάριος 2026 / Τεύχος 102 - ISSN:
2407-9669 Εκδότης: Παντελής Γεωργγιάννης
<https://ipode.gr/theoria-erevna/teuhi/>