

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση

Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής



Τεύχος 104

Ιούλιος 2026

Έκδοση: Παντελής Γεωργογιάννης
ISSN: 2407-9669
Πάτρα

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
με κριτές

**Θεωρία και Έρευνα
στις
Επιστήμες της Αγωγής**

Τεύχος 104

Πάτρα, Ιούλιος 2026

Title: Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

ISSN: 2407-9669

σ.σ. 60, σχήμα 17,5 X 25 εκ.

Εκδότης:

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

Γραμματεία:

Νικολακοπούλου Δήμητρα, Κοινωνική Λειτουργός και Φιλόλογος

Copyright ©:

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

Πολιτική δημοσίευσης άρθρων:

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

Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Περιοδική έκδοση

Για την επιλογή της ύλης εφαρμόζεται το σύστημα της τυφλής κρίσης

Διευθυντής έκδοσης

Γεωργιογιάννης Παντελής, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

Συντακτική Επιτροπή

Baros Wassilios, *Professor für Bildungsforschung, Universität Salzburg*

Μήτσος Ναπολέων, *Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*

Φυριπτής 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 Άννυ, *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

Μαυρίδας Δημοσθένης, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Μπάκας Θωμάς, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Ξυδόπουλος Γιώργος, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Φραγκούλης Ιωσήφ, Αναπληρωτής Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ

Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Frederick Κύπρου

Επίκουροι Καθηγητές

Αρβανίτη Ευγενία, Επικουρη Καθηγήτρια ΤΕΕΑΠΗ Πανεπιστήμιο Πατρών

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

Κιαπίδου Ειρήνη-Σοφία, Επικουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Λαζαρίδου Αγγελική, Επικουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Νιφτανίδου Θεοχαρούλα, Επικουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Σαββάκης Μάνος, Επικουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου

Στεργίου Λήδα, Επικουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Τουρτούρας Χρήστος, Επικουρος Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Φωτεινός Δημήτριος, Επικουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Λέκτορες

Τσεσμελή Στυλιανή, Λέκτορας Πανεπιστημίου Πατρών

Διδάκτορες

Ακριτίδου Δήμητρα, Δρ. Τμήματος Κοινωνιολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών

Αρμάος Ρέμος, Σύμβουλος Καθηγητής ΕΑΠ, Εκπαίδευση Ενηλίκων

Βαρσαμίδου Αθηνά, Δρ. Πανεπιστημίου Κρήτης

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

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

Μουσένα Ελένη, Δρ Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Πατρών

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

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

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

Σαχανά Ιφιγένεια, Δρ. Κλασικής Αρχαιολογίας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

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

Τσιαβού Ευαγγελία, Διδάκτωρ Πανεπιστήμιο Potsdam Γερμανίας

Τσιμπουκλή Άννα, ΣΕΠ ΕΑΠ, Υπεύθυνη Τομέα Εκπαίδευσης ΚΕΘΕΑ

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

Περιεχόμενα

Απόψεις Εκπαιδευτικών για τον Θεσμό του Μέντορα στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση	7
<i>Γεράσης Νικόλαος</i>	
Η Θεωρία του Δικτύου Δρώντων στην Εκπαιδευτική Έρευνα	33
<i>Κούρτης Γεώργιος</i>	
Η συμβολή του αποδομισμού στην ερμηνεία των κειμένων και η εφαρμογή του στο μάθημα της λογοτεχνίας	45
<i>Σάμιος Γουσταύος</i>	

Γεράσης Νικόλαος

Απόψεις Εκπαιδευτικών για τον Θεσμό του Μέντορα στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Περίληψη

Διεθνώς, ο σχολικός μέντορας είναι έμπειρος εκπαιδευτικός που υποστηρίζει νεοεισερχόμενους συναδέλφους. Στην Ελλάδα ο θεσμός θεσμοθετήθηκε το 2022. Σκοπός της παρούσας ποσοτικής μελέτης ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Π.Ε. Φλώρινας σχετικά με τον θεσμό του σχολικού μέντορα. Δομημένο ερωτηματολόγιο διαμοιράστηκε σε 113 συμμετέχοντες και τα δεδομένα αναλύθηκαν στατιστικά. Βρέθηκε πως ο μέντορας θεωρείται αναγκαίος, με πολλαπλά οφέλη για το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς. Αποτελεσματικός θεωρείται ο μέντορας που κατέχει πλήθος δεξιοτήτων, γνώσεων και προσωπικών χαρακτηριστικών. Οι πιο έμπειροι συμμετέχοντες είναι περισσότερο δύσπιστοι σχετικά με τα οφέλη και την αναγκαιότητα του θεσμού. Προτείνεται η αυστηρή επιλογή, συνεχής εκπαίδευση και επιμόρφωσή των μεντόρων. Τα αποτελέσματα εμπλουτίζουν σημαντικά την βιβλιογραφία σχετικά με ένα ζήτημα που, καθότι πρόσφατο, υπολείπεται ερευνητικά.

Λέξεις – κλειδιά: Μέντορας, Μεντορεία, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Teachers' Views on the Institution of the Mentor in Secondary Education

Abstract

Internationally, a school mentor is an experienced teacher who supports newly appointed colleagues. In Greece, the institution of school mentoring was officially established in 2022. The aim of the present quantitative study was to investigate the views of secondary education teachers in the Regional Unit of Florina regarding the institution of the school mentor. A structured questionnaire was distributed to 113 participants, and the data was statistically analyzed. The findings revealed that the mentor is considered necessary and beneficial for both schools and teachers. An effective mentor is regarded as someone possessing a wide range of skills, knowledge, and personal characteristics. More experienced participants appeared more skeptical about the necessity and benefits of the institution. Strict selection, continuous training, and professional development of mentors are recommended. The findings significantly enrich literature on a topic that, due to its recent implementation, remains under-researched.

Keywords: Mentor, Mentoring, Secondary Education

1. Εισαγωγή

Η μεντορεία θεωρείται βασική έννοια στην πρόσφατη βιβλιογραφία της εκπαίδευσης. Αφορά μια διαδικασία μάθησης ανάμεσα σε μέντορα και καθοδηγούμενο, η οποία αναδύεται από μια συγκεκριμένη μορφή αλληλεπίδρασης και στενής επικοινωνίας. Στα σχολικά περιβάλλοντα, ο μέντορας αποτελεί διεθνώς έναν συνάδελφο που η μεγαλύτερη εμπειρία του παρέχει τη δυνατότητα να παρέχει στήριξη και καθοδήγηση στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Οι σύγχρονες απαιτήσεις της εκπαίδευσης απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς την συνεχή εξέλιξη τους. Ιδιαίτερα για τους νέους εκπαιδευτικούς, καθίσταται αναγκαία η υποστήριξη από μέντορα για την βελτίωση δεξιοτήτων, γνώσεων και στάσεων προς την διδακτική και μαθησιακή διαδικασία¹. Παρόλα αυτά, η μεντορεία δεν αφορά αποκλειστικά τους νέους εκπαιδευτικούς, καθώς αποτελεί σημαντικό εργαλείο ανάπτυξης όλων των εκπαιδευτικών².

Με την έλευση της Υπουργικής Απόφασης (ΥΑ) με θέμα «Παιδαγωγικός Σύμβουλος - Μέντορας στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» (δημοσίευση 22-08-2022), θεσμοθετήθηκε ο Παιδαγωγικός

1 Handrianto, C., Jusoh, A. J., Syuraini, S., Rouzi, K. S., Alghazo, A. (2022). The implementation of a mentoring strategy for teachers' professional development in elementary school. In: Elementary: Islamic Teacher Journal, vol. 10 no. 1 pp. 65-80.

2 Ulvik, M., Sunde, E. (2013). The impact of mentor education: does mentor education matter? In: Professional development in education, vol. 39 no. 5, pp. 754-770.

Σύμβουλος – Μέντορας στα σχολεία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα με σκοπό την έμπνευση, την καθοδήγηση και την υποστήριξη των νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών, καθώς και των εκπαιδευτικών που τοποθετήθηκαν πρόσφατα σε σχολικές μονάδες³. Καθότι πρόκειται για έναν νέο θεσμό, υπάρχει ερευνητικό κενό σχετικά με την αναγκαιότητα, τα οφέλη και τα κριτήρια αξιολόγησης του σχολικού μέντορα. Το ερευνητικό αυτό κενό αποτέλεσε το έναυσμα για την ενασχόληση με το συγκεκριμένο ζήτημα.

Σχετικά με την δομή της μελέτης, ξεκινά με την αποσαφήνιση του όρου του σχολικού μέντορα και στην συνέχεια παρουσιάζεται η εφαρμογή της μεντορείας σε Ευρώπη και Ελλάδα, η σημασία του για την εκπαίδευση και σχετικές έρευνες αναφορικά με τις απόψεις εκπαιδευτικών για τον εν λόγω θεσμό. Στη συνέχεια, παρατίθεται ο σκοπός της μελέτης και τα ερευνητικά ερωτήματα και η μεθοδολογία, στην οποία περιγράφονται το δείγμα, τα εργαλεία και η μέθοδος ανάλυσης. Τέλος, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα, καθώς και τα συμπεράσματα και οι προτάσεις που προκύπτουν.

2. Θεωρία

2.1 Αποσαφήνιση όρων

2.1.1 Σχολικός Μέντορας

Ο μέντορας εκπαιδευτικών αποτελεί έναν έμπειρο εκπαιδευτικό που καλείται να παρέχει παιδαγωγική, κοινωνική και οργανωτική υποστήριξη σε έναν αρχάριο εκπαιδευτικό στα αρχικά στάδια της καριέρας του. Είναι διαπιστευμένος δάσκαλος με άδεια και πάνω από τέσσερα έτη διδασκαλίας. Ανήκει στο προσωπικό του σχολείου με τους εκπαιδευτικούς-καθοδηγούμενους του⁴. Σύμφωνα με το Άρθρο 1 της ΥΑ «Παιδαγωγικός Σύμβουλος - Μέντορας στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», ο ρόλος του σχολικού μέντορα ορίζεται ως η έμπνευση, καθοδήγηση και υποστήριξη νεοδιοριζόμενων εκπαιδευτικών και εκπαιδευτικών που τοποθετήθηκαν πρόσφατα στη μονάδα ως μόνιμοι, αναπληρωτές ή ωρομίσθιοι, με έως πέντε έτη προϋπηρεσίας, προκειμένου να αναβαθμιστεί ποιοτικά το έργο τους. Στις αρμοδιότητές του συγκαταλέγεται η προαγωγή επαγγελματικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών, η συμβουλευτική, η πληροφόρηση και ενθάρρυνση, η εφαρμογή προγραμμάτων και δράσεων σε στενή συνεργασία με τον Σύμβουλο Εκπαίδευσης. Ο παραπάνω ορισμός υιοθετείται στην παρούσα μελέτη.

3 Υπουργική Απόφαση 102919/ΓΔ4 (24-08-2022), *Παιδαγωγικός Σύμβουλος - Μέντορας στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*.

4 Ben-Amram, M., Davidovitch, N. (2024). Novice Teachers and Mentor Teachers: From a Traditional Model to a Holistic Mentoring Model in the Postmodern Era. In: *Education Sciences*, vol. 14 no. 2, pp. 1-17.

2.1.2 Μεντορεία

Στον 20ό αιώνα, η τεχνολογική εξέλιξη και η ανάπτυξη οδήγησαν στην υποστήριξη μέσω coaching και μεντορείας σε οργανισμούς. Την δεκαετία του 1980, η μεντορεία αποτέλεσε κοινή πρακτική εφαρμογής από διευθυντές για την υποστήριξη του κοινωνικού κεφαλαίου των επιχειρήσεων⁵. Τον 21^ο αιώνα, έπειτα από σχετική συζήτηση, ο όρος μεντορεία προσδιορίστηκε ότι είναι διαφορετικός από το coaching⁶. Παρά τους πολλούς ορισμούς που έχουν διατυπωθεί, το coaching γενικά αναφέρεται σε βραχύχρονη, προσανατολισμένη σε συγκεκριμένα έργα καθοδήγηση, ώστε να εκτελεστούν καλύτερα, ενώ η μεντορεία είναι πιο ευρεία και εστιάζει στην ανάπτυξη γενικών δεξιοτήτων σε βάθος χρόνου⁷. Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, ο όρος μεντορεία αναφέρεται συγκεκριμένα στην πράξη του σχολικού μέντορα, έτσι όπως αυτή προκύπτει από την ΥΑ.

2.2 Θεωρητικές προσεγγίσεις του συγκεκριμένου θέματος

2.2.1 Το μέντορινγκ στην εκπαίδευση εντός Ευρώπης

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή ήδη από το 2010 αναφέρθηκε στην ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. Αυτό έγινε στο πλαίσιο ενός μοντέλου τριών φάσεων, με σκοπό την εξέλιξη στην σταδιοδρομία των εκπαιδευτικών και στην ανάπτυξη προγραμμάτων εισαγωγής για αρχάριους εκπαιδευτικούς από τα κράτη-μέλη⁹. Σήμερα η μεντορεία εφαρμόζεται στο εκπαιδευτικό σύστημα διαφόρων χωρών της ΕΕ. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί στην Πολωνία και την Ιρλανδία λαμβάνουν μεντορεία μετά την εισαγωγή τους σε σχολεία. Η μεντορεία είναι επίσης συνηθισμένη σε χώρες δίχως επίσημο μοντέλο εισαγωγής, όπως το Βέλγιο, η Βουλγαρία, η Τσεχική Δημοκρατία, η Δανία, η Λετονία, η Λιθουανία, η Ολλανδία, η Φινλανδία και η Ισλανδία. Το 28.2% των εκπαιδευτικών έως 30 ετών στην ΕΕ έχουν μέντορα¹⁰.

5 Koopman, R., Englis, P. D., Ehgrehard, M. L., Groen, A. (2021). The Chronological Development of Coaching and Mentoring: Side by Side Disciplines. In International Journal of Evidence Based Coaching & Mentoring, vol. 19 no. 1, pp. 137-151.

6 Worlikar, M., Aggrawal, A. (2017). To Study the Benefits of Mentoring on Organisations. In International Humanistic Management Association, Research Paper Series no. 18-4, pp. 1-7.

7 Nuis, W., Segers, M., Beausaert, S. (2023). Conceptualizing mentoring in higher education: A systematic literature review. In Educational Research Review, vol. 41, pp.1-22.

8 Drake, K. (2021). Coaching vs. mentoring. In Nursing Management, vol. 52 no. 8, p.56.

9 Snoeck, M., Eisenschmidt, E., Forsthuver, B., Holdsworth, P., Michaelidou, A., Dahl, J., Pachler, N. (2010). *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers - a handbook for policy makers*. European Commission

10 Rudenko, I. V., Sarkisova, I. V. (2021). Mentoring As A Resource For Professional Development Of Teachers. In: European Proceedings of Social and Behavioural Sciences, vol. 119, pp. 395-404

Πολλές χώρες έχουν αναπτύξει σύστημα ειδικής κατάρτισης μεντόρων εκπαιδευτικών. Στην Τσεχική Δημοκρατία εφαρμόστηκε το 2015 το έργο «Υποστήριξη καθοδήγησης για εκπαιδευτικούς που ξεκινούν το επάγγελμά τους». Στην Εσθονία, οι μέντορες των εκπαιδευτικών παρακολουθούν εξειδικευμένη πανεπιστημιακή επιμόρφωση μέσω προγράμματος συμπληρωματικής εκπαίδευσης συνολικής διάρκειας 160 ωρών. Στην Ιρλανδία υποστηρίζεται σύστημα 멘τορείας από το διαδικτυακό Εθνικό Εισαγωγικό Πρόγραμμα για Εκπαιδευτικούς. Λετονία, Φινλανδία, Μάλτα, Σλοβενία, Γαλλία, Ιταλία και Κροατία αποτελούν μερικά ακόμα παραδείγματα χωρών που εφαρμόζουν με επιτυχία προγράμματα κατάρτισης σχολικών μεντόρων και παροχής 멘τορείας σε νέους εκπαιδευτικούς¹¹. (Peerment, 2020). Στο έργο Erasmus + «Safe Schools for All: Teachers Transforming Societies», με περίοδο εφαρμογής 2019-2021 και σε συνεργασία Εσθονίας, Σλοβενίας και Φινλανδίας, που αξιοποιήθηκε ως βάση για την ανάπτυξη εκπαιδευτικών μέσω καθοδήγησης ομοτίμων, συμπεριλήφθηκε ενότητα και για μέντορες. Οι στόχοι της εκπαίδευσής τους ήταν, μεταξύ άλλων, η ανάπτυξη συστήματος καθοδήγησης εκπαιδευτικών με προσαρμογή στις ξεχωριστές ανάγκες κάθε σχολείου και η εκμάθηση κατευθυντήριων γραμμών για την καθοδήγηση σε ομάδες συνομήλικων¹².

Χαρακτηριστική περίπτωση 멘τορείας αποτελεί το έργο LOOP - Scaffolding in Teachers Development: Mentoring and Mentors in Induction Programs, με εφαρμογή σε Πορτογαλία, Γερμανία, Ιταλία και Ελλάδα, με σκοπό την υποστήριξη εκπαιδευτικών κατά τα πρώτα στάδια της επαγγελματικής πορείας τους, μέσα από ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα. Ειδική παροχή αποτελεί το LOOP Toolkit for Mentoring, προκειμένου να αναπτυχθεί και να χρησιμοποιηθεί από εκπαιδευτικούς μια διαδραστική διαδικτυακή πλατφόρμα που αφορά προγράμματα 멘τορείας. Στο πλαίσιο του προγράμματος αξιοποιείται η μάθηση από ομοτίμους, η ανάπτυξη προγραμμάτων καθοδήγησης για μέντορες και εκπαιδευτικούς και η διοργάνωση διεθνών συνεδρίων με σκοπό την ευρεία προβολή των δραστηριοτήτων και των αποτελεσμάτων τους¹³.

Τα παραπάνω φανερώνουν πως ο ρόλος του μέντορα στην εκπαίδευση και ιδιαίτερα στα πρώτα βήματα της επαγγελματικής πορείας των εκπαιδευτικών, λαμβάνεται σοβαρά υπόψη σε πολλές χώρες. Η εφαρμογή των προγραμμάτων γίνεται στις περισσότερες περιπτώσεις από το Υπουργείο Παιδείας της εκάστοτε χώρας. Με αυτόν τον τρόπο καταδεικνύεται η σημασία του σχολικού μέντορα για την ποιότητα της εκπαίδευσης, με τα κράτη να επενδύουν ολοένα και πιο ενεργά προς αυτήν την κατεύθυνση.

11 Caruana, C., Rossi, R., Catellani, C., Riccò, G., Braglia, S., Pahor, R., Šibalić, I., Tica, M., Melegari, V., Coupez, C., Legoff, C., Pruchon, F. (2018). Mentoring and Peer-Mentoring in Teachers' Training: Good Practices in the EU. PEERMENT

12 Kiiskilä E-A., Amiirah, S-H., Mentoring to Support Educators' Learning Processes. In: <https://rau Hankasvatus.fi/en/mentoring-to-support-educators-learning-processes/> (Accessed at 5/9/2026)

13 Cesie, LOOP – Scaffolding in Teachers Development: Mentoring and Mentors in Induction Programs. In: <https://cesie.org/en/project/loop/> (Accessed at: 9/5/2026).

2.2.2 Η μεντορεία στην εκπαίδευση εντός Ελλάδας

Στην Ελλάδα, ο σχολικός μέντορας θεσπίστηκε επίσημα με την Υπουργική Απόφαση «Παιδαγωγικός Σύμβουλος - Μέντορας στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» (δημοσίευση 22-08-2022). Σύμφωνα με το Άρθρο 1, ο «Παιδαγωγικός Σύμβουλος - Μέντορας συμβάλλει στην προαγωγή των επαγγελματικών δεξιοτήτων του εκπαιδευόμενου, γίνεται ο ίδιος πρότυπο προς μίμηση, κατευθύνει, πληροφορεί, 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»¹⁴.

Αναλυτικότερα, όσον αφορά τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητές του, στην ΥΑ αναφέρεται ως μέρος αυτών ο εντοπισμός των εκπαιδευτικών και διδακτικών αναγκών των καθοδηγούμενων και η διοργάνωση προγραμμάτων σε συνεργασία με αυτούς, προκειμένου να υποστηριχθούν οι ανάγκες και η αυτοπεποίθησή τους (Άρθρο 2). Στις αρμοδιότητές του εντάσσεται η σταδιακή ενσωμάτωση του καθοδηγούμενου στο σχολείο, η παροχή πληροφοριών και καθοδήγηση σχετικά με τη διαχείριση της διδακτικής ύλης, η ανατροφοδότηση, η παροχή κατευθύνσεων αναφορικά με την επίλυση προβλημάτων που ενδέχεται να προκύψουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Τέλος, καθοδηγεί σχετικά με τον κατάλληλο τρόπο επικοινωνίας με μαθητές και γονείς. Κατά την λήξη του διδακτικού έτους συντάσσει ετήσια έκθεση, στην οποία παραθέτει τις ενέργειες που πραγματοποίησε κατά τη διάρκεια του έτους¹⁵.

Ο σχολικός μέντορας τοποθετείται σε εξαθέσια, το λιγότερο, σχολεία στην αρχή του σχολικού έτους. Όσον αφορά τον αριθμό τους, ένας μέντορας ορίζεται σε σχολικές μονάδες με 1-8 εκπαιδευτικούς, δύο μέντορες σε σχολικές μονάδες με 9-16 εκπαιδευτικούς και τρεις σε σχολικές μονάδες με περισσότερους από 17 εκπαιδευτικούς¹⁶. Κριτήρια επιλογής τους αποτελούν η διδακτική προϋπηρεσία τουλάχιστον δεκαπέντε ετών ή εκπαιδευτική προϋπηρεσία τουλάχιστον δέκα ετών¹⁷.

Είναι σαφής η έμφαση που δίνεται στις πολύπλευρες αρμοδιότητες του ατόμου που θα αναλάβει τον ρόλο του σχολικού μέντορα, καθιστώντας τον έναν απαιτητικό ρόλο. Για αυτό και δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην εμπειρία του,

14 Υπουργική Απόφαση 102919/ΓΔ4, Άρθρο 1, (24-08-2022), Παιδαγωγικός Σύμβουλος - Μέντορας στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

15 Υπουργική Απόφαση 102919/ΓΔ4, Άρθρο 2, (24-08-2022), Παιδαγωγικός Σύμβουλος - Μέντορας στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

16 Υπουργική Απόφαση 102919/ΓΔ4, Άρθρο 3, (24-08-2022), Παιδαγωγικός Σύμβουλος - Μέντορας στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

17 Υπουργική Απόφαση 102919/ΓΔ4, Άρθρο 4, (24-08-2022), Παιδαγωγικός Σύμβουλος - Μέντορας στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

προκειμένου να συμβάλλει τα μέγιστα στην ποιότητα της εκπαίδευσης, καθώς πρόκειται για έναν κρίσιμο ρόλο.

2.2.3 Σημασία της μεντορείας στην εκπαίδευση

Η μεντορεία αφορά την συνεχή υποστήριξη νέων επαγγελματιών. Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς, η καθοδήγηση και υποστήριξη κατά την εισαγωγή τους σε σχολικές μονάδες αποτελείται από διαδικασίες που τους βοηθούν στην αντιμετώπιση των προκλήσεων (π.χ. προβλήματα διαχείρισης της τάξης, επικοινωνία με γονείς, κλπ.) και την ενίσχυση των κατάλληλων δεξιοτήτων. Ο εκπαιδευτικός μέντορας παρέχει γνώση, διευκόλυνση, αξιολόγηση, επίβλεψη, συναισθηματική υποστήριξη και καλλιέργεια αυτοπεποίθησης στους νέους εκπαιδευτικούς¹⁸. Σε σχέση με την σχέση εξουσίας που ίσχυε στο παρελθόν, σήμερα η σχέση μέντορα και καθοδηγούμενου χαρακτηρίζεται από συνεργασία, συλλογικότητα, διάλογο και από κοινού κατασκευή γνώσης¹⁹. Μάλιστα, στην ποιοτική τους μελέτη, οι Shields και Murray²⁰ βρήκαν πως οι τρόποι με τους οποίους οι μέντορες χρησιμοποιούν την ισχύ τους, επηρεάζει την ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας των αρχάριων δασκάλων.

Η ποιότητα της μεντορείας εξαρτάται από τα κριτήρια επιλογής του μέντορα, την συνεχή ανάπτυξή του και το ανθρώπινο δυναμικό²¹. Ο αποτελεσματικός μέντορας επιδεικνύει σεβασμό, ικανότητα ενεργητικής και εις βάθος κατανόησης, ικανότητα αντιμετώπισης προκλήσεων, συνεργατική τάση, επικοινωνιακές δεξιότητες, ειλικρίνεια, εμπειρία, σοφία, ικανότητα στην αξιοποίηση αποτελεσματικών μεθόδων διδασκαλίας μαθητών και κατάρτισης εκπαιδευτικών²².

Τα χαρακτηριστικά του καθοδηγούμενου επίσης αποτελούν σημαντικό παράγοντα επιρροής της αποτελεσματικής μεντορείας. Ένας καλός καθοδηγούμενος είναι προνοητικός, αφοσιωμένος, πρόθυμος για ενίσχυση των γνώσεων του, ανοιχτόμυαλος και επικοινωνιακός. Βασικά χαρακτηριστικά είναι η αξιοπιστία, η εργατικότητα, η ενεργητική ακρόαση και ηθική συμπεριφορά²³. Πρόκειται, επομένως για μια αμοιβαία διαδικασία που η αποτελεσματικότητά της εξαρτάται εξίσου από μέντορα και καθοδηγούμενο.

18 Ben-Amram, M., Davidovitch, N. (2024). Novice Teachers and Mentor Teachers: From a Traditional Model to a Holistic Mentoring Model in the Postmodern Era. In: Education Sciences, vol. 14 no. 2, pp. 1-17.

19 Ellis, N. J., Alonzo, D., & Nguyen, H. T. M. (2020). Elements of a quality pre-service teacher mentor: A literature review. In: Teaching and Teacher Education, vol. 92, pp. 1-13.

20 Shields, S., Murray, M. (2017). Beginning teachers' perceptions of mentors and access to communities of practice. In: International journal of mentoring and coaching in education, vol. 6 no. 4, pp. 317-331.

21 Sonja, P., Despina, S., Biljana, P., Jadranka, R. (2018). Mentoring in teaching profession. In: International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education, vol. 6 no. 2, pp. 47-56.

22 Islam, M. T. (2020). Mentoring in Education. In: Journal of ELT and Education, vol. 3 no. 4, pp. 135-137.

23 Hill, S. E., Ward, W. L., Seay, A., Buzenski, J. (2022). The nature and evolution of the mentoring relationship in academic health centers. In: Journal of Clinical Psychology in Medical Settings, vol. 29 no. 3, pp. 557-569

Η αποτελεσματική μεντορεία προσφέρει στον καθοδηγούμενο και νέο εκπαιδευτικό ασφάλεια για την ποιότητα του έργου του, αίσθηση καλού κλίματος με συναδέλφους, μαθητές και γονείς, βελτίωση διδασκαλίας, αναστοχαστικές δεξιότητες και αυτοαξιολόγηση, αίσθηση αυτό-σεβασμού, ταυτότητας και δυνατότητας διαχείρισης τάξης²⁴. Από την πλευρά του, ο μέντορας, λαμβάνει ανατροφοδότηση για τις δεξιότητές του και βελτίωση αυτών και επαγγελματική εξέλιξη. Οι ίδιες οι σχολικές μονάδες αποκτούν καταρτισμένο προσωπικό, συνεργατική κουλτούρα και υψηλότερη ποιότητα εκπαίδευσης²⁵.

2.2.4 Απόψεις εκπαιδευτικών για τον σχολικό μέντορα

Όσον αφορά στις απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών σχετικά με τον σχολικό μέντορα, η έρευνα έχει δείξει ότι αναγνωρίζουν τη σπουδαιότητα και την αναγκαιότητα του θεσμού στο ελληνικό σχολείο²⁶ και την συμβολή του στο εκπαιδευτικό έργο²⁷ και τάσσονται υπέρ του²⁸. Δυσπιστία παρουσιάζεται κατά κύριο λόγο από τους έμπειρους εκπαιδευτικούς²⁹, παρόλο που υποστηρίζεται ότι προάγει την στήριξη και την καθοδήγηση τόσο των νέων αλλά και των πιο έμπειρων³⁰. Έχει αναφερθεί πως οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται μάλιστα ότι είναι απαραίτητος σε όλη την επαγγελματική τους πορεία, καθώς γνωρίζουν την εκπαιδευτική πραγματικότητα και αναπτύσσουν κοινωνικές και διδακτικές δεξιότητες³¹.

Η συμβολή του έγκειται στη βοήθεια των νέων εκπαιδευτικών να προσαρμοστούν στην τάξη³², στην ενίσχυση της εξατομικευμένης αντιμετώπισης

24 Saranya, C., Dhuli, R., Guduru, R. (2022). The Role of a Mentor in Students' Personal Growth, Academic Success, and Professional Development. In: London Journals Press, vol. 22 no. 17, pp. 35-46.

25 Καρυτίδου, Θ. (2022). Διερεύνηση της συμβολής του mentoring στη βελτίωση και ανάδειξη του έργου των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο: Culture - Journal of Culture in Tourism, Art and Education, τόμ. 2 τεύχ. 4, σ.σ. 88-95.

26 Παπάνης, Ε., Καραμπάση, Ε. (2019). Ο Θεσμός του Μέντορα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο Γ. Κορρές, Ε. Παπάνης (επιμ.) (2019), *Σύγχρονες Έρευνες Παιδοψυχολογίας: Θεωρία και Εφαρμογές*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, σ.σ. 88-100.

27 Fragkoulis, I., Dimakis, M. K. (2019). Investigation of Special Education Educators' Views on the Necessity to Apply the Institution of Mentor in Special Education and Training Schools. In: Education Quarterly Reviews, vol. 2 no. 1, pp. 82-93.

28 Σουλτογιάννη, (2020). Ο θεσμός του μέντορα και η εφαρμογή του στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Απόψεις των εκπαιδευτικών ιδιωτικής και δημόσιας εκπαίδευσης στον νομό Θεσσαλονίκης. [Διπλωματική Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο]. ΕΑΠ

29 Παππά Ε., Ιορδανίδης Γ. (2017). Ο ρόλος του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης νομού Θεσσαλονίκης για την αναγκαιότητα εφαρμογής του θεσμού. Στο: Έρευνα στην Εκπαίδευση, τόμ. 6 τεύχ. 1, σ.σ. 112-130.

30 Λαγουδάκης, Ν. (2019). Η διαρκής καθοδήγηση (coaching) και ο θεσμός του μέντορα στο σχολείο. Απόψεις εκπαιδευτικών για την εφαρμογή του θεσμού στα Αρσάκεια – Τοσίτσεια Σχολεία [Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο]. ΕΑΠ

31 Παπαβασιλείου, Δ., Παπαματθαίου, Ν. (2022). Mentoring και Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών: Η περίπτωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο: International Journal of Educational Innovation, τόμ. 4 τεύχ. 6, σ.σ. 98-110.

32 Λαγουδάκης, Ν. (2019). Η διαρκής καθοδήγηση (coaching) και ο θεσμός του μέντορα στο σχολείο.

των αναγκών των εκπαιδευτικών³³, στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών και στην ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας στο σχολείο³⁴. Επίσης, συμβάλλει στην διεύρυνση των γνώσεων, την επαγγελματική εξέλιξη, την βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί και γενικά στην ποιοτική επαγγελματική εκπαίδευση³⁵, καθώς επίσης και στην συναισθηματική τους υποστήριξη³⁶.

Αποτελεσματικός μέντορας θεωρείται εκείνος που αναγκαστικά έχει επαρκή κατάρτιση και εφαρμόζει κατάλληλες στρατηγικές καθοδήγησης³⁷, έχει γνώσεις παιδαγωγικής, ψυχολογίας καθώς επίσης και μεθοδολογίας διδασκαλίας, προκειμένου να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στις απαιτήσεις του ρόλου του. Η διδακτική εμπειρία θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση³⁸.

2.4 Σκοπός της έρευνας

Τα προαναφερθέντα ερευνητικά ευρήματα προέκυψαν πριν από την ΥΑ που θέσπισε τον ρόλο του σχολικού μέντορα. Μέσω της παρούσας μελέτης, που χρονικά συμπίπτει σχεδόν με την εφαρμογή του θεσμού, η βιβλιογραφία εμπλουτίζεται με πολύτιμα δεδομένα, που θα μπορούν να αξιοποιηθούν για την αποφυγή πιθανών ατοπημάτων και την αποτελεσματική λειτουργία του σχολικού μέντορα, κατάλληλα κριτήρια επιλογής, προετοιμασία και υποδοχή από τις μονάδες. Οι εκπαιδευτικοί, ως οι άμεσα εμπλεκόμενοι με τον σχολικό μέντορα, αποτελούν την καταλληλότερη οπτική μέσα από την οποία δύναται να εξεταστεί το υπό μελέτη ζήτημα.

Απόψεις εκπαιδευτικών για την εφαρμογή του θεσμού στα Αρσάκεια – Τοσίτσεια Σχολεία [Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο]. ΕΑΠ

33 Παππά Ε., Ιορδανίδης Γ. (2017). Ο ρόλος του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης νομού Θεσσαλονίκης για την αναγκαιότητα εφαρμογής του θεσμού. Στο: Έρευνα στην Εκπαίδευση, τόμ. 6 τεύχ. 1, σ.σ. 112–130.

34 Αποστόλου, Σ. (2021). Ο ρόλος του Μέντορινγκ στην εκπαίδευση & ανάπτυξη των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και την βελτίωση της κουλτούρας της σχολικής μονάδας [Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο]. ΕΑΠ.

35 Κατσανίδου Σ. Σ. (2022). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών των ΕΠΑ.Σ Ο.Α.Ε.Δ. για τον θεσμό του μέντορα [Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας]. DSpace.

36 Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F., Bergen, T. (2011). Clarifying pre-service teacher perceptions of mentor teachers' developing use of mentoring skills. In: Teaching and teacher education, vol. 27 no. 6, pp. 1049-1058.

37 Παπάνης, Ε., Καραμπάση, Ε. (2019). Ο Θεσμός του Μέντορα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο Γ. Κορρές, Ε. Παπάνης (επιμ.) (2019), Σύγχρονες Έρευνες Παιδοψυχολογίας: Θεωρία και Εφαρμογές. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, σ.σ. 88-100.

38 Fragkouli, I., Dimakis, M. K. (2019). Investigation of Special Education Educators' Views on the Necessity to Apply the Institution of Mentor in Special Education and Training Schools. In: Education Quarterly Reviews, vol. 2 no. 1, pp. 82-93.

2.5 Ερευνητικά ερωτήματα

2.5.1 Γενικό ερώτημα

Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Περιφερειακή Ενότητα Φλώρινας σχετικά με τον θεσμό του μέντορα;

2.5.2 Επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα

1. Ποια είναι τα οφέλη της μεντορείας για τη σχολική μονάδα;
2. Ποια είναι τα οφέλη της μεντορείας για τον εκπαιδευτικό;
3. Ποια χαρακτηριστικά πρέπει να διέπουν τον σχολικό μέντορα;
4. Σε ποιον βαθμό είναι αναγκαία η εφαρμογή του θεσμού του μέντορα στο σχολείο;

3. Μεθοδολογία ποσοτικής έρευνας

3.1 Δείγμα

Το δείγμα αποτέλεσαν 113 εκπαιδευτικοί σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Περιφερειακή Ενότητα Φλώρινας. Οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν μέσω δειγματοληψίας ευκολίας. Από αυτούς, 34 ήταν άνδρες και 79 γυναίκες. Η πλειονοψηφία των 59 ατόμων ήταν 50 ετών και άνω, ακολουθούμενοι από 36 άτομα ηλικίας 41-49 ετών, 13 άτομα 31-40 ετών και 5 άτομα ηλικίας 21-30 ετών. Οι 79 ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου, οι 31 βασικού πτυχίου και 3 κάτοχοι διδακτορικού. Για τους περισσότερους συμμετέχοντες, η επιμόρφωση έλαβε χώρα σε Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα και ειδικότερα, για 42 εξ αυτών. Για τους 32 έγινε σε πρόγραμμα Ανώτερων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (ΑΕΙ), για τους 27 σε παιδαγωγικό ινστιτούτο / Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) και για 10 άτομα Σχολή Εκπαιδευτικών Λειτουργιών Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης (ΣΕΛΕΤΕ) / Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ). Σχετικά με το καθεστώς υπηρεσίας, οι 92 συμμετέχοντες ήταν μόνιμοι, ακολουθούμενοι από 18 αναπληρωτές και 3 ωρομίσθιους. Τέλος, σχετικά με τα έτη προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, 71 συμμετέχοντες εργάζονταν σε αυτήν πάνω από 15 έτη, 16 άτομα εργάζονταν 11 με 15 έτη, άλλα 16 άτομα εργάζονταν έως 5 έτη και 10 άτομα εργάζονταν στην εκπαίδευση 6-10 έτη.

Οι 46 συμμετέχοντες εργάζονταν σε Γυμνάσια, οι 36 σε Λύκεια και οι 16 σε άλλου τύπου σχολεία. Τα 41 από τα σχολεία αυτά είχαν 151-200 μαθητές. Οι 36 συμμετέχοντες δήλωσαν ότι το σχολείο τους έχει 100 μαθητές το πολύ, 22 συμμετέχοντες εργάζονται σε σχολεία με πάνω από 200 μαθητές και 13

συμμετέχοντες εργάζονται σε σχολεία με 101-150 μαθητές. Τέλος, σχετικά με τον αριθμό των εκπαιδευτικών στα σχολεία αυτά, 16-25 εκπαιδευτικοί εργάζονταν σε 44 σχολεία του δείγματος, περισσότεροι από 25 σε 36 σχολεία και έως 15 σε 33 σχολεία του δείγματος.

3.2 Ερευνητικά εργαλεία

Για την συλλογή των δεδομένων αξιοποιήθηκε δομημένο ερωτηματολόγιο που αποτελούνταν από τρία μέρη. Στο μέρος Α οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σχετικά με τα δημογραφικά τους στοιχεία. Στο μέρος Β κλήθηκαν να απαντήσουν σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία του σχολείου που εργάζονται. Το μέρος Γ αφορούσε τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον θεσμό του μέντορα στο ελληνικό σχολείο και οι ερωτήσεις αντλήθηκαν από την διπλωματική εργασία της Κατσανίδου³⁹. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν μέσω μιας 5βάθμιας κλίμακας Likert (1=καθόλου έως 5=πάρα πολύ). Οι ερωτήσεις αφορούν τα οφέλη που πιστεύουν ότι μπορεί να προκύψουν από τον σχολικό μέντορα για τους εκπαιδευτικούς και την σχολική μονάδα, τα ζητήματα στα οποία θα ζητούσαν την βοήθειά του, τα προσόντα που πρέπει να διαθέτει για να είναι αποτελεσματικός, και τον βαθμό στον οποίο είναι αναγκαίος ο συγκεκριμένος θεσμός.

3.3 Τρόπος ανάλυσης ερευνητικών δεδομένων

Τα δεδομένα αναλύθηκαν στατιστικά με χρήση του στατιστικού πακέτου IBM SPSS Statistics Version 23. Ειδικότερα, πραγματοποιήθηκε περιγραφική ανάλυση, προκειμένου να υπολογιστούν οι τάσεις του δείγματος επί του υπό μελέτη θέματος, καθώς και επαγωγική ανάλυση, στο πλαίσιο της οποίας πραγματοποιήθηκαν έλεγχοι t-test και ANOVA, προκειμένου να υπολογιστεί η επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των χαρακτηριστικών των σχολείων (ανεξάρτητες μεταβλητές) στις απόψεις του δείγματος (εξαρτημένες μεταβλητές).

4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

4.1 Οφέλη του σχολικού μέντορα στην σχολική μονάδα

Στον Πίνακα 1 φαίνεται πως το δείγμα τείνει να πιστεύει πως η σχολική μονάδα μπορεί να επωφεληθεί πολύ ως προς την συνεργατική κουλτούρα (Μ.Ο.=3.83,

³⁹ Κατσανίδου Σ. Σ. (2022). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών των ΕΠΑ.Σ Ο.Α.Ε.Δ. για τον θεσμό του μέντορα [Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας]. DSpace.

T.A.=1.043), την βελτιωμένη ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου (M.O.=3.73, T.A.=.966) την προώθηση καινοτόμων δράσεων (M.O.=3.83, T.A.=.944), την θετική αξιολόγηση του σχολείου (M.O.=3.58, T.A.=1.016), τα βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα (M.O.=3.59, T.A.=1.023) και την ενίσχυση της αλληλεπίδρασης μεταξύ του προσωπικού (M.O.=3.67, T.A.=1.030). Το δείγμα κυμαινόταν στην μετρίότητα σχετικά με το πιθανό όφελος της προσέλευσης περισσότερων μαθητών (M.O.=3.19, T.A.=1.148). Μπορεί να παρατηρηθεί ότι η T.A. σε αυτήν την περίπτωση είναι ιδιαίτερα υψηλή – υψηλότερη από τις υπόλοιπες περιπτώσεις.

Πίνακας 1: Αποτελέσματα σχετικά με τα οφέλη της μεντορείας στην σχολική μονάδα.

Οφέλη για την σχολική μονάδα	M.O.	T.A.
Συνεργατική κουλτούρα	3.83	1.043
Βελτιωμένη ποιότητα εκπαιδευτικού έργου	3.73	.966
Προώθηση καινοτόμων δράσεων	3.83	.944
Θετική αξιολόγηση του σχολείου	3.58	1.016
Προσέλκυση περισσότερων μαθητών	3.19	1.148
Βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα	3.59	1.023
Ενίσχυση της αλληλεπίδρασης μεταξύ του προσωπικού	3.67	1.030

Στον Πίνακα 2 φαίνεται πως το δείγμα τείνει να συμφωνεί πως ο μέντορας θα βοηθούσε πολύ τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν την οργανωσιακή κουλτούρα της σχολικής μονάδας (M.O.=3.88, T.A.=.927) και το παιδαγωγικό κλίμα της μονάδας (M.O.=3.71, T.A.=1.032), αλλά επίσης θα συνέβαλε και στην επικοινωνία μεταξύ του προσωπικού της σχολικής μονάδας (M.O.=3.73, T.A.=.982).

Πίνακας 2: Αποτελέσματα για τα οφέλη σχέσης μέντορα-εκπαιδευτικού για την σχολική μονάδα

Θέματα	M.O.	T.A.
Οργανωσιακή κουλτούρα της σχολικής μονάδας.	3.88	.927
Επικοινωνία μεταξύ του προσωπικού της σχολικής μονάδας	3.73	.982
Κατανόηση του παιδαγωγικού κλίματος της μονάδας	3.71	1.032

4.2 Οφέλη του σχολικού μέντορα για τους εκπαιδευτικούς

Πίνακας 3: Αποτελέσματα σχετικά με τα οφέλη της μεντορείας για τον εκπαιδευτικό.

Οφέλη για την σχολική μονάδα	Μ.Ο.	Τ.Α.
Ενίσχυση αισθήματος ασφάλειας και ικανότητας διδασκαλίας	3.60	1.040
Ανάπτυξη θετικής ατμόσφαιρας στην τάξη	3.38	.951
Διεύρυνση γνώσεων	3.50	1.036
Επαγγελματική εξέλιξη	3.46	1.078
Ενίσχυση ετοιμότητας για επαγγελματικές εξετάσεις	3.42	1.108
Ενίσχυση αυτό-σεβασμού	3.41	1.045
Ενίσχυση δυνατότητας διαχείρισης της τάξης	3.56	1.076
Ανάπτυξη θετικών σχέσεων με τους συμμαθητές, τους γονείς και τους συναδέλφους.	3.58	1.033

Στον Πίνακα 3 φαίνεται πως τα αντιλαμβανόμενα οφέλη για τους εκπαιδευτικούς είναι λιγότερα, συγκριτικά με το σχολείο. Το δείγμα τείνει να συμφωνεί πως η μεντορεία μπορεί να οδηγήσει σε ενίσχυση του αισθήματος ασφάλειας και ικανότητας διδασκαλίας (Μ.Ο.=3.60, Τ.Α.=1.040), σε ενίσχυση της δυνατότητας διαχείρισης της τάξης (Μ.Ο.=3.56, Τ.Α.=1.076), καθώς και σε ανάπτυξη θετικών σχέσεων με τους συμμαθητές, τους γονείς και τους συναδέλφους (Μ.Ο.=3.58, Τ.Α.=1.033). Ωστόσο, το δείγμα κυμαινόταν στην ουδετερότητα όσον αφορά τα οφέλη της ανάπτυξης θετικής ατμόσφαιρας στην τάξη (Μ.Ο.=3.38, Τ.Α.=.951), της διεύρυνσης γνώσεων (Μ.Ο.=3.50, Τ.Α.=1.036), της επαγγελματικής εξέλιξης (Μ.Ο.=3.46, Τ.Α.=1.078), της ενισχυμένης ετοιμότητας για επαγγελματικές εξετάσεις (Μ.Ο.=3.41, Τ.Α.=1.045), καθώς και της ενίσχυσης του αυτό-σεβασμού (Μ.Ο.=3.41, Τ.Α.=1.045).

4.3 Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού μέντορα

Ο Πίνακας 4 φανερώνει την γενική άποψη πως όλα τα προς εξέταση χαρακτηριστικά είναι σημαντικά για τους μέντορες. Ειδικότερα, θα πρέπει να είναι πρόθυμος να μοιραστεί εμπειρίες και γνώσεις (Μ.Ο.=4.39, Τ.Α.=.820), να

ενθαρρύνει και να υποστηρίζει την υιοθέτηση καλών παιδαγωγικών πρακτικών (Μ.Ο.=4.39, Τ.Α.=.795), να προωθεί τον αναστοχασμό για εκπαιδευτικές πρακτικές (Μ.Ο.=4.28, Τ.Α.=.818), να λειτουργεί ως κριτικός φίλος με σεβασμό προς τον εκπαιδευτικό (Μ.Ο.=4.30, Τ.Α.=.865), να διαθέτει κριτική ικανότητα (Μ.Ο.=4.29, Τ.Α.=.853), αίσθημα δικαιοσύνης (Μ.Ο.=4.44, Τ.Α.=.769) και υψηλή ευφυΐα (Μ.Ο.=3.93, Τ.Α.=.912), να είναι υπομονετικός και να κατανοεί τον χαρακτήρα των καθοδηγούμενων (Μ.Ο.=4.35, Τ.Α.=.777), να έχει εκπαιδευτεί κατάλληλα για αυτήν την θέση (Μ.Ο.=4.45, Τ.Α.=.824) και να λειτουργεί ως πρότυπο (Μ.Ο.=4.23, Τ.Α.=.891).

Πίνακας 4: Αποτελέσματα σχετικά με τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού μέντορα.

Χαρακτηριστικά αποτελεσματικού μέντορα	Μ.Ο.	Τ.Α.
Να είναι πρόθυμος να μοιραστεί εμπειρίες και γνώσεις	4.39	.820
Να ενθαρρύνει και να υποστηρίζει την υιοθέτηση καλών παιδαγωγικών πρακτικών	4.39	.795
Να προωθεί τον αναστοχασμό για εκπαιδευτικές πρακτικές	4.28	.818
Να λειτουργεί ως κριτικός φίλος με σεβασμό προς τον εκπαιδευτικό	4.30	.865
Να διαθέτει κριτική ικανότητα	4.29	.853
Να διαθέτει αίσθημα δικαιοσύνης	4.44	.769
Να διαθέτει υψηλή ευφυΐα	3.93	.912
Να είναι υπομονετικός και να κατανοεί τον χαρακτήρα των μεντορευόμενων	4.35	.777
Να έχει εκπαιδευτεί κατάλληλα για αυτήν τη θέση	4.45	.824
Να λειτουργεί ως πρότυπο εκπαιδευτικού	4.23	.891

4.4 Αναγκαιότητα του σχολικού μέντορα

Ο Πίνακας 5 δείχνει πως οι συμμετέχοντες θεωρούν αναγκαίο τον μέντορα σε συγκρούσεις μαθητών (M.O.=3.56, T.A.=.994), για την βελτίωση των δεξιοτήτων διδασκαλίας (M.O.=3.70, T.A.=1.133) και την υλοποίηση καινοτόμων διδακτικών πρακτικών (M.O.=3.65, T.A.=.963). Ενώ, είναι πιο ουδέτεροι σχετικά με την αναγκαιότητά του για ψυχολογική υποστήριξη (M.O.=3.45, T.A.=1.149), αξιολόγηση μαθητών (M.O.=3.43, T.A.=1.156), διαχείριση του επαγγελματικού άγχους (M.O.=3.35, T.A.=1.148), αποδοχή από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς (M.O.=3.18, T.A.=1.136) και επαγγελματική ανάπτυξη και μάθηση (M.O.=3.50, T.A.=1.15).

Πίνακας 5: Αποτελέσματα για περιπτώσεις αναγκαιότητας του μέντορα.

Θέματα	M.O.	T.A.
Συγκρούσεις μαθητών	3.56	.994
Βελτίωση δεξιοτήτων διδασκαλίας	3.70	1.133
Ψυχολογική υποστήριξη	3.45	1.149
Υλοποίηση καινοτόμων διδακτικών πρακτικών	3.65	.963
Αξιολόγηση των μαθητών	3.43	1.156
Διαχείριση του επαγγελματικού άγχους	3.35	1.148
Αποδοχή από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς	3.18	1.136
Επαγγελματική ανάπτυξη και μάθηση	3.50	1.150

Στον Πίνακα 6 φαίνεται πως το δείγμα τείνει να θεωρεί πολύ επιτακτική την εφαρμογή του μέντορα για την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών (M.O.=3.60, T.A.=1.040).

Πίνακας 6: Αποτελέσματα σχετικά με την αναγκαιότητα του σχολικού μέντορα.

	M.O.	T.A.
Σε ποιο βαθμό είναι επιτακτική η εφαρμογή του θεσμού του μέντορα για την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών;	3.60	1.040

5.7 Επίδραση των δημογραφικών

Στον Πίνακα 7 φαίνονται τα αποτελέσματα του ελέγχου ANOVA για την επίδραση της ηλικίας. Στατιστικά σημαντική διαφορά σημειώθηκε στην συμβολή της μεντορείας στην κατανόηση της οργανωσιακής κουλτούρας της σχολικής μονάδας από τους εκπαιδευτικούς ($F=2.997$, $p=.034$). Περισσότερο υπέρ αυτού ήταν άτομα 21-30 ετών ($M.O.=4.20$, $T.A.=.447$) και 31-40 ετών ($M.O.=4.54$, $T.A.=.660$), ενώ χαμηλότερα κυμαίνονταν συμμετέχοντες 41-49 ετών ($M.O.=3.78$, $T.A.=.989$) και άνω των 50 ετών ($M.O.=3.76$, $T.A.=.916$).

Σημαντική επίδραση της ηλικίας και στην κριτική ικανότητα αποτελεί ως γνώρισμα του αποτελεσματικού μέντορα ($F=2.702$, $p=.049$). Συμμετέχοντες 31-40 ετών συμφωνούν πολύ περισσότερο ($M.O.=4.77$, $T.A.=.599$) συγκριτικά με τους νεαρότερους ($M.O.=4.00$, $T.A.=.707$).

Τέλος, όσον αφορά την άποψη του πόσο επιτακτικός καθίσταται ο θεσμός του μέντορα ($F=2.821$, $p=.042$), οι νεαρότεροι ηλικίας 21-30 ετών ($M.O.=4.20$, $T.A.=.447$) και ηλικίας 31-40 ετών ($M.O.=4.38$, $T.A.=.768$) συμφωνούν κατά πολύ περισσότερο από άτομα 41-49 ετών ($M.O.=3.58$, $T.A.=1.105$) και μεγαλύτερα των 50 ετών ($M.O.=3.54$, $T.A.=1.088$).

Πίνακας 7: Αποτελέσματα ANOVA για την επίδραση της ηλικίας.

	21-30	31-40	41-49	50 <	F	p
	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)	M.O. (T.A.)		
Κατανόηση της οργανωσιακής κουλτούρας της σχολικής μονάδας	4.20 (.447)	4.54 (.660)	3.78 (.989)	3.76 (.916)	2.997	.034
Χαρακτηριστικά αποτελεσματικού μέντορα (κριτική ικανότητα)	4.00 (.707)	4.77 (.599)	4.42 (.770)	4.12 (.919)	2.702	.049
Βαθμός επιτακτικότητας του θεσμού του μέντορα	4.20 (.447)	4.38 (.768)	3.58 (1.105)	3.54 (1.088)	2.821	.042

Ο Πίνακας 8 παρουσιάζει τα αποτελέσματα του ελέγχου ANOVA σχετικά με την επίδραση των ετών προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση. Στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν στην κατανόηση της οργανωσιακής κουλτούρας της σχολικής μονάδας ($F=3.160$, $p=.028$), όπου οι εκπαιδευτικοί με 1-5 έτη προϋπηρεσίας συμφωνούσαν περισσότερο ($M.O.=4.44$, $T.A.=.629$), ενώ όσοι είχαν 16 ή περισσότερα έτη λιγότερο ($M.O.=3.70$, $T.A.=1.006$). Παρόμοια εικόνα παρατηρήθηκε και για την κατανόηση του παιδαγωγικού κλίματος ($F=3.515$, $p=.018$), με τους λιγότερο έμπειρους να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα συμφωνίας ($M.O.=4.38$, $T.A.=.619$) σε σχέση με τους πιο έμπειρους ($M.O.=3.51$, $T.A.=1.107$).

Αναφορικά με τα οφέλη του σχολικού μέντορα, στατιστικά σημαντική διαφορά βρέθηκε στην βελτίωση των διδακτικών δεξιοτήτων ($F=3.987$, $p=.010$), με μεγαλύτερη συμφωνία από όσους είχαν 6-10 έτη προϋπηρεσίας ($M.O.=4.70$, $T.A.=1.337$) και μικρότερη από εκείνους με 11-15 έτη ($M.O.=4.19$, $T.A.=.750$). Στην ψυχολογική υποστήριξη ($F=3.076$, $p=.031$) και στην εφαρμογή καινοτόμων διδακτικών πρακτικών ($F=2.920$, $p=.037$), οι εκπαιδευτικοί με 1-5 έτη προϋπηρεσίας συμφωνούσαν περισσότερο ($M.O.=4.00$ και 4.06 αντίστοιχα), ενώ οι πιο έμπειροι λιγότερο ($M.O.=3.11$ και 3.45 αντίστοιχα).

Οι συμμετέχοντες με τα περισσότερα έτη προϋπηρεσίας εμφανίστηκαν λιγότερο θετικοί ως προς την αναγκαιότητα του θεσμού του μέντορα ($F=3.064$, $p=.031$), σε αντίθεση με όσους είχαν έως πέντε έτη υπηρεσίας, οι οποίοι σημείωσαν τον υψηλότερο μέσο όρο συμφωνίας ($M.O.=4.38$, $T.A.=.619$). Στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίστηκαν και στην ενίσχυση της ετοιμότητας για επαγγελματικές εξετάσεις ($F=2.791$, $p=.044$) και στην διαχείριση της τάξης ($F=2.831$, $p=.042$), όπου οι λιγότερο έμπειροι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν πιο θετικά τη συμβολή του μέντορα συγκριτικά με όσους διέθεταν περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας.

Πίνακας 8: Αποτελέσματα ελέγχου ANOVA για την επίδραση των ετών προϋπηρεσίας.

	1-5 έτη Μ.Ο. (Τ.Α.)	6-10 έτη Μ.Ο. (Τ.Α.)	11-15 έτη Μ.Ο. (Τ.Α.)	16 και άνω Μ.Ο. (Τ.Α.)	F	p
Κατανόηση της οργανωσιακής κουλτούρας της σχολικής μονάδας	4.44 (.629)	4.10 (.738)	3.94 (.680)	3.70 (1.006)	3.160	.028
Κατανόηση του παιδαγωγικού κλίματος της μονάδας	4.38 (.619)	3.90 (.994)	3.81 (.750)	3.51 (1.107)	3.515	.018
Οφέλη για τον εκπαιδευτικό (βελτίωση δεξιοτήτων διδασκαλίας)	4.31 (.704))	4.70 (1.337)	4.19 (.750)	3.45 (1.181)	3.987	.010
Οφέλη για τον εκπαιδευτικό (ψυχολογική υποστήριξη)	4.00 (.730)	3.80 (1.317)	3.75 (.856)	3.21 (1.206)	3.076	.031
Οφέλη για τον εκπαιδευτικό (υλοποίηση καινοτόμων διδακτικών πρακτικών)	4.06 (.680)	3.80 (1.033)	4.00 (.730)	3.45 (1.011)	2.920	.037
Βαθμός επιτακτικότητας του θεσμού του μέντορα	4.38 (.619)	3.80 (1.033)	3.69 (.704)	3.51 (1.170)	3.064	.031
Οφέλη για τον εκπαιδευτικό (ενίσχυση ετοιμότητας για επαγγελματικές εξετάσεις)	4.00 (.632)	3.40 (1.265)	3.75 (.856)	3.23 (1.173)	2.791	.044
Οφέλη για τον εκπαιδευτικό (ενίσχυση δυνατότητας διαχείρισης της τάξης)	4.13 (.619)	3.80 (1.317)	3.75 (1.000)	3.35 (1.096)	2.831	.042

5. Συμπεράσματα και προτάσεις

5.1 Οφέλη του σχολικού μέντορα στην σχολική μονάδα

Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι ο θεσμός του σχολικού μέντορα επιφυλάσσει θετικές συνέπειες για την σχολική μονάδα, εύρημα που υποστηρίζεται και από άλλους ερευνητές. Ειδικότερα, προηγούμενες έρευνες έδειξαν πως συμβάλλει στην ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασίας στο σχολικό πλαίσιο^{40 41}. Έχει επίσης

40 Αποστόλου, Σ. (2021). Ο ρόλος του Μέντορινγκ στην εκπαίδευση & ανάπτυξη των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και την βελτίωση της κουλτούρας της σχολικής μονάδας [Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο]. ΕΑΠ.

41 Fragkoulis, I., Dimakis, M. K. (2019). Investigation of Special Education Educators' Views on the Necessity to Apply the Institution of Mentor in Special Education and Training Schools. In: Education Quarterly Reviews, vol. 2 no. 1, pp. 82-93.

αναδειχθεί το όφελος της βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου^{42 43}, σύμφωνα με την οποία καθηγούνται και στηρίζονται οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους, προωθώντας έτσι την ποιοτική επαγγελματική εκπαίδευση. Οι θετικές αυτές συνέπειες αφορούν πτυχές της εκπαίδευσης καθ' αυτής, της ζωής των εκπαιδευτικών στην μονάδα, την εξέλιξη των σχολικών μονάδων μεμονωμένα και την εξέλιξη των μαθητών. Δηλαδή, γίνεται λόγος για μια συνολική θετική συμβολή στην σχολική μονάδα.

5.2 Οφέλη του σχολικού μέντορα στους εκπαιδευτικούς

Παρόλο που και σε αυτήν την περίπτωση οι συμμετέχοντες αναγνώριζαν θετικές συνέπειες, αυτές δεν σημειώνονταν σε όλες τις περιπτώσεις. Οι απαντήσεις κυμαίνονταν κυρίως σε μια μέτριοι προς θετικού μεγέθους συμβολή. Οι περιπτώσεις στις οποίες σημειώθηκε η άποψη της θετικής συνεισφοράς αφορούν ζητήματα αποτελεσματικής διδασκαλίας, διαχείρισης τάξης και σχέσεων με τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Περισσότερες θετικές στάσεις που έχουν αναδειχθεί αφορούν διεύρυνση γνώσεων, επαγγελματική εξέλιξη και βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών⁴⁴, ανάπτυξη κοινωνικών και διδακτικών δεξιοτήτων⁴⁵ και συμβολή σε θέματα διαχείρισης της τάξης⁴⁶. Και σε διεθνές επίπεδο έχει βρεθεί πως επηρεάζει την ανάπτυξη της επαγγελματικής ταυτότητας των αρχάριων δασκάλων⁴⁷, ενώ έχει αναφερθεί η παροχή συναισθηματικής υποστήριξης⁴⁸. Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν ότι ο σχολικός μέντορας παρέχει οφέλη περισσότερο για τη σχολική μονάδα συνολικά παρά για τους ίδιους μεμονωμένα, δίχως αυτό να σημαίνει ότι αντιλαμβάνονται μηδαμινή ή αρνητική επίδραση.

42 Λαγουδάκης, Ν. (2019). Η διαρκής καθοδήγηση (coaching) και ο θεσμός του μέντορα στο σχολείο. Απόψεις εκπαιδευτικών για την εφαρμογή του θεσμού στα Αρσάκεια – Τοσίτσεια Σχολεία [Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο]. ΕΑΠ

43 Κατσανίδου Σ. Σ. (2022). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών των ΕΠΑ.Σ Ο.Α.Ε.Δ. για τον θεσμό του μέντορα [Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας]. DSpace.

44 Κατσανίδου Σ. Σ. (2022). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών των ΕΠΑ.Σ Ο.Α.Ε.Δ. για τον θεσμό του μέντορα [Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας]. DSpace.

45 Παπαβασιλείου, Δ., Παπαματθαίου, Ν. (2022). Mentoring και Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών: Η περίπτωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο: International Journal of Educational Innovation, τόμ. 4 τεύχ. 6, σ.σ. 98-110.

46 Λαγουδάκης, Ν. (2019). Η διαρκής καθοδήγηση (coaching) και ο θεσμός του μέντορα στο σχολείο. Απόψεις εκπαιδευτικών για την εφαρμογή του θεσμού στα Αρσάκεια – Τοσίτσεια Σχολεία [Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο]. ΕΑΠ

47 Shields, S., Murray, M. (2017). Beginning teachers' perceptions of mentors and access to communities of practice. In: International journal of mentoring and coaching in education, vol. 6 no. 4, pp. 317-331.

48 Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F., Bergen, T. (2011). Clarifying pre-service teacher perceptions of mentor teachers' developing use of mentoring skills. In: Teaching and teacher education, vol. 27 no. 6, pp. 1049-1058.

5.4 Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού μέντορα

Οι εκπαιδευτικοί κρίνουν τον σχολικό μέντορα ως αποτελεσματικό υπό την προϋπόθεση ότι κατέχει σε μεγάλο βαθμό πλήθος δεξιοτήτων, γνώσεων και προσωπικών χαρακτηριστικών, τα οποία εκτείνονται σε μεγάλο εύρος κατηγοριών, όπως είναι η επικοινωνία, η διδασκαλία, οι προσωπικές και ηθικές αξίες, ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά και χαρακτηριστικά προσωπικότητας. Η εμπειρία επιβεβαιώνεται βιβλιογραφικά ως βασικό κριτήριο⁴⁹. Στα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού μέντορα περιλαμβάνονται οι γνώσεις παιδαγωγικής, ψυχολογίας καθώς επίσης και μεθοδολογίας διδασκαλίας. Επιπροσθέτως, είναι αναγκαία προϋπόθεση η διδακτική εμπειρία και η σχετική τεχνογνωσία για την διαμόρφωση συνεργατικού πλαισίου⁵⁰. Σχετικά με τα προσωπικά χαρακτηριστικά, έρευνα έχει δείξει ότι καθορίζουν τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών.⁵¹ Συνεπώς, καθίσταται ένα ιδιαίτερα πολύπλευρο και απαιτητικό έργο για το άτομο που θα κληθεί να το εκπληρώσει, πληρώντας πολλαπλά κριτήρια σε μια ολιστική προσέγγιση. Αυτό οδηγεί στην άποψη προσεκτικής επιλογής των μεντόρων, προκειμένου να προκύψουν τα οφέλη για την σχολική μονάδα και τον εκπαιδευτικό.

5.5 Αναγκαιότητα του σχολικού μέντορα

Ένα ακόμα συμπέρασμα είναι ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν επιτακτική την παρουσία του σχολικού μέντορα στις σχολικές μονάδες. Πρόκειται για ένα εύρημα που επίσης συναντάται και σε υπόλοιπες μελέτες στην Ελλάδα^{52 53 54}. Οι συμμετέχοντες θα ζητούσαν τη συμβουλή του σχολικού μέντορα σε ζητήματα συγκρούσεων μαθητών, βελτίωσης δεξιοτήτων διδασκαλίας και υλοποίησης καινοτόμων διδακτικών πρακτικών. Ωστόσο, δεν θα συμβουλευόνταν τον μέντορα για ζητήματα όπως η ψυχολογική υποστήριξη, η αξιολόγηση των

49 Sunde, E., Ulvik, M. (2014). School leaders' views on mentoring and newly qualified teachers' needs. In: Education Inquiry, vol. 5 no. 2, pp. 285-299.

50 Fragkoulis, I., Dimakis, M. K. (2019). Investigation of Special Education Educators' Views on the Necessity to Apply the Institution of Mentor in Special Education and Training Schools. In: Education Quarterly Reviews, vol. 2 no. 1, pp. 82-93.

51 Carrosa, V. C., Rosas-Maldonado, M., Martin, A. (2019). Novice EFL Teacher Perceptions on their Past Mentoring Experience. In: Revista Educacion, vol. 43 no. 2, pp. 1-29.

52 Παππά Ε., Ιορδανίδης Γ. (2017). Ο ρόλος του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης νομού Θεσσαλονίκης για την αναγκαιότητα εφαρμογής του θεσμού. Στο: Έρευνα στην Εκπαίδευση, τόμ. 6 τεύχ. 1, σ.σ. 112-130.

53 Σουλτογιάννη, (2020). Ο θεσμός του μέντορα και η εφαρμογή του στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Απόψεις των εκπαιδευτικών ιδιωτικής και δημόσιας εκπαίδευσης στον νομό Θεσσαλονίκης. [Διπλωματική Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο]. ΕΑΠ.

54 Παπάνης, Ε., Καραμπάση, Ε. (2019). Ο Θεσμός του Μέντορα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο Γ. Κορρές, Ε. Παπάνης (επιμ.) (2019), *Σύγχρονες Έρευνες Παιδοψυχολογίας: Θεωρία και Εφαρμογές*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, σ.σ. 88-100.

μαθητών, η διαχείριση του επαγγελματικού άγχους, η αποδοχή από τους άλλους εκπαιδευτικούς και η επαγγελματική ανάπτυξη και μάθηση. Συνεπώς, στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, παρατηρείται μια τάση αναγνώρισης της σημασίας εφαρμογής του θεσμού του σχολικού μέντορα. Αυτό, σε συνδυασμό με τη θετική στάση ως προς τη συμβολή του μέντορα για τη σχολική μονάδα και τους εκπαιδευτικούς, οδηγεί στο εξής ενθαρρυντικό πόρισμα: Η ένταξη του σχολικού μέντορα στα σχολεία διακρίνεται από τις προοπτικές να γίνει σε ένα κλίμα θετικής συνεργασίας και να αποφέρει υψηλής ποιότητας θετικά αποτελέσματα. Οι εκπαιδευτικοί είναι θετικά διακείμενοι απέναντι στον θεσμό του σχολικού, αναγνωρίζουν την σημαντική συμβολή του, συμφωνούν στην αναγκαιότητα και στην σημασία της ύπαρξης του και είναι έτοιμοι να συνεργαστούν μαζί του και να υποδεχτούν θετικά τον νέο αυτό θεσμό.

5.6 Η επίδραση των δημογραφικών

Το εύρημα πως άτομα με περισσότερα έτη προϋπηρεσίας και μεγαλύτερα ηλικιακά δεν ήταν στον ίδιο βαθμό θετικά ως προς τη συμβολή του σχολικού μέντορα σε ορισμένους τομείς, έρχεται σε συμφωνία με την δυσπιστία που παρουσιάζεται από τους έμπειρους εκπαιδευτικούς σε προηγούμενη έρευνα⁵⁵. Φαίνεται πως η εμπειρία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο ως προς την αντιμετώπιση του θεσμού του σχολικού μέντορα. Η αμφιβολία μπορεί να προέρχεται από πλήθος παραγόντων, όπως η επιτυχία δίχως τη συμβολή μέντορα στην έως τώρα πορεία, η έλλειψη γνώσης σχετικά με νέους θεσμούς και καινοτομία, ενισχυμένη αυτό-εικόνα λόγω πολλών ετών εμπειρίας, η άρνηση να παρεισφρήσει κάποιος τρίτος στο προσωπικό έργο, καθώς και ατομικά χαρακτηριστικά, όπως ο περιορισμένος χρόνος, η εξάντληση και το στρες. Περαιτέρω διερεύνηση μπορεί να αποσαφηνίσει τους καθοριστικούς παράγοντες.

5.7 Προτάσεις

Προτείνεται η επιλογή των ατόμων που θα αναλαμβάνουν τον ρόλο του σχολικού μέντορα να γίνεται με αυστηρά και πολυδιάστατα κριτήρια. Η διαδικασία αυτή θα μπορούσε να υλοποιείται από ειδικές επιτροπές και να κατοχυρωθεί μέσα από συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο. Παράλληλα, θεωρείται απαραίτητο οι σχολικοί μέντορες, μετά τον ορισμό τους, να συμμετέχουν σε συνεχή επιμόρφωση, ώστε να ενισχύουν και να αναβαθμίζουν τις δεξιότητές τους.

Επιπλέον, προτείνεται η ενσωμάτωση του σχολικού μέντορα στα

55 Παππά Ε., Ιορδανίδης Γ. (2017). Ο ρόλος του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης νομού Θεσσαλονίκης για την αναγκαιότητα εφαρμογής του θεσμού. Στο: Έρευνα στην Εκπαίδευση, τόμ. 6 τεύχ. 1, σ.σ. 112–130.

προγράμματα σπουδών των προπτυχιακών προγραμμάτων εκπαιδευτικής κατεύθυνσης. Έτσι, οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί θα εξοικειώνονται από νωρίς με την σημασία και τον ρόλο του στην εκπαιδευτική διαδικασία, χωρίς να αντιμετωπίζουν αργότερα τον θεσμό ως άγνωστο ή καινοφανές που απαιτεί εκ νέου προσέγγιση μέσω επιμορφώσεων ή μεταπτυχιακών.

Τέλος, κρίνεται σημαντική η ενημέρωση των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, ιδιαίτερα των πιο έμπειρων και μόνιμων εκπαιδευτικών, σχετικά με τα οφέλη που προσφέρει ο θεσμός του σχολικού μέντορα. Αυτό θα μπορούσε να επιτευχθεί μέσω ημερίδων, σεμιναρίων και επιμορφωτικών δράσεων. Με τον τρόπο αυτό είναι πιθανό να περιοριστεί η επιφυλακτικότητα απέναντι στον θεσμό και να αναδειχθούν τα ουσιαστικά οφέλη του για την σχολική κοινότητα, τους εκπαιδευτικούς και συνολικά για την εκπαιδευτική διαδικασία.

6. Περιορισμοί της έρευνας

Σχετικά με τους περιορισμούς, σε αυτούς έγκειται το σχετικά μικρό μέγεθος δείγματος, λόγω περιορισμένου χρόνου και πόρων, με πιθανή επίδραση στην αξιοπιστία. Επιπλέον, το ότι χρησιμοποιήθηκε δειγματοληψία ευκολίας είναι πιθανό να έχει ως συνέπεια το μη αντιπροσωπευτικό δείγμα. Σε μελλοντική έρευνα προτείνεται η εύρεση μεγαλύτερου δείγματος με δειγματοληψία γνωστής πιθανότητας. Τέλος, παρατηρήθηκε ότι στις περισσότερες μεταβλητές, η τυπική απόκλιση ήταν υψηλή, υποδηλώνοντας ανομοιόμορφο δείγμα. Αυτό ίσως αποτελεί αιτία της συχνής εμφάνισης του μέσου όρου στο μέσο της κλίμακας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αποστόλου, Σ. (2021). Ο ρόλος του Μέντορινγκ στην εκπαίδευση & ανάπτυξη των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και την βελτίωση της κουλτούρας της σχολικής μονάδας [Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο]. ΕΑΠ.
- Καρυπίδου, Θ. (2022). Διερεύνηση της συμβολής του mentoring στη βελτίωση και ανάδειξη του έργου των εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο: Culture - Journal of Culture in Tourism, Art and Education, τόμ. 2 τεύχ. 4, σ.σ. 88-95.
- Κατσανίδου Σ. Σ. (2022). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών των ΕΠΑ.Σ Ο.Α.Ε.Δ. για τον θεσμό του μέντορα [Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας]. DSpace.
- Λαγουδάκης, Ν. (2019). Η διαρκής καθοδήγηση (coaching) και ο θεσμός του μέντορα στο σχολείο. Απόψεις εκπαιδευτικών για την εφαρμογή του

- θεσμού στα Αρσάκεια – Τοσίτσεια Σχολεία [Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο]. ΕΑΠ
- Παππά Ε., Ιορδανίδης Γ. (2017). Ο ρόλος του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης νομού Θεσσαλονίκης για την αναγκαιότητα εφαρμογής του θεσμού. Στο: Έρευνα στην Εκπαίδευση, τόμ. 6 τεύχ. 1, σ.σ. 112–130.
- Παπαβασιλείου, Δ., Παπαματθαίου, Ν. (2022). Mentoring και Επαγγελματική Ανάπτυξη Εκπαιδευτικών: Η περίπτωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο: International Journal of Educational Innovation, τόμ. 4 τεύχ. 6, σ.σ. 98-110.
- Παπάνης, Ε., Καραμπάση, Ε. (2019). Ο Θεσμός του Μέντορα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο Γ. Κορρές, Ε. Παπάνης (επιμ.) (2019), *Σύγχρονες Έρευνες Παιδοψυχολογίας: Θεωρία και Εφαρμογές*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, σ.σ. 88-100.
- Σουλτογιάννη, (2020). Ο θεσμός του μέντορα και η εφαρμογή του στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Απόψεις των εκπαιδευτικών ιδιωτικής και δημόσιας εκπαίδευσης στον νομό Θεσσαλονίκης. [Διπλωματική Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο]. ΕΑΠ
- Υπουργική Απόφαση 102919/ΓΔ4 (24-08-2022), *Παιδαγωγικός Σύμβουλος - Μέντορας στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*.

Ξενόγλωσση

- Ben-Amram, M., Davidovitch, N. (2024). Novice Teachers and Mentor Teachers: From a Traditional Model to a Holistic Mentoring Model in the Post-modern Era. In: Education Sciences, vol. 14 no. 2, pp. 1-17.
- Carrosa, V. C., Rosas-Maldonado, M., Martin, A. (2019). Novice EFL Teacher Perceptions on their Past Mentoring Experience. In: Revista Educaci3n, vol. 43 no. 2, pp. 1-29.
- Caruana, C., Rossi, R., Catellani, C., Ricc3, G., Braglia, S., Pahor, R., Šibalić, I., Tica, M., Melegari, V., Coupez, C., Legoff, C., Pruchon, F. (2018). Mentoring and Peer-Mentoring in Teachers' Training: Good Practices in the EU. PEERMENT.
- Drake, K. (2021). Coaching vs. mentoring. In Nursing Management, vol. 52 no. 8, p.56.
- Ellis, N. J., Alonzo, D., & Nguyen, H. T. M. (2020). Elements of a quality pre-service teacher mentor: A literature review. In: Teaching and Teacher Education, vol. 92, pp.1-13.
- Fragkoulis, I., Dimakis, M. K. (2019). Investigation of Special Education Educa-

- teachers' Views on the Necessity to Apply the Institution of Mentor in Special Education and Training Schools. In: *Education Quarterly Reviews*, vol. 2 no. 1, pp. 82-93.
- Handrianto, C., Jusoh, A. J., Syuraini, S., Rouzi, K. S., Alghazo, A. (2022). The implementation of a mentoring strategy for teachers professional development in elementary school. In: *Elementary: Islamic Teacher Journal*, vol. 10 no. 1 pp. 65-80.
- Hennissen, P., Crasborn, F., Brouwer, N., Korthagen, F., Bergen, T. (2011). Clarifying pre-service teacher perceptions of mentor teachers' developing use of mentoring skills. In: *Teaching and teacher education*, vol. 27 no. 6, pp. 1049-1058.
- Hill, S. E., Ward, W. L., Seay, A., Buzenski, J. (2022). The nature and evolution of the mentoring relationship in academic health centers. In: *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, vol. 29 no. 3, pp. 557-569
- Islam, M. T. (2020). Mentoring in Education. In: *Journal of ELT and Education*, vol. 3 no. 4, pp. 135-137.
- Koopman, R., Englis, P. D., Ehgrehard, M. L., Groen, A. (2021). The Chronological Development of Coaching and Mentoring: Side by Side Disciplines. In *International Journal of Evidence Based Coaching & Mentoring*, vol. 19 no. 1, pp. 137-151.
- Nuis, W., Segers, M., Beusaert, S. (2023). Conceptualizing mentoring in higher education: A systematic literature review. In *Educational Research Review*, vol. 41, pp. 1-22.
- Rudenko, I. V., Sarkisova, I. V. (2021). Mentoring As A Resource For Professional Development Of Teachers. In: *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, vol. 119, pp. 395-404
- Saranya, C., Dhuli, R., Guduru, R. (2022). The Role of a Mentor in Students' Personal Growth, Academic Success, and Professional Development. In: *London Journals Press*, vol. 22 no. 17, pp. 35-46.
- Shields, S., Murray, M. (2017). Beginning teachers' perceptions of mentors and access to communities of practice. In: *International journal of mentoring and coaching in education*, vol. 6 no. 4, pp. 317-331.
- Snoeck, M., Eisenschmidt, E., Forsthuver, B., Holdsworth, P., Michaelidou, A., Dahl, J., Pachler, N. (2010). Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers - a handbook for policy makers. European Commission
- Sonja, P., Despina, S., Biljana, P., Jadranka, R. (2018). Mentoring in teaching profession. In: *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, vol. 6 no. 2, pp. 47-56.
- Sunde, E., Ulvik, M. (2014). School leaders' views on mentoring and newly qualified teachers' needs. In: *Education Inquiry*, vol. 5 no. 2, pp. 285-299.

- Ulvik, M., Sunde, E. (2013). The impact of mentor education: does mentor education matter? In: Professional development in education, vol. 39 no. 5, pp. 754-770.
- Worlikar, M., Aggrawal, A. (2017). To Study the Benefits of Mentoring on Organisations. In International Humanistic Management Association, Research Paper Series No. 18-4.

Ιστοσελίδες

- Cesie, LOOP – Scaffolding in Teachers Development: Mentoring and Mentors in Induction Programs. In: <https://cesie.org/en/project/loop/> (Accessed at: 9/5/2026).
- Kiiskilä E-A., Amiirah, S-H., Mentoring to Support Educators' Learning Processes. In: <https://rauhankasvatus.fi/en/mentoring-to-support-educators-learning-processes/> (Accessed at 5/9/2026)

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο κ. **Νικόλαος Γεράσης** είναι Διευθυντής Γενικού Λυκείου. Είναι πτυχιούχος της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. και κάτοχος τίτλου «Magister Artium» από το Πανεπιστήμιο Justus-Liebig. Διαθέτει δύο μεταπτυχιακά στις Επιστήμες της Αγωγής από το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας και ετήσιες επιμορφώσεις στην Οργάνωση Εκπαίδευσης και την Ειδική Αγωγή. Το επιστημονικό του έργο περιλαμβάνει συμμετοχές σε συνέδρια και δημοσιεύσεις. Email: gerasisnikos@gmail.com

Κούρτης Γεώργιος

Η Θεωρία του Δικτύου Δρώντων στην Εκπαιδευτική Έρευνα

Περίληψη

Το άρθρο εξετάζει τη Θεωρία του Δικτύου Δρώντων ως πλαίσιο για την εκπαιδευτική έρευνα. Παρουσιάζονται βασικές έννοιες, όπως ο δρών, η μετάφραση, η ενσωμάτωση τρόπων δράσης, το μαύρο κουτί και η διάκριση ενδιαμέσων-μεσολαβητών. Αναλύεται η συμβολή της θεωρίας στη μελέτη της διδασκαλίας, της μάθησης, της εκπαιδευτικής τεχνολογίας και της εκπαιδευτικής πολιτικής ως κοινωνικο-υλικών διαδικασιών. Δίνεται έμφαση στα ψηφιακά μαθησιακά περιβάλλοντα και στις πλατφόρμες, που συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης. Τέλος, συζητούνται οι μεθοδολογικές δυνατότητες και οι περιορισμοί της ANT, καθώς και η ανάγκη σύνδεσής της με προσεγγίσεις που αναδεικνύουν ζητήματα ισχύος και κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση.

Λέξεις-κλειδιά: θεωρία Δικτύου Δρώντων, εκπαιδευτική έρευνα, εκπαιδευτική τεχνολογία, εκπαιδευτική πολιτική, κοινωνικο-υλική προσέγγιση

Actor-Network Theory in Educational Research

Abstract

This article examines Actor-Network Theory as a framework for educational research. It outlines key concepts such as actants, translation, inscription, black boxing, and the distinction between intermediaries and mediators. The paper discusses how ANT can be used to study teaching, learning, educational technology, and educational policy as socio-material processes. Emphasis is placed on digital learning environments and platforms as active participants in educational practice rather than neutral tools. The article also addresses the methodological potential and limitations of ANT and argues that it should be combined with approaches that foreground power and social justice in education.

Keywords: actor-network theory, educational research, educational technology, educational policy, socio-material approach

1. Εισαγωγή

Η θεωρία του Δικτύου Δρώντων (Actor-Network Theory - ANT) είναι μια κοινωνιολογική προσέγγιση που αναπτύχθηκε τη δεκαετία του 1980 και βασική της παραδοχή είναι ότι η κοινωνική πραγματικότητα δεν προϋπάρχει ως πλήρως διαμορφωμένο πλαίσιο, αλλά συγκροτείται μέσα από τις σχέσεις ανθρώπων, θεσμών και τεχνολογιών.^{1 2}

Στη διεθνή βιβλιογραφία η ANT χρησιμοποιείται αρκετά συχνά για την ανάλυση της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα σε θέματα εκπαιδευτικής τεχνολογίας, αξιολόγησης και ψηφιακών μαθησιακών περιβαλλόντων.^{3 4 5 6} Στην ελληνόγλωσση εκπαιδευτική βιβλιογραφία, ωστόσο, η παρουσία της ANT παραμένει περιορισμένη, καθώς η θεωρία δεν φαίνεται να έχει αξιοποιηθεί συστηματικά ως αναλυτικό εργαλείο σε ελληνόγλωσσες εκπαιδευτικές έρευνες. Θεωρούμε ότι αυτό το γεγονός καθιστά χρήσιμη μια συνθετική παρουσίασή της ως εργαλείου ανάλυσης της σύγχρονης εκπαίδευσης.

1 Latour, B. (2005). *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford University Press.

2 Law, J. (1992). Notes on the Theory of the Actor-Network: Ordering, Strategy and Heterogeneity. *Systems Practice*, 5(4), pp. 379-393.

3 Fenwick, T., & Edwards, R. (2010). *Actor-Network Theory in Education*. Routledge.

4 Fenwick, T., & Edwards, R. (2012). *Researching Education through Actor-Network Theory*. Wiley-Blackwell.

5 Nesper, J. (1994). *Knowledge in Motion: Space, Time and Curriculum in Undergraduate Physics and Management*. Falmer Press.

6 Sørensen, E. (2009). *The Materiality of Learning: Technology and Knowledge in Educational Practice*. Cambridge University Press.

2. Σκοπός της εργασίας

Το παρόν άρθρο έχει θεωρητικό-βιβλιογραφικό χαρακτήρα. Αποτελεί συνθετική εννοιολογική επισκόπηση και στηρίζεται σε επιλεγμένες κλασικές και πρόσφατες διεθνείς πηγές, οι οποίες αξιοποιούνται με κριτήριο τη θεωρητική τους συμβολή και τη συνάφειά τους με το πεδίο της εκπαίδευσης. Το άρθρο δεν επιδιώκει μια εξαντλητική ή αυστηρά συστηματική αποτύπωση της βιβλιογραφίας, αλλά μια στοχευμένη ανάδειξη των εννοιών και των εφαρμογών της ANT που θεωρούμε ότι είναι περισσότερο εποικοδομητικές για το πεδίο της εκπαίδευσης. Σε αυτό το πλαίσιο παρουσιάζονται συνοπτικά οι βασικές έννοιες της ANT και η χρησιμότητά της για τη μελέτη της διδασκαλίας, της μάθησης, της εκπαιδευτικής τεχνολογίας και της εκπαιδευτικής πολιτικής ως κοινωνικών και υλικών διαδικασιών. Η βασική συμβολή του άρθρου είναι ότι επιχειρεί να συνδέσει τις έννοιες της ANT με σύγχρονα ερωτήματα της εκπαιδευτικής έρευνας, ιδίως στα ψηφιακά μαθησιακά περιβάλλοντα, στην αξιολόγηση και στην εκπαιδευτική πολιτική.

3. Αποσαφήνιση όρων

3.1. Θεωρία του Δικτύου Δρώντων

Η θεωρία του Δικτύου Δρώντων δεν έχει ως αφετηρία δεδομένες οντότητες, όπως «κοινωνία», «δομή», «θεσμός» ή «άτομο». Προτείνει στον ερευνητή να παρακολουθήσει τους δρώντες και να εξετάσει πώς οι σχέσεις τους διαμορφώνουν πρακτικές, οργανισμούς και τεχνολογίες. Αυτό που τονίζει η θεωρία είναι ότι η κοινωνική πραγματικότητα δεν προηγείται των συνδέσεων, αλλά παράγεται από αυτές⁷. Επομένως, η διάκριση ανάμεσα στο ανθρώπινο και στο μη ανθρώπινο δεν θεωρείται αυτονόητη.

Η ANT υιοθετεί την αρχή της γενικευμένης συμμετρίας. Δηλαδή, δεν δίνει εκ των προτέρων προτεραιότητα μόνο στους ανθρώπους, αλλά εξετάζει τι κάνει κάθε οντότητα μέσα σε ένα συγκεκριμένο δίκτυο. Ένα σχολικό βιβλίο, μια ρουμπρίκα αξιολόγησης, μια πλατφόρμα/σύστημα διαχείρισης μάθησης (LMS), ένα διάγραμμα στον πίνακα ή ένα λογισμικό ανατροφοδότησης μπορεί να παίζει ενεργό ρόλο, επειδή αλλάζει τη ροή της δράσης, περιορίζει ή επιτρέπει κάποιες επιλογές και συμβάλλει στη σταθεροποίηση ορισμένων πρακτικών⁸.

Η προσέγγιση αυτή διαφέρει τόσο από την άποψη ότι η τεχνολογία καθορίζει από μόνη της τα αποτελέσματα, όσο και από την αντίληψη ότι η εκπαίδευση μπορεί να ερμηνευθεί αποκλειστικά με κοινωνικούς όρους. Η τεχνολογία ούτε επιβάλλει μηχανικά αποτελέσματα ούτε είναι παθητικό μέσο.

⁷ Latour, B. (2005). *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford University Press.

⁸ *Ibid.*

Η κοινωνική και η τεχνολογική διάσταση διαμορφώνονται μαζί και, επομένως, η εκπαιδευτική πράξη χρειάζεται να εξετάζεται και μέσα από τις υλικές και τεχνολογικές συνθήκες της.^{9 10} Στην εκπαίδευση η οπτική αυτή συντελεί στο να δούμε τη μάθηση ως διαδικασία που λαμβάνει χώρα μέσα σε περιβάλλοντα όπου συνδέονται κανόνες, αντικείμενα, χρονοδιαγράμματα, λογισμικά, πολιτικές και συσκευές¹¹.

3.2. Βασικές έννοιες

Κεντρική έννοια της ANT είναι ο δρών (actant), δηλαδή κάθε οντότητα που μπορεί να έχει ρόλο μέσα στη ροή της δράσης. Στην εκπαίδευση, δρώντες μπορεί να είναι ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής, αλλά και το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, η οθόνη, το τετράδιο, ο βαθμός, η κάμερα της τηλεεκπαίδευσης ή η διάταξη της τάξης. Η αξία της έννοιας βρίσκεται στο ότι στρέφει την ανάλυση στον τρόπο με τον οποίο κάθε δρών συμμετέχει στη διαμόρφωση της εκάστοτε κατάστασης¹².

Εξίσου σημαντική είναι η έννοια της μετάφρασης, δηλαδή η διαδικασία μέσα από την οποία διαφορετικοί δρώντες συντονίζουν ή μετασχηματίζουν τα συμφέροντά τους, ώστε να διαμορφωθεί ένα δίκτυο. Στο σχολείο, για παράδειγμα, μια εκπαιδευτική πολιτική δεν εφαρμόζεται απλώς, αλλά μεταφράζεται από διευθυντές, εκπαιδευτικούς, πλατφόρμες διαχείρισης, ωρολόγια προγράμματα και συστήματα αξιολόγησης.^{13 14} Η βιβλιογραφία της ANT συνδέει τη μετάφραση με φάσεις όπως η προβληματοποίηση (problematization), η δέσμευση των δρώντων (interessement), η ανάληψη ρόλων (enrolment) και η κινητοποίηση (mobilization). Κατά την προβληματοποίηση ορίζεται το πρόβλημα και προτείνεται το «υποχρεωτικό σημείο διέλευσης» (obligatory passage point), δηλαδή το σημείο από το οποίο πρέπει να περάσουν οι υπόλοιποι δρώντες. Στην εκπαίδευση, μια ψηφιακή πλατφόρμα λειτουργεί έτσι όταν γίνεται αναγκαίος κόμβος για την ανάρτηση εργασιών, την παρακολούθηση της προόδου ή την επικοινωνία σχολείου-οικογένειας.^{15 16}

9 Fenwick, T., & Edwards, R. (2010). Actor-Network Theory in Education. Routledge.

10 Sørensen, E. (2009). The Materiality of Learning: Technology and Knowledge in Educational Practice. Cambridge University Press.

11 Fenwick, T., & Edwards, R. (2010). Actor-Network Theory in Education. Routledge.

12 Latour, B. (2005). Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory. Oxford University Press.

13 Callon, M. (1986). Some Elements of a Sociology of Translation: Domestication of the Scallops and the Fishermen of St Brieuc Bay. In J. Law (Ed.), Power, Action and Belief: A New Sociology of Knowledge? (pp. 196-233). Routledge & Kegan Paul.

14 Callon, M., & Law, J. (1982). On Interests and Their Transformation: Enrolment and Counter-Enrolment. Social Studies of Science, 12(4), pp. 615-625.

15 Callon, M. (1986). Some Elements of a Sociology of Translation: Domestication of the Scallops and the Fishermen of St Brieuc Bay. In J. Law (Ed.), Power, Action and Belief: A New Sociology of Knowledge? (pp. 196-233). Routledge & Kegan Paul.

16 Callon, M., & Law, J. (1982). On Interests and Their Transformation: Enrolment and Counter-Enrolment. Social Studies of Science, 12(4), pp. 615-625.

Ένα ακόμη βασικό σημείο της θεωρίας είναι η διάκριση μεταξύ ενδιάμεσων (intermediaries) και μεσολαβητών (mediators). Ένας ενδιάμεσος μεταφέρει νόημα χωρίς να το μετασχηματίζει, ενώ ένας μεσολαβητής τροποποιεί, παραμορφώνει ή μεταφράζει αυτό που μεταφέρει. Στην εκπαίδευση, ένα πρόγραμμα σπουδών μπορεί να λειτουργεί ως ενδιάμεσος αν εφαρμόζεται κατά γράμμα, ή ως μεσολαβητής αν μετασχηματίζεται μέσα από τις πρακτικές κάθε σχολικού πλαισίου¹⁷.

Άλλη σημαντική έννοια της ANT είναι η ενσωμάτωση συγκεκριμένων τρόπων δράσης και προσδοκιών σε αντικείμενα, κείμενα ή τεχνολογικά συστήματα (inscription). Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η ρουμπρίκα αξιολόγησης, η οποία δεν καταγράφει απλώς κριτήρια, αλλά επηρεάζει το τι θεωρείται σωστή επίδοση και έγκυρη γνώση. Με παρόμοιο τρόπο, η διεπαφή μιας ψηφιακής πλατφόρμας ενσωματώνει προσδοκίες για το πώς αναμένεται να κινηθεί ο χρήστης.^{18 19}

Τέλος, η έννοια του μαύρου κουτιού (black box) αναφέρεται στην περίπτωση όπου μια τεχνολογία, μια διαδικασία ή ένας κανόνας γίνεται τόσο καθιερωμένος, ώστε παύουμε να βλέπουμε τις σχέσεις και τις επιλογές που τον διαμόρφωσαν. Στην εκπαίδευση αυτό συμβαίνει συχνά με πλατφόρμες, απουσιολόγια, τεστ και δείκτες επίδοσης, τα οποία αντιμετωπίζονται ως ουδέτερα, παρότι επηρεάζουν ενεργά την εκπαιδευτική πραγματικότητα²⁰.

4. Θεωρητικό μέρος

4.1. Από τα κλασικά παραδείγματα στα εκπαιδευτικά δίκτυα

Τα κλασικά παραδείγματα της ANT είναι ο μηχανισμός επαναφοράς της πόρτας και το σχέδιο του ηλεκτρικού αυτοκινήτου. Το πρώτο δείχνει ότι ακόμη και ένα απλό τεχνικό αντικείμενο μπορεί να επηρεάζει τη συμπεριφορά των ανθρώπων, ενώ το δεύτερο ότι μια τεχνολογία δεν αποτελεί μεμονωμένο αντικείμενο, αλλά συνδέεται με χρήστες, υποδομές, συμφέροντα και πολιτικές αποφάσεις.^{21 22 23}

Η εκπαίδευση προσφέρει αντίστοιχα, και μάλλον πιο σύνθετα,

17 Latour, B. (2005). *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford University Press.

18 Fenwick, T., & Edwards, R. (2010). *Actor-Network Theory in Education*. Routledge.

19 Latour, B. (1992). Where Are the Missing Masses? The Sociology of a Few Mundane Artifacts. In W. E. Bijker & J. Law (Eds.), *Shaping Technology / Building Society: Studies in Sociotechnical Change* (pp. 225-258). MIT Press.

20 Latour, B. (2005). *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford University Press.

21 Callon, M., & Law, J. (1982). On Interests and Their Transformation: Enrolment and Counter-Enrolment. *Social Studies of Science*, 12(4), pp. 615-625.

22 Latour, B. (1987). *Science in Action: How to Follow Scientists and Engineers through Society*. Harvard University Press.

23 Latour, B. (1992). Where Are the Missing Masses? The Sociology of a Few Mundane Artifacts. In W. E. Bijker & J. Law (Eds.), *Shaping Technology / Building Society: Studies in Sociotechnical Change* (pp. 225-258). MIT Press.

παραδείγματα. Σε μελέτη για τα πανεπιστημιακά προγράμματα σπουδών, έχει υποστηριχθεί ότι η γνώση δεν μεταφέρεται απλώς, αλλά διαμορφώνεται μέσα από δίκτυα χρονικών, χωρικών και υλικών σχέσεων. Η τάξη δεν είναι απλώς ένας χώρος συνάντησης προσώπων και μάθησης, αλλά ένα πεδίο όπου συνδέονται άνθρωποι, αντικείμενα, κανόνες, τεχνολογίες και μορφές οργάνωσης. Τα θρανία, το ωρολόγιο πρόγραμμα, τα σχολικά εγχειρίδια, οι φόρμες αξιολόγησης και οι ψηφιακές πλατφόρμες συμμετέχουν στη διαμόρφωση της διδασκαλίας και της μάθησης.^{24 25}

Επομένως, με όρους ANT, το βασικό ερώτημα δεν είναι αν τα αντικείμενα επηρεάζουν την εκπαίδευση, αλλά ο τρόπος με τον οποίο συμμετέχουν στη διαμόρφωση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πρακτικών. Μια αλλαγή στην πλατφόρμα υποβολής εργασιών μπορεί να επηρεάσει τον χρόνο μελέτης, την τήρηση της προθεσμίας και τις μορφές ανατροφοδότησης, ενώ ένα λογισμικό τηλεδιάσκεψης μπορεί να αλλάξει το ποιος φαίνεται να συμμετέχει, τον έλεγχο του λόγου και την πρόσβαση στο μάθημα²⁶.

4.2. Η συμβολή της ANT στην εκπαιδευτική έρευνα

Η διεθνής βιβλιογραφία δείχνει ότι η ANT αποτελεί πλέον αναγνωρίσιμη θεωρητική προσέγγιση στην εκπαιδευτική έρευνα. Στη σχετική βιβλιογραφία έχει υποστηριχθεί ότι η θεωρία μπορεί να αξιοποιηθεί τόσο για τη μελέτη του τρόπου με τον οποίο παράγεται και αξιοποιείται η γνώση στην εκπαιδευτική πράξη, όσο και για την ανάλυση του προγράμματος σπουδών, των τεχνολογιών μάθησης, της αξιολόγησης και της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Άλλες εργασίες ανέδειξαν, επίσης, τη σημασία ζητημάτων ηθικής, πολιτικής και ψηφιακής τεχνολογίας στον τρόπο με τον οποίο η ANT αξιοποιείται στην εκπαιδευτική έρευνα.^{27 28 29}

Αρχικά, η ANT έχει συμβάλει ουσιαστικά στην ανάλυση της παιδαγωγικής επικοινωνίας στην τάξη και στην ανάλυση της τάξης ως πεδίου όπου συνδέονται κοινωνικές σχέσεις και υλικά στοιχεία. Έχει υποστηριχθεί ότι κείμενα, διαγράμματα, οδηγίες και αντικείμενα που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία δεν αποτελούν ουδέτερο υπόβαθρο της επικοινωνίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητές, αλλά συμμετέχουν ενεργά στη διαμόρφωσή της. Αντίστοιχα, σε άλλη μελέτη αξιοποιείται η ANT για να δείξει ότι η «μεταφορά»

24 Nespor, J. (1994). Knowledge in Motion: Space, Time and Curriculum in Undergraduate Physics and Management. Falmer Press.

25 Fenwick, T., & Edwards, R. (2010). Actor-Network Theory in Education. Routledge.

26 Mörtzell, S. (2024). Actor-Network Theory and a Methodology for Inquiring the Online/Offline of Education. Proceedings of the International Conference on Networked Learning, 12, pp. 319-325. <https://doi.org/10.54337/nlc.v12.8686>

27 Fenwick, T., & Edwards, R. (2010). Actor-Network Theory in Education. Routledge.

28 Fenwick, T., & Edwards, R. (2012). Researching Education through Actor-Network Theory. Wiley-Blackwell.

29 Fenwick, T., & Edwards, R. (Eds.). (2018). Revisiting Actor-Network Theory in Education. Routledge.

γνώσης από τη διδασκαλία στην πράξη δεν είναι γραμμική, αλλά εξαρτάται από τις κοινωνικο-υλικές συνθήκες στις οποίες πραγματοποιείται.^{30 31}

Επίσης, η ANT είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για την ανάλυση των ψηφιακών μαθησιακών περιβαλλόντων. Έχει υποστηριχθεί ότι η διάκριση μεταξύ ψηφιακού και φυσικού περιβάλλοντος είναι συχνά παραπλανητική, ενώ άλλη μελέτη δείχνει ότι τα συστήματα μηχανικής μάθησης στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση αναδιαμορφώνουν τον τρόπο οργάνωσης και ελέγχου της εκπαιδευτικής πράξης. Σε ένα περιβάλλον ασύγχρονης μάθησης, για παράδειγμα, η αρχιτεκτονική της πλατφόρμας μπορεί να καθορίζει πότε μια εργασία χαρακτηρίζεται εκπρόθεσμη, ποια ίχνη συμμετοχής παραμένουν ορατά στον διδάσκοντα και ποιες μορφές ανατροφοδότησης διευκολύνονται ή περιορίζονται. Έτσι, η τεχνολογική διάταξη δεν λειτουργεί ως ουδέτερο υπόβαθρο, αλλά ως ενεργό στοιχείο της παιδαγωγικής πρακτικής.^{32 33}

Παραμένοντας σε τεχνολογικό πλαίσιο, η ANT γίνεται σημαντική για την κατανόηση των αλγοριθμικών συστημάτων και της τεχνητής νοημοσύνης στην εκπαίδευση. Τα συστήματα αυτόματης αξιολόγησης, οι αλγόριθμοι πρόβλεψης μαθητικών επιδόσεων και τα εργαλεία εξατομικευμένης μάθησης λειτουργούν ως δρώντες που αναδιαμορφώνουν τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και γνώσης. Σε αυτό το σημείο, η έννοια του μαύρου κουτιού είναι κεντρική, αφού οι αλγόριθμοι αποκρύπτουν τα δεδομένα στα οποία βασίζονται, ενώ παράγουν αποτελέσματα που αντιμετωπίζονται ως αντικειμενικά³⁴. Η ANT επιτρέπει στον ερευνητή να «ανοίξει» αυτά τα μαύρα κουτιά και να εξετάσει πώς οι τεχνολογικές υποδομές συνδιαμορφώνουν αυτό που μετρείται, αξιολογείται και θεωρείται σημαντικό στην εκπαιδευτική πράξη.

Ακόμη, η ANT είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για τη μελέτη της εκπαιδευτικής πολιτικής. Σε σχετική μελέτη για την εφαρμογή των εκπαιδευτικών πολιτικών σε σχολικά περιβάλλοντα έχει υποστηριχθεί ότι μια πολιτική δεν υλοποιείται γραμμικά, αλλά διαμορφώνεται από πρόσωπα, έγγραφα, χρονικούς προγραμματισμούς, κτηριακές συνθήκες, πόρους και το τοπικό πλαίσιο³⁵. Ομοίως, άλλη μελέτη ανέδειξε τους τρόπους με τους οποίους οι εκπαιδευτικές πολιτικές

30 Schwarz, B. B., Tsemach, U., Israeli, M., & Nir, E. (2025). Actor-Network Theory as a New Direction in Research on Educational Dialogues. *Instructional Science*, 53(2), pp. 173-201. <https://doi.org/10.1007/s11251-024-09669-5>

31 Mulcahy, D. (2013). Turning around the Question of 'Transfer' in Education: Tracing the Sociomaterial. *Educational Philosophy and Theory*, 45(12), pp. 1276-1289. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.763592>

32 Mörtzell, S. (2024). Actor-Network Theory and a Methodology for Inquiring the Online/Offline of Education. *Proceedings of the International Conference on Networked Learning*, 12, pp. 319-325. <https://doi.org/10.54337/nlc.v12.8686>

33 Sperling, K. (2024). Machine (Network) Learning in K-12 Classrooms: Exploring the State of the Actual with Actor-Network-Theory. *Proceedings of the International Conference on Networked Learning*, 13. <https://doi.org/10.54337/nlc.v13.8534>

34 *Ibid.*

35 Hay, A. (2025). What May Be: Policy Enactment in Education, a New Conceptual Framework with Actor-Network Theory. *Journal of Education Policy*, 40(2), pp. 179-198. <https://doi.org/10.1080/02680939.2024.2411989>

γίνονται κατανοητές μέσα από τα δίκτυα δρώντων που τις μεταφράζουν³⁶, ενώ έχει επίσης φανεί ότι στατιστικοί δείκτες όπως αυτοί του PISA λειτουργούν ως δρώντες που διαμορφώνουν εκπαιδευτικές προτεραιότητες³⁷. Έτσι, η πολιτική δεν αποτελεί μόνο ένα καθαρά διοικητικό σχέδιο, αλλά και κοινωνικο-υλική διαδικασία.

Συνολικά, η συμβολή της ANT στην εκπαίδευση είναι ότι καθιστά ορατό το γεγονός πως η διδασκαλία και η μάθηση δεν είναι μόνο σχέση προσώπων, αλλά αποτέλεσμα διασυνδέσεων ανάμεσα σε πρόσωπα, υλικά, τεχνολογίες, πολιτικές και υποδομές.

4.3. Μεθοδολογικές δυνατότητες και ερευνητικές χρήσεις

Για την εκπαιδευτική έρευνα, η ANT δεν προσφέρει μόνο ένα εννοιολογικό πλαίσιο περιγραφής, αλλά και έναν ιδιαίτερο μεθοδολογικό τρόπο προσέγγισης. Η κύρια μεθοδολογική εντολή της θεωρίας, να «ακολουθηθούν οι δρώντες», προτρέπει τον ερευνητή να ξεκινά από τις συνδέσεις που γίνονται ορατές στην πράξη, χωρίς να υποθέτει εκ των προτέρων ποιοι δρώντες είναι σημαντικοί. Αυτό μεταφράζεται σε μεθόδους όπως η εθνογραφική παρατήρηση, η ανάλυση εγγράφων, η παρακολούθηση της δράσης, η μελέτη ψηφιακών ιχνών και η εξέταση των υλικών στοιχείων της εκπαιδευτικής πρακτικής. Στην πράξη, η ANT μπορεί να αξιοποιηθεί για να δείξει πώς ένα σύστημα διαχείρισης μάθησης οργανώνει τη συμμετοχή των μαθητών, πώς ένα εργαλείο αυτόματης αξιολόγησης επηρεάζει την κρίση του εκπαιδευτικού ή πώς μια παιδαγωγική πρόθεση μεταφράζεται σε διοικητική απαίτηση μέσω διοικητικών και τεχνολογικών διαδικασιών. Η ANT μπορεί να αποδειχθεί ιδιαίτερα χρήσιμη σε υβριδικά περιβάλλοντα μάθησης, όπου το υλικό και το ψηφιακό συνδέονται στενά. Η θεωρία βοηθά να αποφύγουμε τόσο τον τεχνολογικό ενθουσιασμό όσο και τις γενικές απορρίψεις, επιτρέποντας πιο ακριβή περιγραφή των όρων υπό τους οποίους μια τεχνολογία μπορεί να γίνει διευκολυντική, περιοριστική ή αμφίσημη.

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα εφαρμογής αυτής της μεθοδολογίας σε σχολική τάξη προσφέρει σχετική μελέτη στην οποία παρατηρήθηκε ότι κατά τη διάρκεια μιας ομαδικής δραστηριότητας, κάρτες κειμένων, ένας χάρτινος πίνακας και οι γραπτές οδηγίες του εκπαιδευτικού δεν αποτελούσαν απλώς βοηθητικό υλικό, αλλά λειτουργούσαν ως δρώντες που κατεύθυναν τη συμπεριφορά των μαθητών. Ο πίνακας οδηγούσε τους μαθητές στην ταξινόμηση των καρτών, μετατοπίζοντας τον στόχο από τον διάλογο σε μια μηχανική διαδικασία ταξινόμησης. Το δίκτυο σταθεροποιήθηκε γύρω από τα υλικά αντικείμενα και τις οδηγίες, μέχρι τη

36 Hamilton, M. (2011). Unruly Practices: What a Sociology of Translations Can Offer to Educational Policy Analysis. *Educational Philosophy and Theory*, 43(s1), pp. 55-75.

37 Gorur, R. (2011). ANT on the PISA Trail: Following the Statistical Pursuit of Certainty. *Educational Philosophy and Theory*, 43(s1), pp. 76-93.

στιγμή που μια μαθήτρια έθεσε ένα ανοιχτό ερώτημα που αναδιαμόρφωσε τις σχέσεις μέσα στην ομάδα. Το παράδειγμα δείχνει ότι η ANT, μέσω λεπτομερούς παρακολούθησης, αναδεικνύει αλλαγές στη σχολική πρακτική που δεν γίνονται εύκολα ορατές μέσα από μια αποκλειστικά ανθρωποκεντρική ανάλυση³⁸.

Στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, η ANT μπορεί να αξιοποιηθεί σε ερευνητικά πεδία όπως η μελέτη των ψηφιακών πλατφορμών εκπαίδευσης, η ανάλυση της αξιολόγησης των μαθητών ως κοινωνικο-υλικής διαδικασίας, η διερεύνηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η μελέτη της εφαρμογής εκπαιδευτικών πολιτικών σε σχολικά περιβάλλοντα με άνισους πόρους. Ενδεικτικά, ερευνητικά ερωτήματα μπορεί να αφορούν τον τρόπο με τον οποίο οι ψηφιακές υποδομές αναδιαμορφώνουν τη συμμετοχή των μαθητών ή το πώς διοικητικές και τεχνολογικές διαδικασίες μετασχηματίζουν τις παιδαγωγικές πρακτικές.

4.4. Κριτική αποτίμηση και περιορισμοί

Παρά την αναλυτική της ισχύ, η ANT έχει δεχθεί σημαντική κριτική. Ένα βασικό σημείο αφορά τον κίνδυνο υπερβολικής εξίσωσης ανάμεσα σε ανθρώπους και μη ανθρώπινους δρώντες. Η αρχή της συμμετρίας είναι χρήσιμη ως ερευνητική αφετηρία, αλλά δεν σημαίνει ότι όλες οι μορφές δράσης έχουν το ίδιο βάρος ούτε ότι τα υλικά στοιχεία φέρουν ευθύνη με τον ίδιο τρόπο όπως τα ανθρώπινα υποκείμενα. Στην εκπαίδευση, όπου ζητήματα φροντίδας, δικαιοσύνης, ένταξης και παιδαγωγικής σχέσης είναι κρίσιμα, μια τέτοια πλήρης εξίσωση θα ήταν προβληματική³⁹.

Ένα δεύτερο σημείο κριτικής αφορά την περιορισμένη ικανότητα της ANT να αναλύσει από μόνη της κοινωνικές ανισότητες και ζητήματα αξιών, κανόνων και δικαιοσύνης. Η θεωρία περιγράφει πολύ καλά πώς συνδέονται οι δρώντες, αλλά συχνά δυσκολεύεται να δώσει επαρκές βάρος σε κατηγορίες όπως η κοινωνική τάξη, το φύλο, η φυλή, η γλωσσική ανισότητα ή οι μορφές εξουσίας που ασκούνται από θεσμούς όταν αυτές δεν εμφανίζονται άμεσα ως στοιχεία του δικτύου. Στον εκπαιδευτικό χώρο, όμως, οι ανισότητες αυτές δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν ως δευτερεύον υπόβαθρο⁴⁰.

Αδύναμο σημείο αποτελεί, επίσης, ο συχνά έντονα περιγραφικός χαρακτήρας της προσέγγισης. Η λεπτομερής ιχνηλάτηση σχέσεων είναι αναμφίβολα πλεονέκτημα, αλλά μπορεί να μένει ασαφής ο τρόπος μετάβασης από την περιγραφή στην κριτική αξιολόγηση ή στην παιδαγωγική πρόταση. Γι' αυτό, η πρόσφατη βιβλιογραφία στην

38 Schwarz, B. B., Tsemach, U., Israeli, M., & Nir, E. (2025). Actor-Network Theory as a New Direction in Research on Educational Dialogues. *Instructional Science*, 53(2), pp. 173-201. <https://doi.org/10.1007/s11251-024-09669-5>

39 Law, J., & Hassard, J. (Eds.). (1999). *Actor Network Theory and After*. Blackwell.

40 Fenwick, T., & Edwards, R. (Eds.). (2018). *Revisiting Actor-Network Theory in Education*. Routledge.

εκπαίδευση αναδεικνύει την ανάγκη να συνδεθεί η έμφαση της ANT στις κοινωνικές και υλικές πλευρές της εκπαίδευσης με μια πιο σαφή συζήτηση γύρω από ηθικά και πολιτικά ζητήματα⁴¹. Αξίζει να σημειωθεί ότι μετα-ANT προσεγγίσεις, όπως εκείνες για τις πολλαπλές οντολογίες, βοηθούν να ενταχθούν με καλύτερο τρόπο ζητήματα διαφορετικότητας και πολυπλοκότητας, αν και η αξιοποίησή τους στην εκπαιδευτική έρευνα βρίσκεται ακόμη σε πρώιμο στάδιο⁴².

Στις εκπαιδευτικές εφαρμογές, η ANT είναι συχνά πιο γόνιμη όταν λειτουργεί συμπληρωματικά με άλλες προσεγγίσεις, όπως η κριτική παιδαγωγική, οι θεωρίες για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής, οι προσεγγίσεις που μελετούν τις κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση και οι συζητήσεις για τα ηθικά ζητήματα της τεχνητής νοημοσύνης. Μια τέτοια σύνθεση επιτρέπει να διατηρηθεί το βασικό πλεονέκτημα της ANT -η προσοχή στις σχέσεις, στα αντικείμενα και στις πρακτικές- χωρίς να παραμερίζονται ζητήματα ισχύος, αξιολόγησης και αξιών στην εκπαίδευση. Επομένως, η αξία της ANT στην εκπαιδευτική έρευνα δεν βρίσκεται στην αυτάρκειά της ως ερμηνευτικού σχήματος, αλλά στη δυνατότητά της να φωτίζει με ακρίβεια τις κοινωνικο-υλικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής πράξης, όταν συνδυάζεται με προσεγγίσεις που αναδεικνύουν ζητήματα ισχύος, ανισότητας και δικαιοσύνης. Άρα, η ANT, αν και ιδιαίτερα ισχυρή ως εργαλείο περιγραφής και ανάλυσης των σχέσεων και των πρακτικών, δεν επαρκεί από μόνη της για την κανονιστική ή κριτική αποτίμηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

5. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Η ANT δεν έχει ενδιαφέρον για την εκπαίδευση μόνο σε θεωρητικό επίπεδο. Προσφέρει έναν τρόπο να επαναπροσδιορίσουμε το εκπαιδευτικό φαινόμενο, δείχνοντας ότι η τάξη, η μάθηση, η αξιολόγηση, η εκπαιδευτική τεχνολογία και η πολιτική δεν είναι μόνο ανθρώπινες διεργασίες, αλλά δίκτυα σχέσεων όπου δρουν σώματα, αντικείμενα, πλατφόρμες, κείμενα και υλικές υποδομές.

Η θεωρία είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για τα σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, όπου η ψηφιακή διαμεσολάβηση, τα δεδομένα και οι πλατφόρμες καθιστούν όλο και πιο δύσκολη μια αποκλειστικά ανθρωποκεντρική κατανόηση της εκπαίδευσης. Η συμβολή της είναι ισχυρότερη όταν χρησιμοποιείται για να δείξει με ακρίβεια πώς σταθεροποιούνται οι πρακτικές και πώς αλλάζουν η δράση και η ευθύνη μέσα στις εκπαιδευτικές διαδικασίες.

Συνοψίζοντας, η Θεωρία του Δικτύου Δρώντων προσφέρει ένα ισχυρό εννοιολογικό και μεθοδολογικό εργαλείο για την κατανόηση της εκπαίδευσης ως πεδίου σύνθετων διασυνδέσεων. Η αξία της έγκειται στην ικανότητά της

41 *Ibid.*

42 Mol, A. (2002). *The Body Multiple: Ontology in Medical Practice*. Duke University Press.

να καθιστά ορατές τις σχέσεις μεταξύ ανθρώπων, τεχνολογιών και υλικών υποδομών που συνδιαμορφώνουν τη διδασκαλία και τη μάθηση. Για το ελληνικό ερευνητικό πεδίο, η ANT μπορεί να λειτουργήσει ως παραγωγικό εργαλείο για μελέτες της ψηφιακής τάξης, των εκπαιδευτικών πλατφορμών, της αξιολόγησης, της ειδικής αγωγής και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Callon, M. (1986). Some Elements of a Sociology of Translation: Domestication of the Scallops and the Fishermen of St Brieuc Bay. In J. Law (Ed.), *Power, Action and Belief: A New Sociology of Knowledge?* (pp. 196-233). Routledge & Kegan Paul.
- Callon, M., & Law, J. (1982). On Interests and Their Transformation: Enrolment and Counter-Enrolment. *Social Studies of Science*, 12(4), pp. 615-625.
- Fenwick, T., & Edwards, R. (2010). *Actor-Network Theory in Education*. Routledge.
- Fenwick, T., & Edwards, R. (2012). *Researching Education through Actor-Network Theory*. Wiley-Blackwell.
- Fenwick, T., & Edwards, R. (Eds.). (2018). *Revisiting Actor-Network Theory in Education*. Routledge.
- Gorur, R. (2011). ANT on the PISA Trail: Following the Statistical Pursuit of Certainty. *Educational Philosophy and Theory*, 43(s1), pp. 76-93.
- Hamilton, M. (2011). Unruly Practices: What a Sociology of Translations Can Offer to Educational Policy Analysis. *Educational Philosophy and Theory*, 43(s1), pp. 55-75.
- Hay, A. (2025). What May Be: Policy Enactment in Education, a New Conceptual Framework with Actor-Network Theory. *Journal of Education Policy*, 40(2), pp. 179-198. <https://doi.org/10.1080/02680939.2024.2411989>
- Latour, B. (1987). *Science in Action: How to Follow Scientists and Engineers through Society*. Harvard University Press.
- Latour, B. (1992). Where Are the Missing Masses? The Sociology of a Few Mundane Artifacts. In W. E. Bijker & J. Law (Eds.), *Shaping Technology / Building Society: Studies in Sociotechnical Change* (pp. 225-258). MIT Press.
- Latour, B. (2005). *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*. Oxford University Press.
- Law, J. (1992). Notes on the Theory of the Actor-Network: Ordering, Strategy and Heterogeneity. *Systems Practice*, 5(4), pp. 379-393.
- Law, J., & Hassard, J. (Eds.). (1999). *Actor Network Theory and After*. Blackwell.

- Mol, A. (2002). *The Body Multiple: Ontology in Medical Practice*. Duke University Press.
- Mörtzell, S. (2024). Actor-Network Theory and a Methodology for Inquiring the Online/Offline of Education. *Proceedings of the International Conference on Networked Learning*, 12, pp. 319-325. <https://doi.org/10.54337/nlc.v12.8686>
- Mulcahy, D. (2013). Turning around the Question of ‘Transfer’ in Education: Tracing the Sociomaterial. *Educational Philosophy and Theory*, 45(12), pp. 1276-1289. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.763592>
- Nespor, J. (1994). *Knowledge in Motion: Space, Time and Curriculum in Undergraduate Physics and Management*. Falmer Press.
- Schwarz, B. B., Tsemach, U., Israeli, M., & Nir, E. (2025). Actor-Network Theory as a New Direction in Research on Educational Dialogues. *Instructional Science*, 53(2), pp. 173-201. <https://doi.org/10.1007/s11251-024-09669-5>
- Sperling, K. (2024). Machine (Network) Learning in K-12 Classrooms: Exploring the State of the Actual with Actor-Network-Theory. *Proceedings of the International Conference on Networked Learning*, 13. <https://doi.org/10.54337/nlc.v13.8534>
- Sørensen, E. (2009). *The Materiality of Learning: Technology and Knowledge in Educational Practice*. Cambridge University Press.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο κος **Γεώργιος Κούρτης** είναι εκπαιδευτικός Αγγλικής γλώσσας (ΠΕ06) με μεταπτυχιακές σπουδές στην εκπαίδευση και την πολιτισμική διαχείριση. Τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα εστιάζουν στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, την εκπαιδευτική πολιτική, την εκπαιδευτική έρευνα, την ψηφιακή μάθηση, την εκπαιδευτική τεχνολογία και τη θεωρία της εκπαίδευσης.

Email: gekourtis@gmail.com

Σάμιος Γουσταύος

Η συμβολή του αποδομισμού στην ερμηνεία των κειμένων και η εφαρμογή του στο μάθημα της λογοτεχνίας

Περίληψη

Η εργασία μελετάει τη λειτουργία του αποδομισμού και τον ρόλο του στην ερμηνεία των κειμένων, τονίζοντας τα οφέλη που απορρέουν από την υιοθέτησή του στη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Η αποδομιστική προσέγγιση, εισηγητής της οποίας είναι ο [Jacques Derrida](#), αναδεικνύει τη ρευστότητα του νοήματος, απορρίπτει την αυθεντία του συγγραφέα και προβάλλει τον αναγνώστη ως ενεργό δημιουργό ερμηνείας, όχι μόνο των έντυπων κειμένων αλλά και εκείνων που συνθέτουν την πραγματικότητα. Η εν λόγω προσέγγιση αποδομεί τις παραδοσιακές ερμηνείες ενός κειμένου, αναδεικνύοντας τις αντιφάσεις, τα κενά και τη μη αποφασιστικότητα των σημασιών, θέτοντας τον αναγνώστη ενώπιον μιας δημιουργικής α-πορίας. Ως πεδίο εφαρμογής της εν λόγω προσέγγισης, η παρούσα μελέτη επιλέγει τη λογοτεχνία Α΄ Λυκείου, ειδικότερα, το ποίημα «Ιθάκη» του Κ.Π. Καβάφη, καλώντας τους μαθητές να εξερευνήσουν τη νοηματική πολυσημία μέσω διερευνητικών ερωτήσεων, εντοπισμού δυαδικών αντιθέσεων και αναζήτησης των απουσιών.

Λέξεις κλειδιά: αποδομισμός, ρευστότητα νοήματος, διδασκαλία λογοτεχνίας.

The Contribution of Deconstruction to Text Interpretation and Its Application in the Teaching of Literature

Abstract

The paper examines the function of deconstruction and its role in the interpretation of texts, emphasizing the benefits that arise from its adoption in the teaching of literature. The deconstructive approach, whose main proponent is Jacques Derrida, highlights the fluidity of meaning, rejects the authority of the author and presents the reader as an active creator of interpretation not only of written texts but also of those that constitute reality. This approach deconstructs traditional interpretations of a text, bringing to light contradictions, gaps, and the indeterminacy of meanings, placing the reader in a state of creative aporia. As a field of application of this approach, the present study selects first-grade upper secondary school literature, specifically the poem “Ithaka” by C.P. Cavafy, inviting students to explore semantic multiplicity through inquiry-based questions, the identification of binary oppositions and the search for absences.

Keywords: deconstruction, fluidity of meaning, teaching of literature.

1. Εισαγωγή

Η σχέση του συγγραφέα με το λογοτεχνικό κείμενο είναι από τις διασημότερες στη θεωρία της λογοτεχνίας και συνδέεται άμεσα με αυτό που αποκαλούμε «νόημα». Μεταξύ των θεωριών κριτικής της λογοτεχνίας, ιδιαίτερη θέση καταλαμβάνει ο δορισμός. Αυτός, αντιμετωπίζει το λογοτεχνικό κείμενο ως ένα κλειστό σύστημα σημείων και το προσεγγίζει με όρους γλωσσολογικούς, ο δε ρόλος του αναγνώστη είναι μάλλον παθητικός καθώς η νοηματοδότηση των σημείων, μέσα από τη μόνη διαφορά τους από τα άλλα, είναι σταθερή και αμετάβλητη.

Στον αντίποδα του δορισμού, και ως αποτέλεσμα της κριτικής που του ασκήθηκε για την επιμονή του στη δομή της γλώσσας και στην έλλειψη λογοτεχνικότητας, αναδύεται η θεωρία του αποδορισμού, μία φιλόσοφη κριτική της λογοτεχνίας που απορρίπτει τη βεβαιότητα της σίγουρης γνώσης κι απελευθερώνει τις άπειρες δυνάμεις του νου.

Ήδη, το 1968, ο Roland Barthes¹ εκθρονίζει τον συγγραφέα μόλις αυτός ολοκληρώσει το έργο του, χρίζοντας τη λογοτεχνία ανεξάρτητη και τον αναγνώστη πρωταγωνιστή. Όπως ο ίδιος διατείνεται, ο θάνατος του συγγραφέα είναι η

1 Barthes, R. (2000). The death of the author. Στο D. Lodge (επιμ.), *Modern Criticism and Theory, A Reader* 146-151. Αγγλία: Pearson Education. Στο: <https://mercaba.org/SANLUIS/Filosofia/autores/Contempor%C3%A1nea/Estudios%20de%20filosof%C3%ADa%20contempor%C3%A1nea/Lodge,%20David%20-%20Modern%20Criticism%20and%20Theory.pdf> (προσπελάστηκε στις 26/2/2026).

γέννηση του αναγνώστη. Στη συγγραφή το ζητούμενο δεν είναι η εκδήλωση της πράξης της γραφής αλλά η δημιουργία μεσοδιαστήματος εντός του οποίου το υποκείμενο συνεχώς θα χάνεται.² Το εμβληματικό δοκίμιο του Barthes *Ο θάνατος του συγγραφέα*,³ σηματοδοτεί τη στροφή του από τον δομισμό στον μεταδομισμό, ο μὲν πρώτος θεωρώντας ότι η ενότητα ενός κειμένου βρίσκεται στην προέλευσή του, στη δομή, ο δε δεύτερος πως η ενότητα ενός κειμένου βρίσκεται στον προορισμό του. Ο εν λόγω Γάλλος κριτικός της λογοτεχνίας θεωρεί ότι το κείμενο είναι από τη φύση του ελεύθερο από κάθε περιορισμό ερμηνείας που θέτει η αναζήτηση της πρόθεσης του συγγραφέα, αν, τελικά, την αποτυπώνει και αυτήν όπως ακριβώς θα ήθελε, καθώς δεν καταφέρνουμε ποτέ να εκφράσουμε αυτό που πραγματικά θέλουμε να πούμε.⁴ Η πρόθεση του συγγραφέα δεν μπορεί να αποτελέσει έγκυρο κριτήριο ερμηνείας καθώς το έργο επιζεί και πέρα από αυτήν⁵ και, ως εκ τούτου, διατρέχοντας το χρόνο, αποκτά πολλαπλές ερμηνείες, η καταγωγή των οποίων ανάγεται στο εκάστοτε κοινωνικοπολιτιστικό συγκείμενο.

Η επίσημη αναγγελία τέτοιων διαπιστώσεων αναφορικά με την προθετικότητα, έγινε, ουσιαστικά, από τον Derrida, όταν εκείνος διατείνονταν, με φιλοσοφικό λόγο απαλλαγμένο από τα στεγανά της δυτικής μεταφυσικής, πως «δεν υπάρχει τίποτα εκτός κειμένου, εννοώντας ότι δεν υπάρχει τίποτα εκτός συγκεκριμένου»,⁶ πράγμα που σημαίνει, υπό την ευρεία έννοια, ότι δεν υπάρχει τίποτα εκτός πραγματικότητας. Διότι, την πραγματικότητα την συνθέτουν συγκεκριμένα, δηλαδή, συνθήκες, περιστάσεις ή οτιδήποτε άλλο περιβάλλει ένα γεγονός ή μία κατάσταση. Και όταν στο έργο του εν λόγω Γάλλου φιλοσόφου *Περί Γραμματολογίας*⁷ αναφέρεται πως «σε ό,τι αποκαλούμε πραγματική ζωή (...) δεν υπήρξε ποτέ τίποτα άλλο παρά γραφή (...)» τότε, πραγματικότητα είναι η ίδια η γλώσσα, γιατί τα πάντα μέσα από αυτήν εκδηλώνονται.

Αν όμως, τίποτα δεν υπάρχει έξω από το κείμενο, δεν μπορούμε και να είμαστε αιχμάλωτοι του, γιατί, τότε, επέρχεται αδράνεια. Στρουκτουραλιστικά, όμως, δεν θα ερμηνεύσουμε τη γλώσσα του κειμένου, γιατί θα παραμένουμε εντός του και δεν θα εστιάζουμε παρά μόνο στις εμφανείς προθέσεις. Και, παραλλάζοντας την αποδομιστική αρχή περί της αδυναμίας ερμηνείας «εκ

2 Foucault, M. (2000). What is an author? Στο D. Lodge (επιμ.), *Modern Criticism and Theory, A Reader*, 174-187. Αγγλία: Pearson Education. Στο: <https://mercaba.org/SANLUIS/Filosofia/autores/Contempor%C3%A1nea/Estudios%20de%20filosof%C3%ADa%20contempor%C3%A1nea/Lodge,%20David%20%20Modern%20Criticism%20and%20Theory.pdf>, προσπελάστηκε στις 24/2/2026).

3 *The Death of the Author* (αγγλ.)

4 Gadamer, H.G. (1993). L'Europe et l'oikoumenè. Στο *La philosophie herméneutique*, 224-226. Paris: Presses Universitaires de France.

5 Compagnon, A. (2001). *Le Démon de la théorie: Littérature et sens commun*. Paris: Seuil.

6 Derrida, J. (1997). Η δομή, το σημείο και το παίγνιο στο λόγο των επιστημών του ανθρώπου (Γ. Φαράκλας, μετ.). *Ο Πολίτης*, 1997(39), 33-41. Στο: https://www.frenchphilosophy.gr/wp-content/uploads/2021/01/Derrida-H-domi-to-simeio-kai-to-paignio...mtfr_-Faraklas.pdf (προσπελάστηκε στις 28/2/2026).

7 Derrida, J. (1997). *Of grammatology*. Translated by Gayatri Chakravorty Spivak. USA: The Johns Hopkins University Press. Στο: https://monoskop.org/images/8/8e/Derrida_Jacques_Of_Grammatology_1998.pdf (προσπελάστηκε στις 25/2/2026).

των έσω», θα λέγαμε πως είναι αδύνατο να εκφέρουμε πρόταση από-ανά-συνθετική, όταν αυτή εξακολουθεί να είναι ενταγμένη στη μορφή, στη λογική και στις απαιτήσεις αυτού που καλούμαστε να αμφισβητήσουμε. Ο κριτικός αποδομισμός είναι που καταδύεται στις βαθύτερες δυνατότητες του κειμένου, καθιστώντας την ανάγνωση, και συνακόλουθα την ερμηνεία των κειμένων, όχι μόνο όσων βρίσκονται στη βιβλιοθήκη αλλά, κυρίως, έξω από αυτήν, μιαν ηθική, πολιτική και δικαιοτική ευθύνη.⁸

Η αποδομητική ανάγνωση αποκτά ιδιαίτερη σημασία στο πλαίσιο της διδασκαλίας της λογοτεχνίας, καθώς μετασχηματίζει τις αντιλήψεις για τη γνώση μετατοπίζοντας τη μαθησιακή διαδικασία από τη μετάδοση σταθερών ερμηνειών προς την πολυφωνική κατασκευή νοήματος. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, οι μαθητές ενθαρρύνονται να αναγνωρίζουν τις αντιφάσεις, τις ασάφειες και τα κενά του λόγου, συνειδητοποιώντας ότι το λογοτεχνικό κείμενο δεν αποτελεί ένα κλειστό καθορισμένο σύστημα αλλά ένα δυναμικό πεδίο ερμηνείας, γεγονός που τους καθιστά συνδημιουργούς του νοήματος. Η εφαρμογή της εν λόγω προσέγγισης κινητροποιεί τους μαθητές, καλλιεργεί την κριτική σκέψη και συμβάλλει στην ανάπτυξη ενός δημιουργικού διαλόγου με τα κείμενα, απηχώντας τις επιδιώξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην λογοτεχνία.

2. Σκοπός της εργασίας

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της σχέσης συγγραφέα, κειμένου και αναγνώστη μέσα από το πρίσμα της θεωρίας της λογοτεχνίας, ειδικότερα του αποδομισμού. Η εργασία επιδιώκει να αναδείξει πώς το νόημα ενός λογοτεχνικού κειμένου δεν είναι σταθερό και προκαθορισμένο αλλά διαμορφώνεται δυναμικά μέσω της αναγνωστικής διαδικασίας, καθώς και να καταδείξει τον ενεργό ρόλο του αναγνώστη ως συνδημιουργού της ερμηνείας. Παράλληλα, εξετάζεται η παιδαγωγική αξιοποίηση της αποδομητικής προσέγγισης στη διδασκαλία της λογοτεχνίας, με εφαρμογή της στο ποίημα «Ιθάκη» του Καβάφη, με στόχο την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και της ικανότητας των μαθητών να προσεγγίζουν τα κείμενα πολυφωνικά και διερευνητικά.

3. Αποσαφήνιση εννοιών

Η αποδομιστική προσέγγιση ορίζεται από τον εισηγητή της ως «η κριτική εκείνη προσέγγιση που επιδιώκει να αναδείξει τη μη ορατή για τον συγγραφέα

8 Derrida, J. (2015). Φιλοξενία, δικαιοσύνη και ευθύνη. Ένας διάλογος με τον Jacques Derrida. Στο Γ. Κακολύρης (επιμ.), *Η πολιτική και ηθική σκέψη του Jacques Derrida*, 312-338. Αθήνα: Πλέθρον. Στο: <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP668/%CE%97%20%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CE%BF%CF%83%CF%8D%CE%BD%CE%B7/Derrida%2C%20Philoxenia%2C%20dikaiosyni%20kai%20euthyni.%20Enas%20dialogos%20me%20ton%20J.%20Derrida.pdf> (προσπελάστηκε στις 24/2/2026).

σχέση ανάμεσα σε ό,τι φαίνεται να ελέγχει συνειδητά στο κείμενό του και σε ό,τι διαφεύγει του ελέγχου του μέσα από τα ίδια τα γλωσσικά σχήματα που χρησιμοποιεί». ⁹ Σε αυτήν, ακριβώς, την απώλεια του σημασιολογικού ελέγχου από τον συγγραφέα, ερείδονται εναλλακτικοί ορισμοί του αποδομισμού, αφενός ως «η διαδικασία κατά την οποία μπορούμε να θέσουμε ερωτήματα και να αποδυναμώσουμε τους ισχυρισμούς του κειμένου», ¹⁰ αφετέρου ως «ο τρόπος με τον οποίο τα στοιχεία ενός κειμένου μπορούν να φέρουν στην επιφάνεια αντιφάσεις και να αποσταθεροποιήσουν το μήνυμα που παρουσιάζεται ως ουσιώδες». ¹¹ Οι ορισμοί αυτοί συγκλίνουν στην εννοιολόγηση της αποδομιστικής προσέγγισης ως μίας κριτικής διαδικασίας αντισυμβατικής ανάγνωσης ¹² που χρησιμοποιεί τα κειμενικά στοιχεία για να αμφισβητήσει και να αποσταθεροποιήσει τα φαινομενικά κεντρικά νοήματα, καταδεικνύοντας ότι τα κείμενα υπερβαίνουν διαρκώς τα ερμηνευτικά όριά τους.

4. Θεωρητικό μέρος. Η λειτουργία της αποδομιστικής ανάγνωσης

Η αποδομιστική ανάγνωση κινείται σε δύο επίπεδα. Αφενός, σε αυτό της πρώτης ανάγνωσης, που συνιστά αυτή του «αναδιπλασιαστικού σχολίου», κατά την οποία ερμηνεύεται το κείμενο ως προσδιορισμο νοήματος βάσει παραδοσιακών ερμηνευτικών κανόνων. Αφετέρου, ιδίως, σε αυτό της δεύτερης ανάγνωσης κατά την οποία γίνεται διασπορά των σημασιών που η πρώτη ανάγνωση έχει συγκροτήσει. ¹³ Και αν η απουσία αποκρυσταλλωμένου σημασιόμενου διανοίγει στο άπειρο το πεδίο της σημασίας, είναι η *διαφορά* ¹⁴ εκείνη που καθιστά εφικτή τη σημασιολόγηση.

Η λέξη *différance* αναπληρώνει την απώλεια σημασίας της λέξης *différence*, που δεν μπόρεσε ποτέ να παραπέμψει ούτε στο *différer* ως χρονίση ούτε στο *différend* ως χώριση. Χρήζει, πάντως, ιδιαίτερης αναφοράς, το γεγονός πως, και για την εννοιολόγηση ακόμα του εν λόγω όρου, ο τελευταίος τίθεται στη βάση του αποδομισμού: «Τί είναι η *différance*; Τί, ποιός διαφοροποιείται; Εάν απαντούσαμε σε αυτές τις ερωτήσεις πριν τις εξετάσουμε ως ερωτήσεις, πριν επιστρέψουμε σε αυτές και αμφιβάλλουμε για τη μορφή τους (...) θα οπισθοδρομούσαμε αμέσως σε αυτό από το οποίο έχουμε μόλις αποδεσμευτεί.

9 ό.π. 7

10 Moynihan, R. (1986). *A Recent imagining: interviews with Harold Bloom, Geoffrey Hartman, J. Hillis Miller, Paul De Man*. Hamden, Connecticut: Archon Books.

11 Brooks, P. (1995). *The Cambridge History of Literary Criticism: From Formalism to Poststructuralism*. Cambridge: Cambridge University Press.

12 Barry, P. (2013). *Γνωριμία με τη θεωρία: Μια εισαγωγή στη λογοτεχνική και πολιτισμική θεωρία* (Α. Νάτσιν, μετ.). Αθήνα: Βιβλιόραμα.

13 Κακολύρης, Γ. (2004). *Ο Ζακ Ντεριντά και η αποδομιστική ανάγνωση*. Αθήνα: Εκκρεμές. Στο: https://www.frenchphilosophy.gr/wp-content/uploads/2013/11/Kakoliris_G._J._Derrida_Deconstructive_Reading.pdf (προσπελάστηκε στις 3/3/2026).

14 *différance* (γαλλ.).

Εάν αποδεχόμασταν τη μορφή της ερώτησης στο νόημά της και τη σύνταξή της, θα έπρεπε να δεχτούμε ότι η *différance* (...) κυριαρχείται κι εξουσιάζεται από το σημείο ενός παρόντος όντος (...).¹⁵

Για τον Derrida, κάθε σημείο, δομείται από *διαφορά* που είναι η αναγκαία συνθήκη της εννοιολόγησης και της οποίας οι διαστάσεις είναι η *απόσταση*¹⁶ και η *χρονοποίηση*.¹⁷ Υπό τον πρώτο όρο, αυτόν της *απόστασης*, εννοείται τόσο το διάστημα που χωρίζει τα σημεία μεταξύ τους όσο και εκείνο που διανοίγεται εντός του εκάστοτε σημείου, ενώ, υπό τον δεύτερο όρο, αυτόν της *χρονοποίησης*, εννοείται η σημασιολογική αναβολή που παρεμποδίζει το σημείο από το να συγκροτήσει τη σημασιακή του ταυτότητα σε μια στιγμή ταύτισης καθώς η σημασιολογία δεν είναι ποτέ επαρκώς παρούσα. Σύμφωνα και με τους όρους της δομιστικής γλωσσολογίας, αυτό που υπάρχει ως ιδέα ή ως φωνητική ύλη μέσα σε ένα σημείο ενδιαφέρει λιγότερο από αυτό που υπάρχει γύρω του μέσα στα άλλα σημεία.

Το κείμενο χάνει τον αρχικό φαινομενικό σημασιολογικό του προσδιορισμό και οδηγείται σε ένα αδιέξοδο που το συγκροτούν σημασίες ασυμβίβαστες, αντιφατικές ή παράδοξες, οι οποίες, ως εκ τούτου, είναι και μη αποφασίσιμες, θέτοντας τον αναγνώστη ενώπιον αδυναμίας επιλογής, ενώπιον, δηλαδή, απορίας. Η τελευταία είναι η αναγκαία συνθήκη μιας απόφασης «που πρέπει να διέλθει μίαν ορισμένη αδυνατότητα προκειμένου να αποτελέσει απόφαση, διαφορετικά η απόφαση δεν θα ήταν απόφαση αλλά η εφαρμογή ενός κανόνα, η τελική στιγμή μιας γνωστικής διαδικασίας».¹⁸

Η απόφαση πρέπει να διέλθει από τη διαδικασία της ανεπικρισίας¹⁹ και οφείλει να είναι ετερογενής ως προς τον χώρο της γνώσης για να πραγματοποιήσει ένα άλμα πέρα από αυτήν, η μη αποφασιστικότητα ούσα μία καθορισμένη ταλάντευση ανάμεσα σε πιθανότητες σημασίας οι οποίες είναι πραγματολογικά καθορισμένες.²⁰

Η απορία, λοιπόν, αποτελεί τον όρο της όδευσης προς τον προσδιορισμό των εννοιών, ή, αν θα μπορούσαμε αλλιώς να το πούμε, προς τον προσδιορισμό

15 Derrida, J. (2006). Η *différance* (Γ. Κακολύρης, μετ.). *Ποίηση*, 2006(27), 61-78 (α' μέρος) & 2006(28), 201-216 (β' μέρος). Στο: <https://www.frenchphilosophy.gr/wp-content/uploads/2013/11/Derrida-J.-H-Différance-eis-metaf.-G.-Kakoliris.pdf> (προσπελάστηκε στις 27/2/2026).

16 *espacement* (αγγλ.)

17 *temporalization* (αγγλ.)

18 ό.π. 11

19 *undecidability* (αγγλ.), *indécidabilité* (γαλλ.)

20 Δημηρούλης, Δ. (2015). Η αποδόμηση του Derrida. Στο Γ. Κακολύρης (επιμ.), *Η πολιτική και ηθική σκέψη του Jacques Derrida*, 448-489. Αθήνα: ΠΛΕΘΡΟΝ. Στο: https://dimiroulis.ddounas.com/images/SYNERGASIES/E_Apodomisi_tou_Nterinta/e_apodomisi_tou_derrida_2015.pdf (προσπελάστηκε στις 24/2/2026).

της απροσδιοριστίας. Όπως διατείνεται ο Derrida²¹ «η προσδιορισσιμότητα²² δεν είναι απροσδιοριστία.²³ Για να λάβετε υπόψη την προσδιορισσιμότητα πρέπει να υποθέσετε ότι αυτό που είναι προσδιορίσιμο παραμένει ακόμη απροσδιόριστο αναφορικά με τον επερχόμενο προσδιορισμό, αλλά δεν είναι απροσδιόριστο». Λαμβάνοντας υπόψη, βέβαια, το γεγονός πως ο αποδομισμός επιχειρεί να δείξει ότι τα ίδια τα κείμενα διαψεύδουν πολλές φορές το νόημα ή τη λογική που τα διέπει,²⁴ θα μπορούσαμε να μιλήσουμε για μία καθορισμένη ακαθοριστία ως προς τη νοηματοδότηση. Αν, λοιπόν, υπάρχει πάντοτε ένα πλεόνασμα σημασίας,²⁵ ένα περίσσευμα σε σχέση με τις δυνατότητες του λέγειν μας, ταυτόχρονα, υπάρχει πάντοτε πλεόνασμα ερμηνείας, ένα περίσσευμα σε σχέση με τις δυνατότητες του πράττειν, που το αποκαλύπτει η α-πορία.

5. Παράδειγμα εφαρμογής στη διδακτική πράξη

Στο πλαίσιο της εφαρμογής των αρχών του αποδομισμού στο μάθημα της λογοτεχνίας, επιλέγουμε το ποίημα «Ιθάκη» του Κ.Π. Καβάφη που περιλαμβάνεται στα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Α΄ Λυκείου, επιλογή που ερείδεται στο γεγονός πως προσφέρεται για πολλαπλές ερμηνείες και αναδεικνύει τη σχετικότητα του νοήματος καθιστώντας, όπως θα παρακολουθήσουμε παρακάτω, την παιδαγωγική προσέγγιση πρωτοποριακή και πλουραλιστική.

Σάν βγείς στὸν πηγαμὸ γιὰ τὴν Ἰθάκη,
νὰ εὐχέσαι νᾶναι μακρὺς ὁ δρόμος,
γεμάτος περιπέτειες, γεμάτος γνώσεις.
Τοὺς Λαιστρυγόνας καὶ τοὺς Κύκλωπας,
τὸν θυμωμένο Ποσειδῶνα μὴ φοβάσαι,
τέτοια στὸν δρόμο σου ποτὲ σου δὲν θὰ βρεῖς,
ἂν μένει ἡ σκέψις σου ὑψηλὴ, ἂν ἐκλεκτὴ
συγκίνησις τὸ πνεῦμα καὶ τὸ σῶμα σου ἀγγίζει.
Τοὺς Λαιστρυγόνας καὶ τοὺς Κύκλωπας,
τὸν ἄγριο Ποσειδῶνα δὲν θὰ συναντήσεις,

21 Derrida, J. (2015). Φιλοξενία, δικαιοσύνη και ευθύνη. Ένας διάλογος με τον Jacques Derrida. Στο Γ. Κακολύρης (επιμ.), *Η πολιτική και ηθική σκέψη του Jacques Derrida*, 312-338. Αθήνα: Πιλέθρον. Στο: <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP668/%CE%97%20%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CE%BF%CF%83%CF%8D%CE%BD%CE%B7/Derrida%2C%20Philoxenia%2C%20dikaiosyni%20kai%20euthyni.%20Enas%20dialogos%20me%20ton%20J.%20Derrida.pdf> (προσπελάστηκε στις 24/2/2026).

22 determinability (αγγλ.)

23 indeterminacy (αγγλ.)

24 Μαρκαντωνάτος, Γ. (2008). *Βασικό λεξικό λογοτεχνικών και φιλολογικών όρων*. Αθήνα: Gutenberg.

25 Derrida, J. (1997). *Of grammatology*. Translated by Gayatri Chakravorty Spivak. USA: The Johns Hopkins University Press. Στο: https://monoskop.org/images/8/8e/Derrida_Jacques_Of_Grammatology_1998.pdf (προσπελάστηκε στις 25/2/2026).

ἂν δὲν τοὺς κουβανεῖς μέσ στην ψυχὴ σου,
ἂν ἡ ψυχὴ σου δὲν τοὺς στήνει ἐμπρὸς σου.
Νὰ εὐχεσαι νᾶναι μακρὺς ὁ δρόμος.
Πολλὰ τὰ καλοκαιρινὰ πρωῒα νὰ εἶναι
ποῦ μὲ τί εὐχαρίστησι, μὲ τί χαρὰ
θὰ μπαίνεις σὲ λιμένες πρωτοειδωμένους·
νὰ σταματήσεις σ' ἐμπορεῖα Φοινικικά,
καὶ τέσ καλὲς πραγμάτειες ν' ἀποκτήσεις,
σεντέφια, κοράλια, κεχριμπάρια, κ' ἔβενους,
καὶ ἡδονικὰ μυρωδικὰ κάθε λογῆς,
ὅσο μπορεῖς πιὸ ἄφθονα ἡδονικὰ μυρωδικὰ·
σὲ πόλεις Αἰγυπτιακὲς πολλὰς νὰ πᾶς,
νὰ μάθεις καὶ νὰ μάθεις ἀπ' τοὺς σπουδασμένους.
Πάντα στὸν νοῦ σου νάχεις τὴν Ἰθάκη.
Τὸ φθάσιμον ἐκεῖ εἶν' ὁ προορισμός σου.
Ἀλλὰ μὴ βιάζεις τὸ ταξεῖδι διόλου.
Καλλίτερα χρόνια πολλὰ νὰ διαρκέσει·
καὶ γέρος πιά ν' ἀράξεις στὸ νησί,
πλούσιος μὲ ὅσα κέρδισες στὸν δρόμο,
μὴ προσδοκῶντας πλούτη νὰ σὲ δώσει ἡ Ἰθάκη.
Ἡ Ἰθάκη σ' ἔδωσε τ' ὠραῖο ταξεῖδι.
Χωρὶς αὐτὴν δὲν θᾶβγαινες στὸν δρόμο.
Ἄλλα δὲν ἔχει νὰ σὲ δώσει πιά.
Κι ἂν πτωχικὴ τὴν βρεῖς, ἡ Ἰθάκη δὲν σὲ γέλασε.
Ἔτσι σοφὸς ποῦ ἔγινες, μὲ τόση πείρα,
ἦδη θὰ τὸ κατάλαβες ἡ Ἰθάκες τί σημαίνουν.

5.1 Διερευνητικές ερωτήσεις ερμηνείας

Ο εκπαιδευτικός θέτει στους μαθητές ερωτήσεις που τους οδηγούν να αντιληφθούν ότι το νόημα του ποιήματος δεν είναι μονοσήμαντο ούτε σταθερό, όπως, για παράδειγμα «Ποιά λέξη ή φράση μπορεί να σημαίνει διαφορετικά πράγματα;», «Ποιες θεωρεῖτε πως είναι οι λέξεις-κλειδιά στο ποίημα;», «Πώς θα άλλαζε το νόημα αν αλλάζαμε μια λέξη-κλειδί;», «Τι υποδηλώνει το ποίημα;», «Υπάρχουν σημεία αντίφασης;». Οι ενδεικτικές απαντήσεις επί των ερωτημάτων αυτών, που ενδεικνύουν τη μεταβλητότητα του νοήματος, αποτυπώνονται στον πίνακα 1.

Πίνακας 1. Πίνακας διερευνητικών ερωτημάτων, πιθανών απαντήσεων και ενδείξεων νοήματος

Ερώτηση	Πιθανή απάντηση	Ένδειξη νοήματος
Ποια λέξη ή φράση μπορεί να σημαίνει διαφορετικά πράγματα;	Η λέξη «Ιθάκη» μπορεί να σημαίνει έναν προσωπικό στόχο ή ιδανικό. <i>Ιθάκη, ταξίδι, Λαιστρυγόνες,</i>	Μια λέξη αποκτά πολλαπλές σημασίες και δεν εκλαμβάνεται με την κυριολεκτική της έννοια.
Ποιες είναι λέξεις-κλειδιά;	<i>Κύκλωπες, άγριος Ποσειδώνας, εμπειρίες, γνώση, σοφία, πλούτη.</i> Αν η «Ιθάκη» αντικατασταθεί από τις λέξεις «στόχο» ή «προορισμό», το ποίημα χάνει τον συμβολικό του χαρακτήρα.	Η αξία έγκειται στην πορεία προς τον στόχο ανεξαρτήτως εκπλήρωσής του ή μη.
Πώς θα άλλαζε το νόημα αν αλλάζαμε μια λέξη-κλειδί;	Η ζωή αποκτά νόημα μέσα από την εμπειρία και τη γνώση.	Οι λεξικές επιλογές επηρεάζουν έντονα την ερμηνεία και τη σημασία του κειμένου.
Τι υποδηλώνει το ποίημα;	Αρχικά η Ιθάκη φαίνεται σημαντική ως προορισμός, όμως στο τέλος παρουσιάζεται σχεδόν ασήμαντη συγκριτικά με τις εμπειρίες και τον πνευματικό πλούτο που μπορεί κάποιος να αποκτήσει κατά την πορεία του προς αυτήν.	Το νόημα συχνά προκύπτει έμμεσα και όχι μόνο από όσα δηλώνονται ρητά.
Υπάρχουν σημεία αντίφασης;		Το ίδιο το κείμενο υπονομεύει την αρχική του ιδέα και δημιουργεί πολλαπλές ερμηνείες.

5.2 Εντοπισμός δυαδικών αντιθέσεων

Στην αποδομιστική ανάγνωση οι δυαδικές αντιθέσεις διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο για την κατανόηση του κειμένου καθώς, θεμελιώδης αρχή της πρώτης είναι πως, τα δυαδικά σχήματα που φαινομενικά είναι ιεραρχημένα, μπορεί να έχουν σχέσεις αλληλοεξάρτησης ή ακόμα και να ανατραπούν. Μέσα από την ανάλυση των αντιθέσεων αποκαλύπτεται ότι το νόημα ενός κειμένου είναι ανοιχτό σε

πολλαπλές ερμηνείες. Σε αυτό το πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός προτείνει στους μαθητές αντώνυμα ζεύγη, όπως για παράδειγμα, το λογικό και το παράλογο, ο άνδρας και η γυναίκα, η νεότητα και το γήρας, τις δυαδικές σχέσεις των οποίων καλούνται να εντοπίσουν στο ποίημα βάσει των ακόλουθων ερωτήσεων: «Ποια πλευρά παρουσιάζεται ως ανώτερη;», «Μπορούμε να αναστρέψουμε την ιεραρχία;», «Η μία πλευρά εξαρτάται από την άλλη για να υπάρξει;».

Ως προς το ζεύγος λογικό-παράλογο, η πλευρά που παρουσιάζεται ως ανώτερη είναι το λογικό, καθώς, όπως προτρέπει ο ποιητής, «τους Λαιστρυγόνας και τους Κύκλωπας, τον θυμωμένο Ποσειδώνα... ποτέ σου δεν θα βρεις, αν μὲν' η σκέψις σου υψηλή, αν εκλεκτή συγκίνησις το πνεῦμα σου αγγίζει... αν η ψυχή σου δεν τους στήνει εμπρός σου». Αναφορικά με την αντιστροφή της ιεραρχίας, αυτή υφίσταται δεδομένου πως, οι κίνδυνοι που προέρχονται από την ψυχή, δεν μπορούν ποτέ να εξαλειφθούν πλήρως αφού ο ανθρώπινος ψυχισμός είναι μεταβαλλόμενος και ασταθής. Επίσης, στη δυαδική αυτή σχέση υπάρχει αλληλοεξάρτηση καθώς η έννοια του λογικού υπάρχει επειδή υπάρχει και το παράλογο και αντιστρόφως.

Σχετικά με το ζευγάρι άνδρας – γυναίκα, η πλευρά που παρουσιάζεται ως ανώτερη, με όρους διακειμενικούς, είναι αυτή της ανδρικής φιγούρας και ειδικότερα του Οδυσσέα που συνειρμικά ταυτίζεται με την Ιθάκη. Ως προς την ιεραρχία, αυτή αντιστρέφεται καθώς οι εμπειρίες που συνδέονται με τον αισθησιασμό και την ομορφιά («ηδονικά μυρωδικά κάθε λογής, σεντέφια και κοράλλια, κεχριμπάρια κ' έβενου»), που συχνά συνδέονται με το γυναικείο στοιχείο, είναι αυτές που δίνουν ουσιαστικό νόημα στο ταξίδι της ζωής. Και πάλι με όρους διακειμενικούς, οι δύο έννοιες βρίσκονται σε σχέση εξάρτησης καθώς η ταυτότητα του ήρωα που έχει βγει στον πηγαϊμό για την Ιθάκη αποκτά νόημα μόνο σε σχέση με το σημείο επιστροφής, σημείο γυναικείων συνδηλώσεων που σχηματοποιούνται στην Πηνελόπη.

Εννοιολογώντας το δυαδικό σχήμα νεότητας και γήρατος με συμβατικούς όρους, θα εμφανίζαμε τη νεότητα ως ανώτερη, συνδεόμενη με δυνατότητες, όνειρα και προσδοκίες («Σα βγεις στον πηγαϊμό για την Ιθάκη, να εύχες να 'ναι μακρύς ο δρόμος») σε αντίθεση με το γήρας, που αντικατοπτρίζει την κόπωση και την ανάγκη για ανάπαυση («και γέρος πια ν' αράξεις στο νησί»). Ωστόσο, στο ποίημα η ιεραρχία αυτή ανατρέπεται καθώς το γήρας δεν εμφανίζεται ως κατάσταση φθοράς και παρακμής αλλά ως κατάσταση ωριμότητας, γνώσης και πληρότητας, που έχει προκύψει μέσα από τις εμπειρίες της ζωής («πλούσιος με όσα κέρδισες στον δρόμο»). Έτσι, η φαινομενικά κατώτερη πλευρά, αυτή του γήρατος, μπορεί να αναδειχθεί σε πιο σημαντική, καθιστώντας τα γηρατειά θεμελιώδη για τη νοηματοδότηση των διδαγμάτων της ζωής. Ως προς τις σχέσεις εξάρτησης των δύο εννοιών, αυτές αλληλοεξαρτώνται αφού το γήρας αποκτά νόημα μόνο ως αποτέλεσμα της νεανικής πορείας, με την τελευταία να βρίσκει τον σκοπό της μέσα στην εξέλιξή της προς την ωριμότητα, προς τη βαθύτερη

αντίληψη του νοήματος των πραγμάτων («έτσι σοφός που έγινες, με τόση πείρα, ήδη θα το κατάλαβες η Ιθάκης τι σημαίνουν»).

5.3 Αναζήτηση «απουσιών»

Η αποδομιστική θεωρία υποστηρίζει ότι το νόημα ενός κειμένου δεν είναι ποτέ πλήρες ή οριστικό επειδή οι λέξεις αποκτούν σημασία μόνο μέσα από τη σχέση τους με άλλες λέξεις και έννοιες. Το νόημα, επομένως, μετατίθεται συνεχώς και δεν καταλήγει ποτέ σε μια απόλυτη ερμηνεία, παραπέμποντας στην ντεριντιανή έννοια της *différance*, κατά την οποία το πρώτο προκύπτει από τις διαφορές μεταξύ των λέξεων ενώ, ταυτόχρονα, αναβάλλεται συνεχώς, αφού πάντα μπορούν να προστεθούν νέες σημασίες ή αναγνώσεις. Δοθείσης αυτής της λειτουργίας της γλώσσας, κάθε λογοτεχνικό κείμενο αφήνει αναπόφευκτα κενά, σιωπές και απουσίες, προσφέροντας ένα ευρύ πεδίο ερμηνευτικών δυνατοτήτων.

Σε αυτό το πλαίσιο, ενδεικτικές απουσίες του ποιήματος, στην αναζήτηση των οποίων θα μπορούσαν να εμπλακούν οι μαθητές μέσω κατάλληλων καθοδηγητικών ερωτήσεων, είναι α. η απουσία περιγραφής της Ιθάκης (υπάρχει στο ποίημα κάποια συγκεκριμένη περιγραφή του νησιού; μαθαίνουμε πώς είναι η Ιθάκη; γιατί πιστεύετε ότι ο ποιητής δεν περιγράφει τον τελικό προορισμό;), β. η απουσία σαφούς άφιξης στον τελικό προορισμό (περιγράφεται στο ποίημα η στιγμή που ο ταξιδιώτης φτάνει στην Ιθάκη; γιατί πιστεύετε ότι το ποίημα δίνει μεγαλύτερη έμφαση στο ταξίδι και όχι στην άφιξη;) και γ. η απουσία πραγματικών δυσκολιών (ποιους κινδύνους αναφέρει το ποίημα; εμφανίζονται πραγματικά οι Λαιστρυγόνες, οι Κύκλωπες ή ο θυμωμένος Ποσειδώνας;)

Σχετικά με την απουσία περιγραφής της ίδιας της Ιθάκης, το ποίημα μιλά διαρκώς για το ταξίδι προς αυτήν, αλλά δεν παρουσιάζει σχεδόν καθόλου το ίδιο το νησί. Ο αναγνώστης δεν μαθαίνει πώς είναι η Ιθάκη, τί υπάρχει εκεί ή τί ακριβώς περιμένει τον ταξιδιώτη. Έτσι, η Ιθάκη λειτουργεί ως σύμβολο παρά ως συγκεκριμένος τόπος και κάθε αναγνώστης μπορεί να τη νοηματοδοτήσει με διαφορετικό τρόπο. Η Ιθάκη, εν προκειμένω, λειτουργεί ως το ντεριντιανό ίχνος, μια έννοια που δεν είναι ποτέ πλήρως παρούσα αλλά υπάρχει μέσα από την απουσία και την αναβολή της.

Ως προς τη δεύτερη απουσία, αυτή της σαφούς άφιξης ή κατάληξης του ταξιδιού, το ποίημα δεν περιγράφει την τελική στιγμή της πορείας ούτε το τι συμβαίνει μετά. Η έμφαση δίνεται στη διαδρομή και στις εμπειρίες που αποκτά ο ταξιδιώτης. Με αυτόν τον τρόπο, αποδομείται η παραδοσιακή αντίληψη του προορισμού ως κορύφωσης και η σημασία μεταφέρεται στο ίδιο το ταξίδι, στις εμπειρίες, στη γνώση και στην ωρίμανση του ταξιδιώτη.

Αναφορικά με την απουσία των πραγματικών κινδύνων ή δυσκολιών, αν και γίνεται αναφορά σε Λαιστρυγόνες, σε Κύκλωπες και στον άγριο Ποσειδώνα, αυτοί δεν παρουσιάζονται στο ποίημα ως πραγματικά εμπόδια

στο πηγαίο για την Ιθάκη. Αντιθέτως, στοιχειοθετούν συμβολικές μορφές που αντιπροσωπεύουν φόβους, ανασφάλειες, απογοητεύσεις ή ψυχικές συγκρούσεις, που υπονοούνται ως αναπόσπαστο μέρος της ανθρώπινης εμπειρίας, που καλείται ο άνθρωπος να διαχειριστεί για να μπορέσει να *μπαίνει σε λιμένας πρωτοειδωμένους· να σταματάει σ' εμπορεία Φοινικικά, και τες καλές πραγμάτειες ν' αποκτάει... και σε πόλεις Αιγυπτιακές πολλές να πηγαίνει και να μαθαίνει απ' τους σπουδασμένους.*

6. Συμπεράσματα – Επέκταση της συζήτησης

Στρατηγικές ανάγνωσης όπως ο αποδομισμός, που φέρνουν στο προσκήνιο τον αναγνώστη για την ανακάλυψη των νοημάτων, δεν τον αφήνουν ασυγκίνητο. Ο πρωταγωνιστικός ρόλος που του αποδίδεται καθιστά την λογοτεχνία ελκυστική και τον υπαρξιακό της σκοπό επιτεύξιμο: να γίνει κτήμα των πολλών. Αν, όπως λένε οι αποδομιστές, το κείμενο βρίσκεται σε πόλεμο με τον εαυτό του, η αναζήτηση του αποθέματος σημασίας, που θα φέρει την παύση των «εχθροπραξιών», είναι για τον αναγνώστη μια πρόκληση.

Ο αποδομισμός διανοίγει καινούργια μονοπάτια στην απόλαυση και στον αφογκρασμό των λογοτεχνικών κειμένων. Διαμέσου της *διαφοράς* εξουδετερώνεται η παραδοσιακή αντίληψη της κατανόησης των κειμένων ως αντικείμενα στείρας γλωσσικής ανάλυσης και αναδύεται εκείνη που θέλει τα κείμενα δεκτικά πολλαπλών σημασιολογήσεων. Αναδύεται η προσέγγιση εκείνη που αντικατοπτρίζει την πολυπλοκότητα της ανθρώπινης επικοινωνίας και κατανόησης, που αντανακλά τη λειτουργία της γλώσσας ως τον φορέα δημιουργίας της πραγματικότητας και διαμόρφωσης της αντίληψής μας για τον κόσμο.

Ο αποδομισμός είναι στρατηγική υπέρβασης, όχι όπως οι οντολογικές συμβάσεις την ορίζουν. Ο συγγραφέας που εγκαταλείπει το κείμενο γίνεται αφέτης στην κούρσα της *διαφοράς*, από τη σκέψη της οποίας καθορίζεται η αλήθεια και το νόημα του *Είναι*.²⁶ Η κίνηση της *διαφοράς*, πάντοτε έξω από τη σφαίρα της αισθαντικότητας, καθιστά δυνατή την αντίθεση της παρουσίας και της απουσίας, όπου η τελευταία είναι τα ίχνη της εξάλειψης των ιχνών και η πρώτη η καινούργια ταυτότητα, η οποία προτού εγκατασταθεί, χρειάζεται να διέλθει συμπληγάδες τις οποίες συγκροτούν οι σημασιολογικές, οι πραγματολογικές και οι συμβολικές μεταβολές του λόγου ως αποτέλεσμα των ανθρωπίνων πράξεων.

Στην ερμηνεία του κειμένου ζητούμενο είναι η αποδόμησή του, ικανή να μας φέρει ενώπιον της αμφισβήτησης, της διερώτησης, της α-πορίας, και διαμέσου αυτών, ενώπιον της προοπτικής. Διότι, η αδυνατότητα να βρει κάποιος

26 Derrida, J. (2006). Η *différance* (Γ. Κακολύρης, μετ.). *Ποίηση*, 2006(27), 61-78 (α' μέρος) & 2006(28), 201-216 (β' μέρος). Στο: <https://www.frenchphilosophy.gr/wp-content/uploads/2013/11/Derrida-J.-H-Difference-eis-metaf.-G.-Kakoliris.pdf> (προσπελάστηκε στις 27/2/2026).

το δρόμο του προκειμένου να πορευτεί, αποτελεί όρο της ευθύνης και της ηθικής,²⁷ όρο, δηλαδή, ιδιοτήτων σύμφυτων με την προοπτική.

Ο Derrida²⁸ επαναστατούσε λέγοντας πως το παίγνιο είναι πάντοτε η διάρρηξη μιας παρουσίας: «Η παρουσία ενός γεγονότος είναι υποκαταστασιακού χαρακτήρα αναφορά εγγεγραμμένη στην κίνηση μιας ακολουθίας. Το παίγνιο είναι πάντοτε παίγνιο παρουσιών και απουσιών, όμως, αν σκεφτούμε πιο ριζοσπαστικά, τότε θα πρέπει να το νοήσουμε πριν από το δίλημμα της παρουσίας και της απουσίας». Θα πρέπει, δηλαδή, να ορίζουμε τους όρους της ακολουθίας πριν καν υπάρξει, ώστε να δίνουμε στην «ανάγνωση του κειμένου» νόημα και αξία.

Ο άνθρωπος των δομών απομακρύνεται απ' την «ουσία», καθώς, την ερμηνεύει καθ' υπόδειξή τους και καθ' υπόδειξη των ελκυστικών παιγνίων τους. Ο αποδομισμός, γεννημένος σε ένα περιβάλλον υπερ-άνθησης της διάνοησης, ανθίσταται στην καθεστηκυία λογική και στην πραγματικότητά της, δημιουργώντας μια ιδιαίτερη κουλτούρα ερμηνείας των ερμηνειών. Αμφισβητεί τη βεβαιότητα της επιστήμης, την έτοιμη πληροφορία, την αντικειμενικότητα της ανάλυσης, την αξιοπιστία της μεταφυσικής. Αμφισβητεί την τυπική ανάλυση του λόγου. Καλεί τη Διάνοηση να ταξιδεύει έξω από αυτήν, ανοίγοντας ολοένα τα σύνορά της. Όταν αγγίζουμε τα βαθύτερα νοήματα, δίνουμε ύπαρξη στον εαυτό. Ένας αποδομιστής, ξέροντας πως τίποτα δεν μένει σταθερό, διαβάζει το κείμενο δημιουργώντας αενάως απουσίες εκεί όπου το νόημα χάνει τη συνοχή του και τις αναπληρώνει με ταυτότητες ιδανικές, στα κείμενα όχι μόνο των βιβλίων αλλά και της απτής ζωής.

Με βάση τα προαναφερθέντα, είναι εμφανή τα διδακτικά και μεταδιδακτικά οφέλη της αποδομιστικής προσέγγισης. Η λογοτεχνία γίνεται γόνιμο πεδίο αμφισβήτησης, διερεύνησης και προσωπικής εμπλοκής και ο μαθητής ενεργός δημιουργός νοήματος, καλλιεργώντας δεξιότητες που υπερβαίνουν τα στενά όρια της σχολικής γνώσης. Και αυτό, γιατί ενισχύεται η κριτική σκέψη, η αυτονομία, η ικανότητα διαχείρισης της αβεβαιότητας και η συνειδητή στάση απέναντι στον κόσμο. Ο μαθητής μαθαίνει να διαβάζει τα κείμενα που συνθέτουν την ίδια την πραγματικότητα, διαμορφώνοντας μια δυναμική και υπεύθυνη προοπτική ζωής.

Εκ του περισσού λεκτέο πως τέτοια εφόδια είναι σημαίνουσας αξίας στον σύγχρονο κόσμο της επικυριαρχίας της μαζικής κουλτούρας και της μετάλλαξης των εννοιών. Πόσο μάλλον όταν, σύμφωνα με τον υπαρξισμό, η εκλογή του ανθρώπου που θα είναι ο κάθε μαθητής, ως αποτέλεσμα των σκέψεων και των πράξεών του, είναι ταυτόχρονα εκλογή της εικόνας του παγκόσμιου ανθρώπου.²⁹ Και η σύγχρονη ανθρωπότητα περισσότερο από ποτέ έχει ανάγκη τον άνθρωπο

27 Derrida, J. (2015). Φιλοξενία, δικαιοσύνη και ευθύνη. Ένας διάλογος με τον Jacques Derrida. Στο Γ. Κακολύρης (επιμ.), *Η πολιτική και ηθική σκέψη του Jacques Derrida*, 312-338. Αθήνα: Πλέθρον

28 Derrida, J. (1997). *Of grammatology*. Translated by Gayatri Chakravorty Spivak. USA: The Johns Hopkins University Press. Στο: https://monoskop.org/images/8/8e/Derrida_Jacques_Of_Grammatology_1998.pdf (προσπελάστηκε στις 25/2/2026).

29 Sartre, J.P. (1970). *L'existentialisme est un humanisme*. Paris: Éditions Nagel.

εκείνον που αναλύει, αμφισβητεί και αποκαλύπτει τις κρυμμένες παραδοχές πίσω από ιδέες, θεσμούς και αφηγήσεις. Ο αποδομητικός άνθρωπος είναι ο αναγκαίος διαμεσολαβητής ανάμεσα στην πραγματικότητα και την αφή της. Σε έναν κόσμο σύνθετο και ασταθή, η αποδόμηση είναι όρος επιβίωσης και δημοκρατίας.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Δημηρούλης, Δ. (2015). Η αποδόμηση του Derrida. Στο Γ. Κακολύρης (επιμ.), *Η πολιτική και ηθική σκέψη του Jacques Derrida*, 448-489. Αθήνα: ΠΛΕΘΡΟΝ. Στο: https://dimiroulis.ddounas.com/images/SYNER-GASIES/E_Apodomisi_tou_Nterinta/e_apodomisi_tou_derrida_2015.pdf (προσπελάστηκε στις 24/2/2026).
- Κακολύρης, Γ. (2004). *Ο Ζακ Ντεριντά και η αποδομητική ανάγνωση*. Αθήνα: Εκκρεμές. Στο: https://www.frenchphilosophy.gr/wp-content/uploads/2013/11/Kakoliris_G._J._Derrida_Deconstructive_Read-ing.pdf (προσπελάστηκε στις 3/3/2026).
- Κακολύρης, Γ. (2008). Ο Jacques Derrida και η αποδόμηση της Δυτικής Μεταφυσικής. Στο *Κείμενα Νεότερης και Σύγχρονης Φιλοσοφίας*. Πάτρα: ΕΑΠ. Στο: <https://www.frenchphilosophy.gr/wp-content/uploads/2013/11/Kakoliris-G.-O-J.-Derrida-kai-i-apodomisi-tis-dytikis-metaphysikis1.pdf> (προσπελάστηκε στις 3/3/2026).
- Μαρκαντωνάτος, Γ. (2008). *Βασικό λεξικό λογοτεχνικών και φιλολογικών όρων*. Αθήνα: Gutenberg.

Ξενόγλωσση

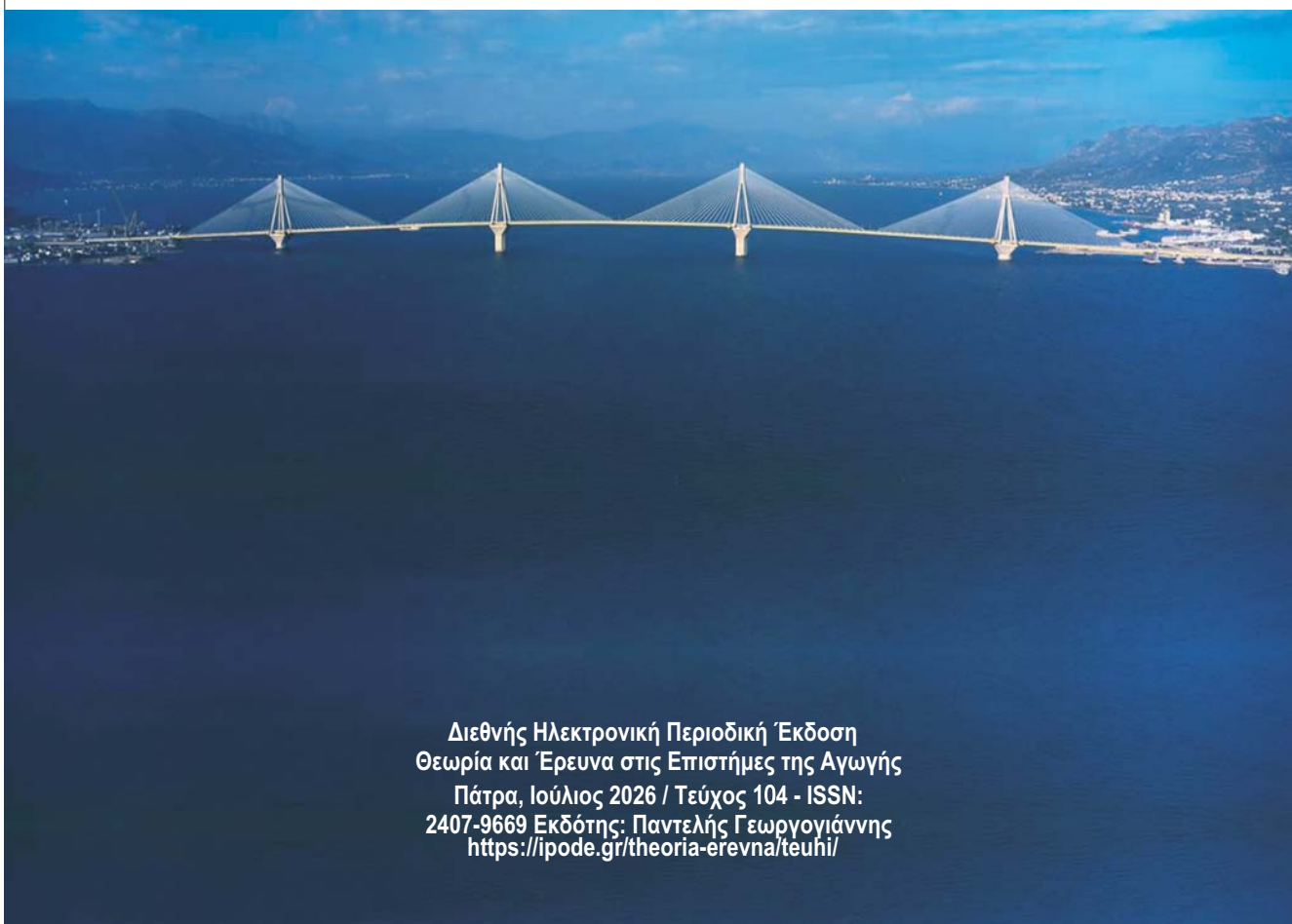
- Barry, P. (2013). *Γνωριμία με τη θεωρία: Μια εισαγωγή στη λογοτεχνική και πολιτισμική θεωρία* (Α. Νάτσινα, μετ.). Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Barthes, R. (2000). The death of the author. Στο D. Lodge (επιμ.), *Modern Criticism and Theory, A Reader* 146-151. Αγγλία: Pearson Education. Στο: <https://mercaba.org/SANLUIS/Filosofia/autores/Contempor%C3%A1nea/Estudios%20de%20filosof%C3%ADa%20contempor%C3%A1nea/Lodge,%20David%20-%20Modern%20Criticism%20and%20Theory.pdf> (προσπελάστηκε στις 26/2/2026).
- Brooks, P. (1995). *The Cambridge History of Literary Criticism: From Formalism to Poststructuralism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Compagnon, A. (2001). *Le Démon de la théorie: Littérature et sens commun*. Paris: Seuil.
- Derrida, J. (1997). *Of grammatology*. Translated by Gayatri Chakravorty Spiv-

- ak. USA: The Johns Hopkins University Press. Στο: https://monoskop.org/images/8/8e/Derrida_Jacques_Of_Grammatology_1998.pdf. (προσπελάστηκε στις 25/2/2026).
- Derrida, J. (1997). Η δομή, το σημείο και το παίγνιο στο λόγο των επιστημών του ανθρώπου (Γ. Φαράκλας, μετ.). *Ο Πολίτης*, 1997(39), 33-41. Στο: https://www.frenchphilosophy.gr/wp-content/uploads/2021/01/Derrida-H-domi-to-simeio-kai-to-paignio...mtfr_.-Faraklas.pdf. (προσπελάστηκε στις 28/2/2026).
- Derrida, J. (2006). Η *différance* (Γ. Κακολύρης, μετ.). *Ποίηση*, 2006(27), 61-78 (α' μέρος) & 2006(28), 201-216 (β' μέρος). Στο: <https://www.french-philosophy.gr/wp-content/uploads/2013/11/Derrida-J.-H-Difference-eis.-metaf.-G.-Kakoliris.pdf> (προσπελάστηκε στις 27/2/2026).
- Derrida, J. (2015). Φιλοξενία, δικαιοσύνη και ευθύνη. Ένας διάλογος με τον Jacques Derrida. Στο Γ. Κακολύρης (επιμ.), *Η πολιτική και ηθική σκέψη του Jacques Derrida*, 312-338. Αθήνα: Πλέθρον. Στο: <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PPP668/%CE%97%20%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CE%B-F%CF%83%CF%8D%CE%BD%CE%B7/Derrida%2C%20Philoxenia%2C%20dikaiosisyni%20kai%20euthyni.%20Enas%20dialogos%20me%20ton%20J.%20Derrida.pdf> (προσπελάστηκε στις 24/2/2026).
- Foucault, M. (2000). What is an author? Στο D. Lodge (επιμ.), *Modern Criticism and Theory, A Reader*, 174-187. Αγγλία: Pearson Education. Στο: <https://mercaba.org/SANLUI/Filosofia/autores/Contempor%C3%A-lnea/Estudios%20de%20filosof%C3%ADa%20contempor%C3%A-lnea/Lodge.%20David%20%20Modern%20Criticism%20and%20Theory.pdf>. (προσπελάστηκε στις 24/2/2026).
- Gadamer, H.G. (1993). L' Europe et l'oikoumenè. Στο *La philosophie herméneutique*, 224-226. Paris: Presses Universitaires de France.
- Moynihan, R. (1986). *A Recent imagining: interviews with Harold Bloom, Geoffrey Hartman, J. Hillis Miller, Paul De Man*. Hamden, Connecticut: Archon Books.
- Sartre, J.P. (1970). *L'existentialisme est un humanisme*. Paris: Éditions Nagel.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο κ. Γουσταύος Σάμιος είναι εκπαιδευτικός Γαλλικής Φιλολογίας διορισμένος στη Δημόσια Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (γραφτός διαγωνισμός ΑΣΕΠ 2006). Κατέχει δύο μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών, στη 'Διδακτική των Γλωσσών' και στην 'Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία' και έχει πραγματοποιήσει πενταετή διδακτορική έρευνα στο ΕΚΠΑ ενώ οι τομείς εξειδίκευσής του είναι η εκπαιδευτική αξιολόγηση, η διδακτική των γλωσσών και ο λογοτεχνικός

γραμματισμός. Είναι συγγραφέας λογοτεχνικών και εκπαιδευτικών έργων και συμμετέχει ως εισηγητής σε επιστημονικές/επιμορφωτικές δραστηριότητες ενώ έχει τιμηθεί με το «Βραβείο Αριστείας & Καινοτομίας στην Εκπαίδευση», το «Βραβείο βέλτιστου διδακτικού σεναρίου» και το «Βραβείο Γαλλοφωνίας». samiosgmar@gmail.com



Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής
Πάτρα, Ιούλιος 2026 / Τεύχος 104 - ISSN:
2407-9669 Εκδότης: Παντελής Γεωργγιάννης
<https://ipode.gr/theoria-erevna/teuhi/>