# Η σημασία των θεωριών μάθησης στο πλαίσιο των ΤΠΕ στην εκπαίδευση
# Learning theories importance in the framework of Information and Communication Technologies in education

**Αλεξία Καπραβέλου**
*Μ.Ed., Υπ. Διδάκτωρ στο Πάντειο Πανεπιστήμιο*
akaprave@gmail.com, akaprave@sch.gr

## Abstract

In this article psychological and pedagogical learning theories implicated in teaching with the use of computers are presented, critically examined, and compared. Behaviorism suggests hierarchically organized educational software, aim-centered, that points on content revision, unopened exercises, right answers, correction of mistakes, and that assesses students-computer users by injunctions, rewards-penalties, so that they would improve their knowledge. Cognitive contructivism's implications are the student-centered approach, de-inculpation of students' mistakes, modelization/simulation/microworlds, problem-solving, use and production of open inter-thematic software, utilization of previous learning, gradual spiral-learning, epagogic, experimental, self-directed, self-exploring learning. Sociocultural theory's implications are the group-collaborative environment, knowledge connection to praxis, holistic learning, interactive and authentic environments of apprenticeship and practice. Critical-emancipatory theorists' view across new technologies is objurgatory, as technologies are used by the dominant class for its own benefits and for increase of exploitation and subordination of non-privileged. Concerning that education is not socially neutral, the present paper is exploring questions, such as what are the pros and cons of every theory, how theories look alike or differ, what the profits are and who win from the new technologies today, how they are used for/against people. In conclusion, I shall try to prove that the future of new technologies that serve each human being belongs to socio-cultural and critical-emancipatory orientations.

## Περίληψη

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζονται, κρίνονται και συγκρίνονται ψυχολογικές και παιδαγωγικές θεωρίες μάθησης που εφαρμόζονται στη διδασκαλία με τη χρήση Η/Υ. Ο συμπεριφορισμός προτείνει ιεραρχικά οργανωμένο εκπαιδευτικό λογισμικό, ανάλογα με τη στοχοθεσία, που προβλέπει επανάληψη της ύλης, ασκήσεις κλειστού τύπου, ανάδειξη των 'σωστών' απαντήσεων και 'διόρθωση των λαθών' και αξιολογεί τον μαθητή-χρήστη με νουθεσίες, αμοιβές και ποινές, για να βελτιώσει ο ίδιος τις γνώσεις του. Εφαρμογές του γνωστικού εποικοδομισμού είναι ο μαθητοκεντρισμός, η απενοχοποίηση του λάθους, η μοντελοποίηση και επίλυση προβλημάτων, η προσομοίωση/μικρόκοσμοι, η χρήση ή και παραγωγή ανοικτού διαθεματικού λογισμικού, η αξιοποίηση της προηγούμενης μάθησης, η σταδιακή μάθηση με σπειροειδή διδασκαλία, η επαγωγική, πειραματική, αυτοκατευθυντική, (αυτο)ανακαλυπτική μάθηση. Εφαρμογές της κοινωνιοπολιτισμικής θεωρίας είναι το ομαδοσυνεργατικό περιβάλλον, η σύνδεση της γνώσης με την πράξη, η ολιστική μάθηση, τα αλληλεπιδραστικά και αυθεντικά περιβάλλοντα μαθητείας και πρακτικής. Η στάση των υποστηρικτών της κριτικο-χειραφετικής θεωρίας απέναντι στις νέες τεχνολογίες είναι επικριτική, διότι αυτές χρησιμοποιούνται από την άρχουσα τάξη

προς όφελός της και για την αύξηση της εκμετάλλευσης και υποταγής των μη προνομιούχων. Δεδομένου ότι η εκπαίδευση δεν είναι κοινωνικά ουδέτερη, το παρόν άρθρο επιχειρεί να αποδείξει ότι το μέλλον των ΤΠΕ που τίθενται στην υπηρεσία του ανθρώπου ανήκει στην κοινωνιοπολιτισμική και κριτικοχειραφετική κατεύθυνση.

**Λέξεις-κλειδιά:** ΤΠΕ στην εκπαίδευση, συμπεριφορισμός, εποικοδομισμός, κοινωνιοπολιτισμική θεωρία, κριτικοχειραφετική θεωρία.

## Εισαγωγή

Στο παρόν άρθρο, κατόπιν βιβλιογραφικής ανασκόπησης και κριτικής αποτίμησης, επιχειρείται η παρουσίαση και σύγκριση θεωριών μάθησης που μπορούν να έχουν εφαρμογή στη διδασκαλία με χρήση Η/Υ. Πρόκειται για τον συμπεριφορισμό, τον εποικοδομισμό, την κοινωνιοπολιτισμική θεωρία και την κριτικοχειραφετική θεωρία. Προβάλλονται τα πλεονεκτήματα καθώς και τα όρια των παραπάνω προσεγγίσεων, εξετάζεται κριτικά η εφαρμογή τους στη σημερινή κοινωνική δομή και διερευνάται σύντομα η δυνατότητα αξιοποίησής τους στη διδακτική πράξη με τις ΤΠΕ.

## Η συμπεριφοριστική[1] προσέγγιση

Στη συμπεριφοριστική προσέγγιση, ο Weiner (2006: 42, 122-124) ισχυρίζεται ότι τα αίτια των γεγονότων αποτελούν κρίσιμους παράγοντες ενεργειών, ενώ τα αποτελέσματα αποτελούν τους άμεσους παράγοντες ενεργειών, και ότι σημαντικοί παράγοντες κοινωνικής μάθησης είναι τα ανθρώπινα συναισθήματα, καθώς και οι αμοιβές και ποινές. Ο Atkinson υποστηρίζει ότι οι προσδοκίες (Atkinson, [1956] 1958: 303) και τα κίνητρα όπως η επίτευξη, το ανήκειν, η δύναμη, ρυθμίζουν τους στόχους που οδηγούν σε ενέργειες (Atkinson, & Reitman [1956] 1958: 287), ενώ για τον McClelland (1958: 444) η πρώιμη μάθηση οδηγεί σε συχνότερη επιβράβευση για τη δημιουργία κινήτρων.

Μια πιο διαλλακτική εκδοχή της θεωρίας, σε σχέση με την κατεύθυνση της αντανακλαστικής μάθησης, απαντά στον Skinner, ο οποίος, αν και δέχεται ως κεντρικό άξονα της μάθησης τη διαδικασία «ερέθισμα-αντίδραση», όταν αναφέρεται στις εκπαιδευτικές εφαρμογές αυτής της διαδικασίας προβληματίζεται για την απλουστευτική διατύπωσή της, αμφισβητώντας την αποτελεσματικότητα μιας απλής διδασκαλίας, εξάσκησης και βαθμολογίας, και εισάγοντας και άλλους παράγοντες που ασκούν επίδραση στη μάθηση, όπως ο οικονομικός, κυβερνητικός και θρησκευτικός έλεγχος. Επίσης, λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητες του συγκεκριμένου περιβάλλοντος, π.χ. πιο αποτελεσματική είναι η τιμωρία στο στρατό ή τα παραγγέλματα στον αθλητισμό, παρά στην εκπαίδευση, πιο αποτελεσματικός (και αρχικός) ενισχυτής στη μάθηση είναι η οικογενειακή υπερηφάνεια από τις εκπαιδευτικές επιβραβεύσεις. Μάλιστα, συχνά ο εκπαιδευτικός μετατρέπεται σε απρόθυμο διασκεδαστή, για να καταστήσει τη διδασκαλία του πιο ενδιαφέρουσα, και για τον ίδιο σκοπό τα κείμενα διανθίζονται με ‘οπτικά βοηθήματα’, δηλαδή εικονιστικές επεξηγήσεις, μια και είναι αποφευκτέα η πειθαρχία για την ενίσχυση της μάθησης (Skinner, 1953: 402-406). Αναλύει την ενίσχυση της μάθησης με τη διάρκεια, επανάληψη, επέκταση, αλλά δεν παραλείπει να προσθέσει τη δυνατότητα ελέγχου των ερεθισμάτων, καθώς και τους παράγοντες των κινήτρων και συναισθημάτων στη μαθησιακή διαδικασία (Skinner, 1957: 24-32).

Ο Bandura, αν και κοινωνικός ψυχολόγος, έχει επηρεαστεί περισσότερο από τον μπιχεβιορισμό, όπως φαίνεται μέσα από το έργο του. Για τον Bandura, η μάθηση επιτυγχάνεται μέσω αντανακλαστικών, αυτοελέγχου, παρατήρησης, διάκρισης και γενίκευσης, προηγούμενης γνώσης και κοινωνικής επίδρασης, μίμησης, επιβράβευσης, ποινών, μη επιβράβευσης-αδιαφορίας, σύγκρουσης και αντικατάστασης, δηλαδή αλληλεπίδρασης μεταξύ της κοινωνικής μάθησης και των βιολογικών παραμέτρων (Bandura, & Walters, 1963/1967: 1-20, 26, 47, 162). Εδώ μπορεί να ενταχθεί και η θεωρία των κινήτρων του Maslow (1943: 370-396), ο οποίος προβαίνει σε μια ιεράρχηση των ανθρωπίνων αναγκών, από τις φυσιολογικές στις κοινωνικές, πνευματικές και ψυχολογικές.

Ο Gagné πιστεύει ότι οι ανθρώπινες δεξιότητες δεν είναι παρά αλλαγές στη συμπεριφορά (Gagné, 1977/1984: 15), υιοθετώντας τη μπιχεβιοριστική προσέγγιση με άξονα το δίπολο «ερέθισμα - αντίδραση» (Gagné, 1977/1984: 91) και τονίζει την αποτελεσματικότητα της μάθησης σε ιεραρχική μορφή (Perraton, 1984/1988: 15). Διακρίνει τις δεξιότητες, μεταξύ άλλων, σε γλωσσικές, σύμφωνα με τις οποίες το άτομο μαθαίνει να εκφράζεται με τον προφορικό και γραπτό λόγο, και σε νοητικές, κατά τις οποίες μαθαίνει να αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του, χρησιμοποιώντας σύμβολα. Αναφέρεται και στις νοητικές στρατηγικές, που είναι δεξιότητες αυτορύθμισης της μάθησης, μνήμης και σκέψης, καθώς και στις στάσεις, που είναι νοητικές καταστάσεις, οι οποίες επηρεάζουν τις επιλογές των πράξεών του (Gagné, 1977/1984: 47-48). Αναπτύσσει μια σειρά μαθησιακών σταδίων, σύμφωνα με τη ροή της πληροφορίας, σχεδιάζοντάς τα τυποποιημένα, σαν να είναι ένα συνεχές της λειτουργίας του Η/Υ με γραμμική μορφή (Gagné, 1977/1984: 288): προσδοκία, προσοχή, υποδοχή του ερεθίσματος, εγγραφή της πληροφορίας, επιλογή της ιδέας για αποθήκευση, επανάληψη, κωδικοποίηση, ανάκτηση στην εργαζόμενη μνήμη, ανταπόκριση, παρουσίαση, ανατροφοδότηση, ενίσχυση, ανάκτηση σε αναμονή (Gagné et al., 1974/1988: 11. Gagné, 1977/1984: 71-75, 246, 304), καθώς και αρχές μάθησης, που είναι η γειτνίαση, η επανάληψη και η ενίσχυση (Gagné et al., 1974/1988: 7-8). Είναι υπέρμαχος της εξατομικευμένης διδασκαλίας για μάθηση και ανθρώπινη ανάπτυξη (Gagné et al., 1974/1988: 4-5) και προτείνει εκπαιδευτικές εφαρμογές όπως ο σχεδιασμός της μάθησης σε στάδια, η διεύθυνση της μάθησης, η παροχή οδηγιών (Gagné, 1977/1984: 19-20) και γνωστικές στρατηγικές, όπως αποφυγή 'ανώριμων' κρίσεων, αποσαφήνιση του προβλήματος, τμηματοποίηση και απλοποίηση του προβλήματος για να μελετηθεί ευκολότερα, εύρεση συσχετίσεων, εύρεση αντιθέσεων, κατηγοριοποίηση συνεπειών, αξιολόγηση, εύρεση νέων διαστάσεων που γεννά το πρόβλημα (Gagné, 1977/1984: 147-148).

Ο ίδιος στη συνέχεια αμφισβητεί την αποτελεσματικότητα της ανατροφοδότησης με τη μορφή 'σωστό-λάθος' (Gagné, 1977/1984: 315) και επηρεάζεται ως ένα βαθμό από τον κονστρουκτιβισμό, καθώς θεωρεί ότι η προηγούμενη γνώση υποστηρίζει τη νέα και ότι οι γνωστικές στρατηγικές είναι εκμάθηση κανόνων ταξινόμησης αλλά και κατασκευής της γνώσης (Gagné, 1977/1984: 268, 272). Και πάλι, απορρίπτει την ανακαλυπτική μάθηση, ισχυριζόμενος ότι αυτή θα 'ανακαλύψει' έναν υπάρχοντα κανόνα (Gagné, 1977/1984: 317). Μάλιστα, μία δεκαετία αργότερα, Gagné & Driscoll (1988/1989: 10-13) συνδυάζουν στο έργο τους τον μπιχεβιορισμό (πειθαρχία στην τάξη, αυτοέλεγχος και ενίσχυση) με τη γνωστική θεωρία επεξεργασίας της πληροφορίας (μετασχηματισμοί εισερχόμενων πληροφοριών για να γίνουν εξερχόμενες, κατά τα πρότυπα της λειτουργίας του εγκεφάλου και του νευρικού συστήματος, με έμφαση στις λειτουργίες της μνήμης και στην ανταπόκριση του οργανισμού στο περιβάλλον του). Ο συνάδελφός του Driscoll παρουσιάζει όλες τις θεωρίες μάθησης, για να προτείνει

μια θεωρία προσωπικότητας με βάση τις ατομικές επιλογές αλλά και την παροχή εξωτερικών κινήτρων, την προηγούμενη γνώση και εμπειρία, σε συνδυασμό με προσωπικά πιστεύω (Driscoll, 1994/2005: 412).

Ο Bloom, αν και συχνά συγκαταλέγεται στους κονστρουκτιβιστές, έχει επηρεαστεί από τον Gagné, και το έργο του βρίθει στατιστικών διαγραμμάτων και μαθηματικοποιημένων σχηματοποιήσεων. Πιστεύει ότι οι ατομικές διαφορές συγκαλύπτουν προβλήματα αλληλεπίδρασης. Διατείνεται ότι η μάθηση επιτυγχάνεται με συνδυασμό νοητικών λειτουργιών και αποτελεσματικής διδασκαλίας, όπως είναι η συμμετοχική μάθηση σε ομάδες, τα οπτικοακουστικά μέσα, αντικείμενα και παιχνίδια και οι εργασίες σε μορφή κουίζ, τα θετικά νεύματα του εκπαιδευτικού. Προτείνει στα σχολεία να ευνοούν την ανάπτυξη ταλέντων και να παρέχουν ίσες ευκαιρίες μάθησης, ενώ αναφέρει και άλλους περιβαλλοντικούς παράγοντες που ευνοούν τη μάθηση, όπως η σχολική οργάνωση και διοίκηση, ο έλεγχος, τα οικονομικά, η τροφή, η θαλπωρή και η ξεκούραση (Bloom, 1976/1982: 5, 8, 16-17, 25, 119, 121, 124).

## Η εποικοδομιστική[2] προσέγγιση

Ο εποικοδομισμός θεμελιώνεται στη θεωρία του Piaget, εισηγητή των σταδίων της νοητικής ωρίμανσης (Poole, 1998: 367), ανανεώνεται με τη θεωρία περί αναπαράστασης των εμπειριών του κόσμου των παιδιών από τον πραξιακό στον εικονιστικό και συμβολικό τρόπο, του Bruner (Poole, 1998: 367). Σύμφωνα με τον εποικοδομισμό, η μάθηση είναι μια διαδικασία εννοιολογικής διαπραγμάτευσης (Morrison, 2003). Εστιάζει στην οικοδόμηση της νέας γνώσης στην παλιά, με γνωστική σύγκρουση μεταξύ τους και με μετασχηματισμούς που επέρχονται στις δομές της υπάρχουσας γνώσης, καθώς και στο ρόλο του διδασκομένου στην κατασκευή νοήματος, με αυτορύθμιση, προσωπική ερμηνεία, κατασκευή και οργάνωση των εμπειριών και πειραματισμούς, που ωθούν τον εκπαιδευόμενο να αναδομήσει την αρχική διαισθητική του γνώση, σε αντίθεση με τη μηχανική αντίληψη της μετάδοσης γνώσεων από το δάσκαλο στο μαθητή. Αυτό επιτυγχάνεται με την ενεργητική, αυθεντική σκέψη του παιδιού, που εμπλέκεται σε διαδικασίες διερεύνησης και επίλυσης προβλημάτων. Τα σφάλματα και οι ασάφειες δεν αντιτίθενται στη μάθηση, αλλά αποτελούν τη βάση γι' αυτήν. Οι μαθητές κατασκευάζουν νόημα πιο ολοκληρωμένα, όταν εμπλέκονται σε καταστάσεις ενδιαφέρουσες και που έχουν νόημα γι' αυτούς, σε πλαίσιο ελευθερίας να διερευνούν, να διακινδυνεύουν, να κάνουν λάθη. Αποκτούν αυτονομία μέσα από την αλληλεπίδρασή τους, τη συνεργατικότητα βάσει των αρχών της ισότητας, δικαιοσύνης και δημοκρατίας (Derry, 1992: 261-262. Katz, 1993: 294-295. Schwier, 1995: 119. Kahn, & Friedman, 1998: 164-165. Poole, 1998: 15. Kanuka, & Anderson, 1999. Koivusaari, 1999: 312. Cantero, 2000: 6. Papert, 2000: 229. Wilson, & Lowry, 2000: 79).

Η λιγότερο κοινωνιολογική και πιο γενετικο-γνωστική τάση είναι η θεωρία της γνωστικής επεξεργασίας της πληροφορίας[3], που συνδυάζει τη νευροψυχολογία με τον πληροφοριακό προγραμματισμό, αν και η ακραία μοντελοποίηση αυτής της θεωρίας προσέλκυσε και ερευνητές που αρχικά ήταν συμπεριφοριστές. Στα έργα των μελετητών που ανήκουν εδώ παρατηρείται, π.χ. ως προς την πραγμάτευση της γνωστικής ευελιξίας και την κατασκευή νοητικών σχημάτων, αντιστοίχιση μεταξύ του ανθρώπινου εγκεφάλου και του ηλεκτρονικού υπολογιστή (Spiro, & Jehng, 1990: 165, 193). Οι Guthrie, & Dreher (1990: 70) προτείνουν μια διαδικασία ηλεκτρονικού γραμματισμού βάσει νοητικών μοντέλων που περιέχουν τη διαμόρφωση στόχου, την επιλογή κατηγορίας, την άντληση πληροφορίας, την ένταξη και την ανακύκλωση. Ο

Mayer (2005: 34-36) αντλεί από τις γνωστικές θεωρίες μνημονικών διαδικασιών και γνωστικού φορτίου και παρουσιάζει στάδια στη διαδικασία γνωστικής πρόσληψης, όπως η σύγκριση, η γενίκευση, η απαρίθμηση και η ταξινόμηση. Οι Roy & Chi (2005: 273, 276) αναφέρονται στις γνωστικές δεξιότητες, καθώς και στις στρατηγικές μάθησης, όπως η επεξήγηση και η λεπτομερή εξέταση.

Συνοψίζοντας τις βασικές αρχές του δομικο-γενετικού μοντέλου στα έργα του κύριου εκπροσώπου του, Piaget, θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε ότι:

- Αντικρούει τον συνειρμικό εμπειρισμό των συμπεριφοριστών (Πιαζέ, [1935] 1979: 38), υποστηρίζει πως η μάθηση εδράζεται στη νόηση, που είναι λογικομαθηματική και επενεργεί στην αισθητηριακή αντίληψη (Πιαζέ, [~1947-1966] 1981: 84), και γενικά αντικείμενό του είναι οι νοητικές λειτουργίες ως εσωτερικές λογικομαθηματικές δομές «που κινούν κάθε συλλογισμό και κάθε κρίση» (Πιαζέ, [1935] 1979: 39).
- Αναφέρεται στα έμφυτα νοητικά σχήματα του παιδιού και αναλύει τη διαδικασία προσαρμογής, που δεν είναι παρά η ισορροπία μεταξύ της δεκτικότητας της νέας γνώσης (αφομοίωση) και της τροποποίησης του υπάρχοντος νοητικού μοντέλου για να περιλάβει αυτή τη νέα γνώση (συμμόρφωση) (Piaget, [1926] 1989: 8, 32. Piaget, 1951: 283).
- Δηλώνει πως το έργο του απηχεί την κονστρουκτιβιστική τάση «αποδίδοντας τις αρχές της γλώσσας σε δομές που ‘‘κατασκευάζονται’’ από την ήδη προϋπάρχουσα αισθησιο-κινητική νόηση. Η τάση αυτή δεν αναγνωρίζει κάποιο προσχηματισμό εξωγενή ή ενδογενή, αλλά διαπιστώνει μια συνεχή εναλλαγή διαδοχικών επεξεργασιών, πράγμα που στην παιδαγωγική έχει βέβαια σαν συνέπεια να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στις αυθόρμητες πλευρές της δραστηριότητας του παιδιού» (Πιαζέ, [1971] 1979: 18).
- Παρατηρεί στα παιδιά τρόπους που διευκολύνουν τη μάθηση, μέσω δηλαδή της γνωστικής αναπαράστασης, της μίμησης, του συμβολικού παιχνιδιού (Piaget, 1951: 273).
- Διακρίνει εναλλακτικές απαντήσεις ή παρανοήσεις του παιδιού, που οφείλονται στην εγωκεντρικότητα ή στον ανιμισμό της ηλικίας του, και μπορούν να απαλυνθούν με την προσωπική του διερεύνηση (Piaget, [1926] 1989: 5, 15, 29. Piaget, [1923] 1989).
- Δεν παραλείπει βέβαια τις ενεργητικές μεθόδους μάθησης, όμως κι αυτές εκπηγάζουν από τη νοημοσύνη σε συνδυασμό με την ατομική προσπάθεια (Piaget, [1930] 2000: 57-58).
- Αν και δέχεται εν συντομία τους κοινωνικούς παράγοντες της νοητικής εξέλιξης, ωστόσο αναλύει τη νοημοσύνη με όρους ατομικής ψυχολογίας, ακόμα και βιολογίας, (Πιαζέ, [1942] 1986), αναλύει τη γνωστική ανάπτυξη με όρους νευροφυσιολογίας (Piaget, & Inhelder, [1966] χ.χ.: 115) και γενικά διακρίνει στο άτομο έμφυτα και επίκτητα στοιχεία, χρησιμοποιώντας παραδείγματα από τη ζωολογία ή επεξηγήσεις από τη νευρολογία (Πιαζέ, [1969] χ.χ.: 58-61).
- Προβαίνει σε μια απλή αναφορά του παράγοντα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, όμως θεωρεί ότι «η κοινωνική επενέργεια δεν είναι αποτελεσματική χωρίς μιαν ενεργό αφομοίωση του παιδιού, πράγμα που προϋποθέτει τέλεια νοητικά όργανα», για να προτάξει τη νοητική ανάπτυξη του παιδιού ανάλογα με «τους μηχανισμούς της κληρονομικότητας και της ωρίμανσης» (Piaget, & Inhelder, [1966] χ.χ.: 117), ενώ νοεί την εξάσκηση και εμπειρία ως «εκτελούμενη πάνω στα αντικείμενα πράξη (σ’ αντίθεση με την κοινωνική εμπειρία)» και τη διακρίνει σε φυσική και λογικομαθηματική (Piaget, & Inhelder, [1966] χ.χ.: 116).

Ο Lev Semyonovich Vygotsky και ο Alexander Romanovich Luria, που κατατάσσονται από πολλούς μελετητές στους κοινωνιοπολιτισμικούς θεωρητικούς, στην πραγματικότητα αντλούν από τη γνωστική προσέγγιση. Η θεωρία του ψυχολόγου Vygotsky αναλύει σε μεγάλο βαθμό τις γνωστικές διαδικασίες μάθησης, σε μικρότερο βαθμό τη «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης»[4] (Mandinach, & Greer, 1992: 252. Katz, 1993: 294-295. Crook, 1996: 88, 101. Dillenbourg, 1996: 170. Davis et al., 1997: 25. Poole, 1998: 15. Mercer, & Wegerif, 1999: 79. Seufert, 2003: 229) και –ωστόσο πολύ πρώιμα, ακροθιγώς και επηρεασμένος από την επίδραση του μαρξισμού στο μετεπαναστατικό Πανεπιστήμιο της Μόσχας, χωρίς ίσως να τον έχει πραγματικά αφομοιώσει– το ιστορικο-κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο της γνώσης. Πρεσβεύει λοιπόν α) ότι οι προσωπικές εμπειρίες και η αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και τους οργανισμούς εξωτερικεύονται με σήματα που αποκτούν νοήματα και σημασίες, από τις οποίες οικοδομούνται συστήματα γνώσης και β) ότι η γνωστική ανάπτυξη, που αποκτά προσωπική σφραγίδα, και η γλώσσα, ως ψυχολογικό εργαλείο, εξαρτώνται από την κοινωνική αλληλεπίδραση και κοινωνική πραγματικότητα αλλά και από την εσωτερική αναπτυξιακή ετοιμότητα που μπορεί να υποστηριχθεί με την εκπαίδευση (Katz, 1993: 294-295. Davis et al., 1997: 25).

Μελετώντας πρωτογενείς πηγές αυτής της επιμέρους προσέγγισης, διαπιστώνουμε ότι:

- Η ψυχολογική θεωρία του Vygotsky αναφέρεται στον διαλεκτικό και ιστορικό υλισμό (Vygotsky, [~1917-1923] 1978) αλλά σύντομα και αποσπασματικά, σαν ξένο σώμα μέσα στο έργο του.
- Ο Vygotsky ασκεί κριτική στους συγχρόνους του μπιχεβιοριστές και αναπτυξιακούς θεωρητικούς, για να αντιπροτείνει α) τη ζωντανή γνώση και όχι διδασκαλία που παρέχει «κενά λεκτικά σχήματα» (Βυγκότσκι, [1934] 1993: 215) και β) τη «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης», που αποτελεί συνδυασμό αναπτυξιακού επιπέδου και κοινωνικής μάθησης, δηλαδή εκπαίδευσης (Vygotsky, [~1917-1923] 1978: 82-91), όμως οι θέσεις του αυτές δεν είναι κυρίαρχες μέσα στο έργο του.
- Ο Vygotsky υπερασπίζεται ευθέως (και αυτό προκύπτει και μέσα από τις εκτεταμένες αναλύσεις του για τη σχέση νόησης και γλώσσας) τη «γενετική προέλευση της νόησης και της γλώσσας» (Βυγκότσκι, [1934] 1993: 124), οι διαφωνίες του με τον Piaget δεν είναι επιστημολογικές αλλά διαδικαστικές (Βυγκότσκι, [1934] 1993: 124), ενώ σε όλο του το έργο γενικά αναλύει τη γνωστική εξέλιξη του παιδιού με όρους ωρίμανσης των νοητικών του λειτουργιών και καθόλου με κοινωνικούς όρους.
- Ο Luria διεξάγει επιτόπιες ποιοτικές έρευνες, συγκρίνοντας τις νοητικές διεργασίες σε άτομα εκπαιδευόμενα και αναλφάβητα, για να αποδείξει την αναγκαιότητα της διδασκαλίας για την επίλυση προβλημάτων[5] (Λούρια, [1931-1932] 1992).
- Στην πραγματικότητα, ο Vygotsky ([~1917-1923] 1978) πραγματεύεται τις ενδοπροσωπικές (π.χ. με τον εσωτερικό μονόλογο ή διάλογο) διαδικασίες σκέψης και μάλιστα θεωρεί ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν εγγενείς ικανότητες να επιλέγουν τη μάθησή τους. Επιπρόσθετα, ο Luria (Λούρια [1931-1932] 1992) πραγματεύεται τη συνάφεια μεταξύ των ανώτερων νοητικών λειτουργιών του ανθρώπου και γλωσσικών διεργασιών, ενώ και οι δύο ασχολήθηκαν τελικά συστηματικά με τη νευροψυχολογία. Επομένως, δεν μπορούν να χαρακτηριστούν κοινωνικοί ψυχολόγοι.

Στο ρεύμα αυτό μπορούν να ενταχθούν θεωρίες όχι μόνον γνωστικές, αλλά και ανακαλυπτικές και κοινωνιογνωστικές. Ο Kelly (1991: 11-13, 16) προτείνει μια εποικοδομιστική εναλλακτική θεωρία, που συνδυάζει οικουμενισμό-ολισμό, εμπειρισμό-πραγματισμό, ορθολογισμό και βουλησιαρχία. Για τον Bruner ([1990]

1997: 112, 130), η κατάκτηση δεξιοτήτων δεν είναι απλώς νοητική αλλά «κατάκτηση κοινωνικής πρακτικής», καθώς είναι σημαντικός ο παράγοντας του οικείου κοινωνικού περιβάλλοντος του μαθητή. Ωστόσο, αφιερώνει μεγάλο μέρος του έργου του στην παρουσίαση του πιαζετιανού προτύπου, το οποίο μάλιστα υπερτονίζει, ώστε η θεωρία του αποτελεί εξέλιξη της θεωρίας του Piaget. Κατά τον Bruner (1966: 5-7), η νοητική καλλιέργεια ενέχει αυξανόμενη ικανότητα επικοινωνίας με χρήση λέξεων ή συμβόλων, ικανότητα αντιμετώπισης ποικίλων καταστάσεων ταυτόχρονα, σε έναν σύνθετο κόσμο, καθώς και συστηματική αλλά και ελεύθερη αλληλεπίδραση μεταξύ δασκάλου και μαθητή. Το παιδί εσωτερικεύει γεγονότα σε ένα 'σύστημα αποθήκευσης' που ανταποκρίνεται στο περιβάλλον. Ο Bruner ακολουθεί τον Piaget σε μια θεωρία λογικών διεργασιών του παιδιού, ώστε αυτό να ανταποκριθεί σε διανοητικά έργα και παρουσιάζει τις αντίστοιχες παιδαγωγικές του παραδοχές (Bruner, 1960/1977: 33, 37, 48, 52, 60, 73, 84):

- η μάθηση επιτυγχάνεται με πρόσληψη της γνώσης και μετασχηματισμό της,
- ο ίδιος δέχεται τα εσωτερικά συμβολικά συστήματα του παιδιού, αλλά, αντίθετα με τα νοητικά στάδια ανάπτυξης, διακηρύσσει ότι ο άνθρωπος μπορεί να διδαχθεί οτιδήποτε σε οποιαδήποτε ηλικία, με τον κατάλληλο τρόπο,
- ο εκπαιδευτικός οφείλει να προκαλεί το ενδιαφέρον του παιδιού για ό,τι εκείνο μαθαίνει, με μια διδασκαλία γεμάτη νόημα και με σπειροειδές πρόγραμμα σπουδών,
- ο ίδιος υπεραμύνεται των διδακτικών μηχανών, χωρίς όμως να αντικαθιστούν τους εκπαιδευτικούς.

**Η ιστορικο-κοινωνικο-πολιτισμική[6] προσέγγιση**

Στην κατεύθυνση αυτή εντάσσονται τόσο νεομαρξιστικές θεωρίες της πράξης, όσο και ο πραγματισμός, η ανθρωπιστική ψυχολογία, καθώς και η κοινωνιοσημειωτική. Ο ανθρωπιστής ψυχολόγος Rogers επικροτεί την ελεύθερη, πειραματική και σημαντική μάθηση, με την ενεργοποίηση όλων των ανθρωπίνων χαρακτηριστικών και λειτουργιών (Rogers, 1969/1983: 19-20). Ο κοινωνικός ψυχολόγος Mead διατείνεται ότι η κοινωνία προηγείται του ατόμου και δεν είναι μέρος κάποιου άλλου 'όλου', ενώ προτείνει μια θεωρία κοινωνικού συμπεριφορισμού. Η κοινωνική δράση δεν είναι βέβαια ανταπόκριση σε ένα ερέθισμα αλλά δυναμικό όλο. Εντούτοις, είναι και συμπεριφοριστική, γιατί είναι παρατηρήσιμη (Mead, 1934/1965: 115-187). Οι Doise & Mugny ([1981] 1987: 43-47, 209), παρακάμπτοντας τον μπιχεβιορισμό και τη γνωστική ψυχολογία, προτείνουν μια νέα ψυχοκοινωνιολογική προσέγγιση με άξονα την κοινωνική αλληλεπίδραση και τη μάθηση με σπειροειδή μορφή και με τη σωκρατική μέθοδο.

Ο Jarvis, που ασχολήθηκε με την εκπαίδευση ενηλίκων, έχει επηρεαστεί από τη φρεϊρεανή εκπαίδευση για τη χειραφέτηση, καθώς πιστεύει στην κριτική μάθηση ως μια διαδικασία, κατά την οποία ο μαθητής αναλογίζεται την κατάσταση και την αποδέχεται ή την αλλάζει (Jarvis et al., 1998/1999: 61). Παρόλα αυτά, στα νεώτερα έργα του θεωρεί τη μάθηση ως συνδυασμό όλων των ανθρώπινων λειτουργιών: γενετικών, βιολογικών, νοητικών (γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις, αξίες, συναισθήματα, πιστεύω, αισθήσεις) και κοινωνικών (πρακτικές εμπειρίες) (Jarvis, 2005: 117), πλησιάζοντας την οπτική της κοινωνικής παιδαγωγικής.

Ο πραγματιστής Dewey ασκεί κριτική στους συμπεριφοριστές και γνωστικούς ψυχολόγους (Ντιούι, [1915] 1982: 93-95). Ακόμα και η νοητική εξέλιξη έχει γι' αυτόν κοινωνικές και όχι απλώς αναπτυξιακές διαστάσεις (Ντιούι, [1915] 1982: 96). Σε όλο το έργο του κυρίαρχη είναι η κοινωνική μάθηση και όχι οι γνωστικές

διαδικασίες της μάθησης, ενώ προστίθεται η σημασία των συναισθημάτων στη μάθηση. Η κοινωνική μάθηση επιτυγχάνεται με την προσωπική εμπειρία, με την παροχή εμπειριών (χρήση παραδειγμάτων, πρακτική εκπαίδευση, παιχνίδι) από τον εκπαιδευτικό, οι οποίες ενεργοποιούν τις δραστηριότητες των μαθητών, με την κοινωνική αλληλεπίδραση (Dewey, 1916/1966: 139. Ντιούι, [1938] 1980: 15, 17, 30. Ντιούι, [1899] 1982: 110. Ντιούι, [1915] 1982: 128), καθώς και με τον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης και της κοινωνίας (Dewey, 1916/1966: 81).

Για την παιδαγωγό Montessori (που συνδυάζει τις θεωρίες του Dewey και του Rogers), η μάθηση επιτυγχάνεται με παροχή ερεθισμάτων, που θα αφήσουν στο παιδί εντυπώσεις, με ενδιαφέρον, ανεξαρτησία και ελεύθερη εκλογή, αξιοποίηση των αισθήσεων και των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης, παρατήρηση και ανακάλυψη, παιχνίδι (Μοντεσσόρι, [1966] 1981: 18, 99. Μοντεσσόρι, [1967] 1980: 36. Μοντεσσόρι, [1975] 1981. Μοντεσόρι, [1978] 1994). Ζητά να καταργηθεί η εκμετάλλευση και καταπίεση όχι μόνον του εργάτη αλλά και του παιδιού, και να αποδίδεται σεβασμός στην προσωπικότητά του (Μοντεσσόρι, [1967] 1980: 26-27). Στο πλαίσιο αυτό, αμφισβητεί και την τυπική εκπαίδευση με ακροατήρια τους μαθητές (Μοντεσσόρι, [1967] 1980: 32).

Ο σημειωτικός Eco μελετά συστήματα σημασιών ως προϋποθέσεις της επικοινωνίας (Έκο, [1976] 1994: 28), δηλαδή το σημείο ως σημαινόμενο, ως κοινωνιοπολιτισμικά προσδιορισμένο και διαθέσιμο για τις επικοινωνιακές ανάγκες (Έκο, [1990] 1993: 271). Έτσι, η διαφορετική γλωσσική διατύπωση οδηγεί σε διαφορετικές πολιτισμικές και κοινωνικές πρακτικές (Eco, [1975] 1991: 186). Ο Leont'ev (1977, 1978, 1979) αφορμάται από τη γνωστική ψυχολογία του Vygotsky για να αναπτύξει στη συνέχεια μια υλιστική ψυχολογική θεωρία. Ο παιδαγωγός Makarenko (Makarenko, 1955a. Makarenko, 1955b. Filonov, 1994) παρουσιάζει τις αρχές της σοσιαλιστικής εκπαίδευσης με επίκεντρο τη σύνδεσή της με την καθημερινή ζωή.

Για τους υποστηρικτές της κοινωνιοπολιτισμικής προσέγγισης, η διαδικασία λήψης αποφάσεων στην ομάδα ακολουθεί την εξής σειρά:

- ίσες ευκαιρίες για όλους να μιλήσουν και οι υπόλοιποι να δουν και να ακούσουν τον ομιλούντα,
- δέουσα προσοχή στις ιδέες του καθενός,
- έμφαση στο περιεχόμενο της σκέψης και στην αιτιολόγησή της,
- επιλογή μιας ιδέας ή σύνθεσης ιδεών στην ομάδα, κατά πλειοψηφία (Mercer, & Wegerif, 1999: 91). Η δε αξιολόγηση της μάθησης εντάσσεται στο ίδιο το μαθησιακό περιβάλλον (Schwier, 1995: 119).

Συστήματα διδασκαλίας βασισμένα στην εγκατεστημένη μάθηση:

- επιλέγουν συνεργατικές δομές μάθησης,
- χρησιμοποιούν σχέδια ως πηγές προσανατολισμού του μαθητή στην πράξη,
- χρησιμοποιούν τη γλώσσα για να κατασκευάσουν τη φυσική και κοινωνική πραγματικότητα,
- συμπεριλαμβάνουν διάλογο πρόσωπο-με-πρόσωπο για την ανάπτυξη δεξιοτήτων,
- βοηθούν τους μαθητές να θέσουν ως πρόβλημα μια κατάσταση, να επιλύσουν επείγοντα διλήμματα, να αναπτύξουν εγκατεστημένες πρακτικές λόγου (Streibel, 1995: 154).

## Η διαλεκτική οικουμενική κοινωνιοκριτική-χειραφετική[7] προσέγγιση

Η προσέγγιση αυτή, που έχει κυρίως μαρξιστικές καταβολές αλλά και επιδράσεις από τον αναρχισμό και ανθρωπισμό, δύσκολα συγκαταλέγεται στις θεωρίες μάθησης, μια και πρόκειται για φιλοσοφικές και επιστημονικές θέσεις, οι οποίες προφανώς κινούνται στο μακροκοινωνικό επίπεδο και όχι στο ενδοατομικό επίπεδο, που αποτελεί σημείο αναφοράς των θεωριών της μάθησης, δηλαδή πρόταση μεμονωμένων θεωρητικών και ερευνητών για μια διδακτική προσέγγιση με ΤΠΕ που θα μπορούσε να συμβάλει αποφασιστικά στην αλλαγή εκείνων των εκπαιδευτικών και κοινωνικο-πολιτικών δομών και θεσμών που εμποδίζουν την αυτόνομη δράση του μαθητή και την πορεία του προς τη χειραφέτηση. Ωστόσο, η θεωρία της γνώσης που συμπεριλαμβάνει η προσέγγιση αυτή, καθώς και εφαρμογές στη διδακτική πράξη που προτείνει σε ένα βαθμό, έστω έμμεσα, μας επιτρέπουν να αναφερθούμε σε αυτήν.

Η στάση των υποστηρικτών της κριτικοχειραφετικής προσέγγισης απέναντι στις νέες τεχνολογίες είναι επικριτική σε ό,τι αφορά την παρούσα κοινωνική δομή, καθώς διατείνονται ότι αυτές υποβιβάζουν την παιδεία σε απλή εκμάθηση χειρισμών, που αποτελεί μάλιστα μια μορφή προετοιμασίας για τη θεώρηση των πολιτών ως απλών διαχειριστών και διεκπεραιωτών μιας πραγματικότητας άνωθεν επιβαλλόμενης, ότι πιέζουν για γλωσσική και γνωστική 'ορθότητα', όχι για εναλλακτική και 'αποκλίνουσα' δημιουργική σκέψη, και ότι υπάρχει κίνδυνος εθισμού στην παθητικότητα, χειραγώγηση και απομόνωση των χρηστών τους, εμπορευματοποίησης του διαδικτύου και των λογισμικών, πρόκλησης φαινομένων ρατσισμού, 'διαπαιδαγώγησης' των χρηστών με χαμηλού επιπέδου και άκριτη πληροφόρηση αντί της πραγματικής παιδείας που προσφέρουν τα βιβλία (βλ. και Aldrich et al., 1998: 321-322, 324. Poole, 1998: 375-376. Kern, & Warschauer, 2000: 8-9) και η συμμετοχή σε κοινωνικές ζυμώσεις και κοινωνικοπολιτικούς αγώνες. Η τεχνολογία τίθεται στην υπηρεσία της επιχείρησης, ακόμα κι αν πρόκειται για συνεργατική μάθηση, που χαρακτηρίζεται από μοίρασμα της γνώσης, 'ξαναζωντάνεμα' εμπειριών, δημιουργία νέας γνώσης, αναγνώριση και επίλυση προβλημάτων στο χώρο εργασίας (Collis, & Margaryon, 2004: 39). Επιπλέον, ελλοχεύει ο κίνδυνος ανεξέλεγκτης οικειοποίησης καινοτόμων ιδεών από τους ιθύνοντες, καθώς και κερδοσκοπίας και εμφάνισης νέων εξουσιών από 'ειδήμονες' τεχνοκράτες, ενώ η αγορά εργασίας χρειάζεται νέες στρατιές ευέλικτων απασχολήσιμων –ούτε καν μισθωτών– που έχουν ειδικευτεί σε σχολές να χειρίζονται τις νέες τεχνολογίες προς όφελος του κεφαλαίου, και μάλιστα με εντατικοποίηση της εργασίας και δικά τους πρόσθετα προβλήματα υγείας από τη μηχανοποιημένη εργασία.

Μια πιο διαλλακτική εκδοχή αυτής της προσέγγισης εισηγείται τον κριτικό γραμματισμό, ο οποίος συντελεί στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της κριτικής δράσης, που, για τον Freire, είναι πολιτική (Myers et al., 1998: 77). Οι ενθουσιώδεις θιασώτες της τεχνολογίας αναφωνούν για το αναπόφευκτο αυτής, ενώ οι αρνητές της τη συνδέουν με την ανεργία, τη φτώχεια, επιτήρηση, ηγεμονία, λογοκρισία, ανισότητα. Όμως τα εργαλεία διαπλέκονται με τις βιολογικές, ψυχολογικές, και κοινωνικές ζωές μας. Αποτελούν μάλιστα και ιδεολογικά εργαλεία, γιατί σχεδιάζονται, προσεγγίζονται, ερμηνεύονται, χρησιμοποιούνται για ευρύτερους σκοπούς που ενσωματώνουν κοινωνικές αξίες. Έτσι, η τεχνολογία μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να επαναχαράξει υπάρχουσες σχέσεις δύναμης, για να απελευθερώσει ή να καταπιέσει (Bruce, & Hogan, 1998: 269-273).

Ανατρέχοντας ενδεικτικά με βασικά θεωρητικά έργα, παρατηρούμε ότι εκπρόσωποι αυτής της προσέγγισης έχουν καταλήξει στις εξής διαπιστώσεις:

- παρατηρούνται σημαντικές διαφορές στις επιδόσεις των μαθητών από διαφορετικά οικονομικοκοινωνικά στρώματα, με τα παιδιά αστικής προέλευσης να

υπερέχουν (Bernstein, 1974: 23), καθώς «τα αναλυτικά προγράμματα είναι διαβαθμισμένα για ιδιαίτερες ομάδες ικανοτήτων» (Bernstein, [1971] 1989: 74),

- ενώ υπάρχει διάσταση μεταξύ επίσημης σχολικής γνώσης και καθημερινής εμπειρικής γνώσης των μαθητών από εργατικά περιβάλλοντα (Bernstein, [1971] 1989: 74. Bernstein, 2000: 21), χρησιμοποιείται εν τούτοις το ιδεολόγημα του φυσικού χαρίσματος ή έστω της αξιοκρατίας στην εκπαιδευτική αξιολόγηση, για να αποσιωπηθεί ο ρόλος του οικογενειακού πλαισίου στη δημιουργία πολιτιστικού κεφαλαίου, οικείου στη σχολική γνώση (Bourdieu, & Passeron, [1964] 1993: 55),
- η μαθησιακή διαδικασία προϋποθέτει διερευνητική μάθηση και πλέγματα διαπροσωπικών και κοινωνικών σχέσεων, με τα παιδιά αστικής καταγωγής να αποκτούν την άνεση της διαπραγμάτευσης (Bernstein, 1974: 24, 34),
- η γνώση χρησιμοποιείται από τον φιλελευθερισμό για να υπηρετήσει τα οικονομικά συμφέροντα και να ενσωματώσει τους φτωχούς στη λογική μιας ενιαίας και κυρίαρχης πολιτιστικής παράδοσης και ιδεολογίας (σκληρή δουλειά στην αγορά εργασίας, σεβασμός στη θεσμική εξουσία, στο έθνος, στην οικογένεια) (Giroux, 1987/2001: 2-3),
- οι μαθητές πειθαρχούν, δηλαδή εργάζονται εντός ενός συστήματος περιχάραξης της γνώσης (Bernstein, [1971] 1989: 82),
- η τραπεζική αντίληψη της διδασκαλίας, με τους μαθητές παθητικούς δέκτες της κυρίαρχης γνώσης, την οποία οφείλουν να προσλαμβάνουν αναντίρρητα, με τη διαμεσολάβηση του δασκάλου-αυθεντία, πρέπει να αντικατασταθεί από το μαθητή ως δρων υποκείμενο που εντρυφεί στη ζωή και μαθαίνει απ' αυτήν, που διερευνά κριτικά, συν-ζητεί χωρίς ανταγωνισμούς, συνδέει εκπαιδευτικές και πολιτιστικές με πολιτικές δράσεις (Φρέιρε, [1970] 1977: 79-80, 85, 111-113, 197).

**Σύγκριση και κριτική των θεωριών**

Στον εποικοδομισμό η γνώση οικοδομείται από κάθε άτομο διαφορετικά, ανάλογα με την εμπειρία του, και το παιδί αφήνεται να χειριστεί μόνο του τις νέες γνώσεις, που έχουν ομοιότητες με τις υπάρχουσες (Hannafin, & Land, 1997: 173-174, 195). Απέναντι επίσης στην κοινωνιοπολιτισμική θεωρία θα μπορούσε να αντιτάξει κάποιος ότι τα παιδιά μαθαίνουν συνεχώς, ακόμα κι αν δεν καθοδηγούνται από τον εκπαιδευτικό και άλλους έμπειρους ενήλικες, χωρίς τη βοήθειά του, μια και διαθέτουν την ικανότητα για αυθόρμητη, ανακαλυπτική μάθηση (Crook, 1996: 130. Koivusaari, 1999: 309). Ο εποικοδομισμός εστιάζει στη διαδικασία της μάθησης, παραβλέποντας ωστόσο το περιεχόμενο της μάθησης, που ενδιαφέρει ιδιαίτερα την κριτική παιδαγωγική (Kanuka, & Anderson, 1999).

Στη γνωστικο-εξελικτική ψυχολογία του Piaget, το παιδί θεωρείται ενεργός μαθητής με προσωπική βούληση, διερευνητής και αυτόνομο υποκείμενο. Η έξωθεν επιβολή δεν βοηθά στη μάθηση. Η κοινωνιοπολιτισμική προσέγγιση θεωρεί ιδεαλιστική την άποψη περί αυτοεποικοδομιστικής φύσης του νου των παιδιών και των απεριόριστων δυνατοτήτων του, μελετά ιστορικά τα αδιέξοδα και τις αποτυχίες παρά τις επιτυχίες της εκπαίδευσης. Τα παιδιά αδυνατούν να κατασκευάσουν ή να ανακαλύψουν μέσα σε λίγες ώρες ό,τι ο πολιτισμός μας κατόρθωσε σε χρόνια ή αιώνες, πρόκειται για πολύ αργή διαδικασία. Εδώ προστίθεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως ειδικού που μεταδίδει γνώσεις σταδιακά, εμψυχώνει, διευκολύνει (Reusser, 1996: 90-91). Στην κοινωνιοπολιτισμική θεωρία η μάθηση δεν είναι ούτε παθητική ούτε απλώς ενεργός αλλά αλληλεπιδραστική (Collins, 1996: 352).

Δεδομένου ότι η εκπαίδευση δεν είναι κοινωνικά ουδέτερη, μια βαθύτερη ανάγνωση κάθε θεωρίας επιτρέπει στο σύνολό τους να ταξινομηθούν αυτές που

επικεντρώνονται στην εκπαίδευση για την κοινωνική ομαλοποίηση και σε αυτές που προσανατολίζονται στην εκπαίδευση για την κοινωνική αλλαγή. Ο συμπεριφορισμός, υποστηρίζοντας ότι ο άνθρωπος καθορίζεται από τα γεγονότα ως το σημείο να αναφέρεται στην αντικειμενικότητα της γνώσης, δεν είναι στην εφαρμογή της παρά μια ντετερμιστική θεωρία, παρ' όλες τις αρχικά πρωτοποριακές της καταβολές, αφού αποτέλεσε τεκμηριωμένη απάντηση σε (ενίοτε ρατσιστικές) θεωρίες περί κληρονομικότητας. Ο ακραίος γνωστικός εποικοδομισμός εν συνεχεία προκρίνει, όπως αναφέρθηκε, την ανεξαρτησία της ατομικής βούλησης και, μετριοπαθέστερα, ο εναλλακτικός εποικοδομισμός την επίγνωση της δυνατότητας ατομικών επιλογών. Η κοινωνιοπολιτισμική θεωρία δέχεται ότι στο μαθησιακό περιβάλλον οι μαθητές δεν είναι παθητικοί δέκτες αλλά συνεργοί στη μαθησιακή διαδικασία. Παράλληλα, τα μοντέλα μάθησης εξελίσσονται από την παθητική αποδοχή της γνώσης στην ανακάλυψή της, στην επεξεργασία της (συμπλήρωση, απόρριψη) και στην κατασκευή της (Shuell, 1992: 21-22).

Ο Snelting (1998: 1) με ένα πιθανό 'άλμα' στις επιστημονικές του θέσεις και στην προσπάθειά του να υπερασπιστεί τον κονστρουκτιβισμό, τον παραλληλίζει με τη ριζοσπαστική επιστημολογία του Paul Feyerabend (που αμφισβητεί την επιστημονικότητα της επιστημονικής μεθόδου), διαπιστώνοντας ότι ούτε οι κονστρουκτιβιστές πιστεύουν στην αντικειμενική γνώση. Όμως ο ισχυρισμός του εποικοδομισμού ότι η πρόσληψη και επιλογή της γνώσης είναι ατομική υπόθεση, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες του ατόμου, μπορεί στο παρόν σύστημα κοινωνικής οργάνωσης να οδηγήσει στην εξατομίκευση του εκπαιδευτικού υλικού, της διδασκαλίας και αξιολόγησης και, κατ' επέκταση, σε εκπαιδευτικές διακρίσεις (επιπεδοποίηση στην ίδια σχολική τάξη, 'χαρισματικά' παιδιά, σχολεία και σχολές κύρους, διαβλητές εξετάσεις μια και δεν θα υπάρχει ενιαίο σύστημα, ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης). Συν τοις άλλοις, ο εκπαιδευτικός στον μαθητοκεντρισμό ενδέχεται να υποβιβαστεί σε απλό τεχνικό, σαν να μην έχει σπουδάσει και σαν να μην έχει πείρα ζωής, μια και δεν είναι φορέας γνώσεων και παιδείας για τους ανήλικους, που αίφνης αποκτούν πρόσθετες εξουσίες, αλλά βοηθός και δορυφόρος μαθητικών επιθυμιών και απαιτήσεων σε μια τάξη, την οποία εν τέλει δεν θα μπορέσει να συντονίσει αποτελεσματικά, δίνοντας μάλιστα την εντύπωση μυστικοπαθούς πεπαιδευμένου, με αποτέλεσμα να παρακινήσει εύπορους γονείς να προτιμήσουν τα ιδιωτικά του μαθήματα ή ιδιωτικά σχολεία και Πανεπιστήμια για τα παιδιά τους.

Συμπεριφοριστές, κοινωνιοπολιτισμικοί και κριτικοχειραφετικοί προτάσσουν την κοινωνική διάσταση της μάθησης, όμως οι συμπεριφοριστές περιγράφουν και δέχονται το κοινωνικό περιβάλλον ως έχει και στοχεύουν στην προσαρμογή του παιδιού σ' αυτό, ενώ οι κριτικοχειραφετικοί ενδιαφέρονται για την αλλαγή του. Οι κοινωνιοπολιτισμικοί αναλύουν το συγκεκριμένο ιστορικο-κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο. Οι Collis, & Margaryon (2004: 40) εντάσσουν τους Leont'ev και Vygotsky στους εκπροσώπους της θεωρίας της πράξης (activity theory), που μελετά τις κοινωνικές όψεις της μάθησης, οι οποίες, ισχυρίζεται, είναι χρήσιμες για τις ανάγκες της επιχείρησης, για τις εργασιακές πρακτικές - συνεργασίες - αλληλεξαρτήσεις, και για τη σχετική επίλυση προβλημάτων. Όμως οι Ρώσοι ψυχολόγοι Vygotsky και Luria της 2ης και 3ης 10ετίας του 20ου αι., είτε κατατάσσονται στους γνωστικούς ψυχολόγους είτε, μάλλον εσφαλμένα, στους κοινωνιοπολιτισμικούς, αναφέρονταν στη μάθηση σε ένα άλλο ιστορικο-κοινωνικό πλαίσιο, δηλαδή στην πολλά επαγγελλόμενη τότε σοσιαλιστική κοινωνία της εποχής τους –που βέβαια δεν εφαρμόστηκε– και όχι σε ομάδες εργασίας με εργαλεία και μηχανές σε ένα σύστημα οικονομικής ανισότητας, που, ανάλογα με τις κάθε φορά οικονομικές προτεραιότητες,

προσαρμόζει και αξιοποιεί επιλεκτικά κάθε θεωρία, είτε συντηρητική είτε ριζοσπαστική, για την αύξηση των επιχειρηματικών κερδών.

Έτσι, στην αγορά εργασίας παρατηρείται σήμερα το φαινόμενο μεγάλες βιομηχανίες να προσλαμβάνουν 'ευέλικτους' ειδικευμένους εργάτες ή υπεύθυνους πωλήσεων, για να εργαστούν σε ομάδες (συντηρητών, χειριστών, σχεδιαστών business/sales plans ή marketing projects) με χρήση Η/Υ για την αύξηση των κερδών της επιχείρησης. Τα νέα αυτά στελέχη έχουν εξοικειωθεί με ομαδοσυνεργατικά σχέδια εργασίας με χρήση Η/Υ, από το σχολείο και τις σχολές τους. Επομένως, οι Η/Υ στη σημερινή εκπαίδευση δεν συντελούν στην απελευθέρωση του ανθρώπου αλλά στην εκμετάλλευσή του και στην υποταγή του στις ανάγκες της αγοράς, καθώς οι μηχανές και ο ηλεκτρονικός γραμματισμός γίνονται εμπορεύσιμα είδη (π.χ. με την επί πληρωμή πιστοποίηση στις νέες τεχνολογίες, την αγορά εκπαιδευτικών λογισμικών) και εργαλεία άσκησης εξουσίας (επιβολή της επίσημης γνώσης).

Η εποικοδομιστική και η κριτικοχειραφετική θεωρία συμφωνούν στην αναγκαιότητα διαμόρφωσης προσωπικοτήτων με αυτονομία σκέψης και δράσης χωρίς άνωθεν επιβολή. Η κοινωνιοπολιτισμική επίσης δέχεται τη σταδιακή ανάπτυξη της αυτονομίας του μαθητή. Όμως η εποικοδομιστική θεωρία δεν ενδιαφέρεται να αναλύσει την κοινωνική ανισότητα, και η ελευθερία του μαθητή που επιχειρεί να αναδείξει είναι ατομική και απηχεί πτυχές του πολιτικού φιλελευθερισμού. Ο μπιχεβιορισμός (π.χ. με τα λογισμικά εκμάθησης και επιλογής των σωστών απαντήσεων) και ο κονστρουκτιβισμός (π.χ. με πιο ανοικτά λογισμικά που όμως δεν εστιάζουν στο τι και στο γιατί της γνώσης) ταιριάζουν περισσότερο σε μια τεχνοκρατική εκπαίδευση στην υπάρχουσα κοινωνική δομή, ενώ πιο προοδευτικές κοινωνικές θεωρίες είναι η κοινωνιοπολιτισμική και κριτικοχειραφετική, ανεξάρτητα αν η κυρίαρχη γνώση τις έχει διαστρεβλώσει και ενσωματώσει για τη βελτίωση της επιχειρηματικής αποδοτικότητας, την πρώτη για την εξοικείωση του εργαζόμενου με τις νέες μορφές οργάνωσης της εργασίας (ομαδική, ευέλικτη και απέριττη σχεδίαση της παραγωγής και διανομής), τη δεύτερη για την εκπαίδευση και ενσωμάτωση ομάδων που κινδυνεύουν με κοινωνικό αποκλεισμό.

## Οι θεωρίες στη διδασκαλία με χρήση Η/Υ

Δεν μπορούμε να μην παραδεχτούμε τη συμβολή του συμπεριφορισμού στην κοινωνική θεώρηση της μάθησης. Για το ρεύμα αυτό, ο μαθητής, με τη συνδρομή του άμεσου περιβάλλοντός του, χειρίζεται τις ΤΠΕ, όμως για να μάθει την κοινωνικά προσδιορισμένη γνώση. Ο Skinner επινόησε τις διδακτικές μηχανές, δηλαδή προγράμματα διδασκαλίας με ιεραρχική και γραμμική οργάνωση, κατάτμηση της ύλης και σταδιακή, κλιμακούμενης δυσκολίας παράθεσή της, αξιολόγηση με χαρακτηρισμούς όπως 'σωστό'-'λάθος' και βαθμολογία, ενώ ο Crowder παρουσίασε προγράμματα με διακλαδώσεις ή πολλαπλές επιλογές. Έτσι, για τον Skinner, ο μαθητής θα συνεχίσει την εξάσκηση μόνον αν έχει μάθει σωστά τα προηγούμενα και δεν κάνει λάθη, ενώ για τον Crowder το πρόγραμμα πρέπει να εξηγεί γιατί ο μαθητής έκανε λάθος και να αξιολογεί την ποιότητα της απάντησης του μαθητή (Παναγιωτακόπουλος, Πιερρακέας, & Πιντέλας, 2003: 70-71). Έτσι, τα συμπεριφοριστικά εκπαιδευτικά προγράμματα είναι κλειστά, ελέγχουν απλές και συγκεκριμένες γνώσεις του μαθητή, χαρακτηρίζοντάς τες σωστές ή λανθασμένες, και παροτρύνουν σε επανάληψη των ασκήσεων. Μπορούν λοιπόν να χρησιμοποιηθούν πρωταρχικά και με επιφύλαξη, για εύκολη και γρήγορη εκμάθηση βασικών γνώσεων. Επίσης, πιθανόν η προσέγγιση αυτή να είναι χρήσιμη στην τηλε-ιατρική, στην οποία η συνεισφορά των νέων τεχνολογιών είναι βέβαια πολύτιμη.

Η θεωρία της γνωστικής επεξεργασίας της πληροφορίας μπορεί να ενταχθεί στον εποικοδομισμό. Έχει εφαρμογή στα τεχνητά νευρωνικά δίκτυα, που αποτελούν απλουστευμένη αντιγραφή των εγκεφαλικών δομών και έχουν εκπαιδευτικές εφαρμογές όπως η εκμάθηση της γραμματικής δομής. Ακολουθώντας τη διαδικασία λήψη-αποθήκευση-ανεύρεση-ανάκληση, η θεωρία απαντά επίσης σε εφαρμογές όπως «έμπειρα συστήματα», δηλαδή επίλυση προβλήματος βάσει δεδομένων και κριτηρίων, διάγνωση ασθενειών, προσδιορισμό βλαβών, εντοπισμό αιτίων που οι μαθητές κάνουν λάθη, δημιουργία μοριακών δομών χημικών ενώσεων (Παναγιωτακόπουλος, Πιερρακέας, & Πιντέλας, 2003: 73-74), ενώ η χρησιμότητα της προσέγγισης αυτής είναι αδιαμφισβήτητη στην Ειδική Αγωγή. Ο Anderson αναπτύσσει παρόμοια γνωστική θεωρία, που πραγματεύεται τα νοητικά συστήματα, τις μνημονικές διεργασίες αλλά και τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης του Gardner, και που έχει εφαρμογή στα ευφυή συστήματα καθοδήγησης (1980/2000).

Η εποικοδομιστική μάθηση με χρήση Η/Υ αξιοποιεί τις γνωστικές και μεταγνωστικές λειτουργίες και οργανώνει εκ νέου τους τρόπους που οι μαθητές αναπαριστούν τη γνώση τους (Jonassen, 2000a: 13). Εφαρμογές της εποικοδομιστικής θεωρίας είναι το συνεργατικό περιβάλλον, η κυκλική διάταξη της αίθουσας διδασκαλίας, ο μαθητοκεντρισμός (ανοικτό μοντέλο διδασκαλίας, σχετική αυτονομία και ενεργός συμμετοχή των μαθητών, ενθάρρυνσή τους να μαθαίνουν με το δικό τους τρόπο και να γίνουν και οι ίδιοι κατασκευαστές και παραγωγοί αυθεντικής γνώσης, ο δάσκαλος ως σύμβουλος και βοηθός των μαθητών), η απενοχοποίηση του λάθους, η παιδαγωγικά σχεδιασμένη εργασία μέσω διαπραγμάτευσης ή με χρήση ΤΠΕ, η χρήση ή και παραγωγή λογισμικού διεπιστημονικού χαρακτήρα, η διαθεματική μάθηση, η αξιοποίηση της προηγούμενης μάθησης, η σταδιακή μάθηση με σπειροειδή προσφορά γνώσεων, η επαγωγική, πειραματική, αυτοκατευθυντική, (αυτο)ανακαλυπτική μάθηση (Mandinach, & Greer, 1992: 252. Jonassen, 1996: 13. Reusser, 1996: 87, 90. Davis, 1997: 179. Poole, 1998: 368. Kanuka, & Anderson, 1999. Jonassen, 2000a: 12. Seufert, 2003: 229. Παναγιωτακόπουλος, Πιερρακέας, & Πιντέλας, 2003: 76). Η ανατροφοδότηση παίρνει τη μορφή πληροφόρησης των χρηστών για τις συνέπειες των επιλογών τους και συστάσεων. Επιχειρεί να βοηθήσει τους μαθητές να σχεδιάσουν τους στόχους τους και να ακολουθήσουν παραγωγικά μονοπάτια στο σύστημα μάθησης (Schwier, 1995: 121).

Ο εποικοδομισμός βρίσκει εφαρμογή στην εκπαίδευση με χρήση ΤΠΕ για δραστηριότητες χειρισμού εννοιών, συλλογής δεδομένων ή δραστηριότητες με πειράματα και με συστήματα πλοήγησης (Hannafin, & Land, 1997: 175). Τα αντίστοιχα εκπαιδευτικά λογισμικά λαμβάνουν υπόψη τις παραστάσεις των μαθητών και υποστηρίζουν την έκφραση και σύνδεση των γνώσεων (Παναγιωτακόπουλος, Πιερρακέας, & Πιντέλας, 2003: 76). Συνεπώς, είναι ανοικτού τύπου, υπερμεσικά, μοντελοποίησης και επίλυσης προβλημάτων, προσομοίωσης και μικρόκοσμων στον Η/Υ, γι' αυτό φαίνεται να διευκολύνουν τη μάθηση στις θετικές επιστήμες. Οι εφαρμογές που ανάγονται στον κοινωνικό εποικοδομισμό απαιτούν «πολύ μεγάλο βαθμό επεξεργασίας πληροφοριών από τον άνθρωπο», σε σχέση με τις τεχνολογικές εφαρμογές των προηγούμενων θεωριών. Έτσι, οι συμπεριφοριστικές εφαρμογές ταιριάζουν περισσότερο σε δομημένες και απλές γνώσεις, οι γνωστικές σε σύνθετες γνώσεις επίλυσης προβλημάτων, και οι κοινωνικο-εποικοδομιστικές σε θέματα κοινωνικής διαπραγμάτευσης ή σε επίλυση προβλημάτων με χρήση ευριστικών μεθόδων (Παναγιωτακόπουλος, Πιερρακέας, & Πιντέλας, 2003: 77).

Ο Papert σημειώνει πως μαθαίνουμε κατασκευάζοντας δομές της γνώσης (Papert, & Idit, 1991: 1). Ακολουθώντας τον Piaget, στοχεύει στον προγραμματισμό

των υπολογιστών, για να διορθώνουν οι μαθητές τα σφάλματά τους (Papert, [1980] 1991: 35) αλλά και να μπορεί ο Η/Υ να διδάξει το παιδί προσαρμοσμένος στα ανθρώπινα νοητικά μοντέλα (Papert, [1980] 1991: 20). Ο Jonassen αντλεί από τον κονστρουκτιβισμό (Jonassen et al., 1999/2003: 13), κυρίως του Papert (Jonassen, 1996: 11-13), εφαρμόζοντάς τον στην εκπαιδευτική τεχνολογία μέσω γνωστικών διαδικασιών, όπως αναζήτηση πληροφοριών, συγκρότηση περιεχομένου, λήψη αποφάσεων, σχεδίαση (Jonassen et al., 1999/2003: 25-28), για να τονίσει ότι οι Η/Υ υποστηρίζουν τις γνωστικές διαδικασίες, και μάλιστα εμπλέκουν τους μαθητές σε σκέψεις ανώτερης τάξεως, όπως υποθέσεις σε προβληματικές καταστάσεις που έχουν νόημα για εμάς (Jonassen, 1992: 6). Σε νεώτερα έργα του όμως ο Jonassen παρουσιάζει μια θεωρία της πράξης, που μπορεί να υπαχθεί στην κοινωνιοπολιτισμική προσέγγιση, καθώς εμπλέκει ομάδες με τον πολιτισμό τους, τα εργαλεία τους, τα σύμβολά τους, τις κοινωνικές τους σχέσεις, τη μάθηση που είναι σκόπιμη ή μη σκόπιμη (Jonassen, 2000b: 97-109).

Εφαρμογές της κοινωνιοπολιτισμικής θεωρίας είναι το ομαδοσυνεργατικό περιβάλλον, η σημασία του ψυχοκοινωνικού πλαισίου μάθησης, η σύνδεση της γνώσης με την πράξη, η ολιστική μάθηση (Mandinach, & Greer, 1992: 253). Η προσέγγιση αυτή ενθαρρύνει την εγκατεστημένη μάθηση με μορφή σκαλωσιάς (scaffolding)[8] στον πραγματικό κόσμο, σε περιβάλλον γνωστικής μαθητείας με εργαλεία και κοινότητες (διαλόγου[9]-επικοινωνίας-πλούσιας κοινωνικής αλληλεπίδρασης-πρακτικής άσκησης σε επίπεδα ειδίκευσης), οι οποίες συνίστανται στις εμπειρίες και στην αλληλοδιδακτική των συμμετεχόντων (‘‘ομότεχνων’’ συμμαθητών και εκπαιδευτικού) και επεξεργάζονται συνεργατικές προβληματικές καταστάσεις που έχουν νόημα για τα παιδιά και αυθεντικές δραστηριότητες με τη βοήθεια ενήλικου ειδικού (εκπαιδευτικός), από τις οποίες αναπτύσσονται συμμετοχικές στρατηγικές μάθησης, για την προσωπική ανάπτυξη, και δεξιότητες όπως παρατήρηση, εξήγηση, πρόβλεψη (Derry, 1992: 266. Mandinach, & Greer, 1992: 252. Pea, 1992: 315-316, 320. Scardamalia, & Bereiter, 1992: 42. Schwier, 1995: 119. Bransford et al., 1996: 227. Dillenbourg, 1996: 170. Scrimshaw, 1997: 111. Crook, 1999: 109. Koivusaari, 1999: 312. Mercer, & Wegerif, 1999: 79. Buysse, et al., 2003: 265. Morrison, 2003). Η κοινωνιοπολιτισμική θεωρία λοιπόν ευνοεί τη δημιουργία πλούσιου περιβάλλοντος αλληλεπίδρασης. Σύμφωνα με αυτήν, οι δραστηριότητες σχεδιάζονται για το συγκεκριμένο κάθε φορά περιβάλλον αυθεντικών κοινοτήτων μάθησης, με χειρισμό αντικειμένων και εργαλείων, υλικών (π.χ. εκπαιδευτικών λογισμικών) και συμβολικών (γλώσσα, επικοινωνία, αλληλεπίδραση, συνεργασία εκπαιδευτικών-μαθητών και μαθητών μεταξύ τους). Ανάλογα εκπαιδευτικά λογισμικά επιτρέπουν διερευνήσεις και μάθηση μέσω πράξης και είναι αλληλεπιδραστικά (Παναγιωτακόπουλος, Πιερρακέας, & Πιντέλας, 2003: 77).

Οι κριτικοί παιδαγωγοί Aronowitz, & Giroux (1986: 186-191) αφιερώνουν το 9ο κεφάλαιο[10] του βιβλίου τους στην κριτική απέναντι στην τεχνολογία. Διαπιστώνουν ότι:

- η πρόσβαση στον ηλεκτρονικό γραμματισμό είναι άνιση,
- η ηλεκτρονική επανάσταση στην εκπαίδευση σχεδιάζεται από τους φιλελεύθερους για να υπηρετήσει τα επιχειρηματικά συμφέροντα, ενώ προετοιμάζει τους μαθητές για την ευέλικτη εργασία,
- οι τεχνοκράτες αδυνατούν να απαντήσουν σε ερωτήματα, όπως ποιο επίπεδο δεξιοτήτων απαιτούν τα επαγγέλματα με χρήση νέων τεχνολογιών, ποια νέα επαγγέλματα θα δημιουργηθούν, τι είδους αγορά εργασίας συγκροτούν οι ΤΠΕ, ποια θα είναι η παγκόσμια διαίρεση της εργασίας στην περίπτωση αυτή,

- πράγματι, οι νέες τεχνολογίες δημιουργούν νέες ιεραρχίες ειδικών και μη, ενώ καταργούν/δημιουργούν/αναβαθμίζουν επαγγέλματα,
- απορρίπτονται ριζοσπαστικές (συνεπώς επιβλαβείς για το οικονομικό σύστημα) παιδαγωγικές προσεγγίσεις που δεν έχουν κεντρικό τους άξονα την ηλεκτρονική μάθηση, ως απαρχαιωμένες.

Αυτό σημαίνει ότι από τη σκοπιά της κοινωνιοκριτικής-χειραφετικής θεωρίας, η γνώση εδράζεται σε ιδεολογικές και πολιτικές επιλογές (Giroux, 1981: 68). Έτσι, η αποθέωση της τεχνολογίας οδηγεί σε τάξη που προκαλεί ανία στους μαθητές, οι οποίοι αναλογίζονται ότι απλώς 'πατάνε κουμπιά' και ασχολούνται με κοπιαστικά φύλλα εργασίας (Apple, & Jungck, 1998: 144), ενώ αποκρύπτεται το τι και το γιατί της ηλεκτρονικής μάθησης. Επομένως, η έμφαση πρέπει να δοθεί σε ένα ριζοσπαστικό περιεχόμενο της πολυτροπικής γνώσης για όλους, ανεξαρτήτως ηλικίας, κατάστασης υγείας, φύλου, φυλής, εθνότητας, θρησκεύματος, οικονομικοκοινωνικής προέλευσης, μορφωτικού επιπέδου, προσωπικών επιλογών ζωής, και στη δημιουργία δυναμικών κοινοτήτων ανταλλαγής γνώσεων-εμπειριών και οργάνωσης δράσεων, από τις τοπικές κοινότητες έως κάθε γωνιά του κόσμου. Οι προτάσεις αυτές στο σημερινό οικονομικό σύστημα αποκτούν χαρακτήρα αντίστασης, ανατροπής και εναλλακτικής προοπτικής, μια και είναι ανέφικτη η εφαρμογή τους χωρίς κατάργηση κάθε μορφής εξουσίας και εκμετάλλευσης. Κατ' επέκταση, στα πλαίσια της κριτικοχειραφετικής προσέγγισης, η γνώση είναι αποτέλεσμα της κοινωνικής δράσης, στην οποία βέβαια μπορούν να υπαχθούν και οι ΤΠΕ μόνον ως εργαλεία αλλαγών. Αυτό σημαίνει ότι σημερινές πρακτικές των νέων, όπως το μοίρασμα ψηφιακών αρχείων και γενικά οι δράσεις αντιεμπορικότητας, αντιπληροφόρησης, αλληλεγγύης και συντονισμού αγωνιστικών κινητοποιήσεων βάσης συνάδουν με την κριτικοχειραφετική θεώρηση της ηλεκτρονικής μάθησης.

**Σημειώσεις**

1 Εκπρόσωποι: (Darwin: φιλοσοφικές απαρχές) Pavlov, Watson, Thorndike, Guthrie, Hull, Skinner, Crowder, Allport, Tolman, Gagné. Ο Bandura είναι για άλλους μελετητές νεοσυμπεριφοριστής και για άλλους κοινωνιογνωστικός (Παναγιωτακόπουλος, Πιερρακέας, & Πιντέλας, 2003: 75).

2 Εκπρόσωποι: (Rousseau, Kant: φιλοσοφικές απαρχές) Piaget, Bruner, Papert, Ausubel, Kelly, Spiro, Jonassen, Schön, Glasersfeld, Barlett, Tulving, Loftus, Glynn & Divesta, Pichert & Anderson, Chi, Chiesi, Driscoll, Varela, Maturana. Εδώ μπορούν ίσως καλύτερα να ενταχθούν ο Vygotsky και ο Luria, παρά στους θεωρητικούς της κοινωνιοπολιτισμικής προσέγγισης.

3 Εκπρόσωποι: Reigeluth, Merrill, Schank, Guthrie & Dreher, Briggs, Wagner, Mayer, εν μέρει ο Piaget και ο Gagné.

4 Πρόκειται για ένα νοητικό συνεχές ανάμεσα στις υπάρχουσες και στις δυνητικές ικανότητες κάθε ατόμου (Jonassen, 2000: 13).

5 Έτσι, στις έρευνες πεδίου στις αρχές της δεκαετίας του 1970 στο Ουζμπεκιστάν, π.χ. ο Αμπντούρ, 30χρονος αναλφάβητος χωρικός από το Γιάρνταν, όταν κλήθηκε από τον ερευνητή να συμπληρώσει το συλλογισμό «Τα βιβλία φτιάχνονται από χαρτί. Στην Ιαπωνία το χαρτί φτιάχνεται από μετάξι. Από τι είναι φτιαγμένα τα βιβλία εκεί;», απαντά «Όλα τα χαρτιά είναι από μετάξι. Στην Ιαπωνία το χαρτί είναι από μετάξι», «Όλα τα βιβλία είναι από χαρτί… Στην Ιαπωνία τα βιβλία είναι από μετάξι. Γιατί;» (Λούρια, [1931-1932] 1992: 119). Στην ερώτηση του ερευνητή «Κάποιος όμως είπε ότι το κούτσουρο δεν είναι εργαλείο γιατί δεν μπορεί να πριονίσει ή να κόψει», ο Μαντ, 26χρονος αγωγιάτης από το Παλμάν απαντά «Κάποιος τρελός θα το είπε αυτό! Χρειάζεσαι το κούτσουρο για τα εργαλεία. Μαζί με σίδερο μπορεί να κόψει», ενώ θεωρεί εργαλείο ακόμα και το δέντρο, στο οποίο δένει το άλογο (Λούρια, [1931-1932] 1992: 106). Σε ένα τεστ ομαδοποίησης γεωμετρικών σχημάτων, μια 60χρονη αναλφάβητη από απομακρυσμένο χωριό τοποθετεί μαζί ένα τετράγωνο και ένα τραπέζιο, δίδοντας την εξής εξήγηση: «Αυτός είναι κουβάς για ξινόγαλα και αυτό είναι δοχείο για κρέμα» (Λούρια, [1931-1932] 1992: 50). Αναδεικνύεται η 'αποκλίνουσα'-δημιουργική σκέψη από τον υπάρχοντα πλούτο της καθημερινής εμπειρίας, ανεξάρτητα από την εκπαίδευση. Οι ερευνώμενοι εδώ όχι απλώς ανατρέπουν τις δεσμεύσεις της τυπικής σκέψης αλλά πανηγυρικά απαξιώνουν την (άνωθεν οργανωμένη)

διδασκαλία. Όμως ο ίδιος ο Luria, σχολιάζοντας τα παραπάνω, δεν προβαίνει σε καμία κοινωνιοπολιτισμική ανάλυση, ανάδειξη και δικαίωση της εμπειρικής γνώσης των 'απλών' ανθρώπων, αλλά μάλλον επισημαίνει ελλείμματα ως προς τις δεξιότητές τους (π.χ. σειροθέτηση, ταξινόμηση, συλλογισμοί, σχέση αιτίου-αποτελέσματος), τα οποία χρήζουν ακαδημαϊκής διδασκαλίας!

6 Εκπρόσωποι: Pestalozzi, Montessori, Dewey, Mugny & Doise, Eco, Cunningam, Mead, Gergen, Barnes, Potter & Wetherell, Sawicki, Parker, Derry.

7 Εκπρόσωποι: Freire, Bourdieu & Passeron, Bernstein, Giroux, Foucault, Derrida, Rorty, Adorno, Marcuse, Horkheimer, Habermas.

8 Αυτή η σταδιακή βοήθεια ως διδακτική στρατηγική θα δοθεί όπου είναι απαραίτητη, μέχρι να αφεθεί ο μαθητής να λύνει προβλήματα μόνος του. Όσο δηλαδή οι ικανότητες του παιδιού στην επίλυση προβλημάτων αυξάνονται, ο εκπαιδευτής σταδιακά λειτουργεί λιγότερο υποστηρικτικά, ενθαρρύνοντας τον μαθητή να σκέπτεται ανεξάρτητα, χρησιμοποιώντας στρατηγικές και ελέγχοντας διαδικασίες ήδη διαμορφωμένες (Derry, 1992: 266. Bransford et al., 1996: 227. Dillenbourg, 1996: 170).

9 Δηλαδή κοινωνικού λόγου και κοινωνικού αντίλογου.

10 Τίτλος του κεφαλαίου: "Is computer technology the answer? The crisis in the classroom and educational reform".

## Βιβλιογραφία

### Ελληνική

Παναγιωτακόπουλος, Χρήστος, Πιερρακέας, Χρήστος, & Πιντέλας, Παναγιώτης (2003). *Το εκπαιδευτικό λογισμικό και η αξιολόγησή του*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

### Μεταφρασμένη στα ελληνικά

Bernstein, Basil ([1971] 1989). Περί ταξινόμησης και περιχάραξης της εκπαιδευτικής γνώσης. Στο: Basil Bernstein (συλλογή κειμ.), *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. Μετ. Ιωσήφ Σολομών. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Bourdieu, Pierre, & Passeron, Jean-Claude ([1964] 1993). *Οι κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα*. Μετ. Νίκος Παναγιωτόπουλος & Μαρία Βιδάλη. Αθήνα: Ινστιτούτο του βιβλίου - Μ. Καρδαμίτσα.

Bruner, Jerome ([1990] 1997). *Πράξεις νοήματος*. Μετ. Ήβη Ρόκου - Γιώργος Καλομοίρης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Βυγκότσκι, Λεβ Σεμυόνοβιτς ([1934] [1964 γερμ.] 1987[1]/1993[2]). *Σκέψη και γλώσσα*. Μετ. Αντζελίνα Ρόδη. Αθήνα: Γνώση.

Doise, Willen, & Mugny, Gabriel ([1981] 1987). *Η κοινωνική ανάπτυξη της νοημοσύνης*. Μετ. Ν. Ράπτης & Κ. Κουρεμένος. Αθήνα: Πατάκης.

Eco, Umberto ([1975] 1991[3]). Γραμματικές και κείμενα. Στο: Umberto Eco, *Η σημειολογία στην καθημερινή μας ζωή*. Μετ. Αντώνης Τσοπάνογλου. Αθήνα: εκδ. Μαλλιάρης-Παιδεία.

Έκο, Ουμπέρτο ([1976] 1994[3]). *Θεωρία σημειωτικής*. Μετ. Έφη Καλλιφατίδη. Αθήνα: Γνώση.

Έκο, Ουμπέρτο ([1990] 1993). *Τα όρια της ερμηνείας*. Μετ. Μαριάννα Κονδύλη. Αθήνα: Γνώση.

Λούρια, Αλεξάντερ Ρομάνοβιτς ([1931-1932] [1978 αγγλ.] 1992). *Γνωστική ανάπτυξη*. Μετ. Μανίνα Τερζίδου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μοντεσόρι, Μαρία ([1954] 1978). *Το μυστικό της παιδικής ηλικίας*. Μετ. Βίτω Αγγελοπούλου. Αθήνα: Δίφρος.

Μοντεσόρι, Μαρία ([1966] 1981). *Τι πρέπει να ξέρετε για το παιδί σας*. Μετ. Έλλη Έμκε. Αθήνα: Γλάρος.

Μοντεσόρι, Μαρία ([1967] 1980). *Ο δεκτικός νους*. Μετ. Ζωή Χατζιδάκη. Αθήνα: Γλάρος.

Μοντεσόρι, Μαρία ([1975] 1981). *Η ανακάλυψη του παιδιού*. Μετ. Έλλη Έμκε. Αθήνα: Γλάρος.

Ντιούι, Τζων ([1938] 1980). *Εμπειρία και εκπαίδευση*. Μετ. Λέανδρος Πολενάκης. Αθήνα: Γλάρος.

Ντιούι, Τζων ([1899] 1982). *Το σχολείο και η κοινωνία*. Μετ. Μόσχα Μιχαλοπούλου. Αθήνα: Γλάρος.

Ντιούι, Τζων ([1915] 1982). *Το σχολείο που μ' αρέσει*. Μετ. Μόσχα Μιχαλοπούλου. Αθήνα: Γλάρος.

Papert, Seymour ([1980] 1991). *Νοητικές θύελλες. Παιδιά, ηλεκτρονικοί υπολογιστές και δυναμικές ιδέες*. Μετ. Αίγλη Σταματίου. Αθήνα: Οδυσσέας.

Piaget, Jean ([1930] 2000). *Περί Παιδαγωγικής*. Μετ. Μαρία Αβαριτσιώτη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πιαζέ, Ζαν ([1942] 1986). *Η Ψυχολογία της νοημοσύνης*. Μετ. Ελένη Βέλτσου. Αθήνα: εκδ. Καστανιώτη.
Πιαζέ, Ζαν ([~1947-1966] 1981). *Ψυχολογία και επιστημολογία*. Μετ. Γιώργος Λογοθέτης. Αθήνα: Υποδομή.
Πιαζέ, Ζαν ([1969] χ.χ.). *Προβλήματα Ψυχολογίας*. Μετ. Σπύρος Λεκκός. Αθήνα: Νέα Σύνορα.
Πιαζέ, Ζαν ([1971] 1979). *Το μέλλον της εκπαίδευσης*. Μετ. Αριστοτέλης Κάντας. Αθήνα: Υποδομή.
Πιαζέ, Ζαν ([1935] 1979). *Ψυχολογία και Παιδαγωγική*. Μετ. Απόστολος Βερβερίδης. Αθήνα: Λιβάνης-«Νέα Σύνορα».
Piaget, Jean, & Inhelder, Bärbel ([1966] χ.χ.). *Η Ψυχολογία του παιδιού*. Μετ. Κων/νος Κίτσος. Αθήνα: εκδ. Ζαχαρόπουλου.
Φρέιρε, Πάουλο ([1970] [1972 αγγλ.] 1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Μετ. Γιάννης Κρητικός. Αθήνα: εκδ. Ράππα.

**Ξενόγλωσση**

Aldrich, Frances, Rogers, Yvonne, & Scaife, Mike (1998). Getting to grips with 'interactivity': helping teachers assess the educational value of cd-roms. *British Journal of Educational Technology,* 29(4).
Anderson, John R. (1980/2000[5]). *Cognitive psychology and its implications*. N.Y.: Worth Publishers.
Apple, Michael W., & Jungck, Susan (1998). "You don't have to be a teacher to teach this unit": teaching, technology, and control in the classroom. In: Hank Bromley, & Michael W. Apple (Eds.), *Education, technology, power. Educational computing as a social practice*. N.Y.: State University of New York Press.
Aronowitz, Stanley, & Giroux, Henry A. (1986). *Education under siege. The conservative, liberal, and radical debate over schooling*. London & Henley: Routledge & Kegan Paul.
Atkinson, John W. (1958). Towards experimental analysis of human motivation in terms of motives, expectancies, and incentives. In: John W. Atkinson (Ed.), *Motives in fantasy, action, and society. A method of assessment and study*. N.Y.: D. van Nostrand company.
Atkinson, John W., & Reitman, Walter R. ([1956] 1958). Performance as a function of motive strength and expectancy of goal-attainment. In: John W. Atkinson (Ed.), *Motives in fantasy, action, and society. A method of assessment and study*. N.Y.: D. van Nostrand company.
Bandura, Albert, & Walters, Richard H. (1963/1967). *Social learning and personality development*. N.Y.: Holt, Rinehart, and Winston.
Bernstein, Basil (1971/1974). *Class, codes and control. I. Theoretical studies towards a Sociology of Language*. London: Routledge & Kegan Paul.
Bernstein, Basil (1996/2000). *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique*. New York: Rowman & Littlefield Publishers.
Bloom, Benjamin S. (1976/1982). *Human characteristics and school learning*. N.Y.: McGraw-Hill.
Bransford, John D., Miller Sharp, Diana, Vye, Nancy J., Goldman, Susan R., Hasselbring, Ted S., Goin, Laura, O'Banion, Keisha, Livernois, Jean, & Saul, Elizabeth (1996). MOST environments for accelerating literacy development. In: Stella Vosniadou, Erik De Corte, Robert Glaser, & Heinz Mandl (Eds.), *International perspectives on the design of technology-supported learning environments*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
Bruce, Bertram C., & Hogan, Maureen P. (1998). The disappearance of technology: toward an ecological model of literacy. In: David Reinking, Michael C. McKenna, Linda D. Labbo, & Ronald D. Kieffer (Eds.), *Handbook of literacy and technology. Transformations in a post-typographic world*. Mahwah-New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
Bruner, Jerome S. (1960/1977). *The process of education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
Bruner, Jerome S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press.
Buysse, Virginia, Sparkman, Karen L., & Wesley, Patricia W. (2003). Communities of practice: connecting what we know with what we do. *Exceptional Children,* 69(3).
Cantero Ortega, Manuel (2000). Computers in education: the near future. In: Manuel Ortega, & José Bravo (Eds.), *Computers and education in the 21st century*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
Collins, Allan (1996). Design issues for learning environments. In: Stella Vosniadou, Erik De Corte, Robert Glaser, & Heinz Mandl (Eds.), *International perspectives on the design of technology-supported learning environments*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Collis, Betty, & Margaryon, Anoush (2004). Applying activity theory to computer-supported collaborative learning and work-based activities in corporate settings. *Educational Technology Research and Development*, 52(4).

Crook, Charles (1996). *Computers and the collaborative experience of learning. A psychological perspective*. London, N.Y.: Routledge.

Crook, Charles (1999). Computers in the community of classrooms. In: Karen Littleton & Paul Light (Eds.), *Learning with computers. Analysing productive interaction*. London, N.Y.: Routledge.

Davis, Niki (1997). Do electronic communications offer a new learning opportunity in education? In: Bridget Somekh, & Niki Davis (Eds.), *Using information technology effectively in teaching and learning. Studies in pre-service and in-service teacher education*. London, N.Y.: Routledge.

Davis, Niki, Desforges, Charles, Jessel, John, Somekh, Bridget, Taylor, Chris, & Vaughan, Gay (1997). Can quality in learning be enhanced through the use of IT? In: Bridget Somekh, & Niki Davis (Eds.), *Using information technology effectively in teaching and learning. Studies in pre-service and in-service teacher education*. London, N.Y.: Routledge.

Derry, Sharon J. (1992). Metacognitive models of learning and instructional systems design. In: Marlene Jones, & Philip H. Winne (Eds.), *Adaptive learning environments. Foundations and frontiers*. Berlin: Springer-Verlag.

Dewey, John (1916/1966). Democracy and education. An introduction to the philosophy of education. N.Y. & London: The Free Press.

Dillenbourg, Pierre (1996). Distributing cognition over humans and machines. In: Stella Vosniadou, Erik De Corte, Robert Glaser, & Heinz Mandl (Eds.), *International perspectives on the design of technology-supported learning environments*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Driscoll, Marcy Perkins (1994/2005[3]). *Psychology of learning for instruction*. Boston: Pearson.

Filonov, G.N. (1994). Anton Makarenko. *International Bureau of Education*, 14(1-2). Paris: UNESCO. Retrieved 25-5-2010 from http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/makarene.pdf.

Gagné, Robert Mills (1977/1984[4]). *The conditions of learning and theory of instruction*. N.Y.: Holt, Rinehart & Winston.

Gagné, Robert Mills, Briggs, Leslie J., & Wager, Walter W. (1974/1988[3]). *Principles of instructional design*. N.Y.: Holt, Rinehart & Winston.

Gagné, Robert Mills, & Driscoll, Marcy Perkins (1988/1989[2]). *Essentials of learning for instruction*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

Giroux, Henry A. (1981). *Ideology, culture, and the process of schooling*. Philadelphia: Temple University Press.

Giroux, Henry A. (1987/2001). Literacy and the pedagogy of political empowerment. In: Paulo Freire, & Donaldo Macedo, *Literacy. Reading the word and the world*. London: Routledge.

Guthrie, John T., & Dreher, Mariam Jean (1990). Literacy as search: explorations via computer. In: Don Nix, & Rand Spiro (Eds.), *Cognition, education, and multimedia: exploring ideas in high technology*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Hannafin, Michael J., & Land, Susan M. (1997). The foundations and assumptions of technology-enhanced student-centered learning environments. *Instructional Science*, 25.

Jarvis, Peter (2005). Human learning: the interrelationship of the individual and the social structures. In: Peter Jarvis, & Stella Parker (Eds.), *Human learning. An holistic approach*. London & N.Y.: Routledge.

Jarvis, Peter, Holford, John, & Griffin, Colin (1998/1999). *The theory and practice of learning*. London: Kogan Page.

Jonassen, David H. (1992). What are the cognitive tools? In: Piet A.M. Kommers, David H. Jonassen, & J. Terry Mayes (Eds.), *Cognitive tools for learning*. Heidelberg: Springer-Verlag.

Jonassen, David H. (1996). *Computers in the classroom. Mindtools for critical thinking*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Jonassen, David H. (2000[2]a). *Computers as mindtools for schools. Engaging critical thinking*. Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall.

Jonassen, David H. (2000b). Revisiting activity theory as a framework for designing student-centered learning environments. In: David H. Jonassen, & Susan Land (Eds.), *Theoretical foundations of learning environments*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Jonassen, David H., Howland, Jane, Moore, Joi, & Marra, Rose M. (1999/2003[2]). *Learning to solve problems with technology. A constructivist perspective*. Upper Saddle River, N.J.: Merrill-Prentice Hall.

Kahn, Peter H., & Friedman, Batya (1998). Control and power in educational computing. In: Hank Bromley, & Michael W. Apple (Eds.), *Education, technology, power. Educational computing as a social practice*. N.Y.: State University of New York Press.

Kanuka, Heather, & Anderson, Terry (1999). Using constructivism in technology-mediated learning: constructing order out of the chaos in the literature. *Radical Pedagogy*, 1(2).

Katz, Sandra (1993). The role of the tutor in computer-based collaborative learning situations. In: Susanne P. Lajoie & Sharon Derry (Eds.), *Computers as cognitive tools*. N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Kelly, George A. (1991). *The psychology of personal constructs*, vol. 1: a theory of personality. London & N.Y.: Routledge.

Kern, Richard, & Warschauer, Mark (2000). Introduction. Theory and practice of network-based language teaching. In: Mark Warschauer, & Richard Kern (Eds.), *Network-based language teaching: concepts and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Koivusaari, Ritva (1999). Cognitive strategies and computer-supported learning environments. *Educational Psychology*, 19(3).

Leont'ef, Alexei Nikolaevich (1977). *Activity and consciousness*. Retrieved 25-5-2010 from http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1977/leon1977.htm.

Leont'ef, Alexei Nikolaevich (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Retrieved 25-5-2010 from http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1978/index.htm.

Leont'ef, Alexei Nikolaevich (1979). *On Vygotsky's creative development*. Retrieved 25-5-2010 from http://www.marxists.org/archive/leontev/works/1979/vygotsky.htm.

Makarenko, Anton Semyonovich (1955a). The Road to Life (An Epic of Education), vol. 1. Retrieved 25-5-2010 from http://www.marxists.org/reference/archive/makarenko/works/road1/index.html.

Makarenko, Anton Semyonovich (1955b). The Road to Life (An Epic of Education), vol. 2. Retrieved 25-5-2010 from http://www.marxists.org/reference/archive/makarenko/works/road2/index.html.

Mandinach, Ellen, & Greer, Jim (1992). Models of students' metacognition, motivation, and learning strategies. In: Marlene Jones, & Philip H. Winne (Eds.), *Adaptive learning environments. Foundations and frontiers*. Berlin: Springer-Verlag.

Maslow, Abraham H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50(4). Retrieved 25-5-2010 from http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm.

Mayer, Richard E. (2005). Cognitive theory of multimedia learning. In: Richard E. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

McClelland, David C. ([1951] 1958). The importance of early learning in the formation of motives. In: John W. Atkinson (Ed.), *Motives in fantasy, action, and society. A method of assessment and study*. N.Y.: D. van Nostrand company.

Mead, George Herbert (1934/1965). *On social psychology*. Chicago & London: Phoenix Books.

Mercer, Neil, & Wegerif, Rupert (1999). Is 'exploratory talk' productive talk? In: Karen Littleton, & Paul Light (Eds.), *Learning with computers. Analysing productive interaction*. London, N.Y.: Routledge.

Morrison, Dirk (2003). Using activity theory to design constructivist online learning environments for higher order thinking: a retrospective analysis. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 29(3).

Myers, Jamie, Hammett, Roberta, & McKillop, Ann Margaret (1998). Opportunities for critical literacy and pedagogy in student-authored hypermedia. In: David Reinking, Michael C. McKenna, Linda D. Labbo, & Ronald D. Kieffer (Eds.), *Handbook of literacy and technology. Transformations in a post-typographic world*. Mahwah-New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Papert, Seymour (2000). Computers and computer cultures. In: Roy Pea (Ed.), *Technology and learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Papert, Seymour, & Idit, Harel (1991). Situating constructionism. In: Seymour Papert (Ed.), *Constructionism*. Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation.

Pea, Roy D. (1992). Augmenting the discourse of learning with computer-based learning environments. In: Erik De Corte, Marcia C. Linn, Heinz Mandl, & Lieven Verschaffel (Eds.), *Computer-based learning environments and problem solving*. Heidelberg: Springer-Verlag.

Perraton, Hilary (1995). A practical agenda for theorists of distance education. In: Fred Lockwood (Ed.), *Open and distance learning today*. London & N.Y.: Routledge.

Piaget, Jean ([1923] 1926/1989). *The language and thought of the child*. Translated by Marjorie & Ruth Gabain. London: Routledge.

Piaget, Jean ([1926] 1989). *The child's conception of the world*. Translated by Joan & Andrew Tomlinson. New Jersey: Rowman & Littlefield Publishers.

Piaget, Jean (1951/1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. Translated by C. Gattegno, & F.M. Hodgson. New York & London: W.W. Norton & Company.

Poole, Bernard J. (1998[2]). *Education for an information age. Teaching in the computerized classroom*. Boston: WCB McGraw-Hill.

Reusser, Kurt (1996). From cognitive modeling to the design of pedagogical tools. In: Stella Vosniadou, Erik De Corte, Robert Glaser, & Heinz Mandl (Eds.), *International perspectives on the design of technology-supported learning environments*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Rogers, Carl R. (1969/1983). *Freedom to learn for the 80s*. Columbus: Charles E. Merrill Publishing Company.

Roy, Marguerite, & Chi, Michelene T.H. (2005). The self-explanation principle in multimedia learning. In: Richard E. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Scardamalia, Marlene, & Bereiter, Carl (1992). An architecture for collaborative knowledge building. In: Erik De Corte, Marcia C. Linn, Heinz Mandl, & Lieven Verschaffel (Eds.), *Computer-based learning environments and problem solving*. Heidelberg: Springer-Verlag.

Schwier, Richard A. (1995[2]). Issues in emerging interactive technologies. In: Gary J. Anglin (Ed.), *Instructional technology. Past, present, and future*. Englewood: Libraries Unlimited.

Scrimshaw, Peter (1997). Computers and the teacher's role. In: Bridget Somekh, & Niki Davis (Eds.), *Using information technology effectively in teaching and learning. Studies in pre-service and in-service teacher education*. London, N.Y.: Routledge.

Seufert, Tina (2003). Supporting coherence formation in learning from multiple presentations. *Learning and Instruction*, 13.

Shuell, Thomas J. (1992). Designing instructional computing systems for meaningful learning. In: Marlene Jones, & Philip H. Winne (Eds.), *Adaptive learning environments. Foundations and frontiers*. Berlin: Springer-Verlag.

Skinner, B.F. (1953). *Science and human behavior*. New York - London: The Free Press & Collier Macmillan Publishers.

Skinner, B.F. (1957). *Verbal behavior*. New Jersey: Prentice Hall.

Snelting, Gregor (1998). Paul Feyerabend and software technology. *International Journal on Software Tools for Technology Transfer*, 2.

Spiro, Rand J., & Jehng, Jihn-Chang (1990). Cognitive flexibility and hypertext: theory and technology for the nonlinear and multidimensional traversal of complex subject matter. In: Don Nix, & Rand Spiro (Eds.), *Cognition, education, and multimedia: exploring ideas in high technology*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

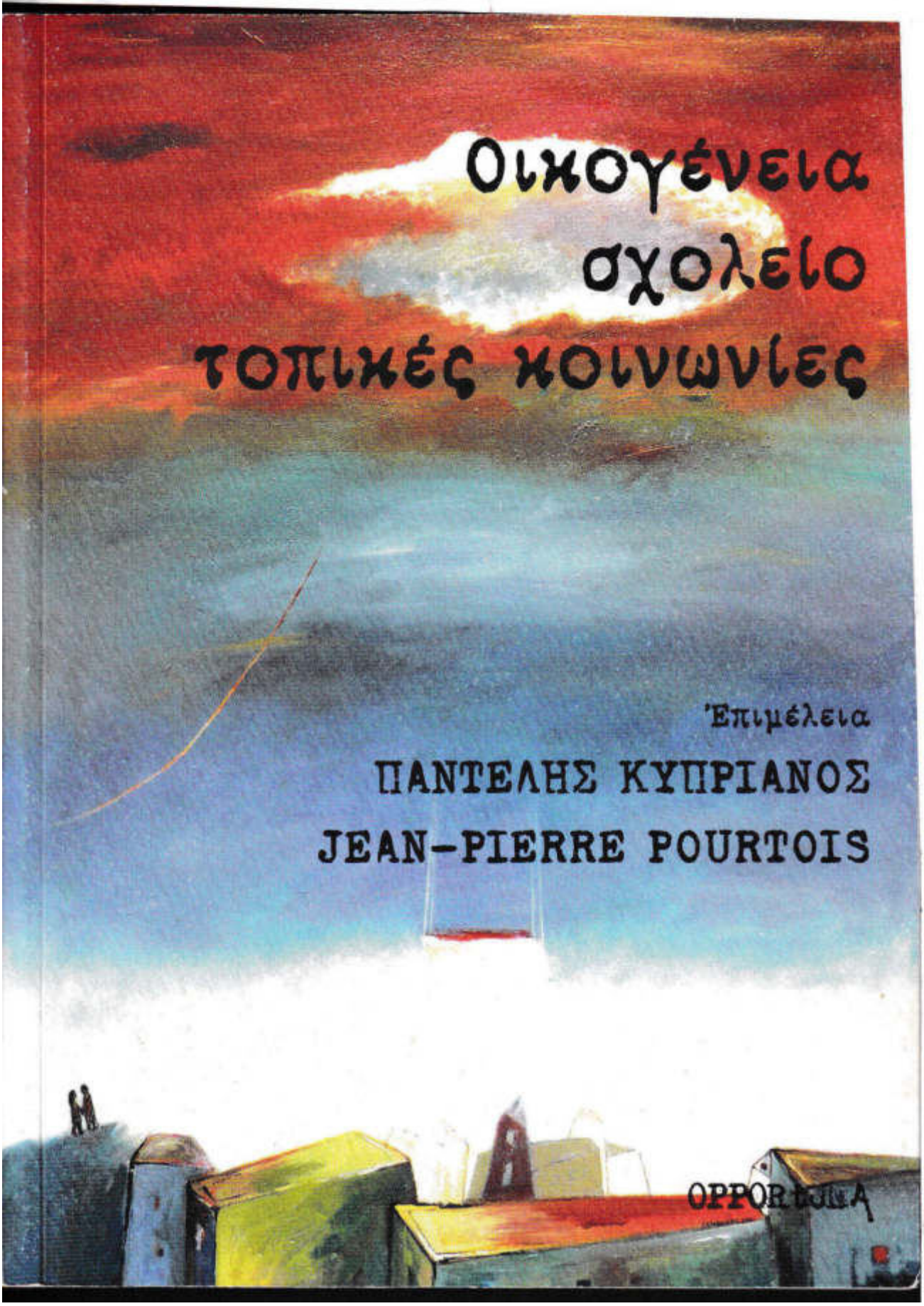
Streibel, Michael J. (1995[2]). Instructional plans and situated learning. The challenge of Suchman's theory of situated action for instructional designers and instructional systems. In: Gary J. Anglin (Ed.), *Instructional technology. Past, present, and future*. Englewood: Libraries Unlimited.

Vygotsky, Lev Semyonovich ([~1917-1923] 1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Translated by Martin Lopez-Morillas. Massachusetts: Harvard University Press.

Weiner, Bernard (2006). *Social motivation, justice, and the moral emotions. An attributional approach*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Williams, Richard P., & Hoover, Dean (1991). Matching computer software to learning theory in the reading classroom. *The Clearing House*, 64(5).

Wilson, Brent, & Lowry, May (2000). Constructivist learning on the web. In: Elizabeth J. Burge (Ed.), *The strategic use of learning technologies*. San Francisco: Jossey-Bass.


Οικογένεια
σχολείο
τοπικές κοινωνίες
Επιμέλεια
ΠΑΝΤΕΛΗΣ ΚΥΠΡΙΑΝΟΣ
JEAN-PIERRE POURTOIS

ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ
ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΟΠΙ-
ΚΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙ-
ΕΣ ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ
ΠΑΝΤΕΛΗ ΚΥ-
ΠΡΙΑΝΟΥ JEAN-
PIERRE
POURTOIS ΦΙ-
ΛΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΙ-
ΜΕΛΕΙΑ ΓΙΑΝΝΗ
ΠΑΠΑΓΙΑΝΝΟ-
ΠΟΥΛΟΥ ΣΤΟΙ-
ΧΕΙΟΘΕΣΙΑ
ΣΕΛΙΔΟΠΟΙΗ-
ΣΗ ΣΧΕΔΙΑΣ-
ΜΟΣ ΕΞΩΦΥΛΛΟΥ
ΓΙΑΝΝΗ ΝΑΟΥΜ
OPPORTUNA
ΠΑΤΡΑ 2015

ISBN: 978-
960-553-029-7

# Οικογένεια
# σχολείο
# τοπικές κοινωνίες

Έπιμέλεια
ΠΑΝΤΕΛΗΣ ΚΥΠΡΙΑΝΟΣ
JEAN-PIERRE POURTOIS

OPPORTUNA

*Πολιτικές της εκπαίδευσης μέσα από μυθιστορήματα και διηγήματα της Έλλης Αλεξίου*
Αλεξία Καπραβέλου ..... 603

*Διεθνείς οργανισμοί: Εκπαιδευτική και κοινωνική πολιτική για το παιδί, προκλήσεις και επιτεύγματα*
Βιργινία Στεργίου ..... 617

*Από την πυρηνική οικογένεια στην οικογένεια της ανθρωπότητας: Το σχολείο ως ενδιάμεσος χώρος και λόγος δημοκρατίας*
Λήδα Στεργίου ..... 635

# Πρόλογος

Τον Μάιο του 2013 διοργανώθηκε στο συνεδριακό κέντρο του Πανεπιστημίου Πατρών το 15ο συνέδριο της Διεθνούς Ένωσης Κατάρτισης και Έρευνας στην Οικογενειακή Εκπαίδευση (AIFREF), σε συνεργασία με το Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (ΤΕΕΑΠΗ) του Πανεπιστημίου Πατρών, με θέμα «Οικογένεια, σχολείο, τοπικές κοινωνίες: Πολιτικές και πρακτικές για το παιδί». Η μεγάλη συμμετοχή Ελλήνων και ξένων εισηγητών και ακροατών συνετέλεσαν στην επιτυχία του.

Η ενασχόλησή μου τα τελευταία δύο χρόνια με τη διοίκηση του Πανεπιστημίου Πατρών δεν μου επέτρεψαν να προχωρήσω στην ταχύτερη έκδοση των πρακτικών. Στον τόμο αυτόν δημοσιεύονται τα ελληνόφωνα κείμενα. Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τις πρυτανικές αρχές του Πανεπιστημίου Πατρών για την αρωγή τους στο συνέδριο, όπως επίσης και τον Εμπορικό Σύλλογο Πατρών, το βιβλιοπωλείο Discover Παπασωτηρίου και τις εκδόσεις Gutenberg.

Χρωστάω πολλά στα μέλη της επιστημονικής και οργανωτικής επιτροπής και, βέβαια, στους εισηγητές από είκοσι διαφορετικές χώρες από Ευρώπη και Αμερική, και όλους τους ακροατές. Ειδική μνεία ήθελα να κάνω στους συναδέλφους από το Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, ιδιαίτερα τον πρόεδρο Β. Κόμη, που με συνέδραμαν ποικιλόμορφα, και αρκετοί από αυτούς προήδρευσαν σε συνεδρίες. Χρωστάω πολλά στους φοιτητές του ιδίου τμήματος αλλά και σε πολλούς φοιτητές μου από το τμήμα Φιλολογίας που με πολύ κόπο αλλά και απίστευτη ευχέρεια έκαναν εξαιρετική οργανωτική δουλειά. Ακόμη θυμάμαι πολλούς ξένους εισηγητές, ιδιαίτερα καθηγητές από το Βέλγιο, τον Καναδά, την Ισπανία και την Αγγλία να μου λένε πόσο αποτελεσματικοί και συνάμα ευγενικοί ήταν. Ευχαριστώ, τέλος, το προσωπικό του συνεδριακού κέντρου του Πανεπιστημίου για την —ακόμη μία φορά— εξαιρετική τους τεχνική και διοικητική δουλειά.

## Βιβλιογραφία


Clark, C., Woodley, J. & Lewis, F. (2011). The Gift of Reading in 2011 Children and young people's access to books and attitudes towards reading. London: National Literacy Trust. <http://www.literacytrust.org.uk/assets/0001/1392/The_Gift_of_Reading_in_2011.pdf>

E.A.C.E.A./Eurydice (2011). Η διδασκαλία της Ανάγνωσης στην Ευρώπη: Πλαίσια, Πολιτικές και Πρακτικές. Brussels: Eurydice.

European Commission (2012). EU High Level Group of Experts on Literacy. Final Report. Luxemburg: Publications Office of the European Union.

Κατσίκη-Γκίβαλου, Ά., Πολίτης, Δ., Χαλκιαδάκη, Ά. & Τσομπάνη, Φ. (2011). Καλλιεργείται η αγάπη για το διάβασμα; Τόποι ανάγνωσης και τρόποι εκπαίδευσης. Αθήνα: Κοινωφελές Ίδρυμα Ιωάννη Σ. Λάτση. <http://www.latsis-foundation.org/files/meletes2011/04.pdf>

O.E.C.D. (2002). Reading for change. Performance and Engagement across countries. Results from PISA 2000. Paris: O.E.C.D.

O.E.C.D. (2010a). PISA 2009 Results: What students know and can do. Student performance in reading, mathematics and science (Volume I). Paris: O.E.C.D.

O.E.C.D. (2010b). PISA 2009 Results: Learning trends. Changes in student performance since 2000 (Volume V). Paris: O.E.C.D.

O.E.C.D. (2010c). PISA 2009 Results: Executive Summary. Paris: O.E.C.D.

Πολίτης, Δ. (2013). «Από την ανάγνωση στη φιλαναγνωσία: Οι μεταφορές του νοήματος και η διαλεκτική της απόλαυσης». Εισήγηση στο Συνέδριο *«Καλλιεργώντας τη φιλαναγνωσία: Πραγματικότητες και προοπτικές»*. (Αθήνα, 7-9/3/2013) (Υπό δημοσίευση στα Πρακτικά του Συνεδρίου).

Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly, 21*, 360-407.




# Πολιτικές της εκπαίδευσης μέσα από μυθιστορήματα και διηγήματα της Έλλης Αλεξίου


Αλεξία Καπραβέλου[1]


## Περίληψη


Η λογοτέχνις και εκπαιδευτικός Έλλη Αλεξίου στο πεζογραφικό της έργο θίγει προβλήματα της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής του 20ου αι. και προτείνει λύσεις για μια εναλλακτική, απελευθερωτική παιδεία. Συγκεκριμένα, θίγει τις ταξικές ανισότητες στην εκπαίδευση λόγω διδάκτρων και επειδή οι μαθητές είναι άνισοι ως προς την εξοικείωσή τους με την ανάγνωση και τη γραφή, οι περιζήτητες σχολές είναι αποτρεπτικές για την εργατική τάξη και δεν βελτιώνεται συνήθως η κοινωνική θέση των φτωχών με τις σπουδές, παρά τα όνειρα των γονέων. Αναφέρεται στα προπαγανδιστικά βιβλία, στις διώξεις και θανατώσεις αγωνιστών εκπαιδευτικών και μαθητών που φέρνει ο πόλεμος, ο φασισμός, η δικτατορία αλλά και η κοινοβουλευτική δημοκρατία, καθώς και στον αυταρχισμό με την υποχρέωση εκπαιδευτικών και μαθητών να περιμένουν επισήμους για να τους υποδεχθούν και να τους χειροκροτούν. Επισημαίνει ακόμη το πρόβλημα της εντατικοποίησης των σπουδών και της εργασίας, με τη συνεχή αύξηση των απαιτούμενων προσόντων. Στα προβλήματα του σχολείου συγκαταλέγει τη γραφειοκρατία, την ανεπαρκή υλικοτεχνική υποδομή, το πρόβλημα της εντατικοποίησης των σπουδών και της εργασίας, με τη συνεχή αύξηση των απαιτούμενων προσόντων, που οδηγεί σε αυξημένες υποχρεώσεις και φόρτο εργασίας εκπαιδευτικών και μαθητών, την άγονη εκμάθηση κανόνων στα μαθήματα, τη μετάδοση εκτός πραγματικότητας αξιών (ιδεαλισμός), τα απομακρυσμένα-δυσπρόσιτα σχολεία μακριά από τον τόπο κατοικίας των



[1]. Αλεξία Καπραβέλου, Πάντειο Πανεπιστήμιο. Email: akaprave@gmail.com

εκπαιδευτικών και τις χαμηλές αμοιβές των εκπαιδευτικών. Προτείνει ως σχολική ύλη στη Δημοτική Γλώσσα τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου και τη σύνδεση του μαθήματος με καλλιτεχνικά μαθήματα. Απαιτεί από τον δάσκαλο των μαθηματικών άριστη μεταδοτικότητα, ώστε το μάθημα να είναι οργανωμένο και κατανοητό και να μην οδηγεί τον μαθητή στην αποτυχία. Είναι υπέρμαχος της αλληλοδιδακτικής μεθόδου σε ένα ελκυστικό περιβάλλον με ολιγομελή τμήματα. Δέχεται την κατ' οίκον εργασία για την εμπέδωση του μαθήματος. Θεωρεί αναγκαία την επιδοκιμασία του μαθητή που έχει πρωτότυπες ιδέες και δημιουργική σκέψη. Είναι υπέρμαχος της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, της γλωσσομάθειας, της επαγγελματικής εκπαίδευσης, της εσπερινής ή διά βίου εκπαίδευσης για την επαγγελματική βελτίωση, της προόδου των μαθητών ανάλογα με τις κλίσεις τους. Αναλύει πώς η διδασκαλία δεν θα είναι απλώς πρακτική αλλά εμπνευσμένη, ριζοσπαστική και χειραφετητική. Προτείνει ως σχολική ύλη στην Ιστορία μεγάλα επαναστατικά πολιτικά γεγονότα: ο όρκος των Φιλικών, αγώνες για την ελευθερία, μελέτη των κοινωνικών τάξεων, ιστορία των επαναστάσεων.

Λέξεις - Κλειδιά
Ταξική εκπαίδευση, αυταρχική-γραφειοκρατική εκπαίδευση, σχολικός ανταγωνισμός, ανοικτή εκπαίδευση, διευκολυντική μάθηση, κριτική-απελευθερωτική εκπαίδευση.

## 1. Εισαγωγή

Η λογοτέχνις και εκπαιδευτικός Έλλη Αλεξίου στο πεζογραφικό της έργο θίγει προβλήματα της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής του 20ού αι. και προτείνει λύσεις για μια εναλλακτική, απελευθερωτική παιδεία. Η Κατσίκη-Γκίβαλου (1979), παρουσιάζοντας το έργο της, διαπιστώνει ότι στο *Γ' Χριστιανικόν Παρθεναγωγείον* η συγγραφέας αναδεικνύει την πολυαισθητηριακή μάθηση, καθώς και την εποπτική μάθηση από τα συγκεκριμένα στις αφηρημένες έννοιες (Κατσίκη-Γκίβαλου 1979: 251), και στο συγγραφικό της έργο γενικά προβάλλει διδακτικές μεθόδους, όπως τη διάλεξη, διήγηση, ανάλυση και σύνθεση, τις ερωτήσεις και απαντήσεις, τον διάλογο-συζήτηση με την ενθάρρυνση της αυτενέργειας

των μαθητών, την ανακαλυπτική μάθηση με αυτοεξέταση του μαθητή και έλεγχο των γνώσεων (Κατσίκη-Γκίβαλου 1979: 262-264). Για το ίδιο έργο η Μαυροειδή-Παπαδάκη παρατηρεί πως για την Έλλη Αλεξίου κάθε μαθήτρια λάμπει με τη δική της προσωπικότητα και χάρη (Μαυροειδή-Παπαδάκη 1978: 19).

## 2. Προβλήματα στην εκπαίδευση από την εκπαιδευτική πολιτική

### *2.1. Ταξικές ανισότητες στην εκπαίδευση*

Στην εποχή που η Αλεξίου ζει και συγγράφει, τα σχολικά δίδακτρα απέτρεπαν τα φτωχά παιδιά από τη σχολική φοίτηση (Αλεξίου 1964/1978: 91), πόσο μάλλον από την εισαγωγή σε περιζήτητες σχολές (τότε ήταν η ιατρική), που προορίζονταν για τους έχοντες, μια και ήταν δύσκολη η εισαγωγή, χρονοβόρα και δαπανηρή η φοίτηση (Αλεξίου 1977/1986: 46-47).

Η Αλεξίου υπογραμμίζει τον ρόλο του οικογενειακού περιβάλλοντος ως την πρώτη εκπαίδευση του παιδιού (Αλεξίου, 1940/1988: 14). Οι φτωχές οικογένειες όμως απασχολούν τα παιδιά τους στις καθημερινές υποχρεώσεις για την επιβίωση και θεωρούν τη σχολική φοίτηση περιττή, μια και δεν θα έχει αποτέλεσμα στη βελτίωση της κοινωνικής θέσης αυτών των παιδιών, αλλά των παιδιών της αστικής τάξης (Αλεξίου, 1940/1988: 23-26, 37). Τα πρόσωπα της οικογένειας δέχονται τα παιδιά τους να μελετούν, για να ξεφύγουν από την ταλαιπωρία της αγροτικής ζωής και εν γένει της χειρωνακτικής εργασίας, αλλά μόνον τα μαθήματά τους και όχι εξωσχολικά βιβλία, που είναι ίσως πολύ πιο ποιοτικά και ενδιαφέροντα (Αλεξίου 1972/1983α: 45). Τα παιδιά που έχουν υψηλούς στόχους και διαβάζουν βιβλία θεωρούν επίσης χάσιμο χρόνου σχολικές δραστηριότητες όπως η γυμναστική, τα καλλιτεχνικά, οι κατασκευές (Αλεξίου 1955/1983: 61).

Στην επαγγελματική ειδίκευση μπορεί κάποιος εκπαιδευτικός να δείξει αγάπη στους μαθητές με χαμηλή επίδοση, σε αντίθεση με το σχολείο (Αλεξίου 1955/1983: 157).

## 2.2. Πολιτική βία και εκπαίδευση

Αποτίει φόρο τιμής στις αντικαθεστωτικές, αντιστασιακές δασκάλες που βασανίστηκαν στην Κατοχή (Αλεξίου 1964/1984: 46-47), καθώς και στους μαθητές που βασανίστηκαν και εκτελέστηκαν (Αλεξίου, 1964/1984: 178-179). Παρατηρεί ότι η απελευθέρωση από την Κατοχή βρήκε πολλούς εκπαιδευτικούς συντετριμμένους από τα δεινά που είχαν περάσει ή αγνοούμενους από τα σχολεία (Αλεξίου 1964/1984: 138-139, 146-147, 151-152). Οι κατακτητές δρούσαν με τη συνδρομή ντόπιων συνεργατών τους (Αλεξίου 1964/1983α: 71).

Αντιστασιακοί δάσκαλοι ανακρίνονταν ακόμα και από τις μετακατοχικές κυβερνήσεις για τη δράση τους και των συναδέλφων τους (Αλεξίου 1964/1984: 188-190, 194). Μέχρι το πρώτο μισό του 20ου αι. δάσκαλοι και μαθητές ήταν υποχρεωμένοι να υποδέχονται, με πολύωρη αναμονή, την έλευση κάποιου επισήμου, με αποτέλεσμα αφάνταστη ταλαιπωρία για τα παιδιά και τις οικογένειές τους και την προκλητική αδιαφορία του επίσημου προσώπου (Αλεξίου 1955/1983: 70).

## 2.3. Γραφειοκρατία, ελλείψεις, εντατικοποιημένα καθήκοντα και ιδεολογική επιβολή

Η Αλεξίου στηλιτεύει την υπερβολικά γραφειοκρατική γραμματειακή δουλειά του σχολείου (Αλεξίου, 1964/1984: 182). Αναφέρεται στη φτωχή υλικοτεχνική υποδομή πολλών σχολείων (Αλεξίου, 1940/1988: 23-26, 37). Τα μικρά παιδιά ταλαιπωρούνται εξάλλου από τις καιρικές συνθήκες στο δρόμο για το σχολείο (Αλεξίου 1940/1988: 14).

Το σχολικό γράψιμο και διάβασμα, με τον χαρακτήρα προστατευτή που ενέχει, είναι ζυγός και φυλακή για τα παιδιά, που προτιμούν το ρεμπελιό (Αλεξίου 1955/1983²: 60). Χαρά του παιδιού είναι το διάλειμμα, η ξενοιασιά, και όχι η υποχρέωση της διδακτικής ώρας (Αλεξίου 1962/1978²: 102). Αντιτάσσεται στην άγονη εκμάθηση των συντακτικών κανόνων (Αλεξίου, 1981/1983: 32-33). Όλα αυτά δεν είναι ξένα προς τη γενικότερη εντατικοποίηση στην παιδεία, που προβλέπει αυξημένα προσόντα, γνώσεις πολλών γλωσσών κ.λπ. (Αλεξίου 1977/1986: 46-47).

Ασκεί δριμεία κριτική στις κίβδηλες σχολικές αξίες, τονίζοντας ότι «με ψέματα ζούμε στα σκολειά» και «τα βιβλία λένε ψέματα» (Αλεξίου





1940/1988: 191). Οι σχολ
ανταποκρίνονται καθόλου
οφείλει να διδάσκει και «τ
ο παμπόνηρος», «τις μύρ
αυτόν βαρυσήμαντες, μύρι
δεύουν... που κανείς ποτέ
(Αλεξίου 1972/1983β: 29

## 2.4. Εργασιακά προβλήμ

Η υπηρέτηση της εκπαίδ
κρύνει τους εκπαιδευτικού
1958/1986²: 39). Οι εκπ
κατά την εκτέλεση των κα
καιρικά φαινόμενα (Αλεξ
κή τη διαδικασία της δι
1964/1983²ε: 59). Διεκτρ
με τη διόρθωση γραπτών
νικά το επάγγελμα του
μειβόμενο, ακόμα κι αν
με ιδιαίτερα μαθήματα κ
εκπαιδευτικοί, επεσήμαιν
αγοράσουν παιχνίδια στα
μερινό έτος 2013 της οικ
το πολύ, αγοράζουν κάπο
συνθετικό και κακής πο
μάτων, χειρότερα απ' ό,τ
ένα φθηνό πολύχρωμο πο
ψιλικατζίδικο, μια πλαστ

1940/1988: 191). Οι σχολικές αξίες περί τιμιότητος και ευθύτητος δεν ανταποκρίνονται καθόλου στην πραγματικότητα της ζωής. Το σχολείο οφείλει να διδάσκει και «τα πολυδαίδαλα μονοπάτια απ' όπου πορεύεται ο παμπόνηρος», «τις μύριες μικρολεπτομέρειες, δευτερεύουσες, μα γι' αυτόν βαρυσήμαντες, μύρια απίθανα στολίδια και εξαρτήματα τον συνοδεύουν... που κανείς ποτέ δεν κατάφερε να τα σπουδάσει ως το πτυχίο» (Αλεξίου 1972/1983β: 29).

### *2.4. Εργασιακά προβλήματα των εκπαιδευτικών*

Η υπηρέτηση της εκπαίδευσης εκτός τόπου μόνιμης κατοικίας απομακρύνει τους εκπαιδευτικούς από τα αγαπημένα τους πρόσωπα (Αλεξίου, 1958/1986[2]: 39). Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν αντίξοες συνθήκες κατά την εκτέλεση των καθηκόντων τους, όπως ακραία ή και επικίνδυνα καιρικά φαινόμενα (Αλεξίου 1964/1983η: 104-105). Κρίνει κοπιαστική τη διαδικασία της διδασκαλίας (Αλεξίου 1964/1983δ: 15. Αλεξίου 1964/1983[2]ε: 59). Διεκτραγωδεί το φόρτο εργασίας του εκπαιδευτικού, με τη διόρθωση γραπτών (Αλεξίου 1964/1984: 183). Χαρακτηρίζει γενικά το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως κοπιαστικό και χαμηλά αμειβόμενο, ακόμα κι αν ο εκπαιδευτικός συμπληρώνει το εισόδημά του με ιδιαίτερα μαθήματα και μεταφράσεις (Αλεξίου 1964/1983ε: 59). Οι εκπαιδευτικοί, επεσήμαινε τότε, περιμένουν το δώρο των εορτών για να αγοράσουν παιχνίδια στα παιδιά τους (Αλεξίου 1964/1983ζ: 97). Στο σημερινό έτος 2013 της οικονομικής κρίσης, το δώρο έχει καταργηθεί και, το πολύ, αγοράζουν κάποιο φθηνό και ταχύτατα αναλώσιμο παιχνιδάκι, συνθετικό και κακής ποιότητας, από γνωστές αλυσίδες πολυκαταστημάτων, χειρότερα απ' ό,τι παλαιότερα, που οι εργάτες γονείς αγόραζαν ένα φθηνό πολύχρωμο παιχνιδάκι, π.χ. ένα σακουλάκι μπαλόνια από το ψιλικατζίδικο, μια πλαστική ρόδα με λαβή από το παζάρι κ.λπ.

## 3. Για μια εκπαίδευση ισότητας και ελευθερίας

### *3.1. Διευκόλυνση του παιδιού στη μάθηση*

Η Αλεξίου αποτελεί πρότυπο συνεπούς εκπαιδευτικού (Αλεξίου 1981/1983: 11). Διατείνεται πως για τη διάλεξη του καθηγητή χρειάζεται προετοιμασία με επεξεργασία της ύλης και περίληψή της (Αλεξίου 1964/1984: 234). Δέχεται εν τούτοις τη μάθηση μέσα από τις εμπειρίες και όχι την πολύωρη ακρόαση της διάλεξης του εκπαιδευτικού (Αλεξίου 1940/1988[3]: 23-26, 37). Προκρίνει ως διδακτική μέθοδο την επαγωγή, από τα απλούστατα στα συνθετότερα, σύμφωνα και με τις διδακτικές αρχές του Πεσταλότσι (Αλεξίου 1981/1983: 38), καθώς και την αλληλοδιδακτική μέθοδο (Αλεξίου 1972/1983α: 45).

Υπήρξε υπέρμαχος του δημοτικισμού (Αλεξίου 1981/1983: 29-30, 156). Αναφέρει ότι το μικρό παιδί μαθαίνει να διαβάζει σε τρεις μήνες, ενώ ο ενήλικος θα χρειαστεί περισσότερο χρόνο (Αλεξίου 1958/1986: 65, 85), προτείνει πρώτη γραφή με εκμάθηση των γραμμάτων-συμβόλων (Αλεξίου 1958/1986: 63-64). Στο γλωσσικό μάθημα οι μαθητές πρέπει να ασκούνται στην εύρεση ταυτοσήμων και συνωνύμων (Αλεξίου 1964/1984[3]: 185). Όμως πολύ πιο ενδιαφέρουσα θα ήταν η διαθεματική προσέγγιση του μαθήματος αυτού, αν π.χ. συνδυάζεται με τη μουσική, τη ζωγραφική και το σχέδιο (Αλεξίου 1964/1983γ: 154).

Απαιτείται οργάνωση του υλικού (Αλεξίου, 1955/1983[2]: 165-166) και άριστη μεταδοτικότητα του εκπαιδευτικού στα μαθηματικά και όχι απομνημόνευση των κανόνων (Αλεξίου 1981/1983: 34), καθώς στα μαθηματικά οι μαθητές υστερούν λόγω έλλειψης κατανόησης και είναι πιο συχνή η απόρριψη των παιδιών στο μάθημα αυτό (Αλεξίου 1964/1983γ: 154).

Δέχεται τις κατ' οίκον εργασίες, για την εμπέδωση των γνώσεων (Αλεξίου 1964/1983στ: 119), και μάλιστα η επιβράβευση για τις επιμελείς εργασίες κατ' οίκον ικανοποιούν τον μαθητή, όπως αυτή εκφράζεται με δίκαιη περιγραφική αξιολόγηση και επαίνους από τον δάσκαλο (Αλεξίου 1940/1988: 135-136).

Χρέος του εκπαιδευτικού είναι όχι μόνο να επισημαίνει τα λάθη των μαθητών (Αλεξίου 1958/1986: 96), αλλά και να επιδοκιμάζει τον μαθητή που εκφράζει πρωτότυπες ιδέες, δηλαδή με αποκλίνουσα, δημιουρ-





γική σκέψη (Αλεξίου 19
στους μαθητές με επιβρ
Στο ελκυστικό σχολικ
λεξίου 1981/1983: 34) κ
1981/1983: 34).

### *3.2. Ανοικτή εκπαίδευσ ότητα ζωής*

Είναι βαθύτατα πεπεισμ
σεις και μπορεί να δια
1940/1988: 23-26, 37).
Είναι υπέρμαχος του
προσφέρει όχι μόνο ακαδ
χνικών (Αλεξίου 1955/19
δια-πολιτισμική εκπαίδε
δέλφωση των λαών, ανε
ζουν μαζί και κάνουν κο
νται τα πράγματά τους,
Επιπλέον, πιστεύει ό
α) για εκμάθηση ξένων
λεξίου 1940/1988: 40, 4
που προκαλούν το ενδιαφ
για β) διά βίου εκπαίδε
1940/1988: 40, 49, 71),
φτωχούς, εργαζόμενους

### *3.3. Απελευθερωτική γ*

Θεωρεί ότι στη σχολική
κών (Αλεξίου 1964/1984
για την ελευθερία (Αλεξ
ιστορία των επαναστάσεω
Αισιοδοξεί ότι οι εκπ
κά για τα αιτήματά του
(Αλεξίου 1964/1984: 21-

γική σκέψη (Αλεξίου 1964/1984: 167). Οφείλεται σεβασμός και βοήθεια στους μαθητές με επιβραδυνόμενη μάθηση (Αλεξίου 1981/1983: 33-34).

Στο ελκυστικό σχολικό κλίμα εντάσσονται τα ολιγομελή τμήματα (Αλεξίου 1981/1983: 34) και αίθουσες άνετες, φωτεινές, ευάερες (Αλεξίου 1981/1983: 34).

### *3.2. Ανοικτή εκπαίδευση για όλους με προοπτικές για καλύτερη ποιότητα ζωής*

Είναι βαθύτατα πεπεισμένη ότι κάθε άνθρωπος έχει τις δικές του κλίσεις και μπορεί να διαπρέψει σε κάποιους τομείς της ζωής (Αλεξίου 1940/1988: 23-26, 37).

Είναι υπέρμαχος του ολοήμερου σχολείου, με τρόπο ώστε αυτό να προσφέρει όχι μόνο ακαδημαϊκές γνώσεις αλλά και μαθήματα καλλιτεχνικών (Αλεξίου 1955/1983: 121). Η συγγραφέας υποστηρίζει την πολυ/δια-πολιτισμική εκπαίδευση για την παγκόσμια επι-κοινωνία και συναδέλφωση των λαών, ανεξαρτήτως φυλής και εθνότητας. Τα παιδιά παίζουν μαζί και κάνουν κοινές σκανταλιές από το νηπιαγωγείο, μοιράζονται τα πράγματά τους, συνεργάζονται (Αλεξίου 1964/1983β: 111-116).

Επιπλέον, πιστεύει ότι ο άνθρωπος έχει δικαίωμα και δυνατότητες α) για εκμάθηση ξένων γλωσσών, που είναι απαραίτητες στη ζωή (Αλεξίου 1940/1988: 40, 49, 71), με λεξικό και εικονογραφημένα βιβλία, που προκαλούν το ενδιαφέρον των παιδιών (Αλεξίου 1972/1978: 70-71), για β) διά βίου εκπαίδευση λόγω επαγγελματικών αναγκών (Αλεξίου 1940/1988: 40, 49, 71), καθώς και γ) για εσπερινή εκπαίδευση για τους φτωχούς, εργαζόμενους μαθητές (Αλεξίου 1972/1978: 67, 69).

### *3.3. Απελευθερωτική γνώση*

Θεωρεί ότι στη σχολική ιστορία πρέπει να διδάσκεται ο όρκος των Φιλικών (Αλεξίου 1964/1984: 87), καθώς και το ηρωικό πνεύμα του αγώνα για την ελευθερία (Αλεξίου1964/1983γ: 158), οι κοινωνικές τάξεις, η ιστορία των επαναστάσεων (Αλεξίου 1955/1983: 139-140).

Αισιοδοξεί ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παλέψουν αποτελεσματικά για τα αιτήματά τους, αν συμμετέχουν στα συλλογικά τους όργανα (Αλεξίου 1964/1984: 21-22).

Εκτιμά τους μεγάλους παιδαγωγούς που διώχθηκαν για τις ιδέες τους, όπως ο Κομένσκυ και ο Πεσταλότσι (Αλεξίου 1981/1983: 106-107).

## 4. Συμπεράσματα: η διαχρονικότητα και οικουμενικότητα των αρχών της Αλεξίου

Η λογοτέχνις και εκπαιδευτικός Έλλη Αλεξίου στο πεζογραφικό της έργο θίγει λοιπόν προβλήματα της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής του 20ου αι. και προτείνει λύσεις για μια εναλλακτική, απελευθερωτική παιδεία. Συγκεκριμένα, αναφέρεται στα προπαγανδιστικά βιβλία, στις διώξεις και θανατώσεις αγωνιστών εκπαιδευτικών και μαθητών που φέρνει ο πόλεμος, ο φασισμός, η δικτατορία αλλά και η κοινοβουλευτική δημοκρατία, καθώς και στον αυταρχισμό με την υποχρέωση εκπαιδευτικών και μαθητών να περιμένουν επισήμους για να τους υποδεχθούν και να τους χειροκροτούν. Θίγει τις ταξικές ανισότητες στην εκπαίδευση λόγω διδάκτρων και επειδή οι μαθητές είναι άνισοι ως προς την εξοικείωσή τους με την ανάγνωση και τη γραφή, οι περιζήτητες σχολές είναι αποτρεπτικές για την εργατική τάξη και δεν βελτιώνεται συνήθως η κοινωνική θέση των φτωχών με τις σπουδές, παρά τα όνειρα των γονέων. Επισημαίνει ακόμη το πρόβλημα της εντατικοποίησης των σπουδών και της εργασίας, με τη συνεχή αύξηση των απαιτούμενων προσόντων. Στα προβλήματα του σχολείου συγκαταλέγει επίσης τη μετάδοση εκτός πραγματικότητας αξιών (ιδεαλισμός), την άγονη εκμάθηση κανόνων στα μαθήματα, την ανεπαρκή υλικοτεχνική υποδομή, τη γραφειοκρατία, τις υποχρεώσεις και τον φόρτο εργασίας εκπαιδευτικών και μαθητών, τα απομακρυσμένα-δυσπρόσιτα σχολεία μακριά από τον τόπο κατοικίας των εκπαιδευτικών και τις χαμηλές αμοιβές των εκπαιδευτικών.

Δέχεται την κατ' οίκον εργασία για την εμπέδωση του μαθήματος και την αλληλοδιδακτική μέθοδο. Θεωρεί αναγκαία την επιδοκιμασία του μαθητή που έχει πρωτότυπες ιδέες και δημιουργική σκέψη και αναλύει πώς η διδασκαλία δεν θα είναι απλώς πρακτική αλλά εμπνευσμένη, ριζοσπαστική και χειραφετητική σε ένα ελκυστικό περιβάλλον και ολιγομελή τμήματα. Προτείνει ως σχολική ύλη στη Δημοτική Γλώσσα τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου και τη σύνδεση του μαθήματος με καλλιτεχνικά μαθήματα, ενώ στην Ιστορία μεγάλα επαναστατικά πολιτικά γεγονότα





ο όρκος των Φιλικών, α
κών τάξεων, ιστορία των
μαθηματικών άριστη μετ
μένο και κατανοητό και
υπέρμαχος της πολυπολι
επαγγελματικής εκπαίδε
την επαγγελματική βελ
τις κλίσεις τους.

Μεταξύ των προβλημ
σήμερα έκδηλο είναι ένα
που ευνοεί τη μετατροπή

- μικροπρεπείς που κ
νιστές και συκοφάν
- υπαλλήλους ενσωμ
λογη αλαζονεία, θ
- τύποις νομοταγείς
την τήρηση του νό
σφέρουν στην κοινω
σε μηχανισμούς νο
- φιλέριδες, επειδή δ
και δεν προσηλώνο
- κυνηγούς ανέσεων
εις βάρος των υπολ
- ευνοημένα κομματι
λέχη, που είναι φ
κόλακες έως και ε
επιτρέπει κομματικ
εξουσίας, εύκολο κ
- αυτοδιαφημιζόμενο
τους από επιτροπές
- ανέντιμους έως άτι
που καρπούνται ξέ
- κατόχους ακόμα κ
άκοπα και εν πολλ

ο όρκος των Φιλικών, αγώνες για την ελευθερία, μελέτη των κοινωνικών τάξεων, ιστορία των επαναστάσεων. Απαιτεί από τον δάσκαλο των μαθηματικών άριστη μεταδοτικότητα, ώστε το μάθημα να είναι οργανωμένο και κατανοητό και να μην οδηγεί τον μαθητή στην αποτυχία. Είναι υπέρμαχος της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, της γλωσσομάθειας, της επαγγελματικής εκπαίδευσης, της εσπερινής ή διά βίου εκπαίδευσης για την επαγγελματική βελτίωση, της προόδου των μαθητών ανάλογα με τις κλίσεις τους.

Μεταξύ των προβλημάτων στην εκπαίδευση που θίγει η Αλεξίου, σήμερα έκδηλο είναι ένα σύστημα άσκησης της εκπαιδευτικής πολιτικής που ευνοεί τη μετατροπή των εκπαιδευτικών σε:

- μικροπρεπείς που κάνουν κακεντρεχή ή ειρωνικά σχόλια, ανταγωνιστές και συκοφάντες των συναδέλφων τους,
- υπαλλήλους ενσωματωμένους σε κλίκες συμφερόντων, με την ανάλογη αλαζονεία, θρασύτητα, ιδιοτέλεια,
- τύποις νομοταγείς επαγγελματίες, που κρύβονται πίσω δήθεν από την τήρηση του νόμου, προκειμένου να φυγοπονούν, να μην προσφέρουν στην κοινωνία και να ελέγχουν όσους δεν έχουν πρόσβαση σε μηχανισμούς νομής προνομίων,
- φιλέριδες, επειδή δεν αγαπούν πραγματικά το κοινωνικό τους έργο και δεν προσηλώνονται στην αποστολή τους,
- κυνηγούς ανέσεων και διευκολύνσεων έως και άρπαγες απολαβών, εις βάρος των υπολοίπων,
- ευνοημένα κομματικά μέλη έως και προνομιούχα κομματικά στελέχη, που είναι φερέφωνα της εκάστοτε πολιτικής εξουσίας και κόλακες έως και εισπράκτορες πληρωμένων ρουσφετιών, που τους επιτρέπει κομματική προαγωγή, θέσεις 'ευθύνης' δηλαδή άσκησης εξουσίας, εύκολο και γρήγορο πλουτισμό,
- αυτοδιαφημιζόμενους ειδικούς, για να αυξάνουν τα εισοδήματά τους από επιτροπές και την παραπαιδεία,
- ανέντιμους έως άτιμους που αναθέτουν σε άλλους τα δύσκολα και που καρπούνται ξένες δημιουργικές ιδέες προς όφελός τους,
- κατόχους ακόμα και αυξημένων προσόντων με... μέσον, δηλαδή άκοπα και εν πολλοίς άδικα.

Αυτοί διοικούν, αυτοί θα αξιολογούν. Η στρατηγική αυτή διευκολύνει τη διάσπαση και πειθάρχηση των εκπαιδευτικών όταν θα δεχθούν τη λαίλαπα της απόλυσης, υποδούλωσης και εξαθλίωσης, και θυματοποιεί περαιτέρω τους μαθητές, παράγοντας εξίσου υποτελείς υπηκόους και σκληρά διά βίου μαθητευόμενους, εκτός αν οι γονείς τους χρηματοδοτήσουν σε βάρος τη φοίτησή τους. Το οικονομικό σύστημα ευνοεί αυτές τις πολιτικές κομματοκρατισμού, πελατειακής λογικής, διαφθοράς και αναξιοκρατίας, όμως το ελληνικό φαινόμενο της σήψης υπερβαίνει κάθε όριο ανοχής, διαποτίζοντας τον εργασιακό βίο με το δηλητήριο της ψυχολογικής βίας και απανθρωπιάς.

Οι παρατηρήσεις της Έλλης Αλεξίου αφορούν τόσο την ιστορία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος από την δεκαετία του 1920 ως την δεκαετία του 1970, κατά την περίοδο δηλαδή που εργάζεται και συγγράφει η Έλλη Αλεξίου, όσο και όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα, διαχρονικά και οικουμενικά. Τα προβλήματα της εκπαίδευσης που θίγει η Έλλη Αλεξίου δεν αποτελούν παρά μέρος των κοινωνικών προβλημάτων, τα οποία γεννά η ανισότητα. Κατ' επέκταση, τα σχολικά προβλήματα έχουν υπερχρονική και υπερτοπική ισχύ, είναι δηλαδή χαρακτηριστικά κάθε άνισης κοινωνίας. Η διεθνής σχετική βιβλιογραφία συμπυκνώνει παρόμοια αιτήματα για μια εκπαίδευση και κοινωνία:

- οικονομικής σύγκλισης στο εσωτερικό των κοινωνιών, εκδημοκρατισμού και δικαιωμάτων, για την αντιμετώπιση της βίας των νέων (Urdal 2006),
- σύγκλισης τόσο των οικονομιών Βορρά-Νότου όσο και των οικογενειακών μορφωτικών ανισοτήτων (Jerrim & Micklewright 2009), ενδοσχολικής διαχείρισης και εξάλειψης της γραφειοκρατίας για τη βελτίωση της μαθητικής επίδοσης (Smith & Larimer 2004· Krueathep 2011) και για την πρόληψη της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών (Volk 2011),
- διευκόλυνσης των μη προνομιούχων παιδιών στη μάθηση, με την παροχή δυνατοτήτων πρόσβασης στην ηλεκτρονική πληροφορία και επικοινωνία (Thomas 2008),
- προστασίας και δημιουργίας φιλικού σχολικού κλίματος (Lleras 2008), αποδοχής και επιβράβευσης των μαθητών, καθώς και ενσυναίσθησης και αμοιβαίας εμπιστοσύνης μεταξύ των συντελεστών της εκπαίδευσης (Hicks 2004),





- κριτικής κατανόη
μα (Davis 2007)
τητας, αποδέσμε
σμούς και ολοκλ
νική κυριαρχία (
υποκειμένων που
- απόρριψης των σ
ρατσισμού και σε
υπακοή, στην ομο
κών εγχειριδίων
ραδόσεως, της φι
σκείας και της π
για την παραγωγ
- αντίστασης στον
ξη, φυλή/εθνότητ
2010),
- διαπολιτισμικών
των και ετεροτήτ
2010),
- αξιοποίησης πολι
νης της λαϊκής τ
των ανθρώπων (

- κριτικής κατανόησης του κόσμου μέσα από το σχολικό πρόγραμμα (Davis 2007), αλληλομάθησης, ανεξαρτησίας και δημιουργικότητας, αποδέσμευσης από προκαταλήψεις, δόγματα, καταναγκασμούς και ολοκληρωτική σκέψη, πολιτική καταπίεση και κοινωνική κυριαρχία (Wei, 2009· Friedman et al. 2011), καλλιέργειας υποκειμένων που συζητούν και δρουν (Radford 2012),
- απόρριψης των αυταρχικών πρακτικών του φασισμού, ναζισμού, ρατσισμού και σεξισμού στα σχολεία, που συνίστανται στην τυφλή υπακοή, στην ομοιομορφία και στην προπαγάνδα μέσω των σχολικών εγχειριδίων σχετικά με την υπεροχή του έθνους-πατρίδος-παραδόσεως, της φυλής-αίματος-συγγενείας, της αρχηγίας, της θρησκείας και της παραδοσιακής οικογενείας, της σκληρής εργασίας για την παραγωγικότητα, των υποχρεώσεων (Pine 1997),
- αντίστασης στον κοινωνικό αποκλεισμό ως προς την κοινωνική τάξη, φυλή/εθνότητα, φύλο (Jerrim & Micklewright 2009· Omotoso 2010),
- διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων με αίσθηση τόσο των ταυτοτήτων και ετεροτήτων όσο και της παγκόσμιας κοινότητας (Omotoso 2010),
- αξιοποίησης πολλαπλών συστημάτων γνώσης, συμπεριλαμβανομένης της λαϊκής τοπικής σοφίας, για την πραγματική απελευθέρωση των ανθρώπων (Omotoso 2010).

## Βιβλιογραφία


Αλεξίου, Έ. (1940/1988[3]). *Λούμπεν. Μυθιστόρημα*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Αλεξίου, Έλλη (1955/1983[2]). *Παραπόταμοι. Μυθιστόρημα*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Αλεξίου, Έ. (1958/1986[2]). *Με τη λύρα. Μυθιστόρημα*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Αλεξίου, Έ. (1962/1978[2]). Αποχρώσεις. Στο: Έ. Αλεξίου, *Μυστήρια. Διηγήματα*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Αλεξίου, Έ. (1962/1980[2]). Άβυσσος. Στο: Έλλη Αλεξίου, *Αναχωρήσεις και μεταλλαγές. Διηγήματα*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Αλεξίου, Έ. (1964/1978[2]). Κοιτάζω τα παράθυρα. Στο: Έλλη Αλεξίου, *Σπονδή. Διηγήματα*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Αλεξίου, Έ. (1964/1983[2]α). Εξετάσεις στα Γυμνάσια το καλοκαίρι του 1944. Χρονικό. Στο: Έλλη Αλεξίου, *Προσοχή συνάνθρωποι. Διηγήματα*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Αλεξίου, Έ. (1964/1983[2]β). Καληνύχτα μάνα! Στο: Έλλη Αλεξίου, *Προσοχή συνάνθρωποι. Διηγήματα*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Αλεξίου, Έ. (1964/1983[2]γ). ...Μα κάπως πιο απλόχωρα... Στο: Έλλη Αλεξίου, *Προσοχή συνάνθρωποι. Διηγήματα*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Αλεξίου, Έ. (1964/1983[2]δ). Μια μέρα θα γυρίσει. Στο: Έλλη Αλεξίου, *Προσοχή συνάνθρωποι. Διηγήματα*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Αλεξίου, Έ. (1964/1983[2]ε). Μια περιπέτεια. Χρονικό. Στο: Έλλη Αλεξίου, *Προσοχή συνάνθρωποι. Διηγήματα*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Αλεξίου, Έ. (1964/1983[2]στ). Μικροί θεαταί του Αρτούρ. Στο: Έλλη Αλεξίου, *Προσοχή συνάνθρωποι. Διηγήματα*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Αλεξίου, Έ. (1964/1983[2]ζ). Όμως ο μπαμπάς δεν ερχόταν. Στο: Έλλη Αλεξίου, *Προσοχή συνάνθρωποι. Διηγήματα*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Αλεξίου, Έ. (1964/1983[2]η). Χιονοθύελλα στο Αιγαίο. Στο: Έλλη Αλεξίου, *Προσοχή συνάνθρωποι. Διηγήματα*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Αλεξίου, Έ. (1964/1984[3]). *Και ούτω καθεξής. Μυθιστόρημα*. Αθήνα: Καστανιώτης.







Αλεξίου, Έ. (1972/1978
νιώτης.

Αλεξίου, Έλλη (1972/19
ου, *Και υπέρ των ζώ*

Αλεξίου, Έ. (1972/1983
*των ζώντων. Διηγήμ*

Αλεξίου, Έ. (1977/1986
*μένα αρχοντικά. Δι*η

Αλεξίου, Έ. (1981/1983

Davis, R. (2007). 'Who
ant That Teachers U
Shaping the Curricu
4 (1), 32-38.

Friedman, Willa, Migue
(2011). Education a
www.csae.ox.ac.uk/c
keynote-kremer.pdf.

Hicks, D. (2004). Ra
*Studies: A Student*

Jerrim, J. & Micklewr
ents' socio-economic
and fathers. Paper p
Transmission, Madi

Κατσίκη-Γκίβαλου, Ά.
από το έργο της). Σ
Αθήνα: Καστανιώτης

Krueathep, W. (2011).
Performance? A Ca
*US-China Public Ad*

Lleras, C. (2008). Host
of Student Exposure
School. *Journal of S*

Μαυροειδή-Παπαδάκη,
της. Στο: Έλλη Αλεξ
Καστανιώτης.

Αλεξίου, Έ. (1972/1978²). *Δεσπόζουσα. Μυθιστόρημα*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Αλεξίου, Έλλη (1972/1983²α). Και υπέρ των ζώντων. Στο: Έλλη Αλεξίου, *Και υπέρ των ζώντων. Διηγήματα*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Αλεξίου, Έ. (1972/1983²β). Περί έρωτος. Στο: Έλλη Αλεξίου, *Και υπέρ των ζώντων. Διηγήματα*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Αλεξίου, Έ. (1977/1986³). Προοπτικές. Στο: Έλλη Αλεξίου, *Κατερειπωμένα αρχοντικά. Διηγήματα*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Αλεξίου, Έ. (1981/1983). *Από πολύ κοντά*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Davis, R. (2007). 'Whose Education Is It Anyway?': Why It Is Important That Teachers Understand and Question the Broader Contexts Shaping the Curriculum. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, *4* (1), 32-38.

Friedman, Willa, Miguel, Edward, Kremer, Michael, Thornton, Rebecca (2011). Education as Liberation? Retrieved 23/07/2013 from http://www.csae.ox.ac.uk/conferences/2011-EdiA/plenaries/csae-conf2011-keynote-kremer.pdf.

Hicks, D. (2004). Radical education. In: S. Ward (ed.), *Education Studies: A Student Guide*. London: Routledge Falmer.

Jerrim, J. & Micklewright, J. (2009). Children's education and parents' socio-economic status: distinguishing the impact of mothers and fathers. Paper presented at the Conference on Intergenerational Transmission, Madison, Wisconsin, September 2009.

Κατσίκη-Γκίβαλου, Ά. (1979). Έλλη Αλεξίου, η παιδαγωγός (Επιλογή από το έργο της). Στο: Συλλογικό, *Έλλη Αλεξίου. Μικρό αφιέρωμα*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Krueathep, W. (2011). How Does School Bureaucracy Affect Student Performance? A Case of New Jersey School Districts. *Journal of US-China Public Administration*, *8* (2), 121-135.

Lleras, C. (2008). Hostile School Climates: Explaining Differential Risk of Student Exposure to Disruptive Learning Environments in High School. *Journal of School Violence*, *7* (3), 105-135.

Μαυροειδή-Παπαδάκη, Σ. (1978²). Έλλη Αλεξίου. Η ζωή και το έργο της. Στο: Έλλη Αλεξίου ([1964] 1978²), *Σπονδή. Διηγήματα*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Omotoso, S. A. (2010). Education and Emancipation: An African Philosophical Perspective. *The Journal of Pan African Studies*, 3 (9), 222-231.

Pine, L. (1997). Nazism in the classroom. *Today*, 47 (4), 22-27. Retrieved 23/07/2013 from http://www.mconway.net/page1/page4/files/Nazism%20in%20School.pdf.

Radford, L.(2012). Education and the Illusions of Emancipation. *Educational Studies in Mathematics, 80* (1), 101-118. Retrieved 23/07/2013 from http://www.esri.mmu.ac.uk/mect/papers_11/Radford.pdf.

Smith, K. B. & Larimer, C. W. (2004). A Mixed Relationship: Bureaucracy and School Performance. *Public Administration Review*, 64 (6), 728-736.

Thomas, D. H. (2008). The Digital Divide: What Schools in Low Socioeconomic Areas Must Teach. *The Delta Kappa Gamma Bulletin*, 74 (4), 12-17.

Urdal, H. (2006). A Clash of Generations? Youth Bulges and Political Violence. *International Studies Quarterly, 50*, 607-629.

Volk, A. (2011). Teachers' Experiences with Bureaucracy in Loosely and Tightly Coupled Systems: Impacts on Professional Practice. Retrieved 23/07/2013 from http://umanitoba.ca/faculties/education/media/Volk-11.pdf.



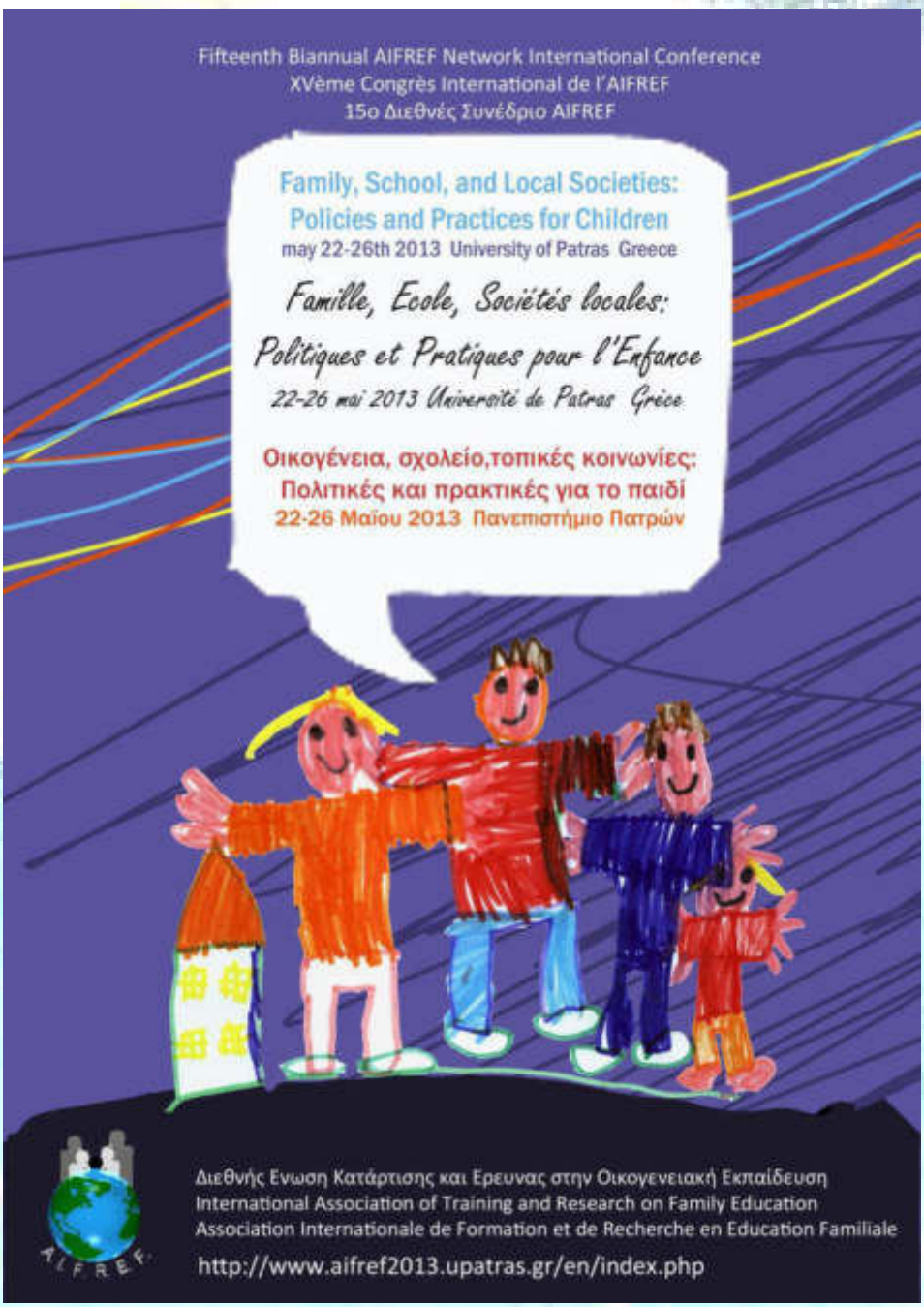
Διεθνείς Οργανισ
για το π

Τα θεμέλια της α
των πρώτων χρ
παιδικής ηλικίας η α
πιδράσεις και τα ερε
και πνευματικό τους
ενός ολοκληρωμένου
πρώιμης παιδικής ηλ
ξη στο στάδιο της πρ
των ατομικών χαρακ
δεξιοτήτων τους και
για την ένταξη και τ
Οι Διεθνείς Οργανισ
δικής ηλικίας, δίνοντ
των παιδιών που προ
συμβάλλοντας στην κ
ποσοστά πρόωρης εγ

Στην εργασία αυτ
νισμών για την πρώι
τρεις βασικοί άξονες
καθορίσουν μελλοντι
πτυξη και ευημερία

[1]. Βιργινία Α. Στερ
Πανεπιστημίου Πατρώ
Πατρών. Email: vir.st

# ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΤΟΥ 15ου ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ AIFREF 2013




**ΠΑΝΤΕΛΗΣ ΚΥΠΡΙΑΝΟΣ**
(Επιμέλεια)

Πανεπιστήμιο Πατρών
Πάτρα 2013

# Διεθνής Ένωση Κατάρτισης και Έρευνας στην Οικογενειακή Εκπαίδευση

## ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΕΛΛΗΝΟΦΩΝΩΝ ΕΡΓΑΣΙΩΝ ΤΟΥ 15ου ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ AIFREF

**Οικογένεια, σχολείο, τοπικές κοινωνίες:**
**Πολιτικές και πρακτικές για το παιδί**
**22-26 Μαΐου 2013, Πανεπιστήμιο Πατρών, Ελλάδα**

**ΠΑΝΤΕΛΗΣ ΚΥΠΡΙΑΝΟΣ**
(Επιμέλεια)

**Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Πατρών**

ISBN: 978-618-81670-0-1

**ΠΑΤΡΑ 2013**

# ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

## ΕΡΓΑΣΙΕΣ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ

ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΚΑΙ ΓΙΑ ΤΙΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΚΕΣ ΤΟΥΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ **19**
**Αποστόλου Ζωή,** Γραφείο Πρακτικής Άσκησης, Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Πανεπιστήμιο Πατρών
**Βελλοπούλου Αγγελική,** Γραφείο Πρακτικής Άσκησης, Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Πανεπιστήμιο Πατρών
**Καμπεζά Μαρία,** Γραφείο Πρακτικής Άσκησης, Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Πανεπιστήμιο Πατρών
**Μισιρλή Αναστασία,** Γραφείο Πρακτικής Άσκησης, Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Πανεπιστήμιο Πατρών
**Παπαπάνου Ιωάννα,** Γραφείο Πρακτικής Άσκησης, Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Πανεπιστήμιο Πατρών
**Τζαβάρα Αγγελική,** Γραφείο Πρακτικής Άσκησης, Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Πανεπιστήμιο Πατρών

ΔΙΕΥΚΟΛΥΝΟΝΤΑΣ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ: ΜΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ **31**
**Βελλοπούλου Αγγελική,** Νηπιαγωγός
**Γκολφινοπούλου Γεωργία,** Νηπιαγωγός
**Καμπεζά Μαρία,** Λέκτορας, Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Πανεπιστήμιο Πατρών

ΤΡΕΧΟΥΣΑ ΚΡΙΣΗ ΚΑΙ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΚΑΙ ΤΟ ΠΑΙΔΙ **43**
**Βέρρα Μαριλίνα,** Νηπιαγωγός

ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΤΟΥΣ ΜΕ ΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/-ΤΡΙΩΝ ΤΟΥΣ **50**
**Βουδούρη Αγγελική,** Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
**Μπούρας Αντώνιος,** Διδάσκων, Π.Τ.Δ.Ε., Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
**Τριανταφύλλου Ευπραξία,** Δασκάλα, M.Ed., Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Υποψήφια Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

ΔΡΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΤΟΥΣ ΑΣΚΗΣΗΣ ΣΕ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΑ ΤΟΥ ΔΑΣΟΥΣ ΣΤΗΝ ΚΟΠΕΓΧΑΓΗ **57**
**Γκόργκα Βασιλική,** Προπτυχιακή φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Πατρών
**Σαλαγιάννη Χριστίνα,** Προπτυχιακή φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Πατρών

**ΕΛΛΗΝΙΚΕΣ ΓΟΝΕΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΚΑΙ ΚΡΙΣΗ ΧΡΕΟΥΣ: Η ΜΕΤΑΛΛΑΓΗ ΤΗΣ ΘΕΣΜΙΚΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ**

**Γούγα Γεωργία,** Δρ. Κοινωνιολογίας
**Καμαριανός Γιάννης**, Επικουρος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Πατρών **63**

Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΟΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΛΛΗΝΙΣΜΟ ΤΗΣ ΔΙΑΣΠΟΡΑΣ **77**
**Δήμου Πασχάλης,** Δάσκαλος-Κοινωνικός Ανθρωπολόγος, Υποψήφιος Διδάκτωρ, Π.Τ.Δ.Ε, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
**Καραφύλλης Αθανάσιος,** Αναπληρωτής Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε., Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Η ΠΑΙΔΟΝΟΜΙΑ ΣΤΟ Ν. ΑΧΑΪΟΗΛΙΔΑΣ ΟΠΩΣ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΤΑΙ ΣΤΟΝ ΤΟΠΙΚΟ ΤΥΠΟ **72**
**Διαμαντοπούλου Αλεξάνδρα,** Καθηγήτρια Γαλλικής Φιλολογίας, Υποψήφια Διδάκτωρ, Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Πανεπιστήμιο Πατρών
**Κυπριανός Παντελής,** Καθηγητής, Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Πανεπιστήμιο Πατρών

ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΠΡΑΞΕΩΝ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΕΦΗΒΟΥ ΜΕ ASPERGER ΑΠΟ ΤΟ ΚΟΝΕΚΤΙΚΑΤ ΤΩΝ ΗΝΩΜΕΝΩΝ ΠΟΛΙΤΕΙΩΝ ΑΜΕΡΙΚΗΣ **80**
**Δροσινού – Κορέα Μαρία,** Δρ. Ψυχολογίας, Επίτιμος Πάρεδρος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Διδάσκουσα, Τμήμα Φιλολογίας, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΑΝΑΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΚΑΙ ΤΟ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ **86**
**Ζαφειροπούλου Ελένη,** Μαθηματικός, M.Ed., Υποδιευθύντρια
**Φραγκουλίδου Παναγιώτα,** Κοινωνιολόγος-Εκπαιδευτικός Δ.Ε., M.Ed., M.Sc., Υποψήφια Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

ΙΣΟΤΙΜΗ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΜΥΘΟΣ Ή ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ; **95**
**Καλέμης Κωνσταντίνος,** M.Ed., Υποψήφιος Διδάκτωρ, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Επιμορφωτής Εκπ/σης Ενηλίκων & Δια Βίου Μάθησης, Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης
**Γκάτσου Νεφέλη,** Δασκάλα, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

ΕΠΑΝΕΓΡΑΦΟΝΤΑΣ ΤΟ ΘΕΣΜΟ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ, ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ, ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ ΤΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΚΡΙΣΗΣ **105**
**Καλεράντε Ευαγγελία,** Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΚΡΙΣΗΣ ΣΤΟ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ, ΟΠΩΣ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΤΑΙ ΣΤΗΝ ΕΙΚΑΣΤΙΚΗ ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ **113**
**Καλεράντε Ευαγγελία,** Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
**Κοντοπούλου Άννα,** Υποψήφια Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
**Κολτσάκη Νίκη,** Εκπαιδευτικός

ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΜΥΘΙΣΤΟΡΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΔΙΗΓΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΣ ΑΛΕΞΙΟΥ **123**
**Καπραβέλου Αλεξία,** Πάντειο Πανεπιστήμιο

ΒΡΕΦΟΝΗΠΙΑΚΟΣ ΣΤΑΘΜΟΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ: ΔΗΜΙΟΥΡΓΩΝΤΑΣ ΓΕΦΥΡΕΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ **129**
**Καραβίδα Βασιλική,** Καθηγήτρια Εφαρμογών, ΤΕΙ Ηπείρου

ΕΝΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ-ΓΟΝΙΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΑΥΤΟΡΡΥΘΜΙΣΗΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ **137**
**Κοντοπούλου Μελανθία,** Τ.Ε.Π.Α.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
**Σοφιανοπούλου Ιωάννα,** Νηπιαγωγός
**Χριστοδούλου Ιφιγένεια,** Νηπιαγωγός

ΔΙΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ ΤΙΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΣΤΙΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΕΣ ΕΠΙΛΟΓΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ **149**
**Κυπριανός Παντελής,** Καθηγητής Ιστορίας της Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών
**Χριστοδούλου Μιχάλης,** Υποψήφιος Διδάκτωρ Κοινωνιολογίας, Πανεπιστήμιο Πατρών
**Λαβίδας Κωνσταντίνος,** Μαθηματικός, PhD

ΜΠΟΡΟΥΜΕ ΜΕ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΕΣ ΛΕΞΕΙΣ ΝΑ ΕΝΝΟΟΥΜΕ ΤΟ ΙΔΙΟ ΠΡΑΓΜΑ; ΜΟΡΦΕΣ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΓΟΝΕΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ **160**
**Κυπριανός Παντελής,** Καθηγητής Ιστορίας της Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών
**Χριστοδούλου Μιχάλης,** Υποψήφιος Διδάκτωρ Κοινωνιολογίας, Πανεπιστήμιο Πατρών
**Σταυροπούλου Αφροδίτη,** Υποψήφια Διδάκτωρ Νηπιαγωγός, Πανεπιστήμιο Πατρών

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΔΟΧΗ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ, ΣΕ ΜΙΑ ΜΙΚΡΗ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ **166**
**Μίχα Παρασκευή,** PhD, Μουσικοπαιδαγωγός, Εκπαιδευτικός Α'/θμιας Εκπαίδευσης

Η ΤΕΧΝΙΚΗ ΤΗΣ ΕΝΕΡΓΟΥΣ ΑΚΡΟΑΣΗΣ: ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΕ ΟΜΑΔΑ ΓΟΝΕΩΝ **184**
**Μίχαλου Αιμιλία,** Δασκάλα, Υποψήφια Δρ. Πανεπιστημίου Πατρών
**Μάνεσης Νικόλαος,** Σχολικός Σύμβουλος, Δρ. Πανεπιστημίου Πατρών

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΥΓΧΡΟΝΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΗΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΕΙΟΤΗΤΑΣ **190**
**Μπάλιας Ευστάθιος,** Αναπληρωτής Καθηγητής, Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Πανεπιστήμιο Πατρών

ΔΙΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟΥ **198**

**Ντεροπούλου – Ντέρου Ευδοξία,** Λέκτορας, Τ.Ε.Α.Π.Η., Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

ΝΟΗΤΙΚΕΣ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ, ΟΙ ΟΠΟΙΕΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΝΟΝΤΑΙ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ **216**
**Ντόκα Αντιγόνη,** Διδάκτωρ Φιλοσοφίας, Νηπιαγωγός, Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Πανεπιστήμιο Πατρών

ΔΗΜΟΤΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΚΑΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ **223**
**Παναγιώτου Ευαγγελία,** Προπτυχιακή φοιτήτρια, Πανεπιστήμιο Πατρών

ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ – ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ: ΕΝΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΜΠΛΟΚΗΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΣΤΗ ΜΑΘΗΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΤΟΥΣ **233**
**Παπανδρέου Μαρία,** Επίκουρη Καθηγήτρια, Τ.Ε.Π.Α.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
**Καλογιαννίδου Αναστασία,** Νηπιαγωγός
**Καραγιώργου Ιωάννα,** Νηπιαγωγός
**Σοφιανοπούλου Ιωάννα,** Νηπιαγωγός

Η ΜΟΥΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ ΠΟΛΗ ΤΗΣ ΠΑΤΡΑΣ: ΜΙΑ ΑΠΟΤΥΠΩΣΗ ΤΩΝ ΔΟΜΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΦΟΡΕΩΝ ΤΥΠΙΚΗΣ ΚΑΙ ΑΤΥΠΗΣ ΜΟΥΣΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ **245**
**Παρπαρούση Γεωργία,** Μουσικολόγος, Δρ. Κοινωνιολογίας, ΕΕΔΙΠ / Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Πανεπιστήμιο Πατρών
**Τσιλίρας Ανδρέας,** Πολιτιστικός διαχειριστής, M.Sc., Υποψήφιος Διδάκτωρ, Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Πανεπιστήμιο Πατρών

Η ΣΧΕΣΗ ΤΟΠΙΚΗΣ ΑΥΤΟΔΙΟΙΚΗΣΗΣ, ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΟΥ ΥΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΤΟΥ ΘΕΣΜΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΤΩΝ ΔΗΜΩΝ ΣΕ ΣΟΥΗΔΙΑ ΚΑΙ ΕΛΛΑΔΑ **251**
**Πασσάς Ευάγγελος,** Εκπαιδευτικός, Υποψήφιος Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Πατρών
**Σαλαγιάννη Διαμάντω,** Νηπιαγωγός

ΠΩΣ ΟΙ ΔΑΣΚΑΛΟΙ ΒΙΩΝΟΥΝ ΤΙΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΤΟΥΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΤΩΝ ΡΟΜΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΟΥΣ **266**
**Πίλουρης Παναγιώτης,** Σχολικός Σύμβουλος
**Παπαγεωργίου Γιώργος,** Σχολικός Σύμβουλος

ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΣΤΗ ΜΕΣΗ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΦΗΒΕΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΔΟΜΗΣΗ ΚΑΙ ΤΗ ΔΙΑΠΡΑΓΜΑΤΕΥΣΗ ΤΗΣ ΣΗΜΕΡΙΝΗΣ ΤΟΠΙΚΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ **278**
**Ρήγα Βασιλική,** Λέκτορας, Πανεπιστήμιο Πατρών
**Λαβίδας Κωνσταντίνος,** Εκπαιδευτικός Β'/θμιας Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών
**Βούλγαρη Ηρώ,** Ερευνήτρια, Πανεπιστήμιο Πατρών

ΣΧΟΛΕΙΟ-ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ: ΜΙΑ ΣΧΕΣΗ ΠΟΥ ΧΡΕΙΑΖΕΤΑΙ ΤΟ «ΜΑΖΙ» **299**
**Ρουγκάλα Κωνσταντίνα,** Νηπιαγωγός
**Αγγελοπούλου Ευφροσύνη,** Νηπιαγωγός
ΚΡΙΣΗ: ΓΟΝΕΪΚΗ ΑΠΟΡΙΑ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΕΠΑΝΑΡΡΥΘΜΙΣΗ **306**
**Σιδέρης Νίκος,** Ψυχίατρος, Ψυχαναλυτής

ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΙ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΓΙΑ ΤΟ ΠΑΙΔΙ, ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΠΙΤΕΥΓΜΑΤΑ **316**
**Στεργίου Βιργινία,** Διδάκτωρ, Τμήμα Μαθηματικών, Πανεπιστήμιο Πατρών, Λέκτορας (407/80), Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Πατρών

ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΥΡΗΝΙΚΗ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ ΤΗΣ ΑΝΘΡΩΠΟΤΗΤΑΣ: ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΩΣ ΕΝΔΙΑΜΕΣΟΣ ΧΩΡΟΣ ΚΑΙ ΛΟΓΟΣ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑΣ **329**
**Στεργίου Λήδα,** Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Η ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΣΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ **338**
**Τζιώγα Αικατερίνη,** Νηπιαγωγός

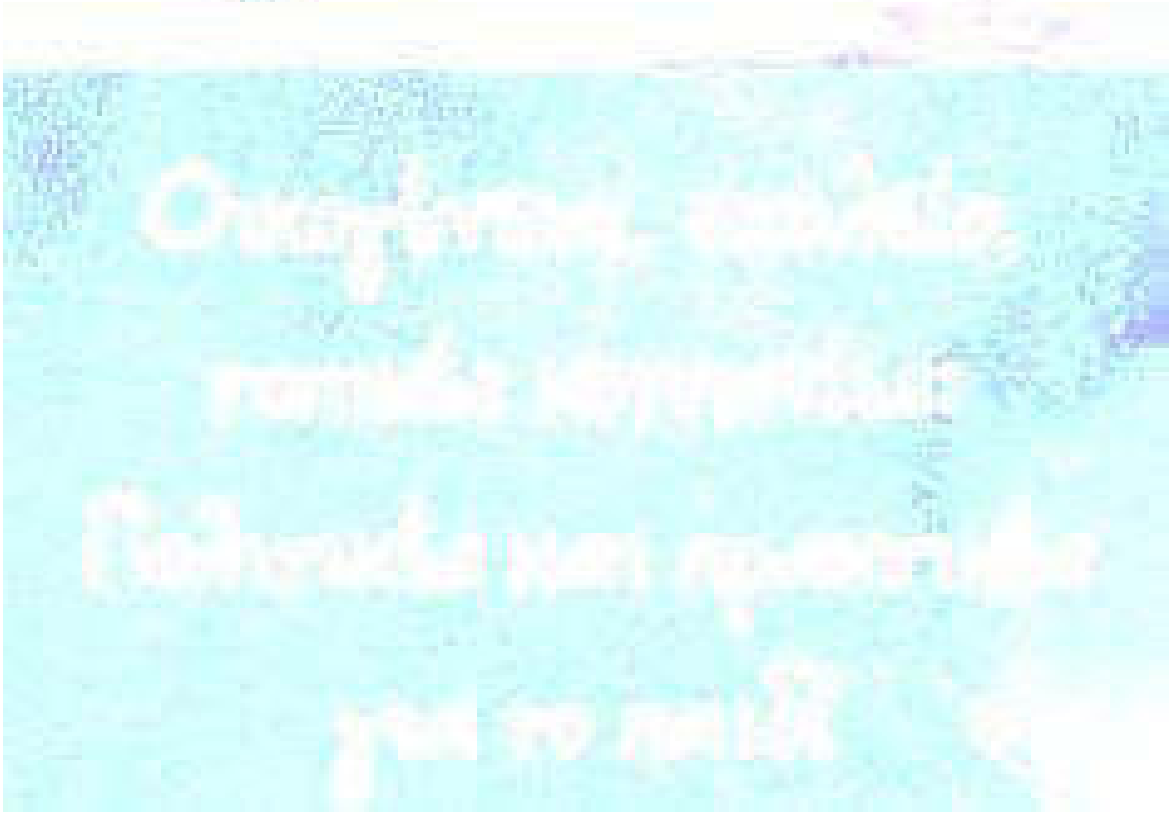
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΚΑΙ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ:
ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΓΟΝΕΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΓΟΝΙΚΗ ΑΝΑΜΕΙΞΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ **355**
**Φακίδου Αναστασία,** Σχολική Σύμβουλος, M.Ed., Υποψήφια Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

ΟΙ ΦΙΛΙΕΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΩΣ ΠΕΔΙΟ ΓΟΝΙΚΟΥ ΕΛΕΓΧΟΥ: ΤΑΞΙΚΕΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ **367**
**Φάκου Αιμιλία,** Υποψήφια Διδάκτωρ, Τ.Ε.Α.Π.Η., Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
**Ασκούνη Νέλλη,** Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τ.Ε.Α.Π.Η., Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

ΤΟ ΔΙΚΑΙΩΜΑ ΣΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ: ΕΥΡΩΠΑΪΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΙ ΣΤΟΥΣ ΕΦΗΒΟΥΣ **381**
**Χαλκιαδάκη Άβα,** Φιλόλογος, Εργαστήριο Τέχνης και Λόγου, Π.Τ.Δ.Ε., Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
**Πολίτης Δημήτρης,** Επίκουρος Καθηγητής, Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Πανεπιστήμιο Πατρών

# ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

# ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ



προφανές σε όλους, ως τεκμήριο (Macken-Horarick, 2003, σσ. 290, 293). Ακόμα και η λήψη φωτογραφιών είναι σκόπιμη, επειδή επιλέγεται το πλαίσιό τους και επειδή κάθε ανοικτή ερμηνεία τους μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη μετάδοση ρατσιστικού λόγου. Οι επιλεγμένες φωτογραφίες μπορούν να αναπλαισιωθούν από τον ειδησεογραφικό λόγο (Macken-Horarick, 2003, σσ. 290-291).

Οι φωτογραφίες δίνουν την εντύπωση αυτού που φυσικά συνέβη –μια και πιστεύουμε αυτό που βλέπουμε– και συμβιώνουν με το κείμενο, βρίσκονται όμως στο επίκεντρο της προσοχής. Από το κείμενο λείπουν οι πραγματικές αιτίες του συμβάντος, πιθανοί υπαίτιοι κλπ. Μάλιστα, μια ιστορία δεν θα ήταν άξια μνείας χωρίς την εικόνα. Η παράθεση των φωτογραφιών είναι σκόπιμη, για την πρόκληση ξενοφοβικών αισθημάτων στον πληθυσμό και τη λήψη μέτρων από τις επίσημες αρχές (Macken-Horarick, 2003, σσ. 293, 296). Κατά την προβολή του συμβάντος, ακόμα και οι φωτογραφίες απο-πλαισιώνονται ή ανα-πλαισιώνονται. Υπάρχουν μάλιστα και περιπτώσεις, κατά τις οποίες η φωτογραφία δεν είναι παρά μέρος ενός άνωθεν οργανωμένου, συγκεκριμένου σχεδίου, ενώ το γεγονός δεν υπήρξε ποτέ. Η αναπλαισίωση της εικόνας αλλάζει τη σημασία –κυριολεκτική, συμβολική, ηθική– του κεντρικού μηνύματος της είδησης. Η ίδια φωτογραφία μπορεί να έχει διαφορετική λεζάντα –άρα να ερμηνεύεται διαφορετικά– προεκλογικά και μετεκλογικά (Macken-Horarick, 2003, σσ. 294-296).

Η συγκεκριμένη αποτύπωση του γεγονότος σηματοδοτεί το πλαίσιό του, ενώ η συγκεκριμένη καταγραφή του προσδίδει συγκεκριμένη φωνή στο γεγονός, μέσα από πράξεις λόγου συγκεκριμένου είδους. Έτσι, το ίδιο το γεγονός είναι δευτερεύον, σε σύγκριση με την πρωτεύουσα σηματοδότηση της φωνής του από τον παρατηρητή. Η πρωτεύουσα σηματοδότηση παράγει συγκεκριμένες πλαισιώσεις και αναπλαισιώσεις του γεγονότος, κάθε φορά που προβάλλεται στον δημόσιο λόγο και στον λόγο των ΜΜΕ. Περιλαμβάνει τρία στάδια:

- τα στοιχεία του γεγονότος, όπως παρουσιάζονται,
- την κατάδειξη του γεγονότος ως εθνικού σκανδάλου, με την αναπλαισίωση της υπόθεσης και την απόδοση νέας φωνής σ' αυτήν (re-framing, re-voicing), την αποσύνδεση δηλαδή του γεγονότος από την πρωταρχική του πηγή, ώστε να επιτρέπει την προβολή θετικών και αρνητικών αξιολογήσεων δύναμης, και συγκεκριμένα με την αυξομείωση των διαστάσεων της φωτογραφίας, την αλλαγή λήψης, τη σκόπιμη εστίαση στη λεπτομέρεια και όχι στο όλον, την αντικατάσταση της λεζάντας, δηλαδή με τα φωτογραφικά τρικ που είχε επισημάνει ο Barthes (Macken-Horarick, 2003, σ. 292), μαζί με τα κειμενικά τρικ[4],
- τη νέα αναπλαισίωση –πιθανόν και την αποκατάσταση– της πραγματικότητας, με νέες φωτογραφίες και κείμενα, μετά την επίτευξη του σκοπού της διαστρέβλωσης (Macken-Horarick, 2003, σ. 297). Το πολυσημειωτικό κείμενο γράφεται εκ των υστέρων, υπακούοντας στην εικόνα και γενικότερα σε διαφορετικές πηγές που αλληλεπιδρούν και παρουσιάζουν συνολικά το μήνυμα (Macken-Horarick, 2003, σσ. 300, 301). Τα στάδια απεικονίζονται και στις επόμενες φωτογραφίες 1-3.[5]







**Φωτογραφίες 1-3**. Στις 2 πρώτες φωτογραφίες δίδεται η εντύπωση ότι συνεργεία διάσωσης περισυλλέγουν προσφυγόπουλα, οι γονείς των οποίων τα έχουν ρίξει στη θάλασσα. Τις φωτογραφίες διοχετεύει προεκλογικά στα ΜΜΕ το κυβερνόν Φιλελεύθερο Κόμμα της Αυστραλίας στις 10/10/2001. Στην 3η φωτογραφία παρουσιάζεται μετεκλογικά, στις αρχές του 2002, αναπλαισιωμένη εικόνα του ίδιου συμβάντος. Όχι απλώς λείπει η κατηγορία εναντίον των αιτούντων άσυλο, αλλά γίνεται παραδεκτό το πραγματικό γεγονός: ναυάγιο, βύθιση της βάρκας, σωστικά συνεργεία περισυλλέγουν πρόσφυγες ναυαγούς (18/2/2002). (Macken-Horarick, 2003, σσ. 291, 292, 295, 296, και http://www.safecom.org.au/kids-overboard.htm, http://www.abc.net.au/news/newsitems/200412/s1261198.htm).

**Πώς 'υποδέχθηκαν' εφημερίδες του Βόλου ένα κύμα προσφύγων: μια πολυτροπική ανάλυση**

Στις 7/11/2007 νέο κύμα προσφύγων φθάνει στην πόλη του Βόλου. Τις επόμενες μέρες οι τοπικές εφημερίδες γράφουν (αναφέρουν και σχολιάζουν), προβάλλουν, απεικονίζουν, χωροθετούν και οριοθετούν στο φύλλο τους, τονίζουν και υπερτονίζουν, υπαινίσσονται, αποκρύπτουν και αποσιωπούν, απαξιούν, σε κάθε περίπτωση επιλέγουν, για να καταστείλουν, να πανικοβάλλουν, να εκμεταλλευτούν, να διαφημίσουν. Η ανάλυση που ακολουθεί αναφέρεται στην παρουσίαση του γεγονότος της άφιξης των προσφύγων στο Βόλο, στο φύλλο της 8ης/11/2007 των τοπικών εφημερίδων, και στηρίζεται στην αρχή ότι το περιεχόμενο και η εμφάνιση του κειμένου, οι εικόνες, οι φωτογραφίες κ.λπ. προσδίδουν μηνύματα πολλαπλά (Χοντολίδου, 1999, σ. 116). Η ανάλυση αυτή χρήζει περαιτέρω σύγκρισης με την παρουσίαση της είδησης από τις εφημερίδες και κατά τις ημέρες που ακολούθησαν, καθώς και περαιτέρω εμβάθυνσης, στα πλαίσια όμως ενός νέου άρθρου. Εδώ θα περιοριστούμε στα βασικότερα σημεία –και στη σημειωτική– της παρουσίασης της είδησης σε 5 εφημερίδες (3 βολιώτικες και 2 'πανθεσσαλικές') στις 8/11/2007. Ο τίτλος κάθε εφημερίδας δεν αποκαλύπτεται εδώ, αλλά σημειώνεται με τα γράμματα Α, Β, Γ (οι 3 βολιώτικες), Δ, Ε (οι 2 'πανθεσσαλικές').

Η εφημερίδα Α έχει το θέμα στο πρωτοσέλιδό της, στο κέντρο, ενώ το κύριο θέμα είναι διαφορετικό (ανάδειξη ενός δημάρχου της περιοχής με κλήρωση λόγω ισοψηφίας). Όλο το κείμενο είναι σε γκρι φόντο, με μικρή λευκή γραμματοσειρά, και μόνον ο τίτλος είναι διακριτός, με μεγαλύτερη γραμματοσειρά. Πάνω από τον τίτλο υπάρχει υπότιτλος, με πλάγια γραφή και γραμματοσειρά μικρότερη από αυτή του τίτλου και μεγαλύτερη από αυτή του κυρίως κειμένου, που παρουσιάζεται αναλυτικότερα στη σελ. 5. Το μάτι του αναγνώστη 'πέφτει' αμέσως στον τίτλο («Ενενήντα μετανάστες σε καρότσα φορτηγού...») και εν συνεχεία τον υπότιτλο («Εντοπίστηκαν στον Αλμυρό με πληγωμένα πόδια από την πεζοπορία»). Κάτω από τον τίτλο υπάρχει στα αριστερά εισαγωγικό κείμενο και στα δεξιά μικρή φωτογραφία -από το συμβάν ή παλιότερο- με ένα μισάνοιχτο φορτηγάκι του ΕΚΑΒ και έναν πρόσφυγα, μελαψό και αδύνατο, που υφίσταται έλεγχο από την αστυνομία. Ας απομονώσουμε και μερικές φράσεις του κειμένου: «λαθραίας μεταφοράς μεταναστών», «είχαν παραληφθεί [...] και προωθούνταν», «ολονύχτιος μαραθώνιος των Αρχών της Μαγνησίας για την εγκατάσταση των λαθρομεταναστών». Και στο αναλυτικό κείμενο της σελ. 5:

- υπάρχει ο ίδιος τίτλος και υπότιτλος, η ίδια φωτογραφία ασπρόμαυρη και σε μεγέθυνση στο κέντρο,
- με λεζάντα «Ένας εκ των μεταναστών χρειάστηκε να μεταφερθεί στο Νοσοκομείο»,
- είναι η κύρια είδηση της σελίδας,
- γράφονται φράσεις όπως «Η ταρίφα είναι 3000 έως και 8000 δολάρια έκαστος.», «όλοι τους άντρες», «στοιβαγμένους στην καρότσα», «κινητοποιήθηκαν οι υπηρεσίες του νομού για την περίθαλψή τους.», «Η Νομαρχιακή Αυτο-

διοίκηση έχει φροντίσει για τη σίτισή τους», «ο εκπρόσωπος της Μητρόπολης [...] τους εφοδίασε με ρουχισμό.», «μέχρι να αποφασιστεί από τις αρχές η τύχη τους.», «όπως προκύπτει από τα στοιχεία της Αστυνομίας, χιλιάδες είναι πλέον οι λαθρομετανάστες που κατακλύζουν τη χώρα.», «Μόνο τον περασμένο Σεπτέμβριο εντοπίστηκαν σε όλη την ελληνική επικράτεια 13400 λαθρομεταναστες στους ελέγχους των διωκτικών αρχών.», «Οι διωκτικές αρχές έχουν καταγράψει εκατοντάδες αποφάσεις διοικητικής απέλασης λαθρομεταναστών, μόνο που στην ουσία αυτές δεν εκτελούνται».

Η εφημερίδα Β έχει το θέμα στο πρωτοσέλιδό της, στα πλάγια, με ελάχιστη αναφορά, μεταξύ άλλων, εξίσου σύντομων, υποθεμάτων, ενώ τα κύρια θέματα είναι διαφορετικά (μεταξύ αυτών, αυτό που δεσπόζει είναι πάλι η ανάδειξη ενός δημάρχου της περιοχής με κλήρωση λόγω ισοψηφίας). Ακόμα και οι διαφημίσεις στο κάτω μέρος της σελίδας έχουν μεγαλύτερη έκταση από την είδηση αυτή. Υπάρχει ένας μικρός τίτλος («90 πρόσφυγες στοιβαγμένοι σε καρότσα!») και ένα μικρό κείμενο («Έξαρση παρουσιάζει το δουλεμπόριο και στη Μαγνησία»), που παρουσιάζεται αναλυτικότερα στη σελ. 6. Δεν υπάρχει φωτογραφία. Η είδηση είναι σε λευκό φόντο, με μικρή μαύρη γραμματοσειρά, και μόνον ο τίτλος είναι σχετικά διακριτός, με μεγαλύτερη γραμματοσειρά. Στο αναλυτικό κείμενο της σελ. 6:

- η είδηση βρίσκεται στο δεύτερο μισό της σελίδας και όχι στο πρώτο μισό, όπως στην εφημερίδα Α, και δεν είναι η κύρια είδηση της σελίδας,
- παραλλάζει ο τίτλος («Ακόμη 90 ζωές στοιβαγμένες σε μια καρότσα») και προστίθεται υπότιτλος («Νέα υπόθεση μεταφοράς λαθρομεταναστών στη Μαγνησία»),
- μια φωτογραφία ασπρόμαυρη, κεντρικά και πάνω, απεικονίζει το Κέντρο Φιλοξενίας Μεταναστών, που θυμίζει –και είναι– φυλακή με συρματοπλέγματα και περιπολικό στον περίβολο,
- τη φωτογραφία συνοδεύει η λεζάντα «Στο Κέντρο Φιλοξενίας Μεταναστών, στο ΚΤΕΟ, φιλοξενούνται οι 90 λαθρομετανάστες ασιατικής καταγωγής»,
- γράφονται φράσεις όπως «Ανάμεσά τους και πέντε ανήλικα παιδιά που ακολούθησαν το όνειρό τους ελπίζοντας σε ένα καλύτερο αύριο», «το ταξίδι τους στην Τουρκία, το οποίο έκαναν πεζοί, διήρκησε περίπου 10 ημέρες», «ενώ πέρασαν από αφύλακτο σημείο της ελληνοτουρκικής μεθορίου, συνάντησαν τον μεταφορέα τους», «Τα χρήματα που πλήρωσαν στους δουλέμπορους κυμαίνονται από 4500 έως 7000 δολάρια», «Αμέσως οι αστυνομικοί ξεκίνησαν την καταδίωξη», «Οι λαθρομετανάστες δεν πρόβαλαν καμία αντίσταση», «Η προανάκριση συνεχίζεται από την Υποδιεύθυνση Ασφάλειας Βόλου, ενώ τις επόμενες ημέρες θα ξεκινήσει η διαδικασία της διοικητικής απέλασης», «Ιερά Μητρόπολη [...] η οποία αμέσως συνέβαλε».

Η εφημερίδα Γ έχει επίσης το θέμα στο πρωτοσέλιδό της, στα πλάγια, με ελάχιστη αναφορά, μεταξύ άλλων, εξίσου σύντομων, υποθεμάτων, ενώ τα κύρια θέματα είναι διαφορετικά (πάλι η ανάδειξη ενός δημάρχου της περιοχής με κλήρωση λόγω ισοψηφίας, καθώς και ο σχολιασμός των εσωτερικών εκλογών σε ένα κόμμα εξουσίας). Και σ' αυτή την εφημερίδα, οι διαφημίσεις στο κάτω μέρος της σελίδας έχουν μεγαλύτερη έκταση από την είδηση αυτή. Υπάρχει ένας μικρός τίτλος («Και νέο «φορτίο» λαθρομεταναστών») και ένα σύντομο κείμενο («Αυτή τη φορά στους Αγ. Θεοδώρους –90 λαθρομετανάστες εντοπίστηκαν σε καρότσα φορτηγού»), που παρουσιάζεται αναλυτικότερα στη σελ. 5. Δεν υπάρχει φωτογραφία. Η είδηση είναι σε λευκό φόντο, με μικρή μαύρη γραμματοσειρά, και μόνον ο τίτλος είναι σχετικά διακριτός, με μεγαλύτερη γραμματοσειρά. Στο αναλυτικό κείμενο της σελ. 5:

- η είδηση βρίσκεται στο πρώτο μισό της σελίδας, και είναι η κύρια είδηση αυτής της σελίδας,
- υπάρχει ο ίδιος τίτλος και υπότιτλος,
- μια μικρή φωτογραφία ασπρόμαυρη, ακριβώς στη μέση, από το συμβάν ή παλιότερο, απεικονίζει ένα κλειστό φορτηγάκι του ΕΚΑΒ και έναν πρόσφυγα, μελαψό και αδύνατο, που υφίσταται εξέταση από επαγγελματία υγείας, κάτω από τον έλεγχο της αστυνομίας, στο Κέντρο Φιλοξενίας Μεταναστών, που φαίνεται λυόμενο και θυμίζει –και είναι– φυλακή με κάγκελα στα παράθυρα,
- τη φωτογραφία δε συνοδεύει λεζάντα,
- αφιερώνεται ολόκληρη στήλη στην τοπική ΜΚΟ της ορθόδοξης εκκλησίας (Σύλλογος Συμπαραστάσεως Κρατουμένων «Ο Εσταυρωμένος») και δίδονται στοιχεία επικοινωνίας[6], όπως και στο ρεπορτάζ της εφημερίδας Β,
- γράφονται φράσεις όπως «εμφανώς υποσιτισμένοι και εξαντλημένοι από την πολύωρη διαδρομή.», «μώλωπες [...] αποδόθηκε στις υπό άθλιες συνθήκες μεταφοράς», «συμπτώματα αφυδάτωσης», «Η Υποδιεύθυνση Ασφάλειας Βόλου συνεχίζει την προανάκριση.», «γεγονός που προβληματίζει ιδιαίτερα την Αστυνομική Διεύθυνση Μαγνησίας. Για τις δε αρμόδιες αρχές, Νομαρχία και Ιερά Μητρόπολη Δημητριάδος, σήμανε εκ νέου συναγερμός για την καλύτερη δυνατή υποδοχή των αλλοδαπών.», «Από την Ιερά μας Μητρόπολη ζητήθηκε η βοήθεια για την εξεύρεση ρουχισμού, η οποία αμέσως συνέβαλε», «Επί τόπου κλήθηκαν και έσπευσαν γιατροί από το Γενικό Νοσοκομείο Βόλου.».

Η εφημερίδα Δ έχει επίσης το θέμα στο πρωτοσέλιδό της, στα πλάγια, με ελάχιστη αναφορά, μεταξύ άλλων, εξίσου σύντομων, υποθεμάτων, ενώ τα κύρια θέματα είναι διαφορετικά (δεσπόζει το θέμα των χρεών του Δημοσίου προς τους Δήμους, καθώς και η μεγάλη αστυνομική επιχείρηση σε χωριό 'παρανόμων'). Και σ' αυτή την εφημερίδα, οι διαφημίσεις στο κάτω μέρος της σελίδας έχουν συντριπτικά μεγαλύτερη έκταση από την

είδηση αυτή. Υπάρχει πολύ μικρή έγχρωμη φωτογραφία προσφύγων, από κάτω ένας μικρός τίτλος («Νταλίκα γεμάτη λαθρομετανάστες») και ένα σχετικά σύντομο κείμενο, που παρουσιάζεται αναλυτικότερα στη σελ. 37. Η είδηση είναι σε λευκό φόντο, με μικρή μαύρη γραμματοσειρά, και μόνον ο τίτλος είναι σχετικά διακριτός, με μεγαλύτερη γραμματοσειρά. Στο αναλυτικό κείμενο της σελ. 37:

- η είδηση βρίσκεται στο πρώτο μισό της σελίδας, στα αριστερά, και είναι η κύρια είδηση της σελίδας,
- υπάρχει ο ίδιος τίτλος και προστίθεται ο υπότιτλος «Πρόκειται για 90 άνδρες, στην πλειοψηφία τους ενήλικες, που, σύμφωνα με πληροφορίες, πλήρωσαν το ταξίδι της «ελπίδας» από 6000 έως 8000 ευρώ το άτομο»,
- κάτω από τον υπότιτλο, μια εμφανής, μετρίου μεγέθους φωτογραφία ασπρόμαυρη, πάνω δεξιά, η ίδια με αυτή της πρώτης σελίδας αλλά με μεγαλύτερο πλάνο, από το συμβάν ή παλιότερο, απεικονίζει φτωχοντυμένους πρόσφυγες, νεαρούς άνδρες μελαχρινούς ή μελαψούς, καθισμένους κάτω, με ένα μικρό μπόγο ο καθένας και πλαστικές καρέκλες πίσω τους, να κοιτάζουν το φακό με ζωηρά μάτια[7],
- τη φωτογραφία συνοδεύει η λεζάντα «Ενενήντα λαθρομετανάστες στοιβαγμένοι σε καρότσα 14 τ.μ.»,
- γράφονται φράσεις όπως «ξένης υπηκοότητας», «Αμέσως τους παρασχέθηκαν οι πρώτες ιατρικές βοήθειες», «Ένας από αυτούς μεταφέρθηκε και νοσηλεύτηκε στο Νοσοκομείο Βόλου, διότι ένιωθε έντονη αδιαθεσία. Ιδιαίτερη είναι η φροντίδα στους πέντε ανηλίκους.», «προσφέρθηκε φαγητό και ο απαραίτητος ρουχισμός από την Ιερά Μητρόπολη», «τόσο το Τμήμα Πολιτικής Προστασίας όσο και η αντινομάρχης σε θέματα Υγείας προσπάθησαν το καλύτερο ώστε να πετύχουν αξιοπρεπείς συνθήκες και φιλοξενία απέναντι σε αυτούς τους ταλαιπωρημένους ανθρώπους.», «Δεν αποκλείεται, βέβαια, έπειτα από συνεννόηση της Αστυνομίας με το Υπουργείο Εσωτερικών να μεταφερθούν σε άλλα οργανωμένα κέντρα λαθρομεταναστών στην Ελλάδα».

Στη μεγάλου σχήματος εφημερίδα Ε απουσιάζει εντελώς το θέμα από την πρώτη σελίδα. Στο κείμενο της σελ. 10:

- η είδηση βρίσκεται στο πρώτο τέταρτο της σελίδας, δεξιά,
- η είδηση φέρει τίτλο «Μπλόκο σε 90 λαθρομετανάστες στον Αλμυρό» και υπότιτλους «Εντοπίστηκαν από αστυνομικούς στοιβαγμένοι σε καρότσα φορτηγού» και «Φιλοξενούνται στο Κέντρο Μεταναστών-Αναζητείται ο οδηγός του οχήματος»,
- μια σχετικά μεγάλη φωτογραφία ασπρόμαυρη, ακριβώς στη μέση, από το συμβάν ή παλιότερο, απεικονίζει ένα ανοιχτό φορτηγάκι του ΕΚΑΒ και έναν νεαρό, μελαψό και αδύνατο πρόσφυγα που πρόκειται να υποστεί εξέταση

από επαγγελματία υγείας, κάτω από τον έλεγχο της αστυνομίας, στο Κέντρο Φιλοξενίας Μεταναστών, που φαίνεται λυόμενο και θυμίζει –και είναι– φυλακή με κάγκελα στα παράθυρα,

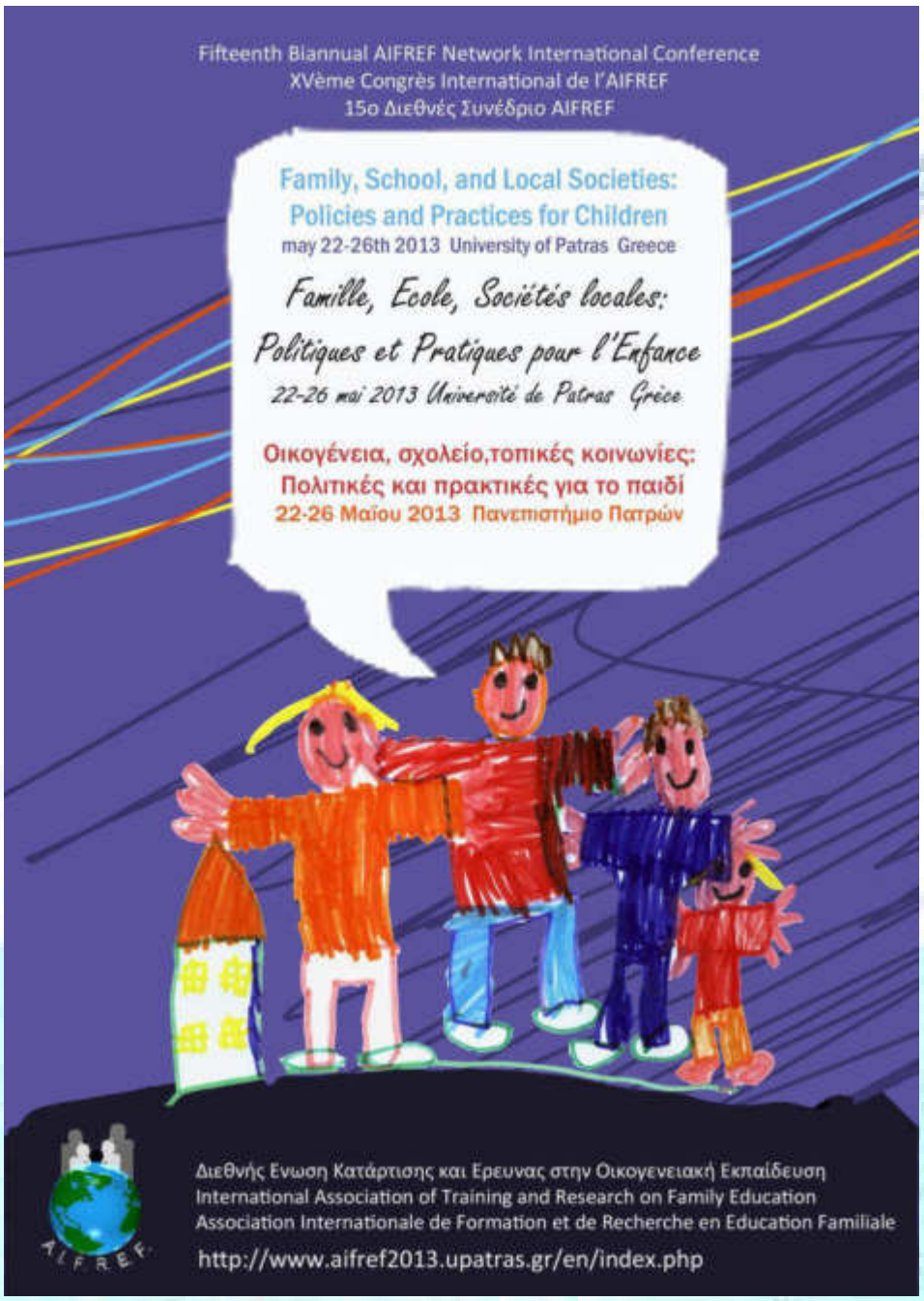
• τη φωτογραφία δεν συνοδεύει λεζάντα,

• αφιερώνονται οι δύο από τις τρεις στήλες στο Σύλλογο Συμπαραστάσεως Κρατουμένων «Ο Εσταυρωμένος» και δίδονται στοιχεία επικοινωνίας,

• ομόρριζα του «λαθραίος» εμφανίζονται στην εφημερίδα Α 19 φορές, στη Β 10 φορές, στη Γ 12 φορές, στη Δ 9 φορές, στην Ε 5 φορές,

• γράφονται φράσεις όπως «έδειχναν εξαντλημένοι και ταλαιπωρημένοι, ενώ δυο-τρεις μεταφέρθηκαν στο Κέντρο Φιλοξενίας Μεταναστών [...] όπου τους παρασχέθηκαν οι πρώτες βοήθειες και τους προσφέρθηκε φαγητό, καθώς και βοήθεια από τη Μητρόπολη [...], από την οποία ζητήθηκε η βοήθεια για την εξεύρεση ρουχισμού, και αμέσως συνέβαλε».

Η παραπάνω ανάλυση των ρεπορτάζ καταδεικνύει α) τον υπεροπτικό, πανοπτικό λόγο (μέσω της παρακολούθησης των διαδρομών των μεταναστών, του εγκλωβισμού τους και του απόλυτου ελέγχου) και τον εχθρικό λόγο (λαθραίοι άνθρωποι, ανάθεση της τύχης των κατηγορούμενων ανθρώπων στις Αρχές ή των ανθρώπων-φορτίων-φορτωμάτων-φορτικών σε φιλανθρωπικούς φορείς), που ενισχύεται από τα γραφικά, β) τις φωτογραφίες που εμμέσως καλούν τους γηγενείς να διατηρούν αποστάσεις από τους μετανάστες για ποικίλους λόγους (εξαθλιωμένη ή έστω μίζερη ζωή λόγω φτώχειας και κατατρεγμών, πιθανή επικινδυνότητα, ρυπαρότητα, υπόνοιες για μεταδοτικές αρρώστιες), ώστε να ανέχονται την άνωθεν προσβολή της αξιοπρέπειας των μεταναστών. Η ανάλυση του μεταναστευτικού στις παραπάνω εφημερίδες υπογραμμίζει ότι: α) το θέμα της άφιξης των προσφύγων είναι ελάσσονος αξίας (σε σχέση με τις πολιτικές εκλογές, τη δημόσια τάξη, τα δημόσια οικονομικά και τις εμπορικές διαφημίσεις) αλλά ανησυχητικό, και μάλιστα προσφερόμενο για την μάχη των εκλογών, β) νομιμοποιείται ο σωματικός έλεγχος και εγκλεισμός (καθώς οι άνθρωποι περισσεύουν ως ενοχλητικά πολυπληθείς και παράνομοι, αναστατώνουν τις αρχές, αποπνέουν κακομοιριά και λύπηση, υποβαθμίζουν το θέαμα, τον τουρισμό και την εμπορικότητα), γ) οι άνθρωποι μετατρέπονται σε παρανόμους που έμπλεξαν σε δουλεμπορικά κυκλώματα και παραβίασαν τα σύνορα, ή σε αδύναμους και μολυσμένους άρρωστους δούλους, ή σε πράγματα και εμπορεύματα, δ) οι μετανάστες αποτελούν θύματα ειρωνείας και χλευασμού, επειδή αποτελούν 'αποθήκη ψυχών' και εξαιτίας της οικονομικής τους εκμετάλλευσης, ε) εδραιώνονται η παντοδυναμία των κρατικών μηχανισμών (νόμοι, αστυνομία, επίσημη εκκλησία) και τα κέρδη ακόμα και από τη φιλανθρωπία, υπάρχει σαφής και έντονη προτροπή για εφαρμογή των απελάσεων, ενώ οι κρατικοί διώκτες των μεταναστών προβάλλονται ως άξιοι και αποτελεσματικοί διεκπεραιωτές της κρατικής πολιτικής που εμπνέει σεβασμό και δέος, καθώς και της αιώνιας διοίκησης των κοινών, στ) καταστρατηγείται κατάφωρα κάθε έννοια κοινωνικής δικαιοσύνης, ίσων ευκαιριών, δημο-




**ISBN: 978-618-81670-0-1**

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΙΣΤΟΡΙΚΟΥ ΑΡΧΕΙΟΥ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥΠΟΛΗ 265 00, ΡΙΟ, ΠΑΤΡΑ
*Διευθυντής: Καθ. Σήφης Μπουζάκης*
*Τηλ.: 2610 997685 & 2610 969717*
*Fax: 2610 997685 E-mail: bouzakis@upatras.gr*

UNIVERSITY OF PATRAS
DEPARTMENT OF PRIMARY EDUCATION
LABORATORY OF MODERN GREEK & INTERNATIONAL EDUCATION'S HISTORICAL ARCHIVE
PANEPISTIMIOUPOLI 265 00, RIO, PATRA
*Director: Prof. Siphis Bouzakis*
*Tel.: 2610 997685 & 2610 969717*
*Fax: 2610 997685 E-mail: bouzakis@upatras.gr*

# 5ο διεθνές επιστημονικό συνέδριο ιστορίας εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή

# 5th international scientific conference history of education with international participation

## «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ»
## «EDUCATION AND SOCIAL JUSTICE»

## ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΠΑΤΡΑ 2009

# 5ο διεθνές επιστημονικό συνέδριο ιστορίας εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή

# 5th international scientific conference history of education with international participation

## ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ

## EDUCATION AND SOCIAL JUSTICE

## ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΠΑΤΡΑ 2009

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ


Armstrong .pdf ..... 1
Robert.pdf ..... 10
Tyssens.pdf ..... 26
Van Gorp.pdf ..... 35
Wolhuter.pdf ..... 46
Αλεξανδρόπουλος.pdf ..... 62
Ανδρέου_Ιλιάδου_ Μπέτσας.pdf ..... 74
Αντωνόπουλος_Τσακιράκης_Καλούρη.pdf ..... 86
Γαλάνη.pdf ..... 96
Γεωργάκη_Διπλάρη.pdf ..... 107
Γεωργιάδης.pdf ..... 118
Γιοβάννη-Μπαλτά.pdf ..... 130
Γκιόλμας_Σταύρου.pdf ..... 140
Γρόλλιος.pdf ..... 150
Δαμανάκης.pdf ..... 164
Δημαράς.pdf ..... 174
Δούκας.pdf ..... 182
Ζέρβας.pdf ..... 191
Ζορμπά_Υφαντή.pdf ..... 203
Θάνος.pdf ..... 214
Θεοφιλλίδης.pdf ..... 230
Καπραβέλου.pdf ..... 242
Καραγιάννη.pdf ..... 254
Καρακατσάνη.pdf ..... 267
Καραφύλης.pdf ..... 277
Καρράς.pdf ..... 281
Καυκά_Σακκής.pdf ..... 291
Κιμουρτζής_Κόκκινος_Γατσώτης_Κουργιαντάκης.pdf ..... 304
Κουγέας.pdf ..... 341
Κουτουξιάδου.pdf ..... 353
Κωνσταντοπούλου.pdf ..... 365
ΛΑΛΑΓΚΟΥ.pdf ..... 373
Λεβεντάκης_Γκαρίλα.pdf ..... 383
Μαστρομιχαλάκη.pdf ..... 395
Μαυροσκούφης.pdf ..... 405
Μοσχόπουλος_Γαλιατσάτου.pdf ..... 418
Μούρτζης_Ζαχαράκης.pdf ..... 423
Μπάλιας.pdf ..... 434
Μπαμπούνης.pdf ..... 443
Μπουρίτσας.pdf ..... 450
Ξεσφιγκούλη_Πυργιωτάκης.pdf ..... 459
Οικονομίδης.pdf ..... 475
Παμουκτσόγλου.pdf ..... 489
Πανταζής.pdf ..... 500
Παπαδούρης_Κουστουράκης.pdf ..... 509
Περσιάνης.pdf ..... 521
Πρόκου.pdf ..... 544
Σαμαρά.pdf ..... 556
Σαρακηνιώτη_Παπαδοπούλου.pdf ..... 567
Σιμενή.pdf ..... 578
Σκούρα.pdf ..... 584
Σταμέλος.pdf ..... 599
Τζήκας.pdf ..... 611

Τουμασάτος.pdf ····· 626
Τρίγκα_Υφαντή.pdf ····· 638
Φωτεινός.pdf ····· 649
Χαμπίδης_Ταρατόρη.pdf ····· 666
Χατζηστεφανίδου.pdf ····· 678
Χουρδάκης.pdf ····· 690

# Εκπαίδευση χωρίς κοινωνική δικαιοσύνη. Ανατρέποντας την πραγματικότητα

Αλεξία ΚΑΠΡΑΒΕΛΟΥ Φιλόλογος, Καθηγήτρια Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, M.Ed., Υπ. Διδάκτωρ Παντείου Πανεπιστημίου, akaprave@gmail.com, akaprave@sch.gr

**Περίληψη**

Στην εισήγηση αυτή επιχειρείται να αποδειχθεί ότι η εκπαίδευση σε κάθε σύστημα ανισότητας και ιεραρχίας δεν μπορεί να είναι κοινωνικά δίκαιη. Η ανάλυση έχει τις θεωρητικές της αφετηρίες στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης από τους θεωρητικούς της αναπαραγωγής και αντίστασης, και ασκεί κριτική στο εκπαιδευτικό σύστημα, που αναπαράγει τις σχέσεις παραγωγής και εξουσίας και την κυρίαρχη ιδεολογία, δεν καλλιεργεί την ισότητα, αλλά ανταποκρίνεται στην ανάγκη της κυρίαρχης τάξης να δικαιολογήσει το εκμεταλλευτικό της σύστημα και προσηλυτίζει τους νέους να μαθαίνουν να ενισχύουν τα συμφέροντα των κυρίαρχων, αλλιώς θα περιθωριοποιηθούν ή θα εξοβελιστούν από το σύστημα. Η ταξική δομή επηρεάζει τους εργασιακούς και εκπαιδευτικούς ρόλους. Η εκπαίδευση διευκολύνει την κοινωνική ανέλιξη των παιδιών από τα λαϊκά στρώματα σε περιορισμένο βαθμό, σε αντίθεση με τα παιδιά της μεσαίας και ανώτερης τάξης. Η αντισταθμιστική εκπαίδευση βοηθά ελάχιστα και δημιουργεί εξαρτήσεις. Η ελληνική εκπαίδευση κατά τον 20ο αιώνα διακατέχεται από συντηρητισμό, σε συνδυασμό με τον τεχνοκρατικό της προσανατολισμό κατά τη δεκαετία του ’80. Από την ανάλυση μεταρρυθμιστικών προσπαθειών στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης κατά τον 20ο αιώνα, οι οποίες δεν εφαρμόστηκαν, εγείρεται το αίτημα για ελεύθερη και δωρεάν πρόσβαση στην εκπαίδευση και ισότιμη χρήση των εκπαιδευτικών εμπειριών, για πρόγραμμα σπουδών και αξιολόγησης που να ανταποκρίνεται στις μαθητικές ανάγκες και για αύξηση των οικονομικών πόρων. Προτάσσεται η αποκάλυψη και ανατροπή της θεσμικής βίας και η συλλογική αυτοδιαχείριση χωρίς ιεραρχίες και ανισότητες.

**Summary**

In this article I am trying to prove that education can not be socially just, in every unequal and hierarchical system. According to Sociology of Education, class structure influences the working and education roles, so that school reproduces production and power relationships and the ideology of the dominant class, setting down barriers for students from the working class and throwing away alternative voices. According to Greek History of Education, the conservative or liberal ideology dominates the education system during the 20th century, opposed from people’s demands for overwhelming the legislated violence and for equal, free and rich educational experiences.

## 1. Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ ΥΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΝ 20Ο ΑΙ.

Η ιστορική αναδρομή στις εκπαιδευτικές θεωρίες και η ανάλυση που ακολουθεί έχει τις θεωρητικές της αφετηρίες στην Κριτική Κοινωνική Ψυχολογία και κυρίως στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης από τους μαρξιστές και ριζοσπαστικούς θεωρητικούς της αναπαραγωγής και αντίστασης (Γεωργιάδης, 2004: 27), της δεκαετίας του 1960 κ.ε. (Robinson, 1981: 27), δηλαδή στην «κατάδειξη του τρόπου με τον οποίο το κράτος, η οικονομία, η πάλη των τάξεων καθορίζουν τους θεσμούς», μεταξύ αυτών και της εκπαίδευσης, και στη μελέτη των ομάδων. Η προσέγγιση αυτή ασκεί κριτική στο σχολείο, που αναπαράγει τις σχέσεις παραγωγής και εξουσίας, την κατανομή των ατόμων σε θέσεις παραγωγής, την κυρίαρχη ιδεολογία. Δεν είναι αρκετή η βελτίωση των ανθρώπινων σχέσεων, αλλά είναι αναγκαία η αποκάλυψη και ανατροπή της θεσμικής βίας. Προτείνεται λοιπόν η συλλογική αυτοδιαχείριση χωρίς ιεραρχίες και ανισότητες (Bertrand, 1992/1994: 135, 137, 139, 144).

Ο Marx ήδη από τα μέσα του 19ου αι. ασκεί πολεμική σε κάθε κρατικό μηχανισμό και στους λειτουργούς του: «η γραφειοκρατία είναι το φανταστικό Κράτος πλάι στο πραγματικό, είναι ο σπιριτουαλισμός του Κράτους». «Το Κράτος υπάρχει μόνο με τη μορφή διαφόρων πνευμάτων γραφείου, των οποίων το υλικό αποτελείται από παθητική υποταγή και υπακοή. Η πραγματική γνώση εμφανίζεται χωρίς περιεχόμενο, όπως και η πραγματική ζωή εμφανίζεται νεκρή» (Marx, 1843-1844/1978: 85). Οι δημόσιοι υπάλληλοι «αποξενώνονται όσο το δυνατόν περισσότερο από το γενικό συμφέρον μέσα από το ατομικό τους συμφέρον» (Marx, 1849: 144). Το «κοινωνικό ζήτημα» για το δημόσιο υπάλληλο είναι η διατήρηση της θέσης του πάνω από το λαό, καθώς και των απολαβών του (Marx, 1849: 140).

Κατά τον Gramsci, η τάξη που έχει την ισχύ και την εξουσία, ασκεί κοινωνική και πολιτιστική ηγεμονία στους πολίτες της αρχόμενης τάξης μέσω πολιτικών διαδικασιών και μετάδοσης πεποιθήσεων και αξιών (στον Musgrave, 1983: 273-274).

Για τον Bourdieu, το σχολείο χρησιμοποιεί το ιδεολόγημα του ‘χαρισματικού’ παιδιού. Η περιορισμένης έκτασης επιτυχία μερικών μαθητών από την εργατική τάξη δικαιώνει τη σχολική επιλογή και δίνει την εντύπωση ότι η επιτυχία είναι αποκλειστικά ζήτημα χαρισματικής προσωπικότητας και εργασίας. Η φοίτηση σε ανώτατα ιδρύματα, σε πολλές περιπτώσεις, θεωρείται για την εργατική τάξη όχι μόνον αδύνατη αλλά και ταμπού. Αντιθέτως, τα παιδιά της μεσαίας και ανώτερης τάξης όχι μόνον ενθαρρύνονται και παροτρύνονται από την οικογένειά τους, αλλά και αποκτούν τη συνήθεια να αντεπεξέρχονται στην κοινωνία (Bourdieu, 1974: 111, 115-116). Έχουν ανώτερες εκπαιδευτικές πηγές, ακόμα κι αν δεν καταβάλλουν προσπάθειες, ενώ το παιδί της εργατικής τάξης έχει περιορισμένες και κατώτερες εκπαιδευτικές πηγές και χρειάζεται να εργαστεί σκληρά (Bourdieu, 1967: 199), και για τον πρόσθετο λόγο ότι το εκπαιδευτικό σύστημα αναπαράγει την κατανομή του πολιτιστικού κεφαλαίου μεταξύ των τάξεων, ώστε η κουλτούρα που μεταβιβάζει είναι εγγύτερη στην κυρίαρχη κουλτούρα (Bourdieu, 1977: 493).

Ο Neill αναρωτιόταν πώς από την εκπαίδευση οι κοινωνίες καταλήγουν στη φτώχεια, στο ρατσισμό, στη βία, στον πόλεμο. Το σχολείο «έχει καθαρά χρησιμοθηρικό χαρακτήρα: έχει ως μόνο στόχο να μορφώσει πειθαρχημένους υπαλλήλους και εργάτες» και καλλιεργεί «νοοτροπίες σκλάβων». Ο Neill εξαπολύει πολεμική εναντίον των εκπαιδευτικών που επιβάλλουν σωματικές τιμωρίες, και της «θρησκευτικής εκπαίδευσης που διδάσκει την ταπεινοφροσύνη και τη συγχώρεση, ενσταλάζει το φόβο, ενοχοποιεί το παιδί» για τη σεξουαλικότητά του (στον Saffange, 1994/2000: 306-307).

Ο Ίλλιτς συμφωνεί επίσης ότι η διδασκαλία δεν ταυτίζεται με τη μάθηση ούτε το δίπλωμα με την ικανότητα. Θεωρεί ότι το σχολείο είναι πολύπλοκο, μυστικοπαθές, ‘άπιαστο’, πληκτικό, ευνοεί την αποστήθιση και τις δωροδοκίες, διαμορφώνει καταναλωτές, κατανέμει κοινωνικούς ρόλους και ευκαιρίες, προσφέροντας στα παιδιά το δόλωμα μιας επιθυμητής καριέρας και αναρρίχησης. Σχεδόν όλη η δημόσια και ιδιωτική ζωή εξαρτώνται από το σχολείο, όμως τα επαγγελματικά εφόδια που πρέπει να διαθέτει κάποιος δεν είναι αυτά που παρέχει το σχολείο, επομένως οι σχολικές δαπάνες είναι υπέρογκες για τόσο άχρηστες γνώσεις. Για τον Ίλλιτς, «το σχολείο αποτελεί και τον μεγαλύτερο αλλά και τον πιο ανώνυμο εργοδότη». Το πλουσιόπαιδο έχει τη δυνατότητα να αξιοποιήσει τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες, όχι όμως και το φτωχό, είτε ζουν στις προηγμένες χώρες είτε όχι. Επομένως, τα κρατικά κονδύλια για την εκπαίδευση αφορούν το πρώτο. Από τις κρατικές δαπάνες για την εκπαίδευση επωφελούνται και τα σχολεία των ιδιωτών, της εκκλησίας, των ρατσιστών και γενικά αυτών «των οποίων τα συμφέροντα είναι κοινωνικώς διαιρετά». Η αντισταθμιστική εκπαίδευση βοηθά ελάχιστα τους μειονεκτούντες. Το σχολείο «αποθαρρύνει τον φτωχό από το να ελέγξει ο ίδιος τη μάθησή του». Η εξάρτηση φτωχών και μεταναστών από την κρατική φροντίδα συνεπάγεται τη μείωση των δυνατοτήτων αυτοοργάνωσής τους μέσα στις κοινότητές τους (Ίλλιτς, 1970/1976: 11, 15-20, 24-25, 27, 29-30, 46, 60, 68, 98-100).

Ο John Holt υποστηρίζει ότι τα σχολεία είναι ανέφικτο να καλλιεργούν τη φαντασία και την ανανέωση και να είναι ανθρώπινα. Η λειτουργία τους είναι ταξινομητική και επιτηρητική και οι μαθητές φοιτούν σ’ αυτά κατόπιν επιβολής. Τα σχολεία διασπείρουν τον εθνικισμό και ωθούν στον καταναλωτισμό (Χολτ, 1970/1979: 299-336).

Ο Freire επισημαίνει ότι την αγωγή δεν μπορούν να προσφέρουν οι καταπιεστές στους καταπιεζόμενους, μια και εμφορούνται από εγωιστικά ενδιαφέροντα καλυμμένα με την

ψεύτικη γενναιοψυχία του πατερναλισμού. Για τους δυνάστες, τα πάντα μετατρέπονται σε χρήμα και κέρδος, στο «κατέχειν», ακόμα και η φιλανθρωπία τους. Η αγωγή του παραδοσιακού σχολείου στηρίζεται στη στατική μετάδοση όγκου πληροφοριών από την αυθεντία του δασκάλου - τιμωρού. Αυτή η τραπεζική αντίληψη της εκπαίδευσης στοχεύει στη χειραγώγηση των μαθητών, ώστε να εργάζονται για τη διατήρηση του οικονομικού συστήματος, των κοινωνικών τάξεων, του πολιτικού καθεστώτος, της κυρίαρχης ιδεολογίας (Φρέιρε, 1970/1977: 53, 59, 77-85).

Ο Bowles υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση υποχρηματοδοτείται και τα παιδιά της élite έχουν την ευχέρεια να φοιτούν σε επιλεγμένα, ιδιωτικά σχολεία. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί προσδοκούν από τα μη ευνοημένα παιδιά να σημειώσουν χαμηλή επίδοση, να αποφοιτήσουν νωρίς και να ασκήσουν επαγγέλματα παρόμοια με εκείνα των γονιών τους (Bowles, 1972: 34, 35).

Για τους Bowles & Gintis, το εκπαιδευτικό σύστημα αναπαράγει τις οικονομικές σχέσεις και νομιμοποιεί την οικονομική ανισότητα, μια και η αξιοκρατία του τοποθετεί τα άτομα σε οικονομικά άνισες θέσεις και εξαρτά την οικονομική επιτυχία από τις γνωστικές και τεχνικές δεξιότητες, οργανωμένες αξιοκρατικά και βαθμολογημένες. Ο εκπαιδευτικός μηχανισμός αντιφάσκει, βέβαια, ανάμεσα στα ιδεολογήματα της αξιοκρατίας και των ίσων ευκαιριών, διχάζεται ανάμεσα στην απόκρυψη μιας μορφής αδικίας που αποκαλύπτει μια άλλη. Το εκπαιδευτικό σύστημα δεν καλλιεργεί την ισότητα και αποτελεσματικότητα, ούτε καν τον ορθολογισμό, αλλά ανταποκρίνεται στην ανάγκη της κυρίαρχης τάξης να δικαιολογήσει το παράλογο, εκμεταλλευτικό και αντιδημοκρατικό της σύστημα, αρχής γενομένης από τον ληστρικό, ανταγωνιστικό, καταστροφικό για την προσωπικότητα τρόπο επιβράβευσης της ακαδημαϊκής επίδοσης στα σχολεία και στις σχολές και, ακόμα περισσότερο, από τον κεντρικό ή τοπικό έλεγχο των οικονομικών των σχολείων. Ακόμα κι όταν η εκπαίδευση αλλάζει, προάγοντας την ευρύνοια, την ανεκτικότητα και τον κοσμοπολιτισμό, αυτό δεν είναι μια όαση ελευθερίας στην έρημο του αυταρχισμού, ενώ η ουσία του κοινωνικού ελέγχου δεν αλλάζει (Bowles & Gintis, 1976: 103, 108, 227-228, 237).

Για τον Χόαρ, τα παιδιά της εργατικής τάξης βιώνουν, σε κάθε περίπτωση, τον κοινωνικό αποκλεισμό στο σχολείο (Χόαρ, 1977/1986: 48).

Ο Bernstein θεωρεί ότι η ταξική δομή επηρεάζει τους εργασιακούς και εκπαιδευτικούς ρόλους και ότι όχι μόνον το κεφάλαιο αλλά και το πολιτιστικό κεφάλαιο είναι αντικείμενο ιδιοποίησης, διαχείρισης και εκμετάλλευσης (Bernstein, 1977: 475, 477). Κατά τον Bernstein, η εκπαίδευση προβαίνει σε διακρίσεις ως προς την παροχή γνώσεων, δηλαδή δεν είναι ενιαία, γιατί ρυθμίζει και αναπαράγει την κοινωνική διαίρεση της εργασίας. Κάθε εκπαιδευτικό ίδρυμα προάγει τις ηθικές, γνωστικές, επικοινωνιακές αρχές της κοινωνικής δομής (στον Tyler, 1988: 151).

Ο Giroux υποστηρίζει ότι το σχολείο, ως μία από τις πολιτιστικές δομές, είναι ιδεολογικά προσανατολισμένο (στον Bertrand, 1992/1994: 147).

Για τον Chomsky, το σχολείο δεν είναι δημοκρατικό, αλλά προσηλυτίζει τους νέους να μαθαίνουν να ενισχύουν τα συμφέροντα των ανθρώπων που διαθέτουν πλούτο και ισχύ, αλλιώς θα περιθωριοποιηθούν ή θα εξοβελιστούν από το σύστημα. Στο σχολείο «διαστρεβλώνονται ή […] καταπνίγονται ανεπιθύμητες ιδέες και πληροφορίες». Για τους εκπαιδευτικούς, ο Chomsky υποστηρίζει ότι, «αν δείξεις πολύ μεγάλη ανεξαρτησία και αμφισβητείς πολύ συχνά τον κώδικα του επαγγέλματός σου, πιθανότατα θα εξοβελιστείς από το σύστημα προνομίων. Μαθαίνεις λοιπόν ότι για να επιτύχεις θα πρέπει να εξυπηρετείς τα συμφέροντα του δογματικού συστήματος. Πρέπει να παραμείνεις απαθής και να ενσταλάζεις στους μαθητές σου τις πεποιθήσεις και τα δόγματα που θα εξυπηρετούν τα συμφέροντα εκείνων που κατέχουν την πραγματική εξουσία». Παράλληλα, τα σχολεία διαιωνίζουν το μύθο ότι ζούμε σε αταξική κοινωνία (στον Μασέντο, 2000/2002: 49, 58, 73).

Ο Apple θεωρεί ότι για τους νεοφιλελεύθερους της συντηρητικής παλινόρθωσης, η δημόσια εκπαίδευση αποτελεί τη ‘μαύρη τρύπα’ της οικονομίας, δεν αποφέρει κέρδη, γι’ αυτό πρέπει να υπαχθεί στους νόμους της αγοράς. Δημοκρατία τους είναι η ‘επιλογή από τον καταναλωτή’ (Apple, 1999: 203-204. Apple, 2001: 39). Αν η εκπαίδευση είναι ιδιωτική υπόθεση, το ίδιο και η εργασία (Apple, 2001: 46).

Στα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα, ο Κασσωτάκης περιγράφει το αυταρχικό και αντιαυταρχικό σχολείο. Το αυταρχικό αποτελεί μηχανισμό διαμόρφωσης και αναπαραγωγής των καπιταλιστικών σχέσεων παραγωγής, των αντίστοιχων κοινωνικών δομών και κοινωνικών σχέσεων και των αντίστοιχων κοινωνικοπολιτιστικών προτύπων. Αποτελεί επίσης μηχανισμό εγχάραξης της κυρίαρχης ιδεολογίας στους μαθητές και διατήρησης του κοινωνικού status quo, με την κοινωνικοποίηση του ατόμου σε ένα ιεραρχημένο κοινωνικό σύστημα με κυρίαρχες αξίες, τις οποίες υιοθετεί και το σχολείο. Στο αυταρχικό σχολείο θυσιάζονται προσωπικά ενδιαφέροντα και ιδιαιτερότητες στην απαίτηση για παθητική συμμόρφωση. Αλλεπάλληλες εξετάσεις, που οδηγούν στην απομνημόνευση, βαθμοθηρία, ανταγωνισμό, ψυχική οδύνη και σε αποκλεισμούς, νομιμοποιούνται με το πρόσχημα της αξιοκρατίας. Τα ιδεολογήματα που επιστρατεύονται είναι κι αυτά αντιφατικά: α) εφαρμόζονται ίδιες εξεταστικές διαδικασίες για όλους, ενώ τα άτομα προέρχονται από άνισα κοινωνικά περιβάλλοντα και β) τα άτομα διαφέρουν ως προς τις ικανότητές τους, επομένως θα στραφούν και σε διαφορετικές μορφωτικές και επαγγελματικές κατευθύνσεις, αλλά αποτυχόντες είναι όσοι προέρχονται από μη ευνοημένα οικονομικοκοινωνικά και πολιτιστικομορφωτικά στρώματα. Το αντιαυταρχικό σχολείο προάγει την ισότητα στους ρόλους εκπαιδευτικών-μαθητών και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μάθηση και στις αποφάσεις που αφορούν το σχολείο. Ο εκπαιδευτικός είναι βοηθός της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αντικαθιστά την αξιολόγηση με την αυτοαξιολόγηση. Μελετώντας τον Neill, διατείνεται ότι σκοπός του αντιαυταρχικού σχολείου είναι να γίνουν οι μαθητές ευτυχισμένες και αυτοδύναμες προσωπικότητες, που εκφράζονται ελεύθερα και ενεργούν υπεύθυνα, όχι να μάθουν γνώσεις και δεξιότητες για να υπηρετήσουν το οικονομικοκοινωνικό σύστημα (Κασσωτάκης, 1984: 23-29).

Η Ξανθάκου πρεσβεύει ότι το σχολείο επαγγέλλεται ότι παρέχει ίσες ευκαιρίες, εκσυγχρονισμένη ύλη, δημοκρατικές-φιλικές σχέσεις, όπου εκλείπει ο δάσκαλος-αυθεντία, ενώ, παράλληλα, διαχωρίζει τους μαθητές σε καλούς και κακούς, ακαδημαϊκά και ηθικά, εφαρμόζει αξιοκρατικές μεθόδους και αντισταθμιστικά ημίμετρα για τους μη ικανούς (Ξανθάκου et al., 1993: 34, 36, 47).

Για τους Κάτσικα & Καββαδία, το σχολείο αναπαράγει την κοινωνική διαίρεση της εργασίας. Οι μαθητές προέρχονται από οικονομικά, κοινωνικά, πολιτιστικά, μορφωτικά άνισα περιβάλλοντα. Η εκπαίδευση είναι δαπανηρή και απρόσιτη για τις φτωχές οικογένειες. Ακόμα κι αν οι ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στην εκπαίδευση ισχύουν, προορίζονται για μαθητές κοινωνικά άνισους και για κοινωνικές θέσεις κοινωνικά άνισες. Οι μαθητές βιώνουν άνιση μεταχείριση στο σχολείο, ανάλογα με την κοινωνική θέση και το επάγγελμα των γονιών. Οι φτωχοί επενδύουν, με οικονομικές στερήσεις, στην εκπαίδευση των παιδιών τους, αν αυτά παρουσιάζουν καλή επίδοση στο σχολείο, ενώ οι πλούσιοι ανεξαρτήτως της επίδοσης των παιδιών τους. Η σχολική αδιαφορία και αποτυχία πλήττει τα μη ευνοημένα στρώματα, ενώ η πλειοψηφία των φοιτητών είναι αστικής προέλευσης, ιδιαίτερα μάλιστα στις σχολές υψηλής ζήτησης. Η εκπαίδευση «διευκολύνει την κοινωνική ανέλιξη των παιδιών από τα λαϊκά στρώματα σε ένα περιορισμένο βαθμό», μια και αυτή στον καπιταλισμό πρέπει *και* να φαίνεται ότι δεν αποκλείει αυτά τα παιδιά *και* να θέτει φραγμούς σε φιλοδοξίες και λαϊκές διεκδικήσεις επικίνδυνες για το σύστημα *και* να διαιωνίζει το μύθο της αξιοκρατίας-ευφυίας-'χαρίσματος'. Όμως αυτή η εκπαιδευτική και κοινωνική κινητικότητα «καθορίζεται από τη συγκυρία, στην οποία βρίσκεται ο κοινωνικός σχηματισμός» και από την ελληνική ιδιαιτερότητα της παροχής ασφάλειας από το δημόσιο τομέα. Οι εκπαιδευτικοί έχουν στην πλειοψηφία τους εσωτερικεύσει τη χαρισματική ιδεολογία λόγω της ανέλιξής τους από το σύστημα της εκπαίδευσης και λόγω του ρόλου που απέκτησαν πλέον ως «διαχειριστές-διανεμητές της επίσημης κουλτούρας» (Κάτσικας & Καββαδίας, 1994: 19-24, 26, 31, 42-45, 51-57, 59, 61, 64, 68-69, 80-82, 152, 163).

Η Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη (1995: 33, 35, 40-41, 69-70) αναφέρεται σε 3 θεωρήσεις σχετικά με την ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση: α) συντηρητική: τα σχολεία προορίζονται για τον ταξικό διαχωρισμό των μαθητών και αυριανών πολιτών, εδώ ο Husén (1979/1992: 40) προσθέτει ότι προσανατολίζονται στην ατομική εκπαίδευση και στην αγορά εργασίας, β) φιλελεύθερη: οι μαθητές αξιολογούνται αξιοκρατικά και εφαρμόζονται ειδικά προγράμματα όπου υπάρχουν εκπαιδευτικές ανισότητες, γ) ριζοσπαστική: οι

εκπαιδευτικές ανισότητες θα περιοριστούν με δημόσια κοινωνική πολιτική αναδιανομής εισοδήματος και ευκαιριών απασχόλησης.

Όπως διατείνεται η Καρατζιά-Σταυλιώτη, ο ΟΟΣΑ και η Διεθνής Τράπεζα επιχειρούν να ελέγξουν την εκπαίδευση, εφαρμόζοντας την 'ανάλυση κόστους - αποτελέσματος', την 'απόδοση λόγου', τις 'ελεγχόμενες επενδύσεις' για τη 'βελτίωση' της απόδοσης - παραγωγικότητας - ποιότητας στην εκπαίδευση - διαβίωσης των ανθρώπων (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 1999: 56).

## 2. Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΟΝ 20$^{Ο}$ ΑΙΩΝΑ

Τα παραπάνω θεωρητικά δεδομένα χρησιμεύουν και για την εξήγηση της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Η ελληνική εκπαίδευση κατά τον 20$^{ο}$ αιώνα (Πολυχρονόπουλος, 1980α: 192-198, 201-202. Πολυχρονόπουλος, 1980β: 335-337. Μπιτσάκης, 1983: 28-34. Φραγκουδάκη, 1983: 77. Σακελλαρίου, 1984: 39-45, 55, 105-107, 142. Ευαγγελόπουλος, 1987: 11-13, 15-16, 18-19. Δημαράς, 1988: κζ΄-νη΄. Νούτσος, 1990: 15-16. Χατζηστεφανίδης, 1990: 141-246. Μπουζάκης, 1991: 60-131. Μπουζάκης, 1994: 34-42. Χαρίτος, 1998: 105-123) έχει τεχνοκρατικό και κυρίως συντηρητικό προσανατολισμό, παρά τα περιορισμένα διαστήματα μεταρρυθμιστικών πειραματισμών, επηρεασμένων από ευρωπαϊκά ρεύματα, όπως είναι:

- η ανάγκη επαφής με τις ευρωπαϊκές ιδέες,
- η εφαρμογή της Νέας Αγωγής, που στηρίζεται στο Σχολείο Εργασίας του Kerschensteiner,
- η λειτουργία προοδευτικών συλλογικοτήτων και οι πρωτοποριακές δραστηριότητες (περιοδικό Νουμάς, Εκπαιδευτικός Όμιλος, Φοιτητική Συντροφιά, Ανωτέρα Γυναικεία Σχολή, Μορφωτικός Σύλλογος «Αθήναιον»),
- η εκπαίδευση των κοριτσιών,
- η ανάδειξη του κοινωνικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών αιτημάτων (αλήθεια - δικαιοσύνη - απολύτρωση του ανθρώπου, επιστημονικότητα - ηθικότητα - κοινωνικότητα του ανθρώπου, 9χρονη δωρεάν - ενιαία εκπαίδευση σε ποικίλα γνωστικά αντικείμενα, ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών, υπεύθυνη εκπαιδευτική πολιτική ή νέα εκπαιδευτικά ιδεώδη μέσα από την ταξική πάλη και τη σύγκρουση με το κατεστημένο),
- αντίστοιχες παιδαγωγικές πρακτικές σε πρωτοποριακά σχολεία και διδασκαλεία, όπως η κατάργηση της πρωινής προσευχής - των θρησκευτικών - της συντηρητικής παράδοσης - του ψευτοκλασικισμού, η απαλλαγή από διδακτισμούς - ηθικολογίες - εντολές - αφορισμούς, η πνευματική αλλά και η σωματική επιμέλεια, η ανάδειξη της δημοτικής και του λαϊκού πολιτισμού αλλά και των θετικών και τεχνολογικών επιστημών, ο απεγκλωβισμός από την προγονοπληξία και ξενομανία και η στροφή στο παρόν και μέλλον του τόπου, μέθοδοι - προγράμματα - ύλη - εικονογραφημένα εκπαιδευτικά υλικά που είναι ενδιαφέροντα και χρήσιμα, η παιδοκεντρική - βιωματική - πολυαισθητηριακή - πρακτική μάθηση με τη μέθοδο project, οι παιδαγωγικές συνεδριάσεις, η μελέτη των αναγκών και δυνατοτήτων των μαθητών, ο σεβασμός της προσωπικότητάς τους, η μαθητική αυτενέργεια και αυτοδιοίκηση, οι γιορτές και εκπαιδευτικές εκδρομές, τα μαθητικά συσσίτια, οι αιρετοί σύμβουλοι εκπαίδευσης,
- οι σχέσεις συνεργασίας μαθητών-διδασκόντων,
- η σημασία της παιδαγωγικής κατάρτισης αλλά και της οικονομικής αναβάθμισης και μονιμότητας των εκπαιδευτικών,
- οι εκπαιδευτικές άδειες για σπουδές των εκπαιδευτικών πέραν των προπτυχιακών τους,
- η σημασία της προσχολικής εκπαίδευσης, η ίδρυση νυχτερινών ή ειδικών σχολείων, η αύξηση των σχολικών κτιρίων και η ίδρυση νέων Πανεπιστημίων και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Αργότερα, στο βραχύχρονο, επίσης, λαϊκό σχολείο του ΕΑΜ οργανώνεται η σίτιση και εκπαίδευση των παιδιών σε περιοχές ελεύθερες από τους ναζιστές εισβολείς και τους ντόπιους συνεργάτες τους, διακηρύσσεται η αναγκαιότητα για δωρεάν παιδεία ενάντια στον

αναλφαβητισμό και στην εμπορευματοποίηση, τονίζεται ο επαγγελματικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης, καλλιεργούνται τα ιδανικά της ειρήνης, ελευθερίας, δημοκρατίας, συνεργασίας, κοινωνικής δικαιοσύνης, παρέχονται ευκαιρίες ανάπτυξης όλων των μαθητών ανάλογα με τις ικανότητές τους, καθιερώνεται η μεικτή φοίτηση, διδάσκεται η δημοτική και το μονοτονικό, ιδρύονται τα Παιδαγωγικά Φροντιστήρια και Γεωργικές Σχολές, διοργανώνονται πολιτιστικές εκδηλώσεις.

Τις αναλαμπές σκιάζουν:

- ο καθαρευουσιανισμός, οι εθνικιστικές και θρησκευτικές εξάρσεις, η αστυνομοκρατία και χρήση βίας, με τα αντιδραστικά Ευαγγελιακά (διαμαρτυρίες και επεισόδια για τη δημοσίευση στην *Ακρόπολιν* της μετάφρασης του Ευαγγελίου στη δημοτική από τον Αλέξανδρο Πάλλη, το 1901), Ορεστειακά (διαμαρτυρίες και επεισόδια για το ανέβασμα στο Βασιλικό Θέατρο της Ορέστειας στη δημοτική από τον Γ. Σωτηριάδη, το 1903), Αθεϊκά (κλείσιμο του πρωτοποριακού Σχολείου του Βόλου, 1908-1914, που, παρά τον σεξιστικό όρο Παρθεναγωγείο και τη διδασκαλία μαθημάτων οικοκυρικής για την προετοιμασία μελλοντικών συζύγων για τους γόνους της μεσοαστικής τάξης, ακολουθεί προγράμματα επηρεασμένα από τον ανθρωπισμό, το Σχολείο Εργασίας και τη Νέα Αγωγή, απολύσεις και παραπομπή των διδασκόντων σε δίκη) και Μαρασλειακά (κλείσιμο της Μαρασλείου Παιδαγωγικής Ακαδημίας το 1926 και απολύσεις, γιατί το πρόγραμμά της είναι στη δημοτική και η Ρόζα Ιμβριώτη διδάσκει υλιστικές απόψεις στην Ιστορία, χωρίς εθνικιστικές προσεγγίσεις και με μέθοδο πρωτοποριακή),
- οι πόλεμοι και οι δικτατορίες ως όπλα του οικονομικού συστήματος για την πάταξη του κομμουνισμού και αναρχισμού, των εργατικών και κινηματικών αγώνων, πράγμα που είναι εμφανές, για παράδειγμα, στις επιτυχημένες προσπάθειες του συστήματος, του κράτους και των υπηρετών του να στερήσουν το μορφωτικό αγαθό (κατοχική κυβέρνηση), να διασπάσουν και να διαλύσουν προοδευτικές εκπαιδευτικές συλλογικότητες κλπ., να προπαγανδίσουν –και μέσα από τα αναγνωστικά– το φασισμό και τον εκάστοτε δικτάτορα (Πάγκαλο, Μεταξά, Παπαδόπουλο), να παρεμποδίσουν τη σύνδεση του Σχολείου του Βόλου με το πρώτο στην Ελλάδα Εργατικό Κέντρο Βόλου, δηλαδή τη σύνδεση του εκπαιδευτικού κινήματος με το εργατικό κίνημα, να αποκλείσουν από πολύ νωρίς τα παιδιά της εργατικής τάξης από την ολοκλήρωση της εκπαίδευσής τους και κατ' επέκταση από ενδεχόμενη κοινωνική κινητικότητα ή πολιτική αφύπνιση (με την καθαρεύουσα, τις εξετάσεις κλπ.), να στρέψουν μερίδα των μαθητών σε φοίτηση που οδηγεί στην παραγωγή τεχνιτών για τις πολυεθνικές,
- οι απολύσεις και διώξεις προοδευτικών και αριστερών εκπαιδευτικών και στοχαστών της εκπαίδευσης (Δελμούζος, Κακριδής, Παλαμάς, Γληνός, Ιμβριώτη, Παπαμαύρος, Κουντουράς, Ρώτας), οι διορισμοί με ιδεολογικά ή κομματικά κριτήρια (πιστοποιητικό κοινωνικών φρονημάτων, «μέσον»),
- πρακτικές καταπίεσης και πειθάρχησης, όπως το μέτρημα του μήκους της φούστας των μαθητριών, οι διαπομπεύσεις παιδιών με 'αντικοινωνική' συμπεριφορά από την αστυνομία, απόπειρες ελέγχου της νεανικής κουλτούρας κλπ.,
- η κατάργηση μεταρρυθμιστικών προσπαθειών (1913, 1917, 1929, π.χ. η κατάργηση το 1920 των βιβλίων της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης του 1917, διότι αυτά αποφεύγουν αναφορές περί πατρίδας και θρησκείας, προτείνουν αντιμαθήματα στο φυσικό περιβάλλον, αποβάλλουν την καθαρεύουσα-προνόμιο της élite) και η παλινόρθωση με συντηρητικούς νόμους και θεσμούς (ειδικό άρθρο για τη γλώσσα στο Σύνταγμα του 1911, έλεγχος των εκπαιδευτικών από το «Διδασκαλείον Μέσης Εκπαιδεύσεως», το Σύλλογο «Περί εννόμου αμύνης της εθνικής γλώσσης» και το «Εθνικόν Συνέδριον», εκπαιδευτική νομοθεσία στα 1920, 1926, 1936), για να εδραιωθεί η ιδεολογική μονομέρεια της εκπαίδευσης,
- ο αναλφαβητισμός ή η ημιμάθεια αλλά και η υπερεκπαίδευση,
- η έντονη ταξικότητα της εκπαίδευσης (επιβολή διδάκτρων, παρά την απαλλαγή από αυτά των αριστούχων και των θυμάτων πολέμου, κατάτμηση της εκπαίδευσης σε τύπους σχολείων, εξετασιοκεντρικός προσανατολισμός και αποκλεισμός των εργατικών στρωμάτων από την πρόσβαση στην Ανώτατη Εκπαίδευση και μάλιστα στις σχολές υψηλής ζήτησης),
- η συντηρητικοποίηση όλων των ελληνικών Πανεπιστημίων,

- ο συγκεντρωτισμός, η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, μειονεκτήματα στα προγράμματα σπουδών, η ανεπάρκεια στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών,
- ο ανταγωνισμός μεταξύ εκπαιδευτικών,
- η προσαρμογή της εκπαίδευσης στις ανάγκες του καπιταλιστικού συστήματος (‘μεταρρυθμίσεις’ 1964, 1976, 1982, 1997 κλπ., με πρώτη απόπειρα το 1929): πανεπιστημιακή εκπαίδευση, ανωτατοποίηση των παιδαγωγικών τμημάτων, παιδαγωγική κατάρτιση, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, πειραματικά σχολεία, κατάργηση των εξετάσεων για το γυμνάσιο και 9χρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, διαχωρισμός σε γενική και τεχνική εκπαίδευση (διπλό σχολικό δίκτυο), λαϊκή επιμόρφωση, εθνική-θρησκευτική-ανθρωπιστική αγωγή, καθιέρωση της δημοτικής και του μονοτονικού, αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια, ξένη γλώσσα στο σχολείο, μαθητικές κοινότητες, προσαρμογή του σχολείου στις οικονομικές ανάγκες αλλά και στην κοινωνική ενσωμάτωση των αποφοίτων του.

Θετικός ήταν το 1983 ο θεσμός των Μεταλυκειακών Προπαρασκευαστικών Κέντρων και η δυνατότητα των αποφοίτων Λυκείου να συμμετέχουν στις εξετάσεις χωρίς περιορισμούς και για βελτίωση βαθμολογίας, ενώ αυτά καταργήθηκαν το 1997 και οι μαθητές καλούνταν πια να διαγωνιστούν σε πολύ περισσότερα μαθήματα (9, και στις μέρες μας 6), με ανυπολόγιστες συνέπειες για τα μη προνομιούχα στρώματα. Το Ενιαίο Πολυκλαδικό Λύκειο την ίδια εποχή αποτελεί ένα αναποτελεσματικό μέτρο, πλάι στα άλλα ανταγωνιστικά Λύκεια (Γενικό, Κλασικό, Εκκλησιαστικό).

Η επίσημη εκπαίδευση σχεδόν καθ’ όλη τη διάρκεια του 20ου αιώνα είναι βασισμένη στα ελληνοχριστιανικά ιδεώδη και, στη σημερινή πιο φιλελεύθερη-τεχνοκρατική εκδοχή της, από το 1976 και κυρίως από το 1982, προσανατολίζεται στην προσαρμογή του παιδιού στην κοινωνία, στην προετοιμασία του για τους κοινωνικούς του ρόλους και για τη συμβολή του στην οικονομική ανάπτυξη. Στην πραγματικότητα, πρόκειται για τρεις αντιμαχόμενες πλευρές στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης, που συμβαδίζουν με τις εξελίξεις στη διεθνή, ευρωπαϊκή και ελληνική πολιτική ιστορία και την ταξική κοινωνική δομή: α) τους σκοταδιστικούς και συντηρητικούς κύκλους, που κυριαρχούν ως τη δεκαετία του ’70 και εκφράζονται μέσω των συντηρητικών και δικτατορικών κυβερνήσεων και του ιερατείου, β) τους φιλελεύθερους τεχνοκρατικούς κύκλους, που κυριαρχούν ως τις μέρες μας και εκφράζονται μέσω των αστικών κυβερνήσεων, χωρίς βέβαια και έχουν ξεπεραστεί ελληνοχριστιανικά κατάλοιπα, γ) τους κύκλους της αριστεράς και του αναρχισμού, που, παρά τους αγώνες και την περιορισμένη εφαρμογή των εκπαιδευτικών τους προσεγγίσεων, δεν επεκράτησαν πολιτικά για να είναι σε θέση να εφαρμόσουν τα κοινωνικά και κατ’ επέκταση τα εκπαιδευτικά τους προγράμματα.

## 3. ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΥ 20ΟΥ ΑΙ. ΜΕ ΟΡΟΥΣ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πώς η παραπάνω εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα του 20ου αι. μπορεί να σχολιαστεί με τα εργαλεία της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης; Ανατρέχοντας στις μεταρρυθμίσεις, αντιμεταρρυθμίσεις, στους εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς αγώνες, παρατηρούμε το συντηρητικό χαρακτήρα της ελληνικής εκπαίδευσης, σε συνδυασμό και με τον προσανατολισμό της στον οικονομικό φιλελευθερισμό από τα μέσα του 20ου αι., που συμβαδίζει με την καπιταλιστική ανάπτυξη. Οι μεταρρυθμιστικές –σε σχέση με την κατάσταση στην εκπαίδευση– απόπειρες που σημειώθηκαν, παρά τα θετικά βήματα εκδημοκρατισμού, δεν είναι παρά αστικές εκπαιδευτικές αναδιαρθρώσεις, με τη συνδρομή πεφωτισμένων παιδαγωγών, οι οποίοι εν τέλει ή υπηρέτησαν το σύστημα ή αυτό τούς εξοβέλισε ή επέλεξαν το αντίπαλο δέος της μαχόμενης αριστεράς, με τις γνωστές συνέπειες σε προσωπικό επίπεδο. Η ουσία βέβαια της εκπαίδευσης δεν άλλαξε, μια και αυτή ούτε διεθνιστική έγινε ούτε αταξική, όπως και η κοινωνία.

Πώς οι παραπάνω επισημάνσεις των θεωρητικών της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης εξηγούν τη συνακόλουθη αναδρομή την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα του 20ου αι.; Είναι εμφανές ότι η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική και οι ανάλογες εκπαιδευτικές αντιστάσεις και αγώνες για αλλαγή επηρεάζονται από την πραγματικότητα στην οικονομία

(εδραίωση του καπιταλιστικού συστήματος στο νεοσύστατο ελληνικό κράτος και μετέπειτα καπιταλιστική ανάπτυξη ή καπιταλιστική αναδιάρθρωση), στην κοινωνική δομή και στις κοινωνικές σχέσεις (ταξικότητα, πάλη των τάξεων, συγκρούσεις), στο κράτος (πολιτικές, θεσμοί, μηχανισμοί, συγκεντρωτισμός ή αποκέντρωση), στο πολιτικό καθεστώς (αστική δημοκρατία, δικτατορία κλπ.). Η ελληνική εκπαίδευση αναπαράγει την ιεραρχία, τα συμφέροντα, την ιδεολογία της κυρίαρχης αστικής τάξης, η οποία μάλιστα χρησιμοποιεί και τα πιο ακραία τμήματά της σε περιόδους κρίσης, για να πατάξει τους ιδεολογικοπολιτικούς της εχθρούς. Σήμερα μάλιστα ο καπιταλισμός δεν διστάζει να υιοθετήσει μέρος θεωριών των ιδεολογικών του αντιπάλων, κάθε φορά που χρειάζεται τέτοια επιχειρήματα για να εδραιωθεί ακόμα περισσότερο (π.χ. επικαλείται τη σοβιετική βυγκοτσκιανή κριτική κοινωνική ψυχολογία όταν υποστηρίζει την ομαδοσυνεργατική τάξη πληροφορικής που ανταποκρίνεται στις τρέχουσες οικονομικές ανάγκες του κεφαλαίου).

Στην ελληνική εκπαίδευση κυριαρχεί η γραφειοκρατία, οι σχέσεις ιεράρχησης και εξάρτησης, η απομάκρυνση από τη συλλογική ζωή, από τις ίδιες τις χαρές της ζωής, οι ανταγωνιστικές σχέσεις. Οι αξίες, η γλώσσα και το περιεχόμενο των μαθημάτων του ελληνικού σχολείου προσιδιάζει στις συνήθειες της αστικής τάξης, ώστε να καθίσταται δύσκολη η χειραφέτηση ή η κοινωνική κινητικότητα των μαθητών από μη ευνοημένα οικονομικοκοινωνικά περιβάλλοντα. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, εγκλωβισμένοι στο ατομικό τους συμφέρον, σε δίκτυα προνομίων και στην πολιτισμική τους υπεροχή, άμεσα ή έμμεσα θιασώτες του κυρίαρχου ιδεολογήματος περί ‘φυσικών χαρισμάτων’ και της άνισης μεταχείρισης μαθητών, διεκδικούν απλώς υλικές απολαβές, καθώς και τη διατήρηση της υπεροχής τους έναντι των ‘αδαών’ και των μη προνομιούχων, δίνοντας μια εξαιρετική ευκαιρία στο σύστημα να στραφεί εναντίον τους, όταν μελλοντικά η Ελλάδα θα αναγκαστεί από την Ε.Ε. και θα χρειαστεί για λόγους χρηματοδότησης να επιβάλει μέτρα όπως αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και καθολική άρση της μονιμότητας των δημοσίων υπαλλήλων, στο όνομα της ‘αποδοτικότητας’, ‘αποτελεσματικότητας’, ‘παραγωγικότητας’, ‘ποιότητας’.

Η πληκτική ελληνική εκπαίδευση, που είναι σήμερα ένα κράμα παλιού συντηρητισμού και σύγχρονου αστικού φιλελευθερισμού, ευνοεί την αποστήθιση, τις δωροδοκίες, την υποκρισία, και μοιράζει έγγραφους τίτλους που δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες μιας ευτυχισμένης ζωής αλλά στις ανάγκες του οικονομικού συστήματος για καταναλωτές και παθητικούς υπηκόους και εργαζόμενους, αν οι μαθητές αυτοί έχουν μη ευνοημένη κοινωνική προέλευση, και παράλληλα τους υπόσχεται επαγγελματική αποκατάσταση με καλύτερο κοινωνικό status, ενώ οι μαθητές με αστική προέλευση μπορούν να αξιοποιήσουν τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες είτε λόγω του πολιτισμικού τους κεφαλαίου είτε γιατί μπορούν να δαπανήσουν οποιοδήποτε ποσό για να σπουδάσουν ό,τι επιλέξουν. Η αντισταθμιστική εκπαίδευση βοηθά σε μικρό βαθμό τους μειονεκτούντες, που μάλιστα νιώθουν εξαρτημένοι από κάθε ‘βοήθεια’. Οι εναλλακτικές φωνές περιθωριοποιούνται και τιμωρούνται. Παράλληλα, η εκπαίδευση είναι εθνοκεντρική, μονογλωσσική και με κυρίαρχο θρήσκευμα την ορθοδοξία, παρά τις έγγραφες σύγχρονες διακηρύξεις της όταν το κεφάλαιο χρησιμοποιεί ως στρατηγική του τον πολυπολιτισμό - πολυγλωσσία - ανεξιθρησκεία.

Η ελληνική εκπαίδευση δεν είναι πραγματικά δωρεάν, αν σκεφθούμε π.χ. τις δαπάνες για γραφική ύλη, τσάντες, αθλητικές φόρμες, στολές παρέλασης(!) ή χορών, συνδρομή σε σχολικά ταμεία (για εγγραφή, θέρμανση, αμοιβή καθαρίστριας, εκδρομές, πάρτυ), εξωσχολικά βοηθητικά βιβλία, βιβλία ασκήσεων, ειδικά υλικά μαθημάτων, οργανωμένα ή κατ’ οίκον φροντιστήρια για τα μαθήματα, δίδακτρα και εξέταστρα για ιδιωτικά Πανεπιστήμια ή ιδιωτικές σχολές ή για κατάρτιση ή για εκμάθηση ξένων γλωσσών - υπολογιστών - μουσικών οργάνων - αθλημάτων - χόμπυ, αγορές συσκευών νέων τεχνολογιών, συνδρομές διαδικτύου, τηλεφωνική επικοινωνία μαθητών ή φοιτητών με τους γονείς τους ή το εκπαιδευτικό ίδρυμα, αγορές προϊόντων εξωτερικής εμφάνισης, μετακινήσεις μαθητών ή φοιτητών, σίτιση μαθητών που φοιτούν μακριά από τους γονείς τους, ενοίκια μαθητών ή φοιτητών. Έτσι, τα παιδιά των εργατικών στρωμάτων, που μειονεκτούν οικονομικά, δύσκολα μπορούν να έχουν όλα όσα τους χρειάζονται και να αντεπεξέλθουν, γι’ αυτό, ανάλογα με τις ‘ικανότητες’, δυνατότητες και προοπτικές τους, θέτουν προτεραιότητες, εργαζόμενα σκληρά σε έναν-δύο τομείς κάθε φορά και αισθανόμενα

μειονεκτικά καθώς βλέπουν τις οικογενειακές θυσίες και οικονομίες να επενδύονται στους δικούς τους στόχους. Οι τύψεις από τις οικογενειακές στερήσεις αναγκάζουν τα έξυπνα και επιμελή παιδιά να περιορίσουν τις απαιτήσεις τους, άρα τις φιλοδοξίες τους. Η ελληνική 'δημόσια' εκπαίδευση ανέκαθεν υποχρηματοδοτείται, ενώ τα παιδιά της élite έχουν την οικονομική άνεση να φοιτούν σε επιλεγμένα, ιδιωτικά σχολεία και Πανεπιστήμια της Ελλάδας ή του εξωτερικού. Επιπλέον, η 'δημόσια' εκπαίδευση συνεργάζεται στενά, τυπικά ή άτυπα, με ιδιώτες και εταιρείες (γραφικής ύλης, τεχνικές, τεχνολογικές, μεταφορών, τηλεπικοινωνιών, κοινής ωφέλειας, ταξιδιωτικές, τουριστικές, διασκέδασης, εκδηλώσεων, παραπαιδείας, εκδοτικές, ειδών στολισμού και παιχνιδιών, ένδυσης και υπόδησης, κυλικεία, φαστφουντάδικα, περίπτερα, βιβλιοχαρτοπωλεία).

Η επαγγελλόμενη ισότητα, από άνισες αφετηρίες, αντιφάσκει με την επαγγελλόμενη αξιοκρατία, που πλήττει πάλι τους μη ευνοημένους της ανισότητας. Η επιλεκτική λειτουργία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος μπορεί να αναζητηθεί κυρίως στον εξετασιοκεντρικό του προσανατολισμό, αφού τώρα έχει καταργηθεί η καθαρεύουσα και το πολυτονικό. Ακόμα όμως κι αν οι γενικές εξετάσεις εκλείψουν, άλλοι κρατικοί φορείς θα επιτελέσουν αυτόν το ρόλο, έστω και τροποποιημένο, έτσι ώστε ο μαθητής από την εργατική τάξη θα αναρωτηθεί αν είναι κοινωνικά πιο δίκαιο να δοκιμαστεί στις γενικές εξετάσεις στην Γ΄ Λυκείου, με το σημερινό μερικώς διαβλητό σύστημα αλλά τουλάχιστον σχετικά ελεγχόμενο και κρινόμενο από τις πολιτικές και συνδικαλιστικές οργανώσεις και το νομικό σύστημα, ή να κριθεί από ένα πολύπλοκο, δύσκολο στον έλεγχο, άρα αδιαφανές σύστημα μέσα σε πανεπιστημιακές σχολές - 'κράτος εν κράτει', ή, πολύ χειρότερα, να εξεταστεί –και προφορικά(!)– από ένα αποκεντρωμένο-τοπικό σύστημα… εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, κατάρτισης αναλυτικών προγραμμάτων, πρόσληψης… δημοδιδασκάλων, όπως στις πρώτες δεκαετίες του 20ου αι., κλπ.

## 4. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Από την ανάλυση που προηγήθηκε εγείρεται το αίτημα για ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση και ισότιμη χρήση των εκπαιδευτικών εμπειριών (Musgrave, 1983: 363-364).

Συγκεκριμένα, από την ανάλυση της Ιστορίας της Ελληνικής Εκπαίδευσης του 20ου αι. προκύπτει η αναγκαιότητα για:

- διαρκή επαφή με τα διεθνή πρωτοποριακά εκπαιδευτικά ρεύματα,
- δημόσια και δωρεάν εκπαίδευση για όλους, ενάντια στην εμπορευματοποίηση, χωρίς αποκλεισμούς, χωρίς διακρίσεις ως προς την κοινωνική τάξη, τα πολιτικά πιστεύω, το φύλο, την εθνότητα, τη θρησκεία, με ίσες ευκαιρίες μάθησης και επαγγελματικής αποκατάστασης,
- πολυπολιτισμική και πολυγλωσσική εκπαίδευση για την ειρήνη, δημοκρατία, κοινωνική δικαιοσύνη, ισότητα, δικαιώματα, ελευθερίες,
- υλικοτεχνική υποδομή,
- προγράμματα εκπαίδευσης ελκυστικά, που να ανταποκρίνονται στις κοινωνικές ανάγκες, να προάγουν τη σωματική - ψυχική - πνευματική - κοινωνική υγεία και ισορροπία,
- πολυτροπική, βιωματική διερεύνηση και εκμάθηση ποικίλων γνωστικών αντικειμένων σε έναν τύπο σχολείου, δυνατότητα επιλογής των μαθημάτων που ανταποκρίνονται στις κλίσεις και δυνατότητες του μαθητή, διοργάνωση προγραμμάτων πολιτισμού,
- οικονομική και παιδαγωγική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού-συνοδοιπόρου στη μάθηση,
- αγωνιστικές κινηματικές συλλογικότητες (εργατικές, εκπαιδευτικές, φοιτητικές/μαθητικές, νεολαιίστικες, γυναικείες) ενάντια στους ταξικούς φραγμούς και ανταγωνισμούς,
- ελεύθερη και αυτοδιαχειριζόμενη αλληλοδιδασκαλία και κοινωνική μάθηση, σε μια ουτοπική κοινωνία χωρίς ανισότητες και ιεραρχία.

Στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία προτείνεται, επίσης, η εκπαίδευση χωρίς διακρίσεις φυλετικές και εθνοτικές, σε περιβάλλοντα υποστηρικτικά (που δεν εκθέτουν σε κίνδυνο ή πίεση) και όχι υπερπροστατευτικά, όπου αξιοποιούνται οι υπάρχουσες εμπειρίες των μαθητών (Carrington et al., 2001: 111-112). Η πρόσβαση στην εκπαίδευση πρέπει να είναι

ελεύθερη και δωρεάν, μακριά από εξωτερικό έλεγχο και επιτήρηση, το πρόγραμμα σπουδών και αξιολόγησης οφείλει να ανταποκρίνεται στις μαθητικές ανάγκες και είναι απαραίτητη η αύξηση των οικονομικών πόρων. Οι προσπάθειες εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης και ίσων ευκαιριών είναι απόρροια των κοινωνικών κινημάτων των δεκαετιών 1960 και 1970 και της προοδευτικής διανόησης, που δείχνουν το δρόμο και για μελλοντικές αλλαγές (Bowles & Gintis, 1976: 245, 246, 250), αλλά και των επαναστάσεων του 20ου αι., σοσιαλιστικών και αναρχικών. Οι Carnoy & Levin επίσης συμφωνούν ότι το σχολείο πιέζεται να εφαρμόζει κρατικές πολιτικές αναπαραγωγής αλλά και εκδημοκρατισμού-ως αποτέλεσμα των κοινωνικών συγκρούσεων (στην Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1995: 70).

Οι θεωρητικοί που ακολουθούν απορρίπτουν τον εκπαιδευτικό θεσμό και δέχονται την αυτομόρφωση και αλληλοδιδασκαλία εντός του κοινωνικού περιβάλλοντος. Ο Ίλλιτς πιστεύει ότι οι άνθρωποι μαθαίνουν κυρίως εκτός σχολείου, μια και όλοι οι κοινωνικοί χώροι είναι εκπαιδευτικές συναντήσεις. Ακόμα και οι κύκλοι ανάγνωσης είναι αυταρχικές δομές, περιστρεφόμενες γύρω από το δάσκαλο, αν δεν επιτρέπουν τη βιωματική συμμετοχή όλων των μελών χωρίς προκαταλήψεις για την άγνοια ή και την αμάθειά τους (Ίλλιτς, 1970/1976: 25, 35-36). Ο John Holt, Bruno Bettelheim και Erich Fromm θεωρούν ότι η παιδαγωγική του Neill είναι παιδαγωγική της αγάπης για τη ζωή, της εκπαίδευσης για τη ζωή, της ελευθερίας αλλά και του σεβασμού των δικαιωμάτων των άλλων, δηλαδή της ευθύνης ([Συλλογικό] 1970/1975: 71-111, 263-278). Ο Neill απορρίπτει το ηθικολογικό στοιχείο των παιδαγωγικών θεωριών και προκρίνει ως άξονες της παιδαγωγικής του τη φαντασία, την ελευθερία και την αγάπη, που οδηγούν στην εξάλειψη της βίας και στην ευτυχία. Προτείνει αυτοδιαχείριση της ομάδας από τα ίδια τα μέλη της, χωρίς εκπαιδευτική καθοδήγηση και ηγεσία, αυτορύθμιση της συμπεριφοράς, ελεύθερη επιλογή της μάθησης και των δραστηριοτήτων από το παιδί, που να προκαλεί το ενδιαφέρον του και να είναι δημιουργική, μέσω του παιχνιδιού και όχι της διδασκαλίας (Νηλ, 1967/1978. Saffange, 1994/2000: 307-314).

Οι παρακάτω θεωρητικοί συνδέουν την εναλλακτική εκπαίδευση με την επαναστατική δράση. Για τον Chomsky, «υποχρέωση του κάθε δασκάλου δεν είναι μόνο να βοηθάει τους μαθητές να ανακαλύπτουν την αλήθεια, αλλά και να μην αποσιωπά τις πληροφορίες και τις ιδέες, οι οποίες μπορεί να είναι ενοχλητικές για τους πλούσιους και τους ισχυρούς ανθρώπους που δημιουργούν, σχεδιάζουν και εφαρμόζουν τις διάφορες πολιτικές για τα σχολεία» (στον Μασέντο, 2000/2002: 54-55). Ο Freire προτείνει την παιδαγωγική της συνειδητοποίησης, που θα επιτευχθεί με το διάλογο, την επανεκπαίδευση, την αυτοοργάνωση της μάθησης (στον Bertrand, 1992/1994: 142-143). Οι καταπιεζόμενοι ξεσκεπάζουν την καταπίεση και με τη δράση τους αναλαμβάνουν να αλλάξουν τις συνθήκες αυτές, ενώ, σε δεύτερο επίπεδο, αυτή η αγωγή περνά από τους συνειδητοποιημένους καταπιεζόμενους στους μη συνειδητοποιημένους, σε μια πορεία διαρκούς απελευθέρωσης (Φρέιρε, 1970/1977: 54). Ο Makarenko θεωρεί αστική αξία τον ατομισμό και την αδιαφορία απέναντι στην ανθρωπότητα και τονίζει την ανάγκη για μια παιδαγωγική προσέγγιση που στηρίζεται στην πράξη: «η επιτυχία της εκπαίδευσης δεν εξαρτάται από τα βιβλία αλλά από τη δραστηριότητα που είναι ικανή για αυτοδιόρθωση». Στόχος του είναι η «εκπαίδευση των εργαζομένων και των ανθρώπων της δράσης», καθώς και των νέων για τη συνεταιριστική-κοινοβιακή ζωή, τη συλλογική εργασιακή ζωή και την επανάσταση (στον Fullat i Genis, 1994/2000: 227-237).

**Βιβλιογραφία**


[Συλλογικό] (1970/1975[2]) *Σάμμερχιλ: υπέρ και κατά* (Μετ. Ευάγγελος Γραμμένος, Αθήνα, Μπουκουμάνη).

Apple Michael W. (1999) *Power, meaning, and identity. Essays in critical educational studies* (New York, Peter Lang).

Apple Michael W. (2001) *Educating the 'right way'. Markets, standards, God, and inequality* (New York and London, Routledge Falmer).

Bernstein Basil (1977) Social class, language and socialization, in: Jerome Karabel & A.H. Halsey (Eds.), *Power and ideology in education* (New York, Oxford University Press).

Bertrand Yves (1992/1994) *Σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες* (μετ. Αθηνά Σιπητάνου - Ελένη Λινάρδου, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα).

Bourdieu Pierre (1967) Systems of education and systems of thought, in: Roger Dale, Geoff Esland & Madeleine MacDonald (1979) (Eds.), *Schooling and capitalism. A sociological reader* (London & Henley, Routledge & Kegan Paul and The Open University Press).

Bourdieu Pierre (1974) The school as a conservative force: scholastic and cultural inequalities, in: Roger Dale, Geoff Esland & Madeleine MacDonald (1979) (Eds.), *Schooling and capitalism. A sociological reader* (London & Henley, Routledge & Kegan Paul and The Open University Press).

Bourdieu Pierre (1977) Cultural reproduction and social reproduction, in: Jerome Karabel & A.H. Halsey (Eds.), *Power and ideology in education* (New York, Oxford University Press).

Bowles Samuel & Gintis Herbert (1976) *Schooling in capitalist America. Educational reform and the contradictions of economic life* (London & Henley, Routledge & Kegan Paul).

Bowles Samuel (1972) Unequal education and the reproduction of the social division of labor, in: Roger Dale, Geoff Esland & Madeleine MacDonald (1979) (Eds.), *Schooling and capitalism. A sociological reader* (London & Henley, Routledge & Kegan Paul and The Open University Press).

Carrington Bruce, Bonnett Alastair, Nayak Anoop, Short Geoff, Skelton Christine, Smith Fay, Tomlin Richard & Demaine, Jack (2001) New teachers and the question of ethnicity, in: Jack Demaine (Ed.), *Sociology of Education today* (Eastbourne, Palgrave).

Fullat i Genis, Octavi (1994/2000) Anton Semyonovitch Makarenko, στο: Jean Houssaye (επιμ.), *Δεκαπέντε παιδαγωγοί. Σταθμοί στην Ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης* (μετ. Δέσποινα Καρακατσάνη, Αθήνα, Μεταίχμιο).

Husén Torsten (1979/1992[2]) *Η αμφισβήτηση του σχολείου. Μια συγκριτική μελέτη για το σχολείο και το μέλλον του στις δυτικές κοινωνίες* (μετ. Παναγιώτα Σ. Χατζηπαντελή, Αθήνα, Προτάσεις).

Marx Karl (1843-1844/1978) *Κριτική της εγελιανής φιλοσοφίας του κράτους και του δικαίου* (μετ. Μπάμπης Λυκούδης, Αθήνα, Παπαζήση).

Marx Karl (22.1.1849) Montesquieu LVI (Neue Rheinische Zeitung / MEW, 6), στο: Γιάννης Μηλιός (1989) (επιμ.), *Καρλ Μαρξ. Για το κράτος* (μετ. κειμ. Τάσος Κυπριανίδης, Αθήνα, Εξάντας).

Musgrave, Peter William (1983[3]) *The Sociology of Education* (London & New York, Methuen).

Robinson Philip (1981) *Perspectives on the Sociology of Education. An introduction* (London and New York, Routledge & Kegan Paul).

Saffange Jean-Francois (1994/2000) Alexander Sutherland Neill, στο: Jean Houssaye (επιμ.), *Δεκαπέντε παιδαγωγοί. Σταθμοί στην Ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης* (μετ. Δέσποινα Καρακατσάνη, Αθήνα, Μεταίχμιο).

Tyler William (1988) *Social organization. A social perspective* (New York, Croom Helm).

Γεωργιάδης Νίκος Μ. (2004) *Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Σημειώσεις* (Βόλος, εκδ. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας).

Δημαράς Αλέξης (1988) *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε. Τεκμήρια Ιστορίας (1895-1967). Β΄* (Αθήνα, εκδ. Ερμής).

Ευαγγελόπουλος Σπύρος (1987) *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Β΄* (Αθήνα, εκδ. Δανιά).

Ίλλιτς Ιβάν (1970/1976) *Κοινωνία χωρίς σχολεία* (Μετ. Βασίλης Αντωνόπουλος - Δημήτρης Ποταμιάνος, Αθήνα, Νεφέλη).

Καρατζιά-Σταυλιώτη Ε. (1999) Σχολική αποτελεσματικότητα. Μια συγκριτική οικονομική προσέγγιση, *Μέντορας,* 1.

Κασσωτάκης Μιχάλης (1984) Η αξιολόγηση των μαθητών στο αυταρχικό και στο φιλελεύθερο-δημοκρατικό σχολείο (δυο σχολεία, δυο αδιέξοδα), *Σύγχρονη εκπαίδευση,* 15.

Κάτσικας Χρήστος & Καββαδίας Γιώργος Κ. (1994) *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση. Η εξέλιξη των ευκαιριών πρόσβασης στην ελληνική εκπαίδευση (1960-1994)* (Αθήνα, Gutenberg).

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη Γ. (1995) *Εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική. Κοινωνιολογική ανάλυση* (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα).

Μασέντο Ντονάλντο (2000/2002) *Νόαμ Τσόμσκι: εκπαίδευση χωρίς ελευθερία και κρίση* (μετ. Άγγελος Φιλιππάτος, Αθήνα, Καστανιώτης).

Μπιτσάκης Ευτύχης (1983) Δ. Γληνός: από τον αστικό στον σοσιαλιστικό ανθρωπισμό, στο: Τομέας Φιλοσοφίας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (επιμ.), *Δημήτρης Γληνός: παιδαγωγός και φιλόσοφος* (Αθήνα, Gutenberg).

Μπουζάκης Σήφης (1991[2]) *Νεοελληνική εκπαίδευση (1821-1985). Εξαρτημένη ανάπτυξη* (Αθήνα, Gutenberg).

Μπουζάκης Σήφης (1994) *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση.* Α΄ (Αθήνα, Gutenberg).

Νηλ Α.Σ. (1967/1978) *Σάμερχιλ. Το ελεύθερο σχολείο* (Μετ. Σωτήρης Τσάμης, Αθήνα, Καστανιώτης).

Νούτσος Χαράλαμπος (1990) *Ιστορία της εκπαίδευσης και ιδεολογία. Όψεις του μεσοπολέμου* (Αθήνα, Ο Πολίτης).

Ξανθάκου Γιώτα, Ανδρεαδάκης Ν. & Καΐλα Μαρία (1993) Η λογική της σχολικής αποτυχίας: μια «συμμετρική σχέση» ανάμεσα στην οικογένεια και στο σχολείο, στο: Μαρία Καΐλα (1995) (επιμ.), *Η σχολική αποτυχία. Από την «οικογένεια» του σχολείου στο «σχολείο» της οικογένειας* (Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα).

Πολυχρονόπουλος Πάνος (1980α) *Παιδεία και πολιτική στην Ελλάδα. Κριτική ανάλυση και αξιολόγηση των ιδεολογικών και γνωστικών λειτουργιών του σχολικού συστήματος. Α΄* (Αθήνα, Καστανιώτης).

Πολυχρονόπουλος Πάνος (1980β) *Παιδεία και πολιτική στην Ελλάδα. Κριτική ανάλυση και αξιολόγηση των ιδεολογικών και γνωστικών λειτουργιών του σχολικού συστήματος 1950-1975. Β΄* (Αθήνα, εκδ. Καστανιώτη).

Σακελλαρίου Χάρης (1984[2]) *Η παιδεία στην Αντίσταση* (Αθήνα, εκδ. Φιλιππότη).

Φραγκουδάκη Άννα (1983) Ο Γληνός και η παιδεία, στο: Τομέας Φιλοσοφίας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (επιμ.), *Δημήτρης Γληνός: παιδαγωγός και φιλόσοφος* (Αθήνα, Gutenberg).

Φρέιρε Πάουλο (1970/1977) *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (μετ. Γιάννης Κρητικός, Αθήνα, εκδ. Ράππα).

Χαρίτος Χαράλαμπος Γ. (1998) *Θέματα Ιστορίας της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης* (Βόλος, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας).

Χατζηστεφανίδης Θεοφάνης Δ. (1990[2]) *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης (1821-1986)* (Αθήνα, εκδ. Παπαδήμα).

Χόαρ Κουίντιν (1977/1986[2]) Παιδεία: προγράμματα και λαός, στο: Μάρτιν Χόυλς (επιμ.), *Η πολιτική της παιδείας* (μετ. Κάτια Σύρρου, Αθήνα, Θεωρία).

Χολτ Τζων (1970/1979) *Πέρα από το Σάμερχιλ. Η εναλλαγή της ελευθερίας* (μετ. Β. Πανταζής - Γ. Νταλιάνης, Αθήνα, εκδ. Καστανιώτη).

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΕΛΛΑΔΟΣ
Εργαστήριο Μικροδιδασκαλίας
Τομέας Παιδαγωγικής Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ.
Παράρτημα Μακεδονίας της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

# 5ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ
# ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

25 χρόνια Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος

ΤΟΜΟΣ Β΄

ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ
24, 25, 26 ΝΟΕΜΒΡΙΟΥ 2006

Επιμέλεια
Δημήτριος Χρ. Χατζηδήμου
Κωνσταντίνος Γ. Μπίκος
Πελαγία Αντ. Στραβάκου
Κωνσταντίνος Δ. Χατζηδήμου

Εκδοτικός Οίκος
Αδελφών Κυριακίδη α.ε.

Αριθμός Εκτύπωσης: 1140

ISBN 978-960-343-947-9

© 2007
Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.
Κων. Μελενίκου 5, Τ.Κ. 546 35, Θεσσαλονίκη
Τηλ. 2310.208.540, Fax 2310.245.541
Web: http://www.kyriakidis.gr

Αθήνα:
Ενωση Εκδοτών Βιβλίου Θεσσαλονίκης,
Κεντρικό Αρσάκειο Μέγαρο, Στοά του Βιβλίου,
Πεσμαζόγλου 5, Τ.Κ. 105 64
τηλέφωνο και fax: 210.32.11.097

*Η πνευματική ιδιοκτησία αποκτάται χωρίς καμμία διατύπωση και χωρίς την ανάγκη ρήτρας απαγορευτικής των προσβολών της. Πάντως, κατά το Ν. 2121/1993 και τη διεθνή σύμβαση της Βέρνης (που έχει κυρωθεί με το Ν. 100/1975) απαγορεύεται η αναδημοσίευση και γενικά η αναπαραγωγή του παρόντος έργου, με οποιονδήποτε τρόπο, (ηλεκτρονικό, μηχανικό, φωτοτυπικό, ηχογράφησης ή άλλο), τμηματικά ή περιληπτικά, στο πρωτότυπο ή σε μετάφραση ή άλλη διασκευή, χωρίς γραπτή άδεια εκδότη.*

**Αλεξία Καπραβέλου**

Παιδαγωγικές αρχές στο παιδαγωγικό έργο της Έλλης Αλεξίου: κριτική θεώρηση

## Εισαγωγή

Στην εργασία αυτή εξετάζονται οι αρχές που διέπουν τα παιδαγωγικά έργα της λογοτέχνιδας και εκπαιδευτικού (υπηρέτησε πολλά χρόνια ως δασκάλα και εν συνεχεία ως καθηγήτρια γαλλικών), Έλλης Αλεξίου, *Βασιλική Δρυς. Το χρονικό της εκπαίδευσης* και *Εισαγωγή στην Ιστορία της Παιδαγωγικής*. Παράλληλα, όλο το λογοτεχνικό της έργο (αυτοβιογραφικό, θεατρικό, διηγηματικό, μυθιστορηματικό), το οποίο συνέγραψε από το 1931 ως το 1979, έχει ως κεντρικό άξονα την εκπαίδευση και τη σχολική πραγματικότητα, όμως η ανάλυσή του δεν μπορεί να εξαντληθεί στην παρούσα μελέτη αλλά σε μια κατά πολύ εκτενέστερη. Η απόπειρά μας εδώ θα περιοριστεί στην παρακολούθηση των θέσεων που διατυπώνει η στρατευμένη Ελληνίδα παιδαγωγός στα παραπάνω έργα.

## Εκπαιδευτική πολιτική στον καπιταλισμό

Το σοβαρότερο πρόβλημα της εκπαίδευσης, για την Αλεξίου (1983: 250. 1981: 454), είναι η υποχρηματοδότηση. «Οι κυβερνώντες αδιαφορούν για τα κλειστά σχολειά και τους λειψούς δασκάλους, τα δικά τους παιδιά φοιτούν στα ιδιωτικά κολλέγια και στο εξωτερικό».

«Η παιδεία είναι στις αντιδραστικές κυβερνήσεις ο τελευταίος τροχός της αμάξης», παραμελημένη, ευάλωτη «από κυβερνήτες απάτριδες, κλέφτες, ρουσφετατζήδες», ανέντιμους. Οι πολιτικοί επιθυμούν να διατηρούν το λαό στην αμάθεια, για να τους ψηφίζει άκριτα. Όταν το πολιτικό καθεστώς γίνεται αυταρχικό, τρομοκρατεί και απολύει προοδευτικούς εκπαιδευτικούς, με τη συμπαιγνία συναδέλφων τους, και πνίγει τις εναλλακτικές φωνές (Αλεξίου, 1983: 236, 249, 260-261). Τα βιβλία λογοκρίνονται ή απαγορεύονται (Αλεξίου, 1981: 364, 488-489). Κατά τη διάρκεια της ναζιστικής κατοχής, του εμφυλίου πολέμου, της μετεμφυλιακής περιόδου, της χούντας, πολλοί αριστεροί μαθητές και εκπαιδευτικοί, φοιτητές και Πανεπιστημιακοί, άνδρες και γυναίκες, παύθηκαν, διώχθηκαν, βασανίστηκαν, εξορίστηκαν ή θανατώθηκαν (Αλεξίου, 1981: 267-302, 308-337, 345-361, 384-393, 394-395, 398-401, 408, 410-412, 423-441, 445-447, 449-450, 456-485, 488-489, 502-504, 506-519, 521-524).

Οι εκπαιδευτικοί κακοπληρώνονται και εκβιάζονται από το ΥΠΕΠΘ, τα νομοσχέδια και προγράμματα είναι ξεπερασμένα, η υλικοτεχνική υποδομή ελλιπής. Απουσιάζει η κοινωνική πρόνοια για τους μαθητές από μη προνομιούχα περιβάλλοντα, ενώ παρέχεται κάθε διευκόλυνση σε όσους κατέχουν τον πλούτο και την εξουσία. Τα σχολεία εμπλέκονται στους κομματικούς φανατισμούς και ευνοούν την αλληλοκατασκοπεία και αλληλοεξόντωση (Αλεξίου, 1986: 129-135. Αλεξίου, 1983: 236, 253. Αλεξίου, 1981: 496).

## Αιτήματα για μια άλλη εκπαίδευση

Η συγγραφέας (Αλεξίου, 1986: 129-135, 143-146. 1981: 303-304, 306-307, 365-378, 403-404, 452, 491-492, 497, 505-506) διατυπώνει προτάσεις για ένα σχολείο διαφορετικό από το σημερινό:

- Προσανατολισμός της εκπαίδευσης στη δημόσια ανάπτυξη.
- Ίσες ευκαιρίες σε μια κοινωνία όπου δεν υπάρχουν πλούσιοι και φτωχοί. Άρση των οικονομικών-ταξικών ανισοτήτων.
- 15% για την παιδεία.
- Δωρεάν πρόσβαση στην εκπαίδευση, χωρίς δίδακτρα.
- Δωρεάν εγχειρίδια και συγγράμματα με επιστημονικό και προοδευτικό περιεχόμενο.
- Επίλυση του στεγαστικού προβλήματος, υλικοτεχνική υποδομή στα σχολεία, εποπτικά μέσα.
- Στελέχωση των σχολείων με επαρκές προσωπικό.
- Μισθολογική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών.
- Εκπαίδευση ομογενών στην ελληνική γλώσσα με ποικίλα εγχειρίδια.
- Διορισμός εκπαιδευτικού για τις μειονότητες, που θα προέρχεται κι ο ίδιος από αυτές, για να διδάξει τη μητρική γλώσσα των παιδιών.
- Ο εκπαιδευτικός ως κήρυκας της ομαλής συνύπαρξης, ειρήνης, αλληλεγγύης, διεθνιστικής συνεννόησης.
- Κατανόηση των δικαίων του παιδιού.
- Μέριμνα του εκπαιδευτικού για το παιδί και όχι για το προσωπικό του συμφέρον.
- Κατάργηση των αποβολών και σωματικών τιμωριών, αντικατάστασή τους από κατ' ιδίαν συζήτηση, συμβουλευτική κλπ. Την αναστάτωση και τον εκνευρισμό προκαλεί ο ίδιος ο εκπαιδευτικός.
- Ελευθερία στην εμφάνιση των μαθητών.
- Ελεύθερη επιλογή μαθημάτων από τους μαθητές.
- Περιεχόμενο σπουδών απαλλαγμένο από προλήψεις, έμφαση στην παρατήρηση και στο πείραμα.
- Συνδυασμός της επιστήμης με την τεχνική, εφαρμογή των γνώσεων στη ζωή, δηλαδή σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, εθελοντική-συμμετοχική-πρακτική άσκηση σε χώρους εργασίας, σε κάθε επιστημονικό, τεχνικό, καλλιτεχνικό τομέα (Σχολείο Εργασίας), αυτενέργεια των μαθητών σε σχέση με την παραγωγή, ενότητα σωματικής-διανοητικής εργασίας.
- Δημιουργική ανάπτυξη των παιδιών.
- Διοίκηση της εκπαίδευσης τολμηρή και ανυστερόβουλη.
- Εφαρμογή των επιτυχημένων εκπαιδευτικών συστημάτων άλλων χωρών, εφόσον δεν προωθούν την ταξική εκπαίδευση με ιδρύματα υψηλού κύρους και προορισμένα για τους πλούσιους και το ιερατείο.

**Η εκπαίδευση στο σοσιαλισμό**

Η παιδαγωγική προσέγγιση της Αλεξίου είναι κριτική και μαρξιστική, με έμφαση στα ανθρωπιστικά ιδανικά και στον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης, που να είναι πραγματικά δωρεάν, υποχρεωτική για όλους, χωρίς διακρίσεις στη φοίτηση, ανάλογα με το εισόδημα (Αλεξίου, 1983: 15, 35, 74). Οι θέσεις αυτές απορρέουν από το σοσιαλιστικό πολιτικό προσανατολισμό της συγγραφέως και την αντίσταση σε κάθε καταπίεση, πολιτική και εκπαιδευτική (Αλεξίου, 1983: 16, 17, 18, 21, 23, 38, 88-89, 105).

Το σχολείο στη σοσιαλιστική κοινωνία είναι οικείο στους εμπλεκόμενούς του και τους ενώνει, σε κλίμα αλληλοσεβασμού, βελτιώνεται συνεχώς από «έναν νου που πονεί για το καλύτερο», οργανώνει την επαγγελματική ειδίκευση και πρακτική άσκηση των μαθητών (Αλεξίου, 1983: 225-226). Η παιδεία είναι αποτελεσματική για την προκοπή του ανθρώπου και την ανέλιξή του (Αλεξίου, 1981: 382-383, 444-445).

**Ο εκπαιδευτικός**

Για την Αλεξίου (1983: 13), «ο δάσκαλος είναι ένας πολυπαιδεμένος άνθρωπος σωματικά, ψυχικά, διανοητικά». Χρειάζεται να διαθέτει ανεξάντλητη δύναμη και είναι δυστυχισμένος όποιος δεσμεύεται από αδυναμίες, όπως το χρήμα, η συναλλαγή, η δόξα, το ψέμα, η υποταγή, οι καταχρήσεις. Ο ευσυνείδητος εκπαιδευτικός συχνά παραμελεί τον εαυτό του για να προσφέρει παιδεία στους μαθητές του (Αλεξίου, 1983: 251). Η ψυχική ανάλωσή του αναπληρώνεται όμως με τη διδασκαλία των «υψηλών ιδεών της αγάπης, ειρήνης, αλληλεγγύης, διεθνούς συναδέλφωσης» σε κλίμα ελευθερίας (Αλεξίου, 1981: 360).

Παράλληλα, προσφέρει μάθηση πολυαισθητηριακή (σχολικά-εξωσχολικά-βοηθητικά βιβλία, περιοδικά, υλικό από ΜΜΕ, ειδικοί χάρτες, υλικό χειροτεχνίας), για την καλύτερη εμπέδωσή της (Αλεξίου, 1981: 363-364). Αποφεύγει την εμμονή στην 'ηθική' του 'γραμματικού λάθους' (Αλεξίου, 1981: 506).

**Κριτική θεώρηση των επιδράσεων στο παιδαγωγικό έργο της Έλλης Αλεξίου**

Η Αλεξίου γνωρίζει τα προγενέστερα και σύγχρονά της παιδαγωγικά ρεύματα, διάσημους θεωρητικούς της εκπαίδευσης (Αλεξίου, 1986: 42-101, 123) και τους παιδαγωγούς του Νεοελληνικού Διαφωτισμού έως τους συγχρόνους της (Αλεξίου, 1986: 104-125). Φαίνεται να την ενδιαφέρει ιδιαιτέρως η παιδαγωγική του Πεσταλότσι, που στηρίζεται στη βαθμιαία κατανόηση και ανακαλυπτική μάθηση από το μαθητή, καθώς και σε δραστηριότητες με τη βοήθεια αντικειμένων και εργαλείων (Αλεξίου, 1986: 74. Αλεξίου, 1981: 411), και της Μοντεσσόρι, που πρεσβεύει την ενθάρρυνση του παιδιού να εκδηλώσει τις κλίσεις του και να τις ικανοποιήσει, να αναπτύξει δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης και να δημιουργήσει συναναστροφές με τα άλλα παιδιά, σε ατμόσφαιρα αυτοπειθαρχίας και αλληλοσεβασμού (Αλεξίου, 1986: 86).

Η Αλεξίου μελετά τη σοβιετική παιδαγωγική σκέψη και κάνει μεταφράσεις (Φωσκαρίνης, 1982: 47, 55). Στο έργο της μοιάζει να προσεγγίζει τα εκπαιδευτικά ζητήματα με τρόπο εμπειρικό και χρονικά προηγείται των θεωρητικών της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, αλλά υπάρχει σύγκλιση απόψεων.

Οι αρχές των σοβιετικών κριτικών κοινωνικών ψυχολόγων, βασισμένες στο μαρξισμό, με κύριο εκπρόσωπο τον L. Vygotsky, φαίνεται να βρίσκουν εφαρμογή στα κείμενα της Αλεξίου, όσον αφορά τις κοινωνικές σχέσεις και πρακτικές δραστηριότητες που αναπτύσσονται στο σχολείο, καθώς και τη στήριξη του παιδιού από τον εκπαιδευτικό, για να επιτύχει ο μαθητής το μέγιστο των δυνατοτήτων του, παρά να αφεθεί μόνος του ή να εξαρτάται από αυτόν (Blanck, 1998: 44-45. Hedegaard, 1998: 349, 350. Tudge, 1998: 155).

Κυρίως όμως ενστερνίζεται και καλλιεργεί τη μαρξιστική πολιτική θεωρία και παιδαγωγική, για την ολόπλευρη ανάπτυξη του κόσμου (Αλεξίου, 1986: 143-146. Αλεξίου, 1981:

443. Αλεξίου, χχ: 26, 27, 28. Κατσίκη-Γκίβαλου, 1979: 246, 247. Φωσκαρίνης, 1982: 91, 92, 94). Για τον Λένιν (1987: 80-81), καθήκον της εκπαίδευσης είναι η:
στενή σύνδεσή της με την εργασία,

- καθιέρωση δωρεάν και υποχρεωτικής, γενικής και πολυτεχνικής, εκπαίδευσης για όλες τις ηλικίες,
- παροχή τροφής, ενδυμασίας, σχολικών ειδών στους μαθητές από το κράτος,
- διδασκαλία και στη μητρική γλώσσα των παιδιών,
- αυτενέργεια των μαθητών στο σχολείο,
- προσέλκυση εκπαιδευτικού προσωπικού.

Το σχολείο στον καπιταλισμό, αντίθετα, είναι ο κυριότερος ιδεολογικός μηχανισμός του κράτους, που αναπαράγει την οικονομική και κοινωνική ανισότητα (Blackledge, & Hunt, 1995: 240-250. Ιζαμπέρ-Ζαματί, 1985: 495, 498. Μπουρντιέ, 1985: 359. Φραγκουδάκη, 1985: 171-177), τις παραγωγικές σχέσεις και την κατανομή της εργασίας, και παρέχει γνώσεις ακριβώς για την ένταξη του ατόμου στο ίδιο το σύστημα κατανομής της εργασίας (Κόκκοτας, 1983: 47. Κυρίδης, 1996: 100-101), ώστε και κάθε κοινωνική τάξη να διατηρηθεί στην καθορισμένη θέση της (Apple, & Franklin, 1986: 64). Εκτός όμως από την κοινωνική διαίρεση της εργασίας, το σχολείο προβάλλει και σχέσεις ιεραρχίας, κυριαρχίας-υποταγής, συγκρούσεις ομάδων συμφερόντων, αγώνες για την ανοικοδόμηση/αποικοδόμηση των εξουσιαστικών σχέσεων (Apple, 1999: 171, 197, 229. Bernstein, 1989: 116, 117. Bertrand, 1994: 146. Ιλίτς, 1979: 285, 294. Μιχαλακόπουλος, 1997: 32-37), είναι δηλαδή όχι μόνο εκμεταλλευτικό αλλά και κατευθυντικό (Lombardi, 1986: 90), για τη διατήρηση, παγίωση και καθιέρωση των δομών του συστήματος και του κράτους (Μυλωνάς, χχ: 53). Χαρακτηριστικά κάθε δυνάστη, άλλωστε, είναι η βία και απληστία (Φρέιρε, 1977: 53-59). Ουσιαστικά, το σχολείο αναπαράγει την ταξική κοινωνία και την πάλη των τάξεων (Καρακατσάνης, 1989: 34. Μυλωνάς, 1998: 319) και, κατ' αντίφαση, προσπαθεί να αποφύγει τις συγκρούσεις, που τις θεωρεί δυσλειτουργικές (Apple, 1986: 96), απαιτώντας υποταγή.

Παράλληλα, είναι φορέας του ανταγωνισμού και μεταδίδει νόρμες και αξίες της κυρίαρχης ιδεολογίας (Apple, & King, 1986: 58. Φραγκουδάκη, 1985: 171-177), για να προετοιμάσει υπόδουλους εργαζόμενους (Σνυντέρ, 1981: 32-34), διεκπεραιωτές και καταναλωτές (Πόστμαν, & Βάινγκαρτνερ, 1975: 33) αλλά και αποτελεσματικούς στην παροχή βοήθειας προς τους εργοδότες, ώστε εκείνοι να αντεπεξέλθουν στον οικονομικό ανταγωνισμό (Apple, 2001: 38). Και η δουλειά του εκπαιδευτικού δεν είναι απαλλαγμένη από την αναπαραγωγή των καπιταλιστικών κοινωνικών σχέσεων (McLaren, & Farahmadpur, 2001: 359). Μάλιστα, ο εκπαιδευτικός είναι ο πρώτος εργοδότης του παιδιού, στον οποίο πρέπει να προσαρμόζεται (Apple, 1986: 84, 85).

Ωστόσο, ο Giroux (1981: 95, 97, 98, 100, 101, 102) αμφισβητεί την παραπάνω αντίληψη της οικονομικοκοινωνικής αναπαραγωγής, της ολοκληρωτικά ηγεμονικής ιδεολογίας, της ιδεολογικής εγχάραξης, ότι δηλαδή οι κοινωνικές σχέσεις στο σχολείο οδηγούν τους μαθητές να δεχτούν, στην ενήλικη ζωή, τα ήθη και την ιεραρχία. Δάσκαλοι και μαθητές δεν είναι παθητικοί δέκτες, και μάλιστα απορρίπτουν τα βασικά μηνύματα και τις πρακτικές του σχολείου. Τα σχολεία, επίσης, δεν είναι απομονωμένα από την κοινωνία, αλλά συνδέονται τόσο με ομάδες συμφερόντων όσο και με πολιτικούς αγώνες. Με την αντίληψη

της 'αναπαραγωγής', αγνοείται η προσπάθεια προαγωγής εναλλακτικών πρακτικών εκπαίδευσης με κοινωνική και πολιτική αλλαγή, καθώς και η σχετική ελευθερία του μαθητή να αυτενεργεί, μέσα σε κλίμα χαλάρωσης της αυθεντίας.

Η ελληνική εκπαίδευση αντιμετώπιζε και αντιμετωπίζει αντίστοιχα προβλήματα (Moustakas, & Perry, 1986: 17-20. Κόκκοτας, 1983: 47, 51, 61-66, 129-132. Μαυρογιώργος, 1986: 178-181. Μυλωνάς, 1998: 189. Μυλωνάς, χχ: 152. Παπακωνσταντίνου, 1986: 202. Πατερέκα, 1986: 4):

- εκπαιδευτικές ανισότητες και σχολική αποτυχία για τα παιδιά από μη ευνοημένα περιβάλλοντα, με το ιδεολόγημα των ατομικών διαφορών, καθώς και της ίσης μεταχείρισης όλων των μαθητών,
- διευθυντές, εκπαιδευτικοί, μαθητές καθίστανται εκτελεστικά όργανα,
- το σχολείο διακρίνεται για την άσκηση εξουσίας, επιβολής, πειθάρχησης, χειραγώγησης,
- απουσιάζει η συνεργατικότητα και το ομαδικό πνεύμα.

Αιτήματα για ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών στη σύγχρονη Ελλάδα διατυπώθηκαν αρχικά από τον Γληνό το 1926 (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1991: 43), τον οποίο η Αλεξίου μνημονεύει συχνά στο έργο της. Η εκπαίδευση ήταν χαμηλού επιπέδου και εχθρική για τις εναλλακτικές φωνές (Δημαράς, 1988: 163-331). Καθ' όλη τη διάρκεια του 20ου αι. βρέθηκε στο πεδίο πολιτικών αντιπαραθέσεων, με στόχαστρο τους αριστερούς εκπαιδευτικούς-διανοητές (Πυργιωτάκης, 2001: 69, 72-74). Στην περίοδο από την Κατοχή ως και τη δικτατορία, το σχολείο υπολειτουργεί, σε ένα κλίμα είτε εμπορευματοποίησης είτε τρομοκρατίας, βίας, εξόντωσης του λαού (Κυρίδης, 1997: 67-73, 158).

Στην εποχή της Αλεξίου αλλά και στη σημερινή παγκοσμιοποιημένη εποχή, η εκπαίδευση εντάσσεται στη λογική της αγοράς και ιδιωτικοποίησης, του συγκεντρωτισμού, των εθνικών στάνταρντς, αλλά και των διαφοροποιήσεων στα προγράμματα σπουδών, της σχολικής επιλογής και των σταθμιστικών τεστς, ενώ η σχολική φοίτηση αντικαθίσταται από τη διά βίου μάθηση και διά βίου αξιολόγηση, τις νέες τεχνολογίες αλλά και τον έλεγχο της πρόσβασης στην πληροφόρηση (Apple, 2001: 39, 46. Apple, 1999: 203-204. McLaren, & Farahmadpur, 2001: 355-357, 361. Peters, 2003: 126-127), τα ΜΜΕ ως εξωσχολικούς δασκάλους που προβάλλουν την κυρίαρχη ιδεολογία (Αλεξίου, 1981: 453). Χρησιμοποιούνται τα ιδεολογήματα της ανάπτυξης και της προόδου, καθώς και η ισοπολιτεία, ενώ η ανισότητα ερμηνεύεται με το ιδεολόγημα της αξιοκρατίας (Dale, 2001: 9). Έτσι, τα 'κακά' σχολεία στις προηγμένες χώρες προορίζονται για τους φτωχούς και τις μειονότητες (Apple, 2001: 40) και διαφορετικές 'κατηγορίες' μαθητών αποκτούν διαφορετικές κατηγορίες γνώσεων (Apple, & King, 1986: 50): η αστική τάξη διδάσκεται τις αξίες της ευελιξίας, αναζήτησης, επιλογής, ενώ το (υπο)προλεταριάτο τις αξίες της χρονικής συνέπειας, κανονικότητας, τακτικότητας (Apple, & Franklin, 1986: 65. Giroux, 1981: 96). Σε ένα τέτοιο εκπαιδευτικό σύστημα, ο ανεπαρκής εκπαιδευτικός γίνεται από όλους αρεστός (Apple, & King, 1986: 58-59).

Η απελευθερωτική παιδεία εδράζεται στην πολύπλευρη γνώση (Κόκκοτας, 1983: 51), στην ενότητα εκπαίδευσης και εργασίας και στην ενεργητική σχέση εκπαιδευτικών και μαθητών, σε ένα περιβάλλον αυτοπειθαρχίας (Apple, 1999: 216. Apple, 1986: 103. Lombardi, 1986: 65-66, 74, 97. Ιμβριώτη, 1978: 32), χωρίς άνωθεν ελέγχους (Μανακόρντα, 1983:

107, 118, 126, 163-164) και με σεβασμό στην κουλτούρα που φέρει το παιδί από την οικογένειά του (Δημητράκος, 1984: 78). Άξονας της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι (Davis, 2001: 146-147. Gewitz, 2001: 63) η δημοκρατική εκπαίδευση για τη δημοκρατία και η κοινωνική δικαιοσύνη για την:

- εξάλειψη φαινομένων ταξικής ανισότητας, πατριαρχίας, ρατσισμού, περιθωριοποίησης, αποκλεισμού, απομόνωσης,
- καλλιέργεια μη εξουσιαστικών κοινωνικών σχέσεων που διέπονται από σεβασμό, αναγνώριση, μέριμνα, αμοιβαιότητα, έλλειψη βίας,
- εξάλειψη της βίας ως ανέχειας, έκθεσης σε κινδύνους, ανασφάλειας, παραβίασης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ρατσισμού,
- απόρριψη πρακτικών πολιτισμικού ιμπεριαλισμού.
- Συνοπτικά, η κριτική παιδαγωγική διέπεται από τις αξίες της κριτικής αίσθησης του ατόμου για την προάσπιση της δημοκρατίας, της αξιοπρέπειας, ελευθερίας, ισότητας, κοινωνικής δικαιοσύνης, σεβασμού απέναντι στις διαφορές (Bertrand, 1994: 147, 148). Οι στρατευμένοι εκπαιδευτικοί (Bertrand, 1994: 144-145):
- μάχονται την αστική ιδεολογία στο σχολείο και κάθε μορφή καταστολής,
- αναλύουν από κοινού με τους μαθητές και γονείς τα αίτια των οικονομικών και κοινωνικών προβλημάτων,
- προάγουν τα συμφέροντα της εργατικής τάξης στη διδασκαλία και έξω από αυτήν,
- γνωστοποιούν εργατικούς αγώνες -παλιούς και νέους- και παροτρύνουν για τη στήριξή τους με προτάσεις,
- ευνοούν την αλληλεγγύη μεταξύ σπουδαστών και τις συλλογικότητες, ενάντια στο μύθο της ατομικής προαγωγής,
- καθίστανται ερευνητές, που στρέφονται προς την κριτική γνώση του περιβάλλοντος και την αλλαγή του.

**Πηγές**

Αλεξίου, Έλλη (1986). *Εισαγωγή στην Ιστορία της Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Αλεξίου, Έλλη (1983). *Βασιλική Δρυς. Το χρονικό της εκπαίδευσης, Α΄*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Αλεξίου, Έλλη (1981). *Βασιλική Δρυς. Το χρονικό της εκπαίδευσης, Β΄*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Αλεξίου, Έλλη (χχ.). Συνέντευξη στο: Λαμπρινού, Κατερίνα Έλλη Αλεξίου–Λιλή Ζωγράφου–Άννα Σικελιανού. Τρεις δρόμοι. Ρέθυμνο: Αυτογνωσία.

**Βιβλιογραφία**

Apple, Michael W. (2001). *Educating the 'right way'. Markets, standards, God, and inequality*. New York and London: Routledge Falmer.

Apple, Michael W. (1999). *Power, meaning, and identity. Essays in critical educational studies*. New York: Peter Lang.

Apple, Michael W. (1986). *Ideology and curriculum*. London and New York: Routledge & Kegan Paul.

Apple, Michael W., & King, Nancy (1986). "Economics and control in everyday school life". In: Apple, Michael W. Ideology and curriculum. London and New York: Routledge & Kegan Paul.

Apple, Michael W., & Franklin, Barry (1986). "Curricular history and social control". In: Apple, Michael W. Ideology and curriculum. London and New York: Routledge & Kegan Paul.

Blanck, Guillermo (1998). "Vygotsky: the man and his cause". In: Moll, Luis C. (Ed.) Vygotsky and education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology. Cambridge: Cambridge University Press.

Dale, Robert (2001). ''Shaping the Sociology of Education over half-a-century''. In: Demaine, Jack (Ed.) Sociology of Education today. Eastbourne: Palgrave.

Davis, Lynn (2001). ''Development, democracy, and deviance in contemporary Sociology of Education''. In: Demaine, Jack (Ed.) Sociology of Education today. Eastbourne: Palgrave.

Gewitz, Sharon (2001). ''Rethinking social justice: a conceptual analysis''. In: Demaine, Jack (Ed.) Sociology of Education today. Eastbourne: Palgrave.

Giroux, Henry A. (1981). *Ideology, culture, and the process of schooling*. Philadelphia: Temple University Press.

Hedegaard, Mariane (1998). "The zone of proximal development as basis for instruction". In: Moll, Luis C. (Ed.) Vygotsky and education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology. Cambridge: Cambridge University Press.

McLaren, Peter, & Farahmadpur, Ramin (2001). "Educational policy and the socialist imagination: revolutionary citizenship as a pedagogy of resistance". In: *Educational Policy*, 15 (3).

Peters, Michael (2003). "Post-structuralism and Marxism: education as knowledge capitalism". In: *Journal of educational policy*, 18 (2).

Tudge, Jonathan (1998). "Vygotsky, the zone of proximal development, and peer collaboration: implications for classroom practice". In: Moll, Luis C. (Ed.) Vygotsky and education. Instructional implications and applications of sociohistorical psychology. Cambridge: Cambridge University Press.

Bernstein, Basil (1989). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. Μετ. Ιωσήφ Σολομών. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Bertrand, Yves (1994). *Σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες*. Μετ. Αθηνά Σιπητανού – Ελένη Λινάρδου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Blackledge, David, & Hunt, Barry (1995). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Μετ. Μαρία Δεληγιάννη. Αθήνα: εκδ. Έκφραση.

Lombardi, Franco (1986). *Οι παιδαγωγικές αντιλήψεις του Αντόνιο Γκράμσι*. Μετ. Τάσος Δαρβέρης. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Moustakas, Clark E., & Perry, Cereta (1973/1986). *Παιδαγωγική της ελευθερίας*. Μετ. Γεώργιος Προδρόμου. Αθήνα: Ταμασός.

Δημαράς, Αλέξης (επιμ.) (1988). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε. Τεκμήρια Ιστορίας, Β΄ (1895-1967)*. Αθήνα: εκδοτική Ερμής ΕΠΕ.

Δημητράκος, Δημήτρης (1984). *Παιδεία και κοινωνική αναμόρφωση. Μια γκραμσιανή προσέγγιση*. Αθήνα: Νεφέλη.

Ιζαμπέρ-Ζαματί, Βιβιάν (1976/1985). "Οι εκπαιδευτικοί και ο κοινωνικός καταμερισμός στο σχολείο σήμερα". Μετ. Άννα Φραγκουδάκη. Στο: Φραγκουδάκη, Άννα Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο. Αθήνα: Παπαζήση.

Ιλίτς, Ιβάν (1979). "«Κοινωνία χωρίς σχολεία» και μετά τι;". Στο: Μπαλής, Νίκος (επιμ.) Η ιδεολογία της εκπαίδευσης και η μάθηση της ελευθερίας. Μετ. Νίκος Μπαλής και συνεργ. Αθήνα: Καστανιώτης.

Ιμβριώτη, Ρόζα (1978). *Παιδεία και κοινωνία. Ελληνικά εκπαιδευτικά προβλήματα*. Αθήνα: Σύγχρονη εποχή.

Καρακατσάνης, Γεώργιος Θ. (1989). *Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία και κοινωνιολογία του σχολείου*. Αθήνα-Κομοτηνή: εκδ. Αντ. Ν. Σάκκουλα.

Κατσίκη-Γκίβαλου, Άντα (1979). "Έλλη Αλεξίου, η παιδαγωγός. (Επιλογή από το έργο της)". Στο συλλογικό: Έλλη Αλεξίου-μικρό αφιέρωμα. Αθήνα: εκδ. Καστανιώτη.

Κόκκοτας, Παναγιώτης Β. (1983[2]). *Η ελευθερία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1991). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Πάτρα: εκδ. Πανεπιστημίου Πατρών.

Κυρίδης, Αργύρης (1997). *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση και η πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο (1955-1985)*. Αθήνα: Gutenberg.

Κυρίδης, Αργύρης (1996). *Εκπαιδευτική ανισότητα. Οριοθέτηση και προσπάθειες θεωρητικής προσέγγισής της*. Θεσσαλονίκη: Α[φοί] Κυριακίδη.

Λένιν, Βλαντιμίρ Ιλίτς (1987). *Για την αγωγή και την παιδεία, Β΄*. Μετ. Ευανθία Παπανδρέου. Αθήνα: Σύγχρονη εποχή.

Μανακόρντα, Μάριο (1983[2]). *Για μια σύγχρονη παιδαγωγική*. Μετ. Μυρσίνη Ζορμπά. Αθήνα: Οδυσσέας.

Μαυρογιώργος, Γιώργος (1986[2]). "Σχολικός χώρος και αυταρχική εκπαίδευση". Στο: Γκότοβος, Θανάσης, Μαυρογιώργος, Γιώργος & Παπακωνσταντίνου, Παναγιώτης. Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη. Αθήνα: έκδ. της «Σύγχρονης Εκπαίδευσης».

Μιχαλακόπουλος, Γεώργιος, Σ. (1997). *Το σχολείο και η σχολική τάξη. Κοινωνιολογικές προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Α[φοί] Κυριακίδη.

Μπουρντιέ, Πιερ (1966/1985). "Το συντηρητικό σχολείο: οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία". Μετ. Άννα Φραγκουδάκη. Στο: Φραγκουδάκη, Άννα Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο. Αθήνα: Παπαζήση.

Μυλωνάς, Θεόδωρος (1998). *Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης. Συμβολές*. Αθήνα: Gutenberg.

Μυλωνάς, Θεόδωρος (χχ.). *Κοινωνική αναπαραγωγή στο σχολείο. Θεωρία και εμπειρία*. Αθήνα: Αρμός.

Παπακωνσταντίνου, Παναγιώτης (1986[2]). "Η ανισότητα στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση: σχολική επιτυχία και κοινωνική προέλευση". Στο: Γκότοβος, Θανάσης, Μαυρογιώργος, Γιώργος & Παπακωνσταντίνου, Παναγιώτης. Κριτική παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη. Αθήνα: έκδ. της «Σύγχρονης Εκπαίδευσης».

η. Μια γκραμσιανή προ-

ινωνικός καταμερισμός
υδάκη, Άννα Κοινωνιο-
ι στο σχολείο. Αθήνα:

Μπαλής, Νίκος (επιμ.)
Ιετ. Νίκος Μπαλής και

ά προβλήματα. Αθήνα:

και κοινωνιολογία του

(Επιλογή από το έργο
κδ. Καστανιώτη.
ήνα: Γρηγόρη.
ταίδευσης. Πάτρα: εκδ.

ι η πρόσβαση στο Πα-

προσπάθειες θεωρητι-

τ. Ευανθία Παπανδρέ-

Ιυρσίνη Ζορμπά. Αθή-



Πατερέκα, Χρυσή (1986). *Βασικές έννοιες των Pierre Bourdieu και Jean-Claude Passeron σε θέματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Α^φοί Κυριακίδη.
Πόστμαν, Νηλ & Βάινγκαρτνερ, Τσαρλς (1975). *Η εκπαίδευση σα μέσο ανατροπής του κατεστημένου*. Μετ. Κίμων Σχινάς. Αθήνα: Μπουκουμάνη.
Πυργιωτάκης, Ιωάννης Ε. (2001). *Εκπαίδευση και κοινωνία στην Ελλάδα. Οι διαλεκτικές σχέσεις και οι αδιάλλακτες συγκρούσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Σνυντέρ, Ζωρζ (1981). *Σχολείο, τάξη και πάλη των τάξεων*. Μετ. Νίκος Μακρής. Αθήνα: Σ.Ι. Ζαχαρόπουλος.
Φραγκουδάκη, Άννα (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση.
Φρέιρε, Πάουλο (1970/1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Μετ. Γιάννης Κρητικός. Αθήνα: εκδ. Ράππα.
Φωσκαρίνης, Θάνος (1982). *Δοκίμιο χρονογραφίας για την Έλλη Αλεξίου*. Αθήνα: εκδ. Καστανιώτη.

**Abstract**

The aim of this study is to present the main pedagogical ideas found in the pedagogical essays of the Hellenic author, Elli Alexiou, and to combine them with the main ideas of the theorists of the Sociology of Education during the 20th century. It is shown that Alexiou's work is influenced by the marxistic political and educational ideas and that she suggests a humanitarian educational system in socialism.

Αλεξία Καπραβέλου
Φιλόλογος, μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

ΕΚΔΟΤΙΚΟΣ ΟΙΚΟΣ
Αδελφών Κυριακίδη α.ε.

*Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο 18,19 Νοεμβρίου 2016*

# Κοινωνική βιογραφία: εμπόδια και δυνατότητες

**Καπραβέλου Αλεξία**

M.Ed., Υπ. Διδάκτωρ Παντείου Πανεπιστημίου

**Περίληψη**

Η κοινωνική βιογραφία αποτελεί μία από τις ποιοτικές μεθόδους κοινωνικής έρευνας. Κάθε ερευνώμενο άτομο μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων αφηγείται την ιστορία της ζωής του και από την ανάλυση περιεχομένου προκύπτουν αποτελέσματα που διασταυρώνονται με τα αντίστοιχα άλλων συνεντεύξεων και τεκμηρίων. Η βιογραφική κοινωνική έρευνα συμπληρώνει άλλες 'επίσημες' έρευνες, όπως είναι για παράδειγμα η έρευνα δημόσιων αρχείων, και χάρη σ' αυτήν εξάγονται αποτελέσματα λεπτομερέστερα και πλουσιότερα που όχι μόνο αμφισβητούν τις κυρίαρχες κοινωνικές επιστήμες των κρατικών εγγράφων και των στατιστικών μετρήσεων, αλλά και υποστηρίζουν τις ζωές των μη ευνοημένων οικονομικά, πολιτικά και κοινωνικά ομάδων, με απώτερο στόχο την αντίσταση και τη χειραφέτησή τους.

Λέξεις-κλειδιά: κοινωνική βιογραφία, ιστορίες ζωής, προφορική ιστορία, βιογραφική ποιοτική κοινωνική έρευνα

## Η έννοια και το ιστορικό της κοινωνικής βιογραφίας στην έρευνα και συγγραφή

Το παρόν άρθρο παρουσιάζει με τη μέθοδο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης τις διαστάσεις, τις δυνατότητες και τους περιορισμούς της κοινωνικής βιογραφίας, ως μεθοδολογίας ποιοτικής έρευνας. Η κοινωνική βιογραφία είναι η σε βάθος διερεύνηση των ατομικών εμπειριών (Batty, 2009, σ. 112), είναι ιστορία από τα κάτω (Thomson, 2007, σ. 67), είναι αυτοπαρουσιάσεις εμπειριών του παρελθόντος (Zinn, 2004, σ. 7) και της τωρινής καθημερινής ζωής των ατόμων, καθώς και ερμηνείες του παρελθόντος, του παρόντος και μέλλοντος (Roberts, 2002, σ. 1). Η αφηγηματική ανάλυση αναδεικνύει την ιστορία των εμπειριών από ποικίλα κοινωνικά κινήματα, ομάδες με διαφορετική καταγωγή, οργανώσεις, επιστήμονες, επαγγελματίες και άτομα. Τα υποκείμενα, μέσα από την προσωπική τους εμπειρία, ερμηνεύουν τον κόσμο και προτείνουν πώς θα μπορούσε να είναι, παρουσιάζουν τρόπους γνώσης και επικοινωνίας. Οι συνεντεύξεις αποτυπώνουν μια ανόθευτη υποκειμενική αλήθεια και αυθεντική φωνή (Kohler Riessman, 2003). Η μέθοδος αφορμάται από την ανάγκη

για ανάμνηση της ζωντανής ανθρώπινης εμπειρίας, για ξεκλείδωμα και ανοικοδόμηση της μνήμης εικόνων και ιδεών που κρύβονται στο παρελθόν και ζωντανεύουν ξανά στο παρόν (Oelofse, 2011). Πρόκειται για έκφραση απόψεων και ατομικών ή συλλογικών εμπειριών, καθώς και για σχολιασμό του κοινωνικού περιβάλλοντος μέσα από την ερμηνεία του υποκειμένου. Οι ιστορίες ζωής αποτελούν συνδυασμό των αντικειμενικών γεγονότων και των υποκειμενικών βιωμάτων (Antikainen & Komonen, 2003).

Υπάρχει και η ομαδική συνέντευξη (Slim et al., 1993/2003, σ. 119), αλλά πιο διαδεδομένη είναι η ατομική ιστορία ζωής (Slim et al., 1993/2003, σ. 116). Εντάσσουμε την έρευνά μας σε παραδείγματα επιστημολογικά και ερευνητικά, π.χ. ιδεαλισμός, εποικοδομισμός, ποιοτική μέθοδος, και ορίζουμε τον σκοπό της έρευνας, που θα είναι απλός και πρωταρχικός (Batty, 2009, σ. 114). Προβαίνουμε σε ψηφιακή αποτύπωση των συνεντεύξεων (Thomson, 2007, σ. 77), ώστε να παράγεται ηχογραφημένος λόγος, και ηλεκτρονική καταγραφή τους (Jolly, 2012, σ. 58). Από τα δεδομένα και τη συστηματική ταξινόμηση νοημάτων αξιοσημείωτων ή και ρηξικέλευθων παράγεται Grounded Theory (Zinn, 2004, σ. 9-10). Οι συνεντεύξεις ενισχύονται από τεκμήρια, όπως ημερολόγια, γράμματα, ατζέντες, αυτοβιογραφίες, φωτογραφίες, σημειώσεις, έντυπα, οικογενειακά ή προσωπικά κειμήλια και τεχνουργήματα (Roberts, 2002, σ. 2· Zinn, 2004, σ. 3), προσωπικά αντικείμενα (Linde, 2001), παλιά εργαλεία, παραδοσιακές στολές (Slim et al., 1993/2003, σ. 120). Η προσέγγιση δηλαδή της ανάλυσης κάθε ιστορίας είναι ολιστική (Zinn, 2004, σ. 3).

Η βιογραφική έρευνα και προφορική ιστορία αναπτύχθηκε κατά τη δεκαετία του 1940 και αγκαλιάστηκε ιδιαίτερα κατά τις δεκαετίες 1960 και 1970, ως φθηνή μέθοδος δημιουργίας ντοκουμέντων σχετικών με την άνοδο κοινωνικών κινημάτων, όπως των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, του φεμινισμού, των διαμαρτυριών ενάντια στον πόλεμο στο Βιετνάμ (Batty, 2009, σ. 110). Ριζοσπαστικοί παιδαγωγοί που έγραψαν ιστορίες ζωής ήταν ο Aleksander Sunderland Neil, ο John Holt, N. Hentoff, J. Hernden (στον Smith, 1994, σ. 301). Εισηγητής των κοινωνικών γενεαλογιών με οικογενειακές ιστορίες ως μέρος της βιογραφικής προσέγγισης υπήρξε ο κοινωνιολόγος Daniel Bertaux. Η κοινωνική γενεαλογία αναπαριστά το οικογενειακό δίκτυο και τις οικογενειακές σχέσεις τουλάχιστον τριών γενεών. Σκοπός της συγκέντρωσης οικογενειακών ιστοριών είναι η κατανόηση των διαδικασιών που συμβάλλουν στη συγκρότηση των κοινωνικών διαδρομών (τροχιές) των μελών τους. Οι οικογενειακές ιστορίες αναλύονται ξεχωριστά για κάθε οικογένεια αλλά και συγκριτικά. Αναγράφεται ο αριθμός του δείγματος, το έτος της έρευνας, ο φορέας της διεξαγωγής της. Το δείγμα διαιρείται ανά φύλο, καθώς και με ιδιαίτερα για την έρευνα κριτήρια (Brešar, 1995, σ. 261-262).

**Δυνατότητες της κοινωνικής βιογραφίας**

Ο ρόλος της βιογραφικής έρευνας είναι να παρέχει διαφοροποιημένο μεθοδολογικό και ερμηνευτικό τρόπο για να διευκολύνει την κατανόηση καταθέσεων εμπειριών ζωής από τα άτομα στα τρέχοντα πολιτισμικά και δομικά περιβάλλοντα. Μπορεί να βοηθήσει ερευνητές να κατανοήσουν μεγάλες κοινωνικές αλλαγές, εξετάζοντας πώς νέες εμπειρίες ερμηνεύονται από άτομα και οικογένειες (Batty, 2009, σ. 110). Οι ιστορίες ζωής αποτελούν μελέτες περιπτώσεων (Becker, 1970, σ. 5), με την έννοια ότι το άτομο επιλέγει ό,τι θέλει να πει και να παραλείψει, ό,τι θεωρεί σημαντικό και ό,τι θυμάται. Τα νοήματα δεν είναι σταθερά και οικουμενικά αλλά συναφή με το άτομο και μεταβαλλόμενα. Όμως από ιδιωτικά και υποκειμενικά γίνονται δημόσια και κοινά (Antikainen & Komonen, 2003).

Η μέθοδος επιτρέπει την επικοινωνία μεταξύ του συνεντευκτή και του πληροφορητή (Bornat, 1994, σ. 222). Ωφελεί δε τον πληροφορητή, καθώς εκείνος επανεκτιμά την ιστορία της ζωής του, κι αυτή είναι θετική εμπειρία (Slim et al., 1993/2003, σ. 117). Ο αυθόρμητος διάλογος κατά τη διάρκεια της συνέντευξης προσφέρει δυνατότητες ευελιξίας και ελευθερίας για τους ερευνητές και αφηγητές. Ο αφηγητής μπορεί να πει την ιστορία του με τους δικούς του όρους, δηλαδή να μιλήσει για τα συναισθήματα και τις δραστηριότητές του, και ο ερευνητής να προσδώσει τόσο αθανασία στις ηχογραφημένες συνεντεύξεις, για χρήση στο παρόν και στο μέλλον, όσο και ενόραση (Anderson & Jack, 1991/2003, σ. 157, 161).

Η αφήγηση εκφράζει και μεταδίδει την κοινωνική γνώση. Συμβάλλει δε ώστε η άγραφη κοινωνική γνώση να αναδεικνύεται και να μαθαίνεται (Linde, 2001). Επίσης, οι ιστορίες ζωής είναι γήινες, σχετικές όχι με ιδεαλιστικές αξίες αλλά με ευθεία ερμηνεία της εμπειρίας του υποκειμένου και του κόσμου στον οποίο ζει (Becker, 1970, σ. 4). Η κοινωνική βιογραφία είναι η μοναδική μέθοδος που αποδίδει τόση σημασία στην ατομική ζωή στο σύνολό της, καθώς και στην κοινωνική αλλαγή (Antikainen & Komonen, 2003). Αδιαφορεί δηλαδή για τις μεγάλες θεωρίες της κυρίαρχης ιδεολογίας, αλλά τονίζει την αβεβαιότητα, τη διαφορετικότητα και την μεταβολή (Roberts, 2002, σ. 4-5).

Η κοινωνική βιογραφία δίνει έμφαση όχι στην ιστορία των μεγάλων ανδρών αλλά στην ατομική και ομαδική ζωή των μη-elites (Salvatore, 2004, σ. 187-188). Προβαίνει στην ανάδειξη της κοινωνικής τάξης, της φυλής (Smith, 1994, σ. 299), της δυναμικής του κοινωνικού φύλου, της μετανάστευσης, της συγκεκριμένης κοινότητας, της γενιάς (Antikainen & Komonen, 2003), της υποκουλτούρας (Becker, 1970, σ. 4· Bornat, 1994, σ. 215), της κοινωνικής κινητικότητας, των περιθωριοποιημένων (Bertaux & Kohli, 1984, σ. 60), της

σεξουαλικότητας, της αναπηρίας (Bornat, 1994, σ. 220), της θρησκευτικής ομάδας (Roberts, 2002, σ. 13). Άλλες θεματικές στην κοινωνική βιογραφία είναι ο βιασμός, που αντανακλά το ανδροκεντρικό σύστημα πεποιθήσεων και συγκεκριμένα πολιτισμικά στερεότυπα, όπως μη ανεκτική κουλτούρα της αρρενωπότητας και του ετεροσεξισμού (Järvinen, 2004, σ. 331, 328), η απάτη/μικροκλοπή (Thompson, 1978/2003, σ. 25) και οι παράνομες δραστηριότητες (Wallot & Fortier, 1996, σ. 367), η τρίτη ηλικία, η αποικιοκρατία και απο-αποικιοκρατία, οι πολιτισμικές σπουδές, η θεωρία ταυτοτήτων, η εθνότητα, ο τόπος, η παράδοση, ο εκτοπισμός, ο αποκλεισμός, η διοίκηση, η κοινωνική πολιτική, η υγεία, η φτώχεια, η ανεργία, ο πόλεμος, η αντίσταση, τα σχολικά χρόνια (Bornat, 2008, σ. 343, 345, 347-348), εκπαιδευτικοί στόχοι, διάρκεια σχολικής φοίτησης, εκπαιδευτικό επίπεδο, εργασία/απασχόληση των γονέων και του ίδιου του πληροφορητή, εργασιακή κινητικότητα, γεωγραφική κινητικότητα, οικογενειακή κατάσταση, έναρξη νέας οικογένειας, νοικοκυριό, κληρονομιά (Brešar, 1995, σ. 262-263, 268), οικιακή ζωή, συναισθηματική ζωή (Wallot & Fortier, 1996, σ. 367), προσδοκίες και αξίες, διακρίσεις, διαιρέσεις εντός της κοινότητας, οικονομική κατάσταση, επιτεύγματα και απογοητεύσεις (Shopes, 2002, σ. 597), θρίαμβοι και καταστροφές (Linde, 2001), εργοστασιακή εργασία, παιδική εργασία, υδάτινες πηγές, χρήση της γης, τεχνικές άρδευσης (Slim et al., 1993/2003, σ. 120) κλπ.

Εστιάζει στη φωνή των παραγκωνισμένων και ανίσχυρων (Smith, 1994, σ. 298). Συγκεκριμένα, διερευνά την ατομική ζωή αγνοημένων και αποκλεισμένων ομάδων, π.χ. γυναικών, μαύρων, ομοφυλόφιλων κλπ., στα πλαίσια χειραφετητικών προσπαθειών (Kohler Riessman, 2003), του άγνωστου εργάτη (Salvatore, 2004, σ. 191), μεταλλεργατών (Shopes, 2002, σ. 588), άστεγων, η έρευνα των οποίων βοηθά και στην ατομική αφύπνιση (Järvinen, 2004, σ. 331), θυμάτων του ναζισμού (Brockmeier, 2000, σ. 360), μειονοτήτων (Smith, 1994, σ. 298), Ρομά (Shopes, 2002, σ. 588), καθώς και θεραπευτικών κοινοτήτων (π.χ. αλκοολικοί, χρήστες ηρωίνης) (Shopes, 2002, σ. 588· Järvinen, 2004, σ. 328), καλλιτεχνών, πχ. μουσικών της τζαζ (Shopes, 2002, σ. 588). Άλλες ομάδες που μελετώνται είναι παιδιά, ιθαγενείς πληθυσμοί, εθνοπολιτικές μειονότητες, άνθρωποι στο κοινωνικό περιθώριο, λαθρέμποροι, πόρνες, άνθρωποι με παράνομες πολιτικές δραστηριότητες (Wallot & Fortier, 1996, σ. 367). Η σιωπή όλων αυτών γίνεται φωνή (Thomson, 2007, σ. 68). Στόχος είναι η κατανόηση της καταπίεσης και της περιθωριοποίησης (Bornat, 2008, σ. 347).

**Προς υπεράσπιση της κοινωνικής βιογραφίας: αξιοπιστία - εγκυρότητα και η απομάκρυνση από τον θετικισμό**

Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, ο συνεντευκτής θα προσέξει τυχόν προκαταλήψεις, αντιφάσεις και ασυνέχειες στις απαντήσεις του πληροφορητή. Στην περίπτωση αυτή, προκειμένου ο συνεντευκτής να αντλήσει την αλήθεια, οφείλει να πάρει περισσότερες συνεντεύξεις (Oelofse, 2011). Χρειάζεται δηλαδή διασταύρωση των στοιχείων και από άλλες συνεντεύξεις ή διατύπωση του ίδιου ερωτήματος ξανά κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ή μετά από μεγάλο χρονικό διάστημα (Kikumura, 1986/2003, σ. 140-142). Επιπλέον, η προφορική συνέντευξη, για να είναι αξιόπιστη, πρέπει να συγκριθεί με σημαντικό σώμα αποδεικτικών γνώσεων (Mariner, 2005, σ. 63). Σχετικά, ο Plummer αναφέρεται σε τέσσερεις διαστάσεις της αξιολόγησης της κοινωνικής βιογραφίας: Αντιπροσωπευτικότητα: χρειάζονται τουλάχιστον 6 πληροφορητές για κάθε θέμα. Επάρκεια: διασφαλίζεται με την ευελιξία, ευρύτητα και ανακατεύθυνση της διερεύνησης. Εγκυρότητα: δεν ενδιαφέρει αν η αφήγηση είναι κατασκευασμένη, γιατί κι αυτή εντάσσεται στα αξιοσημείωτα δεδομένα. Ικανότητα δοκιμής: χρειάζονται ενημερωμένοι, ακόμα και ειδικευμένοι πληροφορητές (Plummer, 1990, σ. 18). Με προετοιμασία λιγοστή, οι συνεντεύξεις μπορεί να είναι άκυρες (Batty, 2009, σ. 113).

Λιγότερο αυστηρός με την αξιοπιστία της κοινωνικής βιογραφίας, ο Thompson συμφωνεί με τους Sandro Portelli και Luisa Passerini, ότι οι ιστορίες ζωής έχουν διαφορετικό είδος αξιοπιστίας, ότι οι αναμνήσεις δεν μπορούν να μετρηθούν (Thompson, 2004a, σ. 39). Προφορικές πηγές από μη-ηγεμονικές τάξεις σχετίζονται με την παράδοση της λαϊκής αφήγησης παρά της ακαδημαϊκής γραφής (Portelli, 1979/2003, σ. 66). Η αλλαγή στην κατανόηση αποτελεί παράδειγμα μετασχηματισμού, σύμφωνα και με την επιστημολογία του Thomas Kuhn (στην Thomson, 2007, σ. 77). Η συνέντευξη εξετάζεται όχι για να 'βασιστούμε πάνω της' αλλά ως μέρος μιας ευρύτερης εξήγησης και ως αυθεντική παρουσία στην κοινωνία (Roberts, 2002, σ. 13). Η αφηγηματική προσέγγιση δίνει σημασία όχι τόσο στο γεγονός όσο στη σταδιακή συγκρότηση της μοναδικής για ένα άτομο οπτικής και της αλληλεπίδρασης μεταξύ συνεντευκτή και πληροφορητή για τη δόμηση της πραγματικότητας (Roberts, 2002, σ. 15).

Ο Hobsbawm ισχυρίζεται ότι α) οι προφορικές ιστορίες, επειδή βασίζονται κατεξοχήν στη μνήμη, εύκολα μπορούν να επικριθούν για ανακρίβειες και ροπή στην υπερβολή και β) το περιεχόμενο κάθε συνέντευξης δεν αντιπροσωπεύει παρά τη συγκεκριμένη και όχι τις άλλες, και η ανάδυση των εμπειριών δεν μπορεί να γενικευθεί (στην Batty, 2009, σ. 109, 111). Τα γεγονότα αποτελούν άποψη των συμμετεχόντων για το τι είναι αλήθεια (Batty, 2009, σ. 110). Αντίθετα, για τον Thompson η μνήμη είναι πιο ακριβής όταν συμπίπτει με το κοινωνικό συμφέρον και την ανάγκη του ατόμου. Η αξιοπιστία εξαρτάται κατά ένα μέρος από το κατά

πόσον το αντικείμενο έρευνας ενδιαφέρει τον πληροφορητή (στην Batty, 2009, σ. 111). Επομένως, οι προφορικές ιστορίες αποτελούν μηχανισμό κατανόησης του πολιτισμικού περιβάλλοντος, στο οποίο συντελούνται τα μεμονωμένα συμβάντα, παρά ως μέσο άντλησης γενικών εμπειριών του πληθυσμού (Batty, 2009, σ. 112), έχουν δηλαδή τα χαρακτηριστικά της μερικότητας (Portelli, 1979/2003, σ. 70). Εν ολίγοις, οι προφορικές πηγές στην Ιστορία είναι ατελείς αλλά και χωρίς αυτές η Ιστορία είναι ελλιπής (Portelli, 1979/2003, σ. 72).

Οι συνεντεύξεις μπορεί να οδηγήσουν σε άμεση εμπλοκή στη δημόσια και ιδιωτική ζωή των ατόμων (Batty, 2009, σ. 113) ή οι πληροφορητές φοβούνται ότι η ιστορία τους θα γίνει αντικείμενο χειραγώγησης (Thomson, 2007, σ. 77). Μερικές ερωτήσεις μπορεί να κάνουν τον πληροφορητή να αισθανθεί άβολα (Shopes, 2002, σ. 597). Πιθανόν να αναμοχλεύονται μνήμες, για τις οποίες προκύπτουν ηθικά διλήμματα (Batty, 2009, σ. 113). Επομένως, ο ερευνητής οφείλει να σέβεται την ανωνυμία του πληροφορητή, αν εκείνος την επιθυμεί (Thompson, 2004a, σ. 41), και να αποφύγει την πρόκληση σύγχυσης, υποβολής, αθέλητης καταπίεσης και χειραγώγησης του πληροφορητή (Oelofse, 2011). Υπάρχει περίπτωση κατά τη διάρκεια της συνέντευξης το ερευνώμενο άτομο να παρακολουθείται και να ελέγχεται από τον/την σύζυγο ή επίσημα όργανα να επιτηρούν μια κοινότητα, που ζει σε φόβο και καταπίεση (Slim et al., 1993/2003, σ. 116). Ο ακροατής οφείλει να βεβαιωθεί ότι ο αφηγητής αισθάνεται άνετα και ευκολύνεται από υποστηρικτικό περιβάλλον (Slim et al., 1993/2003, σ. 117).

Πιθανόν οι φιλοσοφικές απόψεις μεταξύ του ερευνητή και του ερευνώμενου να διαφέρουν ή η ερμηνεία από τον ερευνητή να τίθεται σε προτεραιότητα έναντι της ερμηνείας από τον ερωτώμενο (Batty, 2009, σ. 113), οπότε η προτεραιότητα πρέπει να μετατεθεί στο τι επιθυμεί ο πληροφορητής να πει απ' το τι ο ερευνητής θέλει ν' ακούσει. Τυχόν αναπάντητες ερωτήσεις τίθενται ξανά αργότερα στη συνέντευξη ή σε επόμενες συνεντεύξεις (Portelli, 1979/2003, σ. 71). Οι Ritchie & Lewis εφαρμόζουν στην έρευνα την ενσυναίσθητη ουδετερότητα, σύμφωνα με την οποία η έρευνα δεν είναι αποκομμένη από ένα συγκεκριμένο σύστημα αξιών, ωστόσο οι ερευνητές οφείλουν να κάνουν τις υποθέσεις τους με διαφάνεια (στην Batty, 2009, σ. 113). Από την άλλη πλευρά, με περισσότερη ανοικτότητα, τόσο ο Thompson, όσο και ο Bryman και ο Roberts εφαρμόζουν στην έρευνα συμμετοχική προσέγγιση. Οι θεωρήσεις αυτές αποτελούν μια πιο δημοκρατική έκφραση της φωνής των χαμηλότερων τάξεων, των μη προνομιούχων και των ηττημένων, απ' ό,τι τα υπάρχοντα επίσημα τεκμήρια, και προσφέρουν πιο ρεαλιστική και πιο δίκαιη ανακατασκευή του παρελθόντος (στην Batty, 2009, σ. 110).

Ούτε ο Thompson είναι δεκτικός σε εγγύτατους κοινωνικούς δεσμούς των συντελεστών της έρευνας, διότι αυξάνουν την κοινωνική συμβατικότητα, όμως κι αυτή η

άποψη είναι αμφισβητήσιμη (στην Batty, 2009, σ. 118). Ωστόσο, παραδέχεται ότι επιτυχημένος συνεντευκτής είναι αυτός που κατανοεί τις ανθρώπινες σχέσεις (Thompson, 1978/2003, σ. 26). Οι Langness & Frank, με πιο ανοικτό πνεύμα, τονίζουν ότι η ιστορία ζωής είναι συλλογικό εγχείρημα και το αποτέλεσμά του είναι αμφίδρομο από δύο ατομικότητες με τις εμπειρίες τους από το παρελθόν, τις προκαταλήψεις, τα συμφέροντα, τις ανάγκες και τα κίνητρά τους (στον Kikumura, 1986/2003, σ. 143). Η ικανότητα του ερευνητή έγκειται ακόμα και στην ικανότητά του να κατανοεί καλύτερα την ίδια του την προσωπικότητα και πώς αυτή επηρεάζει τη συλλογή και ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων (Kikumura, 1986/2003, σ. 143).

Η αμφισβήτηση της αξιοπιστίας και εγκυρότητας στηρίζεται συν τοις άλλοις στους ισχυρισμούς ότι τα δεδομένα δεν εμπίπτουν στην θετικιστική μεθοδολογία, δεν προσφέρονται για επίσημη στατιστική επεξεργασία, αλλά ακόμα και με ποιοτική μεθοδολογία δεν προκύπτει πλήρης ανάκληση της μνήμης ή η μνήμη επηρεάζεται από την κυρίαρχη ιδεολογία. Ωστόσο, είναι δυνατή η πλήρης ανάκληση της μνήμης με την υποβολή συγκεκριμένων ερωτημάτων κατά τη συνέντευξη. Έτσι, η ακρίβεια των απαντήσεων μπορεί να αξιολογηθεί με βάση το πόσο ανταποκρίνονται σε λεπτομέρειες επιμέρους θεμάτων. Επιπλέον, μερικά δεδομένα εύκολα επαληθεύονται, κυρίως τα δημογραφικά: ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, αριθμός αδελφών, θρησκεία, πολιτική προτίμηση (Lummis, 1983/2003, σ. 273-274, 279).

Η φιλοσοφική και θεωρητική προσέγγιση της βιογραφικής έρευνας περικλείει ποιοτικές τεχνικές, που βοηθούν τον ερευνητή να έρθει κοντά στις εμπειρίες και απόψεις του ερευνώμενου, σε ό,τι αφορά το πώς έχει μια κατάσταση και γιατί. Είναι αντιπροσωπευτικές μιας καθαρής διαφοροποίησης από τον θετικιστικό εμπειρισμό (Batty, 2009, σ. 110). Η αφηγηματική στροφή τίθεται μακριά από θετικιστικούς τρόπους διερεύνησης της προσωπικής ζωής. Η ταξινόμηση των δεδομένων δεν είναι ιεραρχική και αξιολογική αλλά συνδυαστική των διαφόρων προσεγγίσεων (Kohler Riessman, 2003). Ο τεχνοκρατικός προσανατολισμός στην επιστημονική έρευνα αδυνατεί να συλλάβει τέτοια νοήματα (Antikainen & Komonen, 2003). Τα ερευνητικά δεδομένα είναι μη ποσοτικά (Bertaux & Kohli, 1984, σ. 60), οι πληροφορητές συχνά επιλέγονται όχι από τους κανόνες της στατιστικής, αλλά επειδή τυποποιούν τις ιστορικές εξελίξεις. Αυτό δεν είναι κατακριτέο, μια και, σύμφωνα με τον Perks, οι θεματικές είναι στην πραγματικότητα ιστοριογραφικές και όχι στατιστικές (στην Batty, 2009, σ. 113-114).

Πιο σημαντικό στην προφορική ιστορία είναι το νόημα των γεγονότων παρά τα ίδια τα γεγονότα. Αυτό δεν σημαίνει ότι η προφορική ιστορία δεν έχει εγκυρότητα, αντιθέτως οι συνεντεύξεις συχνά αποκαλύπτουν άγνωστα γεγονότα ή άγνωστες πτυχές γνωστών γεγονότων

και γενικά ανεξερεύνητες περιοχές της καθημερινής ζωής των μη-ηγεμονικών τάξεων. Οι προφορικές πηγές δεν μας λένε απλώς τι έκαναν οι άνθρωποι αλλά και τι ήθελαν να κάνουν, τι πίστευαν ότι έκαναν και τι νομίζουν τώρα ότι έκαναν. Αυτό και η πλοκή των ιστοριών τις κάνει μοναδικές. Οι προφορικές πηγές έχουν διαφορετική αξιοπιστία, δεν είναι ψεύτικες. Μπορούμε να διασταυρώσουμε τα γεγονότα που λέγονται. Αυτό δεν σημαίνει ότι αποδεχόμαστε την κυρίαρχη προκατάληψη που θεωρεί την αξιοπιστία των γεγονότων ως μονοπώλιο των γραπτών ντοκουμέντων. Τουναντίον, τα γραπτά δεν αποκλείεται να αποτελούν ανεξέλεγκτη μεταφορά προφορικών πηγών, χωρίς επιστημονική αξιοπιστία και με προκαταλήψεις (Portelli, 1979/2003, σ. 67-68).

**Συμπέρασμα και θέματα για περαιτέρω διερεύνηση**

Η κοινωνική βιογραφία αποτελεί μία από τις ποιοτικές μεθόδους κοινωνικής έρευνας. Κάθε ερευνώμενο άτομο, μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων και τεκμηρίων, αφηγείται την ιστορία της ζωής του και από την ανάλυση περιεχομένου προκύπτουν πορίσματα που ταξινομούνται σε θεματικές και διασταυρώνονται με τα αντίστοιχα άλλων συνεντεύξεων και τεκμηρίων. Η βιογραφική κοινωνική έρευνα συμπληρώνει άλλες ‘επίσημες’ έρευνες, όπως είναι για παράδειγμα η έρευνα δημόσιων αρχείων, και χάρη σ’ αυτήν εξάγονται αποτελέσματα λεπτομερέστερα και πλουσιότερα που όχι μόνο αμφισβητούν την κυρίαρχη Ιστορία, Κοινωνιολογία, Ανθρωπολογία, Παιδαγωγική των κρατικών εγγράφων και των στατιστικών μετρήσεων, αλλά και υποστηρίζουν τη φωνή και τις ζωές των μη ευνοημένων οικονομικά, πολιτικά και κοινωνικά ομάδων, με απώτερο στόχο την αντίστασή τους και τη χειραφέτησή τους. Με τη διαδραστική επικοινωνία που αναπτύσσεται μεταξύ συνεντευκτή και πληροφορητή και την ενορατική-καθολική γνώση, η μέθοδος δεν ακολουθεί ούτε μια αντιεπιστημονική ιδεαλιστική ούτε μια θετικιστική ερμηνεία, που αναπαράγουν το κανονιστικό μοντέλο της κυρίαρχης ιδεολογίας, αλλά ενδιαφέρεται να εμβαθύνει σε όλες τις όψεις της καθημερινής ατομικής και κοινωνικής ζωής, καθώς και στην προοπτική της κοινωνικής αλλαγής.

Εκτός από τις παραπάνω διαπιστώσεις, κατά τη διάρκεια μιας ποιοτικής κοινωνικής έρευνας με την προσέγγιση των προφορικών ιστοριών ζωής, η ερευνήτρια καλείται να αντιμετωπίσει δυσχέρειες, όπως αρνήσεις ή ματαιώσεις ή αναβολές της συνέντευξης, καθώς τα υποκείμενα αυτής εγείρουν κωλύματα είτε από την απροθυμία του ερευνώμενου να διαθέσει χρόνο και πνευματικό μόχθο, είτε από έλλειψη επαρκούς διαχείρισης του χρόνου του και αδιαφορία, είτε από ενδοιασμούς ως προς την εχεμύθεια της ερευνήτριας (φόβος για

κοινοποίηση στοιχείων σε άλλα άτομα ή σε εταιρείες ή σε ελεγκτικούς ή διωκτικούς φορείς), είτε από καχυποψία της οικογένειας του πληροφορητή απέναντι στις προθέσεις της ερευνήτριας (έρευνα ωφελιμιστική για την καριέρα της, φλερτ προς τον ερευνώμενο), είτε από φθόνο προς τους διανοούμενους, είτε από τη διάθεση του ερευνώμενου να απαιτήσει έμμεσα ανταλλάγματα (υλική αμοιβή, υπαγωγή της ερευνήτριας στους πελάτες του ή στο κόμμα του). Γι' αυτό, ο αγώνας της ερευνήτριας είναι αδιάκοπος και επίπονος, με επιμονή και πειθώ, ώστε να ενθαρρύνει ένα μέρος από τα επιφυλακτικά υποκείμενα να συμμετέχουν στην έρευνα, και ταυτόχρονα να διευρύνει τις πύλες εισόδου στο πεδίο. Κάθε πρόθυμη κατάθεση του ερευνώμενου επιστρέφεται σ' αυτόν σε μορφή αρχείου ήχου.

Επιπλέον, η έρευνα όχι μόνον απαντά στα ερωτήματα της ερευνήτριας, αλλά συμβάλλει στο να προκύψουν διαπιστώσεις και γνώσεις εμπλουτισμένες ή και εντελώς νέες, ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες, που μπορούν να συμπεριληφθούν στα αποτελέσματα της ερευνήτριας. Παράλληλα, η ζύμωση της ερευνήτριας με τα υποκείμενα επηρεάζει την ίδια, καθώς αυτή έρχεται σε επαφή με λησμονημένους και αναδυόμενους ή με πρωτόγνωρους τρόπους σκέψης και ζωής, που θα μπορούσε να ενστερνιστεί και να υιοθετήσει, προβαίνοντας με μικρές ή μεγάλες αλλαγές στην καθημερινή της ζωή. Είναι επίσης πιθανό να θέτει κι ο ερευνώμενος κάποιο ερώτημα στην ερευνήτρια, η οποία καλείται να το απαντήσει, για να πυροδοτήσει τη συζήτηση και να ενθαρρύνει τον ερευνώμενο στην ελεύθερη έκφραση. Τέλος, η ερευνήτρια είναι αναπόφευκτο ότι θα ακούσει απόψεις των υποκειμένων που ενδεχομένως να την απογοητεύσουν ή να την εξοργίσουν, όπως προσωπικά σχόλια για την ίδια, ρατσιστικές κρίσεις για άτομα ή ομάδες, ανθρώπινες αδυναμίες, όπως ανειλικρίνεια, μικροπρέπεια, μοιρολατρία, συντηρητικές αγκυλώσεις κ.ο.κ., όμως οφείλει να σεβαστεί την προσωπικότητα του πληροφορητή.

**Βιβλιογραφία**

Anderson, Kathryn & Jack, Dana C. (1991). Learning to listen: interview techniques and analyses. In: Robert Perks & Alistair Thomson (Eds.) (1998/2003), *The Oral History Reader*. London & N.Y.: Taylor & Francis, pp. 157-171.

Antikainen, Ari & Komonen, Katja (2003). Biography, life course and the Sociology of Education. In: C.A. Torres & A. Antikainen (Eds.), *The International Handbook on the Sociology of Education*. Lanham: Rowman & Littlefield., 143-159.

Batty, Elaine (2009). Reflections on the use of oral history techniques in social research. *People, Place & Policy Online, 3, 2*, 109-121.

Becker, Howard (1970). The life history and the scientific mosaic. In: Barbara Harrison (2008) (Ed.), *Life story research, vol. 1*. London: Sage, pp. 3-13.

Bertaux, Daniel & Kohli, Martin (1984). The life history approach: A continental view. In: Barbara Harrison (2008) (Ed.), *Life story research, vol. 1*. London: Sage, pp. 42-65.

Bornat, Joanna (1994). Is oral history auto/biography? In: Barbara Harrison (2008) (Ed.), *Life story research, vol. 1*. London: Sage, pp. 211-223.

Bornat, Joanna (2008). Biographical methods. In: Alasuutari, Pertti; Bickman, Leonard & Brannen, Julia (Eds.), *The Sage Handbook of Social Research Methods*. London: Sage, pp. 343-355.

Brešar, Alenka (1995). Social Genealogies and Family Histories: An example of using statistical methods for researching social mobility in social genealogies with family histories. In: A. Ferligoj & A. Kramberger (Eds.), *Contributions to Methodology and Statistics*. FDV: Ljubljana, pp. 261-271.

Brockmeier, Jens (2000). Autobiographical time. In: Barbara Harrison (2008) (Ed.), *Life story research, vol. 1*. London: Sage, pp. 346-365.

Järvinen, Margaretha (2004). Life histories and the perspective of the present. In: Barbara Harrison (2008) (Ed.), *Life story research, vol. 1*. London: Sage, pp. 319-339.

Jolly, Margaretta (2012). Oral history, life history, life writing: The logic of convergence. In: Dawson, Graham (Ed.), *Memory, Narrative and Histories: Critical Debates, New Trajectories*. Brighton: Centre for Research in Memory, Narrative and Histories, pp. 47-62.

Kikumura, Akemi (1986). Family life stories: a collaborative venture. In: Robert Perks & Alistair Thomson (Eds.) (1998/2003), *The Oral History Reader*. London & N.Y.: Taylor & Francis, pp. 140-144.

Kohler Riessman, Catherine (2003). Narrative analysis. In: M.S. Lewis-Beck, A. Bryman & T. Futing Liao (Eds.), *The Sage Encyclopedia of Social Science Research Methods, vol. 3*. CA: Sage.

Linde, Charlotte (2001). Narrative and social tacit knowledge. *Journal of Knowledge Management, 5, 2*, pp. 160-171.

Lummis, Trevor (1983). Structure and validity in oral evidence. In: Robert Perks & Alistair Thomson (Eds.) (1998/2003), *The Oral History Reader*. London & N.Y.: Taylor & Francis, pp. 273-283.

Mariner, Nicholas (2005). Oral history: from fact finding to history shaping. *Historia, 14*, pp. 59-69.

Oelofse, Marietjie (2011). Applying principles of historical critique: Authentic oral history? Proceedings of the *2011 International Conference on Social Science and Humanity IPEDR, vol. 5*. Singapore: IACSIT Press, pp. V2-41 – V2-44.

Portelli, Alessandro (1979/1981/1991). What makes oral history different? In: Robert Perks & Alistair Thomson (Eds.) (1998/2003), *The Oral History Reader*. London & N.Y.: Taylor & Francis, pp. 63-74.

Plummer, Ken (1990). Herbert Blumer and the life history tradition. In: Barbara Harrison (2008) (Ed.), *Life story research, vol. 1*. London: Sage, pp. 13-37.

Roberts, Brian (2002). *Biographical research*. Buckingham & Philadelphia: Open University Press.

Salvatore, Nick (2004). Biography and social history: An intimate relationship. *Labour History, 87*, 187-192.

Shopes, Linda (2002). Oral History and the Study of Communities: Problems, Paradoxes, and Possibilities. *The Journal of American History, 89*, 2, 588-598.

Slim, Hugo, Thompson, Paul, Bennett, Olivia, & Cross, Nigel (1993). Ways of listening. In: Robert Perks & Alistair Thomson (Eds.) (1998/2003), *The Oral History Reader*. London & N.Y.: Taylor & Francis, pp. 114-125.

Smith, Lois M. (1994). Biographical method. In: N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research, chapter 18*. London: Sage, pp. 286-305.

Thompson, Paul (1978/1988). The Voice of the Past: Oral History. In: Robert Perks & Alistair Thomson (Eds.) (1998/2003), *The Oral History Reader*. London & N.Y.: Taylor & Francis, pp. 21-28.

Thompson, Paul (2004a). Pioneering the life story method. In: Barbara Harrison (2008) (Ed.), *Life story research, vol. 1*. London: Sage, pp. 38-41.

Thompson, Paul (2004b). Researching family and social mobility with two eyes: some experiences of the interaction between qualitative and quantitative data. *International Journal of Social Research Methodology, 7, 3*, 237-257.

Thomson, Alistair (2007). Four paradigm transformations in oral history. In: Barbara Harrison (2008) (Ed.), *Life story research, vol. 1*. London: Sage, pp. 66-84.

Wallot, Jean-Pierre & Fortier, Normand (1996). Archival science and oral sources. In: Robert Perks & Alistair Thomson (Eds.) (1998/2003), *The Oral History Reader*. London & N.Y.: Taylor & Francis, pp. 365-378.

Zinn, Jens O. (2004). *Introduction to biographical research. Working paper 4*. University of Kent at Canterbury: ESRC Priority Network "Social Contexts and Responses to Risk" (SCARR).

## Social biography: constraints and potentialities

**Kapravelou Alexia**

M.Ed., Doctoral student at Panteion University, akaprave@gmail.com, akaprave@sch.gr

**Summary**

Social biography constitutes one of the qualitative methods of social research. Every individual informer through semi-structured interviews narrates his/her life story and results from the content analysis are extracted and cross-checked with similar ones of other interviews and documents. Biographical social research completes other 'formal' researches, such as the research of public archives, and thanks to it detailed and rich results are extracted that not only do they question the dominant social sciences of the state scripts and statistical measures, but also they support the lives of financially, politically and socially non-privileged groups, aimed to resist and liberate themselves.

Key words: social biography, life stories, oral history, biographical qualitative social research

# Κριτική και επιλεκτική εκμάθηση της μάθησης: θεωρητικά δεδομένα και υποδείγματα ερωτήσεων

Καπραβέλου Αλεξία, *M.Ed., Υπ. Διδάκτωρ Παντείου Πανεπιστημίου*

Περίληψη: Η παιδαγωγική προσέγγιση της μάθησης ως διαδικασίας, την οποία συνειδητοποιεί ο μαθητής, προϋποθέτει όχι παθητική αποδοχή της δεδομένης γνώσης αλλά ελεύθερη αναζήτηση και επιλογή εκπαιδευτικού υλικού, με στόχο την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου. Η εκμάθηση της κριτικής και επιλεγμένης μάθησης επιτυγχάνεται με επιλογή ποικίλων γνωστικών στρατηγικών, στα πλαίσια ελκυστικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος κοινωνικής αλληλεπίδρασης, αμφισβήτησης και δημιουργικότητας. Οι ερωτήσεις εμπέδωσης των επιλεγμένων γνώσεων, ατομικές και ομαδικές, δεν μπορεί παρά να είναι κριτικοσυνδυαστικές, ώστε να ωθούν το μαθητή σε ανάλογο τρόπο μελέτης, που θα είναι απαλλαγμένος από την άκριτη αναπαραγωγή γνώσεων και αξιών. Έτσι, στα φιλολογικά μαθήματα είναι προτιμότερες οι γλωσσικές ασκήσεις εκφραστικού εμπλουτισμού, και, πολύ περισσότερο, οι ανοικτές γενικές ερωτήσεις για σχολιασμό σημείων των πηγών, για σύγκριση των περιγραφόμενων καταστάσεων σε διαφορετικές εποχές ή τόπους, καθώς και για εφαρμογή των έγγραφων διακηρύξεων στην πράξη.

## 1. Η πολλαπλότητα των θεωριών μάθησης

Από την επιστημονική κοινότητα είναι αποδεκτές οι ατομικές και κοινωνικές παράμετροι της μαθησιακής διαδικασίας, με την έννοια ότι η γνώση κατασκευάζεται και διαχέεται εντός συγκεκριμένου ιστορικού, κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου, αλλά και το άτομο επιλέγει, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, τη γνώση που ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντά του. Η διδασκαλία βοηθά το παιδί στις δυσκολίες που έχει να κατανοήσει πληροφορίες (Campione et al., 1984). Παράγοντες μάθησης είναι η μίμηση, η ενίσχυση, οι αμοιβές και ποινές αλλά και ο αυτοέλεγχος και η τροποποίηση της συμπεριφοράς (Bandura & Walters, 1963, σ. 46). Ο Biggs (2001, σ. 87-88) αναφέρει παράγοντες ενίσχυσης της μάθησης, όπως η προηγούμενη γνώση, η μάθηση με δοκιμή και πλάνη, τα κίνητρα, ο προσανατολισμός στη μάθηση, το πρόγραμμα σπουδών και η διδακτέα ύλη, η διδακτική, το κλίμα της τάξης. Οι Zhang & Sternberg (2001, σ. 201, 221) προσθέτουν παράγοντες, όπως η αυτοεκτίμηση, τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας, η ηλικία, η σειρά γέννησης, το φύλο, το οικονομικοκοινωνικό status, ο αριθμός των χόμπυ, εμπειρίες ηγεσίας, η εργασιακή και ταξιδιωτική εμπειρία. Μελετητές εισάγουν τους όρους μαθησιακά στυλ (π.χ. περίληψη από το σώμα γνώσης, σύνθεση, ενσυναίσθηση) και μαθησιακές στρατηγικές (π.χ. λέξεις-κλειδιά από το σώμα γνώσης, επιλογή, προσαρμογή) (Riding & Rayner, 1998/2005, σ. 56, 88, 93-94) ή διακρίνουν τους μαθητές σε οπτικούς, ακουστικούς τύπους κλπ., που μαθαίνουν διαφορετικά μεταξύ τους (Zhang & Sternberg, 2005/2007, σ. 66). Οι Land & Hannafin (2000, σ. 18) θεωρούν τις αρχικές αντιλήψεις των μαθητών ως μέρος της διαδικασίας οικοδόμησης της νέας γνώσης. Οι Bennett & Dunne (1995, σ. 55) κάνουν λόγο για μάθηση επικοινωνιακή, διερευνητική, σταδιακή. Τις τελευταίες δεκαετίες σχεδιάζεται ηλεκτρονικό υλικό για μάθηση, το οποίο βασίζεται σε θεωρίες πληροφορικής ή τεχνητής νοημοσύνης (Mitchell, 1997).

Ο Driscoll παρουσιάζει περιεκτικά και ευσύνοπτα τους τρόπους μάθησης, που εξάγονται από όλες τις θεωρίες μάθησης: ενίσχυση-αμοιβή-ποινή και επανάληψη (συμπεριφορισμός), ενόραση ύστερα από μια περίοδο αδράνειας ή δοκιμής-και-λάθους (μορφολογική ψυχολογία), μνημονικές στρατηγικές (προσέγγιση της ροής της πληροφορίας), μάθηση με νόημα και ενταγμένη σε πλαίσιο, ζωντανές πρακτικές σε κοινότητες μάθησης (εγκατεστημένη μάθηση), γνωστική ανάπτυξη με σταδιακή ωρίμανση και με διαδικασίες γνωστικής σύγκρουσης-αφομοίωσης-προσαρμογής-ισορροπίας μεταξύ της παλιάς και της νέας γνώσης, υποστηρικτικό περιβάλλον για το παιδί, σημαντική η ομάδα των συνομηλίκων (γνωστική θεωρία), εποικοδομισμός με μορφή σκαλωσιάς και χρήση υπερμέσων, μάθηση μέσω ανακάλυψης, φυσικές διαδικασίες γνωστικής ανάπτυξης με τη συμβολή του κοινωνιοπολιτισμικού περιβάλλοντος (Driscoll, 1994/2005, σ. 22, 36-43, 76-103, 115-148, 157-179, 190-218, 227-143, 248-258, 387-406). Ο Illeris (2005/2007, σ. 98) αναφέρει τρεις μεγάλες σχολές μάθησης, που είναι ο μαρξισμός (η μάθηση ως κοινωνικό φαινόμενο), ο φροϋδισμός (η μάθηση ως συναισθηματικό φαινόμενο) και η γνωστική προσέγγιση (η μάθηση ως γνωστικό φαινόμενο), στην οποία εντάσσει συγχρόνως τον συμπεριφορισμό, κονστρουκτιβισμό και κοινωνικό κονστρουκτιβισμό. Οι Jarvis et al. συγκεντρώνουν κριτικές μαθησιακές θεωρίες: προβληματίζουσα κατάσταση και επίλυση προβλημάτων (Chris Argyris & D. Schön), ανασυγκρότηση της μάθησης για την καινοτομία (J. Botkin), ελευθερία στους μαθητές να χρησιμοποιήσουν την εμπειρία τους και να μάθουν από καταστάσεις στις οποίες εμπλέκονται (Malcolm Knowles), μετασχηματιστική μάθηση που διακρίνεται σε σκοπούμενη, επικοινωνιακή, χειραφετική (Jack Mezirow), κριτική μάθηση που αναγνωρίζει τις διαφορετικές υποθέσεις, αποτιμά το περιεχόμενο, διερευνά εναλλακτικές λύσεις, προάγει τον σκεπτικισμό (Stephen Brookfield), σημαντικοί οι κοινωνικοί ρόλοι στη μάθηση, εμπειρική-πειραματική και ολική μάθηση, μαθητοκεντρική μάθηση με την ενεργό κατασκευή της από τους ίδιους τους μαθητές, κριτική μάθηση σε μια διαδικασία κατά την οποία ο μαθητής αναλογίζεται την κατάσταση και την αποδέχεται ή την αλλάζει (Peter Jarvis), προβληματίζουσα εναντίον της τραπεζικής μάθησης, δηλαδή που αμφισβητεί το μαθησιακό status quo, προβληματίζει και δεν δίνει έτοιμη λύση στο πρόβλημα, εκπαίδευση για την ενδυνάμωση, την αφύπνιση και τη δράση υπέρ των συμφερόντων των καταπιεσμένων (Paulo Freire) (στο Jarvis et al., 1998/1999, σ. 38-39, 46, 55, 57, 59-62).

**2. Μορφές διαμορφωτικής αξιολόγησης που προάγουν την κριτική μάθηση**

Η σχολική πραγματικότητα της αποστήθισης και της άκριτης απομνημόνευσης έτοιμων γνώσεων δεν θα αλλάξει, αν ο εκπαιδευτικός δεν ασκήσει τους μαθητές του στην κριτική σκέψη. Οι ερωτήσεις εμπέδωσης των επιλεγμένων γνώσεων, ατομικές και ομαδικές, δεν μπορεί παρά να είναι κριτικοσυνδυαστικές, ώστε να ωθούν το μαθητή σε ανάλογο τρόπο μελέτης, που θα είναι απαλλαγμένος από την άκριτη και κοινωνικά ευπροσάρμοστη αναπαραγωγή κυρίαρχων γνώσεων και αξιών. Έτσι, στα φιλολογικά μαθήματα είναι προτιμότερες οι γλωσσικές ασκήσεις εκφραστικού

εμπλουτισμού, και, πολύ περισσότερο, οι ανοικτές γενικές ερωτήσεις για σχολιασμό σημείων των πηγών, για σύγκριση των περιγραφόμενων καταστάσεων σε διαφορετικές εποχές ή τόπους, καθώς και για εφαρμογή των έγγραφων διακηρύξεων στην πράξη. Οι κριτικές ερωτήσεις εξετάζουν προσωπικές θέσεις, κρυμμένες προσωπικές θέσεις, συλλογισμούς (αναλογίες, αιτιολογήσεις, διαδικασίες τεκμηρίωσης, συμπεράσματα, γενίκευση), ισχυρισμούς βάσει μοντέλων, επεξηγήσεις, πλάνες, λήψη αποφάσεων (Epstein, 2003). Οι εκπαιδευτικοί παρακινούν τους μαθητές να αιτιολογούν την απάντησή τους (Olson, 1997, σ. 507).

Ο Nash (2009, σ. 32, 69, 71-73) συνιστά διάταξη των καθισμάτων και τραπεζιών της τάξης που να ευνοεί την ομαδοσυνεργατικότητα, πολυαισθητηριακή διδασκαλία και υλικό, δημιουργία καταλόγων, εκμάθηση από ακουστικές παρουσιάσεις (διαλέξεις, εποπτικά μέσα ήχου) και συζητήσεις, καθώς και εκμάθηση με πρακτικές δημιουργίες. Οι Dubin & Olshtain (1986, σ. 133, 135, 157) τονίζουν ότι η γλωσσική εκμάθηση σε ένα ολιστικό κοινωνιοπολιτισμικό περιβάλλον μπορεί να περιλαμβάνει δραστηριότητες που ενέχουν τεχνικές, όπως το παιχνίδι ρόλων και το κοινωνιόδραμα, πίνακα με τα υπέρ και κατά μιας άποψης ή προτίμησης και ανάλογες δραστηριότητες διαλόγου. Οι Jones et al. (1997, σ. 42, 76-77) επικροτούν την από κοινού ανάπτυξη της μάθησης με ανοικτές ερωτήσεις, αυθεντικά έργα, γραφική αναπαράσταση του κειμένου, προοδευτική επίλυση προβλήματος, κοινότητες πρακτικής, αξιολόγηση παρουσιάσεων, κοινοτικές υπηρεσίες, ισχυροποίηση θεωριών και ευρημάτων, προτάσεις για επόμενα βήματα. Ο Buehl (2001/2006) προτείνει έναν ολοκληρωμένο σχεδιασμό γλωσσικών δραστηριοτήτων: ιδεοθύελλα, διάγραμμα της σκέψης, διάγραμμα της ιστορίας, χρήση του παγκόσμιου ιστού για την ανάπτυξη διαλόγου, διαγραφή χαρακτήρων, διαφορετικές οπτικές ανάγνωσης, ανάπτυξη της φαντασίας, πλαίσιο αλλαγών στην ιστορία, διευκόλυνση στην ανάκληση της ιστορίας από τη μνήμη, οδηγίες αλληλεπιδραστικής ανάγνωσης, δημιουργία προβληματικών καταστάσεων, συναισθηματική απήχηση, δομημένη καταγραφή σημειώσεων, ανασκόπηση του λεξιλογίου, οικογένειες λέξεων σε δενδρική μορφή, αφήγηση με χρήση εικόνων.

Η ανάγνωση α) ενός κειμένου μπορεί να συνοδεύεται από συμπληρωματικά κείμενα, β) μπορεί να είναι πολλαπλή, γ) μπορεί να ακολουθεί οπτική αντίστασης, δ) επιτρέπει την παραγωγή νέου κειμένου με βάση το αυθεντικό, ε) μπορεί να ωθήσει τους μαθητές να προτείνουν ομαδικά σχέδια εργασίας και να αναλάβουν κοινωνική δράση (Xu, 2007). Πιο συγκεκριμένα, αναλύοντας ένα κείμενο, κατάλληλες θα μπορούσαν να είναι οι εξής ερωτήσεις:

- Ποιος ο κύριος στόχος του συγγραφέα;
- Ποια η σημαντικότερη πληροφορία;
- Ποιες ιδέες προβάλλονται;
- Ποιες οι προσφορότερες υποθέσεις;
- Ποια τα κυριότερα συμπεράσματα;
- Πώς μπορεί να εφαρμοστεί το περιεχόμενο; (Paul & Elder, 2003)
- Ποιος ο προσανατολισμός του συγγραφέα; Υπάρχουν άλλα βιβλία με το ίδιο θέμα ή με τον ίδιο προσανατολισμό;

- Το θέμα προσεγγίζεται επιστημονικά; (Elder & Paul, 2003)
- Τι νιώθω για…;
- Τι νοήματα δημιουργώ από…;
- Πώς το έργο απηχεί την εποχή του;
- Ποια καλλιτεχνικά και ποια τεχνολογικά επιτεύγματα αναφέρονται;
- Ποιες αξίες αντανακλά το κείμενο; Ποιος τις παρήγαγε και γιατί; Ποιες επιπτώσεις έχουν στους αποδέκτες;
- Η άποψη ποιου αντιπροσωπεύεται στο κείμενο; Ποιες πληροφορίες, γνώσεις, γεγονότα, αξίες αντανακλά αυτή η άποψη; Ποιοι μένουν εκτός;
- Ποιες ιδεολογίες μεταδίδονται και πώς αυτές εγκαθιδρύουν σχέσεις εξουσίας και κοινωνικές θεσμοθετήσεις; (Xu, 2007)
- Οι ερωτήσεις και τα θέματα για συζήτηση (μετα-αφηγήσεις) διαιωνίζουν ή μετασχηματίζουν ηγεμονικές και προνομιακές σχέσεις; (Rogers, 2002).

Παράλληλα, προτείνονται κριτικές προσεγγίσεις ανάλυσης του γνωστικού υλικού (Xu, 2007):

- Ανάλυση του κειμενικού είδους σε μυστήριο, αστυνομικό μυθιστόρημα, κωμωδία, ταξιδιωτικό αφήγημα, περιπέτεια/δράση κλπ.
- Ανάλυση κειμένων από τα ΜΜΕ, για να διερευνηθεί πώς η γλώσσα, τα σημεία και οι εικόνες ωθούν το κοινό να υιοθετήσει συγκεκριμένες επιθυμητές ανταποκρίσεις, πεποιθήσεις, πρακτικές. Παρόμοια, η μεταδομιστική προσέγγιση διερευνά πώς οι γλωσσικές κατηγορίες των κειμένων επηρεάζουν τους χαρακτήρες αλλά και τις οπτικές του κοινού.
- Σημειωτική ανάλυση, που εστιάζει στο κοινωνικό και πολιτισμικό νόημα των σημείων και κωδίκων. Έτσι, η Σημειωτική αναλύει πώς τα κείμενα συγκροτούν πολιτισμικούς και ιδεολογικούς κώδικες.
- Κριτική ανάλυση του κοινωνικού λόγου των κειμένων, που έγκειται στη γλωσσική χρήση για να διερευνηθεί ευρύτερα πώς οι άνθρωποι προσεγγίζουν τον κόσμο και τις ταυτότητές τους.
- Φεμινιστική ανάλυση, για να ζητηθεί πώς οι άνθρωποι αποδέχονται σεξιστικά πρότυπα.
- Μετα-αποικιακή ανάλυση, για να εξεταστεί πώς οι άνθρωποι υιοθετούν ρατσιστικές και ιμπεριαλιστικές ιδέες, π.χ. ο ‘άλλος’ ως ‘μυστήριος’, ‘οπισθοδρομικός’, ‘υπανάπτυκτος’, ‘πρωτόγονος’, ‘απολίτιστος’, ακόμα και ‘επικίνδυνος’.
- Μεταμοντέρνα ανάλυση, για να δειχθεί πώς όροι όπως ‘ανθρώπινη βελτίωση’, ‘πρόοδος’, ‘τεχνολογία’, ‘υψηλή τέχνη’, ‘επιστήμη’, ‘αλήθεια’, κατατείνουν ή όχι σε μια μεγαλύτερη αίσθηση ευδαιμονίας και αυτοεκπλήρωσης.

## 3. Από την εκμάθηση της δεδομένης μάθησης στην ελεύθερη δημιουργία μάθησης

Η νέα παιδαγωγική προσέγγιση της μάθησης ως διαδικασίας, την οποία συνειδητοποιεί ο μαθητής, δηλαδή το να μαθαίνει πώς να μαθαίνει και να συνειδητοποιεί τη μάθησή του (μεταγνώση), αν πράγματι αντιτάσσεται στην παθητική αποδοχή και αναπαραγωγή της επίσημης γνώσης, προϋποθέτει αμφισβήτηση του περιεχομένου των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών και ελεύθερη αναζήτηση και επιλογή εκπαιδευτικού υλικού, με στόχο τόσο την

προετοιμασία του ατόμου να είναι ενεργός πολίτης με κριτική κοινωνική δράση όσο και την ανοδική κοινωνική κινητικότητά του. Έτσι, η εκμάθηση της μάθησης τίθεται υπό αίρεση, καθώς α) αντιβαίνει στις εγγενείς δυνατότητες και ελευθερίες του μαθητευόμενου να μαθαίνει με τον δικό του τρόπο και β) νομιμοποιεί και επιβάλλει τη δεδομένη γνώση. Στερείται ουσίας μια συζήτηση για το πώς χωρίς αναφορά στο τι και στο γιατί της γνώσης.

Σ' αυτά συνηγορούν θεωρητικά επιστημονικά δεδομένα από το χώρο της γνωστικής ψυχολογίας. Ο Vygotsky ([1930-1935] 1978, σ. 26, 37, 57, 86), αν και δέχεται τη σημασία της κοινωνικής μάθησης και συνακόλουθα του ρόλου του εκπαιδευτικού για να γίνει πραγματικότητα η δυνατότητα γνωστικής ανάπτυξης του ατόμου («ζώνη επικείμενης ανάπτυξης»), θεωρεί ότι α) είναι αναγκαία τα εσωτερικά κίνητρα για μάθηση, β) οι διαδικασίες σκέψης είναι διαπροσωπικές και ενδοπροσωπικές (π.χ. με τον εσωτερικό μονόλογο ή διάλογο) και γ) όλοι οι άνθρωποι έχουν εγγενείς ικανότητες να επιλέγουν τη μάθησή τους. Ο Luria ([1962] 1980, σ. 30-32) διατείνεται ότι υπάρχει συνάφεια μεταξύ των ανώτερων νοητικών λειτουργιών του ανθρώπου, που είναι η μνήμη, η προσοχή, οι λογικές και γλωσσικές διεργασίες. Οι έρευνες του Luria ([1931-1932] 1976, σ. 38, 63, 161-164) δείχνουν ότι οι γνωστικές διαδικασίες (αντίληψη, γενίκευση, αφαίρεση, αιτιολόγηση, φαντασία και ανάλυση της εσωτερικής ζωής του ατόμου) ενέχουν χαρακτηριστικά προσωπικότητας και ιστορικές, πολιτισμικές και κοινωνικές διαστάσεις, ώστε αμφισβητείται ακόμα και η 'ακαδημαϊκή' γνώση έναντι της καθημερινής ατομικής εμπειρίας, πράγμα που καθιστά τον μετασχηματισμό της πρώτης ως μια αναγκαιότητα.

Ο Wood (1988/2000, σ. 278, 280-281, 295) αμφισβητεί ευθέως την προβληματική περί εκμάθησης της μάθησης, καθώς αποφαίνεται ότι α) κάθε άτομο επιλέγει τον τρόπο μάθησης, μεταξύ στρατηγικών όπως η εσωτερίκευση, η οικειοποίηση, η ανακλαστική συμπερίληψη, η απο/αναπλαισίωση, ο εγκιβωτισμός, η αναπαραστατική περιγραφή και αλλαγή περιγραφής, β) η διερεύνηση αποτελεσματικών στρατηγικών μάθησης με γενική ισχύ προσκρούει στους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης (γλωσσική, λογικομαθηματική, χωρική, κιναισθητική, ενδοπροσωπική, διαπροσωπική, οικουμενική) και στις συνακόλουθες ατομικές ιδιαιτερότητες και προοπτικές. Ο Biggs (2001, σ. 73), αν και δεν αμφισβητεί τη διαδικασία εκμάθησης της μάθησης, αναφέρεται επίσης στους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης του Gardner, καθώς και στη συναισθηματική νοημοσύνη του Goleman. Ο Perner (1993, σ. 71) θα συμφωνήσει ότι τα άτομα δημιουργούν σύνθετα νοητικά μοντέλα αναπαράστασης της πραγματικότητας. Οι Blakemore & Frith (2005, σ. 151) υποστηρίζουν ότι είναι δυνατή η ανάκληση από τη μνήμη εκείνων των πληροφοριών που έχουν νόημα για μας, προτείνουν (σ. 163) αντικατάσταση της μίμησης από την αυθεντική και ευέλικτη διαδικασία της δημιουργικότητας, ενώ αποκαλύπτουν οικονομικοκοινωνικές διαστάσεις στη μαθησιακή διαδικασία, κρίνοντας ότι αυτή διευκολύνεται από τον καλό και επαρκή ύπνο (σ. 167), την ποιοτική διατροφή (σ. 185) και για τον Wood (1988/2000, σ. 285) από την εξάλειψη της φτώχειας. Εδώ προστίθεται βέβαια η υλικοτεχνική υποδομή για τη βελτιστοποίηση της μάθησης,

δηλαδή το φυσικό περιβάλλον της διδασκαλίας που χαρακτηρίζεται από ελκυστικότητα, χιούμορ, μουσική, σωστή θερμοκρασία, επαρκή και κατάλληλο φωτισμό, κατάλληλα χρώματα, εξοπλισμό, φυσική ασφάλεια (Sprenger, 2008, σ. 6-12).

**4. Συμπεράσματα**

Από την παραπάνω ανάλυση προκύπτει ότι η προσέγγιση της εκμάθησης της μάθησης δεν είναι άμοιρη κριτικής, καθώς είναι αναγκαίο να μην περιοριστούμε σε αυτήν αφήνοντας ανεξέταστο το ίδιο το περιεχόμενο της μάθησης, από ποιους διαμορφώνεται, σε ποιους απευθύνεται και γιατί. Θα ήταν ίσως προσβλητικό να υποδεικνύουμε στους μαθητές πώς να μαθαίνουν, καθώς διαθέτουν εγγενείς ικανότητες, αλλά μπορούμε να τους προτείνουμε πολλαπλούς τρόπους μάθησης, διευκολύνοντάς τους όμως να επιλέξουν οι ίδιοι ελεύθερα τους καταλληλότερους γι' αυτούς τρόπους. Πολύ δε περισσότερο, οφείλουμε να ασκούμε τους μαθητές μας στην κριτική συζήτηση, ανάγνωση και γραπτή παρουσίαση, με ερωτήσεις και σχέδια εργασίας που προάγουν την κριτική σκέψη. Η κριτική εκμάθηση της μάθησης επιτυγχάνεται με το άμεσο περιβάλλον του μαθητή, αν αυτό είναι πλούσιο σε ερεθίσματα. Έτσι, οι πολλαπλές μορφωτικές εμπειρίες του ατόμου και η ανάληψη πρωτοβουλιών ενισχύουν την κριτική του ικανότητα.

Συνεπώς, ερωτήσεις και εργασίες εμπέδωσης και ενίσχυσης της κριτικής σκέψης που βοηθούν στη μετάβαση από την εκμάθηση της μάθησης όχι μόνον στην κριτική εκμάθηση της μάθησης αλλά και στην κριτική και ελεύθερη αυτομόρφωση μπορεί να είναι:

- αναλυτικοσυνθετικές,
- συγκρίσεων,
- διατύπωσης συλλογισμών και πειστικών επιχειρημάτων, αγώνα λόγων,
- εύρεσης πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων,
- χαρακτηρισμού προσώπων και πράξεων,
- σχολιασμού,
- μελέτης περιπτώσεων,
- παιχνιδιού ρόλων,
- επίλυσης προβλημάτων,
- επινοητικότητας-ευρηματικότητας,
- καινοτομίας και δημιουργικότητας,
- εφαρμογής δεδομένων,
- αποκάλυψης κρυμμένων σκοπών,
- εντοπισμού κοινωνικών ανισοτήτων, αδικιών και ανελευθεριών,
- προώθησης αλλαγών και εναλλακτικών λύσεων,
- διαπραγματεύσεων και διεκδικήσεων.

**Βιβλιογραφικές παραπομπές:**

Bandura, A., & Walters, R.H. (1963). *Social learning and personality development*. N.Y.: Holt, Rinehart, and Winston.

Bennett, N., & Dunne, E. (1995). How children learn - implications for practice. In: Moon, B., & Mayes, A.S. (Eds.), *Teaching and learning in the secondary school*. London & N.Y.: Routledge.

Biggs, J. (2001). Enhancing learning: a matter of style or approach? In: Sternberg, R.J., & Zhang, L. (Eds.), *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Blakemore, S.-J., & Frith, U. (2005). *The learning brain. Lessons for education*. Oxford: Blackwell Publishing.

Buehl, D. (2001/2006). *Classroom strategies for interactive learning*. Newark: International Reading Association.

Campione, J.C., Brown, A.L., Ferrara, R.A., & Bryant, N.R. (1984). The zone of proximal development: implications for individual differences and learning. *New Directions for Child Development, 23*, 77-91.

Driscoll, M.P. (1994/2005[3]). *Psychology of learning for instruction*. Boston: Pearson Education.

Dubin, F., & Olshtain, E. (1986). *Course design. Developing programs and materials for language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Elder, L., & Paul, R. (2003). Critical thinking, IV: teaching students how to study and learn. *Journal of Developmental Education, 27*(1), 36-37.

Epstein, R.L. (2003[2]). *The pocket guide to critical thinking*. Wadsworth: Thomson Learning.

Illeris, K. (2005/2007). A comprehensive understanding of human learning. In: Jarvis, P., & Parker, S. (Eds.), *Human learning. An holistic approach*. London & N.J.: Routledge.

Jarvis, P., Holford, J., & Griffin, C. (1998/1999). *The theory and practice of learning*. London: Kogan Page.

Jones, B.F., Rasmussen, C.M., & Moffitt, M.C. (1997). *A collaborative approach to interdisciplinary learning*. Washington: American Psychological Association.

Land, S.M., & Hannafin, M.J. (2000). Student-centered learning environments. In: Jonassen, D.H., & Land, S.M. (Eds.), *Theoretical foundations of learning environments*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Luria, A.R. ([1931-1932] 1976). *Cognitive development. Its cultural and social foundations*. (M. Lopez-Morillas, & L. Solotaroff tranl.). Massachusetts: Harvard University Press.

Luria, A.R. ([1962] 1980[2]). *Higher cortical foundations in man*. (B. Haigh tranl.). New York: Basic Books.

Mitchell, T.M. (1997). *Machine learning*. Singapore: The McGraw-Hill.

Nash, R. (2009). *The active classroom. Practical strategies for involving students in the learning process*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Olson, D.R. (1997). Critical thinking: learning to talk about talk and text. In: Phye, G.D. (Ed.), *Handbook of academic learning. Construction of knowledge*. Cambridge: Blackwell.

Paul, R., & Elder, L. (2003). Critical thinking, III: teaching students how to study and learn. *Journal of Developmental Education, 26*(3), 36-37.

Perner, J. (1993). *Understanding representational mind*. Massachusetts: The MIT Press.

Riding, R., & Rayner, S. (1998/2005). *Cognitive styles and learning strategies. Understanding style differences in learning and behaviour*. London: David Fulton.

Rogers, R. (2002). ‘‘That’s what you are here for, you’re suppose to tell us’’: teaching and learning critical literacy. *Journal of Adolescence and Adult Literacy, 45*(8), 772-787.

Sprenger, M. (2008). *Differentiation through learning styles and memory*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Vygotsky, L.S. ([1930-1935] 1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Massachusetts: Harvard University Press.

Wood, D. (1988/2000). *How children think and learn. The social contexts of cognitive development*. Oxford: Blackwell.

Xu, S. (2007). Critical literacy practices in teaching and learning. *The New English Reading Association Journal, 43*(2), 12-22.

Zhang, L., & Sternberg, R.J. (2001). Thinking styles across cultures: their relationships with student learning. In: Sternberg, R.J., & Zhang, L. (Eds.), *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Zhang, L., & Sternberg, R.J. (2005/2007). The role of individual differences in approaches to learning. In: Jarvis, P., & Parker S. (Eds.), *Human learning. An holistic approach*. London & N.J.: Routledge.

# 2ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ, ΜΕ ΔΙΕΘΝΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ, ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ

Λάρισα 21 – 23 Οκτωβρίου 2016

## ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

*Επιμέλεια Πρακτικών :* *Δημήτριος Κολοκοτρώνης - Σχολικός Σύμβουλος Πληροφορικής*
*Δημήτριος Λιόβας - Υπεύθυνος ΚΕΠΛΗΝΕΤ Λάρισας*
*Βασίλειος Στεφανίδης – Υπεύθυνος ΚΕΠΛΗΝΕΤ Χαλκιδικής*
*Κωνσταντίνος Σταθόπουλος – Τεχνικός Υπεύθυνος ΚΕΠΛΗΝΕΤ Λάρισας*
*Ασημίνα Κοντογεωργίου – Σχολικός Σύμβουλος Φυσικής*
*Ηλίας Λιάκος - Τεχνικός Υπεύθυνος ΚΕΠΛΗΝΕΤ Λάρισας*
*Ζήσης Καρασίμος - Εκπαιδευτικός Πληροφορικής*

**ISSN: 2529-1580 (τόμος Α΄)**

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ - ΒΙΝΤΕΟΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ ..... 7
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ..... 7
Teacher self-assessment through the use of portfolio ..... 8
Απόψεις φοιτητών αναφορικά με τη διαδικασία αξιολόγησης του διδακτικού έργου στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: συγκριτική μελέτη του Π.Τ.Δ.Ε. και του Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. του Πανεπιστημίου Αιγαίου. .... 18
Ατομική αξιολόγηση εκπαιδευτικού για διαμορφωτικούς σκοπούς ..... 28
Προβλήματα στην αξιολόγηση μαθητών και αντιμετώπισή τους ..... 36
Το μοντέλο EFQM ως εργαλείο υλοποίησης της Δ.Ο.Π στην Εκπαίδευση και η πρακτική του εφαρμογή σε ΕΠΑ.Λ. ..... 45
Τα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: διερεύνηση της συμβολής τους στην αποδοχή της ετερότητας ..... 54
Παρατήρηση και αξιολόγηση διδασκαλίας με τη χρήση εντύπων παρακολούθησης: από τη θεωρία στην πράξη. ..... 64
ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ Τ.Π.Ε. ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΤΗ ΜΑΘΗΣΗ (ΕΚΠ/ΚΟ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟ, ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ Κ.ΛΠ.) ..... 83
Απόψεις μαθητών – μαθητριών δημοτικού σχολείου για το μάθημα της Πληροφορικής ..... 84
Θρησκευτικός γραμματισμός στην πρωτοσχολική ηλικία μέσα από τη σύνταξη και εφαρμογή σεναρίου με θέμα την οικογένεια και τη μορφή της μητέρας ..... 92
Παγκόσμια Δίκτυα Συνεργασίας Μαθητών και Σχολείων μέσω Πλατφόρμας MOOCs για την Πρωτοβάθμια – Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα ..... 100
EDECES MODEL: Learning Design for E-Learning. An experiential approach for active engagement ..... 120
Διερευνητική Μάθηση με την Εφαρμογή “Gas Properties” του UCB ..... 131
Διδασκαλία του μαθήματος «Αρχές Οικονομικής Θεωρίας» της Γ΄ Τάξης Γενικού Λυκείου με τη Χρήση των ΤΠΕ ..... 138
Τίτλος: Η χρήση των Υποστηρικτικών Τεχνολογιών στην Ειδική Εκπαίδευση ..... 146
"Νους υγιής εν σώματι υγιεί": Συνεργατική μάθηση στη διαδικτυακή πλατφόρμα wiki ..... 153
Ανασκόπηση ερευνών ενός συνεδρίου με θέμα την είσοδο των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. ..... 162
Η διδακτική και παιδαγωγική αξιοποίηση των διαδικτυακών εφαρμογών στη σχολική τάξη. Το παράδειγμα των Σταθμών Μάθησης. ..... 172
Η εκπαιδευτική αξιοποίηση συνεργατικών εργαλείων Τ.Π.Ε. σε ένα διασχολικό σχέδιο έρευνας της δράσης Teachers4Europe ..... 184
Οι e-πιχειρηματολογικοί Χάρτες: Βασικό Δυναμικό Εργαλείο για τη Διδασκαλία Επιχειρηματολογικού Λόγου ..... 193
Η Wikipedia στην εκπαίδευση ως εργαλείο άμβλυνσης των φυλετικών ανισοτήτων ..... 209
Διαπεριφερειακό Θεματικό Δίκτυο για τη Ασφάλεια στο Διαδίκτυο: Εμπειρία από τον πρώτο χρόνο λειτουργίας. ..... 216
«Η Gretel & τα Χριστούγεννα.Ένα διαθεματικό, διάχυτο Παιχνίδι» ..... 224
Δια βιου μαθηση και μεσα κοινωνικης δικτυωσης ..... 232
ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ..... 240
Η φτώχεια και η παιδική εργασία στην παγκόσμια παιδική λογοτεχνία από τη νεωτερικότητα έως σήμερα ..... 241
Έννοια της ταυτότητας, πόσο διαπραγματεύσιμη είναι, στερεότυπα και προκαταλήψεις, αναφορά στη θεωρία των ταυτοτήτων με αφορμή κάποια φράση του Bilgrami ..... 250
ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ..... 254
Special Education pre-service teachers in Greece use of social media ..... 255
Η Σημασία της Ικανότητας Αυτοπροσδιορισμού σε Άτομα με Εγκεφαλική Παράλυση ή Άλλη Αναπηρία και Τρόποι για την Ενίσχυσή της ..... 264
Το «Σχολικό σύστημα Προώθησης Θετικής Συμπεριφοράς» (School-Wide Positive Behavior Support) και τρόποι προώθησής του ..... 270
Μελετώντας το κλίμα συνεργασίας μεταξύ παιδιών με ειδικές ανάγκες μέσα από δραστηριότητες εκπαιδευτικής ρομποτικής ..... 276
Πρακτικές σε μαθητές με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ..... 285
Special Robots: Μαθητές Ειδικού Σχολείου σε πανελλήνιο διαγωνισμό εκπαιδευτικής ρομποτικής 295
Οι Θεραπευτικές μπάλες σε σχέση με τις Συμβατικές καρέκλες, σε τάξη ειδικού σχολείου ..... 303

Πρόγραμμα ενίσχυσης της συλλογικής λειτουργίας και επικοινωνίας μαθητή με σοβαρά νοητικά προβλήματα και ανάγκη διευρυμένης υποστήριξης ..... 309
Εφαρμογή Ατομικού Εκπαιδευτικού Προγράμματος σε μαθήτρια με Ελαφρά Νοητική Καθυστέρηση ..... 319
Ειδική Αγωγή και εκπαίδευση: Η συνεκπαίδευση στο σχολείο και ο στόχος της ένταξης και της ενσωμάτωσης ..... 329
Η εφαρμογή του artfulthinking σε πρόγραμμα με τοπικά προϊόντα. Η ανταπόκριση μαθήτριας με αυτισμό στο συγκεκριμένο θέμα. ..... 337
Αυτισμός, έκφραση και κατανόηση συναισθημάτων: βιβλιογραφική ανασκόπηση ..... 346
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΪΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ..... 355
REWind - Ας κάνουμε μια αναδρομή στο παρελθόν και ας μάθουμε από την ιστορία μας. Ένα έργο eTwinning για το ρατσισμό (Racism), το περιβάλλον (Environment), τον πόλεμο (War) και την αλληλεπίδρασή τους ..... 356
Προς μία πορεία σύγκλισης των ευρωπαϊκών συστημάτων εκπαίδευσης υπό το βάρος των σύγχρονων διεθνών κοινωνικοοικονομικών και τεχνολογικών μεταβολών. ..... 364
“Cinemaths Paradise”: ένα διαθεματικό ευρωπαϊκό πρόγραμμα ..... 371
«Medienkoffer – Μια βαλίτσα γεμάτη δράσεις» Ένα ευρωπαϊκό έργο eTwinning για τον αλληλοσεβασμό, την ειρηνική συνύπαρξη και τη διαδικτυακή ασφάλεια ..... 380
E-Twinning: Καινοτόμα δράση για την εκπαίδευση. Παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή της. Ο ρόλος της διοίκησης της σχολικής μονάδας. Μια κριτική προσέγγιση. ..... 389
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ..... 396
Θεατρικό Παιχνίδι και Αφηγηματικές Ικανότητες στους μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης 397
Εμπειρική έρευνα για τα προγράμματα αγωγής υγείας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ..... 404
«Η ρεαλιστική αφετηρία των μύθων» Ολιστικό, διαθεματικό περιβαλλοντικό πρόγραμμα σε διασύνδεση με το “Όταν οι πηγές της Αργολίδας αναβλύζουν μύθους” του ΚΠΕ Νέας Κίου» ..... 413
Εξευρευνώντας την Ιστορία ενός Κάστρου με ένα χωρο-ευαίσθητο φορητό παιχνίδι ..... 421
Διερεύνηση προβλημάτων παραγωγής αγροτικών προϊόντων και προτάσεις αντιμετώπισης στο πλαίσιο προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ..... 427
Τοπική ιστορία και σχολικές εορτές Το παράδειγμα της 25ης Μαρτίου στην Πάτρα ..... 437
«Διδάσκοντας Γεωμετρία στα Αρχαία Ελληνικά»: Μια Διδακτική Πρόταση ..... 445
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ..... 457
Επίλυση προβλημάτων σε πολυπολιτισμική ομάδα ενηλίκων και κριτικός στοχασμός μέσω της αισθητικής εμπειρίας ..... 458
Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία: Υποθετική εφαρμογή στο πρόγραμμα «Σχολές Γονέων» ..... 465
Αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων ..... 474
Η συμβουλευτικη των εκπαιδευτικων ως τεχνικη ενδυναμωση του ρολου τους στο συγχρονο σχολειο: μελετη περιπτωσης. ..... 482
Ταυτότητες μαθητών ΣΔΕ στη μεθόριο μεταξύ ανελλιπούς φοίτησης και μη μάθησης ..... 488
Επιμορφωτικές εμπειρίες εκπαιδευτικών στην Περιβαλλοντική εκπαίδευση. Η αξιοποίηση της τέχνης στην επιμόρφωση ..... 497
Καινοτόμες τάσεις στην εκπαίδευση: Μουσική εκπαίδευση ενηλίκων. ..... 506
Εκπαίδευση ενηλίκων - χαρακτηριστικά και πρόσβαση ..... 514
Αναγνωστικές προσδοκίες και αφηγηματική επιτέλεση της ταυτότητας ..... 519
Πώς μαθαίνουν οι ενήλικοι; ..... 526
Μια σύγχρονη προσέγγιση ενός παραδοσιακού ερωτήματος. ..... 526
Η Πνευματικότητα και η Αυθεντικότητα των Εκπαιδευτών ως Στοιχείο Επιρροής της Διεργασίας Μετασχηματισμού των Εκπαιδευομένων στο Πεδίο Εκπαίδευσης Ενηλίκων ..... 532
Η έμμεση επικοινωνία διδασκόντων-διδασκομένων στην εξΑΕ : απόψεις μεταπτυχιακών φοιτητών του ΕΑΠ ..... 541
Η Ομαδική Εργασία ως εκπαιδευτική τεχνική στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Ποιοτική έρευνα στη Θ.Ε. ΣΦΠ50 του Π.Μ.Σ. «Σχεδιασμός Φωτισμού» του ΕΑΠ. ..... 551
Εκεί που η γοητεία και το συναίσθημα συναντούν την παράδοση»: Ένας καινοτόμος επιμορφωτικός διάλογος της Εκπαίδευσης με τον Πολιτισμό ..... 559
Η σύγχρονη έννοια του κριτικού στοχασμού στο φιλοσοφικό έργο του Πλάτωνα ..... 568
Παράγοντες που επηρέασαν τη συμμετοχή γυναικών στο πρόγραμμα «Γεωργικά Μηχανήματα και Εκμάθηση Γεωργικού Ελκυστήρα» της ΝΕΛΕ Λάρισας και τα οφέλη που αποκόμισαν. Μελέτη περίπτωσης. ..... 576
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΈΡΕΥΝΑ ..... 586

The intervention of parents on students' motivation in three secondary schools in Attica ..... 587
Η ενδυνάμωση του έργου των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο φοίτησης των παιδιών που ζουν σε ιδρύματα ..... 595
Η δομική βία στα σχολικά βιβλία των Θρησκευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της περιόδου 1974-2006: Διαχρονική έρευνα υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης ..... 604
Διερεύνηση και καταγραφή των κυριότερων αιτίων απουσίας μαθητών Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. επαρχιακού νομού σε ένα σχολικό έτος ..... 614
Γραφικές δεξιότητες νηπίων με τάση προτίμησης δεξιού και αριστερού χεριού ..... 623
Σκέψεις και απόψεις σπουδαστών για τον ηλεκτρονικό εκφοβισμό ..... 631
Διερεύνηση αντιλήψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Περιφερειακής Ενότητας Δωδεκανήσου για τη σχολική ένταξη αλλοδαπών μαθητών ..... 641
Η επιχειρηματικότητα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα- μέθοδοι για την εφαρμογή Επιχειρηματικών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων ..... 651
Η μέθοδος της Έρευνας Δράσης: Στοχεύσεις και προοπτικές ..... 661
Το μάθημα των Βιωματικών Δράσεων ως συνδετικός κρίκος για την εφαρμογή των αρχών της βιωματικής μάθησης στη διδασκαλία των μαθημάτων του Γυμνασίου. Διερεύνηση των αντιλήψεων των μαθητών μέσω ομάδων εστίασης. ..... 670
Διερεύνηση των πραγματολογικών δεξιοτήτων σε παιδιά τυπικής γλωσσικής ανάπτυξης ηλικίας 4-7 ετών στον ελληνικό πληθυσμό. ..... 679
Η επίδραση του παράγοντα φύλο στις επιδόσεις μαθητών και μαθητριών στη Γλώσσα: Μια μετα-ανάλυση ..... 688
Αφήγηση παραμυθιού στο χώρο του Νηπιαγωγείου και η συμβολή της στην ψυχική υγεία του νηπίου ..... 697
Οικογένεια, εκπαιδευτικοί, άγχος και ποινή: Ο ρόλος τους στη σχολική σταδιοδρομία του μαθητή . 704
Σχέση λογοτεχνίας και γεωμετρίας και εφαρμογής της στην εκπαιδευτική διαδικασία ..... 713
Κίνητρα και Μαθησιακή Εμπειρία μέσω Edmodo στο Δημοτικό Σχολείο ..... 722
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΡΟΜΠΟΤΙΚΗ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ ..... 732
Πειραματική Προσέγγιση της Ρομποτικής ..... 733
Προγραμματισμός του MCU Arduino με Scratch (S4A) & εφαρμογές στο Σχολικό Εργαστήριο Φυσικών Επιστημών (Σ.Ε.Φ.Ε.) ..... 743
Πρόγραμμα ρομποτικής ..... 752
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ..... 759
Ένα εκπαιδευτικό εργαλείο για την αυτοεκτίμηση : τεχνική Rosenberg ..... 760
«Σχολικός εκφοβισμός και χρήση ουσιών στην εφηβεία – Ο ρόλος της προσκόλλησης στο σχολείο στην εμφάνιση και την αποτροπή αυτών των συμπεριφορών» ..... 765
Η σημασία των κινήτρων στην σχολική επίδοση ..... 772
ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ. ..... 781
Επανεκκίνηση στον εκπαιδευτικό τομέα: Η ετεροπαρατήρηση στο πλαίσιο ενδοεπιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ..... 782
Η αξιολόγηση προγραμμάτων επιμόρφωσης στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνιών από επιμορφωθέντες εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Μία θεώρηση δεκαετίας ..... 789
Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Μία απόπειρα σχεδιασμού και υλοποίησης ενός αποκεντρωμένου επιμορφωτικού μοντέλου με βάση τις ατομικές ανάγκες των εκπαιδευτικών ..... 799
Ομοφοβικός Σχολικός Εκφοβισμός: τι γνωρίζουμε γι' αυτόν; ..... 808
Αναστοχάζομαι, μοιράζομαι, ενεργώ, αναστοχάζομαι, βελτιώνομαι: επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών σε πέντε βήματα ..... 816
Αποτίμηση επιμόρφωσης στελεχών εκπαίδευσης και εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του επιμορφωτικού προγράμματος με θέμα «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» της ΕΕΠΕΚ ..... 826
Το μοντέλο της αναδυόμενης Μαθηματικής Παιδαγωγικής Γνώσης και η μαθηματική ποιότητα των διδακτικών πρακτικών στην προσχολική εκπαίδευση ..... 835
Πως αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την επαγγελματική τους ανάπτυξη και ποιος ο ρόλος της επιμόρφωσης σ' αυτήν; ..... 844
Εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα, επίλυση προβλήματος και κυκλική οικονομία μέσα από πρόγραμμα Erasmus+. Διάχυση σε μαθητές ΕΠΑ.Λ. ..... 853
ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ..... 863
Ελληνικές έρευνες για τις ταξικές ανισότητες στην ελληνική εκπαίδευση (1963-2010 ..... 864
ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΙ ΣΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΚΛΑΔΟ ΠΕ01 ..... 874

Μια διδακτική πρόταση (συν)διδασκαλίας: Γνωριμία με τους Τρεις Ιεράρχες στο Εργαστήριο Πληροφορικής ..... 875
Οι θεραπευτικές διαστάσεις των Θρησκευτικών: Περιπτώσεις αντιμετώπισης της σχολικής βίας (bullying) μέσω της διδασκαλίας του μαθήματος ..... 882
ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΙ ΣΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΚΛΑΔΟ ΠΕ02 ..... 887
«Διδάσκοντας "Αντιγόνη" του Σοφοκλή μέσω Φυσικής, Μαθηματικών, Βιολογίας και αντιστρόφως» ..... 888
Σενάρια του «Αισώπου» & άλλες ιστορίες: Σχεδιάζοντας τα δειγματικά ψηφιακά σενάρια του ΙΕΠ για το μάθημα της Φιλοσοφίας στο Λύκειο με τη συνδρομή της γλωσσικής διδασκαλίας ..... 896
Η διδασκαλία δύο μαθημάτων στο Γενικό Λύκειο ..... 905
Αρχαία Ελληνικά ανθρωπιστικών σπουδών ..... 905
(φιλοσοφικός λόγος) Γ΄ Λυκείου ..... 905
Βυζαντινή Ιστορία Β΄ Λυκείου ..... 905
Τίτλος: Ειρήνη-πόλεμος, αλληλεγγύη και το προσφυγικό με τα μάτια της Ευρώπης: ένα πρόγραμμα Teachers 4 Europe ..... 915
Εμπλουτισμένη διδασκαλία στο μάθημα της Ιστορίας. Η Ελλάδα στον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο: από την εθνική ομοψυχία στο διχασμό. ..... 921
Εμπλουτισμός της Διδακτικής Μεθόδου με τη Βιωματική Μέθοδο αρχαίου Δράματος ..... 930
Δημιουργικότητα στη λογοτεχνία: προσεγγίζοντας δημιουργικά την ποίηση του Οδ. Ελύτη ..... 936
Διαφοροποιημένη γλωσσική διδασκαλία: ένα παράδειγμα εφαρμογής. ..... 945
Βασισμένη στο Παιχνίδι Μάθηση και Ένα Σχέδιο Εφαρμογής στο Λύκειο ..... 954
ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΙ ΣΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΚΛΑΔΟ ΠΕ03 ..... 961
Ανακαλύπτω τη Γεωμετρία μέσα από τη μελέτη ιστορικών μνημείων. Μελέτη Περίπτωσης: Κάζα Μπιάνκα ..... 962
Η διδασκαλία των μαθηματικών στην Ειδική Αγωγή με τη χρήση tablet. Μελέτη Περίπτωσης: Χρήση iPad και άλλων ταμπλετών σε Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. (Εργαστήριο Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης) της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. ..... 972
Τα στερεότυπα που έχουν οι μαθητές και μαθήτριες ηλικίας 5- 15 ετών για τα δύο φύλα σε σχέση με τα Μαθηματικά ..... 983
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ Αξιοποίηση των Ψηφιακών Δομημάτων Μικρο-πειραμάτων στη Διδασκαλία του Λόγου δύο Αριθμών και της Αναλογίας στην Α' Γυμνασίου ..... 991
ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΙ ΣΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΚΛΑΔΟ ΠΕ04 ..... 1003
Πλάγια βολή σώματος-Μετασχηματισμοί συναρτήσεων ..... 1004
Ένα καινοτόμο, χαμηλού κόστους σύστημα συγχρονικής λήψης και απεικόνισης δεδομένων (MBL) με Arduino ..... 1013
Εφαρμογές της Νανοτεχνολογίας στην καθημερινή ζωή: Απόψεις μαθητών Γυμνασίου ..... 1022
Η Ιστορία των Φυσικών Επιστημών ως διδακτικό εργαλείο - μια εφαρμογή για την μελέτη της ηλικίας της Γης ..... 1029
Εισαγωγή θεμάτων Σύγχρονης Φυσικής στο Σύγχρονο Σχολείο: Το παράδειγμα του Ομίλου Σύγχρονης Φυσικής στο Πρότυπο Γυμνάσιο Αναβρύτων ..... 1038
ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ ..... 1045

# Ελληνικές έρευνες για τις ταξικές ανισότητες στην ελληνική εκπαίδευση (1963-2010)

**Καπραβέλου Αλεξία**
Μ.Ed., Υπ. Δρ. Παντείου Πανεπιστημίου
akaprave@gmail.com, akaprave@sch.gr

**Περίληψη**

Στόχος της εισήγησης είναι να διερευνηθεί ο βαθμός και τα χαρακτηριστικά της ταξικότητας στην ελληνική εκπαίδευση. Οι κοινωνιολογικές θεωρίες ως προς τη σχέση της εκπαίδευσης με την κοινωνική δομή επηρέασαν τους μελετητές της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στον ελλαδικό χώρο, οι οποίοι ανέπτυξαν ριζοσπαστικές προσεγγίσεις για το ταξικό σχολείο και το ρόλο του στην ένταξη πολλών αποφοίτων του στα εργατικά στρώματα. Μελετήθηκαν με βιβλιογραφική ανασκόπηση και παρουσιάζονται εδώ σημαντικές σχετικές κοινωνικές έρευνες στην Ελλάδα, για να δειχθεί ο πολυπαραγοντικός χαρακτήρας της ταξικότητας στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Οι ελληνικές έρευνες δείχνουν την υποχρηματοδότηση της εκπαίδευσης, τη σχολική γλώσσα και γνώση ως ξένες προς τις εμπειρίες των φτωχών, τη μετάδοση συντηρητικών, εργαλειακών και εμπορεύσιμων γνώσεων, τον ατομοκεντρικό, κανονιστικό και επιλεκτικό χαρακτήρα του σχολείου σε συνδυασμό με κακές διαπροσωπικές σχέσεις, τη στενή σχέση ανάμεσα στη γονεϊκή ταξική προέλευση, την εκπαίδευση και κοινωνική κινητικότητα και τέλος την ελληνική ιδιαιτερότητα των διεκδικήσεων από τους κοινωνικά αδικημένους για ανώτατες σπουδές, όμως με μεγάλο προσωπικό τίμημα.

**Λέξεις κλειδιά:** σχολική επιλογή, ταξική εκπαίδευση, εργατική τάξη και εκπαίδευση.

## Εισαγωγή και μέθοδος

Στόχος του άρθρου είναι να διερευνηθεί η ταξικότητα στην ελληνική εκπαίδευση. Οι μεγάλες θεωρίες του παρελθόντος, αναφορικά με τη σχέση της εκπαίδευσης με την κοινωνική δομή, συνεισέφεραν, η καθεμία χωριστά αλλά και συνολικά, στην εξέταση του οικονομικού, ιδεολογικού-πολιτικού και πολιτισμικού παράγοντα στην αναπαραγωγή των ταξικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση και στις αντιστάσεις των υποκειμένων και των ομάδων σ' αυτή την αναπαραγωγή. Οι θεωρίες αυτές επηρέασαν τους μελετητές της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στον ελλαδικό χώρο, οι οποίοι ανέπτυξαν ριζοσπαστικές προσεγγίσεις για το ταξικό σχολείο και το ρόλο του στην ένταξη πολλών αποφοίτων του στα εργατικά στρώματα.

Μελετήθηκαν με βιβλιογραφική ανασκόπηση και παρουσιάζονται εδώ μερικές σημαντικές σχετικές κοινωνικές έρευνες στην Ελλάδα και αναλύονται και σχολιάζονται τα συμπεράσματά τους, για να δειχθεί ο πολυπαραγοντικός χαρακτήρας της ταξικότητας στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

## Αποτελέσματα και συζήτηση

Ως το 1985 η Φραγκουδάκη συγκεντρώνει τις ελληνικές έρευνες σχετικά με τις εκπαιδευτικές ανισότητες:

**Πίνακας 1. Ελληνικές έρευνες για τις εκπαιδευτικές ανισότητες (Φραγκουδάκη, 1985: 182-195).**

| Ερευνητής/τές και έτος δημοσίευσης | Ευρήματα |
|---|---|
| Λαμπίρη-Δημάκη, 1963. Τσουκαλάς, 1975, 1977 | Σε σχέση με τις βιομηχανικές δυτικές χώρες, στην Ελλάδα οι λαϊκές τάξεις έχουν υψηλότερη εκπροσώπηση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση |
| Νασιάκου, 1977 | Οι μητέρες της υπαίθρου προσδοκούν από το παιδί τους να σπουδάσει για να εγκαταλείψει το χωριό και |

| | |
|---|---|
| | να αναβαθμιστεί κοινωνικά |
| Μεϊμάρης & Νικολακόπουλος, 1978. Ψαχαρόπουλος & Καζαμίας, 1978 | Υπάρχει σχέση μεταξύ των περιζήτητων σχολών και της κοινωνικής σύνθεσης των φοιτητών |
| Δρεττάκης, 1979 | Μεγάλη ζήτηση για την ανώτατη εκπαίδευση από τις αδικημένες κοινωνικές τάξεις |
| Παπαγεωργίου, 1979 | Το μεγαλύτερο ποσοστό των μη συμμετεχόντων στις γενικές εξετάσεις διατρανώνει ότι αποκλείστηκε χωρίς τη θέλησή τους και το 14% απ' αυτούς προτίθεται να σπουδάσει στο εξωτερικό |
| Παπακωνσταντίνου Π., 1981 | Στενή σχέση ανάμεσα στην κοινωνικοεπαγγελματική θέση του πατέρα και στη σχολική επιτυχία στη ΣΤ΄ Δημοτικού |
| Μυλωνάς Θ., 1982 | Στενή σχέση ανάμεσα στη φτώχεια και στη χαμηλή βαθμολογία στο απολυτήριο Δημοτικού, αλλά κατά γεωγραφική περιοχή |
| Τζάνη, 1983 | Στενή εξάρτηση της σχολικής επιτυχίας από την κοινωνική καταγωγή |
| Ανθογαλίδου, Βασιλείου, Κονδύλης, Μίχας, Νούτσος, Φραγκουδάκη, Ψαλίδας, & Λεοντίτσης, 1984 | Σχολική διαρροή για τα παιδιά των αγροτών, ήδη από το Δημοτικό σχολείο |

Ειδικά η έρευνα του Παπακωνσταντίνου έδειξε ότι «το ελληνικό σχολείο λειτουργεί ως ένα πεδίο και ταυτόχρονα ως όργανο του ταξικού αγώνα και του ανταγωνισμού», μια και «τα μέσα παραγωγής ελέγχει μια συγκεκριμένη κοινωνική τάξη που έχει επιβληθεί σε οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο». Αυτό εκδηλώνεται με ποιοτικές κατατάξεις, βαθμούς, διαγωνίσματα, εξετάσεις που καθιστούν το σχολείο «άνισο και επιλεκτικό» και «μεταφράζει την ταξική προέλευση του μαθητή σε επιδεξιότητες, ικανότητες, κλίσεις, ιδιαιτερότητες». Ο ερευνητής εκτιμά ότι η διάκριση σε καλούς-κακούς μαθητές αντιστοιχεί στη διάκριση αστικής-εργατικής τάξης (Παπακωνσταντίνου, 1981/1986: 201-202).

Συγχρόνως, η Λαμπίρη-Δημάκη ερευνά τις ταξικές ανισότητες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Διαπιστώνει ότι α) στην Ελλάδα η οικογενειακή ταξική θέση (πλούτος, εξουσία, απασχόληση, εκπαιδευτικό status, κοινωνικό κύρος) επηρεάζουν τις ευκαιρίες ζωής των παιδιών περισσότερο απ' ό,τι το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον της περιοχής (αριθμός και ποιότητα των σχολείων, πολιτισμική παράδοση κλπ.), δηλαδή η κοινωνική τάξη είναι πιο σημαντικός παράγοντας από την περιοχή, β) η οικονομικοκοινωνική προέλευση των μαθητών επηρεάζει την εκπαιδευτική επίδοση και όχι η ποιότητα της εκπαίδευσης που απλώς προορίζεται για τους πιο προνομιούχους, γ) στην Ελλάδα, μεταξύ των μαθητών από εργατικά στρώματα σημειώνουν μεγαλύτερες επιτυχίες αυτοί που έχουν γονείς σχετικά πιο εκπαιδευμένους, και παιδιά αγροτών επιτυγχάνουν πρόσβαση στο πανεπιστήμιο σε μεγαλύτερο βαθμό από τα παιδιά των εργατών, δ) η εκπαίδευση για την εργατική τάξη αποτελεί την οδό της κινητικότητας με οικονομική θυσία των γονέων (φροντιστηριακή εκπαίδευση), που εξηγείται από τις περιορισμένες διεξόδους στη βιομηχανία και στην τεχνολογία, καθώς και από τη χαμηλού κύρους εργασία εκεί, και μάλλον οι οικογένειες της κατώτερης και της μεσαίας τάξης έχουν ως κίνητρο τις πανεπιστημιακές σπουδές, και όχι τα παιδιά των πλούσιων βιομηχάνων και εμπόρων, ε) υπάρχει επίσης το ταξικό διπλό σχολικό δίκτυο, ώστε τα παιδιά των εργατών, μια και δεν διαθέτουν μορφωτικό κεφάλαιο από το οικογενειακό περιβάλλον για να διευρύνουν τους ορίζοντές τους και να σημειώσουν καλύτερες επιδόσεις, να σπρώχνονται στην τεχνική εκπαίδευση, η οποία οδηγεί σε χειρωνακτικά επαγγέλματα που φέρουν αρνητική κοινωνική αξιολόγηση ή οδηγεί στα ΤΕΙ που επιτρέπουν περιορισμένη κινητικότητα, στ) τα σχολικά μαθήματα της λογοτεχνίας και ιστορίας είναι πιο προσιτά στους μαθητές εργατικής καταγωγής και, αντίστοιχα, οι φοιτητές εργατικών στρωμάτων συγκεντρώνονται στις ανθρωπιστικές και παιδαγωγικές επιστήμες, δηλαδή φιλοσοφία, θεολογία,

διδασκαλικές (τότε λειτουργούσαν οι υποβαθμισμένες παιδαγωγικές ακαδημίες) ή καθηγητικές σχολές, ζ) 17% των φοιτητριών νομικής ανήκουν στην εργατική τάξη, μάλλον ισόποσα με τις άλλες τάξεις, αλλά μόνον 9% των φοιτητών νομικής ανήκουν στην εργατική τάξη, γιατί επέλεξαν το θεωρητικό πεδίο, η) η ΑΣΟΕΕ και η Πάντειος Σχολή συγκέντρωναν φοιτητές από τη μεσαία και την εργατική τάξη, και όχι από την ανώτερη τάξη (αν και αυτά τα δεδομένα έχουν πια αλλάξει, κυρίως όσον αφορά το μετέπειτα αναβαθμισμένο Οικονομικό Πανεπιστήμιο ή το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας), θ) η ιατρική και η οδοντιατρική σχολή συγκεντρώνει περισσότερους φοιτητές της ανώτερης τάξης παρά της μεσαίας, και πολύ λιγότερο φοιτητές από την εργατική τάξη (12% φοιτητές, 11% φοιτήτριες), το Πολυτεχνείο φαίνεται να συγκεντρώνει τους πιο πολλούς φοιτητές της ανώτερης τάξης, ενώ μόνον 6% των φοιτητών αυτών είναι γιοι εργατών, και αυτό εξηγείται από τις παρατεταμένες σπουδές σ' αυτές τις ειδικότητες, τα ακριβά βιβλία και υλικά, και κυρίως τα υψηλά μόρια εισαγωγής, ι) επιτρέπεται στα παιδιά των κατώτερων τάξεων να επιτύχουν, καθώς το εξεταστικό σύστημα, επικεντρωμένο στην απομνημόνευση, ευνοεί όσους σχεδιάζουν να εργαστούν σκληρά, μελετώντας επίπονα για τις εξετάσεις, και δεν απαιτούνται δίδακτρα-εξέταστρα στα Πανεπιστήμια αλλά παρά την ανοικτότητα οι περιζήτητες θέσεις στις τράπεζες και στα υπουργεία, και γενικά οι elite κατηγορίες απασχόλησης καταλαμβάνονται από την ανώτερη τάξη (Lambiri-Dimaki, 1983: 68-72, 90-91, 102, 104, 106-110, 235-236).

Από το 1984 και μετά, συνεχίζονται οι έρευνες που αφορούν τις ταξικές ανισότητες στην ελληνική εκπαίδευση. Η Ηλιού παρατηρεί φαινόμενα σχολικής καθυστέρησης, απόρριψης, διαρροής και εγκατάλειψης, στηριζόμενη σε προηγούμενες εκθέσεις του ΥΠΕΠΘ (Ηλιού, 1984/1988: 71-80), και αναφέρει τους ξεχασμένους των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων που είναι οι αναλφάβητοι, οι αγρότες, οι μειονότητες και οι γυναίκες, χωρίς να επικεντρώνεται στην εργατική τάξη (Ηλιού, 1984/1988: 88-101). Ο Γκότοβος θεωρεί τη σχολική πραγματικότητα ως κοινωνικό προϊόν (Γκότοβος, 1983: 219, 231) και ασκεί κριτική στο ελληνικό σχολείο για τις κακές διαπροσωπικές σχέσεις εντός του, την επιλεκτική του λειτουργία, την προώθηση αστικών αξιών, όπως ο ατομισμός, ο ανταγωνισμός, ο καταναλωτισμός και ο κομφορμισμός, τη μετάδοση της ελληνοχριστιανικής ιδεολογίας και εργαλειακών γνώσεων και τεχνικών όρων για την καπιταλιστική παραγωγή (Γκότοβος, 1986: 186-187, 191).

Ο Πυργιωτάκης συσχετίζει την κοινωνική τάξη με τη γλωσσική εξέλιξη και τις ατομικές φιλοδοξίες και δέχεται ότι η εκπαίδευση αποτελεί «δικλείδα κοινωνικής ανόδου, όχι όμως και [… η] μοναδική» (Πυργιωτάκης, [1986] 2001: 153, 158-162). Διαπιστώνει επίσης ότι το οικονομικό επίπεδο των γονέων και οι πολιτισμικές συνθήκες της οικογένειας είναι συναφή με τη σχολική επιτυχία των παιδιών τους, καθώς το είδος της ανατροφής είναι ταξικά προσδιορισμένο, όπως και οι προσδοκίες, η χρήση της γλώσσας, η πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση. Οι ταξικές διαφορές καλύπτονται πίσω από την κληρονομικότητα, τον δείκτη νοημοσύνης, την ετικετοποίηση των μαθητών (Πυργιωτάκης, 1984/1989: 73, 75, 77, 123, 136, 149, 160). Ο ερευνητής προτείνει ριζική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που καλύπτει όλες τις σχολικές βαθμίδες και τις γεωγραφικές περιοχές και που συνίσταται στη δωρεάν εκπαίδευση και στα αντισταθμιστικά προγράμματα (Πυργιωτάκης, 1984/1989: 162-163. Πυργιωτάκης, [1986] 2001: 166-167).

Βέβαια, μερικοί μελετητές επικαλούνται προηγούμενες έρευνες, χωρίς να σημαίνει ότι παρουσιάζουν μια νέα πρωτότυπη έρευνα, όπως η Πατερέκα, που στηρίζεται στην κοινωνική θεωρία των Bourdieu & Passeron, για να υποστηρίξει ότι η γλώσσα του σχολείου είναι αυτή των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων, ώστε να δυσκολεύει τα παιδιά από μη ευνοημένα οικονομικοκοινωνικά περιβάλλοντα, και είναι η επίσημη γλώσσα, σε αντιδιαστολή με τις διαλέκτους και τους ιδιωματισμούς. Οι μαθητές της μεσαίας και ανώτερης τάξης διαθέτουν πολιτισμικό κεφάλαιο (χρήση της γλώσσας, γνώσεις, δεξιότητες) σύμφυτο με τις σχολικές απαιτήσεις. Το εκφραστικό ύφος είναι αποκλειστικό προνόμιο της κυρίαρχης τάξης. Ο επεξεργασμένος γλωσσικός κώδικας των μεσαίων και ανώτερων τάξεων προορίζεται για επίλυση προβλημάτων, ανάληψη πρωτοβουλιών, διατήρηση σχέσεων, σύλληψη εννοιών. Αντιθέτως ο περιορισμένος γλωσσικός κώδικας των λαϊκών τάξεων προορίζεται για την ανάληψη εκτελεστικών ρόλων και την υποταγή σε νόρμες χωρίς τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών (Πατερέκα, 1986: 5, 10-11, 32, 34, 36-37). Ο Μυλωνάς μια δεκαετία αργότερα θα συμφωνήσει ότι η γλώσσα του σχολείου απέχει λίγο από τη γλώσσα των αστών και πολύ από τη γλώσσα της εργατικής τάξης (Μυλωνάς, 1995: 87).

Παρομοίως η Πετμεζίδου-Τσουλουβή στηρίζεται εκτός από την κοινωνική θεωρία του Bourdieu και στην αντίστοιχη του Bernstein, για να τονίσει ότι η γλώσσα και επικοινωνία ως στοιχεία της παιδαγωγικής πρακτικής είναι ταξικές, συνδέονται άμεσα με τη δομή των σχέσεων κυριαρχίας στην κοινωνία και συντελούν στην αναπαραγωγή των κοινωνικών διαφορών. Η ταύτιση οικογενειακού και σχολικού γλωσσικού κώδικα εξασφαλίζει τη σχολική επιτυχία και την πρόσβαση σε εξειδικευμένες κοινωνικές θέσεις. Ο σχολικός επεξεργασμένος γλωσσικός κώδικας είναι ξένος για τα παιδιά της εργατικής τάξης, που λόγω της ταξικής δομής διαθέτουν περιορισμένο γλωσσικό κώδικα (Πετμεζίδου-Τσουλουβή, 1987: 86, 89, 91. Βλ. και Κάτσικας & Καββαδίας, 1994: 64).

Η Ανθογαλίδου υπογραμμίζει ότι το καπιταλιστικό σχολείο για τον Πουλαντζά είναι πιο ευέλικτο απ' ό,τι για τον Althusser, καθώς χωροχρονικά μπορεί να είναι περισσότερο ή λιγότερο ανοικτό και ανεκτικό. Σε έρευνά της δημοσιευμένη το 1987 διαπιστώνει ότι «οι υψηλότερες κοινωνικές τάξεις έχουν υψηλότερες βλέψεις και αντίστοιχη εκπροσώπηση στις αριστοκρατικότερες σχολές» (Ανθογαλίδου, 1987: 27. Ανθογαλίδου, 1990: 106) και ότι εκπαιδευτικοί και φοιτητές υιοθετούν το κυρίαρχο στο αστικό σύστημα ρεύμα του λειτουργισμού και αποδέχονται τον επιλεκτικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης που στρέφει τους λιγότερο ικανούς στα χειρωνακτικά επαγγέλματα (Ανθογαλίδου, 1990: 107). Μάλιστα αυτές οι εξαγγελίες ότι το ελληνικό δημοκρατικό σχολείο θα βγάλει από τη φτώχεια τους ικανούς ουδετεροποίησαν τον ταξικό χαρακτήρα της ελληνικής κοινωνίας και απέβλεπαν στην κοινωνική ειρήνη (Ανθογαλίδου, 1990: 14-15). Το δε κράτος, όπου παραδέχεται τις ταξικές ανισότητες, τις μετονομάζει σε μισθολογικές διαφορές (Ανθογαλίδου, 1990: 108).

Κατά τη δεκαετία του 1990, δεν έλειψαν ακαδημαϊκά κείμενα για την ελληνική εκπαίδευση, ανεξαρτήτως αν είναι ερευνητικά ή θεωρητικά. Η Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη επισημαίνει ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η ανισότητα είναι μικρότερη απ' ό,τι σε άλλες χώρες, όταν μάλιστα παρατηρήθηκε αύξηση του αριθμού των εισακτέων, και εφαρμόστηκαν μέτρα, όπως η 9χρονη υποχρεωτική εκπαίδευση και η καθιέρωση της δημοτικής. Όμως δεν αποφεύχθηκε η ένταξη στον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας λόγω του διπλού σχολικού δικτύου και βέβαια δεν αυξήθηκαν οι επιθυμητές θέσεις εργασίας για να τις καταλάβουν περισσότεροι πτυχιούχοι (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 1991: 49-50, 53). Ο Σολομών υπογραμμίζει ότι το σχολείο καταπιέζει τους μαθητές, με την αρχιτεκτονική, τα κάγκελα, τους τοίχους, τις πόρτες, τη θέση του κτιρίου σε σχέση με τον κοινωνικό ιστό, τις ζώνες-περιοχές και τις κατανεμημένες δραστηριότητες, την ορατότητα-διαπερατότητα-εναλλαξιμότητα του χώρου, τη διαρρύθμιση, τον βαθμό ελέγχου και καταστολής, τα ωρολόγια προγράμματα, τις μεθόδους και τεχνικές παιδαγωγικής και διδακτικής, τους κανονισμούς και τα μέτρα (Σολομών, 1992: 22-26).

Οι ερευνητές Κάτσικας & Καββαδίας διατείνονται ότι η πλειοψηφία των μαθητών που συμμετέχουν στο μάθημα προέρχονται από ευνοημένα οικονομικοκοινωνικά στρώματα, ενώ αυτών που δεν συμμετέχουν από μη ευνοημένα, και ότι η χρονική πίεση δεν επιτρέπει τον εκπαιδευτικό να ασχοληθεί με τους μαθητές που φαίνονται ξένοι προς το μάθημα (Κάτσικας & Καββαδίας, 1994: 80-81). Κατά τον Κυρίδη, «οι εκπαιδευόμενοι που προέρχονται από κοινωνικά προνομιούχες οικογένειες έχουν περισσότερες πιθανότητες να επιδείξουν υψηλότερη σχολική επίδοση, να μην εγκαταλείψουν το σχολείο και να εισαχθούν στο πανεπιστήμιο, σε αντίθεση με τους γόνους των μη προνομιούχων οικογενειών». Ο ίδιος μελετητής θεωρεί τη δομή του σχολικού δικτύου, την υλικοτεχνική υποδομή, το αναλυτικό πρόγραμμα, τα εγχειρίδια, τις εξετάσεις, την αξιολόγηση ως σχολικές μεθοδεύσεις (Κυρίδης, 1996: 54, 57).

Έρευνες του Μυλωνά δείχνουν α) προνομιακή εκπροσώπηση της αστικής τάξης στα πανεπιστήμια και υποεκπροσώπηση της εργατικής, που αποκλείεται από τις αποδοτικές σπουδές, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά τους εργάτες της υπαίθρου, β) ότι σε όλη την ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης οι χαμηλότερες τάξεις ωθούνται στην τεχνική εργασία, μια και δεν κατέχουν το κυρίαρχο πολιτισμικό και κοινωνικό κεφάλαιο και γ) ότι «το επίπεδο του άμεσου κοινωνικο-πολιτισμικού περιβάλλοντος του παιδιού επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την πορεία του στο σχολείο». Ο μελετητής αυτός προσθέτει ότι ο ταξικός ρατσισμός καλύπτεται πίσω από το χαρισματικό παιδί και ότι οι δάσκαλοι αποτελούν όργανο εγχάραξης της συμβολικής βίας (Μυλωνάς, 1998: 82, 110, 152, 154, 396). Ο Ντούσκος επίσης προτιμά την αναδρομή στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης, για να συμπεράνει ότι α) για την αγορά εργασίας το κράτος

στρέφεται στην ενίσχυση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ως το 1964, της τεχνολογικής εκπαίδευσης ως το 1974, της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στη μεταπολίτευση, β) η μεταπολίτευση σημαδεύεται από την «αντικατάσταση της εθνικής ιδεολογίας, των ‘‘ελληνοχριστιανικών ιδανικών’’ από τον ‘‘ευρωπαϊσμό’’», γ) σύγχρονοι τομείς τεχνολογικής ειδίκευσης είναι ο αυτοματισμός, τα δίκτυα, η ηλεκτρονική, η χημειοποίηση, η βιολογία, η πυρηνική και η διαστημική (Ντούσκος, 1998: 86, 174, 177).

Ο Λάμνιας χαρακτηρίζει υποκριτική την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών, όταν επικρατεί οικονομικοκοινωνική ισότητα (Λάμνιας, 1997: 29). Υπάρχει δηλαδή εξάρτηση της εκπαίδευσης από το πεδίο της οικονομίας, καθώς ο σύγχρονος μετασχηματιστικός καπιταλισμός ασκεί συμβολικό έλεγχο στην εκπαίδευση και γεννά σχέσεις εξουσίας (Lamnias, 2002: 24-25). Ο Σταμέλος, αντίθετα, απορρίπτει την άποψη ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υπήρξε ποτέ επιλεκτικό και θεωρεί ότι η τεχνική εκπαίδευση ήταν πάντοτε περιθωριακή, καθώς καταγράφεται διόγκωση της απασχόλησης στο δημόσιο τομέα και στην αυτοαπασχόληση, ενώ τα τελευταία χρόνια οι απόφοιτοί της μπορούσαν να εισάγονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σκανδαλωδώς ευκολότερα από τους αποφοίτους της γενικής εκπαίδευσης (Σταμέλος, 2000: 15-16), ενώ μεταθέτει το κέντρο βάρους από την κοινωνική τάξη στον κοινωνικό αποκλεισμό (Σταμέλος, 2000: 21). Για τον Μπαλούρδο et al. επίσης η σύνδεση της εκπαίδευσης με τις ανάγκες της οικονομίας στην Ελλάδα είναι χαλαρή λόγω της υπερεκπαίδευσης των υποψηφίων και της αποβιομηχάνισης. Μάλιστα σε περιόδους υψηλής ανεργίας τα πτυχία υποβαθμίζονται και τα εισοδήματα των φτωχών και περιφερειακών εργαζόμενων δεν φαίνεται να έχουν σημαντική σχέση με το εκπαιδευτικό τους επίπεδο. Πάντως οι μελετητές αυτοί παραδέχονται ότι μεταξύ ανθρώπων ίδιου εκπαιδευτικού επιπέδου οι φτωχοί είναι αυτοί που θα οδηγηθούν σε επαγγέλματα χαμηλότερου status και ότι είναι χαμηλή η πρόσβαση των παιδιών από εργατικές οικογένειες στα ελληνικά πανεπιστήμια κατά το διάστημα 1971-1988 και μάλιστα ακολουθεί φθίνουσα πορεία (Μπαλούρδος et al., 1998: 660-661, 671).

Η Σιάνου δέχεται τις ταξικές ανισότητες στην ελληνική εκπαίδευση, καθώς η εκπαιδευτική πολιτική «βασίζεται στη νεοφιλελεύθερη ιδεολογία και πρακτική, και υποτάσσει την εκπαίδευση στις δυνάμεις της ελεύθερης αγοράς […] συνδεδεμένης με την καπιταλιστική ανασυγκρότηση ταξικής πόλωσης». Η εκπαίδευση όχι μόνον παράγει εργάτες προς εκμετάλλευση αλλά και αποκλείει κοινωνικά. Πλέον ούτε καν διακηρύσσεται το φιλελεύθερο ιδεολόγημα περί ισότητας των ευκαιριών αλλά περί ανταγωνιστικού ατομικισμού, που ενισχύεται με την εμπορευματοποίηση της σχολικής γνώσης από την παραπαιδεία, και προβάλλεται μια σύγχρονη εκδοχή της θεωρίας του ανθρωπίνου κεφαλαίου, ότι δηλαδή η εκπαίδευση είναι «ιδιωτικό αγαθό, το οποίο παρέχει οφέλη σε όσους επενδύουν σ’ αυτήν, αλλά και, ανάλογα με το κόστος, διεκδικούν αποτελέσματα». Έτσι, η κρατική παρέμβαση μειώνει την ανταγωνιστικότητα της εκπαίδευσης και κατ’ επέκταση την ποιότητά της. Το αποτέλεσμα από την εφαρμογή της θεωρίας είναι η περαιτέρω υποβάθμιση της ζωής των μη ευνοημένων κοινωνικών στρωμάτων που αδυνατούν να πληρώσουν για την εκπαίδευσή τους ή διαπιστώνουν ότι η επένδυση στην εκπαίδευση δεν θα τους ανταμείψει με ανοδική κοινωνική κινητικότητα ή τουλάχιστον με εργασία ικανοποιητικά αμειβόμενη. Ειδικά στην Ελλάδα η ταξική ανισότητα στην εκπαίδευση ευνοείται από τις χαμηλές δαπάνες του προϋπολογισμού όσον αφορά την παιδεία και τη γενικότερη υποβάθμιση του κράτους πρόνοιας, καθώς και από τα κριτήρια των ευρωπαϊκών συνθηκών, τα οποία οφείλει να ακολουθήσει και η Ελλάδα (Σιάνου, 1998: 623, 625-626, 629, 631, 633-636).

Η Καρατζιά-Σταυλιώτη χαρακτηρίζει έντονο το κοινωνικό ενδιαφέρον για τους χαμηλούς πόρους που διατίθενται για την εκπαίδευση και σχολιάζει την εφαρμογή της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου στην Ελλάδα. Τονίζει λοιπόν ότι στη δεκαετία του 1970 η επένδυση στην εκπαίδευση, για να ωφεληθούν οι εκπαιδευόμενοι οικονομικά στο μέλλον και για να ωφεληθεί η αγορά εργασίας από την παραγωγικότητα αυτών των ατόμων και να επέλθει οικονομική ανάπτυξη, δεν έλαβε υπόψη την πολυπλοκότητα της κοινωνικής και εκπαιδευτικής πραγματικότητας και, εφόσον δεν ήρε τις κοινωνικές ανισότητες και δεν απέδωσε τα αναμενόμενα αποτελέσματα, η θεωρία ετέθη υπό αμφισβήτηση (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 1999: 51, 53-55). Αντιθέτως, η Νικολακάκη στην αρχή του νέου αιώνα φαίνεται να αισιοδοξεί ακολουθώντας μια φιλελεύθερη οπτική σε συνδυασμό με μεταρρυθμιστικά αιτήματα, συγκεράζοντας την παγκοσμιοποίηση, την οικονομική αποτελεσματικότητα, την ανάπτυξη των ανθρωπίνων πόρων

και της τεχνολογίας, την αξιοκρατία, με την αλληλεξάρτηση και πολιτισμική αλληλεπίδραση, την κοινωνική δικαιοσύνη και την εκπαίδευση χωρίς διακρίσεις που διαμορφώνει πολίτες (Νικολακάκη, 2001: 130-132).

Τις θέσεις αυτές ακολουθούν κριτικά οι Φλουρής & Πασιάς, που επίσης προβάλλουν αιτήματα όπως η ισότητα των ευκαιριών, η καταπολέμηση των διακρίσεων και του αποκλεισμού, η μείωση της σχολικής διαρροής αλλά με στόχο την προετοιμασία για την ένταξη στην αγορά εργασίας. Αυτή η προετοιμασία απαιτεί τα εξής: α) διεπιστημονική και διαθεματική προσέγγιση, πολλαπλότητα και διασύνδεση της γνώσης, αναζήτηση της γνώσης και επίλυση προβλημάτων μέσα από πολλαπλές πηγές, β) κατάργηση των δασκαλοκεντρικών πρακτικών, του ενός βιβλίου, της μιας αίθουσας, γ) νέες μεθόδους αξιολόγησης με την καθημερινή εργασία των μαθητών, τα portfolios, ανατροφοδότηση για νέους στόχους, ενθάρρυνση για μεγαλύτερη υπευθυνότητα, αξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς αλλά και αυτοαξιολόγηση από τους μαθητές (Φλουρής & Πασιάς, 2004). Ο Σταμέλος θα συμπληρώσει γενικότερες απαιτήσεις όπως την προσαρμογή στις συνεχείς αλλαγές, την κινητικότητα και ευελιξία, την εφευρετικότητα και τη συνεχή επανεκπαίδευση (Σταμέλος, 2000: 22).

Στον 21ο αιώνα ήδη, νέες έρευνες φαίνεται να επιβεβαιώνουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες προσθέτοντας όμως τον παράγοντα της ατομικής ευθύνης. Σε έρευνα του Καμπέρη βρέθηκε ότι οι νέοι εργάτες εκδηλώνουν δυσαρέσκεια για την εργασία τους περισσότερο από τους τεχνίτες. Όσοι απ' αυτούς δεν ολοκλήρωσαν την υποχρεωτική εκπαίδευση εκδηλώνουν δυσαρέσκεια για την εργασία τους και έχουν πιο συχνά την εμπειρία της ανεργίας, ενώ «θεωρούν ότι οι σπουδές δεν εξασφαλίζουν κοινωνική ανέλιξη και οι περισσότεροι αρνούνται να επιστρέψουν στο σχολείο για να πάρουν το 'χαρτί'». Αλλά κι όσοι νέοι απλώς ολοκλήρωσαν την υποχρεωτική εκπαίδευση, παρότι δηλώνουν ικανοποιημένοι από την εργασία τους και έχουν πολύ μικρή εμπειρία ανεργίας, θεωρούν την εκπαίδευση χαμένο χρόνο. Όσοι νέοι διέκοψαν στο Λύκειο εκδηλώνουν επίσης δυσαρέσκεια για την εργασία τους και την έλλειψη προοπτικών και αρνούνται να επιστρέψουν στο σχολείο, παρόλο που αναγνωρίζουν την αξία του 'χαρτιού' (Καμπέρης, 2001: 353-354, 357-358).

Ξεκινά η εποχή των απασχολήσιμων απόφοιτων μιας δαπανηρής από τα φροντιστήρια (ή τα ιδιωτικά σχολεία) εκπαίδευσης (Μπιτσάκης, 2002: 20-21), ενώ δεν έχει εκλείψει το εξετασιοκεντρικό ελληνικό σχολείο και η άνιση, ταξική μεταχείριση των μαθητών με το ιδεολόγημα της ευφυΐας (Φραγκουδάκη, 2004: 57-58). Εθνικοί και υπερεθνικοί οργανισμοί σχεδιάζουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα. Η εκπαίδευση κατά τη Στρατηγική της Λισαβόνα αποτελεί βασικός μοχλός της οικονομίας και κατά τη Διακήρυξη της Μπολόνια προορίζεται για τις επιχειρήσεις. Στα πλαίσια αυτά εντάσσονται μεταξύ άλλων ινστιτούτα διά βίου εκπαίδευσης, καθώς και ιδιωτικοί εκπαιδευτικοί φορείς (Βουρεκάς, 2005: 20-21). Η εκπαίδευση διακρίνεται σε βασική και σε διά βίου σύντομες καταρτίσεις. Εκτός από την ΕΕ το ίδιο το κράτος επιβάλλει εκπαιδευτικές αναδιαρθρώσεις με το πρόσχημα της προστασίας από την ανεργία (Κάτσικας & Θεριανός, 2008: 148, 153-154). Οι Μπαρτσίδης & Χοντολίδου αναφέρουν τα ΚΕΚ (Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης) ως μηχανισμούς πιστοποίησης της κατάρτισης που ελέγχονται από το κράτος και διαχειρίζονται ευρωπαϊκά προγράμματα (Μπαρτσίδης & Χοντολίδου, 2002: 179).

Σε έρευνα της Σιάνου το 2002 με ερωτηματολόγιο και με δείγμα 16 σχολείων των νομών Ιωαννίνων και Αττικής, βρέθηκε ότι η διεύρυνση της συμμετοχής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν ενίσχυσε την ισότητα των ευκαιριών ως προς την πρόσβαση, αλλά διατήρησε τις κοινωνικές ανισότητες λόγω α) του οικονομικού-χρονικού κόστους προετοιμασίας για τις εισαγωγικές εξετάσεις, του οικονομικού-χρονικού κόστους σπουδών και της ανεργίας ή της υποαπασχόλησης ή της ετεροαπασχόλησης των αποφοίτων που δεν εγγυάται την απόσβεση του κόστους σπουδών, β) της περιορισμένης πρόσβασης των φοιτητών εργατικής προέλευσης σε επίλεκτες σχολές, που περιορίζουν τη μαζική φοίτηση και υπερπληθώρα των αποφοίτων, που είναι υψηλού κύρους και εξασφαλίζουν σχετικά γρήγορο, διαρκές και υψηλό εισόδημα, γ) της περιορισμένης πρόσβασης των πτυχιούχων εργατικής καταγωγής σε ισχυρά κοινωνικά δίκτυα επαγγελματικής υποστήριξης και της έλλειψης κοινωνικών προνομίων που θα επέτρεπαν την αναπαραγωγή τους (Σιάνου-Κύργιου, 2006: 94-95, 175-181, 185-187).

Ο Αλεξίου αναφέρει ότι η εργατική τάξη κατακερματισμένη σήμερα εκτίθεται σε απαξίωση των δεξιοτήτων της και καλείται να επενδύσει στη διά βίου εκπαίδευση και επανακατάρτιση,

προκειμένου να παραμένει ανταγωνιστική στην αγορά εργασίας, ενώ παράλληλα αυξάνεται η ανειδίκευτη κακοπληρωμένη εργασία. Δέχεται δηλαδή ως κυρίαρχη στην αγορά εργασίας την αποειδίκευση και την υποπληρωμή ή και απαξίωση της εργατικής δύναμης (Αλεξίου, 2006: 407-409, 411). Θεωρεί δε ότι η απασχόληση στα ειδικευμένα εργατικά επαγγέλματα δεν εξαρτάται από τα αντίστοιχα τεχνικά εκπαιδευτικά προσόντα αλλά από την τεχνική πείρα και αρτιότητα, κυρίως όμως από τις ιδιαίτερες εργασιακές απαιτήσεις κάθε επιχείρησης, καθώς και από κοινωνικές δεξιότητες όπως ευελιξία, συνεργατικότητα, αφοσίωση, υπακοή. Έτσι, το εκπαιδευτικό σύστημα απλώς λειτουργεί ιδεολογικά, για τη διαμόρφωση του εργασιακού και καταναλωτικού ήθους, δηλαδή για να νομιμοποιεί τη φαινομενική αξιοκρατία και για να προετοιμάζει ένα αξιολογούμενο, συνεπές και πειθαρχημένο εργατικό δυναμικό πολύπλευρης αλλά βασικής μόρφωσης και επιρρεπές στην κατανάλωση. Όσο για την τεχνική εκπαίδευση, μάλλον υπόσχεται μαθητεία σε κατά φαντασίαν τέχνες για τους μαθητές εργατικής προέλευσης και παράλληλα επιβάλλει την τεχνοκρατική λογική (Αλεξίου, 2006: 237-238, 240, 242, 244-245, 252-263, 285).

Σύμφωνα με τα παραπάνω το περιεχόμενο της εκπαίδευσης δεν μπορεί παρά να συμβαδίζει με τις απαιτήσεις για πολυειδίκευση, ευελιξία και δικτύωση του πολυδύναμου και πολυλειτουργικού εργάτη, πρόκειται λοιπόν για μια εκπαίδευση «πολυσήμαντη, δηλαδή τεχνικά απροσδιόριστη, ώστε να διευκολύνει ταχείες προσαρμογές στις μετατοπίσεις κατά μήκος της παραγωγικής διαδικασίας. Η διαθεματικότητα στην εκπαίδευση, η προώθηση της μάθησης για την ομαδική εργασία […], μαζί με την απόκτηση βασικών ικανοτήτων μετά το τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και απλών γενικών τεχνικών ικανοτήτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση όπως προωθείται από την εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης περιγράφουν ανάγλυφα τον εργαζόμενο στην ‘‘ευέλικτη εξειδίκευση’’». Προωθούνται συνεπώς δεξιότητες όπως εκμάθηση της μάθησης, «αυτονομία, δυνατότητα καινοτομιών, δουλειά σε ομάδες ή σε δίκτυα, ενδιαφέρον για την ποιότητα, ανάλυση και επιλογή απόφασης». Ο Αλεξίου διαβλέπει ότι σήμερα έχει χαλαρώσει η διάκριση μεταξύ γενικής και τεχνικής εκπαίδευσης, δεδομένης και της υποβάθμισης της δεύτερης, καθώς και της διά βίου κατάρτισης (π.χ. ΚΕΚ, ΙΕΚ) που προάγει η εκπαιδευτική πολιτική και μάλιστα με κοινοτικούς πόρους, όπως και των ευέλικτων σπουδών για απασχολήσιμους αποφοίτους (π.χ. Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Προγράμματα Σπουδών Επιλογής, Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση) με ατομικό βιογραφικό και κάρτα προσόντων σε μια ανταγωνιστική κοινωνία της πληροφορίας και της (ρέουσας) γνώσης. Ωστόσο η πολυπόθητη πολυτεχνική εκπαίδευση δεν μπορεί να εφαρμοστεί όσο οι επιχειρήσεις λειτουργούν ακόμα με παραδοσιακό τρόπο οργάνωσης της παραγωγής αλλά και όσο η εκπαιδευτική διαδικασία επιβαρύνει το κράτος και ελέγχεται από αυτό άρα βρίσκεται έξω από το χώρο της παραγωγής. Έτσι, επιλέγεται η ενδοεπιχειρησιακή επιμόρφωση από τις μεγάλες επιχειρήσεις που όμως κοστίζει, εγκλωβίζει τους εργάτες σε μία ειδίκευση και απευθύνεται σε εργάτες με προοπτικές παραμονής και εξέλιξης, γι’ αυτό είναι προτιμητέα η κεφαλαιοποιήσιμη εμπειρία εργαζομένων με χαμηλό επίπεδο αρχικής κατάρτισης (Αλεξίου, 2006: 285-289, 291, 293, 306-307, 313).

Η Καντζάρα διακρίνει 7 κοινωνικές λειτουργίες της εκπαίδευσης: αναπαραγωγή της κοινωνίας, προσαρμογή των νέων μελών, κοινωνική ανανέωση, νομιμοποίηση κυρίαρχων σχέσεων εξουσίας, ανοδική κοινωνική κινητικότητα, άσκηση κοινωνικής κυριαρχίας, άσκηση κοινωνικού ελέγχου (Καντζάρα, 2008: 315). Ο Κάτσικας et al. χρησιμοποιώντας επίσημα στατιστικά δεδομένα βρήκαν ότι η σχολική αποτυχία (π.χ. ανεξεταστέοι) πλήττει τους δήμους γύρω από την Αθήνα που συγκεντρώνουν εργατικές οικογένειες και ότι τα πανάκριβα αριστοκρατικά ιδιωτικά σχολεία προάγουν τους μαθητές τους με ταξικά κριτήρια και απορρίπτουν με πολύ υψηλά ποσοστά τους μαθητές που δεν είναι γόνοι της κοινωνικής elite (Κάτσικας et al., 2007: 153-157). Οι Κάτσικας & Θεριανός κρίνουν ως στοιχεία της ταξικής αναπαραγωγής στο σχολείο την προσευχή, τη συμπεριφορά στην τάξη, τις αμοιβές και ποινές, τη διαίρεση χειρωνακτικής-πνευματικής εργασίας. Επιπλέον οι μαθητές εργατικής προέλευσης είναι πιο πιθανόν να εκδηλώνουν αντικοινωνική συμπεριφορά στο σχολείο, να το εγκαταλείπουν και να σημειώνουν χαμηλότερη εκπροσώπηση μεταξύ των φοιτητών στα πανεπιστήμια. Η δε αγορά εργασίας απαιτεί γνώσεις βραχύχρονες και αναλώσιμες, δηλαδή διά βίου κατάρτιση (Κάτσικας & Θεριανός, 2008: 17, 19-20).

Η ταξικότητα του σχολείου δεν λείπει στις θεωρήσεις των τελευταίων χρόνων. Ο Σμυρναίος εντοπίζει ως χαρακτηριστικά του σύγχρονου ταξικού σχολείου την «εισβολή και επιβολή της επιχειρηματικότητας», της ανταγωνιστικότητας και ευελιξίας, καθώς και την παιδαγωγική της καινοτομίας (Σμυρναίος, 2009: 269-270). Σε έρευνα της Τσικαλάκη βρέθηκε ότι οι φοιτούντες σε εσπερινά τεχνικά σχολεία είναι, στην πλειοψηφία τους, τέκνα εργατικών οικογενειών (πατέρες εργατοτεχνίτες, εργάτες, εργάτες γης και μητέρες νοικοκυρές, εργάτριες, αγρότισσες) (Τσικαλάκη, 2009: 125-126). Η Benincasa εξετάζει την αριστεία (συχνά μάλιστα κατόπιν άδικης αξιολόγησης, βασισμένης σε κριτήρια κομματικά ή συναλλαγής) ως εκπαιδευτική στρατηγική νομιμοποίησης των κοινωνικών ανισοτήτων μέσω της ιδεολογικής επιβολής του μακροχρόνιου αγώνα (που προϋποθέτει οικονομική συμμετοχή - συναισθηματική εμπλοκή - εγκράτεια/κόπο/θυσία), της εργατικότητας, της προσήλωσης, της ανταγωνιστικότητας, της ιεραρχίας, της (ρατσιστικής) κατάταξης και πρωτιάς, του εθνικισμού, του ανδρισμού (θάρρος, παλληκαριά), του κοινωνικού ελέγχου από τους ισχυρούς στους μελλοντικούς εργαζόμενους και υπηκόους, ενώ ο αποτυχών αξίζει μια τέτοια μεταχείριση ως τεμπέλης, αδιάφορος, αμελής, ανόητος (Benincasa, 2010: 78-79, 83-94), όπως και ο εργάτης αξίζει να κατατάσσεται στα χαμηλά οικονομικοκοινωνικά στρώματα.

## Συμπεράσματα και προτάσεις

Από τις παραπάνω έρευνες προκύπτει ότι οι μαθητές με εργατική προέλευση σημειώνουν χαμηλότερες επιδόσεις στο σχολείο, υποεκπροσωπούνται στις τριτοβάθμιες σχολές, πολύ δε περισσότερο στις περιζήτητες από αυτές, αν και στην Ελλάδα υπάρχει πιο έντονο το αίτημα για πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση γι' αυτές τις τάξεις και είναι μεγαλύτερη η πρόσβαση των φτωχών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα απ' ό,τι στις βιομηχανικές δυτικές χώρες και υποεκπροσωπούνται στις περιζήτητες θέσεις εργασίας.

Συνοπτικά, οι ελληνικές έρευνες δείχνουν α) την υποχρηματοδότηση της εκπαίδευσης, β) τη σχολική γλώσσα ως ξένη προς τις εμπειρίες των φτωχών, γ) τη μετάδοση παλαιότερα συντηρητικών, εξεζητημένων και δυσνόητων, στη συνέχεια εργαλειακών, χρησιμοθηρικών και σήμερα εμπορεύσιμων γνώσεων, και αντίστοιχη μετάβαση από τα ελληνοχριστιανικά ιδεώδη στην τεχνοκρατία και πλέον στην ανταγωνιστικότητα και επιχειρηματικότητα, δ) τον ατομοκεντρικό, κανονιστικό και επιλεκτικό χαρακτήρα του σχολείου, σε συνδυασμό με κακές διαπροσωπικές σχέσεις, ε) όπως και διεθνείς έρευνες, τη στενή σχέση ανάμεσα στη γονεϊκή ταξική προέλευση και στον τύπο του σχολείου, τη συνέχιση της φοίτησης, τη σχολική επιτυχία, τις ανώτατες σπουδές, τις περιζήτητες σχολές και την κοινωνική κινητικότητα, δηλαδή χαμηλού κύρους πανεπιστημιακές σχολές για τους φτωχούς ή που οδηγούν σε κακοπληρωμένα επαγγέλματα, χαμηλή εκπροσώπηση στις περιζήτητες σχολές και στις περιζήτητες θέσεις εργασίας αλλά και στ) την ελληνική ιδιαιτερότητα των διεκδικήσεων από τους κοινωνικά αδικημένους για ανώτατες σπουδές όμως με μεγάλο προσωπικό τίμημα.

Στις θεωρήσεις που αναλύθηκαν εδώ δεν λείπει ο ταξικός χαρακτήρας του σχολείου: α) η ελληνική ιδιαιτερότητα της παραπαιδείας, υπερεκπαίδευσης, διορισμού στο δημόσιο με πελατειακές σχέσεις ή του κερδοφόρου ελεύθερου επαγγέλματος, που συμβαδίζει με την υποτίμηση των εργατικών επαγγελμάτων, β) εκμάθηση ενδεδειγμένων συμπεριφορών ιεραρχίας στο σχολείο, γ) αξιολόγηση, επιλογή και απόρριψη μαθητών, με το μύθο της αριστείας, του χαρίσματος και της ευφυΐας, και με την πραγματικότητα του προλεταριακού πολιτισμικού κεφαλαίου σε ένα αστικό σχολείο και της αποθάρρυνσης για συνέχιση της φοίτησης διά του συντηρητισμού, του ανταγωνισμού και της καταπίεσης, δ) τεχνική εκπαίδευση που οδηγεί σε ειδικευμένα εργατικά επαγγέλματα, ε) νέο σχολείο, που προετοιμάζει για το νέο προλεταριάτο-γνωσιαριάτο, για τον ευέλικτο απασχολήσιμο και διά βίου μαθητευόμενο, με επικαιροποιημένο ατομικό βιογραφικό για ατομική διαπραγμάτευση της εργατικής του δύναμης, στ) σπουδές ακριβοπληρωμένες ως προς την προετοιμασία τους και χρονοβόρες - αλλά και η εκπαίδευση μέχρι πρότινος ως η μόνη πιθανή διέξοδος κινητικότητας για τους φτωχούς στην Ελλάδα (κυρίως σε ό,τι αφορά το εκπαιδευτικό και το νοσηλευτικό επάγγελμα).

Παράλληλα με τη δωρεάν εκπαίδευση και ενισχυτική διδασκαλία, η σημασία του επαγγελματικού προσανατολισμού είναι βαρύνουσα, στο βαθμό που θα μπορούσε να άρει τις ταξικές διακρίσεις που υφίστανται οι μαθητές από μη ευνοημένα κοινωνικά περιβάλλοντα και να

προτείνει ριζικές αλλαγές στην κατανομή των επαγγελμάτων, ακόμα και στην ίδια τη φύση τους, προετοιμάζοντας τη νεολαία όχι για τον μισθωτό καταναγκασμό αλλά για μια παγκόσμια ισοκατανομή της αναγκαίας κοινωφελούς εργασίας και για ποικίλα, απελευθερωτικά και δημιουργικά χόμπυ. Το πρώτο βήμα θα είναι βέβαια η αναβάθμιση της ποιότητας ζωής με την άρνηση της βαριάς, ανθυγιεινής, εξαθλιωμένης και κακοπληρωμένης/απλήρωτης εργασίας που επιφυλάσσει τόσο το σχολείο όσο και ο επαγγελματικός καταμερισμός στην εργατική τάξη, την εκ περιτροπής ή ολιγοετή αναγκαία κοινωφελή εργασία και εν συνεχεία τη βελτίωση των συνθηκών εργασίας και της θέσης εργασίας.

## Αναφορές


Αλεξίου, Θανάσης (2006). Εργασία, εκπαίδευση και κοινωνικές τάξεις. Το ιστορικο-θεωρητικό πλαίσιο. Αθήνα: Παπαζήση.

Ανθογαλίδου, Θεοπούλα (1987). Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή και εξέλιξη μιας παραδοσιακής κοινωνίας. Αθήνα: Θεμέλιο.

Ανθογαλίδου, Θεοπούλα (1990). Κοινωνική κριτική και ιδεολογία στην εκπαίδευση. Αθήνα: Οδυσσέας.

Benincasa, Luciana (2010). «Αυτοί που προσπαθούν περισσότερο, πετυχαίνουν, αγωνίζονται». Η επιβράβευση των αριστευσάντων μαθητών ως ιδεολογικό άλλοθι της εξουσίας. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 160.

Βουρεκάς, Θοδωρής (2005). Για μια περιεκτική κωδικοποίηση των στόχων της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ουτοπία, 64.

Γκότοβος, Θανάσης (1983). Η ποιοτική έρευνα στις επιστήμες της Αγωγής. Μεθοδολογικές προϋποθέσεις για την εμπειρική προσέγγιση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Δωδώνη, 12.

Γκότοβος, Αθανάσιος Ε. (1986). Η λογική του υπαρκτού σχολείου. Αθήνα: Σύγχρονη εκπαίδευση.

Ηλιού, Μαρία (1984/1988[2]). Εκπαιδευτική και κοινωνική δυναμική. Αθήνα: Πορεία.

Καμπέρης, Νίκος (2001). Κοινωνικές αναπαραστάσεις των νέων εργαζομένων για την εργασία και την εκπαίδευση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καντζάρα, Βασιλική (2008). Εκπαίδευση και κοινωνία. Κριτική διερεύνηση των κοινωνικών λειτουργιών της εκπαίδευσης. Αθήνα: Πολύτροπον.

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ελένη (1999). Σχολική αποτελεσματικότητα. Μια συγκριτική οικονομική προσέγγιση. Μέντορας, 1.

Κάτσικας, Χρήστος & Θεριανός, Κώστας (2008). Κατανοώντας το σχολείο στον καπιταλισμό. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Κάτσικας, Χρήστος, Θεριανός, Κώστας, Τσιριγώτης, Θανάσης, & Καββαδίας, Γιώργος (2007). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Αθήνα: Α.Α. Λιβάνη.

Κάτσικας, Χρήστος & Καββαδίας, Γιώργος Κ. (1994). Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση. Η εξέλιξη των ευκαιριών πρόσβασης στην ελληνική εκπαίδευση (1960-1994). Αθήνα: Gutenberg.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γεωργία (1991). Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Πάτρα: εκδ. Πανεπιστημίου Πατρών.

Κυρίδης, Αργύρης (1996). Εκπαιδευτική ανισότητα. Οριοθέτηση και προσπάθειες θεωρητικής προσέγγισής της. Θεσσαλονίκη: εκδ. Α[φών] Κυριακίδη.

Λάμνιας, Κώστας (1997). Η αξιολόγηση του μαθητή. Ανάδειξη διαφοροποιημένων σηματοδοτήσεων της έννοιας. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 26.

Lambiri-Dimaki, Jane (1983). Social stratification in Greece 1962-1982. Eleven essays. Athens: Sakkoulas.

Lamnias, Costas (2002). The contemporary pedagogic device: functional impositions and limitations. Pedagogy, Culture and Society, 10.

Μπαλούρδος, Διονύσης, Σούλης, Σωτήρης, & Χρυσάκης, Μανώλης (1998). Κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση και στη διανομή του εισοδήματος. Στο: Πρακτικά από το 6ο Συνέδριο του Ιδρύματος Σάκη Καράγιωργα, Κοινωνικές ανισότητες και κοινωνικός αποκλεισμός, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, 27-30/11/1996. Αθήνα: Εξάντας.

Μπαρτσίδης, Μιχάλης & Χοντολίδου, Ελένη (2002). Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση: ο μύθος της αποδυνάμωσης των εθνικών κρατών και ο ρόλος τους στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα. Θέσεις, 80.

Μπιτσάκης, Ευτύχης (2002). Η παιδεία στην εποχή των πολυεθνικών. Ουτοπία, 51.

Μυλωνάς, Θεόδωρος (1995). Εισαγωγικές επισημάνσεις πάνω στη θεωρία του Pierre Bourdieu. Στο: Ιωάννα Λαμπίρη-Δημάκη & Νίκος Παναγιωτακόπουλος (επιμ.), Pierre Bourdieu Κοινωνιολογία της Παιδείας. Αθήνα: εκδ. Καρδαμίτσα-Δελφίνι.

Μυλωνάς, Θεόδωρος (1998). Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης. Συμβολές. Αθήνα: Gutenberg.

Νικολακάκη, Μαρία (2001). Ο εκσυγχρονισμός και το εκπαιδευτικό σύστημα στη μετανεωτερικότητα: μια σχέση εξελισσόμενη. Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 4.

Ντούσκος, Πέτρος Δ. (1998). Εκπαιδευτικό σύστημα και σύστημα αναπαραγωγής της ειδικευμένης εργατικής δύναμης. Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1997 στην Ελλάδα. Αθήνα: Gutenberg.
Παπακωνσταντίνου, Παναγιώτης (1981/1986[2]). Η ανισότητα στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση: σχολική επιτυχία και κοινωνική προέλευση. Στο: Θανάσης Γκότοβος, Γιώργος Μαυρογιώργος, & Παναγιώτης Παπακωνσταντίνου, Κριτική Παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη. Αθήνα: Σύγχρονη εκπαίδευση.
Πατερέκα, Χρυσή (1986). Βασικές έννοιες των Pierre Bourdieu και Jean-Claude Passeron σε θέματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: εκδ. Αφών Κυριακίδη.
Πετμεζίδου-Τσουλουβή, Μαρία (1987). Κοινωνικές τάξεις και μηχανισμοί κοινωνικής αναπαραγωγής. Αθήνα: Εξάντας.
Πυργιωτάκης, Ιωάννης Ε. (1984/1989[3]). Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
Πυργιωτάκης, Ιωάννης Ε. (1986/2001). Εκπαίδευση και κοινωνία στην Ελλάδα. Οι διαλεκτικές σχέσεις και οι αδιάλλακτες συγκρούσεις. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Σιάνου, Ελένη (1998). Κοινωνικές ανισότητες και εκπαίδευση: από το φορμαλισμό των ‘‘ίσων ευκαιριών’’ στον ανταγωνιστικό ατομισμό της ελεύθερης αγοράς. Στο: Πρακτικά από το 6ο Συνέδριο του Ιδρύματος Σάκη Καράγιωργα, Κοινωνικές ανισότητες και κοινωνικός αποκλεισμός, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, 27-30/11/1996. Αθήνα: Εξάντας.
Σιάνου-Κύργιου, Ελένη (2006). Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες. Η μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην ανώτατη εκπαίδευση (1997-2004). Αθήνα: Μεταίχμιο.
Σμυρναίος, Αντώνης Λ. (2009). Λατρεία και νεύρωση στην παιδαγωγική της καινοτομίας. Σημειώσεις σε μια μετανεωτερική φιλοσοφία της παιδείας. Αθήνα: Εστία.
Σολομών, Ιωσήφ (1992). Εξουσία και τάξη στο νεοελληνικό σχολείο. Μια τυπολογία των σχολικών χώρων και πρακτικών 1820-1900. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
Σταμέλος, Γιώργος (2000). Πύλες εισόδου για αναζητήσεις στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: προοπτικές συγκριτικής ανάλυσης. Πρόλογος στο: Jean-Manuel de Queiroz (1995), Το σχολείο και οι κοινωνιολογίες του, μτφ. Ιφιγένεια Χριστοδούλου & Γιώργος Σταμέλος (2000). Αθήνα: Gutenberg.
Τσικαλάκη, Ιωάννα (2009). Τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών της εσπερινής τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και η σχέση τους με τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους επιλογές. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 159.
Φλουρής, Γιώργος & Πασιάς, Γιώργος (2004). Σχολική γνώση και Προγράμματα Σπουδών: «συστήματα γνώσης», «καθεστώτα αλήθειας» και «πολιτικές ρύθμισης» στη γενική εκπαίδευση (1980-2000). Στο: Γιώργος Μπαγάκης (επιμ.), *Ο Εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 125-137.
Φραγκουδάκη, Άννα (1985). Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο. Αθήνα: εκδ. Παπαζήση.
Φραγκουδάκη, Άννα (2004). Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης σήμερα. Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, 39.

2015




# Πρακτικά Συνεδρίου

Τόμος Α – Εισηγήσεις Βιντεοεισηγήσεις (Μέρος Ι)

ISBN
978-618-82197-1-7
978-618-82197-4-8

Πρακτικά εργασιών

# 1$^{Ο}$ ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ

Λάρισα 23 – 25 Οκτωβρίου 2015

## ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

*Επιμέλεια Πρακτικών :* *Δημήτριος Κολοκοτρώνης - Σχολικός Σύμβουλος Πληροφορικής*
*Δημήτριος Λιόβας - Υπεύθυνος ΚΕΠΛΗΝΕΤ Λάρισας*
*Βασίλειος Στεφανίδης – Υπεύθυνος ΚΕΠΛΗΝΕΤ Χαλκιδικής*
*Κωνσταντίνος Σταθόπουλος – Τεχνικός Υπεύθυνος ΚΕΠΛΗΝΕΤ Λάρισας*
*Ηλίας Λιάκος - Τεχνικός Υπεύθυνος ΚΕΠΛΗΝΕΤ Λάρισας*
*Ασημίνα Κοντογεωργίου – Σχολικός Σύμβουλος Φυσικής.*
*Σοφία Δέγγλερη – Εκπαιδευτικός Πληροφορικής*

ISBN
978-618-82197-1-7
978-618-82197-4-8

# Τρόποι μάθησης και διδακτικά παραδείγματα

**Καπραβέλου Αλεξία**
Μ.Ed., Υπ. Δρ. Παντείου Πανεπιστημίου
akaprave@gmail.com

**Περίληψη**

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι να προταθούν τρόποι εκμάθησης της μάθησης, ώστε οι μαθητές να διευκολύνονται όχι μόνον στη συγκράτηση και ανάκληση των γνώσεων αλλά και στη σταθεροποίηση και εμβάθυνση σ' αυτές. Έτσι, σταδιακά καλλιεργούνται πολύπλευρες, ενδιαφέρουσες, δυνατές προσωπικότητες, που υπερβαίνουν την απομνημόνευση της πληροφορίας και την εμπέδωση της γνώσης, αλλά κατακτούν την επιστημονικότητα, την επίγνωση, τη σοφία της ζωής. Με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση ποικίλων μαθησιακών θεωριών καταδεικνύονται τρόποι μάθησης, που μπορεί να προτείνει ο εκπαιδευτικός, και παρουσιάζονται μαθησιακές δραστηριότητες που μπορούν να εφαρμοστούν στην τάξη σε φιλολογικά μαθήματα.

**Λέξεις κλειδιά:** μαθαίνω πώς να μαθαίνω, εμπέδωση της γνώσης, πολύπλευρη μάθηση, κριτική-δημιουργική σκέψη.

## Ελευθερία επιλογής προτεινόμενων τύπων μάθησης

### *Εισαγωγή*

Σκοπός της εισήγησης είναι να προταθούν τρόποι εκμάθησης της μάθησης, ώστε οι μαθητές να διευκολύνονται όχι μόνον στη συγκράτηση και ανάκληση των γνώσεων αλλά και στη σταθεροποίηση και εμβάθυνση σ' αυτές. Έτσι, σταδιακά χτίζονται και μελλοντικά καλλιεργούνται πολύπλευρες, ενδιαφέρουσες, δυνατές προσωπικότητες, που υπερβαίνουν την απομνημόνευση της πληροφορίας και την εμπέδωση της γνώσης, αλλά κατακτούν την επιστημονικότητα, την επίγνωση, και προσεγγίζουν τη σοφία της ζωής. Με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση ποικίλων μαθησιακών θεωριών καταδεικνύονται τρόποι μάθησης, που μπορεί να προτείνει ο εκπαιδευτικός:

### *Συνεργατικό παιδαγωγικό κλίμα*

Αφορά τη συνεργασία κοινωνικών επιστημόνων-εκπαιδευτικών-βιβλιοθηκονόμων-μαθητών για τη βελτίωση της επίδοσής τους, ομάδες πολιτισμού, επικοινωνία, διαλογική συζήτηση και σύνθεση διαφορών, άρση των προκαταλήψεων και της μονοδιάστατης σκέψης, ευελιξία σκέψης.

Στο ψυχοκοινωνικό περιβάλλον εντάσσεται η αυτεπίγνωση, η αυτοδιαχείριση, η κοινωνική συνειδητοποίηση και η διαχείριση σχέσεων (Sprenger, 2008: 12-18). Έρευνες δείχνουν ότι η διεπιστημονική συνεργασία βιβλιοθηκονόμων, ειδικών της εκπαίδευσης και της συμβουλευτικής προάγει την παροχή κινήτρων για κριτική μάθηση στους εκπαιδευόμενους (Haycock, 2007. Carlin & Damschroder, 2009. Rugutt & Chemosit, 2009). Οι πρότερες γνώσεις εμπλουτίζονται με την εμπειρία, την αλληλεπίδραση και με τη συνδρομή του ενήλικα ειδικού, κατά τη βυγκοτσκιανή «ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης» (Rogers, 2002), την καθοδηγούμενη πρακτική. Μαθησιακά αποτελεσματική είναι η συγκρότηση ομάδων συνομηλίκων για την εκπόνηση εργασιών (Anderson et al., 2001) και η συνεργατική, ενεργητική και δημιουργική αίθουσα διδασκαλίας (Minick et al., 1993: 9), που αναζητά την αλήθεια με τη σωκρατική μαιευτική μέθοδο (Servage, 2006-2007). Αναπτύσσεται διάλογος για την εμπέδωση των γνώσεων (Xu, 2007) και συγκροτούνται κοινότητες μάθησης στο σχολείο (Alexander & Murphy, 1998/2000: 413). Αλλά και πέρα

από το σχολικό περιβάλλον, είναι αναγκαία η κοινωνική υποστήριξη από τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς, τους συμμαθητές, η θερμή εμπλοκή και ενσυναίσθηση, που αντιπαρατίθεται στη συναισθηματική αδιαφορία και απόρριψη, στην ανασφαλή ή εχθρική σχέση (van Lieshout, 1987: 60-61).

### *Σχέσεις ελευθερίας και ισότητας στο σχολείο*

Αναφέρεται στην ενθάρρυνση των μαθητών για παρουσίαση γνώσεων με δικά τους λόγια και νοήματα, ελευθερία έκφρασης, ενθάρρυνση στην αυτονομία, επαφή με τα συναισθήματα.

Η βιωματική προσέγγιση π.χ. με ιχνογραφήματα, η αφήγηση ζωντανών εμπειριών και η συναισθηματική εμπλοκή κατέχουν εξέχουσα θέση στη μάθηση, ιδίως αν πρόκειται για γνωστικά αντικείμενα υγείας και πρόνοιας (Zimmerman & Philips, 2000). Η λήψη αποφάσεων και η ανάληψη ευθύνης με την ενεργό μάθηση, δηλαδή την πρακτική άσκηση, διδάσκει ότι η μάθηση δεν είναι έργο μιας εκλεκτής μειοψηφίας αλλά υπόθεση όλων (Simons, 1997: 21). Παράδειγμα βιωματικής μάθησης αποτελεί η ηλεκτρονική σχολική εφημερίδα με πλούσιο κοινωνικό προβληματισμό και προτάσεις για τη βελτίωση της καθημερινότητας.


Οι φιλίες των παιδιών

το εφημεριδοπεριοδικό της β2' τάξης του 35ου Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου

Κωλέττη 34, Εξάρχεια – Αθήνα, τ.κ. 106 82

τ.2, 10 Ιουνίου 2009

**Εικ. 1. Παράδειγμα ηλεκτρονικού σχολικού εντύπου με περιεχόμενο πολυπολιτισμικό, αντιρατσιστικό, οικολογικό, καλλιτεχνικό, ψυχοκοινωνικό. Περιέχει ακόμη λογοτεχνικά δείγματα και γλωσσικά παιχνίδια για δημιουργική γραφή, αστείες ιστορίες, στοιχεία τοπικής ιστορίας, μικρά δημοσιογραφικά σχόλια και συνεντεύξεις, ενημέρωση για τις πολιτικές παιδικής προστασίας, σύντομα σημειώματα αναγνωστών.**

ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ ΑΠΟ ΤΗΝ Α' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΤΡΙΚΕΡΙΟΥ




*Το Πάσχα του 2008 ελπίζουμε να σας έβρει στο πανέμορφο Τρίκερι φορώντας την παραδοσιακή στολή μας . Στην κεντρική πλατεία του χωριού θα παρακολουθήσετε μια πανδαισία χρωμάτων συναισθημάτων και εμπειριών. Ο εκπολιτιστικός σύλλογος σε συνεργασία με τον Πρόεδρο του χωριού διοργανώνουν στην κεντρική πλατεία κάθε Παρασκευή του Πάσχα μεγάλο χορό με στόχο την διασκέδαση αλλά και την διατήρηση του εθίμου. Για αυτό σας προσκαλούμε στο Τρίκερι για να γιορτάσετε μαζί μας!!! Για να έρθετε στο Τρίκερι θα ακολουθήσετε τον επαρχιακό δρόμο που ξεκινάει από τον Βόλο και κάνει στάση στην Αργαλαστή και μετά συνεχίζει ώστε να φτάσει στο χωριό μας.*

*Η γιορτή στο χωριό μας κάθε χρόνο ξεκινάει από τις 4.30 και τελειώνει όποτε κουραστείτε εσείς . Βέβαια, αμέσως μετά μπορείτε να επισκεφτείτε τους υπόλοιπους παραδοσιακούς οικισμούς μας και να γευτείτε πεντανόστιμους τσιπουρομεζέδες. Είμαστε σίγουροι ότι θα ξανάρθετε. ΚΑΛΗ ΔΙΑΜΟΝΗ!!!*

**Εικ. 2. Παράδειγμα πρόσκλησης σε τοπική εκδήλωση. Συντάχθηκε και φιλοτεχνήθηκε από τους μαθητές.**

### *Κριτική ηλεκτρονική μάθηση*

Πρόκειται για ομαδικές εργασίες με χρήση νέων τεχνολογιών, χρήσεις των οπτικοακουστικών μέσων και του διαδικτύου προς την κατεύθυνση του κριτικού γραμματισμού και της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Η Rollett (1987: 148, 152-153) υποστηρίζει ότι η χρήση Η/Υ μειώνει τον γνωστικό φόρτο και καθιστά τη μάθηση διασκεδαστική, διότι αναπτύσσει τη στοχοθεσία και παρέχει υπενθυμίσεις που βοηθούν στην εσωτερίκευση πιο αυτόματων εκτελέσεων. Ο Glaser (1987: 403) προτείνει οργανωμένη μάθηση σε σχηματική μορφή, χωρίς όμως να παραγκωνίζεται η παράμετρος των αλληλοσυσχετίσεων στη μάθηση αυτή. Οι Brehmer & Allard (1987: 276) υποστηρίζουν την εκμάθηση με προσομοιώσεις για την κατανόηση σύνθετων φαινομένων.

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να οργανώσει προβολές εκπαιδευτικού υλικού που βοηθούν στη συγκράτηση των γνώσεων και στην κριτική αξιολόγηση του περιεχομένου (O'Connor, 2001) και πείθει τους μαθητές να αποφεύγουν τα –περιορισμένων γνωστικών δυνατοτήτων και ήθους– βιντεοπαιχνίδια (Xu, 2007). Ευέλικτα προγράμματα και λογισμικά λαμβάνουν υπόψη τους τα ποικίλα μαθησιακά στυλ και τη μάθηση μέσω περιέργειας και επικοινωνίας, και υπάρχει η δυνατότητα ελεύθερης και εύκολης κατασκευής προσωπικών ιστοσελίδων (Yukawa, 2006). Στην περίπτωση αυτή, το άτομο αναπτύσσει δεξιότητες αναζήτησης, αξιολόγησης, ακρόασης, μελέτης, γραφής, αυτοαξιολόγησης, συνεργασίας, επίλυσης προβλημάτων, διαχείρισης του χρόνου, αποδοχής της ευθύνης, σχεδιασμού, οργάνωσης και επικοινωνίας (Clarke, 2004: 7, 183, 191). Οι μαθητές παρακολουθούν οι ίδιοι τις επιδόσεις τους (Entwistle, 1987: 81). Πολύ περισσότερο, χρησιμοποιούν εποπτικά μέσα (Anderson et al., 2001) και μαθαίνουν μόνοι τους να πλοηγούνται, να διακρίνουν, να ερμηνεύουν, να συγκρίνουν, να αξιολογούν, να επιλέγουν, να συνθέτουν, να μοιράζονται πληροφορίες και να δημοσιεύουν δικές τους πληροφορίες και απόψεις. Μελετούν τον κόσμο, επικοινωνούν χωρίς γεωγραφικά όρια και κοινωνικές ανισότητες (κατανομής εξουσίας, ταξικές, σεξιστικές, εθνοφυλετικές, πολιτισμικές) και αναπτύσσουν δράσεις κοινωνικής δικαιοσύνης (Kara-Soteriou, 2007).

### *Εξάσκηση σε σύνθετες νοητικές διεργασίες*

Πρόκειται για υποβολή διευκρινιστικών ερωτημάτων, ερωτήσεις-απαντήσεις, εύρεση συνδέσεων μεταξύ γνώσεων, περίληψη, ερμηνεία δεδομένων, διατύπωση υποθέσεων, ικανότητα εφαρμογής γνώσεων, εμβάθυνση, επίλυση προβλημάτων, εξάσκηση στην επιχειρηματολογία.

Οι Ippel & Beem (1987: 112) διακρίνουν τις γνωστικές διαδικασίες σε διαδικασίες περιεχομένου (εκτέλεση) και διαδικασίες ελέγχου (επιλογή, σχεδιασμός, παρακολούθηση). Το γνωστικό περιβάλλον συνίσταται στην πρόβλεψη, ανατροφοδότηση, επιλογή, πρόκληση, αντανάκλαση, καινοτομία (Sprenger, 2008). Οι μαθητές ανατρέχουν σε λεξικά, βοηθητικά εγχειρίδια, εγκυκλοπαίδειες για να ορίσουν-διακρίνουν-συνδυάσουν-εξηγήσουν, συχνά κατατέμνουν-ταξινομούν-ομαδοποιούν, μελετούν εισαγωγικά κεφάλαια για να κατανοήσουν το κυρίως κείμενο, αναζητούν την κεντρική ιδέα και λέξεις-κλειδιά στο κείμενο, υπογραμμίζουν, επεξεργάζονται (Elder & Paul, 2002. Elder & Paul, 2003). Μέσα από 'τα δικά τους λόγια' ή παιχνίδι ρόλων διατυπώνουν ερωτήσεις κατανόησης και εμπέδωσης, αναζητούν συνδέσεις, αποτιμούν τα αποτελέσματα της μάθησης, οργανώνουν το περιεχόμενο, ανακεφαλαιώνουν (Paul & Elder, 2002). Διευκρινίζουν, αποσαφηνίζουν, ακριβολογούν, ανακαλύπτουν συνάφειες, διατυπώνουν υποθέσεις και αναφορές, τονίζουν, αιτιολογούν, προβαίνουν σε εφαρμογές, διευρύνουν (Paul & Elder, 2003). Εμβαθύνουν στη μάθηση, για να την ανακαλέσουν στη μνήμη τους όποτε χρειάζεται, μαθαίνουν να αξιολογούν οι ίδιοι τον λόγο τους με τεστ, ανάλυση της σκέψης, ομαδική επίλυση προβλήματος, αλληλοδιδακτική (Paul & Elder, 2008), κουίζ (Bloom, 1976/1982: 5). Οι

Minick et al. (1993: 8) συνιστούν σταδιακή μάθηση σε μορφή σκαλωσιάς. Πηγή μάθησης είναι βέβαια και η αποτυχία (Fortune & Peters, 1995/1997). Για τους Elder & Paul (2009), τρόποι εις βάθος εκμάθησης του περιεχομένου της γνώσης είναι η ένταξή του στα νοητικά σχήματα του καθενός, η σύνδεσή του με άλλες σημαντικές ιδέες και η εφαρμογή του σε θέματα και προβλήματα της καθημερινής ζωής, ενώ τεχνικές μπορεί να είναι η γραπτή και προφορικά ανακοινώσιμη σκέψη, καθώς και η δραματοποίηση της γνώσης.

Οι μαθητές παρουσιάζουν γραπτές ομαδικές εργασίες με θέματα που έχουν νόημα γι' αυτούς (Elder & Paul, 2008). Ο Gagné (1965/1985: 147-148) προτείνει γνωστικές στρατηγικές μάθησης, όπως αποσαφήνιση του προβλήματος, τμηματοποίηση και απλοποίηση του προβλήματος για να μελετηθεί ευκολότερα, εύρεση συσχετίσεων, εύρεση αντιθέσεων, αποφυγή 'ανώριμων' κρίσεων, νέες ιδέες και εναλλακτικές λύσεις στο πρόβλημα, κατηγοριοποίηση συνεπειών, αξιολόγηση, εύρεση νέων διαστάσεων που γεννά το πρόβλημα. Οι Marton & Booth (1997: 36-37) συνιστούν στρατηγικές μάθησης, όπως συγκεντροποίηση της γνώσης, εύρεση χρησιμότητας στη γνώση, πολλαπλότητα χρήσης της γνώσης, πολλαπλότητα οπτικών, ενσυναίσθηση. Ως προς τη συμβολή της πολυτροπικότητας στη μάθηση, έχει βρεθεί ότι η εικονογράφηση και τα βοηθητικά σχήματα κοντά σε κείμενο βοηθούν στη μάθηση, αρκεί να είναι προσεκτικά επιλεγμένα, να σχετίζονται με το κείμενο και να ανταποκρίνονται στα χαρακτηριστικά των μαθητών (Levin & Mayer, 1993: 110-111).

Ως προς την εξάσκηση στην επιχειρηματολογία, ο Brown (1993: 92) προσανατολίζεται στους επαγωγικούς και παραγωγικούς συλλογισμούς, ενώ οι Marttunen & Laurinen (2006: 119-138) προτείνουν συνεργατική προφορική και γραπτή επιχειρηματολογία με προετοιμασία διαγραμμάτων που αναλύουν τη συλλογιστική διαδικασία και τεκμηρίωση. Για τη συγκρότηση συλλογισμών, δηλαδή καταστάσεων που οδηγούν σε μια συνέπεια, μπορούν να αναπτυχθούν συλλογιστικές στρατηγικές, όπως ισχυρισμοί, εναλλακτικοί ισχυρισμοί, κριτική ισχυρισμών, ανασκευή, αποσαφήνιση, οριοθέτηση, αντιθέσεις, αντιπαραδείγματα, γενικεύσεις, εκτενέστερη εξέταση, επεξήγηση. Για την επιστημονική τεκμηρίωση απαιτούνται ορισμοί, αξιώματα, μετασχηματισμοί, αναφορά σε δεδομένα-γεγονότα-παρατηρήσεις-πηγές-αρχεία-τεκμήρια, σχέσεις, ομοιότητες, αναλογίες, μεταφορές, μοντέλα, μεταγνωστική επίγνωση (π.χ. πώς γνωρίζουμε κάτι), γενικές αρχές (εμπειρικές γενικεύσεις, νόμοι, αρχές), στατιστικά σημαντικές μεταβλητές που τονίζουν συσχετίσεις, πειραματισμοί, ερμηνείες (Pontecorvo, 1987: 244-245, 247, 249).

### *Αξιοποίηση κλίσεων*

Αναφέρεται σε δραστηριότητες που προϋποθέτουν διαφόρους τύπους νοημοσύνης και στυλ μάθησης και οδηγούν στην ολιστική θεώρηση και διαθεματικότητα.

Στην προβληματική των Kornhaber & Gardner (1991: 159), οι πολλαπλοί τύποι νοημοσύνης συνδυάζονται με τις ατομικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Ο εκπαιδευτικός αναθέτει έργα εφαρμόσιμα στην αληθινή ζωή, που προϋποθέτουν ποικιλία δεξιοτήτων, καθώς παρατηρεί ότι οι τύποι νοημοσύνης (από τη γλωσσική χρήση ως τη δημιουργική φαντασία) και τα μαθησιακά στυλ των μαθητών ποικίλουν. Κατ' επέκταση, μαθαίνει κι ίδιος με τους μαθητές του (DeCastro-Ambrosetti & Cho, 2005). Ο συνδυασμός επιστημονικών πεδίων καθιστά τη μάθηση ολιστική και ευέλικτη (Magnussen et al., 2000. Biggs, 2001: 77). Γενικά, μαθαίνουμε μέσα από την τοποθέτησή μας στην ομάδα και στον κόσμο, μέσα από κοινωνικές συγκρίσεις, καθώς και από την αίσθηση της μοναδικότητάς μας (Light & Littleton, 1999: 73, 77).

### *Πρόσκτηση των απολαύσεων της ζωής για τη δημιουργία γνώσης*

Πρόκειται για αισθησιοκινητικές, καλλιτεχνικές, παιγνιώδεις και χιουμοριστικές δραστηριότητες. *Ο Κήπος των Επίγειων Απολαύσεων* του Ιερώνυμου Μπος (Εικ. 1) μάς επιτρέπει να αναλογιστούμε τη σωματότητα, τις ξεχασμένες υλικές απολαύσεις και να εντάξουμε πολλές από αυτές σε μια κοινότητα μάθησης, προσαρμοσμένες βέβαια στην

ηλικία των συμμετεχόντων: αξιοποίηση των αισθήσεων και των ορμέμφυτων δυνάμεων, μοναχικότητα και συνάθροιση, επαφή με τη φύση και τα ζώα, ιππασία, κολύμπι, περίπατος, χορός, παιχνίδι, χαρές για όλους τους ανθρώπους, χωρίς διακρίσεις.



**Εικ. 3. Το κεντρικό ταμπλό από το τρίπτυχο του προ-σουρεαλιστή Ολλανδού ζωγράφου Ιερώνυμου Μπος (Hieronymus van Aken 1450-1516), *Ο κήπος των επίγειων απολαύσεων*, ελαιογραφία.**

Σε έρευνα των Soini & Flynn (2005) ταυτοποιήθηκαν έξι πρωταρχικές πηγές μάθησης: συναισθηματικά σημαντική, ανακλαστική, των διαφορετικών μεταξύ τους προοπτικών, συνεργατική, αυτόνομη, διαλογική, ενώ τονίζεται η σημασία της αισθητηριακής εμπειρίας για τη νοητική ανάπτυξη. Η Trapp (2005) εξαίρει τη συμβολή του σώματος και του νου στη μάθηση. Οι Zhang & Sternberg (2005/2007: 80) κάνουν λόγο για τη «μάθηση χάριν περιέργειας». Οι DeCastro-Ambrosetti & Cho (2005) προτείνουν διασκεδαστικά projects. Η Morrison (2008: 2-5) αναλύει τα πλεονεκτήματα του χιούμορ στη μάθηση, ότι δηλαδή τονώνει από την κόπωση, οδηγεί σε ισορροπία σώματος και νου, ενισχύει τις νοητικές λειτουργίες, διευκολύνει την επικοινωνία, υποστηρίζει αλλαγές, δημιουργεί αισιοδοξία. Στην Tamblyn (2003: 7, 9) το χιούμορ παραλληλίζεται με τη δημιουργική σκέψη. Με το κωμικό και το αστείο αποκαθίσταται ο αρχικός σκοπός της εκπαίδευσης, που είναι να δημιουργήσει ανοιχτόμυαλους ανθρώπους. Οι Bell et al. (2002) τονίζουν την ανάγκη αυθεντικότητας του μαθησιακού υλικού και του μαθησιακού περιβάλλοντος, και εκθειάζουν τη μάθηση μέσω της παροχής υποστήριξης, βοήθειας και φροντίδας. Ο Bloom (1976/1982: 119) συνιστά αντικείμενα και παιχνίδια στην τάξη. Οι Blakemore & Frith (2005: 163) προτείνουν εκμάθηση μέσω πράξης, δηλαδή τραγουδιού, χορού, θεάτρου, αθλητισμού, ξένης γλώσσας, ομιλίας, γραφής. Οι Martin et al. (2004) προτείνουν επίσης δραματουργία και παιχνίδια ως δραστηριότητες μάθησης. Πολύ δε περισσότερο, σε έναν τεχνητό κόσμο με 'αυτοματοποιημένες' απαντήσεις και με 'εργατικά' παιδιά-'παπαγάλους' αντιτάσσονται ομαδικές δραστηριότητες με χρήση παιχνιδιών, κουμπιών, κουδουνιών, με μουσική, καλλιτεχνική δημιουργία, μαγειρική, αφήγηση, σχεδίαση, εφευρέσεις (Michnick et al., 2006: 3-6).

Ο Holt (1967/1983) στην παιδαγωγική επιβαλλόμενη ακαδημαϊκή παράδοση αντιπροτείνει την εμπειρική ελευθεριακή παιδαγωγική, που συνίσταται στη δοκιμή και επιλογή δραστηριοτήτων που αγαπούμε, μεταξύ των εξής ενδεικτικών: εκμάθηση μουσικού οργάνου, εκμάθηση τραγουδιού, παιχνίδι, μαγειρική-ζαχαροπλαστική, ανέκδοτα, αθλητισμός, παζλ, χρήση πειραμάτων, συζήτηση, επισκέψεις, κηπουρική, οικιακές ασχολίες, χειροτεχνήματα, ραπτική, ανάγνωση, καλλιτεχνική δημιουργία, κατασκευές. Οι Newman & Holzman (1997) προτείνουν και εναλλακτικά προγράμματα αναπτυξιακής ψυχοθεραπείας. Ο Perkins (1994: 5, 75) θεωρεί ότι η θέαση της τέχνης και ο σχολιασμός της μάς επιτρέπει την προσωπική συναισθηματική εμπλοκή και ενεργοποίηση των αισθήσεων και γνωστικών λειτουργιών, όπως η δημιουργία ερωτημάτων, η εξέταση υποθέσεων, η σύνδεση του έργου με κοινωνικά θέματα, η ένταξή του σε φιλοσοφικά ζητήματα ή σε ιστορικογεωγραφικά πλαίσια. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της περιγραφής, της επίσημης ανάλυσης του έργου, της ερμηνείας, της διατύπωσης κρίσεων. Ο Humphrey (1987: 38, 40-42) υποστηρίζει ότι ο χορός βοηθά τον μαθητή να συγκροτήσει τους στόχους που καθοδηγούν τις μαθησιακές του δραστηριότητες, του δίνει την ελευθερία να ανταποκριθεί σε καταστάσεις που

αντιμετωπίζει και να επιλέξει τη μάθηση που θεωρεί αξιόλογη, τον βοηθά να μοιράζεται τις εμπειρίες του με άλλους, ενώ ο εκπαιδευτικός διευκολύνει χωρίς να ελέγχει, και μάλιστα αναγνωρίζει τον μαθητή ως αναπτυσσόμενο οργανισμό.

### *Εμβάθυνση στη γνώση*

Αφορά την πρόσβαση σε πηγές, μελέτη φιλοσοφικών-κοινωνικών θεωριών, καθώς και θεωριών μάθησης.

Οι μαθητές με συνεργάτη τον εκπαιδευτικό μελετούν, σε εργαστηριακές συναντήσεις, κείμενα ανάλυσης ιστορικών τάσεων, συστημάτων ιδεών, κοινωνικής δομής, εργατικής τάξης, εργατικών νόμων, του ρόλου των γυναικών, της δουλείας κλπ., και κάνουν εκπαιδευτικές επισκέψεις (Rogers, 2002. Carlin & Damschroder, 2009). Οι Minick et al. (1993: 12) προτείνουν εμπέδωση των γνώσεων με εργασίες μετά το σχολείο, που προϋποθέτουν μελέτη υλικού από τη βιβλιοθήκη ή τις ΤΠΕ.

| Α/Α | Συγγραφέας | Έτος | Τίτλος | Τόπος | Εκδόσεις | Χαρακτηρισμός | Αντίτυπα |
|---|---|---|---|---|---|---|---|

**Εικ. 4. Παράδειγμα καταγραφής υλικού σχολικής βιβλιοθήκης ή σχολικού γραφείου.**

### *Εκδημοκρατισμός στην εκπαίδευση και στην κοινωνία*

Ο Mezirow αντλεί από την επικοινωνιακή χαμπερμασιανή θεωρία, για να κατασκευάσει τη μετασχηματιστική θεωρία του, που εμπλέκει τη μάθηση για την κατανόηση των αξιών, ιδεωδών, συναισθημάτων, πεποιθήσεων για την ελευθερία, αυτονομία, δικαιοσύνη, υπευθυνότητα, σοφία, ομορφιά, αγάπη, καλοσύνη. Ειδικότερα, η κριτική παιδαγωγική εστιάζει στα σχολεία, που αποτελούν πεδία διαιώνισης των κοινωνικών αδικιών και υπονόμευσης της δημοκρατίας, για να αντιτάξει τη δικαιοσύνη, ισότητα, δημοκρατία, ελευθερία, αξιοπρέπεια και ελπίδα (Servage, 2008). Η μάθηση εδράζεται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για την ειρήνη, την κοινωνική δικαιοσύνη, τη διαφορετικότητα (O'Sullivan, 1999: 133-176).

### *Γνώση για την κοινωνική χειραφέτηση*

Αναφέρεται στην αναγνώριση των προβλημάτων της κυριαρχίας και χειραγώγησης, καθώς και στην ενεργό συμμετοχή στα κοινωνικά κινήματα.

Στην κρατούσα εκπαίδευση, παρά τον μαθητοκεντρισμό, δεν τίθενται σε προτεραιότητα οι ανάγκες των εκπαιδευόμενων παρά των εργοδοτών, των επαγγελματικών ομάδων, της κυβέρνησης και των θεσμών. Η εκπαίδευση παρέχεται από το κράτος και αποτελεί ιδεολογικό μηχανισμό μετάδοσης των αξιών της μειοψηφούσας αστικής τάξης προς την εργατική, και προς όφελος της αστικής τάξης. Μια μορφή άσκησης εξουσίας στις κοινωνίες, κατά τον Foucault, είναι η γνώση και η κατανόηση του κόσμου και του εαυτού. Επομένως, μια τέτοια προσέγγιση εγείρει ερωτήματα σχετικά με το κόστος της γνώσης και ποιοι το πληρώνουν, ποιους ωφελεί η γνώση, ποιες είναι οι επιπτώσεις από αυτήν στους μαθητές, αν υπάρχει δυνατότητα επιλογής της γνώσης, αν η γνώση σχετίζεται με μορφές ανισότητας (Edwards, 2001: 38, 42). Έτσι, είναι άνισες οι σχολικές προσδοκίες, εις βάρος των παιδιών που είναι κορίτσια ή διαφορετικής εθνότητας ή διαφορετικής φυλής (Duek, 2000: 103), ενώ η εκμάθηση της μάθησης προετοιμάζει τον μαθητή για να γίνει εργαζόμενος με καθεστώς μαθητείας σε μια μεταφορντικού τύπου εποχή της ευέλικτης και απέριττης παραγωγής (Guile & Young, 2001: 57). Κατ' επέκταση, η γνώση επιλέγεται σύμφωνα με τις δομές της αγοράς, που ελέγχει την οπτική, τους στόχους, τους ορισμούς της μάθησης και τους σκοπούς της, διαχέοντας στην κοινωνία την ιδεολογία της συνεχούς βελτίωσης της μάθησης και της γνώσης για την επιβίωση και την κερδοφορία της επιχείρησης (Fenwick, 2001: 77, 79, 81-82).

Οι μαθητές, μελετώντας τη φουκωική σχέση πειθαρχίας-καθεστώτος της γνώσης, όχι μόνον ερμηνεύουν αλλά και διερευνούν κρυμμένα νοήματα της γνώσης (Elder & Paul, 2003. Xu, 2007). Ελέγχουν τη γνώση τους, επομένως και την εξουσία εντός της, που υπηρετεί τα συμφέροντα της elite (Paechter, 2001: 171, 178). Συνειδητοποιώντας ότι μαθαίνουν ως υλικά-πολιτισμικά-κοινωνικά όντα και διερευνώντας ελεύθερα εναλλακτικές ιδέες, εγκαταλείπουν τις αυταπάτες,

τους προκατειλημμένους χαρακτηρισμούς και τον μανιχαϊσμό (Elder & Paul, 2002). Η κριτική θεωρία της Σχολής της Φρανκφούρτης στηρίζεται στο μαρξικό έργο, για να προτείνει ότι η εκπαίδευση οφείλει να εστιάζει στο πώς οι μαθητές, ιδίως οι ενήλικες, μπορούν να μάθουν να διακρίνουν την ιδεολογική κυριαρχία και χειραγώγηση, ώστε η μάθηση αυτή να τους επιτρέπει να εξουδετερώσουν τις άνισες δομές και να δημιουργήσουν πιο δημοκρατικές ρυθμίσεις (Brookfield, 2001). Οι μαθητές συνδέουν τη μάθηση με τη φρεϊρεανή προβολή των καταπιεσμένων και αποκλεισμένων, την κοινωνικοπολιτική ενδυνάμωση και την αλλαγή μέσα από την πράξη (Servage, 2006-2007. Xu, 2007). Οι εκπαιδευτικοί εμπλέκονται σε θέματα κριτικής σκέψης, καθώς εκπαιδεύονται και επιμορφώνονται στην αντιρατσιστική εκπαίδευση, στη σχολική επιλογή, στην κριτική προσέγγιση των αναλυτικών προγραμμάτων, στην ανάλυση της εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής, στη συγκριτική εκπαίδευση διεθνώς (Servage, 2006-2007). Ειδικά η κοινωνιολογική ανάλυση επιτρέπει την αποκάλυψη των ανισοτήτων σε ζητήματα κοινωνικής τάξης, φύλου, φυλής/εθνότητας (Xu, 2007), ελευθερίας και καταπίεσης, πολιτικών δικαιωμάτων (Rogers, 2002).

## Συμπέρασμα

Συμπερασματικά, αντιλαμβανόμαστε ότι η διαδικασία μάθησης, γνώσης και επίγνωσης αποτελεί ένα σύνθετο πλέγμα συνεργατικότητας, κοινωνικής συμμετοχής, καινοτόμων πολυαισθητηριακών δραστηριοτήτων, ενθάρρυνσης για ατομική πρωτοβουλία και αυτενέργεια, πρακτικής εφαρμογής της γνώσης, καλλιτεχνικής προσέγγισης της γνώσης, ατομικής αναζήτησης της γνώσης με εποπτικά μέσα, ενεργοποίησης νοητικών διεργασιών στην πρόσληψη της γνώσης, ανάπτυξης της κριτικής-δημιουργικής σκέψης και φαντασίας, ένταξης της χαράς στη μάθηση, καθώς και στόχευσης στην απελευθερωτική γνώση για όλους με επικέντρωση στις διαχρονικές αξίες, στην πολιτειότητα και στην αγωνιστική αντίσταση προς κάθε μορφή ανισότητας.

## Υποδείγματα ερωτήσεων για γραπτές εργασίες ή τεστ αξιολόγησης

Βάσει του θεωρητικού αυτού πλαισίου παρουσιάζονται μαθησιακές δραστηριότητες που μπορούν να εφαρμοστούν στην τάξη. Συγκεκριμένα, παρατίθενται εδώ προτεινόμενα, ενδεικτικά, τροποποιήσιμα και όχι δεσμευτικά δείγματα ερωτήσεων, κατάλληλων για το μάθημα της Ιστορίας:

Βυζαντινή Ιστορία Β΄ Γυμνασίου, τεστ με ανοιχτά βιβλία: Με βάση τις σχετικές πηγές του βιβλίου και τις ιστορικές σας γνώσεις, να απαντήσετε στα εξής ερωτήματα: Α) Να συγκρίνετε και να κρίνετε τη διαδικασία εκχριστιανισμού των Μοραβών, Βουλγάρων και Ρώσων. Β) Να αποτιμήσετε τις «Νεαρές». Να αποφύγετε τις αντιγραφές ολόκληρων φράσεων από το βιβλίο. Οι απαντήσεις σας να είναι απολύτως σχετικές με το θέμα, πλήρεις και τεκμηριωμένες.

Νεοελληνική Ιστορία Γ΄ Γυμνασίου, τεστ με ανοιχτά βιβλία: Με βάση τις σχετικές πηγές του βιβλίου και τις ιστορικές σας γνώσεις, να απαντήσετε στα εξής ερωτήματα: Α) Να συγκρίνετε και να κρίνετε την πολιτική του Καποδίστρια και της Αντιβασιλείας σε όλους τους τομείς. Β) Να συγκρίνετε και να κρίνετε το Σύνταγμα του 1844 και του 1864, όχι μόνον όπως ψηφίστηκαν (τα μέτρα) αλλά και όπως εφαρμόστηκαν.

## Σχέδιο διδασκαλίας μιας ενότητας με τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης του Gardner

Διδακτική ενότητα: «Η ένταξη των προσφύγων στην Ελλάδα», στο: Π.Ι., Θέματα Νεοελληνικής Ιστορίας Γ΄ Λυκείου. Θεωρητική Κατεύθυνση, ΟΕΔΒ, Αθήνα 2003[5], σσ. 165-171.

Στόχοι: Οι μαθητές να: Μελετήσουν/Κατανοήσουν τη διαδικασία κοινωνικής ένταξης των προσφύγων. Εκτιμήσουν τη συμβολή τους στην ανάπτυξη και στον πολιτισμό. Αποκτήσουν συνείδηση της πολυπολιτισμικότητας των σύγχρονων κοινωνιών και να ζήσουν αρμονικά μέσα σ' αυτήν, σεβόμενοι τη διαφορετικότητα. Ευαισθητοποιηθούν/Βοηθήσουν τους σύγχρονους πρόσφυγες. Πηγές ή υλικά: Σχετικά

εγχειρίδια. Γραφική ύλη. DVD player ή PC. DVD/CD-rom. CD ήχου επανεγγράψιμο ή μουσικά όργανα. (πιθανόν) Θεατρικά κοστούμια.

Δραστηριότητες μάθησης με τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης:
*Γλωσσική Νοημοσύνη:* Αφού μελετήσετε την ενότητα και το παράθεμα 19 (σσ. 167-8), να απαντήσετε στην ερώτηση: Ποιες ήταν οι αντιδράσεις του γηγενούς ελληνικού πληθυσμού απέναντι στην άφιξη των προσφύγων; *Λογικομαθηματική Νοημοσύνη:* Να κάνετε ένα σχεδιάγραμμα πληροφοριών που υπάρχουν στην ενότητα αυτή, με τις εξής κατηγορίες: αστοί (κεφαλαιούχοι) πρόσφυγες, εργάτες πρόσφυγες. *Οπτική/Χωρική Νοημοσύνη:* Αφού ανατρέξετε σε σχετικό ιστορικό υλικό, να συλλέξετε εικόνες που αποτυπώνουν στιγμιότυπα της προσφυγιάς και να τα σχολιάσετε με συντομία. *Κιναισθητική Νοημοσύνη:* Να συγκεντρώσετε θεατρικά έργα, στα οποία εμφανίζονται ρόλοι προσφύγων και να παίξετε αποσπάσματα από αυτούς τους ρόλους, 1-2 φορές μεταξύ σας. Ποια είναι τα συμπεράσματά σας για την προσωπικότητα των προσφύγων;
*Μουσική Νοημοσύνη:* Να συλλέξετε έντεχνα τραγούδια είτε για την προσφυγιά είτε προσφύγων δημιουργών. Αφού καταγράφετε τους στίχους, ν' ακούσετε ή να τραγουδήσετε ή να παίξετε τα τραγούδια. *Διαπροσωπική Νοημοσύνη:* Χωριστείτε σε ομάδες των τριών και συνεργαστείτε, για να παρουσιάσετε έναν κατάλογο λογοτεχνών προσφυγικής καταγωγής και έναν κατάλογο λογοτεχνημάτων για το προσφυγικό ζήτημα από τα σχολικά βιβλία λογοτεχνικών κειμένων Λυκείου (Γενικής Παιδείας και Θεωρητικής Κατεύθυνσης). *Ενδοπροσωπική Νοημοσύνη:* Αναλογιστείτε την προσφορά των προσφύγων στην ελληνική κοινωνία. Η κρατική μέριμνα ήταν ανάλογη αυτής της προσφοράς; Να καταγράψετε τις προσωπικές σας σκέψεις και τα συναισθήματά σας. *Οικολογική Νοημοσύνη:* Πώς παρουσιάζεται η γη της Μικρασίας ή του Πόντου στα έργα λογοτεχνών προσφυγικής καταγωγής ή σε κινηματογραφικές ταινίες; Να συλλέξετε τα σχετικά αποσπάσματα.

Διαδικασίες Αξιολόγησης: Αυτοαξιολόγηση από τους μαθητές. Ετεροαξιολόγηση μεταξύ μαθητών. Αξιολόγηση του έργου συνολικά. Αξιολόγηση, από τον εκπαιδευτικό, κάθε μαθητή, με βάση: α) σαφή κριτήρια που ανακοινώνονται πριν τις δραστηριότητες και β) πληροφορίες και οδηγίες από τον εκπαιδευτικό, δηλαδή προηγείται σχετική διδασκαλία με προσανατολισμό στην εύρεση του πυρήνα του θέματος και στην αναθεώρηση παρερμηνειών. Αυτοκατευθυνόμενη μάθηση με projects. Κύκλος συζητήσεων με γονείς, εργαζόμενους σε διάφορους φορείς, ειδικούς. Ο εκπαιδευτικός: Αναθέτει στα παιδιά να κάνουν τις παραπάνω εργασίες, χωρίζοντας την τάξη σε 8 ομάδες, όσοι είναι και οι ΠΤΝ. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει μια δραστηριότητα. Βοηθά τα παιδιά, όπου χρειάζεται, να ολοκληρώσουν με επιτυχία το έργο τους. Αξιολογεί τα παιδιά θετικά, με μορφή χαρακτηρισμών, τονίζοντας τα θετικά στοιχεία των εργασιών τους και ασκώντας συμβουλευτική. Παράλληλα, αφήνει τους μαθητές να μιλήσουν για την πορεία του έργου τους και πυροδοτεί τη συζήτηση. Συλλέγει τις εργασίες διορθωμένες, για να τις εντάξει σε ηλεκτρονικό αρχείο, προσβάσιμο σε κάθε ενδιαφερόμενο.

## Αναφορές

Alexander, Patricia A., & Murphy, P. Karen (1998/2000). Learning profiles: valuing individual differences within classroom communities. In: Phillip L. Ackerman, Patrick C. Kyllonen, & Richard D. Roberts (Eds.), *Learning and individual differences. Process, trait, and content determinants*. Washington: American Psychological Association.

Anderson, Tony, Howe, Christine, Soden, Rebecca, Halliday, John, & Low, Jennifer (2001). Peer interaction and the learning of critical thinking skills in further education students. *Instructional Science, 29*, 1-32.

Bell, Margaret L., Heye, Mary L., Campion, Laura, Hendricks, Pauline B., Owens, Barbara L., & Schoonover, Janemarie (2002). Evaluation of a process-focused learning strategy to promote critical thinking. *Journal of Nursing Education, 41* (4), 175-177.

Biggs, John (2001). Enhancing learning: a matter of style or approach? In: Robert J. Sternberg, & Li-fang Zhang (Eds.), *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
Blakemore, Sarah-Jayne, & Frith, Uta (2005). *The learning brain. Lessons for education*. Oxford: Blackwell Publishing.
Bloom, Benjamin S. (1976/1982). *Human characteristics and school learning*. N.Y.: McGraw-Hill.
Brehmer, Berndt, & Allard, Robert (1987). Learning to control a dynamic task. In: Erik de Corte, Hans Lodewijks, Roger Parmentier, & Pieter Span (Eds.), *Learning and instruction: European research in an international context, vol. 1*. Oxford: Pergamon Press.
Brookfield, Stephen (2001). Repositioning ideology critique in a critical theory of adult learning. *Adult Education Quarterly, 52* (1), 7-22.
Brown, H. Douglas (1993). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall Regents.
Carlin, Jane A., & Damschroder, Cindy B. (2009). Beautiful and useful: the book as a learning object. Using an honors seminar as a forum to explore information literacy and critical thinking. *College & Research Libraries News, 70* (3), 168-183.
Clarke, Alan (2004). *E-learning skills*. N.Y.: Palgrave Macmillan.
DeCastro-Ambrosetti, Debra, & Cho, Grace (2005). Synergism in learning: a critical reflection of authentic assessment. *The High School Journal, 89* (1), 57-62.
Duek, Jody Lee Estrada (2000). Whose group is it, anyway? Equity of student discourse in problem-based learning (PBL). In: Dorothy H. Evensen, & Cindy E. Hmelo (Eds.), *Problem-based learning. A research perspective on learning interactions*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
Edwards, Richard (2001). Meeting individual learner needs: power, subject, subjection. In: Carrie Paechter, Margaret Preedy, David Scott, & Janet Soler (Eds.), *Knowledge, power, and learning*. London: Paul Chapman Publishing.
Elder, Linda, & Paul, Richard (2002). Critical thinking, II: teaching students how to study and learn. *Journal of Developmental Education, 26* (2), 34-35.
Elder, Linda, & Paul, Richard (2003). Critical thinking, IV: teaching students how to study and learn. *Journal of Developmental Education, 27* (1), 36-37.
Elder, Linda, & Paul, Richard (2008). Critical thinking: strategies for improving student learning. *Journal of Developmental Education, 32* (1), 32-33.
Elder, Linda, & Paul, Richard (2009). Critical thinking, III: strategies for improving student learning. *Journal of Developmental Education, 32* (3), 40.
Entwistle, Noel (1987). Explaining individual differences in school learning. In: Erik de Corte, Hans Lodewijks, Roger Parmentier, & Pieter Span (Eds.), *Learning and instruction: European research in an international context, vol. 1*. Oxford: Pergamon Press.
Fenwick, Tara (2001). Questioning the concept of the learning organization. In: Carrie Paechter, Margaret Preedy, David Scott, & Janet Soler (Eds.), *Knowledge, power, and learning*. London: Paul Chapman Publishing.
Fortune, Joyce, & Peters, Geoff (1995/1997). *Learning from failure - the systems approach*. N.Y.: John Wiley & sons.
Gagné, Robert Mills (1965/1985[4]). *The conditions of learning and theory of instruction*. N.Y.: Holt, Rinehart, and Winston.

Glaser, Robert (1987). Learning theory and theories of knowledge. In: Erik de Corte, Hans Lodewijks, Roger Parmentier, & Pieter Span (Eds.), *Learning and instruction: European research in an international context, vol. 1*. Oxford: Pergamon Press.
Guile, David, & Young, Michael (2001). Apprenticeship as a conceptual basis for a social theory. In: Carrie Paechter, Margaret Preedy, David Scott, & Janet Soler (Eds.), *Knowledge, power, and learning*. London: Paul Chapman Publishing.
Haycock, Ken (2007). Collaboration: critical success factors for student learning. *School Libraries Worldwide, 13* (1), 25-35.
Holt, John (1967/1983). *How children learn*. New York: Delta/Seymour Lawrence.
Humphrey, James H. (1987). *Child development and learning through dance*. N.Y.: AMS Press.
Ippel, Martin J., & Beem, A. Leo (1987). A theory of antagonistic strategies. In: Erik de Corte, Hans Lodewijks, Roger Parmentier, & Pieter Span (Eds.), *Learning and instruction: European research in an international context, vol. 1*. Oxford: Pergamon Press.
Kara-Soteriou, Julia (2007). The Internet as a resource for critical literacy learning and applications. *The New English Reading Association Journal, 43* (2), 90-96.
Kornhaber, Mindy L., & Gardner, Howard (1991). Critical thinking across multiple intelligences. In: Stuart Maclure, & Peter Davies (Eds.) (1991), *Learning to think, thinking to learn*. Proceedings of the 1989 OECD Conference organized by the Centre for Education Research and Innovation. Oxford, New York: Pergamon Press.
Levin, Joel R., & Mayer, Richard E. (1993). Understanding illustrations in text. In: Bruce K. Britton, Arthur Woodward, & Marilyn Binkley (Eds.), *Learning from textbooks. Theory and practice*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
Light, Paul, & Littleton, Karen (1999). *Social processes in children's learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
Magnussen, Lois, Ishida, Dianne, & Itano, Joanne (2000). The impact of the use of inquiry-based learning as a teaching methodology on the development of critical thinking. *Journal of Nursing Education, 39* (8), 360-364.
Martin, Andy, Franc, Dan, & Zounková, Daniela (2004). *Outdoor and experiential learning. A holistic and creative approach to programme design*. Aldershot: Gower.
Marton, Ference, & Booth, Shirley (1997). *Learning and awareness*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
Marttunen, Miika, & Laurinen, Leena (2006). Collaborative learning through argument visualization in secondary school. In: Samuel N. Hogan (Ed.), *Trends in learning research*. N.Y.: Nova Science.
Michnick Golinkoff, Roberta, Hirsh-Pasek, Kathy, & Singer, Dorothy G. (2006). Why play = learning: a challenge for parents and educators. In: Dorothy G. Singer, Roberta Michnick Golinkoff, & Kathy Hirsh-Pasek (Eds.), *Play = learning. How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. N.Y.: Oxford University Press.
Minick, Norris, Addison, Stone C., & Forman, Ellice A. (1993). Integration of individual, social, and institutional processes in accounts of children's learning and development. In: Ellice A. Forman, Norris Minick, & C. Addison Stone (Eds.), *Contexts of learning. Sociocultural dynamics in children's development*. N.Y.: Oxford University Press.
Morrison, Mary Kay (2008). *Using humor to maximize learning. The links between positive emotions and education*. Plymouth: Rowman & Littlefield Education.

Newman, Fred, & Holzman, Lois (1997). *The end of knowing. A new developmental way of learning*. London & N.Y.: Routledge.
O'Connor, John E. (2001). Reading, writing, and critical viewing: coordinating skill development in History learning. *The History Teacher, 34* (2), 183-192.
Olson, David R. (1997). Critical thinking: learning to talk about talk and text. In: Gary D. Phye (Ed.), *Handbook of academic learning. Construction of knowledge*. Cambridge: Blackwell.
O'Sullivan, Edmund (1999). *Transformative learning. Educational vision for the 21st century*. London & N.Y.: Zed Books.
Paechter, Carrie (2001). Schooling and the ownership of knowledge. In: Carrie Paechter, Margaret Preedy, David Scott, & Janet Soler (Eds.), *Knowledge, power, and learning*. London: Paul Chapman Publishing.
Paul, Richard, & Elder, Linda (2002). Critical thinking, I: teaching students how to study and learn. *Journal of Developmental Education, 26* (1), 36-37.
Paul, Richard, & Elder, Linda (2003). Critical thinking, III: teaching students how to study and learn. *Journal of Developmental Education, 26* (3), 36-37.
Paul, Richard, & Elder, Linda (2008). Critical thinking, II: strategies for improving student learning. *Journal of Developmental Education, 32* (2), 34-35.
Perkins, David N. (1994). *The intelligent eye. Learning to think by looking at art*. Los Angeles: The J. Paul Getty Trust.
Pontecorvo, Clotilde (1987). Discussing for reasoning: the role of argument in knowledge construction. In: Erik de Corte, Hans Lodewijks, Roger Parmentier, & Pieter Span (Eds.), *Learning and instruction: European research in an international context, vol. 1*. Oxford: Pergamon Press.
Rogers, Rebecca (2002). ''That's what you are here for, you're suppose to tell us'': teaching and learning critical literacy. *Journal of Adolescence and Adult Literacy, 45* (8), 772-787.
Rollett, Brigitte A. (1987). Effort-avoidance and learning. In: Erik de Corte, Hans Lodewijks, Roger Parmentier, & Pieter Span (Eds.), *Learning and instruction: European research in an international context, vol. 1*. Oxford: Pergamon Press.
Rugutt, John, & Chemosit, Caroline C. (2009). What motivates students to learn? Contribution of student-to-student relations, student-faculty interaction and critical thinking skills. *Educational Research Quarterly, 32* (3), 16-28.
Servage, Laura (2006-2007). Making space for critical reflection in professional learning communities. *Education Canada, 47* (1), 14-17.
Servage, Laura (2008). Critical and transformative practices in professional learning communities. *Teacher Education Quarterly, 35* (1), 63-77.
Simons, P.R.J. (1997). Definitions and theories of active learning. In: David Stern, & Günter L. Huber (Eds.), *Active learning for students and teachers. Reports from eight countries*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
Soini, Hannu, & Flynn, Mark (2005). Emotion and rhythm in critical learning incidents. *Interchange, 36* (1-2), 73-83.
Sprenger, Marilee (2008). *Differentiation through learning styles and memory*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
Tamblyn, Doni (2003). *Laugh and learn: 95 ways to use humor for more effective teaching and training*. New York, Atlanta: Amacon.

Trapp, Patricia (2005). Engaging the body and mind with the spirit of learning to promote critical thinking. *The Journal of Continuing Education in Nursing, 36* (2), 73-76.
van Lieshout, Cornelis F.M. (1987). Learning and instruction: a part of development. In: Erik de Corte, Hans Lodewijks, Roger Parmentier, & Pieter Span (Eds.), *Learning and instruction: European research in an international context, vol. 1*. Oxford: Pergamon Press.
Xu, Shelley (2007). Critical literacy practices in teaching and learning. *The New English Reading Association Journal, 43* (2), 12-22.
Yukawa, Joyce (2006). Co-reflection in on-line learning: collaborative critical thinking as narrative. *Computer-Supported Collaborative Learning, 1*, 203-228.
Zhang, Li-fang, & Sternberg, Robert J. (2005/2007). The role of individual differences in approaches to learning. In: Peter Jarvis, & Stella Parker (Eds.), *Human learning. An holistic approach*. London & N.J.: Routledge.
Zimmerman, Barbara J., & Philips, Carol Y. (2000). Affective learning: stimulus to critical thinking and caring practice. *Journal of Nursing Education, 39* (9), 422-425.

# Συγγραφείς

Ακριτίδου Παρασκευή, 751
Αλεξάκης Χρήστος, 525
Αλεξάνδρα Μαυρίδου, 826
Αλεξανδροπούλου Αργυρούλα, 790
Αλεξίου Στέλλα, 607
Αμυγδαλίτσης Κωνσταντίνος, 57
Αναλυτή Κ. Δήμητρα – Σταυρούλα, 169
Αναστάσιος Μάτος, 782
Ανδρεαδέλλη Ελένη, 865
Αντωνίου Παρασκευή, 199
Αργυροπούλου Μαρία, 271
Αργυρούλη Αικατερίνη, 536
Ασημακόπουλος Γεώργιος, 640
Ασημακοπούλου Αλεξάνδρα, 464
Βίντου Αουρέλα, 225
Βλάχος Ιωάννης, 910
Βορβή Ιωάννα, 669
Βουρίκη Αφροδίτη, 40
Γαϊτάνη Κ. Μαριάνθη, 301
Γαλανάκης Ιωάννης, 482
Γαροφαλάκης Γιάννης, 271
Γεωργοβρεττάκου Σταματίνα, 225
Γιακουμάκης Ν. Γιώργος, 688
Γιαννακοπούλου Μαρία, 441
Γιαννοπούλου Τερψιχόρη, 962
Γίδας Γεώργιος, 153
Γκάλφα Μαρία, 815
Γκίκας Αλέξανδρος, 738
Γκιόσος Ιωάννης, 346
Γλεντζές Ιωάννης, 430
Γώτη Ευθυμία, 596
Δανιηλίδου Ευγενία, 669
Δελιόπουλος Γιώργος, 774, 815
Δημήτρης Νικολουδάκης, 896
Διονυσοπούλου Γλυκερία - Παναγιώτα, 774
Δούβλης Θεόδωρος, 153
Δουζίνα Μαρίλη, 854
Δουκάκης Σπύρος, 919
Δράμα Αγγελική, 199
Εμμανουήλ Νικολουδάκης, 896
Εμμανουήλ Χουστουλάκης, 896
Ζαχαράτου Ν. Αγγελική, 320
Ζέρβα Γεωργία, 680
Ζερδελή Σοφία, 387
Ζησοπούλου Αγαθή, 847
Ζίκος Ζήσης, 209
Θεοδωρόπουλος Νικόλαος, 473, 695
Θεοδωροπούλου Μαρία, 551
Θεοφανέλλης Τιμολέων, 312
Ιουλία Κανδήλα, 329
Ιωάννης Πολίτης, 292
Καδιγιαννόπουλος Γεώργιος, 456
Καϊόγλου Γεώργιος, 430
Κακαβάς Κωνσταντίνος, 473, 695
Κακαβάς Παναγιώτης, 473, 695
Κακούλη Γ. Καθολική, 688
Καλλιοντζή Μακρίνα, 301
Κάππας Σπυρίδων, 377
Καπραβέλου Αλεξία, 762
Καπράνας Γεώργιος, 623
Καραγεωργόπουλος Χρήστος, 441
Καραγιώργου Ελευθερία, 563
Καρακατσάνη Ελένη, 185
Καραμανέ Ευφημία, 865
Καραμανέ Χρύσα, 219
Καριοφύλλας Χαράλαμπος, 430
Καρουσιώτης Γεώργιος, 640
Κασιδούλη Αλεξάνδρα, 237
Κασκαβέλη Δέσποινα, 551
Καστανίδου Σοφία, 422
Κατσιγιάννης Γιώργος, 943
Κατσίκας Νικόλαος, 40
Καφετζόπουλος Γεώργιος - Ιγνάτιος, 910
Κόκκινου Στυλιανή, 649
Κόκκινου Χαρίκλεια, 237
Κοκκόρη Αθηνά, 125
Κολοκοτρώνης Δημήτριος, 8, 19, 105, 153, 874
Κοντζίνου Ιωάννα, 301
Κοσκέρης Ανδρέας, 271
Κοταδάκη Μαριάνθη, 640
Κουταντώνης Σταύρος, 934
Κουτούπη Μαρία, 280
Κουτσιμπέλη Όλγα, 449

Κροτσέτη Λαμπρινή, 885
Κωνσταντίνα Ηλιοπούλου, 826
Λαζαρίδου Αγγελική, 86, 95
Λάζος Παναγιώτης, 717
Λειψάκη Μαρία, 301
Λεοντακιανάκος Γ., 804
Λεπενιώτου Αλεξάνδρα, 366
Λιάκος Ηλίας, 19
Λιόβας Δημήτριος, 19
Λογιώτης Γεώργιος, 247
Μαγγόπουλος Γεώργιος, 29
Μαλαγκονιάρη Μαρία, 482
Μάλαμας Κωνσταντίνος, 247
Μαλισόβα Πολυξένη, 514
Μανικάρου Μεταξούλα, 658
Μαρκοπούλου Ερασμία, 209
Μιχαηλίδου Ευθυμία, 219
Μιχαλάκης Κωνσταντίνος, 47
Μίχης Αναστάσιος, 346
Μουλά Ναυσικά, 329
Μπαλαμπέκου Όλγα, 258
Μπαλωτή Φοίβη, 219
Μπαράς Γιάννης, 563
Μπερσίμης Φραγκίσκος Γ., 494
Μπουφαρδέα Ευαγγελία, 271
Νάκος Αλ. Κωνσταντίνος, 927
Νταή Βασιλική, 640
Νταλταγιάννη Αναστασία, 837
Νταλταγιάννη Παναγιώτα, 837
Ντέλιου Κλεοπάτρα, 482
Ντούμος Μαργαρίτης, 105
Οικονομάκη Αργυρή, 338
Παναγιώτου Ευρύκλεια, 706
Παπαγεωργίου Ευμορφία, 738
Παπαδοπούλου Α. Ευγενία, 355
Παπαδοπούλου Αναστασία, 414
Παπαδοπούλου Ειρ., 804
Παπαδοπούλου Μαρία, 525
Παπαϊωάννου Σοφία, 133
Παπακωνσταντίνου Παρασκευή, 505
Παπατριανταφύλλου Αντωνία, 247
Παρισσάτιδα Χριστοφορίδου, 179
Πάσχου Αγγελική, 280
Παυλή-Κορρέ Μαρία, 355
Παύλου Νικόλαος, 732
Πετροπούλου Βασιλική, 640
Πετρούλιας Απόστολος, 406
Πυρπυρής Παναγιώτης, 464
Σαββοπούλου Μαρία, 695
Σακέλλη Δέσποινα Μ., 494
Σεβδυνίδης Μιχαήλ, 582
Σμυρναίου Ζαχαρούλα, 885
Σουρίδη Παναγιώτα, 164
Σουρτζή Παναγιώτα, 631
Σπάχος Βασίλειος, 563
Σταθόπουλος Κωνσταντίνος, 19
Σύρου Νίκη, 631
Σφακιανάκη Άννα, 649
Σωτηρίου Ζωή, 680
Τανός Ηλίας, 144
Τζέλιου Κωνσταντίνα, 79
Τόλη Παρασκευή, 86, 95
Τσιβάς Αρμόδιος, 115
Τσίγκα Γεωργία, 8, 874
Τσιδεμιάδου Ελισάβετ, 185
Τσιόπας Ιωάννης, 312, 614
Τσιώλη Μαγδαληνή, 397
Τσουκαλά Κικιλία, 572
Τσούνη Βασιλική, 185
Φερεσίδη Καλλιόπη, 69
Φλουρής Γεώργιος, 885
Φούντα Αγγελική, 192
Φραγκούλη Κωνσταντίνα, 551
Χαδουλίτση Βασιλική, 441
Χαλκιαδάκη Ζωή, 572
Χατζηγεωργίου Μαρία, 292
Χατζημίχου Κων/να, 338
Χολέβα Ευαγγελία, 536
Χούπη Μαρία, 962
Χρυσοστόμου Αναστασία, 953

https://doi.org/10.26262/istal.v18i0.5463

# Το ελληνικό, αγγλικό και ιρλανδικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Γλώσσας επιπέδου Γυμνασίου: μια κριτική και συγκριτική παρουσίαση

**Αλεξία Καπραβέλου**
*Υποψ. Διδάκτωρ Παντείου Πανεπιστημίου*
*akaprave@gmail.com, akaprave@sch.gr*

**Abstract:** In this article the Greek, English, and Irish National Curriculum in Language for Secondary School are presented, critically examined, and compared. It is shown that all 3 curricula, despite their declarations, are exam-oriented and they serve the formal European educational policy based on the market needs and its consequent values. Pupils from non-favoured environments often sustain school failure. In language teaching, the curricula follow the communicative 'whole language' approach. Teaching bi/multilingualism, communities and practices of reading and writing, creative writing, argumentative talking and writing, multiliteracy and learning through projects are suggested.
**Key words:** αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, curriculum, syllabus, επικοινωνιακή προσέγγιση, whole language.

## 1. Εισαγωγή

Τα ΑΠΣ της Ελλάδας, Αγγλίας και Ιρλανδίας για το μάθημα της Γλώσσας επιπέδου Γυμνασίου, στις έγγραφες διακηρύξεις τους, διαπνέονται από παλαιότερες και σύγχρονες επιστημονικές θεωρίες γλωσσολογίας και παιδαγωγικής: διά βίου μάθηση με έμφαση στις δεξιότητες, αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών, προσωπική ανάπτυξη, συνεργασία, αντιρατσιστική εκπαίδευση – πολυπολιτισμικότητα – πλουραλισμός, διαθεματικότητα, κριτική σκέψη, ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, ολιστική – σπειροειδής – ενεργητική οικοδόμηση της γνώσης αλλά και μπιχεβιορισμός, επικοινωνιακή διάσταση της γλώσσας για τις ανάγκες της καθημερινής ζωής και της αγοράς εργασίας αλλά και αξιακή διάστασή της. Σε όλα τα ΑΠ προέχει τόσο η εννοιοκεντρική-διαθεματική προσέγγιση, όσο και η διδασκαλία της γλώσσας με αυθεντικό κειμενικό είδος και σε επικοινωνιακό πλαίσιο.

Το αγγλικό δίνει έμφαση στις δραματοποιήσεις, στην κριτική εξέταση των απόψεων του συνομιλητή, στον αγώνα λόγων, στην ανάληψη ηγετικών ρόλων στις ομάδες, στους παγκόσμιους πολιτισμούς, παράγοντες σύμφυτοι με τους οικονομικούς στόχους του πραγματιστικού, τεχνοκρατικού εκπαιδευτικού της συστήματος. Το ιρλανδικό υπερτονίζει την πολυτροπική επεξεργασία κυρίως λογοτεχνικών κειμένων, που αντανακλά την πρόθεση για σύζευξη της παράδοσης με τις νέες εξελίξεις. Στο ελληνικό, παρά τις αντίθετες διακηρύξεις, η διδασκαλία των γλωσσικών φαινομένων είναι εκτενής λόγω της ιδιαιτερότητας της γλώσσας και, παράλληλα, είναι μικρότερος ο κοινωνικός διαχωρισμός των μαθητών. Και τα τρία ΑΠΣ είναι πάντως συγκεντρωτικά και εξετασιοκεντρικά. Αποτυπώνουν δε την εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

## 2. Σύντομη συγκριτική παρουσίαση και κριτική του ελληνικού Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για τη Γλώσσα επιπέδου Γυμνασίου

Στο ΦΕΚ 303/13-3-2003 (σσ. 3733-3744, 3778-3784, 3791-3794) το ΥΠΕΠΘ δημοσίευσε το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) Γυμνασίου (όπως και Δημοτικού) με γενικό μέρος και ανά γνωστικό αντικείμενο, όπως της Ελληνικής Γλώσσας και άλλων.

© 2009. *Selected Papers from the 18th ISTAL*

Στο ΔΕΠΠΣ για το μάθημα της Γλώσσας Γυμνασίου παρουσιάζονται οι σκοποί της διδασκαλίας, που είναι ιδιαίτερα φιλόδοξοι και ακόμα ξένοι προς την ελληνική πραγματικότητα. Για παράδειγμα, η συμμετοχή στα κοινά προϋποθέτει εξάσκηση στη ρητορική και επιχειρηματολογία, ενώ η γνωριμία με τη γλωσσική και πολιτιστική παράδοση των άλλων λαών και τις αλληλεπιδράσεις τους προϋποθέτει ότι το εκπαιδευτικό υλικό θα επικεντρώνεται σ' αυτά και όχι αποκλειστικά στην ελληνική γλώσσα και πραγματικότητα.

Το ΔΕΠΠΣ φιλοδοξεί να συγκεντρώσει και να ενιαιοποιήσει τη γνώση (Ματσαγγούρας 2002: 24, 31-32; Κούσουλας 2004: 24), στηρίζεται σε σύγχρονες γλωσσολογικές προσεγγίσεις, όπως η κειμενοκεντρική, η επικοινωνιακή (Καραντζόλα 2000; Αργυροπούλου 2002: 152) και, σε μικρό βαθμό, η πολυτροπική (και Unsworth 2004). Τα νέα βιβλία της Γλώσσας Γυμνασίου 2006 ακολουθούν αυτές τις θεωρητικές αφετηρίες και έχουν καταργήσει το εγχειρίδιο *Γλωσσικές Ασκήσεις*, που περιλαμβάνει ασκήσεις μορφοσυντακτικές-λεξιλογικές, μη ενταγμένες στο επικοινωνιακό τους πλαίσιο (Καραντζόλα 2000).

Γίνεται επανάληψη και αλληλοεπικάλυψη γενικών σκοπών, ειδικών σκοπών, στόχων, πράγμα που φανερώνει βιασύνη και προχειρότητα στη σύνταξη του ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ.

Για τους δίγλωσσους προκρίνεται η εξοικείωση με τη νέα ελληνική για την επικοινωνία, με σεβασμό στη μητρική τους γλώσσα. Η μόνη ίση μεταχείριση μονόγλωσσων-δίγλωσσων θα ήταν να διδάσκεται η ελληνική εξίσου με τη μητρική τους γλώσσα, πράγμα που δε συμβαίνει, μια και κάθε κράτος υποδοχής επιδιώκει, παρά τις συμβατικές διακηρύξεις, να ενσωματώσει τους αλλόγλωσσους (Μίλεση & Πασχαλιώρη 2003: 91-92).

Το ελληνικό ΑΠΣ είναι ίσως το μόνο στην Ευρώπη που δεν αρκείται στην παράθεση των στόχων ως κεντρικών στοιχείων της διδασκαλίας και αξιολόγησης, αλλά ορίζει και συγκεκριμένη διδακτέα ύλη (και Χατζηγεωργίου 1998: 8, 187, 189) σχετική με την επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας αλλά και τα γλωσσικά φαινόμενα. Η διδασκαλία δεν απαλλάσσεται από τη μελέτη μεμονωμένων μορφοσυντακτικών-λεξιλογικών φαινομένων, αν και οι δραστηριότητες προβλέπουν την ένταξή τους σε κειμενικά πλαίσια. Το κοινό εγχειρίδιο εξασφαλίζει ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, μια και οι κοινές γνώσεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τις εξετάσεις εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Αν όμως τις εξετάσεις διεξάγουν τα τμήματα των Σχολών, θα είναι αποτελεσματικό το ποικίλο διδακτικό υλικό. Στην ελληνική εκπαίδευση δεν προβλέπεται ακόμα το πολλαπλό υλικό από τον εκπαιδευτικό, αλλά χορηγείται βιβλίο από τον ΟΕΔΒ του Υ-ΠΕΠΘ, προφανώς για να διευκολύνει τον εκπαιδευτικό και να προσφέρει κοινή ύλη δωρεάν, που όμως πληρώνεται από την παραπαιδεία ή έστω το παράλληλο εξωσχολικό «βοήθημα».

Προτείνονται συνθετικές-δημιουργικές-διαθεματικές-διερευνητικές εργασίες (Αργυροπούλου 2002: 152; Ματσαγγούρας 2002: 32), που όμως είναι χρονοβόρες και στην πράξη αποφεύγονται. Μπορεί να δίνονται κατ' οίκον, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι οι περισσότεροι μαθητές θα ασχοληθούν με αυτές. Άλλωστε, το ελληνικό ΑΠΣ είναι ήπιας διαθεματικότητας, αφού δεν καταργούνται τα διακριτά μαθήματα (Ματσαγγούρας 2004: 60).

Παρά τη στροφή στην ισότιμη συνδιδασκαλία και συνεξέταση προφορικού και γραπτού λόγου, το σχολείο δε δίνει ιδιαίτερο βάρος στον προφορικό, μια και δε χρειάζεται για τις γραπτές δοκιμασίες τρι/τετραμήνων και τις εξετάσεις, προαγωγικές και εισαγωγικές. Η προσθήκη προφορικών εξετάσεων θα μετατρέψει το ήδη αμφισβητούμενο σύστημα αξιολόγησης σε διάτρητο. Προς το παρόν, ο εκπαιδευτικός λαμβάνει υπόψη τα γραπτά του μαθητή και την καθημερινή συμμετοχή του στο μάθημα, αν και τα κριτήριά

του είναι υποκειμενικά και μη ελέγξιμα, και εναπόκειται στις ηθικές του αρχές η κατάθεση δίκαιης βαθμολογίας.

Η αξιολόγηση που προτείνεται συμβαδίζει με τη διδακτική μεθοδολογία, αλλά στην πράξη η μετωπική, ατομική και δασκαλοκεντρική διδασκαλία σε πολυμελή τμήματα που συνεχίζει να ισχύει στα ελληνικά σχολεία καθιστά αδύνατη την εφαρμογή αυτών των διακηρύξεων. Στα παραδοσιακά κριτήρια αξιολόγησης του γλωσσικού μαθήματος (περιεχόμενο-δομή-έκφραση) προστέθηκαν, με τη «μεταρρύθμιση» Αρσένη του 1997, κριτήρια όπως το είδος κειμένου, η καταλληλότητα του ύφους του, η αποτελεσματικότητά του σε συγκεκριμένες συνθήκες επικοινωνίας. Σ' αυτή τη θεμελιώδη αρχή της επικοινωνίας στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες εμπεριέχεται ο κίνδυνος, η ευελιξία να μετατραπεί σε ψέμα και απάτη, όταν δείχνουμε στην κοινωνία χαρακτηριστικά προσωπικότητας που δε διαθέτουμε πραγματικά, και αποκρύπτουμε άλλα.

Το ΔΕΠΠΣ είναι αποτέλεσμα της τελευταίας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του Πέτρου Ευθυμίου και αποτελεί προϊόν άνωθεν αποφάσεων. Εκφράζει συγκεκριμένες ιδεολογικές και πολιτικές προθέσεις αλλά και πιέσεις για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, εναντίωση σε κάθε διάκριση και αποκλεισμό, μείωση της μαθητικής διαρροής, προετοιμασία για την αγορά εργασίας (Flouris & Pasias 2003: 73-74, 86; Φλουρής & Πασιάς 2004: 133).

### 3. Σύντομη συγκριτική παρουσίαση και κριτική του αγγλικού Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για τη Γλώσσα επιπέδου Γυμνασίου

Κατά τις δεκαετίες 1960-1980, η Γραμματική είχε εξοστρακιστεί από τα ΑΠΣ της Αγγλίας, των ΗΠΑ και της Αυστραλίας και παρατηρήθηκε στροφή της γλωσσικής διδασκαλίας στη δημιουργική γραφή 'ως ατομικό σχέδιο δράσης'. Αργότερα όμως επανέρχεται ο στόχος 'γνώση για τη γλώσσα', μαζί με κειμενικές θεωρίες (Καραντζόλα 2000).

Το εγχειρίδιο του ΑΠΣ για το μάθημα της Γλώσσας στη Μεγάλη Βρετανία (2003: 7-9, 14-15, 31-39, 42-52, 54-60) είναι καλαίσθητο και οργανωμένο. Το 3$^{ο}$ στάδιο (key stage 3) αντιστοιχεί περίπου στο ελληνικό Γυμνάσιο (11-14 ετών), ορίζεται δηλαδή κατά ηλικίες, πράγμα που ευνοεί τη διάκριση ανάμεσα στους κανονικώς και μη κανονικώς φοιτούντες. Κάθε στάδιο περιλαμβάνει στόχους επίδοσης (attainment targets), που αποτελούνται από 8 περιγραφικά επίπεδα (level descriptions) κλιμακούμενης δυσκολίας και 1 ακόμη, ανώτερο από το 8ο. Τα επίπεδα δείχνουν την πρόοδο των μαθητών στους τομείς του λόγου: 'ακούω', 'μιλώ', 'διαβάζω', 'γράφω'. Τους ίδιους τομείς εξετάζει και το ελληνικό ΑΠΣ, αλλά σ' αυτό τα επίπεδα αντικαθίστανται από τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και τάξεις. Τα περιγραφικά επίπεδα αποτελούν τη βάση της αξιολόγησης των μαθητών στο τέλος κάθε σταδίου (και Χαραλαμπόπουλος 1999; Breedon & Jefferson 2000). Θεμελιώδης αρχή του ΑΠΣ είναι οι μαθητές να προσαρμόζονται και να ανταποκρίνονται θετικά σε έναν κόσμο που αλλάζει. Επικεντρώνεται λοιπόν σε βασικές ικανότητες και δεξιότητες παρά σε συγκεκριμένες γνώσεις (Κωστάκη 1999: 145).

Όπως στο ελληνικό ΑΠΣ έτσι και στο αγγλικό, οι μαθητές εξοικειώνονται με διάφορα κειμενικά είδη, λογοτεχνικά, γραφείου, προσωπικά, εμπορικά, κοινωνικής δράσης, δημόσια, λόγια. Προετοιμάζονται για τη μετέπειτα αποτελεσματική επικοινωνία με το συγκεκριμένο κοινό τους, στο οποίο θέλουν να απευθυνθούν. Κυρίαρχη γλωσσική θεωρία είναι η επικοινωνιακή (γλωσσική ποικιλία και πολυτροπικότητα) (και Unsworth 2004). Η γλωσσική διδασκαλία αποσκοπεί στην προώθηση: α) της πνευματικής-ηθικής-κοινωνικής-πολιτιστικής ανάπτυξης των μαθητών, β) δεξιοτήτων επεξεργασίας κειμένου, κριτικής, αξιολόγησης, έκφρασης της προσωπικής άποψης, τεχνολογίας, επικοινωνίας, συνεργατικότητας, αυτοπαρουσίασης, επίλυσης προβλημάτων, λήψης αποφάσεων, προετοιμασίας για τη δημόσια ζωή (και Χαραλαμπόπουλος 1999; Bousted 2003: 75, 78).

Το αγγλικό ΑΠΣ εισάγει και στόχους όπως η ηθική καλλιέργεια και η ανάληψη ηγετικών ρόλων στην ομάδα, τους οποίους παραβλέπει το ελληνικό ΑΠΣ και θα μπορούσε να τους καλλιεργήσει. Επίσης, στις δραστηριότητες της τάξης εντάσσονται οι δραματοποιήσεις και οι μορφές πειθούς, ενώ το ελληνικό ΑΠΣ δίνει λιγότερο βάρος σ' αυτές, με αποτέλεσμα στην πράξη να ατονούν. Αυτές οι παράμετροι είναι απαραίτητες για να αποκτήσουν όλοι οι μαθητές εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και στις δυνατότητές τους, υψηλή αυτοεκτίμηση και κοινωνικό θάρρος. Διαφορετικά, ως ενήλικες θα είναι, στην πλειοψηφία τους, παθητικοί δέκτες πρωτοβουλιών και αποφάσεων που παίρνουν οι ολίγοι. Το αγγλικό ΑΠΣ γενικά δίνει πολύ μεγαλύτερη έμφαση στην προφορική επικοινωνία, η επιρροή προέρχεται από τον Vygotsky (Bousted 2003: 76). Έτσι, τα παιδιά μαθαίνουν από νωρίς να οξύνουν το νου τους, να διαισθάνονται, να κρίνουν, να βιώνουν καταστάσεις της πραγματικής ζωής (και Καρατζιά-Σταυλιώτη et al. 2004: 180).

Απώτερος εθνικός στόχος είναι όμως να γίνουν επιτυχημένοι χρηματιστές ή έμποροι-επιχειρηματίες στην παγκόσμια αγορά, επιδέξιοι διπλωμάτες και πολιτικοί στη διεθνή σκηνή, αποτελεσματικοί επαγγελματίες στον τόπο τους, για την εδραίωση της παγκόσμιας κυριαρχίας της χώρας τους. Επίσης, πρέπει να μάθουν να επιλύουν διαφορές και συγκρούσεις με διαπραγματεύσεις, για να επιτυγχάνεται η κοινωνική συναίνεση (consensus) εντός και εκτός της χώρας τους. Η εκμάθηση της ανάληψης ηγετικού ρόλου θα τους καταστήσει ικανούς να ηγούνται μέσα και έξω από τη χώρα τους με θάρρος, αποφασιστικότητα και επιτυχία, προς όφελός τους. Κάθε εκπαιδευτικό σύστημα αντανακλά τον προσανατολισμό της χώρας και τη θέση της στη διεθνή σκηνή. Για το σκοπό αυτό, το σχολείο απαιτεί από τους μαθητές πειθαρχία αλλά και ευελιξία, θετικές στάσεις απέναντι στην εργασία, μάθηση υψηλού επιπέδου, πολλαπλές δεξιότητες, τεχνογνωσία (Skillbeck 1990: 60-61, 65-66).

Παρουσιάζεται η αξία της αγγλικής ως γλώσσας διεθνούς, χωρίς να λείπουν υπερβολές, όπως η άποψη της Anne Fine, συγγραφέως: «… Χωρίς την Αγγλική, τίποτε…». Αυτός ο εθνικός-εθνικιστικός προσανατολισμός κάθε κράτους δε λαμβάνει υπόψη κάτω από ποιες συνθήκες κυριάρχησε διεθνώς μια γλώσσα, έναντι των άλλων, και βλάπτει σοβαρά τη διεθνή αλληλεγγύη και συνεργασία. Από την άλλη, το ίδιο ΑΠΣ υπόσχεται ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως φύλου, φυλής, πολιτισμικών ή γλωσσικών περιβαλλόντων, κατάστασης υγείας, επαγγέλλεται ανάδειξη των ενδιαφερόντων τους και των μαθησιακών τους στυλ, ασφάλεια και προστασία, αποκρύπτοντας όμως τις υφιστάμενες οικονομικοκοινωνικές ανισότητες.

Κατά την Thompson (2004: 95-97, 100), το ΑΠΣ ουσιαστικά απευθύνεται στους μονόγλωσσους, ενώ στη Μ. Βρετανία ζουν πολλοί δίγλωσσοι, όπως Ουαλοί και Σκοτσέζοι, που θα ανταγωνιστούν τους Άγγλους μαθητές. Μεγάλο μέρος αυτών, όπως και μειονοτικοί και αλλοδαποί, αποκλείονται από τους διδακτικούς στόχους και τις -απαιτητικές- εξετάσεις. Τα αγγλικά μοιάζουν γλωσσικά απομονωμένα σε ένα πολυγλωσσικό, παγκόσμιο περιβάλλον. Δε γίνεται επίσημη προσπάθεια αλληλεπίδρασης με ξένες κοινότητες και τα παιδιά δε διδάσκονται Ιστορία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, πράγμα που δε συνάδει με τη θεώρηση του ΑΠ ως προετοιμασίας των μαθητών για την ενήλικη ζωή, ως εργαζομένων και ενεργών πολιτών.

Η επαφή με τους άλλους πολιτισμούς, που διατρανώνει το ΑΠΣ, αν δεν έχει τις ρίζες της στην αποικιοκρατία και στην οικονομική διείσδυση, όπως συμβαίνει στην περίπτωση της Αγγλίας, ευνοεί, κατά τα άλλα, τη σύναψη φιλικών διακρατικών σχέσεων συνεργασίας.

Από τους στόχους δε λείπει η εκμάθηση του λεξιλογίου και των μορφοσυντακτικών φαινομένων, και το αγγλικό ΑΠΣ επιμένει στη σωστή εκμάθηση της επίσημης γλώσσας, που ευνοεί τον ταξικό διαχωρισμό και θα εξυπηρετήσει τις εθνικές και διεθνείς

ανάγκες της χώρας αλλά και την εξαγωγή και εισαγωγή επιστημονικών και τεχνολογικών γνώσεων, δημοσιογραφικής ενημέρωσης, λόγιας και καλλιτεχνικής παραγωγής.

Στο αγγλικό -και ιρλανδικό- εκπαιδευτικό σύστημα η Λογοτεχνία δε διδάσκεται χωριστά από τη Γλώσσα, όπως στο ελληνικό. Οι μαθητές διδάσκονται ολόκληρα λογοτεχνικά έργα και παρατίθενται κατάλογοι συγγραφέων. Στους ξένους μυθιστοριογράφους συγκαταλέγεται η Μάγια Αγγέλου. Τα λογοτεχνικά είδη είναι: δράμα, μυθιστόρημα, ποίηση αλλά και ταξιδιωτικά, κείμενα για το φυσικό κόσμο, βιογραφίες, δοκίμια, ρεπορτάζ. Στην πράξη όμως η απόλαυση της ανάγνωσης εξανεμίζεται, διότι οι εκπαιδευτικοί αναγκάζονται να διδάσκουν ανάγνωση και παραγωγή λόγου περιληπτικά και αποσπασματικά λόγω έλλειψης χρόνου, δε λαμβάνουν υπόψη μη προβλέψιμες, εναλλακτικές απαντήσεις και δίνουν έμφαση στα τεχνικά χαρακτηριστικά και στους εκφραστικούς τρόπους του κειμένου για τις ανάγκες των εξετάσεων (Bousted 2003: 74-75).

Στο αγγλικό ΑΠΣ εντύπωση προκαλεί η μελέτη και της ελληνικής γραμματείας αλλά και της Βίβλου, πράγμα που δε συνάδει με την ανεξιθρησκεία και πολυπολιτισμικότητα που επαγγέλλεται η χώρα αυτή. Είναι προφανής η επιρροή της Προτεσταντικής Εκκλησίας στην αγγλική εκπαίδευση, όπως και της Ορθόδοξης Εκκλησίας στην ελληνική εκπαίδευση.

Τα περιγραφικά επίπεδα είναι -και σε σύγκριση με την ελληνική ή την ιρλανδική πραγματικότητα- ιδιαίτερα απαιτητικά για τους μαθητές, με αποτέλεσμα η πλειοψηφία να αγγίζει το επίπεδο 5 ή 6 σε ηλικία μεγαλύτερη (Breedon & Jefferson 2000). Μόνο πολύ 'προικισμένοι' μαθητές μπορούν να φτάσουν στο 10$^{ο}$ επίπεδο προόδου ως τα 16 τους χρόνια. Ο μέσος 16χρονος φτάνει ως το 6-7 (Κωστάκη 1999: 131, 133). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η εκπαίδευση να κάνει, τελικά, διαχωρισμούς, με λιγότερο ευνοημένους μαθητές αυτούς που προέρχονται από μη ευνοημένα οικονομικοκοινωνικά στρώματα ή είναι αλλοδαποί (Lawton 1982: 110). Η έρευνα της Gathercole et al. (2004: 2-3, 11, 13) έδειξε ότι οι δεξιότητες που ζητά το ΑΠ δεν είναι οικείες στα παιδιά, που μάλιστα συναντούν δυσκολίες στη βραχεία μνήμη και στο φωνολογικό μέρος της γλώσσας, και δε λαμβάνεται υπόψη το οικογενειακό και εθνοτικό περιβάλλον.

Το ΑΠΣ «προϋποθέτει την ενεργό, συμμετοχική, βιωματική μάθηση», αλλά παράλληλα «αποσκοπεί σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα με μηχανισμούς της αγοράς», συγκεντρωτικό, εξετασιοκεντρικό (Skillbeck 1990: 26; Χαραλαμπόπουλος 1999; Καρατζιά-Σταυλιώτη 2002: 58; Bousted 2003: 72), αντιδημοκρατικό (Simons 2004: 34). Αυτό συνάδει με τον προσανατολισμό της εκπαίδευσης στην τεχνολογία, εμπόριο, βιομηχανίες, στην οικονομική ανάπτυξη, απασχόληση, στην αποτελεσματικότητα, στη διαχείριση των οικονομικών της. Είναι δηλαδή τεχνοκρατική. Η κεντρική κυβερνητική παρέμβαση αποτυπώνεται στις οδηγίες, στον έλεγχο, στην αξιολόγηση, στα οικονομικά της εκπαίδευσης. Ο μαθητής προετοιμάζεται για την ιδιότητα του πολίτη και την απόκτηση δεξιοτήτων και αποτελεί αντικείμενο επίτευξης εθνικών αναπτυξιακών στόχων. Η εκπαίδευση, παράλληλα, λειτουργεί ως μηχανισμός κοινωνικής προσαρμογής και διαμόρφωσης των αξιών και του τρόπου ζωής των μαθητών (Skillbeck 1990: 32).

Για τον Ball, το ΑΠ έχει σχεδιαστεί από την πολιτισμική και πολιτική elite και αγνοεί την ιστορία της εργατικής τάξης, των αποικιοκρατούμενων, των γυναικών. Απηχεί μάλιστα παραδοσιακές απόψεις των συντακτών του, οι οποίες ανάγονται στα δικά τους σχολικά χρόνια, αφού ουσιαστικά καλεί την εκπαιδευτική κοινότητα για επιστροφή στις 'αξίες', όπως και το ελληνικό, και παρουσιάζει ομοιότητες με το ΑΠ του 1904 (!). Απηχεί συντηρητικές-νεοφιλελεύθερες πολιτικές. Διεξάγονται συνεχείς εξετάσεις, στις ηλικίες 7(!), 11, 14, 16 και τα αποτελέσματα των 3 μεγαλύτερων, συχνά απογοητευτικά, παρά την τάση για ευκολότερα θέματα και επιεικέστερη βαθμολογία τα τελευταία χρόνια, δημοσιεύονται σε εθνικό επίπεδο. Η αξιολόγηση αυτή είναι καθαρά γνωστική και ελέγχει την επίτευξη στόχων. Η αυτονομία που δίνεται στους εκπαιδευτικούς

είναι μύθος, διότι αυτοί θα διδάξουν σύμφωνα με τις προδιαγραφές του ΑΠ (standards). Όλο το πρόγραμμα της σχολικής τάξης προσαρμόζεται σ' αυτές, εις βάρος των υπόλοιπων, μη εξεταζόμενων μαθημάτων. Μηχανισμοί ελέγχουν τους εκπαιδευτικούς, περιορίζοντας το έργο τους σ' αυτό το καθορισμένο πλαίσιο. Ο ανταγωνισμός μεταξύ σχολείων είναι τόσο μεγάλος, που διευθυντές αλλοιώνουν βαθμολογίες, για να δείξουν ότι το σχολείο σημείωσε επιτυχίες. Η σύγκριση είναι άδικη, μεταξύ του σχολείου με πλουσιόπαιδα και του σχολείου με παιδιά από φτωχά περιβάλλοντα ή/και όπου τα αγγλικά δεν είναι η πρώτη γλώσσα. Οι γονείς επιλέγουν το σχολείο, αλλά και τα παιδιά τους επιλέγονται, αν οι αιτήσεις είναι πολλές. Τα σχολεία με τις αποτυχίες αγωνίζονται να επιβιώσουν. Το σχολείο δεν παρακινείται για βελτίωση των επιδόσεων, και μάλιστα η τακτική αυτή μπορεί να οδηγήσει σε χειρότερα αποτελέσματα, γιατί τα κριτήρια αξιολόγησης είναι υπεραπλουστευμένα. Κάθε σχολείο χρηματοδοτείται από το κράτος κατόπιν αξιολόγησης των επιτευγμάτων του (!). Πολλά σχολεία υπογράφουν συμβόλαια με ιδιωτικές εταιρίες παροχής υπηρεσιών συμβουλευτικής (!). Η κυβέρνηση χρεώνει τη σχολική αποτυχία στους εκπαιδευτικούς (Skillbeck 1990: 31, 47, 65, 71; Χαραλαμπόπουλος 1999; Breedon & Jefferson 2000; Bousted 2003: 72, 77; Elkins & Elliott 2004: 16-28; Κυπριανός & Μιχαλακοπούλου 2004: 114; Simons 2004: 26, 28, 29, 31, 32). Η πρόταση του Tyler (1949: 126-128) και του Doll (1993: 163) για συμμετοχή της σχολικής κοινότητας στη σύνταξη του ΑΠ φαίνεται να έχει εδώ αρνητική εφαρμογή.

Οι Breedon & Jefferson (2000) υποστηρίζουν ότι οι Άγγλοι καθηγητές θεωρούν καταδίκη της δημιουργικότητας και του επαγγελματικού τους κύρους να τους υπαγορεύουν τι και πώς θα το διδάξουν και ότι έχει επιτευχθεί ευρεία συναίνεση μεταξύ τους γι' αυτά τα θέματα. Οι κυβερνήσεις, ιδιαίτερα της Θάτσερ, θεώρησαν τους εκπαιδευτικούς υπεύθυνους -φυγόπονους και ανεπαρκείς ή εισηγητές λανθασμένων και ανατρεπτικών μεθόδων- για το χαμηλό επίπεδο γνώσεων των μαθητών και όρισαν επιθεωρητές να ελέγχουν και να αξιολογούν τη διδασκαλία, τα σχέδια εργασίας και τα σχολεία. Τα μέτρα αυτά προσβάλλουν τους εκπαιδευτικούς, μειώνουν την αυτοεκτίμηση των ευσυνείδητων εκπαιδευτικών, διαχωρίζουν τα σχολεία σε 'καλά' και 'κακά' μη προνομιούχων περιοχών με μαθητές φτωχούς ή αλλόγλωσσους ή με ειδικές ανάγκες, οδηγούν σε ανταγωνισμό μεταξύ σχολείων και μεταξύ γονέων για την εγγραφή, ενώ τα αποτυχημένα σχολεία μαζί με τους καθηγητές τους δυσφημίζονται από τα ΜΜΕ.

Το Ινστιτούτο Οικονομικών Υποθέσεων της Αγγλίας διακηρύττει ότι το αποτελεσματικό ΑΠΣ επηρεάζεται από την αγορά και τους καταναλωτές των υπηρεσιών εκπαίδευσης. Θεωρεί δε ότι ένα τέτοιο ΑΠΣ ανταποκρίνεται στις ανάγκες των παιδιών και στις απαιτήσεις της κοινωνίας, παρά ένα άλλο κεντρικά σχεδιασμένο, και ότι εξασφαλίζει ποιότητα και ευελιξία. Παροτρύνει μάλιστα την κυβέρνηση να εμπιστευτεί την αγορά. Το ΑΠΣ λοιπόν, τωρινό και επικείμενα, απηχεί τις θέσεις των νεοσυντηρητικών και του νεοφιλελευθερισμού για έλεγχο της εκπαίδευσης και ιδιωτικοποιήσεις, αρχής γενομένης από την εύρεση χορηγών των σχολείων που σημειώνουν τη μεγαλύτερη επιτυχία στις εθνικές εξετάσεις (Skillbeck 1990: 25, 42; Moon 1997: 255-256).

## 4. Σύντομη συγκριτική παρουσίαση και κριτική του ιρλανδικού Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών για τη Γλώσσα επιπέδου Γυμνασίου

Το πρόγραμμα σπουδών για την αγγλική γλώσσα επιπέδου Γυμνασίου (Post-primary or Secondary Education, Junior Cycle για μαθητές 12-15 ετών) τροποποιήθηκε το 2003. Οι μαθητές χωρίζονται σε 3 επίπεδα διδασκαλίας. Δε λείπει η σχολική επιλογή και στις τελικές εξετάσεις: οι μαθητές διαχωρίζονται, πριν ακόμη την εξέταση, σε 2 επίπεδα για κάθε τάξη. Οι προχωρημένοι, βέβαια, προορίζονται για τις επαγγελματικά υψηλότερες θέσεις. Το ΑΠΣ μεριμνά και για την εκπαίδευση των μαθητών με δυσκολίες μάθησης. Για τους αλλοδαπούς παρέχεται πρόσθετη διδακτική στήριξη σε ξεχωριστά σχολεία ή

θερινά, με αναλογία εκπαιδευτικού-μαθητών 1:14. Ωστόσο, το επίπεδο στήριξης των αιτούντων πολιτικό άσυλο είναι χαμηλότερο (Syllabus, 2005; http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/gettext.asp?tablename=IE_VO_5&id=1). Ο γυμνασιακός κύκλος στοχεύει να αξιοποιήσει την προηγούμενη γνώση και να την αναπτύξει περαιτέρω, όπως και τις ικανότητες-δεξιότητες-στάσεις, να προετοιμάσει τους νέους για την απασχόληση, τη ζωή και τις ευθύνες του πολίτη σε εθνικό-ευρωπαϊκό-παγκόσμιο επίπεδο, να καλλιεργήσει ηθικές αρχές, ανεκτικότητα και σεβασμό στις αξίες και ιδέες των άλλων (Syllabus 2005; http://www.ncca.ie/index.asp?locID=263&docID=-1).

Κοινά στοιχεία και στα 3 ΑΠΣ είναι οι διδακτικές ρυθμίσεις για τα παιδιά με γλωσσικές ή μαθησιακές δυσκολίες και η εστίαση σε στόχους μαθησιακούς και επικοινωνιακούς, στα πλαίσια μάλιστα της πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Το ελληνικό και ιρλανδικό ΑΠΣ, περισσότερο από το αγγλικό, προβάλλουν την ευρωπαϊκή αλλά και παγκόσμια ταυτότητα των πολιτών και μόνον το ιρλανδικό συνδέει τη φοίτηση με την απασχόληση, πράγμα που μπορεί να θεωρηθεί κοινωνικό κεκτημένο ως τη δεκαετία του ’80. Απευθύνεται δηλαδή σε ευρύτερα ταξικά μεγέθη, σε σχέση με το αγγλικό (Skillbeck 1990: 43).

Το ιρλανδικό ΑΠΣ για τη Γλώσσα Γυμνασίου στηρίζεται στις σύγχρονες θεωρητικές τάσεις της Γλωσσολογίας, Λογοτεχνίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, όπως είναι η επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας, η ομαδοσυνεργατική τάξη, η μάθηση με νόημα και προσωπική εμπλοκή του μαθητή, τα αναπτυξιακά στάδια του Piaget και γενικότερα η γνωστική θεωρία και η θεωρία επεξεργασίας των πληροφοριών, η λογοτεχνική ερμηνεία από τη σκοπιά του αναγνώστη, καθώς και η δημιουργική γραφή. Συν τοις άλλοις, λαμβάνεται υπόψη η νέα γλωσσολογική τάση της πολυτροπικότητας (και Unsworth 2004).

Το ιρλανδικό πρόγραμμα δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην αισθητική και φαντασιακή όψη της γλώσσας, ενώ το αγγλικό στην αποτελεσματική χρήση της για τις συναλλαγές και την επιχειρηματικότητα. Αγγλικό και ιρλανδικό προτείνουν πολύ μεγάλο εύρος κειμενικών ειδών. Το αγγλικό φαίνεται να υπερτονίζει την αναγκαιότητα για καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, που θα προστατεύσει τον αυριανό πολίτη από πιθανό δόλο του συνομιλητή του, προετοιμάζοντας έτσι καλύτερα τους μαθητές, ώστε να αντεπεξέλθουν στην ανταγωνιστική κοινωνία, ενώ το ιρλανδικό εμπνέεται περισσότερο από ανθρωπιστικά και παιδαγωγικά ιδεώδη. Και στα δύο αυτά ΑΠΣ έχει βαρύνουσα σημασία ο ρόλος του άλλου, του συνομιλητή, ενώ στο ελληνικό όχι.

Και τα τρία προγράμματα δεν είναι διαθεματικά αλλά διεπιστημονικά, με τη διακριτή συνδρομή της Γλωσσολογίας, Λογοτεχνίας, Θεατρικών Σπουδών, Δημοσιογραφίας, Δημοσίων Σχέσεων, Ρητορικής.

Το ιρλανδικό και σε μικρότερο βαθμό το αγγλικό αποβλέπουν να καταστήσουν τους μαθητές μικρούς συγγραφείς/λογοτέχνες, όχι όμως το ελληνικό, το οποίο μάλιστα είναι προσανατολισμένο στην αναφορική και όχι στην ποιητική λειτουργία της Γλώσσας, γι’ αυτό παραθέτει κείμενα πιο ορθολογικά και λιγότερο δημιουργικής φαντασίας. Από το ελληνικό ΑΠΣ παραλείπεται η ποίηση, η πεζογραφία και το θεατρικό είδος, που εντάσσονται σε αυτοτελές μάθημα Νεοελληνικής ή Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας.

Όπως στο αγγλικό έτσι και στο ιρλανδικό ΑΠΣ προτείνονται λογοτεχνικά έργα (ποίηση, νουβέλα, θεατρικό έργο) και, για καθένα, κατάλογος αισθητικού-φαντασιακού πλαισίου, αντίστοιχες γλωσσικές δραστηριότητες και συμπληρωματικό υλικό: πολυτροπικό και παράλληλα κείμενα. Στο λογοτεχνικό υλικό συγκαταλέγεται η ελληνική μυθολογία.

Τα προτεινόμενα λογοτεχνικά βιβλία στο ιρλανδικό πρόγραμμα είναι μια καλή ευκαιρία για τους εκδοτικούς οίκους να αυξήσουν τα κέρδη τους και μια ακόμα επιβάρυνση των γονέων. Διαφαίνεται ένας χαρακτήρας ελιτισμού, μια και ο πολλαπλά καλλιεργημένος α-

στός είναι πιο αποτελεσματικός, συνεπώς πιο επιτυχημένος επιχειρηματίας. Παράλληλα, η έμφαση στα γράμματα και τις τέχνες αποτυπώνει ίσως την ιρλανδική παράδοση και την ανάγκη διατήρησής της. Ουσιαστική είναι και η επιρροή της Καθολικής Εκκλησίας.

## 5. Συμπέρασμα

Στο άρθρο αυτό τονίστηκε η αλληλεξάρτηση των ευρωπαϊκών προγραμμάτων. Κάθε ΑΠΣ περιλαμβάνει, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, τους ειδικούς σκοπούς της γλωσσικής διδασκαλίας, τους επιμέρους στόχους σε αντιστοιχία με θεματικές ενότητες και ενδεικτικές δραστηριότητες, κατά τάξη και κατά ενότητες κάθε τάξης, τη διδακτική μεθοδολογία, την αξιολόγηση, το διδακτικό υλικό. Η διδακτέα-εξεταστέα ύλη εντάσσεται σε έναν από τους 4 άξονες: ακούω και κατανοώ, μιλώ, διαβάζω, γράφω. Ο εκπαιδευτικός καλείται να παρέχει κι ο ίδιος ανανεώσιμο εκπαιδευτικό υλικό στους μαθητές, με ποικιλία κειμένων και διαβαθμισμένων ασκήσεων.

Έρευνες έδειξαν ότι, στην πράξη, είναι δύσκολη η πλήρης εφαρμογή των οδηγιών στα ΑΠ, ότι οι μαθητές συναντούν δυσκολίες σχετιζόμενες με τη βραχεία μνήμη και το φωνολογικό μέρος της γλώσσας και ότι οι εξετάσεις υψηλών απαιτήσεων απαξιώνουν τη διδακτική πράξη, δημιουργούν προστριβές μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας και παράγουν αποτυχόντες των μη προνομιούχων οικονομικοκοινωνικών στρωμάτων. Προτείνεται η αναμόρφωση των ΑΠ προς την κατεύθυνση και της εκπαίδευσης των μεταναστών, των κοινοτήτων ανάγνωσης, των πρακτικών γραφής, της δημιουργικής γραφής, του πολυγραμματισμού, της επιχειρηματολογίας, της ουσιαστικής σύνδεσης της γλώσσας με τις εμπειρίες των μαθητών μέσα από projects, για να είναι η γνώση κατανοητή, ενδιαφέρουσα, ελκυστική και όχι προϊόν ανταγωνισμού.

## Πηγές

ΥΠΕΠΘ (13-3-2003). ‘‘Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο και την Υποχρεωτική Εκπαίδευση’’. *ΦΕΚ 303*, τ. Β΄. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

‘‘The National Curriculum for England. On line version. English. Key stages 1-4’’ (2003). London: Department for Education and Employment – Qualification, and Curriculum Authority. Retrieved April 11, 2005 from http://www.nc.uk.net/download/bEn.pdf

‘‘Syllabus for Post-Primary Education, Junior Cycle’’ (2005). Dublin: NCCA. Retrieved August 15, 2005 from http://www.education.ie/servlet/blobservlet/jc_english_sy.pdf?language=EN, http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/gettext.asp?tablename=IE_VO_5&id=1 και http://www.ncca.ie/index.asp?locID=263&docID=-1

## Βιβλιογραφία

Αργυροπούλου, Χ. (2002). ‘‘Η διαθεματικότητα στα φιλολογικά μαθήματα του Γυμνασίου’’. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 7.

Bousted, M. (2003). ‘‘English or literacy? – that is the question’’. *English Teaching: Practice and Critique* 2, 3.

Breedon, P. & T. Jefferson (2000). ‘‘Το γλωσσικό πρόγραμμα σπουδών της Αγγλίας και οι πρακτικές γλωσσικής αγωγής σ’ ένα σχολείο του Λονδίνου’’, μτφρ. Α. Οικονόμου. *Γλωσσικός Υπολογιστής* 2.

Doll W. E. (1993). *A post-modern perspective on curriculum*. New York: Teachers College Press, Columbia University.

Elkins, T. & J. Elliott (2004). ‘‘Competition and control: the impact of government regulation on teaching and learning in English schools’’. *Research Papers in Education* 19, 1.

Flouris, G. & G. Pasias (2003). ‘‘A critical appraisal of curriculum reform in Greece (1980-2002). Trends, challenges, and perspectives’’. *European Education* 35, 3.

Gathercole, S. E., S. J. Pickering, C. Knight & Z. Stegmann (2004). ‘‘Working memory skills and educational attainment: evidence from National Curriculum Assessments at 7 and 14 years of age’’. *Applied Cognitive Psychology* 18.

Giroux, H. A. (1999[2]). ‘‘Teachers, public life, and curriculum reform’’. In A.C. Ornstein & L.S. Behar-Horenstein (Eds.), *Contemporary issues in curriculum*. Massachusetts: Allyn and Bacon.

Julien, J. S. (2002). ‘‘Haunting curriculum: visions of curriculum past, curriculum present and a vision of what is yet-to-come’’. In W.E. Doll & N. Gough (Eds.), *Curriculum visions*. New York: Peter Lang.

Καραντζόλα, Ε. (2000). ‘‘Γραμματική, γλωσσικό μάθημα και προγράμματα σπουδών στην Ελλάδα’’. *Γλωσσικός Υπολογιστής* 2.

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2002). ‘‘Η διαθεματικότητα στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών: παραδείγματα από την ευρωπαϊκή εμπειρία και πρακτική’’. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 7.

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε., Χ. Κούτρα & Ε. Σοφού (2004). ‘‘Η διαθεματική προσέγγιση στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών. Διερεύνηση και αξιολογική προσέγγιση παραδειγμάτων από την ευρωπαϊκή εμπειρία και πρακτική’’. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κούσουλας, Φ. (2004). *Σχεδιασμός και εφαρμογή διαθεματικής διδασκαλίας*. Αθήνα: Ατραπός.

Κυπριανός, Π. & Ε. Μιχαλοπούλου (2004). ‘‘Κοινωνικοί προσδιορισμοί και αξιακές προκείμενες των αναλυτικών προγραμμάτων’’. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κωστάκη, Α. (1999). ‘‘Προγράμματα σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης: μια ανασκόπηση των εξελίξεων στην Αγγλία, Γαλλία και Ισπανία (1984-1994)’’. *Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 1.

Lawton, D. (1982). ‘‘Κοινωνικοί παράγοντες που επιβάλλουν αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα’’, μτφρ. Ο. Χριστοφίδου. *Νέα Παιδεία* 20.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2002). ‘‘Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα προγράμματα σπουδών: τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης’’. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 7.

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2004). ‘‘Η διαθεματικότητα στα αναλυτικά προγράμματα: θεωρία και πράξη’’. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μίλεση, Χ. & Β. Πασχαλιώρη (2003). ‘‘Η εκπαιδευτική πολιτική της Γερμανίας, Αγγλίας και Ελλάδας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση’’. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 8.

Moon, B. (1997). ‘‘The national curriculum. Origins, context and implementation’’. In B. Moon & A. Shelton Mayes (Eds.), *Teaching and learning in the secondary school*. London and New York: Routledge & The Open University.

Simons, H. (2004). ‘‘Επιστροφή στις αξίες: αναλυτικά προγράμματα και αξιολόγηση για τον 21ο αιώνα’’. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Skillbeck, M. (1990). *Curriculum reform. An overview of trends*. Paris: OECD.

Thompson, L. (2004). ‘‘Policy for language education in England: does less mean more?’’. *Regional Language Centre Journal* 35, 1.

Tyler, R.W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.

Φλουρής, Γ. & Γ. Πασιάς (2004). ‘‘Σχολική γνώση και προγράμματα σπουδών: «συστήματα γνώσης», «καθεστώτα αλήθειας» και «πολιτικές ρύθμισης» στη γενική εκπαίδευση (1980-2000)’’. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Unsworth, L. (2004[2]). *Teaching multiliteracies across the curriculum. Changing contexts of text and image in classroom practice*. Berkshire/Norfolk: Open University Press.

Χαραλαμπόπουλος, Α. (1999). ‘‘Το γλωσσικό πρόγραμμα της Βρετανίας’’. *Γλωσσικός Υπολογιστής* 1.

Χατζηγεωργίου, Γ. (1998). *Γνώθι το Curriculum*. Αθήνα: Ατραπός.

# Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη

Πανελλήνιο Συνέδριο
Δράμα: 1-3 Νοεμβρίου 2013




ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ



FREDERICK UNIVERSITY

ΔΕΚΠΟΤΑ

ΔΗΜΟΣ
ΔΡΑΜΑΣ

1913 - 2013
100 ΧΡΟΝΙΑ
ΕΛΕΥΘΕΡΗ ΔΡΑΜΑ

Το Συνέδριο τελεί υπό την αιγίδα και την οικονομική στήριξη του **Δήμου Δράμας** (Δημοτική Επιχείρηση Κοινωνικής Πολιτιστικής και Τουριστικής Ανάπτυξης) και διοργανώνεται από το **Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών** του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (Φλώρινα) (Εργαστήριο Γλώσσας και Προγραμμάτων Γλωσσικής Διδασκαλίας), το **Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης**, του Αριστοτελείου Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, και το **Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Frederick** της Κύπρου σε συνεργασίας με τους τοπικούς εκπαιδευτικούς-επιστημονικούς φορείς (ΕΛΜΕ και Σύλλογο Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης)

Επιστημονική - Οργανωτική επιτροπή

- Έλενα Γρίβα, επίκ. καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
- Δημήτριος Κουτσογιάννης, αν. καθηγητής, Τμήμα Φιλολογίας Α.Π.Θ.
- Κωνσταντίνος Ντίνας, καθηγητής, ΠΤΝ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
- Αναστασία Στάμου, επίκ. καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
- Άννα Χατζηπαναγιωτίδη, επίκ. καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Frederick, Κύπρος
- Σωφρόνιος Χατζησαββίδης, καθηγητής, ΤΕΠΑΕ, Α.Π.Θ.

Πλήρης βιβλιογραφική αναφορά άρθρου:
Γρίβα, Ε., Κουτσογιάννης, Δ., Ντίνας, Κ., Στάμου, Α., Χατζηπαναγιωτίδη, Ά. & Χατζησαββίδης, Σ. (επιμ.). 2014. Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη», http://www.nured.uowm.gr/drama/PRAKTIKA.html, ημερομηνία πρόσβασης: ηη/μμ/εε

| ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ 1 ΝΟΕΜΒΡΙΟΥ 2013 | | | |
|---|---|---|---|
| 17:00-18:00 | Εγγραφή Συνέδρων | | |
| | **ΑΙΘΟΥΣΑ Ι** | **ΑΙΘΟΥΣΑ ΙΙ** | **ΑΙΘΟΥΣΑ ΙΙΙ** |
| | **Κριτικός γραμματισμός και γλωσσική διδασκαλία**<br>**Προεδρείο: Κ. Ντίνας - Α. Ξανθόπουλος** | **Κριτικός γραμματισμός στα ΜΜΕ**<br>**Προεδρείο: Σ. Παπαδοπούλου - Ν. Τσιτσανούδη** | **Κριτικός γραμματισμός και εκπαίδευση**<br>**Προεδρείο: Τρ. Κωτόπουλος - Ό. Μούσιου** |
| 18:00-18:30 | Α. Νικολαΐδης<br>Η αξιοποίηση της προφορικότητας των γραπτών μαθητικών κειμένων στο πλαίσιο κατάκτησης του κριτικού γραμματισμού: μια διδακτική παρέμβαση | Σ. Παπαδοπούλου, Ν. Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, Α. Χατζημανώλη<br>Ευρηματικές ιστορίες με παραμυθιακή γλώσσα στην υπηρεσία του γραμματισμού των ΜΜΕ – Μελέτη περίπτωσης | Τρ. Κωτόπουλος, Μ. Ζωγράφου, Ά. Βακάλη<br>Δημιουργικός λόγος στην προσχολική ηλικία |
| 18:30-19:00 | Α. Ξανθόπουλος & Κ. Ντίνας<br>«Δείγματα γραφής»: Από τον «γραπτό λόγο» του «ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ της ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό σχολείο» στον «γραπτό λόγο» του «Προγράμματος σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και της λογοτεχνίας στο Δημοτικό σχολείο» | Α. Δούκα, Α. Αρχάκης, Α. Φτερνιάτη<br>Κριτική αποτίμηση του ειδησεογραφικού λόγου ως αντικείμενου διδασκαλίας στο Λύκειο | Ν. Παπαματθαίου<br>Από τον Γραμματισμό του Paulo Freire στον Κριτικό Γραμματισμό και το μοντέλο των κριτικής ανάλυσης των τεσσάρων πηγών των Freebody & Luke |
| 19:00-19:30 | Ε. Χλαπουτάκη & Κ. Ντίνας<br>Παιδαγωγικές πρακτικές κριτικού γραμματισμού σε εφήβους μαθητές | Κ. Αμαραντίδου, Ό. Μούσιου-Μυλωνά, Κ. Ντίνας<br>Οι διαφημίσεις στη ζωή μας:<br>Ενα εκπαιδευτικό πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού | Α. Καππάτου<br>Κριτικός γραμματισμός και υβριδικό κείμενο |
| 19:30-20:00 | Σ. Σαμαρά<br>Πτυχές κριτικού γραμματισμού σε εκπαιδευτικά σενάρια | Χ. Αρχοντή<br>Γραμματισμός στα ΜΜΕ και ανάπτυξη της κριτικής σκέψης του μαθητή | Κ. Ντίνας, Κ. Βαϊρινού, Ό. Μούσιου-Μυλωνά, Ά. Πολατίδου<br>Επιμορφωτικό Πρόγραμμα επαγγελματικής ενδυνάμωσης εκπαιδευτικών για τον «Κριτικό Γραμματισμό» |

| ΣΑΒΒΑΤΟ 2 ΝΟΕΜΒΡΙΟΥ 2013 (πρωινή συνεδρία Ι) | | |
|---|---|---|
| | **ΑΙΘΟΥΣΑ Ι** | **ΑΙΘΟΥΣΑ ΙΙ** |
| | **Στρογγυλή τράπεζα: Ο κριτικός γραμματισμός στο Νηπιαγωγείο**<br>**Προεδρείο: Μ. Μλεκάνης - Αικ. Σαραφίδου**<br>**Συντονίστρια: Ε. Γώτη** | **Εφαρμογές κριτικού γραμματισμού στη διδασκαλία γλωσσικών μαθημάτων**<br>**Προεδρείο: Μ. Φουντοπούλου - Ε. Ιωαννίδου** |
| 9:30-10:00 | Υπεύθυνοι σχεδιασμού:<br>Ε. Γώτη & Κ. Ντίνας<br><br>Ομιλήτριες:<br>Δάμτσιου Πόπη: Το κείμενο και το πλαίσιο επικοινωνίας<br>Κοκοζίδου Κατερίνα: Το κείμενο ως γλωσσική και νοηματική δομή<br>Απιδοπούλου Σοφία: Το κείμενο και ως κοινωνική πρακτική<br>Χολέβα Όλγα: Το κείμενο ως αντικείμενο αξιολόγησης<br><br>Συμμετέχουσες στο σχέδιο εργασίας:<br>Απιδοπούλου Σοφία , Γκουβεντάρη Πόπη, Γούρκου Χριστίνα, Δάμτσιου Πόπη, Ζιαμπούλη Κατερίνα, Κακάνη Ευαγγελία, Καντά Λίτσα, Καρασάββα Λευκή, Καρασάββα Χριστίνα, Καρασίμου Μαρία, Κοκοζίδου Κατερίνα, Κοπαρανίδου Γιώτα, Κουτσογιώτα Αλέκα, Κυράνου Ελένη, Μπαξεβανίδου Αγγελική, Πίτση Τασούλα, Σκρίμπα Ευαγγελία, Σμέρνου Εύη, Σταμάτη Σάσα, Τόλιου Ελένη, Φραγκότση Ελένη, Χολέβα Όλγα | Ν. Αλέφαντος<br>Η διερεύνηση του βαθμού εφαρμογής των αρχών του κριτικού γραμματισμού στη διδακτική πράξη στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας του Λυκείου |
| 10:00-10:30 | | Κ. Μαυρή<br>Κριτικός γραμματισμός στην πρώτη τάξη του Δημοτικού Σχολείου |
| 10:30-11:00 | | Ζ. Κουσκουρίδα<br>Προτάσεις για την καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού στο μάθημα της Γλώσσας στην ΣΤ΄ Δημοτικού |
| 11:00-11:30 | | Α. Νικολοπούλου<br>Η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών υπό το πρίσμα του κριτικού γραμματισμού |
| 11:30-11:45 | **Διάλειμμα για καφέ** | |

| ΣΑΒΒΑΤΟ 2 ΝΟΕΜΒΡΙΟΥ 2013 (πρωινή συνεδρία ΙΙ) | | | |
|---|---|---|---|
| 11:45-12:30 | **Επίσημη έναρξη- Χαιρετισμοί** | | |
| | **ΑΙΘΟΥΣΑ Ι** | **ΑΙΘΟΥΣΑ ΙΙ** | **ΑΙΘΟΥΣΑ ΙΙΙ** |
| | **Στρογγυλή τράπεζα: Η «παραδοσιακή» και η «λειτουργική» γραμματική ως εργαλεία στην κριτική ανάγνωση της κοινωνικής πραγματικότητας: από τη θεωρία στην πράξη του κριτικού γραμματισμού**<br>**Προεδρείο: Σπ. Κιουλάνης - Χρ. Βαμβούρη**<br>**Συντονίστρια: Τρ. Κωστούλη** | **Ψηφιακός Γραμματισμός**<br>**Προεδρείο: Α. Μιχάλης - Β. Συμεωνίδης** | **Κριτικός γραμματισμός στη λογοτεχνία**<br>**Προεδρείο: Ε. Γρίβα - Α. Στάμου** |
| 12:30-13:00 | Ομιλητές/τριες:<br>Φ. Τεντολούρης: Ενάντια στην τελεολογία της κριτικής διάστασης του γραμματισμού: η διαλογικότητα στον κριτικό γραμματισμό και η διαλογικότητα *του* κριτικού γραμματισμού | Χ.-Π. Βαϊοπούλου & Ι. Χατζηκυριάκου<br>Η διασύνδεση του πληροφορικού γραμματισμού με την καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης | Ν. Ρούμπης<br>Από τον Σαμαράκη στα… πινέλα.<br>Ενα «μάθημα» νεοελληνικής λογοτεχνίας σε διαπολιτισμικό περιβάλλον |
| 13:00-13:30 | Σ. Χατζησαββίδης: Παραδοσιακή γραμματική και κριτικός γραμματισμός<br>Τρ. Κωστούλη: Προς έναν νέο Λόγο για τη διδασκαλία της Λειτουργικής Γραμματικής: 'Εγχειρίδιο' γραμματικής περιγραφής και τρόποι αξιοποίησής του στην πράξη | Β. Συμεωνίδης<br>Αρχαίες Νέες Τεχνολογίες | Ε. Σωτηρίου, Κ. Ντίνας, Α. Στάμου, Ε. Γρίβα<br>Πρόταση διδασκαλίας των λαϊκών παραμυθιών ως κειμενικού είδους: Προσέγγιση με βάση την κριτική ανάλυση λόγου |
| 13:30-14:00 | Μ. Στυλιανού: Η διδασκαλία των 'λειτουργιών' στη σχολική πράξη: Από την κειμενοκεντρική προσέγγιση σε ένα πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού | Μ. Κουκλατζίδου & Μ. Γκουντούμα<br>Web 2.0 εργαλεία και κριτικός γραμματισμός | Ε. Γαμβρού<br>Η συν-ανάγνωση και η συν-γραφή στις διαδικτυακές κοινότητες για τη λογοτεχνία ως μορφές κριτικής στάσης προς το λογοτεχνικό κείμενο |
| 14:00-14:30 | Α. Γεωργίου: Συνδυάζοντας τα 'μέρη του λόγου' με τις 'λειτουργίες': οι στάσεις και οι αντιστάσεις Κύπριων εκπαιδευτικών σε μια νέα παιδαγωγική πρόταση | Μ. Δουζίνα<br>Μία πρόταση διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών με τη χρήση ΤΠΕ και την εφαρμογή των αρχών του κριτικού γραμματισμού | Ε. Καραμανέ<br>Η πρόκληση της διδασκαλίας του κριτικού γραμματισμού: διδακτική εφαρμογή στη Νεοελληνική Λογοτεχνία και Γλώσσα Α' Λυκείου |
| 14:30-18:00 | **Διάλειμμα για μεσημεριανό** | | |

| ΣΑΒΒΑΤΟ 2 ΝΟΕΜΒΡΙΟΥ 2013 (απογευματινή συνεδρία) | | | |
|---|---|---|---|
| | **ΑΙΘΟΥΣΑ Ι** | **ΑΙΘΟΥΣΑ ΙΙ** | **ΑΙΘΟΥΣΑ ΙΙΙ** |
| | **Κριτικός γραμματισμός και Προγράμματα Σπουδών**<br>**Προεδρείο: Ε. Γρίβα - Μ. Οικονομάκου** | **Στρατηγικές κριτικής ανάγνωσης και γραφής**<br>**Προεδρείο: Μ. Φουντοπούλου - Σ. Χατζησαββίδης** | **Όροι και όρια του κριτικού γραμματισμού**<br>**Προεδρείο: Δ. Κουτσογιάννης - Σ. Κοντοβούρκη** |
| 18:00-18:30 | Μ. Οικονομάκου & Ε. Γρίβα<br>Κριτικός γραμματισμός και Προγράμματα Σπουδών για τη γλωσσική διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: μια συγκριτική μελέτη | Α. Αναστασιάδου & Κ. Ηλιοπούλου<br>Ανάπτυξη στρατηγικών κριτικής ανάγνωσης και γραφής: μια εναλλακτική διδακτική πρόταση | Α. Μιχάλης<br>Κριτική ανάλυση λόγου: δυνατότητες και προβλήματα εφαρμογής της στη γλωσσοεκπαιδευτική διαδικασία |
| 18:30-19:00 | Ε. Τουρκοχωρίτη, Ε. Γρίβα, Α. Στάμου<br>Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου: ερμηνευτική προσέγγιση των στοιχείων προώθησης της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού | Μ. Καπετανίδου & Θ. Αγάπογλου<br>Από την κριτική ανάγνωση κειμένων στη δημιουργική γραφή | Σ. Κοντοβούρκη & Ε. Ιωαννίδου<br>Κατασκευές κριτικού γραμματισμού στον λόγο Κύπριων εκπαιδευτικών: σταθερές και μετατοπίσεις κατά τα πρώτα στάδια εφαρμογής ενός Προγράμματος Σπουδών |
| 19:00-19:30 | Λ. Χαριστανίδης, Ε. Γρίβα, Α. Στάμου<br>Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα (κριτικού) γραμματισμού | Σ. Παπαδοπούλου & Ν. Τσιτσανούδη-Μαλλίδη<br>Η αποκάλυψη της «στάσης υψηλής εικονικής ευμένειας» ως εργαλείο για την εμβάθυνση του κριτικού γραμματισμού στη σχολική καθημερινότητα | Ε. Γκένιου<br>Ο κριτικός γραμματισμός στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Δημοτικού για τη Λογοτεχνία |
| 19:30-20:00 | Β. Γκολώνη, Α. Στάμου, Ε. Γρίβα<br>Η διαπροσωπική λειτουργία της γλώσσας στα σχολικά βιβλία των Φυσικών Επιστημών της Στ' τάξης του Δημοτικού: κατασκευάζοντας παιδαγωγικές σχέσεις | Μ. Λιάκου, Θ. Σκούρα, Μ. Γαβριηλίδου<br>Εφαρμογή της λειτουργικής γραμματικής στην ανάγνωση κειμένου | Δ. Κουτσογιάννης<br>Κριτικοί γραμματισμοί: διεθνής εμπειρία και ελληνική πραγματικότητα |
| 20:00-20:30 | Ε. Κονσούλη<br>Καλλιέργεια λειτουργικού και κριτικού γραμματισμού στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και το Πρόγραμμα Σπουδών του Νέου Σχολείου: μια συγκριτική προσέγγιση | Μ.Ζ. Φουντοπούλου<br>Τεχνικές ανάγνωσης του αρχαιοελληνικού κειμένου υποστηρικτικές του κριτικού γραμματισμού.<br>Διδακτικά παραδείγματα από τα Ομηρικά Έπη και από τη Θεματογραφία Λυκείου | |

| ΚΥΡΙΑΚΗ 3 ΝΟΕΜΒΡΙΟΥ 2013 (πρωινή συνεδρία Ι) | | |
|---|---|---|
| | **ΑΙΘΟΥΣΑ Ι** | **ΑΙΘΟΥΣΑ ΙΙ** |
| | **Κριτικός γραμματισμός και κοινωνικές διαστάσεις**<br>**Προεδρείο: Δ. Πατρωνίδου - Φ. Τεντολούρης** | **Κριτικός γραμματισμός και κοινωνική χειραφέτηση**<br>**Προεδρείο: Α. Χατζηνικολάου - Ά. Χατζηπαύλου** |
| 9:30-10:00 | Α. Καπραβέλου<br>Η γλώσσα της εργατικής τάξης ως μέρος των κοινωνικών-εκπαιδευτικών ανισοτήτων | Θ. Αγάπογλου<br>Ο κριτικός γραμματισμός ως χειραφετητική πρακτική γραμματισμού σε τάξεις υποδοχής |
| 10:00-10:30 | Δ. Πατρωνίδου<br>Γλωσσική εκπαίδευση και συγκρότηση έθνους – κράτους: το παράδειγμα της Βουλγαρίας κατά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο | Α. Χατζηνικολάου<br>Σχεδιασμός και υλοποίηση πρακτικών γραμματισμού ως κοινωνική και πολιτική δόμηση της διδασκαλίας με παιδιά Ρομά του Δενδροποτάμου Θεσσαλονίκης |
| 10:30-11:00 | Ε. Ψαριανός<br>Η Κριτική Παιδαγωγική του John Dewey Ε. | Γ. Χατζηπαύλου & Ά. Χατζηνικολάου<br>Γραμματισμοί γυναικών Ρομά μητέρων «αναλφάβητων» στο σχολείο του Δενδροποτάμου Θεσσαλονίκης |
| 11:00-11:30 | **Διάλειμμα για καφέ** | |

| ΚΥΡΙΑΚΗ 3 ΝΟΕΜΒΡΙΟΥ 2013 (πρωινή συνεδρία ΙΙ) | | |
|---|---|---|
| | **ΑΙΘΟΥΣΑ Ι** | **ΑΙΘΟΥΣΑ ΙΙ** |
| | **Κριτικός γραμματισμός και πολιτισμικές διαστάσεις**<br>**Προεδρείο: Α. Στάμου -Ν. Μουράτογλου** | **Γραμματισμός στην ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα**<br>**Προεδρείο: Ά. Χατζηπαναγιωτίδου- Ε. Κούλαλη** |
| 11:30-12:00 | Ν. Μουράτογλου & Π. Τσιρώνη<br>Η κατάκτηση του ακαδημαϊκού γραμματισμού στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση: το παράδειγμα της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. | Μ. Κοκκινίδου<br>Προσέγγιση του προφορικού και του γραπτού λόγου μέσα από κείμενα ειδησεογραφίας στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης σε ενήλικες στο πλαίσιο των αρχών του κριτικού γραμματισμού: διδακτικές προτάσεις |
| 12:00-12.30 | Ε. Ανδρεαδέλλη, Α. Ιωαννίδου, Ε. Τσιουπλή, Π. Φωκά<br>Κριτικός γραμματισμός στα μουσεία σύγχρονης τέχνης | Ε. Κούλαλη<br>Η διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας στο πλαίσιο του κριτικού γραμματισμού: μια πρόταση διδακτικής αξιοποίησης των τεσσάρων αξόνων προσέγγισης/ανάλυσης κειμένου |
| 12.30-13.30 | **Κλείσιμο-Απολογισμός** | |

# Η γλώσσα της εργατικής τάξης ως μέρος των κοινωνικών-εκπαιδευτικών ανισοτήτων

**Αλεξία Καπραβέλου**

*M.Ed., Υπ. Διδάκτωρ Παντείου Πανεπιστημίου*

*Abstract*

Economic and social environment affects linguistic skills, such as pronunciation and idioms, vocabulary, the complexity of a phrasal structure, abstractive thought, linguistic fluency and ingenuity, organization of cognitive abilities. Working class can speak a simple, common, restricted language, not an elaborate one, with a broad spectrum of verbal possibilities, while bourgeoisie can use both languages. Working class uses brief, simple, incomplete sentences, poor syntax, simple repeated linking words, rare or inflexible use of vocabulary of high quality, unconnected content with difficulties in making conclusions, inadequate reasoning and usage of emotional or aggressive phrases as well as banality, speech of consensus, not of negotiation, personal superiority or domination. The system of communication is not meiotic for the working class, in comparison with the bourgeoisie, but utilitarian in the specific social environment. However, that system does not correspond to the school requirements. Common language acquisition without the elaborate code influences the vocational development of the children from low social strata due to school failure as well as to the mechanistic language learning, and thus to restricted freedom of the individuals because of the closure of thier speech. Teaching in small groups, neat language practice for working class pupils, and mixed teaching of children from both social classes are proposed.

## *1. Η απλή, μη επεξεργασμένη γλώσσα της εργατικής τάξης*

Το οικονομικοκοινωνικό επίπεδο του ατόμου και της οικογένειάς του, καθώς και το κοινωνικό του περιβάλλον επιδρούν στον τρόπο ομιλίας (Bowles & Gintis, 1976: 147) και στις γλωσσικές δεξιότητες, δηλαδή στην προφορά και στα ιδιώματα, στο λεξιλόγιο, στο μήκος των προφορικών σχολίων, στην πολύπλοκη φραστική δομή, στην αφαιρετική σκέψη, στην ευχέρεια λόγου, στην ευρηματικότητα της γλώσσας, στην οργάνωση των νοητικών ικανοτήτων (Bernstein, [1958] 1985: 396-399, 401. Bourdieu, 1974/1976: 114. Bernstein, 1971/1974: 26). Η εργατική τάξη μπορεί να μιλήσει μια απλή, κοινή γλώσσα, όχι μια επεξεργασμένη, που θα διέθετε «μεγάλο φάσμα λεκτικών

δυνατοτήτων», ενώ η αστική τάξη γνωρίζει και τις δύο γλώσσες (Bernstein, [1958] 1985: 400. Bernstein, 1971/1974: 109, 187). Η αστική τάξη τείνει στην πρόταξη του «εγώ», σε αντίθεση με την εργατική, καθώς και στη χρήση δευτερευουσών προτάσεων, σύνθετων ρηματικών συνόλων, παθητικής φωνής, εξεζητημένων λέξεων (Bernstein, 1971/1974: 115-116), μακροπερίοδου, λεξιλογικά εμπλουτισμένου, πιο αφηρημένου και πιο επικοινωνιακού λόγου ως έκφρασης πειθούς (Bernstein, 1971/1974: 26). Η ταξικότητα φαίνεται και μέσα από τα παραγλωσσικά στοιχεία της επικοινωνίας (ένταση και τόνος της φωνής, λεπτότητα ή μη της έκφρασης) (Aronowitz & Giroux, 1986: 82).

Στη γλώσσα της εργατικής τάξης είναι πιο συχνό ένα «ασταθές σχήμα συγκινησιακής και εκφραστικής συμπεριφοράς», δηλαδή αυθόρμητες εκφράσεις δυσαρέσκειας, προτιμήσεων κλπ. και κυριαρχεί η αμεσότητα μεταξύ των μελών της οικογένειας (Bernstein, [1958] 1985: 407). Η γλωσσική χρήση από την εργατική τάξη διέπεται από ακαμψία, επανάληψη, έλλειψη ποικιλίας, ασυνταξίες, φτωχό λεξιλόγιο, ασυνέχεια στα νοήματα, λακωνικότητα, έμφαση στο εδώ-και-τώρα, χαμηλός βαθμός αιτιότητας, εξωλεκτικά μηνύματα, και, συγκεκριμένα:

α) συχνή χρήση μικροπερίοδου λόγου, σύντομων, απλών, ημιτελών προτάσεων, φτωχής/χαλαρής σύνταξης, απλών συνδέσμων που επαναλαμβάνονται ή ελλιπής χρήση συνδέσμων,

β) σπάνια ή άκαμπτη χρήση δευτερευουσών προτάσεων, ουσιαστικών, επιθέτων, επιρρημάτων, μη προσωπικών αντωνυμιών,

γ) δυσκολία ολοκλήρωσης του θέματος, που καθιστά το περιεχόμενο ασύνδετο,

δ) χρήση επαναλαμβανόμενων απλών φράσεων (π.χ. «κατάλαβες;», «έτσι δεν είναι;», «για φαντάσου»), λαϊκών εκφράσεων, προφοράς ιδιωματισμών, χωρατών και αργκό, και γενικώς λεξιλογίου, το οποίο αποτυγχάνουν να εμπλουτίσουν, ούτε αισθάνονται την αναγκαιότητα τέτοιου εμπλουτισμού, καθώς και άγνοια της επαγγελματικής ορολογίας,

ε) σύγχυση ανάμεσα στο αίτιο και στο αποτέλεσμα,

στ) περιορισμένα επιχειρήματα με επίκληση στη λογική, καταφυγή στην ισχύ ή στο συναίσθημα και χρήση κοινοτοπιών,

ζ) χρήση λιγότερου αφηρημένου και λιγότερο επικοινωνιακού λόγου ως έκφρασης πειθούς (Bernstein, [1958] 1985: 408-410. Bernstein, 1971/1974: 24, 26. Bernstein, 1973/1977: 476-480. Willis, 1977/1983: 29, 55, 93).

Η λαϊκή οικογένεια χρησιμοποιεί επιτακτικό τρόπο επιβολής της πειθαρχίας, ενώ η αστική οικογένεια παροτρύνσεις με εξηγήσεις, αναγνώριση των αναγκών του παιδιού και περιθώρια προαίρεσης, δηλαδή λαμβάνει υπόψη μια λεπτομερή έκθεση της κατάστασης. Έτσι, ο κανόνας δεν μεταβιβάζεται μέσα από μια σχέση εξουσίας, αλλά κατακτάται από το παιδί[1] (Bernstein, [1971] 1985: 452, 454). Ως παράδειγμα γλωσσικής υπεροχής της αστικής τάξης σε ό,τι αφορά, για παράδειγμα, την εκμάθηση κανόνων συμπεριφοράς προς το παιδί, αναφέρεται το εξής: Μητέρα μεσαίας τάξης: «Θα προτιμούσα μάλλον να κάνεις λιγότερο θόρυβο, χρυσό μου», όπου εκπέμπονται ευγενικά πλην έμμεσα νοήματα υπακοής. Μητέρα εργατικής τάξης: «Σκασμός», όπου διατυπώνονται προσβλητικά κυριολεκτικά μηνύματα σε απλή γλώσσα (Bernstein, [1958] 1985: 401-402). Οι διαφορετικές γλώσσες συνδέονται αντίστοιχα με την επίσημη και τη λαϊκή κουλτούρα (Bernstein στον Bourdieu, 1967/1976: 199). Η γλώσσα των μαθητών αστικής προέλευσης, ως μέρος του πολιτισμικού κεφαλαίου της αστικής τάξης, αποτελεί τον κυρίαρχο παιδαγωγικό κώδικα, μια και είναι οικεία προς τη σχολική γλώσσα, με αποτέλεσμα την απομόνωση των μαθητών της εργατικής τάξης (Bernstein, Basil 1975/2004: 207. Bernstein στον Fischer, [2003] 2006: 133-136). Υπάρχουν ωστόσο εργατικές οικογένειες που, ενώ χρησιμοποιούν τον περιορισμένο κώδικα, τείνουν και προς τον επεξεργασμένο λόγω χαλαρότερων σχέσεων με τον κοινωνικό τους περίγυρο[2] (Bernstein, [1971] 1985: 457).

## *2. Συνέπειες από τη χρήση του απλού γλωσσικού κώδικα στις κοινωνίες ανισότητας και σχετικές προτάσεις*

Ο Bernstein παραδέχεται, όπως ο Labov, ότι το σύστημα επικοινωνίας της εργατικής τάξης δεν είναι μειωτικό, σε σχέση με την αστική, τουναντίον διαθέτει απόθεμα μεταφορών, δυνατότητες σημασιολογικής ποικιλίας και προσωπικής αισθητικής (Bernstein, [1971] 1985: 436). Ο Labov υποστηρίζει ότι η γλώσσα της εργατικής τάξης είναι χρηστική στο συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον, απλώς το

[1] Γι' αυτό οι μαθητές της αστικής τάξης πειθαρχούν στις ευγενικές παρακινήσεις του δασκάλου, ενώ οι μαθητές της εργατικής τάξης δεν τις εκλαμβάνουν ως κανόνες, γι' αυτό δεν πειθαρχούν, καθώς μάλιστα έχουν μάθει να πειθαρχούν με λεκτική σκληρότητα ή και φυσική βία.

[2] Μαθητές της εργατικής τάξης που κατέκτησαν τον επεξεργασμένο κώδικα μπορούν (με προβλήματα πολιτιστικής σύγκρουσης) να γίνουν δάσκαλοι, συγγραφείς, ηγέτες ομάδων διαμαρτυρίας, μέλη περιθωριακών κινημάτων ή αποκλινουσών ομάδων (Bernstein, [1971] 1985: 464).

σχολείο και η κοινωνική δομή τη θεωρεί κατώτερη (Labov[3], 1964: 249. Musgrave, 1965/1983: 85). Μάλιστα, ο Labov διαφωνεί με τον Bernstein, υποστηρίζοντας ότι η εργατική τάξη απλώς αποφεύγει ένα 'περισπούδαστο' στυλ ομιλίας, το οποίο χρησιμοποιεί μόνον σε ειδικές περιπτώσεις. Επιπλέον, η διαφορετική γλώσσα της αστικής τάξης δεν είναι κατ' ανάγκη και πιο χρήσιμη (Labov στον Banks, [1968] 1987: 193). Πολύ δε περισσότερο, η γλώσσα της εργατικής τάξης χαρακτηρίζεται από αυθεντικότητα, ζωντάνια, τόλμη και παρρησία, σε αντίθεση με τον υποκριτικό καθωσπρεπισμό της αστικής γλώσσας (Χολτ, [1969] 1978: 29-30).

Εντούτοις, το σύστημα επικοινωνίας της εργατικής τάξης δεν βρίσκεται σε αντιστοιχία προς τις σχολικές απαιτήσεις (Bernstein, [1971] 1985: 436), μια και ο επίσημος γλωσσικός κώδικας ταυτίζεται με τον γλωσσικό κώδικα της αστικής τάξης (Bernstein, 1971/1974: 28). Ο Halliday θα προσθέσει ότι υπάρχει γλωσσική ανισότητα που επηρεάζει την εκπαίδευση και μάθηση, αλλά ανάγεται στις «κοινωνικές λειτουργίες της γλώσσας διαφορετικών ομάδων» (Banks, [1968] 1987: 194).Τα παιδιά τη εργατικής τάξης υστερούν στη γλωσσική επίδοση, σε αντίθεση με τα παιδιά της αστικής, που έχουν πλουσιότερα γλωσσικά οικογενειακά ερεθίσματα. Τα παιδιά της μεσαίας τάξης ενθαρρύνονται στην έκφραση των συναισθημάτων τους, αλλά αποθαρρύνονται στην ευθεία έκφραση συναισθημάτων εχθρότητας (Bernstein, 1971/1974: 24-25). Η σύνθετη γλωσσική έκφραση είναι ευθέως κατανοητή από το παιδί της αστικής τάξης, ενώ το παιδί της εργατικής, στο οποίο αυτή η έκφραση δεν είναι οικεία, χρειάζεται να καταβάλει πρόσθετη προσπάθεια, για να την αποκωδικοποιήσει, διαφορετικά, δεν την κατανοεί και μένει απορημένο (Bernstein, 1971/1974: 27).

Η γνώση μόνον της κοινής γλώσσας και όχι της επεξεργασμένης έχει ανυπολόγιστες επιπτώσεις στην επαγγελματική εξέλιξη των παιδιών από χαμηλά στρώματα λόγω της δυσκολίας θετικής ανταπόκρισης, της σχολικής αποτυχίας στα γλωσσικά τεστ, της έλλειψης κοινωνικού κύρους (Bernstein, [1958] 1985: 415), με την έννοια ότι η γλώσσα της εργατικής τάξης θεωρείται κοινωνικά υποδεέστερη, καθώς οι άνθρωποι αυτοί δεν χρησιμοποιούν επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα (Musgrave, 1965/1983: 83-84). Επιπλέον, μπορεί οι δάσκαλοι του παιδιού να θεωρήσουν την αντίδρασή του αγενή ή εχθρική, με αποτέλεσμα την αδυναμία επικοινωνίας και την απογοήτευση του παιδιού, ενώ το παιδί της αστικής τάξης, ακόμα κι αν έκανε κάτι

[3] Ο Labov στο άρθρο αυτό μελετά φτωχές κοινότητες νέγρων στις ΗΠΑ, για να διαπιστώσει διαφορές με τους λευκούς στη χρήση της γλώσσας, στην κατανόηση της αργκό, ακόμα και στην κοινή λογική.

τέτοιο, δεν θα απογοητευόταν από την απρόσωπη σχέση του με τον δάσκαλο (Bernstein, [1958] 1985: 416). Η έλλειψη δηλαδή εξοικείωσης των παιδιών από την εργατική τάξη με την επίσημη γλώσσα, και η χρήση της δικής τους, ανεπίσημης, γίνεται αντικείμενο παρεξήγησης, καθώς μπορεί να εκληφθεί ως αγενή ή εχθρική συμπεριφορά (Bernstein, 1971/1974: 34). Αντιθέτως, τα παιδιά της μεσαίας τάξης είναι πιο αποτελεσματικά στην επικοινωνία, καθώς μαθαίνουν να ελίσσονται μεταξύ της επίσημης γλώσσας, ανταποκρινόμενης στο ρόλο και στο status τους, και της γλώσσας μεταξύ των ταξικά ίσων συνομηλίκων τους (Bernstein, 1971/1974: 30). Τα παιδιά της μεσαίας τάξης αποκτούν την άνεση της διαπραγμάτευσης και της προσωπικής σχέσης με τον εκπαιδευτικό, σε αντίθεση με την έλλειψη άνεσης και την αναγνώριση της αποτυχίας που διακατέχει τα παιδιά με εργατική προέλευση (Bernstein, 1971/1974: 34). Η ανεπίσημη, μη διεκδικητική, συχνά ιδιωματική γλώσσα, που χαρακτηρίζεται από τη σύγχυση γραμματικών μορφών, τη φτωχή σύνταξη, υβριστικές εκφράσεις, γενικεύσεις, απλουστεύσεις, οδηγεί σε αίσθημα μειονεξίας (Cohn, 1959).

Η προσπάθεια του παιδιού της εργατικής τάξης να αλλάξει τη γλώσσα του συνοδεύεται από την προσπάθειά του να αλλάξει το βασικό σύστημα σκέψης του και όλα τα μέσα κοινωνικοποίησής του. Το παιδί της εργατικής τάξης μαθαίνει, σε μορφή συμβολισμού, στο σχολείο μηχανιστικά τη γλώσσα και τις γνώσεις, που του είναι ξένες και αλλόκοτες (Bernstein, 1971/1974: 35). Εξάλλου, ο περιορισμένος γλωσσικός κώδικας ταιριάζει σε κλειστό σύστημα ρόλων, με περιορισμένες ελευθερίες. Έτσι, το παιδί, ερχόμενο στο σχολείο σε επαφή με μια πρωτόγνωρη γι' αυτό ανοικτότητα[4] του λόγου, συναντά δυσκολίες. Ακόμα και το πανέξυπνο παιδί λαϊκής προέλευσης που έμαθε να γράφει με επεξεργασμένο κώδικα, ενδέχεται «να μην μπορεί να τον μιλήσει, γιατί είναι πιθανό να μην μπορεί να ασκήσει τις πρόσωπο με πρόσωπο απαιτήσεις του ρόλου»[5] (Bernstein, [1971] 1985: 442-443). Η ευκολία πρόσβασης στο Πανεπιστήμιο συνδέεται με τη γλωσσική επάρκεια (Bourdieu, [1966] 1985: 361), τον γλωσσικό πλούτο, το ποιοτικό και εντυπωσιακό εκφραστικό στυλ (Bourdieu, [1966] 1985: 364). Κατά τη διάρκεια της φοίτησης, φαίνεται πως επιτυχία σημειώνουν οι φοιτητές φιλολογίας της αστικής τάξης και όχι της εργατικής, μια και η πολύπλοκη ώσμωση με

[4] λόγω της μηχανιστικής γλωσσικής εκμάθησης, κατ' επέκταση των περιορισμένων ελευθεριών του από την κλειστότητα του λόγου του.

[5] Οδηγούμαστε έτσι στη διαπίστωση ότι το παιδί αυτό αποτυγχάνει στα προφορικά και οι δάσκαλοί του απορούν αν πράγματι γράφει τόσο καλά αβοήθητος, οπότε δεν τον εμπιστεύονται.

τη γλώσσα δεν είναι εύκολη υπόθεση και δεν μπορεί να καλλιεργηθεί στα πλαίσια κάποιας μαθητείας (Bourdieu, [1966] 1985: 366).

Η ίδια η γλώσσα ασκεί συμβολικό έλεγχο και δομεί ιεραρχίες, καθώς οι δύο αντίθετοι γλωσσικοί κώδικες είναι ταξικοί (Bernstein, 1971/1986: 223). Η εργατική τάξη σε κάθε περίπτωση εκπίπτει σε δυσμένεια, καθώς π.χ. η λεξιπενία και οι θεωρούμενες γλωσσικές ατέλειες είναι υπαρκτές αλλά και αποτελούν ιδεολογήματα για κοινωνικές διακρίσεις και κοινωνικό αποκλεισμό (Χούλς, [1977] 1986: 163-168). Πολύ δε περισσότερο, η διάκριση μεταξύ του επεξεργασμένου και μη επεξεργασμένου γλωσσικού κώδικα δεν είναι ξένη προς την κοινωνική διαίρεση της εργασίας σε διανοητική και χειρωνακτική (Bernstein, 1973/1977: 476-480, 485). Η τελευταία απαιτεί «ταπεινούς υπηρέτες, απλούς εκτελεστές της τεχνικής», σε αντίθεση με τους «επίλεκτους χειριστές των λέξεων και των ιδεών» (Bourdieu, [1966] 1985: 378)[6].

Το χάσμα μεταξύ αυτών που κατέχουν και αυτών που δεν κατέχουν την επίσημη γλώσσα σήμερα τείνει να είναι λιγότερο έντονο, επιπλέον είναι ρατσισμός ο διαχωρισμός των ανθρώπων ανάλογα με το βαθμό καλλιέργειας της επίσημης γλώσσας, απλώς η εκπαίδευση και η πρόσβαση σε υψηλές θέσεις του δημοσίου και ιδιωτικού τομέα απαιτεί αυτό. Προτείνονται λοιπόν ολιγομελή τμήματα και συστηματική γλωσσική εξάσκηση για τα παιδιά της εργατικής τάξης, καθώς και κοινή διδασκαλία με τα παιδιά της αστικής τάξης (Bernstein, [1958] 1985: 418-419), χωρίς βέβαια να απορρίπτεται η γλωσσική κοινωνική ποικιλία. Επομένως, η διδασκαλία χωρίς διακρίσεις αποβλέπει στην ακαδημαϊκή εκμάθηση της γλώσσας, παράλληλα όμως με τον σεβασμό στην κατοχή και της ιδιαίτερης γλώσσας της εργατικής τάξης, χρήσιμη σε ανάλογες επικοινωνιακές περιστάσεις. Έτσι, είναι εφικτή και η ανοδική κοινωνική κινητικότητα των παιδιών της εργατικής τάξης και ο σεβασμός των δικαιωμάτων τους και η εδραίωση των πολιτικών ελευθεριών με την πρόσβαση στη γνώση για όλους.

## *3. Σύγχρονες έρευνες για τη σχέση γλώσσας και ταξικότητας*

Νεώτερα επιστημονικά δεδομένα επιβεβαιώνουν τη σχέση μεταξύ χαμηλής κοινωνικής τάξης και χαμηλής γλωσσικής επίδοσης και καλλιέργειας. Παρατίθενται

---

[6] Γενικότερα, ο λόγος στον καπιταλισμό είναι οικονομικός και εκφράζει την πραγμάτωση των συμφερόντων και επιθυμιών της αστικής τάξης (Foucault, [1969] 1987: 108).

μερικά σχετικά θεωρητικά κείμενα ανασκόπησης και έρευνες, κατά χρονική σειρά. Στο ερευνητικής ανασκόπησης άρθρο της η Anyon διακρίνει τα εργατικά σχολεία από τα μικροαστικά, τα μεσοαστικά για εύπορους επαγγελματίες γονείς και τα μεγαλοαστικά σχολεία της elite. Στα εργατικά σχολεία δίδεται έμφαση στην πειθαρχία και στη μηχανιστική μάθηση, απουσιάζει η δυνατότητα επιλογών και λήψης αποφάσεων, η γνώση είναι ασύνδετη με τη εφαρμογή της, τηρούνται κανόνες και βήματα μιας διαδικασίας, οι μαθητές καλούνται να κάνουν αντιγραφές χωρίς να επεξηγείται το περιεχόμενό τους. Για την υπακοή διατυπώνονται προσταγές και απαγορεύσεις σε αυταρχικό, κοφτό τόνο. Σε ό,τι αφορά ειδικά το γλωσσικό μάθημα, οι εκπαιδευτικοί αρκούνται σε απλούς ορθογραφικούς κανόνες, διατυπώνουν απλές ερωτήσεις μονολεκτικής απάντησης που θυμίζουν διαταγή ή διατυπώνονται από αυθεντία, ενώ λείπει η δημιουργική γραφή. Τα μικροαστικά σχολεία επικεντρώνονται στην οργανωτικότητα και στις ορθές απαντήσεις και συνυπάρχει, ως ένα βαθμό, η δυνατότητα επιλογών, σχεδιασμών, λήψης αποφάσεων. Το μάθημα της Γλώσσας χρησιμεύει για εργασίες γραφείου, καθώς τονίζεται η γλωσσική αρτιότητα, π.χ. στη σύνταξη επιστολών και στα επιχειρηματικά έγγραφα. Δεν λείπει η απαίτηση για δημιουργικότητα, εμπλουτισμό, αυτοέκφραση, χιούμορ, αν και παραμένει ο βιβλιοκεντρισμός. Στα μεσοαστικά σχολεία κυριαρχεί η ανεξάρτητη, δημιουργική δραστηριότητα, η έκφραση και εφαρμογή ιδεών, η ατομική σκέψη και έκφραση. Αποφεύγεται η άσκηση ελέγχου και προτιμάται η διαπραγμάτευση. Το μάθημα διεξάγεται σύμφωνα με τους ρυθμούς που επιθυμούν οι μαθητές. Τα αποτελέσματα των γλωσσικών εργασιών των μαθητών είναι γραπτές ιστορίες, δοκίμια, κατασκευές, προϊόντα παραγωγής και εμπορίου, συμβουλές διατροφής, γνώση παγκόσμιων πολιτισμών, καλλιτεχνικά κείμενα. Στα μεγαλοαστικά σχολεία υπερτονίζεται η αξία της σκέψης του παιδιού, η αυτενέργεια, η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, η πρωτοβουλία του μαθητή. Προκρίνεται ο μαθητοκεντρισμός, και μάλιστα οι μαθητές αποφαίνονται για το μάθημα, αν δηλαδή είναι ενδιαφέρον ή όχι. Στην αίθουσα υπάρχει πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό, οι μαθητές μπαινοβγαίνουν χωρίς άδεια, οι εκπαιδευτικοί είναι πολύ ευγενικοί, αποκαλούν τα παιδιά με τα μικρά τους ονόματα και δεν είναι πατερναλιστές. Στη Γλώσσα ο μαθητής θεωρείται ισότιμος με τον εκπαιδευτικό, και οι δύο πλευρές συνδιδάσκουν και συνδιδάσκονται. Η γραμματική είναι σύνθετη και εφαρμόζεται σε προτάσεις, ενώ προβλέπεται η δημιουργική γραφή, η δημιουργία

ιστοριών, η έκφραση ιδεών και συναισθημάτων. Ανιχνεύεται η καλλιτεχνικότητα του κειμένου των μαθητών αλλά και η καταλληλότητά του σε μεγάλο εύρος αποδεκτών (Anyon, 1980). Η ίδια η Anyon σε έρευνά της βρήκε πως οι εκπαιδευτικοί τρέφουν χαμηλές προσδοκίες για τους μαθητές της εργατικής τάξης, να μάθουν δηλαδή τα βασικά, και το σχολείο προτάσσει τη διδακτέα ύλη αντί της γνώσης που είναι χρήσιμη στους μαθητές (Anyon, 1981).

Μια εξίσου σημαντική ερευνήτρια της δεκαετίας του 1980, η Lareau, βρήκε στην έρευνά της ότι οι μεσοαστικές οικογένειες έχουν μεγαλύτερη εμπλοκή και ενημέρωση για το σχολείο, αναπτύσσουν σχετικά κοινωνικά δίκτυα αποτελεσματικά, ενθαρρύνουν εξωσχολικές δραστηριότητες που βοηθούν στην κοινωνικοποίηση των παιδιών. Οι γονείς της εργατικής τάξης έχουν χαμηλές προσδοκίες και προσδίδουν χαμηλή αξία στην εκπαίδευση. Ακόμα κι αν υπάρχει έντονο γονεϊκό ενδιαφέρον, απουσιάζουν οι κατάλληλοι τρόποι προώθησης της εκπαιδευτικής επιτυχίας. Επίσης, οι γονείς της εργατικής τάξης αυστηροί, σχετικά απόμακροι από το σχολείο, στηρίζονται στους δασκάλους άκριτα, ενώ της αστικής τάξης εποπτικά και υποστηρικτικά, αφού διαθέτουν και υψηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο και κύρος, που εκτιμάται από τους εκπαιδευτικούς, καθώς και ευπορία για τη φροντίδα των παιδιών και για την πληρωμή πρόσθετης, ενισχυτικής διδασκαλίας. Οι γονείς αυτοί γίνονται βοηθοί των παιδιών στα μαθήματα και μετέχουν σε σχολικές εκδηλώσεις, με γνώμονα την κοινωνική κερδοφορία της κοινωνικής τους τάξης (!) (Lareau, 1987). Έρευνα της Rice στη δεκαετία του 1990 κατέληξε στο πόρισμα ότι τα παιδιά της εργατικής τάξης και των μειονοτήτων σημειώνουν χαμηλότερες γλωσσικές επιδόσεις, που μάλιστα συνεπάγονται χαμηλότερη κοινωνική ωρίμανση και δημοτικότητα (Rice et al, 1993).

Στον 21$^{ο}$ αιώνα, η Romaine επισημαίνει ότι ο διάλογος μεταξύ ανθρώπων της εργατικής τάξης είναι πιο πρόχειρος, ενώ της μεσαίας τάξης πιο επίσημος, οπότε και η συμπεριφορά των πρώτων διέπεται από ανασφάλεια (Romaine, 2001). Το επίσης ανασκόπησης άρθρο της Rolstad παρουσιάζει προηγηθείσες έρευνες: α) οι Gee (1986) και Wiley (1996) διαφωνούν με τον διαχωρισμό μεταξύ εγγράμματων και μη, ατόμων και υποστηρίζουν ότι κάθε φυσική γλώσσα είναι σε θέση να αποτυπώσει ό,τι οι ομιλούντες ζητούν να εκφράσουν, β) οι Hart & Risley (1995) βρήκαν ότι τα φτωχά νήπια ήδη βρίσκονται πίσω στη γλωσσική ανάπτυξη, χωρίς να μπορέσουν στο μέλλον να υπερβούν αυτή την υστέρηση, καθώς οι δεξιότητές τους είναι διαφορετικές απ' ό,τι

απαιτεί το σχολείο, όπου αποδεκτή είναι η κόσμια αστική συμπεριφορά, η αναλυτική γλώσσα υψηλού επιπέδου, ο λεξιλογικός πλούτος, που οδηγούν στην ακαδημαϊκή επίτευξη, γ) ο Cummins (2000) παρατηρεί μεγάλες διαφορές στη γλωσσική ανάπτυξη εις βάρος των γλωσσικά μειονεκτούντων παιδιών (Rolstad, 2005). Η Hoadley βρήκε στην έρευνά της, συμφώνως προς την μπερνσταϊνική θεωρία, ότι τα παιδιά πηγαίνουν στο σχολείο ήδη εκτεθειμένα σε άνιση γνώση και ανταποκρίνονται άνισα στον σχολικό κώδικα. Στα πλαίσια αυτά, τα παιδιά της εργατικής τάξης έχουν διαφορετικές επικοινωνιακές εμπειρίες (Hoadley, 2006). Ο Kerswill επικαλείται έρευνες του Labov και προηγούμενες δικές του, για να δείξει διαφορές στην επισημότητα της γλώσσας, στην προφορά και, κατά συνέπεια, στην αυτοπεποίθηση (Kerswill, 2006).

Πρόσφατες έρευνες συνεχίζουν τις κλασικές θεωρίες για τη σχέση γλώσσας και κοινωνικής ανισότητας. Οι Dudley-Marling & Lucas υπογραμμίζουν σε άρθρο ανασκόπησης ότι η επίσημη γλώσσα ενέχει ευγένεια, θετικό τόνο, κοινωνική ευθύνη, οργανωμένη σκέψη, αναλυτική επίλυση προβλημάτων, ανάκληση στη μνήμη, συνθετότητα, στα οποία υστερούν οι μη προνομιούχοι, όπως και στο λεξιλόγιο. Η σχολική αποτυχία επίσης πλήττει ιδιαίτερα τις μειονότητες. Προτείνουν δε στους εκπαιδευτικούς να παρέχουν ευκαιρίες σχολικής επιτυχίας, με σεβασμό στις γνώσεις των μαθητών (Dudley-Marling & Lucas, 2009). Σε έρευνά του ο Ready εντοπίζει μειωμένη μαθητική ενεργό συμμετοχή και φαινόμενα διαρροής για τα χαμηλότερα οικονομικοκοινωνικά στρώματα (Ready, 2010). Σε έρευνα του Gao βρέθηκαν λιγότερες δυνατότητες για τα παιδιά φτωχών οικογενειών να μάθουν καλά μια ξένη γλώσσα, επειδή είναι λιγότερες οι ευκαιρίες επικοινωνίας αλλά και γιατί αυτά τα παιδιά από αξιοπρέπεια απορρίπτουν υπερόπτες συνομηλίκους τους της μεσαίας τάξης και απομονώνονται (Gao, 2010). Η έρευνα της Roulstone et al. έδειξε ότι όσο μεγαλύτερη είναι η κοινωνική μειονεξία τόσο χαμηλότερη η επίδοση των μαθητών, γι' αυτό χρειάζεται πρώιμη εκπαιδευτική επίδραση (Roulstone et al., 2011). Από την έρευνα της Becker προκύπτει ότι παρατηρούνται από το νηπιαγωγείο διαφορές στο λεξιλόγιο των παιδιών, ανάλογα με τη γονεϊκή ταξική προέλευση. Έτσι, παιδιά με διαφορετική κοινωνική καταγωγή έχουν διαφορετικές δεξιότητες αλλά και πιθανότητες σχολικής επιτυχίας, προτού καν αρχίσουν τη σχολική τους σταδιοδρομία. Επομένως, είναι χαμηλότερες οι επιδόσεις των παιδιών από τη χαμηλότερη κοινωνική τάξη, γι' αυτό κρίνεται απαραίτητη η προσχολική φοίτηση (Becker, 2011).

## Βιβλιογραφία


Anyon, Jean 1980. Social Class and the Hidden Curriculum of Work. *Journal of Education* 162, 1.

Anyon, Jean 1981. Social Class and School Knowledge. *Curriculum Inquiry* 11, 1, 3-42.

Aronowitz, Stanley & Giroux, Henry A. 1986. *Education under siege. The conservative, liberal and radical debate over schooling*. London & Henley: Routledge & Kegan Paul.

Banks, Olive [1968] 1987. *Η Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Μετ. Τάσος Δαρβέρης. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Becker, Birgit 2011. Social Disparities in Children's Vocabulary in Early Childhood. Does Preschool Education Help to Close the Gap? Paper for the *EDUC Research Group Conference*, Tallinn, 11-13 June 2009.

Bernstein, Basil 1958. Κοινωνική τάξη και γλωσσική ανάπτυξη: μια θεωρία της κοινωνικής μάθησης. Μετ. Μαρία Σόλμαν. Στο: Άννα Φραγκουδάκη 1985, *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση.

Bernstein, Basil 1971. Κοινωνιογλωσσική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης με αναφορά στη σχολική επίδοση. Μετ. Άννα Φραγκουδάκη & Θεοπούλα Ανθογαλίδου. Στο: Άννα Φραγκουδάκη 1985, *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση.

Bernstein, Basil 1971/1974. *Class, codes and control. I. Theoretical studies towards a Sociology of Language*. London: Routledge & Kegan Paul.

Bernstein, Basil 1971. On pedagogic discourse. In: John G. Richardson (Ed.) 1986, *Handbook of theory and research for the Sociology of Education*. Connecticut: Greenwood Press.

Bernstein, Basil 1973. Social class, language and socialization. In: Jerome Karabel & A.H. Halsey (Eds.) 1977, *Power and ideology in education*. New York: Oxford University Press.

Bernstein, Basil 1975. Social class and pedagogic practice. In: Stephen J. Ball (Ed.) 2004, *Sociology of Education*. London & N.Y.: Routledge Falmer.

Bourdieu, Pierre 1966. Το συντηρητικό σχολείο: οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία. Μετ. Άννα Φραγκουδάκη. Στο: Άννα Φραγκουδάκη 1985, *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση.

Bourdieu, Pierre 1967. Systems of education and systems of thought. In: Roger Dale, Geoff Esland, & Madeleine MacDonald (Eds.) 1976, *Schooling and capitalism. A sociological reader*. London & Henley: Routledge & Kegan Paul & The Open University Press.

Bourdieu, Pierre 1974. The school as a conservative force: scholastic and cultural inequalities. In: Roger Dale, Geoff Esland, & Madeleine MacDonald (Eds.) 1976, *Schooling and capitalism. A sociological reader*. London & Henley: Routledge & Kegan Paul & The Open University Press.

Bowles, Samuel & Gintis, Herbert 1976. *Schooling in capitalist America. Educational reform and the contradictions of economic life*. London & Henley: Routledge & Kegan Paul.

Cohn, Werner 1959. On the Language of Lower-Class Children. *The School Review* 67, 4, 435-440.

Dudley-Marling, Curt & Lucas, Krista 2009. Pathologizing the Language and Culture of Poor Children. *Language Arts* 86, 5, 362-370.

Fischer, Lorenzo [2003] 2006. *Κοινωνιολογία του σχολείου*. Μετ. Μαρία Σπυριδοπούλου & Μαρία Οικονομίδου. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Foucault, Michel [1969] 1987. *Η αρχαιολογία της γνώσης*. Μετ. Κωστής Παπαγιώργης. Αθήνα: Εξάντας.

Gao, Feng 2010. Negotiation of Chinese Learners' Social Class Identities in Their English Language Learning Journeys in Britain. *Journal of Cambridge Studies* 5, 2-3, 64-77.

Hoadley, Ursula 2006. The reproduction of social class differences through pedagogy: A model for the investigation of pedagogic variation. Paper presented at the *Second Meeting of the Consortium for Research on Schooling*, April 2006. Retrieved 19/2/2014 from http://www.jet.org.za/events/conferences/School%20quality%20research%20seminar%202/school-effectiveness-studies-1/Hoadley.pdf.

Kerswill, Paul 2006. Socio-economic class. In: Carmen Llamas & Peter Stockwell (Eds.), *The Routledge Companion to Sociolinguistics*. London: Routledge.

Labov, William 1964. *The reflection of social processes in linguistic structures*, 240-251. Paper based upon a presentation at a meeting of the Eastern Sociological Society, in Boston, April 12, 1964. Retrieved 19-9-2013 from http://ww2.odu.edu/al/jpbroder/labov_early_article_1964.pdf.

Lareau, Annette 1987. Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital. *Sociology of Education* 60, 2, 73-85.

Musgrave, Peter William 1965/1983[3]. *The Sociology of Education*. N.Y.: Methuen.

Ready, Douglas D. 2010. Socioeconomic Disadvantage, School Attendance, and Early Cognitive Development: The Differential Effects of School Exposure. *Sociology of Education* 83, 4, 271-286.

Rice, Mabel L., Hadley, Pamela A., & Alexander, Amy L. 1993. Social biases toward children with speech and language impairments: a correlative causal model of language limitations. *Applied Psycholinguistics* 14, 445-471.

Rolstad, Kellie 2005. Rethinking Academic Language in Second Language Instruction. In: James Cohen, Kara T. McAlister, Kellie Rolstad, & Jeff MacSwan, *ISB4: Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*, pp. 1993-1999. Somerville, MA: Cascadilla Press.

Romaine, Suzanne 2001. Language and social class. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 8308-8312. Retrieved 19/2/2014 from http://users.ox.ac.uk/~romaine/isb309114.pdf.

Roulstone, Sue, Law, James, Rush, Robert, Clegg, Judy, & Peters, Tim 2011. Investigating the role of language in children's early educational outcomes. *Research Report DFE-RR134 for the Department for Education, UK Government*. Bristol: University of the West of England.

Willis, Paul 1977/1983. *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. Aldershot: Gower.

Χολτ, Τζων [1966-1970] 1978. *Το σχολείο φυλακή και η ελεύθερη μάθηση*. Μετ. Στέλλα Ξενάκη. Αθήνα: Καστανιώτης.

Χούλς, Μάρτιν [1977] 1986. Πολιτιστική αποστέρηση και αντισταθμιστική εκπαίδευση. Στο: Μάρτιν Χούλς (επιμ.), *Η πολιτική της παιδείας*. Μετ. Κάτια Σύρρου. Αθήνα: Θεωρία.

Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη
Πανελλήνιο Συνέδριο
Δράμα: 1-3 Νοεμβρίου 2013
ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ
FREDERICK UNIVERSITY
1913 - 2013 100 ΧΡΟΝΙΑ ΕΛΕΥΘΕΡΗ ΔΡΑΜΑ
ΔΗΜΟΣ ΔΡΑΜΑΣ
Critical Literacy

# Τα Πρακτικά του 4ου Συνεδρίου:
# «Νέος Παιδαγωγός»
# Αθήνα, 1 και 2 Απριλίου 2017

(e-Book/pdf)

Επιμέλεια τόμου: Φ. Γούσιας

ISBN: 978-618-82301-2-5

ΑΘΗΝΑ 2017

## Για το Συνέδριο

Το 4ο Συνέδριο του ΝΕΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥ πραγματοποιήθηκε στους συνεδριακούς χώρους του Ιδρύματος Ευγενίδου που βρίσκεται στη Λ. Συγγρού 387, στην Αθήνα (Παλαιό Φάληρο), στις 1 και 2 Απριλίου 2017, Σαββατοκύριακο και ώρες, από 10.00 π.μ. ως 20.00

Παρουσιάστηκαν 435 εργασίες σε παράλληλες συνεδρίες, που πραγματοποιήθηκαν σε 4 συνεδριακές αίθουσες. Οι εργασίες είχαν κριθεί θετικά από την Επιστημονική Επιτροπή και την Επιτροπή Κριτών του Συνεδρίου (μέλη Δ.Ε.Π, Διδάκτορες και κάτοχοι Μεταπτυχιακών τίτλων).

*Οι στόχοι του Συνεδρίου ήταν:*

- Η παρουσίαση σύγχρονων προσεγγίσεων στην εκπαιδευτική πράξη.
- Η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας κι εναλλακτικών προσεγγίσεων.
- Ο γόνιμος προβληματισμός και ο δημιουργικός διάλογος

*Ποιους αφορούσε:*
Εκπαιδευτικούς προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κάθε ειδικότητας, Προπτυχιακούς Φοιτητές, Μεταπτυχιακούς Φοιτητές, Μεταπτυχιακούς, Υποψήφιους Διδάκτορες, Διδάκτορες, Ερευνητές, Φίλους της Εκπαίδευσης

*Θεματικές περιοχές συνεδρίου, αποτέλεσαν:*

1. Συγκριτική παιδαγωγική – Σχολική παιδαγωγική - Παιδαγωγική ψυχολογία: Μάθηση και διδασκαλία, παιδαγωγική αλληλεπίδραση, Συμβουλευτική στην εκπαίδευση
2. Διδακτική μεθοδολογία. Αναλυτικά προγράμματα, σχολικά εγχειρίδια, διδακτικά αντικείμενα, αξιολόγηση
3. Εκπαίδευση και Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας.
4. Τεχνολογίες Ρομποτικής και Αυτοματισμοί
5. Εικονική και Επαυξημένη πραγματικότητα
6. Διδακτικά σενάρια με χρήση Τ.Π.Ε.
7. Γραμματισμός και Τ.Π.Ε.
8. Ειδική αγωγή: Δυσκολίες μάθησης, προβλήματα συμπεριφοράς, ενδοσχολική βία - ζητήματα διδακτικής και παιδαγωγικής διαχείρισης.
9. Πολιτισμός και Καλές Τέχνες στην εκπαίδευση. Θέματα Μουσειοπαιδαγωγικής.
10. Καινοτομία στην Εκπαίδευση
11. Οργανωμένα συνεργατικά διευρωπαϊκά διασχολικά προγράμματα: eTwinning, Teachers4Europe, ERASMUS+
12. Θέματα μετανάστευσης, προσφυγιάς και εκπαίδευσης
13. Εκπαιδευτική Έρευνα
14. Διά βίου εκπαίδευση – Εκπαίδευση από απόσταση (e-Learning), Εκπαίδευση ενηλίκων, Εκπαίδευση εκπαιδευτικών (βασική κατάρτιση, επιμόρφωση)

15. Οργάνωση, Διοίκηση και Οικονομία της Εκπαίδευσης.
16. Φιλοσοφία της Παιδείας. Ιστορία και Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης
17. Άλλα θέματα

Το συνέδριο έδωσε έμφαση – στόχευσε στην ενίσχυση του έργου των εκπαιδευτικών μέσα από την ανάδειξη δόκιμων διδακτικών σεναρίων καινοτόμων & καλών πρακτικών. Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνθηκαν να παρουσιάσουν την εμπειρία και την καινοτομία που καθημερινά αναπτύσσεται στην σχολική τάξη, μέσα από τη μορφή ενός εκπαιδευτικού σεναρίου σε επιστημονικά τεκμηριωμένη ανάπτυξη, ώστε να ενισχυθεί η διεκπαιδευτική επικοινωνία προς όφελος της εκπαιδευτικής κοινότητας και να δημιουργηθεί μέσα από τα πρακτικά του συνεδρίου και παρακαταθήκη καλών πρακτικών, που θα προάγει το εκπαιδευτικό έργο της κοινότητας.

Το συνέδριο ολοκληρώθηκε με την έκδοση του ηλεκτρονικού τόμου πρακτικών του, σε μορφή ebook/pdf

Το επόμενο συνέδριο του ΝΕΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥ, έχει προκηρυχθεί για τις 28 & 29 Απριλίου 2018, πάλι στο Ίδρυμα Ευγενίδου.

Η ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

http://neospaidagogos.gr

## ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Banat M. Mohammad, *Associate Professor, Department of Electrical Engineering Jordan University of Science and Technology Chairman, Mosharaka International Conferences*

Koch Günter , *Prof Dr., Prof. DI, Humboldt Cosmos Multiversity, University of Vienna, Austria*

Αλευριάδου Αναστασία, *Αν. Καθηγήτρια στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, με γνωστικό αντικείμενο: Ειδική Παιδαγωγική: Μάθηση και Ψυχοκινητική Ανάπτυξη (Διδάκτορας Ψυχολογίας Α.Π.Θ)*

Αναστασόπουλος Γεώργιος, *Καθηγητής Ιατρικής Σχολής στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης*

Ανδρεοπούλου Ζαχαρούλα, *Επίκουρη Καθηγήτρια Εργ. Δασικής Πληροφορικής, στο Τμήμα Δασολογίας και Φυσικού* Περιβάλλοντος του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Αντωνίου Παναγιώτης, *Καθηγητής στο Δ.Π.Θ, με γνωστικό αντικείμενο Νέες Τεχνολογίες στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*

Αντωνίου Σταμάτης Αλέξανδρος, *Λέκτορας, Οργανωσιακή Ψυχολογία, στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών*

Αντωνίου Φαίη, *Λέκτορας στο ΦΠΨ του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών*

Αντωνίου-Κρητικού Ιωάννα, *Διδάκτορας Γλωσσολογίας, Ερευνήτρια Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας, Ερευνήτρια Α΄ Βαθμίδας του Ινστιτούτου Επεξεργασίας του Λόγου - Ε.Κ. «Αθηνά»*

Αρβανιτογεώργος Ανδρέας, *Επίκουρος Καθηγητής στο Τμήμα Μαθηματικών του Πανεπιστημίου Πατρών*

Αυγερινός Ανδρέας, *Λέκτορας στο Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού, του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης*

Βαγγελάτος Αριστείδης, *Δρ. Μηχανικός Η/Υ και Πληροφορικής, ΙΤΥΕ «Διόφαντος»*

Βεντίκος Νικόλαος, *Επίκουρος Καθηγητής του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου*

Βερναδάκης Νίκος, *Λέκτορας στο Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής Αθλητισμού, του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης (διδακτικό αντικείμενο: Εφαρμογές Τ.Π.Ε. στη Φυσική Αγωγή)*

Βρανά Βασιλική, *Επίκουρη Καθηγήτρια στο τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων του Τ.Ε.Ι. Σερρών*

Γκασούκα Μαρία, *Επίκουρη Καθηγήτρια του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής & Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου*

Δεληγιάννης Ιωάννης, *Λέκτορας στο Τμήμα Τεχνών, Ήχου & Εικόνας του Ιόνιου Πανεπιστημίου*

Δελημάρης Ιωάννης, *Μ.Δ.Ε. Κλινικής Χημείας ΕΚΠΑ, Διδάκτορας Ιατρικής ΕΚΠΑ, Μεταδιδάκτορας ΠΤΠΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Μονάδα Βιολογίας (2008-2012). Γνωστικό αντικείμενο: Βιολογία ανθρώπου και διατροφική εκπαίδευση Εξωτερικός Μεταδιδακτορικός Συνεργάτης ΠΤΠΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Μονάδα Βιολογίας: Πρόγραμμα «Θαλής» mBio-RF project*

Ζάχος Δημήτριος, *Λέκτορας Παιδαγωγικής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*

Θεολόγου Κωνσταντίνος, *Λέκτορας Ιστορίας και Φιλοσοφίας του Πολιτισμού, στο Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο και στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο*

Καλεράντε Ευαγγελία, *Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου της Δυτικής Μακεδονίας*

Καλογιαννάκης Μιχαήλ, *Επίκουρος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης*

Καραβασίλης Ιωάννης, *Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης Ιονίων Νήσων, Π.Ε.70 - Μ.Δ.Ε. Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, Διδάκτορας Τμήματος Διεθνών Ευρωπαϊκών Σπουδών Πανεπιστημίου Μακεδονίας*

Κατσαδώρος Γεώργιος, *Λέκτορας Λαογραφίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου*

Κέκκερης Γεράσιμος, *Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, γνωστικό αντικείμενο: Πληροφορική με έμφαση στην εφαρμογή των Πολυμέσων στην Αισθητική Αγωγή*

Κουκουνάρας-Λιάγκης Μάριος, *Λέκτορας Διδακτικής των Θρησκευτικών στο τμήμα Θεολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, PhD Κοινωνιολογία της Θρησκείας, ΜΑ Παιδαγωγικής, Θεολόγος-φιλόλογος*

Κουστουράκης Γεράσιμος, *Επίκουρος Καθηγητής Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών*

Κουτρομάνος Γεώργιος, *Διδάκτορας Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών Λονδίνου στις ΤΠΕ στην Εκπαίδευση, Διδάσκων στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών*

Κώστας Απόστολος, *Μέλος Ε.ΔΙ.Π. , Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, B.Eng., M.Sc., Ph.D.,*

Λενακάκης Αντώνιος, *Επίκουρος Καθηγητής Θεατρικής Τέχνης και Αγωγής στο Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης της Παιδαγωγικής Σχολής του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*

Μαρκάτος Νικόλαος, *Ομότιμος Καθηγητής, τέως Πρύτανης Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου*

Μητροπούλου Βασιλική, *Επίκουρη Καθηγήτρια στο Τμήμα Θεολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Εργαστήριο Παιδαγωγικής)*

Μπάρος Βασίλειος, *Καθηγητής Παιδαγωγικής με έμφαση Συγκριτική Εκπαιδευτική Έρευνα, Πανεπιστημίου Augsburg, Σχολή Φιλοσοφίας και Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Augsburg*

Μπράτιτσης Θαρρενός, *Επίκουρος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας*

Μωραΐτης Κωνσταντίνος, *Καθηγητής Σχολής Αρχιτεκτόνων Μηχανικών Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου*

Νικολάου Ελένη, *Λέκτορας ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου*

Ντίνας Κωνσταντίνος, *Καθηγητής Γλωσσολογίας, Ελληνικής γλώσσσας και Διδακτικής της στο Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας , Διδάκτορας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*

Οικονομάκου Μαριάνθη, *D.E.A. De Linguistique generale et appliquee / Paris V-Sorbonne, Διδάκτορας γλωσσολογίας του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Διδάσκουσα βάσει του Π.Δ. 407/80 στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου*

Οικονομίδης Βασίλειος, *Επίκουρος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης*

Παναγιωτακόπουλος Χρήστος, *Αναπληρωτής Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών*

Πανούσης Ιωάννης, *Καθηγητής στο Τμήμα Επικοινωνίας και Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών*

Παπαβλασόπουλος Σώζων, *Επίκουρος Καθηγητής του Ιονίου Πανεπιστημίου*

Παπαδόπουλος Ιωάννης, *Λέκτορας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, M.Sc. Πληροφοριακά Συστήματα (Πανεπιστήμιο Μακεδονίας), Phd Διδακτική Μαθηματικών (Πανεπιστήμιο Πατρών)*

Παπαδοπούλου Βασιλική, *Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας*

Παπαϊωάννου Γεώργιος, *Λέκτορας στο Ιόνιο Πανεπιστήμιο, στη Μουσειολογία - Σύνθεση και αξιοποίηση μουσειακών χώρων με χρήση Ψηφιακής Τεχνολογίας*

Παρπαρούση Γεωργία, *Ειδικό Διδακτικό Προσωπικό (ΕΕΔΙΠ-Ι) – Μουσικής, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Διδάκτορας Κοινωνιολογίας*

Πολάτογλου Χαρίτων, *Αναπληρωτής Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης Τμήμα Φυσικής*

Ράγκου Πολυξένη, *Επίκουρη Καθηγήτρια Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στη Σχολή Γεωπονίας, Δασολογίας και Φυσικού Περιβάλλοντος, του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*

Ροφούζου Αιμιλία, *Λέκτορας Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας στη Σχολή Ναυτικών Δοκίμων*

Σαρρής Δημήτριος, *Επίκουρος Καθηγητής Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Σοφός Λοΐζος, *Αναπληρωτής Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστήμιο Αιγαίου (Παιδαγωγική, Παιδαγωγική και Διδακτική των Μέσων)*

Σπύρτου Άννα, *Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης/Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας (Φυσικός)*

Σταύρου Λάμπρος, *Καθηγητής Κλινικής Ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Dr Πανεπιστημίου Σορβόννης*

Στέφος Ευστάθιος, *Διδάσκων στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αιγαίου, Διδάκτορας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αιγαίου (Διδασκαλία Στατιστικής με χρήση Νέων Τεχνολογιών), M.Sc. στον Περιβαλλοντικό Σχεδιασμό Έργων Υποδομής ΕΑΠ*

Στογιαννίδης Αθανάσιος, *Λέκτορας Τμήματος Θεολογίας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Γνωστικό Αντικείμενο: "Σχολική Παιδαγωγική και Διδακτική Μεθοδολογία του Μαθήματος των Θρησκευτικών"*

Σφυρόερα Μαρία, *Επίκουρη Καθηγήτρια Παιδαγωγικής της Διδακτικής Πράξης στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (Τ.Ε.Α.Π.Η.) του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Διδάκτορας Επιστημών της Αγωγής Πανεπιστημίου ParisV- René Descartes*

Τζακώστα Μαρίνα, *Επίκουρη Καθηγήτρια Γλωσσικής Ανάπτυξης και Αγωγής του Παιδιού της Προσχολικής Ηλικίας στο Πανεπιστήμιο Κρήτης*

Τουρτούρας Χρήστος, *Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*

Τσαμαδιάς Κωνσταντίνος, *Αναπληρωτής Καθηγητής στο Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο (Αξιολόγηση των Επενδύσεων στην Εκπαίδευση και στη Δια Βίου Μάθηση)*

Τσιάτσος Θρασύβουλος, *Επίκουρος Καθηγητής στο Τμήμα Πληροφορικής, του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*

Τσολακίδης Κώστας, *Επίκουρος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου, με αντικείμενο την Πληροφορική και τις Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση*

Φίστα Ευαγγελία, *Λέκτορας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Γνωστικό αντικείμενο: Παιδαγωγική και Υπολογιστική Γλωσσολογία*

Φουρνάρος Σωτήριος, *Λέκτορας Φιλοσοφίας στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών*

Φωκίδης Εμμανουήλ, *Λέκτορας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου*

Χοντολίδου Ελένη, *Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τομέας Παιδαγωγικής Φιλοσοφική Σχολή Α.Π.Θ.*.

## ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΚΡΙΤΩΝ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

| Α/Α | Ονοματεπώνυμο Κριτή |
|---|---|
| 1 | Αγγελιδάκη Μαρία |
| 2 | Αγαλιανού Ολυμπία |
| 3 | Αγγελάκη Αικατερίνη |
| 4 | Αγγελίδου Ειρήνη |
| 5 | Αγγελόπουλος Ηρακλής |
| 6 | Αγγέλου Αικατερίνη |
| 7 | Αδάμη Κωνσταντίνα |
| 8 | Αδαμοπούλου Ευγενία |
| 9 | Αδάμος Δημήτριος |
| 10 | Ακριτίδου Δήμητρα |
| 11 | Αλεξανδρόπουλος Γεώργιος |
| 12 | Αλεξανδροπούλου Αργυρούλα |
| 13 | Αλεξιάδη Αικατερίνη |
| 14 | Αλεξόπουλος Χρήστος |
| 15 | Αλεξοπούλου Ευαγγελία |
| 16 | Αλεξοπούλου Πελαγία |
| 17 | Αλεξούδα Γεωργία |
| 18 | Αλέφαντος Νικόλαος |
| 19 | Αλημπέρτη Μαρία |
| 20 | Αλμπανάκη Ξανθή |
| 21 | Αλχασίδης Νικόλαος |
| 22 | Αμανατίδης Νικόλαος |
| 23 | Αμπουλού Ειρήνη |
| 24 | Αναργυρίδου Δέσποινα |
| 25 | Αναργύρου Αικατερίνη |
| 26 | Αναστασίου Αδάμος |
| 27 | Αναστασόπουλος Ιωάννης |
| 28 | Αναστασόπουλος Νικόλαος |
| 29 | Ανδρεαδέλλη Ελένη |
| 30 | Ανδρεοπούλου Ζαχαρούλα |
| 31 | Ανδρέου Αθανάσιος |
| 32 | Ανδρέου Έλενα |
| 33 | Ανδρούτσου Δέσποινα |
| 34 | Αντικουλάνη Κυριακή |
| 35 | Αντύπας Γεράσιμος |
| 36 | Αντωνίου Ειρήνη |
| 37 | Αντωνίου Ουρανία |
| 38 | Αντωνίου Φλωρεντία |
| 39 | Αντωνίου-Κρητικού Ιωάννα |
| 40 | Αντώνογλου Λεμονιά |
| 41 | Αντωνοπούλου Σοφία |
| 42 | Αντωνοπούλου-Τρεχλή Ζωή |
| 43 | Αποστολοπούλου Αικατερίνη |
| 44 | Αποστόλου Μαριάννα |
| 45 | Αραμπατζής Γεώργιος |
| 46 | Αραπίτσα Ευδοκία |
| 47 | Αρβανίτης Νικόλαος |
| 48 | Αρβανιτίδου Βασιλεία |
| 49 | Αρβανιτογεώργος Ανδρέας |
| 50 | Αργυρίου Αργύριος |

| | |
|---|---|
| 51 | Αργυροπούλου Μαρία |
| 52 | Αργυρού Ελευθερία |
| 53 | Αρτέμη Ειρήνη |
| 54 | Αρναούτη Ειρήνη |
| 55 | Ασημακόπουλος Γεώργιος |
| 56 | Ασπρογέρακα Σοφία |
| 57 | Αυγερινός Ανδρέας |
| 58 | Βαβουγυιός Διονύσης |
| 59 | Βαβουλίδου Μαρία |
| 60 | Βαγγελάτος Αριστείδης |
| 61 | Βάθη Σοφία |
| 62 | Βαϊοπούλου Γιούλη |
| 63 | Βαλσαμάκη Χριστίνα |
| 64 | Βασιλάκη Ασπασία |
| 65 | Βασιλειάδης Παύλος |
| 66 | Βασιλειάδου Πολυξένη |
| 67 | Βασιλείου Βασίλειος |
| 68 | Βασιλούδης Ιωάννης |
| 69 | Βάσιου Αικατερίνη |
| 70 | Βαστάκη Μαρία |
| 71 | Βερέμης Γεώργιος |
| 72 | Βέτσιος Ελευθέριος |
| 73 | Βιδάκης Χρήστος |
| 74 | Βίντου Αουρέλα |
| 75 | Βιτσικάνου Φωτεινή |
| 76 | Βλαχάβα Ευανθία |
| 77 | Βλάχος Γεώργιος |
| 78 | Βλάχος Ζώης |
| 79 | Βλάχου Ρόζα |
| 80 | Βοζαΐτης Γεώργιος |
| 81 | Βορύλλα Βαρβάρα |
| 82 | Βότση Ελένη |
| 83 | Βουζαξάκης Γεώργιος |
| 84 | Βρατσάλη Νεφέλη |
| 85 | Βύρλα Γεωργία |
| 86 | Γαβριηλίδου Μόνικα |
| 87 | Γάκης Παναγιώτης |
| 88 | Γαλανάκης Γιάννης |
| 89 | Γαλάνη Ελένη |
| 90 | Γαλίτης Παντελής |
| 91 | Γατσογιάννη Αντωνία |
| 92 | Γελαδάρη Αθηνά |
| 93 | Γελαστοπούλου Μαρία |
| 94 | Γεραρής Ηλίας |
| 95 | Γεωργαλής Ευάγγελος |
| 96 | Γεωργαντά Βίκυ |
| 97 | Γεωργαντάκη Σταυρούλα |
| 98 | Γεωργιακάκης Πέτρος |
| 99 | Γεωργίου Ιωάννης |
| 100 | Γεωργίου Μάρθα |
| 101 | Γεωργοβρεττάκου Σταματίνα |
| 102 | Γεωργοπούλου-Θεοδοσίου Αικατερίνη |
| 103 | Γεωργοτά Σωτηρία |
| 104 | Γιαγκούλης Νικόλαος |
| 105 | Γιαγτζόγλου Στέφανος |

| | |
|---|---|
| 106 | Γιακουμάκης Γεώργιος |
| 107 | Γιαννάκη Μυρτώ |
| 108 | Γιαννέλος Αχιλλέας |
| 109 | Γιαννικόπουλος Ιωάννης |
| 110 | Γιωτόπουλος Γεώργιος |
| 111 | Γιωτοπούλου Αντιγόνη |
| 112 | Γιωτοπούλου Θεοχαρούλα |
| 113 | Γκανέτσου Χαρά |
| 114 | Γκαντιά Ελένη |
| 115 | Γκάτσα Τατιανή |
| 116 | Γκένιου Θεοδώρα |
| 117 | Γκιαούρη Στεργιανή |
| 118 | Γκιαούρης Χρήστος |
| 119 | Γκινούδη Αθηνά |
| 120 | Γκιόκα Αναστασία |
| 121 | Γκολώνη Βασιλική |
| 122 | Γκολώνης Χρύσανθος |
| 123 | Γκουντούμα Μαρία |
| 124 | Γκούσκος Δημήτρης |
| 125 | Γόγαλης Κώστας |
| 126 | Γουγουγιάννη Ειρήνη |
| 127 | Γούπος Θεόδωρος |
| 128 | Γούσιας Φώτιος |
| 129 | Γράψας Ιωάννης |
| 130 | Γρηγορίου Βασίλειος |
| 131 | Γρομητσάρη Θεοδώρα |
| 132 | Γρόσδος Σταύρος |
| 133 | Γώτη Ευθυμία |
| 134 | Δαβλάντης Ιωάννης |
| 135 | Δάβουλου Μαρία |
| 136 | Δαβράζος Γρηγόριος |
| 137 | Δάλλας Μάρκος |
| 138 | Δαμάσκου Ευτυχία-Σοφία |
| 139 | Δαμιανίδου Λουκία |
| 140 | Δαρδανού Μαρία |
| 141 | Δασαργύρη Χρυσή |
| 142 | Δέγγλερη Σοφία |
| 143 | Δεϊμέζη Κυριακή |
| 144 | Δεϊμέζης Μωυσής |
| 145 | Δελέγκος Νικόλαος |
| 146 | Δεληπέης Γεώργιος |
| 147 | Δελής Φίλιππος |
| 148 | Δελιόπουλος Γιώργος |
| 149 | Δεμερτζή Σταυρούλα |
| 150 | Δερμεντζή Αθηνά |
| 151 | Δερτούζου Φωτεινή |
| 152 | Δεστές Γεώργιος |
| 153 | Δημακοπούλου Αλεξάνδρα |
| 154 | Δημητρακάκης Κωνσταντίνος |
| 155 | Δημητρέλλος Βασίλειος |
| 156 | Δημητριάδου Ιωάννα |
| 157 | Δημοσθενίδης Δημήτριος |
| 158 | Διαμαντοπούλου Αλεξάνδρα |
| 159 | Δινάκη Βασιλική |
| 160 | Διπλάρη Χριστίνα |

| | |
|---|---|
| 161 | Δομουχτσής Κωνσταντίνος |
| 162 | Δουζίνα Μαρίλη |
| 163 | Δουκάκης Σπυρίδων |
| 164 | Δουλιάκα Γεωργία |
| 165 | Δραγογιάννης Κωνσταντίνος |
| 166 | Δρακοπούλου Μαρία |
| 167 | Δρακωνάκη Μαρία |
| 168 | Ελευθερίου Πρόδρομος |
| 169 | Ελμάς Ανέστης |
| 170 | Εμμανουηλίδου Σοφία |
| 171 | Εξάρχου Εύη |
| 172 | Ευαγγελίδου Φωτεινή |
| 173 | Ευθυμιάδης Γεώργιος |
| 174 | Ευσταθίου Αθανασία |
| 175 | Εφραιμίδης Παύλος |
| 176 | Ζαζάνη Ειρήνη |
| 177 | Ζαμπάκη Θεοδώρα |
| 178 | Ζαννέτου Νέλια |
| 179 | Ζαφειρόπουλος Χρήστος |
| 180 | Ζαχαράκη Ελένη |
| 181 | Ζάχος Δημήτριος |
| 182 | Ζέππος Δημήτριος |
| 183 | Ζέρβα Μαρία |
| 184 | Ζερβού Κυριακή |
| 185 | Ζήκος Νικόλαος |
| 186 | Ζηκούλη Κωνσταντίνα |
| 187 | Ζούνη Ευαγγελία |
| 188 | Ζουρνά Άννα |
| 189 | Ζυγούρης Επ. Φώτιος |
| 190 | Ζωγόπουλος Ευστάθιος |
| 191 | Ζωγράφου Ελένη |
| 192 | Ζώη Σεβαστή |
| 193 | Ηλίας Ιωάννης |
| 194 | Ηλιοπούλου Κωνσταντίνα |
| 195 | Θανάσουλα Ιωάννα |
| 196 | Θανασούλια Γεωργία |
| 197 | Θεμελής Γιάννης |
| 198 | Θεοδοσιάδου Δήμητρα |
| 199 | Θεοδοσίου Ελένη |
| 200 | Θεοδότου Ευγενία |
| 201 | Θεοδωρακάκος Μηνάς |
| 202 | Θεοδωρακοπούλου Θωμαΐτσα |
| 203 | Θεοδωρίδου Αλεξάνδρα |
| 204 | Θεοδωρίδου Ελένη |
| 205 | Θεοδωρίδου Μαρία |
| 206 | Θεοδωροπούλου Ρεβέκα |
| 207 | Θεοδώρου Παναγιώτης |
| 208 | Θεοδώρου Παρασκευή |
| 209 | Θεολόγου Κωνσταντίνος |
| 210 | Θεοφανέλλης Τιμολέων |
| 211 | Θεοχαροπούλου Γεωργία |
| 212 | Θώδης Γεώργιος |
| 213 | Ιορδανίδου Μάρθα |
| 214 | Ιορδανίδου Φωτεινή |
| 215 | Ιωανίδου Κυριακή |

| | |
|---|---|
| 216 | Ιωαννίδης Παναγιώτης |
| 217 | Ιωσηφίδου Ειρήνη |
| 218 | Καβαλιέρος Δημήτριος |
| 219 | Καβαλλάρη Ισμήνη |
| 220 | Καβαρατζή Θεοδώρα |
| 221 | Καζάκου Γεωργία |
| 222 | Καζάκου Μαρίνα |
| 223 | Καζέπη Κωνσταντίνα |
| 224 | Καλαμπαλίκη Θάλεια |
| 225 | Καλαμπούκας Ηλίας |
| 226 | Καλέμης Κωνσταντίνος |
| 227 | Καλημέρης Ιωάννης |
| 228 | Καλλίγνωμος Κωνσταντίνος |
| 229 | Καλοβρέκτης Κωνσταντίνος |
| 230 | Καλογεράς Δημήτριος |
| 231 | Καλογιαννάκης Μιχαήλ |
| 232 | Καλομοίρης Ηλίας |
| 233 | Καλτσά Αικατερίνη |
| 234 | Καλύβας Αντώνιος |
| 235 | Κάλφα Μαρία |
| 236 | Καλφαγιάννη Αγνή |
| 237 | Καμέας Νικόλαος |
| 238 | Καμπούρμαλη Ιωάννα |
| 239 | Καμπύλης Νικόλαος |
| 240 | Κάμτσιος Σπυρίδων |
| 241 | Κανέλλας Γιώργος |
| 242 | Κανέλλη Μαρία-Άννα |
| 243 | Καντάς Κωνσταντίνος |
| 244 | Κάντζου Νίκη |
| 245 | Καπανιάρης Αλέξανδρος |
| 246 | Καπουτσή Φωτεινή |
| 247 | Καπραβέλου Αλεξία |
| 248 | Καπράνος Σταύρος |
| 249 | Καπροΐτη Παναγιώτα |
| 250 | Καραβασίλης Ιωάννης |
| 251 | Καραβλίδης Αλέξανδρος |
| 252 | Καραγιάννη Ευαγγελία |
| 253 | Καραγιάννη Μαρία |
| 254 | Καραγιάννη Μαρία |
| 255 | Καραγιώργου Ελευθερία |
| 256 | Καραθανάση Ζαχαρένια |
| 257 | Καραϊσαρλή Μαρία |
| 258 | Καρακατσάνη Ευμορφία |
| 259 | Καραμανέ Ευφημία |
| 260 | Καραμητόπουλος Θεόδωρος |
| 261 | Καραμπατζάκη Χρυσούλα |
| 262 | Καράμπελα Μαρία |
| 263 | Καράμπελα Ρεβέκκα- Αθηνά |
| 264 | Καρανικόλα Ζωή |
| 265 | Καρατζάς Ανδρέας |
| 266 | Καρατράντου Ανθή |
| 267 | Καραφωτιά Μαίρη |
| 268 | Καργιώτη Μαρία |
| 269 | Καρέλα Γεωργία |
| 270 | Καρολίδου Σωτηρία |

| | |
|---|---|
| 271 | Καρυάκατζη Χρυσαυγή |
| 272 | Κασάρη Γεωργία |
| 273 | Κασβίκη Σοφία |
| 274 | Κασιώρα Βασιλική |
| 275 | Καστανά Αναστασία |
| 276 | Καστανιάς Θεόδωρος |
| 277 | Καταρτζής Ιωάννης |
| 278 | Κατσαδώρος Γεώργιος |
| 279 | Κατσανδρή Αικατερίνη |
| 280 | Κατσάνος Θεοφάνης |
| 281 | Κατσικαδέλης |
| 282 | Κατσικαδέλης Μιχαήλ |
| 283 | Κατσιμεντέ Γαρυφαλλιά |
| 284 | Κατσιούλα Παναγιώτα |
| 285 | Κατσούγκρη Παρασκευή |
| 286 | Κατσούρης Γιώργος |
| 287 | Καφετζή Ευγενία |
| 288 | Κεραμιδά Κωνσταντία |
| 289 | Κερασοβίτης Κωνσταντίνος |
| 290 | Κεφαλλωνίτης Γεώργιος |
| 291 | Κιούπη Βασιλική |
| 292 | Κιουρτσόγλου Παρασκευή |
| 293 | Κίργινας Σωτήριος |
| 294 | Κλειδαρά Μαρία |
| 295 | Κλειδαρά Χριστίνα |
| 296 | Κλεισαρχάκης Μιχαήλ |
| 297 | Κλωνάρη Αικατερίνη |
| 298 | Κοζάς Κωνσταντίνος |
| 299 | Κοκκινέλη Κυριακή |
| 300 | Κοκκονός Αντώνιος |
| 301 | Κολιοφούτης Αθανάσιος |
| 302 | Κολλιοπούλου Κωνσταντίνα |
| 303 | Κολοβελώνη Γεωργία |
| 304 | Κολοζώφ Χρήστος |
| 305 | Κολτσάκης Ευάγγελος |
| 306 | Κόνσολα Χριστίνα |
| 307 | Κονταλή Αθηνά |
| 308 | Κοντογιαννόπουλος Κωνσταντίνος |
| 309 | Κοντογούρη Ευανθία |
| 310 | Κοντόση Κωνσταντίνα |
| 311 | Κόντου Βασιλική |
| 312 | Κοπάδη Θάλεια |
| 313 | Κορακίδη Γεωργία |
| 314 | Κορκοβέλου Αγγελική |
| 315 | Κορολή Μαρία |
| 316 | Κοροσίδου Ελένη |
| 317 | Κορρές Κωνσταντίνος |
| 318 | Κοσμίδης Ιορδάνης |
| 319 | Κοτρίδης Ανδρέας |
| 320 | Κότσαρη Κωνσταντίνα |
| 321 | Κουγιουμτζής Γεώργιος |
| 322 | Κούζας Δημήτριος |
| 323 | Κούκης Νικόλαος |
| 324 | Κουκλατζίδου Μαρία |
| 325 | Κουκούλης Κωνσταντίνος |

| | |
|---|---|
| 326 | Κουλιούμπας Βασίλειος |
| 327 | Κουμανάκου Μαρία Αλεξάνδρα |
| 328 | Κουμπενάκη Στυλιανή |
| 329 | Κουράκη Χρύσα |
| 330 | Κουρεντζής Κυριάκος |
| 331 | Κουρέτας Ιωάννης |
| 332 | Κουσκουμπέκου Δήμητρα |
| 333 | Κουσκουρίδα Φραγκούλα |
| 334 | Κουτούβελα Χριστίνα |
| 335 | Κουτρούκης Θεόδωρος |
| 336 | Κουτρούλης Πέτρος |
| 337 | Κουτσιμπέλη Όλγα |
| 338 | Κουτσουρίδης Ιωάννης |
| 339 | Κοψιδάς Οδυσσέας |
| 340 | Κοψολαίμη Ελένη |
| 341 | Κρασούλης Ηλίας |
| 342 | Κρόκος Σπυρίδων |
| 343 | Κυριακίδης Θωμάς |
| 344 | Κυριακόπουλος Χρήστος |
| 345 | Κυριάκου Αγγελική |
| 346 | Κυριακού Θεώνη |
| 347 | Κυριακουλόπουλος Ευάγγελος |
| 348 | Κυριατζάκου Κωνσταντίνα |
| 349 | Κυρκενίδης Ιωάννης |
| 350 | Κωλέττη Ελένη |
| 351 | Κωνσταντή Αγορίτσα |
| 352 | Κωνσταντινίδης Άγγελος |
| 353 | Κωνσταντινίδης Γεώργιος |
| 354 | Κωνσταντινίδου Σοφία |
| 355 | Κωσταβασίλης Κωνσταντίνος |
| 356 | Κωσταρίδης Παναγιώτης |
| 357 | Κώστας Απόστολος |
| 358 | Κωστοπούλου Καλλιόπη |
| 359 | Κωστούδα Σμαράγδω |
| 360 | Κωτούλας Βασίλειος |
| 361 | Κωτσαλίδου Δόξα |
| 362 | Κωτσίδης Κωνσταντίνος |
| 363 | Λαγουδάκος Μιχαήλ |
| 364 | Λάγουρη Μαρίνα |
| 365 | Λαζαρίδου Καλλιόπη |
| 366 | Λάζος Παναγιώτης |
| 367 | Λάζου-Μπαλτά Καλυψώ |
| 368 | Λαϊνά Μαρία (Μελίνα) |
| 369 | Λάκκα Ανδριάνα |
| 370 | Λαμπίρης Απόστολος |
| 371 | Λαμπρίδου Ειρήνη |
| 372 | Λαφαζάνογλου Αλέξανδρος |
| 373 | Λενακάκης Αντώνιος |
| 374 | Λεονταρίδου Ντόρα |
| 375 | Λεοντίδης Ευθύμιος |
| 376 | Λεουτσάκος Ευστάθιος |
| 377 | Λεωνίδου Παγώνα |
| 378 | Λίλιου Ευαγγελία |
| 379 | Λιοδάκη Νίκη |
| 380 | Λόζγκα Ευαγγελία |

| | |
|---|---|
| 381 | Λοΐζου Ναταλία |
| 382 | Λουάρη Μαρίνα |
| 383 | Λουμπαρδιά Αγγελική |
| 384 | Λούτα Αικατερίνη |
| 385 | Λυγάτσικας Ζήνων |
| 386 | Λυτζερίνου Ευαγγελία |
| 387 | Μαγουλάς Αντώνιος |
| 388 | Μαγουλιώτη Θεοδώρα |
| 389 | Μαθιουδάκη Μαρία |
| 390 | Μαΐδου Ανθούλα |
| 391 | Μακρή Κυριακούλα |
| 392 | Μακρή Μάρθα |
| 393 | Μακρή Παρασκευή |
| 394 | Μακρής Γεώργιος |
| 395 | Μακρής Γεώργιος |
| 396 | Μακρυπούλιας Βασίλειος |
| 397 | Μαλέτσκος Αθανάσιος |
| 398 | Μάλλιαρης Χρήστος |
| 399 | Μανάβη Χαρίκλεια |
| 400 | Μάνεση Σουλτάνα |
| 401 | Μάνεσης Νικόλαος |
| 402 | Μάνθου Αργυρώ |
| 403 | Μανικάρου Μεταξούλα |
| 404 | Μάνου Αγγελική |
| 405 | Μαντζανάρης Κωνσταντίνος |
| 406 | Μανώλη Βάια |
| 407 | Μανωλοπούλου Χρυσή |
| 408 | Μαρκαντώνης Χρίστος |
| 409 | Μαρκογιαννάκη Χαρίκλεια |
| 410 | Μαρκογιαννάκης Γεώργιος |
| 411 | Μασούρα Αικατερίνη |
| 412 | Μαστρογιάννης Αλέξιος |
| 413 | Ματζάκος Πέτρος |
| 414 | Ματιάκη Βασιλική |
| 415 | Μαυράκη Μελπομένη |
| 416 | Μαυρομματίδου Σταυρούλα |
| 417 | Μαυροπούλου Εμμανουέλα |
| 418 | Μαυροχαλυβίδης Γεώργιος |
| 419 | Μεϊντάση Αθανασία |
| 420 | Μελάς Φίλιππος |
| 421 | Μελισόβα Ζαφειρούλα |
| 422 | Μέλλιου Κυριακή |
| 423 | Μεταλληνού Αγγέλα |
| 424 | Μήλιος Νεκτάριος |
| 425 | Μητρογιαννοπούλου Αγγελική |
| 426 | Μητροπούλου Ελένη |
| 427 | Μιχαηλίδης Τάσος |
| 428 | Μιχαηλίδου Χριστίνα |
| 429 | Μιχάλη Μαρία |
| 430 | Μιχάλογλου Θέκλα |
| 431 | Μοσκοφίδης Αλέξανδρος |
| 432 | Μοσχονησιώτης Στυλιανός |
| 433 | Μοσχούς Νικόλαος |
| 434 | Μουλά Ευαγγελία |
| 435 | Μουρατίδης Αντώνιος |

436 Μουρατίδου Ευθυμία
437 Μουράτογλου Νικόλαος
438 Μουσιάδου Ειρήνη
439 Μουσουλίδης Νικόλας
440 Μουταφίδου Άννα
441 Μουχτάρη Ευθαλία
442 Μπαγανά Ελπίδα
443 Μπαζακογιάννη Στυλιανή
444 Μπακόπουλος Νικόλαος
445 Μπαλατσού Μαρία
446 Μπαλίτα Θεοφανούλα
447 Μπαλταδούρος Σεραφείμ
448 Μπαμπασίδης Γεώργιος
449 Μπάμπουρα Άννα
450 Μπαντούνας Άγγελος
451 Μπαρής Θεόδωρος
452 Μπαρμπόπουλος Γεώργιος
453 Μπαρούτα Μαρία
454 Μπατζέλη Άννα
455 Μπατσίλα Μαριάνθη
456 Μπαφίτη Άννα
457 Μπεγέτη Αναστασία
458 Μπεϊνά Ειρήνη
459 Μπελεσιώτη Κωνσταντίνα
460 Μπενάκη Σωτηρία
461 Μπερδούσης Ιωάννης
462 Μπίλλα Πολυξένη
463 Μπιμπούδη Μαρία
464 Μπίνος Παρασκευάς
465 Μπιτζελέρη Παναγιώτα Κυριακή
466 Μπλετσογιάννη Βασιλική
467 Μποτέλη Χρηστίνα
468 Μποτονάκης Αντώνιος
469 Μπούρα Θεώνη
470 Μπουραζάνας Κωνστατίνος
471 Μπούτσκου Λεμονιά
472 Μυλωνάς Δημήτριος
473 Μυρτσίδης Διαμαντής
474 Νάκη Στυλιανή
475 Νάστος Ιωάννης
476 Νείλα Ιωάννα
477 Νείρος Αντώνιος
478 Νεοκοσμίδου Παναγιώτα
479 Νιάρη Μαρία
480 Νιζάμη Αικατερίνη
481 Νικολάου Αικατερινη
482 Νικολάου Ελένη
483 Νικολάου Μάρκος
484 Νικολιδάκης Συμεών
485 Νικολοπούλου Αικατερίνη
486 Νικολούδη Τριανταφυλλιά
487 Νίκου Σταύρος
488 Νίκου Χρήστος
489 Νομικού Αργεντίνη
490 Ντόκα Αγλαΐα

| | |
|---|---|
| 491 | Ντόλκερα Ανθούλα |
| 492 | Ντούμα Κωστούλα |
| 493 | Ντυμένος Αναστάσιος |
| 494 | Ξάνθη Στυλιανή |
| 495 | Ξενάκη Αντωνία |
| 496 | Ξηροκώστα Ρωξάνη |
| 497 | Οικονομάκου Μαριάνθη |
| 498 | Οικονομίδης Βασίλειος |
| 499 | Οικονόμου Ανδρέας |
| 500 | Οικονόμου Κωνσταντίνα |
| 501 | Οικονόμου Κωνσταντίνος |
| 502 | Ονοματεπώνυμο |
| 503 | Ορφανάκη Ασημίνα |
| 504 | Ορφανάκης Βασίλειος |
| 505 | Ουασίτσα Ιλόνα-Ελευθερία |
| 506 | Πάγκου Αγγελική |
| 507 | Παΐζη Όλγα |
| 508 | Πάκου Αγγελική |
| 509 | Παλάζη Χρυσάνθη |
| 510 | Παλαπέλα Γεωργία |
| 511 | Παλιούρας Αριστείδης |
| 512 | Παναγιωτακοπούλου Ειρήνη |
| 513 | Παναγιώταρου Αλίκη |
| 514 | Παναγιωτόπουλος Ιωάννης |
| 515 | Πανταζή Αφροδίτη |
| 516 | Παντίδου Γεωργία |
| 517 | Παντσίδης Χρήστος |
| 518 | Παπαβασιλείου Γεώργιος |
| 519 | Παπαβασιλείου Χρυσούλα |
| 520 | Παπαγιάννης Νικόλαος |
| 521 | Παπαδάκη Ειρήνη |
| 522 | Παπαδάκης Σταμάτης |
| 523 | Παπαδημητρίου Αλέξανδρος |
| 524 | Παπαδημητρίου Γεώργιος |
| 525 | Παπαδημητρίου Ελένη |
| 526 | Παπαδημητρίου Παναγιώτα |
| 527 | Παπαδημητρίου Σουλτάνα |
| 528 | Παπαδημητρίου Σοφία |
| 529 | Παπαδημητρόπουλος Νικόλαος |
| 530 | Παπαδημητροπούλου Παναγούλα |
| 531 | Παπαδόπουλος Δημήτριος |
| 532 | Παπαδόπουλος Ισαάκ |
| 533 | Παπαδόπουλος Μηνάς |
| 534 | Παπαδοπούλου Αγνή |
| 535 | Παπαδοπούλου Αγνή |
| 536 | Παπαδοπούλου Αναστασία |
| 537 | Παπαδοπούλου Γεωργία |
| 538 | Παπαδοπούλου Ευγενία |
| 539 | Παπαευθυμίου Ιωάννα |
| 540 | Παπαϊωάννου Γεώργιος |
| 541 | Παπακωνσταντινοπούλου Αρτεμισία |
| 542 | Παπακώστα Παναγιώτα |
| 543 | Παπαμανώλη Ελευθερία |
| 544 | Παπαναστασίου Ασπασία |
| 545 | Παπανδρέου Κωνσταντίνα |

| | |
|---|---|
| 546 | Παπανικολάου Χρήστος |
| 547 | Παπαπαναγιώτου Γεράσιμος |
| 548 | Παπάς Αναστάσιος |
| 549 | Παπαχαρίτου Χριστίνα |
| 550 | Παπαχρήστου Αλεξάνδρα |
| 551 | Παπουτσάκη Καλλιόπη |
| 552 | Παππά Μαρία-Ελένη |
| 553 | Παππά Μαρίνα |
| 554 | Παραλίδου Μαρία |
| 555 | Παρασκευάς Απόστολος |
| 556 | Παρασκευάς Παρασκευάς |
| 557 | Πάρνου Μαρία |
| 558 | Πασιόπουλος Γεώργιος |
| 559 | Πασσαδέλλη Ανθούλα-Στυλιανή |
| 560 | Πασταρματζή Ιωάννα |
| 561 | Παταρίδου Ελένη |
| 562 | Πατεράκη Ειρήνη |
| 563 | Πάτση Χαρίκλεια |
| 564 | Πατσιομίτου Σταυρούλα |
| 565 | Παυλής Δημήτριος |
| 566 | Πέκης Αναστάσιος |
| 567 | Πεπές Ευάγγελος |
| 568 | Περάκης Εμμανουήλ |
| 569 | Περπέρης Απόστολος |
| 570 | Περπερίδης Γεώργιος |
| 571 | Πεσματζόγλου Ευανθια |
| 572 | Πετρόπουλος Μιχάλης |
| 573 | Πετροπούλου Σταυρούλα |
| 574 | Πεχλιβανίδου Ευαγγελία |
| 575 | Πίκλας Ιωάννης |
| 576 | Πιτσιάβας Δημήτριος |
| 577 | Πιτσικάλης Σταύρος |
| 578 | Πλαγεράς Αντώνιος |
| 579 | Πλατάρος Ιωάννης |
| 580 | Πολάτογλου Χαρίτων |
| 581 | Πολύδωρος Γεώργιος |
| 582 | Πολύζος Νικόλαος |
| 583 | Πολυζώη Άννα |
| 584 | Πολυζώη Γεωργία |
| 585 | Πολυζώης Γεώργιος |
| 586 | Πολυμεροπούλου Βασιλική |
| 587 | Πριβαρτιτσάνης Πέτρος |
| 588 | Πρωτοπαπάς Ελευθέριος |
| 589 | Ραβασόπουλος Γεώργιος |
| 590 | Ράγκου Πολυξένη |
| 591 | Ρακαλλίδου Κρυστάλλω |
| 592 | Ρακαλλίδου Κρυστάλλω |
| 593 | Ρακιτζής Χρήστος |
| 594 | Ράλλης Μιχαήλ |
| 595 | Ραμπαούνη Βασιλική |
| 596 | Ραχιώτου Λεμονιά |
| 597 | Ρεντίφης Γεράσιμος |
| 598 | Ρήγα Ασημίνα |
| 599 | Ρίζου Ευανθία |
| 600 | Ρουμπής Νικόλαος |

| | |
|---|---|
| 601 | Ρώιμπα Βασιλική |
| 602 | Ρώσσιου Ελένη |
| 603 | Σαζακλίδης Νικόλαος |
| 604 | Σαΐτη Αποστολίνα |
| 605 | Σακαρέλλου Ευθυμία |
| 606 | Σακατζής Δημήτρης |
| 607 | Σακελλαράκη Καλομοίρα |
| 608 | Σαλαβασίδης Πέτρος |
| 609 | Σαλαμούρας Γεώργιος |
| 610 | Σαλονικίδης Δημήτριος |
| 611 | Σαλωνίδης Μιχαήλ |
| 612 | Σαμαρά Βασιλική |
| 613 | Σαμαρά Δέσποινα |
| 614 | Σαμαράς Μαργαρίτης |
| 615 | Σάμιος Γουσταύος |
| 616 | Σαμίου Αντιγόνη |
| 617 | Σαμπρή Μαρίκα |
| 618 | Σαμσάρη Ελένη |
| 619 | Σαραγά Αναστασία |
| 620 | Σάρδη Ελισσάβετ |
| 621 | Σαριγιανίδου Όλγα |
| 622 | Σαρρής Δημήτριος |
| 623 | Σαρρής Δημήτριος |
| 624 | Σαρρής Δημήτριος Κ. |
| 625 | Σαχινίδου Παρασκευή |
| 626 | Σεμερτζόγλου Νίκος |
| 627 | Σεραλίδου Ελένη |
| 628 | Σιαμπανοπούλου Ευγενία |
| 629 | Σιάτρας Αναστάσιος |
| 630 | Σιγάλα Ζαμπέτα |
| 631 | Σιγούρος Ιωάννης |
| 632 | Σιδηρόπουλος Δημήτριος |
| 633 | Σιδηροπούλου Μαρία |
| 634 | Σιμενή Περσεφόνη |
| 635 | Σινάκου Ελένη |
| 636 | Σιούλας Γεώργιος |
| 637 | Σιούρδα Πηνελόπη |
| 638 | Σίσκου Γιολάντα |
| 639 | Σισσαμπέρη Νίκη |
| 640 | Σιώζος Αθανάσιος |
| 641 | Σιώχος Βασίλειος |
| 642 | Σκέβα Αυγή |
| 643 | Σκόδρας  Αστέριος |
| 644 | Σκορδιαλός Εμμανουήλ |
| 645 | Σμαροπούλου Χριστίνα |
| 646 | Σολάκη Μελίνα |
| 647 | Σολάκης Κωνσταντίνος |
| 648 | Σόρκος Γεώργιος |
| 649 | Σουβατζόγλου Βασίλειος |
| 650 | Σουλάνη Αλεξάνδρα-Ελένη |
| 651 | Σούνογλου Μαρίνα |
| 652 | Σοφός Αλιβίζος |
| 653 | Σπαθάρα Εύα |
| 654 | Σπανάκη Ειρήνη |
| 655 | Σπυριδάκης Κωνσταντίνος |

| | |
|---|---|
| 656 | Σπυρόπουλος Δημήτριος |
| 657 | Σπυροπούλου Ναταλία |
| 658 | Σπύρτου Άννα |
| 659 | Στάγιας Ιωάννης |
| 660 | Σταμάτη Αικατερίνη |
| 661 | Σταμέλος Ιωάννης |
| 662 | Σταμπουλίλη Ζωή |
| 663 | Στασινάκης Παναγιώτης |
| 664 | Σταυρόπουλος Βασίλειος |
| 665 | Σταυρόπουλος Βασίλειος |
| 666 | Σταυρόπουλος Γεώργιος |
| 667 | Σταυροπούλου Ελένη |
| 668 | Σταυροπούλου Ελένη |
| 669 | Σταυρούλια Καλλιόπη-Ευαγγελία |
| 670 | Στεργιοπούλου Ευδοκία |
| 671 | Στεργίου Ευθυμία |
| 672 | Στεφανίδης Γεώργιος |
| 673 | Στέφου Λουκία |
| 674 | Στιβακτάκη Μαρία |
| 675 | Στράτη Αγγελική |
| 676 | Στράτη Πηνελόπη |
| 677 | Συλιγάρδου Φωτεινή |
| 678 | Συμεωνίδης Βασίλειος |
| 679 | Συμεωνίδης Νικόλαος |
| 680 | Συρακούλη Βασιλική |
| 681 | Συργιάννης Χαράλαμπος |
| 682 | Σύψας Αθανάσιος |
| 683 | Σφακιανάκη Άννα |
| 684 | Σχίζα Μελπομένη |
| 685 | Σωτηράκη Νικολέτα |
| 686 | Σωτηριάδης Δημήτριος |
| 687 | Σωτηρόπουλος Παναγιώτης |
| 688 | Σωτηρούδας Βασίλειος |
| 689 | Ταβουλάρη Αικατερίνη |
| 690 | Ταγκαλάκη Αικατερίνη |
| 691 | Τάτση Αικατερίνη |
| 692 | Τέκος Γεώργιος |
| 693 | Τζακώστα Μαρίνα |
| 694 | Τζαλακώστας Ρίζος |
| 695 | Τζάμου Αικατερίνη |
| 696 | Τζήμας Δημήτριος |
| 697 | Τζιάβας Αριστείδης |
| 698 | Τζιάσιου Ευαγγελία |
| 699 | Τζιφόπουλος Μενέλαος |
| 700 | Τζιωρτζιώτη Χρυσάνθη |
| 701 | Τζοβλά Ειρήνη |
| 702 | Τζωρτζάκης Ιωάννης |
| 703 | Τζώτζου Μαρία |
| 704 | Τόζιου Σουλτάνα |
| 705 | Τοκμακίδου Ελπίδα |
| 706 | Τολανούδης Μιχαήλ |
| 707 | Τολιάς Δημήτρης |
| 708 | Τουμαζάτος Διονύσιος |
| 709 | Τουπλικιώτη Σοφία |
| 710 | Τουραμπέλης Μιχαήλ |

| | |
|---|---|
| 711 | Τουρτούρας Χρήστος |
| 712 | Τριανταφύλλου Σταυρούλα |
| 713 | Τρύφων Μαρία |
| 714 | Τσαβδάρη Αναστασία |
| 715 | Τσαγγάρη Χρυσούλα |
| 716 | Τσαγκάτος Μανώλης |
| 717 | Τσαδήμας Χρήστος |
| 718 | Τσακαγιάννης Σοφοκλής |
| 719 | Τσακιρίδου Δόμνα |
| 720 | Τσαλίκη Ευανθία |
| 721 | Τσαμπάζη Παναγιώτα |
| 722 | Τσαπνίδου Μαρία |
| 723 | Τσάρπα Ιωάννα |
| 724 | Τσέκου Αικατερίνη |
| 725 | Τσελεμπόνης Αναστάσιος |
| 726 | Τσερκέζη Ευμορφία |
| 727 | Τσιάμη Μαρία |
| 728 | Τσιαμήτρου-Τσαμήτρου Ιφιγένεια |
| 729 | Τσιγγινού Ελένη |
| 730 | Τσίγκα Γεωργία |
| 731 | Τσιγώνιας Αντώνης |
| 732 | Τσικολάτας Αλέξανδρος |
| 733 | Τσιλίκα Κυριακή |
| 734 | Τσιμπλίδου Ελισάβετ |
| 735 | Τσιούμα Κατερίνα |
| 736 | Τσιουπλή Ευγενία |
| 737 | Τσιτσιπά Κυριακή |
| 738 | Τσιχουρίδης Χαρίλαος |
| 739 | Τσιώλη Μαγδαληνή |
| 740 | Τσογλής Κωνσταντίνος |
| 741 | Τσολακίδης Κωνσταντίνος |
| 742 | Τσολάκος Παντελής |
| 743 | Τσουκαλά Κικιλία |
| 744 | Τσούνη Βασιλική |
| 745 | Τσούτσουβα Μαρία |
| 746 | Υφαντής Ηλίας |
| 747 | Φακάζη Ελένη |
| 748 | Φαρίδου Σμαράγδα |
| 749 | Φελούκα Βασιλική |
| 750 | Φίστα Ευαγγελία |
| 751 | Φλώρος Ανδρέας |
| 752 | Φλώρου Παρασκευή |
| 753 | Φούκας Βασίλειος |
| 754 | Φουλίδη Ξανθίππη |
| 755 | Φουντάνα Μαρία |
| 756 | Φραγκίσκου Αικατερίνη |
| 757 | Φριλίγκος Στυλιανός |
| 758 | Φώκου Ιωάννα |
| 759 | Φώτη Παρασκευή |
| 760 | Χαϊδεμενάκου Άννα |
| 761 | Χαϊδή Ειρήνη |
| 762 | Χαϊδούτης  Αντώνιος |
| 763 | Χαιροπούλου Χρυσούλα |
| 764 | Χαλιούλια Ελένη |
| 765 | Χαλκιάς Γεώργιος |

| | |
|---|---|
| 766 | Χαλκιοπούλου Παρασκευή |
| 767 | Χαμζαδάκη Γεωργία |
| 768 | Χαρατζόπουλος Παναγιώτης |
| 769 | Χαριτάκη Γαρυφαλιά |
| 770 | Χαριτάτου Παρθενία |
| 771 | Χάρμπαλη Ιουλία |
| 772 | Χαρπαντίδου Ζαχαρούλα |
| 773 | Χαρχαρίδου Αναστασία |
| 774 | Χατζηγεωργίου Μαρία |
| 775 | Χατζηγιάννης Θεόδωρος |
| 776 | Χατζηδημητρίου Ευαγγελία |
| 777 | Χατζηκωνσταντίνου Ελένη |
| 778 | Χατζημιχαήλ Χαρούλα |
| 779 | Χατζημπύρος Κωνσταντίνος |
| 780 | Χατζηπαναγιώτου Δημήτριος |
| 781 | Χατζηχρήστου Ελένη Θωμαή |
| 782 | Χίγκα Μαρία |
| 783 | Χιωτέλης Ιωάννης |
| 784 | Χουλιάρα Ξανθή |
| 785 | Χούπη Μαρία |
| 786 | Χρηστάκης Σπυρίδων |
| 789 | Χριστοφόρου Δήμητρα |
| 790 | Χρυσοχόου Χρυσούλα |
| 791 | Χωριανοπούλου Ελένη |
| 792 | Ψαθοπούλου Παγώνα Ξανθή |
| 793 | Ψαράς Χαράλαμπος |
| 794 | Ψαρογιάννη Μαρία |
| 795 | Ψαρογιώργου Χαριτίνη |
| 796 | Ψαρρά Ειρήνη |
| 797 | Ψώμος Παναγιώτης |

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ


| Α΄ ΜΕΡΟΣ | ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ |
|---|---|
| Σελ. 0042 | Bring Your Own Device (BYOD) στην εκπαίδευση. Προοπτικές και προκλήσεις |
| Σελ. 0051 | CLORIS. Ένα πρόγραμμα e-Twinning για το Λύκειο |
| Σελ. 0061 | Concept Maps. A tool for teaching dyslexic students Science |
| Σελ. 0067 | Developing an original listening lesson for primary school learners. A process-oriented teaching approach |
| Σελ. 0077 | Drones στην εκπαίδευση |
| Σελ. 0086 | Effectiveness of technology tools in computer-supported instruction |
| Σελ. 0096 | Mentoring |
| Σελ. 0105 | Reforming the Greek VET System. An Innovation Planning Exercise |
| Σελ. 0115 | Transformative Learning through Aesthetic Experience. A research synthesis on critical thinking and empathy applied in second grade schools of typical education. |
| Σελ. 0124 | Venus pudica. Αναζητώντας τα ίχνη του γυναικείου στερεότυπου μέσα από την τέχνη. Από την αρχαιοελληνική γλυπτική, στη νεότερη ζωγραφική και τη διαφήμιση |
| Σελ. 0138 | Αναβίωση του Halloween στο χωριό μας. Ένα project για μαθητές Δημοτικού |
| Σελ. 0148 | Ανάγκες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στα σχολεία της Ανατολικής Ευρώπης |
| Σελ. 0159 | Αναγωγή της πραγματείας της Τέχνης του Πολέμου του Σουν Τσου, στην εφαρμογή του μοντέλου αριστείας EFQM στην Εκπαίδευση |
| Σελ. 0168 | Ανάπτυξη στρατηγικού σχεδιασμού σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Θεωρητικές πτυχές και πρακτικές εφαρμογές στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου |
| Σελ. 0180 | Ανάπτυξη της αποκλίνουσας σκέψης με τη μέθοδο των 6 σκεπτόμενων καπέλων. Η περίπτωση της Πολιτικής Παιδείας |
| Σελ. 0191 | Ανασκόπηση μελετών σχετικά με την ένταξη παιδιών με νοητική υστέρηση στο σχολικό πλαίσιο |
| Σελ. 0200 | Ανατολή του 21ου αιώνα. Εκπαίδευση σε κρίση, σε μια κοινωνία σε κρίση; |
| Σελ. 0207 | Ανοιχτοί εκπαιδευτικοί πόροι. Προσέγγιση της παρούσας κατάστασης μέσα από βιβλιογραφική έρευνα |
| Σελ. 0215 | Αντιλήψεις μαθητών της Ε' δημοτικού για την έννοια της αναπηρίας. Μία πιλοτική έρευνα δράσης |
| Σελ. 0224 | Αντιλήψεις φοιτητών-τριών για το ρόλο του εκπαιδευτικού. Η περίπτωση του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Ανάλυση περιεχομένου ηλεκτρονικών μηνυμάτων διαδικτυακής κοινότητας |
| Σελ. 0233 | Αξιοποίηση του ιστορικού μυθιστορήματος μέσω φιλαναγνωστικών δραστηριοτήτων |
| Σελ. 0242 | Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη μοντελοποίηση διαδικασιών. Εφαρμογή στη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων |
| Σελ. 0253 | Αξιοποιώντας την αισθητική εμπειρία για τη διερεύνηση της έννοιας της ομάδας και του ρόλου του Εκπαιδευτή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων |

| | |
|---|---|
| Σελ. 0262 | Από τον πίνακα στην οθόνη. Το PowerPoint στην εκπαίδευση |
| Σελ. 0271 | Από τους αναγνώστες ιστορίας στους συγγραφείς ιστοριών |
| Σελ. 0279 | Απόψεις εκπαιδευτικών για τις κοινωνικές σχέσεις μαθητών με ήπια νοητική ανεπάρκεια και μαθησιακές δυσκολίες με τους συνομηλίκους τους στο δημοτικό σχολείο. Ο ρόλος του τμήματος ένταξης |
| Σελ. 0288 | Απόψεις εν ενεργεία γυναικών εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης για το ρόλο της Δια Βίου Μάθησης στην επαγγελματική τους εξέλιξη |
| Σελ. 0295 | Απόψεις μελλοντικών νηπιαγωγών σχετικά με τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών |
| Σελ. 0304 | Αρχαίοι Έλληνες Δραματουργοί στο ελληνικό εκδοτικό τοπίο του 20ού αιώνα |
| Σελ. 0314 | Ατομικές δεξιότητες ζωής. Το σχολείο συμμέτοχο στην καλλιέργεια ολοκληρωμένων, ευτυχισμένων προσωπικοτήτων |
| Σελ. 0322 | Βιώματα, αφηγήσεις και προτάσεις των Καθηγητών Φυσικής Αγωγής για τον Εκφοβισμό |
| Σελ. 0328 | Δημιουργία και αξιοποίηση εκπαιδευτικού ψηφιακού παιχνιδιού Kodu στην Αγωγή Υγείας-Διατροφή |
| Σελ. 0338 | Δημιουργία συνεργατικού παραμυθιού στα πλαίσια εφαρμογής περιβαλλοντικού προγράμματος από μαθητές της Δ' τάξης |
| Σελ. 0348 | Δημιουργική γραφή με παραμύθια. Αποτίμηση δημιουργικότητας στο Δημοτικό |
| Σελ. 0357 | Δημιουργώντας αλλιώτικες σχολικές εορτές. Πρόταση παιδαγωγικού υλικού |
| Σελ. 0365 | Διαδικτυακή μάθηση σ' έναν διαδικτυακό κόσμο. Εικονική πραγματικότητα; Εκπαιδευτικές προκλήσεις και δυνατότητες στο διαδικτυακά-καθοδηγούμενο παγκόσμιο περιβάλλον |
| Σελ. 0375 | Διαθεματική διερεύνηση του βαθμού επίτευξης στόχων των αναλυτικών προγραμμάτων Φυσικών Επιστημών, σχετικών με την έννοια της ενέργειας στην καθημερινή ζωή |
| Σελ. 0380 | Διαθεματικό εργαστήρι γρίφων και αινιγμάτων. Ένα νέο διδακτικό εργαλείο |
| Σελ. 0387 | Διακειμενικότητα και παιδική λογοτεχνία. Τα τρία μικρά λυκάκια του Ευγένιου Τριβιζά. |
| Σελ. 0394 | Διαπροσωπικές δεξιότητες ζωής Το σχολείο συμμέτοχο στην καλλιέργεια ενεργών μελών μιας κοινωνίας |
| Σελ. 0402 | Διαχρονική θεώρηση της παιδαγωγικής διάστασης της αντιλογίας (debate) |
| Σελ. 0411 | Διδασκαλία και Πανεπιστήμιο. Μια μελέτη περίπτωσης |
| Σελ. 0419 | Διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών στο Γυμνάσιο και μουσικοκινητική αγωγή Carl Orff |
| Σελ. 0428 | Διερεύνηση γνώσεων εκπαιδευτικών σχετικά με τα πνευματικά δικαιώματα που διέπουν τους ανοικτούς εκπαιδευτικούς πόρους |
| Σελ. 0436 | Διερεύνηση της σχέσης της επαγγελματικής εξουθένωσης με το σχολικό κλίμα και τις συνθήκες εργασίας σε εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης |

| | |
|---|---|
| Σελ. 0446 | Διερευνώντας το θρησκευτικό βίωμα των δασκάλων στο σύγχρονο Δημοτικό Σχολείο και πώς αυτό επηρεάζει το παλαιό και Νέο Πρόγραμμα Σπουδών του Μαθήματος των Θρησκευτικών |
| Σελ. 0455 | Δίκτυα συνεργασίας και η συνεργασία με τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. για την προώθηση συμπεριληπτικής εκπαίδευσης |
| Σελ. 0465 | Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. Σύγκριση των κοινών σημείων των θεωριών Deming, Juran και Crosby |
| Σελ. 0474 | Εγώ, ο άλλος ο έτερος. Η ετερογλωσσία του Mikhail Bakhtin στην παιδική λογοτεχνία. Το παράδειγμα δύο ιστοριών |
| Σελ. 0482 | Ειδική Αγωγή-Διάγνωση-Αυτισμός. Εμπειρίες γονέων |
| Σελ. 0490 | Εικόνες του πρόσφυγα και του μετανάστη στα Ανθολόγια Λογοτεχνικών Κειμένων του Δημοτικού Σχολείου |
| Σελ. 0505 | Εμπόδια και δράσεις οικοδόμησης σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ των εκπαιδευτικών στις σχολικές μονάδες |
| Σελ. 0513 | Έμφυλες διαστάσεις και πολιτική ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση. Φαινόμενο γυάλινης οροφής |
| Σελ. 0524 | Εννοιολογήσεις της παιδικής ηλικίας. Ευρωπαϊκές και τοπικές. |
| Σελ. 0531 | Επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και σχολική κουλτούρα, στην παρούσα συγκυρία |
| Σελ. 0539 | Επαναπροσδιορίζοντας το πλαίσιο διδασκαλίας του προγραμματισμού στο δημοτικό σχολείο. Τα συμπεράσματα από δύο ερευνητικές προσπάθειες |
| Σελ. 0548 | Επεκτείνοντας τις μαθησιακές εμπειρίες στη γωνιά οφθαλμιατρείου. Μελέτη περίπτωσης |
| Σελ. 0557 | Επιπτώσεις του ρατσισμού στην ψυχική υγεία των εφήβων μεταναστών - προσφύγων. |
| Σελ. 0568 | Ευρωπαϊκές Ιστορίες: Πολιτιστικό πρόγραμμα που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος Teachers4Europe |
| Σελ. 0575 | Εφαρμογή και αξιολόγηση ενός προγράμματος κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης στο Νηπιαγωγείο σε σχέση με τη ρύθμιση δυσάρεστων συναισθημάτων και την κοινωνική επάρκεια |
| Σελ. 0584 | Εφαρμογή λογισμικού προσομοίωσης για την εκπαίδευση βασικών εννοιών της Εφοδιαστικής στο ΕΠΑ.Λ |
| Σελ. 0593 | Η αλγοριθμική σκέψη ως θεμελιακή συνιστώσα της μαθηματικής σκέψης στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση |
| Σελ. 0603 | Η αναγκαιότητα της υλοποίησης βιωματικών προγραμμάτων παρέμβασης κατά του σχολικού εκφοβισμού σε Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια |
| Σελ. 0612 | Η ανάδειξη της διαφορετικότητας μέσω της διαθεματικής προσέγγισης του θαλάσσιου κόσμου |
| Σελ. 0622 | Η Αντιγόνη και οι άλλες. Μια διδασκαλία για πέντε δράματα σε τέσσερις πράξεις |
| Σελ. 0630 | Η αξιοποίηση του κινηματογράφου στην επεξεργασία εικόνας |
| Σελ. 0640 | Η αξιοποίηση του σχεδίου εργασίας και της μουσειακής εκπαίδευσης στη διδασκαλία της ενέργειας στο δημοτικό σχολείο |
| Σελ. 0649 | Η αξιοποίηση του ψηφιακού υλικού στο Μ.τ.Θ |

| | |
|---|---|
| Σελ. 0651 | Η αποτελεσματικότητα της διόρθωσης των λαθών στον γραπτό λόγο. Ποιοτική ανάλυση των πεποιθήσεων των φιλολόγων του Γυμνασίου |
| Σελ. 0660 | Η αυτονομία της σχολικής μονάδας ως αναγκαία και αποτελεσματική |
| Σελ. 0667 | Η διαλογική σχέση της εκπαίδευσης με την οικονομία της αγοράς. Προβληματισμοί σχετικά με τη φύση της εκπαίδευσης |
| Σελ. 0675 | Η διαπολιτισμική διάσταση των δραστηριοτήτων στα βιβλία Λογοτεχνίας του Γυμνασίου |
| Σελ. 0684 | Η διδασκαλία Ευρωπαϊκών Νοηματικών Γλωσσών ως πρώτη γλώσσα |
| Σελ. 0693 | Η διδασκαλία της υγιούς επιχειρηματικότητας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση |
| Σελ. 0704 | Η διδασκαλία του μαθήματος της Πληροφορικής στην Α' ΓΕΛ |
| Σελ. 0716 | Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας ως βασική συνιστώσα του οργανωσιακού και διοικητικού πλαισίου των Δημόσιων Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης |
| Σελ. 0726 | The intervention of parents on students' motivation (Η εμπλοκή των γονέων στα κίνητρα των μαθητών) |
| Σελ. 0735 | Η επιμόρφωση και η συμβολή της στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών |
| Σελ. 0744 | Η έρευνα δράσης ως καινοτόμος πρακτική επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών |
| Σελ. 0752 | Η θέση της γραμματικής στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε μετανάστες |
| Σελ. 0760 | Η θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης και καλλιέργεια αναγνωστικής δεξιότητας σε σχολικά πλατωνικά κείμενα |
| Σελ. 0773 | Η ιστορία της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα από το 1950 έως σήμερα |
| Σελ. 0785 | Η καλλιτεχνική εκπαίδευση στον μοντερνισμό και τον μεταμοντερνισμό |
| Σελ. 0793 | Η μέτρηση της ενσυναίσθησης στον χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης |
| Σελ. 0801 | Η νοητική αναπηρία στο παιδικό βιβλίο |
| Σελ. 0810 | Η παράνομη μετανάστευση και η προσφυγική κρίση ως πρόβλημα ασφάλειας |
| Σελ. 0825 | Η προκατάληψη του φυσικού αριθμού σε πράξεις με φυσικούς αριθμούς και κλάσματα |
| Σελ. 0833 | Η προσέγγιση των βιοηθικών διλημμάτων στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, υπό την οπτική των P. Jarvis και Mezirow |
| Σελ. 0841 | Η προτεινόμενη αξιολόγηση στις προδιαγραφές των φιλολογικών μαθημάτων |
| Σελ. 0849 | Η προώθηση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας από τον Εκπαιδευτή Ενηλίκων. Η περίπτωση των Κ.Δ.Β.Μ του Δήμου Ρόδου |
| Σελ. 0858 | Η συμβολή των μικτών ερευνητικών μεθόδων στην εκπαιδευτική έρευνα. Πλαίσιο εφαρμογής και εμπειρικά δεδομένα |
| Σελ. 0868 | Η συναισθηματική εμπειρία ως εργαλείο μετασχηματίζουσας μάθησης στην τυπική Εκπαίδευση |

| | |
|---|---|
| Σελ. 0879 | Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ερευνητικές διαπιστώσεις |
| Σελ. 0889 | Η σχέση μεταξύ γνώσης και εργασίας στη μεταβιομηχανική κοινωνία |
| Σελ. 0897 | Η χρήση της μεθόδου "Εκπαίδευση μέσα από την Τέχνη" για την αλλαγή των παραδοχών των ενηλίκων εκπαιδευομένων στα Σ.Δ.Ε. στα γνωστικά αντικείμενα της Τεχνολογίας και των Τ.Π.Ε. |
| Σελ. 0906 | Η χρήση των ασκήσεων υπαίθρου στη διδασκαλία του μαθήματος Γεωλογία - Γεωγραφία. Μία έρευνα για την ελληνική πραγματικότητα |
| Σελ. 0917 | Η ψυχολογία στη δημόσια διοίκηση της Ειδικής Εκπαίδευσης |
| Σελ. 0925 | Ηχοπαιδαγωγική, ηχοκεντρική εκπαίδευση ή κάπως αλλιώς. Πρακτικές και δυνατότητες της εκπαίδευσης που εστιάζει στον Ήχο |
| Σελ. 0937 | Θεωρία μάθησης ενηλίκων και μοντέλα επιμόρφωσης και επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών |
| Σελ. 0947 | Ιστορίες με νόημα Μια πρόταση προγράμματος φιλαναγνωσίας και δημιουργικής γραφής για μαθητές Γυμνασίου |
| Σελ. 0957 | Καθολικός σχεδιασμός για τη μάθηση. Αξιοποίηση των αρχών του καθολικού σχεδιασμού για τη μάθηση (Universal Design for Learning) για την ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού για μαθητές με αναπηρίες. |
| Σελ. 0964 | Κοινωνικές αναπαραστάσεις παιδιών προσχολικής ηλικίας για τη δασκάλα |
| Σελ. 0972 | Κοινωνικές διαστάσεις της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Τα κίνητρα των εκπαιδευομένων και ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων |
| Σελ. 0981 | Κοινωνικοσυναισθηματική μάθηση στο νηπιαγωγείο και ρύθμιση δυσάρεστων συναισθημάτων |
| Σελ. 0990 | Κοινωνιομετρία και κοινωνιομετρικές τεχνικές |
| Σελ. 1000 | Κουκλοθέατρο στην Ειδική Εκπαίδευση. Ένα καινοτόμο πρόγραμμα |
| Σελ. 1007 | Κριτήρια επιλογής των σχολικών διευθυντών στις αγγλόφωνες χώρες |
| Σελ. 1016 | Κυβερνοεκφοβισμός. Η σύγχρονη παθογένεια και ο κρίσιμος ρόλος του σχολείου και των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπισή του |
| Σελ. 1026 | Λαϊκός πολιτισμός και ψηφιακό παιχνίδι στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση |
| Σελ. 1034 | Λογοτεχνία και οι σύγχρονες θεωρίες περί νοημοσύνης |
| Σελ. 1042 | Μέθοδοι ενίσχυσης της αυτονομίας των φοιτητών στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση |
| Σελ. 1050 | Μη συμβατική μουσική γραφή και ανάγνωση για παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Μια βιβλιογραφική προσέγγιση |
| Σελ. 1060 | Μια διαθεματική προσέγγιση μαθηματικών και λογοτεχνίας: Κ. Π. Καβάφης Μές στ' ολικό ποσό δεν άριθμήθηκα... |
| Σελ. 1074 | Μουσειοπαιδαγωγική και εκπαιδευτικά προγράμματα |
| Σελ. 1068 | Μία εφαρμογή της δημιουργίας χαρτών (Google Maps) μόνο για καθηγητές |

| | |
|---|---|
| Σελ. 1082 | Ξεκλειδώνοντας το λογοτεχνικό κείμενο μέσω της δημιουργικής ανάγνωσης και της δημιουργικής γραφής |
| Σελ. 1092 | Ο Εργοθεραπευτής και οι υποστηρικτικές τεχνολογίες στο χώρο της Εκπαίδευσης |
| Σελ. 1100 | Ο/η Σχολικός/ή Σύμβουλος ως εκπαιδευτής/τρια ενηλίκων |
| Σελ. 1109 | Ο Νόμος ΒΤΜΘ' (2349-1895) Περί στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαιδεύσεως. Παρουσίαση και σχολιασμός |
| Σελ. 1118 | Ο προγραμματισμός και η λήψη αποφάσεων στο πλαίσιο λειτουργίας των σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης |
| Σελ. 1126 | Οι αντιλήψεις διευθυντών και υποδιευθυντών Δημοτικών Σχολείων για τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Το παράδειγμα του Νομού Αιτωλοακαρνανίας |
| Σελ. 1135 | Οι απόψεις των ατόμων με απώλεια όρασης για την ενσωμάτωση τους στο εκπαιδευτικό σύστημα και το κοινωνικό γίγνεσθαι |
| Σελ. 1144 | Οι ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και οι μαθητές χαμηλής βαθμολογίας στη Φυσική. Μια στατιστική ανάλυση από τις πανελλαδικές εξετάσεις του 2015 |
| Σελ. 1155 | Οι Τέχνες στην Εκπαίδευση. Φιλοσοφία, προκαταλήψεις προοπτικές |
| Σελ. 1164 | Παθολογική χρήση του διαδικτύου. Αντιλήψεις Διευθυντών Γυμνασίων |
| Σελ. 1172 | Παιδαγωγική αξιοποίηση ηλεκτρονικού επιτραπέζιου παιχνιδιού στο μάθημα των Θρησκευτικών Μια πιλοτική εφαρμογή |
| Σελ. 1181 | Περί πρώτων αριθμών, πλήθους τους και αλγόριθμων ελέγχου πρώτευσης Μια αδρομερής εξερεύνηση, μέσω παραδειγμάτων, για σχολική χρήση |
| Σελ. 1194 | Περιβαλλοντικές παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές διαστάσεις προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με θέμα Διαχείριση απορριμμάτων. Η περίπτωση του Γυθείου |
| Σελ. 1201 | Ποιοτική αναβάθμιση των σχολικών εγχειριδίων της Α/θμιας Εκπαίδευσης Το βιβλίο της Β' και Ε' Δημοτικού ως δυναμικό εγχειρίδιο |
| Σελ. 1224 | Πολιτικές απασχόλησης Ελλάδας-Σουηδίας και δια βίου εκπαίδευση. Συμμετοχή γυναικών στην αγορά εργασίας |
| Σελ. 1236 | Προσεγγίζοντας την Ευρωπαϊκή Ένωση με αφορμή ένα κόμικ |
| Σελ. 1245 | Προσεγγίσεις της αφηρημένης τέχνης |
| Σελ. 1259 | Πρόσφυγες... Υπάρχουν και διαφορετικά ταξίδια |
| Σελ. 1268 | Προσωπικά δεδομένα και διαδίκτυο. Συμβουλές και προτάσεις για γονείς και εφήβους |
| Σελ. 1277 | Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για τα παιδιά με ΔΕΠΥ |
| Σελ. 1285 | Στάσεις και απόψεις καταρτιζόμενων του ΔΙΕΚ Δυτικής Αχαΐας σχετικά με την επαγγελματική τους αποκατάσταση. |
| Σελ. 1296 | Στάσεις των μαθητών του Α' Αρσάκειου Γυμνασίου Ψυχικού απέναντι στη μη λεκτική επικοινωνία στο σχολικό περιβάλλον |
| Σελ. 1304 | Στοιχεία καθολικότητας και τοπικότητας στην εικονογράφηση των λογοτεχνικών βιβλίων για παιδιά με θέμα τους πρόσφυγες |

| | |
|---|---|
| Σελ. 1311 | Συγκριτική μελέτη των συστημάτων επιλογής διευθυντών σχολείων σε Ελλάδα και Κύπρο. Προτάσεις βελτίωσης του ελληνικού συστήματος |
| Σελ. 1319 | Σύγχρονες εκπαιδευτικές τεχνικές στην επαγγελματική εκπαίδευση -κατάρτιση. Θεωρία αυτοπροσδιορισμού - πρακτικές προσεγγίσεις |
| Σελ. 1327 | Συμβολή στην εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος των Μαθηματικών στο Γυμνάσιο |
| Σελ. 1336 | Συμμετοχή των μαθητών στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. |
| Σελ. 1344 | Συναισθηματική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών και κίνητρα στην εργασία τους |
| Σελ. 1353 | Συν-κίνηση γονέων και παιδιών μέσα από βιωματικά παιχνίδια |
| Σελ. 1362 | Σχέδιο παρέμβασης για την ανάπτυξη του αισθήματος του ανήκειν (school belonging) στους μαθητές ενός διαπολιτισμικού Δημοτικού σχολείου |
| Σελ. 1372 | Σχέσεις γλωσσολογίας και διδακτικής της γλώσσας στην Ελλάδα |
| Σελ. 1381 | Σχολείο και οικογένεια. Στρατηγικές πρόληψης και αντιμετώπισης της βίας και του εκφοβισμού, εστιασμένες στη συνεργασία γονέων και οικογένειας |
| Σελ. 1390 | Σχολική διοίκηση στη Μακεδονία 1890-1930 |
| Σελ. 1400 | Σχολική επίδοση των αριστερόχειρων και εκπαιδευτικές πρακτικές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση |
| Σελ. 1410 | Σχολική ηγεσία και επικοινωνιακή δράση |
| Σελ. 1419 | Τα open badges και η παιδαγωγική αξιοποίησή τους |
| Σελ. 1429 | Τα άτομα με κινητικές αναπηρίες σε μυθιστορήματα ελληνικής νεανικής λογοτεχνίας |
| Σελ. 1438 | Τα δικαιώματα του παιδιού στη Μελέτη Περιβάλλοντος |
| Σελ. 1447 | Τάσεις αναδιαμόρφωσης της θεωρίας φύλου στην εκπαίδευση. Οι άνδρες ηγούνται διοικητικά και οι γυναίκες ηγούνται επιμορφωτικά - διδακτικά |
| Σελ. 1474 | Τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση. Παρελθόν και παρόν. Μέλλον; |
| Σελ. 1482 | Τι θέλουν να πουν οι ποιητές της σχολικής γιορτής της 28ης Οκτωβρίου; |
| Σελ. 1498 | Τι θέλουν να πουν οι ποιητές των τραγουδιών της σχολικής γιορτής του Πολυτεχνείου; |
| Σελ. 1514 | Το Wiki στην εξ αποστάσεως συμπληρωματική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση |
| Σελ. 1527 | Το άνοιγμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα από την αξιοποίηση εναλλακτικών εκπαιδευτικών πρακτικών. Εκπαιδευτική έρευνα δράσης |
| Σελ. 1537 | Το βιβλίο του εκπαιδευτικού και η χρήση του από τους εκπαιδευτικούς |
| Σελ. 1545 | Το Δυικό σύστημα εκπαίδευσης (Μαθητεία) στα ΕΠΑ.Λ ως μέθοδος μάθησης. Μια αρχική προσέγγιση. |
| Σελ. 1555 | Το ενδιαφέρον των Διεθνών Οργανισμών για τον εγγραμματισμό τον 21ο αιώνα |

| | |
|---|---|
| Σελ. 1563 | Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού ως βιωμένη εμπειρία. Συγκρίνοντας τις ταυτότητες εκπαιδευτικών δυο διαφορετικών γενεών |
| Σελ. 1571 | Το έργο τέχνης δίαυλος επικοινωνίας |
| Σελ. 1580 | Το θεσμικό πλαίσιο της αξιολόγησης του έργου των εκπαιδευτικών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Πλαίσιο εφαρμογής νομοθετικές επιδιώξεις και κριτική προσέγγιση |
| Σελ. 1590 | Το Λαϊκό Διδασκαλείο Πελοποννήσου 1948 |
| Σελ. 1600 | Το "Μικρό Βιβλίο", ένα παράδειγμα έκφρασης και δημιουργικότητας μαθητών με Δ.Α.Δ., στο πλαίσιο συνεκπαίδευσης |
| Σελ. 1608 | Το τραγούδι της φάλαινας, της Ντάιαν Σέλντον. Μια δοκιμή προσέγγισης με βάση τη συναλλακτική θεωρία της Louise Rosenblatt |
| Σελ. 1617 | Το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας και ο ρόλος του σχολικού κοινωνικού λειτουργού |
| Σελ. 1626 | Το φαινόμενο της εργασιακής παρενόχληση στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα |
| Σελ. 1635 | Τρόποι ενίσχυσης της συναισθηματικής νοημοσύνης στο σχολικό χώρο και η συμβολή τους στην ευρύτερη ανάπτυξη των παιδιών με διαταραχή στο αυτιστικό φάσμα |
| Σελ. 1644 | Υπάρχει ανάγκη επαγγελματικοποίησης του σχολικού διευθυντή; |
| Σελ. 1654 | Υποστήριξη μαθητών ΑμεΑ στο Δημοτικό Σχολείο. Μελέτες περίπτωσης. Διαδρομές εμπόδια και προοπτικές |
| Σελ. 1662 | Φιλοσοφία και μουσειοπαιδαγωγική στη Μέση Εκπαίδευση. Το Ψηφιακό Μουσείο Ακαδημίας Πλάτωνος |
| Σελ. 1669 | Φοιτητικές αντιδράσεις για την εφαρμογή του πανεπιστημιακού Οργανισμού του 1932 |
| Σελ. 1679 | Χαρακτηριστικά παιδιών με Δ.Α.Φ. και στρατηγικές ένταξής τους στο γενικό δημοτικό σχολείο |
| Σελ. 1689 | Χαρακτηριστικά ψηφιακών διδακτικών σεναρίων για τη Μελέτη Περιβάλλοντος |
| Σελ. 1700 | Ψηφιακά διδακτικά σενάρια τα οποία ενσωματώνουν εφαρμογές γνωστικών εργαλείων. Υλοποίηση και εφαρμογή με την πλατφόρμα Moodle |
| Σελ. 1711 | Ψηφιακός γραμματισμός στην Προσχολική εκπαίδευση. Ανάπτυξη της ικανότητας διαχείρισης των ψηφιακών πολυτροπικών κειμένων |
| **Β΄ ΜΕΡΟΣ** | **ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ** |
| Σελ. 1721 | ARιστοΤέχνημα. Μια μαθητική πολιτιστική εφημερίδα |
| Σελ. 1730 | Άμεσης ανάσυρσης παραδείγματα και αντιπαραδείγματα στην διδασκαλία των Μαθηματικών στην Μέση Εκπαίδευση |
| Σελ. 1738 | Ανάπτυξη του μοντέλου διαδικτυακής κοινότητας διερεύνησης σε σεμινάριο μεικτής μάθησης για εκπαιδευτικούς |
| Σελ. 1749 | Αξιοποίηση ψηφιακής εκδοχής του παιχνιδιού NIM στα μαθηματικά. Μια μελέτη περίπτωσης |
| Σελ. 1759 | Γνωρίζοντας την Ευρώπη μέσα από ένα Ευρωπαϊκό πρόγραμμα |
| Σελ. 1768 | Διδακτική αξιοποίηση του μεταφραστικού εργαλείου της Βικιπαίδεια |
| Σελ. 1776 | Διδακτική αξιοποίηση του Νέου Προγράμματος Σπουδών στο Γυμνάσιο. Η περίπτωση της Αποστολικής Συνόδου |

| | |
|---|---|
| Σελ. 1796 | Διεκδικώντας τα γλυπτά του Παρθενώνα. Μία πρόταση μεικτής διδακτικής προσέγγισης. Διδακτικό Σενάριο |
| Σελ. 1807 | Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών ως προς την ένταξη των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας |
| Σελ. 1816 | Εκπαίδευση ενηλίκων και Τ.Π.Ε. Στάσεις καταρτιζόμενων σε ΔΙΕΚ απέναντι στα δίκτυα επικοινωνίας |
| Σελ. 1824 | Επαγγελματική ηθική των εκπαιδευτικών. Μελέτη Περίπτωσης |
| Σελ. 1835 | Επικοινωνία καθηγητή - φοιτητή στην εξ αποστάσεως ανοικτή εκπαίδευση. Απόψεις φοιτητών του Ε.Α.Π. |
| Σελ. 1865 | Επικοινωνία σχολείου και οικογένειας. Διαμορφωτικοί πυλώνες της σχολικής επίδοσης του παιδιού. |
| Σελ. 1875 | Επίλυση προβλήματος. Μια δεξιότητα ζωής με εφαρμογές στη διδασκαλία, τη μάθηση, τη συμβουλευτική και την ψυχοθεραπεία |
| Σελ. 1884 | Η αξιοποίηση των βιβλίων της σειράς Μικρά Βήματα - Μεγάλοι Δρόμοι για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης |
| Σελ. 1891 | Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο |
| Σελ. 1898 | Η εκπαιδευτική και διαμορφωτική σημασία της μουσικής στην ελληνική αρχαιότητα |
| Σελ. 1906 | Η εκπαιδευτική ψηφιακή αφήγηση και η σχέση της με τον μύθο |
| Σελ. 1917 | Η ένταξη των παιδιών προσφύγων στην ελληνική εκπαίδευση. Κίνδυνοι, προκλήσεις και προοπτικές |
| Σελ. 1924 | Η θεατροπαιδαγωγική ως πρακτική ένταξης παιδιών μεταναστευτικής καταγωγής στην ομάδα της τάξης |
| Σελ. 1933 | Η μαθησιακή διεργασία των μαθητών-τριών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές από τη θεωρία στη διδακτική πράξη |
| Σελ. 1943 | Η συμβολή των ψηφιακών ιστοριών στην ενίσχυση της αναγνωστικής δεξιότητας |
| Σελ. 1953 | Η συνεργατική δημιουργική γραφή στο πλαίσιο ενός προγράμματος e-Twinning |
| Σελ. 1962 | Η χρήση προσωπικών ανθρώπινων ιστοριών ως ιστορικο-γνωστικό υλικό. Ένα σενάριο διδασκαλίας βασισμένο στην ταινία του διεθνούς οργανισμού Centropa: Οι τρεις υποσχέσεις |
| Σελ. 1972 | Θέματα βελτίωσης της ποιότητας και αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος στο Δημοτικό Σχολείο. Ο ρόλος των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών |
| Σελ. 1980 | Κριτική αξιολόγηση δημοσιευμένης έρευνας σε ζητήματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης |
| Σελ. 1989 | Ο βαθμός επιρροής της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην άσκηση της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής |
| Σελ. 2000 | Ο ρόλος των μεταγνωστικών δεξιοτήτων στη μαθησιακή διαδικασία. Βιβλιογραφική ανασκόπηση |
| Σελ. 2009 | Ο φωτογράφος της ημέρας. Παρατηρώντας και καταγράφοντας στάσεις και συμπεριφορές παιδιών προσχολικής ηλικίας κατά τη χρήση φωτογραφικής μηχανής |
| Σελ. 2017 | Οδυσσέας και Καλυψώ, Ε 165-310. Σενάριο διδασκαλίας, με τη χρήση Τ.Π.Ε. |

| | |
|---|---|
| Σελ. 2025 | Οι επαγγελματικές προτιμήσεις των μαθητών δημοτικού (Ε' & ΣΤ' τάξη) της νήσου Σύρου, στην Ελλάδα της κρίσης |
| Σελ. 2034 | Οι ιστορίες μάθησης στην περιγραφική αξιολόγηση του δημοτικού σχολείου |
| Σελ. 2044 | Οι μεταγνωστικές δεξιότητες στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. Ειδική αναφορά στο μάθημα της Γλώσσας και των Μαθηματικών |
| Σελ. 2055 | Οικογένεια ζεστή... ένας κήπος με ζωή. Διδακτικό σενάριο με χρήση Τ.Π.Ε. |
| Σελ. 2066 | Παιδαγωγικές διαστάσεις της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης |
| Σελ. 2074 | Πρόγραμμα κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης παιδιών προσχολικής ηλικίας Αξιοποίηση των συγκρούσεων για εκμάθηση επιθυμητής συμπεριφοράς |
| Σελ. 2084 | Πρόγραμμα κοινωνικοπολιτισμικής εμψύχωσης σε κέντρο φιλοξενίας παιδιών |
| Σελ. 2093 | Σοφοκλέους Τραγωδίαι: Αντιγόνη, με χρήση Τ.Π.Ε. |
| Σελ. 2101 | Στρατηγικές που εφαρμόζουν οι μαθηματικοί στους νοερούς υπολογισμούς και στις εκτιμήσεις |
| Σελ. 2110 | Τα βιβλία της Οικιακής Οικονομίας. Από το παλιό στο καινούργιο. |
| Σελ. 2118 | Το γονεϊκό στυλ που εφαρμόζουν ο πατέρας και η μητέρα σε σχέση με το άγχος προδιάθεσης των παιδιών στην προεφηβική ηλικία |
| Σελ. 2130 | Το διαδραστικό παραμύθι ως εργαλείο για τον έλεγχο και την καλλιέργεια της κοινωνικοσυναισθηματικής μάθησης Σχεδιασμός, δημιουργία και προ-πιλοτική εφαρμογή |
| Σελ. 2138 | Το δυναμικό μοντέλο εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας ως απάντηση στο σχεδίασμά παρεμβατικών προγραμμάτων στο επίπεδο της τάξης. |
| Σελ. 2148 | Το εκπαιδευτικό λογισμικό Γεωγραφία Ε' - Στ' Δημοτικού, υπό το πρίσμα των θεωριών μάθησης |
| **Γ΄ ΜΕΡΟΣ** | **ΣΥΝΤΟΜΕΣ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ** |
| Σελ. 2157 | Characteristics of Moderate Intellectual Disability |
| Σελ. 2163 | Difficulties of mild intellectual disabilities |
| Σελ. 2170 | English Learning Friends (ELF) - Φίλοι που μαθαίνουν Αγγλικά. Σύντομη ανακοίνωση διετούς Ευρωπαϊκού προγράμματος Erasmus+ |
| Σελ. 2176 | The transition from nursery to primary school (Η ομαλή μετάβαση των παιδιών από την προσχολική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση) |
| Σελ. 2179 | Ανακαλύπτοντας την Ιλιάδα μέσα από θεατρικές τεχνικές |
| Σελ. 2186 | Από την κουζίνα στο εργαστήριο με κινηματογραφικό τρόπο. Πειράματα Πειρά-Γ'-ματα στη διδασκαλία Φυσικών Επιστημών |
| Σελ. 2195 | Δημιουργία Θεματικών Μουσείων |
| Σελ. 2200 | Δυνατές παιδικές φιλίες στην παιδική λογοτεχνία |
| Σελ. 2207 | Δυσλεξία και αναγνωστικές δυσκολίες. Διαφοροποίηση των στρατηγικών παρέμβασης |
| Σελ. 2214 | Ένταξη και εκπαίδευση των χαρισματικών παιδιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα |

| | |
|---|---|
| Σελ. 2231 | Αξιολόγηση στάσεων Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την επιμόρφωση στις Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνίας |
| Σελ. 2237 | Η περιγραφική αξιολόγηση στην ύλη της Γεωλογίας στο πλαίσιο του μαθήματος Γεωλογία - Γεωγραφία. Η χρήση ρούμπρικας ως εργαλείο συνδυασμού περιγραφικής αξιολόγησης - βαθμολόγησης μαθητών |
| Σελ. 2244 | Η συνεργατική μάθηση και ο ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού |
| Σελ. 2253 | E-gaming in education, the gender aspect. (Ηλεκτρονικά παιχνίδια στην εκπαίδευση. Η διάσταση του φύλου) |
| Σελ. 2261 | Κριτήρια επιλογής λογοτεχνημάτων. Εμπειρική έρευνα με νηπιαγωγούς. |
| Σελ. 2269 | Ξεκλειδώνοντας τη φαντασία, με πρακτικές του σουρεαλιστικού κινήματος |
| Σελ. 2276 | Οι Αγώνες ΑθλοΠΑΙΔΕΙΑΣ ως πεδίο δράσεων ηθικής ανάπτυξης |
| Σελ. 2284 | Παιδαγωγική εφαρμογή εικονικού μουσείου σε παιδιά δημοτικού με τη χρήση Νέων Τεχνολογιών |
| Σελ. 2296 | Σχολικός εκφοβισμός. Προσδιορισμός και περιγραφή του φαινομένου |
| Σελ. 2302 | Υποθετικό συμβόλαιο τιμής-συναντίληψης μεταξύ ενός παιδιού με εκφοβιστική συμπεριφορά (θύμα) και των γονιών του |
| Σελ. 2311 | Ψηφιακή δικτύωση στη σύγχρονη εκπαίδευση |
| **Δ΄ ΜΕΡΟΣ** | **ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ/ΚΑΛΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ** |
| Σελ. 2316 | 4MAT και Τ.Π.Ε. στην Ιστορία |
| Σελ. 2327 | Come and visit my city. Πολιτιστικό πρόγραμμα e-Twinning στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση |
| Σελ. 2336 | Teachers4Europe: ICare4Eu - Νοιάζομαι για την Ευρώπη. Σεβασμός στη διαφορετικότητα. Λέω όχι στο σχολικό εκφοβισμό |
| Σελ. 2346 | Ανακυκλώνω - διαθεματικά |
| Σελ. 2354 | Ανανεώσιμες πηγές ενέργειας. Διδακτικό σενάριο |
| Σελ. 2362 | Ας μεταμορφώσουμε την αυλή του σχολείου μας. Ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για μαθητές Γυμνασίου |
| Σελ. 2373 | Δημιουργώντας ηλεκτρικά κυκλώματα. Διδακτικό σενάριο με χρήση των Τ.Π.Ε. |
| Σελ. 2386 | Διαθεματικά διδακτικό σενάριο - Θέατρο στο ραδιόφωνο: "Ο φτωχός και τα γρόσια" |
| Σελ. 2396 | Διαπολιτισμικό παραμύθι στα πλαίσια του προγράμματος Τ4Ε. Το ταξίδι του μικρού Αρζίμ στην Ευρώπη |
| Σελ. 2405 | Διαφοροποιημένη διδασκαλία στα Αρχαία ελληνικά από το πρωτότυπο (Α' Γυμνασίου) |
| Σελ. 2415 | Διδακτική κλασμάτων στις Ε'-ΣΤ' τάξεις Δημοτικού σχολείου μέσω πλατφόρμας η-τάξη (e-Class) και google forms |
| Σελ. 2429 | Διδακτική πρόταση αξιοποίησης του περιβάλλοντος "Δημώδης Γραμματεία" του Κ.Ε.Γ. για τη διδασκαλία της σάτιρας |
| Σελ. 2439 | Διδακτικό σενάριο εκμάθησης λεξιλογίου στα πλαίσια της επικοινωνιακής μεθόδου για την ελληνική ως δεύτερη-ξένη γλώσσα |
| Σελ. 2449 | Διδακτικό σενάριο: "Θανατική ποινή" |

| | |
|---|---|
| Σελ. 2457 | Διδάσκοντας ελκυστικά τον αρχαιοελληνικό λόγο. Σενάριο διδασκαλίας για τη Β' Γυμνασίου |
| Σελ. 2470 | Εθισμός στο διαδίκτυο κατά την εφηβεία. Διδακτικό Σενάριο |
| Σελ. 2478 | Τέχνη/Τεχνολογία θεάτρου - Η Αλίκη στη χώρα των θαυμάτων |
| Σελ. 2487 | Εκπαιδευτικό σενάριο για τα οικονομικά μαθήματα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με όραμα την αειφορία - διανομή πλούτου |
| Σελ. 2496 | Εκπαιδευτικό σενάριο για την διδασκαλία απλών και σύνθετων μηχανών με τη χρήση LEGO σε μαθητές προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας |
| Σελ. 2504 | Ένα συναρπαστικό ταξίδι γύρω από τον κόσμο με αερόστατα |
| Σελ. 2514 | Εργαστήρι Τ.Π.Ε. Μια φωτογραφική μηχανή στην προσχολική εκπαίδευση - Θεωρία πολλαπλής νοημοσύνης |
| Σελ. 2526 | Η ανάδειξη της διαφορετικότητας μέσω της διαθεματικής προσέγγισης του θαλάσσιου κόσμου |
| Σελ. 2537 | Η ανάπτυξη της νομισματικής οικονομίας και η εμφάνιση των Τραπεζών στον αρχαίο κόσμο |
| Σελ. 2547 | Η αξιοποίηση της παντομίμας για την υπέρβαση της υποχρεωτικότητας και την ενίσχυση της ενεργού συμμετοχής στη σχολική Φυσική Αγωγή |
| Σελ. 2558 | Η Ευρώπη μέσα από «αντιθέσεις». Εφαρμογή του κριτικού γραμματισμού στη Νεοελληνική Γλώσσα Γυμνασίου |
| Σελ. 2568 | Η μετάβαση από την αγροτική κοινωνία στη βιομηχανική. Διδακτικό ψηφιακό σενάριο. |
| Σελ. 2578 | Η μυστική γλώσσα των διαφημίσεων |
| Σελ. 2587 | Η προσευχή στο μάθημα των Θρησκευτικών του Γυμνασίου |
| Σελ. 2597 | Η τραγωδία "Ελένη" του Ευριπίδη. Μια διδακτική πρόταση με αξιοποίηση ιστοεξερεύνησης. Διδακτικό σενάριο |
| Σελ. 2606 | Θεσσαλονίκη, η μεγάλη πυρκαγιά του 1917. Αναδεικνύοντας τον πολυεθνικό χαρακτήρα της πόλης στο πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας Γ’ Γυμνασίου. |
| Σελ. 2616 | Κάνοντας μαθηματικά με το εφαρμογίδιο: Διατροφή και Άθληση - Τ.Ο.Μ.Ε.Σ |
| Σελ. 2625 | Κουκλοθέατρο: "Η αχαριστία του κροκόδειλου", ένα βήμα προς την ενσυναίσθηση |
| Σελ. 2635 | Μεταφορές και στερεότυπα μέσα από τους ήρωες των κλασικών παραμυθιών και συσχετισμοί τους με την εκδήλωση παιδικής βίας. |
| Σελ. 2643 | Μια διδακτική πρόταση για τα ανθρώπινα δικαιώματα, τις δημοκρατικές αξίες και το Ολοκαύτωμα, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για την αειφορία |
| Σελ. 2652 | Μια διδασκαλία Μουσικής μέσω του Θεάτρου Σκιών |
| Σελ. 2659 | Μια συγκριτική μελέτη των διατροφικών συνηθειών σε Ελλάδα και Αγγλία. Ένα εφαρμοσμένο σχέδιο εργασίας με τη χρήση Τ.Π.Ε. για καλύτερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα |
| Σελ. 2668 | Μουσείο Λαϊκής Τέχνης Θεόφιλος. Δημιουργία μουσειακού χώρου στο σχολείο από μαθητές της Β' Δημοτικού |
| Σελ. 2679 | Ξεγελώντας τον Κύκλωπα - Εκπαιδευτικό Σενάριο στην Οδύσσεια |
| Σελ. 2691 | Ο Α' Παγκόσμιος Πόλεμος στη Σ.Σ.Ε. |

| | |
|---|---|
| Σελ. 2723 | Ο πολιτισμός μου υποδέχεται τον ξένο. Κατώτερος ούτος ή άλλος; |
| Σελ. 2733 | Ο σχολικός μας κήπος |
| Σελ. 2745 | Οι μαθητές ξεναγούν μαθητές στη Ρωμαϊκή Αγορά Θεσσαλονίκης |
| Σελ. 2755 | Η ποίηση στο Νηπιαγωγείο. Μια διαφορετική προσέγγιση προώθησης της δημιουργικότητας των παιδιών. Μελέτη περίπτωσης του 25ου Νηπιαγωγείου Ιλίου |
| Σελ. 2767 | Πρόγραμμα Teachers4Europe. Όσα τα μνημεία μας διδάσκουν. Το χθες, το σήμερα και το αύριο... |
| Σελ. 2778 | Προγραμματισμός και προετοιμασία εκπαιδευτικού προγράμματος για το μουσείο για μαθητές Δημοτικού με θέμα "Τρέχει το νερό στο μύλο" |
| Σελ. 2789 | Σενάριο διδασκαλίας για την Α΄ Γυμνασίου: Η ζωή στην πόλη. Τα συναισθήματα των κατοίκων |
| Σελ. 2800 | Τα υαλοθετήματα των Κεχριών πηγαίνουν στο σχολείο... Μια διαθεματική διδακτική πρόταση |
| Σελ. 2811 | Ταράζοντας τα νερά με διαδικασίες STEM |
| Σελ. 2822 | Το λογισμικό Molecular Workbench στη διδασκαλία των πρωτεϊνών |
| Σελ. 2833 | Το μονόχορδο του Πυθαγόρα και η Πυθαγόρεια κλίμακα. Διαθεματικό διδακτικό σενάριο |
| Σελ. 2843 | Το νερό πηγή ζωής. Διδακτικό σενάριο για το νηπιαγωγείο |
| Σελ. 2859 | Ψηφιακό Λεξικό οικονομικών όρων. Διδακτικό Σενάριο |
| **Ε΄ ΜΕΡΟΣ** | **ΑΝΑΡΤΗΜΕΝΕΣ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ** |
| Σελ. 2869 | Difficulties in introducing innovations in the Greek education system. A challenge for national policy makers |
| Σελ. 2875 | From Macro to Micro Economic Analysis in Education of Management of Environmental Goods |
| Σελ. 2880 | Physical education and acceptance of diversity |
| Σελ. 2887 | Αθλητικά Ηλεκτρονικά παιχνίδια: Ψυχαγωγικό και Παιδαγωγικό μέσο στην προσχολική ηλικία |
| Σελ. 2893 | Ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στο πλαίσιο του μαθήματος των Εικαστικών με τη χρήση της μεθόδου: "Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία" |
| Σελ. 2899 | Αντιμετωπίζοντας το σχολικό εκφοβισμό με τη ματιά του εκπαιδευτικού |
| Σελ. 2908 | Αντιναζιστική εκπαίδευση μέσω της ιστορικής γνώσης και αντίστοιχων σχολικών δραστηριοτήτων |
| Σελ. 2918 | Αντιστροφή ρόλων στο παραμύθι Σταχτοπούτα |
| Σελ. 2928 | Αξιολόγηση διδακτικού υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας |
| Σελ. 2941 | Αξιολόγηση ιστοσελίδων ελληνικών μουσείων από μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης |
| Σελ. 2947 | Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και στελέχη εκπαίδευσης. Απόψεις Σχολικών Συμβούλων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης |
| Σελ. 2957 | Αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας ως μέσο για την ανάπτυξη της στοχαστικής διάθεσης των μαθητών |
| Σελ. 2964 | Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. για την εξοικείωση των μαθητών με τις τεχνικές παραγωγής χιουμοριστικών κειμένων |

| | |
|---|---|
| Σελ. 2973 | Από τη στείρα σχολική γνώση στη νοηματοδότησή της. Ένα παράδειγμα βασισμένο στην ενότητα Ενέργεια της Φυσικής της Ε΄ και Στ΄ τάξης |
| Σελ. 2981 | Από το εκπαιδευτικό λογισμικό στο εκπαιδευτικό σενάριο |
| Σελ. 2986 | Από το κείμενο στην παράσταση. Αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. για την εξοικείωση των μαθητών με τα χαρακτηριστικά των θεατρικών κειμένων |
| Σελ. 2993 | Αποτελεσματικές ομάδες εργασίας εκπαιδευτικών στην καθημερινή πρακτική του σχολείου |
| Σελ. 3001 | Απόψεις Εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την επιλογή Σχολικών Διευθυντών στην Περιφερειακή Ενότητα Ιωαννίνων |
| Σελ. 3010 | Βήματα για τη ζωή: Από τον φόβο στην ασφάλεια... |
| Σελ. 3016 | Βραδυμαθείς μαθητές. Απόψεις και στάσεις δασκάλων και λογοθεραπευτών |
| Σελ. 3023 | Για μια εσωτερική εκπαιδευτική πολιτική σχολικής μονάδας |
| Σελ. 3029 | Γλώσσα και αριστερά την περίοδο της Κατοχής και του Εμφυλίου |
| Σελ. 3036 | Γλώσσα και σχολική επίδοση |
| Σελ. 3042 | Γνωρίζοντας τον κόσμο. Καινοτόμος προσέγγιση της γεωγραφίας μέσα από διαθεματική δραστηριότητα |
| Σελ. 3046 | Γραφειοκρατία στις σχολικές μονάδες και αποτελεσματικότητα |
| Σελ. 3055 | Δημιουργική γραφή με τον Έρνεστ Χέμινγουεϊ |
| Σελ. 3068 | Διαθεματικό διδακτικό σενάριο Γλώσσας Β' Δημοτικού: "Με προσκαλούν και προσκαλώ!" |
| Σελ. 3077 | Διαχείριση σχολικής κρίσης μέσα από μελέτη περίπτωσης |
| Σελ. 3083 | Διδακτικό σενάριο στην ενότητα: "Είδη και εφαρμογές ηλεκτρικών μηχανών" |
| Σελ. 3089 | Διδακτικό σενάριο στρατηγικής διοίκησης. Πως οι στρατηγικοί στόχοι του Οργανισμού αντιμετωπίζουν τις ευκαιρίες για καινοτομίες σε προϊόντα, δράσεις και το επιχειρησιακό μοντέλο |
| Σελ. 3096 | Διδασκαλία μαθητών με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού |
| Σελ. 3100 | Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών για ικανοποίηση από το Περιφερειακό Επιμορφωτικό Κέντρο Μυτιλήνης |
| Σελ. 3108 | Διερεύνηση ζητημάτων που σχετίζονται με τη συμπεριφορά παιδιών στο σχολείο |
| Σελ. 3113 | Διερεύνηση του ρόλου των προγραμμάτων διαμεσολάβησης συνομηλίκων στη σχολική καθημερινότητα |
| Σελ. 3120 | Δίνω μορφή στο δικό μου μνημείο, μέσω της μάθησης, βασισμένης σε πρόβλημα |
| Σελ. 3129 | Δύο τρόποι αξιολόγησης: Πρόγραμμα Σπουδών - Τράπεζα Θεμάτων |
| Σελ. 3135 | Εκπαιδευτική πολιτική και ιδιότητα του πολίτη |
| Σελ. 3143 | Εκπαιδευτική προσέγγιση της ημισφαιρεκτομής σε παιδιά. Μια βιβλιογραφική παρουσίαση |
| Σελ. 3150 | Εκπαιδευτικό σενάριο για το μάθημα των Αγγλικών με την αξιοποίηση εργαλείων web 2.0 |
| Σελ. 3155 | Επιλεκτική αλαλία - Η περίπτωση της Μαρίας |

| | |
|---|---|
| Σελ. 3159 | Έρευνα και πειραματισμός για την καθίζηση του πηλού σε υδάτινο περιβάλλον |
| Σελ. 3163 | Ετερότητα και φιλοσοφία στη διαπολιτισμική εκπαίδευση |
| Σελ. 3170 | Ευρωπαϊκό πρόγραμμα Σχολικής Σύμπραξης Erasmus+ με τίτλο: "Cinemaths Paradise" |
| Σελ. 3179 | Η άλωση της Κωνσταντινούπολης από τους Οθωμανούς Τούρκους το 1453. Διαθεματικό Διδακτικό Σενάριο με την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε.. |
| Σελ. 3185 | Η αναγκαιότητα της μουσικής αγωγής στην προσχολική ηλικία. Μια αποτίμηση για την Ελληνική πραγματικότητα |
| Σελ. 3191 | Η ανάλυση συνομιλίας ως προσέγγιση της ανάλυσης λόγου και οι εφαρμογές της στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος |
| Σελ. 3195 | Η αξιολόγηση και επιμόρφωση του δασκάλου στην Ιταλία και στην Ελλάδα |
| Σελ. 3204 | Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση σε χώρες στην Ευρώπη & στην Ελλάδα |
| Σελ. 3212 | Η αξιοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης από τα ΕΚΦΕ για την επιμόρφωση του κλάδου των φυσικών. |
| Σελ. 3219 | Η αυλή του σχολείου μας-Σχολικός κήπος |
| Σελ. 3226 | Η δημιουργική γραφή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Διερευνώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών |
| Σελ. 3230 | Η δημιουργική γραφή στο μάθημα της Γαλλικής γλώσσας |
| Σελ. 3240 | Η διαδικασία συγκρότησης ταυτότητας κατά την εφηβική ηλικία |
| Σελ. 3248 | Η διαδικτυακή πύλη του έργου Scientix ως αναπόσπαστο εργαλείο της εκπαιδευτικής κοινότητας STEM |
| Σελ. 3254 | Η διαπολιτισμική παγκοσμιότητα στην αντίληψη της Ορθόδοξης Εκκλησίας |
| Σελ. 3262 | Η διαπολιτισμικότητα στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της ελληνικής γλώσσας για το δημοτικό σχολείο |
| Σελ. 3271 | Η διατροφική κρίση του 21ου αιώνα |
| Σελ. 3276 | Η διδασκαλία του Cern μέσα από την τέχνη της μουσικής |
| Σελ. 3282 | Η διερεύνηση της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών -τριών του Λυκείου. Μια έρευνα βασισμένη σε μαθητικά γραπτά των εξετάσεων των ετών 2015 και 2016. |
| Σελ. 3295 | Η δραματοποίηση και η σχέση της με το θεατρικό παιχνίδι |
| Σελ. 3300 | Η εναλλαγή του ηγετικού στυλ των Διευθυντών των Δημόσιων Δημοτικών Σχολείων της Κύπρου και η σχέση της με την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών τους |
| Σελ. 3308 | Η εξέλιξη στη Χημεία αλλά και στις Φυσικές Επιστήμες μέσα από τα αντίστοιχα εγχειρίδια |
| Σελ. 3315 | Η επίδραση της εφαρμογής των αρχών εκπαίδευσης ενηλίκων στα προγράμματα επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στις Τ.Π.Ε. |
| Σελ. 3325 | Η εφαρμογή του DALTON PLAN στο ελληνικό σχολείο |
| Σελ. 3330 | Η Θεία και η Πολιτική Οικονομία |
| Σελ. 3334 | Η θεωρία του Jean Piaget και του Lev Vygotsky για τη γνωστική ανάπτυξη στην προσχολική ηλικία. Εφαρμογές και κριτική προσέγγιση |

| | |
|---|---|
| Σελ. 3342 | Η καλλιέργεια Μουσικής Παιδείας σε Γενικό Λύκειο |
| Σελ. 3348 | Η καλλιέργεια της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης λέξεων με συμφωνικά συμπλέγματα σε έναν μαθητή με δυσλεξία. Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης. |
| Σελ. 3361 | Η μελέτη εξέλιξης του περιβαλλοντικού τοπίου της περιοχής της Τούμπας Θεσσαλονίκης ως εργαλείο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης |
| Σελ. 3367 | Η Μουσειακή αγωγή μέσα από τη δημιουργική παραγωγή γραπτού λόγου και εκφραστικής κίνησης. Ένα παράδειγμα πολιτιστικού προγράμματος |
| Σελ. 3374 | Η πολιτιστική ιστορία στη ξενόγλωσση τάξη της Δ.Ε. Η περίπτωση του Γαλλικού Φιλελληνισμού |
| Σελ. 3381 | Η πρόβλεψη της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας από την συναισθηματική νοημοσύνη. |
| Σελ. 3389 | Η Συμβουλευτική στη διαπολιτισμική εκπαίδευση |
| Σελ. 3396 | Η συνεισφορά του προγράμματος "Οδυσσέας" στην εκμάθηση της νεοελληνικής γλώσσας και ιστορίας σε άνεργους μετανάστες στο Δήμο Κασσάνδρας |
| Σελ. 3402 | Η φιλοσοφία, ο χαρακτήρας της θρησκευτικής εκπαίδευσης και η αποτύπωσή τους στα Π.Σ. των Θρησκευτικών (2011 & 2016) για τη Στ' Δημοτικού |
| Σελ. 3408 | Η χρήση των νέων τεχνολογιών στις ρουμπρίκες αξιολόγησης |
| Σελ. 3414 | Η χρησιμότητα των νέων τεχνολογιών στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών |
| Σελ. 3419 | Ιλιάδα - Μήνις (Α 102-188) |
| Σελ. 3426 | Ίχνη μνημειακής κληρονομιάς παραδοσιακού ύφους στο Θεσπρωτικό χώρο & περιβαλλοντική εκπαίδευση |
| Σελ. 3433 | Κάπου θα συναντηθούμε... στο ίδιο σύμπαν ζούμε. Εκπαιδευτικό πρόγραμμα |
| Σελ. 3440 | Κινηματογραφικές μεταφορές λογοτεχνικών έργων στη διδασκαλία ξένων γλωσσών |
| Σελ. 3446 | Κολύμβηση στο Δημοτικό σχολείο. Μια διαθεματική βιωματική προσέγγιση |
| Σελ. 3453 | Μεγαλώνουμε και αλλάζουμε |
| Σελ. 3459 | Μελέτη διατήρησης της μηχανικής ενέργειας στην ελαστική κρούση, με τη χρήση του λογισμικού Excel |
| Σελ. 3474 | Μελέτη οικονομιών κλίμακας σε μονάδες αξιοποίησης παραπροϊόντων |
| Σελ. 3483 | Μια διαθεματική - διεπιστημονική προσέγγιση στα Αγγλικά της Α' Γυμνασίου |
| Σελ. 3491 | Μορφές επιθετικότητας στο σχολικό πλαίσιο |
| Σελ. 3497 | Νεοελληνικές διάλεκτοι και εκπαίδευση. Μια σχέση αρμονική; |
| Σελ. 3504 | Νεοελληνική γλώσσα Γ' Γυμνασίου. Υπηρετώντας την παιδαγωγική της ειρήνης |
| Σελ. 3515 | Ο Γκρέκο μέσα από τα μάτια των παιδιών. Διδακτικό σενάριο |
| Σελ. 3523 | Ο προγραμματισμός στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση |
| Σελ. 3529 | Ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα |

| | |
|---|---|
| Σελ. 3535 | Ο σεξισμός ως μορφή βίας στον παιδικό κινηματογράφο. Μια έρευνα υπό το πρίσμα της Κριτικής Παιδαγωγικής της Ειρήνης |
| Σελ. 3542 | Ο Σ.Ε.Π. ως πρακτική σύνδεσης της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας |
| Σελ. 3548 | Οι διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών της Ε' και Στ' τάξης του δημοτικού κατά τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου σύμφωνα με την κειμενοκεντρική θεωρία και το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα γλώσσας |
| Σελ. 3556 | Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί ως ανοικτά κοινωνικά συστήματα |
| Σελ. 3563 | Οι μικροί εξερευνητές της πόλης μας |
| Σελ. 3569 | Οι παράγοντες που βοηθούν ή εμποδίζουν τις καινοτομίες στα Σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης |
| Σελ. 3575 | Οικονομική αποτίμηση της βιομηχανικής ρύπανσης με τον μηχανισμό του χρηματιστηρίου ρύπων |
| Σελ. 3582 | Όλη η Ευρώπη, ένα παιχνίδι δρόμος. Διαπολιτισμικές δημιουργίες με θεματικό κέντρο την Ευρωπαϊκή Ένωση |
| Σελ. 3589 | Παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική της Τοπικής Ιστορίας Το παράδειγμα για τη Βυζαντινή Καστοριά |
| Σελ. 3603 | Παιδική κατάθλιψη και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις |
| Σελ. 3612 | Παραδοσιακή θρησκεία και κοινωνία |
| Σελ. 3620 | Παρακίνηση στην εκπαίδευση. Μια πρόταση εφαρμογής του παρακινητικού μοντέλου του Maslow στην εκπαίδευση |
| Σελ. 3628 | Πόλεμος και ειρήνη. Προσφυγιά και ασφάλεια. Ένα διδακτικό σενάριο για το νηπιαγωγείο. |
| Σελ. 3635 | Ποσοτική μέτρηση επίδρασης έργου e-Twinning στη βαθμολογία μαθητών Λυκείου |
| Σελ. 3641 | Πραγματοποίηση εκπαιδευτικής δράσης «Teachers4Europe» στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση |
| Σελ. 3649 | Προσφυγική κρίση και ελληνική εκπαίδευση |
| Σελ. 3655 | Πώς κυοφορείται η μνήμη του εμφυλίου σ' αυτούς που τον διδάσκουν; |
| Σελ. 3663 | Στρατηγικός και λειτουργικός προγραμματισμός σε μία ιδιωτική σχολική μονάδα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης |
| Σελ. 3671 | Συμμετοχικός σχεδιασμός. Βασικές αρχές υπό το βλέμμα των ψηφιακών τεχνολογιών και γεφύρωση χασμάτων μέσω του οπτικού γραμματισμού |
| Σελ. 3682 | Σχέδιο αυτοαξιολόγησης του Παπαστρατείου Γυμνασίου Αγρίνιου. Μία ολοκληρωμένη πρόταση |
| Σελ. 3693 | Σχέδιο διάρθρωσης ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας με τη βοήθεια των Τ.Π.Ε. με θέμα Βοηθάμε για να γίνει καλύτερος ο κόσμος μας |
| Σελ. 3701 | Τα βασικά χαρακτηριστικά της βυζαντινής εποχής για το νηπιαγωγείο |
| Σελ. 3709 | Τα εκφραστικά μέσα της τέχνης ως σύγχρονα εργαλεία εκπαίδευσης |
| Σελ. 3716 | Τα κοινωνικά δίκτυα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Διδακτικό σενάριο για τη διδασκαλία της ποιητικής φόρμας μέσω facebook |
| Σελ. 3722 | Τα χαρακτηριστικά του σχολικού Διευθυντή ως Προϊσταμένου και ως Ηγέτη |

| | |
|---|---|
| Σελ. 3729 | Τάσεις και προοπτικές στο επάγγελμα του δασκάλου |
| Σελ. 3738 | Τέχνη και παιδί |
| Σελ. 3744 | Το e-portfolio (Ηλεκτρονικός φάκελος επιτευγμάτων) |
| Σελ. 3761 | Το έργο του Γρηγόρη Ξενόπουλου: «Στέλλα Βιολάντη» - Μια συγχρονική ανάγνωση |
| Σελ. 3767 | Το συμβολικό παιχνίδι στο νηπιαγωγείο |
| Σελ. 3773 | Το φαινόμενο της ενδοσχολικής βίας |
| Σελ. 3779 | Τοπική ιστορία, αξίες και διαχείριση πρώην βιομηχανικών χώρων |
| Σελ. 3796 | Φορολογικές υποχρεώσεις & θρησκευτική ελευθερία |
| Σελ. 3804 | Φύλο και διαδικτυακός εκφοβισμός |
| Σελ. 3814 | Ψυχολογικές τεχνικές αυτορρύθμισης. Μια πρόταση για την ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας και του αυτοελέγχου των εκπαιδευτικών |
| **ΣΤ΄ΜΕΡΟΣ** | **ΑΥΤΟΝΟΜΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑ** |
| Σελ. 3821 | Διά βίου μάθηση και κοινωνική συνοχή |
| Σελ. 3830 | Η αξία της συναισθηματικής νοημοσύνης στην εκπαίδευση |
| Σελ. 3844 | Η αξία των κινήτρων και ο ρόλος των εμποδίων στην Εκπαίδευση Ενηλίκων |
| Σελ. 3850 | Η συμβολή της διαχείρισης χρόνου στην αυτό-ρυθμιζόμενη μάθηση |
| Σελ. 3859 | Η σχολική παραβατικότητα - School bullying |
| Σελ. 3864 | Κίνητρα και εμπόδια συμμετοχής στην Εκπαίδευση Ενηλίκων |
| Σελ. 3872 | Ο κριτικός στοχασμός και ο ορθολογικός διάλογος ως θεμελιώδεις πυλώνες της μετασχηματίζουσας μάθησης |
| Σελ. 3878 | Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας |
| Σελ. 3887 | Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Αίτια, συνέπειες και τρόποι αντιμετώπισης |
| **Ζ΄ ΜΕΡΟΣ** | **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ** |
| Σελ. 3897 | Διαθεματικό διδακτικό σενάριο Γλώσσας Β΄ Δημοτικού: Φτιάχνοντας ένα βιβλίο…. που σε ταξιδεύει [ΑΝΑΡΤΗΜΕΝΗ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΗ] |
| Σελ. 3906 | Εκπαίδευση και Μουσείο. Διδάσκοντας την ιστορία του Παρθενώνα με την τεχνική της ανοικείωσης [ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ] |
| Σελ. 3917 | Εμπειρίες ενήλικων αυτιστικών. Αναλύοντας το βίωμα της διαφορετικότητας στο σχολικό πλαίσιο [ΕΙΣΗΓΗΣΗ] |
| Σελ. 3926 | Ανάλυση και μετασχηματισμός του Κεφαλαίου 8 του σχολικού εγχειριδίου Εισαγωγή στη Μηχανολογία [ΑΝΑΡΤΗΜΕΝΗ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΗ] |


**ΚΑΝΑΛΙ ΒΙΝΤΕΟ ΝΕΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥ** (βίντεο ηλεκτρονικών εισηγήσεων)
https://www.youtube.com/channel/UCsVDPLoZk0ShtfLiF4-Khaw

# Αντιναζιστική εκπαίδευση μέσω της ιστορικής γνώσης και αντίστοιχων σχολικών δραστηριοτήτων

***Καπραβέλου Αλεξία***
*M.Ed., Υπ. Δρ Παντείου Πανεπιστημίου*
*akaprave@gmail.com, akaprave@sch.gr*

## Περίληψη

Ο ναζισμός επιβάλλεται κατά τις δεκαετίες του 1930 και 1940 στη Γερμανία και στην Ευρώπη με εγκλήματα πολέμου και εξόντωση συγκεκριμένων ομάδων θυμάτων του ρατσισμού, καθώς και με απόλυτο έλεγχο της οικονομικής, πολιτικής, κοινωνικής και πολιτιστικής ζωής, προπαγάνδα από τα ΜΜΕ, ιδεολογική κατήχηση και χαφιεδισμό. Οι ναζιστές συνεργάζονται με το οικονομικό κεφάλαιο, τα φασιστικά καθεστώτα, τις Εκκλησίες, τους «διανοούμενους» και με όλους όσους ανέχτηκαν τις πρακτικές τους δρώντας ή σιωπώντας. Η διατήρηση της ιστορικής αυτής μνήμης είναι αναγκαία στα σχολεία, με ενδιαφέρον και ποικίλο υλικό μάθησης, με επισκέψεις, καθώς και με προβολή σχετικών κινηματογραφικών ταινιών.

**Λέξεις-Κλειδιά:** αντιναζιστική εκπαίδευση, αντιναζιστικές ταινίες, Ιστορία του ναζισμού.

## Η βαρβαρότητα του ναζισμού: ιστορικά δεδομένα

Η ρατσιστική τυραννία και εγκληματικότητα του ναζισμού είχε ως αποτελέσματα γενοκτονίες (La Capra, 2001: 14, 41, 63, 66, 115, 126, 128, 136, 168. Weiner, 2002: 10. Kershaw, 2004: 242), μαζικές εκτελέσεις και 50 εκατομμύρια νεκρούς από τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, στρατόπεδα συγκέντρωσης και αστυνομοκρατία, εκμηδένιση της ανθρώπινης υπόστασης, της ηθικής και του πολιτισμού, καταστροφή κατοικημένων περιοχών και κύματα προσφύγων (Bessel, 2004: 169-170, 172, 182-183, 187), πείνα (Weiner, 2002: 10). Οι εικόνες φρίκης συμπυκνώνονται στο διαμελισμό των σωμάτων, στον πόνο και στον θρήνο (La Capra, 2001: 117-118), στην τρομοκράτηση του πληθυσμού με αεροβομβαρδισμούς, ώστε αυτός να βιώνει εικόνες καταστροφής και θανάτου, τρυπημένης ή καμένης σάρκας και αερίων (Bloch, [1940] 1999: 54-55, 57). Κάθε πόλεμος διασπά και προκαλεί βία, κατά συνέπεια ανοιχτές πληγές, απουσίες και ανείπωτες απώλειες, θυσίες και θύματα, τραύμα (La Capra, 2001: 45-50, 53-55, 64). Τα στρατόπεδα συγκέντρωσης είναι στρατόπεδα σαδισμού και θανάτου (La Capra, 2001: 33-34, 91, 115, 125, 127, 135). Οι χιτλερικοί διαπράττουν εγκλήματα πολέμου, όπως είναι τα καταναγκαστικά έργα μέχρι θανάτου στα στρατόπεδα, σε συνθήκες κρύου ή πείνας, καθώς και η θανάτωση των Εβραίων στους θαλάμους αερίων και η καύση τους στους φούρνους (Dreyfus et al., 1980/1990: 159), οι μαζικοί τάφοι (Weiner, 2002: 9). Οι ναζί τρομοκρατούν, έχοντας στο πλευρό τους την αστυνομία. Καλλιεργείται κλίμα φόβου και τα θύματα δεν μπορούν να βρουν προστασία (Bessel, 2004: 180. Kershaw, 2004: 245). Αθώα θύματα πολέμου βέβαια είναι και οι γυναίκες των... εχθρών κάθε πλευράς. Οι νικητές Σοβιετικοί στρατιώτες βίασαν 2.000.000

Γερμανίδες κατά την νικηφόρα προέλασή τους στη Γερμανία (Bytwerk, 2005: 54).

Τακτικές των ναζί ήταν α) η προπαγάνδα στο ραδιόφωνο, στον κινηματογράφο, σε τελετές και εορτές (Dreyfus et al., 1980/1990: 132), η 'λαϊκή διαφώτιση', η ιδεολογική διδασκαλία με απόλυτη συνοχή, η πολιτιστική ηγεμονία, β) ο ψυχολογικός πόλεμος, γ) ο απόλυτος έλεγχος της πληροφόρησης, των ΜΜΕ, της εκπαίδευσης, του ελεύθερου χρόνου, των δραστηριοτήτων, της κινηματογραφικής παραγωγής, του θεάτρου, των τεχνών γενικά, της μουσικής (Kallis, 2006: 116-117, 120-121, 127, 134-135), δ) ο απόλυτος έλεγχος των επιχειρήσεων και των γυναικών με την ευγονική, ε) ο μονοκομματισμός, στ) η διάλυση των εργατικών οργανώσεων και αντικατάστασή τους από το Γερμανικό Εργατικό Μέτωπο, ζ) ο όρκος πίστης, η) η συνεργασία με την Εκκλησία (Προτεσταντική και Καθολική), θ) πογκρόμ εναντίον των κομμουνιστών και των εργατικών συνδικάτων, των Εβραίων, Μαρτύρων του Ιεχωβά, Σλάβων, τσιγγάνων και μαύρων, των ομοφυλόφιλων, των αναπήρων (με στείρωση και ευθανασία), στα πλαίσια της ανωτερότητας και της ανάγκης για φυλετική καθαρότητα της Αρίας φυλής (La Capra, 2001: 12, 110, 122, 132. Bessel, 2004: 170-171, 175-176, 182-183. Pagaard, 2005: 191, 193-196, 202). Οι Μάρτυρες του Ιεχωβά διώκονται περισσότερο από άλλα θρησκεύματα, επειδή αρνούνται τη στράτευση (Dreyfus et al., 1980/1990: 138). Κυριαρχεί επίσης η ξενηλασία (Noakes & Pridham, 1983/1999: 15) και επιβάλλεται η ναζιστική πειραματική ψευδοεπιστήμη βασισμένη στον ρατσισμό (Nash et al., 2000: 13, 48) και η αντίληψη ότι οι κατώτερες φυλές πρέπει να χαθούν, σύμφωνα με τον νόμο της επιλογής των ειδών (Bytwerk, 2005: 52).

Το 1920 ιδρύεται το ναζιστικό κόμμα (Dreyfus et al., 1980/1990: 125). Ο Χίτλερ, πριν γίνει αρχηγός, κατετάγη εθελοντικά αξιωματικός του στρατού, για να βρει ένα στόχο και μια τάξη στη ζωή του. Ως μικροαστός που αγωνιζόταν να τοποθετηθεί πάνω από τους εργάτες, αντιπαθούσε τους κομμουνιστές ως φιλεργατικούς και αντικαπιταλιστές επαναστάτες, παράλληλα με τη διαμόρφωση από τον ίδιον της αντισημιτικής και ρατσιστικής ιδεολογίας. Το 1920 τα οικονομικά του ναζιστικού κόμματος ήταν πενιχρά, προέρχονταν από απλές συνδρομές μελών. Το 1921 ο Χίτλερ γίνεται αρχηγός του λόγω της ρητορείας του και των διασυνδέσεών του με το στρατό. Το 1923 εδραιώνει την απόλυτη εξουσία του στο κόμμα, ακόμα και διά της βίας (Noakes & Pridham, 1983/1999: 10, 19, 29-30). Την ίδια χρονιά, παιδιά ζητούν μερίδα σε συσσίτια, την εποχή της γερμανικής οικονομικής κρίσης (Dreyfus et al., 1980/1990: 92). Το 1924 το κόμμα συγκεντρώνει ήδη το 7% των Γερμανών ψηφοφόρων (Dreyfus et al., 1980/1990: 125) και επηρεάζει όλο και περισσότερο το πλήθος με την προπαγάνδα (Noakes & Pridham, 1983/1999: 71-72). Οι συνεργάτες του Χίτλερ άρχισαν να χάνουν ακόμα και την ταυτότητά τους μπροστά στην επιβολή που ασκούσε ο αρχηγός (Noakes & Pridham, 1983/1999: 47, 56). Στις 30/1/1933 ο Χίτλερ ανακηρύσσεται καγκελάριος και στις 23/3/1933 γίνεται απόλυτος άρχων σε ένα μονοκομματικό κράτος (Dreyfus et al., 1980/1990: 130). Από το 1934 εξολοθρεύει τους διαφωνούντες στο κόμμα του (Dreyfus et al., 1980/1990: 136).

Η οικονομική κρίση χτυπά το 1929 τις ΗΠΑ και την Αγγλία και το 1933 τη Γαλλία,

με ταυτόχρονη κατάρρευση του νομισματικού συστήματος και του διεθνούς εμπορίου (Dreyfus et al., 1980/1990: 104). Ο Χίτλερ παρουσιάζεται αρχικά σαν φιλειρηνιστής (Dreyfus et al., 1980/1990: 138). Κάθε χώρα ανταγωνίζεται τις άλλες για τα τοπικά συμφέροντα. Υπογράφονται συνθήκες με το Ράιχ, α) από τη Σοβιετική Ένωση το 1918 η συνθήκη Μπρεστ-Λιτόβσκ, που αποτελεί προδοσία της παγκόσμιας επανάστασης για να σωθεί η ρωσική, το 1922 το σύμφωνο μη επίθεσης και το 1939 η συνθήκη Ρίμπεντροπ-Μολότοφ ως αντιπερισπασμός στις άλλες δυνάμεις, β) από την Πολωνία το 1934 σύμφωνο μη επίθεσης, γ) από την Αγγλία το 1935 ναυτική συνθήκη αγγλογερμανικής συμμαχίας, με αποτέλεσμα η Γερμανία να δημιουργήσει πολεμικό στόλο, δ) από τη Γαλλία το 1938 συνθήκη φιλίας (Dreyfus et al., 1980/1990: 89, 104, 106, 111-112, 126, 138, 150). Οι δυνάμεις του Χίτλερ το 1936 εισβάλλουν πρώτα στη Ρηνανία της Γαλλίας, με έγκριση της Αγγλίας, αφού η Γερμανία είχε ήδη υπογράψει σύμφωνο μη επίθεσης, μετά προσεγγίζουν τους Ισπανούς εθνικιστές και Ιταλούς φασίστες. Την 1/9/1939 πραγματοποιούν την πρώτη εισβολή στην Πολωνία, που σηματοδοτεί την έναρξη του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου (Dreyfus et al., 1980/1990: 139).

Το σχέδιο εξόντωσης των Εβραίων, κομμουνιστών και αναρχικών οργανώνεται με ψεύδη, δριμύτατη συκοφάντηση και 'λαϊκή διαφώτιση', δηλαδή προπαγάνδα για τη σταδιακή αποδοχή του σχεδίου (Noakes & Pridham, 1983/1999: 136, 158. Bytwerk, 2005: 37-57). Οι συκοφαντίες ήταν ότι οι Εβραίοι και κομμουνιστές σχεδιάζουν να στειρώσουν τις γυναίκες, να διαλύσουν την οικογενειακή ζωή, να καταστρέψουν τη Γερμανία και να στείλουν εργάτες στη Σιβηρία (Bytwerk, 2005: 44, 47). Η μεσαία τάξη της Γερμανίας θεωρεί υπεύθυνους για την καταστροφή της τους νικητές του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου, Εβραίους και κομμουνιστές (Dreyfus et al., 1980/1990: 125). Στόχος του Χίτλερ και των συνεργατών του ήταν η συντριβή του κομμουνισμού, τον οποίο μάλιστα θεωρούσαν ιουδαϊκό δημιούργημα (Noakes & Pridham, 1983/1999: 47, 56). Ο Χίτλερ σε συνεργασία αρχικά με τον Μουσολίνι αφάνισε μεθοδικά, πρώτα κρυφά, μετά φανερά και μαζικά, με φυλακές, στρατόπεδα συγκέντρωσης και εκτελέσεις, τους Γερμανούς κομμουνιστές, που είχαν στην αρχή την πλειοψηφία στη Θουριγγία και Σαξονία, και εμπόδισε το αυξημένο ρεύμα του κομμουνισμού στη Γερμανία (Noakes & Pridham, 1983/1999: 27, 146, 153, 160). Η παγκόσμια και γερμανική elite παρατήρησε ότι το ναζιστικό γερμανικό κόμμα ήταν πραγματικά ικανό να απαλλάξει τη Γερμανία από τους κομμουνιστές (Bessel, 2004: 176), κι αυτό συνετέλεσε στην εξόντωσή τους (Kershaw, 2004: 242, 250). Για να δικαιολογούν τις συλλήψεις κομμουνιστών, τούς αποκαλούσαν τρομοκράτες και διέδιδαν ότι εκείνοι σχεδίαζαν επανάσταση (Noakes & Pridham, 1983/1999: 139). Το 1932, 6 εκατομμύρια άνεργοι υπήρχαν στη Γερμανία, από τα 20 εκατομμύρια περίπου του εργατικού δυναμικού, ενώ κομμουνιστές και σοσιαλδημοκράτες ήταν διασπασμένοι μεταξύ τους. Το 1933 οι ναζί πυρπολούν το Ράιχσταγκ και κατηγορούν γι' αυτό τους κομμουνιστές ως πρόσχημα για να τους επιτεθούν, με αφαίρεση των εδρών τους, παρανομοποίηση του κόμματός τους και απαγόρευσή τους να δημοσιεύουν (Dreyfus et al., 1980/1990: 128-130).

Σε ό,τι αφορά τον αντισημιτισμό, το 1934 ιδρύεται η Εκκλησία του Ράιχ ξεχωριστά

από τον Προτεσταντισμό, σε μια προσπάθεια απόρριψης του ιουδαϊσμού, ενώ το 1935 οι Εβραίοι γίνονται παρίες διά νόμου (Dreyfus et al., 1980/1990: 136-137). Το 1940 ο Julius Streicher εξέδωσε παιδικό βιβλίο που παραλλήλιζε τους Εβραίους με δηλητηριώδη ερπετά που πρέπει να εξοντωθούν (Bytwerk, 2005: 49). Από το 1941 εξοντώνονται 5 εκατομμύρια Γερμανοεβραίοι (Dreyfus et al., 1980/1990: 136). Ο φθόνος εναντίον τους στόχευε στη λεηλασία των περιουσιών τους και στην εκτόπισή τους από τη γερμανική οικονομία. Ο σκοπός υλοποιείται στην αρχή με αποκλεισμό των Εβραίων από τα δικαστήρια, τις δημόσιες υπηρεσίες, τα ΜΜΕ, τα πολιτιστικά ιδρύματα, και εν συνεχεία με εξευτελισμούς και χρήση βίας. Οι εργαζόμενοι στους φορείς αυτούς άρχισαν να αντιλαμβάνονται την κοινωνία υπό το πρίσμα της ιεράρχησης της ανθρώπινης αξίας (Bessel, 2004: 178-179). Η πλειοψηφία αδιαφόρησε για τους Εβραίους (Bytwerk, 2005: 56). Στη συνέχεια, διατάσσεται ο εκτοπισμός τους από την Ευρώπη και ο αφανισμός τους με το Ολοκαύτωμα (Kershaw, 2004: 250, 252-253, 245). Η ρητορική περί παγκόσμιου ιουδαϊσμού συνεχίζεται και σήμερα (Bytwerk, 2005: 56). Οι διασωθέντες έγκλειστοι των στρατοπέδων συγκέντρωσης πέθαναν σταδιακά από παθολογικές ασθένειες ή αυτοκτόνησαν, χωρίς βέβαια να έχει μελετηθεί σοβαρά η ψυχική υγεία τους. Γενικά, τα ποσοστά θνησιμότητας αυξάνονται εντός της εικοσαετίας από την αποφυλάκιση τέτοιων κρατουμένων (Williams et al., 1993: 573-575). Προφορικές μαρτυρίες επιζώντων από το Ολοκαύτωμα φανέρωναν την τραυματική μνήμη και τα ψυχικά τραύματα των επιζώντων, που εκδηλώνονταν με αναδρομές, εφιάλτες και αγχώδεις διαταραχές (La Capra, 2001: 87-88).

Στρατολογούνται μέλη του ναζιστικού κόμματος, προερχόμενα από την εργατική και κυρίως τη μικροαστική τάξη (Noakes & Pridham, 1983/1999: 18). Η στρατολόγηση αγοριών και κοριτσιών στη χιτλερική νεολαία από τα 10 τους χρόνια και η ναζιστική προπαγάνδα στα σχολεία, όχι όμως για τα παιδιά των χιτλερικών, που δεν φοιτούσαν σ' αυτά, αλλά για τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων εκδηλώνεται με τις εξής πρακτικές: εικόνες του Χίτλερ, σβάστικες, σλόγκαν, εμβατήρια, προφίλ του σκληροτράχηλου νέου, τυφλή πειθαρχία, συλλογική ζωή και συναδελφικότητα, δεξιά ιδεολογία εστιασμένη στην ηγεσία, στον φανατισμό, στον εθνικισμό, στον ρατσισμό, στην εχθρότητα προς τη δημοκρατία, στη φιλοκαπιταλιστική στάση, στον αντικομμουνισμό και αντισημιτισμό, σχολικά μαθηματικά εφαρμοσμένα στο στρατό, παραστρατιωτικά γυμνάσια και ασκήσεις εδάφους στόχων, στρατιωτική γυμναστική και εκμάθηση των μελλοντικών ρόλων για τα κορίτσια, στα πλαίσια του τρίπτυχου «παιδιά-εκκλησία-κουζίνα», εθελοντικά κοινωφελή έργα (δενδροφύτευση, συγκομιδή, μαστορικά) (Dreyfus et al., 1980/1990: 131-132, 136. Noakes & Pridham, 1983/1999: 10. La Capra, 2001: 101, 115, 128-129. Pagaard, 2005: 191, 193-196, 200). Τα μέσα προπαγάνδας ήταν οι αφίσες, τα βιβλία, τα περιοδικά, τα φυλλάδια, τα ιστορικά δράματα και ντοκιμαντέρ, οι δημόσιοι πολιτικοί λόγοι και οι συνομιλίες (Bytwerk, 2005: 39, 40 42, 49). Οι συκοφαντίες δεν διαδίδονταν μόνον από τα ΜΜΕ και τα έντυπα αλλά και, αποτελεσματικότερα, από στόμα σε στόμα (Bytwerk, 2005: 47, 50).

Υπάρχει αναμφισβήτητη σχέση μεταξύ του Χίτλερ και του μεγάλου κεφαλαίου (Dreyfus et al., 1980/1990: 139). Η Γερμανία εκμεταλλεύεται τον πλούτο των κρατών

που υποδούλωσε, καθώς και εκατομμύρια ξένων εργατών που φέρνει στο έδαφός της (Dreyfus et al., 1980/1990: 159). Η elite προσφέροντας γόνιμο έδαφος για την άνθηση του ναζισμού (Kershaw, 2004: 246, 249) προσπαθεί να σταθεροποιήσει την εξουσία της (Bessel, 2004: 183) μέσω της στρατηγικής της εθνικής εκκαθάρισης για την εθνική 'σωτηρία' (Kershaw, 2004: 249, 253). Ο ναζισμός συνεργάζεται με τα φασιστικά καθεστώτα (Μουσολίνι, Φράνκο) (Kershaw, 2004: 241, 247) και με τον χριστιανισμό, για την πάταξη του ασιατικού ιουδαϊσμού και του αθεϊστικού σοσιαλισμού (Kershaw, 2004: 247-248. Kallis, 2006: 129, 135). Η Καθολική Εκκλησία είναι στο πλευρό του το 1933, τοπική και από το Βατικανό (Noakes & Pridham, 1983/1999: 158-166), με συνθήκη, αν και αυτή παραβιάζεται από το 1934 (Dreyfus et al., 1980/1990: 137) και εξής. Η γερμανική «διανόηση» τάχθηκε επίσης στο πλευρό του ναζισμού, με το ιδεολόγημα ότι ο γερμανικός πολιτισμός κινδυνεύει. Αυτή η νοοτροπία κυριάρχησε (Kershaw, 2004: 247-249).

Στους ναζί αρκούσε η συγκατάβαση, η σιωπηρή συναίνεση των πολιτών, αφήνοντας την εκτέλεση του σχεδίου γενοκτονίας στους αξιωματικούς (Bytwerk, 2005: 56), δηλαδή ο Χίτλερ δεν έκανε μόνος του τις εκτελέσεις, αλλά χάραζε την πολιτική του και οι ιεραρχικά κατώτεροί του έπαιρναν ανάλογες αποφάσεις. Καθοδηγούσε και αυτοί σχεδίαζαν τις λεπτομέρειες και εκτελούσαν τις εντολές. Σε σκληρές αποφάσεις, οι σύμβουλοί του έκαναν προτάσεις και ο Χίτλερ υιοθετούσε την καταλληλότερη, σύμφωνα με την αρχή της επιβίωσης του ισχυρότερου (Pagaard, 2005: 199). Οι γκεσταπίτες δεν θα μπορούσαν να ελέγχουν όλη τη χώρα. Αυτό το πέτυχαν με την ενθάρρυνση της κατασκοπείας και των καταγγελιών (Pagaard, 2005: 201). Οι φρουροί και οι δήμιοι δεν ήταν τέρατα αλλά συνηθισμένοι άνθρωποι φυσιολογικοί, που γνώριζαν το σωστό και το λάθος, σύμφωνα με τις καταθέσεις επιζώντων (La Capra, 2001: 125, 128, 167). Η θανάτωση γινόταν σε μια οργανωμένη, έννομη, 'πολιτισμένη' κοινωνία (La Capra, 2001: 126). Την ίδια εποχή οξύνεται η αποικιοκρατία στην Αφρική, με πολέμους και ιμπεριαλιστικές επεκτάσεις (Kershaw, 2004: 247). Η φρίκη των ναζιστικών εγκλημάτων είναι ίδια με την αποικιοκρατία, το δουλεμπόριο και τη μεταχείριση μαύρων και ερυθρόδερμων (La Capra, 2001: 171).

Η αντίδραση της πλειοψηφίας των Γερμανών πολιτών ήταν η ενεργός συμμετοχή ή η ανοχή στον ναζισμό (Pagaard, 2005: 191). Γεννάται το ερώτημα πώς ο Χίτλερ μετέτρεψε τον μέσο Γερμανό σε πρόθυμο εκτελεστή (La Capra, 2001: 115). Η συλλογική παθολογία του γερμανικού έθνους είναι μια από τις αιτίες της ανόδου του ναζισμού (La Capra, 2001: 140). Τα αίτια του συμβιβασμού των Γερμανών πολιτών μπορούν να αναζητηθούν πιο συγκεκριμένα στην ηλιθιότητα και στην κοντόφθαλμη θεώρηση, στην παραπληροφόρηση, στον οπορτουνισμό (Bessel, 2004: 185), που σημαίνει κυνήγι της καριέρας και της εξουσίας, στον σαδισμό, στην τυφλή προσήλωση στον αρχηγό, στην ιδεολογική προσήλωση (Kershaw, 2004: 245) και στο τραύμα από τον χαμένο Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο (Kershaw, 2004: 247), καθώς ο γερμανικός εθνικισμός γεννήθηκε από τη συντριβή της Γερμανίας σ' αυτόν και την ταπεινωτική ανακωχή που επακολούθησε (Noakes & Pridham, 1983/1999: 8-9). Υπήρξαν όμως και Γερμανοί πολίτες που αντιστάθηκαν στο ναζιστικό πρόγραμμα (Pagaard, 2005: 191) και νε-

ολαιίστικες ομάδες που αρνούνταν να ενταχθούν στη χιτλερική νεολαία. Τέτοιες ήταν οι Edelweisspiraten, Navajos, Weisse Rose, Swingjugend. Αυτές οι νεανικές ομάδες είτε άκουγαν διαφορετική μουσική, ντύνονταν και διασκέδαζαν διαφορετικά από τα μέλη της χιτλερικής νεολαίας είτε ήρθαν και σε ένοπλη σύγκρουση μ' αυτήν. Το κράτος τιμώρησε τα μέλη αυτών των νεολαιών με φυλακίσεις, καταναγκαστικά έργα και θανάτωση, ιδιαιτέρως όσων ήρθαν σε σύγκρουση μαζί του ή ανήκαν στην εργατική τάξη (Pagaard, 2005: 201-205).

## Η αξιοποίηση της Ιστορίας της ναζιστικής φρίκης με εκπαιδευτικές δραστηριότητες

Η επικράτηση του ναζιστικού κόμματος παραμένει για τους εκπαιδευτικούς ένα παράδειγμα ολοκληρωτικής δικτατορίας (Pagaard, 2005: 189). Είναι σημαντικό οι μαθητές να αναπτύσσουν μόνοι τους σχολικές δραστηριότητες ανάλογες με τις νοητικές: αναγνώριση, επιλογή, ταξινόμηση, σύνδεση, ταύτιση, ομαδοποίηση, διάκριση εννοιών, σηματοδότηση, συσχετίσεις, κατανόηση, ερμηνεία, επεξεργασία, αποθήκευση, διατήρηση στη μνήμη, ανάκληση, αντίληψη του χώρου, της χρονικής σύνδεσης, της σχέσης αιτίας-αποτελέσματος, υποθέσεις, ερμηνείες, συνέπειες, γενικεύσεις, στόχοι, δράσεις, αποφάσεις με χρήση συλλογισμών (επαγωγικών, παραγωγικών, αναλογικών, αποτελεσματικών) (Moniot, 1993/2000: 138-147, 190-191). Συλλέγοντας επιστημονικό υλικό από τις τοπικές βιβλιοθήκες και το διαδίκτυο και επεξεργαζόμενοι αυτό με τις προαναφερθείσες ποικίλες νοητικές διεργασίες, οι μαθητές θα αποκτήσουν βιωματική και στέρεη γνώση της Ιστορίας της ναζιστικής θηριωδίας.

Μια καλή βάση της ιστορίας του ναζισμού έχει ήδη παρουσιαστεί στο προηγούμενο υποκεφάλαιο του παρόντος άρθρου, η οποία μπορεί να προταθεί στα σχολεία. Χωρίς αυτή την ευσύνοπτη και περιεκτική ιστορική γνώση, τα τυποποιημένα, ερβαρτιανού τύπου και ξεπερασμένα από την κριτική παιδαγωγική στάδια διδασκαλίας και τα 'κονστρουκτιβιστικά' σχέδια μαθήματος δεν είναι παρά καταπιεστικά προγράμματα επιβολής στους μαθητές και φέρνουν αντίθετα αποτελέσματα από τον στόχο της αντιναζιστικής εκπαίδευσης, που είναι η διατήρηση της ιστορικής μνήμης για την εξάλειψη του ναζιστικού φαινομένου. Πολύ πιο βιωματικά και αποτελεσματικά είναι επιλεγμένα σύντομα αποσπάσματα από ιστορικά ντοκιμαντέρ ή από αφηγήσεις απλών ανθρώπων ή από λογοτεχνικά έργα για τη ναζιστική κτηνωδία, όπως παρουσιάστηκε στο προηγηθέν υποκεφάλαιο του παρόντος άρθρου, συνοδευόμενα από τις αναγκαίες εξηγήσεις εκ μέρους του εκπαιδευτικού, διάλογο και σημειώσεις προς τους μαθητές παρά προτεινόμενα άχαρα στάδια διδακτικής και ανιαρά φύλλα δραστηριοτήτων-αγγαρείας με καταμέτρηση διδακτικών ωρών. Οι θέσεις αυτές είναι σύμφωνες με την φρεϊρεανή παιδαγωγική προσέγγιση της πρόσκτησης κοινωνικής, ταξικής και επαναστατικής συνείδησης (Φρέιρε, [1968] 1977).

Υλικό για τη διδακτική της Ιστορίας σε παιδιά μπορούν να αποτελέσουν χάρτες, καλλιτεχνικά έργα (Plane, 2001), φωτογραφίες, video, film, on line μουσεία (Pagaard, 2005: 197, 201). Το παρελθόν αποκτά για το παιδί μεγαλύτερο ενδιαφέρον από τα σχετικά εικονογραφημένα βιβλία περιπέτειας, τα εκπαιδευτικά παιχνίδια, τα κινημα-

τογραφικά έργα (Virta, 2002: 690). Ως δραστηριότητες μπορούν να επιλεγούν σενάρια, δραματοποιήσεις, μελέτη ντοκουμέντων και περιληπτική απόδοση ή ένταξη των πληροφοριών σε πίνακα, παραγωγή κινουμένων σχεδίων, σκίτσων και σταυρόλεξων, δημιουργία μπαλάντας ή σύντομων μονόπρακτων, κατασκευή πλακάτ με συνθήματα αντίστασης (Husbands, 1996/2004: 130, 151, 153). Μπορούμε, για παράδειγμα, να ζητήσουμε από τα παιδιά να οργανώσουν μια αντιστασιακή δράση (Pagaard, 2005: 202).

Πιο ολοκληρωμένη βιωματική προσέγγιση της ναζιστικής φρίκης, με στόχο να μην την ξαναζήσουμε, προσφέρεται κατά τη διάρκεια σχολικών επισκέψεων σε εκπαιδευτικούς φορείς. Για παράδειγμα, projects γνώσης και μνήμης για το Ολοκαύτωμα προσφέρει η Ισραηλιτική Κοινότητα και ο Σύλλογος Απόγονοι Θυμάτων Ολοκαυτώματος. Επιπλέον, στα Γενικά Αρχεία του Κράτους στον Βόλο (συνοικία Αναλήψεως) προσφέρονται στους μαθητές που επισκέπτονται το κτίριο κατά τη διάρκεια σχολικής εκπαιδευτικής εκδρομής projects ολίγων ωρών για την κατανόηση του ναζιστικού φαινομένου, με βιωματικές δράσεις και αποσπάσματα αντιναζιστικών ταινιών, καθώς και φύλλα εργασίας, για συμπλήρωση και συζήτηση. Στην ίδια πόλη, η ξενάγηση στο Μουσείο Της Πόλης (συνοικία Παλαιών) παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να περιηγηθούν στα ιστορικά εκθέματα που μεταξύ άλλων αναφέρονται στο Ολοκαύτωμα και στην Αντιστασιακή Δράση, όπως ηλεκτρονικά posters με φωτογραφίες, παλιές εφημερίδες, ηλεκτρονικά αρχεία.

Τα σχολεία μπορούν επίσης να επιλέξουν αντιναζιστικές ταινίες για προβολή, από τον κατάλογο που ακολουθεί, με αφορμή διάφορες σχολικές εκδηλώσεις και εναλλακτικά μαθήματα. Οι μαθητές μπορούν να κρατήσουν σημειώσεις σχετικά με τα αποτελέσματα του ναζισμού και τα αίτια της γένεσής του, ώστε με την ευαισθητοποίηση αυτή και την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης να απορρίψουν τον ναζισμό και να προασπίσουν την ελευθερία, δικαιοσύνη και αλληλεγγύη στη ζωή τους. Τέτοιες ταινίες είναι, σύμφωνα με τον Πίνακα 1, ενδεικτικά:

| **Τίτλος** | **Έτος** | **Σκηνοθέτης** |
|---|---|---|
| Saul Fia | 2015 | Λάζλο Νέμες |
| Jimmy's Hall | 2014 | Κεν Λόουτς |
| Môj pes Killer | 2013 | Μίρα Φορνάι |
| Das weiße Band | 2009 | Μίχαελ Χάνεκε |
| Inglourious Basterds | 2009 | Κουέντιν Ταραντίνο |
| Die Welle | 2008 | Ντένις Γκάνσελ |
| The reader | 2008 | Στίβεν Ντάλντρι |
| The Boy in the Striped Pyjamas | 2008 | Τζον Μπόιν |
| Die Fälscher | 2007 | Στέφαν Ρουτσοβίτσκι |
| Katyn | 2007 | Αντρέι Βάιντα |
| Mio fratello è figlio unico | 2007 | Ντανιέλε Λουκέτι |
| Black Book | 2006 | Πωλ Βερχόφεν |
| This is England | 2006 | Σέιν Μίντοουζ |
| Sophie Scholl - Die letzten Tage | 2005 | Μαρκ Ρότεμουντ |
| The Pianist | 2002 | Ρομάν Πολάνσκι |
| Amen | 2002 | Κώστας Γαβράς |

| | | |
|---|---|---|
| The Believer | 2001 | Χένρι Μπιν |
| The Grey Zone | 2001 | Τιμ Μπλέικ Νέλσον |
| Apt Pupil | 1998 | Μπράιαν Σίνγκερ |
| American History X | 1998 | Τόνι Κέι |
| La Vita E Bella | 1997 | Ρομπέρτο Μπενίνι |
| Funny Games | 1997 | Μίχαελ Χάνεκε |
| Land and Freedom | 1995 | Κεν Λόουτς |
| Underground | 1995 | Εμίρ Κουστουρίτσα |
| La haine | 1995 | Ματιέ Κασοβίτς |
| Swing Kids | 1993 | Τόμας Κάρτερ |
| Schindler's List | 1993 | Στίβεν Σπίλμπεργκ |
| Romper Stomper | 1992 | Τζέφρεϊ Ράιτ |
| Music Box | 1989 | Κώστας Γαβράς |
| Au revoir les enfants | 1987 | Λουί Μαλ |
| Idi i Smotri | 1985 | Έλεμ Κλίμοφ |
| Made in Britain | 1982 | Άλαν Κλαρκ |
| Lili Marleen | 1981 | Ράινερ Βέρνερ Φασμπίντερ |
| Mephisto | 1981 | Ίστβαν Ζάμπο |
| Playing for time | 1980 | Ντάνιελ Μαν |
| Die Blechtrommel | 1979 | Φόλκερ Σλέντορφ |
| Una Giornata Particolare | 1977 | Έτορε Σκόλα |
| The Serpent's Egg | 1977 | Ίνγκμαρ Μπέργκμαν |
| Ο θίασος | 1975 | Θεόδωρος Αγγελόπουλος |
| Salo o le 120 Giornate di Sodoma | 1975 | Πιέρ Πάολο Παζολίνι |
| Cabaret | 1972 | Μπομπ Φόσι |
| La caduta degli dei | 1969 | Λουκίνο Βισκόντι |
| L'armée des ombres | 1969 | Ζαν-Πιέρ Μελβίλ |
| Obchod na korze | 1965 | Γιαν Καντάρ, Έλμαρ Κλος |
| Nackt unter Wölfen | 1963 | Φρανκ Μπάιερ |
| The Great Escape | 1963 | Τζον Στούργζ |
| Ivanovo Detstvo | 1962 | Αντρέι Ταρκόφσκι |
| Kapò | 1960 | Τζίλο Ποντεκόρβο |
| The diary of Anne Frank | 1959 | Τζωρτζ Στίβενς |
| Letyat zhuravli | 1957 | Μιχαήλ Καλατόζοφ |
| Kanal | 1957 | Αντρέι Βάιντα |
| Το ξυπόλητο τάγμα | 1953 | Γρηγόρης Θαλασσινός |
| Ladri di Biciclette | 1948 | Βιτόριο ντε Σίκα |
| Germania anno zero | 1948 | Ρομπέρτο Ροσελίνι |
| Roma città aperta | 1945 | Ρομπέρτο Ροσελίνι |
| The Great Dictator | 1940 | Τσάρλι Τσάπλιν |

*Πίνακας 1: Κατάλογος αντιναζιστικών ταινιών*

## Βιβλιογραφία

Bessel, R. (2004). The Nazi capture of power. *Journal of Contemporary History, 39, 2*.

Bloch, M. ([1940] 1968[1], 1999). *Strange defeat*. Transl. Gerard Hopkins. New York

& London: W.W. Norton & Company.

Bytwerk, R.L. (2005). The argument of genocide in nazi propaganda. *Quarterly Journal of Speech, 91, 1.*

Dreyfus, F.G., Marx, R., & Poidevin, R. (1980/1990). *Γενική Ιστορία της Ευρώπης. Η Ευρώπη από το 1848 μέχρι σήμερα. Τόμ. ΣΤ΄*. Μετ. Τ. Θεοδωρόπουλος & Π. Παπαδόπουλος. Αθήνα: Παπαζήση.

Husbands, C. (1996/2004). *Τι σημαίνει διδασκαλία της Ιστορίας; Γλώσσα, ιδέες και νοήματα.* Μετ. Α. Λυκούργος. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Kallis, A. (2006). Nazi propaganda and 'coordination': the haphazard path to totalitarianism. *European Review of History, 13, 1.*

Kershaw, I. (2004). Hitler and the uniqueness of Nazism. *Journal of Contemporary History, 39, 2.*

La Capra, D. (2001). *Writing History, writing trauma*. Baltimore: The John Hopkins University Press.

Moniot, H. (1993/2000). *Η διδακτική της Ιστορίας*. Μετ. Έ. Κάννερ. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Nash, G.B., Crabtree, C., & Dunn, R.E. (2000). *History on trial. Culture wars and the teaching of the past*. N.Y.: Vintage Books.

Noakes, J. & Pridham, G. (1983/1999). *Nazism 1919-1945. Vol. 1. The rise to power 1919-1934. A documentary reader*. Exeter: University of Exeter Press.

Pagaard, S. (2005). Teaching the Nazi dictatorship: focus on youth. *The History Teacher, 38, 2.*

Plane, B. (2001). Computer-generated graphics and the demise of the history textbook. In: D.A. Trinkle & S.A. Merriman (Eds.), *History.edu. Essays on teaching with technology*. N.Y.: M.E. Sharpe.

Virta, A. (2002). Becoming a history teacher: observations on the beliefs and growth of student teachers. *Teaching and Teacher Education, 18*, 6.

Weiner, A. (2002[2]). *Making sense of the Second World War and the fate of the Bolshevik Revolution*. Princeton & Oxford: Princeton University Press.

Williams, R.L., Medalie, J.H., Zyzanski, S.J., Flocke, S.A., Yaari, S., & Goldbourt, U. (1993). Long term mortality of nazi concentration camp survivors. *Journal of Clinical Epidemiology, 46*, 6.

Φρέιρε, Π. ([1968] 1977). Η αγωγή του καταπιεζόμενου. Μετ. Γ. Κρητικός. Αθήνα: Ράππα.

**Παντελής Γεωργογιάννης**
Επιμέλεια

# Επιστημονικός Διάλογος για την Ελληνική Εκπαίδευση Τυπική, μη Τυπική και Άτυπη Εκπαίδευση στην Ελλάδα

1ο Διεθνές Συνέδριο
Αθήνα, 28 - 30 Νοεμβρίου 2008

Τόμος ΙΙ

Πάτρα 2008

Όλα τα αντίγραφα υπογράφονται από τον κάτοχο του copyright.



**Copyright ©:** Παντελής Γεωργογιάννης

**Διεύθυνση:** Οδός Αρχιμήδους, Κτίριο 7
Πάτρα, 26110
Τηλ: +30 2610 969715 / 969615
Fax: +30 2610 996252 / 431326
http://www.kedek.gr
E-mail: gpant@otenet.gr, georgog@upatras.gr

**Τίτλος:** Επιστημονικός Διάλογος για την Ελληνική Εκπαίδευση - Τυπική, μη Τυπική και Άτυπη Εκπαίδευση στην Ελλάδα

**Εκτύπωση:** TYPOCENTER, Νεκτάριος Σαραντίδης,
Κανάρη 28, Πάτρα.
Τηλ./Fax: +30-2610-341635

**ISBN:** 978-960-8206-49-6
**SET:** 978-960-8206-47-2

σ.σ. 468, σχήμα 17,5 X 25 εκ.

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.

## ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

**Γεωργογιάννης Παντελής**, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών
**Αθανασίου Λεωνίδας**, Καθηγητής Φ.Π.Ψ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
**Γουδήρας Δημήτριος**, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας – Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
**Χατζησαββίδης Σωφρόνης**, Καθηγητής Π.Τ.Ν. Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
**Γκόβαρης Χρήστος**, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
**Καμαριανός Ιωάννης**, Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών
**Παλαιολόγου Νεκταρία**, Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας
**Μπάρος Βασίλειος**, Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

## ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

**Πρόεδρος:** **Παντελής Γεωργογιάννης**, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών – Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

**Γραμματέας:** **Κυπριανού Δέσποινα**, Εκπαιδευτικός, Υποψήφια Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών – Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

**Ταμίας:** **Λάγιος Βασίλειος**, Εκπαιδευτικός, Μεταπτυχιακός Φοιτητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών – Συνεργάτης Κέντρου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

**Μέλη:** **Κουνέλη Βασιλική**, Φιλόλογος, Κάτοχος Μ.Δ.Ε. Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών – Συνεργάτης Κέντρου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

**Μανίκα Δήμητρα**, Φιλόλογος, Κάτοχος Μ.Δ.Ε. Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών – Συνεργάτης Κέντρου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

**Μελιτζάνη Ειρήνη**, Πτυχιούχος Τουριστικών Επιχειρήσεων – Συνεργάτης Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

**Λυκίδη Σταυρούλα - Φωτεινή**, Φιλόλογος, Συνεργάτης Κέντρου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

**Δημητρέλλου Αργυρώ**, Φιλόλογος, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Συνεργάτης Κέντρου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

**Μπομπαρίδου Χρυσή**, Φιλόλογος, M.Ed, Τμήμα Σχολικής Επιμόρφωσης και Υποστήριξης του Ι.Π.Ο.Δ.Ε., Συνεργάτης Κέντρου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

**Χρυσικού Χρυσούλα**, Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών

Θεοδώση Ιουλία, Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών

**Επιμέλεια Προγράμματος:**
**Βασίλης Λάγιος**, Εκπαιδευτικός, Μεταπτυχιακός Φοιτητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Συνεργάτης ΚΕ.Δ.ΕΚ.

# Κριτική των ευρωπαϊκών αναλυτικών προγραμμάτων

*Καπραβέλου Αλεξία*

## Περίληψη

Στην εισήγηση αυτή κρίνονται με συντομία τα ευρωπαϊκά αναλυτικά προγράμματα, αναλύεται κριτικά η φιλοσοφία των ελληνικών νέων ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης και αμφισβητείται η εφαρμογή των έγγραφων διακηρύξεών τους στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα. Υιοθετούνται συγκρουσιακές προσεγγίσεις.

## Summary

In this article the European curricula are examined in brief, the philosophy of the new Greek curricula and syllabi for compulsory education is critically analyzed and the implementation of their statements in the everyday school reality is questioned. Conflict approaches are adopted.

## 1. Γενικά χαρακτηριστικά των ευρωπαϊκών Αναλυτικών Προγραμμάτων

Στην εισήγηση αυτή κρίνονται τα ευρωπαϊκά Αναλυτικά Πρόγραμματα Σπουδών, με βάση τις εξής υποθέσεις εργασίας (Πάσουλα, 2003): α) το ΑΠ προκύπτει από λογικές διεργασίες αλλά και κοινωνικοπολιτικές ζυμώσεις, από τις οποίες νομιμοποιούνται συγκεκριμένα στοιχεία της γνώσης και όχι άλλα και β) οι σχολικές γνώσεις είναι ξένες για τα παιδιά της εργατικής τάξης και των μειονοτήτων, προσιτές στα παιδιά από υψηλότερα οικονομικοκοινωνικά στρώματα. Το ΑΠ προσφέρει διδακτέα-εξεταστέα ύλη κοινή για τα παιδιά, χωρίς να λαμβάνει υπόψη την πρόωρη άνιση κατανομή της γνώσης και τις κοινωνικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες. Έτσι, τα παιδιά που μειονεκτούν κοινωνικά αποδίδουν λιγότερο ικανοποιητικά, ώστε να μειώνεται η αυτοεκτίμησή τους, οπότε αποδίδουν ακόμα λιγότερο ικανοποιητικά, και το σχολείο καθορίζει πολύ νωρίς τον κοινωνικό προορισμό κάθε μαθητή. Σύμφωνα και με τον Lawton (στον Eggleston, 1980: 67),

- όλη η γνώση είναι κοινωνικά κατασκευασμένη, ακόμα και η ίδια η λογική,
- η εκπαίδευση υπηρετεί το status quo μιας άδικης κοινωνίας,
- οι εκπαιδευτικοί φραγμοί, τεχνητοί και αυθαίρετοι, αποβλέπουν στον έλεγχο της εκπαίδευσης,
- είναι αναγκαία η κριτική εξέταση των προβλημάτων της εκπαίδευσης.

Ο Ornstein (1999b: 16) διακρίνει 3 διαφορετικές θεωρητικές αφετηρίες για τη σύνταξη αναλυτικών προγραμμάτων:

α) παραδοσιακή θεωρία: προσκολλάται στον ορθολογισμό, στον ακαδημαϊσμό, στην τακτικότητα, σε βασικά γνωστικά αντικείμενα, σε εγχειρίδια κλασικά ή περιορισμένα στην άκρως απαραίτητη και ελάχιστη γνώση, σε γνώσεις και δεξιότητες για τον οικονομικό ανταγωνισμό, στο δάσκαλο ως αυθεντία,

β) προοδευτική θεωρία: επικεντρώνεται στην ανθρωπιστική εκπαίδευση, στο ελεύθερο

και εναλλακτικό σχολείο, στη διαθεματικότητα, στις δραστηριότητες, στην ενεργό μάθηση με βάση τα ενδιαφέροντα του παιδιού, στον εκπαιδευτικό ως οδηγό επίλυσης προβλημάτων, στον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας,

γ) ανακατασκευαστική θεωρία: δίνει έμφαση στις κοινωνικές επιστήμες, στην εξέταση των οικονομικών-πολιτικών-κοινωνικών προβλημάτων, στις χωροχρονικές συγκρίσεις, στην ποιότητα στην εκπαίδευση, στον πολυπολιτισμό, στην ενεργό μάθηση, στη βοήθεια του εκπαιδευτικού στην ανάδειξη των παγκόσμιων προβλημάτων, στη βελτίωση-μετασχηματισμό-αναδόμηση-αλλαγή της κοινωνίας.

Για τον Kress (2000), τα ΑΠΣ, ως μέσα αναπαραγωγής της κοινωνίας και του πολιτισμού, επηρεάζονται από τις αλλαγές στην οικονομία, στα μέσα επικοινωνίας, στους τρόπους διακίνησης αγαθών, ανθρώπων, ιδεών, από την πολυπολιτισμικότητα των σύγχρονων κοινωνιών, από τις θεσμικές διευθετήσεις σχετικά με την εκπαίδευση. Οι κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες διαμορφώνουν τις επικρατέστερες παιδαγωγικές και γλωσσολογικές θεωρίες. Κυρίαρχα γλωσσικά, για παράδειγμα, προγράμματα είναι τα επικοινωνιακά, με ιδιαιτερότητες από χώρα σε χώρα και από τη δεκαετία του 1960 ως σήμερα. Η επικοινωνιακή προσέγγιση θεωρεί τη γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας, ως σύστημα μεταβλητό, όχι σταθερό. Μπορεί όμως να προτείνονται στρατηγικές και τεχνικές που αντιμετωπίζουν τη γλώσσα ως σύστημα αμετάβλητο και ως φορέα αξιών, αισθητικών, πολιτισμικών, ακόμα και ηθικών, εθνικών, υπερεθνικών. Τα ΑΠΣ, ενώ σεμνύνονται ότι είναι σύμφωνα με την προοδευτική προσέγγιση, στην πραγματικότητα υπηρετούν την παραδοσιακή.

## 2. Τα ελληνικά Αναλυτικά Προγράμματα

Στο ΦΕΚ 303/13-3-2003 το ΥΠΕΠΘ δημοσίευσε το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Στο γενικό μέρος αποτυπώνεται η πραγματικότητα της σύγχρονης κοινωνίας και του σχολείου, και ο προσανατολισμός του εκπαιδευτικού συστήματος στην παγκοσμιοποίηση, επιστημονική και τεχνολογική ανάπτυξη, αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας, καλλιέργεια δεξιοτήτων αλλά και κλίσεων-ενδιαφερόντων-κριτικής σκέψης-επιλογών, στη διά βίου μάθηση, σύνδεση με την καθημερινή ζωή και την αγορά εργασίας, στη διαθεματικότητα, ολιστική και ενεργητική οικοδόμηση της γνώσης με ομαδικές δραστηριότητες, στην πολυπολιτισμικότητα, σεβασμό στη διαφορετικότητα, ίσες ευκαιρίες, καλλιέργεια πολιτικών αρετών και πλουραλισμό, ανάδειξη ευρωπαϊκής-πολιτισμικής-θρησκευτικής-οικολογικής συνείδησης, ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου. Τονίζεται μάλιστα η αλληλεξάρτηση των ευρωπαϊκών προγραμμάτων. Ο πολυπολιτισμός όμως αναμιγνύεται με την εθνική και θρησκευτική συνείδηση, για να διαιωνίζονται η πρωινή παράταξη, η ομαδική προσευχή, ο εκκλησιασμός, οι αγιογραφίες, οι παρελάσεις, οι εθνικές γιορτές, οι σημαιοστολισμοί. Το πλαίσιο σπουδών προβάλλεται ως διαθεματικό, αλλά, στην πραγματικότητα, είναι παραδοσιακό στα περισσότερα –διακριτά– γνωστικά αντικείμενα και, στην καλύτερη περίπτωση, διεπιστημονικό. Από τη Γ΄ Δημοτικού, μάλιστα, ισχύει η διδασκαλία αυτοτελών μαθημάτων και η σπειροειδής διάταξη της ύλης με κριτήριο τη νοητική εξέλιξη των μαθητών, που απηχεί την πιαζετιανή προβληματική (βλ. και Πιαζέ, [1969] 1979: 42-43).

Ως σκοπός της εκπαίδευσης φέρεται, μεταξύ άλλων, η επαγγελματική αγωγή των μαθητών, ενώ, στην πράξη, η φοίτηση δε συνδέεται με την επαγγελματική αποκατάσταση, παρά μόνον με την έννοια ότι το σχολείο χορηγεί τίτλο σπουδών και ότι, στην καλύτερη περίπτωση, οι γνώσεις που παρέχει προστίθενται στο μορφωτικό δυναμικό του ενήλικα. Το ΔΕΠΠΣ κάθε διδακτικού αντικειμένου περιλαμβάνει: α) γενικούς σκοπούς διδασκαλίας του γνωστικού αντικειμένου και β) άξονες γνωστικού περιεχομένου, σε αντιστοιχία με γενικούς στόχους και διαθεματικές έννοιες. Το ΑΠΣ κάθε διδακτικού αντικειμένου περιλαμβάνει ειδικούς σκοπούς, στόχους-θεματικές ενότητες-δραστηριότητες, πρόσθετα διαθεματικά σχέδια εργασίας, κατανομή ωρών διδασκαλίας, διδακτική μεθοδολογία, αξιολόγηση. Ο συντάκτης του κειμένου αυθαίρετα διαχωρίζει τους συναισθηματικούς από τους ψυχολογικούς στόχους, αστήρικτα και άτοπα θεωρεί τις συμπεριφορές-αξίες-στάσεις ως συναισθηματικές εκδηλώσεις, υιοθετεί τον άνευ λειτουργικού νοήματος όρο 'ψυχοκινητικοί στόχοι' όταν αναφέρεται στις δραστηριότητες των παιδιών.

Από την παράθεση των αρχών διδακτικής μεθοδολογίας συμπεραίνουμε ότι το ΔΕΠΠΣ και το/τα ΑΠΣ επιχειρούν να εστιάσουν, τουλάχιστον στις έγγραφες διακηρύξεις τους, σε σύγχρονες θεωρίες μάθησης, όπως είναι η γνωστική θεωρία του Piaget (βλ.. και Πιαζέ, [1969] 1979: 42-43), οι θεωρίες του εποικοδομισμού και οι κοινωνικοπολιτισμικές, των συνεργατικών περιβαλλόντων μάθησης χωρίς διακρίσεις, των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης. Από ένα επίσημο κείμενο λείπει, όπως είναι αναμενόμενο, η επίδραση από τη θεωρία της κριτικής-χειραφετικής παιδαγωγικής και από τις συγκρουσιακές θεωρίες της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Επίσης, συγχέονται οι παραπάνω θεωρίες και λείπει μια ακριβέστερη ταξινόμηση των παιδαγωγικών παραδοχών και μια αυστηρή οριοθέτηση των εννοιών τους. Η ανάλυση αυτή κλείνει με μια σύνοψη-επίλογο, που περιέχει και τον αδόκιμο όρο 'ενεργητική μεθοδολογία'. Εκεί συμπληρώνεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως μεσολαβητή μεταξύ της αυτόνομης μάθησης και των μαθητών που μετέχουν ενεργά σ' αυτήν.

Από την παράθεση των διδακτικών προσεγγίσεων προκύπτει ότι το ΥΠΕΠΘ υιοθετεί σύγχρονες στρατηγικές διδασκαλίας και αξιολόγησης, που στηρίζονται σε θεωρίες μάθησης όπως ο κοινωνικός εποικοδομισμός, η εγκατεστημένη γνώση (μορφή γνωστικής μαθητείας σε αυθεντικό κοινωνικό και εργαλειακό περιβάλλον), η συνεργατική μάθηση (και Κούσουλας, 2004: 27). Ωστόσο, εμπλέκεται και η παραδοσιακή μορφή διδασκαλίας: διάλεξη του εκπαιδευτικού με αφήγηση. Η προσθήκη αυτή πιθανόν απευθύνεται στους εκπαιδευτικούς που συνεχίζουν να εφαρμόζουν παραδοσιακές μεθόδους, όμως δεν υπηρετεί τις σύγχρονες ανάγκες. Η συνάρτηση ετερόκλητων όρων μεταξύ τους, καθώς και οι εννοιολογικές ανακρίβειες συνεχίζονται και στο θέμα της αξιολόγησης. Αν και προκρίνεται η περιγραφική αξιολόγηση, στην πραγματικότητα η ποσοτική κυριαρχεί στις μεγάλες τάξεις του Δημοτικού και μετά, για να προσαρμοστεί ο μαθητής νωρίς στο εξετασιοκεντρικό σύστημα του Λυκείου, όταν μάλιστα στις μέρες μας η διδακτέα-εξεταστέα ύλη όλων των τάξεών του θα συμπεριλαμβάνεται στις εξετάσεις εισαγωγής στα ΑΕΙ/ΑΤΕΙ. Το ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ συνετάχθη για να ακολουθήσει τα σύγχρονα επιστημονικά ρεύματα και τα ευρωπαϊκά, βορειοαμερικανικά και αυστραλιανά ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ, όμως στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα συνεχίζει να κυριαρχεί η βαθμοθηρία, το κυνήγι της επιτυχίας στις εξετάσεις, η παραπαιδεία των φροντιστηρίων και ιδιαιτέρων μαθημάτων, ο ανταγωνισμός, το άγχος, η -με κριτήρια υλικά και κομματικά- άνιση μεταχείριση των παιδιών από ένα μεγάλο μέρος των καθηγητών, και των καθηγητών από

ένα μεγάλο μέρος των διευθυντών, ο ευτελιστικός ανταγωνισμός μεταξύ εκπαιδευτικών, η άδικη επιλογή στελεχών της εκπαίδευσης, το πρότυπο του ενήλικα που διδάσκει τη διαφθορά, το εύκολο κέρδος, τον καταναλωτισμό, τη φυγοπονία, την αρχή της ήσσονος προσπάθειας με τη μέγιστη ανταμοιβή, την απαξία της μάθησης.

### 3. Παρατηρήσεις και προτάσεις

Η τάση στην Ευρώπη είναι η σύνταξη ΑΠ διαθεματικών, ανοιχτών, ευέλικτων, ανανεώσιμων, που προϋποθέτουν τη συνεργασία των συντελεστών της εκπαίδευσης (Χατζηγεωργίου, 1998: 320-327; Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2002: 55; Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2004: 173-182). Η διαθεματικότητα είναι επηρεασμένη από τη μορφολογική ψυχολογία, τον γνωστικό (Πιαζέ, [1969] 1979; Stenhouse, 1987: 27-28; Σαλβαράς, 1999: 37-38, 40) και κοινωνικό εποικοδομισμό, τη θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης, και στηρίζεται σε αρχές, όπως ολότητα, κοινωνικοποίηση-επικοινωνία, ομαδοσυνεργατικότητα, ανακαλυπτική μέθοδος, διερευνητικές-βιωματικές προσεγγίσεις, εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες, κριτική σκέψη, επίλυση προβλημάτων, δημιουργικότητα (Χατζηγεωργίου, 1998: 7, 320-327; Julien, 2002: 253; Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2002: 54-57, 63; Ματσαγγούρας, 2002: 22, 33; Παντίδης & Πασιάς, 2003: 93, 104), σπειροειδής διάταξη της ύλης, σύμφωνα με τη θεωρία του Bruner (Φλουρής, 1983: 28-29; Χειμαριού, 1987: 59-60; Δενδρινού & Ξωχέλλης, 1999; Σαλβαράς, 1999: 37-38, 40; Doll, 2002: 50). Ωστόσο, παρά τις διακηρύξεις, τα ΑΠ δεν είναι πραγματικά διαθεματικά και μαθητοκεντρικά, και στην πράξη δεν εφαρμόζονται οι δραστηριότητες σε μορφή project. Αντίθετα, ο σχεδιασμός τους με βάση τους στόχους είναι επηρεασμένος από παλαιότερες και ξεπερασμένες γνωστικές προσεγγίσεις, όπως είναι ο συμπεριφορισμός (Χειμαριού, 1987: 59-60, 95-109), και εξαρτώνται από παιδαγωγικές και γλωσσικές θεωρίες πολιτισμικά και ιδεολογικά προσδιορισμένες, και πολιτικές επιλογές (Τσοπάνογλου, 2000). Τα προγράμματα είναι και κλειστά (Δενδρινού & Ξωχέλλης, 1999: 72), αφού επί της ουσίας προσαρμόζονται στις ευρωπαϊκές οικονομικές και πολιτικές συνθήκες, εντάσσονται σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα και περιορίζουν τα περιθώρια πρωτοβουλίας του εκπαιδευτικού. Η αξιολόγηση των μαθητών είναι ποσοτική και όχι περιγραφική-ποιοτική, ενώ στην πράξη ατονούν εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, όπως η αυτοαξιολόγηση, η αξιολόγηση μεταξύ συμμαθητών, η αξιολόγηση με βάση portfolio (Κασσωτάκης, 1984: 29; Φωτιάδου, 2001: 128; Κωνσταντίνου, 2002: 42, 44-45).

Τα ΑΠ των δυτικών χωρών προσαρμόζονται στις οικονομικές και άλλου είδους μακρο-οικονομικές αλλαγές, στον πολιτικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης, καθώς και στη σχολική κουλτούρα (Skillbeck, 1990: 19, 24). Γι' αυτό είναι τεχνοκρατικά και όχι ανθρωπιστικά, και αντανακλούν την κυρίαρχη αστική ιδεολογία και όχι την κριτική, ταξική και συγκρουσιακή συνείδηση (και Φλουρής, 1983: 64, 65; Χατζηγεωργίου, 1998: 9, 472, 473, 546, 553). Όπως επισημαίνουν ο Barnes (1975/1987: 149), ο Eggleston (1980: 2, 10, 18, 22, 23, 35, 53, 56, 79, 95, 101, 118, 145), ο Μαυρογιώργος (1983) και οι Apple & Franklin (1986: 61, 63-65, 68, 75, 77), το σχολείο, ως το πιο αποτελεσματικό ιδεολογικό εργαλείο στην εποχή της τεχνολογίας, παράγει σύστημα εξουσίας και συνακόλουθων αξιών, αφού αντανακλά τις οικονομικές και ιδεολογικές συγκρούσεις των τάξεων. Παράλληλα, με την επίσημη και 'ενδεδειγμένη' γνώση που επιλέγει-ορίζει-νομιμοποιεί-μεταβιβάζει-κατανέμει-αξιολογεί, είναι φορέας ιδεολογικής ηγεμονίας με

στόχο τον οικονομικό και κοινωνικό έλεγχο και την κοινωνική συναίνεση. Αντιφάσκει ανάμεσα στη διακήρυξη περί ίσων ευκαιριών και στον επιλεκτικό χαρακτήρα του, γι' αυτό είναι αυταπάτη η συμμετοχή, δημοκρατία, ισότητα στην εκπαίδευση. Το πρόγραμμα του σχολείου είναι απαιτητικό σε υψηλότερα εκπαιδευτικά στάδια, για τις ανάγκες της οικονομίας. Δεν είναι κοινωνικά και πολιτικά ουδέτερο, παρά τον τυχόν χαρακτηρισμό του ως 'ανοικτού', 'ευέλικτου', 'παιδοκεντρικού', αλλά αντανακλά τη βιομηχανοποιημένη εποχή και τη συνακόλουθη κοινωνική διαίρεση της εργασίας, αναπαράγει τις ταξικές ανισότητες, αποτελεί μέρος της άνισης οικονομικής δομής και εκπαιδευτικής πολιτικής. Η ανάδειξη των ατομικών διαφορών ως προς τις ικανότητες, η διαφοροποίηση και ο έλεγχος στο σχολικό πρόγραμμα απηχεί τη διαφοροποίηση και τον έλεγχο τάξεων και ανθρώπων. Το πρόγραμμα σπουδών, προκειμένου να ικανοποιήσει τους δύο κοινωνικούς σκοπούς, την εκπαίδευση για την ηγεσία και την εκπαίδευση για την... 'οπαδοποίηση' (followership), οργανώνεται γύρω από τις αρχές της ευελιξίας, επιλογής, αναζήτησης, για τους μελλοντικούς διευθυντές, και τις αρχές της ακρίβειας, τακτικότητας, τυπικότητας για τους ανειδίκευτους και ημι-ειδικευμένους. Για τους μαθητές, η εργασία με βάση το ΑΠ δεν είναι απλώς εκπαιδευτική διαδικασία μετάδοσης γνώσεων και δεξιοτήτων για την παραγωγή, αλλά υποχρεωτική μύηση στο κοινωνικό σύστημα αξιών. Ο εκπαιδευτικός είναι άμεσα εμπλεκόμενος στον ταξινομητικό και επιτηρητικό ρόλο του σχολείου. Το παράλληλο ανεπίσημο αλλά πραγματικό σχολικό πρόγραμμα, αν θεωρηθεί ότι διευκολύνει περισσότερο τους μαθητές, αποβλέπει στην αύξηση των εγγραφών των μαθητών, με την τακτική της πλειοδοσίας στην υποσχεσιολογία. Το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα, επίσης, αποτελεί εργαλείο κοινωνικού ελέγχου, προβλέπει νόρμες, πρότυπα, αλληλεπιδράσεις, ακρίβεια, πειθάρχηση και υπακοή. Η κριτική του σχολείου έχει τις απαρχές της στις αναλύσεις των Bernstein, Althusser, Bourdieu. Η κοινωνιολογική ανάλυση του ΑΠ βοηθά να απαλλαγούμε από την ιδέα ότι ο τρόπος συγκρότησής του είναι ο μόνος δυνατός. Η σύνδεσή του με τη φύση των πολιτικών συστημάτων και της κοινωνικής οργάνωσης αποτελεί συνεισφορά στον αγώνα για την αλλαγή του, ενώ οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να στραφούν εναντίον της ιδεολογίας που τους παγιδεύει.

Δεν θα ήταν υπερβολική η παραδοχή ότι τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών είναι καθοριστικά για τη διαμόρφωση του κοσμοειδώλου των μαθητών (Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2002: 53), γι' αυτό πρέπει να παρέχουν εκπαιδευτικές ευκαιρίες, με ιδιαίτερη ανταπόκριση στα παιδιά που μειονεκτούν (Behar-Horenstein, 1999: 5). Ως προς τη γλωσσική διδασκαλία, ειδικά, είναι ανάγκη στα ΑΠ να ενσωματωθούν αρχές και δραστηριότητες όπως η ομαδοσυνεργατική μάθηση, η επιχειρηματολογία, οι κοινότητες και πρακτικές ανάγνωσης και γραφής, η δημιουργική γραφή, η δραματική τέχνη, η ζωγραφική, η φωτογραφία, η εικονογράφηση, η εκπαίδευση με χρήση Η/Υ, η δίγλωσση εκπαίδευση, η εκπαίδευση των μεταναστών, ο πολιτισμικός πλουραλισμός στις αξίες και στον τρόπο ζωής, οι κοινωνικοοικονομικές σχέσεις (Skillbeck, 1990: 21; Ornstein, 1999a: 265-266, 270-272; Britzman, 2002: 97; Unsworth, 2004). Σύμφωνα και με τον Giroux (1999: 36, 39, 41-43), το ΑΠ επηρεάζεται από την αγορά και ευνοεί όσους έχουν εξουσία, συνεπώς αποκαλύπτει κοινωνικές ταυτότητες και αποτελεί πεδίο αγώνων. Κάθε θεωρία κριτική του ΑΠ εξετάζει τα ζητήματα της εξουσίας, αντιπροσωπευτικότητας, δικαιοσύνης στο ΑΠ και προτείνει την ανταπόκρισή του σε ζητήματα ταυτότητας, κοινοτήτων, παραδόσεων, πολιτισμού, δημοκρατίας, ισότητας ως προς το φύλο, τη φυλή, την κοινωνική τάξη.

**Πηγές**

ΥΠΕΠΘ (13-3-2003), Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο και την Υποχρεωτική Εκπαίδευση, *ΦΕΚ 303*, τ. Β΄, Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

**Βιβλιογραφία**

**Ελληνόγλωσση**

Δενδρινού, Β., & Ξωχέλλης, Π. (1999), Προγράμματα σπουδών στη σχολική εκπαίδευση: έννοιες και όροι, *Γλωσσικός Υπολογιστής, 1*.

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε. (2002), Η διαθεματικότητα στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών: παραδείγματα από την ευρωπαϊκή εμπειρία και πρακτική, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7.

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε., Κούτρα, Χ., & Σοφού, Ε. (2004), Η διαθεματική προσέγγιση στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών. Διερεύνηση και αξιολογική προσέγγιση παραδειγμάτων από την ευρωπαϊκή εμπειρία και πρακτική, Στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό Πρόγραμμα*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κασσωτάκης, Μ. (1984), Η αξιολόγηση των μαθητών στο αυταρχικό και στο φιλελεύθερο-δημοκρατικό σχολείο (δυο σχολεία, δυο αδιέξοδα), *Σύγχρονη Εκπαίδευση, 15*.

Κωνσταντίνου, Χ. (2002), Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 7*.

Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2002), Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα προγράμματα σπουδών: τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 7*.

Μαυρογιώργος, Γ. (1983), Σχολικό πρόγραμμα και παραπρόγραμμα, *Σύγχρονη εκπαίδευση, 13*, 74-81.

Παντίδης, Σ., & Πασιάς, Γ. (2003), Ο 'λόγος' για την Ευρώπη και η εισαγωγή της ευρωπαϊκής διάστασης στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών (θεωρητικών και κοινωνικών επιστημών) της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, *Κίνητρο, 5*. Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Πάσουλα, Ε. (2003), Αναλυτικά προγράμματα, πολιτισμός και κοινωνία, *Το εικονικό σχολείο, 3*, 2.

Σαλβαράς, Ι. (1999), Διαμόρφωση ενός γενικού πλαισίου προδιαγραφών για τη σύνταξη αναλυτικών προγραμμάτων και για τη συγγραφή και χρήση σχολικών βιβλίων, *Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 1*.

Τσοπάνογλου, Α. (2000), Οι στόχοι ως πυρήνας εκπαιδευτικού προγράμματος, *Γλωσσικός Υπολογιστής, 2*.

Φλουρής, Γ.Σ. (1983), *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Γρηγόρη.

Φωτιάδου, Τ. (2001), Το portfolio ως μέσον ανάπτυξης δεξιοτήτων των μαθητών: μια πρόταση, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 5*.

Χατζηγεωργίου, Γ. (1998), *Γνώθι το Curriculum*, Αθήνα: Ατραπός.
Χειμαριού, Ε. (1987), *Αναλυτικά Προγράμματα: σύγχρονες τάσεις σχεδιασμού στην Αγγλία*, Θεσσαλονίκη: Α[φοί] Κυριακίδη.

**Μεταφρασμένη στα ελληνικά**

Kress, G. (2000), Σχεδιασμός του γλωσσικού προγράμματος σπουδών με βάση το μέλλον, μτφρ. Κ. Κανάκης & Β. Δενδρινού, *Γλωσσικός Υπολογιστής, 2*.
Πιαζέ, Ζ. ([1969] 1979), *Ψυχολογία και Παιδαγωγική*, μτφρ. Α. Βερβερίδης, Αθήνα: Νέα Σύνορα-Λιβάνη.

**Ξενόγλωσση**

Apple, M.W., & Franklin, B. (1986), Curricular history and social control, In: M.W. Apple [1979], *Ideology and curriculum*, London: Routledge & Kegan Paul.
Barnes, D. (1975/1987), *From communication to curriculum*, Middlessex: Benguin Books.
Behar-Horenstein, L.S., Amatea, E.S., & Sherrard, P.A.D. (1999), From theory to practice: contemporary curriculum issues, In: A.C. Ornstein & L.S. Behar-Horenstein (Eds.), *Contemporary issues in curriculum*, Massachusetts: Allyn and Bacon.
Britzman, D.P. (2002), The death of curriculum? In: W.E. Doll & N. Gough (Eds.), *Curriculum visions*, New York: Peter Lang.
Doll, W.E. (2002), Ghosts and the curriculum, In: W.E. Doll & N. Gough (Eds.), *Curriculum visions*, New York: Peter Lang.
Eggleston, J. (1980[2]), *The sociology of the school curriculum*, London: Routledge & Kegan Paul.
Giroux, H.A. (1999[2]), Teachers, public life, and curriculum reform, In: A.C. Ornstein & L.S. Behar-Horenstein (Eds.), *Contemporary issues in curriculum*, Massachusetts: Allyn and Bacon.
Julien, J.S. (2002), Haunting curriculum: visions of curriculum past, curriculum present and a vision of what is yet-to-come, In: W.E. Doll & N. Gough (Eds.), *Curriculum visions*, New York: Peter Lang.
Ornstein, A.C. (1999[2] a), Curriculum trends revisited, In: A.C. Ornstein & L.S. Behar-Horenstein (Eds.), *Contemporary issues in curriculum*, Massachusetts: Allyn and Bacon.
Ornstein, A.C. (1999[2] b), Philosophy as a basis for curriculum decisions, In: A.C. Ornstein & L.S. Behar-Horenstein (Eds.), *Contemporary issues in curriculum*, Massachusetts: Allyn and Bacon.
Skillbeck, M. (1990), *Curriculum reform. An overview of trends*, Paris: OECD.
Stenhouse, L. (1987), *An introduction to curriculum research and development*, London: Heinemann.
Unsworth, L. (2004[2]), *Teaching multiliteracies across the curriculum. Changing contexts of text and image in classroom practice*, Berkshire/Norfolk: Open University Press.

Παντελής Γεωργογιάννης
Επιμέλεια

10ο
Διεθνές Συνέδριο

# Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

## Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα




Πάτρα, 6-8 Ιουλίου 2007

Συνεδριακό και Πολιτιστικό Κέντρο
Πανεπιστημίου Πατρών

Πάτρα 2016

**Παντελής Γεωργογιάννης**
Επιμέλεια

**10ο Διεθνές Συνέδριο**
με κριτές

# Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

## Μετανάστευση και ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα

Πάτρα, 6-8 Ιουλίου 2007

Επιστημονική σειρά:
Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση

Πάτρα 2015

Όλα τα αντίγραφα υπογράφονται από τον κάτοχο του copyright.



**Copyright ©:** Παντελής Γεωργογιάννης

**Διεύθυνση:** Αντωνίου Οικονόμου 8, 26504 Άγιος Βασίλειος, Πάτρα
Τηλ: +30 6944346420
http://www.georgogiannis.gr
E–mail: pantelis.georgogiannis@gmail.com

**Τίτλος :** Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Μετανάστευση και Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα

**Επιστημονική σειρά:** Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση

**Ηλεκτρονική στοιχειοθεσία:** Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών - Μελιτζάνη Ειρήνη

**Έκδοση:** Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών

**ISBN:**

σ.σ. 702, σχήμα 17,5 Χ 25 εκ.

Όλα τα κείμενα δημοσιεύονται με ευθύνη των συγγραφέων τους

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.

**Επιστημονική Επιτροπή Κριτών**

**Γεωργογιάννης Παντελής**, *Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Πατρών*
**Αθανασίου Λεωνίδας**, *Καθηγητής, Φ.Π.Ψ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων*
**Κατσούλης Χάρης**, *Καθηγητής, Τ.Ξ.Γ.Μ.Δ., Ιόνιο Πανεπιστήμιο*
**Χατζησαββίδης Σωφρόνης**, *Καθηγητής, Π.Τ.Ν., Α.Π.Θ.*
**Ανδρειωμένος Γεώργιος**, *Αναπλ. Καθηγητής, Τ.Ξ.Γ.Μ.Δ., Ιόνιο Πανεπιστήμιο*
**Γκόβαρης Χρήστος**, *Αναπληρωτής Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας*

**Οργανωτική Επιτροπή Συνεδρίου**

**Πρόεδρος: Γεωργογιάννης Παντελής**, *Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Πατρών*
**Γραμματέας: Κυπριανού Δέσπω**, *Εκπαιδευτικός, Υποψήφια Διδάκτωρ, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Πατρών*
**Ταμίας: Λάγιος Βασίλης**, *Εκπαιδευτικός Π.Ε., Μεταπτυχιακός φοιτητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Επιστημονικός συνεργάτης ΚΕ.Δ.ΕΚ.*

**Γραμματεία Συνεδρίου**

**Γιάννακα Χρυσοβαλάντη**, *Εκπαιδευτικός Π.Ε., Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Συνεργάτης ΚΕ.Δ.ΕΚ.*
**Σπανού Παναγιώτα**, *Εκπαιδευτικός Π.Ε, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών, Συνεργάτης ΚΕ.Δ.ΕΚ.*
**Κουτλή Παναγιώτα**, *Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*
**Μανίκα Δήμητρα**, *Φιλόλογος, Κάτοχος Μ.Δ.Ε., Συνεργάτης ΚΕ.Δ.ΕΚ., Πανεπιστήμιο Πατρών*
**Κουνέλη Βασιλική**, *Φιλόλογος, Κάτοχος Μ.Δ.Ε., Συνεργάτης ΚΕ.Δ.ΕΚ., Πανεπιστήμιο Πατρών*
**Ψυχογιού Παναγιώτα**, *Φιλόλογος, Συνεργάτης ΚΕ.Δ.ΕΚ., Πανεπιστήμιο Πατρών*

**Μέλη:**

**Μπομπαρίδου Χρυσή**, *Κάτοχος Μ.Δ.Ε., Υπ. Διδάκτωρ, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Πατρών, Επιστημονικός Συνεργάτης ΚΕ.Δ.ΕΚ.*
**Παπαπαναγιώτου Νικόλαος**, *Υπεύθυνος Πληροφορικής ΚΕ.Δ.ΕΚ., Πανεπιστήμιο Πατρών*
**Μεϊμέτης Παρασκευάς**, *Εκπαιδευτικός Π.Ε., Μεταπτυχιακός φοιτητής Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Πατρών*
**Δριμάλα Αρχόντω**, *Φιλόλογος*
**Έφη Ψυχογιού**, Δασκάλα
**Πανέτα Ευστρατία**, *Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Πατρών*
**Νιφόρα Νικολία**, *Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Πατρών*
**Καπέλη Σταυρούλα**, *Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Πατρών*
**Κάκου Σοφία**, *Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Πατρών*

**Δακτυλογραφήσεις & Επεξεργασία Σε Η/Υ**

**Λάγιος Βασίλης**, *Εκπαιδευτικός Π.Ε., Μεταπτυχιακός φοιτητής Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Πατρών Επιστημονικός συνεργάτης ΚΕ.Δ.ΕΚ.,*
**Μελιτζάνη Ειρήνη**, *Πτυχιούχος Τμήματος Τουριστικών Επιχειρήσεων, Συνεργάτης ΚΕ.Δ.ΕΚ., Πανεπιστήμιο Πατρών*

# Περιεχόμενα


**Πρόλογος** 13

**Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία** 15

**Οι συγκινησιακές διαδικασίες που απορρέουν από Έλληνες και Αλβανούς μαθητές γυμνασίου κατά την παρατήρηση φωτογραφιών Αλβανών συμμαθητών τους, όταν δε γνωρίζουν και όταν γνωρίζουν την καταγωγή τους.** 17
*Γεωργογιάννης Παντελής - Κυπριανού Δέσποινα - Δημοπούλου Φωτεινή*

**Οι συγκινησιακές διαδικασίες που απορρέουν από Έλληνες και Αλβανούς μαθητές γυμνασίου κατά την παρατήρηση φωτογραφιών Ελλήνων συμμαθητών τους, όταν δε γνωρίζουν και όταν γνωρίζουν την καταγωγή τους.** 28
*Γεωργογιάννης Παντελής - Κυπριανού Δέσποινα - Δημοπούλου Φωτεινή*

**Σύγκριση των συγκινησιακών διαδικασιών μαθητών δημοτικού και γυμνασίου που απορρέουν από Έλληνες και Αλβανούς, κατά την παρατήρηση φωτογραφιών Αλβανών συμμαθητών τους, όταν δε γνωρίζουν και όταν γνωρίζουν την καταγωγή τους.** 38
*Κυπριανού Δέσποινα - Βλητσάκη Βασιλική - Δημοπούλου Φωτεινή - Γεωργογιάννης Παντελής*

**Το Στίγμα στην πολιτισμική μειονότητα των Τσιγγάνων. Ερευνητικά δεδομένα** 48
*Λάγιος Βασίλειος*

**Σε ποιο βαθμό οι αναπαραστάσεις και τα στερεότυπα των καθηγητών μπορούν να συμβάλλουν ώστε η διδασκαλία να είναι διαπολιτισμική; Ψυχαναλυτική Προσέγγιση** 58
*Δήμητρα Χατζηαγγελάκη*

**Ο Απειλητικός Άγριος κι ο Διαρκώς Επανερχόμενος Μεσσίας. Δομώντας τον Εαυτό- Δομώντας τον Άλλον.** **69**
*Καρασαββίδου Ελένη*

**Ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις και άλλες επικουρικές παροχές και βελτιώσεις για τη μερική άρση των ανισοτήτων στο διαπολιτισμικό σχολείο** **79**
*Δήμα Μαρία - Δρούγκας Αναστάσιος - Κολιάτση Γεωργία*

# Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Διαπολιτισμική πραγματικότητα στην Ελλάδα **91**

**Η διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στις χώρες της ευρωπαϊκής ένωσης.** **93**
*Κυπριανού Δέσποινα - Γεωργογιάννης Παντελής*

**Διαπολιτισμική Αγωγή: Συγκριτική προσέγγιση παιδαγωγικής πράξης σε επιλεγμένα προσχολικά ιδρύματα Ελλάδας, Αγγλίας και Γερμανίας** **109**
*Κωνσταντίνος Δήμας - Ελένη Καινούργιου - Παναγιώτα Σιούλα*

**Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως πλαίσιο αποδοχής και ενσωμάτωσης στο σύγχρονο σχολείο** **118**
*Σάλμοντ Ελευθερία*

**Διαπολιτιστική Εκπαίδευση στο Ελληνικό Σχολείο** **124**
*Πάσχου Αγγελική*

**Ο ρόλος και η αξία της διαπολιτισμικής αγωγής στο σύγχρονο Δημοτικό Σχολείο** **133**
*Γεραρής Ηλίας - Μπαλτατζής Δημήτριος*

**Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Λύκειο** **142**
*Βακάλης Γεώργιος*

**Νεοελληνική Γλώσσα Β΄ Γυμνασίου – Διαπολιτισμική προσέγγιση** **148**
*Μιχαλοπούλου Κατερίνα*

**Οργανωτικές και Διδακτικές προτάσεις ενδυνάμωσης και εφαρμογής της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο Ελληνικό Σχολείο.** **158**
*Πανταζής Κωνσταντίνος - Σιδέρη Άρτεμις - Χρονόπουλος Γιώργος*

**Αρχές Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Σχολείου και Εκπαιδευτικών** **168**
*Κακαβάκη Φωτεινή*

**Διαπολιτισμική αγωγή και Έλληνες εκπαιδευτικοί - Μια πρόκληση για το μέλλον** **174**
*Γκιουζέλης Αθανάσιος*

**Συγκριτική παρουσίαση της διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών Α'/βάθμιας και Β'/βάθμιας εκπαίδευσης.** **184**
*Λάγιος Βασίλειος - Γεωργογιάννης Παντελής*

**Αναγνώριση τυπικών και εμπειρικών παιδαγωγικών και διαπολιτισμικών ικανοτήτων, με στόχο την πρακτική κατάρτιση μεταναστών και γηγενών, σε υπηρεσίες-κέντρα προσχολικής και σχολικής φροντίδας παιδιών: το παράδειγμα του MUTUAL** **193**
*Νομικού Χριστίνα - Σταματάκης Θεόδωρος - Δημητρακόπουλος Κωσταντίνος -Ιφιγένεια Σοφοκλέους*

**Το πολυπολιτισμικό δημοτικό σχολείο και οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική αγωγή. Μια εμπειρική έρευνα.** **202**
*Γκανέτσου Χ. - Ρέππα Γ.*

**Σχολική μονάδα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Ο ρόλος του Διευθυντή έναντι στους αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές** **213**
*Παπαπέτρου Σάββας - Παναγιωτόπουλος Γεώργιος*

**Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών** **219**
*Γερογιάννης Κωνσταντίνος - Σάλμοντ Ελευθερία*

**Διγλωσσία και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (τάσεις και προοπτικές)** **226**
*Βλαχάδη Μαρία - Παπαπέτρου Σάββας*

**Η διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση. Ευρωπαϊκή Εκπαίδευση και Στάσεις των Ελλήνων Εκπαιδευτικών.** **233**
*Βλαχάδη Μαρία - Παπαπέτρου Σάββας*

**Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα ως πολιτισμικό «σοκ» με την ανθρωπολογική έννοια του όρου.** **240**
*Τσιμουρής Γιώργος*

**Η κοινωνιολογική θεωρία του E. Durkheim, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και οι εκπαιδευτικές πρακτικές: μια πρώτη προσέγγιση** **250**
*Καμαριανός Ιωάννης - Γούγα Γεωργία*

**Η συμβολή των προσωπικών σχέσεων εκπαιδευτικού – μαθητών στη διαπολιτισμική αγωγή** **256**
*Γεώργιος Χαλκιάς*

# Τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα στην Ελλάδα

**265**

**Πρόσφατα θεωρητικά ζητήματα στη μελέτη της κατάκτησης πρώτης και δεύτερης γλώσσας και εφαρμογές τους στην κατάκτηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας** **267**
*Ζούνη Ευαγγελία - Μαργέλος Ματθαίος*

**Διαπολιτισμική προσέγγιση στη διδακτική (για αποτελεσματικότερη μάθηση αλλοδαπών και ντόπιων μαθητών) ως νέος προσανατολισμός: μια ρεαλιστική προσέγγιση στο πλαίσιο της σύγχρονης πραγματικότητας** **278**
*Παπαγιάννη Αικατερίνη - Ρέππα Γλυκερία*

**Παράγοντες επίδρασης της παραγωγής δημιουργικού γραπτού λόγου στο σύγχρονο, πολυπολιτισμικό σχολείο** **288**
*Κωνσταντίνα Ηλιοπούλου*

**Η διδασκαλία της ξένης γλώσσας στο δημοτικό ως αντιπαράδειγμα διαπολιτισμικής αγωγής** **296**
*Καλομοίρα Πολυχρονοπούλου*

**Σύγκριση μεθόδων διδασκαλίας του λεξιλογίου της νέας ελληνικής σε αλλοδαπούς μαθητές: εκπαιδευτικές εφαρμογές** **303**
*Ανδρέου Γεωργία- Γαλαντόμος Ιωάννης*

**Εξέταση του διδακτικού εγχειριδίου «Μαζί 2» για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας με βάση τα γλωσσοδιδακτικά ρεύματα** **312**
*Χριστίνα Γεωργαντίδου - Μαρία Μανινέα - Δάφνη Νικολάου*

**Διδακτική Πράξη και Παραγωγή διδακτικού υλικού Γ2 σύμφωνα με το Επικοινωνιακό Μοντέλο** **321**
*Σουρίδη –Μπαταγιάννη Παναγιώτα*

**Ελληνικά για Επαγγελματική Χρήση - Επιχειρηματικά Ελληνικά** **329**
*Καβάγια Βασιλική*

**Προτάσεις χρήσης του Η/Υ στη βελτίωση της γλωσσικής ικανότητας των αλλοδαπών μαθητών του Δημοτικού** **338**
*Καβρουματζής Κωνσταντίνος*

**Τα SMS στη Διδακτική της Ξένης/Δεύτερης Γλώσσας** **347**
*Καραπλή Δέσποινα*

**Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως φορέα κοινωνικής αλλαγής σε μια τάξη εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας σε μετανάστες** **360**
*Κοντογιάννη Σοφία - Χαρτά Χριστίνα*

**Διδάσκοντας την ελληνική γλώσσα σε αλλοδαπούς φυλακισμένους: αλληλεπιδράσεις εγκλεισμού και εκπαιδευτικής διαδικασίας** **369**
*Μαίρη Μαργαρώνη*

# Τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα στο εξωτερικό **377**

**Η ελληνική πολιτική για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στις χώρες της ευρωπαϊκής ένωσης.** **379**
*Γεωργογιάννης Παντελής - Κυπριανού Δέσποινα*

**Ερευνητική προσέγγιση στη διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας δια μέσου του διδακτικού έργου των αποσπασμένων εκπαιδευτικών από την Ελλάδα στη Μελβούρνη** **398**
*Μηλίδης Γιάννης*

**Προοπτικές γλωσσικής παραγωγής και αναπαραγωγής των ελληνικών της Καλαβρίας (Κάτω Ιταλία)** **407**
*Πετροπούλου Χριστίνα*

**Ανάλυση και ιεράρχηση λαθών στην παραγωγή γραπτού λογού Πολωνών σπουδαστών της ΝΕ ως ξένης γλώσσας.** **415**
*Κουτή Μαρία - Χατζηγιαννίδη Αναστασία*

**Γλωσσικές συνήθειες και προοπτικές για την αναζωογόνηση της ελληνικής γλώσσας σε μία κοινότητα στις ΗΠΑ** **427**
*Οικονομίδου Ελένη*

# Ειδικοί τύποι διαπολιτισμικών σχολείων **437**

**Η αναβαθμισμένη ποιότητα της εκπαίδευσης των μαθητών του διαπολιτισμικού σχολείου και η αξιολόγηση στην εκπαιδευτική διαδικασία.** **439**
*Χριστοδούλου Θεόδωρος*

**Συμβολή του διδακτικού προσωπικού στη διαμόρφωση κοινωνικού πλαισίου με ψυχοπαιδαγωγικές και άλλες ενέργειες για την αποδοτική λειτουργία του διαπολιτισμικού σχολείου.** **450**
*Τσαγκαρέλη Βασιλική - Σαββάκη Χρύσα*

**Εκπαίδευση στα δικαιώματα του ανθρώπου: ένα πρόγραμμα εφαρμογής στο 5ο Διαπολιτισμικό Δημ. Σχολείο Μενεμένης** **457**
*Ευαγγελία Κανταρτζή - Βαρβάρα Κουταλακίδου*

**Προσεγγίσεις του μειονοτικού και μεταναστευτικού φαινομένου. Ανοιχτό Σχολείο μεταναστών Πειραιά.** **466**
*Παμουκτσόγλου Αναστασία - Χρυσαφάκη Αικατερίνη*

**Ευρωπαϊκό σχολείο Ηρακλείου: ένα μοντέλο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης** **475**
*Νικολόπουλος Τρύφων - Πολυχρονοπούλου Καλομοίρα*

**Επικοινωνία Πολιτισμική Δράση και Διασπορά. Το Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού Τρίπολης Λιβύης** **483**
*Μακρή Όλγα - Ήργης Αργύρης*

# Ειδικά Διαπολιτισμικά Θέματα **495**

**Προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων μέσω της δραματοποίησης στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης** **497**
*Παπαρούση Μαρίτα - Κοντογιάννη Άλκηστη - Παπαϊωάννου Θεοδώρα*

**Η Εκπαίδευση (ή καλύτερα ο αποκλεισμός από την εκπαιδευτική διαδικασία) των Τσιγγανοπαίδων στην Ελλάδα: Η λογοτεχνία ως μέσο διδακτικής παρέμβασης** **506**
*Κυρέζη Αθανασία - Σιάτρας Αναστάσιος*

**Η δραματοποίηση ελληνικών ιδιωματικών εκφράσεων και παροιμιών ως υποστήριγμα της κατανόησης της ελληνικής γλώσσας και κουλτούρας από αλλοδαπούς** **516**
*Γαργαλιάνος Σταμάτης*

**Οι κλασικές σπουδές στη σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα** **525**
*Μουλά Ευαγγελία*

**Ανάπτυξη επικοινωνιακών γλωσσικών δεξιοτήτων μέσα από ένα πρόγραμμα Αγωγής Υγείας** **539**
*Πολύζος Νικόλαος*

**Διαπολιτισμική Αγωγή της Τέχνης: Μια έρευνα για τα αποτελέσματά της σε διαθρησκειακό επίπεδο** **544**
*Διαλεκτόπουλος Θανάσης*

**Διαπολιτισμική αγωγή και Μουσειακή εκπαίδευση: Ένα παράδειγμα εφαρμογής σε Ιστορικό-Λαογραφικό Μουσείο.** **554**
*Βασιλοπούλου Ευαγγελία - Γιαννακόπουλος Δημήτρης*

**Ο Αδελφός μου και ο Θεός μου ο Μετανάστης** **562**
*Χριστοδούλου Φώτιος*

**Όταν οι δάσκαλοι λένε ιστορίες: Η αξιοποίηση των αυτοβιογραφικών ιστοριών στη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών** **569**
*Μάγος Κώστας*

**Ο ρόλος του σχολείου στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία** **577**
*Περαχωρίτη Μαρία*

# Διαπολιτισμική Εκπαιδευτική Πολιτική **589**

**Διαπολιτισμική θεωρία και εκπαιδευτική πολιτική** **591**
*Θεμιστοκλής Γκόγκας*

**Η επιρροή της τουρκικής πολιτικής επί της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Κωνσταντινούπολη** **600**
*Σαρίογλου Ειρήνη*

**Κοινωνική πολιτική για τους μετανάστες στην Ελλάδα: προβληματισμοί** **604**
*Παλαιολόγου Νεκταρία - Ευαγγέλου Οδυσσέας*

**Ο ρόλος του συλλόγου διδασκόντων στη διαμόρφωση διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής** **611**
*Ακριτίδης Νικόλαος - Τοκατζόγλου Μιχάλης*

# Ειδικά Θέματα Μετανάστευσης **619**

**Μετανάστευση, Ρατσισμός και Νεοελληνικό Θέατρο Σκιών** **621**
*Αγραφιώτης Θωμάς*

**Μετανάστευση και αφήγηση ζωής: μεθοδολογική προσέγγιση στην ποιοτική έρευνα** **631**
*Μαρία Πρελορέντζου*

**Μετανάστες Πολυπολιτισμός και Ανάπτυξη. Ένα παράδειγμα.** **640**
*Ήργης Αργύρης - Μακρή Όλγα*

**Για τα δικαιώματα των μεταναστών: κοινωνική και εκπαιδευτική διάσταση** **651**
*Καπραβέλου Αλεξία*

**Νομιμοποίηση Μεταναστών – Η Ελληνική Πραγματικότητα** **662**
*Γιώργος Αλεβυζάκης*

**Αλλοδαποί φοιτητές στην Ελλάδα (1929 – 2000): χώρες προέλευσης διακυμάνσεις ποσοστών και επιλογή σπουδών** **665**
*Τραντάς Πέτρος - Κόκκινος Γιώργος*

**Πολυσήμαντη η μεταναστευτική πρόκληση και για την εκπαίδευση** **682**
*Τρομπούκης Απόστολος - Τερζόγλου Παρασκευή*

**Σχόλια και προτάσεις του Ελληνικού Φόρουμ Μεταναστών στην «Τροποποίηση Του Ν. 3386/2005 Είσοδος, Διαμονή Και Κοινωνική Ένταξη Των Υπηκόων Τρίτων Χωρών Στην Ελληνική Επικράτεια»** **694**
*Μοαβία Άχμετ*

**Είναι επιτακτική ανάγκη να επανεξεταστεί ο μεταναστευτικός νόμος** **701**
*Μοαβία Άχμετ*

**Η ελληνική γλώσσα στη ζωή των Αφρικανών στην Ελλάδα** **703**
*Καγιού Λιγοπόρα*

**Η ένταξη των αλβανών μεταναστών στην ελληνική κοινωνία** **707**
*Θάκας Ηλίας*

**Οι ασιάτες μετανάστες στην Ελλάδα και η Ελληνική γλώσσα** **712**
*Μπάνταρ Μουνίρ*

Παντελής Γεωργογιάννης
Επιμέλεια

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ
ΚΕ.Δ.ΕΚ.
ΚΕΝΤΡΟ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

## 16ο
## Διεθνές Συνέδριο

# Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης,

## Διαπολιτισμικότητα και τα Ελληνικά ως ξένη γλώσσα




**Τόμος ΙΙ**

Πάτρα, 28-30 Ιουνίου 2013

**Αίθουσα Τελετών "Οδυσσέας Ελύτης"
Πανεπιστημίου Πατρών**

**Πάτρα 2014**

**Παντελής Γεωργογιάννης**
Επιμέλεια

**16ο Διεθνές Συνέδριο**
με κριτές

# Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης

## Διαπολιτισμικότητα και τα Ελληνικά ως Ξένη Γλώσσα

Πάτρα, 28-30 Ιουνίου 2013

Τόμος ΙΙ

Πάτρα 2014

Όλα τα αντίγραφα υπογράφονται από τον κάτοχο του copyright.



**Copyright ©:** Παντελής Γεωργογιάννης

**Διεύθυνση:** Αντωνίου Οικονόμου 8, 26504 Άγιος Βασίλειος, Πάτρα
Τηλ: +30 6944346420
http://www.georgogiannis.gr
E–mail: pantelis.georgogiannis@gmail.com

**Τίτλος :** Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Διαπολιτισμικότητα και τα ελληνικά ως ξένη γλώσσα, Τόμος ΙΙ

**Ηλεκτρονική στοιχειοθεσία:** Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών - Μελιτζάνη Ειρήνη

**ISBN:** 978-960-8206-81-6
**SET:** 978-960-8206-82-3

σ.σ. 516, σχήμα 17,5 Χ 25 εκ.

Όλα τα κείμενα δημοσιεύονται με ευθύνη των συγγραφέων τους

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.

**Επιστημονική Επιτροπή**

**Πρόεδρος:**
**Γεωργογιάννης Παντελής,** *Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών*

**Μέλη:**
**Ντίνας Κωνσταντίνος,** *Καθηγητής ΠΤΝ Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας*
**Χατζησαββίδης Σωφρόνης,** *Καθηγητής, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*
**Γκόβαρης Χρήστος,** *Αναπληρωτής Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*
**Σκούρτου Ελένη**, *Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου*
**Φυριππής Εμμανουήλ,** *Αναπληρωτής Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αθηνών*
**Στεργίου Λήδα**, *Επίκουρη Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*
**Μάγος Κωνσταντίνος**, *Λέκτορας ΠΤΝ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*
**Μπάρος Βασίλειος**, *Λέκτορας, Καθηγητής Πανεπιστημίου Φρανκφούρτης*

**Οργανωτική Επιτροπή**

**Πρόεδρος:**
**Γεωργογιάννης Παντελής,** *Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών*

**Αντιπρόεδρος:**
**Χαμπηλομάτη Παρασκευή,** *Φιλόλογος, Δ/ντρια 2ου Λυκείου Άρτας, Διδάκτωρ Παιδαγωγικών*

**Γραμματεία:**
**Μελιτζάνη Ειρήνη**, *Πτυχιούχος Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας, Συνεργάτης ΚΕΔΕΚ, Κάτοχος ΜΔΕ στις Επιστήμες της Αγωγής*

**Ταμίας:**
**Ορφανίδη Ιουλία**, *Εκπαιδευτικός, Συνεργάτης ΚΕΔΕΚ*

**Μέλη:**
**Αθανασέλου Αργυρώ,** *Φοιτήτρια Φιλολογίας*
**Βασιλείου Νικολίτσα,** *Φιλόλογος, Συνεργάτης ΚΕΔΕΚ*
**Γούλα Γλυκερία**, *Εκπαιδευτικός*
**Κουνέλη Βασιλική**, *Φιλόλογος, Υποψήφια Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Πατρών*
**Μάγκου Κατερίνα,** *Εκπαιδευτικός*
**Σωτήρου Βασιλική-Δήμητρα,** *Εκπαιδευτικός, Μεταπτ. φοιτήτρια Πανεπιστημίου Αθηνών*
**Φούκα Καλλιόπη,** *Εκπαιδευτικός*
**Χουρμουζιάδου Χαρίκλεια - Μαρία,** *Εκπαιδευτικός*

**Δακτυλογραφήσεις & Επεξεργασία σε Η/Υ**
**Μελιτζάνη Ειρήνη**, *Πτυχιούχος Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας, Συνεργάτης ΚΕΔΕΚ, Κάτοχος ΜΔΕ στις Επιστήμες της Αγωγής*

# *Περιεχόμενα*

**Πρόλογος** **11**

## Βιβλιοπαρουσίαση“Ελλήνων Πολιτεία” **15**

**Από την άμεση μορφή της αρχαίας αθηναϊκής δημοκρατίας στην άμεση διαδραστική δημοκρατία. Κριτική ιστορικοπολιτική προσέγγιση της έρευνας του Καθηγητή του Πανεπιστημίου Πατρών κ. Π. Γεωργογιάννη με τίτλο: «Ελλήνων Πολιτεία. Άμεση διαδραστική δημοκρατία. Θεω** **17**
*Φυριππής Εμμανουήλ Κ.*

**Ελλήνων Πολιτεία. Άμεση Διαδραστική Δημοκρατία – Θεωρία και πράξη.** **35**
*Γεωργογιάννης Παντελής*

## Παρουσίαση Προγράμματος A-Learning **41**

**Τι είναι το a-learning** **43**
*Παντελής Γεωργογιάννης*

## Βιβλιοπαρουσίαση “Κίνητρα, Διαμεσολαβήσεις και Επιδόσεις στην Εκπαίδευση” **51**

**«Ερευνώντας τα κίνητρα στη μάθηση». Παρουσίαση του βιβλίου: «Κίνητρα, διαμεσολαβήσεις και επιδόσεις στην εκπαίδευση» των Παντελή Γεωργογιάννη,**

**Ιουλίας Ορφανίδη και Χαρίκλειας –Μαρίας Χουρμουζιάδου** **53**
*Μάγος Κώστας*

**Κίνητρα, διαμεσολαβήσεις και επιδόσεις στην εκπαίδευση. Το χρονικό συγγραφής του βιβλίου** **56**
*Ορφανίδη Ιουλία*

**Κίνητρα, Διαμεσολαβήσεις και Επιδόσεις στην Εκπαίδευση - Βιβλιοπαρουσίαση** **59**
*Γεωργογιάννης Παντελής*

# Διοίκηση Εκπαίδευσης **61**

**Η οργάνωση εκδηλώσεων και ο ρόλος τους στην ποιότητα της σχολικής μονάδας** **63**
*Αμπατζόγλου Αναστασία*

**Οι αντιλήψεις των υποδιευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το βαθμό επάρκειας – ικανοτήτων απόδοσής τους, σχετικά με κοινές διοικητικές ευθύνες** **74**
*Αναστασίου Αδάμος - Βαλκάνος Ευθύμιος - Φραγκούλης Ιωσήφ*

**Διευθυντής σχολικής μονάδας και σχολική επιτροπή: ένα νέο μοντέλο συνδιοίκησης** **87**
*Βασιλειάδου Πολύμνια*

**Η χρήση των νέων τεχνολογιών από τη Διοίκηση του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.** **97**
*Γκέκα Πηνελόπη - Σιόλου Ευδοξία - Παγγέ Τζένη*

**Τα αίτια για την έμφυλη στελέχωση της εκπαιδευτικής διοίκησης σύμφωνα με τις απόψεις γυναικών εκπαιδευτικών** **110**
*Δαγδιλέλη Ιωάννα*

**Ο πολυδιάστατος ρόλος του Διευθυντή ως ηγέτη στο σύγχρονο ελληνικό δημοτικό σχολείο.** **125**
*Ευαγγέλου Φίλιππος*

**Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών για τη Σχολική Ηγεσία: Έρευνα σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.** **135**
*Κουρμπέλη Δήμητρα*

**Η μετασχηματιστική ηγεσία ως παράγοντας ανάπτυξης της σχολικής μονάδας.** **155**
*Κουσκουλή Ευαγγελία - Μπαλαμπανίδου Ζαφείρα*

**Η σημασία των τύπων ηγεσίας και της διαχείρισης των συγκρούσεων στην αποτελεσματική λειτουργία των διαπολιτισμικών και μη εκπαιδευτικών οργανισμών.** **166**
*Κρέκης Δημήτριος*

**Η σημασία της επικοινωνίας και της συνεργασίας στη σχολική μονάδα- Ο ρόλος του διευθυντή** **176**
*Κωλέττη Ελένη - Ψωμά Βασιλική*

**Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στην υιοθέτηση καινοτομιών** **185**
*Μποντίλας Λεωνίδας*

**Ο ρόλος της ηγεσίας των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης** **195**
*Μπούσιος Κωνσταντίνος*

**Η επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων σύμφωνα με το Νόμο 3848/2010 – Εμπειρική έρευνα** **207**
*Ρεντίφης Γεράσιμος*

**Εκπαίδευση και Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων: Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου στο σύγχρονο Μάνατζμεντ** **219**
*Γρηγόρης Σκιαδάς*

**Η ποιοτική σχολική ηγεσία ως ρυθμιστικός παράγοντας δημιουργίας ενός αποτελεσματικού σχολείου** **232**
*Τζοβλά Ειρήνη - Ρεντίφης Γεράσιμος - Κούκης Νικόλαος*

**Νέο Σχολείο: Μορφές Επικοινωνίας και ο Επικοινωνιακός Ρόλος του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας** **239**
*Τζώτζου Μαρία - Αναστασόπουλος Μαρίνος*

# Ειδικά Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης **253**

**Δουλεύοντας και Μαθαίνοντας με Παιδιά και Ενήλικες Ρομά. Ένα Παράδειγμα από τη Ρόδο** **255**
*Σκούρτου Ελένη - Μακρογιάννη Τσαμπίκα - Λάμπρου Πολυξένη*

**Η χρησιμότητα από την επαφή του μαθητή με θέματα Αειφόρου Ανάπτυξης και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση** **260**
*Καδιγιαννόπουλος Γεώργιος - Νικολάου Γεώργιος*

**Τα προγράμματα Αγωγής Υγείας ως μέσο προώθησης της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση** **269**
*Καδιγιαννόπουλος Γεώργιος - Φαρσάρης Γεώργιος - Πανταζέλου Ελένη*

**Play with me, not with P/C: Παιχνίδι και ψηφιακές δημιουργίες στο πλαίσιο ενός Διαπολιτισμικού Ευρωπαϊκού Προγράμματος Comenius** **275**
*Κορκοβέλου Αγγελική*

**Παράγοντες διαμόρφωσης της κουλτούρας ενός σχολείου. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Β/θμιας εκπαίδευσης στους νομούς Φλώρινας και Αττικής** **284**
*Μπούτσκου Λεμονιά - Κωστοπούλου Μαρία*

**Δημιούργησε ένα μονοπάτι, εξέλιξε έναν περίπατο. Περπατώντας στο Μον Ρεπό με τον Πατριμονίτο.** **294**
*Κοσκινά Ελένη-Μαρία*

# Επάρκεια, Ετοιμότητα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση **307**

**Ο ρόλος του καθηγητή στην εκπαιδευτική διαδικασία** **309**
*Αθανασέλου Αργυρώ - Χαμπηλομάτη Παρασκευή*

**Η συμβολή της Σχολικής Μονάδας στη βιωσιμότητα του Πολιτισμού** **315**
*Κοσκινά Ελένη-Μαρία*

**Πρόταση εφαρμογής προγράμματος εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό** **323**
*Κούκης Νικόλαος Ι. – Τζοβλά Ειρήνη*

**Σκιαγράφηση υπηρεσιακού και επιστημονικού προφίλ εκπαιδευτικών που διδάσκουν στην Έκτη Δημοτικού** **331**
*Μαστρογιάννης Αλέξιος*

**Διοίκηση δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: η αξιολόγηση, η οργάνωση της σχολικής εκπαίδευσης και η συμμετοχή των γονέων** **343**
*Σαμαράς Βασίλης, Σαμαρά Αναστασία-Θεοδώρα*

**Σχέδιο εσωτερικής αξιολόγησης πτυχών εκπαιδευτικού οργανισμού** **362**
*Αλεξάνδρα Σούλη, M.Ed., M.sc., Σχολική Σύμβουλος ΠΕ04*

**Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των ελλήνων εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό.** **376**
*Τζοβλά Ειρήνη, Κούκης Νικόλαος Ι.*

**Διαχείριση κρίσεων: Δημιουργώντας ένα ασφαλές σχολείο** **384**
*Αγγελική Τοτόλου*

**Διδασκαλία και αξιολόγηση. Το διδακτικό έργο μπορεί να αξιολογηθεί; (Θέσεις – Απόψεις)** **393**
*Χαμπηλομάτη Παρασκευή - Αθανασέλου Αργυρώ*

**Οι Εκπαιδευτικές Ανάγκες των Διευθυντών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Λίγο πριν την Εφαρμογή του Νόμου για την Αξιολόγηση** **401**
*Χατζηγιάννης Θεόδωρος – Λιμαράκη Μαρία*

# Μετανάστευση, μεταναστευτική πολιτική και αυταρχικότητα στο σχολείο **415**

**Οι εσωτερικά εκτοπισμένοι (οι εσωτερικοί μετανάστες)-το θεσμικό πλαίσιο και οι υπάρχοντες δικαιϊκοί κανόνες (Το παράδειγμα της περιοχής των Μεγάλων Λιμνών, Κεντρική Αφρική).** **417**
*Βελέντζα Χριστίνα*

**Η υποχώρηση του κοινωνικού κράτους : η σχέση κράτους και πολίτη** **433**
*Γούγα Γεωργία - Ανδρουτσόπουλος Ανδρέας*

**Η Εθνική Μεταναστευτική Πολιτική της Ελλάδας** **443**
*Ίτσου Γεωργία - Νικολάου Γεώργιος*

**Ταξικότητα και αυταρχισμός στο σχολείο, μέσα από το έργο της Έλλης Αλεξίου** **454**
*Καπραβέλου Αλεξία*

**Μετανάστευση, ευρωπαϊκές κοινωνικές αξίες και γλώσσα: Συγκριτική αποτύπωση συμπερασμάτων του προγράμματος GRUNDTVIG "MIVAL" 2011-2013.** **469**
*Τσεκούρα Βασιλική - Βάθη Παναγιώτα*

# Σχολική βία και εκφοβισμός **479**

**Συμβουλευτική και ψυχοδραματικές τεχνικές για μαθητές που εκδηλώνουν σχολική βία** **481**
*Κιτσάκη Βασιλική*

**Σχολικός εκφοβισμός και εθνοπολιτισμική ετερότητα** **489**
*Νικολάου Γεώργιος - Μαντέλη Αννέτα*

**Σχολικός Εκφοβισμός και Εθνοπολιτισμική Ετερότητα: Πρακτικές και Δράσεις για την Πρόληψη της Εκδήλωσης του Φαινομένου** **502**
*Σαμσάρη Ελένη - Νικολάου Γεώργιος*

# Critical approach to post-fordist theory

**Alexia Kapravelou**, M.Ed., Doctoral candidate, Department of Social Policy, Panteion University of Social and Political Sciences, Athens, Greece, akaprave@gmail.com, akaprave@sch.gr

## Abstract

Post-fordist theory proceeds a basic distinction, at the organization of production and work, between taylorism-fordism and postwar toyotism or current post-fordism. So its supporters consider that production and work, with approximately the 1980s as a demarcation, was being organized, for the most part, at the basis of a) the discrimination between intellectual and manual function and, subsequently, between production design and performance, that was leaded to extended managerial control, b) the deskilling of the independent producer, the semi-skilling of the wager-laborer and his/her detailed tasks for the speedup of the routine-work, focused at the standardized and mass production and consumption.

In the last two decades we are driven from industrial to monetary and informational capitalism, that is characterized a) by the modern flexible, lean-and-plain, on-time with-contract work, automatized production of differentiated products and services, after total quality control, and by the minimization of stored supplies, b) by the participatory, communicative, adaptable, multi-skilled, lifelong re-skilled as well as self-educated precarious worker, removed away from syndicalism-from-below and integrated in creative team-work, according to principles of human resource management, in a client-oriented, small-or-medium firm, which collaborates with others, in the framework of the international mobility of commodity.

Post-fordist theory, although it describes real challenges in work organization due to technological changes and due to capital restructure, however it raises, in its generalization, questioning and critique, because fordism and post-fordism could co-exist, as post-fordism is not the dominant regime of capitalist accumulation worldwide. That means that neither big and heavy production industries have been abolished, nor mass production has been vanished, nor the employer's planning to reduce the cost, the precarious work and the atypical marginalized work, the emphasis

in innovation, the forms of hierarchy in work, the discussion about state intervention to economic system are new phenomena in the labor market.

**About fordism**

Post-fordist theory proceeds a basic distinction, at the organization of production and work, between taylorism-fordism and postwar toyotism or current post-fordism. So its supporters consider that taylorist/fordist production and work, with approximately the 1980s as the end of that form of work organisation, was being organized, for the most part, at the basis of a) the discrimination between intellectual and manual function and, subsequently, between production design and performance, that was leaded to extended managerial control, b) the deskilling of the independent producer, the semi-skilling of the wager-laborer and his/her detailed tasks for the speedup of the routine-work, focused at the standardized and mass production and consumption.

Analytically thinking, taylorism constitutes high division and execution of specific and time-keeping allocated tasks, disconnection between work as execution and work as conception-design-organization-decision-control or work as knowledge-producer's mastery, proletarianization of craftsmen (loss of control at the pace of production, adaptation to new methods of production), redefining of technical-vocational training and apprenticeship, incorporation of large sections of labor power into the industrial employment, enforcement of new hierarchical structures in work, distinction of wage laborers in terms of achieving intellectual or manual work (Ιντζεσίλογλου, 1992: 137. Δεδουσόπουλος, 1993: 393. Χλέτσος, 1998: 158). This means that know-how and initiative are an exclusive privilege of the employer.

''Fordist model combines features of taylorism (automatization, deskilling of workers etc.) with the continuous assembly line and the principle of products' standardization'', as long as the ''connection between production and consumption, through the existence of a definite institutional framework of social and economic regulations, that concern wages, profits, consumption, investments''. In these bounds, wage is associated with the productivity, the rate of consumer's prices, as well as with the work section (Χλέτσος, 1998: 158). So, while the phenomenon of deskilling of staff from their possible previous technical specialization is viewed in taylorism, and at least the phenomenon of semi-skilling of personnel is remarkable in fordism, in

toyotism little semi-skilled or even skilled manpower is added (Αλεξίου, 1999: 287. Λύτρας, 2000: 60-64, 66-67).

**About post-fordism**

In the last two decades we are driven from industrial to monetary and informational capitalism, that is characterized a) by the modern flexible, lean-and-plain, on-time with-contract work, automatized production of differentiated products and services, after total quality control, and by the minimization of stored supplies, b) by the participatory, communicative, adaptable, multi-skilled, lifelong re-skilled as well as self-educated precarious worker, removed away from syndicalism-from-below and integrated in creative team-work, according to principles of human resource management, in a client-oriented, small-or-medium firm, which collaborates with others, in the framework of the international mobility of commodity.

More analytically, industrial wage work in capitalist metropoleis has nowadays been replaced by the informational flexible work, in the frame of a society brought up by the informational capitalism (Λοζκίν, 2004: 26), which requires flexible-multidynamic-multifunctional labor force (Αλεξίου, 2006: 262, 285). In meta-fordist economy, flexible production systems' characteristics are the constant changes of production process, the polymorph and elasticity, the emphasis at know-how, automatization, electronics, and robotics, the re-programming of machinery for different tasks, the technical specialisation of workers, the work differentiation (tasks enrichment, frequent rotation in work positions and in workers' tasks), collective forms of work-multifunctional team work, the limitation of supply storage by the excellent and plain on-time production and distribution, according to market's variations and demanding, without wasted time of production and circulation, the productivity linked to the efficiency, the quality circles, the fast and personalized service to customers, the horizontal hierarchy-participial management with the combination of conception-management-execution in the same work position and with the de-centrality of management (Δουκάκης, 1988: 115, 117-120. Ιντζεσίλογλου, 1992: 138-141, 201. Καυκαλάς, & Κομνηνός, 1993: 214. Carnoy, 2000/2002: 4. Αλεξίου, 2006: 262, 278-279, 281-283, 285). The results of these changes for the worker seem to be his/her replace-ability, the increase of his/her mobility as long as the necessity for vocational further education (Ιντζεσίλογλου, 1992: 202).

Recent work organization of post-fordist type orders ‘‘the position of capability for yield in a wide market of functional provinces’’ for the adjustment to the challenging circumstances (Αλεξίου, 2006: 226). The taylorist mass-worker is upgraded, since his/her polymorphic skills are re-energized, only for the benefits of the enterprise (Αλεξίου, 2006: 119, 161). The new evolution in labor occupations arises from capital’s need for ‘‘an employee, who has many similarities with the pre-industrial technician (craftsman), presuming that he/she should posses wider know-how (which he/she will constantly renew), that will allow him/her to participate in more stages of productive process’’ (Αλεξίου, 2006: 147), as knowledge and its renewal constitutes a substantial element of the economic process (Πατινιώτης, 2007: 208). That means that training is limited only in what the capital temporarily needs, ‘‘considered as superannuated’’, in view of economic conjuncture (Αλεξίου, 2006: 241, 305, 407).

Since the 1980s, electronic programming and incorporation of ‘intelligence’ have given birth to the requirement of operators or maintainers of the mechanized environment (Ιντζεσίλογλου, 1992: 200). Carnoy reports that new employees are much more educated that the old ones, that since 1970s and mainly since 1980s, tension to jobs for higher-educated workers is viewed, and this is certainly accompanied by the reduction of the average wages, and that high-tech is related with increasing demand for high-qualified workers (Carnoy, 2000/2002: 39, 43). The same scholar suggests that new technology increases the importance of human mind in work process, as it is resulted from a range of his references. Deductively, gradual increase of requirements for high-specialized workers has been occurred, and this is expected to continue, as a result of the growing investments to information technology. This was not the main point before the 1980s[1], when this investment was influencing low-skilled white-collar workers (Carnoy, 2000/2002: 43-45).

---

[1] This chronic demarcation maybe is not of strong validity, if we consider that Touraine, even since 1954, has noticed the proletarianization of educated professionals, despite that this new working class posses the prospects to negotiate their mode of integration and their utilization in the labor market, due to their high-level education (in Watson, 1980/1987: 132), whereas Kerr in 1960 foresaw that industrial technology required vocational power with high skills, which would be offered by an open training system (in Watson, 1980/1987: 64). Also, in 1980 Watson himself highlighted the upgrading of skills in labor occupations and the increase of vocational mobility as features of the industrialization (Watson, 1980/1987: 130).

Some current work characteristics is the flexible-lean-mechanized production for differentiated consumption, de-centralization of work, working class shrinkage, communicative productive relations, that inside the enterprise lead to team-work, circles of total-quality control, human resource management, and, surely, upgrading of manual work, high and flexible multi-skilling and adaptation (in line with the complex and alternate tasks, and with the multi-functionality), work with the use of new technologies, training (in line with lifelong learning), problem solving, quality control, direct dealing with the client. These forms of work organization, in respect, claim flexible employees with multiple duties and certified training and re-training, in parallel with communicative and compositional semi-intellectual-and-manual skills, which should be rendered by the educational system. In this manner, the demanding for turning of the education from authoritarian approaches to fantasy, capability of composition, and student's collaboration is erected, so that labor market will turn all these qualifications into advantage (Pahl, 1984: 122. Καυκαλάς, & Κομνηνός, 1993: 207, 210-211. Brown, & Lauder, 1996/2003: 174-175. Αλεξίου, 2006: 228-230, 234, 291. Πετράκη, 2007: 178, 191-192, 227, 266, 272).

**Opposed forms of work organization or re-organizing capitalism?**

Post-fordist theory, although it describes real challenges in work organization due to technological changes and due to capital restructure, however it raises, in its generalization, questioning and critique, because fordism and post-fordism could co-exist, as post-fordism is not the dominant regime of capitalist accumulation worldwide. That means that neither big and heavy production industries have been abolished, nor mass production has been vanished, nor the employer's planning to reduce the cost, the precarious work and the atypical marginalized work, the emphasis in innovation, the forms of hierarchy in work, the discussion about state intervention to economic system are new phenomena in the labor market.

All over the nineteenth and much more in the twentieth century, the phenomenon of mass worker migration was rapidly spread (Wagner, [2007] 2008: 31), no matter if fordism or meta-fordism was the dominant organisation model. The truth seems to be that these stated changes in work organisation legitimate the increase of workers' exploitation through individualised CV-and-occupations (Wagner, [2007] 2008: 101-102), work insecurity and speedup, justified by the notion

that customers are not satisfied enough with the product and therefore the company will be brought to shutdown (Wagner, [2007] 2008: 55). The new work policy coming from the post-fordism aims to force work flexibility and to divide working class union, by keeping a core working team with relatively more working rights, and by hiring-and-firing a mass of stand-by peripheral workers with no rights and prospects (Hirsh, [1985] 1993: 39-40), as there were all over the history of capitalism, a reserved army in part-time temporary, degraded and devalued occupations. Moreover, the meta-fordist analysis uncovers the raise of the new working class, precariat and knowledgariat, thanks to which capitalist appropriation of collaborative power and intellect is obtainable (Negri, [2006] 2009: 171). This leads to the proletarianization of science, technology, and culture (Λάμπος, 2008: 57).

Of course, the alleged changes tend to impoverish trade unions and social policies (Hirsh, [1985] 1993: 18). In addition, fordist work protection was derived from the 1930s' historical consensus between bourgeoisie and proletariat (Hirsh, [1985] 1993: 29. Negri, [2006] 2009: 89), and meta-fordist services' development is not only part of the capital reconstruction but also part of the dominant stat-ized political parties' and trade unions' bureaucratization, centralism, massiveness, class indefinability, and individualized interests/privileges (Hirsh, [1985] 1993: 28-29), as well as a possible answer to world destruction by the mass production and consumption (Hirsh, [1985] 1993: 35). Fordism and post-industrialism seem to be further implicated in G-8 countries (Castells, [1996] 2003: 10, 15-18), but, even accepting that fordism could be interpreted in terms of American work organization model, nowadays there is no unique dominant model of development, American fordist, German Keynesian, or Japanese post-fordist (Jessop, [1988] 1993: 115). Meta-fordism also hides an explicit technological determinism (Peláez, & Holloway, [1990/1991] 1993).

Different forms of work organisation are not the only way that capital chooses as accumulation strategies, but also rapid technological development, market localization or globalization (by diplomatic entrance and marketing, imperialism and world war, internal war and fascism), political hegemony for workers' oppression, cutting down of wages, work speeding up (Hirsh, [1985] 1993: 21), cheap/unpaid work (Hirsh, [1985] 1993: 37, 42), profitable outsourcing, subcontracting and individualism (Ερευνητική Ομάδα «Συλλογικός Διανοούμενος», [2008] 2009: 191-192), creation of worker as a dependent producer and consumer (Hirsh, [1985] 1993:

27). Besides, other theorists refer to long-waves of capital accumulation, which differs from the post-fordist approach (Mandel, [1972] 2004: 117). If we agree that we confront a long-term and unsolved crisis of capital over-accumulation, we have to think that such past crises were solved by the destruction of millions proletarians, that recent working class defeats will not be enough for the capital to be re-founded in a steady basis, and that we are in the middle of continual class fight. This approach is different from the meta-fordist thesis, that capitalism is on the way to overcome the international crisis and to establish a relatively stabile basis for the future (Bonefeld, & Holloway, [1991] 1993: 14-15). Post-fordist thesis encourages opportunistic enterprising behaviour, including innovation, exploitation of capabilities, and readiness to face the communication and the unexpected into a non linear production range (Virno, [~2004] 2006: 26-27). In fact, manufactured and industrial production seem to co-exist, as in Marx-Engel's time (Ενγκελς, [1868] 2008: 94).

In conclusion, all along capitalist history, and history of all unequal economic-social systems, work is marked by de-/up-/re-skilling, migration and suffering of working poor, insecurity-flexibility-laborers' division, and every limited or extended change justify anti-proletariat governmental measures and employers' attack against workers. It doesn't seem to be easy to decide if post-fordism or economic crisis is what really affects labourers. In fact, nowadays, companies follow a combination between taylorism/fordism and post-fordism, and, moreover, a mixture of unequal economic systems, class positions, and forms of work organization is presented. What tends to be new is that, in meta-fordism, immaterial know-how is linked to the prevention of environmental pollution that was being caused by the past large industries, but meta-fordism is linked to the death of work protection by trade unions and social policies, and to further exploitation, not only of muscles but also of mind, in return of the legitimation of personal subcontracts, for work as low-paid as possible.

## References

Bonefeld, Werner, & Holloway, John ([1991] 1993). Εισαγωγή: μεταφορντισμός και κοινωνική μορφή. Στο: Werner Bonefeld, & John Holloway (επιμ.),

*Μεταφορντισμός και κοινωνική μορφή: μια μαρξιστική συζήτηση για το μεταφορντιστικό κράτος*. Μετ. Γιώργος Αντωνίου. Αθήνα: Εξάντας.

Brown, Phillip, & Lauder, Hugh (1996). Globalisation and Economic Development. In: A.H. Halsey, Hugh Lauder, Phillip Brown, & Amy Stuart Wells (2003) (Eds.), *Education. Culture, economy, society*. Oxford: Oxford University Press.

Carnoy, Martin (2000[1]/2002[2]). *Sustaining the New Economy. Work, family, and community in the information age*. Cambridge & Massachusetts: Harvard University Press.

Castells, Manuel ([1996] 2003). Ο μετασχηματισμός της εργασίας και της απασχόλησης: δικτυακοί εργάτες, άνεργοι και ελαστικοί. (Κεφάλαιο από το έργο του *The Rise of the Network Society*). Μετ. Ρ.Φ. Αθήνα: Λέσχη Κατασκόπων του 21ου Αιώνα.

Hirsh, Joachim ([1985] 1991 αγγλ./1993). Φορντισμός και μεταφορντισμός: η παρούσα κοινωνική κρίση και οι συνέπειές της. Μετ. από τα γερμ. στα αγγλ. John Holloway. Στο: Werner Bonefeld, & John Holloway (επιμ.), *Μεταφορντισμός και κοινωνική μορφή: μια μαρξιστική συζήτηση για το μεταφορντιστικό κράτος*. Μετ. Γιώργος Αντωνίου. Αθήνα: Εξάντας.

Jessop, Bob ([1988/1991] 1993). Θεωρία της ρύθμισης, μεταφορντισμός και το κράτος: κάτι περισσότερο από μια απάντηση στον Werner Bonefeld. Στο: Werner Bonefeld, & John Holloway (επιμ.), *Μεταφορντισμός και κοινωνική μορφή: μια μαρξιστική συζήτηση για το μεταφορντιστικό κράτος*. Μετ. Γιώργος Αντωνίου. Αθήνα: Εξάντας.

Mandel, Ernest ([1972] 2004). *Ο ύστερος καπιταλισμός*. Μετ. Ε.Π. Αθήνα: Εργατική Πάλη.

Negri, Antonio ([2006] 2009). *Goodbye Mr Socialism. Μια συζήτηση με τον Ραλφ ''Βάλβολα'' Σέλσι*. Μετ. Παναγιώτης Καλαμαράς. Αθήνα: Ελευθεριακή Κουλτούρα.

Pahl, R.E. (1984). *Divisions of labour*. Oxford: Basil Blackwell.

Peláez, Eloína, & Holloway, John ([1990/1991] 1993). Μαθαίνοντας υποκλίσεις: μεταφορντισμός και τεχνολογικός ντετερμινισμός. Στο: Werner Bonefeld, & John Holloway (επιμ.), *Μεταφορντισμός και κοινωνική μορφή: μια μαρξιστική συζήτηση για το μεταφορντιστικό κράτος*. Μετ. Γιώργος Αντωνίου. Αθήνα: Εξάντας.

Virno, Paolo ([~2004] 2006). Μεταφορντισμός, ηθική, πολιτική. Μετ. Άκης Γαβριηλίδης. *Πανοπτικόν, 9*.

Wagner, Anne-Catherine ([2007] 2008). *Οι κοινωνικές τάξεις στην παγκοσμιοποίηση*. Μετ. Ξανθίππη Τσελέντη. Αθήνα: Πολύτροπον.

Watson, Tony (1980[1]/1987). *Sociology, work, & industry*. London & N.Y.: Routledge & Kegan Paul.

Αλεξίου, Θανάσης (1999[2]). *Περιθωριοποίηση και ενσωμάτωση. Η κοινωνική πολιτική ως μηχανισμός ελέγχου και κοινωνικής πειθάρχησης*. Αθήνα: Παπαζήση.

Αλεξίου, Θανάσης (2006[2]). *Εργασία, εκπαίδευση και κοινωνική τάξη. Το ιστορικο-θεωρητικό πλαίσιο*. Αθήνα: Παπαζήση.

Δεδουσόπουλος, Απόστολος (1993). Εκπαίδευση, κατάρτιση, απασχόληση: η διφορούμενη σχέση. Στο: Παναγιώτης Γετίμης & Διονύσης Ν. Γράβαρης (επιμ.), *Κοινωνικό κράτος και κοινωνική πολιτική: η σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Δουκάκης, Ντάντης-Λάζαρος (1988). *Εργασιακές σχέσεις. Οικονομία και θεσμοί*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Ένγκελς, Φρήντριχ ([1868] 2008). *Σύνοψη του κεφαλαίου*. Μετ. Γιάννης Δ. Ιωαννίδης. Αθήνα: εκδ. Αλήστου Μνήμης.

Ερευνητική Ομάδα «Συλλογικός Διανοούμενος» ([2008] 2009). Η Αριστερά και το νέο εργατικό δυναμικό. (Κεφάλαιο από το έργο τους Left is looking for work). Μετ. Γιάννης Μπαλαμπανίδης. *Transform, 3*.

Ιντζεσίλογλου, Νικόλαος Γ. (1992). *Κοινωνία και νέα τεχνολογία. Δοκίμια βιομηχανικής κοινωνιολογίας, ανθρώπινων σχέσεων και κοινωνιολογίας των επαγγελμάτων*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Σάκκουλα.

Καυκαλάς, Γρηγόρης, & Κομνηνός, Νίκος (1993). Στρατηγικές τοπικής ανάπτυξης και ο νέος ρόλος των κρατικών πολιτικών. Στο: Παναγιώτης Γετίμης & Διονύσης Ν. Γράβαρης (επιμ.), *Κοινωνικό κράτος και κοινωνική πολιτική: η σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Λάμπος, Κώστας (2008). Το τέλος του κεφαλαίου και το μέλλον της εργασίας. *Monthly Review, 46*.

Λοζκίν, Ζαν (2004). Νέες ταξικές σχέσεις και πολιτική κρίση στον πληροφοριακό καπιταλισμό. Μετ. Άγγελος Ελεφάντης & Βάνα Γρηγοροπούλου. *Ο Πολίτης, 126*.

Λύτρας, Ανδρέας Ν. (2000). *Κοινωνία και εργασία. Ο ρόλος των κοινωνικών τάξεων*. Αθήνα: Παπαζήση.

Πατινιώτης, Νικήτας (2007). *Γνώση και εργασία. Θεωρήσεις, ιδεολογήματα, πραγματικότητες. Μια κοινωνιολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πετράκη, Γεωργία (2007). *Οι νέες μορφές οργάνωσης της εργασίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Χλέτσος, Μιχάλης (1998). Η εκπαίδευση ως ενεργητική πολιτική απασχόλησης: όρια και προϋποθέσεις εφαρμογής. Η περίπτωση της Ελλάδας. Στο: Λάουρα Μαράτου-Αλιπράντη, & Ανδρομάχη, Χατζηγιάννη (επιμ.), *Ανεργία, εργασία, εκπαίδευση-κατάρτιση στην Ελλάδα και στη Γαλλία. Πρακτικά Ελληνογαλλικού Συνεδρίου*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.

Citation: KAPRAVELOU, ALEXIA (2011). Critical approach to post-fordist theory. In: Manos Spyridakis (Ed.), Proceedings from the Annual Conference of the “Commission on Urban Anthropology” and the Department of Social and Educational Policy, University of Peloponnese, Greece, titled Market vs Society? Human principles and economic rationale in changing times. Corinth: University of Peloponnese Press. Το άρθρο είναι προσπελάσιμο στην ιστοσελίδα http://korinthos.uop.gr/~anthropology/files/Presentations/Alexia%20Kapravelou.pdf



T.E.I. *of* Piraeus

# eR A – 5 Proceedings

.....

## The contribution
## of Information Technology
## to Science, Economy, Society and Education

.....

eRA-5

T.E.I. of PIRAEUS
2011

eRA-5

Copyright © ΤΕΙ ΠΕΙΡΑΙΑ 2010
Π. Ράλλη και Θηβών 250
122 44 Αιγάλεω
Τηλ.: 210 5381200

**ISSN – 1791 – 1133**

## *Editorial*

*The "eRA-5" Proceedings reflect the innovation procedure that has been undertaken by universities, research centers, enterprises and researchers in the field of Information Technology. The results of this procedure have been presented in the "eRA-5" International Scientific Conference at T.E.I. of Piraeus, Greece, during 15 - 18 September 2010. This volume contains 76 papers, for the contribution of Information Technology to Science, Economy, Society and Education and for the International synergy in Energy, Environment and Tourism. The papers have been reviewed by members of the Scientific Committee of the Conference and all needed revisions have been requested.*

*We think that the most of primary aims of the Conference have been satisfied. This fact leads the way to the "eRA-6" International Conference at Piraeus on 21 – 24 September 2011. We hope that this fourth conference will be of higher quality than the previous one and contribute in innovation and improvement in a wider context and to the improvement of international collaboration in the above fields.*

The Editor

Prof. D.I.Tseles

eRA-5

## *Scientific Committee*

| | |
|---|---|
| *Alafodimos C.* | *T.E.I. of Piraeus* |
| *Angelopoulos I.* | *T.E.I. of Piraeus* |
| *Antoniou A.* | *T.E.I. of Piraeus* |
| *Antonopoulos J.* | *Open University of Greece* |
| *Assimakopoulos D.* | *UoA* |
| *Baldoukas A.* | *T.E.I. of Chalkida* |
| *Chalaris I.* | *T.E.I. of Athens* |
| *Chamilothoris G.* | *T.E.I. of Piraeus* |
| *Demosthenous G.* | *Frederick University* |
| *Dervos D.* | *T.E.I. of Thessaloniki* |
| *Dilintas G.* | *T.E.I. of Piraeus* |
| *Ellinas J.* | *T.E.I. of Piraeus* |
| *Euthymiou P.* | *UoA* |
| *Evagelidis G.* | *University of Macedonia* |
| *G. Dimakos* | *UoA* |
| *Grollios G.* | *Aristotelian University of Thessaloniki* |
| *Kaldellis I.* | *T.E.I. of Piraeus* |
| *Kalligeropoulos D.* | *T.E.I. of Piraeus* |
| *Kalouri O.* | *ASPAITE* |
| *Kantzos C.* | *T.E.I. of Piraeus* |
| *Kervalishvili P.* | *GANS* |
| *Kokkosis A.* | *T.E.I. of Piraeus* |
| *Lagos D.* | *ASPAITE* |
| *Laux F.* | *Reutlingen University* |
| *Malafantis K.* | *UoA* |
| *Malatestas P.* | *T.E.I. of Piraeus* |
| *Mamalis A.* | *NTUA* |
| *Mircea A.* | *Technical University of Cluj - Napoca* |
| *P. Gounari* | *University of Massachusetts* |
| *Paliatsos A.* | *T.E.I. of Piraeus* |
| *Pamouktsoglou A.* | *Greek Pedagogic Institute* |
| *Panetsos S.* | *Pedagogical and Technological Education* |
| *Papageorgas P.* | *T.E.I of Piraeus* |
| *Peppas A.* | *T.E.I. of Piraeus* |
| *Prezerakos G.* | *T.E.I. of Piraeus* |
| *Priniotakis G.* | *T.E.I. of Piraeus* |
| *Rangoussi M.* | *T.E.I. of Piraeus* |
| *Routoulas A.* | *T.E.I. of Piraeus* |
| *Savaidis S.* | *T.E.I. of Piraeus* |
| *Shevardnadze P.* | *IFSD* |
| *Skountzos P.* | *T.E.I. of Piraeus* |
| *Skourlas C.* | *T.E.I of Athens* |
| *Spentzas K.* | *NTUA* |
| *Spyridakos A.* | *T.E.I. of Piraeus* |
| *Stathopoulos N.* | *T.E.I. of Piraeus* |
| *Stergiou C.* | *T.E.I. of Piraeus* |
| *Supin M.* | *Technical University of Zvolen* |
| *Torac I.* | *Romanian Academy* |

eRA-5

| | |
|---|---|
| *Tseles D.* | *T.E.I. of Piraeus* |
| *Tsitomeneas S.* | *T.E.I. of Piraeus* |
| *Tvalchrelidze A.* | *IFSD* |
| *Tzani M.* | *UoA* |
| *Utiamyshev I.* | *RANS* |
| *Vassiliadis S.* | *T.E.I. of Piraeus* |
| *Vernados P.* | *T.E.I. of Piraeus* |
| *Vokas G.* | *T.E.I. of Piraeus* |
| *Vozikis A.* | *University of Piraeus* |
| *Vryzidis L.* | *T.E.I. of Piraeus* |
| *Yannakopoulos D.* | *T.E.I. of Piraeus* |
| *Yannakopoulos P.* | *T.E.I. of Piraeus* |
| *Zerefos C.* | *NOA* |
| *Zgurovsky M.* | *Kiev Polytechnic University* |
| *Zisos A.* | *T.E.I. of Piraeus* |

eRA-5

***Contents***


1. *V. Stergiopoulos, A. Stergiopoulou, E. Kalkani, "A brief Archimedean history: From ancient spiral screws to modern Archimedean hydropower energy tools" … p. 10 – 15*
2. *V. Stergiopoulos, A. Stergiopoulou, P. Leventis, "A letter from Mother Nature - walking on water: From the water-walkers hydrodynamics to the nanotechnology" … p. 16 – 21*
3. *V. Ciprin Biris, A. Argeseanu, D. Boian, "A New Ferrofluid Actuator Using the Passive – Levitation Effect" … p. 22 – 29*
4. *A. Argeseanu, I. Torac, "About a hydro pumped storage solution" … p. 30 – 36*
5. *I. Papoutsis, D. Tseles, "An Information Management System Capable to Support SLAs" … p. 37 – 47*
6. *Ch. Cabouris, N. Cabouris, C. Vatavalis, "Automatic Air-Traffic Coordination & Collision Avoidance Systems. Three Dimensional design platforms produce efficient trajectories" … p. 48 – 78*
7. *D. Boian, A. Argeseanu, V. Ciprin Biris, "Automotive PMSG with DC – DC Buck – Boost Converter" … p. 79 – 84*
8. *C. Medrea, G. Negrea, A. Katsapi, A. Marousaki, "Calculation of the activation energy required for recrystallisation of warm-rolled carbon steel as a function of the imposed hardness" … p. 85 – 91*
9. *E. A. Man, "Cascade Adjustment of the Speed of a DC Motor Using the Kessler Variant" … p. 92 – 98*
10. *T. Natsiopoulou, M. Bletsou, "Characteristics of the use of a home computer by preschool children in Greece" … p. 99 – 104*
11. *N. A. Georgieva, "Combined tool for skiving and surface plastic deformation" … p. 105 – 109*
12. *T. Dordea, I. Torac, G. Madescu, V. Proca, "Consideration about the Roebel bar model validation" … p. 110 – 114*
13. *K.Tatsi, E. Seralidou, "Creation of an educational virtual environment that simulates the function of the protocol TCP/IP" … p. 115 – 123*
14. *T. Moraiti, E. Papadimitriou, "Design and Development of Educational Software for the First Grade of Primary school with the software Demo Builder: "Something's going on!"" … p. 124 – 130*
15. *D. N. Kallergis, I.E. Foukarakis, G. N. Prezerakos, "Design issues for distributed mobile social networks" … p. 131 – 137*
16. *L. O. Angelis, G. J. Besseris, "Design of experiment – development of waterborne enamel based on modified alkyd emulsions" … p. 138 – 144*
17. *N. Siomos, D. Tseles, "Design of Project Collaborative Writing System. A Web Application" … p.145 – 165*
18. *N. Cabouris, C. Cabouris, "Diagonalisation as a Method of Proof. A conceptual approach towards usage and restrictions" … p. 166 – 181*
19. *S. Harlock, Z. Stjepanovič, J. Davis, M. Blaga, A. Peppas, G. Priniotakis, F. Nunes Ferreira, A. Vilumsone, I. Ziemele, M. Debevc, "Distance learning and Web-Based education and training for textile studies : The eLiTA Project" … p. 182 – 196*
20. *P. Gounari, G. Grollios, "Distance Learning in Teacher Education: A Critical Review" … p. 197 – 205*
21. *K. Nikolopoulou, "Education in the era of digital technology: prospects, challenges and concerns" … p. 206 – 211*


eRA-5

22. *K. Argyris, E. Tsalera, A. Doumouras, M. Christopoulou, "Educational model for experimental set-up implementation for measurements of liquid level using capacitive sensor" … p. 212 - 217*
23. *G. Alexandratos, A. Mantzaridou, "Educational Technology as a Teaching and Learning Medium of Environmental Education" … p. 218 – 224*
24. *N. Chronas-Foteinakis, T. Papandrianos, G Nikolaou, K. Alafodimos, "Experimental setup for quad copters" … p. 225 – 230*
25. *I. Tsiplakides, I. Fragoulis, A. Keramida, "Implementing project work with the use of the Internet in the English language classroom" … p. 231 – 236*
26. *D. Tsiotas, M. Vafopoulos, "Mathematic Significances as Didactic Transformations of the Web Science" … p. 237 – 250*
27. *D. Statharas, D. Papageorgiou, J. Sideris, C. Medrea, "Microscopic examination of a failed cutting tool's fracture surfaces" … p. 251 – 257*
28. *I. Peppas, S. Vassiliadis, D. Domvoglou, A. Peppas, "Modeling of Textile Fabrics and e-Learning" … p. 258 – 264*
29. *B. Meparishvili, "New Approach to Evolutionary Algorithms" … p. 265 – 273*
30. *S. M. Iancu, A. Argeseanu, R. Ghiorghies, "Non-invasive smart integrated automation for human health monitoring in a residential passive building" … p. 274 – 280*
31. *P. Kervalishvili, M. Khachidze, M. Skhirtladze, R. Tatishvili, G. Tukhashvili, P. Yannakopoulos, "Novel approaches to quantum information science: Some methods and views" … p. 281 – 296*
32. *T. Khvedelidze, "On One Design of a Finite Automation" … p. 297 – 304*
33. *R. Ghiorghies , A. Argeseanu, S. Iancu, "Optimal Structure for Dual Axis Solar Tracking System" … p. 305 – 311*
34. *V. Renold, N. Zagoras, G. Besseris, " Project Management Maturity Model ELOT1429: An application methodology" … p. 312 – 318*
35. *.K. Karampatsolis, G. J. Besseris, K. Stergiou, "Reliability analysis of Aluminium Coating Machines" … p. 319 – 331*
36. *Ch. Kollias, K. Karampatsolis, G. J. Besseris, C. Stergiou, "Reliability analysis of Aluminium Cutting Machines" … p. 332 – 342*
37. *A. S. Rizopoulos, D. N. Kallergis, G. N. Prezerakos, "Security Evaluation for Mail Distribution Systems" … p. 343 – 349*
38. *N. Theocharis, Th. Kimeris, Y. Giossos, "Service System for Sport Tourism customersin Hotel Enterprises and Quality: From theory to practice" … p. 350 – 358*
39. *A. Katsiampa, D. Marinos, C. Aidinis, E. Tsilis, G.S. Tombras, H.E. Nistazakis, "Simulation Model for Indoor Wireless Optical Communications Channels" … p. 359 – 364*
40. *K. Antonakoglou, K. Andriotis, P. Papageorgas, D. Pyromalis, D. Tseles, "Smart Solar Panels: In-situ monitoring and testing of photovoltaic panels based on wireless sensor networks" … p. 365 – 376*
41. *A. Usoro, X. Zheng, G. Majewski, M. Niu, "Suitability of the personal credit rating based on logistic regression models in China: a conceptual view" … p. 377 – 387*
42. *A. Kapravelou, "Technology in relation to economy, work, society, and education: a critical review" … p. 388 - 396*
43. *Chr. Melissa-Halikiopoulou, T. Natsiopoulou, F. Obessi, "Television viewing and home computer use: Patterns in Greek preschoolers. Legal status and paedagogical suggestions" … p. 397 – 402*
44. *J. Makris, Ch. Cabouris, C. Vatavalis, "The application of Kinetic Sculpture in Buildings. Mobilizing fixed assets" … p. 403 – 416*

eRA-5

45. *A. Kapaniaris, K. Vainas, E. Papadimitriou, G. Valatsou, "The electronic book (e-book) as a tool of problem centred teaching" … p. 417 – 423*
46. *G. Vassilopoulos, "The process and the Key Decision Factors (KDF) of strategic projects implementation route selection" … p. 424 – 431*
47. *Z. Kazlacheva, "The use of Suitable Methods of Statistical Analysis in Fashion Design and Clothing Constructing" … p. 432 – 437*
48. *E. Theodotou, "Using computers in early years education: What are the effects on children's development? Some suggestions concerning beneficial computer practice" … p. 438 – 442*
49. *V. Renold, N. Zagoras, G. Besseris, "VIRTUAL TEAMS: Key factors for managerial competency" … p. 443 – 450*
50. *E. Garoufallou, S. Asderi, D. Koutsomiha, "Digital libraries as knowledge management systems" … p. 451 – 457*
51. *M. Laiho, T. Lessner, M. Kurki, K. Silpiö, "On the Isolation Property of ACID Transactions" … p. 458 – 464*
52. *E. Galiotou, A. Kesidis, B. Gatos, I. Pratikakis, "Using NLP techniques in historical document processing" … p. 465 – 472*
53. *N. N. Karanikolas, M. Gr. Vassilakopoulos, "Database Design with Real-World Structures" … p. 473 – 486*
54. *N. Kouiroukidis, G. Evangelidis, "Efficient Indexing Methods in the Data Mining Context" … p. 487 – 494*
55. *E. Outsios, G. Evangelidis, "Achieving optimal average data node storage utilization in k-dimensional point data indexes" … p. 495 – 502*
56. *K. Fragos, "Automatic Greek Text Document Classification Using Machine Learning Techniques" … p. 503 – 507*
57. *D. P. Sakas, M. C. Terzi, G. Giannakopoulos, "Strategic Communication by Dynamic Simulation Model for Event Management" … p. 508 – 528*
58. *D. Vassis, P. Belsis, C. Skourlas, "A Wireless Framework for Secure Execution of Exams Related to Students with Special Needs" … p. 529 – 539*
59. *C. Marinagi, F. Sarinopoulou, C. Skourlas, "A learning system for the adaptive evaluation of Deaf and Hard–of–Hearing students" … p. 540 – 545*
60. *R. Siafaka, N. N. Karanikolas, "Improvements in the Name-Your-Price Dynamic Pricing Model" … p. 546 – 552*
61. *A. Vozikis, J. E.Goulionis, S. Miovolos, "Clinical Decision Support Systems based on Markov Decision Processes" … p. 553 – 557*
62. *C. Papageorgiou, I. Samanta, P. Kyriazopoulos, "Electronic word of mouth (e-wom) the case of internet forums" … p. 558 – 576*
63. *E. Zotou, I. Samanta, "Applying Measurement Tools to Improve Store Image and Performance. The case of an apparel retail store" … p. 577 – 588*
64. *V. Patrinos, P. Kyriazopoulos, I. Samanta, "The Role of Motives and the Way that the Theories of Motivation can be Used to Predict and Guide Consumer Behavior: the Case of HSBC in Greece" … p. 589 – 615*
65. *E. Tsiora, P. Kyriazopoulos, I. Samanta, "Consumers' Perceptions for price vs quality service. The abroad flights of Aegean Airlines Company" … p. 616 – 630*
66. *A. Kavalaris, I. Samanta, "Factors affecting the consumers in buying a new car during the period of economic crisis" … p. 631 – 642*
67. *K. N. Spentzas, "Information technology in education at Vehicles Laboratory of the National Technical University of Athens" … p. 643 – 648*
68. *A. T. Mircea, "Energy Efficiency Measures – Increasing the Energetic Performance of the Residential Building Sector" … p. 649 – 653*

eRA-5

69. *P. Gazis, G. A. Vokas, St. Papathanasiou, "Trends of power electronics on renewable energy systems" … p. 654 – 663*
70. *K. Agavanakis, G. Panagakis, G. Flamis, S. Koutroubinas, "On porting a fuzzy logic library to embedded systems. Development of Computational Intelligence Methods for the rehabilitation control system of the lower limbs" … p. 664 – 679*
71. *K. Karafasoulis, K. Zachariadou, S. Seferlis, I. Kaissas, C. Lambropoulos, D. Loukas, C. Poritiriadis, "Simulated performance of a position sensitive radiation detecting system (COCAE)" … p. 680 – 688*
72. *A. Tzerachoglou, G. Priniotakis, I. Chronis, E. Kapsalis, A. Peppas, E. Gyalinou, D. Piromalis, D. Tseles, L. Karamparpas, "Development of conductive threads using experimental laboratory device" … p. 689 – 695*
73. *A. Sari, D. Piromali, D. Tseles, N. Vasilakis, I. Zisos, A. Chiaritopoulos, M. Monovasiou, "WebZi – An embedded Web Server and ZigBee to TCP/IP Gateway system" … p. 696 – 703*
74. *D. Piromalis, I. Chatziioannou, A. Sari, C. Drosos, D. Tseles, E. Kapsalis, "Fleet management by using wireless sensor network technology through Zigbee wireless standard" … p. 704 – 712*
75. *P. Kofinas, P. Fetfatzis, H. Tzafa, S. Fouskas, M. Foudoulaki, K. Alafodimos, "PV power system for application in robotics" … p. 713 – 720*
76. *A. Kokkosis, S. Tsitomeneas, A. Charitopoulos, "Future Management Trends" … p. 721 – 728*

eRA-5

# 42 Technology in relation to economy, work, society, and education: a critical review

*A. Kapravelou*
*M.Ed., Doctoral candidate at the Dpt. of Social Policy, Panteion University of Social and Political Sciences, Athens, Greece, Tel: 30-6975794212, E-mail: akaprave@gmail.com, akaprave@sch.gr*

***Abstract***

***Technology has played a crucial role in all aspects of financial service sectors. In today's highly competitive global economy, technology is the main driver of the variables, such as productivity, quality, price, flexibility, timing, and marketing. Technology's appropriability, innovation, marketability, use of communication and operative information network, enable firms to capitalize on new technologies, improving general productive efficiency. Technological systems share local codes and access to data and information that furthers the development of common perspectives and objectives for the firm. However, on the contrary to human capital theory, today's structural instability in the labor markets, and a requirement for flexibility of employment, mobility of labor, and constant re-skilling of the workforce, as well as the new pattern of "flexible woman", leads to the idea that no technological progress can raise the wages in general. Governments use information technology as a form of distribution of power, wealth and ideas, but putting more computers in the schools does not in itself amount to much social change; it depends where, by whom, for whom, and for what communication and information technologies are used, as technology operates officially removed from people's decisions and actions, and unofficially through Free Software Social Movement, against monopolist industry and e-commerce. In that framework, tacit knowledge and, moreover, self-learning of know-what, know-who, know-how (e.g. asking the right questions, searching and storing information for effective reuse, participating as close to the real world as possible), know-where and know-when implies adaptability that meets the firms' needs for efficacy, competition, and profitability.***
***Key words: technology and economy, technology and work, technology and earning***

eRA-5

## 42.1 Technology in economic-social theory and history

How is technology related to the current economy of flexible, lean and on-time production, multi-specialized and precarious work, state, society and education? Let us first remind ourselves of the changes in work organisation in industrial and informational capitalism. Pre-war "Taylorism extended managerial control and allowed the speed-up of work with its search of the 'one best way' of work simplification through the rigid separation of manual and mental functions" (Tomaney, 1994/1997: 158). Similar but more motivated Fordism "involves mass production of complex consumer durables based on moving assembly line techniques operated with the semi-skilled labour of the mass worker". Post-war Toyotism or Japanization or Post-Fordism is "defined as a flexible production process based on flexible machines or systems and an appropriately flexible workforce. Its crucial hardware is microelectronics-based information and

communications technologies" (Jessop, 1994/1997: 257) and it is consisted of "flexibility in utilization of facilities; minimization of quality problems as they arise; minimization of production-flow buffers, whether material, manpower or time-buffers". In this mode of work organisation, firms invest in human resources and in semi-autonomous team-work, the skills are company-specific and the workers are accepted as long as they are "able or willing to comply with rationalization measures". However, post-Fordism does not really mean the end of old Fordist mass production (Tomaney, 1994/1997: 165, 168, 170, 181).

Theoretical positions that lie at the heart of the post-Fordist debate would be: 1) the neo-Smithian perspective, stating that "after an epoch of a production system, there is a 'brief interlude of openness' [...] before the new technological trajectory is established" and that "economic progress is a matter of 'expanding markets and dividing labour' [...] as a social innovation" (Elam, [1990] 1997: 50) or neo-liberalism "concerned to promote a market-guided transition towards the new economic regime [...] and leads to: government promotion of 'hire-and-fire', flexi-time and flexi-wage labour markets; [...] reorientation of state activities to the needs of the private sector", 2) neo-corpotarism, reflecting "the expansion of relevant interests in policy communities as well as the increasing heterogeneity of the labour force and labour markets [...] to include other policy communities representing distinct functional systems (e.g. science, health, education) which bear on innovation and competitiveness" (Jessop, 1994/1997: 266-267), 3) the regulation approach, that explains "the dynamics of long-term cycles of economic stability and change", in the field of capitalist accumulation and institutional and social ensemble, 4) the flexible specialization approach, analyzing the flexible manufacturing technologies and flexible work practices, 5) the neo-Schumpeterian approach, "on the path-breaking role of innovative entrepreneurs in giving birth to a new technical paradigm of future growth", 6) the approach of 'new production concepts' stating that "advanced technology is encouraging a new-age of worker-employer cooperation and worker involvement" (Amin, 1997: 6-15), 7) Keynesianism, where "the state acquired an important role in compensating for the rather limited forms of microeconomic flexibility in Fordist production [...] managing the wage relation and labour market policies, and guiding aggregate demand" and neo-statism as a "state-guided approach to economic reorganization through intervention from outside and above market mechanisms [... with] an active labour market policy to reskill the labour force" (Jessop, 1994/1997: 255, 268), 8) the sociocultural approach derived from two British sociologists, Scott Lash and John Urry, "who distinguish between a passing era of 'organised' capitalism and a new, flexible, era of 'disorganized' capitalism", also appeared in Hirst & Zeitlin, 9) the "position, inspired by the work of the Marxist geographer David Harvey, [...] to signal the rise of flexible labour markets and flexible geographies of production", 10) the idea of social structure of accumulation presented by a group of radical economists including David Gordon, Sam Bowles, Herb Gintis (Amin, 1997: 6), 11) neo-marxist perspective of Gramsci, showing "the containment of capitalism's inherent 'animality' which results in the indefinite postponement of the 'impending catastrophe'" (Elam, 1990/1997: 56).

Historically, capitalist phases of development and decline may justify the above options: 1) mid-nineteenth century: distressed conditions for the working class and a spreading use of steam powered machinery, 2) last third of the nineteenth century: some improvement of working conditions and wages, mature technology, 3) inter-war period: ups and downs of the labour market, unemployment, 4) post World War II period: upgrade of capital/labour relationship, welfare institutions, reconstruction by innovation, 5) 1960s: routinised mass production by semi-skilled workers, high productivity,

eRA-5

Keynesian macro-economic control and social welfare, 6) 1970s: crisis of mass production, international competition, interdependent economies, investments in product-specific machinery and information technologies, 7) 1980s: suddenness of technical changes, flexible specialization economies, double convergence of large-and-small-firm structures, 8) 1990s: displacement of workers, transformation of local governments from welfare dispensaries to job-creation agencies, the work-force accepts constant reorganisation of the work-place in return of the right to participate in (Sabel, 1989/1997: 102-103. Petit, 1995/1996: 369-372).

### 42.2 Technology in relation to economy and work

The revolutionary international mobility of technical knowledge follows the international mobility of commodities, speeds up the growth of productivity, and promotes communication (Pasinetti, 1993: 172-174). Information becomes "the predominant factor in production, marketing, design, and the whole range of managerial decision-making activities" (Gill, 1985/1991: 34-35). It is commonly accepted that capital and labor markets have been severely impacted by information technology (Jorgenson, 1991). For small open economies technology is rather a necessity than an opportunity for competitiveness (Mayer & Blaas, 2002). That innovation has played a crucial role in the emerging dominance of services is well known in all aspects of financial service sectors (Ramiller et al., 2008). The appropriability and marketability of new communication and information technologies conduce to the development of the knowledge-intensive business service industry. This knowledge-based economy enables firms to capitalize on new technologies, improving general productive efficiency (Antonelli, 1998). In today's highly competitive global economy, market share is determined by critical variables, such as productivity, quality, price, flexibility, timing, marketing, organizational strategies, human resources development, supplier relationships, etc. (Tassey, 1991). As capitalism works by means of creative destruction, there is a wide change in technology support systems, which bridge industry and science, and create innovation opportunities for the enterprises (Metcalfe, 1997).

Petit refers to three models of innovation; Hicks states that technological change is a "smooth, monotonous process, whereas [...] discontinuities occur which may provoke upswings and downswings of economic activity", while Chamberlin allegates that innovations appear as higher quality variants of existing products, and Schumpeter views innovation as a driving force in market competition, and influences Freeman & Soete, who consider that "changes in techniques of production do not simply shift the capital/labour ratio but also affect the skill structure of jobs" (1995/1996: 390-396). However, "technical innovation does not take place in a vacuum", as technical decisions depend on the "company's situation as a whole" and we have to understand the changing relations of technical innovation to other functions within the firm (Williams, 1988: 26).

There are two opposed options found in the literature, that technology improves workers' conditions or not. The former tends to support human capital theory, the latter is close to more radical approaches. So neo-liberalism supports the idea that "technical change associated with information technologies is skill biased and increases the wages of high-skilled workers relative to low-skilled workers" (Jorgenson, 1991). Close to this view, "despite their increased numbers, the wages of more skilled workers have not fallen relative to the less skilled" (Machin, 2001). However, other studies found that, although technology does not raise the wages of the unskilled, technological progress

DRAFT

may raise them, and unemployment or low wages depend on parameters such as “the locus, sector, and factor bias of this change” (Davis, 1998). Besides, technology causes “structural instability in the labor markets everywhere, and a requirement for flexibility of employment, mobility of labor, and constant re-skilling of the workforce. We also have evolved from ‘the organization man’ to the ‘flexible woman’” (Castells, 2005).

### 42.3 Technology in relation to the state and society

The “informational potential of labor is a function of its general living conditions, not only in terms of education, but in terms of the overall social milieu that constantly produces and stimulates its intellectual development” (Castells, 1999). Internet is viewed as the most striking manifestation of information technology in the economy (Jorgenson, 1991) and e-mail systems help people communicate and share ideas and understanding, so that “broad access to data and information among employees can further the development of common perspectives and objectives for the firm” (Ernst & Lundvall, 2004). But “far from being neutral instruments, [...] technologies are involved in many ways in the construction and use of power: in the way they are designed and built, in how they are sold and to whom, and in how they are used” (Bromley, 1998: 2). That means that viewing electronic channels of communication as tools, they can not induce social change by themselves, as “it depends where, by whom, for whom, and for what communication and information technologies are used”, proving the gap between knowledge and public consciousness. In parallel, every microelectronic and information/communication technology is both a “hypersocial society” and a “society of networked individuals”, “both global and local, generic and customized, depending on markets and products” that “sets up a new system of global, horizontal communication networks” independent from social institutions (Castells, 2005).
On the contrary, “the Internet is the materialization of [… a] new scenario, fuelled by the efforts of manufacturers, investors, academic researchers, hackers and government policies” and technology is concentrated in central countries, which leads to inequalities and technological dependence. “Free Software Movement, which is building a concrete alternative to the hegemonic model [...] has proved to be more efficient in scientific terms and more generous at the social level”, against monopolist industry and e-commerce (Branco, 2005). Information technology is so useful to healthcare services, too, even promoted by governments (Sherif, 2009). A good example is the microelectronics revolution, and it is puzzled if “the worst policy is to let ‘technology’ decide” or to let the state intervene “to mediate the social impact of technical change […] drawn into contests among social groups”, as technology “is the cumulative effect of alterable distributions of power, wealth and ideas” (Jacobsen, 1992). The most pessimistic but realistic view is technology and society “operating at least once removed from people and their decisions and their actions. The delivery systems […] dominate all else” (Davisson, 1972). Technology may also be responsible for social dangers such as “the separation of mind from body and conception from execution; militarism; the treatment of people as machines; the growth of a formalized mode of social organization based on structural position, not individual relationships; and a discourse of fully specifiable closed worlds”. It is also an effective form of control by employers, managers, and governors (Bromley, 1998: 15).

eRA-5

## 42.4 Technology in current institutional practices

Following human capital theory and the diffusion of new technology, OECD made new statements for current changes in economy, work, and education: 1) development of the service sector, 2) knowledge-intensive economy, 3) knowledge-based industries and products, 4) technology for communication, transportation, and marketing, 5) work flexibility and multi-skilling that involves more responsible team tasks, human resource development in small units, and transferable basic skills, such as language and computer literacy and numeracy, reasoning and communications skills, positive work values and attitudes, ability to learn new skills, alternative strategies for use, 6) product-driven, market-driven, and dynamic process-driven training strategy, 7) competence levels of firms and workforce, 8) state and private providers of education and training, 9) liberal and vocational education, 10) assertions for equal access and, inconsistently, elite education, 11) situated learning as a preparation to work, 12) necessity for interaction between supply and demand, through strategies such as human resources, polarisation and mobility (OECD, 1992: 151-163).

Today's "characteristics of a knowledge economy include: the increased mobility of services, information, and workforce; the need to derive local value from information often in creative ways that go beyond expected performance; the need to work in multidisciplinary and distributed teams; the need to use information technology (IT) for knowledge management, sharing, and creation; the need to update and change ones skills throughout one's lifetime; and the need to act autonomously and reflectively, joining and functioning in socially heterogeneous groups. There are different kinds of knowledge that can usefully be distinguished. Know-what, or knowledge about facts, is nowadays diminishing in relevance. Know-why is knowledge about the natural world, society, and the human mind. Know-who refers to the world of social relations and is knowledge of who knows what and who can do what. Knowing key people is sometimes more important to innovation than knowing scientific principles. Know-where and know-when are becoming increasingly important in a flexible and dynamic economy. […] The National Health Service in the UK […] identifies personal knowledge management skills […] as including: skills in asking the right questions; searching skills including in defining and identifying the sources of evidence [… and for] a particular decision; storing information for effective reuse; and being able to critically appraise the evidence that is obtained. The World Bank contrasts traditional learning with learning for a knowledge economy as moving away from the teacher and textbook as sources of knowledge for finding and interpreting real-world information; away from learning being delivered to learners who receive it toward learning by doing and participating as close to the real world as possible; [away] from assessment being based on responding to questions with pre-determined right and wrong answers. Information and communication technologies are necessary tools, but only when used in ways appropriate to the ways people will work and learn in a knowledge economy" (Collis, 2005).

## 42.5 Technology in relation to education

It is widely accepted that "the First Industrial Revolution placed relatively heavy demands on cognitive skills and for human capital in the form of broadly defined learning, as compared with physical capital" (Von Tunzelmann, 2000). Information technology "knowledge relatedness is critical to both creation and realization of knowledge-based synergies" (Tanriverdi, 2000). Today's officially provided education, training, and apprenticeship aims at adjusting to flexibility and innovation, through information technology. Learning varies among sectors or localities, and their use of

DRAFT

technology; also every worker, of course, educated or not, has skills. Learning linked to the production "involves finding and defining the problems to be solved as well as forming the know-how necessary for problem-solving. Being able to learn from earlier experiences and to use the experiences from earlier rounds of problem solving is also important. […] In this sense, learning is a self-reinforcing process. Again rapid change demands the ability to learn and to respond to new needs and markets" (Ernst & Lundvall, 2004). Even "firms in science-based industries […] are publishing an increasing number of scientific papers in academic journals" (Amesse & Cohendet, 2001), which proves the direct link between science and enterprises.
Despite technology connection to learning that leads to students' "pressure to acquire skills", "education is important, but less for the skills it brings, than for the adaptability it implies". Workers in information technology "are typically well-educated: at least three quarters of workers in all countries have some kind of post-secondary credential. Overall, the literature on information technology workers portrays them as cutting-edge knowledge workers, who have to be adaptable, flexible, and to upgrade their skills constantly through their network contacts and self-learning activity. While education may be important for these workers, many of them emphasize self-learning and work experience as more important sources of skill. In this manner they resemble the adaptable, trainable, 'self-programmable' workers. The emphasis on both education and informal learning may continue to privilege the employment of younger men" (Adams & Demaiter, 2008). Moreover, "schools are becoming ever more subject to economic reasoning [... and they] are increasingly being run as businesses. [...] Firms must be adaptable, opportunistic, [...] 'lean and mean', all of which implies considerable dependence on information technologies" and a collaborative, responsible and creative workforce. So students will "need proficiency with the high-tech equipment that will typify their work environment" but "there still wouldn't be post-Fordist jobs for them", as flexibility includes "payroll flexibility, wherein the employer adds and drops workers immediately as they're needed. For increasing numbers of workers, that means temporary employment" (Bromley, 1998: 6, 9-10).

## 42.6 Conclusion

Modern economy is characterised by excellent, flexible, lean, on-time production, mechanic / electronic team-work, systems of innovation, microelectronics-based information and communication technology, mobility and precarity, so workers are expected to have flexible and creative cognitive and technical skills, continually upgraded or changed, as well as permanent adaptable and communicative skills. However, is under question if technology will be used to serve communication, transportation, and marketing for productivity and capitalist profit, as well as inequalities and socio-political oppression, or will be used as a common right for social needs. Tacit education and continuous self-learning is placed in that framework and it can not be studied apart from its economic and social environment.
As we examined, "a knowledge system includes economic agents [... and] institutions that serve to overcome the market's deficiencies in the production and distribution of knowledge" (Foray, 1997: 65). Innovation is combined with specialisation, so that to serve "a complex interindustrial system" (Andersen, 1997: 257). Today's combination of technology and education includes decentralised learning or accumulation of knowledge (Steinmueller, 2006: 233), production and circulation of knowledge, as well as interactions between epistemic communities and communities of practice within the firm (Cohendet & Amin, 2006: 314), but it is up to students to control technology, and "by

eRA

choosing wisely they have the power not only to promote their academic learning but to effect meaningful and ethical change in and around their lives" (Kahn & Friedman, 1998: 173). In that case, knowledge is viewed as a public good (Geroski, 1995/1996: 92).

## 42.7 References


[1]. T.L. Adams, E.I. Demaiter, ''Skill, education and credentials in the new economy: the case of information technology Workers'', *Work, Employment and Society*, vol. 22, no. 2, pp. 351-362, 2008.

[2]. F. Amesse, P. Cohendet, ''Technology transfer revisited from the perspective of the knowledge-based economy'', *Research Policy*, vol. 30, pp. 1459-1478, 2001.

[3]. A. Amin, ''Post-Fordism: models, fantasies and phantoms of transition'', In A. Amin (ed.), *Post-Fordism: a reader*, Oxford & Cambridge, Blackwell, 1994/1997.

[4]. E.S. Andersen, B.Å. Lundvall, ''National innovation systems and the dynamics of the division of labor'', In C. Edquist (Ed.), *Systems of innovation. Technologies, institutions and organizations*, London, Pinter, 1997.

[5]. C. Antonelli, ''Localized technological change, new information technology and the knowledge-based economy: The European evidence'', *Journal of Evolutionary Economics*, vol. 8, pp. 177-198, 1998.

[6]. M. Branco, ''Free Software and Social and Economic Development'', In M. Castells, G. Cardoso (eds.), *The Network Society From Knowledge to Policy*, Washington, DC: Johns Hopkins Center for Transatlantic Relations, pp. 289-304, 2005.

[7]. H. Bromley, ''Introduction: Data-driven democracy? Social assessment of educational computing'', In H. Bromley, M.W. Apple (Eds.), *Education/Technology/Power. Educational computing as a social practice*, N.Y., State University of New York Press, 1998.

[8]. M. Castells, *The information city. Information technology, economic restructuring, and the urban-regional process*, Oxford, Blackwell Publishers, 1989/1999.

[9]. M. Castells, ''The Network Society: from Knowledge to Policy'', In M. Castells, G. Cardoso (eds.), *The Network Society From Knowledge to Policy*, Washington, DC: Johns Hopkins Center for Transatlantic Relations, pp. 3-22, 2005.

[10]. P. Cohendet, A. Amin, "Epistemic communities of practice in the knowledge-based firm", In C. Antonelli, D. Foray, B.H. Hall, W.E. Steinmueller (Eds.), *New frontiers in the economics of innovation and new technology*, Cheltenham, Edward Elgar, 2006.

[11]. B. Collis, ''E-Learning and the Transformation of Education for a Knowledge Economy'', In M. Castells, G. Cardoso (eds.), *The Network Society From Knowledge to Policy*, Washington, DC: Johns Hopkins Center for Transatlantic Relations, pp. 215-224, 2005.

[12]. D.R. Davis, ''Technology, unemployment, and relative wages in a global economy'', *European Economic Review*, vol. 42, pp. 1613-1633, 1998.

[13]. W.I. Davisson, ''Technology and Social Change'', *The Review of Politics*, vol. 34, pp. 172-184, 1972.

[14]. M. Elam, ''Puzzling out the post-Fordist debate: technology, markets and institutions'', In A. Amin (ed.), *Post-Fordism: a reader*, Oxford & Cambridge, Blackwell, [1990] 1994/1997.


eRA-5

[15]. D. Ernst, B.Å. Lundvall, ‘‘Information technology in the learning economy: challenges for developing countries’’, In E.S. Reinert (ed.), *Globalization, Economic Development and Inequality. An Alternative Perspective*, Cheltenham, Edward Elgar, pp. 258-287, 2004.

[16]. D. Foray, ‘‘Generation and distribution of technological knowledge: incentives, norms, and institutions’’, In C. Edquist (Ed.), *Systems of innovation. Technologies, institutions and organizations*, London, Pinter, 1997.

[17]. P. Geroski, “Markets for technology: knowledge, innovation and appropriability”, In P. Stoneman (Ed.), *Handbook of the economics of innovation and technological change*, Oxford & Cambridge, Blackwell, 1995/1996.

[18]. C. Gill, *Work, unemployment, and the new technology*, Cambridge, Polity Press, 1985/1991.

[19]. K. Jacobsen, ‘‘Microchips and Public Policy - The Political Economy of High Technology’’, *British Journal of Political Science*, vol. 22, no. 4, pp. 497-519, Oct.1992.

[20]. B. Jessop, ‘‘Post-Fordism and the state’’, In A. Amin (ed.), *Post-Fordism: a reader*, Oxford & Cambridge, Blackwell, 1994/1997.

[21]. D.W. Jorgenson, ‘‘Information Technology and the U.S. Economy’’, *The American Economic Review*, vol. 91, no. 1, pp. 1-32, March 1991.

[22]. P.H. Kahn Jr., B. Friedman, ‘‘Control and power in educational computing’’, In H. Bromley, M.W. Apple (Eds.), *Education/Technology/Power. Educational computing as a social practice*, N.Y., State University of New York Press, 1998.

[23]. S. Machin, ‘‘The changing nature of labour demand in the new economy and skill-biased technology change’’, *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, vol. 63, pp. 753-776, 2001.

[24]. S. Mayer, W. Blaas, ‘‘Technology Transfer: An Opportunity for Small Open Economies’’, *Journal of Technology Transfer*, vol. 27, pp. 275-289, 2002.

[25]. J.S. Metcalfe, ‘‘Science policy and technology policy in a competitive economy’’, *International Journal of Social Economics*, vol. 24, no. 7/8/9, pp. 723-740, 1997.

[26]. OECD, *Technology and the economy. The key relationships*, Paris, OECD, 1992/1994.

[27]. L.L. Pasinetti, *Structural economic dynamics. A theory of the economic consequences of human learning*, Cambridge, Cambridge University Press, 1993.

[28]. P. Petit, “Employment and technological change”, In P. Stoneman (Ed.), *Handbook of the economics of innovation and technological change*, Oxford & Cambridge, Blackwell, 1995/1996.

[29]. N.C. Ramiller, E. Davidson, E.L. Wagner, S. Sawyer, ‘‘Turning products into services and services into products: contradictory implications of information technology in the service economy’’, In M. Barrett, E. Davidson, C. Middleton, J. DeGross (eds.), IFIP International Federation for Information Processing, *Information Technology in the Service Economy: Challenges and Possibilities for the 21st Century*, vol. 267, Boston, Springer, pp. 343-348, 2008.

[30]. C.F. Sabel, ‘‘Flexible specialisation and the re-emergence of regional economies’’, In A. Amin (ed.), *Post-Fordism: a reader*, Oxford & Cambridge, Blackwell, [1989] 1994/1997.

eRA-5

[31]. M.H. Sherif, ‘‘Introduction to the special issue on technology management in the service economy’’, *Technovation*, vol. 29, pp. 325-326, 2009.

[32]. W.E. Steinmueller, “Learning in the knowledge-based economy: the future as viewed from the past”, In C. Antonelli, D. Foray, B.H. Hall, W.E. Steinmueller (Eds.), *New frontiers in the economics of innovation and new technology*, Cheltenham, Edward Elgar, 2006.

[33]. H. Tanriverdi, ‘‘Construing corporate diversification and the role of information technology for diversified firms in the knowledge economy’’, *21st ICIS (International Conference on Information Systems)* 2000 Proceedings*, p*aper 24, pp. 259-271, 2000.

[34]. G. Tassey, ‘‘The functions of technology infrastructure in a competitive economy’’, *Research Policy*, vol. 20, pp. 345-361, 1991.

[35]. J. Tomaney, ‘‘A new paradigm of work organization and technology?’’, In A. Amin (ed.), *Post-Fordism: a reader*, Oxford & Cambridge, Blackwell, 1994/1997.

[36]. G.N. Von Tunzelmann, ‘‘Technology generation, technology use and economic growth’’, *European Review of Economic History*, vol. 4, pp. 121-146, 2000.

[37]. M. Williams, “Technical innovation: examples from the scientific instrument industry”, In J. Liebenau (Ed.), *The challenge of new technology. Innovation in British business since 1850*, Aldershot, Gower, 1988.

eRA-5

6-8 ΟΚΤΩΒΡΙΟΥ 2017

# ΠΡΑΚΤΙΚΑ

# 2ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο

## ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΡΟΜΕΣ ΣΤΟ ΣΗΜΕΡΙΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

ISBN
978-618-82841-1-1
ΕΚΔ. 26-01-2018

ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΛΥΚΕΙΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΠΑΤΡΩΝ

# ΤΟΜΟΣ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ

**2ου ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ**

***¨ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΡΟΜΕΣ ΣΤΟ ΣΗΜΕΡΙΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ¨***

**Πάτρα 6-8 Οκτωβρίου 2017**



**Πειραματικό Λύκειο Πανεπιστημίου Πατρών**

**Ηλία Πολίτη, Τ.Κ. 26504**

**Πανεπιστημιούπολη Πατρών**

**Τηλ. 2610431509, Fax: 2610431510**

**Συντάκτης: Σφαέλος Ιωάννης**

**ISBN: 978-618-82841-1-1**



**ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**

**Σφαέλος Ιωάννης (*Πρόεδρος*)**
**Κυριακουλόπουλος Ευάγγελος (*Αντιπρόεδρος*)**

***Μέλη***
**Ευσταθίου Αγγελική**
**Καννά Ελένη**
**Καρράς Νίκος**
**Κρίθη Μαρία**
**Λύρη Αναστασία**
**Μητρούλια Σοφία**
**Φύττας Γεώργιος**
**Χιωτέλης Ιωάννης**

# Περιεχόμενα


**1 ΘΕΟΛΟΓΙΑ** **10**

1.1 Αξιολογικές διαφοροποιήσεις με αφορμή τη ¨Φόνισσα¨. Η Διελκυστίνδα μεταξύ Δικανικής και Ιατρικής Ηθικής . . . . . 11

1.2 Εκκλησιολογία και Διαπολιτισμικότητα . . . . . 28

1.3 ¨Μήνυμα από το Μιχελάντζελο¨ . . . . . 44

1.4 Πόλεμος και συνέπειες. Το όραμα της ειρήνης . . 50

**2 ΦΙΛΟΛΟΓΙΑ** **59**

2.1 Η ανάδειξη του ρόλου των μεταγνωστικών στρατηγικών στην ανάπτυξη της γραπτής έκφρασης μαθητών του Λυκείου . . . . . 60

2.2 Οι τάσεις στη Διδακτική της Γλώσσας. Αναδόμηση ενότητας της Νεοελληνικής Γλώσσας σύμφωνα με τις αρχές του Κριτικού Γραμματισμού 74

2.3 ROMEO AND JULIET vs ΕΡΩΤΟΚΡΙΤΟΣ : Μία Διαθεματική Διδασκαλία . . . . . 93

2.4 Δες το και αλλιώς ... από όλες τις πλευρές. Πολυπρισματική προσέγγιση στο μάθημα της Ιστορίας . . . . . 105

2.5 Διδάσκοντας αειφορία με στίχους Παλαμά . . . . 120

**3 ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ** **129**

3.1 Διδακτική προσέγγιση στον ορισμό του ορίου μιας συνάρτησης . . . . . 130

3.2 Γεωμετρική ερμηνεία εσωτερικού γινομένου . . . 139
3.3 Ένας εναλλακτικός τρόπος παρουσίασης της Παραγώγου . . . . . 152
3.4 Μαθηματικά και Ανθρώπινος Νους . . . . . 168
3.5 ¨Το παραμύθι ενός τριγώνου¨.
Διδακτική αξιοποίηση του παραμυθιού για τη διδασκαλία του Πυθαγορείου Θεωρήματος. . . . . 182
3.6 Δύσκολες μεταβατικές έννοιες από τα Μαθηματικά στις Φυσικές Επιστήμες.
Η περίπτωση του λογαρίθμου . . . . . 197

**4 ΦΥΣΙΚΗ 214**
4.1 Υπολογισμός ροπής αδράνειας λεπτής ράβδου . . 215
4.2 Πλήρης επίλυση του προβλήματος της αναπηδώσας μπάλας . . . . . 228
4.3 Κίνηση φορτισμένων σωματιδίων σε ομογενές ηλεκτρικό πεδίο. Πείραμα Millikan . . . . . 244
4.4 Η ιστορία και η εξέλιξη των MBL στην εκπαίδευση 254
4.5 Reflectivity of colors: μια μικροέρευνα με τη χρήση του Sensor Light . . . . . 275
4.6 Ερευνητική μελέτη διαγνωστικού κριτηρίου στη Φυσική Α΄ Λυκείου . . . . . 289
4.7 Αποκλίσεις από τον νόμο του Ohm: Από την ηλεκτρική θερμάστρα στο laptop . . . . . 312

**5 ΒΙΟΛΟΓΙΑ 333**
5.1 Μία εναλλακτική διδακτική πρόταση για το ανασυνδυασμένο DNA . . . . . 334
5.2 Μεταγραφή, μετάφραση - Έκφραση της γενετικής πληροφορίας . . . . . 351
5.3 Η επιστημονική μέθοδος πίσω από τη διαπίστωση ότι το DNA είναι το γενετικό υλικό . . . . . 364

**6 ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ** **374**

6.1 Το Google+ και η μαθησιακή ανάλυση στην υπηρεσία της Εκπαίδευσης . . . . . 375

6.2 Δημιουργία διαδραστικής εφαρμογής για παιδιά με χρήση HTML5 . . . . . 390

6.3 Τεχνολογίες e-book και η αξιοποίηση τους στο χώρο της Εκπαίδευσης. Βιβλιογραφική Μελέτη . . 405

6.4 EXCHANGING "HOT POTATOES". A Cross-thematic Educational Scenario . . . . . 422

6.5 Αντιλήψεις - Γνώσεις - Στάσεις μαθητών Γυμνασίου για την Εκπαιδευτική Ρομποτική . . . . . 437

**7 ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ** **450**

7.1 Ανακαλύπτω τους κανονισμούς στο βόλεϊ . . . . . 451

7.2 Η αντίδραση του μαθητή στο σχέδιο μαθήματος του εκπ/κού αφορμή για αυτενέργεια . . . . . 463

7.3 Σωματική δραστηριότητα και ποιότητα ζωής . . . 476

7.4 Παίζω και Μαθαίνω τις Αθλοπαιδιές: Μια Καινοτόμα Προσέγγιση της Διδασκαλίας της Μεταβίβασης στην Καλαθοσφαίριση . . . . . 493

7.5 Γνωρίζω την Ευρώπη ... παίζοντας . . . . . 511

7.6 Η Ψυχοκινητική ανάπτυξη στο Δημοτικό με εφαρμογή ασκήσεων Επιτραπέζιας Αντισφαίρισης . . . 528

7.7 Οι τέσσερις εποχές στο χρόνο: μαθαίνω, μιλάω, αισθάνομαι . . . . . 533

7.8 Οι τέσσερις εποχές στο χρόνο: ακούω, κινούμαι . 547

7.9 Κοινωνική γνωστική προσέγγιση αυτορύθμισης της μάθησης. Διδάσκοντας την ντρίμπλα στο μπάσκετ 566

7.10 Μαθαίνω να αγαπώ την παράδοση και τον παραδοσιακό χορό μέσα από το παιχνιδοτράγουδο και το παραδοσιακό παιχνίδι . . . . . 584

**8 ΓΕΝΙΚΟΥ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΟΣ** **595**

8.1 Η Ελληνική Τέχνη στα Μουσεία του κόσμου. Ψηφιακή αφήγηση . . . . . 596
8.2 Η συμβολή στην καλλιέργεια της αξίας του ενεργού πολίτη των Προγραμμάτων Αγωγής Σταδιοδρομίας με άξονα την Κοινωνική Επιχειρηματικότητα . . . 611
8.3 Ο Γαλαξίας της ψυχής μας . . . . . 616
8.4 Η ανάπτυξη του ιστορικού εγγραμματισμού μέσω προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων. Η περίπτωση του Μουσικού Σχολείου Πατρών . . . 626
8.5 Η διαθεματική προσέγγιση μέσα από δράσεις της πολυγλωσσίας και της πολυπολιτισμικότητας στο πλαίσιο των μαθημάτων της Αγγλικής Γλώσσας και της Μουσικής . . . . . 644
8.6 Μ' ένα βιβλίο ποτέ δεν φοβάμαι... . . . . 657
8.7 Η Βιολογία στο Μουσείο μέσα από το Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Erasmus+ KULTURKIOSK . . . . . 671
8.8 Στο Διάβα του νερού βουνά και πόλεις φύτρωσαν. Μια σχολική πρακτική για την αειφορία . . . . . 696
8.9 Eduweb Erasmus+ KA2: Μαθητές πέντε Ευρωπαϊκών χωρών σε ρόλο εκπαιδευτών ενηλίκων για την καταπολέμηση του ψηφιακού αναλφαβητισμού 708
8.10 Ο ρόλος των ΤΠΕ στην παραγωγή γραπτού λόγου των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες . . . . . 723
8.11 Ένταξη των έργων του λογοτέχνη Ανδρέα Φραγκιά στην ελευθεριακή εκπαίδευση . . . . . 739
8.12 Η αξιοποίηση της δημιουργικής γραφής και των νέων τεχνολογιών στη διδακτική ενός λογοτεχνικού έργου στο Γυμνάσιο . . . . . 756
8.13 Εξοικειώνοντας εφήβους με τα ανθρώπινα δικαιώματα . . . . . 786
8.14 Η αξιοποίηση της διαθεματικότητας στο μάθημα της Πολιτικής Παιδείας και η καλλιέργεια του χρηματοοικονομικού εγγραμματισμού στην τάξη . 812

8.15 Παραβολή του Σπλαχνικού Πατέρα: Θεολογική προσέγγιση και Βιωματική με εργαλεία τις επιρροές της Παραβολής στην Τέχνη . . . . . 831

**9 Α/ΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ 843**

9.1 Χορεύοντας στην τάξη. Το σώμα στη μουσική σχολική πράξη . . . . . 844
9.2 Οι τηλεπικοινωνίες στο διάβα της ιστορίας: Από την αρχαιότητα μέχρι το Twitter . . . . . 857
9.3 Μουσικά Μονοπάτια στο Νηπιαγωγείο . . . . . 865
9.4 Το Βιβλίο Ιστορίας της Στ΄ Δημοτικού. Οι Πολλαπλές Όψεις της Ιστορικής Αφήγησης . . . . . 872
9.5 Διδακτική εμπειρία και επιμόρφωση εκπαιδευτικών της Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού κατά τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου . . . . . 885
9.6 Ο Στρατηγικός Σχεδιασμός στην Παιδεία. Η Εκπαίδευση στο Όχημα της Ε.Ε. . . . . 894
9.7 Χρήση Εικονικών Εργαστηρίων για τη διδασκαλία του Ηλεκτρομαγνητισμού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση . . . . . 909
9.8 Στης Ευρώπης την αυλή παιχνίδια–γέλια αντηχεί 919
9.9 ¨Η Δόνα Τερηδόνα¨ του Ευγένιου Τριβιζά: Μια διδακτική πρόταση για την καλλιέργεια της γλωσσικής νοημοσύνης στην Πρωτοβάθμια Εκπ/ση . . 936
9.10 Παιχνίδια με την Ενέργεια . . . . . 956
9.11 Μια φορά κι έναν καιρό αφηγηθήκαμε με τρόπο ψηφιακό . . . . . 960

**10 ΒΙΩΜΑΤΙΚΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ 980**

10.1 Εύρεση σχετικής μοριακής μάζας αερίου υδρογονάνθρακα βάσει της καταστατικής εξίσωσης των ιδανικών αερίων . . . . . 981

10.2 Η αξιοποίηση της Δημιουργικής Γραφής στη διδακτική των Φυσικών Επιστημών. Η περίπτωση της Βιολογίας . . . . . 997
10.3 Φυλετικά Στερεότυπα: Μια βιωματική προσέγγιση μέσω της τέχνης . . . . . 1012
10.4 Εκφράζομαι, Βιώνω, Δημιουργώ στην Ελένη του Ευριπίδη . . . . . 1023
10.5 Κ. Καρυωτάκης, *¨Βράδυ¨*. Βιωματικό εργαστήριο αξιοποίησης τεχνικών δραματοποίησης για την επεξεργασία κειμένων της Ν. Ε. Λογοτεχνίας . . . 1041
10.6 Δραστηριότητες δημιουργικής ανακύκλωσης για το Δημοτικό Σχολείο . . . . . 1064

**11 POSTERS** **1076**
11.1 Η οντολογία του Θεού και οι ανθρωπολογικές της προεκτάσεις . . . . . 1077
11.2 Έρευνα για την εκπόνηση δημιουργικών εργασιών 1078
11.3 Η ρουμπρίκα ως εργαλείο αυτοαξιολόγησης στο μάθημα της Έκφρασης–Έκθεσης . . . . . 1079
11.4 Treasure hunt! Discover the Maths and Geometry that are hidden in the corners of your city! . 1080
11.5 Προσφυγιά–Μετανάστευση: στοχασμός και έκφραση μέσα από τη γλώσσα των τεχνών . . . . . 1081
11.6 Αρχαίοι δραματικοί αγώνες το 2017. Μια περίπτωση συνεργασίας σχολείων . . . . . 1082
11.7 Μαθηματικά με τραγούδια για την Α′& Β′ τάξη του Δημοτικού Σχολείου: Προτάσεις . . . . . 1083

**12 ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΣΥΓΓΡΑΦΕΩΝ** **1084**

# 8.11 Ένταξη των έργων του λογοτέχνη Ανδρέα Φραγκιά στην ελευθεριακή εκπαίδευση

**Καπραβέλου Αλεξία**

*M.Ed.*, Υπ. Δρ. Παντείου Παν/μίου
akaprave@sch.gr

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το πεζογραφικό έργο του Ανδρέα Φραγκιά είναι ένα συνεχές στην ανάλυση και εμβάθυνση σχετικά με τους ορατούς και αόρατους καταπιεστικούς μηχανισμούς στις κοινωνίες του 20ουαιώνα, που φτάνουν ως τις μέρες μας. Η σωματική, ψυχολογική και συμβολική βία έχει επιπτώσεις στη ζωή των φτωχών και αγωνιζόμενων ατόμων. Ο έλεγχος και η καταστολή εξελίσσεται σήμερα, στη νέα τεχνολογική και μαζοποιημένη εποχή. Τα έργα του συγγραφέα θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν συνοδευόμενα από δραστηριότητες, στα πλαίσια της ελευθεριακής εκπαίδευσης.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** Κατασταλτικοί κοινωνικοί μηχανισμοί, κοινωνικά προβλήματα, ελευθεριακή εκπαίδευση, Φραγκιάς.

## ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ, ΟΜΙΛΙΕΣ ΚΑΙ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΙΣ ΤΟΥ ΑΝΔΡΕΑ ΦΡΑΓΚΙΑ ΣΤΟΝ ΤΥΠΟ

Ο Ανδρέας Φραγκιάς (1921-2002) ανήκει στους Έλληνες λογοτέχνες της συμβολικής μεταπολεμικής πεζογραφίας. Το παρόν άρθρο θα περιοριστεί σε σχολιασμό σπάνιων κειμένων του και συνεντεύξεών του, καθώς και στη λογοτεχνική κριτική στο έργο του συνολικά. Σειρά διηγημάτων του συγγραφέα προσιδιάζουν στο ύφος και στις θεματικές του δίτομου αριστουργηματικού του έργου, *Το Πλήθος*. Το διήγημά του *Συμβαίνουν Ατυχήματα*, αναφέρεται στη βία και αβεβαιότητα στο σύγχρονο κόσμο και φαίνεται να αποτελεί τον προπομπό του μετέπειτα μυθιστορήματος *Το Πλήθος*, καθώς η Νιόβη, η ηρωίδα του διηγήματος, επανεμφανίζεται στο μυθιστόρημα (Φραγκιάς, 1981: 348-

355). Σε νεώτερο διήγημά του, το στοχαστικό *Μια Μετακόμιση*, παρουσιάζεται η περιχαράκωση των ανθρώπων στο χώρο και η υποταγή στις κοινωνικές πιέσεις. Η απελπισία εναλλάσσεται με το θυμό. Οι ζωοδότρες δυνάμεις ελλείπουν (Φραγκιάς, 1983: 819-827). Και μετά *Το Πλήθος* δεν λείπει η λογοτεχνική δημιουργία. Στο διήγημά του *Βιογραφίες*, ο Φραγκιάς περιγράφει την αδυσώπητη καθημερινότητα που καταπιέζει τον άνθρωπο: υποχρεώσεις, στενότητα χώρου, ασφυκτικός περίγυρος, ρύπανση, πολεμοκαπηλία (Φραγκιάς, 1988α: 66-70). Το διήγημα του λογοτέχνη *Αχθοφόροι Σε Σιδηροδρομικό Σταθμό*, αφορά τη συντριβή του σύγχρονου εργαζόμενου από το δυνάστη χρόνο, το ωράριο, τις επαναλαμβανόμενες τυπικές κινήσεις και υποχρεώσεις, τη σωματική κόπωση, τη γραφειοκρατία, τους νόμους, τη θέση του και την υποταγή του στην παραγωγή, την εργασιακή αβεβαιότητα (Φραγκιάς, 1991: 478-481). Μεταγενέστερο κείμενο του συγγραφέα εκφράζει την κατάρρευση του οικοδομήματος του σημερινού συστήματος, γιατί αυτό αποτελείται από σαθρά υλικά και κακοτεχνίες. Οι άνθρωποι καλούνται να είναι προετοιμασμένοι για τον επερχόμενο σεισμό, μόνο που ακόμα κι αυτό το ενδεχόμενο το εμπορεύεται το ίδιο το σύστημα (Φραγκιάς, 1995α). Σε απόσπασμα από ανέκδοτο μυθιστόρημα αναφέρεται στα προβλήματα των μεγαλουπόλεων, στην κρατική καταστολή και βία με τον εσωτερικό κοινωνικό πόλεμο και τις φυλακές, στη φτώχεια των απλών ανθρώπων και στον αποκλεισμό τους από το δικαίωμα σε μια καλύτερη ποιότητα ζωής (Φραγκιάς, 1996-1997: 21-29).

Σε ομιλία του ο Ανδρέας Φραγκιάς συνοψίζει ως διεθνές πρόβλημα τη σκληρή πραγματικότητα γεμάτη δοκιμασία, αίμα, καταστροφή, για να προτείνει ως ακριβοπληρωμένο και αδικαίωτο αίτημα του ανθρώπου τη λύτρωσή του με την αποκατάσταση των ανθρώπινων αξιών (Φραγκιάς, 1980). Σε συνέντευξή του αναφέρεται στον Λοιμό, έργο εμπνευσμένο από την ¨πολυμορφία των περιπτώσεων βασανισμών και την ιδιότυπη λογική της

Διοίκησης του στρατοπέδου¨ της Μακρονήσου. Καταδεικνύεται η ¨βαρβαρότητα του συστήματος¨, η ¨θεοκρατία της βίας¨, η ¨καλλιέργεια του μεταφυσικού φόβου -μέσω αυτής της θεοποιημένης καταπίεσης- ως τη φυσική εξόντωση¨, ενώ οι πρακτικές αυταρχισμού μάταια στόχευαν στη διάλυση της ταυτότητας, στην ιδεολογική λήθη, στον φρονηματισμό και στην ανάπλαση (Φραγκιάς, 1988β: 37, 39-40).

Σε νεώτερη συνέντευξη ο συγγραφέας συζητά τα σημερινά προβλήματα του ατόμου και της κοινωνίας, αποτυπωμένα στο έργο του (Φραγκιάς, 1995β):

- Εμπορευματοποίηση, ωφελιμισμός, ανεργία.
- Θνησιμότητα στις φτωχές χώρες.
- Εθνικισμός και πόλεμος.
- Άνοδος της θεοκρατίας και του μυστικισμού, θρησκευτικός φανατισμός.
- Βία και εμπορευματοποίηση του αθλητισμού, ναρκωτικά, πορνεία.
- Προσανατολισμός της επιστήμης στις τεχνολογικές εφαρμογές και όχι στη δημιουργική πρωτοπορία αλλά και λανθασμένη απόδοση ευθυνών στην τεχνική και στον καταναλωτισμό, και όχι στο σύστημα, για να αποπροσανατολίζεται η κοινή γνώμη.
- Αποχή από δημιουργικές ενασχολήσεις.

## ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΗ ΚΡΙΤΙΚΗ ΓΙΑ ΤΟ ΕΡΓΟ ΤΟΥ ΑΝΔΡΕΑ ΦΡΑΓΚΙΑ

Στο *Άνθρωποι Και Σπίτια*, φαίνεται η στέρηση των λαϊκών δικαιωμάτων. Τα πρόσωπα βιώνουν απραξία και στέρηση, με την ανεργία (Φραγκιάς, 1994: 45, 46), δηλαδή με την εξάρτηση από την εργασία και την έλλειψή της (Δημητρούλια, 2002: 102). Ζώντας σε ρημαγμένες φτωχογειτονιές (Καλαμαράς, 2002), αναλώνουν τον εαυτό τους στο κυνήγι του μεροκάματου, σε αντίθεση με το δημιουργικό όραμά τους (Χαρτουλάρη, 1995). Ο αγώνας για την επιβίωση μαίνεται υπό το βάρος της Κατοχής (Καρ-

βέλης, 2002). Περιγράφονται η ¨ζοφερή πραγματικότητα της λαϊκής συνοικίας, η προσπάθεια των ανέργων ηρώων να βρούνε ψωμί από τη δική τους δουλειά¨ (Κατημερτζή, 2002), εικόνες φτώχειας και χαμηλής ποιότητας ως προς τον τρόπο ζωής, με συνεπακόλουθα τα προσωπικά αδιέξοδα (Χατζηβασιλείου, 2002: 98, 99-100). Τα καμένα σπίτια αντιστοιχούν στην καμένη μνήμη (Μπουκάλας, 2002). Στόχος των ανθρώπων είναι να ζήσουν, αλλά παρεμποδίζονται, καθώς πηγή των προβλημάτων είναι οι παραγωγικοί μηχανισμοί του οικονομικού συστήματος, που φέρνουν φτώχεια, ανεργία, κλειστή και μίζερη ζωή, έλλειψη επικοινωνίας και ανθρώπινης ζεστασιάς, κατ΄ επέκταση βιοτικά και ψυχολογικά προβλήματα (Καρβέλης, 1988: 12-13, 15). Οι άνθρωποι είναι φτωχοί και γεμάτοι προβλήματα και ¨αλλεπάλληλα δυστυχήματα¨, γι΄ αυτό τα σπίτια τους μένουν αφρόντιστα. Από αυτούς άλλοι είναι αδύναμοι, παθητικοί, αναποτελεσματικοί (π.χ. ο Άγγελος χρησιμοποιείται ως απεργοσπάστης και παραιτείται), άλλοι ¨αγωνιούν να δουλέψουν¨, άλλοι είναι αεικίνητοι και πολυτεχνίτες. Ελπιδοφόρο είναι ότι οι άνθρωποι θέλουν να παραμείνουν ¨στη γειτονιά, γιατί λειτουργεί ακόμη η κοινωνική αλληλεγγύη και η ομαδική συνείδηση¨. Στα παραπάνω θέματα προστίθεται η ανάγκη διατήρησης της μνήμης του ηρωικού και του τραγικού παρελθόντος (Σταυροπούλου, 2001).

Στην *Καγκελόπορτα*, παρουσιάζεται η ψευτοζωή (Δημητρούλια, 2002: 102), πάλι σε ρημαγμένες φτωχογειτονιές (Καλαμαράς, 2002). Ο Φραγκιάς δεν παραλείπει όμως τις ριζικές κοινωνικές μεταλλαγές στο άστυ, καθώς πρόκειται για μετεμφυλιακό δράμα (Μπουκάλας, 2002). Ο φόβος των διώξεων εξακολουθεί να υπάρχει, αυτή τη φορά μαζί με το κυνήγι του κέρδους (Χαρτουλάρη, 1995), η αγωνία για την επιβίωση συμπορεύεται με το χρήμα και τις εμπορικές συναλλαγές (Καλαμαράς, 2002). Αξίες θυσιάζονται στο βωμό του χρήματος και του συμφέροντος, ενώ δεν λείπουν ειδικά κοινωνικά προβλήματα, όπως ο γάμος για την προίκα, η απαλλαγή από το αγέννητο παιδί, οι απάτες,

τα εργατικά προβλήματα (Σταυροπούλου, 2001). Το κυνήγι του κέρδους από τους φτωχούς, με μικροκομπίνες, είναι χωρίς αποτέλεσμα (Κοτζιάς, 1982: 173, 175), η μικροαπατεωνία και πονηρία για την άντληση κερδών και η διάψευση των ονείρων των ανθρώπων της βιοπάλης οδηγεί στην απελπισία (Κουμανταρέας, 1983: 828). Οι ήρωες είναι διαβρωμένοι από τη βιοπάλη και τη φθορά της καθημερινότητας ή είναι απομονωμένοι επειδή έμειναν προσηλωμένοι στο ηρωικό παρελθόν (Μερακλής, 1988: 32). Ο φόβος, η ενοχή, η απελπισία, η φθορά, η καθημερινή τριβή, το δίπολο εξουσία-υποταγή, η ζωή σε νέους ρυθμούς από τα όνειρα για αλλαγή του κόσμου στο παραγωγικό σύστημα, στο ¨πολιτικό βόλεμα και στον κοινωνικό συμβιβασμό¨, καθώς και στον τυχοδιωκτισμό συνθέτουν το βιβλίο (Καρβέλης, 1988: 15-16). Όψεις λοιπόν του μυθιστορήματος είναι η ζωή ¨εγκλωβισμένη στα γρανάζια των μηχανισμών ενός καθαρά αστυνομικού κράτους¨, καθώς και η ¨σταδιακή μεταλλαγή και αλλοτρίωση των νέων της Κατοχής, που ξεκίνησαν με οράματα για έναν καλύτερο κόσμο και τώρα είτε σαπίζουν στις φυλακές και φυγοδικούν είτε προσπαθούν να αναδειχθούν οικονομικά, υπό την πίεση των νέων οικονομικών συνθηκών της δεκαετίας του ΄50¨ (Καρβέλης, 2002). Έτσι, οι ήρωες της Καγκελόπορτας ¨αναγκάζονται να ενηλικιωθούν σε μια πραγματικότητα ανοίκεια και εχθρική προς τις επιλογές της νεότητάς τους, να μαθητεύσουν στην αγριότητα μιας κοινωνίας που οι μηχανισμοί τούς απορρίπτουν τις ιδεολογίες, τα όνειρα και αναγνωρίζουν και τιμούν μόνο το χρήμα¨. Στο επίκεντρο της ζωής των ηρώων είναι ¨ο εγκλεισμός, σε όλες τις πιθανές διαστάσεις του, και η συνακόλουθη ασφυξία και η σιωπή¨ (Δημητρούλια, 2002: 102). Στην Καγκελόπορτα ένα από τα ζευγάρια είναι ¨ανάλγητο, σκληρό, υποδουλωμένο στο χρήμα¨. Ο ήρωας συνεχώς διαφεύγει, κρύβεται, φυλακίζεται, είναι αόρατος, ¨αποσύρεται από τη ζωή¨, ¨συνειδητοποιεί το συνεχή φόβο του¨, η απραξία του ισοδυναμεί ¨με την έλλειψη στόχου¨, ¨επανέρχεται στη ζωή μέσα από την ένταξή του στο παραγωγικό

σύστημα¨. Όλα αυτά δεν είναι άσχετα με την απομάκρυνση των ανθρώπων από την αυλή (Σταυροπούλου, 2001). Υπογραμμίζεται η απουσία αξιών σε μια σκληρή κοινωνία ανισότητας, μοναξιάς, εμπορευματοποίησης, εκμετάλλευσης (Μαριόλης, 1991: 162, 164, 172-174, 176). ¨Οι νόμοι που λειτουργεί η κοινωνία θέτουν ως προϋπόθεση της έπιτυχίας΄ την ελαστικότητα της συνείδησης και την έκπτωση από το ηθικό χρέος¨ (Βαρίκας, 1963/1975: 141). Όταν οι ήρωες της *Καγκελόπορτας* ¨παύουν να φοβούνται και παίρνουν τη ζωή τους στα χέρια τους, ο εγκλεισμός τους λαμβάνει τέλος, οι πόρτες ανοίγουν¨ (Δημητρούλια, 2002: 103).

Στον *Λοιμό*, εμφανίζεται κρανίου τόπος, επιστημονικά οργανωμένη απανθρωπία του στρατοπέδου συγκέντρωσης αλλά και της εποχής μας. Τα ¨όργανα (διοικητές, επόπτες, εργοδηγοί, καρφωτές, παρακολουθητές, ζητωκραυγαστές, ομιλιογράφοι, ροπαλοφόροι κλπ.), μια πειθαρχική στρατιά από ρομπότ που εκτελούν τυφλά ό,τι προβλέπεται από το επιστημονικά προμελετημένο σχέδιο ηθικού σφαγιασμού¨ εκμηδενίζουν τους εγκάθειρκτους, ικανοποιούμενοι από τη θέση εξουσίας, και μάλιστα επιδεικνύοντας υπερβάλλοντα ζήλο, μια και αυτοί οι σημερινοί δήμιοι μπορεί να είναι οι χθεσινοί ¨ανανήψαντες¨ έγκλειστοι. Σύμβολα εγκάθειρκτων είναι ¨ο ασυλλόγιστος, ο εκκρεμής, ο επιεικής, ο περιδεής, ο καταστροφέας¨. Είναι οι κολασμένοι που έχουν ακόμη ¨μέσα τους το αίτημα της αξιοπρέπειας¨ και δεν λυγίζουν. Η φιλοσοφία του μηχανισμού είναι η πλήρης υποταγή των υποκειμένων, με το να κάνουν εντελώς αντίθετα απ΄ αυτά που πίστευαν. Το άτομο εξαναγκάζεται να υποπτεύεται όλους τους άλλους και τον εαυτό του και μετατρέπεται ¨σε πειραματόζωο αντοχής ή σε όργανο εφαρμογής δεξιοτεχνίας κατά τις πτυχιακές εξετάσεις των υποψήφιων βασανιστών¨. Η ωμή αυτή βία εκφράζεται με την καταναγκαστική, εξοντωτική εργασία και με τις μύγες, που αποκτούν αξία θησαυρού, γίνονται μέσο συναλλαγής, εμπορίας και αιματηρών συγκρούσεων, ώστε οι κολα-

σμένοι να τρελαίνονται ομαδικά σ' έναν κόσμο ντροπής και αηδίας από τις ξεκοιλιασμένες μύγες, τα σαρκοβόρα τρωκτικά και τους νόμους (Κοτζιάς, 1982: 176-181). Ο αναγνώστης αισθάνεται φρίκη από την υπακοή στον πανεπόπτη αρχηγό, τη διοικητική, επιχειρησιακή και αστυνομική ιεράρχηση, τους βασανιστές διαφόρων τύπων και τα θύματα διαφόρων τύπων, τους σύγχρονους ολοκληρωτικούς μηχανισμούς, τα καταναγκαστικά έργα, τον εγκλεισμό, την προσπάθεια ¨αναμόρφωσης¨ και ¨μεταμέλειας¨ για την απόλυτη υποταγή στο σύστημα, τη σιωπή και το φόβο, την απαγόρευση της σκέψης και των ονείρων, τον παραλογισμό με στόχο τη συντριβή της συνείδησης, την εξαφάνιση της αξιοπρέπειας και τη σήψη των αξιών (Καρβέλης, 1988: 17-18).

Στον *Λοιμό* πρωταγωνιστούν λοιπόν ¨βασανιστές και βασανιζόμενοι σε ένα εφιαλτικό στρατόπεδο συγκέντρωσης και ¨αναμόρφωσης¨, με πιθανό πρότυπο τη Μακρόνησο¨, τόπος τιμωρίας για τα φρονήματα και την αντίστοιχη δράση (Μπουκάλας, 2002). Δεσπόζει το κολαστήριο (Γκιώνης, 2002; Καλαμαράς, 2002), το φρικτό στρατόπεδο με τους αιχμαλώτους (Ραυτόπουλος, 2002), όπου φωλιάζει ο φόβος, η ανελέητη καταστολή και τιμωρία (Κατημερτζή, 2002). Οι αναγνώστες ανασύρουν μνήμες πολέμου, Κατοχής, πείνας, εμφυλίου, διώξεων, βασανιστηρίων, με την ήττα της Αριστεράς (Παπαγεωργίου, 2002). Διατρανώνεται όμως και η Αντίσταση, καθώς στον εφιάλτη της Μακρονήσου προβάλλεται η οριακότητα της ύπαρξης (Παπαθεοδώρου, 2002), με την καθημερινή πρακτική των βασανιστών, που είναι όχι μόνον η φυσική εξόντωση αλλά και η υποταγή, ακόμα και στη μύγα (Πλασκοβίτης, 1994: 53). Την ημέρα ¨καταναγκαστικού μόχθου και απύθμενου εξευτελισμού¨ διαδέχεται η νύχτα ¨συστηματικού τρόμου ή αναμονής του τρόμου¨, ενώ είναι άγνωστο ως πότε θα συνεχιστεί το ¨μαρτύριο των κολασμένων¨ (Σταυροπούλου, 2001). Ζόφος, τρόμος, αλλοτρίωση των συνειδήσεων, ήρωες-σκιές σ' έναν κόσμο όπου ¨δεσπόζει το παντοδύναμο καταπιεστικό σύστημα με τους υπηρέτες του, βασανιστές

και βασανιζόμενους¨ (Καρβέλης, 2002), παραλογισμός, εξευτελισμός, συνεχιζόμενα μαρτύρια, ψυχικός και σωματικός πόνος, κόσμος φρίκης, απόλυτος εφιάλτης συνθέτουν το κλίμα του βιβλίου (Μαγκλίνης, 2002: 104), που αποτελεί ¨καταγγελία της απάνθρωπης ταπείνωσης του ατόμου στο στρατόπεδο συγκέντρωσης¨ (Vitti, 1971/1987: 443). Η σήψη των αξιών και της ζωής, καθώς και η συντριβή της συνείδησης οδηγούν στην υποταγή στο σύστημα (Χαρτουλάρη, 1995).

Σε όλα τα έργα του συγγραφέα ¨υπάρχει, θεατός ή αθέατος, ένας παντοδύναμος μηχανισμός παγίδευσης, εξουδετέρωσης και εξόντωσης της ανθρώπινης προσωπικότητας και συνείδησης¨. Αυτός ο μηχανισμός είναι σαφέστερος, τρομακτικότερος, μαζικότερος στον *Λοιμό* (Ζήρας, 2002: 121). ¨Καταναγκαστική εργασία, καταβολή δυνάμεων, που οδηγεί τελικά τον άνθρωπο στη φυσική, ψυχική και πνευματική εξόντωση¨, κλουβιά ανθρώπων, φόβος της προδοσίας, καθώς ο συνάνθρωπος φαντάζει άγνωστος και ύποπτος, επιθέσεις από βασανιστές και ποντίκια, ομαδικοί τάφοι, ακόμα και φύση εχθρική, που επιτείνει τα βασανιστήρια των κρατουμένων. Τα μαρτύριά τους είναι το συνεχές κουβάλημα πέτρας και νερού, το συχνό πέσιμο στη θάλασσα, ο εγκλωβισμός σε τσουβάλια με αγριόγατες, ο ύπνος στους τάφους, το κυνήγι της μύγας, η ανηφόρα για τη δήλωση μεταμέλειας, το πανοπτικό παρατηρητήριο στην κορυφή. Συμβολίζεται η ¨διαχρονική διάσταση του στρατοπεδικού φαινομένου¨, χώρος κρατουμένων και ποντικιών, ¨μια φυλακή από την οποία κανείς δεν ξεφεύγει¨, η ¨ύπαρξη ενός καθημερινού καταναγκασμού των ανθρώπων από ποικίλες πιέσεις στην προσωπική, επαγγελματική και κοινωνική τους ζωή¨, ενώ ¨όσο οι φύλακες μιλούν για τη δημιουργία μιας ιδανικής πολιτείας, που συμβολικά θα καθαρίσει τους κρατούμενους από τα αμαρτήματά τους, τόσο πληθαίνουν [...] οι μύγες, τα δηλητηριασμένα ποντίκια και οι βασανιστές¨ (Σταυροπούλου, 2001). Οι ιδιότητες των προσώπων εστιάζουν στον επόπτη, στον πρωτομάστορα, στον περιδεή, στον καταστροφέα,

στον ομιλιογράφο, στον κυνηγό αλλά και στον κίτρινο σκούφο που αντιστέκεται, προσεγγίζοντας πολιτικά τον σοσιαλισμό (Παπαθεοδώρου, 2002). Ο πόνος και η θηριωδία οδηγεί έτσι στην ανάνη-ψη και την ελευθερία (Δρακονταειδής, 1983: 832). Το "*Happy Day*" του Παντελή Βούλγαρη, μια ταινία του 1975 για τα βασανιστήρια της Μακρονήσου, έχει κοινά στοιχεία με τον *Λοιμό* (Βούλγαρης, 2002: 107).

Το *Πλήθος*, καταγράφει μια ¨εφιαλτική πολιτεία¨, όπου οι ήρωες βρίσκονται ¨συνεχώς παγιδευμένοι στο στενόχωρο περιβάλλον τους¨, στους δρόμους ¨γεμάτους κόσμο, αυτοκίνητα, φράχτες, εμπόδια και σήματα¨, ¨σε περιφραγμένα με ηλεκτροφόρα σύρματα λούνα παρκ, σε ψεύτικα δάση από χαρτόνι ή ανάμεσα σε σκηνικά ταινιών¨, ¨σε ένα τρένο γεμάτο επιβάτες, που παγιδεύεται σε ένα τούνελ¨. Κατακλύζονται από εικόνες μόλυνσης, αντιφατικών και παράλογων σημάτων που οδηγούν σε αλλεπάλληλα τροχαία δυστυχήματα, ¨δαιδαλώδη αδιέξοδα¨, κατεδαφίσεις, αγάλματα τερατώδη και ευτελή, ¨είδωλα του φόβου¨, τα οποία ενσαρκώνουν το συμβιβασμό, την αδιαφορία, τη βλακεία, και τα κουβαλούν οι κομπάρσοι, ¨για να κερδίσουν μια στιγμή δημοσιότητας¨. Είναι έντονος ο ρυθμός και το ταξίδι της ζωής, το κυνήγι της ευτυχίας, το φως στην άκρη του τούνελ, καθώς και ο βομβαρδισμός από οπτικοακουστικά μηνύματα, συγχρόνως με την ταχύτητα του ρυθμού ζωής, το τρένο της αλλαγής, την έλλειψη επικοινωνίας, τη μοναξιά και τη βία. Η δυστυχία των κατοίκων αντανακλάται στη μόλυνση των σπιτιών, στη φθορά και σήψη της πολιτείας, στην αδυναμία αντίστασης στο γκρέμισμα, στους ήρωες όπως ¨είναι εκτεθειμένοι σε όλες τις εξωτερικές δυσκολίες της ζωής χωρίς περιθώριο ανάπαυλας¨. Παντού περιμένει τους σύγχρονους ανθρώπους η ανασφάλεια, η αστάθεια, ο κίνδυνος, ο θάνατος στην καθημερινή τους ζωή: τα ανοίκεια κτίρια, τα αντικείμενα, οι αυξανόμενες δυσκολίες, ¨αδιάκοπη κίνηση, μοναχικές και ασυντόνιστες πορείες των ηρώων¨. Είναι υπαρκτά το άγχος και ο φόβος του ανθρώπου, γιατί ¨καθετί γίνεται άγνωστο

και τρομακτικό¨. Οι εξωτερικοί χώροι αποτελούν πεδία αντιθέσεων και ισχυρού ανταγωνισμού, ενώ οι εσωτερικοί χώροι με τη διάλυση των αξιών δεν είναι πια χώροι ¨γαλήνης και διαφυγής από τα προβλήματα¨. Έτσι, ¨οι διαστάσεις και τα όρια του κόσμου καταπιέζουν ασφυκτικά τα άτομα, οδηγώντας συχνά στη διαστρέβλωση της προσωπικότητάς τους¨ (Σταυροπούλου, 2001).

Στο *Πλήθος*, κυριαρχούν οι απροσδιόριστοι δρόμοι (Καλαμαράς, 2002) και αποτυπώνεται ένας λαός απόλυτα αλλοτριωμένος, κομπάρσοι παγιδευμένοι στον εξουσιαστικό μηχανισμό. Η πολιτεία και η ζωή παρουσιάζονται με παρομοίωση (Ραυτόπουλος, 2002). Οι χειραγωγημένοι πολίτες συμβολίζονται με ομοιώματα, άψυχες χάρτινες φιγούρες. Είναι ένας ¨κόσμος ισοπέδωσης και ολοκληρωτισμού εφιαλτικά ευκρινής και εφιαλτικά κοντινός μας¨, στον οποίο συγκροτούνται ¨οι μαζικές κοινωνίες μας, ασφυκτικά ελεγχόμενες από αόρατους κυβερνήτες και επιτηρητές¨ (Μπουκάλας, 2002). Ο αναγνώστης αισθάνεται κι εδώ φρίκη από τα διοικητικά και εκτελεστικά όργανα, τη διείσδυση μηχανισμών στην καθημερινή ζωή, τη δίωξη ιδεολογικά και πολιτικά στιγματισμένων και τη μετατροπή των υπολοίπων σε κομπάρσους και σε παθητικό ανθρώπινο πλήθος, τη σύγχυση, την ασύνδετη, παράλογη και απάνθρωπη ζωή, τις ανέφικτες ανθρώπινες σχέσεις και την αποξένωση, τις αποτυχίες, καθώς οι συνειδητοποιημένοι θα συμβιβαστούν ή θα εξοντωθούν (Καρβέλης, 1988: 19 κ.ε.). Στο *Πλήθος*, προβάλλεται ένα ¨αόρατο σύστημα διακυβέρνησης¨ που προκαθορίζει και ελέγχει τα πάντα, ¨εξαπολύοντας δυνάμεις άγνωστες, σκοτεινές και φαινομενικά παράλογες¨. Οι μηχανισμοί καταστολής τιμωρούν ¨εκείνους που επιλέγουν, φαινομενικά τυχαία¨. Όμως το σύστημα διέπεται από λογική και οργάνωση, με στόχο να κάμψει αντιστάσεις, να αποδιαρθρώσει προσωπικότητες, ¨να επιβάλει έναν κοινό και ελεγχόμενο τρόπο ζωής σε όλους¨, να χειραγωγήσει. Η κοινωνία της διαφήμισης, της κατανάλωσης και της αφθονίας δεν είναι κοινωνία της ευτυχίας, οι υποσχέσεις για ευχάριστο ταξίδι καταλή-

γουν σε εφιάλτη, που επιβάλλει την καταβολή ολοένα και περισσότερων θυσιών (Σταυροπούλου, 2001). Άξονες του έργου είναι λοιπόν ο φόβος, πρόσωπα θρυμματισμένα, κομπάρσοι και θεατές σε μια άγνωστη γι' αυτούς ταινία ¨που ωστόσο διαμορφώνει τη ζωή τους¨, οι ανθρώπινες σχέσεις ως απρόσωπα, άβουλα, τηλεδιευθυνόμενα συμβάντα (Κατημερτζή, 2002), ο ¨παραλογισμός του σύγχρονου κόσμου και της υπαρκτής αλλά αφανούς αρχής, που θέλει να πλάσει έναν άνθρωπο τυποποιημένο, όπως τα σύγχρονα προϊόντα¨, ο λαός που από ¨δημιουργός της Ιστορίας μετατρέπεται σε πλήθος και γίνεται απλός κομπάρσος¨, ¨οι άνθρωποι, [που] έχοντας χάσει τα συλλογικά τους οράματα, αποβλέπουν μόνο στην ικανοποίηση των ατομικών τους επιδιώξεων¨, η ¨σημερινή παράλογη και απάνθρωπη ζωή, όπως αυτή διαμορφώθηκε υπό το βάρος της ανάγκης για επιβίωση και οικονομική άνοδο¨, ενώ ο Φραγκιάς ¨δεν έχασε ποτέ την πίστη του προς ένα καλύτερο μέλλον¨ (Καρβέλης, 2002), παρά την αποτυχημένη προσπάθεια αντίστασης και ανασυγκρότησης (Καρβέλης, 1988: 11).

Τόσο στο *Άνθρωποι και Σπίτια*, όσο και στην *Καγκελόπορτα*, το τοπίο συνθέτουν οι φτωχογειτονιές, οι πολύβουοι δρόμοι, η αμείλικτη καθημερινότητα (Κοτζιάς, 1982: 180). Ο κοινωνικός χώρος είναι συμβολικός της ανεργίας, βιοπάλης, φτώχειας, της ταξικής διαστρωμάτωσης. Από την προσπάθεια για απλή επιβίωση ο άνθρωπος περνά στην προσπάθεια για επιτυχία και μια θέση στην πραγματικότητα -που όμως τον εγκλωβίζει- με αντίτιμο την υποταγή και τις ενοχές. Τόσο στον *Λοιμό*, όσο και στο *Πλήθος*, κοινωνικός χώρος είναι η εξουσία και το πλήθος, δηλαδή οι υπεύθυνοι του συστήματος και οι δεσμώτες, με εστίαση στους καταπιεσμένους παρά στους βασανιστές (Σταυροπούλου, 2001). Ο συγγραφέας ερευνά τους ¨αδηφάγους μηχανισμούς¨ που ασκούν επιβολή στον άνθρωπο, με τη βοήθεια της τεχνολογίας, ώστε η εικονική πραγματικότητα να επιβληθεί στην αληθινή (Κατημερτζή, 2002). Όμως στο *Άνθρωποι και Σπίτια* και

στην *Καγκελόπορτα*, τονίζονται κυρίως οι παραγωγικοί μηχανισμοί της κοινωνίας, στον *Λοιμό*, οι καταπιεστικοί μηχανισμοί και στο *Πλήθος*, οι αλλοτριωτικοί (Καρβέλης, 1988: 10-11). Επίσης, τόσο στην *Καγκελόπορτα*, όσο και στον *Λοιμό*, προβάλλει διαρκής κατάλογος προσβολών και φόβων (Δρακονταειδής, 1983: 831). Στον *Λοιμό*, ¨κατασκευές άχρηστων οικοδομών και αγαλμάτων¨, ¨κόλαση, βιασμός της προσωπικότητας, ευτελισμός της ανθρώπινης ζωής με στρατοπεδικές πρακτικές¨ ¨κυριεύουν ολόκληρη τη γη¨. Στο *Πλήθος*, αυτά προεκτείνονται ιδεολογικά (Σταυροπούλου, 2001).

Γενικά στα έργα του Φραγκιά, όπου κάθε λόγος είναι ιδεολογικά φορτισμένος κατά την κοινωνιογλωσσολογία του Μιχαήλ Μπαχτίν (Παπαγεωργίου, 2002), αποτυπώνεται η ωμή ή ύπουλη βία (Μπουκάλας, 2002), η ανατομία της καταπίεσης και βίας ¨οποιασδήποτε μορφής, οπουδήποτε κι αν λειτουργεί και με οποιοδήποτε στόχο ή αντικείμενο¨. Έχει καθολική σημασία για όλα τα συστήματα και δεν συγκεκριμενοποιείται. Και σήμερα ο άνθρωπος υποχωρεί και συμβιβάζεται λόγω αναγκών. Υποχρεούται να αποδεχτεί την καταπίεση και να εργασθεί σκληρά (Φραγκιάς, 1994: 49). Ο συγγραφέας ερευνά τον άνθρωπο (Κατημερτζή, 2002) και τη φθορά, αλλοτρίωση από το σύστημα (Καρβέλης, 1988: 10-11). Ήρωές του είναι οι ολιγαρκείς και στερημένοι (Σταυροπούλου, 2001), λαϊκοί άνθρωποι, άνεργοι, καταδιωκόμενοι, σε ανάγκη (Ραυτόπουλος, 2002), δηλαδή οι φτωχοί και οι κυνηγημένοι πολιτικά (Δρακονταειδής, 1983: 831). ¨Τα μυθιστορήματά του εστιάζουν στις διαδοχικές φάσεις καταναγκασμού του ατόμου και του πλήθους¨ (Δημητρούλια, 2002: 101). Πόλη και πολιτεία που μας ελέγχει είναι καταστάσεις εχθρικές και εφιαλτικές (Καλαμαράς, 2002). Ο Φραγκιάς αποτελεί ¨σύμβολο μιας ολόκληρης γενιάς, που παιδεύτηκε σε φυλακές και εξορίες, για να υπερασπιστεί την ανθρώπινη και πολιτική αξιοπρέπειά της¨ (Μαρωνίτης, 2000). Παράλληλα, τα έργα του αποτυπώνουν μια ¨χαοτική¨ εποχή, ¨της κατακερματι-

σμένης ή της αντιφατικής σύγκρουσης¨ (Αθανασόπουλος, 2001). Γνωρίσματά της είναι η ¨έλλειψη ζωτικού χώρου¨, η απομόνωση που ¨γίνεται ορατή απειλή¨, το αδιέξοδο ή χάος, η ¨έλλειψη συνεννόησης και επικοινωνίας¨ παρά τον ¨βομβαρδισμό από άπειρα οπτικά και ακουστικά μηνύματα¨, η ¨ολοένα αυξανόμενη μέσα στην καθημερινότητα βία¨, ήρωες αποκλεισμένοι ¨μέσα σε μια εχθρική πόλη που τους ακολουθεί, όσο κι αν προσπαθήσουν να ξεφύγουν¨. Κόπος και χρόνος σπαταλούνται για άχρηστα αγαθά και έργα. Σε όλα τα έργα του Φραγκιά οι άνθρωποι αδυνατούν να συνδέσουν το παρόν με το παρελθόν, ¨παρουσιάζουν μεγάλα κενά μνήμης¨, ενώ από τις ¨ευρείες απεικονίσεις του σύγχρονου καταπιεστικού και αλλοτριωτικού κοινωνικοοικονομικού συστήματος¨ συντελείται η μετάβαση ¨από την εποχή του ηρωισμού και των κοινών αγώνων στη σύγχρονη δυστυχία του ατομισμού, της μοναξιάς και της πτώσης των ιδανικών¨ (Σταυροπούλου, 2001).

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η σκέψη του Ανδρέα Φραγκιά στα έργα του εξελίσσεται και ωριμάζει ως το βαθμό που έχει εξαντλήσει τις κοινωνικές του ανησυχίες και θέσεις και δεν έχει κάτι άλλο να προσθέσει. Άξονες του προβληματισμού του είναι από τη μια οι οικονομικοκοινωνικές ανισότητες και από την άλλη η κυριαρχία, παράγωγα δε αυτών είναι ποικίλα σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα, όπως η φτώχεια και ο εργασιακός εγκλωβισμός, ο πόλεμος και η βία, οι νόμοι και ο εγκλεισμός, οι χωροχρονικοί περιορισμοί, η κόπωση, τα ατομικά υπαρξιακά και συναισθηματικά αδιέξοδα. Όλοι αγωνίζονται να επιβιώσουν, δεσμώτες σε μια φυλακή, είτε καταζητούμενοι είτε συμβατικά ελεύθεροι. Από το φόβο ή την ανάγκη, από τον πανικό, τα αδιέξοδα και την ήττα για τον λαϊκό μικρόκοσμο, γίνονται όργανα του συστήματος. Έντονοι είναι οι παραλογισμοί των συστημάτων, ο ολοκληρωτισμός με σκοπό τη σμίκρυνση του ανθρώπου, οι πόλεμοι, οι πανταχού

καταδιώξεις, η αγριότητα όπως τα φρικτά καψόνια που επιβάλλουν οι στυγνοί άρχοντες στο άνυδρο και φαλακρό τοπίο, ο σωματικός και ηθικός βασανισμός, η ταχύτητα και ο έλεγχος των πάντων, ο καθημερινός ανταγωνισμός, η εφιαλτική εικονική πραγματικότητα, ο αδυσώπητος σύγχρονος πολιτισμός με τον καταιγισμό σημάτων, πληροφοριών, κανόνων, απαγορεύσεων, κατανάλωσης, συνθετικής ψυχαγωγίας, υπονομεύσεων, παγίδων, ανακρίσεων αλλά και ονείρου. Επομένως, εγείρεται το δίπολο ηττοπάθεια και συμβιβασμός ή, από την άλλη μεριά, αντίσταση και αγάπη για τον άνθρωπο. Είναι σημαντικό να μην χαθεί η πίστη σε μια καλύτερη ζωή, μέσα από τη συνείδηση και την ιδεολογική συγκρότηση.

Τα λογοτεχνικά και πολιτικά αυτά αριστουργήματα του Ανδρέα Φραγκιά αξίζουν να ενταχθούν στα πλαίσια πρωτοβουλιών της ελευθεριακής εκπαίδευσης. Η ελευθεριακή εκπαίδευση ενδιαφέρεται για την εξεύρεση των γνώσεων και μεθόδων που θα βοηθήσουν τους μαθητές να δρουν αυτόνομα, απελευθερωμένοι από κάθε κυριαρχία, όπως είναι η οικονομία, τα συμφέροντα της ελίτ, η κρατική εξουσία, ο ιδεολογικός έλεγχος, οι καταναγκασμοί για την πειθάρχηση (Σπρινγκ, [1975] 1987: 10-11). Προτείνονται λοιπόν κύκλοι ανάγνωσης, συζήτησης και στη συνέχεια διαλέξεων, με ομιλίες και οπτικοακουστικές προβολές για το έργο του μεγάλου δημιουργού των ελληνικών γραμμάτων. Οι δραστηριότητες αυτές είναι σύμφωνες με παλιότερες και σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους, όπως είναι η συμμετοχική ομαδοσυνεργατική διδακτική προσέγγιση, η διαλεκτική, η κριτική θεωρία, η προσέγγιση της δραστηριότητας, ο ολισμός (Βιδάκη, 2002). Υποδείγματα συνεδριών ομάδων ανάγνωσης και συζήτησης θα μπορούσαν να είναι:

**1. Μελέτη ολοκληρωμένου έργου:** Ανδρέας Φραγκιάς, *Το Πλήθος, I, II.*

Απόσπασμα: οι κυρίαρχοι υποχρεώνουν με τη βία τους επιβάτες του τρένου να φάνε ποδοπατημένα αποφάγια στο εστιατόριο,

τους χρεώνουν τον λογαριασμό και στη διαμαρτυρία τους τούς επιτίθενται.

Δραστηριότητες: α) Ιδεοθύελλα, β) Πρώτες εντυπώσεις, γ) Θέματα για συζήτηση:

α) σκηνές στο εστιατόριο, κλιμάκωση της βίας που εξαπολύει η κυριαρχία στους υπηκόους της, αντιδράσεις των καταπιεσμένων,

β) σε τι συνίσταται η κυριαρχία, ποιοι είναι οι σημερινοί καταπιεστικοί μηχανισμοί,

γ) φόβος και αντιστάσεις σήμερα,

δ) σύνδεση με κοινωνικές θεωρίες για τους μηχανισμούς καταστολής ή ιδεολογικής χειραγώγησης.

**2. Μελέτη ολοκληρωμένου έργου:** Ανδρέας Φραγκιάς, *Άνθρωποι και Σπίτια.*

Απόσπασμα: τα αδέρφια μένουν μόνα τους, με απόντες τους βιοπαλαιστές γονείς και μαθαίνουν ότι ο πατέρας έπαθε εργατικό ατύχημα.

Δραστηριότητες: α) Κοινωνικά προβλήματα στο απόσπασμα, β) Αισθητικά στοιχεία ή ρεαλιστική προσέγγιση; γ) Τεχνικές που διατηρούν αμείωτο το αναγνωστικό ενδιαφέρον.

**3. Μελέτη ολοκληρωμένου έργου:** Ανδρέας Φραγκιάς, *Η Καγκελόπορτα.*

Απόσπασμα: ο άνεργος και παραιτημένος Αντώνης και η Βαγγελία στην κρεβατοκάμαρά τους δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν μεταξύ τους.

Δραστηριότητες: α) Φύση και αντικείμενα που συμμετέχουν στη θλίψη του ζευγαριού και στην παραίτηση, β) Συγκρίνετε το μυθιστόρημα με τη σχετική ταινία ¨*Η Καγκελόπορτα*¨ του Δημήτρη Μακρή, 1978.

**4. Μελέτη ολοκληρωμένου έργου:** Ανδρέας Φραγκιάς, *Ο Λοιμός.*

Απόσπασμα: το βασανιστήριο με το σακί και τις αγριόγατες.

Δραστηριότητες: α) Συναισθήματα του αναγνώστη, β) Σύγκριση του αποσπάσματος με την Ιστορία της επιτήρησης και τιμωρίας,

όπως περιγράφεται στον M. Foucault.

## ΑΝΑΦΟΡΕΣ

### Πηγές

Φραγκιάς, Αντρέας (1980). *Ιστορία και επικαιρότητα στο μυθιστόρημα.* Ομιλία στο Ελληνικό Πολιτιστικό Κέντρο Λευκωσίας, μέρος Α'.

Φραγκιάς, Αντρέας (1981). *Συμβαίνουν ατυχήματα.* Η Λέξη, 5.

Φραγκιάς, Αντρέας (1983). *Μια μετακόμιση.* Η Λέξη, 28.

Φραγκιάς, Αντρέας (1988)α. *Βιογραφίες.* Το Δέντρο, 41.

Φραγκιάς, Αντρέας (1988)β. [Συνέντευξη στον Τάσο Γουδέλη]. Το Δέντρο, 37-38.

Φραγκιάς, Αντρέας (1991). *Αχθοφόροι σε σιδηροδρομικό σταθμό.* Η Λέξη, 104.

Φραγκιάς, Αντρέας (1994). [Συνέντευξη]. Ελίτροχος, 2.

Φραγκιάς, Αντρέας (25/9/1995)α. [Άτιτλο κείμενο]. Τα Νέα.

Φραγκιάς, Αντρέας (25/9/1995)β. [Συνέντευξη στη Μικέλα Χαρτουλάρη]. Τα Νέα.

Φραγκιάς, Αντρέας (1996-1997). [Κεφάλαιο από ανέκδοτο μυθιστόρημα]. Θέματα Λογοτεχνίας, 4.

### Βιβλιογραφία

Αθανασόπουλος, Βαγγέλης (17/8/2001). [Άρθρο του]. Στο ένθετο Βιβλιοθήκη της Ελευθεροτυπίας.

Βαρίκας, Βάσος (1963/1975). Συγγραφείς και κείμενα. Α' 1961-1965. Αθήνα: Ερμής.

Βιδάκη, Ειρήνη (2002). Διαθεματική - Ολική προσέγγιση στη Διδασκαλία και τη Μάθηση με τη Βοήθεια των Νέων Τεχνολογιών: Μια Κριτική Εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης, 107-118. Στο: Αγγελική Δημητρακοπούλου (επιμ.), Οι ΤΠΕ στην εκπαίδευση, Πρακτικά 3ου συνεδρίου ΕΤΠΕ, τόμ. Α'. Αθήνα: Καστανιώτης.

Βούλγαρης, Παντελής (2002). [Συνέντευξη στον Ηλία Μαγκλίνη]. Διαβάζω, 426.

Γκιώνης, Δημήτρης (7-13/11/2002). *Ο γνωστός-άγνωστος Α. Φραγκιάς.* Ελευθεροτυπία.

Δημητρούλια, Τιτίκα (2002). *"Η καγκελόπορτα":* ένα ιδιόμορφο μυθιστόρημα μαθητείας. Διαβάζω, 426.

Δρακονταειδής, Φ. Δ. (1983). *Δύο απόψεις: για τον εμφύλιο και τον Αντρέα Φραγκιά.* Η Λέξη, 28.

Ζήρας, Αλέξης (2002). *Η τέχνη της αλληγορίας στο έργο του Αντρέα Φραγκιά.* Διαβάζω, 426.

Καλαμαράς, Βασίλης (15/2/2002). *Η εκδήλωση για τον Ανδρέα Φραγκιά της αδικαίωτης θυσίας.* Ελευθεροτυπία.

Καρβέλης, Τάκης (1988). *Αντρέας Φραγκιάς. Παρουσίαση-ανθολόγηση. Στο συλλογικό Η μεταπολεμική πεζογραφία. Από τον πόλεμο του '40 ως τη δικτατορία του '67, τόμος Η'.* Αθήνα: εκδ. Σοκόλη.

Καρβέλης, Τάκης (11/1/2002). *Η κατάθεση του Αντρέα Φραγκιά, μαρτυρία μιας δύσκολης εποχής*. Αυγή.

Κατημερτζή, Παρασκευή (7/1/2002). *Αντρέας Φραγκιάς. Γραφή υστέρι στην αλλοτρίωση*. Τα Νέα.

Κοτζιάς, Αλέξανδρος (19822). *Μεταπολεμικοί πεζογράφοι. Κριτικά κείμενα*. Αθήνα: Κέδρος.

Κουμανταρέας, Μένης (1983). *Σημειώσεις στο περιθώριο της "Καγκελόπορτας"*. Η Λέξη, 28.

Μαγκλίνης, Ηλίας (2002). Ο *"Λοιμός" τότε και τώρα*. Διαβάζω, 426.

Μαριόλης, Π. (1991). *Οι κάμπιμοι δρόμοι της ανάγνωσης*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Μαρωνίτης, Δημήτρης (11/6/2000). *Αφιερωμένο*. Το Βήμα.

Μερακλής, Μιχάλης Γ. (1988). *Η σύγχρονη ελληνική λογοτεχνία ΙΙ. Πεζογραφία. Στο συλλογικό Η μεταπολεμική πεζογραφία. Από του πόλεμο του '40 ως τη δικτατορία του '67, τόμος Η'*. Αθήνα: εκδ. Σοκόλη.

Μπουκάλας, Παντελής (8/1/2002). *Η στοχαστική λογοτεχνία του Ανδρέα Φραγκιά. Από την ιστόρηση της μετακατοχικής Αθήνας στη σκιαγράφηση του ασφυκτικά επιτηρούμενου παρόντος*. Καθημερινή.

Παπαγεωργίου, Κώστας (18/1/2002). [Άρθρο του]. Στο ένθετο Βιβλιοθήκη της Ελευθεροτυπίας.

Παπαθεοδώρου, Γιάννης (27/9/2002). *Ο αναστοχαστικός μονόλογος του Ανδρέα Φραγκιά*. Αυγή.

Πλασκοβίτης, Σπύρος (1994). *"Ο Λοιμός"* του Αντρέα Φραγκιά. Ένα παντοτινό βιβλίο. Ελίτροχος, 2.

Ραυτόπουλος, Δημήτρης (12/1/2002). *Βιολέτες για τον Αντρέα Φραγκιά*. Αυγή.

Σπρινγκ, Τζόελ ([1975] 1987). *Το αλφαβητάρι της ελευθεριακής εκπαίδευσης*. Μετ. Νίκος Β. Αλεξίου. Αθήνα: Ελεύθερος Τύπος.

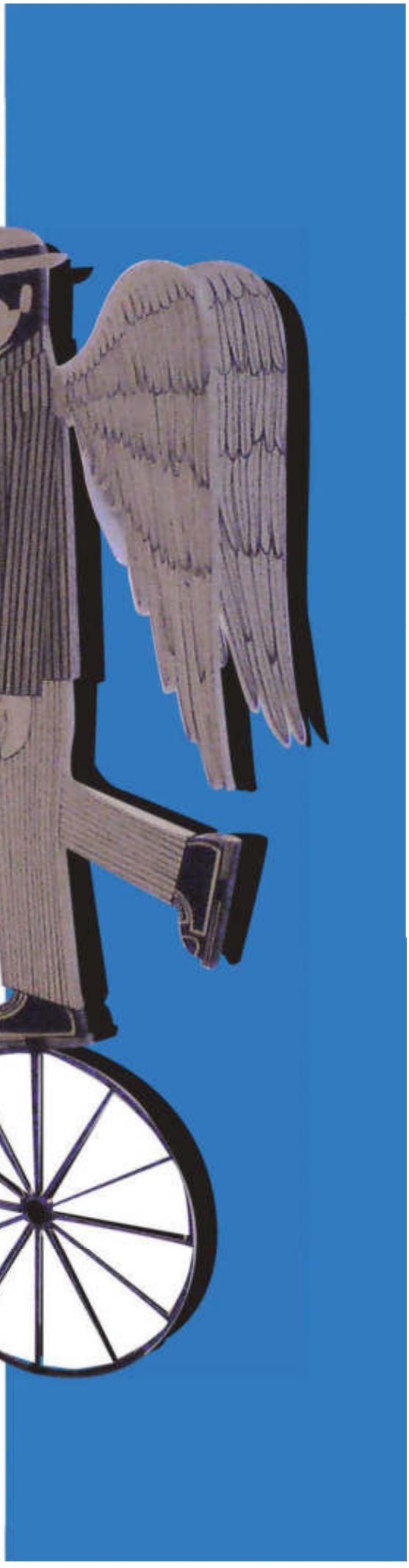
Σταυροπούλου, Έρη (2001). *Η συμβολική λειτουργία του χώρου στην πεζογραφία του Αντρέα Φραγκιά*. Κεφάλαιο στο: Σταυροπούλου, Έρη (2001). Προτάσεις ανάγνωσης για την πεζογραφία μιας εποχής. Αθήνα: Σοκόλη.

Vitti, Mario (1971/19872). *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Χαρτουλάρη, Μικέλα (25/9/1995). *Αντρέας Φραγκιάς. Η αισιοδοξία δεν είναι κουσέρβα!* Τα Νέα.

Χατζηβασιλείου, Βαγγέλης (2002). *"Άνθρωποι και σπίτια". Τα πρώτα θεμέλια της αλληγορίας και του συμβόλου στην πεζογραφία του Αντρέα Φραγκιά*. Διαβάζω, 426.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ



# Η Έρευνα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης

## *Παρόν και Προοπτικές*

**ΠΡΑΚΤΙΚΑ 1ου ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Επιστημονική επιμέλεια:
**Θεόδωρος Β. Θάνος - Ανδρομάχη Μπούνα - Ευθύμιος Τόλιος**

Συνεργασία:
**Αντώνης Τσατσάκης - Παρασκευή Σταθά**

Χορηγός

50 1964 - 2014 ΧΡΟΝΙΑ 5000 ΤΙΤΛΟΙ
GUTENBERG

**ISBN: 978-960-233-216-0**

Copyright © 2015

Επιμέλεια Εξωφύλλου: Χριστίνα Παρασκευοπούλου

# Περιεχόμενα

Επιστημονική Επιτροπή (σελ. 1)

Οργανωτική Επιτροπή (σελ. 2)

Γραμματεία (σελ. 4)

Χαιρετισμός (σελ. 5)

Εισαγωγή (σελ. 7)

Αντί Προλόγου: Ομιλία Κωνσταντίνου Τσουκαλά (σελ. 12)

Εισηγήσεις Προσκεκλημένων Ομιλητών

*Για την Κοινωνιολογία στην Ελλάδα. Αναδρομές και αναμονές*
**Μαρία Ηλιού** (σελ. 14)

*«Ισότητα στην ελληνική εκπαίδευση; Ας γελάσω…» Οι κοινωνικές και οι εκπαιδευτικές ανισότητες στην Ελλάδα σύμφωνα με τις απόψεις φοιτητριών και φοιτητών ελληνικών Α.Ε.Ι. και Α.Τ.Ε.Ι.*
**Αργύρης Κυρίδης** (σελ. 19)

*Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Απόπειρα προσέγγισης όψεων της σημερινής πολυ-επίπεδης και πολύμορφης κρίσης*
**Κώνσταντίνος Λάμνιας** (σελ. 20)

*Άτυπες μορφές εκπαίδευσης και θεσμοθετημένες εκπαιδευτικές πρακτικές: συγκλίσεις και αντιφάσεις*
**Δήμητρα Μακρυνιώτη** (σελ. 21)

*Γυναίκες και σταδιοδρομίες στον ακαδημαϊκό χώρο: δυσκολίες και στρατηγικές υπέρβασης*
**Ελένη Μαραγκουδάκη** (σελ. 22)

*Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης: παραγωγή θεωρίας και εμπειρικής έρευνας (στοχασμοί και προβληματισμοί)*
**Θεόδωρος Μυλωνάς** (σελ. 23)

*Ταξικές διαστάσεις της διαπολιτισμικότητας*
**Γιώργος Νικολάου** (σελ. 26)

*Ακαδημαϊκή λογοκρισία και επιστημονική αναστοχαστικότητα*
**Νίκος Παναγιωτόπουλος** (σελ. 27)

*Οι τέσσερις «εποχές» της σχολικής αποτυχίας*
**Παναγιώτης Παπακωνσταντίνου** (σελ. 28)

*Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Η αναζήτηση της πορείας της στο σύγχρονο κόσμο της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας*
**Ιωάννης Ε. Πυργιωτάκης** (σελ. 29)

*Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης στην Ελλάδα: πραγματικότητα και προοπτικές*
**Ελένη Σιάνου-Κύργιου** (σελ. 30)

*Η θεωρία του συμβολικού ελέγχου και η συνεισφορά της στην κατανόηση της εκπαίδευσης και της σύγχρονης «καθολικά παιδαγωγημένης» κοινωνίας*
**Άννα Τσατσαρώνη** (σελ. 31)

## Εισηγήσεις

*Εκπαίδευση στην Ετερότητα: Η εισαγωγή της Κοινωνικής Ανθρωπολογίας στην Ελλάδα 1940 – 1959,*
***Γιώργος Αγγελόπουλος*** (σελ. 32)

*Η επαγγελματική ικανοποίηση των σχολικών συμβούλων στην Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας*
**Ιωάννης Αδαμόπουλος** (σελ. 37)

*Ο «αποτελεσματικός ηγέτης» και η δράση του ως προς την κοινωνιολογική προσέγγιση της σχολικής βίας.*
**Στέλλα Αλεξίου** (σελ. 48)

*Ο Γλωσσικός Σεξισμός στα Εγχειρίδια Γλώσσας της Γ' Δημοτικού: Μία Ποσοτική Ανάλυση Περιεχομένου*
**Χρήστος Αλεξόπουλος, Ευάγγελος Χαρβούρος, Διονύσης Γουβιάς,** (σελ. 53)

*Η εκπαίδευση μέσα από το κινηματογραφικό είδος των School Movies- ένα μοντέλο σύγκρισης της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης με τη δημόσια παιδαγωγική του κινηματογράφου*
**Νικόλαος Αλέτρας, Σταυρούλα Γερασάκη,** (σελ. 54)

Αντιλήψεις των γυναικών μελών ΔΕΠ για το εργασιακό περιβάλλον τους
**Αναστασία Αναστασάκη,** (σελ. 58)

*Καθοριστικοί παράγοντες που επηρεάζουν την ερευνητική παραγωγικότητα των γυναικών μελών ΔΕΠ*
**Αναστασία Αναστασάκη,** (σελ. 64)

*Διαπολιτισμικότητα και μετασχηματισμός στην εκπαίδευση: μια αναστοχαστική καταγραφή στο πλαίσιο της νέας μάθησης*
**Ευγενία Αρβανίτη,** (σελ. 70)

*Κοινωνικές ανισότητες και θετικές διακρίσεις: η πρόσβαση στο πανεπιστήμιο των μελών της μειονότητα της Θράκης*
**Νέλλη Ασκούνη,** (σελ. 71)

*Αποκλίνουσα συμπεριφορά – Η παραβατικότητα στο νηπιαγωγείο. Οικογένεια. Σχέσεις διαρκούς αλληλεπίδρασης;*
**Άννα Ατσαλή,** (σελ. 72)

*Κοινωνικές ανισότητες και πολιτιστικές δράσεις στο σχολείο*
**Άννα Βακάλη, Γεώργιος Γεωργιάδης,**
**Δαμιανός Ξανθόπουλος,** (σελ. 82)

*Συγκρουσιακά θέματα τοπικής ιστορίας: το μνημείο του ολοκαυτώματος στα Γιάννενα*
**Ιφιγένεια Βαμβακίδου, Αστέριος Κουκούδης,**
**Ανδρομάχη Σολάκη** (σελ. 91)

*Η μελέτη της ετερότητας στη σχολική τάξη: μια ανάλυση υπαγωγής μελών*
**Αλεξάνδρα Βασιλοπούλου,** (σελ. 106)

*Η κοινωνική και πολιτική αγωγή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην Ελλάδα και η διαμόρφωση του πολίτη της νέας εποχής της παγκοσμιοποίησης*
**Ασημίνα Βατσίτση,** (σελ. 107)

*Παιδιά, Συλλογική Ταυτότητα και Εκπαιδευτική Διαδικασία*
**Μαρία Βεργέτη, Φρόσω Χαραλαμπίδου,** (σελ. 119)

*Πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και κοινωνική δικαιοσύνη*
**Αθανάσιος Βέρδης,** (σελ. 120)

*Η κατανόηση και η ανάδειξη του ισότιμου ρόλου των εκπαιδευομένων, από τους εκπαιδευτές, σε περιβάλλον ανοικτής κι εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*
**Ηλίας Βλάχος,** (σελ. 125)

*Η κοινωνική προσφορά του ολοήμερου σχολείου στην ολοκήρωση των κατ' οίκων εργασιών: Μία ερευνητική προσέγγιση από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών*
**Σταματία Γαβριήλογλου,, Μαρία Μπάρμπα,** (σελ. 131)

*Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού*
**Σταματία Γαβριήλογλου, Μαρία Μπάρμπα,** (σελ. 137)

*Ζητήματα μεθοδολογίας στην έρευνα για τη σχολική βία*
**Στράτος Γεωργούλας,** (σελ. 143)

*Μικροί, μεγάλοι μαζί στην πρόληψη της βίας*
**Άρτεμις Γιώτσα,** (σελ. 144)

*Ποσοτική και ποιοτική εκτίμηση των καταγεγραμμένων περιστατικών της σχολικής βίας/εκφοβισμού στους μαθητές της Περιφέρειας Ηπείρου*
**Τατιανή Γκάτσα,** (σελ. 145)

*Ο πόλεμος των ερμηνειών για τα αίτια της κρίσης χρέους στην Ελλάδα: η εσωτερίκευση του κυρίαρχου ευρωπαϊκού αφηγήματος από τους νέους*
**Αθανάσιος Γκότοβος,** (σελ. 150)

*Ο Κριτική παρουσίαση του αναλυτικού προγράμματος του International Baccalaureate*
**Κωνσταντίνος Γόγαλης,** (σελ. 166)

*Σύνδεση Σχολείου και Κοινότητας: Σύνοψη Καλών Πρακτικών και Προτάσεις Πολιτικής που προέκυψαν από την υλοποίηση της Δράσης 7, της Πράξης «Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων Μαθητών», κατά το διάστημα 2010-13*
**Διονύσης Γουβιάς, Μαρία Γκασούκα, Χρυσή Βιτσιλάκη,** (σελ. 173)

*Η εκπαιδευτική έρευνα στο καθρέφτη της χρηματοοικονομικής κρίσης: προς μια βιοπολιτική της εκπαιδευτικής έρευνας*
**Γεωργία Γούγα, Ιωάννης Καμαριανός,** (σελ. 174)

*Νέες Μορφές Εκπαίδευσης και Δυσμενές Κοινωνικό Πλαίσιο: Η Περίπτωση των Γυναικών Ρομά*
**Λάμπρος Γράμψας, Γεώργιος Γιακουμάκης,** (σελ. 175)

*«Από την ισότητα ευκαιριών στο μύθο της αξιοκρατίας» Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πληροφορικής για την ανισότητα των φύλων*
**Δήμητρα Γρίνου,** (σελ. 181)

*Κοινωνιολογικές όψεις της ένταξης και χρήσης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) στην εκπαίδευση*
**Απόστολος Δαρόπουλος,** (σελ. 188)

Ο αλληλοσυμπληρωματικός χαρακτήρας δια βίου μάθησης και κοινωνικής-αλληλέγγυας οικονομίας για μια κοινωνία χωρίς αποκλεισμούς. Εμπειρική Διερεύνηση
**Αθανάσιος Κ. Δεβετζίδης,** (σελ. 189)

*Θεσμοθετημένες διακρίσεις: Η «διανομή των δικαιωμάτων σπουδής» από τους φορείς του Κόμματος – Κράτους, στους νέους Έλληνες της περιοχής Αργυροκάστρου, κατά τη διάρκεια του καθεστώτος Ραμίζ Αλία*
**Κωνσταντίνος Δημητρόπουλος,** (σελ. 198)

*Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Διασπορά. Παρόν και μέλλον*
**Πασχάλης Δήμου, Μαγδαληνή Βίτσου,** (σελ. 204)

*Διερεύνηση της έμφυλης αναλογίας των αναπληρωτών εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*
**Δάφνη Δουλγερίδου, Αναστάσιος Παπαδημητρίου,**
**Αλέξιος Τσιούλης,** (σελ. 211)

*Ιχνηλατώντας την πορεία των αποφοίτων του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων: Μετάβαση και ένταξη σε περίοδο κρίσης*
**Αναστάσιος Εμβαλωτής**, (σελ. 217)

*Κινητικές δυσκολίες και κοινωνική περιθωριοποίηση στο σχολείο. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού*
**Χαρίλαος Κ. Ζάραγκας**, (σελ. 218)

*Η ενασχόληση των νηπίων με αθλητικές δραστηριότητες στον ελεύθερο χρόνο και η κοινωνική τους προέλευση*
**Χαρίλαος Κ. Ζάραγκας**, **Παππά Αικατερίνη**, **Τσιολάκη Αλεξάνδρα**,
**Φώτογλου Ελένη**, (σελ. 233)

*Τα δημόσια σχολεία λένε STOP στη βία. Μαθαίνοντας τα παιδιά να αναγνωρίζουν και να αποδοκιμάζουν τη βία στην καθημερινότητά τους.*
**Ανδρέας Ν. Ζεργιώτης,** (σελ. 249)

*Η θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου στην εκπαίδευση: ζητήματα αγωγής, σχολικής αποτυχίας και κοινωνικής διαστρωμάτωσης στα χρόνια της κρίσης*
**Ζωή Ζιωντάκη, Αθανάσιος Σακκάς,** (σελ. 250)

*Η επιρροή του οικογενειακού περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση των μαθητών*
**Κυριακή Θεοδοσιάδου,** (σελ. 259)

*Οι προωθούμενες από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση κοινωνικές αξίες ως ασπίδα στην ετερότητα*
**Γεώργιος Καδιγιαννόπουλος, Μαρία Καραβίδα,** (σελ. 267)

*Η γυναίκα διευθύντρια και η διαχείρηση της σχολικής τάξης*
**Κωνσταντίνα Καζέπη,** (σελ. 272)

*Γυναίκες ερευνήτριες τη δεκαετία του ΄60: Η αποδιαφοροποίηση ή η μετα-διεπιστημονικότητα στο κοινωνιολογικό παίγνιο*
**Ευαγγελία Καλεράντε,** (σελ. 279)

*Εκπαίδευση, στερεότυπα και 'Λόγοι' περί φύλου: μια ανθρωπολογική προσέγγιση*
**Μαρία Κάλφα,** (σελ. 280)

*Η έμφυλη διάσταση της αλληλεπίδρασης στο Δημοτικό Σχολείο: η παρατήρηση στην τάξη*
**Βασιλική Κάντα,** (σελ. 284)

*Η έκφραση αλληλεγγύης στην εκπαίδευση σε εποχή κρίσης: μορφωτική και κοινωνική συμβολή*
**Βασιλική Καντζάρα,** (σελ. 295)

*Ο ρόλος της ομάδας των συνομηλίκων στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού*
**Κωνσταντίνα Δ. Κάπαρη,** (σελ. 296)

*Το Εργατικό Κέντρο Βόλου από την ίδρυσή του ως τη δίκη του Ναυπλίου: δράσεις, ο ιδεολογικός και παιδευτικός του ρόλος. Το ΕΚΒ: η Νυχτερινή Σχολή, το Παρθεναγωγείο και το κοινωνικό πλαίσιο της λειτουργίας τους*
**Αλεξία Καπραβέλου,** (σελ. 305)

*Οι απόφοιτοι της Ζαρίφειου Παιδαγωγικής Ακαδημίας Αλεξανδρούπολης και του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης*
**Αθανάσιος Τ. Καραφύλλης,** (σελ. 311)

*Ομοφυλόφιλα παιδιά και ομοφυλόφιλοι εκπαιδευτικοί: Πόσο έτοιμο είναι το σχολείο μας να αποδεχτεί αυτή τη μορφή διαφορετικότητας;*
**Ζαχαρένια Καραθανάση, Αναστασία Καστραντά,** (σελ. 312)

*Εναλλακτικές Ψυχοκοινωνιολογικές Προσεγγίσεις στο φαινόμενο του Σχολικού Εκφοβισμού*
**Ζαχαρένια Καραθανάση, Αναστασία Καστραντά,** (σελ. 318)

Τελετουργική επικοινωνία στο νηπιαγωγείο
**Ρένα Κατσένου,** (σελ. 323)

*Στερεοτυπικές αντιλήψεις και διακρίσεις φύλου στο σχολικό εγχειρίδιο της Αντιγόνης Σοφοκλέους: ποσοτική παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας.*
**Βασίλης Κατσίβελος, Διονύσης Γουβιάς, Χρήστος Αλεξόπουλος,** (σελ. 329)

Επίδραση κοινωνικών συνθηκών στη μάθηση των μαθηματικών:
τρεις μαθηματικές ιστορίες
**Απόστολος Κέμος, Χαράλαμπος Κοττεάκος, Κωνσταντίνα Τζέλιου,** (σελ. 338)

*Πανεπιστήμια και κρίση στην Ελλάδα: επιδόσεις και νεο-φιλελευθερισμός*
**Σωκράτης Κονιόρδος,** (σελ. 346)

*Εκπαιδευτικές στρατηγικές μεταναστών γονέων μαθητών Δημοτικών Σχολείων Εργατικών Συνοικιών της Πάτρας*
**Γεράσιμος Κουστουράκης, Γεωργία Σπηλιοπούλου, Άννα Ασημάκη,** (σελ. 349)

*Διαπολιτισμική εκπαίδευση και ολιγοθέσια σχολεία: Μία προσπάθεια διερεύνησης των απόψεων των Προϊσταμένων των σχολικών μονάδων*
**Αναστασία Κουτίβα, Παναγούλα Παπαδημητροπούλου,** (σελ. 350)

*Αναλύοντας το φαινόμενο της παγκοσμιοποίησης και τις επιπτώσεις του στην κοινωνία και στην εκπαίδευση*
**Δημήτριος Κρέκης,** (σελ. 358)

*Λέξη και περιεχόμενο. Η συνεργασία γονέων –εκπαιδευτικών*
**Παντελής Κυπριανός, Αφροδίτη Σταυροπούλου,** (σελ. 366)

*Η Λαϊκή Εξουσία στην Ελεύθερη Ελλάδα: Αναπαραστάσεις της Αυτοδιοίκησης και της Λαϊκής Δικαιοσύνης στα αναγνωστικά βιβλία της Πολιτικής Επιτροπής Εθνικής Απελευθέρωσης (1944)*
**Κωνσταντίνος Κυριάκης,** (σελ. 371)

*Σημειολογική και κοινωνιολογική προσέγγιση των εξωφύλλων των σχολικών αναγνωστικών*
*κατά την περίοδο 1903-1952*
**Φώτιος Λαμπίρης,** (σελ. 377)

*Χωράνε οι μητρικές γλώσσες των αλλόφωνων μαθητών στο ελληνικό δημοτικό σχολείο;*
*Οι απόψεις των εκπαιδευτικών*
**Ιωάννης Λάμπρος, Γιώργος Νικολάου,** (σελ. 379)

*Η θεωρία του Andy Green για τη δημιουργία των εκπαιδευτικών συστημάτων και η εφαρμογή της στην περίπτωση της Ελλάδας*
**Νεκταρία Λιοδάκη,** (σελ. 389)

*Δυνατότητες και περιορισμοί του συνδυασμού ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων έρευνας*
**Νεκταρία Λιοδάκη,** (σελ. 395)

*Έμφυλες κοινωνικές αναπαραστάσεις στα γλωσσικά εγχειρίδια 1955 και 2006*
**Ευαγγελία Λόζγκα,** (σελ. 400)

*Διαγενεακή Αναπαραγωγή της Κοινωνικής Ανισότητας. Ανιχνευτική διερεύνηση της πρόσβασης των νέων στην εκπαίδευση και το επάγγελμα στα απογραφικά δεδομένα του 2001 & 2011*
**Θωμάς Μαλούτας,** (σελ.408)

*ΤΠΕ και οι διαφορές στη μάθηση ανάμεσα στα σχολεία αγροτικών και αστικών περιοχών: έρευνα για την εξέλιξη του φαινομένου στο νομό Αργυροκάστρου Αλβανίας*
**Λορέτα Μαμάνι,** (σελ. 409)

*Η εξωσχολική εκπαίδευση των παιδιών στην προεφηβική ηλικία*
**Μαγδαληνή Μανιού,** (σελ. 414)

*Η Εθνοπολιτισμική Ετερότητα ως γενεσιουργός αιτία του Σχολικού Εκφοβισμού*
**Αννέτα Μαντέλη, Γιώργος Νικολάου,** (σελ. 418)

*Σχολική ζωή και πρακτική ιδεολογία στο Νηπιαγωγείο*
**Άννα Καλλιόπη Μαυρογιώργου,** (σελ. 429)

*Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών λογισμικών για το μάθημα των Θρησκευτικών στο Δημοτικό Σχολείο*
**Αγορίτσα Μήττα, Πολυξένη Μήτση,** (σελ. 435)

*Ο ρόλος της γλώσσας στα σχήματα αντίληψης των εκπαιδευτικών: μια ιστορία παραγνώρισης*
**Ιωάννα Μικρογιαννάκη,** (σελ. 444)

*Ο κοινωνικός ρόλος του εκπαιδευτικού*
**Μπάκας Θωμάς, Κανούριου Ελένη, Δημητριάδη Ελένη,** (σελ. 450)

*Η κατασκευή στερεοτύπων για την ανώτατη εκπαίδευση από τον ημερήσιο Τύπο*
**Αλέξανδρος Μπαλτζής, Γιώργος Αγγελόπουλος,** (σελ. 451)

*Μορφές βίας στα Δημοτικά σχολεία και Γυμνάσια της πόλης του Αργυροκάστρου*
**Ευανθία Μπαρούτα, Λορέτα Μαμάνι,** (σελ. 457)

*Η κρίση του Νεοελληνικού Σχολείου και η διδασκαλία της Μουσικής στη Γενική Εκπαίδευση: απόψεις εκπαιδευτικών της Μουσικής*
**Καλλιόπη Μπεκιάρη,** (σελ. 462)

*Έμφυλες διαστάσεις της βίας στο σχολείο*
**Ανδρομάχη Μπούνα**, **Θεόδωρος Θάνος,** (σελ. 467)

*Τα παιδιά στην Ελλάδα της οικονομικής κρίσης: Η αποτύπωση της κατάστασης μέσα από έρευνα στον Τύπο (2013-2014)*
**Μαρία Νικολάου Σουζάννα,** (σελ. 468)

*Εκπαίδευση σε συνθήκες κρίσης*
**Βασίλης Ντακούμης,** (σελ. 469)

*Αντιλήψεις, στάσεις και εμπειρίες των μαθητών της ΣΤ Δημοτικού σχετικά με επιλεγμένες πτυχές της σχολικής ζωής*
**Χαράλαμπος Νταλάκας,** (σελ. 470)

*Απόψεις των γονέων για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου*
**Παναγούλα Παπαδημητροπούλου, Μαρία Καραλή,**
**Νικόλαος Μάνεσης,** (σελ. 477)

*Σχολικές επιδόσεις μαθητών δημοτικού της Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας: η επίδραση κοινωνικοοικονομικών δεικτών και εθνικής προέλευσης*
**Ανδριανή Παπαδοπούλου, Λήδα Στεργίου,** (σελ. 484)

*Η μαθησιακή διαδικασία και οι μαρτυρούμενες ποινές στη Ζωσιμαία Σχολή Ιωαννίνων (1876-1913)*
**Μάρθα Γ. Παπαδοπούλου** (σελ. 493)

*Οι γονείς των μαθητών στην κοινωνιολογική έρευνα: ένα θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο*
**Αντιγόνη- Άλμπα Παπακωνσταντίνου,** (σελ. 519)

*Εκπαίδευση και κοινωνικοοικονομική ανάπτυξη:Η περίπτωση του ΤΕΙ Ιονίων Νήσων*
**Γιώργος Παπακωνσταντίνου,** (σελ. 520)

*Συμπεριληπτική Εκπαίδευση και Μετανάστευση*
**Λαμπρινή Παππά,** (σελ. 533)

*Κοινωνιολογικές και παιδαγωγικές διαστάσεις της εκπαίδευσης ευάλωτων κοινωνικών ομάδων. Η περίπτωση των Ρομά του Νομού Ευβοίας*
**Χρήστος Παρθένης**, **Ευάγγελος Ι. Χαϊνάς**, (σελ. 538)

*Διεπιστημονικές προσεγγίσεις της διαχείρισης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων των μαθητών/τριών Ρομά, στο πλαίσιο υλοποίησης του προγράμματος: «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά»*
**Χρήστος Παρθένης**, **Ευάγγελος Ι. Χαϊνάς**, (σελ. 559)

*Το αντικείμενο της Κοινωνιολογίας στην Εκπαίδευση Στελεχών της Εμπορικής Ναυτιλίας*
**Ισίδωρος Παχουνδάκης,** (σελ. 576)

*Πέρα από την ιδιωτική και κρατική εκπαίδευση: Η εκπαίδευση ως ένας θεσμός των "κοινών"*
**Γιάννης Πεχτελίδης**, **Αλέξανδρος Κιουπκιολής**, **Ελένη Δαμοπούλου,** (σελ. 588)

*Αναπαραστάσεις των δασκάλων για τη φοίτηση των Ρομά μαθητών τους*
**Παναγιώτης Πίλουρης, Γεώργιος Παπαγεωργίου,** (σελ. 589)

*Το νέο πρόγραμμα σπουδών φυσικών επιστημών για την υποχρεωτική εκπαίδευση ως εργαλείο διαμεσολάβησης υπό το πρίσμα της κοινωνικο-πολιτισμικής θεωρίας*
**Κατερίνα Πλακίτση**, (σελ. 600)

*Η μουσική πράξη ως δημιουργία και παράσταση σχέσεων: Ο Christopher Small και η μουσικοπαιδαγωγική κληρονομιά του*
**Θεοχάρης Ράπτης,** (σελ. 601)

*Το φαινόμενο του Σχολικού Εκφοβισμού στην Ελληνική Εκπαίδευση: Οι τύποι, οι αιτίες και οι συνέπειες του φαινομένου*
**Αναστάσιος Ρομπόρας,** (σελ. 608)

*Επαγγελματική μάθηση των Νηπιαγωγών ως παράγοντας επιτυχημένης μετάβασης στο Δημοτικό Σχολείο*
**Μαρία Σακελλαρίου, Ροδόκλεια Αναγνωστοπούλου,**
**Παναγιώτα Στράτη,** (σελ. 609)

*Η θέση της γυναίκας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση στη σύγχρονη ευρωπαϊκή και ελληνική πραγματικότητα*
**Ελένη Σιαφάκα,** (σελ. 619)

*Γνώση και Εξουσία στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Οι Μετατοπίσεις στο Πεδίο της Εκπαιδευτικής Πολιτικής ως ανταπόκριση της Ελλάδας στις Κατευθύνσεις της Παγκοσμιοποίησης και του Εξευρωπαϊσμού*
**Πολυχρόνης Σιφακάκης,** (σελ. 626)

*Παιχνίδι: εργαλείο κοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού; Μία κριτική θεώρηση στις θεωρίες των Piaget- Vygotsky*
**Ιωάννης Σκαγιάς,** (σελ. 636)

*Οι αντιλήψεις των μελών Δ.Ε.Π. του Πανεπιστημίου Πατρών για τη θέση και τη στάση του ερευνητή στο πεδίο της βιογραφικής προσέγγισης*
**Άννα Σολωμού, Άννα Ασημάκη,** (σελ. 642)

*Μορφές βίας στα γυμνάσια του 19ου και του πρώτου μισού του 20ου αιώνα: από το 1836 έως το 1950*
**Γεωργία Σπάλα,** (σελ. 648)

*Νόρμες και ρόλοι στην ομάδα κατά τη λήψη αποφάσεων. Κοινωνικές και κοινωνικό-μαθηματικές νόρμες*
**Νικόλαος Συμεωνίδης,** (σελ. 654)

*Κοινωνιολογία των ΤΠΕ- Έμφυλη διάσταση*
**Όλγα Τάσση,** (σελ. 660)

*Η LGBT Κοινότητα στην Αλβανία, προβληματισμοί στη διαπαιδαγώγηση*
**Adisa TELITI, Ersida TELITI,** (σελ. 669)

*Πρώτης γενιάς φοιτητές, πολιτισμικό κεφάλαιο και εμπειρίες από τις σπουδές στο πανεπιστήμιο*
**Όλγα Τζαφέα,** (σελ. 670)

*ΕΑΝ– Ευρωπαϊκό Δίκτυο κατά της Σχολικής Βίας. Καλές πρακτικές κατά του σχολικού εκφοβισμού στις ευρωπαϊκές χώρες*
**Γαβριήλογου Σταματία,** (σελ. 683)

*Πολιτισμικές πρακτικές των γονέων και κοινωνική προέλευση*
**Ευθύμιος Τόλιος, Θεόδωρος Θάνος,** (σελ. 688)

*Κριτική θεώρηση της κοινωνιολογίας του σχολικού εκφοβισμού*
**Χρήστος Τουρτούρας, Ελευθερία Μπαλή,** (σελ. 689)

*Εκφάνσεις της σχολικής βίας. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*
**Αντώνης Τσατσάκης, Θεόδωρος Θάνος,** (σελ. 690)

*Άτυπες μορφές γνώσεις στην τυπική εκπαίδευση: Ένα παράδειγμα*
**Νικόλας Τσαφταρίδης,** (σελ. 691)

*Επιλογή σπουδών στην ανώτατη εκπαίδευση και κοινωνική τάξη στην εποχή της κρίσης*
**Ιάκωβος Τσιπλακίδης,** (σελ. 697)

*Η συμβολή της Μη Τυπικής Εκπαίδευσης στην καταπολέμηση του Κοινωνικού Αποκλεισμού στο σχολείο: Μια προσέγγιση στο πλαίσιο της σύγχρονης Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Θεωρίας*
**Χρήστος Τσιρώνης,** (σελ. 702)

*Γλωσσικές δομές του πόνου σε σύγχρονα δημοσιογραφικά και διαφημιστικά κείμενα –*
*Ο ρόλος της εκπαίδευσης*
**Νικολέττα Τσιτσανούδη, Εμίλ Θεοδωρόπουλος, Αντώνης Μαλλίδης,** (σελ. 714)

*Μη τυπικές και άτυπες μορφές εκπαίδευσης στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων στη χρήση του υπολογιστή*
**Ροδάνθη Τσώνη, Τζένη Παγγέ,** (σελ. 725)

*Κοινωνικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής: Η περίπτωση του Ολοήμερου Σχολείου*
**Γεώργιος Π. Φλουρής,** (σελ. 732)

*Δυνατότητες ανάπτυξης κοινωνικών δεξιοτήτων με την αξιοποίηση των Νέων Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στο μάθημα των Θρησκευτικών στο Δημοτικό Σχολείο*
**Ιωάννης Φύκαρης, Πολυξένη Μήτση,** (σελ. 748)

*Επαγγελματική κατάρτιση και απασχόληση: από την ανεργία των νέων στην πολιτική των Vouchers Ερευνητικά δεδομένα & κοινωνικοπολιτικές προεκτάσεις*
**Νίκος Φωτόπουλος,** (σελ. 763)

*Οι συνέπειες της φτώχειας στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο*
**Μελπομένη Χρήστου,** (σελ. 764)

*Κοινωνιοσημειωτική ανάλυση της παιδικής εργασίας σε σποτ της Διεθνούς Αμνηστίας*
**Αναστασία Χριστοδούλου, Αργύρης Κυρίδης, Λάζαρος Παπουτζής,**
**Ελένη Σολάκη,** (σελ. 779)

*Ανοδικά κινούμενοι έφηβοι της εργατικής τάξης. Μια βιογραφική προσέγγιση για το σχηματισμό του habitus τους*
**Μιχάλης Χριστοδούλου,** (σελ. 793)

*Ριζοσπαστικός εποικοδομητισμός: γνώση, μάθηση και εκπαίδευση*
**Ερμόλαος Ψαριανός,** (σελ. 788)

*Κοινωνιολογικές διαστάσεις της ντιουϊανής εκπαιδευτικής φιλοσοφίας*
**Ερμόλαος Ψαριανός,** (σελ. 809)

## Τιμητική Επιστημονική Επιτροπή

**Ηλιού Μαρία**, Καθηγήτρια Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης
**Λάμνιας Κωνσταντίνος**, Καθηγητής Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης
**Μυλωνάς Θεόδωρος**, Καθηγητής Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης
**Πυργιωτάκης Ιωάννης**, Καθηγητής Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης
**Τσουκαλάς Κωνσταντίνος**, Καθηγητής Κοινωνιολογίας

## Πρόεδρος Επιστημονικής Επιτροπής

**Θάνος Θεόδωρος**, Επίκ. Καθηγητής Π. Ιωαννίνων

## Μέλη Επιστημονικής Επιτροπής

**Αλεξίου Θανάσης**, Καθηγητής Παν/μίου Αιγαίου
**Ανδρεαδάκης Νίκος**, Αναπλ. Καθηγητής Παν/μίου. Αιγαίου
**Αρβανίτη Ευγενία**, Λέκτορας Παν/μίου Πατρών
**Αρτινοπούλου Βάσω**, Καθηγήτρια Παντείου Παν/μίου
**Ασημάκη Άννα**, Λέκτορας Παν/μίου Πατρών
**Βεργέτη Μαρία**, Επίκ. Καθηγήτρια Δημοκρίτειου Παν/μίου Θράκης
**Βιτσιλάκη Χρυσή**, Καθηγήτρια Παν/μίου Αιγαίου
**Γεωργούλας Στράτος**, Αναπλ. Καθηγητής Παν/μίου Αιγαίου
**Γουβιάς Διονύσιος**, Επίκ. Καθηγητής Παν/μίου Αιγαίου
**Γώγου Λέλα**, Καθηγήτρια Δημοκρίτειου Παν/μίου Θράκης
**Δαρόπουλος Απόστολος**, Διδάσκων (407) Παν/μίου Θεσσαλίας
**Ελευθεράκης Θεόδωρος**, Λέκτορας Παν/μίου Κρήτης
**Εμβαλωτής Αναστάσιος**, Αναπλ. Καθηγητής Παν/μίου Ιωαννίνων
**Καλογιαννάκη Πέλλα**, Καθηγήτρια Παν/μίου Κρήτης
**Καλτσούνη-Νόβα Χριστίνα**, Καθηγήτρια Εθν. Καποδιστριακού Παν/μίου Αθηνών
**Καμαριανός Ιωάννης**, Επίκ. Καθηγητής Παν/μίου Πατρών
**Κιμουρτζής Παναγιώτης**, Αναπλ. Καθηγητής Παν/μίου Αιγαίου
**Καντζάρα Βασιλική**, Αναπλ. Καθηγήτρια Παντείου Παν/μίου
**Καραφύλλης Αθανάσιος**, Αναπλ. Καθηγητής Δημοκρίτειου Παν/μίου Θράκης
**Κουστουράκης Γεράσιμος**, Επίκ. Καθηγητής Παν/μίου Πατρών
**Κουτσελίνη Μαίρη**, Καθηγήτρια Παν/μίου Κύπρου
**Κυπριανός Παντελής**, Καθηγητής Παν/μίου Πατρών
**Κυρίδης Αργύρης**, Καθηγητής Αριστοτέλειου Παν/μίου Θεσσαλονίκης
**Μακρυνιώτη Δήμητρα**, Καθηγήτρια Εθν. Καποδιστριακού Παν/μίου Αθηνών
**Μαραγκουδάκη Ελένη**, Αναπλ. Καθηγήτρια Παν/μίου Ιωαννίνων
**Μπάκας Θωμάς**, Επίκ. Καθηγητής Παν/μίου Ιωαννίνων
**Νικολάου Γεώργιος**, Αναπλ. Καθηγητής Παν/μίου Ιωαννίνων
**Νικολάου Σουζάνα**, Επίκ. Καθηγήτρια Παν/μίου Ιωαννίνων
**Παναγιωτόπουλος Νίκος**, Καθηγητής Παν/μίου Κρήτης
**Παληός Ζαχαρίας**, Επίκ. Καθηγητής ΕΑΠ
**Παπακωνσταντίνου Γεώργιος**, Αναπλ. Καθηγητής Εθν. Καποδιστριακού Π. Αθηνών
**Παπακωνσταντίνου Παναγιώτης**, Καθηγητής Παν/μίου Ιωαννίνων
**Πεχτελίδης Ιωάννης**, Επίκ. Καθηγητής Παν/μίου Θεσσαλίας
**Σακελλαρίου Μαριγούλα**, Αναπλ. Καθηγήτρια Παν/μίου Ιωαννίνων
**Σιάνου-Κύργιου Ελένη**, Καθηγήτρια Παν/μίου Ιωαννίνων
**Σταμέλος Γεώργιος**, Καθηγητής Παν/μίου Πατρών
**Στεργίου Αμαρυλλίς**, Επίκ. Καθηγήτρια Παν/μίου Ιωαννίνων
**Τσατσαρώνη Άννα**, Καθηγήτρια Παν/μίου Πελοποννήσου
**Φώκιαλη Περσεφόνη**, Αναπλ. Καθηγήτρια Παν/μίου Αιγαίου
**Φωτόπουλος Νίκος**, Επίκ. Καθηγητής Παν/μίου Δυτικής Μακεδονίας

## Πρόεδρος επί τιμή

**Σακελλαρίου Μαριγούλα**, Πρόεδρος ΠΤΝ, Αναπλ. Καθηγήτρια Παν/μίου Ιωαννίνων

## Πρόεδρος Οργανωτικής Επιτροπής

**Θάνος Θεόδωρος**, Επίκ. Καθηγητής Παν/μίου Ιωαννίνων

## Αντιπρόεδρος Οργανωτικής Επιτροπής

**Κονιόρδος Σωκράτης**, Πρόεδρος Ελληνικής Κοινωνιολογικής Εταιρείας, Καθηγητής Παν/μίου Κρήτης

## Μέλη Οργανωτικής Επιτροπής

**Αναστασοπούλου Παρασκευή,** Μέλος ΕΜΑΕΔΕ ΠΤΔΕ Παν/μίου Ιωαννίνων
**Αρβανίτη Ευγενία**, Λέκτορας Παν/μίου Πατρών
**Ασλάνη Γεωργία**, Φοιτήτρια ΠΤΝ Παν/μίου Ιωαννίνων
**Βαμβακούση Ξένια**, Επίκ. Καθηγήτρια Παν/μίου Ιωαννίνων
**Βεργέτη Μαρί**α, Επίκ. Καθηγήτρια Δημοκρίτειου Παν/μίου Θράκης
**Γουβιάς Διονύσιος**, Επίκ. Καθηγητής Παν/μίου Αιγαίου
**Γρανίτσας Βασίλειος**, Φοιτητής ΦΠΨ Παν/μίου Ιωαννίνων
**Δαρόπουλος Απόστολο**ς, Σχ. Σύμβουλος Π.Ε., Διδάσκων Παν/μίου Θεσσαλίας
**Ευαγγέλου Φίλιππος**, Αιρετός ΑΠΥΣΠΕ Ηπείρου
**Ζάραγκας Χαρίλαος**, Επίκ. Καθηγητής Παν/μίου Ιωαννίνων
**Θάνου Σοφία**, Φοιτήτρια Τμ. Μαθηματικού Παν/μίου Ιωαννίνων
**Καινούργιου Ελένη**, Καθηγήτρια ΤΕΙ Ηπείρου
**Καμαριανός Γιάννης**, Επίκ. Καθηγητής Παν/μίου Πατρών
**Καντζάρα Βασιλική**, Επίκ. Καθηγήτρια Πάντειου Παν/μίου
**Καλτσάς Κωνσταντίνος**, Πτυχιούχος ΠΤΝ Παν/μίου Ιωαννίνων
**Καρατζά Αθηνά**, Υποψ. Διδάκτωρ Παν/μίου Κρήτης
**Κατσιούλας Κωνσταντίνος,** Φιλόλογος
**Κεφάλας Κωνσταντίνος**, Φοιτητής Τμ. Πληροφορικής Παν/μίου Ιωαννίνων
**Κυρίδης Αργύρης**, Καθηγητής Αριστοτέλειου Παν/μίου Θεσσαλονίκης
**Μαραγκουδάκη Ελένη**, Αναπλ. Καθηγήτρια Παν/μίου Ιωαννίνων
**Μπάκας Θωμάς**, Επίκ. Καθηγητής Παν/μίου Ιωαννίνων
**Μπούνα Ανδρομάχη**, Υποψ. Διδάκτωρ ΠΤΝ Παν/μίου Ιωαννίνων
**Νικολάου Γεώργιος**, Αναπλ. Καθηγητής Παν/μίου Ιωαννίνων
**Νταλάκας Χαράλαμπος**, Δάσκαλος, Φοιτητής ΠΤΝ Παν/μίου Ιωαννίνων
**Παπαδόπουλος Σταύρος,** Υποψ. Διδάκτωρ Παν/μίου Ιωαννίνων
**Παναγιωτόπουλος Νικόλαος**, Καθηγητής Παν/μίου Κρήτης

**Παπακωνσταντίνου Παναγιώτης**, Καθηγητής Παν/μίου Ιωαννίνων
**Πεχτελίδης Ιωάννης**, Επίκ. Καθηγητής Παν/μίου Θεσσαλίας
**Ράπτης Χάρης**, Επίκ. Καθηγητής Παν/μίου Ιωαννίνων
**Σαρρής Δημήτριος**, Λέκτορας Παν/μίου Ιωαννίνων
**Σιάνου-Κύργιου Ελένη**, Καθηγήτρια Παν/μίου Ιωαννίνων
**Σίντος Στέφανος**, Πρόεδρος Συλλόγου Εκπ/κών Π.Ε. Ν. Ιωαννίνων, Δάσκαλος
**Σταθά Παρασκευή**, Φοιτήτρια ΠΤΝ Παν/μίου Ιωαννίνων
**Στεφάνου Χρήστος**, Φοιτητής ΠΤΝ Παν/μίου Ιωαννίνων
**Τόλιος Ευθύμιος**, Υποψ. Διδάκτωρ Παν/μίου Ιωαννίνων
**Τζαφέα Όλγα**, Υποψ. Διδάκτωρ Παν/μίου Ιωαννίνων
**Τσατσάκης Αντώνης**, Υποψ. Διδάκτωρ Παν/μίου Π.Τ.Ν. Π. Ιωαννίνων
**Τσιπλακίδης Ιάκωβος**, Δρ, Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας Δ.Ε.
**Τσιτσανούδη-Μαλλίδη Νικολέτα**, Επίκ. Καθηγήτρια Παν/μίου Ιωαννίνων
**Φωτόπουλος Νίκος**, Επίκ. Καθηγητής Παν/μίου Δυτικής Μακεδονίας

# Το Εργατικό Κέντρο Βόλου από την ίδρυσή του ως τη δίκη του Ναυπλίου: δράσεις, ο ιδεολογικός και παιδευτικός του ρόλος. Το ΕΚΒ: η Νυχτερινή Σχολή, το Παρθεναγωγείο και το κοινωνικό πλαίσιο της λειτουργίας τους

**Αλεξία Καπραβέλου,** *Υπ. Διδάκτωρ Παντείου Παν/μίου*

Η ίδρυση του πρώτου Εργατικού Κέντρου στην Ελλάδα, το 1908 στον Βόλο από τους καπνεργάτες ή σιγαροποιούς, συμπίπτει με τις κυρίαρχες πολιτικές αντιπαλότητες στην ελληνική πολιτική σκηνή, τις απαρχές της εκβιομηχάνισης στον Βόλο, την ανάπτυξη του λιμανιού και του σιδηρόδρομου αλλά την απουσία αναπτυγμένου οδικού δικτύου, καθώς και με την έλλειψη κοινωνικής πρόνοιας για τους εργάτες. Συστάθηκε δε με τη μορφή λέσχης και αρχικά χωρίς διοίκηση. Αμέσως βιομήχανοι, πολιτικοί και Εκκλησία επεδίωξαν να προσεταιριστούν τα μέλη του ΕΚΒ για να ωφεληθούν. Την σκυτάλη του αγώνα παίρνουν αργότερα και αλευροεργάτες. Υπό την επίδραση ευρωπαϊκών ρευμάτων της εποχής, οι ιδεολογικές τάσεις των μελών απηχούν τον εθνισμό αλλά και αντιπατριωτισμό, τον χριστιανοσοσιαλισμό αλλά και αθεϊσμό, τον δημοτικισμό, αντικομματισμό και μεταρρυθμιστικό προοδευτισμό, τον αντιμιλιταρισμό, τον σοσιαλισμό, τον αναρχισμό και το όραμα της παγκόσμιας επανάστασης. Στις δραστηριότητες του ΕΚΒ περιλαμβάνονται: α) η οργάνωση απεργιών, συλλαλητηρίων, επετείων, β) η διεκδίκηση υψηλότερων αμοιβών και ισότητας στις αμοιβές για τα δύο φύλα, μείωσης του χρόνου εργασίας και κατάργησης της Κυριακής ως εργάσιμης ημέρας, μέτρων υγιεινής και προστασίας, εξασφάλισης μηχανημάτων, νόμων προστασίας των γυναικών και των ανηλίκων, συνδικαλιστικών δικαιωμάτων, γ) ακόμα και σαμποτάζ σε καπναποθήκες, δ) η συμπαράσταση στους αγριεργάτες του Κιλελέρ και σε φυλακισμένους εργάτες για χρέη και η απόδοση τιμών σε νεκρούς αγωνιστές σε άλλες χώρες, ε) η λειτουργία ταμείου, ιατρείου και νομικής βοήθειας και ο αγώνας κατά του αλκοολισμού, στ) προτάσεις για μποϊκοτάζ προς πολέμιους του ΕΚΒ και εργοδότες που απολύουν, ζ) οι συνελεύσεις, η έκδοση και κυκλοφορία της εφημερίδας *Εργάτης*, η σύνδεση του ΕΚΒ με το πρωτοποριακό Παρθεναγωγείο του Βόλου, η ίδρυση εργατικής Νυχτερινής Σχολής με ελεύθερη παρακολούθηση των διαλέξεων για την παιδεία των εργατών και την ιδεολογική τους αφύπνιση, καθώς και η σύσταση χορωδίας (Κορδάτος, 1972. ΔΠΚΜ, 1980. Λεφούσης, 1985. Δημητρίου, 1985. Κολιού, 1988). Η «Νυκτερινή Σχολή του Εργατικού Κέντρου του Βόλου» τύπωνε προσκλήσεις για τις διαλέξεις, π.χ. από ό,τι έχει διασωθεί από τα αρχεία του Κέντρου μνημονεύεται μια πρόσκληση σε διάλεξη με θέμα ‘‘Το Ευαγγέλιον ως πηγή του Σοσιαλισμού’’ και ομιλητή τον ιατρό Δημήτρη Σαράτση, το απόγευμα μιας Πέμπτης στο Ωδείο Βόλου και με συμβολική είσοδο 50 λεπτών ως ‘‘εισιτήριον προς όφελος της Νυκτερινής Σχολής’’ (Χαρίτος, 1989α: 299). Στα μαθήματα αυτά δίδαξαν, σε δημοτική γλώσσα, πράγμα πρωτοφανές για την εποχή, κι άλλες μορφές της ριζοσπαστικής διανόησης

της εποχής, όπως ο Σοφοκλής Τριανταφυλλίδης, ο Αλέξανδρος Δελμούζος, ο Τάκης Οικονομάκης (Λεφούσης, 1985).

Η αστική τάξη αντιδρά στη δυναμική λειτουργία και δράση του Εργατικού Κέντρου στην αρχή με υποσχέσεις, με απώτερο σκοπό την καταστολή των κινητοποιήσεων, και με προτάσεις για ίδρυση εργατογεωργικού κόμματος που θα συμμετάσχει στις εκλογές, ενώ στη συνέχεια με διαβολές για αντεθνικές εκδηλώσεις. Στο τέλος, η άρχουσα τάξη εξαπολύει τραμπούκους, για να τρομοκρατήσουν τους δυναμικούς πολίτες, και η κυβέρνηση, καθ' υπόδειξη εμποροβιομηχάνων και τσιφλικάδων της περιοχής, στέλνει στρατό στην πόλη, προβαίνει σε συλλήψεις και τραυματισμούς εργατών, και παράλληλα οι τοπικές πολιτικές και θρησκευτικές αρχές με δημοσιογράφους συκοφαντούν τους πρωτεργάτες του ΕΚΒ, οργανώνοντας αντιδραστικό συλλαλητήριο και καλώντας σε δίκη όχι μόνον αυτούς αλλά και όλους τους αντιφρονούντες της περιοχής, κατάσχουν βιβλία και καταστρέφουν το αρχείο του ΕΚΒ. Το ΕΚΒ αντιδρά με μήνυση και καταγγελίες, όμως οι διώκτες του πέτυχαν, έστω και με την αθώωση των κατηγορούμενων, να κάμψουν τη μαχητικότητα του εργατικού κινήματος, χωρίς ωστόσο να αποτρέψουν την επίδραση των ιδεών και της δράσης του στα καφενεία και στις ταβέρνες του Βόλου, καθώς στην οργάνωση αντίστοιχων ομάδων σε άλλες πόλεις (Κορδάτος, 1972. ΔΠΚΜ, 1980. Λεφούσης, 1985. Δημητρίου, 1985. Κολιού, 1988). Από την ίδρυση του ΕΚΒ ως τη δίκη του Ναυπλίου η ταξική συνείδηση είναι ξεκάθαρη, απεργίες καπνεργατών και ναυτεργατών εκτείνονται σε όλη την χώρα, που αποκτούν χαρακτηριστικά συγκρούσεων και σαμποτάζ και προκαλούν την κρατική καταστολή, ιδρύονται εργατικά κέντρα στην επικράτεια και οργανώνονται εργατικές και σοσιαλιστικές διεθνιστικές ομοσπονδίες σε όλα τα Βαλκάνια (Αλεξάτος, 1997, 2003).

## Η πνευματική-ιδεολογική συσχέτιση του ΕΚΒ με το Παρθεναγωγείο

Πρωταγωνιστές της ίδρυσης του ΕΚΒ υπήρξαν και πρωταγωνιστές της ίδρυσης του Σχολείου Θηλέων (Νούτσος, 1990. Δημαράς, 1996). Για τους Δελμούζο και Σαράτση, πρωτεργάτες του Παρθεναγωγείου, «η έμπρακτη συμπάθεια που και οι δύο τους έδειξαν στα προβλήματα της εργατικής τάξης, η συμβολή τους στη διαμόρφωση του πνευματικού-ιδεολογικού προσανατολισμού του Εργατικού Κέντρου του Βόλου, η συμπαράταξή τους, αν και με τις επιφυλάξεις που αλλού διατυπώνονται, τους κατατάσσει στην ομάδα των διανοουμένων εκείνων αστών, που έβρισκαν τη σοσιαλιστική θεωρία κατάλληλη να θεραπεύσει την κοινωνική αδικία και να εξυψώσει παράλληλα το μορφωτικό επίπεδο του λαού, μακριά από βίαιες μεταλλαγές του πολιτικού κατεστημένου. Υπηρέτησαν και οι δύο την τάξη τους πάνω στις προχωρημένες γραμμές του κοινωνικού αναμορφωτή, με εφόδια την κοινωφελή δράση, τη νεωτεριστική-μεταρρυθμιστική παιδεία, τον ουμανιστικό χαρακτήρα στις πολιτισμικές τους επιλογές» (Χαρίτος, 1989α: 230). Σε ό,τι αφορά τον Δελμούζο, ως το 1908, «με τη θετική ανταπόκριση στην πρόσκληση των εργατών του Βόλου— επιβεβαιώνει τη μετριοπαθή στάση και το ανθρωπιστικό ιδανικό που εμπνέουν και αντιπροσωπεύουν το Δελμούζο σ' όλες τις κοινωνικές, ευρύτερα, δραστηριότητές του» (Χαρίτος, 1989α: 246). «Πάντως το όνομα του Δελμούζου, ακούγεται για πρώτη φορά από το Φεβρουάριο του 1908, όταν ευρισκόμενος σ' επαφή με το (σοσιαλίζον) εργατικό Κίνημα του Βόλου, γράφει στον Κ. Ζάχο, ιθύνοντα του εργατικού κινήματος και διευθυντή του *Εργάτη* —εφημερίδας με σαφείς κοινωνικούς και γλωσσικούς

στόχους— ότι *συμμετέχει στον αγώνα των εργατών να εξυψωθούν οικονομικά, πνευματικά και ηθικά.* Στην επιστολή του αυτή η φράση: ‘‘...θα φέρουν σε σύγκρουση τους εργάτες με πολλά από τα επίσημα *σάπια ιδανικά* του Κράτους μας...’’ (πβ. *Η Δίκη του Ναυπλίου,* ό.π., σ. 116-117) θεωρήθηκε το κατ’ εξοχήν τεκμήριο της διασύνδεσης του Δελμούζου με τα ‘αναρχικά’ στοιχεία του Βόλου, και προκάλεσε πολλές συζητήσεις κατά τη Δίκη. Στη διάρκεια της ίδιας Δίκης ο Δελμούζος επιβεβαίωσε τη συμπάθειά του στο εργατικό κίνημα και τα συμφέροντα της εργατικής τάξης (πράγμα που μαρτυρούσε η συμμετοχή του στις εκδηλώσεις του Εργατικού Κέντρου Βόλου), αποδεικνύοντας ότι αυτή την εποχή ο Δελμούζος ενεργεί συνειδητά επιλέγοντας στην κοινωνική του δράση, την άποψη των σοσιαλιστών, την προσπάθεια δηλαδή για την ηθική θεμελίωση του σοσιαλισμού» (Χαρίτος, 1989α: 247). Ωστόσο, ο Δελμούζος με το Σχολείο του Βόλου οραματίζεται την «θετική μόρφωση» όλων των ανθρώπων, όχι μόνο της εργατικής τάξης (Δελμούζος, 1908 στον Χαρίτο, 1989β: 99).

«Η Δίκη του Ναυπλίου αποτέλεσε το τέρμα μιας σειράς γεγονότων, που αφορούν τις προσπάθειες εκσυγχρονισμού της νεοελληνικής εκπαίδευσης και παράλληλα τις προσπάθειες καταξίωσης της εργατικής ιδέας» (Χαρίτος, 1989α: 313). «Ο ευρύς κύκλος του ανακριτικού έργου του εισαγγελέα Τόμαν καλύπτει τη δεύτερη φάση του Διωγμού εναντίον των ανθρώπων του Παρθεναγωγείου, με επέκταση μάλιστα εναντίον προσώπων ασχέτων προς τη λειτουργία του Α.Δ.Π. και εναντίον των στελεχών αυτή τη φορά του Εργατικού Κέντρου Βόλου, όπου επίσης (σύμφωνα με τις πληροφορίες πάντα του Κήρυκος), γινόταν αντιθρησκευτική και αντεθνική προπαγάνδα και διδασκαλία. Με τη μέθοδο αυτή η διατύπωση της κατηγορίας επεκτάθηκε στην ‘‘από κοινού σύστασιν προς τέλεσιν των αξιοποίνων πράξεων’’, ενώ στην πραγματικότητα τα μόνα κοινά σημεία στη δράση του Α.Δ.Π. και του Εργατικού Κέντρου του Βόλου υπήρξαν: η χρησιμοποίηση της δημοτικής γλώσσας και στα δύο ιδρύματα και η συμμετοχή των Σαράτση-Δελμούζου στις εκδηλώσεις του Κέντρου» (Χαρίτος, 1989α: 298). Αν και δεν τεκμαίρεται στενή σχέση μεταξύ του Εργατικού Κέντρου και του Σχολείου, «ωστόσο η απαγγελία της κατηγορίας από τον εισαγγελέα στη Δίκη περιείχε πάλι την έκφραση ‘‘...από κοινού συμφέροντος κινούμενοι [οι κατηγορούμενοι] απεφάσισαν κλπ.’’» (Χαρίτος, 1989α: 299). Ο καθορισμός του μακρινού Ναυπλίου προκάλεσε πολλά προβλήματα στους κατηγορουμένους και ψυχική ταλαιπωρία, μήπως γίνει αδύνατη η μεταφορά εκεί των μαρτύρων (για οικονομικούς λόγους, επειδή τα έξοδα θα βάρυναν τους ίδιους), και για αντικειμενικούς λόγους, μήπως δηλ. μειωθούν οι δυνατότητες υπεράσπισής τους. Γράφει σχετικά ο Σαράτσης: ‘‘το Ναύπλιο, είνε για μάς στέρησις δικαιοσύνης, αφού ούτε εμείς θα μπορέσουμε να πάμε κανένα μάρτυρα εκεί, χειμώνα μάλιστα καιρό, ούτε οι κακόμοιροι εργάται...’’ (Χαρίτος, 1989α: 314).

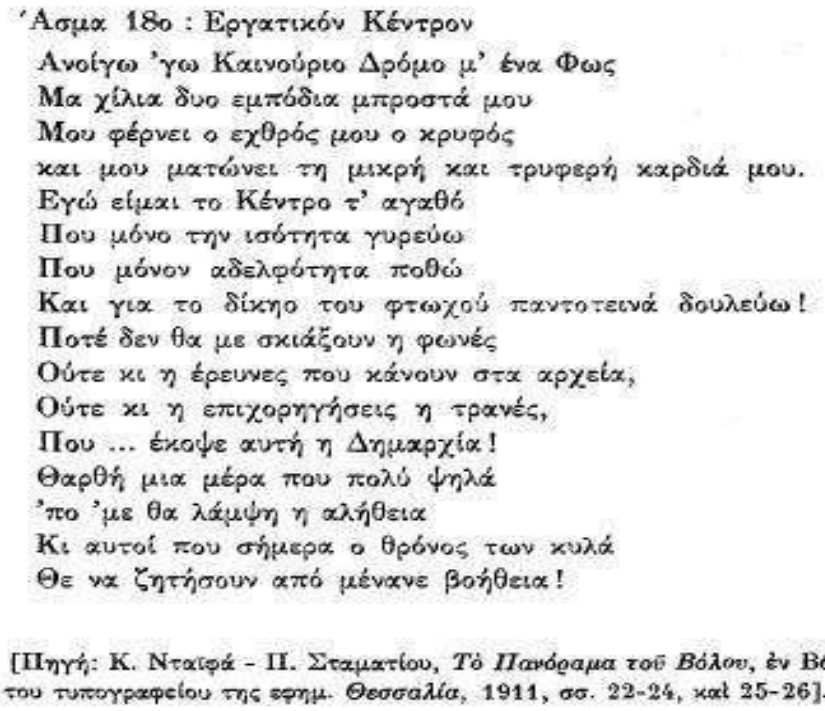
Επί παραδείγματι, «ο *Δημ. Τσαμασφύρος,* καθηγητής μαθηματικών στο Α.Δ.Π., κατηγορήθηκε περισσότερο για τις διαλέξεις του στο Εργατικό Κέντρο (καταγωγή του ανθρώπου, εξέλιξη των ειδών, δαρβινική θεωρία κλπ.», όπως και «ο γιατρός *Γ. Ντινόπουλος*» (Χαρίτος, 1989α: 302), ενώ «ο Δ. Σαράτσης, θεωρήθηκε ένοχος από τον εισαγγελέα για τις ίδιες παραπάνω παραβάσεις εναντίον της θρησκείας και της ηθικής, επειδή ‘‘απετέλει τον ενωτικόν κρίκον του Εργατικού Κέντρου και του Σχολείου’’. Δέχτηκε ο εισαγγελέας ότι ο Σαράτσης ‘‘ηνείχετο χωρίς να διαμαρτύρεται όλην αυτήν την αντεθνικήν εργασίαν των ανθρώπων αυτών’’ και ότι υπήρξε ο βασικός παράγοντας της λειτουργίας τόσο του Εργατικού Κέντρου, όσο και του Α.Δ.Π. Η ενοχή του Σαράτση αποδεικνυόταν εφόσον οι ενέργειες των προσώπων,

που διηύθυναν το Εργατικό Κέντρο και το Παρθεναγωγείο του Βόλου, βάδιζαν παράλληλη πορεία. Κατά την κατηγορούσα αρχή πάντα, τα κοινά σημεία της αντεθνικής και αντιθρησκευτικής δράσης των δύο ιδρυμάτων υπήρξαν: η χρησιμοποίηση της ίδιας γλώσσας (της δημοτικής)· οι κοινές πεποιθήσεις ως προς την παραμέληση των θρησκευτικών καθηκόντων και την περιφρόνηση του κλήρου, η κατάργηση της προσευχής και η άρνηση της ιδέας της πατρίδας. Οι κοινοί αυτοί στόχοι και η συμμετοχή των Σαράτση και Δελμούζου στις εκδηλώσεις του Εργατικού Κέντρου έκαναν προφανή τη 'συνέργεια' στις παραβάσεις, που το κατηγορητήριο απέδιδε αδιακρίτως προς τους κατηγορουμένους» (Χαρίτος, 1989α: 322-323). «Οι τρεις 'ερήμην' δικαζόμενοι κατηγορούμενοι, και ιδιαίτερα ο Κόσσυβας, υπήρξαν, κατά τον εισαγγελέα, οι αυτουργοί της διάδοσης στο Βόλο των επιλήψιμων βιβλίων και του επηρεασμού των εργατών εναντίον των ιδανικών της πατρίδας, της θρησκείας και της οικογένειας. Επόμενο ήταν να ζητηθεί η ενοχή τους ''κατά το κατηγορητήριον''» (Χαρίτος, 1989α: 323). Η απαλλαγή από την καταδίκη είχε ως αντάλλαγμα για το σύστημα την καταστολή των αγώνων, την ενσωμάτωση πολλών από τους πρωταγωνιστές στη 'νομιμότητα' και την κατάσχεση και καταστροφή των αρχείων τόσο του Παρθεναγωγείου όσο και του Εργατικού Κέντρου (Χαρίτος, 1989α: 328-329) αλλά και του συνόλου των αρχικών Πρακτικών της Δίκης του Ναυπλίου, μια και η έκδοσή τους έγινε κατόπιν παρεμβάσεων στο περιεχόμενό τους (Χαρίτος, 1989α: 331).

**Δύο ντοκουμέντα - Συμπεράσματα**


ΝΥΚΤΕΡΙΝΗ ΣΧΟΛΗ
ΕΡΓΑΤΙΚΟΥ ΚΕΝΤΡΟΥ ΒΟΛΟΥ
ΔΙΑΛΕΞΙΣ
ΘΕΜΑ
ΕΙΣΙΤΗΡΙΟΝ ΛΕΠ. 50

Εικ. 1. Πρόσκληση σε διάλεξη από τη Νυχτερινή Σχολή του ΕΚΒ (Χαρίτος, 1989α: 299).



'Άσμα 18ο : Εργατικόν Κέντρον

Ανοίγω 'γω Καινούριο Δρόμο μ' ένα Φως
Μα χίλια δυο εμπόδια μπροστά μου
Μου φέρνει ο εχθρός μου ο κρυφός
και μου ματώνει τη μικρή και τρυφερή καρδιά μου.
Εγώ είμαι το Κέντρο τ' αγαθό
Που μόνο την ισότητα γυρεύω
Που μόνον αδελφότητα ποθώ
Και για το δίκηο του φτωχού παντοτεινά δουλεύω!
Ποτέ δεν θα με σκιάξουν η φωνές
Ούτε κι η έρευνες που κάνουν στα αρχεία,
Ούτε κι η επιχορηγήσεις η τρανές,
Που ... έκοψε αυτή η Δημαρχία!
Θαρθή μια μέρα που πολύ ψηλά
'πο 'με θα λάμψη η αλήθεια
Κι αυτοί που σήμερα ο θρόνος των κυλά
Θε να ζητήσουν από μένανε βοήθεια!

[Πηγή: Κ. Νταϊφά - Π. Σταματίου, *Τὸ Πανόραμα τοῦ Βόλου*, ἐν Βόλῳ, ἐκ τοῦ τυπογραφείου τῆς ἐφημ. *Θεσσαλία*, 1911, σσ. 22-24, καὶ 25-26].

Εικ. 2. Άσμα Επιθεώρησης του 1911, εποχή ανακρίσεων και διωγμών, που παιζόταν από τις μαθήτριες του Παρθεναγωγείου (Χαρίτος, 1989β: 446).

Στα δύο αυτά ντοκουμέντα φαίνεται ο εκπαιδευτικός ρόλος του Εργατικού Κέντρου για την διαμόρφωση της ταξικής συνείδησης των εργατών και για τον σοσιαλιστικό τους προσανατολισμό, μέσω των διαλέξεων της Νυχτερινής Σχολής, καθώς και ο ιδεολογικός και πνευματικός σύνδεσμος του Εργατικού Κέντρου με το Παρθεναγωγείο, με τις μαθήτριες να τραγουδούν ένα άσμα επιθεώρησης ενάντια στην τοπική εξουσία και υπέρ των αρχών της δικαιοσύνης, ισότητας, αδελφότητας και αλληλεγγύης, που διέπουν τη λειτουργία του ΕΚΒ.

Συνοψίζοντας, το ΕΚΒ και το Παρθεναγωγείο αποτέλεσαν δυο σημαντικοί εξωθεσμικοί και πρωτόγνωροι για τα ελληνικά δεδομένα φορείς έκφρασης ελευθεριακών ιδεών και ριζοσπαστικών δράσεων, με την έννοια ότι:

1) αμφισβήτησαν τις εθνικιστικές επετείους και εναντιώθηκαν στους θρησκευτικούς τύπους,
2) καλλιέργησαν τη δημοτική (το μεν ΕΚΒ μέσω της εφημερίδας του, το δε Παρθεναγωγείο μέσω των μαθημάτων του και των μαθητικών διδακτικών σημειώσεων),
3) συνέβαλαν στον μαθητοκεντρισμό, στη μάθηση μέσω της δημιουργικότητας και ψυχαγωγίας, στην ισότητα των δύο φύλων,
4) απέρριψαν τον λογιωτατισμό και σχολαστικισμό και ανέδειξαν τον πολιτισμό του λαού που μοχθεί,
5) εκθείασαν τη μόρφωση και την ποιότητα ζωής του μαθητή, του αυριανού πολίτη, του εργάτη,
6) στηλίτευσαν την σκοταδιστική ηθικολογία και προέκριναν την ελευθερία εκπλήρωσης των ανθρωπίνων αναγκών,
7) συνετέλεσαν στη διάδοση των σοσιαλιστικών ιδεών αλλά και του αναρχισμού, μέσω της χειραφέτησης του αγωνιστικού ατόμου.

**Βιβλιογραφία**


Αλεξάτος Γιώργος (1997). *Η εργατική τάξη στην Ελλάδα. Από την πρώτη συγκρότηση στους ταξικούς αγώνες του Μεσοπολέμου*. Αθήνα: Ρωγμή.

Αλεξάτος Γιώργος (2003). *Συνοπτική αναφορά στην ιστορία του ελληνικού εργατικού κινήματος*. Αθήνα: Γειτονιές του Κόσμου.

Δελμούζος, Αλέξανδρος (1908). Επιστολή στον Ίωνα Δραγούμη. Στο: Χαρίτος, Χαράλαμπος (1989β). *Το Παρθεναγωγείο του Βόλου*, τόμ. *Β΄*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, αρ. 20.

Δημαράς, Αλέξης (1988). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε (Τεκμήρια ιστορίας), τόμ. Β΄* (1895-1967). Αθήνα: Ερμής.

Δημητρίου Μιχάλης (1985). *Το ελληνικό σοσιαλιστικό κίνημα. Από τους ουτοπιστές στους μαρξιστές*, τόμ. Α΄. Αθήνα: Πλέθρον.

Δημοκρατική Πολιτιστική Κίνηση Μαγνησίας (1980). *1881-1980. Για τα 100 χρόνια από την προσάρτηση της Θεσσαλίας*. Αθήνα.

Κολιού, Νίτσα (1988). *Οι ρίζες του εργατικού κινήματος και ο «Εργάτης» του Βόλου*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Κορδάτος, Γιάννης (1972[7]). *Ιστορία του ελληνικού εργατικού κινήματος. Με βάση άγνωστες πηγές και ανέκδοτα αρχεία*. Αθήνα: Μπουκουμάνη.

Λεφούσης, Ηλίας (1985). *Το εργατικό κίνημα του Βόλου 1881-1936*. Βόλος: εκδ. ΕΚΒ.

Νούτσος, Παναγιώτης (1990). *Η σοσιαλιστική σκέψη στην Ελλάδα, τόμ. Β΄*. Αθήνα: Γνώση.

Χαρίτος, Χαράλαμπος (1989α). *Το Παρθεναγωγείο του Βόλου*, τόμ. *Α΄*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, αρ. 20.

Χαρίτος, Χαράλαμπος (1989β). *Το Παρθεναγωγείο του Βόλου*, τόμ. *Β΄*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, αρ. 20.

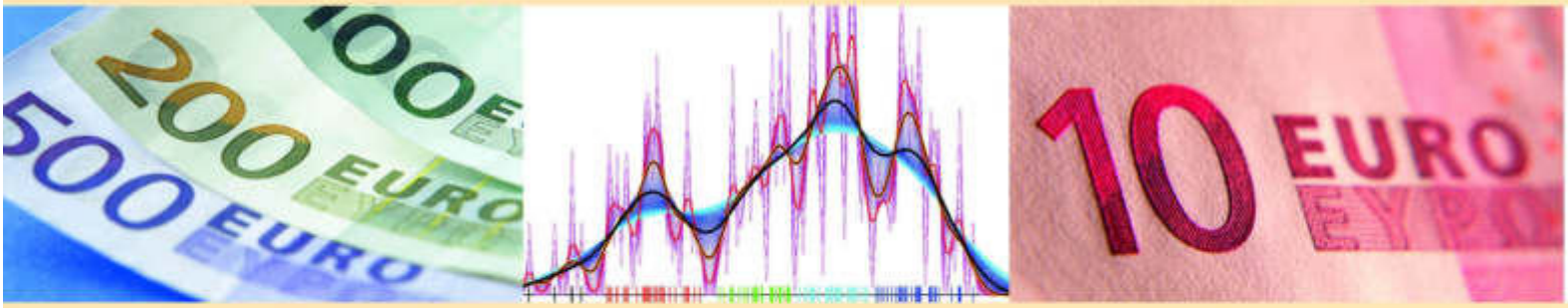
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

10 ΧΡΟΝΙΑ

ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

# 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Εφαρμοσμένης Οικονομικής

Πρακτικά Συνεδρίου




ΒΟΛΟΣ 26-28 Νοεμβρίου 2009

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

10 ΧΡΟΝΙΑ ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

# 1ο Πανελληνιο Συνεδριο Εφαρμοσμενης Οικονομικης

## Πρακτικά Συνεδρίου

Βόλος, 26–28 Νοεμβρίου 2009

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ

# Περιεχόμενα

**Επιτροπές Συνεδρίου** **vi**

**Επισκέψεις στην Ιστοσελίδα του Συνεδρίου** **viii**

**Συνοπτικό Πρόγραμμα Συνεδρίου** **ix**

**Πρόγραμμα Συνεδρίου** **x**
Πέμπτη 26 Νοεμβρίου 2009 . . . . . xi
Παρασκευή 27 Νοεμβρίου 2009 . . . . . xii
1η Συνεδρία: 09:00–11:00, Αμφιθέατρο . . . . . xii
2η Συνεδρία: 09:00–11:00, Αίθουσα 4 . . . . . xiii
3η Συνεδρία: 11:30–13:00, Αμφιθέατρο . . . . . xiv
4η Συνεδρία: 11:30–13:00, Αίθουσα 4 . . . . . xv
5η Συνεδρία: 15:30–17:30, Αμφιθέατρο . . . . . xvi
6η Συνεδρία: 15:30–17:30, Αίθουσα 4 . . . . . xvii
7η Συνεδρία: 18:00–20:00, Αμφιθέατρο . . . . . xviii
8η Συνεδρία: 18:00–20:00, Αίθουσα 4 . . . . . xix
Σάββατο 28 Νοεμβρίου 2009 . . . . . xx
9η Συνεδρία: 09:00–11:00, Αμφιθέατρο . . . . . xx
10η Συνεδρία: 09:00–11:00, Αίθουσα 4 . . . . . xxi
11η Συνεδρία: 11:30–13:00, Αμφιθέατρο . . . . . xxii
12η Συνεδρία: 11:30–13:00, Αίθουσα 4 . . . . . xxiii

**Πρακτικά Συνεδρίου** **xxv**
Σύνοψη Πρακτικών . . . . . xxvi
Άρθρα Συνεδρίου . . . . . 3
Corporate hedging and implementation of international financial reporting standards: effects on UK firm financial performance . . . . . 4
The value based management (VBM) key metrics: a framework for valuation and performance analysis . . . . . 17
Αξιολόγηση εναλλακτικών εκτιμητριών της άριστης ποσότητας παραγγελίας σε συστήματα συνεχούς επιθεώρησης του αποθέματος . . . . . 30
Ένα υπόδειγμα κατανομής μέσων με την κατασκευή ισόρροπου ιστογράμματος εργασιών 42
Place marketing and foreign direct investments: define their relationship in the frame of local economic development process . . . . . 51
«Άστυ Θετταλών»: πόλεις, δίπολα η πολυκεντρική αστική περιφέρεια; . . . . . 64
Examining the possibility for the emergence of regional convergence clubs in greece 73
Αστική ανασυγκρότηση και αγορά ακινήτων: η περίπτωση των παλαιών βόλου . . . . . 84
Water scarcity and the benefits of securing domestic water supply. The use of stated preferences techniques under the water framework directive . . . . . 96
Full water cost recovery principle and the role of the water losses . . . . . 105
Willingness to pay for drinking water quality improvement and the influence of social capital . . . . . 118





Financing public infrastructure projects today: latest developments on the urban water services sector . . . 126
Barriers to innovation and innovative performance of the greek firms . . . 138
Innovative organizational forms that add value to both organizations and community. the case of knowledge management . . . 149
Theory and evidence of innovation models and competition . . . 161
Revisiting the dynamics of the development factory . . . 196
Evolutionary epistemology as a methodology to the entrepreneurial process . . . 207
Επιχειρήσεις κοινωνικής οικονομίας στην περιφέρεια Θεσσαλίας: προβλήματα χρηματοδότησης . . . 217
Η αγορά των μεταφορών υπό ρυθμιστικό και ανταγωνιστικό πλαίσιο . . . 230
Assessing the productive impacts of public outlays on operations and maintenance in the U.S. ransportation sector . . . 237
Modelling complex systems . . . 248
Κατά τμήματα προσέγγιση των χρηματοοικονομικών δεδομένων με βάση το SPRT . . . 264
Strategic dynamic interactions and regulation in non-renewable resources extraction 272
Developing a method for assessing sustainable business excellence based on fuzzy analytic hierarchy process . . . 286
Μη γραμμική ανάλυση χρονοσειράς μέσων ετήσιων παγκόσμιων θερμοκρασιών . . . 296
Μη-παραμετρική υποδειγματοποίηση βιοποικιλότητας: προσδιοριστικοί παράγοντες προστασίας ειδών σε κίνδυνο . . . 310
Sustainability reporting... Yes, but what about Greece? . . . 326
Investigation and modelling framework of biofuels deployment as a transition to a new socio-technical regime . . . 336
Environmental policy, spatial spillovers and the emergence of economic agglomerations . . . 345
An evaluation of the prospects of green entrepreneurship development in Greece using a SWOT analysis . . . 355
Παράγοντες που προσδιορίζουν την επιλογή μεταξύ συνδυαστικής ή αποκλειστικής χρησιμοποίησης των υπηρεσιών υγείας του ιδιωτικού τομέα: η περίπτωση των ασφαλισμένων σε ασφαλιστικά ταμεία πλην Ι.Κ.Α. . . . 366
Καινοτομίες της φαρμακευτικής βιομηχανίας στην προσέγγιση καταναλωτών . . . 371
Is poverty more than just low income? The effect of income and poverty on health of older people in europe . . . 384
Ανάλυση κόστους αποτελεσματικότητας μονάδων εντατικής νοσηλείας νεογνών παιδιατρικών νοσοκομείων στην Ελλάδα . . . 394
Ο ρόλος της δημιουργικότητας στο σύγχρονο οργανισμό . . . 398
Το πρόβλημα της κλιματικής αλλαγής για τις μεσογειακές ευρωπαϊκές χώρες και η βιώσιμη ανάπτυξη . . . 415
Μερικές δυσκολίες στην οικουμενική προσπάθεια για την προστασία του περιβάλλοντος 423
Does optimal pollution tax increase unemployment? A theoretical approach . . . 431
Μπορεί η έξοδος της χώρας από την κρίση να στηριχθεί στην πράσινη οικονομία; . . . 441
Ship emission externalities for Greece . . . 451
Η διαχείριση ανθρώπινων πόρων για την ταξικότητα της εκπαίδευσης και εργασίας . . . 463
Cultural determinants and education efficiency: an efficiency analysis . . . 472

Can European Works Councils be effective? A study of their contributing factors from an employee representative point of view . . . . . 488
The economics of trust . . . . . 499
Monetary policy transparency and stock market volatility . . . . . 508
Armed conflict and markets: some empirical findings in the case of the israeli military offensive in the Gaza Strip . . . . . 519
Σύγκριση σεναρίων και χρηματοοικονομική ανάλυση υλοποιούμενου έργου ΣΔΙΤ με τη μέθοδο των δεικτών αξιόλογησης επένδυσης . . . . . 528
Επιχειρησιακή ηθική: μια έρευνα . . . . . 540
Μεσαίες και μεγάλες ελληνικές πόλεις: εκτιμήσεις των κατοίκων για την οικονομική διάρθρωση . . . . . 549
Economic freedom and economic performance: an empirical investigation . . . . . 560
Η επίδραση της περιβαλλοντικής πολιτικής στις αποφάσεις των ελληνικών επιχειρήσεων να εφαρμόσουν περιβαλλοντική διαχείριση στην εφοδιαστική αλυσίδα . . . . . 575
Measuring an organizations capability to innovate . . . . . 586

**Χάρτης Βόλου** **596**

**Κατάλογος Συμμετεχόντων** **597**

**Χορηγοί** **600**





# Επιτροπές Συνεδρίου

## Επιστημονικός Υπεύθυνος

Γεώργιος Χάλκος

## Οργανωτική Επιτροπή

- Γεώργιος Χάλκος, ΤΟΕ ΠΘ
- Νικόλαος Κυριαζής, ΤΟΕ ΠΘ
- Ηλίας Κεβόρκ, ΤΟΕ ΠΘ
- Στέφανος Παπαδάμου, ΤΟΕ ΠΘ
- Νικόλαος Τζερεμές, ΤΟΕ ΠΘ
- Αθηνά Οικονόμου, ΤΟΕ ΠΘ
- Κορίνα Τσιλίκα, ΤΟΕ ΠΘ
- Επαμεινώνδας Παϊζάνος, ΤΟΕ ΠΘ
- Κωνσταντίνος Τσαρδούνης, ΤΟΕ ΠΘ
- Ευάγγελος Αρβανίτης, ΤΟΕ ΠΘ
- Σταύρος Κουρτζίδης, ΤΟΕ ΠΘ
- Χρυσαφούλα Βαρζάκα, ΤΟΕ ΠΘ
- Δέσποινα Ευσταθίου, Γραμματεία ΠΜΣ ΤΟΕ ΠΘ

## Επιστημονική Επιτροπή

*Μέλη Τμήματος Οικονομικών Επιστημών Πανεπιστημίου Θεσσαλίας:*

- Γεώργιος Χάλκος
- Μιχαήλ Ζουμπουλάκης
- Χρήστος Κόλλιας
- Νικόλαος Κυριαζής
- Ηλίας Κεβόρκ
- Στέφανος Παπαδάμου
- Ξενοφών Παπαρηγόπουλος
- Μαίρη Γείτονα

- Γεώργιος Ιατρίδης
- Λουκάς Ζαχείλας
- Ιάκωβος Ψαριανός
- Πασχάλης Αρβανιτίδης
- Νικόλαος Τζερεμές
- Αγγελική Αναγνώστου
- Θεόδωρος Μεταξάς
- Βικτωρία Μπέλλου
- Αθηνά Οικονόμου
- Γεώργιος Σταμπουλής

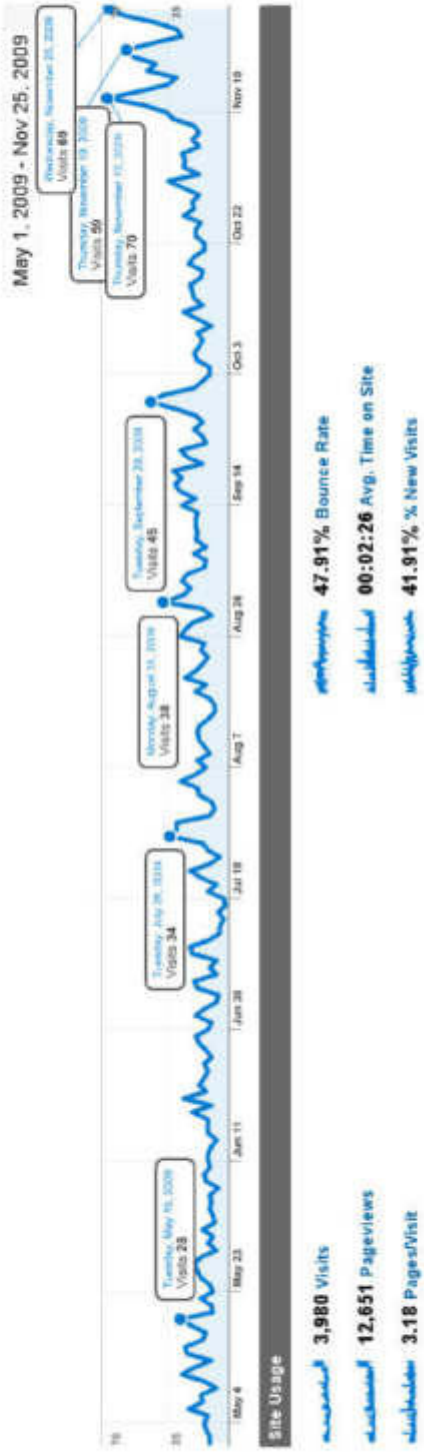
*Εξωτερικοί Συνεργάτες:*

- Παναγιώτης Αλεξάκης, Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Σπυρίδων Βλιάμος, Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Γεώργιος Δονάτος, Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Κωνσταντίνος Ευαγγελινός, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
- Ιωάννης Θεοδοσίου, Πανεπιστήμιο Aberdeen (UK)
- Αθανάσιος Καμπάς, Γεωπονικό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Χρήστος Κίτσος, ΤΕΙ Αθηνών
- Γεώργιος Κορρές, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
- Νικήτας Νιάρχος, Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Αναστάσιος Ξεπαπαδέας, Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Βικτώρια Πέκκα-Οικονόμου, Πανεπιστήμιο Πειραιώς
- Ιωάννης Πολλάλης, Πανεπιστήμιο Πειραιώς
- Μιχάλης Σκούρτος, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
- Ευθύμιος Τσιώνας, Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Σταματίνα Χατζηδήμα, Πανεπιστήμιο Πειραιώς
- Δημήτριος Χριστόπουλος, Παντειο Πανεπιστήμιο





# Επισκέψεις στην Ιστοσελίδα του Συνεδρίου






# Συνοπτικό Πρόγραμμα Συνεδρίου

| Ώρα | Τοποθεσία | Συνεδρίες — Θεματολογία |
|---|---|---|
| **Πέμπτη 26 Νοεμβρίου 2009** | | |
| 17:00–18:00 | Εγγραφή Σύνεδρων | |
| 18:00–19:30 | Αμφιθέατρο | **Εορτασμός 10ετίας λειτουργίας ΤΟΕ** |
| 19:45 | Δεξίωση Υποδοχής | |
| **Παρασκευή 27 Νοεμβρίου 2009** | | |
| 08:30–09:00 | Εγγραφή Σύνεδρων | |
| 09:00–11:00 | Αμφιθέατρο<br>Αίθουσα 4 | Διοίκηση και Οικονομική Επιχειρήσεων<br>Περιφερειακή Οικονομική — Οικονομική Ανάπτυξη |
| 11:00–11:30 | Αίθουσα 3 | Διάλειμμα (καφές, αναψυκτικά) |
| 11:30–13:00 | Αμφιθέατρο<br>Αίθουσα 4 | Διαχείριση Υδάτινων Πόρων<br>Οικονομική της Καινοτομίας — Τεχνολογίας |
| 13:00–14:00 | Αίθουσα 3 | Διάλειμμα (Γεύμα) |
| 15:30–17:30 | Αμφιθέατρο<br>Αίθουσα 4 | Επιχειρηματικότητα<br>Μαθηματική Οικονομική |
| 17:30-18:00 | Αίθουσα 3 | Διάλειμμα (καφές, αναψυκτικά) |
| 18:00–20:00 | Αμφιθέατρο<br>Αίθουσα 4 | Οικονομική Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων<br>Οικονομικά της Υγείας |
| **Σάββατο 28 Νοεμβρίου 2009** | | |
| 09:00–11:00 | Αμφιθέατρο<br>Αίθουσα 4 | Κλιματική αλλαγή — Πράσινη Οικονομία<br>Οικονομική της Εκπαίδευσης και της Εργασίας |
| 11:00–11:30 | Αίθουσα 3 | Διάλειμμα (καφές, αναψυκτικά) |
| 11:30–13:00 | Αμφιθέατρο<br>Αίθουσα 4 | Χρηματοοικονομική Ανάλυση<br>Νέοι Επιστήμονες |
| 13:00 | | Δεξίωση Λήξης Συνεδρίου |





# Πρόγραμμα Συνεδρίου

## Πέμπτη 26 Νοεμβρίου 2009

17:00–18:00 *Εγγραφή συνέδρων*

*Θεματική:* ***Εορτασμός 10ετίας λειτουργίας ΤΟΕ***

18:00-19:30 Αμφιθέατρο

*Προεδρείο:* *Αν. Καθηγητής Χρήστος Κόλλιας (Πρόεδρος ΤΟΕ)*
*Αν. Καθηγητής Γεώργιος Χάλκος (Αναπ. Πρόεδρος ΤΟΕ, Διευθυντής* ΠΜΣ)

18:00–18:30 ***Χαιρετισμοί Επισήμων***

18:30–18:50 *Δέκα χρόνια λειτουργίας του ΤΟΕ*
Αν. Καθηγητής Μ. Ζουμπουλάκης
(Αντιπρύτανης Οικονομικού Προγραμματισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, πρώην Πρόεδρος ΤΟΕ)

18:50-19:10 *Οικουομική σκέψη και σπουδές σήμερα*
Καθηγητής Σπύρος Βλιάμος (Πανεπιστήμιο Αθηνών, πρώτος Πρόεδρος ΤΟΕ ΠΘ)

19:10–19:30 *Οικουομικές Σπουδές και Προοπτικές στην Ελλάδα*
Καθηγητής Γεώργιος Δονάτος
(Κοσμήτορας της Σχολής Ν.Ο.Π.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών)

19:45 ***Δεξίωση Υποδοχής (Αίθριο Τμήματος Οικονομικών Επιστημών)***





## Παρασκευή 27 Νοεμβρίου 2009

08:30–09:00 *Εγγραφή συνέδρων*

### 1η Συνεδρία: 09:00–11:00, Αμφιθέατρο

Θεματική: ***Διοίκηση και Οικονομική Επιχειρήσεων***

*Προεδρεύων: Χρήστος Κίτσος*

09:00–09:20 *Αντιστάθμιση και Διεθνή Πρότυπα Χρηματοοικονομικής Αναφοράς: Επιπτώσεις στην Χρηματοοικονομική Αποδοτικότητα των Βρετανικών Εταιρειών*
Γεώργιος Ιατρίδης[1] και Πολυχρόνης Ευαγγελόπουλος[2]

[1]Τμήμα Οικονομικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
[2]Οικονομολόγος

09:20–09:40 *Οι βασικές μετρήσεις στη χρηματοοικονομική διοίκηση της αξίας: Ένα πλαίσιο ανάλυσης της αποδοτικότητας και της αποτίμησης των επιχειρήσεων*
Κωνσταντίνος Λιάπης[1]

[1]Τμήμα Οικονομικής & Περιφερειακής Ανάπτυξης, Πάντειο Πανεπιστήμιο

09:40–10:00 *Αξιολόγηση εναλλακτικών εκτιμητριών της άριστης ποσότητας παραγγελίας σε συστήματα συνεχούς επιθεώρησης του αποθέματος*
Ηλίας Σ. Κεβόρκ[1]

[1]Τμήμα Οικονομικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

10:00–10:20 *Ένα υπόδειγμα κατανομής μέσων με την κατασκευή ισόρροπου ιστογράμματος εργασιών*
Πέτρος Κωνσταντινίδης[1]

[1]Τμήμα Πολιτικών Έργων Υποδομής, Σ.Τ.ΕΦ., Τ.Ε.Ι. Αθηνών

10:20–10:40 *Πρόβλεψη τιμών καυσόξυλων στην Ελλάδα με τη χρήση τεχνητών νευρωνικών δικτύων*
Ιωάννου Κωνσταντίνος[1] και Αραμπατζής Γαρύφαλλος[2]

[1]Εργαστήριο Δασικής Πληροφορικής, Σχολή Δασολογίας και Φυσικού Περιβάλλοντος, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
[2]Τμήμα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

10:40–11:00 *Συζήτηση*

11:00–11:30 ***Διάλειμμα (καφές, αναψυκτικά)*** Αίθουσα 3

## 2η Συνεδρία: 09:00–11:00, Αίθουσα 4

Θεματική: ***Περιφερειακή Οικονομική — Οικονομική Ανάπτυξη***

*Προεδρεύων: Μιχάλης Σκούρτος*

09:00–09:20 *Μάρκετινγκ του τόπου και άμεσες ξένες επενδύσεις: Προσδιορίζοντας τη σχέση τους στα πλαίσια της τοπικής οικονομικής ανάπτυξης*
Θεόδωρος Μεταξάς[1]

[1]Τμήμα Οικονομικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

09:20–09:40 *Άστυ Θετταλών: Πόλεις, δίπολα ή πολυκεντρική αστική περιφέρεια;*
Πασχάλης Αρβανιτίδης[1] και Σταύρος Σακελλαρίου[2]

[1]Τμήμα Οικονομικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
[2]Τμήμα Μηχανικών Χωροταξίας, Πολεοδομίας και Περιφερειακής Ανάπτυξης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

09:40–10:00 *Εξετάζοντας την πιθανότητα για την ανάδυση ομάδων σύγκλισης μεταξύ των νομών της Ελλάδας*
Παναγιώτης Αρτελάρης,[1] Δημήτρης Καλλιώρας[1] και Γιώργος Πετράκος[1]

[1]Τμήμα Μηχανικών Χωροταξίας, Πολεοδομίας και Περιφερειακής Ανάπτυξης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

10:00–10:20 *Δημόσιες επενδύσεις και σύγκλιση στις ελληνικές περιφέρειες*
Ιωάννης Ψυχάρης[1] και Παναγιώτης Αρτελάρης[2]

[1]Τμήμα Οικονομικής και Περιφερειακής Ανάπτυξης, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών
[2]Τμήμα Μηχανικών Χωροταξίας, Πολεοδομίας και Περιφερειακής Ανάπτυξης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

10:20–10:40 *Αστική ανασυγκρότηση, αγορά ακινήτων και οικονομική ανάπτυξη: Διερευνώντας τις σχέσεις στην περιοχή των Παλαιών Βόλου*
Πασχάλης Αρβανιτίδης[1] και Γεώργιος Παπαγιαννίτσης[2]

[1]Τμήμα Οικονομικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
[2]Τμήμα Αρχιτεκτόνων Μηχανικών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

10:40–11:00 *Συζήτηση*

11:00–11:30 ***Διάλειμμα (καφές, αναψυκτικά)*** Αίθουσα 3





## 3η Συνεδρία: 11:30–13:00, Αμφιθέατρο

Θεματική: ***Διαχείριση Υδάτινων Πόρων***

*Προεδρεύων*: *Γεώργιος Χάλκος*

11:30–11:50 *Σπανιότητα υδάτινων πόρων και τα οφέλη μιας ασφαλούς οικιακής παροχής. Η χρήση των τεχνικών δηλωμένων προτιμήσεων στα πλαίσια της Κοινοτικής Οδηγίας για τους Υδάτινους Πόρους (2000/60)*
Μ. Σκούρτος,[1] Χρ. Εμμανουηλίδης,[2] Α. Μαχλέρας,[1] Α. Κοντογιάννη[3] και R. Brouwer[4]

[1]Τμήμα Περιβάλλοντος, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
[2]Τμήμα Οικονομικών Σπουδών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
[3]Τμήμα Επιστημών της Θάλασσας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
[4]Institute for Environmental Research (IVM), Amsterdam, Netherlands

11:50–12:10 *Ο ρόλος των απωλειών νερού στα δίκτυα στην ανάκτηση του πλήρους κόστους του νερού*
Β. Κανακούδης[1] και Κ. Γκονέλας[1]

[1]Τμήμα Πολιτικών Μηχανικών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

12:10–12:30 *Προθυμία Πληρωμής για την Βελτίωση της Ποιότητας Πόσιμου Νερού: η Επίπτωση του Κοινωνικού Κεφαλαίου*
Νικολέτα Jones,[1] Ευγενία Πολύζου[1] και Κωνσταντίνος Ευαγγελινός[1]

[1]Τμήμα Περιβάλλοντος, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

12:30–12:50 *Χρηματοδότηση Δημόσιων Υποδομών σήμερα: Τελευταίες εξελίξεις στον κλάδο των υπηρεσιών παροχής πόσιμου νερού*
Β. Κανακούδης[1] και Σ. Τσιτσιφλή[2]

[1]Τμήμα Πολιτικών Μηχανικών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
[2]Τμήμα Μηχανολόγων Μηχανικών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

12:50–13:00 *Συζήτηση*

13:00–14:00 ***Διάλειμμα (γεύμα)*** Αίθουσα 3

## 4η Συνεδρία: 11:30–13:00, Αίθουσα 4

Θεματική: ***Οικονομική της Καινοτομίας — Τεχνολογίας***

*Προεδρεύων*: *Χρήστος Κόλλιας*

11:30–11:50 *Εμπόδια στην καινοτομία και στην καινοτομική επίδοση των Ελληνικών Επιχειρήσεων*
Ιωάννης Χατζηκιάν[1]

[1]Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Αθήνας

11:50–12:10 *Καινοτόμες οργανωσιακές δομές που προσθέτουν αξία τόσο στους οργανισμούς όσο και στην κοινωνία: Η περίπτωση της διαχείρισης της γνώσης*
Β. Πέκκα-Οικονόμου[1] και Σ. Χατζηδήμα[2]

[1]Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Πανεπιστήμιο Πειραιώς
[2]Τμήμα Οικονομικής Επιστήμης, Πανεπιστήμιο Πειραιώς

12:10–12:30 *Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση των υποδειγμάτων καινοτομίας στο πλαίσιο ανάπτυξης και ανταγωνισμού*
Γεώργιος Μ. Κορρές[1]

[1]Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Γεωγραφίας

12:30–12:50 *Εξερευνώντας τις δυναμικές της ανάπτυξης βιοτεχνιών*
Γεώργιος Σταμπουλής,[1] Εμμανουήλ Αδαμίδης[2] και Θωμάς Μαλάκης[3]

[1]Τμήμα Οικονομικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
[2]Section of Management Department of Mechanical & Aeronautical Engineering, University of Patras
[3]AAF International S.A.

12:50–13:00 *Συζήτηση*

13:00–14:00 ***Διάλειμμα (γεύμα)*** Αίθουσα 3





## 5η Συνεδρία: 15:30–17:30, Αμφιθέατρο

*Θεματική:* ***Επιχειρηματικότητα***

*Προεδρεύουσα: Βικτώρια Πέκκα-Οικονόμου*

15:30–15:50 *Εξελικτική επιστημολογία σαν μεθοδολογία ερμηνείας της επιχειρηματικότητας*
Σπύρος Βλιάμος[1] και Νικόλαος Τζερεμές[2]

[1]Τμήμα Μεθοδολογίας, Ιστορίας και Θεωρίας της Επιστήμης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
[2]Τμήμα Οικονομικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

15:50–16:10 *Επιχειρήσεις Κοινωνικής Οικονομίας στην περιφέρεια Θεσσαλίας: Προβλήματα χρηματοδότησης*
Μιχαήλ Ζουμπουλάκης,[1] Ηλίας Κεβόρκ[1] και Γεώργιος Χάλκος[1]

[1]Τμήμα Οικονομικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

16:10–16:30 *Η αγορά των μεταφορών υπό ρυθμιστικό και ανταγωνιστικό πλαίσιο*
Βασίλειος Προφυλλίδης[1] και Γιώργος Μποτζώρης[1]

[1]Τμήμα Πολιτικών Μηχανικών, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

16:30–16:50 *Εκτιμώντας τις παραγωγικές επιδράσεις των δημόσιων δαπανών για λειτουργία και συντήρηση των υποδομών στον τομέα των μεταφορών στις Η.Π.Α.*
Ευγενία Βέλλα[1] και Σαράντης Καλυβίτης[1]

[1]Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών

16:50–17:10 *Διερεύνηση της συμπεριφοράς των Ελλήνων καταναλωτών για την αγορά των σαλιγκαριών*
Ελένη Τσιακούμη[1] και Κωνσταντίνος Πολύμερος[1]

[1]Τμήμα Γεωπονίας Ιχθυολογίας και Υδάτινου Περιβάλλοντος, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

17:10–17:30 *Συζήτηση*

17:30–18:00 ***Διάλειμμα (καφές, αναψυκτικά)*** Αίθουσα 3

## 6η Συνεδρία: 15:30–17:30, Αίθουσα 4

*Θεματική*: ***Μαθηματική Οικονομική***

*Προεδρεύων*: *Γεώργιος Δουάτος*

15:30–15:50 *Υποδειγματοποίηση πολύπλοκων συστημάτων*
Αναστάσιος Ξεπαπαδέας[1]

[1]Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών

15:50–16:10 *Κατά τμήματα προσέγγιση των χρηματοοικονομικών δεδομένων με βάση το SPRT*
Χρήστος Παρ. Κίτσος[1]

[1]Γενικό Τμήμα Μαθηματικών, Τ.Ε.Ι. Αθηνών

16:10–16:30 *Δυναμικές στρατηγικές αλληλεπιδράσεις στην εξόρυξη μη ανανεώσιμων φυσικών πόρων*
Γεώργιος Παπαγεωργίου[1] και Γεώργιος Χάλκος[1]

[1]Τμήμα Οικονομικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

16:30–16:50 *Μια μέθοδος αξιολόγησης της βιώσιμης επιχειρησιακής αριστείας με την χρήση ασαφούς ιεραρχικής διαδικασίας*
Μεταξάς Ι.[1] και Κουλουριώτης Δ.Ε.[1]

[1]Τμήμα Μηχανικών Παραγωγής και Διοίκησης, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

16:50–17:10 *Μη Γραμμική ανάλυση χρονοσειράς μέσων ετήσιων θερμοκρασιών της Γης*
Κορίνα Τσιλίκα,[1] Αγγελος Ηλιόπουλος[2] και Γεώργιος Χάλκος[1]

[1]Τμήμα Οικονομικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
[2]Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

17:10–17:30 *Συζήτηση*

17:30–18:00 ***Διάλειμμα (καφές, αναψυκτικά)*** Αίθουσα 3





## 7η Συνεδρία: 18:00–20:00, Αμφιθέατρο

Θεματική: ***Οικονομική Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων***

*Προεδρεύων*: *Αναστάσιος Ξεπαπαδέας*

18:00–18:20 *Μη-παραμετρική υποδειγματοποίηση βιοποικιλότητας: Προσδιοριστικοί παράγοντες προστασίας ειδών σε κίνδυνο*
Γεώργιος Χάλκος[1]

[1]Τμήμα Οικονομικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

18:20–18:40 *Εκθέσεις Αειφορίας... Ναι, αλλά τι γίνεται στην Ελλάδα;*
Αντώνιος Σκουλούδης[1] και Κωνσταντίνος Ευαγγελινός[1]

[1]Τμήμα Περιβάλλοντος, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

18:40–19:00 *Πλαίσιο διερεύνησης και μοντελοποίησης της διάχυσης των βιοκαυσίμων ως νέο κοινωνικοτεχνικό καθεστώς*
Γ. Σταμπουλής,[1] Γ. Παπαχρήστος[2] και Ε.Δ. Αδαμίδης[2]

[1]Τμήμα Οικονομικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
[2]Τμήμα Μηχανολόγων και Αεροναυπηγών Μηχανικών, Πανεπιστήμιο Πατρών

19:00–19:20 *Περιβαλλοντική Πολιτική και Οικονομικά της Χωρικής Συγκέντρωσης*
Ευθυμία Κυριακοπούλου[1] και Αναστάσιος Ξεπαπαδέας[2]

[1]Υπ. Διδάκτωρ, Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Οικονομικών Σπουδών, Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών
[2]Καθηγητής, Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Οικονομικών Σπουδών, Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών

19:20–19:40 *Η αξιολόγηση των προοπτικών ανάπτυξης πράσινης επιχειρηματικότητας στην Ελλάδα με τη χρήση της SWOT ανάλυσης*
Νικολάου Ε.Ι.,[1] Ιεραπετρίτης Δ.[2] και Τσαγκαράκης Κ.[1]

[1]Τμήμα Μηχανικών Περιβάλλοντος, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
[2]Οικονομολόγος, Δρ Γεωγραφίας, ΤΕΙ Χαλκίδας

19:40–20:00 *Συζήτηση*

20:00 ***Δείπνο*** Αίθουσα 3

## 8η Συνεδρία: 18:00–20:00, Αίθουσα 4

Θεματική: ***Οικονομικά της Υγείας***

*Προεδρεύουσα: Μαίρη Γείτονα*

18:00–18:20 *Παράγοντες που προσδιορίζουν την επιλογή μεταξύ συνδυαστικής ή αποκλειστικής χρησιμοποίησης των υπηρεσιών υγείας του ιδιωτικού τομέα: Η περίπτωση των ασφαλισμένων σε ασφαλιστικά ταμεία πλην Ι.Κ.Α.*
Ζάβρας Δημήτρης[1] και Γείτονα Μαίρη[1]

[1]Τμήμα Οικονομικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

18:20–18:40 *Καινοτομίες της φαρμακευτικής βιομηχανίας στην προσέγγιση καταναλωτών*
Παπαδόπουλος Ι.,[1] Κλέμενς Χ.,[1] Παΐλας Κ.,[1] Δούκα Μ.[2] και Πολλάλης Ι.[1]

[1]Τμήμα Οικονομικής Επιστήμης, Πανεπιστήμιο Πειραιώς
[2]ΤΕΙ Αθηνών

18:40–19:00 *Είναι η φτώχεια κάτι περισσότερο από χαμηλό εισόδημα; Συσχέτιση του εισοδήματος και της φτώχειας στην υγεία των ηλικιωμένων στην Ευρώπη*
Πλάτων Τήνιος[1] και Θωμάς Γεωργιάδης[2]

[1]Τμήμα Στατιστικής και Ασφαλιστικής Επιστήμης, Πανεπιστήμιο Πειραιώς
[2]Τμήμα Οικονομικής και Περιφερειακής Ανάπτυξης, Πάντειο Πανεπιστήμιο

19:00–19:20 *Ανάλυση κόστους αποτελεσματικότητας μονάδων εντατικής νοσηλείας νεογνών παιδιατρικών νοσοκομείων στην Ελλάδα*
Μάγδα Χατζίκου[1] και Μαίρη Γείτονα[1]

[1]Τμήμα Οικονομικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

19:20–19:40 *Ο ρόλος της δημιουργικότητας στο σύγχρονο οργανισμό*
Δημήτριος Μπουσινάκης[1] και Γεώργιος Χάλκος[2]

[1]Διδάκτορας ΤΟΕ ΠΘ, Οικονομικός Αναλυτής στην Μ.Σ. Ιακωβίδης Ελλάς Α.Ε.
[2]Τμήμα Οικονομικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

19:40–20:00 *Συζήτηση*

20:00 ***Δείπνο*** Αίθουσα 3





## Σάββατο 28 Νοεμβρίου 2009

### 9η Συνεδρία: 09:00–11:00, Αμφιθέατρο

Θεματική: ***Κλιματική Αλλαγή — Πράσινη Οικονομία***

*Προεδρεύων: Σπύρος Βλιάμος*

09:00–09:20 *Το πρόβλημα της κλιματικής αλλαγής για τις Μεσογειακές Ευρωπαϊκές χώρες και η βιώσιμη ανάπτυξη*
Γεώργιος Δονάτος[1]

[1]Κοσμήτορας της Σχολής Ν.Ο.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Αθηνών

09:20–09:40 *Μερικές δυσκολίες στην Οικουμενική προσπάθεια για την προστασία του Περιβάλλοντος*
Ιωάννη Αλκιβ. Κασκαρέλη[1]

[1]Τμήμα Οικονομικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

09:40–10:00 *Αυξάνουν οι περιβαλλοντικοί φόροι την ανεργία; Μια θεωρητική προσέγγιση*
Σ. Χατζηδήμα[1] και Κ. Ελευθερίου[1]

[1]Τμήμα Οικονομικής Επιστήμης, Πανεπιστήμιο Πειραιώς

10:00–10:20 *Μπορεί η έξοδος της χώρας από την κρίση να στηριχθεί στην πράσινη οικονομία;*
Σωτήρης Θεοδωρόπουλος[1]

[1]Πανεπιστήμιο Πειραιώς

10:20–10:40 *Το εξωτερικό κόστος της ατμοσφαιρικής ρύπανσης της ναυτιλίας για την Ελλάδα*
Ερνέστος Τζαννάτος[1]

[1]Τμήμα Ναυτιλιακών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πειραιώς

10:40–11:00 *Συζήτηση*

11:00–11:30 ***Διάλειμμα (καφές, αναψυκτικά)*** Αίθουσα 3

## 10η Συνεδρία: 09:00–11:00, Αίθουσα 4

Θεματική: ***Οικονομική της Εκπαίδευσης και της Εργασίας***

*Προεδρεύων: Μιχάλης Ζουμπουλάκης*

09:00–09:20 *Η θεωρία των ανθρώπινων πόρων για την ταξικότητα της εκπαίδευσης και εργασίας*
Αλεξία Καπραβέλου[1]

[1]Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών

09:20–09:40 *Πολιτισμικοί παράγοντες και αποδοτικότητα εκπαίδευσης: Μια μη-παραμετρική ανάλυση*
Νικόλαος Τζερεμές[1] και Γεώργιος Χάλκος [1]

[1]Τμήμα Οικονομικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

09:40–10:00 *Μπορούν τα Ευρωπαϊκά Συμβούλια Εργασίας να είναι αποτελεσματικά; Μια διερεύνηση των σχετικών προσδιοριστικών παραγόντων από την οπτική γωνία των αντιπροσώπων των εργαζομένων*
Θεόδωρος Κουτρούκης[1]

[1]Τμημα Μηχανικών Οικονομίας και Διοίκησης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

10:00–10:20 *Η δυναμική των διασυνοριακών οικονομικών σχέσεων Ελλάδας-Τουρκίας*
Λευτέρης Τοπάλογλου[1]

[1]Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τμήμα Μηχανικών Χωροταξίας Πολεοδομίας & Περιφερειακής Ανάπτυξης

10:20–10:40 *Η οικονομική πτυχή της εμπιστοσύνης*
Θεοδόσιος Τσιάκης[1]

[1]Τμήμα Οικονομικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

10:40–11:00 *Συζήτηση*

11:00–11:30 ***Διάλειμμα (καφές, αναψυκτικά)*** Αίθουσα 3





## 11η Συνεδρία: 11:30–13:00, Αμφιθέατρο

*Θεματική*: ***Χρηματοοικονομική Ανάλυση***

*Προεδρεύων*: *Γεώργιος Χάλκος*

11:30–11:50 *Η διαφάνεια της νομισματικής πολιτικής και η μεταβλητότητα των χρηματιστηρίων*
Στέφανος Παπαδάμου,[1] Μωυσής Σιδηρόπουλος[2] και Ελευθέριος Σπυρομήτρος[3]

[1]Τμήμα Οικονομικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
[2]Τμήμα Οικονομικών Επιστημών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
[3]Τμήμα Θεωρητικών & Εμπειρικών Οικονομικών, Πανεπιστήμιο Στρασβούργου, Γαλλία

11:50–12:10 *Ένοπλες Συγκρούσεις και Χρηματαγορές – Εμπειρικά ευρήματα από τη σύρραξη του Ισραήλ στη Λωρίδα της Γάζας*
Χρήστος Κόλλιας,[1] Στέφανος Παπαδάμου[1] και Απόστολος Σταγιάννης[1]

[1]Τμήμα Οικονομικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

12:10–12:30 *Σύγκριση σεναρίων και χρηματοοικονομική ανάλυση υλοποιούμενου έργου ΣΔΙΤ με τη μέθοδο των δεικτών αξιολόγησης επένδυσης*
Κωνσταντίνος Αραβώσης,[1] Αναστάσιος Σώτηρχος[1] και Ηλίας Τατσιόπουλος[1]

[1]Σχολή Μηχανολόγων Μηχανικών, Τομέας Βιομηχανικής Διοίκησης & Επιχειρησιακής Έρευνας, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο

12:30–12:50 *Επιχειρησιακή Ηθική: Μια έρευνα*
Πουρσανίδης Η.[1] και Κουλουριώτης Δ.Ε.[1]

[1]Τμήμα Μηχανικών Παραγωγής και Διοίκησης, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

12:50–13:00 *Συζήτηση*

13:00 ***Δεξίωση Λήξης Συνεδρίου***
***(Αίθριο Τμήματος Οικονομικών Επιστημών)***

## 12η Συνεδρία: 11:30–13:00, Αίθουσα 4

Θεματική: ***Νέοι Επιστήμονες***

*Προεδρεύουσα: Σταματίνα Χατζηδήμα*

11:30–11:50 *Μεσαίες και μεγάλες Ελληνικές πόλεις: Εκτιμήσεις των κατοίκων για την Οικονομική και Κοινωνική διάρθρωση*
Παυλέας Σωτήρης,[1] Αρβανιτίδης Πασχάλης[2] και Πετράκος Γιώργος[3]

[1]Υποψήφιος Διδάκτωρ, Τμήμα Μηχανικών Χωροταξίας Πολεοδομίας και Περιφερειακής Ανάπτυξης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
[2]Λέκτορας, Τμήμα Οικονομικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
[3]Καθηγητής, Τμήμα Μηχανικών Χωροταξίας Πολεοδομίας και Περιφερειακής Ανάπτυξης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

11:50–12:10 *Οικονομική απελευθέρωση και οικονομική απόδοση: Μια εμπειρική διερεύνηση*
Επαμεινώνδας Παϊζάνος[1] και Γεώργιος Χάλκος[2]

[1]Υποψήφιος Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, B.Sc. Economics ΠΘ, M.Sc Economics LSE
[2]Τμήμα Οικονομικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

12:10–12:30 *Οι επιδράσεις της περιβαλλοντικής πολιτικής στην απόφαση των ελληνικών επιχειρήσεων να πρασινίσουν την εφοδιαστική αλυσίδα τους*
Τσιρεμέ Α.,[1] Νικολάου Ε.Ι.[2] και Τσαγκαράκης Κ.[2]

[1]Υποψήφια Διδάκτωρ, Τμήμα Οικονομικών (Θεωρία & Ιστορία) & Τμήμα Διοίκησης και Ποσοτικών Μεθόδων (Οικονομετρία), Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
[2]Τμήμα Μηχανικών Περιβάλλοντος, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

12:30–12:50 *Μέτρηση της δυνατότητας ενός οργανισμού για καινοτομία*
Φαίδων Κομισόπουλος[1] και Ιωάννης Χατζηκιάν[2]

[1]Υποψήφιος Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Πειραιώς
[2]Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Αθήνας

12:50–13:00 *Συζήτηση*

13:00 ***Δεξίωση Λήξης Συνεδρίου (Αίθριο Τμήματος Οικονομικών Επιστημών)***





# Πρακτικά Συνεδρίου

## Σύνοψη Πρακτικών

Στο φετινό πρόγραμμα έχουμε 12 συνεδρίες σε μια ποικίλη θεματολογία της Οικονομικής Επιστήμης όπως Χρηματοοικονομική Διοίκηση και Λογιστική, Νομισματική και Τραπεζική Οικονομική, Μαθηματική Οικονομική, Βιομηχανική Οργάνωση, Οικονομική Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων (Κλιματική αλλαγή, Πράσινη Οικονομία, Διαχείριση Υδάτινων Πόρων), Οικονομικά της Εργασίας, Οικονομικά της Υγείας, Διοικητική Οικονομική, Οικονομικά της Εκπαίδευσης, Οικονομικά των Μεταφορών, Περιφερειακή Ανάπτυξη, Στρατηγική των Επιχειρήσεων και Διαχείριση Ανθρωπίνων Πόρων.

Οι πρώτες τέσσερις μελέτες αφορούν τη Διοίκηση και την Οικονομική των Επιχειρήσεων. Το κύριο εύρημα της μελέτης των Γ. Ιατρίδη και Π. Ευαγγελόπουλου είναι ότι οι επιχειρήσεις των οποίων τα ξένα έσοδα (foreign revenues) υποβάλλονται σε λογιστικό έλεγχο παρουσιάζουν μεγαλύτερη ανάπτυξη, κέρδη και μόχλευση. Η μελέτη του Κ. Λιάπη πραγματεύεται την επίδραση κάποιων σημαντικών εργαλείων λήψης αποφάσεων (SVBM key metrics) στην αποδοτικότητα της επιχείρησης. Η μελέτη του Η. Κεβόρκ έχει ως αντικείμενο το σύστημα συνεχούς επιθεώρησης του αποθέματος με παραγγελίες σε εκκρεμότητα και με μηδενικό κόστος έλλειψης του αποθέματος. Τα αποτελέσματα των προσομοιώσεων αναδεικνύουν ως βασικό παράγοντα διαφοροποίησης το λόγο του κλασικού τύπου οικονομικής ποσότητας παραγγελίας με στοχαστική ζήτηση ως προς τη τυπική απόκλιση της ζήτησης στο χρόνο παράδοσης του προϊόντος. Η μελέτη του Π. Κωνσταντινίδη εξετάζει την προγραμματισμένη μέθοδο βελτίωσης της παραγωγικότητας των διαθέσιμων μέσων ενός προγράμματος εργασιών (project), με γνώμονα την εξάλειψη του κόστους διακοπής. Στο άρθρο προτείνεται ένας αλγόριθμος για τη κατασκευή ενός ισόρροπου ιστογράμματος.

Οι επόμενες τέσσερις μελέτες αφορούν την Περιφερειακή Οικονομική και την Οικονομική Ανάπτυξη. Η μελέτη του Θ. Μεταξά εξετάζει και απαντά σε ερωτήματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα του μάρκετινγκ του τόπου ως εργαλείου προσέλκυσης άμεσων ξένων επενδύσεων και σχετικά με τις προϋποθέσεις που πρέπει να πληροί το μάρκετινγκ του τόπου ώστε να προσελκύσει επιτυχώς άμεσες ξένες επενδύσεις. Στη μελέτη των Π. Αρβανιτίδη και Σ. Σακελλαρίου διερευνάται κατά πόσο οι Θεσσαλικές περιοχές μπορούν να αποτελέσουν κόμβους μιας ευρύτερης λειτουργικής πολυκεντρικής αστικής περιοχής, και σκιαγραφούνται τα οικονομικά χαρακτηριστικά τους. Η μελέτη των Π. Αρτελάρη, Δ. Καλλιώρα και Γ. Πετράκου αξιολογεί αρχικά το επίπεδο και την εξέλιξη των ανισοτήτων σε όρους ΑΕΠ μεταξύ των νομών της Ελλάδας (NUTS III regions) και κατόπιν εξετάζει την πιθανότητα ανάδυσης ομάδων περιφερειακής σύγκλισης. Τέλος, η μελέτη των Π. Αρβανιτίδη και Γ. Παπαγιαννίτση αναλύει τις διαδικασίες και δράσεις της αστικής ανασυγκρότησης μιας συγκεκριμένης περίπτωσης (Παλαιά Βόλου) και αποτιμά τα αποτελέσματά της στην κοινωνικό-οικονομική δομή και την αγορά ακινήτων της εξεταζόμενης περιοχής.

Η 3η ενότητα μελετών αφορά τη Διαχείριση Υδάτινων Πόρων. Η μελέτη των Μ. Σκούρτου, Χρ. Εμμανουηλίδη, Α. Μαχλέρα, Α. Κοντογιάννη και R. Brouwer έχει ως αντικείμενο την εκτίμηση νομισματικών αξιών και την εξασφάλιση οικιακής παροχής νερού υπό τους τρέχοντες και προγραμματισμένους περιορισμούς σπανιότητας στα πλαίσια της Κοινοτικής Οδηγίας για τους Υδάτινους Πόρους. Η μελέτη των Β. Κανακούδη και Κ. Γκονέλα αναλύει τους παράγοντες που απαρτίζουν το συνολικό κόστος του πόσιμου νερού εισάγοντας προσεγγίσεις αξιόπιστου τρόπου υπολογισμού. Στη μελέτη διακρίνεται η έννοια του πλήρους κόστους του νερού από τις πρακτικές αποτίμησής του. Η μελέτη των N. Jones, Κ. Ευαγγελινού και Ε. Πολύζου εστιάζει στη διερεύνηση της επίδρασης συγκεκριμένων κοινωνικών παραγόντων στην Προθυμία Πληρωμής για περιβαλλοντικά αγαθά. Αποδεικνύεται ότι οι μεταβλητές κοινωνικού κεφαλαίου και το επίπεδο εισοδήματος των πολιτών επεξηγούν την απόφασή τους να συνεισφέρουν χρηματικά. Στη μελέτη των Β. Κανακούδη και Σ. Τσιτσιφλή συζητώνται παραδείγματα επιτυχών και μη Δημόσιων-και-Ιδιωτικών Συνεργασιών (RRR) στον τομέα του περιβάλλοντος. Αναλύονται αρκετοί σημαντικοί παράγοντες σχετικά με τα συμβόλαια που αφορούν την αποδοτικότητα (PBSC) ως τελευταίο εργαλείο εφαρμογής των RRR στον τομέα (των) αστικών υπηρεσιών νερού.

Οι επόμενες τέσσερις μελέτες αναφέρονται στην Οικονομική της Καινοτομίας και της Τεχνολογίας. Η μελέτη του Ι. Χατζηκιάν εξετάζει τα εμπόδια σε καινοτομικές δραστηριότητες των ελληνικών επιχειρήσεων που ανήκουν στο δευτερογενή και τριτογενή τομέα καθώς και τον αντίκτυπο των εμποδίων αυτών στην καινοτομία και την καινοτομική επίδοση των επιχειρήσεων. Στη μελέτη των Β. Πέκκα-Οικονόμου και Σ. Χατζηδήμα αναλύονται οι τρόποι μέσω των οποίων η διαχείριση της γνώσης μπορεί να αυξήσει την επίδοση μοντέρνων επιχειρήσεων και οργανισμών, να υποστηρίξει τη δημιουργία επιπλέον θέσεων εργασίας και να προωθήσει την ισότητα μεταξύ των φύλων σε μια ολοκληρωμένη κοινωνία. Στη μελέτη του Γ. Κορρέ εξετάζεται όλο το πλαίσιο των υποδειγμάτων καινοτομίας καθώς και η μέτρηση και η στατιστική εκτίμηση των δραστηριοτήτων καινοτομίας. Επίσης στο άρθρο αυτό γίνεται προσπάθεια να αξιολογηθούν οι πιο κατάλληλες τεχνικές και μέθοδοι αλλά και τα σχετικά προβλήματα. Τέλος, σκοπός του άρθρου των Γ. Σταμπουλή, Ε. Αδαμίδη και Θ. Μαλάκη είναι να σκιαγραφηθεί η ανάπτυξη και χρήση ενός πλαισίου μελέτης της πολύπλοκης δυναμικής της ανάπτυξης βιοτεχνιών.

Οι επόμενες τέσσερις εργασίες αναφέρονται στην Επιχειρηματικότητα. Η μελέτη των Σ. Βλιάμου και Ν. Τζερεμέ εξετάζει τους παράγοντες που επηρεάζουν την επιχειρηματικότητα και βασίζονται στην εξελικτική επιστημολογία δίνοντας έμφαση στο γεγονός ότι οι προσωπικές πεποιθήσεις των επιχειρηματιών και η εμπειρία διαμορφώνουν την επιχειρηματική διαδικασία. Η εμπειρική μελέτη των Μ. Ζουμπουλάκη, Η. Κεβόρκ και Γ. Χάλκου σκιαγραφεί την ταυτότητα των επιχειρήσεων κοινωνικής οικονομίας στην Περιφέρεια Θεσσαλίας και διατυπώνει προτάσεις για τη βιωσιμότητά τους. Η μελέτη των Β. Προφυλλίδη και Γ. Μποτζώρη συγκρίνει τις επιπτώσεις για τον καταναλωτή και το κράτος με τη λειτουργία των επιμέρους αγορών ως ρυθμιζόμενων ή ανταγωνιστικών. Προσδιορίζεται το ελάχιστο και το μέγιστο επίπεδο ρυθμίσεων και οι ελάχιστες προϋποθέσεις για τη λειτουργία του ανταγωνισμού. Στη μελέτη των Ε. Βέλλα και Σ. Καλυβίτη γίνεται μέτρηση





τόσο των επιδράσεων της κρατικής δαπάνης όσο και της δαπάνης της τοπικής κυβέρνησης, για κεφαλαιουχικές υποδομές αλλά και για σχετικές με λειτουργία και συντήρηση υποδομές στην ανάπτυξη της ιδιωτικής παραγωγικότητας.

Η επόμενη ενότητα εργασιών αφορά τη Μαθηματική Οικονομική και περιλαμβάνει πέντε μελέτες. Στη μελέτη του Α. Ξεπαπαδέα κάποιες εμπειρικές παρατηρήσεις υποστηρίζουν ότι τα οικολογικά συστήματα δεν μπορούν να αναπαρασταθούν επαρκώς χρησιμοποιώντας γραμμική δυναμική (linear dynamics) αλλά με μη γραμμικά συστήματα τα οποία είναι και πιο πολύπλοκα (complex adaptive systems, CAS). Η απουσία χρήσης τέτοιων συστημάτων μπορεί να οδηγήσει σε ανεπιθύμητα αποτελέσματα στα οικονομικο-οικολογικά συστήματα. Η μελέτη του Χ. Κίτσου έχει ως στόχο την πρόβλεψη της επόμενης χρονικής περιόδου όσον αφορά τα χρηματοοικονομικά δεδομένα μέσω του ακολουθιακού ελέγχου γνωστού ως SPRT (Sequential Probability Ratio Test) και προτείνει τρόπο επιλογής της γραμμικής μεθόδου για «μικρή χρονική» περίοδο, με κατάλληλο θεωρητικό υπόβαθρο. Η μελέτη των Γ. Παπαγεωργίου και Γ. Χάλκου παρουσιάζει δύο υποδείγματα εξαγωγής φυσικών πόρων όπου οι παίκτες του παιγνίου δεν συνεργάζονται. Στο πρώτο υπόδειγμα που χαρακτηρίζεται από ολιγοπωλιακές δυνάμεις αντικείμενο συζήτησης είναι μια Markov τέλεια ισορροπία (Nash ενώ στο δεύτερο ένα παίγνιο Stackelberg. Στη συνέχεια οι Ι. Μεταξάς και Δ. Κουλουριώτης παρουσιάζουν ένα δυναμικό μοντέλο διαχείρισης που ενσωματώνει κριτήρια που ιεραρχούν οργανισμούς σχετικά με τη βιώσιμη επιχειρησιακή αριστεία. Στη μελέτη των Κ. Τσιλίκα, Α. Ηλιόπουλου και Γ. Χάλκου παρουσιάζονται τα εργαλεία και η μεθοδολογία της σύγχρονης μη-γραμμικής ανάλυσης χρονικών σειρών. Τα αποτελέσματά δείχνουν το μη γραμμικό στοχαστικό προφίλ της σύνθετης δυναμικής του κλίματος της Γης.

Στη θεματική ενότητα των Οικονομικών του Περιβάλλοντος και των Φυσικών Πόρων έχουμε πέντε μελέτες. Η μελέτη του Γ. Χάλκου χρησιμοποιεί σε δείγμα 71 χωρών μη-παραμετρικές παλινδρομήσεις ποσοστημορίων και μερικές παλινδρομήσεις για να υποδειγματοποιήσει είδη σε κίνδυνο (αμφίβια, ερπετά, θηλαστικά, ψάρια, πουλιά, δένδρα και φυτά) σε σχέση με μια σειρά οικονομικών και περιβαλλοντικών μεταβλητών. Στη συνέχεια, οι Α. Σκουλούδης και Κ. Ευαγγελινός δείχνουν τον τρόπο με τον οποίο οι εκθέσεις αειφορίας που δημοσιεύονται από ελληνικούς οργανισμούς αξιολογούνται με μια μεθοδολογία βασισμένη σε ένα καθορισμένο πλαίσιο μη χρηματοοικονομικών αναφορών. Εξετάζεται επίσης η πιθανή σχέση μεταξύ των επιχειρησιακών χαρακτηριστικών και των ευρημάτων της αξιολόγησης. Η έρευνα των Γ. Σταμπουλή, Γ. Παπαχρήστου και Ε. Αδαμίδη προτείνει τη μοντελοποίηση των δυναμικών του συστήματος βιοκαυσίμων ως πυρήνα για τη μεθοδολογία ανάπτυξης πολιτικής ώστε να διευκολυνθεί η διερεύνηση εναλλακτικών πολιτικών. Στο άρθρο των Ε. Κυριακοπούλου και Α. Ξεπαπαδέα γίνεται επεξήγηση της χωρικής συγκέντρωσης της οικονομικής δραστηριότητας σε ένα υπόδειγμα οικονομικής γεωγραφίας όταν το κόστος της περιβαλλοντικής πολιτικής και ένας παράγοντας παραγωγής λειτουργούν ως φυγόκεντρες δυνάμεις. Επίσης μελετώνται οι επιδράσεις των οικονομιών συγκέντρωσης λόγω της αλληλεπίδρασης μεταξύ κεντρομόλων και φυγόκεντρων δυνάμεων. Τέλος, η μελέτη των Ε. Νικολάου, Δ. Ιεραπετρίτη και Κ. Τσαγκαράκη χρησιμοποιεί μια ανάλυση SWOT για να ταυτοποιήσει τους σημαντικό-

τερους παράγοντες και προβληματισμούς όσον αφορά το σχεδιασμό κατάλληλων οικονομικών συνθηκών σχετικά με την ανάπτυξη πράσινης επιχειρηματικότητας στην Ελλάδα. Τα κύρια ευρήματα της μελέτης αφορούν διάφορα θεσμικά και χρηματοοικονομικά εμπόδια που έχουν να αντιμετωπίσουν οι Έλληνες επιχειρηματίες ώστε να υιοθετήσουν την «πράσινη» επιχειρηματική διαδικασία.

Η επόμενη ενότητα μελετών αφορά τα Οικονομικά της Υγείας. Η μελέτη των Δ. Ζάβρα και Μ. Γείτονα έχει ως αντικείμενο τον προσδιορισμό των παραγόντων που καθορίζουν την επιλογή μεταξύ συνδυαστικής ή αποκλειστικής χρησιμοποίησης των υπηρεσιών υγείας του ιδιωτικού τομέα, για ασφαλισμένους σε ασφαλιστικά ταμεία εκτός του Ι.Κ.Α.. Η έρευνα των Ι. Παπαδόπουλου, Χ. Κλέμενς, Κ. Πάϊλα, Μ. Δούκα και Ι. Πολλάλη εστιάζει σε θέματα που σχετίζονται με την ανάπτυξη του απευθείας marketing στον Καταναλωτή, την ανάπτυξη της διαφήμισης μέσω του internet και της τηλεόρασης, καθώς και τη στροφή της φαρμακοβιομηχανίας από το νεανικό κοινό προς την τρίτη ηλικία που αποτελεί και το μεγαλύτερο αριθμό των καταναλωτών με ταυτόχρονη βελτίωση της εικόνας της συσκευασίας των φαρμάκων. Σκοπός της μελέτης των Π. Τήνιου και Θ. Γεωργιάδη είναι να συσχετίσουν το εισόδημα και τη φτώχεια στην υγεία των ατόμων άνω των 50 ετών στην Ευρώπη και να απαντήσουν στο ερώτημα αν η φτώχεια είναι κάτι περισσότερο από το χαμηλό εισόδημα. Σκοπός της μελέτης των Μ. Χατζίκου και Μ. Γείτονα είναι ο υπολογισμός του κόστους νοσηλείας, για τον οποίο πραγματοποιήθηκε μικρο-κοστολόγηση σε μονάδες εντατικής νοσηλείας νεογνών των δύο δημόσιων παιδιατρικών νοσοκομείων της Αττικής, διαχωρισμένο σε κατηγορίες βάρους γέννησης των νεογνών. Τέλος, ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία, για να είναι δυνατή η ανάπτυξη και η εξέλιξη οργανισμών και ανθρώπων είναι η δημιουργικότητα. Η μελέτη των Δ. Μπουσινάκη και Γ. Χάλκου αποσκοπεί στην ανάδειξη της σημασίας της δημιουργικότητας στη λειτουργία των οργανισμών και ειδικότερα στην αύξηση της ικανοποίησης και της παραγωγικότητας.

Η επόμενη ομάδα μελετών έχει θέμα την Κλιματική αλλαγή και την Πράσινη Οικονομία. Η μελέτη του Γ. Δονάτου υποστηρίζει ότι η βιώσιμη ανάπτυξη οριοθετεί ένα υπόδειγμα το οποίο στηρίζεται στην ολοκληρωμένη εφαρμογή τριών βασικών αρχών–στόχων: οικονομική ανάπτυξη—κοινωνική ανάπτυξη—προστασία περιβάλλοντος. Πέρα από αποσπασματικά μέτρα προστασίας για τη μείωση κυρίως των αερίων του θερμοκηπίου απαιτείται μια ολοκληρωμένη ανάπτυξη, η πράσινη ανάπτυξη. Η μελέτη του Ι. Κασκαρέλη αναφέρει ότι η επιδείνωση του φυσικού περιβάλλοντος και η κλιματική αλλαγή απαιτούν δραστικές αλλαγές στις δραστηριότητες και συνήθειες των ανθρώπων. Στη μελέτη των Σ. Χατζηδήμα και Κ. Ελευθερίου εξετάζεται ο αντίκτυπος ενός φόρου ρύπανσης στην απασχόληση μέσω ενός υποδείγματος που ενσωματώνει τις τριβές στην αγορά εργασίας και καθορίζει το αποτελεσματικό επίπεδο φορολόγησης βραχυπρόθεσμα, όπου δε χρησιμοποιείται η υπόθεση της ελεύθερης εισόδου των επιχειρήσεων. Στην έρευνά του ο Σ. Θεοδωρόπουλος υποστηρίζει ότι το σύνολο των οικονομικών δραστηριοτήτων που συνδέονται με τις περιβαλλοντικές πολιτικές, τον αειφόρο χαρακτήρα και την εισαγωγή της περιβαλλοντικής διάστασης στην οικονομία, έχουν θεωρηθεί σαν πιθανή δύναμη ανάπτυξης τέτοιου μεγέθους που θα συμβάλλει αποφασιστικά στην έξοδο της χώρας από την οικονομική κρίση, την οποία διανύει τον τελευταίο καιρό. Τέλος, στην έρευνα του Ε. Τζαννάτου γίνεται ανάλυση του εξωτερικού κόστους της ατμοσφαιρικής ρύ-





πανσης της ναυτιλίας για την Ελλάδα. Από την ανάλυση αυτή, η οποία βασίζεται στα καύσιμα, προκύπτει ότι η Ελλάδα παρουσιάζει ένα μεγάλο και αυξανόμενο ποσό εκπομπών από την εγχώρια και διεθνή ναυτιλία μεταξύ των ετών 1984 και 2008.

Στη θεματική ενότητα των Οικονομικών της Εκπαίδευσης και της Εργασίας έχουμε τέσσερις μελέτες. Η Α. Καπραβέλου υποστηρίζει ότι η διαχείριση των ανθρωπίνων πόρων προσανατολίζεται προς την κερδοφορία της επιχείρησης, ενώ οποιοδήποτε μέτρο στήριξης του εργαζόμενου, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης και κατάρτισης, στοχεύει ακριβώς στη μείωση των δαπανών, στην ανταγωνιστικότητα και στην αύξηση των κερδών μέσα στα συγκεκριμένα πλαίσια του κυρίαρχου οικονομικού συστήματος. Στην έρευνα των Ν. Τζερεμέ και Γ. Χάλκου αξιολογείται η αποδοτικότητα της εκπαίδευσης ως αποτέλεσμα της συνεισφοράς υψηλότερου επιπέδου εκπαίδευσης των χωρών στην ζήτηση εργασίας. Στη συνέχεια, η μελέτη του Θ. Κουτρούκη εξετάζει τους παράγοντες που συνεισφέρουν στην αποτελεσματικότητα των ευρωπαϊκών συμβουλίων εργασίας (EWC) μέσω της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας και του εμπλουτισμού της με νέα ευρήματα αντιπροσωπευτικά της πλευράς των εργαζομένων. Τέλος, η μελέτη του Θ.Τσιάκη προσπαθεί να απαντήσει σε ερωτήματα σχετικά με την εμπιστοσύνη στο on-line περιβάλλον. Το άρθρο διερευνά, εξετάζει και περιγράφει τις μεθόδους εκτίμησης της οικονομικής αξίας της εμπιστοσύνης, τις επιπτώσεις της εμπιστοσύνης στην οικονομία και το πόσο αξιόπιστα δημιουργούνται οι χρηματοοικονομικοί οργανισμοί.

Η ενότητα των εργασιών με θέμα τη χρηματοοικονομική ανάλυση ξεκινά με την εργασία των Σ. Παπαδάμου, Λ. Σπυρομήτρου και Μ. Σιδηρόπουλου όπου διερευνάται ο αντίκτυπος της διαφάνειας της Κεντρικής Τράπεζας στην μεταβλητότητα της αγοράς μετοχών. Αποδεικνύεται μια αρνητική σχέση μεταξύ μεταβλητότητας της αγοράς μετοχών και επιπέδου διαφάνειας καθώς και του επιπέδου οικονομικής ανάπτυξης. Ακολουθεί η έρευνα των Χ. Κόλλια, Σ. Παπαδάμου και Α. Σταγιάννη που έχει ως αντικείμενο μελέτης τον αντίκτυπο των ένοπλων συγκρούσεων στις αγορές της Λωρίδας της Γάζας και συγκεκριμένα στην απόδοση και μεταβλητότητα του γενικού και του τραπεζικού δείκτη του Χ.Α. του Tel Aviv καθώς και του Δείκτη Κρατικών Ομολόγων. Η έρευνα των Κ. Αραβώση και Α. Σωτήρχου εξετάζει το θεσμό και την εφαρμογή των ΣΔΙΤ στην Ελλάδα με ανάλυση των συμπερασμάτων από τα οποία εξάγεται ασφαλές και τεκμηριωμένο κριτήριο, αναφορικά με τη συμφερότερη οικονομική επιλογή της μίας ή της άλλης κατασκευαστικής δυνατότητας, και της προκύπτουσας γενικής και ειδικής ωφελιμότητας των έργων ΣΔΙΤ. Τέλος, η έρευνα των Η. Πουρσανίδη και Δ. Κουλουριώτη επιχειρεί να διευκρινίσει κάποιες πτυχές της σχέσης μεταξύ της ηθικής αντίληψης με τις υλικές σχέσεις στον ελληνικό χώρο στο στάδιο της ανάπτυξης και της εξέλιξης μιας κοινωνίας.

Η τελευταία ενότητα περιλαμβάνει άρθρα γενικού ενδιαφέροντος. Η μελέτη των Σ. Παυλέα, Π. Αρβανιτίδη και Γ. Πετράκου παρουσιάζει μια πρώτη εικόνα της κοινωνικής και οικονομικής δομής των μεσαίων και μεγαλύτερων ελληνικών αστικών κέντρων όπως αυτή διαγράφεται στις αντιλήψεις και τις απόψεις «πληροφορημένων» κατοίκων των πόλεων αυτών. Στη μελέτη των Ε. Παϊζάνου και Γ. Χάλκου ερευνάται η επίδραση της οικονομικής ελευθερίας στο επίπεδο του ΑΕΠ, στο ρυθμό μεγέθυνσης και στη μεταβλητότητα του ρυθμού μεγέθυνσης. Η μελέτη των Α. Τσιρεμέ, Ε. Νικολάου και Κ. Τσαγκαράκη διερευνά τους λόγους που επηρεάζουν διάφορους μεταποιητικούς βιο-

μηχανικούς τομείς στην Ελλάδα ώστε να υιοθετήσουν διαφορετικές πρακτικές για την μετάβαση σε μια πιο «πράσινη» αλυσίδα διαχείρισης προσφοράς. Τέλος, στη μελέτη των Φ. Κομισόπουλου και Ι. Χατζηκιάν γίνεται ανάλυση των παραγόντων που επηρεάζουν τις καινοτομικές διαδικασίες.

Σκοπός του Συνεδρίου αυτού είναι η εκκίνηση μιας σειράς ετήσιων συναντήσεων συναδέλφων από το δικό μας και από τα υπόλοιπα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα της χώρας, όπως επίσης και εκπροσώπων της αγοράς εργασίας, στο χώρο του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και στις αίθουσες διδασκαλίας του ΤΟΕ, με σκοπό την κατανόηση και ανάδειξη των σύγχρονων ερευνητικών τάσεων που θα βοηθήσουν στην προαγωγή της Οικονομικής Επιστήμης.

Ελπίζω η εποικοδομητική παρακολούθηση και ανταλλαγή απόψεων και ιδεών να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της Οικονομικής Επιστήμης τόσο σε θεωρητικό όσο και σε εφαρμοσμένο επίπεδο με προσανατολισμό την κάλυψη των αναγκών της αγοράς εργασίας.

**Γεώργιος Χάλκος**
Επιστημονικός Υπεύθυνος Συνεδρίου
Αναπ. Πρόεδρος ΤΟΕ, Διευθυντής ΠΜΣ





# Η ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ ΠΟΡΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΤΑΞΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Αλεξία Καπραβέλου
Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Στρ. Μακρυγιάννη 41, 38333 Βόλος, akaprave@gmail.com, akaprave@sch.gr

**Περίληψη**

Στο άρθρο αυτό μελετάται η διαχείριση ανθρωπίνων πόρων σε σχέση με την ταξικότητα της εκπαίδευσης και του καταμερισμού στα εργατικά επαγγέλματα. Η επιστήμη του management ανθρωπίνων πόρων, που είναι από τις πιο δημοφιλείς και αποδεκτές στις σημερινές αστικές κοινωνίες, αντικαθιστά την ανάλυση της θέσης του ατόμου στην εργασιακή ιεραρχία και την αντίστοιχη ταξική θέση του, με την «ανάλυση θέσης εργασίας», ακριβώς για να αποφεύγει τις ταξικές αναλύσεις. Στοχεύει στον προγραμματισμό, τον εντοπισμό-προσέλκυση, την επιλογή, την εκπαίδευση-ανάπτυξη, την αξιολόγηση του ανθρώπινου δυναμικού για τις ανάγκες της επιχείρησης (βελτίωση ποιότητας, παραγωγικότητα, ανταγωνιστικότητα), χωρίς βέβαια να παραβλέπει τρόπους ανταμοιβής του εργάτη για την καλή του απόδοση (αναγνώριση, bonus, προαγωγή). Επιτρέπει επίσης τη ρύθμιση των αμοιβών, της υγιεινής και ασφάλειας, της εσωτερικής επικοινωνίας και των εργασιακών σχέσεων, των καινοτομιών και αλλαγών. Στα πλαίσια αυτά, η επιλογή ήδη εκπαιδευμένου προσωπικού (με επιθυμητά προσόντα την τεχνική εκπαίδευση, επιμορφώσεις, δεξιότητες επικοινωνίας και συγκρότησης ομάδας, χρήση νέων τεχνολογιών) ή η κατόπιν εσωτερικής επιλογής εκπαίδευση και κατάρτιση του εργάτη και η ανάθεση μεγαλύτερων ευθυνών ενισχύει τις εργασιακές του ικανότητες. Η διαχείριση ανθρωπίνων πόρων παραδέχεται ότι η συνεισφορά των ανθρωπίνων πόρων στην επιχείρηση προσκρούει, μεταξύ άλλων, στην τάση αμφισβήτησης της διοίκησης και στη δυνατότητα των εργαζομένων να συγκροτούν ομάδες προαγωγής των συμφερόντων τους. Αυτό το θεωρητικής ανασκόπησης άρθρο θα δείξει ότι η διαχείριση των ανθρωπίνων πόρων προσανατολίζεται προς την κερδοφορία της επιχείρησης, ενώ οποιοδήποτε μέτρο στήριξης του εργαζόμενου, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης και κατάρτισης, στοχεύει ακριβώς στη μείωση των δαπανών, στην ανταγωνιστικότητα και στην αύξηση των κερδών μέσα στα συγκεκριμένα πλαίσια του κυρίαρχου οικονομικού συστήματος.

**Λέξεις-κλειδιά**: Διαχείριση Ανθρωπίνων Πόρων, Εργατικό Δυναμικό, Επιλογή Προσωπικού, Εκπαίδευση Προσωπικού.

**JEL Classification**: I Health; Education; and Welfare

## 1. Εισαγωγή στο management ανθρωπίνων πόρων: έννοια, περιεχόμενο, πρακτικές\

Εκτός των πρώτων υλών και του εξοπλισμού, «οι τελικές εισροές στη διαδικασία ροής της εργασίας είναι οι ανθρώπινες δεξιότητες και οι προσπάθειες που χρειάζονται για την εκτέλεση των καθηκόντων» (Noe et al., [2003] 2006: 185). Η διαχείριση/διοίκηση ανθρωπίνων πόρων ή προσωπικού (Human Resources Management ή Personnel Management) αποτελεί μέρος του Management (Taylor, 2004: 19) και «μπορεί να θεωρηθεί ως διαδικασία επίτευξης των στόχων της επιχείρησης μέσω της απόκτησης, διατήρησης, αποδέσμευσης, ανάπτυξης και

κατάλληλης χρήσης των ανθρωπίνων πόρων», δηλαδή του ανθρώπινου κεφαλαίου, που περιλαμβάνει τα «χαρακτηριστικά που φέρουν οι άνθρωποι στο χώρο εργασίας τους - ευφυΐα, ικανότητες, αφοσίωση, πείρα, δεξιότητες, και την ικανότητα για μάθηση» (Τερζίδης και Τζωρτζάκης, 2004: 26). Η σημασία της είναι βαρύνουσα, καθώς έρευνες δείχνουν ότι αποτελεί οικονομική επένδυση για την επιχείρηση (Swanson, 1998: 290, 292).

Αντικείμενα διαχείρισης ανθρωπίνων πόρων είναι:

- ο προγραμματισμός, εντοπισμός-προσέλκυση, επιλογή, εκπαίδευση-ανάπτυξη, αξιολόγηση του ανθρώπινου δυναμικού,
- η ρύθμιση των συστημάτων αμοιβών, της υγιεινής και ασφάλειας, της εσωτερικής επικοινωνίας και των εργασιακών σχέσεων, των πληροφοριακών συστημάτων ανθρώπινου δυναμικού, των καινοτομιών και αλλαγών (Παπαλεξανδρή και Μπουραντάς, 2003. Τερζίδης και Τζωρτζάκης, 2004).
- Ο σχεδιασμός εργασίας μπορεί να περιλαμβάνει:
- την απλούστευση εργασίας, σε σχέση με την ταυτότητά της και τα εξειδικευμένα καθήκοντα,
- την ποικιλία εργασίας,
- τη συνθετότητα εργασίας,
- τον εμπλουτισμό εργασίας (Schermerhorn, 2008: 357-360).
- Πρακτικές διαχείρισης ανθρωπίνων πόρων σε εταιρείες ολικής ποιότητας μπορεί να είναι (Noe et al., [2003] 2006: 41):
- κύκλοι ποιότητας,
- ομάδες εργασίας,
- διαλειτουργική βάση,
- ευρύ φάσμα δεξιοτήτων,
- καινοτομία,
- διάγνωση-πρόληψη-επίλυση προβλημάτων,
- παραγωγικότητα,
- ευρύ πεδίο ελέγχου,
- μεταβίβαση αρμοδιοτήτων στους υπαλλήλους,
- οριζόντια επικοινωνία πολλαπλών κατευθύνσεων,
- προσαρμογή στις ανάγκες του πελάτη και εξυπηρέτηση (βλ. και Wall and Lischeron, 1977: 10),
- όχι παροχές αλλά αντιπαροχές οικονομικές και μη,
- διευκόλυνση ομάδας με βάση την προαγωγή,
- επιλογή από ομοβάθμιους,
- οριζόντια πορεία της σταδιοδρομίας,
- προγράμματα για την ασφάλεια,
- προγράμματα για την ευελιξία των υπαλλήλων,
- προγράμματα βοήθειας προς τους υπαλλήλους.

**2. Ο εργάτης από την οπτική της διαχείρισης ανθρωπίνων πόρων: ποσοτικά και ποιοτικά πολλαπλασιαστική αποδοτικότητα με τα χαμηλότερα εργατικά κόστη**

Η διαχείριση ανθρωπίνων πόρων, που είναι η πιο δημοφιλής και επιστημονικά αποδεκτή στις σημερινές αστικές κοινωνίες και έχει κοινωνιολογικές αντιστοιχίες στις θεωρίες της ορθολογικής επιλογής, της ανταλλαγής και στον νεολειτουργισμό, αντικαθιστά την ανάλυση της θέσης του ατόμου στην εργασιακή ιεραρχία και την αντίστοιχη ταξική θέση του, με την «ανάλυση θέσης εργασίας», ακριβώς για να αποφεύγει τις ταξικές αναλύσεις. Η Ανάλυση Θέσης Εργασίας (Job Analysis) παραθέτει τα βασικά, ενδιάμεσα και εξειδικευμένα εργασιακά καθήκοντα και





περιλαμβάνει επιμέρους αναλύσεις, όπως Ανάλυση και Εξειδίκευση του Ρόλου (Role Analysis and Specification), Εξειδίκευση Θέσης ή Προσώπου (Job or Person Specification), Ανάλυση Απόδοσης (Performance Analysis), Εξειδίκευση Εκπαίδευσης (Training Specification). Γίνεται πάντως παραδεκτό ότι οι πηγές πληροφόρησης για την Ανάλυση Θέσης Εργασίας δεν είναι μόνον τα έγγραφα και τα στελέχη της επιχείρησης αλλά και ο εξωτερικός παρατηρητής-ερευνητής, ακόμα και οι ίδιοι οι εργαζόμενοι (Παπαλεξανδρή και Μπουραντάς, 2003: 112, 116-118).

Η οπτική της διαχείρισης εργατικού δυναμικού δεν παραβλέπει βέβαια τρόπους ανταμοιβής του εργάτη για την καλή του επίδοση (αναγνώριση, bonus, προαγωγή) (Παπαλεξανδρή και Μπουραντάς, 2003: 22-24), ενώ εγκαταλείπεται το αυταρχικό management και διευκολύνονται οι υπάλληλοι στη δημιουργικότητα και καινοτομία, καθώς και στη λήψη αποφάσεων (Noe et al., [2003] 2006: 55). Στην πραγματικότητα, επιλέγονται οι πιο αποδοτικοί εργαζόμενοι, με αντάλλαγμα τον εμπλουτισμό της εργασίας και μια «λογική αμοιβή για τις υπηρεσίες τους» (Noe et al., [2003] 2006: 34). Κίνητρα παραγωγικότητας μπορούν επίσης να αποτελέσουν η ελευθερία στους εργαζόμενους να σχεδιάσουν ένα ευέλικτο ωράριο, με προϋπόθεση να εργάζονται πρόθυμα και εκτός του συνήθους ωραρίου ή να αντικαθιστούν συναδέλφους τους, ώστε σε κάθε περίπτωση η εργασία να «εκτελείται στο ακέραιο». Άλλα κίνητρα είναι η ομαδική υποστήριξη και το ευχάριστο περιβάλλον, πάλι με προϋποθέσεις, όπως να γυμνάζονται οι υπάλληλοι (!) (Noe et al., [2003] 2006: 39).

Μέρος των ανθρωπίνων πόρων είναι η επιλογή ήδη εκπαιδευμένου προσωπικού, με επιθυμητά προσόντα γνώσεις υψηλού επιπέδου (φυσικών επιστημών, μηχανολογίας, πληροφορικής) (Griffin, 2008: 395) και τεχνική εκπαίδευση, επιμορφώσεις, πείρα, γενικές και διαρκείς ικανότητες, χαρακτηριστικά προσωπικότητας-νοοτροπία, δεξιότητες επικοινωνίας και ομαδικής εργασίας, χρήση νέων τεχνολογιών (James, [1996] 1998: 244. Noe et al., [2003] 2006: 197. Τερζίδης και Τζωρτζάκης, 2004: 109. Yang, 2008: 1277), ή η κατόπιν εσωτερικής επιλογής εκπαίδευση και κατάρτιση του εργάτη και η ανάθεση μεγαλύτερων ευθυνών που ενισχύει τις εργασιακές του ικανότητες (Παπαλεξανδρή και Μπουραντάς, 2003: 22-24). Η διαδικασία επιλογής περιλαμβάνει γραπτή αίτηση, αξιολόγηση βιογραφικού και συστάσεων, συνέντευξη, τεστ, ιατρικές εξετάσεις (James, [1996] 1998: 245).

Ο όρος «εκπαίδευση προσωπικού» τείνει να αντικατασταθεί σήμερα με τον πιο ευώνυμο όρο «ανάπτυξη προσωπικού», με την έννοια ότι με την ανάπτυξή τους οι εργαζόμενοι θα αποκτήσουν «ικανότητες που θα χρειαστεί η επιχείρηση στο μέλλον» (Τερζίδης και Τζωρτζάκης, 2004: 110), δηλαδή θα πλεονεκτούν ως προς την απασχολησιμότητα. «Οι υπάλληλοι γνωρίζουν ότι η κατάρτιση είναι ουσιώδης για τη μελλοντική τους 'εμπορευσιμότητα'· αποτέλεσμα αυτού, επιλέγουν να εργαστούν σε εταιρείες με βάση τις ευκαιρίες μάθησης που προσφέρουν. Εταιρείες που δεν προσφέρουν κατάρτιση δεν μπορούν να προσελκύσουν και να διατηρήσουν υψηλής ποιότητας υπαλλήλους» (Noe et al., [2003] 2006: 337).

Μέρος του εργατικού δυναμικού μπορεί να εκπαιδεύεται στον αυτοματισμό, στις προδιαγραφές του προϊόντος, στη διαδικασία παραγωγής και διανομής, στην καθοδήγηση και συμβουλευτική, στην ομαδική εργασία και επικοινωνία (James, [1996] 1998: 248-249). Θέματα εκπαίδευσης είναι η διά βίου μάθηση, η επαναλαμβανόμενη μάθηση, η ανταλλαγή γνώσης, η μάθηση μέσω κοινοτήτων πρακτικής, η μάθηση μέσω παρατήρησης, εμπειρίας και αλληλεπίδρασης με τους άλλους, η ενθάρρυνση πειραματισμού και ευελιξίας, η συστηματική και καινοτομική σκέψη, η αξιολόγηση προσωπικού (Noe et al., [2003] 2006: 339-340, 362, 364). Θέματα κατάρτισης είναι η επιτυχία στον ανταγωνισμό, οι εφαρμογές νέων τεχνολογιών, η ομαδική εργασία για την ποιότητα προϊόντων/υπηρεσιών, η

καινοτομία και δημιουργικότητα, η ασφάλεια εργασίας, ο εμπλουτισμός και κινητικότητα στην εργασία, η διαχείριση της πολυμορφίας του εργατικού δυναμικού, δηλαδή συνεργασία μεταξύ ετερογενών μελών της ομάδας, ακόμα και διαπολιτισμική προετοιμασία, με την έννοια ότι γίνεται εκπαίδευση των υπαλλήλων που θα μετατεθούν γεωγραφικά (Noe et al., [2003] 2006: 337-338, 397, 401).

Παράλληλα, η εκπαίδευση των εργατών (blue-collar) σε δεξιότητες επικοινωνίας είναι για τις σύγχρονες επιχειρήσεις απαραίτητη, καθώς εντάσσονται σε ομάδες πολλαπλών καθηκόντων, που θα αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους και μια οικονομική κουλτούρα (Gourvès, 1994: 43). Οι δεξιότητες συμμετοχής σε ομάδες εργασίας εξηγούνται από το ότι προϊόντα και υπηρεσίες προσαρμόζονται στις ανάγκες του πελάτη, γι' αυτό οι υπάλληλοι πρέπει να διαθέτουν προσόντα: ειδικές γνώσεις για το προϊόν αλλά και την εξέλιξή του, δεξιότητες διαπραγμάτευσης με τους πελάτες, διαχείρισης συγκρούσεων (Noe et al., [2003] 2006: 54). Άλλες ειδικές εργασιακές δεξιότητες είναι η ομαδική εργασία, η επίλυση προβλημάτων, η ανάπτυξη ή εφαρμογή στατιστικών εννοιών (James, [1996] 1998: 244).

Τρόποι μάθησης είναι η διδασκαλία σε αίθουσα, περιπτωσιολογικές μελέτες, η επαναδιαμόρφωση παραδοσιακών προγραμμάτων κατάρτισης, η μάθηση εξ αποστάσεως, η οπτικοακουστική-ηλεκτρονική διαδραστική μάθηση, η προσομοίωση, η κατάρτιση κατά την εργασία (μαθητεία), η αυτοδιδασκαλία/αυτοκατευθυνόμενη μάθηση (ευθύνη του υπαλλήλου για τη μάθησή του), projects, η μάθηση μέσω βιωματικών υπαίθριων δραστηριοτήτων (Noe et al., [2003] 2006: 373-384). Η ανάπτυξη ποιοτικού εργατικού δυναμικού επιτυγχάνεται, εκτός από την εκπαίδευση και κατάρτιση, με α) «κοινωνικοποίηση εντός της εταιρείας» (Noe et al., [2003] 2006: 409), δηλαδή με την επιθυμητή συμπεριφορά, τις στάσεις και προσδοκίες, καθώς και β) την ένταξη στην ομάδα των συναδέλφων και στις πολιτικές και υπηρεσίες του οργανισμού (Schermerhorn, 2008: 274).

**3. Τα οφέλη της επιχείρησης: εκπαίδευση, ευελιξία, ομάδες για την κερδοφορία / νόρμες, πειθαρχία για τη νομιμοποίηση**

Ευρωπαϊκά προγράμματα προβλέπουν σύστημα διά βίου τεχνικής-επαγγελματικής ευέλικτης εκπαίδευσης και κατάρτισης για την ανταγωνιστικότητα, ιδιαιτέρως στα προϊόντα υψηλής τεχνολογίας (Di Francesco, 1994: 36. Schmehr, 1994: 25, 28), και για όσους έχουν εγκαταλείψει το σχολείο (Di Francesco, 1994: 39). Στόχος της κατάρτισης είναι η ενημέρωση για τους πελάτες, τα προϊόντα και τις τεχνολογίες για την παροχή ποιότητας και εξυπηρέτησης, και για την εξασφάλιση ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος (Noe et al., [2003] 2006: 337). Η εκπαίδευση ανθρώπινου δυναμικού θεωρείται δηλαδή απαραίτητη για α) την επιβίωση του οργανισμού απέναντι στους ανταγωνιστές, β) την αύξηση της παραγωγικότητας, γ) την ανάπτυξη των ικανοτήτων του εργάτη για τη βελτίωση της ατομικής απόδοσής του που συνεισφέρει στη συνολική ανάπτυξη του οργανισμού (παραγωγικότητα, ποιότητα, καινοτομίες), δ) την αυξημένη αφοσίωση των εργαζομένων, ε) τη μείωση των ατυχημάτων (Παπαλεξανδρή και Μπουραντάς, 2003: 265-266, 271). Πολύ δε περισσότερο, οι δεξιότητες του εργατικού δυναμικού θα είναι ανάλογες με την ευέλικτη και εμπλουτισμένη εργασία για μεγαλύτερη προσαρμοστικότητα, δημιουργικότητα και αποτελεσματικότητα (Gourvès, 1994: 42-43). Φτωχός σχεδιασμός ανθρωπίνων πόρων οδηγεί σε απολύσεις και αποζημιώσεις, έξοδα εκπαίδευσης και κόστη από το χαμηλό ηθικό (Griffin, 2008: 373).

Η σημερινή επιχείρηση αξιοποιεί τα ταλέντα και τις δεξιότητες των εργαζομένων, καθώς και τη νέα τεχνολογία, για να είναι ανταγωνιστική. Ως προς τις τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνιών, τις τελευταίες δεκαετίες προστίθεται η μαθηματική




μοντελοποίηση του management με χρήση νέων τεχνολογιών: νευρωνικά δίκτυα, ηλεκτρονικός προγραμματισμός (γραμμικός, δυναμικός), προσομοιώσεις, τηλεπικοινωνίες, ρομποτική, που έχουν εφαρμογές στα projects, στην ευέλικτη βιοτεχνική παραγωγή, στο ηλεκτρονικό εμπόριο, στα συστήματα συγκοινωνιών και στις αλυσίδες εφοδιασμού (Lawrence and Pasternack, 2002: 3-27). Έτσι, «η ενοποιημένη με υπολογιστή βιομηχανική παραγωγή χρησιμοποιεί ρομπότ και υπολογιστές για την αυτοματοποίηση της παραγωγικής διαδικασίας. Ο υπολογιστής επιτρέπει, με απλό επαναπρογραμματισμό, τη δημιουργία διαφόρων προϊόντων που πληρούν τις απαιτήσεις της αγοράς. Κατόπιν αυτού, ο χειρώνακτας εργάτης, ο χειριστής υλικού, ο συναρμολογητής και οι απασχολούμενοι στο τμήμα συντήρησης μπορούν να συγχωνευθούν σε μία θέση απασχόλησης. Η ενοποιημένη με υπολογιστή βιομηχανική παραγωγή απαιτεί οι υπάλληλοι να παρακολουθούν τα προβλήματα εξοπλισμού και ανίχνευσης και αποκατάστασης βλαβών με υπερσύγχρονα μηχανήματα, να ανταλλάσσουν πληροφορίες με άλλους υπαλλήλους και να κατανοούν την αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφόρων συνιστωσών της παραγωγικής διαδικασίας» (Noe et al., [2003] 2006: 53-54). Σε περιβάλλοντα λοιπόν εικονικής πραγματικότητας, εξ αποστάσεως τηλε-εργασίας και ρομποτικής, απαιτείται όχι απλώς ευέλικτη δράση αλλά πολυεπίπεδος σχεδιασμός εργασίας (Torraco, 2005: 100, 103).

Συν τοις άλλοις, οι προτεινόμενες ομάδες εργασίας με projects και χρήση νέων τεχνολογιών παρέχουν στην εταιρεία το αναμενόμενο πλεονέκτημα της δημιουργικής συνέργειας, που εξασφαλίζει:

- περισσότερους πόρους για την επίλυση προβλημάτων,
- βελτιωμένη δημιουργικότητα και καινοτομία,
- βελτιωμένη ποιότητα στη λήψη αποφάσεων,
- μεγαλύτερες δεσμεύσεις σε καθήκοντα,
- υψηλότερα κίνητρα μέσω της συλλογικής δράσης,
- καλύτερο έλεγχο και εργασιακή πειθαρχία,
- ικανοποίηση πιο εξατομικευμένων αναγκών (Schermerhorn, 2008: 397).

Δεξιότητες στις ομάδες εργασίας είναι η αλληλοϋποστήριξη, κατανομή εργασιών, αλληλεξάρτηση καθηκόντων, αλληλοδιόρθωση λαθών, με σκοπό την αποφυγή παραγωγής ελαττωματικών προϊόντων (Noe et al., [2003] 2006: 185).

Εξάλλου, για τη διαχείριση ανθρωπίνων πόρων, οι managers ενθαρρύνουν τους εργάτες να αναπτύξουν θετικές νόρμες, δηλαδή υιοθετούμενες συμπεριφορές, κανόνες και πρότυπα. Αυτό θα επιτευχθεί αν οι managers:

- ενεργούν ως θετικά μοντέλα ρόλων,
- ενισχύουν τις επιθυμητές συμπεριφορές με επιβραβεύσεις,
- ελέγχουν αποτελέσματα με επισκόπηση της απόδοσης και συχνή ανατροφοδότηση,
- εκπαιδεύουν και προσανατολίζουν νέα μέλη να υιοθετήσουν επιθυμητές συμπεριφορές,
- στρατολογούν και επιλέγουν νέα μέλη που εκθέτουν τις επιθυμητές συμπεριφορές,
- οργανώνουν συχνές συναντήσεις για να συζητήσουν την πρόοδο και τρόπους βελτίωσης (κύκλοι ποιότητας),
- χρησιμοποιούν μεθόδους ομαδικής λήψης αποφάσεων, για να καταλήξουν σε συμφωνία (Schermerhorn, 2008: 408).
- Επιπλέον αντικείμενο μελέτης των ανθρωπίνων πόρων είναι η επιβολή πειθαρχίας:
- με άμεση επιτίμηση των ενεργειών κάποιου, όχι της προσωπικότητάς του,

- όταν η επιτίμηση εφαρμόζεται με συνέπεια και να εξηγείται,
- όταν η επιτίμηση λαμβάνει χώρα σε υποστηρικτικό περιβάλλον,
- όταν η επιτίμηση υποστηρίζει ρεαλιστικούς κανόνες, όχι παιχνίδια εξουσίας ή διαθέσεις της στιγμής (Schermerhorn, 2008: 460). Έτσι, ο manager διαμεσολαβεί αποτελεσματικά μεταξύ κεφαλαίου και εργασίας, ευνοώντας βέβαια το κεφάλαιο που τον προσέλαβε και που συνεργάζεται μαζί του.

Αντικείμενο της διοίκησης ανθρωπίνων πόρων είναι και τα λεγόμενα εναλλακτικά σχέδια εργασίας και οι μειώσεις εργατικού δυναμικού με: α) μερική απασχόληση, β) ευελιξία στις ημέρες εργασίας και στο καθημερινό ωράριο, γ) μοίρασμα μίας θέσης σε δύο ή περισσότερους εργαζόμενους, δ) άδειες άνευ αποδοχών, ε) εξόδους χωρίς αναπλήρωση, στ) διαθεσιμότητα, ζ) εθελουσία έξοδο, η) πρόωρη συνταξιοδότηση, θ) δανεισμένους εργαζόμενους, ι) τηλε-εργασία (Χυτήρης, 2001: 42-44. Schermerhorn, 2008: 360-362). Η διαχείριση ανθρωπίνων πόρων κρίνει θετική την «κίνηση του προσωπικού», δηλαδή τη συχνή αλλαγή θέσεων απασχόλησης γενικά, που όμως περιορίζεται από το ότι η εταιρεία πιθανόν να ζημιωθεί εάν «οι αποχωρούντες υπάλληλοι παίρνουν μαζί τους πολύτιμες γνώσεις συναφείς με τον κλάδο και τις σχέσεις με τους πελάτες». Η παραμονή στην επιχείρηση εξαρτάται από την αφοσίωση του εργαζόμενου και την αύξηση της παραγωγικότητας (Noe et al., [2003] 2006: 38). Για τη συμφέρουσα προς τις εταιρείες ευέλικτη εργασία, που δύσκολα θα υπόκειται σε νομικό, πόσο μάλλον σε εργατικό έλεγχο, επιστρατεύεται η αναγκαιότητα εφαρμογής πολιτικών φιλικών προς τις οικογενειακές υποχρεώσεις της γυναίκας και γενικότερα των έγγαμων, και προς τις υποχρεώσεις σπουδών ή φροντίδας-ηλικιωμένων των άγαμων (Sullivan and Mainiero, 2007: 255-257).

Οι σχέσεις εργασίας-διαχείρισής της υφίστανται με γνώμονα την ανταγωνιστικότητα της επιχείρησης (Riggs et al., 1979: 414). Το εκπαιδευμένο προσωπικό χρησιμεύει για την ανάπτυξη της επιχείρησης και τις αναγκαίες αλλαγές σ' αυτήν (Riggs et al., 1979: 395). Έτσι, η διαχείριση των ανθρωπίνων πόρων, υπηρετώντας τις ανάγκες της επιχείρησης (βελτίωση ποιότητας, παραγωγικότητα, ανταγωνιστικότητα) (Παπαλεξανδρή και Μπουραντάς, 2003: 22-24. Τερζίδης και Τζωρτζάκης, 2004: 26), προσανατολίζεται προς την κερδοφορία της επιχείρησης, ενώ οποιοδήποτε μέτρο στήριξης του εργαζόμενου, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης και κατάρτισης, στοχεύει ακριβώς στη μείωση των δαπανών, στην ανταγωνιστικότητα και στην αύξηση των κερδών μέσα στα συγκεκριμένα πλαίσια του κυρίαρχου οικονομικού συστήματος. Ακόμα και τα επαγγελλόμενα οφέλη του εργατικού δυναμικού λειτουργούν πολλαπλασιαστικά προς όφελος του επιχειρηματία και ελάχιστα για το συμφέρον των 'επωφελούμενων'. Αυτό επιβεβαιώνουν οι εξής παραδοχές της διαχείρισης ανθρωπίνων πόρων:

- Η διαχείριση της γνώσης είναι μια διαδικασία χρήσης του διανοητικού κεφαλαίου για ανταγωνιστικό πλεονέκτημα. Πρόκειται για συσσωρευμένη φυσική και ηλεκτρονική γνώση για τη διευκόλυνση του συντονισμού, της δημιουργικότητας, αλλά και της συναίνεσης (Schermerhorn, 2008: 174).
- Η εκπαίδευση και μάθηση για το χώρο εργασίας αποσκοπεί στην εξισορρόπηση, αν και όχι πάντα ισότιμα, των αναγκών οργανισμού-ατόμου (Jacobs and Park, 2009: 134).

Όπου οι άκαμπτες θεωρίες σχεδιασμού αποτυγχάνουν, επιστρατεύονται πιο δημοκρατικές, όπως είναι η οργανωσιακή ψυχολογική θεωρία (Wall and Lischeron, 1977. Daft, 2005) ή η επικοινωνιακή ψυχολογική θεωρία (Καραγιάννης, 2000: 179-181, 234), ή εσωτερικοί κανονισμοί συμπεριφοράς και νομικά και κοινωνικά συμβόλαια που επηρεάζουν, μεταξύ άλλων, τη συμπεριφορά και εκπαίδευση προσωπικού (Suazo et al., 2009: 164) ή η πολιτική τήρησης της εργατικής νομοθεσίας




και εξάλειψης των διακρίσεων μεταξύ του προσωπικού (Griffin, 2008: 375-378. Schermerhorn, 2008: 266-269). Ερευνητές συνοψίζουν τους παράγοντες της παραγωγικότητας και του κέρδους: α) για τον Hiltrop (1996: 635-636) είναι η προσεκτική επιλογή και εκπαίδευση προσωπικού, η συμπόρευση της στρατηγικής της επιχείρησης και του προσωπικού -με αλληλεπίδραση, το συμμετοχικό management, β) για τους Poole and Jenkins (1998: 234) είναι η αξιοκρατία, η ενίσχυση-αναγνώριση-επιβράβευση απασχολούμενων και 'πακέτα' ευέλικτων επιδομάτων. Είτε όμως με αυταρχική διαχείριση εργατικού δυναμικού είτε με σχετική ελευθερία και δικαιώματα, ο στόχος της κερδοφορίας παραμένει ο ίδιος, ενώ μάλιστα όλες οι επιμέρους θεωρίες (οργάνωσης, κινήτρων, επικοινωνίας) που χρησιμοποιεί η διαχείριση ανθρωπίνων πόρων συμφωνούν ότι προσεκτικά σχεδιασμένες παροχές και διαπροσωπικές σχέσεις αυξάνουν την εργατική απόδοση (Καραγιάννης, 2000: 100-181. Αδαμίδης, 2004: 228-235. Schermerhorn, 2008: 61-75, 346-357), έτσι που **μια πρόσθετη αντιπαροχή (όχι απαραιτήτως υλική) προς τον αποτελεσματικό εργάτη πολλαπλασιάζει το κέρδος του εργοδότη**.

**4. Η διαχείριση ανθρωπίνων πόρων υπό αίρεση**

Η διαχείριση ανθρωπίνων πόρων, παρά το **φιλελεύθερο φιλοσοφικό και ιδεολογικό της υπόβαθρο**, παραδέχεται ότι η συνεισφορά των ανθρωπίνων πόρων στην επιχείρηση είναι πολύπλοκη, χωρίς δυνατότητες απλούστευσης της ανθρώπινης συμμετοχής και των αντίστοιχων προγραμμάτων ανάπτυξης management και συγκρότησης ομάδων (Burns and Otte, 1999: 244), και απρόβλεπτη, καθώς, για την Ψυχολογία, είναι συνάρτηση της ικανότητας, των κινήτρων, της αντίληψης του ρόλου, και των συνθηκών κατά περίσταση, ενώ, για την Κοινωνιολογία, είναι συνάρτηση, εκτός από τα παραπάνω, της προσωπικότητας, των εμπειριών, της αμφισβήτησης της διοίκησης, της αντίστασης στην αφοσίωση και της δυνατότητας των εργαζομένων να συγκροτούν ομάδες προαγωγής των συμφερόντων τους (Τερζίδης και Τζωρτζάκης, 2004: 26-27). Όμως η διαχείριση ανθρωπίνων πόρων έχει ενσωματώσει στα αντικείμενα έρευνάς της και στις λειτουργίες της και τις σχέσεις management-εργατικού δυναμικού, δηλαδή τα συμβόλαια εργασίας, τις συλλογικές διαπραγματεύσεις και τα συνδικάτα (Griffin, 2008: 392-394).

Ο Heller (1993: 632-635) ασκεί κριτική στη νεοκλασική ορθολογική παράδοση της οικονομίας, ακόμα και με τις σημερινές της αναδιαρθρώσεις, όπως είναι η συμμετοχή του εργάτη στην οργάνωση της εργασίας, ο επανασχεδιασμός της εργασίας και η εισαγωγή νέων τεχνολογιών. Θεωρεί το όμως μαρξικό μοντέλο της αγεφύρωτης και μόνιμης σύγκρουσης κεφαλαίου-εργασίας και της έμφασης στην πάλη των τάξεων ως εμμένον στις δομές και στην πολιτική παρά στα ποικίλα συμφέροντα διαφόρων ομάδων που απαρτίζονται από δρώντα υποκείμενα, ώστε δυσκολεύεται να συμφιλιωθεί με άλλους τύπους κοινωνικής ανάλυσης και έχει απωλέσει την αξιοπιστία του λόγω της κατάρρευσης του 'υπαρκτού σοσιαλισμού'. Αντ' αυτού, προτείνει κοινωνική πολιτική, σύμφωνη με τις αρχές του δημοκρατικού κινήματος, χωρίς να θίγει την ταξικότητα των κοινωνιών και της εργασίας. Το ίδιο και οι Sikula et al. (2001: 20), που προτείνουν σύζευξη κέρδους και ηθικής, παρόλο που καυστικά υποστηρίζουν ότι τίποτα που να είναι ηθικά κατακριτέο δεν μπορεί να είναι οικονομικά, πολιτικά, κοινωνικά, πολιτισμικά, παιδαγωγικά, τεχνολογικά ορθό, επικαλούμενοι μάλιστα τις πωλήσεις πετρελαίου της Texaco στους ναζί κατά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο.

Είναι φανερά τα αδιέξοδα της Διαχείρισης Ανθρωπίνων Πόρων, καθώς αδυνατεί να εξηγήσει τις ταξικές διαφορές, πόσο μάλλον να τις εξαλείψει. Απεναντίας, τις ενισχύει, υπηρετώντας τους στόχους της επιχείρησης και του ιδιοκτήτη αυτής. Ακόμα

και εννοιολογικά, ο προσανατολισμός είναι προφανής, καθώς το ανθρώπινο δυναμικό μετατρέπεται σε οικονομικούς πόρους μέσα από κατάλληλους χειρισμούς. Μια συνολική αμφισβήτηση της ταξικής ιεραρχίας στην εκπαίδευση και εργασία μπορεί να αναζητηθεί εκτός του πεδίου του management, στις οικονομικές και κοινωνικές θεωρίες που αντιστρατεύονται κάθε δομή ανισότητας. Και οι θεωρίες αυτές φωτίζουν διαχρονικά την αναγκαία 'ουτοπία' της κατάργησης της διάκρισης κεφαλαίου και εργασίας, ανεξάρτητα από το χωροχρονικό πλαίσιο στο οποίο αναπτύχθηκαν και ανεξάρτητα από τις ιστορικές απόπειρες εφαρμογής τους με παραλείψεις και διαστρεβλώσεις. Η Οικονομική Κοινωνιολογία και η Κοινωνιολογία της Εργασίας θα μπορούσαν να αποτελέσουν κατάλληλα επιστημονικά πεδία υπέρβασης της οπτικής του management ανθρωπίνων πόρων.

**Βιβλιογραφία**

Ελληνική

Αδαμίδης Εμμανουήλ Δ. (2004). Εισαγωγή στη διοίκηση της παραγωγής. Μια σύγχρονη προσέγγιση, Πατάκης, Αθήνα.

Καραγιάννης Στέφανος (2000). Οργάνωση και διοίκηση επιχειρήσεων, Έλλην, Αθήνα.

Παπαλεξανδρή Νάνσυ και Μπουραντάς Δημήτρης (2003). Διοίκηση ανθρωπίνων πόρων, εκδ. Μπένου, Αθήνα.

Τερζίδης Κώστας και Τζωρτζάκης Κώστας (2004). Διοίκηση ανθρωπίνων πόρων, εκδ. Rosili, Αθήνα.

Χυτήρης Λεωνίδας Σ. (2001). Διοίκηση ανθρωπίνων πόρων, Interbooks, Αθήνα.

Μεταφρασμένη στα ελληνικά

Daft Richard L. ([2004[8]] 2005). Οργανωσιακή θεωρία και σχεδιασμός, μετ. Ανδρέας Σοκοδήμος και Δημήτρης Κωστάκης, Κλειδάριθμος, Αθήνα.

James Paul T.J. ([1996] 1998). Μάνατζμεντ ολικής ποιότητας. Μια εισαγωγή, μετ. από ομάδα μεταφραστών, Κλειδάριθμος, Αθήνα.

Noe Raymond A., Hollenbeck John R., Gerhart Barry, and Wright Patrick M. ([2003] 2006). Διαχείριση ανθρωπίνων πόρων. Ένα ανταγωνιστικό πλεονέκτημα, τόμ. Α΄, μετ. Ρίτα Κολαΐτη, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα.

Ξενόγλωσση

Burns Janet Z. and Otte Fred L. (1999). Implications of Leader-Member Exchange Theory and Research for Human Resource Development Research, Human Resource Development Quarterly, 10 (3), 225-248.

Di Francesco Gabriella (1994). Training standards: professional skills and flexible training models. In: Gualco Carlotta, Canepari Elio, and Muzzini Renato (Eds.), Proceedings of the Meeting titled Investing in people. A key for Europe's future (Genoa, 21-22/11/1994), Comett Programme, Genoa.

Gourvès Alain (1994). The need to anticipate changes in constantly evolving world. In: Gualco Carlotta, Canepari Elio, and Muzzini Renato (Eds.), Proceedings of the Meeting titled Investing in people. A key for Europe's future (Genoa, 21-22/11/1994), Comett Programme, Genoa.

Griffin Ricky W. (2008[9]). Management, Houghton Mifflin Company, Boston-New York.





Heller Frank (1993). The under-utilization of human resources in industrial relations theory and practice, The International Journal of Human Resource Management, 4 (3), 631-644.

Hiltrop Jean-Marie (1996). The impact of Human Resource Management on organizational performance: theory and research, European Management Journal, 14 (6), 628-637.

Jacobs Ronald L. and Park Yoonhee (2009). A proposed conceptual framework of workplace learning: implications for theory development and research in Human Resource Development, Human Resource Development Review, 8 (2), 133-150.

Lawrence John A. Jr. and Pasternack Barry A. (2002[2]). Applied management science. Modeling, spreadsheet analysis, and communication for decision making, John Wiley & Sons, New York.

Poole Michael and Jenkins Glenville (1998). Human Resource Management and the Theory of Rewards: evidence from a national survey, British Journal of Industrial Relations, 36 (2), 227-247.

Riggs James L., Bethel Lawrence L., Atwater Franklin S., Smith George H.E., and Stackman Harvey A. Jr. (1979[6]). Industrial organization and management, McGraw-Hill Book Company, New York.

Schermerhorn John R. Jr. (2008). Management, John Wiley & Sons, New Jersey.

Schmehr Hans Jürgen (1994). Skill for competitive and cohesive Europe. In: Gualco Carlotta, Canepari Elio, and Muzzini Renato (Eds.), Proceedings of the Meeting titled Investing in people. A key for Europe's future (Genoa, 21-22/11/1994), Comett Programme, Genoa.

Sikula Andrew Sr., Olmosk Kurt, Kim Chong W., and Cupps Stephen (2001). A "new" theory of management. Ethics & Behavior, 11 (1), 3-21.

Suazo Mark M., Martínez Patricia G., and Sandoval Rudy (2009). Creating psychological and legal contracts through human resource practices: a signaling theory perspective, Human Resource Management Review, 19, 154-166.

Sullivan Sherry E. and Mainiero Lisa A. (2007). The changing nature of gender roles, alpha/beta careers and work-life issues. Theory-driven implications for human resource management, Career Development International, 12 (3), 238-263.

Swanson Richard A. (1998). Demonstrating the financial benefit of Human Resource Development: status and update on the theory and practice, Human Resource Development Quarterly, 9 (3), 285-295.

Taylor Bernard W. III (2004[8]). Introduction to Management Science, Pearson Prentice Hall, New Jersey.

Torraco Richard J. (2005). Work Design Theory: a review and critique with implications for Human Resource Development, Human Resource Development Quarterly, 16 (1), 85-109.

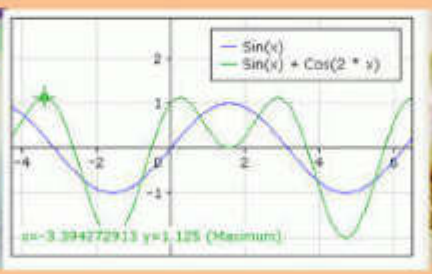
Wall Toby D. and Lischeron Joseph A. (1977). Worker participation. A critique of the literature and some fresh evidence, McGraw-Hill, London.

Yang Yi-Feng (2008). The roles of human resources, information technology, and marketing knowledge capabilities in performance: an extension of the resource-based theory perspective, Social Behavior and Personality, 36 (9), 1269-1282.

# ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
# ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

## 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Εφαρμοσμένης Οικονομικής








## Βόλος 14-15 Απριλίου 2011

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ**



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**
**ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

# 2Ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ

## ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ ΚΑΙ ΠΕΡΙΛΗΨΕΙΣ

## ΒΟΛΟΣ, 14-15 ΑΠΡΙΛΙΟΥ 2011

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**
**ΣΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ**

# Περιεχόμενα


*Πρόλογος* ____ *7*

*Πρόγραμμα Συνεδρίου* ____ *9*

*Πέμπτη 14 Απριλίου 2011* ____ *10*

**1η Συνεδρία: Οικονομική της Υγείας** ____ **11**

**2η Συνεδρία: Οικονομική του Περιβάλλοντος** ____ **12**

**3η Συνεδρία: Τραπεζική & Χρηματοοικονομική Ι** ____ **13**

**4η Συνεδρία: Θέματα Διοίκησης & Διοίκησης Ολικής Ποιότητας** ____ **14**

**5η Συνεδρία: Περιφερειακή & Αστική Οικονομική** ____ **15**

**6η Συνεδρία: Τραπεζική & Χρηματοοικονομική ΙΙ** ____ **16**

**7η Συνεδρία: Ποσοτικές Μέθοδοι** ____ **17**

**8η Συνεδρία: Οικονομική της Εργασίας** ____ **18**

**9η Συνεδρία: Οικονομία και Θεσμοί της Ευρωπαϊκής Ένωσης** ____ **19**

**10η Συνεδρία: Πολιτικές για την Οικονομική Κρίση** ____ **20**

**11η Συνεδρία: Οικονομική των Επιχειρήσεων & Ανταγωνισμός** ____ **21**

**12η Συνεδρία: Οικονομικές & Εισοδηματικές Ανισότητες** ____ **22**

**13η Συνεδρία: Καινοτομία στις Επιχειρήσεις** ____ **23**

*Πρακτικά Συνεδρίου* ____ *24*

**Άρθρα Συνεδρίου** ____ **25**

Η ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΧΡΗΣΤΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΑΡΟΧΗ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΦΡΟΝΤΙΔΑΣ ΥΓΕΙΑΣ ΣΤΟ ΝΟΜΟ ΤΡΙΚΑΛΩΝ ____ 27

A STOCHASTIC ANALYSIS OF TECHNICAL AND SCALE EFFICIENCY OF PUBLIC HOSPITALS IN GREECE ____ 34

ΔΙΕΡΕΎΝΗΣΗ ΤΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΊΗΣΗΣ ΤΩΝ ΧΡΗΣΤΏΝ ΤΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΏΝ ΥΓΕΊΑΣ ΑΠΌ ΤΗΝ ΠΑΡΟΧΉ ΠΡΩΤΟΒΆΘΜΙΑΣ ΦΡΟΝΤΊΔΑΣ ΥΓΕΊΑΣ ΣΕ ΚΈΝΤΡΟ ΥΓΕΊΑΣ ΑΣΤΙΚΟΎ ΤΎΠΟΥ ____ 46

THE DETERMINANTS OF HEALTH CARE SPENDING: A PANEL DATA ANALYSIS ACROSS 30 OECD COUNTRIES (1991-2007). ____ 4

ΔΙΕΡΕΎΝΗΣΗ ΤΩΝ ΠΑΡΑΓΌΝΤΩΝ ΑΠΌΔΟΣΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΉΣ ΆΞΙΑΣ ΣΤΗ ΘΑΛΑΣΣΙΆ ΒΙΟΠΟΙΚΙΛΌΤΗΤΑ ___ 6

SOCIOTECHNICAL PERSPECTIVES OF WIND POWER POLICY ____ 14

ΤΟ ΑΣΤΙΚΟ ΠΡΑΣΙΝΟ ΩΣ ΠΟΡΟΣ ΣΥΛΛΟΓΙΚΗΣ ΙΔΙΟΚΤΗΣΙΑΣ ____ 15

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΑΕΙΦΟΡΩΝ ΚΑΡΤΩΝ ΙΣΟΡΡΟΠΗΜΕΝΗΣ ΣΤΟΧΟΘΕΣΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΩΝ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ ____ 16

ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΣΥΝΔΥΑΣΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ CONJOINT ANALYSIS - CA ΩΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΤΗΣ ΠΑΡΑΚΤΙΑΣ ΖΩΝΗΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥ ΜΩΛΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΡΚΙΤΣΑΣ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΦΘΙΩΤΙΔΑΣ _____ 17

DEFAULT RISK DRIVERS IN SHIPPING BANK LOANS _____ 27

INTEREST RATE RISK AND BANK OF ENGLAND OPERATIONAL INDEPENDENCE: EVIDENCE FROM BANK AND LIFE INSURANCE COMPANIES _____ 45

ΤΕΣΤ ΑΝΤΟΧΉΣ (STRESS TESTING) ΓΙΑ ΤΡΆΠΕΖΕΣ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΊΑ, ΠΡΟΣΟΜΟΙΏΣΕΙΣ, ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΈΣΜΑΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΏΝ ΤΡΑΠΕΖΏΝ. _____ 46

BOOTSTRAPPED EFFICIENCY MEASURES OF GREEK FOOD INDUSTRY _____ 47

Η ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΣΙΟ ΤΟΜΕΑ. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ. _____ 94

MEASURING SERVICE QUALITY IN PUBLIC SECTOR:PERCEPTIONS OF THE IRS EMPLOYEES IN GREECE _ 103

ADAPTING KELLER'S PYRAMID TO FRONT – LINE EMPLOYEES FOR BUILDING STRONG BRANDS: A CONCEPTUAL FRAMEWORK _____ 114

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗΣ ΣΤΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΩΝ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΗ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ Π.Α.Ε. ΟΛΥΜΠΙΑΚΟΣ Σ.Φ.Π. _____ 115

ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΒΑΘΜΟΥ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΚΑΙ ΥΣΤΕΡΗΣΗΣ ΠΕΡΙΟΧΩΝ – ΜΟΝΤΕΛΟΠΟΙΗΣΗ ΒΕΛΤΙΣΤΗΣ ΚΑΤΑΝΟΜΗΣ ΠΟΡΩΝ ΤΟΥ ΕΘΝΙΚΟΥ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ _____ 124

MARSHALL VS JACOBS: LOCALIZATION AND URBANIZATION ECONOMIES IN THE GREEK CITIES _____ 133

USING CRITICAL PATH ANALYSIS (CPA) IN PLACE MARKETING PROCESS: A METHODOLOGICAL APPROACH IN THE CASE OF ROSTOCK, GERMANY _____ 144

REGIONAL BUSINESS SYNCHRONIZATION CYCLES IN GREECE _____ 145

EVIDENCE OF VOLUNTARY ACCOUNTING DISCLOSURES IN THE ATHENS STOCK MARKET _____ 157

VOLATILITY OF A STOCK INDEX AS THERMODYNAMIC FLUCTUATION _____ 158

HUMAN MADE CATASTROPHES, CONTAGION AND MARKET EFFICIENCY: THE CASE OF DEEPWATER HORIZON OIL SPILL _____ 159

ΈΝΑΣ ΑΛΓΟΡΙΘΜΟΣ ΒΕΛΤΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΕΝΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΕΡΓΑΣΙΩΝ ΜΕ ΤΗ ΜΕΘΟΔΟ ΤΗΣ ΔΙΚΤΥΩΤΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ. _____ 168

AN ALGORITHM FOR THE EQUAL PROFIT ALLOCATION BETWEEN MULTIPLE PLAYERS. _____ 186

WARM GLOW IN CHARITABLE AUCTIONS: ARE THE WEIRDOS DRIVING THE RESULTS? _____ 194

ΜΙΑ ΠΟΛΥΚΡΙΤΗΡΙΑ ΜΕΘΟΔΟΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΛΟΓΗ ΥΠΕΡΓΟΛΑΒΟΥ ΣΕ ΜΙΑ ΒΙΟΜΗΧΑΝΙΚΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΗ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΕΝΟΣ ΑΤΜΟΗΛΕΚΤΡΙΚΟΥ ΣΤΑΘΜΟΥ ΤΗΣ ΔΕΗ _____ 195

ΟΙ ΠΟΛΛΑΠΛΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΗΣ ΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ ΚΑΙ ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΗΣΗΣ _____ 260

Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΑΓΟΡΑ ΝΑΥΤΕΡΓΑΣΙΑΣ:ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΩΝ ΚΛΑΔΙΚΩΝ ΘΕΣΜΩΝ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΙΚΟΤΗΤΑΣ 267

ΑΠΟ ΤΙ ΕΞΑΡΤΑΤΑΙ Η ΣΤΑΣΗ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗΝ ΑΣΦΑΛΙΣΤΙΚΗ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ; ΑΝΑΛΥΣΗ ΜΙΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΓΝΩΜΗΣ 277

DEFINITION OF LOCAL LABOR MARKET AREAS IN GREECE ON THE BASIS OF TRAVEL-TO WORK FLOWS 290

THE BIRTH OF DEMOCRACY: WARRIORS INTO DEMOCRATS 301

MONETARY POLICY IN EURO-AREA: EVIDENCE FROM NONLINEAR TAYLOR RULE 312

COMPARING EUROPEAN TO US DEFENCE STRATEGY THROUGH AN ECONOMIC STANDPOINT. 321

ΠΑΓΚΟΣΜΙΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΚΡΙΣΗ ΚΑΙ ΝΟΤΙΟΑΝΑΤΟΛΙΚΗ ΕΥΡΩΠΗ: Η ΕΠΟΜΕΝΗ ΗΜΕΡΑ 331

THE EMU, AND THE GREEK BANKING SECTOR: ISSUES ARISING FROM THE RECENT FINANCIAL CRISIS. 339

STABILIZATION AND GROWTH IN THE GREEK ECONOMY: POLICY ANALYSIS WITH THE USE OF THE HERMIN MODEL. 351

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΩΝ ΣΥΓΚΟΙΝΩΝΙΑΚΩΝ ΥΠΟΔΟΜΩΝ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΕ ΠΕΡΙΟΔΟ ΚΡΙΣΗΣ 352

ΠΡΟΒΛΕΨΗ ΒΙΩΣΙΜΟΤΗΤΑΣ ΛΙΑΝΕΜΠΟΡΙΚΩΝ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ ΜΕ ΤΗΝ ΧΡΗΣΗ ΜΕΘΟΔΩΝ ΕΞΟΡΥΞΗΣ ΓΝΩΣΗΣ. ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΚΑΙ ΧΡΗΣΗ ΣΤΟΝ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΦΑΡΜΑΚΕΥΤΙΚΟ ΚΛΑΔΟ. 354

Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΚΗΣ ΤΙΜΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΑΚΤΟΠΛΟΪΑ ΑΙΓΑΙΟΥ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΑΠΕΛΕΥΘΕΡΩΣΗ ΤΗΣ ΚΑΙ ΟΙ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΣΤΟΥΣ ΝΑΥΛΟΥΣ 363

ΟΙ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΟΥ ΚΡΑΤΙΚΟΥ ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΜΟΥ ΣΕ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΒΙΟΜΗΧΑΝΙΕΣ: ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΔΙΑΣΤΗΜΙΚΗ ΒΙΟΜΗΧΑΝΙΑ 376

CORPORATE SOCIAL RESPONSIBILITY (CSR) IN GREECE: ENERGY SECTOR ANALYSIS 377

ΜΙΑ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΩΝ ΔΕΙΚΤΩΝ, ΠΛΑΙΣΙΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΤΥΠΩΝ ΕΤΑΙΡΙΚΗΣ ΗΘΙΚΗΣ ΠΟΥΡΣΑΝΙΔΗΣ Η. ΚΑΙ ΚΟΥΛΟΥΡΙΩΤΗΣ Δ.Ε. 389

THE DETERMINANTS OF POVERTY TRANSITIONS IN EUROPE AND THE ROLE OF DURATION DEPENDENCE 403

GENDER AND THE TRANSMISSION OF LIFETIME INEQUALITY: AN EMPIRICAL ANALYSIS OF MICRO-DATA FROM DIVERSE “WORLDS OF WELFARE CAPITALISM” 443

DISTIBUTIONAL IMPLICATIONS OF THE CRISIS IN GREECE 465

EMPIRICAL ANALYSIS OF THE RELATIONSHIP OF KNOWLEDGE, INNOVATION AND PRODUCTIVITY OF THE GREEK FIRMS 478

Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ‘ΤΕΧΝΟΔΟΜΗΣ’ & Η ΘΕΣΗ ΤΟΥ J.K. GALBRAITH ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΗΣ 479

Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΣΥΝΕΤΑΙΡΙΣΜΩΝ ΩΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΕΝΣΩΜΑΤΩΜΕΝΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΗ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ: ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΟΥ MONDRAGON COOPERATIVE CORPORATION (MCC) 486

**Χορηγοί**_____ **487**

# Πρόλογος

Στις εργασίες του 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Οικονομικής που διοργάνωσε το Τμήμα Οικονομικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών στην Εφαρμοσμένη Οικονομική παρουσιάσθηκαν εργασίες και μελέτες που κάλυπταν ένα ευρύτατο φάσμα της εφαρμοσμένης οικονομικής. Αρκετά μάλιστα από τα αντικείμενα και τις εργασίες που παρουσιάσθηκαν και συζητήθηκαν στην διάρκεια των διήμερων εργασιών του Συνεδρίου αφορούσαν, στον ένα ή στον άλλο βαθμό, διάφορες πτυχές της τρέχουσας οξύτατης οικονομικής κρίσης που διέρχεται η χώρα μας, συμπεριλαμβανομένων και των οδυνηρών κοινωνικών επιπτώσεων που αυτή συνεπάγεται. Στις συνολικά δεκατρείς συνεδρίες, οι σύνεδροι παρουσίασαν εργασίες που κάλυψαν θεματικές ενότητες της εφαρμοσμένης οικονομικής όπως Τραπεζική και Χρηματοοικονομική, Περιφερειακή και Αστική Οικονομική, Οικονομική της Εργασίας, Οικονομική του Περιβάλλοντος αλλά και θέματα καινοτομίας στις επιχειρήσεις, ζητήματα που αφορούν στους θεσμούς της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τις οικονομικές και κοινωνικές ανισότητες κ.α. Στα ανά χείρας πρακτικά του Συνεδρίου συμπεριλαμβάνονται όλες οι εισηγήσεις και τα άρθρα που παρουσιάστηκαν κατά την διάρκεια των εργασιών του Συνεδρίου, όπως έχουν κατατεθεί από τους συγγραφείς. Για την συλλογή και την διαμόρφωσή τους σε ένα ενιαίο σύνολο οφείλω να ευχαριστήσω ιδιαιτέρως την Λέκτορα του Τμήματος κα. Αγγελική Αναγνώστου που ανέλαβε το επίπονο έργο. Επίσης, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμότατες ευχαριστίες μου σε όλους όσοι συνέβαλαν στην επιτυχή, θέλω να πιστεύω, διοργάνωση του Συνεδρίου και ιδιαίτερα τους μεταπτυχιακούς φοιτητές και τους υποψήφιους διδάκτορες του Τμήματός μας. Τέλος, οφείλω να ευχαριστήσω τους χορηγούς του Συνεδρίου που με τις ευγενικές προσφορές τους κάλυψαν ένα πολύ μεγάλο μέρος των αναγκών του.

**Χρήστος Κόλλιας,**
Αναπληρωτής Καθηγητής
Πρόεδρος Τμήματος Οικονομικών Επιστημών

*Συνοπτικό Πρόγραμμα Συνεδρίου*

| **ΠΕΜΠΤΗ 14 ΑΠΡΙΛΙΟΥ 2011** | | |
|---|---|---|
| **15:00-16:00** | | **Εγγραφές συνέδρων** |
| 16:00-16:15 | Αμφιθέατρο | Καλωσόρισμα - Χαιρετισμοί |
| 16:15-17:00 | Αμφιθέατρο | Κεντρική ομιλία: «Why Should Greece Be Bailed Out» **JURGEN BACKHAUS** |
| **17:00-17:15** | | ***Διάλειμμα*** |
| 17:15-18:45 | Αμφιθέατρο | 1η Συνεδρία: **Οικονομική της Υγείας** |
| | Αίθουσα 4 | 2η Συνεδρία: **Οικονομική του Περιβάλλοντος** |
| **18:45-19:00** | | ***Διάλειμμα*** |
| 19:00-20:30 | Αμφιθέατρο | 3η Συνεδρία: **Τραπεζική & Χρηματοοικονομική Ι** |
| | Αίθουσα 4 | 4η Συνεδρία: **Θέματα Διοίκησης & Διοίκησης Ολικής Ποιότητας** |
| **20:30-21:30** | **Περιστύλιο** | ***Δεξίωση υποδοχής*** |
| **ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ 15 ΑΠΡΙΛΙΟΥ 2011** | | |
| **08:30-09:00** | | **Εγγραφές συνέδρων** |
| 09:00-10:30 | Αμφιθέατρο | 5η Συνεδρία: **Περιφερειακή & Αστική Οικονομική** |
| | Αίθουσα 4 | 6η Συνεδρία: **Τραπεζική & Χρηματοοικονομική ΙΙ** |
| **10:30-11:00** | | ***Διάλειμμα*** |
| 11:00-12:30 | Αμφιθέατρο | 7η Συνεδρία: **Ποσοτικές Μέθοδοι** |
| | Αίθουσα 4 | 8η Συνεδρία: **Οικονομική της Εργασίας** |
| **12:30-12:45** | | ***Διάλειμμα*** |
| 12:45-14:15 | Αμφιθέατρο | 9η Συνεδρία: **Οικονομία και Θεσμοί της Ευρωπαϊκής Ένωσης** |
| | Αίθουσα 4 | 10η Συνεδρία: **Πολιτικές για την Οικονομική Κρίση** |
| **14:15-15:30** | | ***Γεύμα*** |
| 15:30-17:00 | Αμφιθέατρο | 11η Συνεδρία: **Οικονομική των Επιχειρήσεων & Ανταγωνισμός** |
| | Αίθουσα 4 | 12η Συνεδρία: **Οικονομικές & Εισοδηματικές Ανισότητες** |
| **17:00-17:15** | | ***Διάλειμμα*** |
| 17:15-18:45 | Αμφιθέατρο | 13η Συνεδρία: **Καινοτομία στις Επιχειρήσεις** |
| **18:45-19:30** | **Περιστύλιο** | ***Τέλος Συνεδρίου*** |
| | | |

# Πρόγραμμα Συνεδρίου

## Πέμπτη 14 Απριλίου 2011

| | |
|---|---|
| **15:00-16:00** | **Εγγραφές Συνέδρων** |
| *16:00-17:00* | *Αμφιθέατρο* |
| Προεδρείο: | **Μιχάλης Ζουμπουλάκης** |
| ***16:00-16:15*** | ***Καλωσόρισμα – Χαιρετισμοί*** |
| 16:15-17:00 | **Κεντρικός ομιλητής:** «WHY SHOULD GREECE BE BAILED OUT»<br>**JURGEN BACKHAUS** |
| ***17:00-17:15*** | ***Διάλειμμα*** |

# 1η Συνεδρία: Οικονομική της Υγείας

***17:15-18:45*** ***Αμφιθέατρο***

Προεδρείο: **Στέφανος Παπαδάμου**

Η ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΧΡΗΣΤΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΑΡΟΧΗ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΦΡΟΝΤΙΔΑΣ ΥΓΕΙΑΣ ΣΤΟ ΝΟΜΟ ΤΡΙΚΑΛΩΝ

*ΜΑΙΡΗ ΚΟΝΤΟΥΛΗ-ΓΕΙΤΟΝΑ & ΟΛΓΑ ΜΠΕΛΛΟΥ*

A STOCHASTIC ANALYSIS OF TECHNICAL AND SCALE EFFICIENCY OF PUBLIC HOSPITALS IN GREECE

*ROXANI KARAGIANNIS*

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΩΝ ΧΡΗΣΤΩΝ ΤΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΑΡΟΧΗ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΦΡΟΝΤΙΔΑΣ ΥΓΕΙΑΣ ΣΕ ΚΕΝΤΡΟ ΥΓΕΙΑΣ ΑΣΤΙΚΟΥ ΤΥΠΟΥ

*ΜΑΙΡΗ ΚΟΝΤΟΥΛΗ ΓΕΙΤΟΝΑ & ΣΟΦΙΑ ΜΠΡΑΖΙΤΙΚΟΥ*

THE DETERMINANTS OF HEALTH CARE SPENDING: A PANEL DATA ANALYSIS ACROSS 30 OECD COUNTRIES (1991-2007)

*ΔΗΜΟΥ ΣΠΥΡΙΔΟΥΛΑ*

***18:45-19:00*** ***Διάλειμμα***

# 2η Συνεδρία: Οικονομική του Περιβάλλοντος

***17:15-18:45*** ***Αίθουσα 4***

Προεδρείο: **Χρήστος Κόλλιας**

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ ΑΠΟΔΟΣΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΑΞΙΑΣ ΣΤΗ ΘΑΛΑΣΣΙΑ ΒΙΟΠΟΙΚΙΛΟΤΗΤΑ

*ΣΤΑΜΚΟΠΟΥΛΟΣ Ζ., Σ. ΜΑΤΣΙΩΡΗ, Δ. ΒΑΦΕΙΔΗΣ & Χ. ΝΕΟΦΥΤΟΥ*

SOCIOTECHNICAL PERSPECTIVES OF WIND POWER POLICY

*ZOURNATZI ASPASIA & STAMBOULIS YEORYIOS*

ΤΟ ΑΣΤΙΚΟ ΠΡΑΣΙΝΟ ΩΣ ΠΟΡΟΣ ΣΥΛΛΟΓΙΚΗΣ ΙΔΙΟΚΤΗΣΙΑΣ

*ΑΡΒΑΝΙΤΙΔΗΣ ΠΑΣΧΑΛΗΣ & ΝΤΟΝΤΟΥ ΒΑΣΙΛΕΙΑ*

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΑΕΙΦΟΡΩΝ ΚΑΡΤΩΝ ΙΣΟΡΡΟΠΗΜΕΝΗΣ ΣΤΟΧΟΘΕΣΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΤΩΝ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ

*ΝΙΚΟΛΑΟΥ Ε.Ι. & ΤΣΑΛΗΣ Θ*

ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΣΥΝΔΥΑΣΤΙΚΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ CONJOINT ANALYSIS - CA ΩΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΤΙΚΟ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΤΗΣ ΠΑΡΑΚΤΙΑΣ ΖΩΝΗΣ ΜΕΤΑΞΥ ΤΟΥ ΜΩΛΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΡΚΙΤΣΑΣ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΦΘΙΩΤΙΔΑΣ

*ΟΙΚΟΝΟΜΟΥ Γ., Σ. ΜΑΤΣΙΩΡΗ & Χ. ΝΕΟΦΥΤΟΥ*

***18:45-19:00*** ***Διάλειμμα***

# 3η Συνεδρία: Τραπεζική & Χρηματοοικονομική Ι

***19:00-20:30*** *Αμφιθέατρο*

Προεδρείο: **Γιώργος Ιατρίδης**

DEFAULT RISK DRIVERS IN SHIPPING BANK LOANS

*MANOLIS KAVUSSANOS & DIMITRIS TSOUKNIDIS*

INTEREST RATE RISK AND BANK OF ENGLAND OPERATIONAL INDEPENDENCE: EVIDENCE FROM BANK AND LIFE INSURANCE COMPANIES

*STEPHANOS PAPADAMOU & COSTAS SIRIOPOULOS*

ΤΕΣΤ ΑΝΤΟΧΗΣ (STRESS TESTING) ΓΙΑ ΤΡΑΠΕΖΕΣ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ, ΠΡΟΣΟΜΟΙΩΣΕΙΣ, ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΤΡΑΠΕΖΩΝ

*ΣΆΒΒΑΣ ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ*

BOOTSTRAPPED EFFICIENCY MEASURES OF GREEK FOOD INDUSTRY

*PAPPA EVANGELIA*

***20:30-21:30*** *Δεξίωση Υποδοχής*

# 4η Συνεδρία: Θέματα Διοίκησης & Διοίκησης Ολικής Ποιότητας

***19:00-20:30*** ***Αίθουσα 4***

Προεδρείο: **Γιώργος Σταμπουλής**

Η ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΣΙΟ ΤΟΜΕΑ. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ.

*ΡΩΣΣΙΔΗΣ ΙΩΑΝΝΗΣ & ΜΠΙΤΣΑΝΗ ΕΥΓΕΝΙΑ*

MEASURING SERVICE QUALITY IN PUBLIC SECTOR: PERCEPTIONS OF THE IRS EMPLOYEES IN GREECE

*KARATZOGLOU BENJAMIN & PAPADOPOULOU THEODORA*

ADAPTING KELLER'S PYRAMID TO FRONT – LINE EMPLOYEES FOR BUILDING STRONG BRANDS: A CONCEPTUAL FRAMEWORK

*CHRIS TSAKMAKIS & VICTORIA BELLOU*

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗΣ ΣΤΗ ΔΕΣΜΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΡΓΑΖΟΜΕΝΩΝ ΜΕ ΤΗΝ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΗ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΜΙΑΣ Π.Α.Ε.

*ΜΠΑΡΛΑΣ ΑΧΙΛΛΕΑΣ*

***20:30-21:30*** ***Δεξίωση Υποδοχής***

Παρασκευή 15 Απριλίου 2011

**08:30-09:00** **Εγγραφές Συνέδρων**

## 5η Συνεδρία: Περιφερειακή & Αστική Οικονομική

***09:00-10:30*** ***Αμφιθέατρο***

Προεδρείο: **Αθηνά Οικονόμου**

ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΒΑΘΜΟΥ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΚΑΙ ΥΣΤΕΡΗΣΗΣ ΠΕΡΙΟΧΩΝ – ΜΟΝΤΕΛΟΠΟΙΗΣΗ ΒΕΛΤΙΣΤΗΣ ΚΑΤΑΝΟΜΗΣ ΠΟΡΩΝ ΤΟΥ ΕΘΝΙΚΟΥ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

*ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ ΠΡΟΦΥΛΛΙΔΗΣ, ΓΙΩΡΓΟΣ ΜΠΟΤΖΩΡΗΣ & ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΚΟΥΔΟΥΜΑΚΗΣ*

MARSHALL VS JACOBS: LOCALIZATION AND URBANIZATION ECONOMIES IN THE GREEK CITIES

*PASCHALIS ARVANITIDIS & SOKRATIS BASIAKOULIS*

USING CRITICAL PATH ANALYSIS (CPA) IN PLACE MARKETING PROCESS: A METHODOLOGICAL APPROACH IN THE CASE OF ROSTOCK, GERMANY

*THEODORE METAXAS, KLEANTHIS SIRAKOULIS & ALEX DEFFNER*

REGIONAL BUSINESS SYNCHRONIZATION CYCLES IN GREECE

*PANTELADIS IOANNIS & TSIAPA MARIA*

***10:30-11:00*** ***Διάλειμμα***

# 6η Συνεδρία: Τραπεζική & Χρηματοοικονομική ΙΙ

***09:00-10:30*** ***Αίθουσα 4***

Προεδρείο: **Βασίλης Ζερβός**

EVIDENCE OF VOLUNTARY ACCOUNTING DISCLOSURES IN THE ATHENS STOCK MARKET

*GEORGE IATRIDIS & PANAYIOTIS ALEXAKIS*

VOLATILITY OF A STOCK INDEX AS THERMODYNAMIC FLUCTUATION

*V-L. RENDOUMIS, & V. ZARIKAS*

HUMAN MADE CATASTROPHES, CONTAGION AND MARKET EFFICIENCY: THE CASE OF THE DEEPWATER HORIZON OIL SPILL

*CHRISTOS KOLLIAS, STEPHANOS PAPADAMOU & APOSTOLOS STAGIANNIS*

***10:30-11:00*** ***Διάλειμμα***

# 7η Συνεδρία: Ποσοτικές Μέθοδοι

***11:00-12:30*** ***Αμφιθέατρο***

Προεδρείο: **Αγγελική Αναγνώστου**

ΈΝΑΣ ΑΛΓΟΡΙΘΜΟΣ ΒΕΛΤΙΣΤΟΠΟΙΗΣΗΣ ΕΝΟΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΕΡΓΑΣΙΩΝ ΜΕ ΤΗ ΜΕΘΟΔΟ ΤΗΣ ΔΙΚΤΥΩΤΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ

***ΠΕΤΡΟΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΙΔΗΣ***

AN ALGORITHM FOR THE EQUAL PROFIT ALLOCATION BETWEEN MULTIPLE PLAYERS.

***ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ ΣΩΤΗΡΧΟΣ***

WARM GLOW IN CHARITABLE AUCTIONS: ARE THE WEIRDOS DRIVING THE RESULTS?

***KYRIAKI REMOUNDOU, ANDREAS C. DRICHOUTIS & PHOEBE KOUNDOURI***

ΜΙΑ ΠΟΛΥΚΡΙΤΗΡΙΑ ΜΕΘΟΔΟΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΛΟΓΗ ΥΠΕΡΓΟΛΑΒΟΥ ΣΕ ΜΙΑ ΒΙΟΜΗΧΑΝΙΚΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΗ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΕΝΟΣ ΑΤΜΟΗΛΕΚΤΡΙΚΟΥ ΣΤΑΘΜΟΥ ΤΗΣ ΔΕΗ

***Γ. ΤΣΑΛΙΑΝΗΣ & Δ. ΚΟΥΛΟΥΡΙΩΤΗΣ***

***12:30-12:45*** ***Διάλειμμα***

# 8η Συνεδρία: Οικονομική της Εργασίας

***11:00-12:30*** ***Αίθουσα 4***

Προεδρείο: **Μαίρη Γείτονα**

ΟΙ ΠΟΛΛΑΠΛΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΗΣ ΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ ΚΑΙ ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗΣ

*ΑΛΕΞΙΑ ΚΑΠΡΑΒΕΛΟΥ*

Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΑΓΟΡΑ ΝΑΥΤΕΡΓΑΣΙΑΣ: ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΩΝ ΚΛΑΔΙΚΩΝ ΘΕΣΜΩΝ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΙΚΟΤΗΤΑΣ

*ΘΕΟΔΩΡΟΣ ΚΟΥΤΡΟΥΚΗΣ*

ΑΠΟ ΤΙ ΕΞΑΡΤΑΤΑΙ Η ΣΤΑΣΗ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗΝ ΑΣΦΑΛΙΣΤΙΚΗ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ; ΑΝΑΛΥΣΗ ΜΙΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΓΝΩΜΗΣ

*ΠΛΑΤΩΝ ΤΗΝΙΟΣ & ΣΤΑΥΡΟΣ ΠΟΥΠΑΚΗΣ*

DEFINITION OF LOCAL LABOR MARKET AREAS IN GREECE ON THE BASIS OF TRAVEL-TO WORK FLOWS

*DIMITRIS KALLIORAS, YORGOS KANDYLIS, NIKOS KROMYDAKIS & PANAGIOTIS PANTAZIS*

***12:30-12:45*** ***Διάλειμμα***

# 9η Συνεδρία: Οικονομία και Θεσμοί της Ευρωπαϊκής Ένωσης

***12:45-14:15*** ***Αμφιθέατρο***

Προεδρείο: **Βίκυ Μπέλλου**

THE BIRTH OF DEMOCRACY: WARRIORS INTO DEMOCRATS

***NIKOLAOS KYRIAZIS & XENOPNON PAPARRIGOPOULOS***

MONETARY POLICY IN EURO-AREA: EVIDENCE FROM NONLINEAR TAYLOR RULE

***THANASSIS KAZANAS & FEDON KOMISSOPOULOS***

COMPARING EUROPEAN TO US DEFENCE STRATEGY THROUGH AN ECONOMIC STANDPOINT

***EMMANOUIL MARIOS ECONOMOU***

***14:15-15:30*** ***Γεύμα***

# 10η Συνεδρία: Πολιτικές για την Οικονομική Κρίση

***12:45-14:15*** ***Αίθουσα 4***

Προεδρείο: **Πλάτων Τήνιος**

ΠΑΓΚΟΣΜΙΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΚΡΙΣΗ ΚΑΙ ΝΟΤΙΟΑΝΑΤΟΛΙΚΗ ΕΥΡΩΠΗ: Η ΕΠΟΜΕΝΗ ΗΜΕΡΑ

*ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ ΣΙΟΚΟΡΕΛΗΣ*

THE EMU, AND THE GREEK BANKING SECTOR: ISSUES ARISING FROM THE RECENT FINANCIAL CRISIS

*KONSTANTINOS LIAPIS*

STABILIZATION AND GROWTH IN THE GREEK ECONOMY: POLICY ANALYSIS WITH THE USE OF THE HERMIN MODEL.

*AGELIKI ANAGNOSTOU & GEORGE PETRAKOS*

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΩΝ ΣΥΓΚΟΙΝΩΝΙΑΚΩΝ ΥΠΟΔΟΜΩΝ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΕ ΠΕΡΙΟΔΟ ΚΡΙΣΗΣ

*ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ ΠΡΟΦΥΛΛΙΔΗΣ, ΓΙΩΡΓΟΣ ΜΠΟΤΖΩΡΗΣ & ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ ΚΩΤΣΩΝΑΣ*

***14:15-15:30*** ***Γεύμα***

# 11η Συνεδρία: Οικονομική των Επιχειρήσεων & Ανταγωνισμός

***15:30-17:00*** ***Αμφιθέατρο***

Προεδρείο: **Αλέξης Δέφνερ**

ΠΡΟΒΛΕΨΗ ΒΙΩΣΙΜΟΤΗΤΑΣ ΛΙΑΝΕΜΠΟΡΙΚΩΝ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ ΜΕ ΤΗΝ ΧΡΗΣΗ ΜΕΘΟΔΩΝ ΕΞΟΡΥΞΗΣ ΓΝΩΣΗΣ. ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΚΑΙ ΧΡΗΣΗ ΣΤΟΝ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΦΑΡΜΑΚΕΥΤΙΚΟ ΚΛΑΔΟ

***ΜΑΡΙΝΑΚΟΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ & ΔΑΣΚΑΛΑΚΗ ΣΟΦΙΑ***

Η ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΚΗΣ ΤΙΜΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΤΗΝ ΑΚΤΟΠΛΟΪΑ ΑΙΓΑΙΟΥ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΑΠΕΛΕΥΘΕΡΩΣΗ ΤΗΣ ΚΑΙ ΟΙ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΣΤΟΥΣ ΝΑΥΛΟΥΣ

***ΓΙΑΝΝΗΣ ΣΙΤΖΙΜΗΣ***

ΟΙ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΟΥ ΚΡΑΤΙΚΟΥ ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΜΟΥ ΣΕ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΒΙΟΜΗΧΑΝΙΕΣ: ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΔΙΑΣΤΗΜΙΚΗ ΒΙΟΜΗΧΑΝΙΑ

***ΒΑΣΙΛΗΣ ΖΕΡΒΟΣ***

CORPORATE SOCIAL RESPONSIBILITY (CSR) IN GREECE: ENERGY SECTOR ANALYSIS

***THEODORE METAXAS & MARIA TSAVDARIDOU***

ΜΙΑ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΩΝ ΔΕΙΚΤΩΝ, ΠΛΑΙΣΙΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΤΥΠΩΝ ΕΤΑΙΡΙΚΗΣ ΗΘΙΚΗΣ

***Η. ΠΟΥΡΣΑΝΙΔΗΣ & Δ. ΚΟΥΛΟΥΡΙΩΤΗΣ***

***17:00-17:15*** ***Διάλειμμα***

# 12η Συνεδρία: Οικονομικές & Εισοδηματικές Ανισότητες

***15:30-17:00*** ***Αίθουσα 4***

Προεδρείο: **Χρήστος Κόλλιας**

THE DETERMINANTS OF POVERTY TRANSITIONS IN EUROPE AND THE ROLE OF DURATION DEPENDENCE

*EIRINI ANDRIOPOULOU & PANOS TSAKLOGLOU*

GENDER AND THE TRANSMISSION OF LIFETIME INEQUALITY: AN EMPIRICAL ANALYSIS OF MICRO-DATA FROM DIVERSE "WORLDS OF WELFARE CAPITALISM

*ANTIGONE LYBERAKI, PLATON TINIOS & THOMAS GEORGIADIS*

DISTRIBUTIONAL IMPLICATIONS OF THE CRISIS IN GREECE

*MANOS MATSAGANIS & CHRYSA LEVENTI*

***17:00-17:15*** ***Διάλειμμα***

# 13η Συνεδρία: Καινοτομία στις Επιχειρήσεις

***17:15-18:45*** ***Αμφιθέατρο***

Προεδρείο: **Θόδωρος Μεταξάς**

EMPIRICAL ANALYSIS OF THE RELATIONSHIP OF KNOWLEDGE, INNOVATION AND PRODUCTIVITY OF THE GREEK FIRMS

*YANNIS HATZIKIAN*

Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ 'ΤΕΧΝΟΔΟΜΗΣ' & Η ΘΕΣΗ ΤΟΥ J.K. GALBRAITH ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΗΣ

*ΜΙΧΑΗΛ ΖΟΥΜΠΟΥΛΑΚΗΣ*

Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΣΥΝΕΤΑΙΡΙΣΜΩΝ ΩΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΕΝΣΩΜΑΤΩΜΕΝΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΗ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ: ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΟΥ MONDRAGON COOPERATIVE CORPORATION (MCC)

*ΝΑΚΟΥ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ & ΣΤΑΜΠΟΥΛΗΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ*

***18:45-19:30*** ***Διάλειμμα***

# Πρακτικά Συνεδρίου

**8η Συνεδρία:**

**Οικονομική της Εργασίας**

**11:00-12:30**

**Αίθουσα 4**

# ΟΙ ΠΟΛΛΑΠΛΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΗΣ ΕΡΓΑΤΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ ΚΑΙ ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

**Αλεξία Καπραβέλου**,
*M.Ed., Υπ. Διδάκτωρ Παντείου Πανεπιστημίου,*
akaprave@gmail.com, akaprave@sch.gr

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Για τον Marx, το κύριο κριτήριο ένταξης στην εργατική τάξη, η οποία είναι μια αντικειμενική πραγματικότητα, είναι η μη κατοχή των μέσων παραγωγής και οι παραγωγικές σχέσεις. Για τον Proudhon, το εργατικό κίνημα συγκροτείται για να ενισχύσει την ταξική συνείδηση, χωρίς στόχο να την ελέγξει ή να την κατευθύνει. Η εργατική συνείδηση στον Lukács προϋποθέτει ότι η εργατική τάξη θα καταλήξει να έχει μια παγκόσμια εικόνα της κοινωνίας ως αντίθετης σ' αυτούς που κατέχουν τον πλούτο και οι ορίζοντες των οποίων περιορίζονται από τα προσωπικά τους συμφέροντα. Η ταξική συνείδηση, οι μορφές εργατικών διεκδικήσεων και ο βαθμός ενότητας και εναντίωσης στην εξουσία διαφέρουν όμως ανάμεσα στα εργατικά επαγγέλματα.

Ο Weber διακρίνει τις οικονομικές τάξεις στο ότι τα μέλη τους μοιράζονται μια κοινή κατάσταση στην αγορά ιδιοκτησίας (εισοδήματα) και στην αγορά εργασίας (αμοιβές από προσόντα) και προσθέτει παράγοντες όπως η εργασιακή ασφάλεια, οι προοπτικές καριέρας, ο βαθμός αυτονομίας στην εργασία, το κοινωνικό status από το επαγγελματικό κύρος, η κοινωνική συμπεριφορά και οι στάσεις των μελών της τάξης. Στο σχήμα του Weber, η κοινωνική τάξη είναι απλή ταξινόμηση ομοειδών ατόμων, στην οποία εκλείπει η ταξική πάλη και αφήνει περιθώρια κοινωνικής κινητικότητας. Την αντίληψη αυτή ακολουθούν συνεχιστές του.

Ανθρωπολογικές έρευνες διακρίνουν στοιχεία εργατικής κουλτούρας, στάσεων, συνηθειών και αναπαραστάσεων των χαμηλών τάξεων, καθώς και του αισθήματος του ανήκειν. Ο Thompson θεωρεί ότι οι εμπειρίες και οι ενέργειες των εργατών ως δρώντων προσώπων αποτελούν την κινητήρια δύναμη της Ιστορίας. Ο Scott θα διαφωνήσει στο ότι η εργατική κουλτούρα δεν είναι ομοιογενής, αλλά ενέχει και διαιρέσεις βασισμένες στο είδος της απασχόλησης, στο επίπεδο δεξιοτήτων, στο φύλο, στη φυλή και στην εθνότητα.
Η σημερινή μεταφορντικού τύπου ευέλικτη και απέριττη παραγωγή δημιουργεί μια νέα εργατική τάξη πλάι στους παραδοσιακούς εργάτες, το πρεκαριάτο επιχειρήσεων ή υπηρεσιών, τους νεοεισερχόμενους ή προλεταριοποιημένους εργαζόμενους υπαλλήλους, εργάτες που παρέχουν προσωπικές υπηρεσίες αυτοαπασχόλησης. Εργάτες εξαναγκάζονται προς εργασία λόγω χρεών ή είναι ενοικιαζόμενοι εργαζόμενοι από υπεργολαβίες ή έχουν πολλούς εργοδότες ή είναι παράλληλα μικροκαλλιεργητές και παραγωγοί των προϊόντων τους. Επίσης, τα όρια μεταξύ εργατών και δούλων, ή εργατών και λούμπεν προλεταριάτου είναι ρευστά. Συνεπώς, ο καπιταλισμός επιλέγει οποιεσδήποτε μορφές εμπορευματοποιημένης εργασίας που κάθε φορά αυξάνουν την κερδοφορία του κεφαλαίου, στον πρωτογενή, δευτερογενή και τριτογενή τομέα.

**ABSTRACT**

For Marx, the basic criterion of accession in working class, that constitutes an objective reality, is the luck of possession of the means of production, as well as the relations of production. For Proudhon, the labour movement is consisted in order to enhance class consciousness, without aiming at controlling or directing it. Labour class consciousness in Lukács presupposes that labour class would lead to have an international image of society as opposed to those who posses wealth and whose horizons are limited by their personal interests. However, class consciousness, modes of working demands, and the grade of unity and opposition to authority differ among labour occupations. Weber distinguishes economic classes in a way that their members share a common situation in the property market (income) and in the labour market (wages from qualifications) and he adds factors, such as work security, career prospects, grade of autonomy at work, social status from occupational prestige, social behaviour and attitudes of class members. In Weber's schema, social class is a simple classification of similar individuals, in which class struggle is absent and which allows space for social mobility. This option is followed by his holdovers. Anthropological researches distinguish elements of labour culture, attitudes, customs and representations by lower classes, as long as the sense of belonging. Thompson states that workers' experiences and actions as energetic persons construct the motive power of History. Scott disagrees in that, suggesting that labour culture is not homogenous, but it also includes divisions based to types of occupation, skills level, gender, race, and ethnicity. Current flexible, lean and mean production in meta-fordism creates a new working class, close to the traditional workers, that is the precariat of enterprises and services, the new-entrants or the proletarianized clerical workers, as well as workers that offer personal self-occupational services. Workers are forced to work due to debts or they are rented by subcontractors or have two or more employers or they are, in parallel, petit-cultivators and simultaneously producers of their goods. In addition, borders between workers and slaves, or between workers and lumpen-proletariat are characterized by fluidity. Consequently, various forms of commodity work are presented, that in every case raise the profitability of capital, in primary, secondary and tertiary economic section.

**Λέξεις-κλειδιά**: εργατική τάξη, προλεταριάτο, πρεκαριάτο, επισφάλεια.

**JEL Classifications: J82, J83, J24**

**Εισαγωγή**

Η εργασία, αντίθετα από την ιδεολογία της κυρίαρχης τάξης και της θρησκείας, αλλά και αντίθετα από τη χεγκελιανή οπτική της ως ανθρώπινης αναγκαιότητας που έθρεψε την ιδεολογία του κράτους πρόνοιας, ήταν συνώνυμο της δουλείας στην αρχαιότητα, της φτώχειας και κοινωνικής υποτίμησης στο Μεσαίωνα, της αλλοτρίωσης στην εποχή του Marx (Zimmermann, 2001: 16561-16562).

Ο εργάτης στα λεξικά ορίζεται ως α) ο μη κάτοχος ιδιοκτησίας, που αναγκάζεται να πωλήσει την εργασία του/εργατική του δύναμη στον κεφαλαιούχο και που παράγει τις υλικές ανάγκες για την κοινωνία, β) ο ασκών βαριά χειρωνακτική εργασία π.χ. εργάτης γης, ανθρακωρύχος, εργάτης οικοδομής, εργάτης εργοστασίου, γ) ο χαμηλόμισθος ημερομίσθιος, σε αντίθεση με αυτόν που αμείβεται με σταθερό μηνιαίο μισθό, δ) αυτός που απασχολείται σε χαμηλής βαθμίδας θέσεις εργασίας, ως προς την εκπαίδευση, τις δεξιότητες και τις αμοιβές.

Στη βιβλιογραφία, η τάξη αναλύεται είτε με όρους οικονομικής ανάπτυξης, είτε από την οπτική των σχεδίων ζωής και των κοινωνικών σχέσεων, είτε από την πλευρά των διαμορφούμενων ομάδων με κοινές διαθέσεις, είτε ως προς τη συλλογική δράση. Η συμφωνία των επιστημόνων περιορίζεται στο πώς οι άνθρωποι εξασφαλίζουν τα προς το ζην, στο βαθμό που υπάρχουν σταθερές ανισότητες μεταξύ των διαφορετικών τάξεων (Zolberg, 1995: 28-30).

**Η εργατική τάξη στον αναρχισμό, μαρξισμό και νεομαρξισμό**

Για τον Marx, το κύριο κριτήριο ένταξης στην εργατική τάξη, η οποία είναι μια αντικειμενική πραγματικότητα, είναι η μη κατοχή των μέσων παραγωγής και οι παραγωγικές σχέσεις (εκμετάλλευση που οδηγεί σε ταξικούς αγώνες και επανάσταση, ή εκμετάλλευση με ψευδή συνείδηση) που επιδρούν σε κάθε όψη του βίου. Νεομαρξιστές[16] διακρίνουν στρώματα στην εργατική τάξη, με διαφοροποιημένα συμφέροντα, ή συνύπαρξη καπιταλιστικών και προκαπιταλιστικών τρόπων παραγωγής σε μια οικονομία. Παράλληλα, θεωρητικοί διαχωρίζουν την εργατική από τη μεσαία τάξη, στο ότι η δεύτερη περιλαμβάνει εργαζόμενους που ασκούν συντονισμό στην εργασιακή διαδικασία ή έλεγχο των εργατών ή δεν παράγουν ή, κατ' άλλους, είναι διανοούμενοι ή ειδικοί που εκμεταλλεύονται δεξιότητες των εργατών και τα οικονομικά του οργανισμού (Saunders, 2001: 1934-1935).

Οι εργάτες κατέχουν μόνον την εργατική τους δύναμη, την οποία εξαναγκάζονται να πωλούν, καθώς εξαρτώνται από τους εργοδότες, αλλά εξαναγκάζονται και σε αντίσταση, επειδή οι αυξανόμενες απαιτήσεις του κεφαλαίου απειλούν συνεχώς τις ζωές τους. Αυτή η κατάσταση εξάρτησης και αντίστασης συνιστά την ταξική πάλη. Η αντίσταση περνά μέσα από τη μετατροπή της εργατικής τάξης σε τάξη για τον εαυτό της, την ταξική συνείδηση[17], δηλαδή τη συνείδηση των κοινών οικονομικοκοινωνικών συνθηκών της εργατικής τάξης και της αλλοτρίωσής της, την ανταγωνιστική σχέση με τους κεφαλαιοκράτες και την ανάγκη ταξικών συγκρούσεων για την καταστροφή του καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής, δηλαδή κοινωνικής επανάστασης και κοινωνικής αλλαγής, που μπορεί να εκφραστεί μέσα από εργατικά έντυπα (Ansart, 2001: 1932). Η εργατική Ιστορία του Thompson, αντίθετα με τον αλτουσεριανό στρουκτουραλισμό, υπερασπίζεται την ιδέα της εργατικής τάξης ως τάξης για τον εαυτό της, δηλαδή ότι οι εμπειρίες και οι ενέργειες των εργατών ως δρώντων προσώπων αποτελούν, σε τελευταία ανάλυση, την κινητήρια δύναμη της Ιστορίας (Dunk, 2002: 894).

**Η εργατική τάξη στον Weber και στους νεοβεμπεριανούς**

Ο Weber διακρίνει τις οικονομικές τάξεις στο ότι τα μέλη τους μοιράζονται μια κοινή κατάσταση στην αγορά ιδιοκτησίας (υψηλά εισοδήματα) και στην αγορά εργασίας (υψηλές αμοιβές από υψηλά προσόντα). Έτσι, διακρίνει δύο μεσαίες τάξεις (μικροϊδιοκτήτες με σχετικά αδύναμη θέση στην αγορά εργασίας και διανοούμενοι μικροϊδιοκτήτες με υψηλές προσόδους στην αγορά εργασίας λόγω της εκπαίδευσης και εμπειρίας τους), σε αντίθεση με την εργατική τάξη, που δεν κατέχει περιουσία και προσόντα. Ο Weber προσθέτει και παράγοντες όπως το εισόδημα, η εργασιακή ασφάλεια, οι προοπτικές καριέρας, ο βαθμός αυτονομίας στην εργασία, το κοινωνικό status που προέρχεται από το επαγγελματικό κύρος, η κοινωνική συμπεριφορά και οι στάσεις των μελών της τάξης. Παράλληλα, αμφισβητεί την ταξική συνείδηση, καθώς και

[16] Όπως ο Πουλαντζάς και ο E.O. Wright.

[17] Η προσέγγιση αυτή ανάγεται στον Saint-Simon, Marx και Proudhon. Ο τελευταίος στο *On the political potential of the working classes* διακρίνει τρεις προϋποθέσεις ενότητας της κοινωνικής τάξης για πολιτική δράση: η επίτευξη της αυτοσυνείδησης, που πρώτος ο Hegel συλλαμβάνει στη *Φαινομενολογία του Πνεύματος*, η διαμόρφωση ενός πολιτικού προγράμματος και η ικανότητα εκπλήρωσης ενός τέτοιου προγράμματος. Γι' αυτόν, το εργατικό κίνημα συγκροτείται για να ενισχύσει την ταξική συνείδηση, χωρίς στόχο να την ελέγξει ή να την κατευθύνει, ενώ ο Lenin στο *Τι να κάνουμε* υποστηρίζει στο εργατικό κόμμα την ύπαρξη ηγεσίας από επαγγελματίες επαναστάτες εργατικής προέλευσης και αντίπαλους του ρεφορμισμού και αναρχισμού, ενωμένους με σκληρή κομματική πειθαρχία, παρά από διανοουμένους αστικής καταγωγής που παράγουν επαναστατική θεωρία και οδηγούν την ταξική συνείδηση στη διεκδίκηση καθαρά οικονομικών αιτημάτων. Μαρξιστές θεωρητικοί όπως η Luxembourg, ο Lukács και ο Gramsci εκφράζουν φόβους για τις συνέπειες της αντικατάστασης της ταξικής συνείδησης από ένα αυταρχικό κόμμα. Ο Mann διακρίνει τέσσερις αρχές συγκρότησης της ταξικής συνείδησης: ταξική ταυτότητα και αντιπαλότητα, θεώρηση της κοινωνίας ως όλου, εναλλακτική θεώρηση της κοινωνίας βασισμένης σε διαφορετικές αρχές οργάνωσης που στοχεύουν στην αντικατάσταση της καθεστηκυίας τάξης. Η εργατική συνείδηση στον Lukács προϋποθέτει ότι η εργατική τάξη, εξαιτίας της υποτελούς της θέσης, θα καταλήξει να έχει μια παγκόσμια εικόνα της κοινωνίας ως αντίθετης σ' αυτούς που κατέχουν τον πλούτο και οι ορίζοντες των οποίων περιορίζονται από τα προσωπικά τους συμφέροντα (Ansart, 2001: 1931-1933).

την ταύτιση της άρχουσας οικονομικής τάξης με την άρχουσα κοινωνική και πολιτική δύναμη σε κάθε κοινωνία. Στο σχήμα του Weber, η κοινωνική τάξη είναι ταξική δομή και όχι ταξική δράση, δηλαδή απλή ταξινόμηση ομοειδών ατόμων, στην οποία εκλείπει η ταξική πάλη. Έτσι, χαρτογραφεί ταξικές διαφορές, χωρίς να τις εξηγεί, όμως αφήνει περιθώρια κοινωνικής κινητικότητας (Saunders, 2001: 1935).

Ο βεμπεριανός Lockwood βάσει των κριτηρίων της θέσης του ατόμου στην αγορά, στην εργασία, και στην κοινωνία, εντοπίζει διαφορές εντός της εργατικής τάξης, ανάμεσα στους υπαλλήλους γραφείου και στους χειρώνακτες εργάτες, οι οποίοι υποκατηγοριοποιούνται σε βιομηχανικούς εργάτες, παραδοσιακούς προλετάριους π.χ. στα ορυχεία, και εργάτες γης. Ο επίσης βεμπεριανός Goldthorpe αναπτύσσει μοντέλο ταξικής δομής με 11 κατηγορίες που έχει χρησιμοποιηθεί στην κοινωνική έρευνα. Ο Giddens διακρίνει τις κοινωνικές τάξεις σε ιδιοκτήτες περιουσίας, προσόντων και χειρωνακτικής εργατικής δύναμης και ακολουθεί τον Lockwood στις διαφορές στο χώρο εργασίας, όπως οι σχέσεις εξουσίας. Αυτές οι διαφορές είναι διακριτές μεταξύ των τάξεων και οδηγούν σε ένα βαθμό ταξικής επίγνωσης, που δεν ταυτίζεται με την μαρξική ταξική συνείδηση. Ο Parkin προσδιορίζει την ταξική θέση με όρους ανθρώπινων αξιών, πεποιθήσεων και δράσεων, και συνεχίζει την ιδέα της κοινωνικής ολοκλήρωσης του Weber, ως του τρόπου με τον οποίο ομάδες βελτιώνουν ή διατηρούν τα προνόμιά τους, περιορίζοντας την πρόσβαση των άλλων σε αυτά, δηλαδή διά του αποκλεισμού των υποτελών ομάδων από την ιδιοκτησία και τα επαγγελματικά προσόντα αλλά και των συνδικαλιστικών διεκδικήσεων. Έτσι, η ταξική δομή εξαρτάται από τις συλλογικές μορφές δράσης, από τον τρόπο που οι άνθρωποι δρουν (Saunders, 2001: 1935-1936).

Ταξικά κριτήρια που χρησιμοποιούνται σε επίσημες στατιστικές (π.χ. της βρετανικής κυβέρνησης) αρχικά ήταν επιστημονικά αυθαίρετα, ενώ τώρα πια είναι νεο-βεμπεριανής κατεύθυνσης, με έμφαση στην κατάσταση στην εργασία και στην αγορά, και βασισμένα μάλλον στο σύστημα ταξινόμησης του Goldthorpe, όμως αμφισβητείται η μέτρηση των τάξεων με όρους κατηγοριών. Στις ΗΠΑ χρησιμοποιείται μια 96-βαθμη κλίμακα κοινωνικής κινητικότητας των Blau & Duncan, όπου υπάρχει υψηλή συσχέτιση επαγγελματικού κύρους και εισοδήματος με το εκπαιδευτικό επίπεδο, αλλά έχει δεχτεί παγκόσμια κριτική στο ότι μετρά διαφορές status παρά διαφορές δύναμης στην αγορά και κατηγορήθηκε για τις συντηρητικές της υποθέσεις, ότι υπάρχει συναίνεση ως προς το ισχύον σύστημα επαγγελματικών αμοιβών. Για την άρση αυτής της κριτικής, ο Stewart ανέπτυξε επαγγελματική κλίμακα βασισμένη στην κοινωνική απόσταση που διαχωρίζει τις κοινωνικές τάξεις, η οποία βέβαια ομοιάζει με κλίμακες επαγγελματικού κύρους, χωρίς να υπεισέρχεται στην ιδεολογική μείξη αυτού του κύρους, ενώ δεν προσθέτει πιο υποκειμενικά ίσως ταξικά όρια (Saunders, 2001: 1937).

Στοιχεία που διακρίνουν την εργατική τάξη, 'εμείς' και 'αυτοί', αλλά δεν οδηγούν σε ταξική πόλωση είναι οι υλικές δυσκολίες, η οικονομική ανασφάλεια, η απουσία προσόντων –εκτός εάν, κατά τον Touraine, πρόκειται για συγκεκριμένα εργατικά επαγγέλματα με υψηλό βαθμό αφοσίωσης στο έργο και στους συναδέλφους και αντιπαλότητας απέναντι στην εξουσία, όπως π.χ. συμβαίνει στους ανθρακωρύχους και λιμενεργάτες, ενώ οι στάσεις των εκπαιδευμένων βιομηχανικών εργατών είναι λιγότερο ριζοσπαστικές. Ο Goldthorpe επεκτείνει την προβληματική στο ότι εργάτες με λειτουργική σχέση με την εργασία τους αναζητούν εργασιακή σταθερότητα και υψηλότερες αμοιβές, και ενδιαφέρονται περισσότερο για την κατανάλωση παρά για συγκρούσεις. Αυτό φαίνεται και από τα ποσοστά συμμετοχής στις απεργίες, που είναι υψηλότερα στις βιομηχανίες, αλλά χαμηλότερα στον τομέα των τραπεζικών και διοικητικών υπηρεσιών, όπου επέρχονται διαπραγματεύσεις για την ικανοποίηση αιτημάτων, όπως αυξήσεις, βελτίωση εργασιακών συνθηκών, λιγότερη δουλειά. Η πιο συγκρουσιακή οπτική της κοινωνίας συνδέεται με την κατοχή της εξουσίας παρά της ιδιοκτησίας ή του κύρους (Ansart, 2001: 1932-1933).

Και για τον Warner επίσης, υπάρχουν πολλαπλά επίπεδα κοινωνικού status εντός της κοινωνικής δομής. Ο Warner εντοπίζει ταξικές διαφορές ως προς τον πλούτο, το εισόδημα, τις καταναλωτικές συνήθειες, το χώρο εργασίας, το βαθμό αστικότητας και το επίπεδο προσόντων και αμφισβητεί ότι η εργατική τάξη καθοδηγείται από τη βούληση για πολιτική αλλαγή και από την ικανότητα υποστήριξης ενός εναλλακτικού προγράμματος. Ο Mallet, αντίθετα με τον Goldthorpe, θα συμπληρώσει στον Warner ότι η πρόταση αλλαγής μπορεί να αρθρωθεί από τη νέα εργατική τάξη των εκπαιδευμένων βιομηχανικών εργατοτεχνιτών στις νέες τεχνολογίες, επικοινωνίες και πετροχημικές βιομηχανίες, που υποτίθεται ότι υιοθετούν ριζοσπαστικές πολιτικές θέσεις στα συνδικάτα τους. Όμως είναι γενικότερο το χαμηλό επίπεδο εργατικής συμμετοχικότητας, και μάλιστα τα αιτήματα των τεχνικών είναι συντεχνιακά, και παράλληλα περιμένουν από τα πολιτικά κόμματα την υπεράσπιση των εθνικών συμφερόντων, οπότε αναπαράγουν παραδοσιακές ταξικές διαιρέσεις παρά προάγουν την ταξική συνείδηση (Ansart, 2001: 1933).

Αυτά τα κριτήρια ένταξης στην εργατική τάξη χρησιμοποιούνται στις σύγχρονες κοινωνικές έρευνες. Η εργατική τάξη βιώνει εμπειρίες περιθωριοποίησης (Jones, 2007: 175), έχει χειρότερη υγεία απ' ό,τι η αστική τάξη, λόγω μάλιστα των ανισοτήτων ως προς την πρόσβαση σε υπηρεσίες υγείας[18] (Bolam *et al.*, 2004: 1355), διαθέτει χαμηλότερο εισόδημα, επομένως χαμηλότερους πόρους για τη διατροφή και τη φαρμακευτική περίθαλψη, εξαρτάται από προγράμματα εκπαίδευσης και κοινωνικών υπηρεσιών, δηλαδή φροντίδας παιδιών και ευαίσθητων κοινωνικών ομάδων (Fletcher *et al.*, 2008: 115, 128-131), αγοράζει λιγότερο ποιοτικά είδη πρώτης ανάγκης (van der Linden, 1994: 117-118). Προτείνονται μεταρρυθμίσεις σ' αυτούς τους τομείς, υπέρ των εργαζομένων, και οι μετανάστες, ως νέο εργατικό δυναμικό, αναφέρονται, επίσης, ως φορείς κοινωνικής αναμόρφωσης (Freeman, 1978: 24, 37-39).

[18] Έχει μάλιστα αρχίσει μια προβληματική που αμφισβητεί τη χρησιμότητα της ταξικής ανάλυσης, με ισχυρισμούς όπως ότι οι άνθρωποι δεν σκέπτονται για τους εαυτούς τους με ταξικούς όρους, είναι συχνή η ταξική κινητικότητα, τα ταξικά όρια είναι θολά, και η ταξική ανάλυση αδυνατεί να συνδέσει την ταξική θέση με τα κοινωνικά της αποτελέσματα. Η ταξική θέση του συζύγου δεν ταυτίζεται με αυτή της συζύγου και των παιδιών, ή υπάρχουν ταξικές ιδιαιτερότητες σε ό,τι αφορά τα 'γυναικεία' επαγγέλματα, τους σπουδαστές, τους μερικώς απασχολούμενους, τους ανέργους και τους συνταξιούχους. Είναι όμως παραδεκτό και σε τέτοιες προσεγγίσεις ότι η αντικειμενική ταξική τοποθέτηση είναι κρίσιμη για την εξήγηση πολλών κοινωνικών φαινομένων, σε ό,τι αφορά διαφορές π.χ. νοσηρότητας ή πρόσβασης στην περίθαλψη (Saunders, 2001: 1937).

**Η εργατική τάξη στις πολιτισμικές προσεγγίσεις**

Στα τέλη της δεκαετίας του 1980, η ταξική ανάλυση εμπλουτίζεται με θέματα, όπως η θέση του εργάτη στην τοπική κοινότητα, οι κοινωνικές σχέσεις και τα συστήματα πατρωνίας, το κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιο (πέραν του οικονομικού κεφαλαίου), ο προσδιορισμός και η αναπαραγωγή της ταξικής συνείδησης στην κοινότητα (Lipuma and Meltzoff, 1989: 328-330), η φεμινιστική και αντιρατσιστική σκέψη (da Costa, 1989: 17). Η ζωή των εργατών φαίνεται να διαμορφώνεται από το χώρο εργασίας τους (Kimeldorf, 1985: 359) αλλά και από την ταξική τους παράδοση, καθώς βρέθηκε ότι άτομα που έχουν επιτύχει ανοδική κινητικότητα, ανήκουν δηλαδή στη μεσαία τάξη ως προς το εισόδημα και το χώρο διαβίωσης, υιοθετούν συνήθειες της εργατικής τους προέλευσης ως προς την κοινωνικότητα, το γάμο, τις στάσεις απέναντι στο ρόλο των φύλων, που είναι παραδοσιακές (Marciano, 1974: 489, 502).

Ανθρωπολογικές έρευνες διακρίνουν στοιχεία εργατικής κουλτούρας, για παράδειγμα το ανδρικό εργατικό habitus, όπως η συλλογική ταυτότητα, η υπερηφάνεια και ο ανδρισμός των χειρωνακτών εργατών χαμηλού εκπαιδευτικού επιπέδου, η αποφυγή 'γυναικείων' εργατικών επαγγελμάτων, 'επιθετικές' καθημερινές τους συμπεριφορές και συνήθειες[19], που είναι πρακτικές μη αποδεκτές σε εργασίες υψηλής εποπτείας ή προσανατολισμένες στον καταναλωτή (Nixon, 2009: 308, 318-319), δηλαδή σε μη εργατικά επαγγέλματα. Ο Hoggart επίσης εξηγεί τη μοναδικότητα των στάσεων, συνηθειών και αναπαραστάσεων των χαμηλών τάξεων, καθώς και του αισθήματος του ανήκειν (Ansart, 2001: 1932). Για παράδειγμα, στο μεσοπόλεμο, η βρετανική εργατική τάξη, επηρεασμένη από τη σοσιαλιστική κουλτούρα, βίωνε τα ομαδικά αθλήματα ως μέρος της καθημερινής ζωής, καθώς ενίσχυαν την πολιτική συνείδηση και πόλωση, την εργατική διεθνιστική αλληλεγγύη, τον ακτιβισμό, τον αντιφασιστικό αγώνα (Kill, 1994: 72-73).

Ωστόσο, αυτή η ταξική συνοχή δεν υπήρξε πάντοτε σταθερή, αν κρίνουμε από την ανομοιογένεια των Αμερικανών εργατών κατά την ίδια χρονική περίοδο του μεσοπολέμου, ως προς τις εμπειρίες ζωής, τις προσωπικές αξίες, τη συνδικαλιστική και πολιτική τους συμμετοχή (Kimeldorf, 1985: 373-374). Συνεκτικά στοιχεία είναι βέβαια όχι η συμμετοχή στα συνδικάτα αλλά η φύση της εργασίας και οι καταναλωτικές συνήθειες (Durrenberger and Doukas, 2008: 214, 221-222). Ο Scott υποστηρίζει ότι η εμπειρία δεν είναι άμεση αλλά πολύ πιο πολύπλοκη, τίθεται υπό αμφισβήτηση και είναι πολιτική. Έτσι και η εργατική κουλτούρα ποτέ δεν ήταν ομοιογενής, ακόμα και εντός των ίδιων εθνικών ή εθνοτικών ορίων, αλλά ενέχει και διαιρέσεις βασισμένες στο είδος της απασχόλησης, στο επίπεδο δεξιοτήτων, στο φύλο, στη φυλή και στην εθνότητα, οι οποίες δημιουργούν ρήγματα στη θεωρία που προβλέπει τι θα μπορούσε να υπάρξει στην επιφάνεια της ταξικής συνείδησης (Edgren and Olsson, 1989: 76-77. Dunk, 2002: 895-896).

Σύμφωνα με την πολιτισμική προσέγγιση, οι μετανάστες αποτελούν σημαντικό φορέα ταξικής συνείδησης, καθώς φέρουν κοινά στοιχεία από την αγροτική τους προέλευση και από την τρέχουσα απασχόλησή τους, κυρίως στις βιομηχανίες (Logan, 1978: 1159, 1174-1175). Αυτή η ενότητα έχει κατά καιρούς υπονομευθεί από απεργοσπαστικά φαινόμενα, που συγκεντρώνουν τόσο ενδοφυλετικά όσο και διαφυλετικά χαρακτηριστικά, π.χ. λευκοί απεργοσπάστες εναντίον λευκών ή μαύρων απεργών στις ΗΠΑ (Roediger, 1997: 89).

**Η εργατική τάξη στις ριζοσπαστικές θεωρίες του μεταφορντισμού**

Για άλλους μελετητές, ιδιαίτερα του 21ου αι., η μεταφορντικού τύπου ευέλικτη και απέριττη παραγωγή δημιουργεί μια νέα εργατική τάξη[20] πλάι στους παραδοσιακούς εργάτες, α) το πρεκαριάτο (επισφαλείς και ευέλικτοι απασχολήσιμοι) των μικρομεσαίων επιχειρήσεων ή των ιδιωτικοποιημένων υπηρεσιών, με χρόνια εργασιακή αστάθεια, μερική απασχόληση, αλλαγή επαγγελματικής θέσης κατόπιν παρατεταμένης ανεργίας ή και ανθυγιεινή εργασία, π.χ. στον κατασκευαστικό κλάδο, στην αποθήκευση, φορτοεκφόρτωση, μεταφορά, διανομή, β) τους νεοεισερχόμενους ή προλεταριοποιημένους εργαζόμενους υπαλλήλους, ακόμα και του δημοσίου τομέα, που μάλιστα οργανώνουν εργατικούς αγώνες, όπως εργαζόμενοι στην υγεία, στην εκπαίδευση, στις επικοινωνίες και μεταφορές, τεχνολόγοι, τεχνικοί κλπ., και οι μισθοί των οποίων έχουν δραματικά περικοπεί σε μια περίοδο εξασθένισης της δύναμης των συνδικάτων, επιβολής ευέλικτων συλλογικών ή ατομικών συμβάσεων και παράλληλης ατομικής εργασιακής κατάστασης και ετερογένειας της εργατικής τάξης, καθώς και χειροτέρευσης του επιπέδου διαβίωσης (Roman, & Arregui, 2001: 52-66) και γ) εργάτες που παρέχουν προσωπικές/κατ' οίκον υπηρεσίες αυτοαπασχόλησης (Nixon, 2009: 305).

Οι διαπιστώσεις για τις νέες αυτές εξελίξεις προϋποθέτουν ιστορική μελέτη του οικονομικού συστήματος και των μορφών οργάνωσης της εργασίας, με αναφορά 1) στην κρίση της δεκαετίας του 1930, 2) στο ρόλο του κράτους στη διαδικασία εκβιομηχάνισης και στη συσσώρευση κεφαλαίου μέσω του δικαιώματος εκμετάλλευσης προνομιακών δασμών, φορολογίας και συναλλάγματος, 3) στην εξάρτηση του επιχειρηματία από το κεφάλαιο και την τεχνολογία του εξωτερικού, 4) στον μετασχηματισμό από πατερναλιστικές μορφές του management στον τεϋλορισμό και στην αρνητική επίδραση του τεϋλορισμού στο εργατικό δυναμικό, 5) στον ταξικό αγώνα και στις προσπάθειες του κράτους να θεσμοποιήσει τη σύγκρουση μέσω της εφαρμογής κορπορατιστικής θεσμοθέτησης της εργασίας, γύρω από την οποία οργανώνονται νέες μορφές εργατικών αγώνων, 6) στα προβλήματα στενότητας της εσωτερικής αγοράς, 7) στις διαρκείς ανάγκες των βιομηχανιών για τεχνολογική βελτίωση και ανανέωση των δανείων τους, 8) στα αυξανόμενα χρέη των χωρών από τον

[19] π.χ. καλαμπούρια, φλυαρία, φωνασκίες, βρισιές, αψιμαχίες, τυχερά παιχνίδια, ομαδικά ουρητήρια. Βρέθηκε επίσης ότι η προσωπική έκφραση θεωρείται φυσικό δικαίωμα για τα παιδιά από τη μεσαία τάξη αλλά αντικείμενο κατάκτησης και υπεράσπισης για τα παιδιά εργατικής καταγωγής (Wiley *et al.*, 1998: 833) και ότι τα παιδιά από την εργατική τάξη εκδηλώνουν πιο ανταγωνιστικές συμπεριφορές απ' ό,τι τα παιδιά από τη μεσαία τάξη μετά την παρακολούθηση μιας ταινίας που περιέχει βία (Kniveton and Stephenson, 1975: 312).

[20] Ως προς την ταξική κατάταξη των φυλάκων (αστυνομία, φυλακές, ιδιωτική ασφάλεια), η άσκηση εξουσίας και ελέγχου πάνω σε ανθρώπους και η απρόσωπη επαγγελματική τους συμπεριφορά δύσκολα τους κατατάσσει στην εργατική τάξη (Nixon, 2009: 307-308), η οποία μάλιστα τους έχει εξοβελίσει, όπως και τις πόρνες (van der Linden, 2004: 143).

δανεισμό, 9) στον πληθωρισμό και στις αρνητικές του επιπτώσεις στους εργάτες, 10) στο σχηματισμό πολυκλαδικών εταιρειών που εμπεριέχουν μεγάλο αριθμό βιομηχανικών και χρηματιστηριακών επιχειρήσεων, 11) στις πολιτικές διάσπασης του εργατικού κινήματος από τις επιχειρήσεις και στη διευκόλυνση της πρόσβασης των επιχειρήσεων στα ΜΜΕ και στην κυβέρνηση, στις ανάλγητες πρακτικές τους και τις προσπάθειές τους να δωροδοκήσουν ή να τρομοκρατήσουν την πολιτική ηγεσία, 12) στην αδιάλειπτη θυσία των αγωνιστών, 13) στη σύγκρουση των γενεών εντός της εργατικής κοινότητας, 14) στην εξάρτηση των εργατών από το κράτος, 15) στους περιορισμούς των εργατικών πολιτικών των εργατικών κομμάτων, 16) στον διαμεσολαβητικό ρόλο που διαδραματίζουν τα πολιτικά κόμματα, και στις εκλογές ως παράγοντα διεύρυνσης των συμμαχιών μεταξύ εργατών και πολιτικών, 17) στον αμφίσημο ρόλο των μεσαίων τάξεων, ως συμμάχων πότε των εργατών και πότε των καταπιεστών τους, 18) στην αποτυχία των κυβερνήσεων να επιλύσουν τα προβλήματα στην οικονομία, 19) στον αναπτυσσόμενο ριζοσπαστισμό αλλά και στη λαϊκή κινητικότητα, 20) στην επιβολή δικτατοριών για την καταστολή των εργατών, σε περιόδους δραστικής πτωχοποίησης και απώλειας δικαιωμάτων (da Costa, 1989: 14). Παράλληλα, γεωγραφικές και εσωτερικές συγκρίσεις, καθώς και αλλαγές στην παραγωγικότητα, στο κόστος ζωής, στη δυνατότητα και στους τρόπους πληρωμών, στον προϋπολογισμό επηρεάζουν την αγοραστική δύναμη του εργάτη (Singer 1951: 413, 434).

Στον φορντισμό, η εργατική τάξη, παρά το σχετικά χαμηλό εκπαιδευτικό της επίπεδο, είχε επιτύχει σχετικά ικανοποιητικές αμοιβές, σχετική εργασιακή ασφάλεια και συνδικαλιστική προστασία. Το σύστημα αυτό είχε επιτύχει την ομογενοποίηση και σταθερότητα του εργατικού δυναμικού αλλά και την τοποθέτησή του σε μια ανιαρή, δεδομένη γραμμή παραγωγής που του στερούσε την αυθεντικότητα και τη δημιουργικότητα, και την εξάρτησή του από τη μισθωτή εργασία και κατανάλωση. Αντίθετα, σήμερα η αγορά εργασίας είναι τόσο πολύπλοκη και ευέλικτη, που το εργατικό δυναμικό αδυνατεί να παρακολουθήσει τις αλλαγές, να αντισταθεί σ' αυτές και να οργανωθεί, ενώ μηχανισμοί ενσωμάτωσης (π.χ. το κράτος, η εκκλησία κλπ.) εργάζονται σκληρά ακριβώς για την παθητικότητα των εργατών (μέσω όχι μόνον των κατασταλτικών μηχανισμών αλλά και της νεοσυντηρητικής και νεοφιλελεύθερης ηγεμονίας). Στον τομέα της εκπαίδευσης της εργατικής τάξης, επανεμφανίζονται προτάσεις για βασική, στοιχειώδη εκπαίδευση (ανάγνωση, γραφή, αριθμητική) και ευέλικτη προσωπική ανάπτυξη μέσω διαρκούς αναβάθμισης και επανακατάρτισης. Η ανεργία εμφανίζεται ως προσωπική υπόθεση αυτο-μετασχηματισμού του εργάτη, ακόμα και με ισχυρισμούς όπως ότι επαγγελματικές θέσεις στον τομέα των υπηρεσιών είναι ασύμβατες με την εργατική κουλτούρα (Dunk, 2002: 896). Ο διακριτός τρόπος ζωής της εργατικής τάξης τίθεται πλέον υπό αμφισβήτηση, καθώς από τη μια η εργατική τάξη χαρακτηρίζεται σκληραγωγημένη και πρακτική, αλλά από την άλλη τείνει να υιοθετεί τις μικροαστικές συνήθειες, π.χ. στην κατανάλωση. Ασφαλώς, οι βελτιώσεις αυτές σε καμιά περίπτωση δεν επιτρέπουν την ένταξη εργατών στη μικροαστική τάξη. Στον αντίποδα, υπάρχουν εργάτες χωρίς ιδιοκτησία ή που ζουν σε άθλιες συνθήκες στέγασης, αν και ο αριθμός τους έχει μειωθεί[21] απ' ό,τι στο παρελθόν (Williams, 1957: 29).

Ο παραγωγός στον καπιταλισμό αποκόπτεται από τα μέσα παραγωγής και το κέρδος, καθώς αυτά ανήκουν πλέον στον εργοδότη. Έτσι, για την κοινωνιολογική παράδοση από τον Marx ως τον Weber και τον Briefs, εργάτες είναι, ανεξαρτήτως φύλου, άτομα που ζουν αποκλειστικά πωλώντας την εργατική τους δύναμη σε έναν επιχειρηματία έναντι μισθού για μια ορισμένη χρονική περίοδο. Στην πραγματικότητα, οι εργάτες δεν είναι ελεύθεροι πολίτες που επιλέγουν την παραγωγική τους σχέση σε αντίθεση με τους δούλους, αλλά εξαναγκάζονται προς εργασία προκειμένου να επιβιώσουν και να πληρώσουν τις υποχρεώσεις τους, ακόμα και τις άδειες εργασίας και χρέη, αποτελώντας ακόμα και μέρος του νοικοκυριού όπου εργάζονται. Εργάτες απασχολούνται πολλές φορές ομαδικά, ως ενοικιαζόμενοι εργαζόμενοι από υπεργολαβίες. Εργάτες είναι παράλληλα και εργάτες γης ή κολίγοι (μικροϊδιοκτήτες μέτοχοι σε συλλογικές καλλιέργειες) και ανεξάρτητοι παραγωγοί που εμπορεύονται τα προϊόντα τους. Υπάρχουν εργάτες που απασχολούνται σε περισσότερους του ενός εργοδότες. Επίσης, τα όρια μεταξύ εργατών και δούλων, ή εργατών και λούμπεν προλεταριάτου είναι ρευστά, π.χ. κάποιοι εργάτες μπορεί να ζουν και από νυχτερινές κλοπές. Συνεπώς, παρουσιάζονται ποικίλες μορφές εμπορευματοποιημένης εργασίας που κάθε φορά αυξάνουν την κερδοφορία του κεφαλαίου (van der Linden, 2004: 142-143).

**Συμπέρασμα**

Το άρθρο αυτό κατέδειξε τις πολλαπλές προσεγγίσεις της εργατικής τάξης, που εξαρτώνται από το πεδίο έρευνας του κάθε μελετητή και το ιδεολογικό του υπόβαθρο, αλλά κυρίως από τις οικονομικές εξελίξεις στο χρόνο και στο χώρο. Έτσι, η εργατική τάξη παρουσιάζεται, σε όλη την ιστορία του καπιταλιστικού συστήματος, ως η εκμεταλλευόμενη και κυριαρχούμενη τάξη, η τάξη με περιορισμένα οικονομικά, πολιτικά, κοινωνικά και πολιτισμικά προνόμια και προοπτικές, η ιστορικοπολιτισμικά παραμελημένη τάξη με στοιχεία ενοποιητικά και διαφοροποιητικά, η τάξη των σημερινών ευέλικτων ή προλεταριοποιημένων απασχολούμενων στους παραδοσιακούς και σύγχρονους τεχνολογικούς τομείς, με λιγότερα εργασιακά δικαιώματα και διά βίου επανακατάρτιση.

[21] Στην πραγματικότητα, μειώνεται ο αριθμός των εξαθλιωμένων της εργατικής τάξης στις νέες γενιές, αλλά αυξάνεται σε ό,τι αφορά τους νέους εξαθλιωμένους, πρόσφυγες και μετανάστες, καθώς και όσους, για διαφόρους λόγους, σημείωσαν καθοδική κοινωνική κινητικότητα.

**Βιβλιογραφία**


Ansart P. (2001). Class Consciousness. In: Smelser N.J., Baltes P.B. (Eds), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences.* Elsevier: London, pp. 1931-1933.

Bolam B., Murphy S., and Gleeson K. (2004). Individualisation and inequalities in health: a qualitative study of class identity and health, *Social Science & Medicine*, **59**, 1355-1365.

da Costa E.V. (1989). Experience versus Structures: New Tendencies in the History of Labor and the Working Class in Latin America - What Do We Gain? What Do We Lose? *International Labor and Working-Class History*, **36**, 3-24.

Dunk T. (2002). Remaking the working class: experience, class consciousness, and the industrial adjustment process, *American Ethnologist*, **29** (4), 878-900.

Durrenberger E.P. and Doukas D. (2008). Gospel of Wealth, Gospel of Work: Counterhegemony in the U.S. Working Class, *American Anthropologist*, **110** (2), 214-225.

Edgren L. and Olsson L. (1989). Swedish Working-Class History, *International Labor and Working-Class History*, **35**, 69-80.

Fletcher C.N., Winter M. and Shih A.T. (2008). Tracking the Transition from Welfare to Work, *Journal of Sociology & Social Welfare*, **35** (3), 115-132.

Freeman G. (1978). Immigrant Labor and Working-Class Politics: The French and British Experience, *Comparative Politics*, **11** (1), 24-41.

Jones S. (2007). Working-Poor Mothers and Middle-Class Others: Psychosocial Considerations in Home-School Relations and Research, *Anthropology & Education Quarterly*, **38** (2), 159-177.

Kill J. (1994). ‘‘Peace through sport?’’: Sport, internationalism and the British working class in the inter-war years, *Canadian Journal of History of Sport*, **25** (1), 62-76.

Kimeldorf H. (1985). Working-class culture, occupational recruitment, and union politics, *Social Forces*, **64** (2), 359-376.

Kniveton B.H. and Stephenson G.M. (1975). The effects of an aggressive film model on social interaction in groups of middle-class and working-class boys, *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, **16**, 301-313.

Lipuma E. and Meltzoff S.K. (1989). Toward a theory of culture and class: an Iberian example, *American Ethnologist*, **16**, 313-334.

Logan J.R. (1978). Rural-urban migration and working-class consciousness: the Spanish case, *Social Forces*, **56** (4), 1159-1178.

Marciano T.D. (1974). Middle-Class Incomes, Working-Class Hearts, *Family Process*, **13**, 489-502.

Nixon D. (2009). ‘I Can’t Put a Smiley Face On’: Working-Class Masculinity, Emotional Labour and Service Work in the ‘New Economy’, *Gender, Work and Organization*, **16** (3), 300-322.

Roediger D. (1997). What if Labor Were Not White and Male? Recentering Working-Class History and Reconstructing Debate on the Unions and Race, *International Labor and Working-Class History*, **51**, 72-95.

Roman R. and Arregui E.V. (2001). Neoliberalism, Labor Market Transformation, and Working-Class Responses: Social and Historical Roots of Accommodation and Protest, *Latin American Perspectives*, **28** (4), 52-71.

Saunders P. (2001). Class: Social. In: Smelser N.J., Baltes P.B. (Eds), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences.* Elsevier: London, pp. 1933-1938.

Singer M. (1951). Labor arbitration: the need for universal wage criteria, *Labor Law Journal*, **2** (6), 409-413, 434.

van der Linden M. (1994). Working-Class Consumer Power, *International Labor and Working-Class History*, **46**, 109-121.

van der Linden M. (2004). The "Globalization" of Labor and Working-Class History and Its Consequences, *International Labor and Working-Class History*, **65**, 136-156.

Wiley A.R., Rose A.J., Burger L.K., and Miller P.J. (1998). Constructing Autonomous Selves through Narrative Practices: A Comparative Study of Working-class and Middle-class Families, *Child Development*, **69** (3), 833-847.

Williams R. (1957). Working-class culture, *Universities & Left Review*, **1** (2), 29-32.

Zimmermann B. (2001). Work and Labor: History of the Concept. In: Smelser N.J., Baltes P.B. (Eds), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences.* Elsevier: London, pp. 16561-16565.

Zolberg A.R. (1995). Response: Working-Class Dissolution, *International Labor and Working-Class History*, **47**, 28-38.

# ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

## Τμήμα Οικονομικών Επιστημών

## Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

## 3ο Συνέδριο Εφαρμοσμένης Οικονομικής

## Βόλος, 17 – 18 Μαΐου 2013




- Θέματα Ελληνικής Οικονομίας
- Ευρωπαϊκή Οικονομία και Ανάπτυξη,
- Διεθνής Πολιτική Οικονομία

- Εφαρμοσμένη Μικροοικονομική και Μακροοικονομική Ανάλυση




- Οικονομική Ιστορία, Θεσμική Οικονομική
- Αστική και Περιφερειακή Οικονομική
- Οικονομική Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων









- Τραπεζική, Χρηματοοικονομική και Λογιστική
- Βιομηχανική Οργάνωση και Πολιτική

- Διοίκηση, Διοικητική Οικονομική, Οργανωσιακή Συμπεριφορά
- Στρατηγική των Επιχειρήσεων



Ειδικές συνεδρίες με θέμα
«Ελληνική Οικονομία 2021»

ΕΠΙΜΕΛΗΤΗΡΙΟ ΕΟΜ ΜΑΓΝΗΣΙΑΣ



# ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

# ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

## ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

## ΣΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ

## 3ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ

## ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ

# ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

## ΒΟΛΟΣ, 17-18 ΜΑΪΟΥ 2013

Copyright @ 2014, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας

ISBN: 978-960-9439-27-5

***Επιστημονικός Υπεύθυνος Προγράμματος***

*Μιχαήλ Ζουμπουλάκης*

***Επιστημονική Επιτροπή Συνεδρίου***

*Μιχαήλ Ζουμπουλάκης*
*Χρήστος Κόλλιας*
*Νικόλαος Κυριαζής*
*Ξενοφών Παπαρρηγόπουλος*
*Στέφανος Παπαδάμου*
*Ηλίας Κεβόρκ*
*Γεώργιος Ιατρίδης*
*Λουκάς Ζαχείλας*
*Ιάκωβος Ψαριανός*
*Πασχάλης Αρβανιτίδης*
*Νικόλαος Τζερεμές*
*Θεόδωρος Μεταξάς*
*Αγγελική Αναγνώστου*
*Αθηνά Οικονόμου*
*Βικτώρια Μπέλλου*
*Γεώργιος Σταμπουλής*

***Οργανωτική Επιτροπή Συνεδρίου***

*Χρήστος Κόλλιας*
*Μιχαήλ Ζουμπουλάκης*
*Πασχάλης Αρβανιτίδης*
*Αγγελική Αναγνώστου*
*Μαρία Κονταξή*

***Επιμέλεια Πρακτικών Συνεδρίου***

*Χρήστος Κόλλιας*
*Πασχάλης Αρβανιτίδης*
*Αγγελική Αναγνώστου*

# Περιεχόμενα

**Πρόλογος** ..... **9**

**Συνοπτικό Πρόγραμμα** ..... **10**

**Αναλυτικό Πρόγραμμα Συνεδρίου** ..... **13**

**Πρακτικά Συνεδρίου** ..... **20**

*Άρθρα Συνεδρίου* ..... 21

**1η Συνεδρία: Οικονομία της Ευρωπαϊκής Ένωσης** ..... **22**

ΚΡΙΣΗ, ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ «ΕΥΡΩΠΗ 2020» ΚΑΙ ΤΟ ΝΕΟ ΣΧΗΜΑ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟΣ ΠΥΡΗΝΑΣ / ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ..... 22

ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ ..... 24

ΕΝΑ ΜΟΝΤΕΛΟ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗΣ ΤΩΝ ΕΠΙΠΤΩΣΕΩΝ ΣΤΙΣ ΜΕΤΑΦΟΡΕΣ ΑΠΟ ΜΕΤΑΒΟΛΕΣ ΤΟΥ ΑΕΠ 26

DEBT-LED CONVERGENCE IN EUROPE ..... 51

LAISSEZ-FAIRE IN NATIONAL INDUSTRIAL POLICIES AND CASCADE EFFECTS: LESSONS FROM SPACE ..... 53

**2η Συνεδρία: Θέματα Δημόσιας Οικονομικής** ..... **55**

THE REMAINS OF THE DAY ..... 55

ΣΧΕΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΜΕ ΤΑ ΕΡΓΑΤΙΚΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΑ, ΜΕ ΒΑΣΗ ΠΑΓΚΟΣΜΙΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ ΑΠΟ ΤΑ ΜΕΣΑ ΤΟΥ 20ΟΥ ΑΙ. ΩΣ ΣΗΜΕΡΑ ..... 59

ΣΥΓΚΛΙΣΗ ΣΤΙΣ ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΣΤΡΑΤΙΩΤΙΚΕΣ ΔΑΠΑΝΕΣ ..... 71

ΜΕΛΕΤΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΠΑΡΕΧΟΜΕΝΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΣΕ ΙΑΤΡΕΙΑ ΔΥΟ ΔΗΜΩΝ (ΕΠΑΝΕΛΕΓΧΟΣ) ..... 73

**3η Συνεδρία: Περιφερειακή & Αστική Ανάπτυξη** ..... **75**

ΕΞΕΛΙΞΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΟ Ν. ΜΑΓΝΗΣΙΑΣ ΩΣ ΤΟΥΡΙΣΤΙΚΟ ΠΡΟΟΡΙΣΜΟ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΩΝΤΑΣ ΤΟΝ ΑΕΡΟΛΙΜΕΝΑ ΤΗΣ Ν. ΑΓΧΙΑΛΟΥ ΜΕ ΟΡΙΖΟΝΤΑ ΤΟ 2020 ..... 75

EVALUATING PARTNERSHIPS AND DEVELOPMENT POLICIES IN GREECE: A CLUSTER ANALYSIS ..... 77

ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΑΝΑΔΕΙΞΗ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ ΤΩΝ ΜΙΚΡΩΝ ΚΑΛΛΙΚΡΑΤΙΚΩΝ ΔΗΜΩΝ - Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΔΗΜΟΥ ΑΓΙΑΣ ..... 80

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΕΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΕΣ: ΑΛΛΗΛΕΞΑΡΤΗΣΕΙΣ, ΚΑΤΑΝΟΜΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΥΠΑ ..... 102

Ο ΚΥΚΛΟΣ ΤΗΣ ΖΩΗΣ ΤΩΝ ΤΟΥΡΙΣΤΙΚΩΝ ΠΕΡΙΟΧΩΝ – Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ Ν. ΜΑΓΝΗΣΙΑΣ ..... 104

**4η Συνεδρία: Τραπεζική & Χρηματοοικονομική Ι** ..... **117**

GDP VARIATION AND EARNINGS MANAGEMENT IN EUROPE ..... 117

WHAT MOVES THE YIELD CURVE? AN AFFINE MULTIFACTOR MODEL APPROACH FOR THE US TERM STRUCTURE ..... 128

ΘΕΩΡΙΕΣ ΧΡΗΜΑΤΟΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΗΣ: ΕΛΕΓΧΟΣ ΥΠΟΘΕΣΕΩΝ ΣΕ ΕΜΠΕΙΡΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ ..... 130

ΧΡΗΜΑΤΟΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΙΣΗΓΜΕΝΩΝ ΕΤΑΙΡΙΩΝ ΣΤΟΝ ΚΛΑΔΟ ΤΗΣ ΥΓΕΙΑΣ ..... 147

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΧΡΗΜΑΤΟΠΙΣΤΩΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΤΡΑΠΕΖΩΝ ΣΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΥΠΕΡΒΑΣΗ ΤΗΣ ΚΡΙΣΗΣ ..... 148

**5η Συνεδρία: Τραπεζική & Χρηματοοικονομική ΙΙ ..... 165**

INVESTIGATING INTRADAY INTERDEPENDENCE BETWEEN GOLD, SILVER AND THREE MAJOR CURRENCIES EURO, BRITISH POUND AND JAPANESE YEN ..... 165

INTEGRATION OF DIFFERENT COLLATERALS IN A SUSTAINABLE MANNER: A MULTI-CRITERIA DECISION APPROACH ..... 169

EMIGRANTS' REMITTANCES AND THE "DUTCH DISEASE" IN SMALL TRANSITION ECONOMIES WITH FLEXIBLE EXCHANGE RATES: THE CASE OF ALBANIA AND MOLDOVA ..... 171

THE ROLE OF MANDATORY DISCLOSURE GUIDELINES IN MC AND PROPOSED TOOL, THE GAMC INDEX FOR FINANCIAL STATEMENT QUALITY ASSESSMENT ..... 184

ΠΟΡΤΟΓΑΛΙΚΗ ΥΦΕΣΗ ΤΟΥ 2008, ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΗΝ ΑΠΟΔΟΣΗ ΤΟΥ ΚΑΘΑΡΟΥ ΑΠΟΘΕΜΑΤΟΣ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ ..... 186

THE INTRODUCTION OF THE ACCRUAL ACCOUNTING SYSTEM IN THE LOCAL GOVERNMENT IN GREECE: A FINANCIAL ANALYSIS OF THE LOCAL AUTHORITIES IN THE PREFECTURE OF ACHAIA ..... 188

A SYSTEM–OF-EQUATIONS TWO-STAGE DEA APPROACH FOR SCALE EFFICIENCY ESTIMATE: THE CASE OF PUBLIC HOSPITALS IN GREECE ..... 205

HOW HR ATTRIBUTION: WELL BEING, CONTRIBUTES TO EMPLOYEES' AFFECTIVE COMMITMENT ..... 207

ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ ΜΙΑΣ ΑΝΑΔΟΧΟΥ ΚΑΤΑΣΚΕΥΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΗΣ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΠΡΟΣΦΟΡΑΣ ΚΑΙ ΤΗ ΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΙΚΗ ΡΟΗ ΤΗΣ ΕΡΓΟΛΑΒΙΑΣ ..... 217

LINKING FIRM LEVEL AMBIDEXTERITY AND FINANCIAL PERFORMANCE: THE MODERATING EFFECT OF SCARCE RESOURCES ..... 227

ΠΡΟΜΗΘΕΙΕΣ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΥΓΕΙΑΣ ..... 229

ΜΙΑ ΝΕΑ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΡΓΩΝ ΣΤΟΝ ΤΟΜΕΑ ΤΩΝ ΜΕΤΑΦΟΡΩΝ ..... 231

**7η Συνεδρία: Θέματα Οικονομικής Πολιτικής ..... 241**

ΠΡΟΣ ΕΝΑ ΣΥΝΕΤΑΙΡΙΣΤΙΚΟ ΜΕΛΛΟΝ: ΜΑΘΑΙΝΟΝΤΑΣ ΑΠΟ ΤΟ MONDRAGON ..... 241

ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΟΙ ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΙ: ΕΜΠΟΔΙΑ ΚΑΙ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΟΙΚΟ-ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ....252

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΜΙΑΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΔΙΟΙΚΗ-ΣΗΣ....260

ΕΝΑ ΠΛΑΙΣΙΟ ΓΙΑ ΣΤΟΧΑΣΤΙΚΗ ΠΡΟΣΟΜΟΙΩΣΗ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΚΡΑΤΗΣΕΩΝ ΞΕΝΟΔΟΧΕΙΩΝ ΣΕ ΥΠΟ-ΛΟΓΙΣΤΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ....270

ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΟΥ ΜΕΤΡΟΥ ΤΗΣ "ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗΣ ΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ" ΤΩΝ ΔΗΜΟΣΙΩΝ ΥΠΑΛΛΗΛΩΝ ΤΑ ΔΗΜΟΣΙΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΣΦΑΛΙΣΗ....282

**8η Συνεδρία: Ελληνική Οικονομία....284**

ΤΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΚΑΙ Η ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ....284

STRUCTURAL PROBLEMS OF THE GREEK ECONOMY AND POLICY RECOMMENDATIONS....296

THE GREEK ENTREPRENEURSHIP DURING THE ECONOMIC DOWNTURN AND THE IMF'S IN-VOLVEMENT....302

THE EFFECT OF MARKET-BASED MONETARY POLICY. TRANSPARENCY INDEX ON INFLATION AND OUTPUT VARIABILITY....304

HAS THE ECONOMIC CRISIS AFFECTED THE PRODUCTION OF INNOVATION IN GREECE?: EVI-DENCE FROM PATENTS....306

**9η Συνεδρία: Ειδικά Θέματα Ελληνικής Οικονομίας....308**

ΟΙ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΝΗΜΟΝΙΩΝ ΣΤΙΣ ΕΡΓΑΣΙΑΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΤΟΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΔΙΑΛΟΓΟ ..308

EDUCATION AS A SOURCE OF ECONOMIC GROWTH: RATE OF RETURN TO SCHOOLING....316

ΠΑΡΑΟΙΚΟΝΟΜΙΑ ΣΤΙΣ ΠΛΗΡΩΜΕΣ ΤΩΝ ΙΑΤΡΩΝ - ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ....326

TOO GOOD TO BE TRUE? EXPLORING THE DYNAMICS OF A LEAN AND UNIVERSAL PENSION SYS-TEM IN GREECE....332

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΑΣΤΥΝΟΜΙΑ....350

ΜΑΚΡΟΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ: ΔΙΑΣΤΡΩΜΑΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΧΩΡΩΝ....357

**10η Συνεδρία: Ιστορια και Οικονομικοί Θεσμοί....373**

Η ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΑΛΛΗΛΟΓΡΑΦΙΑ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ DAVID HUME ΚΑΙ ADAM SMITH....380

Η ΘΕΩΡΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ ΤΟΥ ΔΩΡΕΑΝ ΕΠΙΒΑΤΗ ΣΤΙΣ ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΠΟΛΕΙΣ ΑΠΟ ΤΗ ΝΕΑ ΘΕΣΜΙΚΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ....389

ΤΟ ΤΣΕΛΙΓΚΑΤΟ ΩΣ ΘΕΣΜΟΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝ....397

KNOWLEDGE AS COMMONS: A NEW PERSPECTIVE ON INNOVATION CLUSTERS....410

**11η Συνεδρία: Θέματα Εφαρμοσμένης Οικονομικής ..... 412**

ΣΤΡΑΤΙΩΤΙΚΕΣ ΔΑΠΑΝΕΣ ΚΑΙ ΔΗΜΟΣΙΟ ΧΡΕΟΣ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΠΟΡΤΟΓΑΛΙΑΣ ..... 412

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΕΣ ΠΟΛΕΙΣ: ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΓΙΑ ΟΛΟΥΣ; ..... 420

ΕΥΡΩΠΗ 2020: ΕΞΥΠΝΗ, ΒΙΩΣΙΜΗ ΚΑΙ ΧΩΡΙΣ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΥΣ ΑΠΟΑΝΑΠΤΥΞΗ ..... 432

ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΠΕΛΑΤΩΝ ΑΠΟ ΤΙΣ ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ ΤΟΥ ΑΣΤΙΚΟΥ ΚΤΕΛ ΒΟΛΟΥ ..... 439

ΑΝΑΛΥΣΗ ΧΡΟΝΟΣΕΙΡΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΤΙΜΩΝ ΛΑΧΑΝΙΚΩΝ ..... 459

Η ΑΓΟΡΑ ΚΑΤΟΙΚΙΑΣ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΣΤΟ ΒΟΛΟ ..... 461

**12η Συνεδρία: Τραπεζική & Χρηματοοικονομική ΙΙΙ ..... 463**

EFFICIENCY EVALUATION OF GREEK EQUITY FUNDS USING QUANTITATIVE RATIOS AND DATA EMVELOPMENT ANALYSIS – BOOM, BULL AND CRISIS PERIODS ..... 463

TIME VARYING CORRELATIONS BETWEEN STOCK AND BONDS RETURNS IN FOUR EUROPEAN COUNTRIES ..... 465

ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΔΟΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟΝ ΤΡΑΠΕΖΙΚΟ ΤΟΜΕΑ ..... 467

ΧΕΙΡΑΓΩΓΗΣΗ ΔΗΜΟΣΙΕΥΜΕΝΩΝ ΚΕΡΔΩΝ ΚΑΙ ΔΕΙΚΤΕΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΚΕΡΔΩΝ -ΜΙΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ..... 491

ΕΞΕΤΑΣΗ ΤΗΣ ΥΠΟΘΕΣΗΣ ΙΣΟΔΥΝΑΜΙΑΣ ΤΗΣ ΑΓΟΡΑΣΤΙΚΗΣ ΔΥΝΑΜΗΣ ΠΡΙΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ ΤΗΣ ΚΡΙΣΗΣ ..... 493

EMPIRICAL INVESTIGATION OF LOANS LOSS PROVISIONS THROUGH ACCOUNTING AND MACROECONOMIC FACTORS: THE CASE OF GREEK BANKING SYSTEM ..... 495

# Προλογος

Στις εργασίες του 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Οικονομικής, που διοργάνωσε το Τμήμα Οικονομικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών στην Εφαρμοσμένη Οικονομική, παρουσιάσθηκαν εργασίες και μελέτες που κάλυπταν ένα ευρύτατο φάσμα της εφαρμοσμένης οικονομικής. Αρκετά από τα αντικείμενα και τις εργασίες που παρουσιάσθηκαν και συζητήθηκαν στην διάρκεια των διήμερων εργασιών του Συνεδρίου αφορούσαν, στον ένα ή στον άλλο βαθμό, διάφορες πτυχές της οξύτατης οικονομικής κρίσης που διέρχεται η χώρα μας, συμπεριλαμβανομένων και των οδυνηρών κοινωνικών επιπτώσεων που αυτή συνεπάγεται. Εξάλλου, η κρίση, τα αίτια και οι πολιτικές διεξόδου από αυτή αποτέλεσαν και το αντικείμενο των τοποθετήσεων από μέρους των δύο προσκεκλημένων ομιλητών του Συνεδρίου, των κκ. Φίλιππο Σαχινίδη και Γιώργο Σταθάκη, που τίμησαν με την παρουσία τους στο βήμα του Συνεδρίου το Τμήμα Οικονομικών Επιστημών. Στις συνολικά δώδεκα συνεδρίες, οι σύνεδροι παρουσίασαν εργασίες που κάλυψαν θεματικές ενότητες της εφαρμοσμένης οικονομικής όπως Οικονομική Πολιτική, Τραπεζική και Χρηματοοικονομική, Περιφερειακή και Αστική Οικονομική, Οικονομική της Εργασίας, αλλά και θέματα καινοτομίας στις επιχειρήσεις, ζητήματα που αφορούν στους θεσμούς της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τις οικονομικές και κοινωνικές ανισότητες κ.α.

Στα ανά χείρας πρακτικά του Συνεδρίου συμπεριλαμβάνονται όλες οι εισηγήσεις και τα άρθρα που παρουσιάστηκαν κατά την διάρκεια των εργασιών του Συνεδρίου, όπως έχουν κατατεθεί από τους συγγραφείς. Για την συλλογή και την διαμόρφωσή τους σε ένα ενιαίο σύνολο οφείλω να ευχαριστήσω ιδιαιτέρως την Λέκτορα του Τμήματος κα. Αγγελική Αναγνώστου που ανέλαβε αυτό το επίπονο έργο καθώς επίσης και τον Επίκουρο Καθηγητή κ. Πασχάλη Αρβανιτίδη. Επίσης, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμότατες ευχαριστίες μου σε όλους όσοι συνέβαλαν στην επιτυχή, θέλω να πιστεύω, διοργάνωση του Συνεδρίου και ιδιαίτερα τους προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές και τους υποψήφιους διδάκτορες του Τμήματός μας. Τέλος, οφείλω να ευχαριστήσω τους χορηγούς του Συνεδρίου που με τις ευγενικές προσφορές τους κάλυψαν ένα πολύ μεγάλο μέρος των αναγκών του.

Χρήστος Κόλλιας,

Καθηγητής

Συνοπτικό Πρόγραμμα



# Συνοπτικό Πρόγραμμα

## 3ου Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Οικονομικής

**17 – 18 Μαΐου 2013**

**κεντρικοί ομιλητές:**

**ΔΡ. ΦΙΛΙΠΠΟΣ ΣΑΧΙΝΙΔΗΣ**

**Πρώην αναπληρωτής Υπουργός οικονομικών, βουλευτής**

**ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΣΤΑΘΑΚΗΣ**

**καθηγητής πολιτικής οικονομίας, παν/μιο Κρήτης, βουλευτής**

| **Παρασκευή 17 Μαΐου 2013** | | |
|---|---|---|
| 15:00-16:00 | | Εγγραφές συνέδρων |
| 16:00-16:15 | Αμφιθέατρο | Καλωσόρισμα - Χαιρετισμοί |
| 16:15-17:15 | Αμφιθέατρο | **Κεντρικοί ομιλητές: Φ. Σαχινίδης & Γ. Σταθάκης** |
| 17:15-17:30 | | *Διάλειμμα* |
| 17:30-19:00 | Αμφιθέατρο | 1η Συνεδρία: **Οικονομία της Ευρωπαϊκής Ένωσης** |
| | Αίθουσα 4 | 2η Συνεδρία: **Θέματα Δημόσιας Οικονομικής** |
| 19:00-19:15 | | *Διάλειμμα* |
| 19:15-20:45 | Αμφιθέατρο | 3η Συνεδρία: **Περιφερειακή & Αστική Ανάπτυξη** |
| | Αίθουσα 4 | 4η Συνεδρία: **Τραπεζική & Χρηματοοικονομική Ι** |
| 20:45-21:45 | Περιστύλιο | *Δεξίωση υποδοχής* |

| Σάββατο 18 Μαΐου 2013 | | |
|---|---|---|
| 08:30-09:00 | | Εγγραφές συνέδρων |
| 09:00-10:30 | Αμφιθέατρο | 5η Συνεδρία: **Τραπεζική & Χρηματοοικονομική ΙΙ** |
| | Αίθουσα 4 | 6η Συνεδρία: **Διοίκηση, Οικονομική των Επιχειρήσεων & Καινοτομία** |
| | Αίθουσα 3 | 7η Συνεδρία: **Θέματα Οικονομικής Πολιτικής** |
| 10:30-11:00 | | *Διάλειμμα* |
| 11:00-12:00 | Αμφιθέατρο | 8η Συνεδρία: **Ελληνική Οικονομία** |
| | Αίθουσα 4 | 9η Συνεδρία: **Ειδικά Θέματα Ελληνικής Οικονομίας** |
| 12:30-14:00 | | *Γεύμα* |
| 14:00-16:00 | Αμφιθέατρο | 10η Συνεδρία: **Ιστορία και Οικονομικοί Θεσμοί** |
| | Αίθουσα 3 | 11η Συνεδρία: **Θέματα Εφαρμοσμένης Οικονομικής** |
| | Αίθουσα 4 | 12η Συνεδρία: **Τραπεζική & Χρηματοοικονομική ΙΙΙ** |
| 16:00-16:10 | | *Τέλος Συνεδρίου* |
| | | |

Αναλυτικό Πρόγραμμα Συνεδρίου



# Αναλυτικό Πρόγραμμα

## 3ου Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Οικονομικής

**17 – 18 Μαΐου 2013**

| **Παρασκευή 17 Μαΐου 2013** | | |
|---|---|---|
| **15:00-16:00** | | **Εγγραφές συνέδρων** |
| **16:00-16:15** | **Αμφιθέατρο** | **Καλωσόρισμα – Χαιρετισμοί** |
| 16:15-17:15 | Αμφιθέατρο | **Κεντρικοί ομιλητές: Φ. Σαχινίδης & Γ. Σταθάκης**<br>*Προεδρείο: Μιχάλης Ζουμπουλάκης* |
| **17:15-17:30** | | ***Διάλειμμα*** |
| 17:30-19:00 | Αμφιθέατρο | 1η Συνεδρία: **Οικονομία της Ευρωπαϊκής Ένωσης**<br>*Προεδρείο: Γεώργιος Μιχαηλίδης* |
| | | *ΚΡΙΣΗ, ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ «ΕΥΡΩΠΗ 2020» ΚΑΙ ΤΟ ΝΕΟ ΣΧΗΜΑ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟΣ ΠΥΡΗΝΑΣ/ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ*<br>ΜΙΧΑΗΛΙΔΗΣ, Γ. |
| | | *ΓΕΩΓΡΑΦΙΑ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ*<br>ΠΑΝΤΕΛΑΔΗΣ, Ι. |
| | | *ΕΝΑ ΜΟΝΤΕΛΟ ΑΠΟΤΙΜΗΣΗΣ ΤΩΝ ΕΠΙΠΤΩΣΕΩΝ ΣΤΙΣ ΜΕΤΑΦΟΡΕΣ ΑΠΟ ΜΕΤΑΒΟΛΕΣ ΤΟΥ ΑΕΠ*<br>ΠΡΟΦΥΛΛΙΔΗΣ, Β. & ΜΠΟΤΖΩΡΗΣ, Γ. |
| | | *DEBT-LED CONVERGENCE IN EUROPE*<br>PETRAKOS, G., ARTELARIS, P. & KALLIORAS, D. |
| | | *LAISSEZ-FAIRE IN NATIONAL INDUSTRIAL POLICIES AND CASCADE EFFECTS: LESSONS FROM SPACE*<br>ZERVOS,V. |
| | Αίθουσα 4 | 2η Συνεδρία: **Θέματα Δημόσιας Οικονομικής**<br>*Προεδρείο: Αγγελική Αναγνώστου* |
| | | *THE REMAINS OF THE DAY*<br>ΚΥΡΙΤΣΗ, Σ. & ΣΤΑΜΠΟΥΛΗΣ, Γ. |
| | | *ΣΧΕΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΜΕ ΤΑ ΕΡΓΑΤΙΚΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΑ, ΜΕ ΒΑΣΗ ΠΑΓΚΟΣΜΙΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ ΑΠΟ ΤΑ ΜΕΣΑ ΤΟΥ 20ΟΥ ΑΙ. ΩΣ ΣΗΜΕΡΑ*<br>ΚΑΠΡΑΒΕΛΟΥ, Α. |
| | | *ΣΥΓΚΛΙΣΗ ΣΤΙΣ ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΣΤΡΑΤΙΩΤΙΚΕΣ ΔΑΠΑΝΕΣ*<br>ΑΝΑΣΤΑΣΟΠΟΥΛΟΣ Κ., ΑΡΒΑΝΙΤΙΔΗΣ, Π. & ΚΟΛΛΙΑΣ Χ. |
| | | *ΜΕΛΕΤΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΠΑΡΕΧΟΜΕΝΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΣΕ ΙΑΤΡΕΙΑ ΔΥΟ ΔΗΜΩΝ (ΕΠΑΝΕΛΕΓΧΟΣ)*<br>ΑΝΤΩΝΟΓΛΟΥ Ι. ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ & ΑΝΤΩΝΟΓΛΟΥ Ι. ΓΕΩΡΓΙΟΣ |
| **19:00-19:15** | | ***Διάλειμμα*** |

| | | |
|---|---|---|
| 19:15-20:45 | Αμφιθέατρο | 3η Συνεδρία: **Περιφερειακή & Αστική Ανάπτυξη**<br>*Προεδρείο: Θεόδωρος Μεταξάς* |
| | | *ΕΞΕΛΙΞΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΟ Ν. ΜΑΓΝΗΣΙΑΣ ΩΣ ΤΟΥΡΙΣΤΙΚΟ ΠΡΟΟΡΙΣΜΟ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΩΝΤΑΣ ΤΟΝ ΑΕΡΟΛΙΜΕΝΑ ΤΗΣ Ν. ΑΓΧΙΑΛΟΥ ΜΕ ΟΡΙΖΟΝΤΑ ΤΟ 2020*<br>ΑΡΒΑΝΙΤΗΣ, Π. & ΠΑΠΑΘΕΟΔΩΡΟΥ, Α. |
| | | *EVALUATING PARTNERSHIPS AND DEVELOPMENT POLICIES IN GREECR: A CLUSTER ANALYSIS*<br>METAXAS,T. & DUQUENNE, M. N. |
| | | *ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΑΝΑΔΕΙΞΗ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ ΤΩΝ ΜΙΚΡΩΝ ΚΑΛΛΙΚΡΑΤΙΚΩΝ ΔΗΜΩΝ-Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΔΗΜΟΥ ΑΓΙΑΣ*<br>ΑΣΠΡΙΔΗΣ, Γ. & ΜΠΛΑΝΑΣ, Ν. |
| | | *ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑΚΕΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΕΣ: ΑΛΛΗΛΕΞΑΡΤΗΣΕΙΣ, ΚΑΤΑΝΟΜΕΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΥΠΑ*<br>ΚΟΛΤΣΑΡΑΣ, Λ. |
| | | *Ο ΚΥΚΛΟΣ ΤΗΣ ΖΩΗΣ ΤΩΝ ΤΟΥΡΙΣΤΙΚΩΝ ΠΕΡΙΟΧΩΝ - Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ Ν. ΜΑΓΝΗΣΙΑΣ*<br>ΣΑΡΑΤΣΗΣ, Γ. & ΠΟΛΥΖΟΣ, Σ. |
| | | |
| | Αίθουσα 4 | 4η Συνεδρία: **Τραπεζική & Χρηματοοικονομική Ι**<br>*Προεδρείο: Γεώργιος Ιατρίδης* |
| | | *GDP VARIATION AND EARNINGS MANAGEMENT IN EUROPE*<br>KYRIAKOY M., DIMITRAS, A. & IATRIDIS, G. |
| | | *WHAT MOVES THE YIELD CURVE? AN AFFINE MULTIFACTOR MODEL APPROACH FOR THE US TERM STRUCTURE*<br>EVGENIDIS, A. & SIRIOPOULOS, C. |
| | | *ΘΕΩΡΙΕΣ ΧΡΗΜΑΤΟΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΗΣ: ΕΛΕΓΧΟΣ ΥΠΟΘΕΣΕΩΝ ΣΕ ΕΜΠΕΙΡΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ*<br>ΚΑΡΙΟΦΥΛΛΑΣ, Σ. |
| | | *ΧΡΗΜΑΤΟΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΙΣΗΓΜΕΝΩΝ ΕΤΑΙΡΙΩΝ ΣΤΟΝ ΚΛΑΔΟ ΤΗΣ ΥΓΕΙΑΣ*<br>ΛΟΥΚΟΠΟΥΛΟΣ, Γ. |
| | | *Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΧΡΗΜΑΤΟΠΙΣΤΩΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΤΡΑΠΕΖΩΝ ΣΤΗ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΥΠΕΡΒΑΣΗ ΤΗΣ ΚΡΙΣΗΣ*<br>ΤΣΑΜΟΥΡΓΚΕΛΗΣ, Ι. |
| **20:45-21:45** | **Περιστύλιο** | ***Δεξίωση υποδοχής*** |

| Σάββατο 18 Μαΐου 2013 | | |
|---|---|---|
| **08:30-09:00** | | **Εγγραφές συνέδρων** |
| 09:00-10:30 | Αμφιθέατρο | 5η Συνεδρία: **Τραπεζική & Χρηματοοικονομική ΙΙ**<br>*Προεδρείο: Κώστας Συριόπουλος* |
| | | *INVESTIGATING INTRADAY INTERDEPENDENCE BETWEEN GOLD, SILVER AND THREE MAJOR CURRENCIES EURO, BRITISH POUND AND JAPANESE YEN*<br>PAPADAMOU, S. & MARKOPOULOS, T. |
| | | *INTEGRATION OF DIFFERENT COLLATERALS IN A SUSTAINABLE MANNER: A MULTI-CRITERIA DECISION APPROACH*<br>GAVALAS, D. & SYRIOPOULOS, T. |
| | | *EMIGRANTS' REMITTANCES AND THE "DUTCH DISEASE" IN SMALL TRANSITION ECONOMIES WITH FLEXIBLE EXCHANGE RATES: THE CASE OF ALBANIA AND MOLDOVA*<br>NIKAS, C. & BLOUCHOUTZI, A. |
| | | *THE ROLE OF MANDATORY DISCLOSURE GUIDELINES IN MC AND PROPOSED TOOL, THE GAMC INDEX FOR FINANCIAL STATEMENT QUALITY ASSESSMENT*<br>GAREFALAKIS, A. E., DIMITRAS, A. & ZISIS, P. V. |
| | | *ΠΟΡΤΟΓΑΛΙΚΗ ΥΦΕΣΗ ΤΟΥ 2008, ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΗΝ ΑΠΟΔΟΣΗ ΤΟΥ ΚΑΘΑΡΟΥ ΑΠΟΘΕΜΑ-ΤΟΣ ΚΕΦΑΛΑΙΟΥ*<br>ΚΑΤΡΙΒΕΣΗΣ, Ι. & ΚΩΣΤΟΠΟΥΛΟΣ, Α. |
| | | *THE INTRODUCTION OF THE ACCRUAL ACCOUNTING SYSTEM IN THE LOCAL GOVERNMENT IN GREECE: A FINANCIAL ANALYSIS OF THE LOCAL AUTHORITIES IN THE PREFECTURE OF ACHAIA*<br>KONTOGEORGA N. GEORGIA, THANASAS L. & GEORGIOS, TSIANTI |
| | Αίθουσα 4 | 6η Συνεδρία: **Διοίκηση, Οικονομική των Επιχειρήσεων & Καινοτομία**<br>*Προεδρείο: Ρωξάνη Καραγιάννη* |
| | | *A SYSTEM–OF-EQUATIONS TWO-STAGE DEA APPROACH FOR SCALE EFFICIENCY ESTIMATE: THE CASE OF PUBLIC HOSPITALS IN GREECE*<br>KARAGIANNIS, R. |
| | | *HOW HR ATTRIBUTION: WELL BEING, CONTRIBUTES TO EMPLOYEES' AFFECTIVE COMMITMENT*<br>KOUTIVA, M., BELIAS, D., ZOUTNATZI, E. & KOUTSELIOS, A. |
| | | *ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ ΜΙΑΣ ΑΝΑΔΟΧΟΥ ΚΑΤΑΣΚΕΥΑΣΤΙΚΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΗΣ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΠΡΟΣΦΟΡΑΣ ΚΑΙ ΤΗ ΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΙΚΗ ΡΟΗ ΤΗΣ ΕΡΓΟΛΑΒΙΑΣ*<br>ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΙΔΗΣ, Π. |
| | | *LINKING FIRM LEVEL AMBIDEXTERITY AND FINANCIAL PERFORMANCE: THE MODERATING EFFECT OF SCARCE RESOURCES*<br>MAMMASSIS. C. & POLYCHRONIOU, P. |
| | | *ΠΡΟΜΗΘΕΙΕΣ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΥΓΕΙΑΣ*<br>ΚΛΕΜΕΝΣ, Χ. |
| | | *ΜΙΑ ΝΕΑ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΡΓΩΝ ΣΤΟΝ ΤΟΜΕΑ ΤΩΝ ΜΕΤΑΦΟΡΩΝ*<br>ΓΙΑΝΝΑΡΟΥ, Λ. & ΖΕΡΒΑΣ, Ε. |

| | | |
|---|---|---|
| | Αίθουσα 3 | 7η Συνεδρία: **Θέματα Οικονομικής Πολιτικής**<br>*Προεδρείο: Γιώργος Σταμπουλής* |
| | | *ΠΡΟΣ ΕΝΑ ΣΥΝΕΤΑΙΡΙΣΤΙΚΟ ΜΕΛΛΟΝ: ΜΑΘΑΙΝΟΝΤΑΣ ΑΠΟ ΤΟ MONDRAGON*<br>ΣΤΑΜΠΟΥΛΗΣ, Γ. & ΝΑΚΟΥ, Π. |
| | | *ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΟΙ ΚΑΝΟΝΙΣΜΟΙ: ΕΜΠΟΔΙΑ ΚΑΙ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΟΙΚΟ-ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ*<br>ΓΕΩΡΓΑΤΖΗ, Β.Β. & ΣΤΑΜΠΟΥΛΗΣ, Γ. |
| | | *Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΜΙΑΣ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗΣ ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ*<br>ΣΔΡΟΛΙΑΣ, Λ., ΚΟΥΚΟΥΜΠΛΙΑΚΟΣ Ι., ΝΟΥΣΙΑ, Μ. & ΓΡΗΓΟΡΙΟΥ, Ι. |
| | | *ΈΝΑ ΠΛΑΙΣΙΟ ΓΙΑ ΣΤΟΧΑΣΤΙΚΗ ΠΡΟΣΟΜΟΙΩΣΗ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΚΡΑΤΗΣΕΩΝ ΞΕΝΟΔΟΧΕΙΩΝ ΣΕ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ*<br>ΤΣΙΛΙΚΑ, Κ. & ΜΠΑΡΔΑΣ, Χ. |
| | | *ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΟΥ ΜΕΤΡΟΥ ΤΗΣ "ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗΣ ΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑΣ" ΤΩΝ ΔΗΜΟΣΙΩΝ ΥΠΑΛΛΗΛΩΝ ΤΑ ΔΗΜΟΣΙΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΣΦΑΛΙΣΗ*<br>ΒΟΓΙΑΤΖΗΣ, Ι. |
| **10:30-11:00** | | ***Διάλειμμα*** |
| 11:00-12:30 | Αμφιθέατρο | 8η Συνεδρία: **Ελληνική Οικονομία**<br>*Προεδρείο: Χρήστος Κόλλιας* |
| | | *ΤΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΚΑΙ Η ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΠΑΡΑΓΩΓΗΣ*<br>ΠΑΛΑΣΚΑΣ, Θ., ΣΤΟΦΟΡΟΣ, Χ. & ΤΣΑΜΠΡΑ, Μ. |
| | | *STRUCTURAL PROBLEMS OF THE GREEK ECONOMY AND POLICY RECOMMENDATIONS*<br>KOTSIOS, P. |
| | | *THE GREEK ENTREPRENEURSHIP DURING THE ECONOMIC DOWNTURN AND THE IMF'S INVOLVEMENT*<br>MARKATOU M. AND STOURNARAS, Y. |
| | | *THE EFFECT OF MARKET-BASED MONETARY POLICY. TRANSPARENCY INDEX ON INFLATION AND OUTPUT VARIABILITY*<br>ARVANITIS, V. & PAPADAMOU, S. |
| | | HAS THE ECONOMIC CRISIS AFFECTED THE PRODUCTION OF INNOVATION IN GREECE?: EVIDENCE FROM PATENTS<br>MARKATOY, M. |

| | | |
|---|---|---|
| | Αίθουσα 4 | 9η Συνεδρία: **Ειδικά Θέματα Ελληνικής Οικονομίας**<br>*Προεδρείο: Αθηνά Οικονόμου* |
| | | *EDUCATION AS A SOURCE OF ECONOMIC GROWTH: RATE OF RETURN TO SCHOOLING.*<br>KASSAPI, S. |
| | | *ΠΑΡΑΟΙΚΟΝΟΜΙΑ ΣΤΙΣ ΠΛΗΡΩΜΕΣ ΤΩΝ ΙΑΤΡΩΝ-ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ.*<br>ΑΝΤΩΝΟΓΛΟΥ Ι. ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ & ΑΝΤΩΝΟΓΛΟΥ Ι. ΓΕΩΡΓΙΟΣ |
| | | *TOO GOOD TO BE TRUE? EXPLORING THE DYNAMICS OF A LEAN AND UNIVERSAL PENSION SYSTEM IN GREECE.*<br>STAMPOULIS, Y. & ZELIOU, L. |
| | | *ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΟΥ ΔΥΝΑΜΙΚΟΥ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΑΣΤΥΝΟΜΙΑ*<br>ΓΕΩΡΓΟΓΙΑΝΝΗΣ, Χ, & ΠΟΛΥΧΡΟΝΙΟΥ, Π. |
| | | *ΜΑΚΡΟΟΙΚΟΝΟΜΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ: ΔΙΑΣΤΡΩΜΑΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ ΧΩΡΩΝ*<br>ΣΒΙΓΓΟΥ, Α. |
| **12:30-14:00** | | ***Γεύμα*** |
| 14:00-16:00 | Αμφιθέατρο | 10η Συνεδρία: **Ιστορία και Οικονομικοί Θεσμοί**<br>*Προεδρείο: Πασχάλης Αρβανιτίδης* |
| | | *DEMOCRATIC VALUES AND PROPERTY RIGHTS IN PRO-CLASSICAL GREECE*<br>ECONOMOU, M. & KYRIAZIS, N. |
| | | *Η ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΑΛΛΗΛΟΓΡΑΦΙΑ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ DAVID HUME ΚΑΙ ADAM SMITH*<br>ΞΥΡΑΦΑΣ, Γ. |
| | | *Η ΘΕΩΡΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ ΤΟΥ ΔΩΡΕΑΝ ΕΠΙΒΑΤΗ ΣΤΙΣ ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΠΟΛΕΙΣ ΑΠΟ ΤΗ ΝΕΑ ΘΕΣΜΙΚΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ*<br>ΑΛΑΜΑΝΙΩΤΗΣ, Α.Γ. & ΖΟΥΜΠΟΥΛΑΚΗΣ, Μ. |
| | | *ΤΟ ΤΣΕΛΙΓΚΑΤΟ ΩΣ ΘΕΣΜΟΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝ*<br>ΑΡΒΑΝΙΤΙΔΗΣ, Π. & ΝΑΣΙΩΚΑ, Φ. |
| | | *KNOWLEDGE AS COMMONS: A NEW PERSPECTIVE ON INNOVATION CLUSTERS*<br>STAMBOULIS, Y. & NATSARIDOU, P. |

| | | |
|---|---|---|
| | Αίθουσα 3 | 11η Συνεδρία: **Θέματα Εφαρμοσμένης Οικονομικής**<br>*Προεδρείο: Λουκάς Ζαχείλας* |
| | | *ΣΤΡΑΤΙΩΤΙΚΕΣ ΔΑΠΑΝΕΣ ΚΑΙ ΔΗΜΟΣΙΟ ΧΡΕΟΣ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΠΟΡΤΟΓΑΛΙΑΣ*<br>ΒΕΤΣΙΚΑΣ, Α. |
| | | *ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΕΣ ΠΟΛΕΙΣ: ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΓΙΑ ΟΛΟΥΣ;*<br>ΖΑΧΟΥ, Μ. |
| | | *ΕΥΡΩΠΗ 2020: ΕΞΥΠΝΗ, ΒΙΩΣΙΜΗ ΚΑΙ ΧΩΡΙΣ ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΥΣ ΑΠΟΑΝΑΠΤΥΞΗ*<br>ΤΟΥΡΤΟΥΡΗ, Μ.Ρ. |
| | | *ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΠΕΛΑΤΩΝ ΑΠΟ ΤΙΣ ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ ΤΟΥ ΑΣΤΙΚΟΥ ΚΤΕΛ ΒΟΛΟΥ.*<br>ΛΑΜΠΡΟΓΙΩΡΓΟΣ, Κ., ΛΟΤΖΕ, Ε. & ΜΕΤΑΞΑΣ, Θ. |
| | | *ΑΝΑΛΥΣΗ ΧΡΟΝΟΣΕΙΡΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΤΙΜΩΝ ΛΑΧΑΝΙΚΩΝ*<br>ΚΑΡΑΚΑΣΙΔΟΥ, Σ. |
| | | *Η ΑΓΟΡΑ ΚΑΤΟΙΚΙΑΣ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΣΤΟ ΒΟΛΟ*<br>ΑΡΒΑΝΙΤΙΔΗΣ, Π., ΠΑΛΑΙΟΚΩΣΤΑΣ, Κ. & ΠΕΚΑΣ, Γ. |
| | Αίθουσα 4 | 12η Συνεδρία: **Τραπεζική & Χρηματοοικονομική ΙΙΙ**<br>*Προεδρείο: Στέφανος Παπαδάμου* |
| | | *EFFICIENCY EVALUATION OF GREEK EQUITY FUNDS USING QUANTITATIVE RATIOS AND DATA EMVELOPMENT ANALYSIS – BOOM, BULL AND CRISIS PERIODS*<br>KOUSENIDES, D., LAZARIDOU, E. & PAPAPANAGIOTOU, T. |
| | | *TIME VARYING CORRELATIONS BETWEEN STOCK AND BONDS RETURNS IN FOUR EUROPEAN COUNTRIES,*<br>KARACHRISTOS, CH.A. |
| | | *ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΔΟΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΣΤΟΝ ΤΡΑΠΕΖΙΚΟ ΤΟΜΕΑ.*<br>ΣΚΑΠΕΡΔΑ, Μ., ΓΙΑΝΝΙΚΟΣ, Ι. & ΣΥΡΙΟΠΟΥΛΟΣ, Κ. |
| | | *ΧΕΙΡΑΓΩΓΗΣΗ ΔΗΜΟΣΙΕΥΜΕΝΩΝ ΚΕΡΔΩΝ ΚΑΙ ΔΕΙΚΤΕΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ ΚΕΡΔΩΝ -ΜΙΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗ-ΣΗ*<br>ΛΟΥΚΟΠΟΥΛΟΣ, Π. |
| | | *ΕΞΕΤΑΣΗ ΤΗΣ ΥΠΟΘΕΣΗΣ ΙΣΟΔΥΝΑΜΙΑΣ ΤΗΣ ΑΓΟΡΑΣΤΙΚΗΣ ΔΥΝΑΜΗΣ ΠΡΙΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ ΤΗΣ ΚΡΙΣΗΣ*<br>*ΤΑΣΣΙΝΟΥ, Γ.* |
| | | *EMPIRICAL INVESTIGATION OF LOANS LOSS PROVISIONS THROUGH ACCOUNTING AND MACROECONOMIC FACTORS: THE CASE OF GREEK BANKING SYSTEM*<br>MAKRI, V. & PAPADATOS, K. |
| **16:00-16:10** | **Περιστύλιο** | ***Τέλος Συνεδρίου - Δεξίωση*** |
| | | |

Πρακτικά Συνεδρίου

# ΣΧΕΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΜΕ ΤΑ ΕΡΓΑΤΙΚΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΑ, ΜΕ ΒΑΣΗ ΠΑΓΚΟΣΜΙΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ ΑΠΟ ΤΑ ΜΕΣΑ ΤΟΥ 20ΟΥ ΑΙ. ΩΣ ΣΗΜΕΡΑ

## ΣΧΕΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ ΜΕ ΤΑ ΕΡΓΑΤΙΚΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΑ, ΜΕ ΒΑΣΗ ΠΑΓΚΟΣΜΙΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ ΑΠΟ ΤΑ ΜΕΣΑ ΤΟΥ 20ΟΥ ΑΙ. ΩΣ ΣΗΜΕΡΑ

Αλεξία Καπραβέλου, Μ.Ed., Υπ. Διδάκτωρ Παντείου Πανεπιστημίου, akaprave@gmail.com, akaprave@sch.gr

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Παγκόσμιες κοινωνιολογικές έρευνες από τα μέσα του 20$^{ου}$ αι. ως σήμερα καταδεικνύουν τη σημασία του εκπαιδευτικού συστήματος στην κατανομή ενηλίκων σε εργατικά επαγγέλματα, που αποτυπώνει την κοινωνική διαίρεση της εργασίας και εν τέλει τον ταξικό καταμερισμό. Το εκπαιδευτικό σύστημα θέτει εμπόδια και δυσκολεύει τους μαθητές, πόσο μάλλον αυτούς που προέρχονται από εργατικές οικογένειες. Συγκεκριμένα, *πριν το σχολείο*, η φτώχεια, το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, οι χαμηλές φιλοδοξίες και η τυχόν αδιαφορία και αστάθεια των γονέων της εργατικής τάξης οδηγούν σε χαμηλότερες επιδόσεις των παιδιών τους. Επιπλέον, η επένδυση στην εκπαίδευση απαιτεί κόπο, χρόνο και χρήμα, τα οποία λιγότεροι μαθητές εργατικής προέλευσης θα θυσίαζαν, χωρίς ικανή οικονομική επιστροφή. Στη συνέχεια, *κατά τη διάρκεια της σχολικής φοίτησης*, το εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί αποτρεπτικά για τους μη προνομιούχους μαθητές. Τα σχολεία της εργατικής τάξης είναι χαμηλότερης ποιότητας, με τη σχολική γλώσσα και τις γνώσεις ξένες προς την εργατική τάξη, τη χαμηλή βαθμολογία και την επιβολή πειθαρχίας. Κυριαρχεί ο φορμαλισμός, η αποστήθιση άκριτων πληροφοριών ή κατακερματισμένων εκτελεστικών γνώσεων για μια μηχανική δουλειά ρουτίνας, παρέχεται αγωγή για την πολιτική ενσωμάτωση και την κοινωνικοποίηση, διοχετεύεται εξαπάτηση με τη δήθεν αξιοκρατία. Ως προς τους *τύπους σχολείου*, διαπιστώνεται ότι η ιδιωτική εκπαίδευση αποτελεί εναλλακτική λύση μόνον για τους εύπορους γονείς, η τεχνική εκπαίδευση, στην οποία φοιτούν παιδιά εργατικής προέλευσης, προβλέπει την εκμάθηση τεχνικών, επαγγελματικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων και την απόκρυψη της προλεταριακής ζωής ή της οικονομικής λειτουργίας. *Μετά το σχολείο*, τα ποσοστά της εργατικής τάξης είναι χαμηλά σε υψηλότερες εκπαιδευτικές βαθμίδες, περιζήτητες σχολές, φημισμένα εκπαιδευτικά ιδρύματα αλλά και δημιουργείται παγκοσμιοποιημένο πια πλεόνασμα εκπαιδευμένων για να είναι αναλώσιμοι, αντικαταστάσιμοι και φθηνότεροι εργαζόμενοι. Η σχολική και φοιτητική σταδιοδρομία είναι χρονοβόρα και κοπιώδης για τους νέους εργατικής καταγωγής, ώστε αποφεύγεται ή δεν είναι πάντα δυνατή η αποφοίτηση. Τέλος, ο αυτοματισμός, η οικονομική ύφεση και ανεργία επιτρέπουν αύξηση των εκπαιδευτικών απαιτήσεων των εργοδοτών, πολύπλευρη αξιοποίηση των χειρωνακτικών, γνωστικών και διανοητικών προσόντων του εργάτη, με την υπόσχεση της ανοδικής κοινωνικής κινητικότητας μόνον για τα δημιουργικά ταλέντα.

ABSTRACT

International sociological researches from the mid-20th century to the present indicate the importance of educational system in adult distribution to working-class jobs, which impresses the social division of work and the class division, at last. The educational system sets constraints and impedes pupils, so much to the ones of working-class families. Particularly, *before school*, family poverty, low educational level, low aspirations, and possible awareness and parental unsteadiness lead to lower school performance of working-class children. Moreover, educational investment entails exertion, time, and expenses, which less working-class students would sacrifice, without adequate economic return. Next, *during schooling*, educational system averts non-privileged students. Schools are of low quality for the working class, with the school language and knowledge alien, with low grades and discipline enforcement to them. Formalism and repetition of uncritical information or segmental executive learning for a mechanistic routine work prevail, upbringing for the political incorporation and socialization is offered, and the myth of meritocracy spreads deception. Regarding *school types*, private education addresses only to prosperous parents, while technical education, that working-class children attend, aims to teach technical, vocational, and communicative skills, as long as to hide proletarian world and economic function. *After school*, rates of working class that participate in higher educational levels, university departments of high economic perspectives, and famous universities are still so low, in parallel with an already globalized surplus of graduates, in order to become expendable, replaceable, and cheap employees. School and university process and career is time-consuming and moiling, so the youngsters of working-class origin avoid it or become drop-outs. After all, automatism, economic recession and unemployment allow employers to require upgrading educational qualifications from their workers, versatile use and exploitation of manual, cognitive, and intellectual qualifications of them, with the promise of upward mobility only for the creative talents.

*Λέξεις-κλειδιά:* εκπαίδευση εργατών, φορντικός εργάτης, μεταφορντικός εργάτης, παγκοσμιοποιημένος εργάτης
*JEL Classification:* J83, J71, J78, J24

**Η ριζοσπαστική κριτική του εκπαιδευτικού συστήματος στις δεκαετίες του 1960 και 1970: το ταξικά άδικο και αυταρχικό μαζικό σχολείο**

Το εκπαιδευτικό σύστημα, για τους ερευνητές της περιόδου 1955-1981, θέτει εμπόδια και δυσκολεύει τους μαθητές, πόσο μάλλον αυτούς που προέρχονται από εργατικές οικογένειες. Πρόκειται για μια συνολική κριτική στο εκπαιδευτικό σύστημα στην εποχή του φορντισμού, ως απάντηση στην προηγηθείσα αισιοδοξία των φιλελεύθερων λειτουργιστών και της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου, περί ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών και αντιμετώπισης των κοινωνικών και μορφωτικών ανισοτήτων (Durkheim, 1922 στη Φραγκουδάκη, 1985. Parsons, [1959] 1985: 251-252. Schultz, 1961 στη Φραγκουδάκη, 1985), ρεύμα που κυριάρχησε ως τη δεκαετία του 1950. Συγκεκριμένα, *πριν το σχολείο*, βρέθηκε ότι η φτώχεια των γονέων της εργατικής τάξης και το χαμηλό μορφωτικό τους επίπεδο (Isambert-Jamati, [1976], 1985: 495) οδηγούν σε α) χαμηλότερη ανάπτυξη των νοητικών και γνωστικών ικανοτήτων, που συνεπάγεται την αργή μάθηση, συνεπώς την αναγκαιότητα για σκληρότερη μελέτη (Bourdieu, [1967] 1979: 199), καθώς και β) χαμηλότερες προσδοκίες και στόχους από τους γονείς (Bourdieu, [1966] 1985: 368, 371), τους εκπαιδευτικούς (Χολτ, [1969/1970] 1978: 23) και τους ίδιους τους μαθητές (Halsey & Gardner, 1953 στη Φραγκουδάκη, 1985). Οι χαμηλοί στόχοι ενθαρρύνονται από το διπλό σχολικό δίκτυο (γενικής και τεχνικής εκπαίδευσης) (Isambert-Jamati, [1976] 1985: 498-501. Collins, 1979 στην Καντζάρα, 2008) και τον εργασιακό καταμερισμό (Bowles & Gintis, [1976] 1985). Επιπλέον, η επένδυση στην εκπαίδευση απαιτεί κόπο, χρόνο και χρήμα, τα οποία λιγότεροι μαθητές εργατικής προέλευσης θα θυσίαζαν, και βέβαια εφόσον θα μπορούσε να επιτευχθεί ικανή απόσβεση αυτής της επένδυσης (Boudon, 1973 στον de Queiroz, [1995] 2000: 54, 58-59), πράγμα που σήμερα γίνεται ολοένα και λιγότερο εφικτό.

Στη συνέχεια, *κατά τη διάρκεια της σχολικής φοίτησης*, το εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί αποτρεπτικά για τους μη προνομιούχους μαθητές. Τα σχολεία της εργατικής τάξης είναι χαμηλότερης ποιότητας ως προς την υλικοτεχνική υποδομή (Coleman et al., [1966] 1985: 305. Isambert-Jamati, [1976] 1985: 498-501) και τα προσόντα των εκπαιδευτικών (Coleman et al., [1966] 1985: 341), καραδοκεί η αποτυχία, με τη σχολική γλώσσα (Bernstein, [1958] 1985: 396, 399), τους επικοινωνιακούς κώδικες (Bernstein, [1971] 1985: 436) και τις γνώσεις ξένες προς την εργατική τάξη (Jackson & Marsden, 1962/1966), οπότε η επίδοση και βαθμολογία είναι χαμηλότερη, κυρίως σε σχολικά μαθήματα υψηλότερου κύρους και στις εξετάσεις (Bourdieu & Passeron, [1970] 1990), με την αυστηρότερη σε σχέση με τους μαθητές αστικής προέλευσης βαθμολογία, ακόμα και για ίσες ή καλύτερες επιδόσεις των μαθητών εργατικής καταγωγής (Bourdieu & Passeron, [1970] 1990) και με την επιβολή πειθαρχίας (Χολτ, [1967/1970] 1978: 57. Reimer, 1972 στην Καντζάρα, 2008. Bowles & Gintis, [1976] 1985. Collins, 1979 στην Καντζάρα, 2008) ή τον πατερναλισμό (Anyon, 1981 στην Καντζάρα, 2008). Επιπρόσθετα, κυριαρχεί ο φορμαλισμός (Anyon, 1981 στην Καντζάρα, 2008), η αποστήθιση άκριτων πληροφοριών και, το πολύ, κατακερματισμένων εκτελεστικών γνώσεων (Bourdieu, [1966] 1985: 378. Anyon, 1980 στον Whitty, [1985] 2007) για μια μηχανική δουλειά ρουτίνας (Χολτ, [1968/1970] 1978: 123. Anyon, 1980 στον Whitty, [1985] 2007), παρέχεται αγωγή για την πολιτική ενσωμάτωση (Dawson & Prewitt 1969 στην Καντζάρα, 2008) και την κοινωνικοποίηση ανάλογα με την κοινωνική προέλευση (Collins, 1979 στην Καντζάρα, 2008. Karabel & Halsey, 1979 στην Καντζάρα, 2008), διαφημίζεται ο κόσμος της χειρωνακτικής εργασίας για τους μαθητές εργατικής καταγωγής (Willis, [1977] 2012), επιδιώκεται η εξαπάτηση με τη δήθεν αξιοκρατία, δηλαδή την αξιολόγηση παραγόντων όπως εργατικότητα, χάρισμα (Bourdieu, [1966] 1985: 381), ευφυία (Bowles & Gintis, [1976] 1985: 479), και προβάλλεται η ατομική ευθύνη για τις ανισότητες (Husèn, 1975 στη Φραγκουδάκη, 1985).

Ως προς τους *τύπους σχολείου*, διαπιστώνεται ότι ακόμη και ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες έχουν άνισες οικονομικοκοινωνικές αφετηρίες (Bourdieu, [1966] 1985: 374), η συχνά ανυπόληπτη τεχνική εκπαίδευση – στην οποία φοιτούν παιδιά εργατικής προέλευσης (Baudelot & Establet, 1973 στη Φραγκουδάκη, 1985), με σύσταση μάλιστα των εκπαιδευτικών (Girard & Bastide, 1973 στη Φραγκουδάκη, 1985), ακόμα και προς τους αρίστους εξ αυτών των μαθητών (Sauvy & Girard, 1970 στη Φραγκουδάκη, 1985)– προβλέπει την εκμάθηση τεχνικών, επαγγελματικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Matthijssen, 1972 στην Καντζάρα, 2008). Αν και παρατηρείται ότι η επαγγελματική κατάρτιση προέρχεται μάλλον από την εργασιακή εμπειρία παρά από επίσημη εκπαιδευτική κατάρτιση (Collins, 1971/1977: 123), αν και το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του τεχνικού σχολείου αδυνατεί να παρακολουθήσει τις συνεχόμενες ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις (Musgrave, 1965/1983), αν και η τεχνική ειδίκευση στην εκπαίδευση δεν αντιστοιχεί πάντα στην τεχνική ειδίκευση στην παραγωγή, εντούτοις στην τεχνική εκπαίδευση οι μαθητές μαθαίνουν τουλάχιστον τις βάσεις της τεχνικής λογικής.

*Μετά το σχολείο*, η προηγηθείσα εξειδίκευση στην εκπαίδευση είναι το πρώτο στάδιο της εργασιακής εξειδίκευσης, δημιουργείται πλεόνασμα εκπαιδευμένων (Dore, 1980 στην Καντζάρα, 2008), αν και τα ποσοστά

της εργατικής τάξης είναι χαμηλά σε υψηλότερες εκπαιδευτικές βαθμίδες (Karabel & Halsey, 1979 στην Καντζάρα, 2008), σε περιζήτητες σχολές (Clark, [1960] 1985: 287. Mingat, 1981 στη Φραγκουδάκη, 1985), σε φημισμένα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Bourdieu & Passeron, [1964] 1985), ακόμα και με τη διεύρυνση της πρόσβασης στα πανεπιστήμια (Floud & Halsey, 1957 στη Φραγκουδάκη, 1985. Galtung, 1975 στη Φραγκουδάκη, 1985), κατ' επέκταση σε οικονομικοκοινωνικά υψηλές θέσεις εργασίας. Η σχολική και φοιτητική σταδιοδρομία είναι χρονοβόρα και κοπιαστική (Sauvy & Girard, 1970 στη Φραγκουδάκη, 1985) για τους νέους εργατικής καταγωγής, ώστε δεν είναι πάντα δυνατή η αποφοίτηση (Sewell, 1971 στη Φραγκουδάκη, 1985), και, αν επιτευχθεί, οι φοιτητές αυτοί προσανατολίζονται σε επαγγελματικές σπουδές και στενά στα μαθήματά τους, που με κόπο θυμούνται, στερούμενοι έτσι των ποικίλων διανοητικών, πολιτισμικών και κοινωνικών εμπειριών που βιώνουν οι αστοί φοιτητές (Bourdieu & Passeron, [1964] 1985).

Επιπλέον, τα κριτήρια προσλήψεων και διατήρησης ή προαγωγής εργατικού προσωπικού δεν είναι μόνον εκπαιδευτικά αλλά και άλλα: φύλου, θρησκείας, φυλής, εθνότητας, προφοράς, 'ονόματος', τρόπου ένδυσης, τρόπου συμπεριφοράς, ικανοτήτων συνδιάλεξης (Collins, 1971/1977: 123), κυρίως όμως ο σεβασμός των απασχολούμενων προς τον εργοδότη και η ομαλή τους κοινωνικοποίηση (Collins, 1971/1977: 130). Οι αμοιβές δεν εξαρτώνται από την εκπαίδευση του εργάτη αλλά, μεταξύ άλλων, από κρατικές και συνδικαλιστικές ρυθμίσεις, καθώς και από τη βιωσιμότητα/κερδοφορία της επιχείρησης (Bluestone, 1972/1977: 336). Βεβαίως, παρατηρείται αύξηση στις εκπαιδευτικές απαιτήσεις των εργοδοτών (Parsons, [1959] 1985: 253. Collins, 1979 στην Καντζάρα, 2008), με την έννοια ότι η εργατικότητα και οι βασικές γνώσεις και δεξιότητες δεν αρκούν στην ειδικευμένη εργασία, δηλαδή απαιτούνται τουλάχιστον τεχνικές γνώσεις, και για τους βιομηχανικούς κολοσσούς ακόμα και επιστημονικές γνώσεις για την παραγωγή (Musgrave, 1965/1983). Αυτό σημαίνει ότι όταν αυξάνονται τα κοινωνικά αιτήματα για περισσότερη εκπαίδευση, καλύτερο επάγγελμα και υψηλότερο status, και αυξάνονται τα εκπαιδευτικά προσόντα, μαζί μ' αυτά αυξάνονται και οι εκπαιδευτικές απαιτήσεις (Banks, [1968] 1987: 45). Συγκεκριμένα, «μια προηγμένη βιομηχανική οικονομία αυξάνει τη σημασία των τυπικών εκπαιδευτικών προσόντων» (Banks, [1968] 1987: 82). Παρά την αναβάθμιση αυτή όμως, διατηρείται ο περιορισμός της ανοδικής κοινωνικής κινητικότητας, κάτω από τον κρατικό έλεγχο (Blau & Duncan, 1967 στη Φραγκουδάκη, 1985. Collins, 1979 στην Καντζάρα, 2008).

**Από τη μεταρρυθμιστική οπτική του εκπαιδευτικού συστήματος τη δεκαετία του 1980, στο σχολείο της αγοράς την εποχή του παγκοσμιοποιημένου καπιταλισμού**

Οι μελετητές του εκπαιδευτικού συστήματος *κατά τη δεκαετία του 1980 αισιοδοξούν* ότι το σχολείο, με την επικαλούμενη σχετική αυτονομία του από το καπιταλιστικό σύστημα και μέσα από τις διεκδικήσεις και συγκρούσεις των κοινωνικών ομάδων, μπορεί να μετατραπεί σε φορέα αλλαγών. Έτσι, γίνεται πιστευτό πως το σχολείο στοχεύει στην ταξική αναπαραγωγή, αλλά αυτή προσκρούει σε αντιφάσεις και πολυπλοκότητες της σχολικής ζωής, καθώς και σε αντιφάσεις και αγώνες των υποκειμένων (Sarup, 1982 στους Blackledge & Hunt [1985] 2004: 280). Η ίδια η εργατική κουλτούρα βοηθά τους μαθητές να διακρίνουν τις ανισότητες και να αμφισβητήσουν το σύστημα σχολικού ελέγχου, να αποδεχτούν το επίσημο και λανθάνον αναλυτικό πρόγραμμα μερικώς ή να το απορρίψουν εντελώς (Apple, 1982 στους Blackledge & Hunt [1985] 2004: 275-276). Διάχυτο είναι το όραμα της μετατροπής των υποτελών τάξεων σε δρώσες ομάδες, η κουλτούρα των οποίων διαμορφώνεται όχι μόνον από την κυρίαρχη κοινωνία αλλά και από την ίδια την ομάδα. Το σχολείο αποτελεί πεδίο «ιδεολογικής διαπάλης και ανταγωνισμού ανάμεσα σε αντιμαχόμενες ταξικές κουλτούρες» (Giroux, 1983 στους Blackledge & Hunt [1985] 2004: 279). Επιπλέον, επικρατεί ο ισχυρισμός ότι το εκπαιδευτικό σύστημα είναι αντιφατικό, ανάμεσα στην ταξική αναπαραγωγή, στους προσωπικούς στόχους και συναισθήματα του μαθητή (για άλλον ως ευκαιρία ανοδικής κινητικότητας, για άλλον ανυπόφορο για την προσωπική του ανάπτυξη), στη σχετική αυτονομία του από το οικονομικό σύστημα στα διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια που αναπτύσσεται (Robinson, 1981: 193-194).

Μελετάται πια και η οικογενειακή ευθύνη για τη διαιώνιση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων, καθώς ο τύπος του αδιάφορου ή ασταθούς γονέα (όπως και εκπαιδευτικού) χειροτερεύει την πρόοδο των μαθητών εργατικής καταγωγής (Lautrey, 1980 στον de Queiroz, [1995] 2000: 150. Isambert-Jamati, 1984 στον de Queiroz, [1995] 2000: 105). Οι χαμηλότερες επιδόσεις για τους μαθητές της εργατικής τάξης συνεχίζουν να παρατηρούνται βέβαια και σ' αυτή τη δεκαετία (Garner, 1988: 252), γι' αυτό, το σχολείο τίθεται στο στόχαστρο της κριτικής, ότι δεν θέτει τα μη προνομιούχα παιδιά σε κοινωνική προτεραιότητα και ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ειδικευμένοι και με θετικές στάσεις (Matthews et al., 1988: 281, 283). Οι έρευνες προσανατολίζονται τώρα σε μεγαλύτερο βαθμό στην μικροκοινωνιολογία του σχολείου και σε παραδείγματα αντίστασης σ' αυτό.

Όμως αυτή η ελπίδα ότι οι κοινωνικές αλλαγές θα προέλθουν από την εκπαίδευση είναι βάσιμη; Ήδη εντός αυτής της δεκαετίας αναπτύσσεται, παράλληλα, κριτική στις μεταρρυθμιστικές προτάσεις. Ο κρατικός έλεγχος της εκπαίδευσης επιτυγχάνεται απόλυτα, λόγω της εκπαιδευτικής τυποποίησης και πιστοποίησης, που είναι αποκλειστική αρμοδιότητα του κράτους (Archer, 1984 στην Καντζάρα, 2008) αλλά και λόγω του κατηχητικού χαρακτήρα της λαϊκής εκπαίδευσης για την κοινωνική γαλήνη (Archer, 1984 στους Blackledge & Hunt [1985] 2004: 511-512). Ο τεχνοκρατικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης καταδεικνύεται με τα αναλυτικά προγράμματα, που είναι ταξικά, δηλαδή χωρίς κριτική προσέγγιση και μάλιστα χωρίς νόημα για τους μαθητές, ενώ παρουσιάζουν επιπλέον «ως φυσικές τις υπάρχουσες μορφές εργασίας και εργασιακής πειθαρχίας» και εκπέμπουν «το κρυφό μήνυμα ότι η ανεργία είναι λάθος των ατόμων» (Whitty, [1985] 2007: 445). Στα πολυδιαφημιζόμενα τεχνικά σχολεία αποκρύπτεται ο κόσμος της οικονομίας και της προλεταριακής ζωής και οι μαθητές της εργατικής τάξης, που πλειοψηφούν σ' αυτά, μαθαίνουν για τη φύση, την κατασκευή αντικειμένων και την αισθητική, ως προετοιμασία για τα τεχνικά επαγγέλματα (Collins, 1979 στην Καντζάρα, 2008. Isambert-Jamati, 1984 στον de Queiroz, [1995] 2000: 86-87). Παράλληλα, σχολεία-'μαγνήτες' επιδιώκουν να προσελκύσουν μαθητές με εργατική καταγωγή. «Διαμορφώνεται έτσι ένα ολόκληρο φάσμα από τη διαχείριση/διοίκηση επιχειρήσεων ως τις τεχνολογικές ειδικότητες και τις γραμματειακές υπηρεσίες και τη μαθητεία σε κατά φαντασίαν τέχνες για τις κατώτερες εργατικές και περιθωριακές ταξικές ομάδες», δηλαδή κατά φαντασίαν μαθητεία σε ελεύθερα επαγγέλματα, για ανεπάγγελτους (Bernstein, [1987] 1989: 147, 149). Πρόκειται απλώς για μια υποσχόμενη άνοδο στη μικροαστική υπαλληλική τάξη. Ο Bourdieu θαυμάσια θα προσθέσει, μαζί με τις προαναφερόμενες από τον Collins, κι άλλες προϋποθέσεις επένδυσης στην εκπαίδευση για την εργατική τάξη, όπως libido, ιδιωτικότητα, ασκητική αυταπάρνηση, θυσία, ακόμα και χαμένος χρόνος για διόρθωση αρνητικών συνεπειών από αυτή την επιλογή (Bourdieu [1982] 1986: 244). Η κοινωνιολογική παραδοχή ότι η εκπαίδευση δεν αλλάζει την προϋπάρχουσα κοινωνική θέση επιβεβαιώνεται από το ότι λίγοι εργάτες πιστεύουν ότι οι τίτλοι σπουδών είναι σημαντικός παράγοντας στην ταξική ένταξη, ενώ θεωρούν σημαντικούς την οικονομική κατάσταση και οικογενειακή προέλευση (Hickox, 1982 στους Blackledge & Hunt [1985] 2004: 317), δηλαδή γενικά η εκπαίδευση αλλάζει σε μικρό βαθμό τη δομή της κινητικότητας (Boudon, 1986: 265).

Η *δεκαετία του 1990*, με τις μόλις προηγηθείσες κοσμογονικές πολιτικοοικονομικές αλλαγές, σημαδεύεται από τη μείωση των –σχετικά καλοπληρωμένων– εργατών μαζικής και τυποποιημένης παραγωγής (π.χ. αυτοκινήτων, χάλυβα, καουτσούκ), που υπήρξε κοπιαστική και μονότονη αλλά τακτή, και τη συνακόλουθη απο-/επαν-/πολυ-ειδίκευσή τους, που οξύνει τον ανταγωνισμό μεταξύ όλων των εργατών, σε έναν πλανήτη που αυξάνει τον πληθυσμό του κατά 12.000 ανά 1 ώρα(!). Επιβιώνουν λοιπόν όσες βαριές βιομηχανίες μεταφέρονται σε φθηνές αγορές εργασίας, όχι μόνον ανειδίκευτης αλλά και ειδικευμένης, π.χ. από τους απλούς εργάτες παραγωγής (σε παραδοσιακούς βιομηχανικούς κλάδους) ως τους χειριστές βάσης δεδομένων στα αεροδρόμια, τους μηχανικούς Η/Υ, τους κατασκευαστές ηλεκτρονικών καρτών, τους ειδικούς οπτικών ινών και δορυφορικών τηλεπικοινωνιακών δικτύων(!). Η ανάπτυξη αυτή του παγκόσμιου εμπορίου και της υψηλής τεχνολογίας που το ενισχύει, αλλά και η αύξηση του προσδόκιμου ζωής επέφεραν μείωση των ανειδίκευτων και ειδικευμένων θέσεων εργασίας, του εργατικού μισθού, καθώς και άρση της προστασίας της εργασίας στις αναπτυγμένες χώρες. Ωφελημένοι είναι όσοι εργάζονται διεθνώς, κάτι που τους επιτρέπει να αγοράζουν σχετικά οικονομικά ψηφιακά προϊόντα και λογισμικά, από όπου θα μπορούν να αντλήσουν χρήσιμες, ακόμα και επικερδείς πληροφορίες. Δεν πρόκειται όμως για μόνιμη και σταθερή εργασία, αλλά ενισχύονται οι συμβάσεις έργου και οι υπεργολαβίες. Οι εργοδότες με τη ρομποτική έχουν κατορθώσει να ελαχιστοποιήσουν τον κύκλο εργασιών και έχουν μεγαλύτερη πλέον δυνατότητα να επιλέξουν μεταξύ πληθώρας υποψηφίων για πρόσληψη, οπότε δεν αρκεί το απολυτήριο Λυκείου. Μείωση των θέσεων εργασίας δεν παρατηρείται όμως μόνον στους ανειδίκευτους εργάτες αλλά και τους ειδικευμένους εργάτες, ακόμα και στα μεσαία στελέχη, συμπεριλαμβανομένων των διευθυντών. Αν και οι εργάτες ρομποτικής στις ΗΠΑ παραμένουν σχετικά καλοπληρωμένοι, μόνον το 1/3 των εργατών παραγωγής που έχασαν τη δουλειά τους απορροφάται σε τομείς παροχής υπηρεσιών, με 20% τουλάχιστον χαμηλότερες πια αμοιβές. Έτσι, οι πιθανότητες απασχόλησης γίνονται τώρα ακόμα πιο δύσκολες για τους κατόχους χαμηλών τίτλων, δηλαδή για αποφοίτους Λυκείου και για όσους εγκατέλειψαν το σχολείο, ενώ στους υποψηφίους για μια θέση εργασίας στην παροχή προσωπικών υπηρεσιών προστίθενται με αυξητική πορεία οι γυναίκες και οι μετανάστες. Ο μεγαλύτερος ανταγωνισμός όμως σημειώνεται στον αυτοματισμό, σε ό,τι αφορά τους ταμίες, τους γραμματείς (που επιμελούνται αιτήσεις, συμβόλαια, κρατήσεις), τους τηλεφωνητές, υπαλλήλους βενζινάδικων και καθαριστηρίων αυτοκινήτων, αυτόματους ή ηλεκτρονικούς πωλητές, και μάλιστα επέρχεται ανταγωνισμός μεταξύ μηχανών και ανθρώπων, με τις πρώτες συχνά πιο υπομονετικές και ευγενικές(!). Αντιθέτως, ανοίγουν θέσεις εργασίας στον κλάδο των τραπεζών, των επικοινωνιών, των μεταφορών, της εφοδιαστικής αλυσίδας (αποθήκευση και διανομή, δηλαδή logistics), της παραγωγής μηχανών, της κατασκευής οπτικοακουστικών ψηφιακών συσκευών, των τεχνικών

επιδιόρθωσης βλαβών σε ακριβά μηχανήματα, της ατομικής περίθαλψης, ευεξίας και περιποίησης, του βοηθητικού προσωπικού σε μονάδες φιλοξενίας ή κατ' οίκον, καθώς και στους αυτοαπασχολούμενους παροχής προσωπικών υπηρεσιών, με τους τελευταίους όμως να στερούνται συλλογικής ισχύος. Ωστόσο, το εισόδημα των απασχολούμενων εξανεμίζεται από τη φορολογία, οπότε δεν σημειώνεται καμία πρόοδος ως προς το επίπεδο διαβίωσής τους. Παράλληλα, το κλείσιμο βιομηχανιών απειλεί την εργασιακή σταθερότητα πληθώρας κλάδων, όπως π.χ. των σερβιτόρων της περιοχής. Επισφαλής φαίνεται να είναι ο κλάδος ενέργειας, καθώς οι σχετικές εταιρείες πωλούνται και αλλάζουν ιδιοκτήτες, καταγόμενους από οποιαδήποτε χώρα (Reich, 1991/2003).

Στο πλαίσιο του παγκόσμιου ανταγωνισμού για μια περιζήτητη θέση εργασίας, στο παλιό διπλό δίκτυο γενικής-τεχνικής κρατικής εκπαίδευσης προστίθεται το νέο διπλό δίκτυο ιδιωτικής-δημόσιας εκπαίδευσης. Η ραγδαία αναπτυσσόμενη ιδιωτική εκπαίδευση αποτελεί εναλλακτική λύση μόνον για τους εύπορους γονείς (Pincon, 1989 στον de Queiroz, [1995] 2000: 126. Hooks, 1994: 178), ενώ η μαζική εκπαίδευση εξακολουθεί να επιβάλλει σιωπή και υπακοή στην εξουσία και όχι συζήτηση για την ταξική φύση της (Hooks, 1994: 178). Τα φημισμένα Πανεπιστήμια συνεχίζουν να αποκλείουν υποψηφίους από την εργατική τάξη (Brown & Lauder, 1996/2004: 65. Reay, 2001/2004: 36).

Η αγορά έχει υπερβεί τη μαζική παραγωγή αγαθών και υπηρεσιών που χαρακτήριζε τον φορντισμό, και λόγω της επανάστασης υψηλής τεχνολογίας είναι πια απαραίτητοι οι πολυεθνικοί οργανισμοί για τη διακίνηση της παραγωγής από χώρα σε χώρα (Brown et al., 1997/2003: 5). Στις μεταφορντιστικές παγκοσμιοποιημένες οικονομίες εγείρεται η απαίτηση για εργατικό δυναμικό με υψηλές και πολλαπλές τεχνικές δεξιότητες, επιδεχόμενο διά βίου εκπαίδευσης, ενώ οι χαμηλοί μισθοί αντιστοιχούν σε χαμηλή τεχνογνωσία (Brown & Lauder, 1996/2004: 50, 52, 65. Brown et al., 1997/2003: 19). Η τάση αυτή εξηγείται επειδή α) τη χειρωνακτική εργασία –αλλά και το μεγαλύτερο μέρος της διανοητικής– αναλαμβάνουν οι μηχανές, ώστε οι τεχνολογικές αλλαγές να δημιουργούν ανάγκες για εργασία πιο σύνθετη και με αυξανόμενο επίπεδο εκπαίδευσης, καθώς και απαιτούμενα προσόντα που συνδυάζουν χειρωνακτική και διανοητική εργασία, για ένα μικρό μέρος εργατών, ενώ η πλειοψηφία τους παραμένει σε απλά πόστα ή υπό αποκλεισμό (Aronowitz & de Fazio, 1994/2003: 197-198), β) ο μεταφορντισμός εμπιστεύεται την ποιότητα, καινοτομία, καθώς και τον έλεγχο της παραγωγής στους παραγωγούς πρώτης γραμμής (και όχι στους συγκεντρωτικούς διευθυντές), δίνει έμφαση στην αποκέντρωση, στις ομάδες υποστήριξης και στην περιφερειακή λήψη αποφάσεων, δηλαδή ο κάθετος έλεγχος αντικαθίσταται από την οριζόντια επικοινωνία μεταξύ σχετικά αυτόνομων μονάδων παραγωγής, που μπορούν λόγω ευελιξίας και προσαρμοστικότητας να ανταποκριθούν καλύτερα στις ανάγκες των καταναλωτών, κατά συνέπεια η εκπαίδευση προετοιμάζει τους νέους για μια τέτοια οργάνωση της παραγωγικής εργασίας (Blackmore, 1992/2003: 224-225). Συγκεκριμένα, χαρακτηριστικά του μετα-φορντικού εργάτη είναι, εκτός από την ευελιξία και προσαρμοστικότητα, η πολυειδίκευση που θα χρησιμοποιηθεί σε ποικίλες θέσεις εργασίας, οι τεχνολογικές-δημιουργικές-κοινωνικές δεξιότητες, η ασυνέχεια στην απασχόληση. Ανάλογες είναι και οι εκπαιδευτικές αλλαγές: ευέλικτη εκπαίδευση, εκάστοτε απαιτούμενη εξειδίκευση, επανειδίκευση, εκπαίδευση γενική και επαγγελματική, θεωρητική και εφαρμοσμένη, συνεχιζόμενη, δεξιότητες γνωστικές, επίλυσης προβλημάτων, διαχείρισης συναισθημάτων, ομαδικής εργασίας (Blackmore, 1992/2003: 232-233).

Η επιλογή ειδικευμένου εργατικού προσωπικού από τους εργοδότες δεν σημαίνει ανάλογες αμοιβές και ευθύνη για την εκπαίδευσή του, η οποία οπωσδήποτε θα ανταποκρίνεται όχι απλώς στις ανάγκες της αγοράς αλλά στις τρέχουσες ανάγκες του συγκεκριμένου εργοδότη. Η εκπαίδευση και κατάρτιση ανατίθενται στο κράτος, για τον πρόσθετο λόγο ότι έτσι θα είναι λιγότερες οι οικονομικές απώλειες από την επένδυση των εργοδοτών στην εκπαίδευση και κατάρτιση εργατών, με τον κίνδυνο μάλιστα να εγκαταλείψουν τη συγκεκριμένη επιχείρηση και να ωφελήσουν μια ανταγωνιστική (Brown & Lauder, 1996/2003: 178). Συν τοις άλλοις, ας μην μας εκπλήσσει ότι, παρά τη μετα-φορντική ρητορική, εκφάνσεις του φορντισμού επιβιώνουν και σήμερα, τουλάχιστον ως προς τις απαιτούμενες δεξιότητες (Blackmore, 1992/2003: 226). Μεγαλύτερη σημασία, ακόμα και από τις τεχνικές δεξιότητες, επιμένουν να δίνουν οι εργοδότες σε χαρακτηριστικά του εργάτη, όπως η πειθαρχία, σταθερότητα, υπευθυνότητα, αφοσίωση, δέσμευση, προσαρμοστικότητα (Goldthorpe, 1996: 673). Σε τελική ανάλυση, η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, αναβάθμιση κλπ. δεν έχει άρει τις ταξικές διαφορές (Goldthorpe, 1996: 674).

Οι μελετητές κοντά στην αλλαγή του αιώνα επισημαίνουν ότι οι ταξικές ανισότητες στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα εξακολουθούν να είναι παρούσες και διαβλέπουν ότι ο καπιταλισμός εναντιώνεται στη γενική ευημερία, μια και στηρίζεται στον αποκλεισμό των πολλών από τους λίγους, φαινόμενο πιο έντονο σε περιόδους κρίσης. Αυτό μεταφράζεται σε ελαστικές εργασιακές σχέσεις: χαμηλές αμοιβές, υποαπασχόληση, προσωρινή απασχόληση, καθώς και στην αντίθεση ανάμεσα στην elite της πληροφορίας, που ελέγχει και διευθύνει την παγκόσμια οικονομία υψηλής τεχνολογίας, και στον αυξανόμενο αριθμό παραγκωνισμένων απασχο-

λήσιμων, με μικρή ελπίδα και προοπτικές απασχόλησης που να τους προσφέρει νόημα, σ' έναν αυξανόμενα αυτοματοποιημένο κόσμο (O' Sullivan, 1999: 165-168), καθώς μάλιστα εμφανίζεται μια νέα εργατική τάξη των οικονομικών μεταναστών (McCarthy & Dimitriades, 2000: 201).

Στις αρχές του 21ου αι., η μαζική λαϊκή εκπαίδευση μεταδίδει στην εργατική τάξη τις αξίες της κατανάλωσης. Όσοι φοιτητές ανήκουν στην εργατική τάξη είναι συνήθως ενήλικες, που θεωρούνται οι αποτυχημένοι της κανονικής εκπαίδευσης (Reay, 2001/2004: 33-36). Οι γονείς της αστικής τάξης είναι υπέρμαχοι των εξετάσεων επιλογής και προετοιμάζουν τα παιδιά τους γι' αυτές, προσλαμβάνοντας και ιδιωτικούς εκπαιδευτικούς. Νυχθημερόν απασχολούν τους μαθητές οι εξετάσεις, γιατί εξαιτίας αυτών θα διαπρέψουν ή θα είναι 'ένα τίποτα' (Reay, 2001/2004: 39-41). Έτσι, αντίθετα από την κοινή αντίληψη ότι το σύγχρονο οικονομικό σύστημα «χρειάζεται πολλές και ιδιαίτερα υψηλές θέσεις εργασίας», διαπιστώνονται «φαινόμενα 'πληθωρισμού' των μορφωτικών διαπιστευτηρίων» (Fischer, [2003] 2006: 34). Η εκπαίδευση είναι ενταγμένη στη λογική της ιδιωτικοποίησης, του συγκεντρωτισμού, των επίσημων προδιαγραφών εκμάθησης, των σταθμιστικών τεστ (McLaren & Farahmadpur, 2001: 355-357, 361).

Η οικονομική κρίση του 2008 χαρακτηρίζεται από την αύξηση της ανεργίας και την περιθωριοποίηση μέρους της εργατικής τάξης. Η καθίζηση του τομέα κατασκευών-κατοικίας επηρεάζει ως ένα βαθμό ακόμα και ακμάζοντες κλάδους, όπως το λιανικό εμπόριο, την παραγωγή τροφίμων, τη φιλοξενία, την αναψυχή, διασκέδαση και τέχνη. Μειώνεται η ζήτηση εργατών σε κλάδους όπως βιοτεχνίες και εισαγωγές-εξαγωγές και εργάτες αντικαθίστανται από τις τεχνολογίες Η/Υ, οι οποίες επικουρούν ακόμα και στην επίλυση προβλημάτων και σε σύνθετες μορφές επικοινωνίας. Οι πτυχιούχοι εργάτες μαστίζονται από την ανεργία α) λιγότερο απ' ό,τι οι μη πτυχιούχοι εργάτες, αλλά β) περισσότερο απ' ό,τι οι πτυχιούχοι υπάλληλοι και ελεύθεροι επαγγελματίες επιστημονικών/καλλιτεχνικών κλάδων. Ως εκ τούτου, μεγαλύτερες δυνατότητες απασχόλησης έχουν οι κάτοχοι πολύ υψηλών ή πολύ χαμηλών εκπαιδευτικών προσόντων (με τους τελευταίους στην επισφαλή εργασία), ενώ περιορίζονται οι θέσεις εργασίας μεσαίων εκπαιδευτικών προσόντων, γι' αυτό, δεν αρκούν οι εκτελεστικοί, αλλά απαιτούνται δημιουργικοί εργάτες με καινοτόμες ιδέες (Gabe et al., 2012). Μοντέρνα επαγγέλματα, όπως σύμβουλοι επιχειρήσεων, σύμβουλοι αγροτικής ανάπτυξης, σύμβουλοι ακίνητης περιουσίας, νομικοί σύμβουλοι, δημοσίων σχέσεων, διαφημιστές, αρχιτέκτονες, πολιτικοί μηχανικοί, χωροτάκτες, σχεδιαστές, μηχανικοί, ειδικοί κοινωφελών οργανισμών, οικονομολόγοι, σκηνοθέτες, ηθοποιοί, σεναριογράφοι, κινηματογραφιστές, τεχνικοί ήχου, μουσικοί, τραγουδοποιοί, τραγουδιστές, αισθητικοί, τηλεπαρουσιαστές, εκπαιδευτές εξειδίκευσης, ακόμα και αθλητές τεχνών αυτοάμυνας, εξάγουν με το ταλέντο τους οικονομική ή πολιτική συμβουλευτική, τεχνογνωσία και δημιουργικό (Reich, 1991/2003. Gabe et al., 2012).

**Συμπεράσματα και κριτική συζήτηση**

Συμπερασματικά, στη θεωρία και έρευνα του εκπαιδευτικού συστήματος και της εκπαιδευτικής πολιτικής, συνδεόμενα με την αγορά εργασίας, τονιζόταν ως το τέλος της δεκαετίας του 1970 ότι η σχολική γλώσσα, γνώση και μέθοδος προσιδιάζει στην κουλτούρα της μεσαίας τάξης, γι' αυτό το σχολείο αδικεί τους μη ευνοημένους μαθητές ως προς τις τιμωρίες και τη βαθμολογία, τόσο κατά τη διάρκεια της φοίτησης όσο και κατά τις διαδικασίες πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η ταξική κατανομή, με την καθήλωση του μαθητή εργατικής προέλευσης στην κοινωνική του τάξη, φαίνεται εύλογη, καθώς το μη ευνοημένο οικονομικοκοινωνικά παιδί φέρει ταξικό πολιτισμικό κεφάλαιο, από τα βιώματα ως τις γνώσεις και τη συμπεριφορά, διαφορετικό από τη σχολική κουλτούρα. Επιπλέον, οι λίγοι επιτυχόντες εργατικής προέλευσης μελετούν σκληρά και στοχεύουν στην επαγγελματική αποκατάσταση, με ελπίδες για μικρή κινητικότητα και όχι για περιζήτητες θέσεις σε νευραλγικούς τομείς της οικονομίας, της πολιτικής και της διοίκησης.

Ως προς τα κριτήρια πρόσληψης προσωπικού, ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι α) να προσφέρει γενικές γνώσεις και τεχνικές καταρτίσεις ως βάση προσαρμογής στις διαρκώς μεταβαλλόμενες εξειδικεύσεις στην αγορά εργασίας, αλλά και να διαχωρίσει ταξικά τους μαθητές, καθώς για την εργατική τάξη προορίζονται υποβαθμισμένα σχολεία, είτε μαζικά είτε κοντά σε βιομηχανίες είτε τεχνικά, β) να εμφυσήσει στους μαθητές τις αξίες της εργατικότητας και πειθαρχίας και γ) να κοινωνικοποιήσει και να ενσωματώσει πολιτικά τους μαθητές και αυριανούς ενήλικες. Ασφαλώς, τα υψηλά προσόντα απαιτούνται σε μεγάλες επιχειρήσεις αλλά και σε κάθε εταιρεία που μπορεί να επιλέξει μεταξύ πληθώρας ανέργων πτυχιούχων, διατεθειμένων να δεχτούν τις παραπάνω αξίες, μαζί με τις χαμηλές αμοιβές. Βεβαίως, τα μεγαλύτερα προσόντα οδηγούν σε μεγαλύτερες διεκδικήσεις από τους κατόχους τους, και υπάρχουν υποψήφιοι εργατικής καταγωγής που είναι κάτοχοι αυτών, αλλά οι διακρίσεις μετατοπίζονται από την εκπαίδευση στην αγορά εργασίας, καθώς η υπερεκπαίδευση παράγει αναλώσιμους και φθηνότερους εργαζόμενους.

Οι αρχές της δεκαετίας του 1980 ως τα τέλη αυτής της δεκαετίας σηματοδοτούνται από την αισιοδοξία για βελτίωση της ποιότητας ζωής, με την αναπτυσσόμενη επέλαση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας, του αυτοματισμού γενικά, καθώς και την εξάπλωση του τριτογενούς τομέα. Στην εποχή της μονοκρατορίας του καπιταλισμού, της κατάρρευσης του κοινωνικού κράτους, της κυριαρχίας του νεοφιλελευθερισμού, της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας, από το 1990 ως το 2007, το ενδιαφέρον για την εκπαίδευση στρέφεται στην κοινωνία της γνώσης για την ευέλικτη παραγωγή και εργασία. Η εποχή της οικονομικής κρίσης του χρηματοπιστωτικού κεφαλαίου, από το 2008 κ.ε., σφραγίζεται από τα εξής χαρακτηριστικά: α) προηγηθείσα υπερεκπαίδευση που σημαίνει είτε εξωτερική μετανάστευση είτε ατομική διαπραγμάτευση της ολόπλευρης αξιοποίησης των σωματικών, διανοητικών, ψυχοκοινωνικών προσόντων του εργάτη στην ψηφιακή τεχνολογία και όχι μόνον, β) ατομική διαπραγμάτευση της επισφαλούς ή υποτιμημένης ή περιθωριοποιημένης εργασίας, σε κάθε περίπτωση κακοπληρωμένης ή και απλήρωτης, γ) ανεργία, δ) κοινωνικός αποκλεισμός, ε) κίνδυνοι για νέους ολοκληρωτισμούς από ρατσιστικές, μισάνθρωπες ιδεολογίες και συναφείς επαγγελματικές απασχολήσεις (φύλαξη, δίωξη, πολεμική τέχνη, οργανωμένο έγκλημα). Το επιχειρηματικό σχολείο ενισχύεται.

Διαφαινόμενες τάσεις είναι η συρρίκνωση του δευτερογενούς τομέα και της μαζικής παραγωγής αλλά και του τριτογενούς τομέα των υπηρεσιών, εκτός από τη σίτιση και τους συναφείς κλάδους που επηρεάζει (π.χ. εμπορία τροφίμων και ποτών, τουρισμός, φιλοξενία, διασκέδαση), ανάπτυξη του αυτοματισμού, της ψηφιακής και εν πολλοίς άυλης τεχνολογίας αλλά και της πρωτογενούς παραγωγής, αιτήματα για ήπιες μορφές πράσινης ανάπτυξης και οικο-καινοτομίας, λιγότερη εργασία αλλά και περιορισμός του καταναλωτισμού για την εργατική τάξη παρά τις πιέσεις των εταιρειών, δίκτυα ανταλλαγών και αλληλεγγύης αλλά και επίσημη ανάπτυξη της εθελοντικής φιλανθρωπίας, γεωγραφική κινητικότητα εργαζομένων, συνεχείς ιδιωτικοποιήσεις αλλά και συνεταιρισμοί ανεξάρτητων αυτοαπασχολούμενων αντί εξαρτημένων εργατών, καθώς και αντιστάσεις στην εκμηδένιση της αγοραστικής δύναμης της εργατικής τάξης και στην εξαθλίωσή της, με κοινωνικά κινήματα διεκδίκησης δικαιωμάτων. Οι εξελίξεις αυτές αντιστοιχούν στην κατάργηση του σχολείου με την παραδοσιακή του μορφή και στην ανάδειξη της αυτομάθησης και αλληλομάθησης, μέσα από κοινότητες μάθησης, διά ζώσης και ηλεκτρονικές, αλλά και μέσα από την ατομική, βιωμένη εμπειρία.

Οι ατομικές αντιστάσεις υπέρ των φτωχών δεν άλλαξαν την επιλεκτική και κατανεμητική λειτουργία του σχολείου, με μικρές εξαιρέσεις, όπως στην περίπτωση που απόφοιτοι εργατικής καταγωγής κατόρθωσαν να ανέλθουν στη μικροαστική τάξη μέσα από υπαλληλικές θέσεις εργασίας ή θέσεις ελεύθερων τεχνιτών (όχι πάντα λόγω εκπαιδευτικών προσόντων), όπως στην Ελλάδα τις δεκαετίες του 1980 και 1990. Λίγοι όμως διείδαν α) τη λογική του άκρατου ατομισμού και ανταγωνισμού (που εντάθηκε από τη δεκαετία του 1990) μέσα από την *εργαλειακή γνώση* για τους μαθητές της εργατικής τάξης, αποκομμένη από την κριτική σκέψη και τις ανθρωπιστικές αξίες, που θα μπορούσαν να απελευθερώσουν, για να βελτιώσουν την ταξική τοποθέτηση μεγάλου μέρους των εργατών, β) την *υψηλότερη εκπαίδευση* ως ευκαιρία για τους εργοδότες να αξιοποιήσουν όλες τις ικανότητες των εργατών, μεταξύ πληθώρας αιτούντων, για να πολλαπλασιάσουν την αποδοτικότητα της παραγωγικής διαδικασίας και, τελικά, την υπεραξία, παρά ως ευκαιρία για ανοδική κοινωνική κινητικότητα του εργάτη, γ) τον *αυτοματισμό* ως παράγοντα μείωσης του εργατικού κόστους και επιτάχυνσης της παραγωγικότητας, παρά ως ευκαιρία μείωσης της βαριάς εργασίας και ως αντικείμενο σπουδών για τον εργάτη, με την ελπίδα της επαγγελματικής του βελτίωσης.

Η υπερεκπαίδευση για την εργατική τάξη οδήγησε σε υποβάθμιση των σπουδών, αφού τώρα πια χρησιμοποιείται για την παραγωγή (αν όχι την ανεργία) και όχι για μια διανοητική εργασία, ενώ η παλιά διάκριση μεταξύ διανοητικής-χειρωνακτικής εργασίας παραμένει, με τους οικονομικά μη προνομιούχους ή πολιτικά μη ευνοημένους ή κοινωνικά αποκλεισμένους να εντάσσονται στο δεύτερο πόλο. Η *διά βίου* μάθηση, μέσα από την τυπική, μη τυπική, άτυπη εκπαίδευση και αυτομόρφωση ενθαρρύνεται από τους εργοδότες, χωρίς να αναγνωρίζεται ή να αμείβεται αλλά να συνεκτιμάται για την παραμονή στην απασχόληση. Η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας επέφερε παγκοσμιοποίηση της εργασίας κατά συνέπεια μεγάλη κινητικότητα εργαζομένων, που καταρρίπτει τις παλαιότερες χωροχρονικές σταθερές και δυσχεραίνει τη δυνατότητα συλλογικής οργάνωσης της εργατικής τάξης. Η εργασιακή ρευστότητα και αβεβαιότητα είναι πια έντονες, στην ευέλικτη οικονομία μετά το 1990. Στον 21$^{ο}$ αιώνα, η εκπαίδευση αποδείχτηκε ότι δεν είναι ούτε ο μόνος ούτε ο αναγκαίος παράγοντας απασχόλησης, αλλά υπεισέρχονται τα κριτήρια της εμπειρίας, παραγωγικότητας, διαπραγμάτευσης, επικοινωνίας. Η *ομαδική εργασία* προσέφερε πολλαπλάσια δημιουργικά αποτελέσματα, ακατοχύρωτα μάλιστα(!) στην ευρεσιτεχνία επειδή είναι διαχεόμενα, καθώς και μείωση του κόστους επιστασίας, καθώς εργάτες, τεχνίτες και ειδικοί επιστήμονες συγκροτούν τις ομάδες projects, κερδίζοντας σε ανάληψη πρωτοβουλιών και εμπλουτισμό της εργασίας του εργάτη αλλά αλληλο-ελεγχόμενοι και αλληλο-παρακινούμενοι να είναι αποτελεσματικοί. Η σημερινή οικονομική κρίση προβλέπει αύξηση της μαθητικής

διαρροής της εργατικής τάξης και πρόωρη χειρωνακτική ανειδίκευτη απασχόληση, ιδιωτικά σχολεία ως αποκλειστικά κανάλια εξεύρεσης εργασίας, επιχειρηματικότητα στο σχολείο για την κατανάλωση, την κατάρτιση εργαζόμενων μαθητών διά της πρακτικής άσκησης και μαθητείας, και την οικείωση με την παραγωγή ως αγωγή σταδιοδρομίας. Η τηλεόραση βομβαρδίζει τις λαϊκές μάζες με το νέο επιθυμητό πρότυπο του εργάτη: όχι εργάτης-μάζα αλλά δεξιοτέχνης-ρομπότ από εύπλαστο υλικό, όχι απλώς αποδοτικός αλλά ανταποδοτικός για τις επιχειρήσεις, που τηρεί τις αρχές της αριστείας και καινοτομίας δουλεύοντας κάτω από πίεση και ταχύτητα, διαθέτοντας υπομονή, ευγένεια και ικανότητα αυτό-τελειοποίησης, ένας αέναα διαγωνιζόμενος 'μάγειρας' (με το κίνητρο να γίνει 'σεφ'), πρόθυμος και άψογος για διαφορετικούς κάθε φορά πελάτες. Έτσι, η εκπαίδευση της αποσιώπησης και του χειρισμού, δηλαδή της ημιμάθειας των τελευταίων δεκαετιών του 20ου αι., μετατρέπεται σε εκπαίδευση δημιουργικότητας και ετοιμάζεται ένα νέο προλεταριάτο γνώσης και δημιουργικού.

**Ευχαριστίες**

Ευχαριστώ θερμά τον Λέκτορα Οικονομικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας κ. Γιώργο Σταμπουλή, που με τις εύστοχες, αυστηρές αλλά άκρως εποικοδομητικές παρατηρήσεις του με βοήθησε όχι απλώς αποτελεσματικά αλλά, τολμώ να πω, καταλυτικά να προσθέσω στοιχεία για τις αλλαγές στην οικονομία, αγορά εργασίας και εκπαίδευση από τη δεκαετία του 1990 ως σήμερα. Αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω επίσης τον Λέκτορα Οικονομικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας κ. Θεόδωρο Μεταξά, για μια προηγούμενη συμβουλευτική βοήθειά του στη διαδικασία εκπόνησης της επικείμενης διδακτορικής μου διατριβής.

**Βιβλιογραφία**

Aronowitz, Stanley & de Fazio, William (1994). The new knowledge work. In: Halsey, A.H., Lauder, Hugh, Brown, Phillip, & Wells, Amy Stuart (Eds.) (1997/2003), Sociology of Education. London & N.Y.: Routledge Falmer.

Banks, Olive ([1968] 1987). Η Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Μετ. Τάσος Δαρβέρης. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Bernstein, Basil (1958). Κοινωνική τάξη και γλωσσική ανάπτυξη: μια θεωρία της κοινωνικής μάθησης. Μετ. Μαρία Σόλμαν. Στο: Φραγκουδάκη, Άννα (1985). Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο. Αθήνα: Παπαζήση.

Bernstein, Basil (1971). Κοινωνιογλωσσική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης με αναφορά στη σχολική επίδοση. Μετ. Άννα Φραγκουδάκη & Θεοπούλα Ανθογαλίδου. Στο: Φραγκουδάκη, Άννα (1985). Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο. Αθήνα: Παπαζήση.

Bernstein, Basil ([1987] 1989). Κοινωνική τάξη και παιδαγωγικές πρακτικές. Στο: Bernstein, Basil, Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος. Μετ. Ιωσήφ Σολομών. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Blackledge, David & Hunt, Barry ([1985] 1994/2004). Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Μετ. Μαρία Δεληγιάννη. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Blackmore, Jill (1992). The gendering of skill and vocationalism in twentieth-century Australian education. In: Halsey, A.H., Lauder, Hugh, Brown, Phillip, & Wells, Amy Stuart (Eds.) (1997/2003), Sociology of Education. London & N.Y.: Routledge Falmer.

Bluestone, Barry (1972). Economic theory and the fate of the poor. In: Karabel, Jerome & Halsey, A.H. (Eds.) (1977), Power and ideology in education. New York: Oxford University Press.

Boudon, Raymond (1986). Education, social mobility and sociological theory. In: Richardson, John G. (Ed.), Handbook of theory and research for the Sociology of Education. Connecticut: Greenwood Press.

Bourdieu, Pierre (1966). Το συντηρητικό σχολείο: οι ανισότητες στη εκπαίδευση και την παιδεία. Μετ. Άννα Φραγκουδάκη. Στο: Φραγκουδάκη, Άννα (1985). Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο. Αθήνα: Παπαζήση.

Bourdieu, Pierre (1967). Systems of education and systems of thought. In: Dale, Roger, Esland, Geoff, & MacDonald, Madeleine (Eds.) (1979), Schooling and capitalism. A sociological reader. London & Henley: Routledge, Kegan Paul, & The Open University Press.

Bourdieu, Pierre (1982). The forms of capital. In: Richardson, John G. (Ed.) (1986), Handbook of theory and research for the Sociology of Education. Connecticut: Greenwood Press.

Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude (1964). [Αποσπάσματα από το] Οι κληρονόμοι: οι φοιτητές και η κουλτούρα. Μετ. Άννα Φραγκουδάκη. Στο: Φραγκουδάκη, Άννα (1985). Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο. Αθήνα: Παπαζήση.

Bourdieu, Pierre & Passeron, Jean-Claude ([1970] 1990). Reproduction in education, society and culture. Transl. by Richard Nice. London: Sage Publications.

Bowles, Samuel & Gintis, Herbert (1976). Πέρα από την εκπαιδευτική μεθόριο: το μεγάλο αμερικανικό όνειρο εξατμίζεται. Μετ. Άννα Φραγκουδάκη. Στο: Φραγκουδάκη, Άννα (1985). Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο. Αθήνα: Παπαζήση.

Brown, Phillip & Lauder, Hugh (1996). Education, globalization and economic development. In: Halsey, A.H., Lauder, Hugh, Brown, Phillip, & Wells, Amy Stuart (Eds.) (1997/2003), Sociology of Education. London & N.Y.: Routledge Falmer. Επίσης διαθέσιμο: In: Ball, Stephen J. (Ed.) (2004), Sociology of Education. London & N.Y.: Routledge Falmer.

Brown, Phillip, Halsey, A.H., Lauder, Hugh, & Wells, Amy Stuart (1997/2003). The transformation of education and society: An introduction. In: Halsey, A.H., Lauder, Hugh, Brown, Phillip, & Wells, Amy Stuart (Eds.), Sociology of Education. London & N.Y.: Routledge Falmer.

Clark, Burton (1960). Η αποπεμπτική λειτουργία της ανώτατης εκπαίδευσης. Μετ. Μαρία Σόλμαν. Στο: Φραγκουδάκη, Άννα (1985). Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο. Αθήνα: Παπαζήση.

Coleman, James, Campbell, Ernest, Hobson, Carl, McPartland, James, Weinfeld, Frederic, & York, Robert (1966). Ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών. Περιληπτική έκθεση. Μετ. Άννα Φραγκουδάκη. Στο: Φραγκουδάκη, Άννα (1985). Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο. Αθήνα: Παπαζήση.

Collins, Randall (1971). Functional and conflict theories of educational stratification. In: Karabel, Jerome & Halsey, A.H. (Eds.) (1977), Power and ideology in education. New York: Oxford University Press.

Fischer, Lorenzo ([2003] 2006). Κοινωνιολογία του σχολείου. Μετ. Μαρία Σπυριδοπούλου & Μαρία Οικονομίδου. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Gabe, Todd, Florida, Richard, & Mellander, Charlotta (2012). The Creative Class and the crisis. Cambridge Journal of Regions, Economy and Society, **5** (3).

Garner, Catherine L. (1988). Educational attainment in Glasgow: the role of neighbourhood deprivation. In: Bondi, Liz & Matthews, M.H. (Eds.), Education and society. Studies in the Politics, Sociology and Geography of Education. London & N.Y.: Routledge.

Goldthorpe, John H. (1996). Problems of 'meritocracy'. In: Halsey, A.H., Lauder, Hugh, Brown, Phillip, & Wells, Amy Stuart (Eds.) (1997/2003), Sociology of Education. London & N.Y.: Routledge Falmer.

Hooks, Bell (1994). Teaching to transgress. Education as a practice of freedom. N.Y. & London: Routledge.

Isambert-Jamati, Viviane (1976). Οι εκπαιδευτικοί και η κοινωνική διαίρεση στο σχολείο σήμερα. Μετ. Άννα Φραγκουδάκη. Στο: Φραγκουδάκη, Άννα (1985). Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο. Αθήνα: Παπαζήση.

Jackson, Brian & Marsden, Dennis (1962/1966). Education and the working class. Middlesex: Penguin Books.

Καντζάρα, Βασιλική (2008). Εκπαίδευση και κοινωνία. Κριτική διερεύνηση των κοινωνικών λειτουργιών της εκπαίδευσης. Αθήνα: Πολύτροπον.

Matthews, M.H., Airey, Anthony, & Tacon, Lesley (1988). Catchments, schools and the characteristics of teachers. In: Bondi, Liz & Matthews, M.H. (Eds.), Education and society. Studies in the Politics, Sociology and Geography of Education. London & N.Y.: Routledge.

McCarthy, C. & Dimitriades, G. (2000). Globalizing pedagogies: power, resentment and the re-narration of difference. In: Burbules, N.C. & Torres, C.A. (Eds.), Globalization and education. Critical perspectives. N.Y.: Routledge.

McLaren, Peter & Farahmadpur, Ramin (2001). Educational policy and the socialist imagination: revolutionary citizenship as a pedagogy of resistance, Educational Policy, **15** (3), 343-378.

Musgrave, Peter William (1965/1983[3]). The Sociology of Education. N.Y.: Methuen.

O' Sullivan, Edmund (1999). Transformative learning. Educational vision for the 21st century. Toronto: University of Toronto Press & Zed Books.

Parsons, Talcott (1959). Η σχολική τάξη ως κοινωνικό σύστημα: μερικές από τις λειτουργίες της στην αμερικανική κοινωνία. Μετ. Άννα Φραγκουδάκη. Στο: Φραγκουδάκη, Άννα (1985). Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο. Αθήνα: Παπαζήση.

de Queiroz, Jean-Manuel ([1995] 2000). Το σχολείο και οι κοινωνιολογίες του. Μετ. Ιφιγένεια Χριστοδούλου & Γιώργος Σταμέλος. Αθήνα: Gutenberg.

Reay, Diane (2001). Finding or losing yourself? Working class relationships to education. In: Ball, Stephen J. (Ed.) (2004), Sociology of Education. London & N.Y.: Routledge Falmer.

Reich, Robert B. (1991). Why the Rich Are Getting Richer and the Poor, Poorer. In: Halsey, A.H., Lauder, Hugh, Brown, Phillip, & Wells, Amy Stuart (Eds.) (1997/2003), Education. Culture, economy, society. Oxford: Oxford University Press, pp. 163-171.

Robinson, Philip (1981). Perspectives on the Sociology of Education. An introduction. London & N.Y.: Routledge & Kegan Paul.

Willis, Paul ([1977] 2012). Μαθαίνοντας να δουλεύεις. Πώς τα παιδιά εργατικής προέλευσης επιλέγουν δουλειές της εργατικής τάξης. Μετ. Υβόν Κοσμά. Αθήνα: Gutenberg.

Whitty, Geoff ([1985] 2007). Κοινωνιολογία και σχολική γνώση. Θεωρία, έρευνα και πολιτική του αναλυτικού προγράμματος. Μετ. Ερωφύλλη Πολιτοπούλου. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Φραγκουδάκη, Άννα (1985). Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο. Αθήνα: Παπαζήση.

Χολτ, Τζων ([1966-1970] 1978). Το σχολείο φυλακή και η ελεύθερη μάθηση. Μετ. Στέλλα Ξενάκη. Αθήνα: Καστανιώτης.

ISSN: 2732-6780
ISBN: 978-618-85145-4-6

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΙΣΤΟΡΙΚΟΥ ΑΡΧΕΙΟΥ
ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

UNIVERSITY OF PATRAS
DEPARTMENT OF PRIMARY EDUCATION
LABORATORY OF MODERN GREEK & INTERNATIONAL
EDUCATION'S HISTORICAL ARCHIVE

# ΠΡΑΚΤΙΚΑ

Αφιερωμένα στη μνήμη

## ΑΛΕΞΗ ΔΗΜΑΡΑ
## ΧΡΗΣΤΟΥ ΘΕΟΦΙΛΙΔΗ





7ο ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΜΕ ΔΙΕΘΝΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ

## ΠΟΙΑ ΓΝΩΣΗ ΕΧΕΙ ΤΗΝ ΠΙΟ ΜΕΓΑΛΗ ΑΞΙΑ;
ΙΣΤΟΡΙΚΕΣ- ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

7TH SCIENTIFIC CONFERENCE ON HISTORY OF EDUCATION
WITH INTERNATIONAL PARTICIPATION

## WHAT KNOWLEDGE IS OF MOST WORTH?
HISTORICAL-COMPARATIVE APPOACHES

ΠΑΤΡΑ 2015

## Β' ΤΟΜΟΣ

ISSN: 2732-6780
ISBN: 978-618-85145-4-6

# Σχέση της σχολικής γνώσης με τις κοινωνικές ανισότητες
# School knowledge in relation to school inequalities

**ΚΑΠΡΑΒΕΛΟΥ Αλεξία**
Μ.Ed., Υπ. Διδάκτωρ Παντείου Πανεπιστημίου
akaprave@gmail.com akaprave@sch.gr

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει ότι η σχολική γνώση διακρίνεται σε γενική για την εκμάθηση πολλαπλών πληροφοριών, γνώσεων και δεξιοτήτων, τεχνική, που είναι κατακερματισμένη και μηχανιστική για την παραγωγική εργασία, και επιστημονικής εξειδίκευσης, που οδηγεί στην πανεπιστημιακή φοίτηση. Ως προς το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης, οι θεωρητικοί της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης βρήκαν πως υπόκειται στον κρατικό έλεγχο, νομιμοποιεί και δικαιώνει την ανισότητα, καθώς πείθει τις λαϊκές τάξεις να δέχονται τις συνθήκες εργασίας και ζωής που προορίζονται γι' αυτές, καθώς και την κοινωνική αδικία σαν φυσική ή αναπόφευκτη, για να μην αμφισβητούν το status quo. Στόχοι του σχολείου είναι να μεσολαβήσει στην κατανομή του εργατικού δυναμικού, να κοινωνικοποιηθούν οι νέοι, να αποκτήσουν οι μαθητές κίνητρα και συνεχώς αυξανόμενα εφόδια για τους ενήλικους ρόλους τους, καθώς και συναίνεση στις οικονομικοπολιτικοκοινωνικές συνθήκες (π.χ. προσαρμογή στην οικονομία, πίστη στα κόμματα, στους θεσμούς, στην πατρίδα και θρησκεία), στην άσκηση του ρόλου, στις κοινωνικές αξίες και στην εσωτερίκευση των κοινωνικών κανόνων, ώστε να ενσωματωθούν στο κοινωνικό σύστημα.

Review of the literature has indicated that school knowledge is divided in a) general, for learning of multiple information, knowledge and skills, b) technical, which is splintered and mechanistic for the productive work, and c) of scientific specialization that leads to the university education. Theorists of Sociology of Education have found that the content of school knowledge is under state control, legalizes and justifies inequality, as it persuades popular classes to accept work and life conditions that are predestinated to them, as long as social injustice as natural or unavoidable, so that they will not question status quo. Schools aim to intervene in distribution of labor power, to socialize youngsters, to help students acquire qualifications for their future roles as adults, as long as to gain consensus in economic-political-social conditions (eg. adaptation to economy, faith to political parties, institutions, nation, and religion), in role exercitation, in social values, in internalization of social rules, so that youths will be incorporated to the social system.

## 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Διεθνείς έρευνες συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι η κοινωνική προέλευση προσδιορίζει την πρόσβαση και την επιτυχία στο σχολείο. Σχετικές ελληνικές έρευνες ως το 1985 έχουν διεξαγάγει οι εξής μελετητές: Λαμπίρη-Δημάκη, Ηλιού, Τσουκαλάς, Φραγκουδάκη, Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Παπακωνσταντίνου Π., Μυλωνάς. Στις ΗΠΑ ξεχωρίζουν οι έρευνες των: Blau & Duncan, Glass, Boudon, Coleman, Jencks, Bowles & Gintis. Στην Ευρώπη αξιόλογες είναι οι έρευνες των: Bernstein, Bourdieu & Passeron, Baudelot & Establet (Μυλωνάς, 1991: 153-164, 167-188, 190-192, 209-249). Οι δύο τελευταίοι το 1972 βρήκαν ότι «το σχολείο που λειτουργεί μέσα στα πλαίσια της καπιταλιστικής κοινωνίας προσαρμόζεται, ανταποκρίνεται και υπηρετεί τις απαιτήσεις μιας τέτοιας οικονομίας, αναπαράγοντας τις προϋποθέσεις της, δηλαδή τις δύο ανταγωνιζόμενες κοινωνικές τάξεις (αστική και προλεταριακή) και τις μεταξύ τους κοινωνικές σχέσεις παραγωγής (εκμετάλλευση και κυριαρχία της προλεταριακής από την αστική). Και ανταποκρίνεται το Σχολείο στην 'υποχρέωσή' του αυτή με μια εσωτερική διαφοροποίηση της δομής και του περιεχομένου της προσφερόμενης εκπαίδευσης σε δύο κατευθύνσεις: τη μια που οδηγεί στα έργα και στους ρόλους των αστών: θεωρία, σύλληψη, απόφαση, οργάνωση και διεύθυνση της εργασίας, και

την άλλη που οδηγεί στα έργα και τους ρόλους των προλεταρίων: υλική πραγμάτωση», γι' αυτό και «οι όποιες μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις σ' αυτό» απλώς «εκσυγχρονίζουν» και «παραλλάσσουν» τον ρόλο του, «ώστε να επιτελείται ανετότερα και αποτελεσματικότερα» (Μυλωνάς, 1991: 190-192).

## 2. Η ΤΑΞΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΓΝΩΣΗΣ

Η ταξική δομή επηρεάζει τους εκπαιδευτικούς ρόλους, την κατανομή της γνώσης στην κοινωνία, την εργασία (Bernstein, 1971/1974: 175). Και η ίδια η γνώση επιλέγεται, περιγράφεται, ενώ ταξινομούνται και ορίζονται τα αρθρωμένα στοιχεία της, διατυπώνονται αρχές και κανόνες, στοιχεία αξιολογούνται ως κυρίαρχα ή καθ' υπόταξη. Λέξεις, φράσεις, συλλογισμοί, επαναλήψεις, αποσιωπήσεις, λάθη ενέχουν ιεραρχίες, όπως και οι μέθοδοι, και η ταξινόμηση των επιστημών, και ο ίδιος ο κοινωνικός λόγος (Foucault, [1969] 1987: 89, 92, 98, 106). Αναδεικνύεται λοιπόν ο ιστορικός και ιδεολογικός χαρακτήρας της γνώσης (Lamnias, 2003: 243).

Η θετικιστική-μπιχεβιοριστική ή η φιλελεύθερη-παιδοκεντρική προσέγγιση των αναλυτικών προγραμμάτων και της σχολικής παιδαγωγικής δεν προσδίδουν κοινωνικό χαρακτήρα στην επίσημη σχολική γνώση και στην ικανότητα του μαθητή (Λάμνιας, 2002: 85). Ο θετικισμός, που υιοθετεί η συντηρητική παλιά μεσαία τάξη, συνίσταται στη στενή σχέση εκπαίδευσης και οικονομίας, στην αποδοχή των κοινωνικών ταξινομήσεων και ιεραρχήσεων, στον υψηλό ανταγωνισμό και στους δείκτες απόδοσης των μαθητών-εκπαιδευτικών-σχολείου, καθώς και στην ιδεολογία του αποτελεσματικού σχολείου. Κατά συνέπεια, ο εργαλειακός-στρατηγικός ορθολογισμός και μπιχεβιορισμός τρέπεται σε μια μορφή πειθαναγκασμού, αφού το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης περιλαμβάνει έτοιμα πακέτα 'αντικειμενικής και έγκυρης γνώσης' που μεταδίδονται και αποτιμώνται, 'έγκυρων διδακτικών μεθόδων' και 'έγκυρης αντικειμενικής αξιολόγησης', ενώ οι παιδαγωγικές αρχές είναι αυτές της αυστηρής ιεραρχικής σχέσης, οι διδακτικές πρακτικές συνίστανται στη μετάδοση-απομνημόνευση-αναπαραγωγή της γνώσης, η αξιολόγηση δίνει έμφαση στο αποτέλεσμα, που κατηγοριοποιεί τους μαθητές. Ερευνά τα παιδαγωγικά συμβάντα με παρατήρηση ή πείραμα και αρνείται πρακτικά ανθρώπινα προβλήματα που απαιτούν ερμηνεία και κατανόηση, αντί της μέτρησης (Λάμνιας, 2002: 86-87, 90. Lamnias, 2003: 248-249).

Η παιδοκεντρική φιλελεύθερη παιδαγωγική, που υιοθετεί η νέα μεσαία τάξη από το 2$^{ο}$ μισό του 20$^{ου}$ αι., έχει ως βασικές αρχές την πρόσληψη της γνώσης από το παιδί, την έμφαση στην προσωπική του ταυτότητα, τη διευκόλυνσή του από το δάσκαλο στη γνώση, την αξιολόγησή του χωρίς συγκρίσεις με άλλους. Δέχεται πιο χαλαρές και ευάλωτες ταξινομήσεις, συμβατές με την ιδεολογία και τα συμφέροντά της. Ωστόσο, δεν αμφισβητεί έννοιες όπως αντικειμενικότητα, αξιοκρατία, αξιολόγηση. Επίσης, παραβλέπει το πρόβλημα της χαμηλής επίδοσης των παιδιών από φτωχά περιβάλλοντα. Η θεωρία αυτή ηγεμονεύεται από τον σχετικιστικό ηθικο-πρακτικό ορθολογισμό, που ερμηνεύει την κοινωνική κατάσταση στο σύνολό της, και από την ψυχολογική θεωρία των ατομικών ικανοτήτων (Λάμνιας, 2002: 87, 90. Lamnias, 2003: 250-251). Ακόμα και η Γνωστική Ψυχολογία, όταν αναφέρεται στο κοινωνικό περιβάλλον, περιορίζεται στο οικογενειακό και δεν αναδεικνύει την κοινωνική διαστρωμάτωση και τις πολιτισμικές διαφοροποιήσεις της (Λάμνιας, 2002: 88).

Ενδείξεις ανισότητας στην εκπαίδευση αποτελούν το πλούσιο ή φτωχό οικογενειακό πολιτισμικό κεφάλαιο, καθώς και οι πλούσιοι κώδικες επικοινωνίας με αφηρημένα νοήματα, ανεξάρτητα από κοινωνικά πλαίσια, ή οι φτωχοί κώδικες επικοινωνίας με συγκεκριμένα νοήματα, εξαρτημένα από κοινωνικά πλαίσια. Η εκπαίδευση καλλιεργεί τους πλούσιους κώδικες επικοινωνίας με αφηρημένα νοήματα και εξειδικευμένες εκφράσεις, πράγμα προσιτό στα υψηλότερα κοινωνικά στρώματα, που φέρουν πλούσιο πολιτισμικό κεφάλαιο από την

οικογένειά τους. Έτσι, η επίσημη σχολική γνώση συγκροτείται με κοινωνικές παρεμβάσεις, καθώς είναι επεξεργασμένη, οργανωμένη, ταξινομημένη αυστηρά, ενώ η γλωσσική έκφρασή της είναι ιδιαίτερα ακριβής και εξειδικευμένη (Λάμνιας, 2002: 89, 92, 98). Για παράδειγμα, η δημιουργικότητα στην Έκθεση δεν μπορεί εύκολα να διδαχθεί, γι' αυτό σ' αυτήν υπερέχουν οι μαθητές με αστικό πολιτισμικό κεφάλαιο (Bourdieu, 1976 στους Blackledge & Hunt, [1985] 2004: 125-126).

Στόχοι του σχολείου είναι να μεσολαβήσει στην κατανομή του εργατικού δυναμικού, να κοινωνικοποιηθούν οι νέοι, να αποκτήσουν οι μαθητές κίνητρα και συνεχώς αυξανόμενα εφόδια για τους ενήλικους ρόλους τους, συναίνεση στην άσκηση του ρόλου και στις κοινωνικές αξίες, π.χ. κάποιος με ταπεινή απασχόληση να είναι τίμιος εργαζόμενος και καλός πολίτης (Parsons, [1959] 1985: 251-252). Μάλιστα, δεν πρόκειται απλώς για την εσωτερίκευση των κοινωνικών κανόνων και κατάλληλων αξιών αλλά και για την ενσωμάτωση των ατόμων στο σύστημα (Parsons, [1959] 1985: 266-267). Το σχολείο πείθει τις λαϊκές τάξεις να δέχονται τις συνθήκες εργασίας και ζωής που προορίζονται γι' αυτές, καθώς και την κοινωνική αδικία σαν φυσική ή αναπόφευκτη, για να μην αμφισβητούν το status quo (Grignon, 1971 στη Φραγκουδάκη, 1985: 170). Η σχολική αγωγή διαδραματίζει έτσι σημαντικό ρόλο, καθώς μεταδίδει έννοιες όπως ο σεβασμός, η υπευθυνότητα και η συνεργατικότητα (Parsons, [1959] 1985: 258-259), όπως και η πολιτική κοινωνικοποίηση, με την έννοια της πίστης στα κόμματα και στους θεσμούς, καθώς και της τιμής στην πατρίδα, με τη σημαία, τον εθνικό ύμνο, το μάθημα της Ιστορίας (Dawson & Prewitt, 1969 και Musgrave, 1974: στην Καντζάρα, 2008).

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση ακολουθεί τους μετασχηματισμούς στον καπιταλιστικό τρόπο παραγωγής (Bowles & Gintis, 1976). Έτσι, η σχολική επιλογή αποκτά πολυσύνθετο χαρακτήρα, με διάφορα στάδια επιμέρους επιλογών: κατευθύνσεις στην εκπαίδευση, στο είδος διδασκαλίας, στους τίτλους σπουδών, στις επαγγελματικές προσλήψεις (Smith, 1971 στους Blackledge & Hunt, [1985] 2004: 138). Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές της εργατικής τάξης προετοιμάζονται για «μηχανική δουλειά ρουτίνας», με την κατακερματισμένη γνώση, ξένη προς τη βιωμένη εμπειρία τους, καθώς και με την επιβολή κανόνων χωρίς ουσιαστικές πρωτοβουλίες για τους μαθητές (Anyon, 1980 στον Whitty, 1985). Για τους εργάτες προορίζεται ο φορμαλισμός και πατερναλισμός. Έτσι, οι μαθητές της εργατικής τάξης μαθαίνουν άκριτα πληροφορίες σε ένα πλαίσιο αυστηρότητας, ενώ της αστικής τάξης δημιουργικότητα σε ένα πλαίσιο ανάληψης πρωτοβουλιών, με αναλυτικοσυνθετικές ερωτήσεις, αυτοανακάλυψη, εναλλακτικές λύσεις, και workshops (Anyon, 1981 στην Καντζάρα, 2008). Η συμπεριφορά των εργατικών οικογενειών και οι συνήθειές τους αποτελεί πρόσθετη αιτία που οδηγεί τα παιδιά τους ως μαθητές να είναι καλύτεροι στις εφαρμοσμένες επιστήμες και σε κατώτερες απασχολήσεις επιστασίας (Bernstein, [1971] 1985: 463-464). Επιπλέον, οι μη ελίτ εκπαιδεύονται για να αντιμετωπίζουν με δέος τις ελίτ, και μένουν αβοήθητοι σε περίπτωση αποτυχίας στον εκπαιδευτικό ανταγωνισμό (Turner, 1958 στους Blackledge & Hunt, [1985] 2004: 125-126).

Η εκπαίδευση για την εργατική τάξη δεν στοχεύει στην εκμάθηση της αστικής κουλτούρας ή γραφειοκρατίας αλλά στην απόκτηση τεχνικών ικανοτήτων, που ενέχει λιγότερο κοινωνικό κύρος. Στη γενική εκπαίδευση πάντως οι μαθητές κοινωνικοποιούνται ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση, αποφεύγονται οι τεχνικές γνώσεις, τα σχολικά μαθήματα συγκροτούν γενικό μορφωτικό κεφάλαιο παρά συνδέονται με απαιτήσεις συγκεκριμένων θέσεων εργασίας (Collins, 1979 στην Καντζάρα, 2008). Το αντίστοιχο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών είναι άχρηστο για την εργατική τάξη λόγω του ακαδημαϊσμού του (Hargreaves, 1982 στον Whitty, 1985). Η εμμονή στη λεπτομέρεια, σε κανόνες και στην απομνημόνευση ωθεί τα παιδιά να μισήσουν το διάβασμα. Η απόλαυση του κειμένου καταστρέφεται από τις μορφοσυντακτικές και εννοιολογικές ασκήσεις, αντί οι μαθητές να κατανοούν από τα συμφραζόμενα (Χολτ, [1967] 1978: 84). Η τεχνική εκπαίδευση είναι αυτή που στοχεύει στην

εκμάθηση τεχνικών, επαγγελματικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Matthijssen, 1972 στην Καντζάρα, 2008). Οι δάσκαλοι προτείνουν γενική ή τεχνική κατεύθυνση, ανάλογα με την κοινωνική τάξη του μαθητή (Girard & Bastide, 1963 στη Φραγκουδάκη, 1985: 99), ακόμα κι αν ο μαθητής έχει άριστη επίδοση (Sauvy & Girard, 1970 στη Φραγκουδάκη, 1985: 99).

Επιπλέον, η σχολική γνώση δεν μπορεί παρά να συγκροτείται από την πολιτική (Λάμνιας & Τσατσαρώνη, 1999: 72). Η ευρωπαϊκή πολιτική για την εκπαίδευση μετά το 2000, όπως αποτυπώνεται στα επίσημα κείμενα συμβουλίων και συνόδων, συνίσταται, μεταξύ άλλων, στην καλλιέργεια δεξιοτήτων για την κοινωνία της γνώσης, στην πρόσβαση όλων στις τεχνολογίες πληροφόρησης και επικοινωνίας, στη στροφή στις θετικές-τεχνολογικές σπουδές, στις ξένες γλώσσες, στην επιχειρηματικότητα, στη σύνδεση της γνώσης με την έρευνα, την αγορά εργασίας και την κοινωνία, στο ανοικτό περιβάλλον μάθησης (Πασιάς, 2005: 211-213).

## 3. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η συμβολή της Κριτικής Παιδαγωγικής και Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης για τη μελέτη των ανισοτήτων στη διάχυση και κατανομή της σχολικής γνώσης, καθώς και των κοινωνικά κατασκευασμένων πολιτισμικών διαφοροποιήσεων, έχει δεχθεί τις επιδράσεις της Κοινωνιολογίας και αμφισβητεί απόψεις περί έμφυτων ικανοτήτων, ενώ αναδεικνύει κοινωνικά προβλήματα που ανακύπτουν από την επιβολή της επίσημης σχολικής γνώσης. Δεν περιγράφει απλώς την κοινωνική πραγματικότητα, αλλά της ασκεί κριτική και επιχειρεί να την αλλάξει, προς την κατεύθυνση της χειραφέτησης, όσον αφορά την κοινωνική τάξη, οικονομικοκοινωνική θέση, φυλή, φύλο κλπ. Απορρίπτει τον θετικισμό και την ιδέα περί αξιακά ουδέτερης επιστήμης. Έτσι, η σχολική αποτυχία δεν είναι αποκλειστική ευθύνη του μαθητή. Τα κριτήρια αξιολόγησης όμως δεν διατυπώνονται ρητά, ενώ πιο αποδεκτή είναι η αυτοαξιολόγηση. Απώτερος βέβαια στόχος της Κριτικής Παιδαγωγικής και Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης είναι η άρση των –κοινωνικά κατασκευασμένων– μειονεκτημάτων των μαθητών από χαμηλά κοινωνικά επίπεδα. Αυτό θα πραγματοποιηθεί με την ανάδειξη της καθημερινής γνώσης, τη συνειδητοποίηση της πηγής των κοινωνικών προβλημάτων και την απόκτηση κριτικής συνείδησης, κατά τον Gramsci και μετέπειτα τον Freire, δηλαδή οι συντελεστές της σχολικής γνώσης να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους με βάση την επιστήμη, ώστε να συνειδητοποιήσουν τη δεινή θέση τους στον καταμερισμό της εργασίας (Λάμνιας, 2002: 88, 90, 94. Lamnias, 2003: 251). Ο Gramsci (στους Blackledge & Hunt, [1985] 1995: 410) προτείνει εκπαίδευση της εργατικής τάξης που θα περιλαμβάνει την ανθρωπιστική παράδοση, ώστε να κατανοηθεί η σχετικότητα των οικονομικών και κοινωνικών σχέσεων και η δυνατότητα άρσης τους, μέσα από την καλλιέργεια του ελεύθερου διαλόγου.

Η Κριτική Παιδαγωγική δέχεται ότι η ερμηνευτική παιδαγωγική παρέχει πιο πλούσιες, εναλλακτικές, μεστές, με νόημα περιγραφές του κόσμου, απ' ό,τι η εμπειρική, όμως ουσιαστικά συμβαδίζει με την εμπειρική παιδαγωγική, αφού αδυνατεί να αξιολογήσει αυτές τις περιγραφές. Στο όνομα του πλουραλισμού, ο ερευνητής της ερμηνευτικής παιδαγωγικής συγκαλύπτει το γεγονός ότι μερικές εκδοχές της κοινωνικής πραγματικότητας νομιμοποιούνται περισσότερο απ' ό,τι άλλες, για λόγους που δεν έχουν να κάνουν με την αλήθεια τους, την ομορφιά τους, την καλοσύνη τους. Η Κριτική Παιδαγωγική αντιτάσσεται στην 'αντικειμενικότητα' του θετικιστικού παραδείγματος ή στην 'υποκειμενικότητα' της ερμηνευτικής, στα 'τεχνικά και πρακτικά' ενδιαφέροντα, για να ανταποκριθεί στα ενδιαφέροντα που απελευθερώνουν. Θέτει ερωτήματα σχετικά με το είδος της γνώσης και τις κατάλληλες σχολικές πρακτικές που υπηρετούν καλύτερα την ανθρώπινη χειραφέτηση. Αναγνωρίζει ότι υπάρχει μεγάλο χάσμα ανάμεσα στη σχολική και στην καθημερινή γνώση. Η πρώτη θεωρείται 'καθαρή', εσωτερική, αυστηρά λογική, ταξινομημένη και ειδική, και υιοθετείται από το σχολείο. Η δεύτερη διαθέτει αυτά τα χαρακτηριστικά σε χαλαρή μορφή και

είναι γνώση καθημερινή. Οι μαθητές από χαμηλότερα στρώματα έχουν ήδη αποκτήσει από την οικογένειά τους γνώσεις της καθημερινής ζωής, όμως δυσκολεύονται να καταλάβουν την 'καθαρή' ακαδημαϊκή γνώση, σε αντίθεση με τα παιδιά της μεσαίας ή ανώτερης τάξης. Η Κριτική Παιδαγωγική τείνει να αναδείξει αυτή την καθημερινή γνώση, που θα είναι προσιτή στα παιδιά από μη ευνοημένα περιβάλλοντα. Επιπλέον, η Κριτική Παιδαγωγική γεφυρώνει το χάσμα ανάμεσα στη σχολική και στην καθημερινή γνώση, όταν μπορούν να χρησιμοποιηθούν συμπληρωματικά. Έτσι, οι μαθητές θα μπορούν ευκολότερα να χειριστούν και να κατανοήσουν την επίσημη σχολική γνώση, στην οποία θα εμπλακούν και όσοι προέρχονται από μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες, που διαφορετικά θα είχαν περιθωριοποιηθεί. Ο συνδυασμός επίσημης και καθημερινής γνώσης μπορεί να απαλύνει τις ανισότητες των ευκαιριών στην εκπαίδευση (Lamnias, 2003: 253-256).

Η Κριτική Παιδαγωγική επιχειρεί να αλλάξει τον κόσμο ως εξής:

- βοηθά τα παιδιά από μη ευνοημένα κοινωνικά στρώματα να συνειδητοποιήσουν τη θέση τους και να τη μεταβάλλουν, όπως και τις σιωπηρά κατασκευασμένες γνώσεις και πρακτικές τους,
- συνδέει τη σχολική γνώση με την κυρίαρχη κουλτούρα,
- θεωρεί έγκυρη γνώση τη σύζευξη της ακαδημαϊκής γνώσης με την καθημερινή γνώση που αποκτά κοινωνικό περιεχόμενο,
- θεωρεί ως έγκυρη διδακτική μέθοδο ένα είδος έρευνας-δράσης που καταλήγει στην κοινωνική συνείδηση και πολιτισμική δράση, προκαλεί τα έτοιμα 'πακέτα' της επίσημης σχολικής γνώσης, απορρίπτει την κεντρικά καθοδηγούμενη αξιολόγηση και προκρίνει τη διαμορφωτική αξιολόγηση με στόχο την αυτοεκτίμηση,
- δίνει έμφαση στις κοινωνικές τάξεις και στις εθνοτικές και τοπικές κουλτούρες (Lamnias, 2003: 251-253, 255).

Οι εγκυκλοπαιδικές γνώσεις, και μάλιστα επιβαλλόμενες, δεν πρόκειται να αφομοιωθούν από τον άνθρωπο, σε αντίθεση με την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα κοινής ωφέλειας, καθώς και την ακαδημαϊκή γνώση για τη χαρά της ανακάλυψης, «για το κέφι μας» (Χολτ, [1967] 1978: 85). Προτιμότερη είναι η εκμάθηση χόμπυ στο σχολείο: καλές τέχνες, κατασκευές, δράση και χαρά (Χολτ, [1967] 1978: 124-126), για μια ζωή πιο ευχάριστη (Χολτ, [1965] 1978: 140), καθώς και διαδικασίες έρευνας-ανακάλυψης-δοκιμής-πλάνης-διόρθωσης, που οδηγεί σε ερευνητικές εργασίες, με την προσθήκη βιβλιογραφίας (Χολτ, [1970] 1978: 187). Σε ό,τι αφορά την διαπολιτισμική-αντιρατσιστική εκπαίδευση, προτείνεται αυτή να λειτουργεί έτσι ώστε «όχι απλώς για να διαβάζουν [τα παιδιά] διάφορα σήματα και οδηγίες αλλά για να προσεγγίζουν και να συγκινούν τους άλλους ανθρώπους» (Χολτ, [1967] 1978: 109).

## 4. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Η σχολική γνώση διακρίνεται σε ακαδημαϊκή, γενικών δεξιοτήτων προς τη μαθητική μάζα, καθώς και τεχνική. Οι δύο τελευταίες από αυτές τις μορφές σχολικής γνώσης προορίζονται συνήθως για τους μαθητές των μη ευνοημένων οικονομικοκοινωνικών στρωμάτων. Οι μαθητές αυτοί συναντούν δυσκολίες προσαρμογής στις σχολικές απαιτήσεις, καθώς το πολιτισμικό και κοινωνικό τους κεφάλαιο διαφέρει από το αστικό κεφάλαιο που προβάλλει και επιβάλλει το σχολείο. Ο σχολαστικισμός δυσχεραίνει τις προοπτικές των μαθητών αυτών για καλές επιδόσεις. Η γνώση διαχέεται ενιαία προς όλους τους μαθητές, παραβλέποντας τις οικονομικοκοινωνικές διαφορές, ενώ στο παρόν κεφαλαιοκρατικό σύστημα η τυχόν διαφοροποίηση ακριβώς αυτής της μετάδοσης της γνώσης θα προκαλούσε περισσότερα προβλήματα, απομονώνοντας περισσότερο τους μαθητές εργατικής προέλευσης. Έτσι, το σχολείο διδάσκει α) την εργαλειακή, τυποποιημένη γνώση που στερείται δημιουργικότητας αλλά και κριτικής ή αμφισβήτησης, εκτός από τα τελευταία χρόνια που η

ενθάρρυνση για δημιουργικότητα εξαντλείται και πάλι σε αποδεκτά σχολικά πρότυπα και μάλιστα αρχίζει να συνδέεται με την επιχειρηματικότητα, β) τη συναίνεση μέσα από σειρά μαθημάτων που εξυμνούν το οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό σύστημα και κοινωνικοποιούν τον μαθητή σε αυτό. Η εκπαίδευση είναι πιθανόν αναγκαίος αλλά όχι επαρκής ούτε και πρωταρχικός παράγοντας κοινωνικής αλλαγής, μπορεί ίσως με τη συμβολή των κοινωνικών κινημάτων να συντελέσει στη βελτίωση των συνθηκών ζωής των φτωχών και κυρίως στη διαμόρφωση της ταξικής τους συνείδησης, με πρωτοβουλίες όπως ο διάλογος, η καθημερινή γνώση, η ανθρωπιστική (και όχι ανθρωποκεντρική) παράδοση, δραστηριότητες αυθεντικές με γνώμονα τον σεβασμό στη διαφορετικότητα και την αυτοεκτίμηση, τη χαρά και την επικοινωνία, καθώς και πρακτικές διεύρυνσης των δικαιωμάτων και ελευθεριών.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Bernstein, Basil (1971/1974) *Class, codes and control. I. Theoretical studies towards a Sociology of Language* (London, Routledge & Kegan Paul).

Bernstein, Basil (1971) Κοινωνιογλωσσική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης με αναφορά στη σχολική επίδοση, μετ. Άννα Φραγκουδάκη & Θεοπούλα Ανθογαλίδου, στο: Άννα Φραγκουδάκη (1985), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο* (Αθήνα, Παπαζήση).

Blackledge, David & Hunt, Barry ([1985] 1994/2004). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, μετ. Μαρία Δεληγιάννη (Αθήνα, Μεταίχμιο). Επίσης, στην έκδοση Blackledge, David & Hunt, Barry ([1985] 1995). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, μετ. Μαρία Δεληγιάννη (Αθήνα, Έκφραση).

Bowles, Samuel & Gintis, Herbert (1976) *Schooling in capitalist America. Educational reform and the contradictions of economic life* (London & Henley, Routledge & Kegan Paul).

Foucault, Michel ([1969] 1987) *Η αρχαιολογία της γνώσης*. Μετ. Κωστής Παπαγιώργης (Αθήνα, Εξάντας).

Καντζάρα, Βασιλική (2008) *Εκπαίδευση και κοινωνία. Κριτική διερεύνηση των κοινωνικών λειτουργιών της εκπαίδευσης* (Αθήνα, Πολύτροπον).

Lamnias, Costas (2003) A sociological analysis of the internal differentiation of pedagogic (scientific) knowledge, *Pedagogy, Culture, & Society*, 11 (2).

Λάμνιας, Κώστας (2002) Κοινωνιολογική ανάλυση διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών πρακτικών, *Μέντορας*, 5.

Λάμνιας, Κώστας & Τσατσαρώνη, Άννα (1999) Οι διαδικασίες αναπλαισίωσης στην πορεία παραγωγής της σχολικής γνώσης: προϋποθέσεις για την αλλαγή των σχολικών πρακτικών, 2ο μέρος, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 104.

Μυλωνάς, Θεόδωρος (1991) *Κοινωνική αναπαραγωγή στο σχολείο. Θεωρία και εμπειρία* (Αθήνα, Αρμός).

Parsons, Talcott (1959) Η σχολική τάξη ως κοινωνικό σύστημα: μερικές από τις λειτουργίες της στην αμερικανική κοινωνία, στο: Φραγκουδάκη Άννα (1985), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, μετ. Άννα Φραγκουδάκη (Αθήνα, Παπαζήση).

Πασιάς, Γεώργιος (2005) *Συγκριτική Εκπαίδευση. Θεωρήσεις, προβληματισμοί, προοπτικές* (Βόλος, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας – πανεπιστημιακές σημειώσεις).

Φραγκουδάκη Άννα (1985) *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο* (Αθήνα, Παπαζήση).

Whitty, Geoff ([1985] 2007) *Κοινωνιολογία και σχολική γνώση. Θεωρία, έρευνα και πολιτική του αναλυτικού προγράμματος*, μετ. Ερωφύλλη Πολιτοπούλου (Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο).

Χολτ, Τζων ([1965-1970] 1978) *Το σχολείο φυλακή και η ελεύθερη μάθηση*, μετ. Στέλλα Ξενάκη (Αθήνα, Καστανιώτης).

# ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΒΑΣΙΚΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΟΡΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

**ΒΟΚΑ Ιωάννα**
**Εκπαιδευτικός ΠΕ**

**ΖΑΝΙΔΟΥ Μαρία-Λορένθα**
**Εκπαιδευτικός ΠΕ**

**ΦΥΚΑΡΗΣ Ιωάννης**
**Λέκτορας Πανεπιστημίου Ιωαν/ων**

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο παρόν εγχείρημα επιχειρείται η παρουσίαση ποιοτικής - περιγραφικής έρευνας, με σκοπό την εμβάθυνση και διερεύνηση βασικών εννοιών της επιστήμης της Διδακτικής. Συγκεκριμένα, επιχειρείται η ενδελεχής ανάλυση και ο σχολιασμός της οριοθέτησης των εξής διδακτικών όρων: Αγωγή, Μάθηση, Διδακτική, Διδασκαλία, Σκοπός, Στόχος, Διδακτέα Ύλη, Μοντέλο Διδασκαλίας, Στρατηγική, Πορεία, Μέθοδος, Τεχνική, Μορφή, Μέσα διδασκαλίας και Αξιολόγηση. Η μέθοδος που ακολουθήθηκε ήταν η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου (content analysis) στην ελληνική βιβλιογραφία. Στην παρούσα μελέτη επιχειρήθηκε η χρονολογική και συγκριτική διερεύνηση των σχετικών όρων. Σε πρώτη φάση, επιχειρείται να κατανοηθεί η σημασία των όρων "ορισμός" και "έννοια", ως την ουσία ενός αντικειμένου ή φαινομένου και ως το "τι" για το οποίο υπάρχει μια λέξη που να το αποδίδει στο λόγο, αντίστοιχα. Σε δεύτερο επίπεδο, διερευνώνται οι βασικότερες έννοιες της διδακτικής επιστήμης, η κατανόηση της ερμηνείας των οποίων συμβάλει στη βαθύτερη γνώση και ορθή χρήση τους.

## ABSTRACT

The present exercise attempts to present qualitative descriptive research aimed at exploring the basic concepts of teaching. Specifically, it attempts to thoroughly analyze and comment the definition of the following terms: Education, Instruction, Purpose, Objectives, Curriculum, Strategy, Course, Method, Techniques, Form, Teaching Aid and Evaluation. The method applied was content analysis using Greek Bibliography. Chronological and comparative examination was utilized for the relative terms. In the first phase, the comprehension of the significance of the terms "definition" and "meaning" of on object and "what", word exists which can be applied to the spoken word. In the second phase, the basic meaning of the science of Teaching is analyzed. The understanding of interpretation, which in turn, attributes to the deeper meaning and their application.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα εργασία διακρίνεται σε δύο μέρη, το θεωρητικό και το πρακτικό. Στο πρώτο μέρος, γίνεται μία απόπειρα αναζήτησης απαντήσεων σχετικά με την προέλευση και την οριοθέτηση των όρων «ορισμός» και «έννοια». Οι ορισμοί, μέρος κάθε επιστήμης, αποτελούν απαρχή της φιλοσοφικής έρευνας. Γενικά, ο ορισμός δηλώνει την ουσία ενός αντικειμένου ή μιας ενέργειας. Για την αποτύπωση της ουσίας απαιτείται η συλλογή όλων των χαρακτηριστικών και των στοιχείων που συνθέτουν το οριζόμενο αντικείμενο, έτσι ώστε να

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΕΛΛΑΔΟΣ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΣΥΝΔΕΣΜΟΣ ΦΙΛΟΛΟΓΩΝ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

## 10ο Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

# Λογοτεχνία και Παιδεία

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ • ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ**
**4-6 Νοεμβρίου 2016**



## Πρακτικά Συνεδρίου
## ΤΟΜΟΣ Α΄

Επιμέλεια:
**Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης**

Διάδραση

# 10ο Πανελλήνιο Συνέδριο
# Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος
# Λογοτεχνία και Παιδεία

Αφίσα – Εξώφυλλο:
Σκηνή σχολείου (490-480 π.Χ.), από αττική ερυθρόμορφη κύλικα του Δούρι,
Έλληνα αγγειογράφου που δημιούργησε κατά τις δύο πρώτες δεκαετίες του 5ου αιώνα π.Χ.
Βερολίνο, Staatliche Museum Preussischer Kulturbesitz, Antikensammlung.

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΕΛΛΑΔΟΣ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΣΥΝΔΕΣΜΟΣ ΦΙΛΟΛΟΓΩΝ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

## 10ο Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

# Λογοτεχνία και Παιδεία

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ • ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ**
**4-6 Νοεμβρίου 2016**



## Πρακτικά Συνεδρίου

## ΤΟΜΟΣ Α'

Επιμέλεια:
**Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης**

Διάδραση

Copyright © 2018: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΕΛΛΑΔΟΣ
ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΔΙΑΔΡΑΣΗ

ISBN: 978-618-5059-76-7
ISBN set: 978-618-5059-75-0

Κανένα τμήμα του βιβλίου αυτού δεν αναπαράγεται, δεν αποθηκεύεται σε οποιοδήποτε σύστημα ηλεκτρονικό, μηχανικό, φωτοαντιγραφικό και δεν μεταβιβάζεται σε καμία μορφή και με κανέναν τρόπο, χωρίς γραπτή άδεια του εκδότη.

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΔΙΑΔΡΑΣΗ
Σουλίου 73, 13461 Ζεφύρι
Τηλ. 210-2474950, Fax. 210-2474902
e-mail: info@diadrassi.gr
e-mail: diadrassipublications@yahoo.gr
www.diadrassi.gr

## ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ (2016-2018)

**Πρόεδρος:** **Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης,** Καθηγητής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

**Αντιπρόεδρος:** **Χαράλαμπος Ι. Κωνσταντίνου,** Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

**Γεν. Γραμματέας:** **Γιώργος Δ. Γρόλλιος,** Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

**Ειδ. Γραμματέας:** **Θωμάς Μπάκας,** Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

**Ταμίας:** **Γεώργιος Ε. Αραβανής,** Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης

**Μέλη:** **Λέλα Γώγου,** Καθηγήτρια, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

**Γεώργιος Φ. Αλεξανδράτος,** Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.

## ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΤΟΥ 10ου ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

**Γεώργιος Δ. Καψάλης**, Καθηγητής, Πρύτανης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

## ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΟΥ 10ου ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

**Πρόεδρος:** **Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης**, Καθηγητής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Πρόεδρος Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

**Μέλη:** **Χαράλαμπος Ι. Κωνσταντίνου,** Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Αντιπρόεδρος Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

**Γιώργος Δ. Γρόλλιος**, Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Γεν. Γραμματέας Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

**Θωμάς Μπάκας,** Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ειδ. Γραμματέας Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

**Κωνσταντίνος Θ. Κώτσης**, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Πρόεδρος Π.Τ.Δ.Ε.

**Μαρία Σακελλαρίου**, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Πρόεδρος Π.Τ.Ν.

**Ακριτόπουλος Αλέξανδρος**, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

**Αναγνωστόπουλος Β.Δ.**, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

**Αναγνωστοπούλου Διαμάντη**, Καθηγήτρια,
Πανεπιστήμιο Αιγαίου
**Αποστολίδου Βενετία**, Καθηγήτρια,
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
**Αραβανής Γεώργιος**, Αναπληρωτής Καθηγητής,
Πανεπιστήμιο Κρήτης
**Γαλανάκη Ευαγγελία**, Καθηγήτρια,
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
**Γιαννικοπούλου Αγγελική**, Καθηγήτρια,
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
**Γώγου Λέλα**, Καθηγήτρια,
Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης
**Ζερβού Αλεξάνδρα**, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης
**Καλογήρου Τζίνα**, Καθηγήτρια,
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
**Καρακίτσιος Ανδρέας**, Καθηγητής,
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
**Καρατάσου Κατερίνα**, Επίκουρη Καθηγήτρια,
Πανεπιστήμιο Frederick Λευκωσίας
**Κωτόπουλος Τριαντάφυλλος,** Επίκουρος Καθηγητής,
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
**Λαδογιάννη Γεωργία**, Καθηγήτρια,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
**Λαλαγιάννη Βασιλική**, Καθηγήτρια,
Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
**Μπαμπάλης Θωμάς**, Καθηγητής,
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
**Μπαμπούνης Χαράλαμπος,** Καθηγητής,
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
**Νάκας Θανάσης**, Καθηγητής,
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
**Νικολάου Σουζάννα-Μαρία,** Επίκουρη Καθηγήτρια,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
**Νικολουδάκη-Σουρή Ελπινίκη**, Καθηγήτρια,
Πανεπιστήμιο Κρήτης
**Νιφτανίδου Θεοχαρούλα**, Επίκουρη Καθηγήτρια,
Πανεπιστήμιο Πατρών
**Ντίνας Κωνσταντίνος**, Καθηγητής,
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
**Παπαδοπούλου Βασιλική**, Καθηγήτρια,
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
**Παπαδοπούλου Σμαράγδα,** Αναπληρώτρια Καθηγήτρια,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
**Πάτσιου Βίκυ**, Καθηγήτρια,
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

**Πεφάνης Γιώργος,** Αναπληρωτής Καθηγητής,
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
**Πορτελάνος Σταμάτης,** Επίκουρος Καθηγητής,
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
**Πουρνάρη Μαρία**, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων,
**Σπανάκη Μαριάνα,** Επίκουρη Καθηγήτρια,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
**Σπανός Γεώργιος**, Καθηγητής,
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
**Σούλης Σπυρίδων**, Αναπληρωτής Καθηγητής,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
**Ταμπάκη Άννα**, Καθηγήτρια,
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
**Τριάντου Ιφιγένεια**, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
**Τσιλιμένη Τασούλα**, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια,
Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
**Τσιτσανούδη-Μαλλίδη Νικολέττα,** Επίκουρη Καθηγήτρια,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
**Χοντολίδου Ελένη**, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια,
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
**Χριστοδουλίδου Λουίζα**, Επίκουρη Καθηγήτρια,
Πανεπιστήμιο Αιγαίου

## ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

**Πρόεδρος:**

**Μαρία Πουρνάρη**, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

**Μέλη:**

**Αγγέλη Βάια**, Δρ., Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων
Γρεβενών και Κοζάνης
**Αλεξανδράτος Γεώργιος**, Δρ., Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.,
Πρόεδρος Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων
**Αναγνώστου Ιωάννης**, Δρ., Σχολικός Σύμβουλος
Φιλολόγων Ιωαννίνων
**Βαζιάκα Πετρούλα**, Εκπαιδευτικός Π.Ε., Συγγραφέας
**Γιαννέλος Αργύρης**, Φιλόλογος, Υπ. Διδάκτορας
Φιλοσοφικής Σχολής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
**Κανταρτζή Ευαγγελία**, Δρ., Σχολική Σύμβουλος Π.Ε.,
Πρόεδρος Ε.Κ.Ε.ΔΙ.Σ.Υ.
**Κιρκιλιανίδου Μαρία**, Εκπαιδευτικός Π.Ε., Υπ.
Διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
**Καψάλη Μαργαρίτα**, Φιλόλογος

**Κωνσταντίνου Ιωάννης,** Δρ**.,** Εκπαιδευτικός Π.Ε.
**Κωστανάσιος Λάζαρος**, Εκπαιδευτικός Π.Ε.
**Λογοθέτη Σταματία**, Φιλόλογος
**Μήτση Πολυξένη**, Εκπαιδευτικός Π.Ε., Υπ. Διδάκτορας, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
**Σιωμοπούλου Ελένη**, Φιλόλογος
**Χατζησάββα Αικατερίνη,** Εκπαιδευτικός Π.Ε., Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
**Χουλιάρα Δώρα,** Δρ., Σχολική Σύμβουλος Π.Ε. Εκπαίδευσης Άρτας

## ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ

**Συντονίστρια:**

**Χατζησάββα Αικατερίνη,** Εκπαιδευτικός Π.Ε., Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

**Μέλη:**

**Βασάκου Χρυσάνθη,** Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
**Γεωργούλη Άλκηστις-Κυριακή,** Δασκάλα, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.
**Θεοδωρόπουλος Εμίλ,** Υπ. Διδάκτορας Π.Τ.Ν., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
**Κατσιμπόκη Αγγελική,** Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
**Κοκολάκη Δήμητρα**, Φιλόλογος, Υπ. Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.
**Κοντογιάννη Αφροδίτη,** Ψυχολόγος, Υπ. Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α.
**Κουτσού Έλσα,** Φιλόλογος
**Μονεμβασιώτη Κωνσταντίνα-Μαρία,** Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
**Μπέλλου Ευαγγελία,** Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
**Μπέλλου Σοφία,** Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
**Νεφέλη Γκλέζου,** Εκπαιδευτικός Π.Ε.
**Φωτείνης Αλέξανδρος,** Μεταπτυχιακός Φοιτητής, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΗΠΕΙΡΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

**Πρόεδρος:** **Θωμάς Μπάκας,** Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

**Γραμματέας:** **Σταμάτης Πορτελάνος,** Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

**Ταμίας:** **Λάζαρος Κωστανάσιος,** Εκπαιδευτικός Π.Ε.

## ΦΟΡΕΙΣ ΔΙΟΡΓΑΝΩΣΗΣ

**Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος**

**Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής**

**Σύνδεσμος Φιλολόγων Ιωαννίνων**

**Παράρτημα Ηπείρου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος**

**Website:** http://www.pee.gr
**Τηλέφωνα:** 210-52.30.777, 210-36.88.078
**E-mail:** 10synpee@cc.uoi.gr

## ΧΟΡΗΓΟΙ

**Εκδόσεις GUTENBERG**

**Εκδόσεις ΓΡΗΓΟΡΗ**

**Εκδόσεις ΔΙΑΔΡΑΣΗ**

## ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ

**Η λογοτεχνία ως μορφωτικό στοιχείο του πολιτισμού**
**Αρχαία ελληνική λογοτεχνία και Παιδεία**
**Νεοελληνική λογοτεχνία και Παιδεία**
**Παιδαγωγικές διαστάσεις της λογοτεχνίας**

- **Λογοτεχνία και Αγωγή**
- **Λογοτεχνία και κριτική σκέψη**
- **Λογοτεχνία και πολυπολιτισμικότητα**
- **Λογοτεχνία και πολιτική αγωγή**
- **Λογοτεχνία, στοχασμός, ωριμότητα**

**Ψυχολογικές διαστάσεις και ερμηνείες της λογοτεχνίας**

- **Λογοτεχνία και ηθική ανάπτυξη**
- **Λογοτεχνία και Ψυχανάλυση**

**Λογοτεχνία και σχολείο. Ζητήματα διδακτικής και εφαρμογές**

- **Λογοτεχνική θεωρία και διδακτική πράξη**
- **Τα σχολικά βιβλία λογοτεχνίας της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης – Παιδαγωγική και μεθοδολογική κριτική**
- **Τα Αναλυτικά Προγράμματα του μαθήματος της λογοτεχνίας – Παιδαγωγική και μεθοδολογική κριτική**
- **Η ξένη λογοτεχνία στην εκπαίδευση**
- **Λογοτεχνία και γλωσσική διδασκαλία**
- **Τα αναγνωστικά βιβλία των λογοτεχνών**

**Διεπιστημονικές προσεγγίσεις της λογοτεχνίας**
**Λογοτεχνία και Θέατρο**
**Λογοτεχνία και Ιστορία**
**Λογοτεχνία και Κινηματογράφος**
**Λογοτεχνία και φύλο**
**Λογοτεχνία για παιδιά και νέους. Θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα**

- **Η έρευνα στο χώρο της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους**
- **Η παιδική λογοτεχνία και η διδασκαλία της**

**Το λαϊκό και το έντεχνο παραμύθι**
**Καλλιέργεια και ανάπτυξη της Φιλαναγνωσίας**

- **Ο ρόλος του σχολείου και της σχολικής βιβλιοθήκης**
- **Προγράμματα Φιλαναγνωσίας στο σχολείο**

**Λογοτεχνία και Ειδική Αγωγή**

# ΤΟΜΟΣ Α'

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΑΝΤΙΠΡΟΕΔΡΟΥ
ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ ..... 25

ΠΡΟΛΟΓΟΣ ΤΟΥ ΠΡΟΕΔΡΟΥ
ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ ..... 29

## ΚΕΝΤΡΙΚΕΣ ΟΜΙΛΙΕΣ

**Γεώργιος Δ. Καψάλης, Καθηγητής,**
**Πρύτανης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**
Η Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία από τη Μεταπολίτευση μέχρι σήμερα:
Διαπιστώσεις και Προβληματισμοί ..... 35

**Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης, Καθηγητής, Ε.Κ.Π.Α.,**
**Πρόεδρος Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος**
Η παιδαγωγική διάσταση της λογοτεχνίας στο έργο των εκπροσώπων
του κινήματος του Δημοτικισμού ..... 47

**Βασιλική Λαλαγιάννη,**
**Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου**
Σύγχρονη ευρωπαϊκή λογοτεχνία για νέους και Τρίτος Κόσμος ουμανιστική
στράτευση και αποικιακές καταβολές ..... 62

**Τζίνα Καλογήρου, Καθηγήτρια, Ε.Κ.Π.Α.**
Αναζητώντας τη Λεκτική Εικόνα: Η ενότητα Μορφής
και Περιεχομένου στη Θεωρία και Διδακτική της Λογοτεχνίας ..... 79

**Βενετία Αποστολίδου, Καθηγήτρια, Α.Π.Θ.**
Η έννοια της δημιουργικότητας στη διδασκαλία της λογοτεχνίας.
Μαρτυρίες φοιτητών για τις δημιουργικές δραστηριότητες
των μαθητικών τους χρόνων ..... 95

**Ελένη Χοντολίδου, Αν. Καθηγήτρια, Α.Π.Θ.**
Διδακτικές ενότητες και σενάρια: σχέσεις και όρια ..... 116

## ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΣΥΜΠΟΣΙΟ:
## Λογοτεχνία και Δημιουργική Γραφή στο Μουσείο

**Άλκηστις-Κυριακή Γεωργούλη**
Ο Μίμης και η Άννα στο Μουσείο Σχολικής Ζωής
και Εκπαίδευσης - Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα για τα παλιά Αναγνωστικά ..... 137

**Σταύρος Γρόσδος**
Η Δημιουργική Γραφή σε χώρους πολιτισμικής αναφοράς –μουσεία,
πινακοθήκες, αρχαιολογικοί χώροι– στα πλαίσια της άτυπης
(μη σχολικής) εκπαίδευσης ..... 147

**Ευαγγελία Κανταρτζή**
Ανακαλύπτοντας τα αναγνωστικά των λογοτεχνών:
ένα πρόγραμμα του Μουσείου Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης ..... 164

**Κωνσταντίνος Στοφόρος**
Λογοτεχνία και δημιουργική γραφή στο Μουσείου Σχολικής Ζωής
και εκπαίδευσης ..... 166

## ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΣΥΜΠΟΣΙΟ:
## Η Διδασκαλία της Λογοτεχνίας: Προβληματική της μετάβασης από το θεσμικό πλαίσιο και τη Θεωρία στην Πράξη της ανάγνωσης και της απόλαυσης

**Ευαγγελία Αραβανή**
Διδάσκοντας λογοτεχνία μέσα από τα μάτια της γενιάς του διαδικτύου:
*Ο πιστός φίλος* του Oscar Wilde σε μορφή PodCast ..... 171

**Ελευθέριος Βεκρής**
Προσεγγίζοντας τους ήρωες της Λογοτεχνίας με τη Συστημική Λειτουργική
Γραμματική του M.A.K. Halliday: ιστορική και κοινωνική προσέγγιση
των λογοτεχνικών χαρακτήρων ..... 188

**Στέλλα Σπ. Νάκη**
Το πλαίσιο διδασκαλίας της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο: ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ,
Πιλοτικά Προγράμματα. Μία αποτίμηση με άξονα τη διδακτική εμπειρία ..... 204

**Ελένη Πουλημένου**
Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην Α΄ Λυκείου: εφαρμογή, εμπόδια και
προτάσεις διαχείρισης του μαθήματος στη σχολική τάξη. Μαθητές: ακροατές,
αναγνώστες, ερευνητές ή φιλαναγνώστες ..... 223

**Γεώργιος Ι. Σπανός**
Η αναγνωστική – αισθητική ανταπόκριση ως δυνατότητα για άσκηση μαθητών στη δημιουργική ανάγνωση ..... 238

**Νεόφυτος Χαριλάου**
Η λογοτεχνία ως παίδευση και παιδεία στο Γυμνάσιο. Μεθοδολογικά προβλήματα στη διδακτική πράξη – προτάσεις αναβάθμισης του μαθήματος ..... 251

## ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΣΥΜΠΟΣΙΟ: Ειδική Αγωγή και Λογοτεχνία

**Δήμητρα Αποστολάκη, Ελένη Κεραμάρη, Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης**
Ανάλυση περιεχομένου λογοτεχνικών κειμένων σχετικών με την αναπηρία σχολικών εγχειριδίων Δημοτικού ..... 271

**Ευθαλία Κάτσιου, Λαμπρινή Σκαμαντζούρα, Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης**
Οι κοινωνικές ιστορίες και η διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων στην αναπηρία ..... 294

**Μήνα Κούκου, Δήμητρα Λάμπρου, Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης**
Η Αναπηρία μέσα από τα κείμενα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας του Γυμνασίου ..... 306

**Αγγελική Πισσαδάκη, Παναγιώτα Βορδώνη, Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης**
Η επίδραση του κειμενικού είδους στην αποκωδικοποίηση και αναγνωστική κατανόηση μαθητών δημοτικού με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ..... 321

**Βασιλική Τζουμανίκα, Χρήστος Χαρμπάτσης, Σπυρίδων-Γεώργιος Σούλης**
Η αναπηρία μέσα από τον κόσμο των παραμυθιών ..... 337

## Η ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΩΣ ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΣΤΟΙΧΕΙΟ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ

**Τζίνα Καλογήρου, Βάσω Οικονομοπούλου**
Η αλληγορική «ανάγνωση» του κόσμου στη νουβέλα *Το πούλημα της Πανωραίας* της Μαρίας Στράνη-Ποττς ..... 355

**Αιμιλία Καλογιάννη, Ευαγγελία Σταμέλου**
Από τα φυλλάδια εργασίας στα λογοτεχνικά βιβλία γνώσεων: έντυπο εκπαιδευτικό υλικό στη διάρκεια προγραμμάτων μουσειακής εκπαίδευσης.

Η περίπτωση του «Αθανασάκειου» Αρχαιολογικού Μουσείου Βόλου
και του Αρχαιολογικού Χώρου Σέσκλου ..... 363

**Νικόλαος Α.Ε. Καλοσπύρος**
«Από την έρευνα στη διδασκαλία» (The KIKPE Project): Η εφαρμογή των ιδεών
του Wilhelm von Humboldt ως σύλληψη παιδείας και διδασκαλίας
της λογοτεχνίας στο νεώτερο ακαδημαϊκό σύστημα ..... 379

**Τριαντάφυλλος Η. Κωτόπουλος**
Λογοτεχνικοί χαρακτήρες στο έργο του Κώστα Μουρσελά: «Βαμμένα
κόκκινα μαλλιά». Οι κοινωνιολογικές και πολιτισμικές προσεγγίσεις
στη δόμησή τους ..... 395

**Τριαντάφυλλος Η. Κωτόπουλος, Άννα Π. Βακάλη, Αναστασία Καλαϊτζή**
Συγκλίσεις και αποκλίσεις της λογοτεχνικής αναπαράστασης της πόλης της
Φλώρινας στους ποιητές και πεζογράφους της ..... 411

## ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΠΑΙΔΕΙΑ

**Γιώργος Δελιόπουλος, Αικατερίνη Μητσοπούλου**
ΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΕΛΕΝΗ: μια πρόταση διδασκαλίας της «Ελένης»
του Ευριπίδη ..... 429

**Παναγιώτης Ηλιόπουλος, Παναγιώτα Μπουμπούλη**
Η μεταφυσική και παιδαγωγική χρήση του μύθου στη φιλοσοφία
του Πλάτωνος ..... 444

**Βασιλική Κούλα, Ευγενία Κούλα**
Ο παιδαγωγικός ρόλος των ομηρικών επών: η περίπτωση της Οδύσσειας .... 454

**Αλεξία Ν. Ορφανού**
Η έκδοση του λογοτεχνικού περιοδικού «Κυψέλη» (1884-1887) και η συμβολή
του Όθωνα Ρέντζου στη λογοτεχνική παιδεία ..... 469

**Βασίλειος Ι. Τσιότρας**
*«Αρχαία αλλά όχι… μονότονα»:* Το λογοτεχνικό είδος των κειμενικών
αποσπασμάτων της Θεματογραφίας των Αρχαίων Ελληνικών
στις Πανελλαδικές εξετάσεις (2000-2016)..... 493

## ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ: Λογοτεχνία και Αγωγή

**Κωνσταντίνος Βλαστάρης, Τασούλα Τσιλιμένη**
Το παιχνίδι στο Αναγνωστικό *Οι τρεις φίλοι*, της Γαλάτειας Καζαντζάκη ..... 515

**Ελένη Μπενέα**
Ο ρόλος της εικονογράφησης στο παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο και τα στοιχεία μιας επιτυχημένης εικονογράφησης ..... 532

**Μόνικα Α. Παπά, Βασιλική-Γκλόρια Α. Παπά**
Η σχέση παιδαγωγού-παιδαγωγούμενου στην ελληνική και ξένη λογοτεχνία: παιδαγωγική, διδακτική και ψυχολογική διάσταση ..... 541

**Κυριακή Σωτηριανού**
Η κοινωνικοπολιτική - παιδαγωγική διάσταση της δυστοπίας στη λογοτεχνία για παιδιά και νέους ..... 554

## ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ: Λογοτεχνία και κριτική σκέψη

**Βαΐα Αγγέλη**
Η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών μέσα από την Ποίηση και τη Ζωγραφική: μία διδακτική εφαρμογή της μεθόδου της μετασχηματίζουσας μάθησης μέσα από την Τέχνη ..... 573

**Νικολέττα Τσιτσανούδη-Μαλλίδη**
Η αποκάλυψη της «στάσης υψηλής απατηλής οικειότητας» ως εργαλείο εμπλουτισμού της κριτικής σκέψης στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα ..... 603

**Ιωσήφ Φραγκούλης, Σοφία Μητρούλια**
Η αξιοποίηση της τέχνης ως εργαλείου ανάπτυξης κριτικού στοχασμού στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο σχολείο ..... 615

## ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ: Λογοτεχνία και πολυπολιτισμικότητα

**Σπύρος Αραβανής**
Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Θεωρία της «Πρόσληψης και Ανταπόκρισης»: Μια αμφίδρομη σχέση ..... 635

**Κυριακή Καλιωτάκη**
Έρευνα-Δράση σε διαπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον με παιδιά Ρομά. Project: «Εξάλειψη της ελλιπούς φοίτησης μέσα από τη λογοτεχνία με έμφαση στη διαφορετικότητα» ..... 647

**Μαρία Καραγιάννη**
Αποδομώντας το αφήγημα του κυρίαρχου φυλετικού λόγου:
Η κριτική φυλετική θεώρηση της ισχύος στη λογοτεχνία για παιδιά και νέους ... 657

**Θεοδώρα Κουτζιακουτζίδου**
Η εικόνα του «διαφορετικού» παιδιού στη σύγχρονη παιδική λογοτεχνία:
Μελετώντας τις ιδεολογικές παραμέτρους αναφορικά με την ετερότητα ..... 676

**Έλσα Κουτσού**
Η Παιδική Λογοτεχνία στο εκπαιδευτικό σύστημα της Αλβανίας
τον 19ο αιώνα ..... 691

**Δήμητρα Λυμπεροπούλου**
Η διαφορετικότητα στη παιδική λογοτεχνία τις τελευταίες δεκαετίες ..... 706

**Δημήτρης Πάνος**
Το μάθημα της Λογοτεχνίας ως γέφυρα πολιτισμών και αξιών: αναζητώντας το αξιακό στίγμα του Αναλυτικού Προγράμματος της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ..... 720

**Σταυρούλα Τσακανίκα, Αικατερίνη Μάκη**
Ο «Άλλος» στην Παιδική Λογοτεχνία: Απόψεις παιδιών πρωτοσχολικής ηλικίας .... 732

## ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ: Λογοτεχνία και πολιτική αγωγή

**Αλεξία Καπραβέλου**
Σύγχρονα πολιτικά και κοινωνικά προβλήματα στο «Πλήθος» του Ανδρέα Φραγκιά και η παιδαγωγική σημασία του έργου ..... 747

**Άννα - Καλλιόπη Μαυρογιώργου**
Το παιδικό βιβλίο στην προσχολική ηλικία και ενδείξεις πρώιμης πολιτικής κοινωνικοποίησης των νηπίων ..... 760

**Βαλεντίνα Παναγιωτοπούλου**
Λογοτεχνία και Κριτική Παιδαγωγική ..... 775

## ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ: Λογοτεχνία, στοχασμός, ωριμότητα

**Διονυσία Μαργαρίτη**
«Λογοτεχνικοί χαρακτήρες και αφηγηματικές τεχνικές σε τρία νεανικά μυθιστορήματα με κύριο θέμα την ασθένεια του έιτζ»: Η Ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων στο Γενικό ή Επαγγελματικό Λύκειο ..... 789

**Μαίρη Μαργαρώνη**
Η συμβολή της δραματουργίας στην καλλιέργεια του κριτικού στοχασμού και στην εν δυνάμει ενίσχυση εσωτερικών μετασχηματιστικών διεργασιών. Ένα παράδειγμα από το έργο του Παύλου Μάτεσι ..... 805

**Σταμάτης Πορτελάνος**
Ο στοχασμός για την αλήθεια και τη μεταφυσική στον Καζαντζάκη ..... 823

## ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΕΣ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ: Λογοτεχνία και ηθική ανάπτυξη

**Χριστίνα Κουτούβελα, Γιώργος Κουτούβελας**
Η ποίηση ως βασική πηγή ηθικής ανάπτυξης: Διδασκαλία και σύγχρονο σχολείο ..... 843

**Σοφία Πουλιώτη**
Οι περιθωριακοί ήρωες στα έργα του Τένεσι Ουίλιαμς ..... 859

**Μαριάννα Τουτζιαράκη**
Η Ηθική Προσέγγιση στη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας ..... 872

## ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΕΣ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ: Λογοτεχνία και Ψυχολογία

**Κασσιανή Βρεττού**
Η λογοτεχνία ως εργαλείο ψυχολογικής εμβάθυνσης και συναισθηματικής εκφόρτισης: εφαρμογή σε ένα κέντρο ημέρας ψυχοκοινωνικής αποκατάστασης ..... 889

**Αναστασία Μπότου, Νικόλαος Τσέργας, Ράνυ Καλούρη**
Οι μύθοι και τα παραμύθια στη συμβουλευτική και τη θεραπεία ..... 900

## ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ.
## ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ:
## Λογοτεχνική θεωρία και διδακτική πράξη


**Αλέξανδρος Ν. Ακριτόπουλος**
Η διδασκαλία της λογοτεχνίας με τη μέθοδο της λογοτεχνικής δικτύωσης: δικτύωση γύρω από τη θεματική ενότητα «οι πρόσφυγες» ..... 927

**Ειρήνη Γαμβρού**
Οι αυθόρμητες διαδικτυακές κοινότητες στο σχολείο ..... 942

**Αικατερίνη Γιωτοπούλου**
Ο κινηματογράφος στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο ελληνικό σχολείο: μια διδακτική εφαρμογή ..... 949

**Ζησούλα Γκουτσιουκώστα**
Ψηφιακή Αφήγηση (Digital Storytelling) και Διδακτική της Λογοτεχνίας ..... 964

**Ελένη Δαμιανίδου, Ελένη Φτιάκα**
Προάγοντας την κοινωνική δικαιοσύνη: μια διαφορετική προσέγγιση μέσα από τη λογοτεχνία ..... 977

**Μαρία Δάρρα, Ευρυδίκη – Μαρία Κανελλοπούλου**
Βελτιώνοντας τη διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας στο λύκειο: η περίπτωση της προσέγγισης Lesson Study (LS) ..... 988

**Χριστίνα Καλαϊτζή, Ανδρέας Καρακίτσιος**
Η διδακτική αξιοποίηση της Σύγχρονης Εικονογραφημένης Μικροαφήγησης μέσω ενός project δημιουργικής γραφής ..... 1004

**Χρήστος Καπαγερίδης**
Λογοτεχνία και Λαογραφία: τομές και συγκλίσεις. Η περίπτωση του Αλ. Παπαδιαμάντη ως παράδειγμα διαθεματικής προσέγγισης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ..... 1027

**Λίνα Κουντουρά**
Η σύνδεση του μαθήματος της Λογοτεχνίας με «Προγράμματα Φιλαναγνωσίας» στο Γυμνάσιο και το Λύκειο: δύο εφαρμοσμένα διδακτικά παραδείγματα .... 1048

**Καλλιόπη Κωτσάκη**
«Μαθητεία στην εφηβεία και φιλαναγνωσία». Μια διδακτική πρόταση για τη διδασκαλία ολόκληρου λογοτεχνικού έργου στο Λύκειο με την αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) ..... 1061

**Σταματία Γ. Λογοθέτη**
Η τέχνη της αφήγησης έργων της προφορικής λογοτεχνίας στην υπηρεσία του σχολείου ..... 1072

**Αθηνά Ν. Μαλαπάνη**
Λογοτεχνικές Διδακτικές Πρακτικές. Η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας και της δημιουργικής γραφής ..... 1086

**Ευάγγελος Μαντζανίδης**
Η ανάγνωση της ποίησης στο Δημοτικό Σχολείο: Η ανταπόκριση των μαθητών/τριών σε βασικά στοιχεία της ποιητικής γλώσσας. Μια έρευνα δράσης στη Στ΄ Τάξη ..... 1097

**Σοφία Μητρούλια, Χριστίνα Καραντώνη, Σοφία Κωτσελένη**
Λογοτεχνία & Υπερκείμενο: Γ. Σαραντάρης «Δεν είμαστε ποιητές σημαίνει…» ..... 1112

**Πολυξένη Μήτση**
Εφαρμοστική Λειτουργικότητα της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στην προσέγγιση της Λογοτεχνίας ..... 1125

**Γεωργία Πολυζώη**
«Το τραγούδι του Εαυτού μου»: Πρακτική εφαρμογή στη συναλλακτική θεώρηση της L. M. Rosenblatt. ..... 1141

**Αικατερίνη Προκοπίου**
Η αξιοποίηση των κόμικς στο μάθημα της λογοτεχνίας: παράλληλη ανάγνωση και συγκριτική εξέταση της νουβέλας του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη «Η Φόνισσα» με τη μεταγραφή της σε graphic novel. ..... 1154

**Αθανάσιος Ε. Χαρίσης, Σωτηρία Α. Καρολίδου**
Το παραμύθι ως εργαλείο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και εκπαίδευσης ..... 1171

**Λουίζα Χριστοδουλίδου**
Ιστορίες στο κουτί. Ο εγκιβωτισμός της αφήγησης στον Αφέντη Μπατίστα και τ' άλλα του Κώστα Μόντη ..... 1187

## ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ. ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ: Τα σχολικά βιβλία λογοτεχνίας της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης – Παιδαγωγική και μεθοδολογική κριτική

**Ιωάννα Βορβή, Φωτεινή Παπαγάλου**
Το σχολικό εγχειρίδιο «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» Γ΄ Γυμνασίου. Κριτική διερεύνηση ..... 1205

**Σταυρούλα Γρηγορίου**
Η παιδική φιλία στα παιδικά αναγνώσματα ..... 1222

**Χαρίλαος Κ. Ζάραγκας, Σπύρος Χ. Πανταζής, Άννα Θ. Αγγελάκη**
Η Φυσική Δραστηριότητα, το παιχνίδι και ο Αθλητισμός στα Αναγνωστικά Κείμενα του Δημοτικού Σχολείου ..... 1237

**Σωτηρία Καλασαρίδου**
Ο Κ.Π. Καβάφης των σχολικών ανθολογίων: δεδομένα και ερωτήματα μιας ογδοντάχρονης περιπέτειας ..... 1253

**Μαρία Κελεπούρη**
Οι μαθητές απέναντι στη διδασκαλία και αξιολόγηση του μαθήματος της λογοτεχνίας με βάση το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών: η περίπτωση μιας σχολικής τάξης ..... 1268

## ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ. ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ: Τα Αναλυτικά Προγράμματα του μαθήματος της λογοτεχνίας – Παιδαγωγική και μεθοδολογική κριτική

**Ελένη Σιωμοπούλου**
Λογοτεχνία: Από την πανηγυρική είσοδό της στην αποκαθήλωσή της και στη βαθμιαία μετατροπή της σε σεμινάριο δημιουργικής γραφής ..... 1291

## ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ. ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ: Η ξένη λογοτεχνία στην εκπαίδευση

**Αικατερίνη Ιωάννου**
Ο τρόπος αλληλεπίδρασης κειμένου – αναγνώστη, βάσει της θεωρίας της Αισθητικής Ανταπόκρισης του Iser, στο φιλοσοφικό παραμύθι του Βολταίρου «Καντίντ» ..... 1301

**Χρυσάνθη Κουμπάρου**
Η Ξενόγλωσση Λογοτεχνία στη Μέση/Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (1914-2016). Ερευνητικά δεδομένα ..... 1314

**Πολυξένη Πέσχου**
Από την ανάγνωση στη γραφή: Διδακτική προσέγγιση των προτάσεων του Ted Hughes όπως παρουσιάζονται στο βιβλίο του «Poetry in the making» ..... 1335

## ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ. ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ: Λογοτεχνία και γλωσσική διδασκαλία

**Σταύρος Γρόσδος**
Οι εικόνες των λογοτεχνικών βιβλίων ως ερεθίσματα δημιουργικής γραφής. Διδακτικές προτάσεις στο πλαίσιο μιας έρευνας δράσης ..... 1355

**Εμίλ Β. Θεοδωρόπουλος, Νικολέττα Τσιτσανούδη Μαλλίδη**
Κοινή Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία: Η Ιστορική εξέλιξη της Ελληνικής Γλώσσας με αφορμή κείμενα του Καβάφη και του Κοραή ..... 1369

**Φώτιος Κούσουλας**
Προφορική αναδιήγηση λογοτεχνικών αποσπασμάτων στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος ..... 1378

**Αλεξάνδρα Μαυρίδου**
Διαθεματική διδασκαλία και εναλλακτική αξιολόγηση της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και Νεοελληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Θεωρητικό πλαίσιο και διδακτική παρέμβαση ..... 1386

**Αγγελική Χειλάκη**
Παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο και η αξιοποίησή του στην παιδαγωγική διαδικασία με τη χρήση ΤΠΕ: Μια εφαρμοσμένη εκπαιδευτική πρακτική ..... 1400

## ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ. ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ: Τα αναγνωστικά βιβλία των λογοτεχνών

**Γεωργία Βλαχονικολέα**
Ο παιδαγωγικός Μυριβήλης: Η περίπτωση συγγραφής του αναγνωστικού Δ΄ Δημοτικού «Στάθης Σταθάς» ..... 1417

# Χαιρετισμός του Αντιπροέδρου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

*Κύριε Πρόεδρε του Συμβουλίου Ιδρύματος του Πανεπιστημίου μας, μας τιμά ιδιαίτερα η παρουσία σας στο Συνέδριο και χαιρόμαστε γι' αυτό,*
*Κύριε Πρύτανη του Πανεπιστημίου μας και, ταυτόχρονα, Πρόεδρε του Συνεδρίου, μας τιμάτε σήμερα και με τη συμβολή σας στη διεξαγωγή του και με την παρουσία σας και με την κεντρική ομιλία σας,*
*Κύριε Πρόεδρε της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, καλωσορίσατε και πάλι στα όμορφα Γιάννενα και σας ευχαριστούμε που τα προτιμάτε,*
*Κύριοι Πρόεδροι των Παιδαγωγικών Τμημάτων του Πανεπιστημίου μας, σας ευχαριστούμε για τη συνεργασία και την παρουσία σας στο Συνέδριο,*
*Κυρία Πρόεδρε της Οργανωτικής Επιτροπής του Συνεδρίου, θερμές ευχαριστίες για τις άοκνες προσπάθειές σας στην οργάνωση και διεξαγωγή του Συνεδρίου,*
*Κύριε Πρόεδρε του Συνδέσμου Φιλολόγων Ιωαννίνων, σας ευχαριστούμε για τη συνεργασία,*
*Κυρίες και κύριοι Συνάδελφοι,*
*Κύριε Πρόεδρε της Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων,*
*Κυρίες και κύριοι Σχολικοί Σύμβουλοι,*
*Κυρίες και κύριοι Εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης,*
*Κυρίες και κύριοι Σύνεδροι,*
*Αγαπητοί Φοιτητές, χαιρόμαστε ιδιαίτερα για όλους εσάς που μας τιμάτε σήμερα με την παρουσία σας.*

Εκ μέρους του Διοικητικού Συμβουλίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος σας καλωσορίζω όλους εγκάρδια στο 10ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Λογοτεχνία και Παιδεία», το οποίο πραγματοποιείται στο τριήμερο 4-6 Νοεμβρίου 2016 με τη συνεργασία των δύο Παιδαγωγικών Τμημάτων του Πανεπιστημίου μας, τον Σύνδεσμο Φιλολόγων Ιωαννίνων και το Παράρτημα της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος στα Ιωάννινα.

Οφείλω να υπογραμμίσω ότι το Πανεπιστήμιό μας συγκαταλέγεται σε αυτά τα Πανεπιστήμια που επανειλημμένα, πρόθυμα και φιλόξενα αναλαμβάνει και αγκαλιάζει τα Συνέδρια που διοργανώνει η Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος στη χώρα μας.

Η Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, που ιδρύθηκε το 1981, είναι το αναγνωρισμένο επιστημονικό σωματείο των Ελλήνων Παιδαγωγών, το οποίο πραγματο-

ποιεί ανελλιπώς και εναλλακτικά, κάθε χρόνο, ένα Πανελλήνιο και ένα Διεθνές Συνέδριο, με διαφορετική, κάθε φορά, θεματολογία. Πάγια τακτική της Εταιρείας μας είναι, με την πραγματοποίηση των Συνεδρίων της σε διάφορες πόλεις της χώρας μας, πέραν της συμβολής τους στην ανάπτυξη της Παιδαγωγικής επιστήμης με τη συμμετοχή γνωστών και καταξιωμένων παιδαγωγών και επιστημόνων, να δίνεται το επιστημονικό βήμα και σε νέους επιστήμονες-ερευνητές, οι οποίοι εκπαιδεύονται και ειδικεύονται συστηματικά στα Προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών των Πανεπιστημίων. Με την έννοια αυτή, η Εταιρεία μας δίνει τη δυνατότητα σε νέους επιστήμονες να παρουσιάσουν το ερευνητικό έργο τους και να το εκθέσουν στην εποικοδομητική συζήτηση και κριτική των συναδέλφων τους, να δώσουν και να πάρουν γνώσεις και προβληματισμούς, ανάμεσα σε ειδικούς ερευνητές των Επιστημών της Αγωγής, αλλά και σε επαγγελματίες λειτουργούς της εκπαίδευσης.

Το 10ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, που ξεκινάει σήμερα τις εργασίες του στο Πανεπιστήμιό μας, είναι αφιερωμένο σ' ένα πολύ ενδιαφέρον και σύνθετο θέμα. Με τη θεματολογία του Συνεδρίου μας επιδιώξαμε να αναδείξουμε τη σχέση μεταξύ λογοτεχνίας και παιδείας, φιλοδοξώντας μέσα από τις σχετικές ερευνητικές προσεγγίσεις του να αναδειχτούν οι σημαντικές και διαχρονικές διαστάσεις του θέματος.

Δεν χρειάζεται να τονιστεί ότι η λογοτεχνία, όπως και η τέχνη, γενικότερα, έχουν και παιδευτικό χαρακτήρα, ο οποίος γίνεται πιο συστηματικός και αποτελεσματικός μέσα από την παρεχόμενη εκπαίδευση. Η αγωγή, ανέκαθεν, αξιοποιούσε και εξακολουθεί να αξιοποιεί την έμμεση αλλά, όμως, διεισδυτική δύναμη της λογοτεχνίας, για να συμβάλει με τα προβαλλόμενα μηνύματα και πρότυπά της στην υπό διαμόρφωση προσωπικότητα του παιδιού, καλλιεργώντας σε αυτό, από άποψη αισθητική και ηθική, τις αξίες, τις στάσεις, τις αντιλήψεις και, γενικά, την κοινωνική του συμπεριφορά και, τελικά, την παιδεία του.

Ωστόσο, είναι ανάγκη να διεξάγεται εμπειρική έρευνα σε τακτά χρονικά διαστήματα για τη σχέση του παιδιού με την ανάγνωση, μια σχέση που μπορεί να ευνοεί ή να εμποδίζει την καλλιέργεια και την ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας. Είναι ανάγκη να φωτίζεται και να αναλύεται η συναισθηματική πλευρά της ανάγνωσης, να μελετώνται συγκριτικά και διαχρονικά οι αναγνωστικές στάσεις, οι αναγνωστικές προτιμήσεις και οι αναγνωστικές συνήθειες των παιδιών και των εφήβων στο σημερινό ελληνικό σχολείο, που δοκιμάζεται και αυτό κάτω από τις πρωτόγνωρες οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες που βιώνει η χώρα μας.

Χωρίς αμφιβολία, η σημασία της εκπαιδευτικής έρευνας είναι βασική και θεμελιώδης, όχι μόνο για τη λογοτεχνία αλλά και, συνολικά, για την ανάπτυξη και

αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος και, ασφαλώς, για το μέλλον κάθε κοινωνίας. Και, βέβαια, επειδή το αντικείμενο της εκπαιδευτικής έρευνας είναι το παιδί, ως άτομο και μέλος της κοινωνίας, καθώς επίσης και η ομαλή ένταξή του στο κοινωνικό σύνολο, ο κοινωνικός και ηθικός προσανατολισμός της εκπαιδευτικής έρευνας εκφράζει και υπαγορεύει τη μεγάλη ευθύνη του επιστήμονα-ερευνητή απέναντι στο παιδί και την κοινωνία.

Στη χώρα μας, συνήθως, λείπει η επιστημονική τεκμηρίωση για βασικά κοινωνικά και οικονομικά θέματα, με οδυνηρές, συχνά, συνέπειες. Ωστόσο, τις τελευταίες δεκαετίες έχει διεξαχθεί ένας όχι ευκαταφρόνητος αριθμός εκπαιδευτικών ερευνών, φορέας των οποίων είναι κυρίως το Πανεπιστήμιο. Οι Σχολές του Πανεπιστημίου ενισχύθηκαν με την ίδρυση των Παιδαγωγικών Τμημάτων, τα οποία πραγματικά μετέβαλαν, προς τη θετική κατεύθυνση, το τοπίο της Παιδαγωγικής επιστήμης στο χώρο των Α.Ε.Ι.

Το ερώτημα που ανακύπτει από αυτή τη διαπίστωση είναι αν αξιοποιούνται τα ευρήματα της εκπαιδευτικής έρευνας κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα μας. Θα υποστήριζα ότι, δυστυχώς, αυτό δεν γίνεται σε ικανοποιητικό βαθμό. Επομένως, γίνεται κατανοητό ότι η μη αξιοποίησή τους έχει καθοριστικές επιπτώσεις στην ποιότητα της μαθησιακής και παιδευτικής διαδικασίας και, γενικότερα, στη λειτουργία του σχολείου ως παιδαγωγικού και κοινωνικού θεσμού.

Οδεύοντας προς το τέλος του χαιρετισμού μου, δεν μπορώ να μην αναφέρω ότι η χώρα μας βρίσκεται σε μια πολύ δύσκολη συγκυρία. Η οικονομική κρίση, που παράλληλα είναι και κοινωνική, θέτει σε δοκιμασία την ίδια τη λειτουργία των θεσμών μιας κοινωνίας με σοβαρό κίνδυνο κατάπτωσης και κατάρρευσής της. Σε αυτήν, ακριβώς, τη συγκυρία εμείς οι επιστήμονες, και οι εκπαιδευτικοί έχουμε να επιτελέσουμε ακόμη πιο σημαντικό και δύσκολο έργο για όλα τα παιδιά της ελληνικής κοινωνίας και, ασφαλώς, και για εκείνα, που λόγω έκτακτων και κρίσιμων συνθηκών, βρέθηκαν στον τόπο μας. Αλλά και ως πανεπιστημιακοί και εκπαιδευτικοί έχουμε υποχρέωση να προστατέψουμε με τον τρόπο μας την εκπαίδευση, τον πολιτισμό, τις αξίες και την παιδεία από την υποβάθμιση και την καταρράκωσή τους, δεδομένου ότι, όπως γνωρίζουμε, αποτελούν τον συνεκτικό και καθοριστικό κρίκο λειτουργίας και ανάπτυξης κάθε κοινωνικού συστήματος.

Σε ορισμένα από αυτά τα κρίσιμα θεωρητικά και πρακτικά ζητήματα, αλλά και σε ειδικότερα εκπαιδευτικά και ερευνητικά θέματα, φιλοδοξεί να συμβάλει και το 10ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Π.Ε.Ε., έτσι ώστε στο τέλος του να αισθανθούμε όλοι ότι υπάρχουν επιστημονικοί και κοινωνικοί θεσμοί που αγωνιούν όχι μόνο για την επιστήμη και την εκπαίδευση, αλ-

λά και για αυτό που επιδιώκουν μέσα από τους σκοπούς και την αποστολή τους, που δεν είναι άλλο από το παιδί, τον αυριανό πολίτη της ελληνικής και ευρωπαϊκής κοινωνίας, αλλά και το μέλλον της ίδιας της κοινωνίας και του πολιτισμού της.

Κλείνοντας τον χαιρετισμό μου, εκ μέρους της Παιδαγωγικής Εταιρείας θέλω να ευχαριστήσω θερμά όλους τους εισηγητές και τους συντελεστές της οργάνωσης και διεξαγωγής του Συνεδρίου. Θέλω για ακόμη μία φορά να ευχαριστήσω ολόψυχα όλους εσάς που μας τιμάτε σήμερα εδώ με την παρουσία σας και, μάλιστα, κάποιοι από εσάς ήρθατε από το όμορφο Αργυρόκαστρο Αλβανίας.

Στους επισκέπτες από άλλα μέρη της χώρας μας εύχομαι καλή διαμονή στα όμορφα και φιλόξενα Γιάννενα, και σε όλους τους συνέδρους εύχομαι καλή επιτυχία στα επιστημονικά εγχειρήματά τους. Ελπίζω, μετά την ολοκλήρωση του Συνεδρίου μας, να φύγουμε όλοι, όχι με τυπικές ή έτοιμες και αδιαμφισβήτητες απαντήσεις, αλλά με περαιτέρω γνώσεις, προβληματισμούς και νέα επιστημονικά ενδιαφέροντα.

Σας ευχαριστώ όλους ολόθερμα και εύχομαι καλή επιτυχία στο Συνέδριό μας.

***Χαράλαμπος Κωνσταντίνου***
*Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*
*Αντιπρόεδρος της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*

# Πρόλογος του Προέδρου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

Οι προκείμενοι δύο τόμοι των Πρακτικών του 10ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με το πολύ σημαντικό και με πολλές διαστάσεις θέμα «Λογοτεχνία και Παιδεία» περιλαμβάνει τις σημαντικότερες εισηγήσεις και ανακοινώσεις που παρουσιάσθηκαν στο εντατικό τριήμερό του (4-6 Νοεμβρίου 2016, Ιωάννινα) και φιλοδοξεί να αναδείξει αυτές τις διαστάσεις. Πρόκειται για εκατόν πενήντα πέντε συνολικά ομιλίες, εισηγήσεις, θεματικές ανακοινώσεις και παρουσιάσεις, που πραγματοποιήθηκαν από έγκριτους συναδέλφους, ακαδημαϊκούς διδασκάλους, ερευνητές, μεταπτυχιακούς φοιτητές και ειδικούς επιστήμονες, οι οποίοι ανέλαβαν να καλύψουν θεματολογικώς και επιστημονικώς μια ενδιαφέρουσα κλίμακα αντικειμένων, που υποθέτει και επιτρέπει η ευρύτερη τιτλοφόρηση του εν λόγω Συνεδρίου, δηλαδή η αλληλένδετη σχέση της Λογοτεχνίας με την Παιδεία.

Αναμφίβολα η Λογοτεχνία, όπως και η Τέχνη γενικότερα, έχει και παιδευτικό χαρακτήρα, ο οποίος γίνεται πιο συστηματικός και αποτελεσματικότερος μέσα από την εκπαίδευση. Η Αγωγή ανέκαθεν αξιοποιεί την έμμεση δύναμη υποβολής της Λογοτεχνίας, για να επηρεάσει με τη μίμηση των προτύπων το αδιαμόρφωτο παιδί, να το καλλιεργήσει αισθητικά και, παράλληλα, να του μεταδώσει έμμεσα ορισμένα μηνύματα, τα οποία με την αφηρημένη διδασκαλία και το γυμνό θεωρητικό λόγο θα το απωθούσαν. Ανάλογη παιδαγωγική σπουδαιότητα έχει βεβαίως η Λογοτεχνία και για τους ενήλικους αναγνώστες.

Οι θεματικές ενότητες του Συνεδρίου ανέδειξαν ή και φώτισαν εκ νέου τις ιδιαίτερες πτυχές της λογοτεχνικής δημιουργίας σε συνάφεια με την παιδαγωγική δύναμή της και την περαιτέρω διδακτική αξιοποίησή της σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Πρωτίστως προβλήθηκε η αξία της Λογοτεχνίας ως μορφωτικό στοιχείο του πολιτισμού, ο μορφωτικός χαρακτήρας της κλασικής γραμματείας, καθώς και της νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Εκτιμήθηκαν ποικίλες παιδαγωγικές διαστάσεις της (η αξιοποίηση της Λογοτεχνίας από την Αγωγή, με την προβολή χρηστών προτύπων, αξιών και παραδειγμάτων, η αναγκαιότητά της στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, η χρησιμότητά της στην ανάδειξη και την κατανόηση της πολυπολιτισμικότητας, ο ρόλος της στην παροχή πολιτικής αγωγής, η συμβολή της στην ικανότητα του στοχασμού και στην επίτευξη της ωριμότητας των νέων κ.τ.λ.), εξετά-

σθηκαν οι ψυχολογικές διαστάσεις της (η συμβολή της στην ηθική και την εν γένει ανάπτυξη της προσωπικότητας, στην ενίσχυση της συναισθηματικής νοημοσύνης, η σχέση Λογοτεχνίας και Ψυχανάλυσης κ.τ.ό.) και η αξιοποίηση της Λογοτεχνίας στα πλαίσια της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

Οπωσδήποτε συμπεριελήφθη σε ιδιαίτερη ενότητα και εξετάσθηκε πολύπλευρα και διεξοδικά η θέση της Λογοτεχνίας στο ελληνικό σχολείο και τα συναφή ζητήματα της ερμηνευτικής προσέγγισής της και της διδακτικής αξιοποίησής της (καταδείχτηκε η σημασία της λογοτεχνικής θεωρίας στη διδακτική πράξη, εξετάσθηκαν κριτικά τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια της γλωσσικής διδασκαλίας και της Λογοτεχνίας στην πρωτοβάθμια και την δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εκτιμήθηκε η θέση της ξένης Λογοτεχνίας στην εκπαίδευση, μελετήθηκαν σχολικά αναγνωστικά βιβλία που έχουν συγγραφεί από λογοτέχνες κ.λπ.). Προβλήθηκαν επίσης διεπιστημονικές προσεγγίσεις της Λογοτεχνίας, οι σχέσεις και οι χρηστικοί συσχετισμοί της με το Θέατρο, την Ιστορία, τη Λαογραφία, την έβδομη τέχνη, τις διαφυλικές σπουδές κ.ά.

Πολλές ανακοινώσεις του Συνεδρίου εστίασαν στον ιδιαίτερο και απαιτητικό κλάδο της Λογοτεχνίας για παιδιά και εφήβους, που άρχισε να αναπτύσσεται γρήγορα και στην πατρίδα μας κυρίως μετά τη μεταπολίτευση και αναφέρθηκαν σε ποικίλα θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα (έρευνα του χώρου, συγγραφικές προϋποθέσεις, διδασκαλία του αντικειμένου), αλλά και γύρω από τη μελέτη και την παιδαγωγική αξιοποίηση του λαϊκού και του λογοτεχνικού παραμυθιού.

Στενά συνδεδεμένη με τα ανωτέρω ζητήματα είναι βέβαια η προαγωγή της σχέσης του παιδιού με την Ανάγνωση (διερεύνηση και ανάλυση της συναισθηματικής πλευράς της Ανάγνωσης, συγκριτική και διαχρονική μελέτη των αναγνωστικών στάσεων, των αναγνωστικών προτιμήσεων και των αναγνωστικών συνηθειών των παιδιών και των εφήβων) και η καλλιέργεια και ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας, είτε στο πλαίσιο του σχολείου και των σχολικών βιβλιοθηκών, είτε των ενδιαφερομένων κοινωνικών ομάδων (ανάπτυξη προγραμμάτων φιλαναγνωσίας, οργάνωση αναγνωστικών λεσχών κ.λπ.).

Επειδή τον τελευταίο καιρό εμείς οι διδάσκοντες σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης αντιμετωπίζουμε τόσο τα διλήμματα του εκπαιδευτικού εκσυγχρονισμού, όσο και τις προκλήσεις μιας μετατεχνολογικής εποχής εικονικών ψευδαισθήσεων και οικονομικο-λογιστικών τάσεων, φαίνεται πως συχνά παραβλέπουμε τα βασικά πορίσματα της Παιδαγωγικής επιστήμης, εκείνα που συγκλίνουν στη μοναδική προσφορά του λογοτεχνικού κειμένου, πέραν από την αισθητική τέρψη και απόλαυση, δηλαδή προς την κα-

τεύθυνση της διαμόρφωσης του ακέραιου νέου ανθρώπου, ο οποίος αντιτάσσει στη διβουλία των καιρών τα ισχυρά ηθικά αντερείσματα της ανθρωπιστικής καλλιέργειας, τα διαμορφωμένα μέσω της προσέγγισης των απαιτητικών, αλλά και καταλλήλων για την απαρτίωση του πνεύματος, λογοτεχνικών δημιουργημάτων, μέσω της λογοτεχνικής φιλαναγνωσίας.

Ομολογουμένως οι αναγνώστες των δύο τόμων μπορούν ακώλυτα να εντρυφήσουν στα απόσταγματα των μελετών μιας ικανής και αναγκαίας σχέσης για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος: αυτής που συνδέει οργανικώς τη λογοτεχνία με τα εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά οράματα ενός τόπου. Οι περισσότερες εισηγήσεις μαρτυρούν την καλή αγωνία του δασκάλου να λειτουργήσει η Λογοτεχνία ως κατεξοχήν φορέας παιδαγωγικών και διδακτικών βιωμάτων, προς όφελος (ήτοι αναζωογόνηση) του σχολικού και οπωσδήποτε του πανεπιστημιακού προγράμματος διδασκαλίας.

Τελικά, η μετάβαση από το θεσμικό πλαίσιο και τη θεωρία στην πράξη της Ανάγνωσης και της αισθητικής απόλαυσης, από τη Μουσειακή Αγωγή μέχρι την Ειδική Αγωγή και την επιμόρφωση των διδασκόντων, συνιστά στοίχημα Παιδείας. Σε αυτό ακριβώς το στοίχημα έρχονται να προσθέσουν συμβολικό λίθο και επιστημονική προτεραιότητα οι τόμοι που παραδίδονται στην κυκλοφορία και την καλόπιστη κριτική των ενδιαφερομένων, των περισσότερο ή λιγότερο ειδημόνων. Υπό προϋποθέσεις «μορφωτικής ανοίξεως» θα μπορούσαμε κάλλιστα να τους θεωρήσουμε βήματα (εκ)παιδευτικών προτάσεων και (εκ)συγχρονισμού, με το αέναο διαχρονικό και υπερτοπικό πνεύμα μιας παιδαγωγικής παρακαταθήκης, που επαγγέλλεται καλούς καγαθούς αναγνώστες μιας /της ιδανικής Πολιτείας.

Σαφώς το προλόγισμα του υπογράφοντος, με την ιδιότητα του Προέδρου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, δεν γίνεται παρά να αποκαλύπτει την ικανοποίησή του για τη συμμετοχή, καθώς και για το υψηλό επίπεδο των επιστημονικών δοκιμίων που κατατέθηκαν από τις εισηγήτριες και τους εισηγητές, προκειμένου να εκδοθούν τα Πρακτικά, που έχουμε ήδη στα χέρια μας, και να διατεθούν στην επιστημονική κοινότητα και σε κάθε ενδιαφερόμενο.

Αθήνα, 25η Μαρτίου 2017

***Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης***
*Καθηγητής Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών*
*Πρόεδρος της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*

# Σύγχρονα πολιτικά και κοινωνικά προβλήματα στο «Πλήθος» του Ανδρέα Φραγκιά και η παιδαγωγική σημασία του έργου

*Αλεξία Καπραβέλου*

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΣ

Σκοπός της έρευνας που ακολουθεί είναι η εμβάθυνση στα προβλήματα της καταπιεστικής και εκμεταλλευτικής κοινωνίας και η παρουσίαση προτεινόμενων λύσεων από την πλευρά του Ανδρέα Φραγκιά, που έχουν και παιδευτική αξία. Η μεθοδολογία που ακολουθείται είναι η ανάλυση περιεχομένου στο «Πλήθος» του συγγραφέα. Στο αριστουργηματικό μυθιστόρημα του Ανδρέα Φραγκιά «Το Πλήθος», παρουσιάζονται σύμβολα αστάθειας, ρευστότητας και διάβρωσης (Καψωμένος, 1994: 59) και η ανάγκη αντίστασης στην αλλοτρίωση (Κακολύρη, 2002). Πρόκειται για έναν «κόσμο ηττημένο και μοιραίο», γιατί κυριεύεται από φόβο «που υποθάλπεται από την απανθρωποποίηση των πολιτικών και οικονομικών συστημάτων», δηλαδή αποτυπώνει τη σύγχρονη πραγματικότητα του πολύπλοκου χαρακτήρα των συμφερόντων και της εξουσίας (Ζήρας, 2002: 120-122). Οι άνθρωποι είναι όχι μόνο θεατές στην κοινωνία του θεάματος και της κατανάλωσης (Κακολύρη, 2002) αλλά και πιόνια, κομπάρσοι, θύματα των μηχανισμών του συστήματος, προσανατολισμένου στην παγκοσμιοποίηση των συμφερόντων και της εξουσίας για την καθυπόταξη του ανθρώπου (Χαρτουλάρη, 1995: 5). Ο άνθρωπος βρίσκεται «χαμένος στο λαβύρινθο της σύγχρονης επικοινωνίας που υποκατέστησε τη ζωή του» (Δουκίδου, 2002). Κυριαρχεί η αποδιάρθρωση του σύγχρονου κόσμου με τη βία, την απελπισία, τη μοναξιά, τα προσωπικά αδιέξοδα, τη δυστυχία από την αλλοτριωμένη ζωή στη μεγαλούπολη (Σταυροπούλου, 2002: 111, 113, 116), τη διαρκή αγωνία είτε για την επιβίωση είτε για την κοινωνικά μετρήσιμη επιτυχία (Ζήρας, 2002: 121).

«Πλήθος, σκηνοθέτης, συγγραφέας ζούνε μέσα στον ίδιο ασύντριφτο και απάνθρωπο κλοιό που έχει πλέξει γύρω τους ένας αόρατος και πανίσχυρος ιδεολογικός μηχανισμός που τους ξεπερνά και τους ελέγχει» (Καψωμένος, 1994: 64). «Ένα καταπιεστικό σύστημα λειτουργεί απορυθμιστικά με στόχο να συνθλίψει και να αλλοτριώσει το σύνολο των πολιτών. Η πορεία των προσώπων είναι απόλυτα προκαθορισμένη από αυτό το αόρατο σύστη-

μα διακυβέρνησης, που εξαπολύει δυνάμεις άγνωστες, σκοτεινές και φαινομενικά παράλογες. Στην πραγματικότητα, το σύστημα ενεργεί με λογική και οργάνωση, για να επιτύχει το στόχο του: να αποδιαρθρώσει τις προσωπικότητες των ανθρώπων, για να κάμψει την αντίστασή τους και να επιβάλει έναν κοινό και ελεγχόμενο τρόπο ζωής σε όλους. Η χειραγώγηση του πλήθους γίνεται όχι μόνο με την επιβολή άμεσης βίας ή με την ιδεολογική κατήχηση αλλά με ποικίλους άλλους τρόπους. Ένας στόχος του συστήματος είναι να κατορθώσει να σβήσει τις αναμνήσεις. Ελάχιστοι θυμούνται το παρελθόν: έναν πόλεμο, αλλεπάλληλες δίκες και καταδικαστικές αποφάσεις κ.ά. Ένας άλλος στόχος είναι η αντικατάσταση της ατομικότητας από την ισοπεδωτική ομοιομορφία του συνόλου» (Σταυροπούλου, 2002: 112).

Φαινόμενα που συναντά ο αναγνώστης στο «Πλήθος» είναι εικόνες τηλεόρασης, τη μεγαλούπολη που γκρεμίζει την παράδοσή της, μένει χωρίς όραμα και λειτουργεί αναποτελεσματικά, την εμπορευματοποίηση ιδανικών και ιδεολογιών, που μετατρέπονται σε συνθετικό όνειρο ή σε πλαστικά ομοιώματα, αθέατους διοικητικούς, την εξουσία που στον μεταμοντέρνο κόσμο συνεχίζει τις παλιές τακτικές της αυθαιρεσίας και της βίας. Διαπιστώνεται ότι «η ίδια η ζωή μεταβάλλεται σε ψέμα, σε τέχνασμα», «το παράλογο γίνεται η λογική συνέπεια ενός ψυχρού ορθολογισμού χωρίς ηθική στάση». Ο άνθρωπος αισθάνεται «πικρία για τη σκόρπια ζωή, τον συστημικό εξευτελισμό και την εκμηδένιση των αξιών του ανθρωπισμού, τον καταποντισμό ενός πολιτισμού» «που λάτρεψε τα είδωλα». Ο λογοτέχνης θέτει το δίλημμα της ηττοπάθειας και του συμβιβασμού ή της αντίστασης (Χουρμουζιάδης, 1987).

Πλήθος είναι ο ίδιος ο λαός, ταξίδι η ίδια η ζωή, τρένο οι φόβοι, οι ενοχές και γενικά τα συναισθήματα, ενώ οι ιεραρχημένοι υπάλληλοι του τρένου δεν είναι παρά το σύστημα εξουσίας σχεδόν από καταβολής κόσμου, και όλα όσα υπόκεινται σ' αυτό είναι τα παράλογα σήματα της τροχαίας, το φιλμ, τα σπασμένα αγάλματα, το τούνελ, οι στολές. Το σύστημα βγάζει όλους λαθραίους και ένοχους, ενώ καμία ζωή δεν είναι λαθραία και παρόλο που έχουν πληρώσει εισιτήριο. Το σύστημα είναι πανοπτικό, σηματοδοτεί, διατάσσει, απαγορεύει, δημιουργεί σενάριο και σκηνοθετεί ερήμην και κατά του πλήθους. Το πλήθος θα χειραφετηθεί, αν πορευθεί χωρίς σύμβολα, σήματα, ενοχές. «Τα σπασμένα αγάλματα θα συγκολληθούν, το θρυμματισμένο χαμόγελο θα ξανανθίσει» (Παναγόπουλος, 1987: 53). Ο ίδιος ο συγγραφέας «αγωνίστηκε, αντιστάθηκε στην εκμετάλλευση και στην απαξίωση του ανθρώπου» (Δουκίδου, 2002).

## ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η έρευνα έδειξε ότι το έργο του Ανδρέα Φραγκιά «Το Πλήθος» βρίθει συμβολισμών, για να εκφράσει τα σημερινά προβλήματα των αστικών κοινωνιών αλλά και τις αντιπροτάσεις του συγγραφέα για το πέρασμα στην ιδανική κοινωνία. Τα προβλήματα αυτά συνοψίζονται στην οικονομική και πολιτική ιεραρχία και στις επιπτώσεις της στην κοινωνική και ατομική ζωή.

| ***Προβλήματα των αστικών κοινωνιών*** |
|---|
| Στόχος του συστήματος είναι η κερδοσκοπία, η ιεραρχία και η γραφειοκρατία, που φέρνουν δουλικότητα, υποκρισία, αλληλοϋπονόμευση, καθώς και τη βίωση της ματαιότητας από την πλευρά των πολιτών.<br>Οι οργανωτές «πουλάνε εξουσία» (Φραγκιάς, 1985/1988: 299). |
| Ο μύθος της προσωπικής ελευθερίας. Η περιορισμένη ελευθερία «γεννά αναγκαστικά άλλες βαρύτερες δεσμεύσεις» (Φραγκιάς, 1985/1988: 47). |
| Φόβος της εξουσίας για πιθανή μαζική ανταρσία.<br>Επαγρύπνηση του συστήματος για την αποφυγή συγκρούσεων και την κοινωνική συναίνεση.<br>Πάταξη των εμποδίων που αντιμετωπίζει το σύστημα.<br>«Μου όρισαν πως θα είμαι βουβό πρόσωπο. Δεν μου επιτρέπεται να πω τίποτα» (Φραγκιάς, 1986: 83). «Εσύ δεν κάνεις εδώ κουμάντο; Τολμάει κανείς να σου μιλήσει;» (Φραγκιάς, 1986: 85).<br>Το σύστημα αποκοιμίζει για να μην ενημερώνεται και να μην αντιδρά το άτομο σ' αυτά που συμβαίνουν γύρω του.<br>Οι κατεστραμμένες στολές αποκαλύπτουν άλλες στολές. |

| |
|---|
| Η κοινωνία ως πεδίο συγκρούσεων και βίας.<br>«Το φράγμα του φόβου είναι αξεπέραστο» (Φραγκιάς, 1986: 363).<br>«Η διοίκηση ενδιαφέρεται να κατασκευάσει αποθήκες φόβου. [...] Επειδή φοβούνται οι περισσότεροι, ξεχωρίζουν όσοι δεν φοβούνται» (Φραγκιάς, 1986: 262).<br>Εκφοβισμός, σκληρότητα και βασανιστική βία της εξουσίας. Διώξεις, φυλακίσεις, δολοφονίες αντιφρονούντων.<br>Η βία δεν σταματά ούτε στον πόλεμο ούτε και στην ειρήνη και φέρνει την ανθρώπινη δειλία και απάθεια λόγω του φόβου της τιμωρίας. Σύστημα εποπτικό και ποινικό. Νόμιμη βία σε περιόδους κρίσης. Περιφρούρηση, αστυνομοκρατία, ποινικοποίηση της καθημερινής δράσης, κρατική καταστολή. «Οι εξεγέρσεις καταστέλλονται σχετικά εύκολα. Τα σκληρά αντίποινα είναι απαραίτητα για να συντρίψουν και τις μελλοντικές απόπειρες» (Φραγκιάς, 1985/1988: 331). Εξόντωση όσων αρνούνται την περιχαράκωση και τους κανόνες του συστήματος, αποκλεισμός και εξοβελισμός των μη συμμορφούμενων, απομόνωση των διαμαρτυρόμενων ή καθησυχασμός τους με κάποιο φιλοδώρημα. «Οι έλεγχοί σας δεν τελειώνουν ποτέ» (Φραγκιάς, 1986: 81). Η βία απλώς αλλάζει πρόσωπα. |
| Οι φορείς είναι μαγαζιά που εκμεταλλεύονται την αποκλειστικότητά τους, κάνουν διακρίσεις, προσβάλλουν. |
| Το σύστημα σέρνει τους υπηκόους στην αιχμαλωσία με το ιδεολόγημα της ασφάλειας και ευθύνης.<br>Πρωταγωνιστές και κομπάρσοι αναμένεται να ακολουθήσουν πιστά το σενάριο, διαφορετικά τους περιμένει αποπομπή και τιμωρία. Ευτελισμός και θυματοποίηση των συντελεστών της παράστασης, για να γίνουν βορά στις επιθυμίες των θεατών.<br>Αν το χαρισματικό και αξιοπρεπές άτομο τύχει αποδοχής, αφομοιώνεται ή εξοντώνεται.<br>«Η οδηγία για τον αποκλεισμό ήρθε από πάρα πολύ ψηλά» (Φραγκιάς, 1986: 291).<br>Αλλά και όλοι φιλοδοξούν να θέτουν όρια και απαγορεύσεις, η υπέρβαση των οποίων οδηγεί σε αποκλεισμό ή δίωξη ή απώλεια της ζωής. |
| Ηλεκτρονική καταγραφή των ανθρώπων και των προσωπικών τους δεδομένων, στατιστικές και μετρήσεις.<br>Αντικατάσταση φρουρών και φυλάκων από συστήματα τεχνολογίας και πληροφοριοδότες.<br>«Μετρούν τη συμπεριφορά σου, σε βαθμολογούν με τα αυθαίρετα μέτρα τους, είσαι και αρνητικό δείγμα, άτομο για επιδιόρθωση» (Φραγκιάς, 1986: 227). |
| Τυραννική επιβολή των νόμων, των κανόνων, της διοίκησης, των εταιρειών.<br>«Ο απόκοσμος κριτής που κατατάσσει…». «Κριτής δεν σημαίνει και δίκαιος» (Φραγκιάς, 1985/1988: 289).<br>Υπακοή στους νόμους, υποχρεωτική τήρηση και τυφλή εκτέλεση εντολών. |

| |
|---|
| Περιορισμός των κοινωνικών κινημάτων και της ριζοσπαστικής πολιτικής, με καλλιέργεια της αδιαφορίας. |
| Πηγή προβλημάτων το είδωλο της ιδιοκτησίας και του κέρδους. Τα συμφέροντα όμως συμπορεύονται με τη διοίκηση.<br>Κυριαρχία των συμφερόντων των εταιρειών.<br>Οι επιχειρήσεις έχουν το αποκλειστικό δικαίωμα αξιολόγησης και επαναξιολόγησης των ανθρώπων, επιβραβεύσεων και μη, όπως αυτές καθορίζουν κάθε φορά. |
| Ορθολογισμός, τεχνοκρατία, λογική των υπολογισμών, αξιολογήσεις με βάση το χρήμα. Τα πάντα επί πληρωμή, «όλα έχουν βέβαια κάποια τιμή» (Φραγκιάς, 1985/1988: 207). |
| Σχέσεις συναλλαγής σε μια κοινωνία ανισοτήτων, παράνομος πλουτισμός. Ακόμα και ο άνθρωπος ο ίδιος είναι εμπορεύσιμο είδος. |
| Εμπορευματοποίηση των αναγκών, των συναισθημάτων, του θεάματος, ακόμα και της διαμαρτυρίας, των αγώνων και της φυγής του ανθρώπου. |
| Απώλεια προσωπικών αγαθών, για να ανεφοδιαστεί η μηχανή του συστήματος.<br>«Έχω πληρώσει πανάκριβα το καθετί, πάντα σαν να μου κάνουν χάρη κι ακόμα μου λένε ότι χρωστάω» (Φραγκιάς, 1986: 160).<br>«Ο πορτιέρης εισπράττει και διώχνει» (Φραγκιάς, 1986: 183). |
| Αποτίμηση καταστάσεων με κριτήρια το κέρδος και την κοινωνική συναίνεση, για αποφυγή ζημιών και κοινωνικής αναστάτωσης. |
| Οι υπήκοοι ως πελάτες, συμποσιαστές και χειροκροτητές. |
| Συντριβή του ανθρώπου από τη μηχανοποίηση και εμπορευματοποίηση της ζωής. |
| Κυνήγι με κάθε τρόπο του πλούτου, του «ονείρου της μεγάλης ζωής».<br>Κτητικότητα, τυχοδιωκτισμός.<br>Κυνήγι της επιτυχίας εις βάρος των συναισθημάτων, κατάπνιξη της ευαισθησίας ή απατηλή ευαισθησία, ψυχρός ρεαλισμός.<br>Εναγώνια προσπάθεια για κοινωνική καταξίωση και κύρος, κυνήγι της δόξας, της προβολής και της δημοσιότητας.<br>Υπεκφυγές, που πηγάζουν από «έναν άμετρο εγωισμό» (Φραγκιάς, 1985/1988: 130). |

Στόχοι προδιαγεγραμμένοι από το σύστημα, παρεμπόδιση του ατόμου να θέτει τους δικούς του στόχους, απόρριψη και εξοβελισμός του ατόμου που υπερβαίνει τα όρια, τα οποία έχει υπολογίσει και θέσει το σύστημα. Η αυτόνομη κίνηση του ατόμου «θεωρείται από το σύστημα λάθος ή βλάβη» (Φραγκιάς, 1985/1988: 235).
Οι «παίκτες» γίνονται υποκείμενα αλλά και αντικείμενα στόχων. Οι στόχοι του συστήματος δεν οδηγούν παρά στην κατανάλωση, προπαγάνδα, αποβλάκωση και αποτυχία. Το υποκείμενο θέλει να δίνει την εντύπωση ότι δεν είναι αποτυχόν, καταφεύγοντας στην εντυπωσιακή εξωτερική εμφάνιση ή στην τεχνολογία ή στην αδιαφορία ή στην υποταγή ή στην αντίσταση και τιμωρία.
Καταστάσεις αφημένες στην τύχη, σκληροί αγώνες για μικρές απολαβές, στόχοι ανέφικτοι που απομακρύνονται από τους ουσιαστικούς στόχους στη ζωή, μεγάλες υποσχέσεις κερδών και επιτυχίας χωρίς αντίκρισμα, αλλεπάλληλες αποτυχίες, καταδίκη της αποτυχίας και αναγνώριση μόνον της επιτυχίας, περιθωριοποίηση του αποτυχόντα. Ανισότητα των ευκαιριών για επιτυχία, άτιμες στρατηγικές σαν να είναι οι άνθρωποι παιχνίδια. Αυτός που δεν επιτυγχάνει στόχους είναι ο χαμένος της ζωής, μόνο που το σύστημα έχει ρυθμίσει πολύ δύσκολες συνδεσμολογίες, για να κάνει τους «παίκτες» να αποτυγχάνουν. «Στο κρίσιμο σημείο έρχεται το σύστημα να σε πείσει πως έχασες. Σε υποχρεώνει ν' αγοράζεις τα είδη, τις αξίες, τις ιδέες σου. Και το κυριότερο, να τηρείς τις απαγορεύσεις και τα σήματά του» (Φραγκιάς, 1985/1988: 248).
Ακόμα κι αν υπάρχουν κέρδη, αυτά είναι λίγα και ασήμαντα, που προξενούν νέα δεσμά. «Η μεγάλη επιτυχία σε παγώνει. Τα μικροπράγματα μετριούνται και αμείβονται» (Φραγκιάς, 1985/1988: 217). Το σύστημα παρέχει με φιλανθρωπία και ως κακέκτυπα όσα είναι αναφαίρετα δικαιώματα του ανθρώπου, υποχρεώνοντάς τον μάλιστα σε μια σχέση εξάρτησης, εξευτελισμού, αγοραπωλησίας.
Ακόμα και οι αλλαγές και η ποικιλομορφία είναι ρυθμισμένες από το σύστημα. «Και με κανόνες και χωρίς κανόνες, το σύστημά σας είναι μια ολόκληρη απάτη» (Φραγκιάς, 1985/1988: 230).

Τακτική της κατάτμησης, του «διαίρει και βασίλευε».
Το σύστημα διχάζει τους ανθρώπους, αναγκάζοντάς τους να αγωνίζονται για δικαιώματα ατομικά, τα οποία θίγουν ατομικά δικαιώματα των υπολοίπων, και προκαλώντας διενέξεις.
«Κάθε μέρα ένας κόσμος συμπαγής και στριμωγμένος, έτοιμος για διαφωνίες και έριδες» (Φραγκιάς, 1985/1988: 349).

| |
|---|
| Προαγωγή στελεχών που υπηρετούν καλύτερα το σύστημα και θα επιφορτιστούν με νέα, αυξημένα καθήκοντα.<br>Κάποιοι «υπερασπίστηκαν την ομαλότητα που τους βόλευε και σήμερα είναι […] διευθυντές» και «υπερασπίζονται με πάθος» την κατάστασή τους (Φραγκιάς, 1985/1988: 298).<br>«Ναι… Έχουμε όμως κι εμείς ιεραρχία στην υπηρεσία. Ο προϊστάμενος…» (Φραγκιάς, 1986: 85).<br>Επιτροπές και μελέτες από τους ευυπόληπτους κυρίους. |
| Ο ρόλος του εργαζόμενου είναι να υπηρετεί «πιστός και αμίλητος» (Φραγκιάς, 1985/1988: 240) το αφεντικό του.<br>Βιασύνη, ένταση, συνωστισμός για την καθημερινή βιοπάλη.<br>Εργασία για εξόφληση δανείων. |
| Διαπραγματεύσεις, παζάρια, λαδώματα, εκβιασμοί.<br>Παιχνίδια, κανόνες, κυκλώματα, διευθετήσεις, χωροθετήσεις, περιχαρακώσεις, σήματα, σύμβολα, είδωλα, ταμεία, καθρέφτες, που καθορίζουν οι κρατούντες για τους πολίτες.<br>Στο τρένο της ζωής με την απρόβλεπτη, τρελή –και μαζί προδιαγεγραμμένη από τους κρατούντες πορεία– όλοι οι επιβάτες είναι λαθραίοι, σύμφωνα με την απόφαση της υπηρεσίας. |
| Η ανάληψη συγκεκριμένων ρόλων είναι υποχρεωτική, αφού η άρνησή της τιμωρείται με στέρηση δικαιωμάτων. «Αν δεν θέλετε, θα φέρουμε από άλλες περιοχές κόσμο που δεν θα έχει αντίρρηση» (Φραγκιάς, 1985/1988: 379). |
| Τυπολατρία στους χώρους εργασίας (ωράριο, κατανομή έργων και ρόλων, καθήκοντα).<br>Καταπιεστικός, εξοντωτικός ρυθμός ζωής, σύμφωνα με τον οποίο λειτουργούν όλα. Σε περιόδους κρίσης το σύστημα επιβάλλει μεγαλύτερη εντατικοποίηση, η οποία εξοντώνει τα άτομα που εμπλέκονται στα γρανάζια του. |
| Ο χρόνος και οι περιορισμοί του ως εχθροί του ανθρώπου, μετατροπή του χρόνου σε δυνάστη. |
| Οργάνωση του τρόπου ζωής από τους ιθύνοντες. |
| Ιστορίες καθημερινών ανθρώπων με τα προβλήματα και τις μικροχαρές τους.<br>Πλήξη από την πεζότητα, τη μονοτονία, την καθημερινή ρουτίνα των υποχρεώσεων και των επαναλαμβανόμενων κινήσεων.<br>Φροντίδα για ταξινόμηση άχρηστων αντικειμένων. |

| |
|---|
| Η υπηρεσία εκφωνεί ψεύτικα λογύδρια προπαγάνδισης της αξίας της και αποδίδει τις αποτυχίες της στα ίδια τα υποκείμενά της.<br>Η εξουσία ενοχοποιεί και καλλιεργεί την ενοχή, για να διαποτίσει μ' αυτήν τους ανθρώπους. |
| Σχόλια για την εξωτερική εμφάνιση κάποιων, που υποδηλώνουν κοινωνικό ρατσισμό. |
| Ανάγκη για αυτοπροστασία, σε έναν κόσμο που δεν την εξασφαλίζει παρά σε μικρό βαθμό και επί χρήμασι, ώστε να είναι διάτρητη. |
| Εκμηδένιση της ανθρώπινης υπόστασης, σαν να είναι παιχνίδι, ο άνθρωπος στο στόχαστρο, σημαδεμένος, δέκτης αέναης πολεμικής.<br>«Ο μονομάχος είναι υποχρεωμένος να σκοτώνει κάποιον άλλον σε προσωπικό αγώνα για να ζήσει» (Φραγκιάς, 1985/1988: 330). «Εσύ θα είσαι μονομάχος. Ρόλος με απαιτήσεις» (Φραγκιάς, 1985/1988: 292). |
| Κοινωνία της μοναξιάς, των προσταγμάτων, της εξαπάτησης.<br>«Ανία, μοναξιά και ασυνεννοησία, η εκμηδένιση από την τριβή ή τα χαμένα όνειρα» (Φραγκιάς, 1986: 331).<br>Απουσία ανθρωπισμού, αλληλοβοήθειας, επικοινωνίας.<br>Περιφρόνηση του ανθρώπινου παράγοντα, που οδηγεί σε προσωπική παραίτηση, σε μοναξιά, σε «υποψία για όλους και για τα πάντα» (Φραγκιάς, 1985/1988: 255), σε ψυχολογικά αδιέξοδα.<br>Η ίδια η εξουσία παγιδεύει τους ανθρώπους σε αδιέξοδα. |
| Τραυματισμένες ανθρώπινες εικόνες και ανθρώπινες ταυτότητες με χάσματα, ασυνέχειες, επαναλήψεις, παραμορφώσεις, αντιστροφές. |
| Τα συστημικά ΜΜΕ διαστρεβλώνουν τις πληροφορίες.<br>Το σύστημα κόβει εισιτήρια για ανύπαρκτους προορισμούς, κατασκευάζει εικόνες προσωπικοτήτων ξένες προς τις πραγματικές και η κοινή γνώμη αποδέχεται τις πλαστές.<br>«Η κοροϊδία είναι εξωφρενική» (Φραγκιάς, 1986: 183).<br>«Όλα είναι εντύπωση, παράσταση, διασκευή» (Φραγκιάς, 1985/1988: 245). «Κατασκευάζουμε μόνο σκηνικά» (Φραγκιάς, 1985/1988: 273). Όμως αυτός ο κόσμος ως παράσταση εμπεριέχει κινδύνους.<br>«Τις μεταμορφώσεις και τα τεχνάσματα της εξουσίας τα μάθαν όλοι» (Φραγκιάς, 1986: 190). |
| Συμβατικότητα των ανθρώπινων σχέσεων. «Μέσα σε ψεύτικα πράγματα, που άλλες φορές τα ξέρουμε και συχνά τα αγνοούμε, ζούμε συμβατικά και υποφέρουμε αληθινά» (Φραγκιάς, 1985/1988: 334). |

| |
|---|
| Δυσεύρετη η προσωπική γαλήνη. |
| Ανεκπλήρωτοι ή άτυχοι έρωτες. «Οι σχέσεις που χάλασαν δεν κολλάνε πια» (Φραγκιάς, 1985/1988: 184). |
| Συντριβή του ατόμου από τις ανάγκες του «κοινού καλού του κοινωνικού συνόλου», θυσίες για μια άπιαστη συλλογική ευημερία αλλά και συντριβή του επιμέρους «κοινού καλού» από τις ανάγκες ενός άλλου επιμέρους «κοινού καλού». |
| Αβεβαιότητα, κεκτημένα υπό κατεδάφιση από τον αστικό πολιτισμό<br>«Το σύστημα θέλει να μεταθέσει στο όνειρο την ελπίδα, για να την εκφυλίσει» (Φραγκιάς, 1985/1988: 410). |
| «Οι αδιάφθοροι στα μουσεία!» «Δεν υπάρχουν πια φτωχοί. Κι αν υπάρχουν, δεν μας ενδιαφέρουν» (Φραγκιάς, 1986: 331).<br>«Βρες τρόπο να ζήσεις, δώσε τις μονομαχίες σου, εξόντωσε όσους μπορέσεις, βγάλ' τα πέρα» (Φραγκιάς, 1986: 358).<br>«Θέματα υπάρχουν πολλά: η ενοχή, ο πανικός της αποτυχίας, η γελοιότητα και το μάταιο κάθε προσπάθειας, ο ύμνος της ιδιοκτησίας, η απελπισία για καθετί καλύτερο, ένα θριαμβικό εμβατήριο για το κέρδος, η εξουσία που τσακίζει κόκαλα» (Φραγκιάς, 1986: 363).<br>Ρυπαρότητα και σήψη των αστικών αξιών, παλιών και νέων.<br>«Αναθυμιάσεις, σαν να προέρχονται από οξειδώσεις και σήψεις μακροχρόνιες» (Φραγκιάς, 1985/1988: 375). |
| Η πολιτεία ως ζωντανός οργανισμός που τροφοδοτείται, παράγει, αποβάλλει, κουράζεται και ανανεώνεται, μολύνεται. |
| Οικολογική ανισορροπία και περιβαλλοντικά προβλήματα που συνάδουν με την κοινωνική μόλυνση. |

| ***Προτάσεις για την ιδανική κοινωνία – παιδευτικές αξίες*** |
|---|
| Συνειδητοποίηση της διάβρωσης και της φθοράς του κόσμου.<br>Δράση για την αυτονομία και την ελευθερία και όχι από άγχος και φόβο. «Κι άλλοι διώκονται, αρνούνται τα σύμβολα και τα είδωλα και χαμογελάνε με τη μεταφυσική των σημάτων και του φόβου» (Φραγκιάς, 1985/1988: 247). |
| Κύκλος αντίστασης: καταπίεση – αντίσταση και εξέγερση – καταστολή – νέα αντίσταση και εξέγερση. |

| |
|---|
| «Αποβλακωθήκατε. Νομίζετε ότι τα χάσατε όλα. Σας έχουν πείσει ότι από αυτούς τους στόχους κρέμεται η ζωή σας» (Φραγκιάς, 1985/1988: 231).<br>Αντίσταση της ανθρώπινης υπόστασης στις προσπάθειες εκμηδένισής της, απόρριψη της μαζοποίησης και της μετατροπής του ανθρώπου σε ανδρείκελο, εγκατάλειψη της απάθειας, απομόνωσης και υπακοής.<br>«Γιατί δεν μιλάς, δεν βλέπεις πως σε αδικούν;» (Φραγκιάς, 1986: 83). |
| Απαξία των κριτών: «Να χέσω όλους αυτούς που κρίνουν όπως τους γουστάρει, με τις πλάτες κάποιας εξουσίας» (Φραγκιάς, 1985/1988: 289). |
| Κατάργηση των ποινών με τη διάλυση της εξουσίας και την εξάλειψη των εκφραστών της. |
| Υπηρέτηση των κοινωνικών αναγκών. |
| Αποδοχή της ποικιλομορφίας των κοινωνικών υποκειμένων, της πολλαπλότητας ταυτοτήτων και ρόλων. |
| Η φιλία και ο έρωτας ως καταφύγιο. |
| «Τα βιογραφικά σημειώματα δεν αξίζουν. Σημασία έχει ο τελευταίος σταθμός που βρίσκεσαι. Καλό είναι να ξέρεις σε ποιες από τις αποτυχίες σου φταις μόνο εσύ και κανένας άλλος» (Φραγκιάς, 1985/1988: 222). |
| «Το χτες φτιάχνει το τώρα, αν η σύνθεσή του δεν είναι σωστή δεν γεννιέται το Αύριον» (Φραγκιάς, 1986: 359).<br>Ανάγκη για τη διατήρηση της ιστορικής μνήμης της βίας και θηριωδίας, αλλά και των αγώνων για ελευθερία, ισότητα, δικαιοσύνη. Τιμή στους παλιούς ήρωες. |

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η έρευνα έδειξε ότι το δίτομο μυθιστορηματικό έργο του Ανδρέα Φραγκιά «Το Πλήθος» βρίθει συμβολισμών, για να εκφράσει, με ζωντάνια και παραστατικότητα, τα σημερινά προβλήματα των αστικών κοινωνιών: οι εξουσιαστικές στρατηγικές, η κρατική καταστολή και τιμωρία, η οργάνωση της ζωής από τους ιθύνοντες - με το αυστηρό της πλαίσιο, με τις καταδυναστεύσεις, με το δίπολο αφενός μεν της άσκησης βίας και επιβολής αφετέρου δε της υποταγής. Η κουλτούρα του θεάματος, η μαζική ενημέρωση, η τεχνολογία με τη μηχανοποίηση και τεχνοκρατία, αποτελούν όψεις του συστήματος. Προτεραιότητα δίδεται αφενός μεν στις εξουσιαστικές σχέσεις, όπου δημιουργούνται σχέσεις εξάρτησης μέσα από την αφαίρεση δικαι-

ωμάτων, αφετέρου δε στα συμφέροντα των εταιρειών, όπου ο ρόλος του εργαζόμενου είναι να υπηρετεί πιστά το αφεντικό του και να εντατικοποιείται στη βιοπάλη.

Το κοινωνικό σύστημα είναι ιεραρχικό, εποπτικό, καταγραφικό και ποινικό. Με τους προκαθορισμένους επίσημους στόχους που οδηγούν στην προπαγάνδα, κατανάλωση και αποβλάκωση και με τους κανόνες του, ωθεί στην επιδίωξη του κοινωνικού κύρους και της «μεγάλης ζωής», αλλά ταυτόχρονα αξιολογεί τα πάντα με βάση κάποιο τίμημα, παρεμποδίζοντας το άτομο στους στόχους του και οδηγώντας το στην αποτυχία, περιθωριοποιώντας τον αποτυχόντα και επιβραβεύοντας τους ακολούθους του. Παράλληλα, ασκεί βία, εξοντώνει, αιχμαλωτίζει ή αφομοιώνει τους διαφορετικούς, μεταθέτει τις διενέξεις στους καταπιεσμένους, καταπνίγει την ευαισθησία. Η κυριαρχία εγκαθιστά φρουρούς και φύλακες, ρυθμίζει ακόμα και την ποικιλομορφία και τις κοινωνικές αλλαγές, επιβάλλει εντατικοποίηση σε περιόδους κρίσης, συνθλίβοντας τα άτομα. Οι θεσμοί είναι κι αυτοί μαγαζιά που εκμεταλλεύονται την αποκλειστικότητά τους, κάνουν διακρίσεις, προσβάλλουν. Επικρατούν η ανισότητα στις απολαβές του ανθρώπου, ο ρατσισμός, η διαφθορά, η συμβατικότητα, οι φόβοι και ο εγωισμός του ανθρώπου ως παράγοντες της κοινωνικής συναίνεσης, η πεζότητα της ζωής και ο ψυχρός ρεαλισμός, η εξαπάτηση, η μοναξιά, τα προσωπικά αδιέξοδα. Στην κοινωνία όπου οι υπήκοοι υποδύονται ρόλους, απουσιάζει η αλληλοβοήθεια, η επικοινωνία, η προσωπική γαλήνη. Το σύστημα έχει την τάση να επικαιροποιείται και να ανανεώνεται, ώστε οι υπήκοοι να αγνοούν τις εξελίξεις και να ακινητοποιούνται. Άλλωστε, τα υποκείμενα είναι αναλώσιμα και εύκολα αντικαταστάσιμα.

Ο Φραγκιάς αποτίει σεβασμό στους ήρωες αγωνιστές της Ιστορίας και αναδιφεί στην ιστορική μνήμη της βίας και θηριωδίας. Πηγές κάθε κακού είναι η εξουσία, η ιδιοκτησία και το κέρδος. Η ανθρώπινη απελευθέρωση προϋποθέτει απόρριψη της γενικευμένης καχυποψίας, της θυματοποίησης του ανθρώπου, των καταναγκασμών, των χρονικών προθεσμιών, της μαζοποίησης, των σχέσεων συναλλαγής, των αγορών και των εμπορευμάτων. Ο συγγραφέας παρακινεί ατομικότητες και συλλογικότητες να αψηφήσουν το άγχος και το φόβο, να εγκαταλείψουν την απάθεια, την απομόνωση και την υπακοή, να απεγκλωβιστούν από τους στόχους του συστήματος και να βρουν καταφύγιο στη φιλία και στον έρωτα. Πολύ δε περισσότερο, ο συγγραφέας καλεί σε αντίσταση και εξέγερση, ώστε οι καταπιεσμένοι να αναπτύσσουν δράση για την αυτονομία και την ελευθερία.

## ΠΗΓΗ

Φραγκιάς, Α. (1985/1988[3]). *Το Πλήθος, Α΄*. Αθήνα: Κέδρος.
Φραγκιάς, Α. (1986). *Το Πλήθος, Β΄*. Αθήνα: Κέδρος.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Δουκίδου, Λ. (11/1/2002). Οι ωραίες μέρες του Αντρέα. *Αυγή*.
Ζήρας, Α. (2002). Η τέχνη της αλληγορίας στο έργο του Αντρέα Φραγκιά. *Διαβάζω*, 426.
Κακολύρη, Α. (7/1/2002). Ήθος και ευθύνη με τελική κατάληξη το σαφές στη ζωή του. *Αυγή*.
Καψωμένος, Ε. (1994). Αφηγηματικές τεχνικές και σημασιακοί κώδικες. Ένα παράδειγμα ανάλυσης: «Το πλήθος» του Ανδρέα Φραγκιά. *Ελίτροχος*, 2.
Παναγόπουλος, Α. (1/2/1987). Η «ομοιοπαθητική» στη λογοτεχνία. *Το Βήμα*, 53.
Σταυροπούλου, Ε. (2002). «Το πλήθος». Ένα μεταμοντέρνο έπος. *Διαβάζω*, 426.
Χαρτουλάρη, Μ. (25/9/1995). Αντρέας Φραγκιάς. Η αισιοδοξία δεν είναι κονσέρβα! *Τα Νέα*, 5.
Χουρμουζιάδης, Κ. (22/5/1987). Η αλληγορία ενός παράλογου κόσμου. *Αντί*.

## ABSTRACT

The aim of this study is to closely examine the problems of the oppressing and exploiting society and to present solutions of educational value suggested by the author Andreas Fragias. Chosen method is the content analysis of his book, titled "To Plethos" ("The Crowd"). The research indicates that "To Plethos" is full of linguistic symbols, in order for him to express the problems of capitalist societies. The priority is given to authoritarian relations of dependence via limitation of rights and to enterprises' interests, where the workers' role is to serve their boss and to work under high pressure in the struggle for living. The social system is hierarchical, observing, and punishing. Mutual aid, communication and personal calmness are absent. The author respects old heroes and delves into the historical memory of violence and cruelty. The sources of every evil are the authority, the possession and the profit. Human liberation presupposes rejection of compulsion, of massiveness, of market, and of commodities. The author

induces individuals and collectives to ignore anxiety and fear, to abandon apathy, isolation and obedience, and he calls for resistance and revolt, so that the oppressed would develop action for the autonomy and freedom.

***Αλεξία Καπραβέλου***
*M.Ed., Υπ. Δρ. Παντείου Πανεπιστημίου*
*E-mail: akaprave@gmail.com, akaprave@sch.gr*

**Παντελής Γεωργογιάννης**
Επιμέλεια

# Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης Διαπολιτισμικότητα και τα Ελληνικά ως Ξένη Γλώσσα

16ο Διεθνές Συνέδριο
Πάτρα, 28-30 Ιουνίου 2013

Τόμος ΙΙ

Πάτρα 2013

Όλα τα αντίγραφα υπογράφονται από τον κάτοχο του copyright.



**Copyright ©:** Παντελής Γεωργογιάννης

**Διεύθυνση:** Οδός Αρχιμήδους, Κτίριο 7
Πάτρα, 26110
Τηλ: +30 2610 969715 / 969615
Fax: +30 2610 996252 / 431326
http://www.kedek.gr
E-mail: gpant@otenet.gr, georgog@upatras.gr

**Τίτλος :** Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Διαπολιτισμικότητα και τα ελληνικά ως ξένη γλώσσα

**Εκτύπωση:** TYPOCENTER, Νεκτάριος Σαραντίδης,
Κανάρη 28, Πάτρα.
Τηλ./Fax: +30-2610-341635

**ISBN:**
**SET:**

σ.σ. 516, σχήμα 17,5 Χ 25 εκ.

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.

**Επιστημονική Επιτροπή**

**Πρόεδρος:**
**Γεωργογιάννης Παντελής,** *Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών*

**Μέλη:**
**Ντίνας Κωνσταντίνος,** *Καθηγητής ΠΤΝ Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας*
**Χατζησαββίδης Σωφρόνης,** *Καθηγητής, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*
**Γκόβαρης Χρήστος,** *Αναπληρωτής Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*
**Σκούρτου Ελένη**, *Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου*
**Φυριππής Εμμανουήλ,** *Αναπληρωτής Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αθηνών*
**Στεργίου Λήδα**, *Επίκουρη Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*
**Μάγος Κωνσταντίνος**, *Λέκτορας ΠΤΝ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*
**Μπάρος Βασίλειος**, *Λέκτορας, Καθηγητής Πανεπιστημίου Φρανκφούρτης*

**Οργανωτική Επιτροπή**

**Πρόεδρος:**
**Γεωργογιάννης Παντελής,** *Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών*

**Αντιπρόεδρος:**
**Χαμπηλομάτη Παρασκευή,** *Φιλόλογος, Δ/ντρια 2ου Λυκείου Άρτας, Διδάκτωρ Παιδαγωγικών*

**Γραμματεία:**
**Μελιτζάνη Ειρήνη**, *Πτυχιούχος Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας, Συνεργάτης ΚΕΔΕΚ, Κάτοχος ΜΔΕ στις Επιστήμες της Αγωγής*

**Ταμίας:**
**Ορφανίδη Ιουλία**, *Εκπαιδευτικός, Συνεργάτης ΚΕΔΕΚ*

**Μέλη:**
**Αθανασέλου Αργυρώ,** *Φοιτήτρια Φιλολογίας*
**Βασιλείου Νικολίτσα,** *Φιλόλογος, Συνεργάτης ΚΕΔΕΚ*
**Γούλα Γλυκερία**, *Εκπαιδευτικός*
**Κουνέλη Βασιλική**, *Φιλόλογος, Υποψήφια Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Πατρών*
**Μάγκου Κατερίνα,** *Εκπαιδευτικός*
**Σωτήρου Βασιλική-Δήμητρα,** *Εκπαιδευτικός, Μεταπτ. φοιτήτρια Πανεπιστημίου Αθηνών*
**Φούκα Καλλιόπη,** *Εκπαιδευτικός*
**Χουρμουζιάδου Χαρίκλεια - Μαρία,** *Εκπαιδευτικός*

**Δακτυλογραφήσεις & Επεξεργασία σε Η/Υ**
**Μελιτζάνη Ειρήνη**, *Πτυχιούχος Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας, Συνεργάτης ΚΕΔΕΚ, Κάτοχος ΜΔΕ στις Επιστήμες της Αγωγής*

# *Περιεχόμενα*

**Πρόλογος** **11**

## Βιβλιοπαρουσίαση“Ελλήνων Πολιτεία” **15**

**Από την άμεση μορφή της αρχαίας αθηναϊκής δημοκρατίας στην άμεση διαδραστική δημοκρατία. Κριτική ιστορικοπολιτική προσέγγιση της έρευνας του Καθηγητή του Πανεπιστημίου Πατρών κ. Π. Γεωργογιάννη με τίτλο: «Ελλήνων Πολιτεία. Άμεση διαδραστική δημοκρατία. Θεω** **17**
*Φυριππής Εμμανουήλ Κ.*

**Ελλήνων Πολιτεία. Άμεση Διαδραστική Δημοκρατία – Θεωρία και πράξη.** **35**
*Γεωργογιάννης Παντελής*

## Παρουσίαση Προγράμματος A-Learning **41**

**Τι είναι το a-learning** **43**
*Παντελής Γεωργογιάννης*

## Βιβλιοπαρουσίαση “Κίνητρα, Διαμεσολαβήσεις και Επιδόσεις στην Εκπαίδευση” **51**

**«Ερευνώντας τα κίνητρα στη μάθηση». Παρουσίαση του βιβλίου: «Κίνητρα, διαμεσολαβήσεις και επιδόσεις στην εκπαίδευση» των Παντελή Γεωργογιάννη,**

**Ιουλίας Ορφανίδη και Χαρίκλειας –Μαρίας Χουρμουζιάδου** **53**
*Μάγος Κώστας*

**Κίνητρα, διαμεσολαβήσεις και επιδόσεις στην εκπαίδευση. Το χρονικό συγγραφής του βιβλίου** **56**
*Ορφανίδη Ιουλία*

**Κίνητρα, Διαμεσολαβήσεις και Επιδόσεις στην Εκπαίδευση - Βιβλιοπαρουσίαση** **59**
*Γεωργογιάννης Παντελής*

# Διοίκηση Εκπαίδευσης **61**

**Η οργάνωση εκδηλώσεων και ο ρόλος τους στην ποιότητα της σχολικής μονάδας** **63**
*Αμπατζόγλου Αναστασία*

**Οι αντιλήψεις των υποδιευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το βαθμό επάρκειας – ικανοτήτων απόδοσής τους, σχετικά με κοινές διοικητικές ευθύνες** **74**
*Αναστασίου Αδάμος - Βαλκάνος Ευθύμιος - Φραγκούλης Ιωσήφ*

**Διευθυντής σχολικής μονάδας και σχολική επιτροπή: ένα νέο μοντέλο συνδιοίκησης** **87**
*Βασιλειάδου Πολύμνια*

**Η χρήση των νέων τεχνολογιών από τη Διοίκηση του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.** **97**
*Γκέκα Πηνελόπη - Σιόλου Ευδοξία - Παγγέ Τζένη*

**Τα αίτια για την έμφυλη στελέχωση της εκπαιδευτικής διοίκησης σύμφωνα με τις απόψεις γυναικών εκπαιδευτικών** **110**
*Δαγδιλέλη Ιωάννα*

**Ο πολυδιάστατος ρόλος του Διευθυντή ως ηγέτη στο σύγχρονο ελληνικό δημοτικό σχολείο.** **125**
*Ευαγγέλου Φίλιππος*

**Αντιλήψεις Εκπαιδευτικών για τη Σχολική Ηγεσία: Έρευνα σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.** **135**
*Κουρμπέλη Δήμητρα*

**Η μετασχηματιστική ηγεσία ως παράγοντας ανάπτυξης της σχολικής μονάδας.** **155**
*Κουσκουλή Ευαγγελία - Μπαλαμπανίδου Ζαφείρα*

**Η σημασία των τύπων ηγεσίας και της διαχείρισης των συγκρούσεων στην αποτελεσματική λειτουργία των διαπολιτισμικών και μη εκπαιδευτικών οργανισμών.** **166**
*Κρέκης Δημήτριος*

**Η σημασία της επικοινωνίας και της συνεργασίας στη σχολική μονάδα- Ο ρόλος του διευθυντή** **176**
*Κωλέττη Ελένη - Ψωμά Βασιλική*

**Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στην υιοθέτηση καινοτομιών** **185**
*Μποντίλας Λεωνίδας*

*Μπούσιος Κωνσταντίνος*

**Η επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων σύμφωνα με το Νόμο 3848/2010 – Εμπειρική έρευνα** **207**
*Ρεντίφης Γεράσιμος*

**Εκπαίδευση και Διοίκηση Ανθρωπίνων Πόρων: Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου στο σύγχρονο Μάνατζμεντ** **219**
*Γρηγόρης Σκιαδάς*

*Τζοβλά Ειρήνη - Ρεντίφης Γεράσιμος - Κούκης Νικόλαος*

**Νέο Σχολείο: Μορφές Επικοινωνίας και ο Επικοινωνιακός Ρόλος του Διευθυντή της Σχολικής Μονάδας** **239**
*Τζώτζου Μαρία - Αναστασόπουλος Μαρίνος*

# Ειδικά Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης **253**

**Δουλεύοντας και Μαθαίνοντας με Παιδιά και Ενήλικες Ρομά. Ένα Παράδειγμα από τη Ρόδο** **255**
*Σκούρτου Ελένη - Μακρογιάννη Τσαμπίκα - Λάμπρου Πολυξένη*

**Η χρησιμότητα από την επαφή του μαθητή με θέματα Αειφόρου Ανάπτυξης και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση** **260**
*Καδιγιαννόπουλος Γεώργιος - Νικολάου Γεώργιος*

**Τα προγράμματα Αγωγής Υγείας ως μέσο προώθησης της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση** **269**
*Καδιγιαννόπουλος Γεώργιος - Φαρσάρης Γεώργιος - Πανταζέλου Ελένη*

**Play with me, not with P/C: Παιχνίδι και ψηφιακές δημιουργίες στο πλαίσιο ενός Διαπολιτισμικού Ευρωπαϊκού Προγράμματος Comenius** **275**
*Κορκοβέλου Αγγελική*

**Παράγοντες διαμόρφωσης της κουλτούρας ενός σχολείου. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Β/θμιας εκπαίδευσης στους νομούς Φλώρινας και Αττικής** **284**
*Μπούτσκου Λεμονιά - Κωστοπούλου Μαρία*

**Δημιούργησε ένα μονοπάτι, εξέλιξε έναν περίπατο. Περπατώντας στο Μον Ρεπό με τον Πατριμονίτο.** **294**
*Κοσκινά Ελένη-Μαρία*

# Επάρκεια, Ετοιμότητα και Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση **307**

**Ο ρόλος του καθηγητή στην εκπαιδευτική διαδικασία** **309**
*Αθανασέλου Αργυρώ - Χαμπηλομάτη Παρασκευή*

**Η συμβολή της Σχολικής Μονάδας στη βιωσιμότητα του Πολιτισμού** **315**
*Κοσκινά Ελένη-Μαρία*

**Πρόταση εφαρμογής προγράμματος εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό** **323**
*Κούκης Νικόλαος Ι. – Τζοβλά Ειρήνη*

**Σκιαγράφηση υπηρεσιακού και επιστημονικού προφίλ εκπαιδευτικών που διδάσκουν στην Έκτη Δημοτικού** **331**
*Μαστρογιάννης Αλέξιος*

**Διοίκηση δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: η αξιολόγηση, η οργάνωση της σχολικής εκπαίδευσης και η συμμετοχή των γονέων** **343**
*Σαμαράς Βασίλης, Σαμαρά Αναστασία-Θεοδώρα*

**Σχέδιο εσωτερικής αξιολόγησης πτυχών εκπαιδευτικού οργανισμού** **362**
*Αλεξάνδρα Σούλη, M.Ed., M.sc., Σχολική Σύμβουλος ΠΕ04*

**Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών των ελλήνων εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό.** **376**
*Τζοβλά Ειρήνη, Κούκης Νικόλαος Ι.*

**Διαχείριση κρίσεων: Δημιουργώντας ένα ασφαλές σχολείο** **384**
*Αγγελική Τοτόλου*

**Διδασκαλία και αξιολόγηση. Το διδακτικό έργο μπορεί να αξιολογηθεί; (Θέσεις – Απόψεις)** **393**
*Χαμπηλομάτη Παρασκευή - Αθανασέλου Αργυρώ*

**Οι Εκπαιδευτικές Ανάγκες των Διευθυντών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Λίγο πριν την Εφαρμογή του Νόμου για την Αξιολόγηση** **401**
*Χατζηγιάννης Θεόδωρος – Λιμαράκη Μαρία*

# Μετανάστευση, μεταναστευτική πολιτική και αυταρχικότητα στο σχολείο **415**

**Οι εσωτερικά εκτοπισμένοι (οι εσωτερικοί μετανάστες)-το θεσμικό πλαίσιο και οι υπάρχοντες δικαιϊκοί κανόνες (Το παράδειγμα της περιοχής των Μεγάλων Λιμνών, Κεντρική Αφρική).** **417**
*Βελέντζα Χριστίνα*

**Η υποχώρηση του κοινωνικού κράτους : η σχέση κράτους και πολίτη** **433**
*Γούγα Γεωργία - Ανδρουτσόπουλος Ανδρέας*

*Ίτσου Γεωργία - Νικολάου Γεώργιος*

**Ταξικότητα και αυταρχισμός στο σχολείο, μέσα από το έργο της Έλλης Αλεξίου** **454**
*Καπραβέλου Αλεξία*

**Μετανάστευση, ευρωπαϊκές κοινωνικές αξίες και γλώσσα: Συγκριτική αποτύπωση συμπερασμάτων του προγράμματος GRUNDTVIG "MIVAL" 2011-2013.** **469**
*Τσεκούρα Βασιλική - Βάθη Παναγιώτα*

# Σχολική βία και εκφοβισμός **479**

**Συμβουλευτική και ψυχοδραματικές τεχνικές για μαθητές που εκδηλώνουν σχολική βία** **481**
*Κιτσάκη Βασιλική*

**Σχολικός εκφοβισμός και εθνοπολιτισμική ετερότητα** **489**
*Νικολάου Γεώργιος - Μαντέλη Αννέτα*

**Σχολικός Εκφοβισμός και Εθνοπολιτισμική Ετερότητα: Πρακτικές και Δράσεις για την Πρόληψη της Εκδήλωσης του Φαινομένου** **502**
*Σαμσάρη Ελένη - Νικολάου Γεώργιος*

# Ταξικότητα και αυταρχισμός στο σχολείο, μέσα από το έργο της Έλλης Αλεξίου

***Καπραβέλου Αλεξία***

## Περίληψη

Η λογοτέχνιδα και δοκιμιογράφος συγγραφέας Έλλη Αλεξίου (1894-1988) ασκεί, μέσα από τα έργα της, οξεία κριτική στο εκπαιδευτικό σύστημα, στα στελέχη της εκπαίδευσης και σε μεγάλο τμήμα των εκπαιδευτικών, διαπιστώνοντας ότι οι αδικημένοι της εκπαίδευσης είναι οι μαθητές χαμηλών οικονομικοκοινωνικών στρωμάτων, που δεν διαθέτουν πόρους και οι συνήθειές τους είναι ξένες προς τη σχολική ζωή, και οι ριζοσπαστικοί ευσυνείδητοι εκπαιδευτικοί, που αντιστέκονται στην ευνοιοκρατία και στον συντηρητισμό. Το σχολείο είναι επίσης ξένο προς τη γλώσσα και τις συνήθειές των μαθητών από τα χωριά, δεν μεριμνά για τις μαθητικές υλικές ανάγκες, είναι ανιαρό και δεν αναδεικνύει τις κλίσεις τους, καταπιέζει με τη βαθμολογία και τις τιμωρίες. Αποτελεί εξάλλου πεδίο άσκησης εξουσίας (φθόνος ή αναλγησία μεταξύ εκπαιδευτικών, αυθεντία των εκπαιδευτικών, επιβολή της ισχύος κάποιων γονέων, παλληκαρισμοί μαθητών), ανταγωνισμού για τα προσωπικά συμφέροντα (παραπαιδεία, συναλλαγές και διαφθορά, κομματισμός, υποκρισία) και επιβολής της κυρίαρχης ιδεολογίας, διώκοντας όσους αντιστέκονται.

## Abstract

The litterateur and essayist author, Elli Alexiou (1894-1988) sharply criticises the educational system, its officers and the largest part of the teachers, through her books, stating that the wronged of the educational process are the students of low socioeconomic strata, who don not have adequate resources, and their habits are alien to school life, as well as the radical and conscientious educators, who resist against favouritism and conservatism. School remains alien to the language and habits of rural pupils, does not take care of students' material needs and does not accent their talents, is considered as boring, oppresses using assessment ant punishment. Besides, school is presented as a field for exercising authority (through envy or analgesia among teachers, through teachers' authenticity, through several parents' enforcement of power, through underage bullying), as a field for antagonism in favour of personal interests (paid extra education, exchanges and corruption, partisanship, hypocrisy), and for imposition of dominant ideology, prosecuting those that resist.

## 1. Εισαγωγή

Η Έλλη Αλεξίου εργάστηκε ως δασκάλα και, αργότερα, ως καθηγήτρια γαλλικής. Δίδαξε και σε σχολεία της ελληνικής παροικίας στη Γαλλία (1945-1949) και, στη συνέχεια, στη Ρουμανία. Υπήρξε συγγραφέας λογοτεχνίας για παιδιά και ενήλικες, και κριτικός αναλυτικών προγραμμάτων. Σε όλα τα έργα της, που χρονολογούνται από το 1923 ως το 1979, προβάλλεται η σχολική περίοδος. Το σχολείο, στίβος δουλειάς, ανταγωνισμού και

απόρριψης των φτωχών, κακοντυμένων παιδιών[1], συνδέεται με τον κοινωνικό περίγυρο. Φωτεινή εξαίρεση αποτελεί η ευαισθησία μερικών εκπαιδευτικών[2]. Οι παιδικές ψυχές είναι γεμάτες χάρη και ξενοιασιά αλλά και τραγικότητα (φτώχεια, ασθένεια, αναπηρία), που θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί με την ανθρωπιά και την κοινωνική αλληλεγγύη[3]. Η Αλεξίου ως δασκάλα κρατούσε ημερολόγιο, καταγράφοντας σχολικά στιγμιότυπα[4].

Η Τατιάνα Γκρίτση-Μιλλιέξ χαρακτηρίζει την Έλλη Αλεξίου συγγραφέα, δασκάλα και επαναστάτρια[5], που προβάλλει παιδιά ανυπεράσπιστα μπροστά στην κοινωνική αδικία[6], πονεμένες[7] ανθρώπινες ψυχές[8], εικόνες φτώχειας των μαθητών και αδιαφορίας των κοινοτικών αρχόντων για την εκπαίδευση[9]. Αποκαλύπτει τη ζωή των φτωχών παιδιών-μαθητών[10] και τον αγώνα της δασκάλας να φροντίζει τα παιδιά, για να μην αναγκαστούν να εγκαταλείψουν το σχολείο[11]. Το έργο της καθίσταται δύσκολο, σε σκοτεινές και ανήλιαγες τάξεις[12]. Αγαπημένο θέμα της είναι ο μαθητής από μη ευνοημένα οικονομικοκοινωνικά στρώματα, «η κοινωνική θέση του παιδιού και η συναισθηματική απήχηση στην ψυχή του, από τις πρώτες του επαφές μ' ένα κοινωνικό περίγυρο που αγνοεί την ανέχεια και την ταπείνωση της στέρησης»[13]. Με τη ρεαλιστική και ανθρωπιστική γραφή της, η Αλεξίου ασχολείται με τα προβλήματα του παιδιού: φτώχεια, προσφυγιά, ορφάνια, αρρώστια, κακοποίηση/παραμέληση, δυσκολίες μάθησης που όμως μπορούν να αναδείξουν για αντιστάθμισμα το ταλέντο σε άλλον τομέα, μη ακαδημαϊκό[14].

Παράλληλα, η συγγραφέας καταγγέλλει το σχολείο, που παρεμποδίζει την ελεύθερη έκφραση των μαθητών, καθιστώντας ως καταναγκαστικό έργο ακόμα και τη σχολική εκδρομή, και που διώκει τα θαρραλέα αλλά απροστάτευτα παιδιά. Αντιθέτως,

---

1 Κυρίως στο ''Γ΄ Χριστιανικόν Παρθεναγωγείον'', κατά την Μαυροειδή-Παπαδάκη.

2 Περισσότερο στο ''Γ΄ Χριστιανικόν Παρθεναγωγείον'' και στο ''Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή'', κατά την Μαυροειδή-Παπαδάκη.

3 Ιδιαιτέρως στο ''Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή'', κατά την Μαυροειδή-Παπαδάκη. Μαυροειδή-Παπαδάκη, Σοφία (1978[2]), Έλλη Αλεξίου. Η ζωή και το έργο της, Στο: Έλλη Αλεξίου, *Σπονδή. Διηγήματα*, Αθήνα: Καστανιώτης, σσ. 9, 11, 14-19.

4 Πολίτης, Φώτος (1963/1988[4]), Κριτική παρουσίαση, Στο: Έλλη Αλεξίου, *Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή. Διηγήματα*, Αθήνα: Καστανιώτης, σ. 10.

5 Γκρίτση-Μιλλιέξ, Τατιάνα (1979), Η δασκάλα με τα ανθρώπινα μάτια, Στο: Συλλογικό, *Έλλη Αλεξίου. Μικρό αφιέρωμα*, Αθήνα: Καστανιώτης, σ. 54.

6 Γκρίτση-Μιλλιέξ, Τατιάνα (1979), Η δασκάλα με τα ανθρώπινα μάτια, Στο: Συλλογικό, *Έλλη Αλεξίου. Μικρό αφιέρωμα*, Αθήνα: Καστανιώτης, σ. 57.

7 Ειδικά στον ''Φραντζέσκο'' και στην ''Φρόσω'', κατά τη Μιλλιέξ.

8 Ιλίνσκαγια, Σόνια (1979), Στους ζώντες υπέρ των ζώντων, Στο: Συλλογικό, *Έλλη Αλεξίου. Μικρό αφιέρωμα*, Αθήνα: Καστανιώτης, σ. 130.

9 Ιδίως στο ''Γ΄ Χριστιανικόν Παρθεναγωγείον'', όπου η νεοδιόριστη δασκάλα έρχεται αντιμέτωπη με τέτοια φαινόμενα, κατά τον Εγγονόπουλο. Εγγονόπουλος, Νίκος (1979), Το Ηράκλειο Κρήτης και το ''Γ΄ Χριστιανικόν Παρθεναγωγείον'', Στο: Συλλογικό, *Έλλη Αλεξίου. Μικρό αφιέρωμα*, Αθήνα: Καστανιώτης, σ. 118.

10 Η Έλλη Αλεξίου προβάλλει εικόνες φτώχειας και παιδικής θνησιμότητας (στον ''Φραντζέσκο'') και φτωχών μαθητριών (στο ''Γ΄ Χριστιανικόν Παρθεναγωγείον''). Καραντώνης, Ανδρέας (1979), Πεζογραφήματα της Έλλης Αλεξίου, Στο: Συλλογικό, *Έλλη Αλεξίου. Μικρό αφιέρωμα*, Αθήνα: Καστανιώτης, σ. 140.

11 Καραντώνης, Ανδρέας (1979), Πεζογραφήματα της Έλλης Αλεξίου, Στο: Συλλογικό, *Έλλη Αλεξίου. Μικρό αφιέρωμα*, Αθήνα: Καστανιώτης, σ. 141.

12 Κατσίκη-Γκίβαλου, Άντα (1979), Έλλη Αλεξίου, η παιδαγωγός (Επιλογή από το έργο της), Στο: Συλλογικό, *Έλλη Αλεξίου. Μικρό αφιέρωμα*, Αθήνα: Καστανιώτης, σ. 251.

13 Αυγέρης, Μάρκος (1963/1988[4]), Πρόλογος, Στο: Έλλη Αλεξίου, *Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή. Διηγήματα*, Αθήνα: Καστανιώτης, σ. 15.

14 Με επικέντρωση στο ''Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή'', κατά τον Αυγέρη.

χρέος του εκπαιδευτικού είναι η αγάπη προς το παιδί και η ανακάλυψη των αρετών του παιδιού[15]. Μέσα από τη σύγκρουση εκπαιδευτικών-μαθητών[16], η Έλλη Αλεξίου θίγει ζητήματα στην εκπαίδευση, όπως οι συναλλαγές και τα μικροσυμφέροντα, ο συντηρητισμός και η ακαμψία, ο εκφοβισμός και το ψέμα. Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές μετατρέπονται σε πειραματόζωα, στα οποία κάθε εκπαιδευτικός εφαρμόζει το παιδαγωγικό του σύστημα με προχειρότητα και επιρρίπτει την ευθύνη της σχολικής αποτυχίας στα 'σημερινά παιδιά'. Οι εναλλακτικές και ριζοσπαστικές φωνές δεν εισακούονται, όμως αποτελούν την πρωτοπορία για μελλοντικές αλλαγές[17].

Χρήσιμες είναι οι προτάσεις της για την αποστολή του εκπαιδευτικού, καθώς μπορούν να αποτελέσουν ολοκληρωμένο οδηγό για την κοινότητα των διδασκόντων μιας σχολικής μονάδας, απαλλαγμένης από διοικητικές ιεραρχίες. Χρέος λοιπόν του δασκάλου είναι:

- να κατακτήσει τις αρετές της θέλησης, υπομονής, γαλήνης, αυτοαγωγής, αλληλεγγύης, αγάπης, τιμιότητας, δικαιοσύνης, ελευθερίας,
- να επιτελεί το έργο του με αφοσίωση και χαρά,
- να καλλιεργεί φιλικές σχέσεις με τα παιδιά, ενώ το αντίθετο οφείλεται σε δική του αποτυχία, και να είναι σύμβουλός τους με το παράδειγμά του,
- να μην εκδηλώνει αδιαφορία, υπερπροστασία, καταπίεση, τιμωρητική συμπεριφορά,
- να συμβάλλει στην ανάπτυξη των δυνάμεων και δυνατοτήτων του παιδιού,
- να εφαρμόζει παιγνιώδεις ομαδικές δραστηριότητες,
- να ενθαρρύνει την επαφή και με το εξωσχολικό βιβλίο, παραμύθια, ποιήματα κλπ., ως πηγές γνώσης,
- να μην μετατρέπει το σχολείο σε κέντρο κομματικών και προσωπικών συμφερόντων[18].

## 2. Το ταξικό σχολείο: εχθρικό και ανούσιο για τους φτωχούς και 'διαφορετικούς'

Πλούσιο κοινωνικών διαπιστώσεων και προτάσεων είναι το έργο της Έλλης Αλεξίου. Για τη συγγραφέα, μαθητές από φτωχά οικονομικά περιβάλλοντα ενδέχεται να κάνουν απουσίες από το σχολείο, λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων, ενώ οι γονείς τους δεν ενδιαφέρονται για τη μόρφωση των παιδιών τους, ιδιαίτερα αν πρόκειται για θυγατέρες. Ως αποτέλεσμα, και τα ίδια τα παιδιά φαίνεται να αδιαφορούν για τη φοίτηση και την επίδοσή τους. Τα παιδιά αυτά, αν είχαν οικογένεια με οικονομική άνεση και με μέριμνα για τη σχολική τους σταδιοδρομία, θα μπορούσαν να γίνουν άριστοι μαθητές[19]. Παρατηρείται επίσης το φαινόμενο της πρώιμης σχολικής εγκατάλειψης για οικονομικούς λόγους[20].

---

15 Γιακουμάκη, Ελευθερία (1979), Παιδαγωγικά προβλήματα από το θεατρικό έργο «Μια μέρα στο Γυμνάσιο», Στο: Συλλογικό, *Έλλη Αλεξίου. Μικρό αφιέρωμα*, Αθήνα: Καστανιώτης, σσ. 243-244.

16 Εμφανίζεται εντονότερα στο έργο ''Μια μέρα στο Γυμνάσιο'', κατά τον Χαραλαμπίδη.

17 Χαραλαμπίδης, Γιώργος (1988[3]), Πρόλογος, Στο: Έλλη Αλεξίου, *Μια μέρα στο Γυμνάσιο. Θέατρο*, Αθήνα: Καστανιώτης, σσ. 12-13.

18 Κατσίκη-Γκίβαλου, Άντα (1979), Έλλη Αλεξίου, η παιδαγωγός (Επιλογή από το έργο της), Στο: Συλλογικό, *Έλλη Αλεξίου. Μικρό αφιέρωμα*, Αθήνα: Καστανιώτης, σσ. 252-261, 265, 268.

19 Αλεξίου, Έλλη (1931/1988[4]στ), Η Θοδώρα, Στο: Έλλη Αλεξίου, *Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή. Διηγήματα*, Αθήνα: Καστανιώτης, σσ. 115-119.

20 Αλεξίου, Έλλη (1938/1978[3]β), Ιμπέριαλ Κολλέγκι, Στο: Έλλη Αλεξίου, *Υπολείμματα επαγγέλματος. Διηγήματα*, Αθήνα: Καστανιώτης, σ. 122.

Τα παιδιά των φτωχών οικογενειών μεγαλώνουν πρόωρα εξαιτίας των πρόσθετων υποχρεώσεών τους, υποφέρουν από υπερκόπωση, λείπει το χαμόγελο από τα πρόσωπά τους. Επικεντρώνονται σε θέματα του πρακτικού βίου και οι φράσεις τους είναι σύντομες και ουσιαστικές. Το σχολείο οφείλει να δείχνει ανοχή και κατανόηση απέναντι στα παιδιά με οικογενειακά προβλήματα και προβλήματα υγείας. Η επιμέλεια που δείχνουν κάποια από αυτά, είναι γι' αυτά άθλος[21]. Συνήθως όμως το σχολικό κατεστημένο δεν αναγνωρίζει την προσπάθεια του παιδιού για μάθηση ούτε λαμβάνει υπόψη τις δυσκολίες της ζωής του[22].

Φτωχοί άνθρωποι, που επιπλέον μπορεί να έχουν προβλήματα υγείας, στέλνουν τα παιδιά τους στο σχολείο, για να έχουν αυτά χώρο να απασχολούνται[23] για πολλές ώρες[24]. Οι φτωχοί μαθητές έχουν ανάγκη την κοινωνική μέριμνα, για να επιβιώσουν, και τη σχολική προστασία, για να μην περιφέρονται στους δρόμους[25]. Το σχολείο οφείλει να παρέχει υλική βοήθεια, παρακάμπτοντας ακόμα και νόμους, που δεν είναι παρά γραφειοκρατικά εμπόδια στις ανθρώπινες ανάγκες[26].

Εκτός από τις ταξικές ανισότητες, η συγγραφέας αναφέρει και τις γεωγραφικές ανισότητες, αναλύοντας τη σχολική ζωή των παιδιών από τα χωριά. Το σχολείο πρέπει να ενθαρρύνει τα χωριατόπουλα να αναδεικνύουν με υπερηφάνεια τον τοπικό τους πολιτισμό και τις ασχολίες της υπαίθρου, παράλληλα με την παροχή ακαδημαϊκών γνώσεων σε όλους τους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός έχει χρέος να σεβαστεί τις ιδιαιτερότητες των χωριατόπουλων, όπως τον αυθορμητισμό και την έλλειψη τυπικής ευγένειας, την αδιακρισία, τη μη τήρηση του προγράμματος και κάποιων σχολικών κανόνων, τις ιδιομορφίες στην εμφάνιση, στάση, κίνηση. Τα χωριατόπουλα, επίσης, διαθέτουν σκέψη προσανατολισμένη στις πρακτικές δραστηριότητες και αρνούνται την αφηρημένη γνώση που δεν μπορεί να αποδειχθεί. Αντιπροτείνουν την προσωπική τους εκδοχή, που προκύπτει από την καθημερινή τους ζωή, είναι δηλαδή βιωματική. Η σχολική ακαδημαϊκή γνώση, ωστόσο, δεν αγγίζει την πραγματική καθημερινή ζωή της πόλης ή της υπαίθρου. Σε τελική ανάλυση, αφορά και προορίζεται για τα παιδιά της μεσαίας και ανώτερης τάξης, ενώ είναι ξένη προς τις συνήθειες και τον τρόπο ζωής των παιδιών της εργατικής τάξης και του αγροτικού πληθυσμού[27].

---

21 Αλεξίου, Έλλη (1931/1988[4]δ), Η Φρόσω, Στο: Έλλη Αλεξίου, *Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή. Διηγήματα*, Αθήνα: Καστανιώτης, σσ. 98-99, 101-102.

22 Αλεξίου, Έλλη (1973/1988[3]β), *Μια μέρα στο Γυμνάσιο. Θέατρο*, Αθήνα: Καστανιώτης, σ. 57.

23 Από τους ριζοσπαστικούς κοινωνιολόγους της εκπαίδευσης έχει, βέβαια, επικριθεί ο ρόλος του σχολείου ως μηχανισμού αποτροπής της 'αλητείας' και των επικίνδυνων για το κοινωνικό σύστημα δράσεων της νεολαίας. Εδώ η Αλεξίου παρουσιάζει μια διαφορετική διάσταση, θετική, το ρόλο του σχολείου ως επιβοηθητικού της οικογενειακής φύλαξης και ανατροφής των παιδιών, ώστε οι γονείς να μην επιβαρύνονται σωματικά και ψυχολογικά για πολλές ώρες. Αυτό όμως δείχνει και α) το ιδιαίτερα επιβαρυμένο επάγγελμα του εκπαιδευτικού ανηλίκων και τον κίνδυνο επαγγελματικής εξουθένωσης, καθώς και β) το ότι οι διοικητές μετακυλύουν το φορτίο της εποπτείας και αγωγής από τους γονείς στους εκπαιδευτικούς, για να διατηρούν τις διενέξεις σε επίπεδο βάσης και να μένουν οι ίδιοι αλώβητοι. Επομένως, αίρεται το θετικό χαρακτηριστικό αυτού του ρόλου του σχολείου.

24 Αλεξίου, Έλλη (1931/1988[4]δ), Η Φρόσω, Στο: Έλλη Αλεξίου, *Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή. Διηγήματα*, Αθήνα: Καστανιώτης, σσ. 98, 101.

25 Εδώ η Αλεξίου παρουσιάζει μια δεύτερη θετική διάσταση, την επαφή των παιδιών με τη γνώση και τέχνη στο σχολείο, αντί της ανιαρής αδράνειας μακριά από το σχολείο.

26 Αλεξίου, Έλλη (1923 α΄ δημοσ./1931 εκδ./1988[4]), Ο Φραντζέσκος, Στο: Έλλη Αλεξίου, *Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή. Διηγήματα*, Αθήνα: Καστανιώτης, σσ. 23-33.

27 Αλεξίου, Έλλη (1931/1988[4]ε), Στο πέρασμα του καιρού, Στο: Έλλη Αλεξίου, *Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή. Διηγήματα*, Αθήνα: Καστανιώτης, σσ. 194-200.

Τα δίδακτρα στην εκπαίδευση αποκλείουν τα παιδιά των φτωχών οικογενειών από τη μόρφωση[28]. Όμως, ακόμα και χωρίς επίσημα δίδακτρα, η συγγραφέας καταγγέλλει την τακτική των καθηγητών, κυρίως των μαθηματικών, να διδάσκουν χωρίς μεταδοτικότητα, ώστε οι μαθητές να μην κατανοούν και να αναγκάζονται να καταφεύγουν στην επί χρήμασι παραπαιδεία[29]. Τα φτωχά παιδιά δυσκολεύονται επίσης να αξιοποιήσουν τα ταλέντα τους, αν απαιτούνται χρήματα γ' αυτό[30].

Το σχολείο πρέπει να ενθαρρύνει το παιδί, αν αυτό διαθέτει κάποιο ταλέντο, όχι να το ταλαιπωρεί με συσσώρευση άχρηστων γνώσεων, τις οποίες ο μαθητής δεν μπορεί και δεν επιθυμεί να κάνει κτήμα του, και να συνεργάζεται με τους γονείς, ώστε αυτοί να μην αποκόπτουν το παιδί από τις φυσικές του κλίσεις και το καταδικάσουν σε επαγγελματική αποτυχία[31]. Γιατί, συνήθως, οι γονείς αποτρέπουν τα παιδιά τους από την αξιοποίηση των ταλέντων τους, αν αυτά τα ταλέντα δεν προέρχονται από τις συμβατικές ακαδημαϊκές σπουδές[32].

Το σχολείο είναι τόσο βαρετό για μερικούς μαθητές, ώστε προσποιούνται αδιαθεσία, για να φύγουν απ' αυτό νωρίτερα και να κάνουν κάτι πιο ευχάριστο[33]. Στηλιτεύεται η εμμονή του αναλυτικού προγράμματος σπουδών στην εκμάθηση της γραμματικής των αρχαίων ελληνικών[34]. Η συγγραφέας σατιρίζει την ανούσια εκμάθηση του συντακτικού και αντιπροτείνει την εξάσκηση με γλωσσικά παιχνίδια, τα οποία μπορεί κανείς να βρει σε παιδαγωγικά[35] περιοδικά[36].

## 3. Το αυταρχικό σχολείο: άσκηση εξουσίας, φόβος, διώξεις

Για τη συγγραφέα, κάθε μαθητής έχει προσδοκίες και όνειρα στη ζωή του, ανάλογα με την προσωπικότητά του και τις ανάγκες του: ο φτωχός επιθυμεί την καλή διατροφή, ο κυριαρχικός να εξουσιάζει, ενώ ο ίδιος να είναι απείθαρχος, περιφρονητικός και θρασύς με όλους[37]. Η συγγραφέας αφήνει να εννοηθεί όμως ότι η άσκηση εξουσίας δεν αποτελεί συνήθως ίδιον των φτωχών κοινωνικών στρωμάτων. Επιπλέον, η Έλλη Αλεξίου αναφέρεται στα συνεσταλμένα παιδιά, που χρειάζονται ενθάρρυνση, μια και φοβούνται την κριτική των μεγαλυτέρων αλλά και των συνομηλίκων τους[38]. Γενικότερα,

---

28 Αλεξίου, Έλλη (1973/1988[3]β), *Μια μέρα στο Γυμνάσιο. Θέατρο*, Αθήνα: Καστανιώτης, σσ. 64-65.

29 Αλεξίου, Έλλη (1955/1983[2]), *Παραπόταμοι. Μυθιστόρημα*. Αθήνα: Καστανιώτης, σ. 121.

30 Αλεξίου, Έλλη (1962/1978[2]), Έρωτας, Στο: Έλλη Αλεξίου, *Μυστήρια. Διηγήματα*, Αθήνα: Καστανιώτης, σ. 25.

31 Αλεξίου, Έλλη (1931/1988[4]α), Η Βαγγελίτσα, Στο: Έλλη Αλεξίου, *Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή. Διηγήματα*, Αθήνα: Καστανιώτης, σσ. 45-48.

32 Αλεξίου, Έλλη (1962/1978[2]), Έρωτας, Στο: Έλλη Αλεξίου, *Μυστήρια. Διηγήματα*, Αθήνα: Καστανιώτης, σ. 25.

33 Αλεξίου, Έλλη (1973/1988[3]β), *Μια μέρα στο Γυμνάσιο. Θέατρο*, Αθήνα: Καστανιώτης, σσ. 43-46.

34 Αλεξίου, Έλλη (1955/1983[2]), *Παραπόταμοι. Μυθιστόρημα*. Αθήνα: Καστανιώτης, σ. 121.

35 όπως ήταν τότε «Η Διάπλασις των Παίδων». Αλεξίου, Έλλη (1978/1982), Όλα για το καλό, Στο: Έλλη Αλεξίου, *Παίζομε κουκλοθέατρο; Θέατρο*, Αθήνα: Καστανιώτης, σσ. 49-53.

36 Αλεξίου, Έλλη (1978/1982), Όλα για το καλό, Στο: Έλλη Αλεξίου, *Παίζομε κουκλοθέατρο; Θέατρο*, Αθήνα: Καστανιώτης, σσ. 51-52.

37 Αλεξίου, Έλλη (1931/1988[4]γ), Η Μερόπη, Στο: Έλλη Αλεξίου, *Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή. Διηγήματα*, Αθήνα: Καστανιώτης, σσ. 105-106.

38 Αλεξίου, Έλλη (1931/1988[4]α), Η Βαγγελίτσα, Στο: Έλλη Αλεξίου, *Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή. Διηγήματα*, Αθήνα: Καστανιώτης, σ. 38.

θεωρεί ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι φιλικός, για να αποβάλουν οι μαθητές τις φοβίες τους[39].

Οι προαγωγικές, οι εισιτήριες εξετάσεις αλλά και η καθημερινή προετοιμασία για τα σχολικά μαθήματα γεμίζει τους μαθητές με άγχος και υπερένταση. Σε τέτοιες στιγμές χρειάζονται τη συμπαράσταση των γονιών τους[40]. Η συγγραφέας σατιρίζει τη βαθμοθηρία και τα επακόλουθά της, δηλαδή την αγωνία των μαθητών να βελτιώσουν τη βαθμολογία τους, καταπονούμενοι με εντατική μελέτη, τις πιέσεις που δέχονται από τις υψηλές προσδοκίες των γονιών και που οδηγούν σε παράπονα και φιλονικίες, τον ανταγωνισμό και τις συκοφαντίες μεταξύ συμμαθητών, την 'παντοδυναμία' του εκπαιδευτικού που αξιολογεί[41].

Το αυταρχικό σχολείο επικροτεί την παρρησία λόγοις, όχι έργοις. Με τις τιμωρίες, το σχολείο καταπνίγει απόψεις που δεν εντάσσονται στην κυρίαρχη ιδεολογία που εγχαράσσει στους μαθητές. Οι απόψεις αυτές δεν βρίσκουν στήριξη από άλλα άτομα ή ομάδες, μπροστά στα προσωπικά συμφέροντα[42]. Η φοβία και τα συμφέροντα επηρεάζουν τις αποφάσεις και των καθηγητών[43]. Ο μαθητής φοβάται να εκφράσει ανοιχτά τις απόψεις του και ντρέπεται να διεκδικήσει την υπεράσπισή του από επιβουλές και τιμωρίες[44]. Όμως το σχολείο που τιμωρεί την παρρησία, το θάρρος, την ειλικρίνεια, διδάσκει στα παιδιά το ψέμα και την υποκρισία, την κολακεία, την προδοσία, την παθητικότητα. Οι οικογένειες δεν μπορούν έτσι να εμπιστεύονται το σχολείο για τη διάπλαση των παιδιών τους[45]. Ακόμα και ο εκπαιδευτικός που διαθέτει παρρησία κινδυνεύει με διώξεις[46]. Στο σχολείο, «τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές κατέχονται από αισθήματα δειλίας, υποψίας, υπολογισμών. Οι μαθητές φοβούνται να μην πέσουν στη δυσμένεια των καθηγητών και δεν εκφράζουνται ελεύθερα, και οι καθηγητές κάνουν τους άγριους, για να μη χάσουν την επιβολή και το κύρος τους… Όλοι φυλάγουνται. Ενώ αν αντικρύζουνταν σαν ενιαίο, ενωμένο σύνολο, όλα θα βάδιζαν εποικοδομητικά και άνετα και για τις δυο πλευρές»[47].

Σε εποχές λογοκρισίας, η επίσημη εκπαίδευση προκρίνει βιβλία υπερσυντηρητικά[48]. Σε εποχές δικτατορίας ή κατ' επίφαση δημοκρατίας τιμωρούνται οι μαθητές που εκφράζουν αντικαθεστωτικές απόψεις, εκτός αν δηλώσουν μετάνοια(!), για να απαλλαγεί ο σύλλογος διδασκόντων από την ευθύνη ότι συμμερίζεται αντικαθεστωτικές ιδέες[49]. Γενικά, τιμωρούνται ή βαθμολογικά παραπέμπονται ή απορρίπτονται τα παιδιά που δεν μπορούν να βλάψουν τον διευθυντή, διότι προέρχονται από οικογένειες χωρίς οικονομική, πολιτική και κοινωνική ισχύ, αν εκφράζουν αντιπολιτευτικό λόγο, επιπλέον

39 Αλεξίου, Έλλη (1973/1988³β), *Μια μέρα στο Γυμνάσιο. Θέατρο*, Αθήνα: Καστανιώτης, σ. 38.
40 Αλεξίου, Έλλη (1972/1983²), Και υπέρ των ζώντων, Στο: Έλλη Αλεξίου, *Και υπέρ των ζώντων. Διηγήματα*, Αθήνα: Καστανιώτης, σ. 46.
41 Αλεξίου, Έλλη (1978/1982), Όλα για το καλό, Στο: Έλλη Αλεξίου, *Παίζομε κουκλοθέατρο; Θέατρο*, Αθήνα: Καστανιώτης, σσ. 49-53.
42 Αλεξίου, Έλλη (1973/1988³α), Προλογικό σημείωμα, Στο: Έλλη Αλεξίου, *Μια μέρα στο Γυμνάσιο. Θέατρο*, Αθήνα: Καστανιώτης, σσ. 16-17.
43 Αλεξίου, Έλλη (1973/1988³β), *Μια μέρα στο Γυμνάσιο. Θέατρο*, Αθήνα: Καστανιώτης, σ. 101.
44 Αλεξίου, Έλλη (1973/1988³β), *Μια μέρα στο Γυμνάσιο. Θέατρο*, Αθήνα: Καστανιώτης, σ. 41.
45 Αλεξίου, Έλλη (1973/1988³β), *Μια μέρα στο Γυμνάσιο. Θέατρο*, Αθήνα: Καστανιώτης, σσ. 56, 58.
46 Αλεξίου, Έλλη (1973/1988³β), *Μια μέρα στο Γυμνάσιο. Θέατρο*, Αθήνα: Καστανιώτης, σ. 91.
47 Αλεξίου, Έλλη (1973/1988³α), Προλογικό σημείωμα, Στο: Έλλη Αλεξίου, *Μια μέρα στο Γυμνάσιο. Θέατρο*, Αθήνα: Καστανιώτης, σ. 15.
48 Αλεξίου, Έλλη (1973/1988³β), *Μια μέρα στο Γυμνάσιο. Θέατρο*, Αθήνα: Καστανιώτης, σ. 74.
49 Αλεξίου, Έλλη (1973/1988³β), *Μια μέρα στο Γυμνάσιο. Θέατρο*, Αθήνα: Καστανιώτης, σσ. 75-78, 80.

ο διευθυντής και η ομάδα των προθύμων ακολούθων του εξασφαλίζουν την εύνοια της κυβέρνησης[50].

Πολλοί εκπαιδευτικοί προσαρμόζουν τις απόψεις τους στην τάξη, ανάλογα με το κόμμα που κυβερνά[51]. Όπου δεν υπάρχει αξιοκρατία και οι διορισμοί γίνονται με 'κοινωνικά' κριτήρια, οι αδιόριστοι εκπαιδευτικοί εφευρίσκουν τρόπους να πείσουν τους υψηλά ιστάμενους ότι δικαιούνται τον διορισμό, επιστρατεύοντας μάλιστα και γνωστούς τους που έχουν πρόσβαση στους θεσμούς[52].

Στα σχολεία της Κατοχής βασίλευε «η ατιμία, η προδοσία, η πρόστυχη συναλλαγή, η τρομοκρατία»[53], όργιο εκδουλεύσεων, αλληλοσυκοφαντιών, αλληλοκαταγγελιών και βίας, ενώ πρωτοστάτες αντιστασιακοί εκπαιδευτικοί δολοφονούνταν[54]. Τα παιδιά όσων διώκονταν για τα πολιτικά τους φρονήματα αποκλείονταν από την εκπαίδευση, γι' αυτό αναγκάζονταν να φοιτούν με ψεύτικα στοιχεία. Αν όμως εντοπίζονταν, τιμωρούνταν και τα ίδια και οι δάσκαλοί τους που τα έκαναν δεκτά[55]. Το αυταρχικό κράτος προέβη σε απολύσεις από την εκπαίδευση και μετά τον πόλεμο (β΄ παγκόσμιο και εμφύλιο), με κριτήρια ιδεολογικοπολιτικά[56] και προστάτευσε τους δωσίλογους εκπαιδευτικούς[57].

Όμως οι διώξεις πρέπει να αντιμετωπίζονται όχι με ηττοπάθεια και αυτοκαταστροφική διάθεση αλλά δυναμικά και διεκδικητικά[58]. Υπάρχουν πολλές περιπτώσεις ηρωίδων διδασκαλισσών σε χρόνια ανελευθερίας και βίας[59]. Οι ριζοσπαστικοί εκπαιδευτικοί, ούτως ή άλλως, παρόλο που αγαπούν τη διδασκαλία και υπηρετούν την εκπαίδευση για να προσφέρουν στους μαθητές, καταπιέζονται στο αστικό σχολείο, αναγκαζόμενοι να διδάσκουν ό,τι τους διατάσσουν, με βιβλία γραμμένα από τους ιθύνοντες[60].

## 4. Το ανταγωνιστικό και διεφθαρμένο σχολείο

Η Έλλη Αλεξίου υποστηρίζει ότι ενάντια στο σχολικό κατεστημένο που συνδυάζει την καταπίεση με την επιλεκτική ασυδοσία, τάσσονται οι τίμιοι και θαρραλέοι εμπλεκόμενοι στην εκπαίδευση, ενώ το υπηρετούν οι αδύναμοι και οι ιδιοτελείς. Τα μέλη του συλλόγου διδασκόντων που ανήκουν στην πρώτη κατηγορία είναι οι ολιγάριθμοι πρωτοπόροι, που μοιράζονται μεταξύ τους χαρές και θλίψεις, ενώ στη δεύτερη ανήκει η πλειοψηφία. Τις δύο κατηγορίες χωρίζει αγεφύρωτο χάσμα. Ο παράγοντας της συνείδησης δεν αρκεί για να εξηγήσει το φαινόμενο. Μια εξήγηση μπορεί να είναι η

50 Αλεξίου, Έλλη (1973/1988³β), *Μια μέρα στο Γυμνάσιο. Θέατρο*, Αθήνα: Καστανιώτης, σσ. 82, 87, 89.
51 Αλεξίου, Έλλη (1973/1988³β), *Μια μέρα στο Γυμνάσιο. Θέατρο*, Αθήνα: Καστανιώτης, σ. 42.
52 Αλεξίου, Έλλη (1931/1988⁴β), Η ιστορία του Δημητράκη, Στο: Έλλη Αλεξίου, *Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή. Διηγήματα*, Αθήνα: Καστανιώτης, σσ. 81-82.
53 Αλεξίου, Έλλη (1964/1984³), *Και ούτω καθεξής. Μυθιστόρημα*. Αθήνα: Καστανιώτης, σ. 149.
54 Αλεξίου, Έλλη (1964/1984³), *Και ούτω καθεξής. Μυθιστόρημα*. Αθήνα: Καστανιώτης, σσ. 149-151, 153-155, 158-162.
55 Αλεξίου, Έλλη (1972/1978²), *Δεσπόζουσα. Μυθιστόρημα*, Αθήνα: Καστανιώτης, σσ. 164-165, 203)
56 Αλεξίου, Έλλη (1986), Έτσι κάηκε το δάσος, Στο: Έλλη Αλεξίου, *Έτσι κάηκε το δάσος. Μόνο από αγάπη. Θέατρο*, Αθήνα: Καστανιώτης, σσ. 31-32.
57 Αλεξίου, Έλλη (1964/1984³), *Και ούτω καθεξής. Μυθιστόρημα*. Αθήνα: Καστανιώτης, σσ. 172, 194.
58 Αλεξίου, Έλλη (1973/1988³β), *Μια μέρα στο Γυμνάσιο. Θέατρο*, Αθήνα: Καστανιώτης, σ. 42.
59 Αλεξίου, Έλλη (1958/1986²), *Με τη λύρα. Μυθιστόρημα*, Αθήνα: Καστανιώτης, σ. 120.
60 Αλεξίου, Έλλη (1964/1984³), *Και ούτω καθεξής. Μυθιστόρημα*. Αθήνα: Καστανιώτης, σ. 174.

διαφορετική προσωπικότητα των εκπαιδευτικών, μια και άλλος είναι αυταρχικός, άλλος συγκαταβατικός, άλλος απρόσιτος, άλλος πατερναλιστής, άλλος ευθύς, άλλος ύπουλος και 'παρασκηνιακός', πράγμα που επιφέρει σύγχυση στους μαθητές. Η μετεκπαίδευση δεν λύνει το πρόβλημα, διότι οι ενήλικες εκπαιδευτικοί δεν αλλάζουν, και μάλιστα με τον καιρό αποστασιοποιούνται από το έμψυχο 'υλικό' τους, τους μαθητές, και τους μεταχειρίζονται σαν αντικείμενα, στους οποίους διδάσκουν με ψυχρότητα[61]. Ούτως ή άλλως, επικρατεί αδιαφανή και άδικη επιλογή στις μετεκπαιδεύσεις[62].

Η συναδελφική αλληλεγγύη είναι σπάνια στην εκπαίδευση[63]. Πολλοί καθηγητές, επειδή είναι φυγόπονοι, αποφεύγουν τη θεωρητική και συστηματική ενασχόληση με την Παιδαγωγική και καταφεύγουν στον εμπειρισμό και στον αυτοσχεδιασμό. Κάθε κακοπροαίρετος εκπαιδευτικός επιδεικνύει είτε την εξωτερική του εμφάνιση και τα σωματικά του προσόντα είτε την ασφάλεια της πείρας. Η εργατικότητα του εκπαιδευτικού και η διάθεσή του να προσφέρει στα παιδιά όχι μόνον δεν αναγνωρίζεται αλλά και πολεμείται από τους συναδέλφους. Οι καθηγητές φθονούν τους συναδέλφους τους που έχουν επιστημονικές δραστηριότητες και τους συκοφαντούν ότι 'δεν επιβάλλονται' στην τάξη και δεν είναι 'αγαπητοί' στα παιδιά. Στην πραγματικότητα, αρκετοί εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται να πληροφορηθούν την οικονομική κατάσταση κάθε οικογένειας του μαθητή, ενώ αρκετοί άλλοι δέχονται παραινέσεις να αξιολογούν τους μαθητές τους με γνώμονα τι μπορούν να προσφέρουν οι γονείς των μαθητών στο σχολείο. Επιπλέον, στις συνελεύσεις, ο σύλλογος διδασκόντων αναλώνεται σε πολύωρες ανούσιες συζητήσεις για την εξωτερική εμφάνιση των μαθητών[64]. Πρόκειται για ευθεία επιβολή και, συγχρόνως, υποκρισία, καθώς μάλιστα, για μερικούς εκπαιδευτικούς, το σχολείο αποτελεί χώρο σύναψης κρυφών εξωσυζυγικών σχέσεων[65].

Οι μαθητές προετοιμάζονται για να γίνουν εκτελεστικά όργανα του συστήματος[66]. Για την Αλεξίου, το σχολείο προετοιμάζει για τον αυριανό ανταγωνισμό, για «τις καθημερινές τρικλοποδιές της πιάτσας. Από την τόσο εύκολη διαστροφή της αλήθειας. Από την υποκριτική 'αφοσίωση' άσπονδων εχθρών. Από την έντεχνη εκμαίευση των μύχιων διανοημάτων σου. Από την ισοδύναμη αγάπη στους φίλους και στους εχθρούς. Από την ισόβια ηθοποιία…»[67].

Οι ευσυνείδητοι εκπαιδευτικοί δέχονται πιέσεις από συναδέλφους τους και γονείς, για να βάλουν υψηλότερη βαθμολογία σε κάποιους μαθητές. Τα παιδιά των εκπαιδευτικών ευνοούνται από τους ίδιους τους γονείς τους, οι οποίοι είναι αμείλικτοι με τα υπόλοιπα παιδιά[68]. Κάποιοι μαθητές και οι γονείς τους εκφράζουν απειλές προς τον διευθυντή ή τους καθηγητές που δεν είναι αρεστοί σ' αυτούς, ότι θα τους καταργήσουν από τη θέση τους ή θα τους μεταθέσουν, πράγμα που σημαίνει ότι την εκπαίδευση κινούν τα κομματικά παρασκήνια και μηχανισμοί διαφθοράς, που ευτελίζουν την ίδια

61 Αλεξίου, Έλλη (1973/1988[3]β), *Μια μέρα στο Γυμνάσιο. Θέατρο*, Αθήνα: Καστανιώτης, σσ. 53-55.
62 Αλεξίου, Έλλη (1973/1988[3]β), *Μια μέρα στο Γυμνάσιο. Θέατρο*, Αθήνα: Καστανιώτης, σσ. 72, 85, 67-69.
63 Αλεξίου, Έλλη (1964/1984[3]), *Και ούτω καθεξής. Μυθιστόρημα*. Αθήνα: Καστανιώτης, σ. 151.
64 Αλεξίου, Έλλη (1973/1988[3]β), *Μια μέρα στο Γυμνάσιο. Θέατρο*, Αθήνα: Καστανιώτης, σσ. 25-28, 32-33.
65 Αλεξίου, Έλλη (1973/1988[3]β), *Μια μέρα στο Γυμνάσιο. Θέατρο*, Αθήνα: Καστανιώτης, σσ. 55-56.
66 Αλεξίου, Έλλη (1938/1978[3]α), Αόρατα επιτελεία, Στο: Έλλη Αλεξίου, *Υπολείμματα επαγγέλματος. Διηγήματα*, Αθήνα: Καστανιώτης, σ. 49.
67 Αλεξίου, Έλλη (1964/1978[2]), Σφαγιαστές ψυχών, Στο: Έλλη Αλεξίου, *Σπονδή. Διηγήματα*, Αθήνα: Καστανιώτης, σ. 116.
68 Αλεξίου, Έλλη (1973/1988[3]β), *Μια μέρα στο Γυμνάσιο. Θέατρο*, Αθήνα: Καστανιώτης, σ. 83.

την υπόσταση του εκπαιδευτικού και ακυρώνουν κάθε έννοια παροχής γνώσης και διαπαιδαγώγησης των μαθητών[69].

## 5. Συμπεράσματα και κριτική θεώρηση

Η Έλλη Αλεξίου ασκεί δριμύτατη κριτική στο εκπαιδευτικό σύστημα ως θεσμό, στα στελέχη της εκπαίδευσης και σε μεγάλο τμήμα των εκπαιδευτικών λειτουργών, διαπιστώνοντας ότι οι αδικημένοι της εκπαίδευσης είναι οι μαθητές, κυρίως μη ευνοημένων στρωμάτων, και οι ριζοσπαστικοί ευσυνείδητοι εκπαιδευτικοί. Τα φτωχά παιδιά αποθαρρύνονται από την εκπαίδευση και μεγάλο μέρος τους αποκλείεται από αυτήν είτε λόγω ανεπαρκών πόρων είτε λόγω αδυναμίας προσαρμογής στις σχολικές απαιτήσεις. Οι εκπαιδευτικοί ευθύνονται για τα φαινόμενα της παραπαιδείας. Τα παιδιά του χωριού – σήμερα προστίθενται και τα παιδιά των μεταναστών– καλούνται να αντιμετωπίσουν ένα σχολείο ρατσιστικό και ξένο προς τη γλώσσα τους και τις συνήθειές τους. Το σχολείο δεν καθίσταται αρωγός των μαθητικών αναγκών. Επιλέγοντας ακαδημαϊκά και επίσημα γνωστικά αντικείμενα, απορρίπτοντας τη βιωματική μάθηση, δεν αναδεικνύει τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, αλλά τα υποχρεώνει να μαθαίνουν γνώσεις που δεν αποτελούν δική τους επιλογή και τα καταπιέζει με τις εξετάσεις και τη βαθμολογία. Το σχολείο δεν είναι ευχάριστο αλλά ανιαρό, και μάλιστα εμπνέει φόβο, με την άσκηση εξουσίας και τις τιμωρίες. Αποτελεί εξάλλου πεδίο ανταγωνισμού για τα προσωπικά συμφέροντα και επιβολής της κυρίαρχης ιδεολογίας. Γι' αυτό, ευνοεί ή διώκει, με κριτήρια την υποταγή στο καθεστώς και στη σχολική ιεραρχία. Επιβραβεύει την υποκρισία και τις συναλλαγές. Δεν λείπουν επίσης θλιβερά φαινόμενα φθόνου ή αναλγησίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, ακόμα και διαφθοράς.

Η Έλλη Αλεξίου έζησε την εποχή του αυταρχικού ελληνικού σχολείου (συγγράφοντας από τη δεκαετία του 1920 ως τη δεκαετία του 1970), προσανατολισμένου στα ελληνοχριστιανικά ιδεώδη, με τις συνέπειες που έχει δείξει η ελληνική Ιστορία πάνω στο ανθρώπινο δυναμικό της εκπαίδευσης. Στη συνέχεια, η εκπαίδευση προσανατολίστηκε στην τεχνοκρατική-εργαλειακή γνώση, για να οδηγηθούμε σήμερα στο επιχειρηματικό σχολείο. Θα μπορούσε λοιπόν κάποιος να αντιτάξει ότι οι διαπιστώσεις της έχουν παρωχημένο χαρακτήρα και έχουν πια εκλείψει τα φαινόμενα που θίγει. Κι όμως, ο συντηρητισμός και ο δεσποτισμός επανέρχονται σήμερα στο ελληνικό σχολείο, σε συνδυασμό με την τεράστια συρρίκνωση των εκπαιδευτικών δαπανών, και μια σύντομη ανασκόπηση της σημερινής βιβλιογραφίας για το άνισο, άδικο και καταπιεστικό σχολείο παγκοσμίως συνηγορεί στο ότι δεν πρόκειται για σχολικά προβλήματα (αυταρχισμού, διακρίσεων, ατιμίας, από τη διεύθυνση, γένεσης προνομιούχων και αλαζονικών κλικών, από μερίδα του συλλόγου διδασκόντων) σε συγκεκριμένα ιστορικά και γεωγραφικά πλαίσια, αλλά για εγγενή και πάγια, δηλαδή υπερτοπικά και διαχρονικά, προβλήματα ενός θεσμού, και μάλιστα σε κοινωνίες ανισότητας[70], οποιασδήποτε μορφής.

---

69 Αλεξίου, Έλλη (1973/1988[3]β), *Μια μέρα στο Γυμνάσιο. Θέατρο*, Αθήνα: Καστανιώτης, σσ. 48, 52.

70 Για παράδειγμα, η πολιτική κουλτούρα, όπως μεταδίδεται στα σχολεία διά του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής και παρόμοιων μαθημάτων, συνδέεται, σύμφωνα με τη συντηρητική θεώρηση, με εθνικά χαρακτηριστικά, σύμφωνα με τη φιλελεύθερη θεώρηση, με την αντιπροσωπευτική αστική δημοκρατία, σύμφωνα με τη μεταρρυθμιστική θεώρηση, με βελτιώσεις στους θεσμούς κοινωνικοποίησης του ατόμου, στους κοινωνικούς ρόλους, στα μοντέλα συμπεριφοράς, στις πεποιθήσεις και στις αξίες, ενώ σύμφωνα με τη μαρξιστική θεώρηση, με υλικές σχέσεις και μορφές κυριαρχίας, που εδράζονται στην κοινωνική διαίρεση της

Στις ΗΠΑ παρατηρούνται χάσματα μεταξύ λευκών και μαύρων πληθυσμών[71] και μεταξύ περιοχών[72] ως προς τους οικονομικούς πόρους για την εκπαίδευση, καθώς και μεταξύ εθνοτικών μειονοτήτων ως προς την εκπαιδευτική επίτευξη[73]. Τα φτωχά παιδιά, ειδικά μάλιστα της μαύρης φυλής, καλούνται να αντιμετωπίσουν ανοίκειες εκπαιδευτικές πραγματικότητες, που επηρεάσουν την εκπαιδευτική τους επίτευξη[74], επιπλέον εισέρχονται στην εκπαίδευση με μορφωτικά ελλείμματα, και χρειάζονται πρόσθετες εκπαιδευτικές υπηρεσίες για προλάβουν να φτάσουν το επίπεδο των άλλων παιδιών[75]. Γονείς υψηλού οικονομικοκοινωνικού επιπέδου τείνουν να αναπτύσσουν στα παιδιά τους συμπεριφορές που σχετίζονται με θετικά σχολικά αποτελέσματα[76]. Οι ιθύνοντες στις ΗΠΑ αποδίδουν την ανισότητα στην 'κουλτούρα της φτώχειας', ως προς το κοινωνικοπολιτιστικό κεφάλαιο, τη γλώσσα και τις παραδόσεις[77], για να αποκρύψουν τις πολιτικές καταπίεσης, ρατσισμού και κατάργησης της μειονοτικής γλώσσας και των πολιτισμών, και, συνακόλουθα, της πνευματικής αποξένωσης, να αποσιωπήσουν τα επίσημα σχέδια αποτροπής της συνοχής διαφόρων κοινωνικών ομάδων, και εξάρτησής τους από την 'ανώτερη' κουλτούρα[78]. Στην ίδια χώρα, αισθητά είναι φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού, που θα μπορούσαν να προληφθούν με την ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής-

εργασίας (Groth, Terrie R. & Monteiro, Tatiara (2010), *"Politics in the School": Political Socialization, Civic Education, and Unequal Political Culture*, Paper prepared for presentation at the 2010 Congress of the Latin American Studies Association, October 6-9, 2010, Sheraton and Hilton Hotels, Toronto Canada; Session 7307 "Schooling and Labor Markets"; Program Track: "Children, Youth and Youth Cultures" (CHI/CUL), Thursday, October 7, 14:30-16:15).

71 Reber, Sarah J. (2007), *From Separate and Unequal to Integrated and Equal? School Desegregation and School Finance in Louisiana*, Working Paper No. 13192, Massachusetts: National Bureau of Economic Research, Retrieved 1-4-2011 from http://www.iga.ucdavis.edu/Research/EJS/conferences/annual-conference-2009/Reber%20paper.pdf. Wells, Amy Stuart, Baldridge, Bianca, Duran, Jacquelyn, Lofton, Richard, Roda, Allison, Warner, Miya, White, Terrenda, & Grzesikowski, Courtney (2009), *Why Boundaries Matter: A Study of Five Separate and Unequal Long Island School Districts*, Final Report to the Long Island Index, Teachers College, Columbia University, Center for Understanding Race and Education (CURE), Retrieved 1-4-2011 from http://www.longislandindex.org/fileadmin/Reports_and_Maps/Other_Research/2009_Why_Boundaries_Matter_UNABRIDGED.pdf.

72 Biddle, Bruce J. & Berliner, David C. (2002), *Unequal school funding in the United States*, Educational Leadership, 59 (8), 49-59.

73 Diamond, John B. (2006), *Still Separate and Unequal: Examining Race, Opportunity, and School Achievement in "Integrated" Suburbs*, The Journal of Negro Education, 75 (3), 495-505.

74 Taines, Cynthia (2010), *"What the Real World in Schools is Like": Urban Youth in Dialogue About Educational Inequality*, Urban Review, Retrieved 1-4-2011 from http://www.springerlink.com/content/4216042401131722/fulltext.pdf.

75 Argue, Keith, Honeyman, Steve & Shlay, Anne B. (2006), *Separate and Unequal: The Distribution of Instructional Resources in the School District of Philadelphia, 2001-2005*, Research for Democracy, Eastern Pennsylvania Organizing Project, Temple University, Retrieved 1-4-2011 from https://astro.temple.edu/~ashlay/finaled.pdf. Jones, Amos N. (2006), *Setting Aside the Will of the Plaintiffs: How and Why the 1950s School-Desegregation Strategy Marginalized Experiences of Black Self-Determination in Unequal Schools and Examples of Black Self-Sufficiency in Equalization Plans*, Georgia State University Law Review, 23 (2), article 2. Retrieved 1-4-2011 from http://digitalarchive.gsu.edu/gsulr/vol23/iss2/2.

76 Bodovski, Katerina & Farkas, George (2008), *"Concerted cultivation" and unequal achievement in elementary school*, Social Science Research, 37, 903-919.

77 Biddle, Bruce J. & Berliner, David C. (2002), *Unequal school funding in the United States*, Educational Leadership, 59 (8), 49-59.

78 Hilliard III, Asa G. (1978), *Equal Educational Opportunity and Quality Education*, Anthropology & Education Quarterly, 9 (2), 110-126. Schiele, Jerome H. (2005), *Cultural Oppression and the High-Risk Status of African Americans*, Journal of Black Studies, 35, (6), 802-826.

δημιουργικής σκέψης, ενόρασης και ενσυναίσθησης[79].

Οι μαθητές βιώνουν σχολικό άγχος και φόβο στη Γερμανία λόγω του σχολικού ανταγωνισμού, που διαχωρίζει τους μαθητές σε 'καλούς' και 'κακούς', αλλά και λόγω των γονεϊκών στυλ[80]. Η σχολική διαρροή οδηγεί σε κακές συνθήκες εργασίας στη Γαλλία[81]. Φαινόμενα άδικης διαπροσωπικής μεταχείρισης (αδικαιολόγητες κατηγορίες, άδικη κατανομή δύναμης και προνομίων, αδικίες σχετιζόμενες με τα δικαιώματα, εισβολή στην ιδιωτικότητα), άδικων ποινών, αυστηρών ποινών, άδικης βαθμολογίας και μη αναγνώρισης προσπαθειών εμφανίζονται σε σχολεία, μαζί με τους κανονισμούς, τις υποχρεώσεις και την πειθάρχηση, από την Αυστρία μέχρι την Κίνα και το Χονγκ-Κονγκ[82]. Στις χώρες της Λατινικής Αμερικής παρατηρείται υποχρηματοδότηση της μαζικής φοίτησης[83]. Κοινωνική απομόνωση και άνισες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, που οφείλονται στο οικονομικοκοινωνικό status (εισόδημα, επάγγελμα και εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων, πρόσβαση σε βιβλιοθήκες, ευκαιρίες για έκφραση των απόψεων), σημειώνονται στο Ιράν[84].

Το σχολείο δεν μπορεί να ανταποκριθεί στην επαγγελλόμενη εξίσωση των εκπαιδευτικών ευκαιριών, με τη γραφειοκρατική του λειτουργία και τη διοίκηση, δηλαδή την άνιση κατανομή δύναμης και τους νεοφιλελεύθερους στόχους (αγορά, παραγωγικότητα, επιλογή)[85]. Το έθος της αρχηγίας διαιωνίζεται, από τη μια γενιά στην άλλη και συνάδοντας προς τις κοινοτικές παραδόσεις και τις γραφειοκρατικές αρχές, π.χ. στη Νέα Γουινέα, χωρίς κριτική αμφισβήτηση[86]. Οι σχολικοί διευθυντές συνεργάζονται με τους χορηγούς, στις ΗΠΑ[87]. Η διαφθορά είναι στοιχείο σύμφυτο της διακυβέρνησης και παράγει πολιτικές υπέρ των πλουσίων, ενώ οι εισοδηματικές ανισότητες την αυξάνουν. Γι' αυτό, η πολιτική ισότητα και η δημοκρατία δεν αρκούν για να την εξαλείψουν, χωρίς την οικονομική ισότητα[88]. Ακόμα και εντός της ΕΕ, αναδύονται ελλείμματα δημοκρατίας

79 Cassidy, Howard & Watts, Vivienne (2000), *Using drama to relieve the oppression of school bullying*, Queensland Journal of Educational Research, 16 (2), 207-223.

80 Maes, Jórgen & Kals, Elisabeth (2002), *Justice Beliefs in School: Distinguishing Ultimate and Immanent Justice*, Social Justice Research, 15 (3), 227-244.

81 Farvaque, Nicolas (2005), *Unequal Access to Employment, Unequal Capabilities. French School-Leavers' Trajectories in Perspective*, Paper to the 5th International Capability Conference "Knowledge and Public Action: Education, Responsibility, Collective Agency, Equity", Paris, Unesco, 11-14 September 2005.

82 Mei-tai Fan, Ruth & Choi Ngan Chan, Silver (1999), *Students' perceptions of just and unjust experiences in school*, Educational and Child Psychology, 16 (2), 32-50.

83 Lindert, Peter (2010), *The unequal lag in Latin American schooling since 1900: follow the money*, Journal of lberian and Latin American Economic History, 28 (2), 375-405.

84 Ardahaee, Ali Ghasemi, Rostamalizadeh, Valiollah, Moghaddam, Mohsen Hosseinpour & Rostami, Nayer (2011), *The Effect of Unequal Educational Opportunities on Social Isolation of Students: The Case of Female High School Students in Ahar-Iran*, Proceeding of the International Conference on Social Science, Economics and Art 2011, Hotel Equatorial Bangi-Putrajaya, Malaysia, 14-15 January 2011.

85 Lane, John J. (1983), *Inequality and the school administrator*, The Urban Review, 15 (3), 177-187.

86 Tivinarlik, Alfred & Wanat, Carolyn L. (2006), *Leadership Styles of New Ireland High School Administrators: A Papua New Guinea Study*, Anthropology and Education Quarterly, 37 (1), 1-20.

87 Bennett, Roger & Gabriel, Helen (1999), *Headteacher characteristics, management style and attitudes towards the acceptance of commercial sponsorship by state-funded schools*, Marketing Intelligence & Planning, 17 (1), 41-52.

88 You, Jong-Sung & Khagram, Sanjeev (2005), *A Comparative Study of Inequality and Corruption*, American Sociological Review, 70, (1), 136-157.

και απουσιάζουν συστήματα διαφάνειας[89].

## Πηγές

Αλεξίου, Έλλη (1923 α΄ δημοσ./1931 εκδ./1988[4]), Ο Φραντζέσκος, Στο: Έλλη Αλεξίου, *Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή. Διηγήματα*, Αθήνα: Καστανιώτης.

Αλεξίου, Έλλη (1931/1988[4]α), Η Βαγγελίτσα, Στο: Έλλη Αλεξίου, *Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή. Διηγήματα*, Αθήνα: Καστανιώτης.

Αλεξίου, Έλλη (1931/1988[4]β), Η ιστορία του Δημητράκη, Στο: Έλλη Αλεξίου, *Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή. Διηγήματα*, Αθήνα: Καστανιώτης.

Αλεξίου, Έλλη (1931/1988[4]γ), Η Μερόπη, Στο: Έλλη Αλεξίου, *Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή. Διηγήματα*, Αθήνα: Καστανιώτης.

Αλεξίου, Έλλη (1931/1988[4]δ), Η Φρόσω, Στο: Έλλη Αλεξίου, *Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή. Διηγήματα*, Αθήνα: Καστανιώτης.

Αλεξίου, Έλλη (1931/1988[4]ε), Στο πέρασμα του καιρού, Στο: Έλλη Αλεξίου, *Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή. Διηγήματα*, Αθήνα: Καστανιώτης.

Αλεξίου, Έλλη (1931/1988[4]στ), Η Θοδώρα, Στο: Έλλη Αλεξίου, *Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή. Διηγήματα*, Αθήνα: Καστανιώτης.

Αλεξίου, Έλλη (1938/1978[3]α), Αόρατα επιτελεία, Στο: Έλλη Αλεξίου, *Υπολείμματα επαγγέλματος. Διηγήματα*, Αθήνα: Καστανιώτης.

Αλεξίου, Έλλη (1938/1978[3]β), Ιμπέριαλ Κολλέγκι, Στο: Έλλη Αλεξίου, *Υπολείμματα επαγγέλματος. Διηγήματα*, Αθήνα: Καστανιώτης.

Αλεξίου, Έλλη (1955/1983[2]), *Παραπόταμοι. Μυθιστόρημα*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Αλεξίου, Έλλη (1958/1986[2]), *Με τη λύρα. Μυθιστόρημα*, Αθήνα: Καστανιώτης.

Αλεξίου, Έλλη (1962/1978[2]), Έρωτας, Στο: Έλλη Αλεξίου, *Μυστήρια. Διηγήματα*, Αθήνα: Καστανιώτης.

Αλεξίου, Έλλη (1964/1978[2]), Σφαγιαστές ψυχών, Στο: Έλλη Αλεξίου, *Σπονδή. Διηγήματα*, Αθήνα: Καστανιώτης.

Αλεξίου, Έλλη (1964/1984[3]), *Και ούτω καθεξής. Μυθιστόρημα*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Αλεξίου, Έλλη (1972/1978[2]), *Δεσπόζουσα. Μυθιστόρημα*, Αθήνα: Καστανιώτης.

Αλεξίου, Έλλη (1972/1983[2]), Και υπέρ των ζώντων, Στο: Έλλη Αλεξίου, *Και υπέρ των ζώντων. Διηγήματα*, Αθήνα: Καστανιώτης.

Αλεξίου, Έλλη (1973/1988[3]α), Προλογικό σημείωμα, Στο: Έλλη Αλεξίου, *Μια μέρα στο Γυμνάσιο. Θέατρο*, Αθήνα: Καστανιώτης.

Αλεξίου, Έλλη (1973/1988[3]β), *Μια μέρα στο Γυμνάσιο. Θέατρο*, Αθήνα: Καστανιώτης.

Αλεξίου, Έλλη (1978/1982), Όλα για το καλό, Στο: Έλλη Αλεξίου, *Παίζομε κουκλοθέατρο; Θέατρο*, Αθήνα: Καστανιώτης.

Αλεξίου, Έλλη (1986), Έτσι κάηκε το δάσος, Στο: Έλλη Αλεξίου, *Έτσι κάηκε το δάσος. Μόνο από αγάπη. Θέατρο*, Αθήνα: Καστανιώτης.

89 Guasti, Petra (2010), *Civil Society and the Legitimacy of the EU Polity. Using Network Analysis to Analyse Linkages Among Actors*, Paper presented at the Changing Europe Summer School 2010, Informal Networks, Clientelism and Corruption in Politics, State Administration, Business and Society. Case Studies from Central and Eastern Europe, Prague (Czech Republic), 1-7 August 2010, at the Institute of Sociology of Czech Academy of Sciences, Bremen: Research Centre for East European Studies at the University of Bremen.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνική

Αυγέρης, Μάρκος (1963/1988[4]), Πρόλογος, Στο: Έλλη Αλεξίου, *Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή. Διηγήματα*, Αθήνα: Καστανιώτης.

Γιακουμάκη, Ελευθερία (1979), Παιδαγωγικά προβλήματα από το θεατρικό έργο «Μια μέρα στο Γυμνάσιο», Στο: Συλλογικό, *Έλλη Αλεξίου. Μικρό αφιέρωμα*, Αθήνα: Καστανιώτης.

Γκρίτση-Μιλλιέξ, Τατιάνα (1979), Η δασκάλα με τα ανθρώπινα μάτια, Στο: Συλλογικό, *Έλλη Αλεξίου. Μικρό αφιέρωμα*, Αθήνα: Καστανιώτης.

Εγγονόπουλος, Νίκος (1979), Το Ηράκλειο Κρήτης και το ‘‘Γ΄ Χριστιανικόν Παρθεναγωγείον’’, Στο: Συλλογικό, *Έλλη Αλεξίου. Μικρό αφιέρωμα*, Αθήνα: Καστανιώτης.

Ιλίνσκαγια, Σόνια (1979), Στους ζώντες υπέρ των ζώντων, Στο: Συλλογικό, *Έλλη Αλεξίου. Μικρό αφιέρωμα*, Αθήνα: Καστανιώτης.

Καραντώνης, Ανδρέας (1979), Πεζογραφήματα της Έλλης Αλεξίου, Στο: Συλλογικό, *Έλλη Αλεξίου. Μικρό αφιέρωμα*, Αθήνα: Καστανιώτης.

Κατσίκη-Γκίβαλου, Άντα (1979), Έλλη Αλεξίου, η παιδαγωγός (Επιλογή από το έργο της), Στο: Συλλογικό, *Έλλη Αλεξίου. Μικρό αφιέρωμα*, Αθήνα: Καστανιώτης.

Μαυροειδή-Παπαδάκη, Σοφία (1978[2]), Έλλη Αλεξίου. Η ζωή και το έργο της, Στο: Έλλη Αλεξίου, *Σπονδή. Διηγήματα*, Αθήνα: Καστανιώτης.

Πολίτης, Φώτος (1963/1988[4]), Κριτική παρουσίαση, Στο: Έλλη Αλεξίου, *Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή. Διηγήματα*, Αθήνα: Καστανιώτης.

Χαραλαμπίδης, Γιώργος (1988[3]), Πρόλογος, Στο: Έλλη Αλεξίου, *Μια μέρα στο Γυμνάσιο. Θέατρο*, Αθήνα: Καστανιώτης.

### Ξενόγλωσση

Ardahaee, Ali Ghasemi, Rostamalizadeh, Valiollah, Moghaddam, Mohsen Hosseinpour & Rostami, Nayer (2011), *The Effect of Unequal Educational Opportunities on Social Isolation of Students: The Case of Female High School Students in Ahar-Iran*, Proceeding of the International Conference on Social Science, Economics and Art 2011, Hotel Equatorial Bangi-Putrajaya, Malaysia, 14-15 January 2011.

Bennett, Roger & Gabriel, Helen (1999), *Headteacher characteristics, management style and attitudes towards the acceptance of commercial sponsorship by state-funded schools*, Marketing Intelligence & Planning, 17 (1), 41-52.

Biddle, Bruce J. & Berliner, David C. (2002), *Unequal school funding in the United States*, Educational Leadership, 59 (8), 49-59.

Bodovski, Katerina & Farkas, George (2008), *“Concerted cultivation” and unequal achievement in elementary school*, Social Science Research, 37, 903-919.

Cassidy, Howard & Watts, Vivienne (2000), *Using drama to relieve the oppression of school bullying*, Queensland Journal of Educational Research, 16 (2), 207-223.

Diamond, John B. (2006), *Still Separate and Unequal: Examining Race, Opportunity, and School Achievement in "Integrated" Suburbs*, The Journal of Negro Education, 75 (3), 495-505.

Farvaque, Nicolas (2005), *Unequal Access to Employment, Unequal Capabilities. French School-Leavers' Trajectories in Perspective*, Paper to the 5th International Capability Conference "Knowledge and Public Action: Education, Responsibility, Collective Agency, Equity", Paris, Unesco, 11-14 September 2005.

Groth, Terrie R. & Monteiro, Tatiαra (2010), *"Politics in the School": Political Socialization, Civic Education, and Unequal Political Culture*, Paper prepared for presentation at the 2010 Congress of the Latin American Studies Association, October 6-9, 2010, Sheraton and Hilton Hotels, Toronto Canada; Session 7307 "Schooling and Labor Markets"; Program Track: "Children, Youth and Youth Cultures" (CHI/CUL), Thursday, October 7, 14:30-16:15.

Guasti, Petra (2010), *Civil Society and the Legitimacy of the EU Polity. Using Network Analysis to Analyse Linkages Among Actors*, Paper presented at the Changing Europe Summer School 2010, Informal Networks, Clientelism and Corruption in Politics, State Administration, Business and Society. Case Studies from Central and Eastern Europe, Prague (Czech Republic), 1-7 August 2010, at the Institute of Sociology of Czech Academy of Sciences, Bremen: Research Centre for East European Studies at the University of Bremen.

Hilliard III, Asa G. (1978), *Equal Educational Opportunity and Quality Education*, Anthropology & Education Quarterly, 9 (2), 110-126.

Lane, John J. (1983), *Inequality and the school administrator*, The Urban Review, 15 (3), 177-187.

Lindert, Peter (2010), *The unequal lag in Latin American schooling since 1900: follow the money*, Journal of lberian and Latin American Economic History, 28 (2), 375-405.

Maes, Jórgen & Kals, Elisabeth (2002), *Justice Beliefs in School: Distinguishing Ultimate and Immanent Justice*, Social Justice Research, 15 (3), 227-244.

Mei-tai Fan, Ruth & Choi Ngan Chan, Silver (1999), *Students' perceptions of just and unjust experiences in school*, Educational and Child Psychology, 16 (2), 32-50.

Schiele, Jerome H. (2005), *Cultural Oppression and the High-Risk Status of African Americans*, Journal of Black Studies, 35, (6), 802-826.

Tivinarlik, Alfred & Wanat, Carolyn L. (2006), *Leadership Styles of New Ireland High School Administrators: A Papua New Guinea Study*, Anthropology and Education Quarterly, 37 (1), 1-20.

You, Jong-Sung & Khagram, Sanjeev (2005), *A Comparative Study of Inequality and Corruption*, American Sociological Review, 70, (1), 136-157.

**Ιστοσελίδες**

Argue, Keith, Honeyman, Steve & Shlay, Anne B. (2006), *Separate and Unequal: The Distribution of Instructional Resources in the School District of Philadelphia, 2001-2005*, Research for Democracy, Eastern Pennsylvania Organizing Project, Temple University, Retrieved 1-4-2011 from https://astro.temple.

edu/~ashlay/finaled.pdf.

Jones, Amos N. (2006), *Setting Aside the Will of the Plaintiffs: How and Why the 1950s School-Desegregation Strategy Marginalized Experiences of Black Self-Determination in Unequal Schools and Examples of Black Self-Sufficiency in Equalization Plans*, Georgia State University Law Review, 23 (2), article 2. Retrieved 1-4-2011 from http://digitalarchive.gsu.edu/gsulr/vol23/iss2/2.

Reber, Sarah J. (2007), *From Separate and Unequal to Integrated and Equal? School Desegregation and School Finance in Louisiana*, Working Paper No. 13192, Massachusetts: National Bureau of Economic Research, Retrieved 1-4-2011 from http://www.iga.ucdavis.edu/Research/EJS/conferences/annual-conference-2009/Reber%20paper.pdf.

Taines, Cynthia (2010), *"What the Real World in Schools is Like": Urban Youth in Dialogue About Educational Inequality*, Urban Review, Retrieved 1-4-2011 from http://www.springerlink.com/content/4216042401131722/fulltext.pdf.

Wells, Amy Stuart, Baldridge, Bianca, Duran, Jacquelyn, Lofton, Richard, Roda, Allison, Warner, Miya, White, Terrenda, & Grzesikowski, Courtney (2009), *Why Boundaries Matter: A Study of Five Separate and Unequal Long Island School Districts*, Final Report to the Long Island Index, Teachers College, Columbia University, Center for Understanding Race and Education (CURE), Retrieved 1-4-2011 from http://www.longislandindex.org/fileadmin/Reports_and_Maps/Other_Research/2009_Why_Boundaries_Matter_UNABRIDGED.pdf.

**Βιογραφικό Σημείωμα**

Η κ. **Αλεξία Καπραβέλου** (akaprave@gmail.com), καθηγήτρια, είναι κάτοχος πτυχίου ειδίκευσης Φιλοσοφίας, δεύτερου πτυχίου ειδίκευσης Παιδαγωγικής του τμήματος ΦΠΨ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Master στην Εκπαίδευση από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας και Ετήσιας Επιμόρφωσης στην Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Είναι Υπ. Διδάκτωρ στο τμήμα Κοινωνικής Πολιτικής του Παντείου Πανεπιστημίου. Οι μέχρι στιγμής 77 επιστημονικές ανακοινώσεις και οι 66 επιστημονικές δημοσιεύσεις της αναφέρονται σε θέματα εκπαιδευτικών καινοτομιών, κοινωνικής δικαιοσύνης, ισότητας και χειραφέτησης. Έχει διδακτική εμπειρία στην εκπαίδευση εφήβων και ενηλίκων.

Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιον Αθηνών

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ. Ε.
ΤΟΜΕΑΣ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ




# ΠΡΑΚΤΙΚΑ

# Παιδική Ηλικία:
## Κοινωνιολογικές, Πολιτισμικές, Ιστορικές και Παιδαγωγικές Διαστάσεις

## 11–14 ΑΠΡΙΛΙΟΥ 2013

ΣΥΝΔΙΟΡΓΑΝΩΤΕΣ: •Εργαστήριο Κοινωνικών Επιστημών του Τομέα Ανθρωπιστικών Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών,
• Research Center "Chilhoods.Societes" Wuppertal University, • Research Training School of the Hans-Böckler-Foundation
"Childhood Studies and the Lives of Contemporary Children" (Wuppertal and Kassel Universities) • Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος,
• Ελληνική Κοινωνιολογική Εταιρεία • European Sociological Association, Childhood Stream,
• International Sociologiacal Association (I.S.A.) RC 10

ΥΠΟ ΤΗΝ ΑΙΓΙΔΑ ΤΟΥ ΚΕΝΤΡΟΥ ΕΡΕΥΝΑΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (ΚΕ.ΕΠ.ΕΚ.)

# ΣΥΝΕΔΡΙΟ

## ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ:
## ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΕΣ, ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ,
## ΙΣΤΟΡΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ

Αθήνα, 11-14 Απριλίου 2013

Επιστημονική επιμέλεια

Καθηγητής Χ. Μπαμπούνης

Copyright © 2014: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΥ ΕΘΝΙΚΟΥ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΘΗΝΩΝ

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

**Κανένα τμήμα του βιβλίου αυτού δεν αναπαράγεται, δεν αποθηκεύεται σε οποιοδήποτε σύστημα ηλεκτρονικό, μηχανικό, φωτοαντιγραφικό και δεν μεταβιβάζεται σε καμία μορφή και με κανέναν τρόπο, χωρίς γραπτή άδεια του εκδότη.**

ISBN: 978-960-466-143-5

# ΣΥΝΕΔΡΙΟ

## ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ:
## ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΕΣ, ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ,
## ΙΣΤΟΡΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ

**Αθήνα, 11-14 Απριλίου 2013**

**Επιμέλεια:**

**Συνδιοργανωτές:**

- Εργαστήριο Κοινωνικών Επιστημών του Τομέα Ανθρωπιστικών Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών,
- Research Center "Chilhoods.Societes" Wuppertal University,
- Research Training School of the Hans-Böckler-Foundation "Childhood Studies and the Lives of Contemporary Children" (Wuppertal and Kassel Universities)
- Παιδαγωγική Εταιρία Ελλάδος,
- Ελληνική Κοινωνιολογική Εταιρία,
- European Sociological Association, Childhood Stream,
- International Sociologiacal Association (I.S.A.) RC 10

❖ Υπό την Αιγίδα του Κέντρου Έρευνας Επιστήμης και Εκπαίδευσης (ΚΕ.ΕΠ.ΕΚ.)

Τόπος διεξαγωγής:

- Έναρξη Συνεδρίου (Πέμπτη, 11 Απριλίου 2013):
  Μεγάλη Αίθουσα του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών [Κεντρικό κτήριο, Πανεπιστημίου 30]

- Συνέχιση των εργασιών του Συνεδρίου (Πέμπτη, 11 Απριλίου 2013 έως Κυριακή, 14 Απριλίου 2013):
  Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αθηνών
  [Μαρασλή 4]

## ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΔΗΜΟΣΘΕΝΗΣ ΔΑΣΚΑΛΑΚΗΣ, Καθηγητής, Πρόεδρος Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ ΜΠΑΜΠΟΥΝΗΣ, Αναπλ. Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αθηνών, Διευθυντής του Εργαστηρίου Κοινωνικών Επιστημών

HEINZ SÜNKER, Professor, Wuppertal University, "Childhood. Societes"

ISABEL DA COSTA, Πρόεδρος του RC 10, International Sociological Association (I.S.A.),

Senior Researcher, École Normale, Supérieure de Cachan, Paris

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΜΑΛΑΦΑΝΤΗΣ, Αναπλ. Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Πρόεδρος της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

ΑΡΓΥΡΙΟΣ ΚΥΡΙΔΗΣ, Καθηγητής Τμήματος Νηπιαγωγών Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Πρόεδρος της Ελληνικής Κοινωνιολογικής Εταιρείας

## ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ - ΣΤΑΜΑΤΙΟΣ ΑΝΤΩΝΙΟΥ, Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
ΑΓΓΕΛΙΚΗ ΒΟΥΔΟΥΡΗ-ΑΡΤΙΚΗ, Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
ΙΩΑΝΝΗΣ ΒΡΕΤΤΟΣ, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ ΓΑΛΑΝΑΚΗ, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
ΑΠΟΣΤΟΛΙΑ ΓΑΛΑΝΗ, Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
ΘΕΟΔΩΡΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΑΣ, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
ΔΗΜΟΣΘΕΝΗΣ ΔΑΣΚΑΛΑΚΗΣ, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
ΜΑΡΙΑ ΔΗΜΑΚΗ-ΖΩΡΑ, Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΔΗΜΑΚΟΣ, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΔΡΑΚΟΣ, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
ΡΕΑ ΚΑΚΑΜΠΟΥΡΑ, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
ΛΟΥΙΖΑ ΚΑΚΙΣΗ-ΠΑΝΑΓΟΠΟΥΛΟΥ, Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΚΑΛΚΑΝΗΣ, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
ΤΖΙΝΑ ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΚΑΤΣΙΚΗ-ΓΚΙΒΑΛΟΥ, Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
ΕΥΓΕΝΙΑ ΜΑΓΟΥΛΑ, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
ΚΩΝ/ΝΟΣ ΜΑΛΑΦΑΝΤΗΣ, Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
ΗΛΙΑΣ ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ ΜΑΥΡΙΚΑΚΗ, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
ΘΩΜΑΣ ΜΠΑΜΠΑΛΗΣ, Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ ΜΠΑΜΠΟΥΝΗΣ, Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΜΠΑΡΑΛΗΣ, Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
ΑΝΔΡΟΝΙΚΗ ΜΠΟΥΦΗ, Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
ΖΑΦΕΙΡΙΑ ΜΥΛΩΝΑΚΟΥ-ΚΕΚΕ, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
ΑΘΑΝΑΣΙΟΣ ΝΑΚΑΣ, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΠΑΤΣΙΟΥ, Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
ΣΤΑΥΡΟΥΛΑ ΠΟΛΥΧΡΟΝΟΠΟΥΛΟΥ, Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
ΚΩΝ/ΝΟΣ ΣΚΟΡΔΟΥΛΗΣ, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
ΛΑΜΠΡΙΝΗ ΣΚΟΥΡΑ, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
ΚΩΝ/ΝΟΣ ΦΑΣΟΥΛΗΣ, Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
ΕΜΜΑΝΟΥΗΛ ΦΥΡΙΠΠΗΣ, Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
ΚΡΥΣΤΑΛΛΙΑ ΧΑΛΚΙΑ, Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

## ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΙ


Καθηγητής ΔΗΜΟΣΘΕΝΗΣ ΔΑΣΚΑΛΑΚΗΣ, Πρόεδρος Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ…….…..….. 24

Ομότιμος Καθηγητής κ. ΘΕΟΔΩΡΟΣ ΕΞΑΡΧΑΚΟΣ, Πρόεδρος του Κέντρου Έρευνας Επιστήμης και Εκπαίδευσης (ΚΕ.ΕΠ.ΕΚ.)……...…. 27

Αναπλ. Καθηγητής ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ ΜΠΑΜΠΟΥΝΗΣ, Διευθυντής Εργαστηρίου Κοινωνικών Επιστημών Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ…….. 28

Αναπλ. Καθηγητής ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ Δ. ΜΑΛΑΦΑΝΤΗΣ, Πρόεδρος της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος…….……. 31


## ΚΕΝΤΡΙΚΕΣ ΟΜΙΛΙΕΣ


Καθηγητής ΔΗΜΟΣΘΕΝΗΣ ΔΑΣΚΑΛΑΚΗΣ, Πρόεδρος Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, «*Κρίση, παιδική ηλικία και τα δικαιώματα του παιδιού*»…….…. 34

ΛΑΟΥΡΑ ΑΛΙΠΡΑΝΤΗ-ΜΑΡΑΤΟΥ
Δρ Κοινωνιολογίας, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών
«*Παιδική ηλικία χθες και σήμερα*»……. 45

ΜΕΝΕΛΑΟΣ ΓΚΙΒΑΛΟΣ
Αναπλ. Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης
«*Εκπαίδευση και κοινωνικοποίηση στην εποχή της πολύπλευρης κρίσης: Λειτουργικές προσαρμογές ή αλλαγή Παραδείγματος*;»……. 52

JO MORAN ELLIS
Associate Professor, τ. Head of Department of Sociology, Surrey University,
"*Thinking sociologically about children and childhood*"…… 65

ΓΙΑΝΝΗΣ ΠΑΝΟΥΣΗΣ
Καθηγητής Τμήματος Επικοινωνίας και Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών,
«*Οι περικυκλωμένοι νέοι μας. Τα δικαιώματα του παιδιού*»…… 66

HEINZ SÜNKER
Καθηγητής Wuppertal University, Germany,
"*Children and society: Beyond protection and control*"……... 67

GYÖRGY SZÉLL
University of Osnabrück/Germany,
"*The responsibility for future generations*"…… 68

ΕΥΓΕΝΙΑ ΦΛΟΓΑΪΤΗ Καθηγήτρια Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου

Αθηνών,
«*Αειφόρος ανάπτυξη και εκπαίδευση: Το αειφόρο σχολείο*»……..…… 74

## ΣΤΡΟΓΓΥΛΑ ΤΡΑΠΕΖΙΑ

**ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ-ΣΤΑΜΑΤΙΟΣ ΑΝΤΩΝΙΟΥ** Λέκτορας ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ
**<συντονιστής>**

- ΑΝΔΡΟΝΙΚΗ ΓΑΚΗ, *M.Sc Συμβουλευτικής-Εκπαιδευτικός* & ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ ΣΤΑΜΑΤΙΟΣ ΑΝΤΩΝΙΟΥ, *Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ,*
*«Αντιλήψεις των παιδιών για το γεγονός του θανάτου»*…….. 77

- ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΠΕΡΡΟΣ, *Δρ Φιλοσοφίας ΕΚΠΑ,*
*«Ο ρόλος του ανθρωποκεντρισμού στην αντιμετώπιση του θανάτου από την πλευρά του παιδιού»*…….. 84

- ΗΛΕΚΤΡΑ ΚΟΥΤΣΟΥΚΟΥ, *Δρ Νομικών Επιστημών - Δικηγόρος, Παν/μιο Πελοποννήσου,*
*«Η νομική προσέγγιση της ζωής και του θανάτου στην παιδική ηλικία στον διεθνή, ευρωπαϊκό και ελληνικό χώρο»* …….. 91

- ΜΑΡΙΝΑ ΝΤΑΛΛΑ, *Δρ Ψυχολογίας - Ψυχιατρικό Νοσοκομείο Αττικής* & Α. - Σ. ΑΝΤΩΝΙΟΥ, *Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ,*
*«Η χρήση ουσιών ως "λυσίοπονον" στο παιδικό τραύμα απώλειας ενός αγαπημένου προσώπου»* …….. 98

- ΣΤΑΥΡΟΥΛΑ ΔΟΥΛΑΜΗ, *Ψυχολόγος- M.Sc Συμβουλευτικής* & Α. - Σ. ΑΝΤΩΝΙΟΥ, *Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ,*
*«Ψυχοσυναισθηματικές και κοινωνικές διαστάσεις στο παιδί που αντιμετωπίζει το γεγονός του θανάτου»*…….. 104

- ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ ΠΛΟΥΜΠΗ, *M.Sc Συμβουλευτικής - Εκπαιδευτικός* & Α. - Σ. ΑΝΤΩΝΙΟΥ, *Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ,*
*«Η επίδραση της τραυματικής εμπειρίας του διαζυγίου των γονέων στην ψυχική υγεία των παιδιών: το βίωμα της απώλειας»*…….. 111

**ΑΡΓΥΡΗΣ ΚΥΡΙΔΗΣ** Καθηγητής Κοινωνιολογίας, ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ
**<συντονιστής>**
**«Όψεις της κοινωνικής ευπάθειας στην παιδική ηλικία»**

- ΔΙΟΝΥΣΗΣ ΜΠΑΛΟΥΡΔΟΣ, *Διευθυντής Ερευνών ΕΚΚΕ,*
*«Παιδική φτώχεια στην Ελλάδα: στατιστικά στοιχεία και πολιτικές αντιμετώπισης»*…….. 118

- ΜΑΡΙΑ ΠΑΥΛΗ - ΚΟΡΡΕ, *Δρ, Στέλεχος Γενικής Γραμματείας Διά Βίου Μάθησης, Σ.Ε.Π. Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου,*
*«"Ότι μαθαίνει ο άνθρωπος κανείς δεν μπορεί να του το πάρει – Σο σικλόλ ο μανούς γκονίκ ναστί λέλες λέσταρ": οι Ρομά και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα»* …….. 129

- ΙΩΑΝΝΑ ΤΣΙΓΚΑΝΟΥ, *Διευθύντρια Ερευνών ΕΚΚΕ,*
*«Από το δρόμο στο ίδρυμα και από το ίδρυμα στο δρόμο»*…….. 136

**ΓΕΩΡΓΙΟΣ Ν. ΛΕΟΝΤΣΙΝΗΣ** Ομότιμος Καθηγητής ΕΚΠΑ **<συντονιστής>**
**«Σχολείο, Παιδί και Κοινωνία»**

- ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΛΕΟΝΤΣΙΝΗΣ, *Ομότιμος Καθηγητής Νεότερης Ελληνικής Ιστορίας και Διδακτικής της Ιστορίας ΕΚΠΑ.,*
*«Εισαγωγικό Σημείωμα»*..... 142

*«Με την εκπαίδευση μπορούμε να οδηγούμαστε σε προκοπή»*..... 143

- ΧΡΥΣΟΥΛΑ ΓΑΛΑΝΗ*: Πτυχιούχος Γαλλικής Φιλολογίας,*
*Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης στη Διδακτική της Γαλλικής Γλώσσας,*
*Δρ Ιστορίας και Διδακτικής της Ιστορίας ΕΚΠΑ.,*
*«Ηλικιακά όρια υποχρεωτικής εκπαίδευσης στη Γαλλία*
*(από τη Γαλλική Επανάσταση έως σήμερα)»*..... 144

- ΧΑΡΗΣ ΑΘΑΝΑΣΙΑΔΗΣ, *Ιστορικός της Εκπαίδευσης,*
*Αναπλ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων,*
*«Εθνικισμός και παιδική λογοτεχνία: Ξαναδιαβάζοντας την Πηνελόπη Δέλτα»*..... 152

- ΣΠΥΡΟΣ Π. ΓΑΟΥΤΣΗΣ, *Υπ. Δρ Τμήματος Ιστορίας Ιονίου Πανεπιστημίου,*
*«Οι εκθέσεις του σχολικού επιθεωρητή στοιχειώδους εκπαίδευσης Κέρκυρας*
*το σχολικό έτος 1939-1940. Η περίπτωση των δημοτικών σχολείων*
*της εβραϊκής και μαλτέζικης παροικίας»*..... 159

- ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ ΔΙΑΜΑΝΤΗΣ, *Λέκτορας μελετών γενοκτονιών,*
*Πανεπιστήμιο Τεχνολογίας Σύδνεϋ (University of Technology, Sydney),*
*«Η παιδεία σε περιόδους γενοκτονιών: οι περιπτώσεις των Ελλήνων,*
*των Αρμενίων, των Ασσυρίων και των Ισραηλιτών*
*1914-1945 και 1946-1949»*..... 166

- ΜΑΡΙΑ ΠΛΕΣΣΑ, *Φιλόλογος-Ιστορικός, Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης στην Ιστορία και τη Διδακτική της Ιστορίας Υπ. Δρ Ιστορίας και Διδακτικής της Ιστορίας Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ., «Παιδική ηλικία και προφυλάξεις υγείας στα νησιά του Ιονίου (1800-1864 περίπου)»*..... 173

**ΜΙΧΑΗΛ Γ. ΜΕΡΑΚΛΗΣ** Ομότιμος Καθηγητής ΕΚΠΑ **<συντονιστής>**
**«Λαϊκός Πολιτισμός και Παιδική Ηλικία»**

- ΜΙΧΑΗΛ Γ. ΜΕΡΑΚΛΗΣ, *Ομ. Καθηγητής Λαογραφίας Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ,*
*«Η εξαφάνιση της παιδικής ηλικίας»*..... 181

- ΜΑΝΟΛΗΣ ΣΕΡΓΗΣ, *Επίκ. Καθηγητής Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, «Ο κόσμος της παιδικής ηλικίας (sub specie laographica)*
*στα "αθηναιογραφήματα" του Μιχαήλ Μητσάκη της περιόδου 1880-1896»*... 185

- ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΚΟΝΤΑΞΗΣ, *Επίκ. Καθηγητής Λαογραφίας,*
*Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας,*
*«Λαϊκή παράδοση και παιδί: Νανουρίσματα και ταχταρίσματα»*..... 193

- ΜΑΡΙΑ ΓΚΑΣΟΥΚΑ, *Επίκ. Καθηγήτρια Λαογραφίας και Φύλου,*
*Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΤΕΠΑΕΣ) Πανεπιστήμιο Αιγαίου,*
*«Όψεις βίας στη διαδικασία κοινωνικοποίησης των κοριτσιών*
*των παραδοσιακών κοινοτήτων»*..... 201

- ΡΕΑ ΚΑΚΑΜΠΟΥΡΑ, *Επικ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ,*
*«Αφηγήσεις πρακτικών πειθάρχησης των παιδιών στην Ελλάδα του Μεσοπολέμου»*…… 208

**ΕΛΕΝΗ ΝΙΝΑ ΠΑΖΑΡΖΗ,** Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πειραιά
**<συντονίστρια>,**
*«***Πρώϊμα Βάρη κατά την Παιδική Ηλικία: Φτώχεια, Αποκλεισμοί και Ζητήματα Επαγγελματικής Προετοιμασίας***»**

- ΑΝΔΡΕΑΣ Ν. ΛΥΤΡΑΣ, *Καθηγητής Παντείου Πανεπιστημίου,*
*«Η παιδική φτώχεια στις κοινωνίες του πλούτου»*…… 218

- ΈΜΜΥ ΦΡΟΝΙΜΟΥ, *Εγκληματολόγος, Ειδ. Επιστήμων Α΄ Βαθμ., ΕΚΚΕ,*
*«Παιδιά με μητέρες σε καθεστώς ποινικού εγκλεισμού: η αθέατη όψη της φυλάκσης»*…… 229

**ΒΙΚΥ ΠΑΤΣΙΟΥ,** Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε., ΕΚΠΑ & **ΤΖΙΝΑ ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ,**
Αναπλ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε., ΕΚΠΑ **<συντονίστριες>,**
*«***Παιδική Ηλικία και Λογοτεχνία***»**

- ΒΑΓΓΕΛΗΣ ΗΛΙΟΠΟΥΛΟΣ**,** *Συγγραφέας*
- ΜΑΝΟΣ ΚΟΝΤΟΛΕΩΝ**,** *Συγγραφέας*
- ΒΟΥΛΑ ΜΑΣΤΟΡΗ**,** *Συγγραφέας*
- ΒΑΣΙΛΗΣ ΠΑΠΑΘΕΟΔΩΡΟΥ, *Συγγραφέας*

**Έφη Πουλακου – Ρεμπελακου,** Επίκουρη Καθηγήτρια Ιατρικής Σχολής ΕΚΠΑ & **Χαραλαμπος Μπαμπουνης,** Αναπλ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ **<συντονιστές>,**
***«Όψεις νοσηρότητας και θνησιμότητας της παιδικής ηλικίας (19ος-20ος αιώνας)»***

- ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΚΑΡΑΜΠΕΡΟΠΟΥΛΟΣ, *Παιδίατρος, Δρ Ιστορίας της Ιατρικής, Πρόεδρος Ελληνικής Εταιρίας Ιστορίας της Παιδιατρικής,*
*«Οδηγίες για τα βρέφη και τα λοιμώδη νοσήματα σε μεταφρασμένο στα ελληνικά ιατρικό βιβλίο του 1780»*…… 236

- ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΤΣΙΑΜΗΣ, *Ιατρός - Κυτταρολόγος, Δρ Ιατρικής Σχολής ΕΚΠΑ,*
*Επιστημονικός Συνεργάτης Εργαστηρίου Ιστορίας της Ιατρικής, Ιατρική Σχολή, ΕΚΠΑ, «Παιδί και υγεία στα Επτάνησα κατά τη διάρκεια της Αγγλικής Προστασίας (1815-1864)»*…… 242

- ΈΦΗ ΠΟΥΛΑΚΟΥ - ΡΕΜΠΕΛΑΚΟΥ, *Επίκ. Καθηγήτρια, Εργαστήριο Ιστορίας της Ιατρικής, Ιατρική Σχολή, ΕΚΠΑ,*
*«Παιδική ηλικία στην Οθωνική Αθήνα: μια ιατροϊστορική προσέγγιση»*…… 249

- ΜΑΡΙΑ ΜΑΝΔΥΛΑ - ΚΟΥΣΟΥΝΗ, *Ιατρός- Ιστορικός, Δρ Ιατρικής Σχολής ΕΚΠΑ, Πρόεδρος Ιατροχειρουργικής Εταιρίας Κέρκυρας,*
*«Η παιδική νοσηρότητα και θνησιμότητα στην Ελλάδα στα τέλη του 19ου και τις αρχές του 20ου αιώνα»*…… 256

- ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΤΟΜΠΡΟΣ, *Λέκτορας Πολιτικής Ιστορίας (υπό διορισμό), Στρατιωτική Σχολή Ευελπίδων - Γεώργιος Φαρμάκης, Φιλόλογος*
*«Τα πολιτικοκοινωνικά γεγονότα της περιόδου 1914-1936 και οι επιπτώσεις τους στο Δημοτικό Βρεφοκομείο Αθηνών»*…… 267

**ΛΙΤΣΑ ΝΙΚΟΛΑΟΥ-ΣΜΟΚΟΒΙΤΗ,** Ομότ. Καθηγήτρια Κοινωνιολογίας,
πρ. Αντιπρύτανης Παν. Πειραιώς **& ΔΗΜΟΣΘΕΝΗΣ ΔΑΣΚΑΛΑΚΗΣ,** Καθηγητής
και Πρόεδρος Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ **<προεδρείο>, ΒΙΚΤΩΡΙΑ ΠΕΚΚΑ – ΟΙΚΟΝΟΜΟΥ,** Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πειραιά
**<συντονίστρια>,**
**«Μέτρα Κοινωνικής Πολιτικής και Θεσμικές Διευθετήσεις για την Προστασία του Παιδιού Κοινωνιολογικές Παράμετροι»**

# Α΄
# ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ


ΑΝΑΓΝΩΣΤΟΥ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ, ΑΝΤΥΠΑΣ ΓΕΡΑΣΙΜΟΣ,
*Σερφάρωντας στο Web – Παιδική ηλικία και Κίνδυνοι του Διαδικτύου. Τρόποι αντιμετώπισης*…… 278

ΒΑΛΑΣΣΟΠΟΥΛΟΣ ΕΥΑΓΓΕΛΟΣ,
*Σχέσεις της Παιδικής Εργασίας με την Παραγωγική Διαδικασία στην Ελλάδα του 20ου αιώνα. Όψεις και Αναθεωρήσεις*…… 286

BANDT ANNA, BEER DOREEN,
*Potentials for children's subject development between the two poles of Bildung and education in German early childhood pedagogy*…… 293

ΒΟΥΤΣΑ ΦΩΤΕΙΝΗ,
*Παιδική Ηλικία και Δικαιώματα*…… 301

ΓΕΜΩΝΑ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ,
*Ποιες είναι οι κυριότερες επιρροές που ασκούνται κατά την εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον (οικογένεια – εκπαίδευση) μέσω πολιτισμικών αντιλήψεων*…… 307

ΓΕΩΡΓΟΥΛΑ ΑΝΤΩΝΙΑ,
*Η παιδική ηλικία ως αυτοτελές έννομο αγαθό με τελικό εγγυητή την πολιτεία*…… 314

ΓΙΑΤΙΝΗ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ,
*Ταυτότητες και διαπροσωπικές σχέσεις των νέων στο χώρο του facebook*…… 322

ΓΡΗΓΟΡΙΟΥ ΝΙΚΗ,
*Παιδική ηλικία: Ιστορική και σύγχρονη διάσταση*…… 329

ΔΕΛΗΚΑΡΗ ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ,
*Ταυτότητες παιδιών – ασθενών με αφορμή τη διακριτική, με κοινωνιολογικούς όρους, αλληλεπίδρασή τους με παιδιάτρους*…… 336

ΙΑΚΩΒΟΥ – ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΥΣ ΜΑΡΙΑ, ΧΡΙΣΤΟΥ ΜΙΡΑΝΤΑ,
*Ο ρόλος των κοινωνικών δομών στην πρόωρη αποχώρηση μαθητών/τριών από το γυμνάσιο: μια εθνογραφική προσέγγιση*…… 342

ΚΑΛΕΡΑΝΤΕ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ,
*Το παιδί ως σκιώδη πολιτική ύπαρξη, στην εικονική πραγματικότητα,*

*σε μεταβαλλόμενους κοινωνικούς κώδικες οικειότητας*…… 350

ΚΑΜΗΛΟΣ ΝΙΚΟΛΑΟΣ,
*Εκπαιδευτική και παιδαγωγική διάσταση των Σχολών Απόρων Παίδων στην Κεφαλονιά (1864 – 1910)*…… 356

ΚΑΡΝΑΒΑΣ ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ,
*Ιεράρχηση προτιμήσεων δωδεκαετών μαθητών του Ελληνικού Δημόσιου Δημοτικού Σχολείου σε παραμέτρους διαμόρφωσης του Πολιτικού Εαυτού και συνάφεια με τις προτιμήσεις των δασκάλων τους*…… 362

ΚΟΥΤΡΟΥΚΗΣ ΘΕΟΔΩΡΟΣ, *Παιδική Εργασία: Οι σύγχρονες διαστάσεις ενός όχι και τόσο μακρινού φαινομένου*…… 373

ΛΟΥΚΕΡΗΣ ΣΤΕΦΑΝΟΣ, ΣΟΥΛΗΣ ΣΠΥΡΙΔΩΝ – ΓΕΩΡΓΙΟΣ,
*Πολίτης με αναπηρία και Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας: Αντικατοπτρισμοί κοινωνικού εφησυχασμού ή αγωνιστικότητας;*…… 380

ΜΑΛΚΙΔΗΣ ΘΕΟΦΑΝΗΣ,
*Παιδική ηλικία στην Ελλάδα της κρίσης*…… 389

ΜΑΝΩΛΑΚΟΣ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ,
*Οικονομική κρίση και παιδική ηλικία: Πώς η οικονομική κρίση επηρεάζει τα παιδιά, μαθήματα από το παρελθόν και η Ελληνική περίπτωση*…… 395

ΜΑΣΤΟΡΗΣ ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ,
*Παιδική και ηρωική ηλικία*…… 409

ΜΑΥΡΟΜΟΥΣΤΑΚΟΥ ΕΛΕΝΗ,
*Το παιδί στην Καινή Διαθήκη*…… 415

ΝΙΚΟΛΑΚΑΚΗ ΜΑΡΙΑ, ΜΠΑΛΤΑΣ ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ,
*Παιδική Ηλικία, Υποκειμενικότητα και Πολιτειότητα: όψεις βιοπολιτικής και χειραφέτησης*…… 419

ΝΙΚΟΛΑΟΥ ΣΟΥΖΑΝΝΑ – ΜΑΡΙΑ,
*Η παιδική ηλικία ως κοινωνική κατηγορία: Προβληματισμοί και προτάσεις*…… 426

ΠΑΜΟΥΚΤΣΟΓΛΟΥ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ, ΑΝΤΩΝΟΠΟΥΛΟΥ ΑΛΙΚΗ, ΚΑΛΟΥΡΗ ΡΑΝΥ,
*Επιρροές της παιδικής ηλικίας στην επιλογή του επαγγέλματος και τη διαμόρφωση της προσωπικότητας*…… 432

ΠΑΠΑΔΕΛΗ ΧΡΥΣΑ, ΠΑΠΑΔΕΛΗΣ ΙΩΑΝΝΗΣ, ΧΑΤΖΗΛΕΟΝΤΙΟΥ ΔΕΣΠΟΙΝΑ, ΝΤΟΝΤΗ ΒΑΣΙΛΙΚΗ, ΚΡΑΧΤΗΣ ΑΓΗΣΙΛΑΟΣ,
*Οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στο βιοτικό επίπεδο και την υγεία παιδιών προσχολικής ηλικίας*…… 438

ΠΑΠΑΣΙΜΑΚΗ ΚΑΤΕΡΙΝΑ,
*Κάθε αριθμός και ένα πρόσωπο, κάθε πρόσωπο και μια φωνή, κάθε φωνή και μια ιστορία: Διεξάγοντας έρευνα με τα εργαζόμενα στο δρόμο παιδιά*…… 445

ΠΑΠΑΧΡΗΣΤΟΥ ΕΥΑΓΓΕΛΗ, ΝΙΚΟΛΑΚΑΚΗ ΜΑΡΙΑ,
*Οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στην παιδική ηλικία των παιδιών του Νηπιαγωγείου: έρευνα των απόψεων των νηπιαγωγών*…… 453

ΣΠΑΝΟΥ ΔΑΝΑΗ,
*Τα πολλαπλά προσωπεία της παιδικής ηλικίας*…… 464

ΣΤΡΟΥΒΑΛΗ ΣΤΥΛΙΑΝΗ, ΤΣΑΠΝΙΔΟΥ ΜΑΡΙΑ,
*Η περίπτωση της βίας των Μ.Μ.Ε. και οι επιδράσεις της στην παιδική ηλικία*…… 467

ΦΑΣΟΥΛΗΣ ΒΑΣΙΛΗΣ,
*Η συμβολή της κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας στη σύγχρονη θεωρητική εξέλιξη των δικαιωμάτων του παιδιού*…… 474

## Β΄
## ΙΣΤΟΡΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ

ΓΑΒΡΙΕΛΑΤΟΣ ΆΡΗΣ,
*Τα παιδιά στην Αθήνα του 19ου αιώνα*…… 482

ΓΙΑΝΝΑΤΗ ΕΥΔΟΚΙΑ,
*Παιδική ηλικία: 'όχημα' των γυναικείων διεκδικήσεων, Εφημερίς των Κυριών (1887-1917)*…… 487

ΔΗΜΟΣ ΗΛΙΑΣ,
*Η εκπαίδευση των νηπίων στις αρχές του 20ου αιώνα*…… 494

ΖΩΗ ΣΕΒΑΣΤΗ,
*Όψεις της παιδικής ηλικίας των Βυζαντινών βασιλικών απογόνων*…… 500

ΘΕΟΔΩΡΟΥ ΒΑΣΙΛΙΚΗ, ΒΑΣΙΛΟΥΔΗ ΒΑΣΙΛΙΚΗ,
*Παιδική ηλικία «επικίνδυνη» ή σε «κίνδυνο»; Πρακτικές και λόγοι για τη νεανική παραβατικότητα στην Ελλάδα του Μεσοπολέμου*…… 507

ΚΑΡΑΘΑΝΑΣΗ ΔΕΣΠΟΙΝΑ,
*Τα παιδιά στη δίνη του Εμφυλίου Πολέμου*…… 514

ΚΑΡΑΤΖΑΦΕΡΗ ΘΕΟΔΩΡΑ,
*Ιστορικές προσεγγίσεις και ερμηνευτικές θεωρίες για την ιστορία της παιδικής ηλικίας*…… 521

CHRISTOS KARDARAS
*«I was born in beautiful Syra, in the year 1905"*
*The childhood of rebetiko musician Markos Vamvakaris*…… 527

ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ ΜΙΧΑΛΗΣ,
*Τεχνικές εκμάθησης βασικών ιστορικών εννοιών στην ηλικία 6-12 ετών*…… 535

ΣΜΥΡΝΑΙΟΣ ΑΝΤΩΝΗΣ, ΡΑΠΤΗΣ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ,
*«Το σκληρό έδαφος των αγοριών» στη μετεπαναστατική Ερμούπολη (1830 – 1860)*…… 543

ΣΠΑΝΔΩΝΙΔΟΥ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ,
*Η 'άλλη πλευρά': Το παιδομάζωμα της Φρειδερίκης. Μια κριτική εγκληματολογική προσέγγιση*…… 550

ΤΟΥΛΙΑΤΟΣ ΣΠΥΡΟΣ,
*Θεωρητικές αρχές και προϋποθέσεις για την έρευνα του προβλήματος της πρόσληψης και κατανόησης της διδασκόμενης Ιστορίας σε παιδιά ηλικίας 9-15 ετών*…… 557

ΤΣΙΑΝΤΟΥ ΕΙΡΗΝΗ – ΧΡΥΣΟΒΑΛΑΝΤΟΥ,
*Φαινόμενα παιδικής παραβατικής συμπεριφοράς κατά τα πρώτα έτη μετά την απελευθέρωση της Θεσσαλίας*…… 563

## Γ΄
## ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΕΣ ΑΠΟΤΥΠΩΣΕΙΣ

ΑΛΕΞΙΟΥ ΣΤΕΛΛΑ,
*Λαϊκός Πολιτισμός και Παιδική Ηλικία. Ο ρόλος του «ενήλικα» στο πλαίσιο της οικογένειας και της εκπαίδευσης*…… 570

ΑΡΓΥΡΟΠΟΥΛΟΥ ΧΡΙΣΤΙΝΑ, ΠΑΤΟΥΝΑ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ,
*Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες στο Γυμνάσιο*…… 576

ΒΛΑΣΤΑΡΗΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ, ΤΣΙΛΙΜΕΝΗ ΤΑΣΟΥΛΑ,
*"Ζήτω το παιχνίδι! Ζήτω η ζωή!": Το παιχνίδι στα βιβλία του Χ. Μπουλώτη*…… 584

ΓΡΗΓΟΡΟΠΟΥΛΟΥ ΜΑΡΙΝΑ,
*Τα παιδιά του σήμερα Στα Παλάτια της Κνωσού*…… 591

ΙΑΚΩΒΙΔΟΥ ΣΟΦΙΑ,
*«Όταν το παιδί ήταν παιδί…»: Η Κασσάνδρα και ο λύκος της Μ. Καραπάνου ή η επιτέλους ξανακερδισμένη παιδική ηλικία*…… 596

ΚΑΠΡΑΒΕΛΟΥ ΑΛΕΞΙΑ,
*Κοινωνικές σχέσεις στο σχολείο μέσα από μυθιστορήματα και διηγήματα της Έλλης Αλεξίου*…… 603

ΚΑΤΣΙΚΗ – ΓΚΙΒΑΛΟΥ ΆΝΤΑ,
*Τύποι του παιδιού ήρωα στην ελληνική λογοτεχνία για παιδιά και για νέους*…… 613

ΜΑΛΑΦΑΝΤΗΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ,
*Η Παιδική Ηλικία στο έργο του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη*…… 619

ΜΟΥΛΑ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ,
*Εφηβεία και θάνατος: ο θάνατος ως στοιχείο δομής ή παρεμβολής στο μυθιστόρημα εφηβείας*…… 627

ΠΑΤΣΙΟΥ ΒΙΚΥ, ΟΙΚΟΝΟΜΟΠΟΥΛΟΥ ΒΑΣΩ,
*«Καιρός του αναμιμνήσθαι, καιρός του μνημουργείν»: Εικόνες παιδικής ηλικίας στην ποίηση του Γιώργου Γεωργούση*…… 634

ΣΧΙΖΑ ΜΕΛΠΟΜΕΝΗ, ΚΑΠΛΑΝΕΛΗ ΜΑΡΙΑ,
*Η ανατροπή του στερεοτυπικού χαρακτήρα του «κακού» λύκου στα μοντέρνα παραμύθια*…… 642

ΤΡΙΠΟΥΛΑ ΙΩΑΝΝΑ,
*Από τα παραμύθια του Γεωργάκη στο δράμα του Μπάτη*…… 648

## Δ΄
## ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ

ΑΡΒΑΝΙΤΙΔΟΥ ΖΩΗ,
*Η Κοινωνικοποίηση του Παιδιού Μέσα από το Ένδυμα και τη Μόδα* ……..… 656

ΒΑΡΒΟΥΝΗΣ ΜΑΝΩΛΗΣ Γ.,
*Παιδί και ελληνική λαϊκή θρησκευτικότητα:*
*Η πρόσληψη των λαϊκών εθιμικών συμπεριφορών στην παιδική ηλικία* …… 663

ΒΑΤΟΥΓΙΟΥ ΣΤΕΛΛΑ,
*Μέσα απ' τα μάτια των παιδιών.*
*Η παιδική ηλικία στις κινηματογραφικές δημιουργίες* …… 670

ΔΗΜΑΚΗ-ΖΩΡΑ ΜΑΡΙΑ,
*Το σύγχρονο ελληνικό Θέατρο για Ανήλικους Θεατές:*
*Η μετάβαση από το παιδί-δέκτη στο παιδί-συνδημιουργό* ……..……. 677

ΚΑΚΙΣΗ – ΠΑΝΑΓΟΠΟΥΛΟΥ ΛΟΥΙΖΑ,
*Γκράφιτι. Κοινωνικό και καλλιτεχνικό φαινόμενο. Τέχνη του εφήμερου,*
*τέχνη του δρόμου. Πράξη νεανική και αυθόρμητη* ……..…. 684

ΚΑΡΑΝΙΚΟΛΑ – ΤΣΟΥΒΕΛΑ ΕΛΕΝΗ,
*Παιδική ηλικία και λαϊκός πολιτισμός το πανηγύρι του Αϊ-Συμιού στο Μεσολόγγι..* 698

ΜΑΓΟΥΛΙΩΤΗΣ ΑΠΟΣΤΟΛΟΣ, ΜΙΧΑΛΟΠΟΥΛΟΥ ΚΑΤΕΡΙΝΑ, ΣΤΕΡΓΙΟΥ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ,
*Η αποτελεσματικότητα της εικαστικής δράσης στην ελεύθερη,*
*στην καθοδηγούμενη και στην προσχεδιασμένη – κατευθυνόμενη μορφή της* …… 704

ΠΑΡΠΑΡΟΥΣΗ ΓΕΩΡΓΙΑ,
*Εικόνες του παιδιού και της παιδικής ηλικίας στο ελληνικό δημοτικό τραγούδι* … 712

ΦΑΚΙΔΟΥ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ, ΜΑΓΟΥΛΙΩΤΗΣ ΑΠΟΣΤΟΛΟΣ,
*Η ανάγνωση οπτικών αναπαραστάσεων της παιδικής ηλικίας από μαθητές/ριες*
*πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*..…… 719

## Ε΄
## ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ

ΑΓΑΠΟΓΛΟΥ ΘΕΟΔΩΡΑ, ΚΑΠΕΤΑΝΙΔΟΥ ΜΑΡΙΑΝΝΑ,
*Η πρόκληση της διδασκαλίας με σκοπό την κοινωνική δικαιοσύνη* …… 730

ΑΝΤΩΝΙΟΥ ΦΑΙΗ, ΝΟΒΑ-ΚΑΛΤΣΟΥΝΗ ΧΡΙΣΤΙΝΑ, ΓΕΝΑ ΑΓΓΕΛΙΚΗ,
*Ο διαμεσολαβητικός ρόλος της γονεϊκής τυπολογίας στη σχέση της*
*συναισθηματικής επάρκειας και της ενίσχυσης της αναγνωστικής επίδοσης μαθη-*
*των με Μαθησιακές Δυσκολίες* ……. …… 737

ΑΡΙΔΗ ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ, ΖΑΦΕΙΡΟΠΟΥΛΟΥ ΜΑΡΙΑ,
*Διερεύνηση παραγόντων που επιδρούν στη σχολική ετοιμότητα παιδιών νηπιακής ηλικίας* ..... 744

AVGITIDOU SOFIA, LIKOMITROU SONIA,
*Constructing Childhood in Educational discourse* ..... 751

ΒΑΧΑΡΟΓΛΟΥ ΕΥΣΤΡΑΤΙΟΣ,
*Η έννοια της ηθικής στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών μέσα από τα εγχειρίδια Παιδαγωγικής των: Γεωργίου Παγώντα, Χρήστου Παπαδόπουλου και Αριστείδη Σπαθάκη (19ος αιώνας)* ..... 758

ΒΟΥΔΟΥΡΗ ΑΓΓΕΛΙΚΗ, ΜΠΟΥΡΑΣ ΑΝΤΩΝΙΟΣ, ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΟΥ ΕΥΠΡΑΞΙΑ,
*Η επίδραση του σύγχρονου δημοτικού σχολείου στις αναπτυξιακές μεταβολές της μέσης παιδικής ηλικίας σε γνωστικό επίπεδο – Ερευνητική προσέγγιση ως προς τις απόψεις της εκπαιδευτικής κοινότητας του Νομού Αττικής* ..... 765

ΓΙΑΒΡΙΜΗΣ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ,
*Κοινωνικές αναπαραστάσεις γηγενών μαθητών δημοτικού σχολείου για τους μετανάστες* ..... 770

ΓΡΟΛΛΙΟΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ, ΛΙΑΜΠΑΣ ΤΑΣΟΣ,
*Η παιδική ηλικία, τα Σχολεία Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος και το Νέο Σχολείο* ..... 777

ΓΩΓΟΥ ΛΕΛΑ, ΚΑΡΑΚΑΤΣΑΝΗΣ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ,
*Η θέση του παιδιού ως δρων πρόσωπο μεταξύ δύο θεσμών, του σχολείου και της οικογένειας* ..... 783

ΔΑΝΙΗΛΙΔΟΥ ΕΥΓΕΝΙΑ, ΒΟΡΒΗ ΙΩΑΝΝΑ, ΛΙΝΑΡΔΗ ΕΛΕΝΗ,
*Παιδιά Ρομά: παιδιά με μια διαφορετική παιδική ηλικία. Το πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας* ..... 790

ΔΗΜΗΤΡΑΚΟΠΟΥΛΟΥ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ,
*Η παιδαγωγική αξία του παιχνιδιού στην παιδική ηλικία* ..... 796

ΔΗΜΗΤΡΙΑΔΗ ΕΛΕΝΗ, ΜΠΑΚΑΣ ΘΩΜΑΣ,
*Το παιχνίδι στην παιδική ηλικία και οι θεωρητικές προσεγγίσεις για την ερμηνεία του*..... 802

ΔΟΥΝΑΚΗ ΜΑΡΙΑ, ΧΑΤΖΗΚΥΡΙΑΚΟΥ ΙΩΑΝΝΗΣ,
*Ο ρόλος των μεταγνωστικών διεργασιών στη σχολική επίδοση του παιδιού* ..... 809

ΚΑΔΙΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ,
*Η χρησιμότητα και τα οφέλη από την επαφή του παιδιού με θέματα Αειφόρου Ανάπτυξης και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* ..... 818

ΚΑΛΛΕ ΣΤΕΛΛΑ, ΦΙΛΙΠΠΙΔΟΥ ΕΛΕΝΗ,
*Η έννοια της πόλης σε μαθητές/τριες απομακρυσμένων νησιών της Δωδεκανήσου* 824

ΚΑΛΟΓΡΙΔΟΥ ΜΑΡΓΑΡΙΤΑ,
*Παλλινοστούντα παιδιά και διαπολιτισμικός διάλογος* ..... 832

ΚΑΡΑΒΙΔΑ ΜΑΡΙΑ, ΦΥΚΑΡΗΣ ΙΩΑΝΝΗΣ,
*Αξιοποιώντας την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την προώθηση των κοινωνικών αξιών: παρουσίαση διδακτικών σχεδιασμών για μαθητές προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας* ..... 840

ΚΑΡΓΙΩΤΗ ΜΑΡΙΑ,
*Παιδί και εκπαίδευση: Μια κριτική ματιά σε σύγχρονους προβληματισμούς* ..... 847

ΚΑΡΟΥΝΤΖΟΥ ΓΕΩΡΓΙΑ,
*Δημιουργία, διατήρηση και μεταβίβαση προκαταλήψεων στη σχολική ηλικία. Η πολιτισμική ετερογένεια στη σχολική τάξη* ..... 852

ΚΑΤΣΙΓΙΑΝΝΗ ΒΙΚΤΩΡΙΑ,
*Φιλία: Μια δυναμική σχέση στη σχολική ηλικία* ..... 859

ΚΟΥΔΟΥΝΑ ΜΑΙΡΗ Χ.,
*Εκπαιδευτικές Δομές και Παιδαγωγικές Διαστάσεις ενός κλειστού συστήματος διαχείρισης Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Η Οργανωτική Δομή για τη Μειονοτική Εκπαίδευση στη Θράκη* ..... 867

ΚΡΑΣΣΑΣ ΣΤΕΛΙΟΣ Κ., ΣΙΔΗΡΟΠΟΥΛΟΥ – ΔΗΜΑΚΑΚΟΥ ΔΕΣΠΟΙΝΑ,
*Χαρακτηριστικά λήψης επαγγελματικών αποφάσεων μαθητών δημοτικού σε σχέση με τη μελλοντική επαγγελματική τους ζωή* ..... 876

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΙΔΗΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ, ΑΣΗΜΑΚΟΠΟΥΛΟΥ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ, ΚΟΡΡΕ ΑΓΓΕΛΙΚΗ,
*Παιδική ηλικία και ορθόδοξη χριστιανική αγωγή: όψεις μιας συνάντησης* ..... 884

ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ ΕΙΡΗΝΗ, ΠΟΥΜΠΡΟΥ ΜΑΡΙΑ, ΒΑΣΑΛΑΚΗ ΣΤΕΛΛΑ,
*Παιδαγωγοί και γονείς.....μια συνεργασία εφαλτήριο για την ευτυχία των παιδιών.* 891

ΚΩΝΣΤΑΝΤΟΠΟΥΛΟΥ – ΤΣΙΜΠΟΥΚΤΖΟΓΛΟΥ ΞΕΝΙΑ,
*Η χρήση της Γλώσσας σε σχέση με την πολιτισμική κληρονομιά σε παιδιά 14-15 ετών* ..... 899

ΛΑΜΠΡΟΠΟΥΛΟΥ ΑΘΗΝΑ, ΚΟΖΩΡΗ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ, ΜΑΝΕΣΗΣ ΝΙΚΟΛΑΟΣ,
*Η εορτή της 28ης Οκτωβρίου ως αφορμή για τη διαχείριση της διαφορετικότητας στη σχολική τάξη* ..... 907

ΜΑΓΟΥΛΑ ΕΥΓΕΝΙΑ, ΔΕΡΒΙΣΗ ΒΑΣΙΛΙΚΗ, ΝΙΠΠΗ ΑΜΑΛΙΑ,
*Παιδική ηλικία και εκπαίδευση: η γλωσσική εκπαίδευση ως παράμετρος ομαλής μετάβασης από το δημοτικό στο γυμνάσιο* ..... 915

ΜΑΝΕΣΗ ΣΟΥΛΤΑΝΑ,
*Ο ρόλος της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών για την ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας: μια βιβλιογραφική επισκόπηση των απόψεων και στάσεων εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής* ..... 924

ΜΠΑΚΑΣ ΘΩΜΑΣ,
*Το θεσμικό πλαίσιο για την προστασία των παιδιών από τα προγράμματα των ΜΜΕ* ..... 931

ΜΠΑΜΠΑΛΗΣ ΘΩΜΑΣ, ΤΣΩΛΗ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ, ΣΤΑΥΡΟΥ ΝΕΚΤΑΡΙΟΣ,
*Η επίδραση της μονογονεϊκότητας στην εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς σε παιδιά προσχολικής ηλικίας* ..... 936

ΒΙΤΟU ANGELIKI,
*Children's under three years old contribution in planned and unplanned activities in the Early Years Education and Care: a missed opportunity?*……..… 949

ΜΠΟΜΠΑΣ ΛΕΩΝΙΔΑΣ Χ.,
*Τα παιδιά του δημοτικού σχολείου 'χθες' και 'σήμερα': Η των δασκάλων άποψη.* 956

ΜΩΡΑΪΤΗ ΤΖΕΝΗ, ΔΩΣΣΑΣ ΑΠΟΣΤΟΛΟΣ, ΜΑΓΚΛΑΡΑ ΑΓΓΕΛΙΚΗ, ΠΕΤΕΙΝΑΡΑΚΗ ΑΣΠΑΣΙΑ,
*Η παρουσία του πολιτισμικού «άλλου» στα εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου …* 964

PANAGIOTOU NIKOS, THEODOSIADOU SOFIA,
*News literacy: Learning about the world* ……..…… 971

ΠΑΝΙΕΡΑΚΗΣ ΜΑΡΙΟΣ, ΧΑΡΑΛΑΜΠΙΔΗ ΚΛΑΙΡΗ,
*Η άσκηση εξουσίας στο παιδί: Η πειθάρχηση, ο έλεγχος και το πεδίο αντίστασης..* 977

ΠΑΝΤΑΖΗΣ ΒΑΣΙΛΗΣ, ΜΥΛΩΝΑΚΟΥ – ΚΕΚΕ ΗΡΩ,
*Κοινωνικοπαιδαγωγικά ζητήματα ευπαθών κοινωνικών ομάδων: Η περίπτωση των παιδιών προσφύγων* ……... ……..…… 983

ΠΕΝΝΑ ΑΛΕΞΙΑ Δ.,
*Σχολείο για όλους: Η συνεργασία των δασκάλων και άλλες στρατηγικές ανάπτυξής του* ……..... 990

ΠΑΠΑ ΜΟΝΙΚΑ,
*Η διαχρονικότητα της παιδαγωγικής και διδακτικής σκέψης του Michel De Montaigne στο έργο του: Περί Παίδων Αγωγής* ……..…… 999

ΠΙΕΡΙΔΟΥ ΜΥΡΙΑ, ΦΤΙΑΚΑ ΕΛΕΝΗ,
*Η Αναπηρία στη Σχολική Ηλικία: Ορισμοί, Αντιλήψεις και Βιώματα* …… 1007

ΣΑΓΡΗ ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ,
*Διδακτικές προσεγγίσεις σε πολυπολιτισμικές τάξεις* ……..…… 1014

ΣΑΛΩΝΙΔΗΣ ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ, ΧΑΤΖΟΥΔΗΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ,
*Η Επιμόρφωση των Παιδαγωγών Προσχολικής Ηλικίας σε Θέματα Προαγωγής Υγείας* …… …… 1021

ΣΑΜΑΝΤΑ Α., ΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΥ Α., ΜΑΝΕΣΗΣ Ν.,
*Αναπαραστάσεις των γονέων για το ρόλο τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Η συμμετοχή στα διοικητικά συμβούλια των Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων* ……. 1028

ΣΑΜΠΑΝΗ ΒΑΣΙΛΙΚΗ,
*Παιδική λογοτεχνία και μετάφραση*……..…...…… 1037

ΣΑΧΟΥ ΜΑΡΙΑ-ΕΛΕΝΗ,
*Η ενσυναίσθηση και ο ρόλος της στη διαπολιτισμική εκπαίδευση των παιδιών …..* 1041

ΣΚΟΥΡΑ ΛΑΜΠΡΙΝΗ,
*Εκπαίδευση και αγωγή των κοριτσιών κατά το 19ο αιώνα: Προβληματισμοί, Διαπιστώσεις, Αναζητήσεις* ……..…… ……..…. 1044

ΣΤΕΡΓΙΟΥ ΒΙΡΓΙΝΙΑ Α.,
*Πολιτικές Εκπαίδευσης στην Παιδική Ηλικία: Προτάσεις και Προοπτικές για τη Βασική Εκπαίδευση σε Παγκόσμιο Επίπεδο* …… 1051

SOTIROPOULOS MEGAKLIS TH.,
Formulation of concepts during childhood. Application with the use of computers' programming …… 1059

ΤΖΙΑΚΟΣ ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ, ΒΑΜΒΑΚΙΔΟΥ ΣΤΥΛΙΑΝΗ,
*Προώθηση καταναλωτικών αγαθών σε παιδιά. Απόψεις και στάσεις επαγγελματιών από τους χώρους της εκπαίδευσης και του marketing* …… 1066

ΦΑΣΟΥΛΗΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ, ΚΑΛΟΓΙΑΝΝΗΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ,
*Δικαιώματα του παιδιού: οι επιπτώσεις τους στο σημαινόμενο, τις δικαιοδοσίες και την επαγγελματική ανάπτυξη της σχολικής ηγεσίας* ……..…… 1075

## ΣΤ΄
## ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ

ΑΓΓΕΛΗ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ,
*Σε ποιο βαθμό συμβάλλουν οι γενετικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες στη γένεση της κοινωνικής φοβίας σε παιδιά και εφήβους;* ……...… 1088

ΑΜΑΝΑΚΗ ΕΙΡΗΝΗ, ΓΑΛΑΝΑΚΗ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ,
*Οι γνώσεις και οι στάσεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών για τον σχολικό εκφοβισμό*…… 1094

ΑΝΤΩΝΙΟΥ Α.-Σ., ΝΤΟΦΗ Β., ΠΑΠΠΑ Ο.-Μ.,
*Ο ρόλος των βιολογικών και ψυχολογικών παραγόντων στην αιτιολογία της επιθετικής συμπεριφοράς κατά την παιδική ηλικία*…… 1102

ΓΑΛΑΝΑΚΗ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ Π., ΜΑΛΑΦΑΝΤΗΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ Δ.,
*Η παιδική ηλικία του αφηγηματικού χαρίσματος και της μοναξιάς* …… 1110

ΓΕΩΡΓΙΑΔΗΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ, ΚΟΡΙΖΗ ΜΑΡΙΑ, ΡΗΓΟΠΟΥΛΟΣ ΘΕΟΔΩΡΟΣ,
*Το φαινόμενο της βίας εντός του σχολικού περιβάλλοντος: ο ρόλος της συμβουλευτικής* ……...…… 1121

ΚΑΝΕΛΛΑΣ ΓΙΩΡΓΟΣ, ΦΡΑΓΚΟΣ ΓΙΑΝΝΗΣ,
*"Εντοπίζοντας" μορφές εκφοβισμού σε μαθητές δημοτικών σχολείων* …… 1128

ΚΟΥΤΕΛΙΕΡΗΣ ΣΤΥΛΙΑΝΟΣ, ΛΟΥΚΑ ΠΗΝΕΛΟΠΗ, ΠΑΠΑΓΓΕΛΗ ΑΓΓΕΛΙΚΗ,
*Οι φωνές των παιδιών. «Είμαι πολυάσχολος, πάω σχολείο»* ……..… 1133

ΜΑΝΙΑΤΗ ΈΛΕΝΑ Α., ΜΑΣΣΟΥ ΜΑΡΙΑ,
*Ακαδημαϊκή επίδοση και ψυχική ανθεκτικότητα: Προσδιορίζοντας τους παράγοντες που οικοδομούν και προάγουν τη σχέση*…….. 1138

ΜΕΛΛΟΥ ΕΥΣ., ΑΝΤΩΝΙΟΥ Α.-Σ.,
*Η επίδραση των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης και του Ηλεκτρονικού Εκφοβισμού στην ψυχική υγεία παιδιών και εφήβων* …… 1145

ΜΠΑΣΜΑΤΖΙΔΟΥ ΜΑΡΙΑ,
*Σχέσεις στο σχολείο και συναισθηματική νοημοσύνη* …… 1152

ΜΠΕΚΕΡ ΔΑΦΝΗ, ΘΕΟΔΟΤΟΥ ΕΥΓΕΝΙΑ,
*Προκοινωνική συμπεριφορά στην προσχολική ηλικία και η επιρροή των κατοικίδιων* ……..…. … 1157

ΜΩΡΙΚΗΣ ΧΑΡΗΣ,
*Ενδοσχολική βία και ψυχικές διαστάσεις* ……..… …… 1165

ΠΡΕΝΤΖΑ ΦΩΤΕΙΝΗ, ΠΡΕΝΤΖΑ ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ,
*Διγλωσσία και Δυσλεξία: μια σύνθετη εικόνα*……..…… 1170

ΣΟΛΑΧΙΔΟΥ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ, ΤΣΙΓΓΙΛΗΣ ΝΙΚΟΛΑΟΣ,
*Η διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης των Ελλήνων μαθητών με τη μέθοδο των αυτοαναφορών* ……... ……..… 1179

ΤΑΤΣΗ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ, *Θετική ψυχολογία και σχολείο* ……..…… 1187

ΧΡΙΣΤΟΦΟΡΙΔΟΥ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ, ΝΤΟΥΛΑΠΤΣΗ ΖΩΗ, ΠΛΙΟΓΚΟΥ ΒΑΣΙΛΙΚΗ,
*«Υπάρχουν παιδιά, που δεν θέλουν να ξαναέρθουν στο σχολείο, γιατί φοβούνται…»: Απόψεις νηπιαγωγών για το σχολικό εκφοβισμό* ……..…… 1192

ΨΑΡΙΑΝΟΣ ΕΡΜΟΛΑΟΣ,
*Η διαδικασία της γνώσης στον πιαζετιανό κονστρουκτιβισμό* ……...… 1199

## Ζ΄
## ΘΕΜΑΤΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

ΚΑΡΑΓΙΑΝΝΗ ΕΛΕΝΗ,
*Ψυχολογικά και κοινωνικοσυναισθηματικά προβλήματα της παιδικής ηλικίας των Υψηλών Ικανοτήτων παιδιών* …….. ……...… 1208

ΛΟΓΙΔΟΥ ΔΕΣΠΟΙΝΑ-ΜΑΡΙΑ, ΘΕΟΔΟΤΟΥ ΕΥΓΕΝΙΑ,
*Η ικανότητα έκφρασης των συναισθημάτων του παιδιού και πώς αυτή μπορεί να βελτιωθεί μέσω της εικαστικής προσέγγισης* ……..…… 1215

ΧΑΪΤΙΔΟΥ ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ, ΘΩΪΔΗΣ ΙΩΑΝΝΗΣ,
*Ο ελεύθερος χρόνος των παιδιών με ειδικές ανάγκες: Οι περιπτώσεις των παιδιών με αυτισμό, νοητική υστέρηση και μαθησιακές δυσκολίες* ……..…… 1224

## Η΄
## ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ

BOUFI ADA, KOLOVOU ANGELIKI, GRAVEMECJER KOENO,
*The development of second-graders reasoning in multiplication: A classroom teaching experiment*…… 1234

ΓΕΩΡΓΙΟΥ ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ, ΣΟΥΛΗΣ ΣΠΥΡΟΣ,
*Η διδασκαλία των μαθηματικών σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και ο τρόπος άσκησης της δημοκρατίας* ……..... ……..… 1242

ΚΑΛΕΜΗΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ, ΚΩΣΤΑΡΕΛΟΥ ΆΝΝΑ, ΓΚΑΤΣΟΥ ΝΕΦΕΛΗ,
Γεωργοπούλου Μαρία,
*Η αντιμετώπιση των προβλημάτων κατανόησης των Μαθηματικών εννοιών και ο Μαθηματικός Εγγραμματισμός σε κωφούς και βαρήκοους μαθητές των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου με την χρήση της ΕΝΓ* ……. 1248

ΜΠΑΡΑΛΗΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ Η.,
*Carl Friedrich Gauss: Η ιστορία ενός από τα πιο "χαρισματικά" παιδιά στα Μαθηματικά* ……... ……..… 1255

ΣΚΟΥΜΠΟΥΡΔΗ ΧΡΥΣΑΝΘΗ, ΣΚΑΝΔΑΛΑΚΗ ΕΜΜΑΝΟΥΕΛΑ,
*Ιστορική ανασκόπηση των εικονιστικών αναπαραστάσεων προβλημάτων κλασμάτων* ....……... ……..…… 1265

**ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ**

Αναπλ. Καθηγητής ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ ΜΠΑΜΠΟΥΝΗΣ, Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ……...…… 1278

Καθηγητής ΔΗΜΟΣΘΕΝΗΣ ΔΑΣΚΑΛΑΚΗΣ, Πρόεδρος Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ……...….. 1280

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ**……. 1287

# ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΙ

## Καθηγητής ΔΗΜΟΣΘΕΝΗΣ ΔΑΣΚΑΛΑΚΗΣ

Πρόεδρος Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ

Κύριε Πρύτανη του Πανεπιστημίου Αθηνών,
Κυρίες και Κύριοι Σύνεδροι,
Αγαπητές και Αγαπητοί Συνάδελφοι και Φοιτητές,

Με μεγάλη χαρά χαιρετίζω σήμερα την έναρξη του Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή με Θέμα: *«Παιδική Ηλικία: Κοινωνιολογικές, Πολιτισμικές, Ιστορικές και Παιδαγωγικές Διαστάσεις»,* το οποίο διοργανώνει, από σήμερα 11 Απριλίου μέχρι την Κυριακή 14 Απριλίου 2013, -υπό την Αιγίδα του Κέντρου Έρευνας Επιστήμης και Εκπαίδευσης, του ΚΕ.ΕΠ.ΕΚ.- το Εργαστήριο Κοινωνικών Επιστημών του Τομέα Ανθρωπιστικών Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών σε συνεργασία με την Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, με την Ελληνική Κοινωνιολογική Εταιρεία, με το European Sociological Association, Childhood Stream, με το International Sociological Association (I.S.A.) Research Committee ten (10), με το Research Center "Chilhoods.Societes" του Πανεπιστημίου του Wuppertal, καθώς και με το Research Training School του Hans-Böckler-Foundation "Childhood Studies and the Lives of Contemporary Children" των Πανεπιστημίων Wuppertal and Kassel.
Κυρίες και Κύριοι Σύνεδροι,

Καθώς το παιδί μελετάται στα πλαίσια ιδίως των χώρων στους οποίους εντοπίζεται ιστορικά, δηλαδή στα πλαίσια της οικογένειας και της εκπαίδευσης, αποτελεί ζήτημα ιδιαίτερης σημασίας η μελέτη των μεγάλων μεταβολών που υφίστανται σήμερα αυτοί οι θεσμοί, πολύ περισσότερο που σήμερα πλέον η ερμηνεία, η κατανόηση, η κατασκευή και βεβαίως η μελέτη της παιδικής ηλικίας στα πλαίσια των κοινωνικών επιστημών τείνει να προκύπτει συνδυαστικά τόσο από τη διερεύνηση της λειτουργίας της κοινωνικής δομής, δηλαδή της επιρροής του ευρύτερου κοινωνικοοικονομικού πλαισίου και των θεσμών της κοινωνίας των ενηλίκων, όσο όμως και από τη διερεύνηση της δράσης του ιδίου του παιδιού ως κοινωνικού υποκειμένου, που με τα βιώματά του, συγκροτώντας το πρωτογενές κοινωνικό, ιστορικό, πολιτισμικό γεγονός, προβαίνει με τον τρόπο αυτό στην κατασκευή της παιδικής του ηλικίας.

Ο προσδιορισμός αυτός της παιδικής ηλικίας ως έννοιας και κατηγορίας, που συνιστά κοινωνική και πολιτισμική κατασκευή, έχει τις ρίζες της στο έργο του Γάλλου ιστορικού Philippe Ariès, ο οποίος, υποστηρίζοντας ότι η παιδική ηλικία δεν υπήρχε κατά τον μεσαίωνα, ανέδειξε μια πολύ ενδιαφέρουσα πτυχή της ιστορικής και της κοινωνιολογικής μελέτης. Ο γάλλος ιστορικός Φιλίπ Αριές (Philippe Aries) το 1962 με το έργο του «Αιώνες Παιδικής Ηλικίας» ουσιαστικά διερεύνησε μία ανεξερεύνητη γενικότερα για τους κοινωνικούς επιστήμονες περιοχή, εισάγοντας την έννοια της «ανακάλυψης της παιδική ηλικίας», με την οποία ωστόσο μάλλον υποδηλώνει ότι πρόκειται για μία διαφορετική πρόσληψη, δηλαδή για μία «ανακωδικοποίηση» της παιδικής ηλικίας στον κοινωνικό χώρο και στο χρόνο. Αν και η άποψη του Aries έχει σήμερα ουσιαστικά -αν όχι απορριφθεί- τουλάχιστον ξεπεραστεί, καθώς υποστηρίζεται ότι η έννοια της παιδικής ηλικίας υπάρχει σε κάθε κοινωνία και σε κάθε εποχή με διαφορετικό όμως τρόπο έκφρασης και πρόσληψης (Archard, 2004:29-34), το έργο του κατάφερε να αναδείξει την κοινωνικά μεταβαλλόμενη φύση της, στοιχείο που χαρακτηρίζει την σύγχρονη μελέτη της παιδικής ηλικίας στον χώρο των κοινωνικών επιστημών.

Η ιδέα της κατασκευής της παιδικής ηλικίας αναφέρεται σε ιδέες και εικόνες που μεταφέρουν μία συγκεκριμένη άποψη για τον κόσμο γενικά και στη συγκεκριμένη αυτή περίπτωση για τα παιδιά και την παιδική ηλικία. Οι έρευνες, δε, που ασχολήθηκαν με την ανάλυση της κοινωνικής κατασκευής του παιδιού και της παιδικής ηλικίας διερεύνησαν όχι μόνο τους

τρόπους με τους οποίους διαμορφώνονται τα νοήματα, αλλά και με τις επιπτώσεις τους στον κόσμο. Επίσης, ειδικότερα εστίασαν στις πεποιθήσεις για τη φύση των παιδιών ή των ειδικών ομάδων και των ειδικότερων ηλικιακών κατηγοριών, που διαμορφώνονται στα πλαίσια της παιδικής ηλικίας, όπως τα βρέφη, τα νήπια, τα μικρά παιδιά ή οι έφηβοι, και όχι μόνο στις θεσμικές διευθετήσεις που διαμορφώνουν τις ζωές των παιδιών.

Η τάση αυτή στη μελέτη της παιδικής ηλικίας εξελίσσεται κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες του εικοστού αιώνα, ενώ κατά την δεκαετία του 1990 ειδικότερα, μεγάλες γεωπολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές μεταβολές με παγκόσμια εμβέλεια και επιπτώσεις, οδήγησαν στην διερεύνηση παγκόσμιων πολιτισμικών και οικονομικών παραμέτρων σε σχέση με την παιδική ηλικία. Τα παιδιά της φτώχειας, της προσφυγιάς, της μετανάστευσης, του πολέμου, τα παιδιά του δρόμου και τα παιδιά στον δρόμο, φαινόμενα που συνδέονται με την παγκόσμια φτώχεια, τα κύματα προσφύγων και μεταναστών, τους περιφερειακούς πολέμους και την παγκοσμιοποίηση, υπονόμευσαν τις επικρατούσες στον δυτικό κυρίως κόσμο κοινωνικές αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας, ότι αυτή αφορά μία κοινωνική ομάδα προστατευμένη στα «τείχη» της οικογένειας και του σχολείου, μετατοπίζοντας αντίστοιχα το πλαίσιο μελέτης της παιδικής ηλικίας, πέραν αυτών των θεσμών, προς την μελέτη των διαδικασιών πολιτικής και οικονομικής μεταβολής, προς τη μελέτη δηλαδή των οικονομικών, κοινωνικών και πολιτικών δυνάμεων, που οδηγούν τα παιδιά στην βίωση τόσο διαφορετικών μεταξύ τους και συχνά δραματικών παιδικών ηλικιών, όπως έχουν αποκαλύψει και σχετικές συγκριτικές έρευνες.

Η συγκριτική, κοινωνιολογική, κοινωνικοϊστορική και διαπολιτισμική ανάλυση έχει αποκαλύψει μία ποικιλία παιδικών ηλικιών, παρά μία παιδική ηλικία ως ένα μοναδικό και οικουμενικό γεγονός. Οι αλλαγές στην εμπειρία της παιδικής ηλικίας εξαρτώνται από τη χώρα, την κοινωνική τάξη, το φύλο, την εθνότητα, πράγμα που σημαίνει ότι η παιδική ηλικία αποτελεί μία μεταβλητή της κοινωνικής ανάλυσης που δεν μπορεί να διαχωριστεί εντελώς από τις λοιπές προαναφερθείσες μεταβλητές.

Η παιδική ηλικία δεν αναφέρεται σε ένα άτομο ή σε ένα παιδί, αλλά επικεντρώνεται στη γενική κατάσταση του να είσαι παιδί. Είναι μία κοινωνική και πολιτισμική έννοια, ιδέα και κατηγορία και σχετίζεται με μία δύσκολα και αυθαίρετα οριζόμενη χρονική φάση της ζωής του ανθρώπου, καθώς ο καθορισμός αυτός γίνεται υποκειμενικά από τους ενήλικες. Σε κάθε περίπτωση, δεν αποτελεί ένα στατικό αντικειμενικό και οικουμενικό γεγονός της ανθρώπινης φύσης με νατουραλιστικό υπόβαθρο, χωρίς αυτό να ακυρώνει τη βασική σημασία των βιολογικών σχέσεων. Αποτελεί ένα σχετικό και μεταβαλλόμενο πλαίσιο ιδεών και αντιλήψεων που καθορίζουν την εμπειρία του να είσαι παιδί, συνιστώντας έτσι μία κοινωνική κατηγορία μεταβαλλόμενη και επαναεννοιολογούμενη στον χώρο και στον χρόνο, που δεν μπορεί να μελετάται απομονωμένη από την υπόλοιπη κοινωνία, της οποίας και αποτελεί κατασκευή.

Η κατασκευή της παιδικής ηλικίας διαμορφώνεται από την κυρίαρχη κουλτούρα και επιβάλλεται στο σύνολο της κοινωνίας. Είναι, ωστόσο, πιθανόν να υπάρξουν και διαφοροποιήσεις όσον αφορά την πρόσληψη της παιδικής ηλικίας ανάμεσα σε κοινωνικές ομάδες ή κοινωνικές τάξεις. Η διαφοροποίηση των συνθηκών διαβίωσης και του επιπέδου ευημερίας ανάμεσα στα παιδιά των ανώτερων, των μεσαίων και των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων που χαρακτηρίζουν την παιδική ηλικία, διαμορφώνουν εν δυνάμει «πολλές παιδικές ηλικίες». Για παράδειγμα «τα παιδιά στο δρόμο» στη Βραζιλία περιγράφονται – κατασκευάζονται για μεν την αστυνομία ως «απειλές» για την κοινωνική ευταξία προκειμένου αυτή να δικαιολογήσει συλλήψεις, για δε τις υπηρεσίες πρόνοιας ως «θύματα» προκειμένου αυτές να δικαιολογήσουν την παρέμβασή τους, ενώ για τους ακτιβιστές μη κυβερνητικών οργανώσεων ως «υποκείμενα δικαιωμάτων» προκειμένου αυτές να υποστηρίξουν την αλλαγή των συνθηκών ζωής των παιδιών.

Κατά συνέπεια δεν υπάρχει μία καθορισμένη καθολική, οικουμενική και ενιαία πρόσληψη της παιδικής ηλικίας, μία ενιαία προσέγγιση για το τι είναι η παιδική ηλικία ή για το τι θα έπρεπε να είναι τα παιδιά. Οι προσλαμβάνουσες για την παιδική ηλικία διαφοροποιούνται μεταξύ των κοινωνιών ή στην ίδια κοινωνία σε διαφορετικούς χρόνους. Έτσι, διαφοροποιούνται στον χώρο και στον χρόνο και οι προσδοκίες της κοινωνίας σε σχέση με τα παιδιά αλλά και τους ενηλίκους. Διαφοροποιούνται, δηλαδή, στον κοινωνικό χώρο και στον χρόνο οι κοινωνικές αναπαραστάσεις και προσλαμβάνουσες για τα παιδιά, για το τι θεωρείται καλό ή κακό για τα παιδιά, αλλά διαφοροποιείται επίσης και το τι θεωρείται ότι μπορούν ή δεν μπορούν

να κάνουν τα παιδιά, γενικότερα το τι προσδοκά η κοινωνία από αυτά καθώς και το ποιοι τρόποι αγωγής, εκπαίδευσης και γενικότερα διαπαιδαγωγισης θεωρούνται πλέον δόκιμοι και κατάλληλοι για τα παιδιά.

Η κοινωνική και πολιτισμική επινόηση της παιδικής ηλικίας επιβεβαιώνει το πόσο δραματικά έχουν αλλάξει μέσα στους αιώνες οι αναπαραστάσεις σε σχέση με την παιδική ηλικία αλλά και γενικότερα οι αντιλήψεις για το πώς μεγαλώνει ένα παιδί.

Είναι αλήθεια ότι αυτές διαφοροποιούνται στον τόπο και χρόνο, ότι υπάρχει διχογνωμία μεταξύ όχι μόνον των διαφόρων ερευνητών αλλά και των κοινών ανθρώπων ανά χρονικές περιόδους σε σχέση με τα ζητήματα αυτά, καθώς επίσης και ότι σε διάφορες φάσεις της ιστορίας έχουν αναδειχθεί αντιλήψεις για την παιδική ηλικία, οι οποίες κατεγράφησαν ως επικρατέστερες, εκπροσωπώντας την ανακάλυψη ή αποκωδικοποίηση της παιδικής ηλικίας της εκάστοτε περιόδου.

Επιπλέον, όμως, τι γίνεται σήμερα με τους κοινωνικούς κινδύνους που απειλούν την παιδική ηλικία; Τι γίνεται με την έξαρση της βίας, της ενδοοικογενειακής βίας, της βίας στο σχολείο, με τη σεξουαλική κακοποίηση και παραμέληση των παιδιών, με την παιδοφιλία στο Ιντερνετ, και με την αύξηση της παραβατικότητας των ανηλίκων; Επίσης, αν και τα παιδιά θεωρούνται πολύτιμα για την κοινωνία, παραμένουν μια κατηγορία με πολύ υψηλό δείκτη φτώχειας και ανέχειας, των οποίων τα δικαιώματα ιδίως στην ανάπτυξη της προσωπικότητας, στην υγεία, στην εκπαίδευση, στην προστασία, στην πολιτική και κοινωνική συμμετοχή και στην αξιοπρεπή και ανεκτή διαβίωση υπονομεύονται συστηματικά.

Καθώς το παιδί και η παιδική ηλικία τυγχάνει ως θέμα ιδιαίτερης προσοχής στο χώρο των κοινωνικών επιστημών και της παιδαγωγικής αλλά αποτελεί και αντικείμενο γενικότερα πολυεπιστημονικού ενδιαφέροντος, και με την πεποίθηση ότι ένα Συνέδριο, όπως το σημερινό, αφορά την πλειοψηφία όσων από κοινωνιολογική, πολιτισμική, ιστορική και παιδαγωγική σκοπιά ενασχολούνται με την παιδική ηλικία, από διετίας στρατευθήκαμε στην ιδέα και στην πρωτοβουλία διεξαγωγής του παρόντος Συνεδρίου, το οποίο για καλή τύχη έγινε εφικτό να πραγματοποιηθεί παρά την εναλλαγή προσώπων στην Διεύθυνση του Εργαστηρίου, λόγω του υψηλού βαθμού συνεργατικότητας τον οποίο έχουμε επιτύχει στο Εργαστήριο Κοινωνικών Επιστημών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης. Προϊόν εξάλλου αυτού του συνεργατικού κλίματος υπήρξε -πέραν της διοργάνωσης και διεξαγωγής του παρόντος Συνεδρίου- και η θέσπιση εφεξής και λειτουργία –υπό την ευθύνη μου- Παρατηρητηρίου Μελέτης της Παιδικής Ηλικίας στα πλαίσια του Εργαστηρίου Κοινωνικών Επιστημών. Για την γόνιμη, δε, αυτή συνεργασία θα ήθελα επ’ευκαιρία και δημοσία να ευχαριστήσω όλους τους συνεργάτες μου, όσους κυριολεκτικά εργάσθηκαν και μόχθησαν αφιλοκερδώς για την επίτευξη αυτών των στόχων, περισσότερο δε όλων τον καθηγητή κύριο Χαράλαμπο Μπαμπούνη, ο οποίος αφού με διαδέχθηκε προ τριμήνου στη Διεύθυνση του Εργαστηρίου Κοινωνικών Επιστημών συνέβαλε καθοριστικά στην ολοκλήρωση αυτών των προσπαθειών τις οποίες είχαμε ξεκινήσει.

Με την ευκαιρία θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω και να συγχαρώ τους έλληνες και αλλοδαπούς συνδιοργανωτές καθώς και τους ομιλητές που θα λάβουν μέρος στο Συνέδριο αυτό.

Εύχομαι καλή επιτυχία στο Συνέδριο και οι ανακοινώσεις και οι συζητήσεις του να αποτελέσουν εφαλτήριο προβληματισμού, γόνιμης συζήτησης και μελλοντικής έρευνας για το εξαιρετικά επίκαιρο κοινωνικά, πολιτικά και επιστημονικά –και όχι μόνον μεταξύ των εν στενή εννοία εκπαιδευτικών και των παιδαγωγών- ζήτημα της παιδικής ηλικίας.

## Ομότιμος Καθηγητής Παν. Αθηνών, ΘΕΟΔΩΡΟΣ ΕΞΑΡΧΑΚΟΣ

Πρόεδρος του Κέντρου Έρευνας Επιστήμης και Εκπαίδευσης (ΚΕ.ΕΠ.ΕΚ.)

Η παιδική ηλικία είναι μια σημαντικότατη περίοδος της ζωής του ανθρώπου. Κατά τη διάρκειά της, εκτός από σημαντικότατες βιολογικές αλλαγές, επιτελούνται και γνωστικές αλλαγές, καθοριστικές για την αναπτυξιακή του πορεία.

Το παιδί απορεί, φαντάζεται, ερευνά, και ρωτά να μάθει, παίζει και μέσα από το παιχνίδι αναπτύσσει φιλίες και ανταγωνισμούς, μαθαίνει το επιτρεπτό και το μη επιτρεπτό, το επιθυμητό και το μη επιθυμητό, κοινωνικοποιείται.

Το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον αποτελούν επομένως παράγοντες που παίζουν ρόλο πρωτεύοντα σ' αυτές τις αλλαγές. Οι οικογενειακές και οι ευρύτερες κοινωνικές συνθήκες μέσα στις οποίες μεγαλώνει ανοίγουν την πόρτα από την οποία συνήθως εισέρχεται το μέλλον του. Μια ευνομούμενη δημοκρατική κοινωνία, μια χώρα σε εμπόλεμη κατάσταση, μια κοινωνία πολυπολιτισμική, ένας τόπος που επιτρέπει ή και επιβάλλει την παιδική εργασία, κάποια συγκεκριμένη θρησκεία ή κάποια συγκεκριμένη κυρίαρχη ιδεολογία, ένα ακαλαίσθητο και άναρχο ή ένα ευπρεπές και υγιεινό φυσικό περιβάλλον, για να μη συνεχίσω την απαρίθμηση αναρίθμητων άλλων παραγόντων, αποτελούν συνθήκες από τις οποίες αναδύονται ιδέες, πεποιθήσεις, αποφάσεις και στάσεις ζωής, που συντροφεύουν τον άνθρωπο πολύ συχνά σε όλη την ενήλικη ζωή του.

Καθώς, όπως συνήθως λέμε, τα παιδιά αποτελούν το μέλλον μας, είναι τεράστιες οι ευθύνες μας ως γονέων, ως δασκάλων, ως πολιτών για αντιμετώπισή τους με τρόπους που θα τα βοηθήσουν να εξελιχθούν σε υγιείς, υπεύθυνους, δημιουργικούς, πνευματικά ανήσυχους, φιλοσοφημένους και ευτυχείς ενηλίκους.

Τα παιδιά πρέπει να αντιμετωπίζονται στην πληρότητά τους ως ανθρώπινα όντα, που ανήκουν σε μια ευαίσθητη ηλικιακή κοινωνική τάξη με όλες τις αστικές, πολιτικές, κοινωνικές, οικονομικές και πολιτιστικές της διαστάσεις.

Έτσι κάθε συνέδριο που ασχολείται με θέμα την παιδική ηλικία είναι πάντα επίκαιρο και πάντα ενδιαφέρον και χρήσιμο.

Γι αυτό και το ΚΕΕΠΕΚ με μεγάλη χαρά δέχτηκε την πρόταση του κυρίου Δασκαλάκη να θέσει το σημερινό Συνέδριο υπό την αιγίδα του και θα συμβάλει με όσες δυνάμεις διαθέτει στην καλύτερη διεξαγωγή του.

Ευχαριστώ και συγχαίρω τον κ. Δασκαλάκη για την πρωτοβουλία του να διοργανώσει το συνέδριο αυτό, καθώς και όλους τους φορείς που συμμετέχουν:

- το Εργαστήριο Κοινωνικών Επιστημών του Τομέα Ανθρωπιστικών Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών,
- το Research Center “Chilhoods Societes” Wuppertal University,
- την Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος,
- την Ελληνική Κοινωνιολογική Εταιρεία,
- το European Sociological Association, Childhood Stream.

**Αναπλ. Καθηγητής ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ ΜΠΑΜΠΟΥΝΗΣ**

Διευθυντής Εργαστηρίου Κοινωνικών Επιστημών Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ

Κύριε Πρύτανη,
Κύριε Πρόεδρε του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών
Κυρίες και κύριοι συνάδελφοι,
Κυρίες και κύριοι σύνεδροι,
Αγαπητοί φοιτητές και φοιτήτριες,
Κυρίες και κύριοι

Οι ανθρωπιστικές – κοινωνικές και ιστορικές επιστήμες αποτελούν θεωρητική και μεθοδολογική ενότητα γιατί το αντικείμενο έρευνάς τους είναι η ανθρώπινη κοινωνία που εκτείνεται, από το βαθύτερο ιστορικό παρελθόν μέχρι το παρόν. Ως επιστήμες έχουν γενετικές και εννοιολογικές αρχές, ορίζουν το αντικείμενο της έρευνας με γενικές και ειδικές διερευνήσεις, σε μια σχέση *όλου* με *μέρος* και αναζητούν τη θεμελίωση τους στην ιστορία.

Υιοθετούν μεθόδους ορθολογικές, συλλογιστικές, μετρικές, εξηγητικές, ερμηνευτικές, μεθόδους, οι οποίες έχουν χρησιμοποιηθεί και χρησιμοποιούνται σε όλο το φάσμα των φυσικών, μαθηματικών και εν γένει κοινωνικών επιστημών. Οι επιστήμες αυτές αποδέχονται τις σχέσεις παραγωγικής και επαγωγικής διαδικασίας, την παρατήρηση, την ομαδοποίηση, ταξινόμηση και σύγκριση, την ανάλυση και σύνθεση, την αναλογική και αναγωγική διαδικασία που συνδέεται με μια σταθερή αρχή. Οριοθετούν το αντικείμενό τους ανάλογα με τα δεδομένα που συσσωρεύονται, με την εμπειρική προσέγγιση των υλικών αντικειμένων, με την παρατήρηση σχέσεων, διατάξεων, πράξεων και των αφηγήσεων.

Η συλλογή και η επεξεργασία αυτών των δεδομένων πραγματοποιείται με διάφορους τρόπους και μεθόδους. Επιπρόσθετα, η αφήγηση και διήγηση των γεγονότων, που μπορεί να διαμορφωθεί προφορικά και με άλλους τρόπους από τους επιστήμονες διαφορετικών κλάδων, όπως κοινωνιολόγους, ιστορικούς, λαογράφους, ανθρωπολόγους, πολιτισμολόγους, ενισχύει τις πληροφορίες που συλλέγονται, και αρχικά ακολουθούνται όμοιοι τρόποι, καθώς και μέθοδοι καταχώρησης και συγκροτούνται σε διαφορετικές θέσεις των προβλημάτων.

Οι πληροφορίες μπορεί να είναι ομόλογες ή ομοταγείς στο περιεχόμενο, να ανήκουν σε μια διάσταση ή πλευρά των κοινωνικών και πολιτισμικών σχέσεων και στην πορεία έρευνας να διαχωρίζονται, γιατί ενδιαφέρουν όσον αφορά στο περιεχόμενο, στη σημασία και στο νόημά τους διαφορετικά πεδία της ανθρώπινης πολιτικής-κοινωνικής δράσης και απαντούν σε διαφορετικά ερωτήματα.

Το υλικό αυτό, που γίνεται αντικείμενο επιστημονικής επεξεργασίας, εντάσσεται στα ερωτήματα εκείνα που απασχολούν την κάθε επιστημονική ομάδα ή πεδίο για να αποδειχθεί ο τελικός στόχος.

Η ιστορία κινείται περισσότερο στο να απαντήσει *τι* έγινε, *πώς* έγινε και *γιατί* έγινε, στο να προωθηθεί η αιτιακή εξήγηση και ερμηνεία των γεγονότων. Η επεξεργασία γίνεται στη βάση των ιστορικών πηγών και της αφήγησης.

Η κοινωνιολογία αναζητά, μέσα από όμοια υλικά τα οποία έχουν σχέση με τις ανθρώπινες δράσεις, πώς λειτουργούν οι άνθρωποι ως άτομα και σύνολα ή πώς συμπεριφέρονται στο πλαίσιο των θεσμών και οργανισμών της κοινωνίας. Αναδεικνύει τον λειτουργικό χαρακτήρα τους και τον ρόλο των υποκειμένων.

Η ανθρωπολογία είναι πιο κοντά στην αναζήτηση των νοημάτων που έχουν οι πράξεις των ανθρώπων, με τη γλώσσα και τα σύμβολα.

Στο χώρο της πολιτισμικής, της τοπικής και της προφορικής ιστορίας η ιστορική έρευνα συναντιέται γόνιμα με τη λαογραφική, που εστιάζει στους μετασχηματισμούς του λαϊκού πολιτισμού και τη συγκρότηση των ταυτοτήτων.

Το περιεχόμενο της κάθε επιστήμης διαφοροποιείται τελικά και εξυπηρετεί διαφορετικές ανάγκες της ανθρώπινης δράσης, απαντά σε διαφορετικά ερωτήματα, παρότι μπορεί να κινείται στο πλαίσιο μιας ενιαίας μεθοδολογικής προσέγγισης και ειδικής ερμηνευτικής.

Η συστηματική έρευνα της παιδικής ηλικίας και ο προσδιορισμός του τοπίου της μετρά βραχύ σχετικά χρόνο. Η μετάβαση από την έννοια «παιδί» στην «παιδική ηλικία» από το 17ο αι. διασυνδέεται με την εξάρτηση και εξέρχεται κανείς από αυτήν, μόνον όταν η σχέση υποταγής υποχωρεί ή παύει. Η έννοια της παιδικότητας (ως λέξη στα ελληνικά μαρτυρείται από το 1868) εμφανίζεται από το 18ο αι. ως απότοκος του Ευρωπαϊκού Διαφωτισμού και της μετάβασης από τις προβιομηχανικές κοινωνίες στη Βιομηχανική Επανάσταση και στους κοινωνικούς μετασχηματισμούς.

Μακρά υπήρξε συζήτηση για το πότε η παιδική ηλικία συγκροτείται σε αναγνωρίσιμη κοινωνική κατηγορία και αν, πράγματι, από τα μέσα, περίπου, του 18ου αι. συναντώνται παράγοντες που συνετέλεσαν σε αυτό. Σήμερα, το ενδιαφέρον της έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες βαίνει από την έννοια «παιδί» στην παιδική ηλικία ως κοινωνική κατηγορία με συγκεκριμένα δομικά χαρακτηριστικά.

Η αντίληψη για την παιδική ηλικία μεταβάλλεται και λαμβάνει συγκεκριμένα γνωρίσματα ανάλογα με τις οικονομικές, κοινωνικές, πολιτικές συνθήκες, την ιδεολογία και την τεχνολογία αλλά «κατασκευάζεται και στο λόγο «discourse», είναι κάτι που τίθεται υπό διαπραγμάτευση ή συγκροτείται ενόσω μιλάμε γι' αυτό. Η παιδική ηλικία συγκροτείται ιστορικά και πολιτισμικά, διαμορφώνει την ταυτότητα των μελών της και συνιστά αποτέλεσμα της δράσης τους.

Ο Ph. Ariès θα υποστηρίξει ότι οι ηλικίες δεν είναι μόνο βιολογικά στάδια αλλά και λειτουργήματα κοινωνικά. Η συμβατική διαίρεση της ζωής σε υποσύνολα, οριοθετεί τη σχέση μεταξύ της παιδικής ηλικίας, της νεότητας – της πορείας προς την ωριμότητα και της τρίτης ηλικίας.

Για να διαμορφωθεί μια αντίληψη για τις ηλικιακές βαθμίδες λαμβάνουμε ως κριτήρια ταξινόμησης, σύμφωνα με το Bourdieu, τις ιεραρχικές δομές που έχουν εξουσιαστικό χαρακτήρα και σε μικρότερο βαθμό τα αποτελέσματα της έρευνας.

Η παιδική ηλικία, όπως και κάθε άλλη ηλικία, έχει, τελικά, χαρακτήρες και όρια που διατυπώνονται, κατά James, ως «χρονική κατηγοριοποίηση», η οποία αποπειράται «να διαμορφώσει τις εμπειρίες των ίδιων των παιδιών». Σύμφωνα με τις θεωρίες της Αγωγής, η πρώιμη παιδική ηλικία υποστηρίζεται από τον θεσμό της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης, την οικογένεια και τις έρευνες της εξελικτικής ψυχολογίας.

Στην ελληνική κοινωνία μάλλον εξακολουθεί να διαμορφώνεται, η τυπολογία των ηλικιών. Αυτό που έχει σημασία είναι ο τρόπος ταξινόμησης των ηλικιακών ομάδων και το πώς αντιλαμβάνεται η συλλογική συνείδηση τις ηλικίες. Η ιστορική εξέλιξη της παιδικής ηλικίας, η στάση των κοινωνιών απέναντι σε αυτήν, η επισήμανση και η αξιολόγηση των ιστορικών πηγών, τεκμηρίων και μαρτυριών συγκροτούν ένα ανοικτό ερευνητικό πεδίο. Όταν μελετούμε την κοινωνία, μελετούμε και την παιδική ηλικία και την ιστορία της, την «τοποπολιτειολογία» της.

Στην προσπάθεια θέασης του παιδιού από τους ενήλικές ως διακριτού υποκειμένου ή αντικειμένου, είχε διατυπωθεί το ερευνητικό ερώτημα με διαφόρους τρόπους και από επιστήμονες διαφορετικών γνωστικών πεδίων, αν όντως υπήρχε στο παρελθόν επίγνωση και αντίληψη του βαθύτερου περιεχομένου και των όρων διερεύνησης της παιδικής ηλικίας.

Οι ψυχολόγοι ήταν από τους πρώτους που ενέταξαν το παιδί και την ηλικία του στα επιστημονικά τους ενδιαφέροντα. Ακολούθησαν και άλλες ειδικότητες, όμως κατά το μάλλον ή ήττον δεν οριοθέτησαν την παιδική ηλικία ως ιδιαίτερο ερευνητικό χώρο. Ο Lloyd De Mause με την «ψυχογενή θεωρία της ιστορίας» υποστήριξε ότι οι αλλαγές στην προσωπικότητα ως προϊόν των αμφίδρομων επιδράσεων μεταξύ γονεϊκού περιβάλλοντος και παιδιών συμβάλλουν δυναμικά στην αλλαγή της κοινωνίας. «Η ιστορία της παιδικής ηλικίας είναι μια σειρά από στενότερες προσεγγίσεις στον ενήλικο και το παιδί».

Η ιστοριογραφία (στην ευρεία της διάσταση) μας κάνει φανερό ότι κάθε πολιτισμός δικαιούται να αξιολογεί και να επαναξιολογεί το παρελθόν του. Η ιστορικότητα της παιδικής ηλικίας ενισχύεται από τις τάσεις και τις κατευθύνσεις και των άλλων κοινωνικών επιστημών, που συμβάλλουν σε αυτή την επεξεργασία και τους ευρείς ορίζοντες.

Ως κοινωνικο-επιστημονικό αντικείμενο η παιδική ηλικία απαιτεί νέα εργαλεία, νέα τεκμήρια και μια άλλη μεθοδολογία που θα προέρχεται από ενήλικους ερευνητές για *ανήλικα*, σε ιστορικό επίπεδο, *υποκείμενα*. Το παιδί είναι μια ζώσα, αυτή καθ'εαυτήν οντότητα ή ένας δυνάμει νέος και προοπτικά ενήλικος ;

Παιδί, παιδικότητα, παιδική ηλικία ή παιδικές ηλικίες; Νέο σχετικά - όχι σε σχάση αλλά πολύεστιακό αντικείμενο θέτει το βασικό πρόβλημα τι είναι το παιδί και για ποιο παιδί μιλάμε. Πρόκειται για «μικρούς ενήλικες» κάποιας εποχής (αναφέρομαι ενδεικτικά στον Jacques Le Goff), για μια σταθερή αναλυτική κατηγορία, για μια οντότητα προς ενηλικίωση ή για μια έννοια μεταβλητή με σιωπώσες οντότητες ή αλλιώς για μια ηλικία σιωπηλή (με ό,τι αυτό σημαίνει και συνεπιφέρει);

Σήμερα υπάρχει πλέον μια πολύμορφη και πολυδιάστατη φορά ερευνητικών προθέσεων, θεωρήσεων, οπτικών και προοπτικών που αναζητεί νέους τρόπους έκφρασης, αξιολόγησης, δοκιμής και πραγμάτωσης. Εν τέλει, «*πού και από πού μιλά το παιδί μέσα στην ιστορία και στην κοινωνία*»;

Αυτά τα ζητήματα έρευνας και ερμηνείας καλούμαστε να δούμε στο συνέδριο που ανοίγει τις πύλες του σήμερα.

Σας ευχαριστώ πολύ.

**Αναπλ. Καθηγητής ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ Δ. ΜΑΛΑΦΑΝΤΗΣ**

Πρόεδρος της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

Κύριε Πρύτανη του Πανεπιστημίου Αθηνών,
Κύριε Πρόεδρε του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών,
Εκλεκτοί Προσκεκλημένοι,
Αγαπητοί Συνάδελφοι,
Αγαπητοί φοιτητές και φοιτήτριες,

Εκ μέρους του Διοικητικού Συμβουλίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος χαιρετίζω το Διεθνές Συνέδριο με θέμα: «Παιδική Ηλικία: Κοινωνιολογικές, πολιτισμικές, ιστορικές και παιδαγωγικές διαστάσεις», που διοργανώνει το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, σε συνεργασία με έξι διεθνείς επιστημονικούς φορείς: το «Εργαστήριο Κοινωνικών Επιστημών» του Τομέα Ανθρωπιστικών Σπουδών, του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, το Research Center "Childhoods Societies" του Wuppertal University, την Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος (Π.Ε.Ε.), την Ελληνική Κοινωνιολογική Εταιρεία, το European Sociological Association "Childhood Stream" και το Κέντρο Έρευνας, Επιστήμης και Εκπαίδευσης (Κ.Ε.ΕΠ.ΕΚ.).

Το θέμα του παρόντος Συνεδρίου είναι ένα πάντοτε επίκαιρο επιστημονικά θέμα, το οποίο στα χρόνια μας, και ιδίως στις μέρες που ζούμε, προσλαμβάνει ένα ξεχωριστό δραματικό νόημα. Γι' αυτό κρίθηκε επιβεβλημένο το Συνέδριό μας να είναι και διεπιστημονικό, ούτως ώστε οι προσεγγίσεις του θέματος να φωτισθούν ολόπλευρα, από διάφορες κοινωνικές επιστήμες. Η διεπιστημονικότητα του Συνεδρίου ενισχύει την επιστημονική του εγκυρότητα και, όπως διαπιστώνουμε όλοι μας, την ιδιαίτερα μεγάλη συμμετοχή ειδικών επιστημόνων, ερευνητών, φοιτητών και ενδιαφερόμενων.

Οπωσδήποτε η έννοια της παιδικής ηλικίας είναι παγκόσμια και διαχρονική, ωστόσο οι αντιλήψεις γι' αυτήν είναι διαφορετικές καθώς προέρχονται ή πηγάζουν από διαφορετικές ιδέες και πολιτισμούς. Πάντως στην εποχή μας το επιστημονικό και κοινωνικό ενδιαφέρον για την παιδική ηλικία είναι μεγάλο και σ' αυτό συνετέλεσε, ασφαλώς, και το γεγονός ότι στην επιστημονική μελέτη του θέματος της παιδικής ηλικίας έχουν σημειωθεί, με το χρόνο, σημαντικές μεταβολές και εξελίξεις.

Από την ψυχολογική προσέγγιση των σταδίων ανάπτυξης και της βιολογικής ανωριμότητας των παιδιών, το επιστημονικό ενδιαφέρον μετεστράφη πρώτα στην Ευρώπη, ήδη από τη δεκαετία του '60, με πρωτοπόρο τον Γάλλο ιστορικό Philippe Ariés, ο οποίος ανέδειξε τη διαχρονική εξέλιξη του ευρωπαϊκού πολιτισμού μέσα από την εξέλιξη τριών βασικών όρων του, δηλαδή της παιδικής ηλικίας, της εκπαίδευσης και της οικογένειας. Η διερεύνηση του θέματος έγινε ακόμη πιο διεισδυτική και κατέστη διεπιστημονική, κατά τη δεκαετία του '70, από μια πρωτοπόρο ομάδα δέκα ψυχο-ιστορικών, υπό την καθοδήγηση του ψυχαναλυτή Lloyd de Mause, και τη δημοσίευση του έργου *Ιστορία της παιδικής ηλικίας* (1974).

Στα χρόνια μας πλέον η παιδική ηλικία εξετάζεται από τους ειδικούς ως κοινωνική δόμηση, οριοθετώντας μια «νέα κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας», σύμφωνα με την οποία η παιδική ηλικία είναι μια κοινωνιολογική μεταβλητή, αλληλένδετη με παράγοντες όπως οι πολιτισμικές αξίες, η κοινωνική τάξη, το φύλο και η φυλή.

Ο ανεπτυγμένος (και ο αναπτυσσόμενος) κόσμος, η μεταπολεμική εποχή και η σύγχρονη μεταβιομηχανική κοινωνία χαρακτηρίστηκε ως *παιδοκεντρική*, με την εκδήλωση του έμπρακτου ενδιαφέροντος των κρατών για την υγεία (επιβίωση, υγιεινή, διατροφή), την εκπαίδευση (σχολείο, μείωση ανισοτήτων, ανεργίας) και τη νομοθεσία κατά της εργασίας των παιδιών

(προστασίας, εκμετάλλευσης), καθώς και των διαφόρων διεθνών οργανισμών (Ο.Η.Ε., UNESCO, UNICEF κ.ά.). Αντίθετα στο παρελθόν το παιδί και γενικότερα η παιδική ηλικία βρισκόταν, περισσότερο ή λιγότερο, στο περιθώριο του επιστημονικού ενδιαφέροντος και της κοινωνικής ζωής.

Ωστόσο, παρά τη ρητή διατύπωση των κοινωνικών αντιλήψεων και των πολιτικών για την εξασφάλιση των δικαιωμάτων των παιδιών, της πιο ευάλωττης πληθυσμιακής ομάδας, είναι γνωστό ότι αυτά καταπατούνται και ανατρέπονται κάθε μέρα σε ομαλές, ή εντονότερα και πιο τραγικά σε έκτακτες ή ακραίες συνθήκες.

Γίνεται δηλαδή φανερό ότι ακόμα και στον 21ο αιώνα τίποτα δεν θεωρείται ότι έχει εξασφαλισθεί μόνιμα και σταθερά, όσον αφορά την παιδική ηλικία: Τι γίνεται με τους κοινωνικούς κινδύνους που απειλούν σήμερα την παιδική ηλικία; Με την έξαρση της βίας; Της ενδοοικογενειακής βίας; Της βίας στο σχολείο; Με την παραμέληση και τη σεξουαλική κακοποίηση των παιδιών; Με την παιδοφιλία στο Internet; Με την αύξηση της παραβατικότητας των ανηλίκων; Τι γίνεται με τη φτώχεια των παιδιών της πατρίδας μας, στον καιρό των τριών Μνημονίων και της Τρόικας;

Αυτούς τους σύγχρονους προβληματισμούς έρχεται να τους αναδείξει, να τους συστηματοποιήσει και να τους επικαιροποιήσει το Διεθνές Συνέδριο για την Παιδική Ηλικία, που πραγματοποιεί από σήμερα το Π.Τ.Δ.Ε. του Ε.Κ.Π.Α., το οποίο –πράγμα πρωτόφαντο– έχει διάρκεια τέσσερις ολόκληρες μέρες και συνδιοργανώνεται από έξι διεθνείς επιστημονικούς φορείς με διεθνή αναγνώριση και καταξίωση, προσφέροντας το βήμα σε κατεξοχήν ειδικούς επιστήμονες, αλλά και σε πλήθος από νέους μελετητές για να καταθέσουν τη συμβολή τους.

Για όλους αυτούς τους λόγους, εκ μέρους του Διοικητικού Συμβουλίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, συγχαίρω θερμά και ευχαριστώ τον Πρόεδρο του Π.Τ.Δ.Ε., Καθηγητή κ. Δημοσθένη Δασκαλάκη, που επέλεξε και εισηγήθηκε το θέμα του παρόντος Διεθνούς Συνεδρίου, καθώς και τους συνδιοργανωτές και τους συνεργάτες του στην πραγματοποίηση αυτού του δραματικά επίκαιρου Συνεδρίου και εύχομαι καλή επιτυχία στις εργασίες του.

# ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΜΥΘΙΣΤΟΡΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΔΙΗΓΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΣ ΑΛΕΞΙΟΥ

ΑΛΕΞΙΑ ΚΑΠΡΑΒΕΛΟΥ

## Προβλήματα σχέσεων μεταξύ των συντελεστών της εκπαίδευσης

Μέσα από το πεζογραφικό της έργο η λογοτέχνις και εκπαιδευτικός Έλλη Αλεξίου αποκαλύπτει με παρρησία τα προβλήματα της ελληνικής εκπαίδευσης ως προς τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των συντελεστών της. Συγκεκριμένα, οι μαθητές δεν φαίνεται να έχουν συνηθίσει σε πρακτικές σεβασμού και αποδοχής συμμαθητών τους με 'ιδιαιτερότητες' στη συμπεριφορά, διάθεση και εμφάνιση (Αλεξίου, 1964/1984[3]:15-16)[1]. Βεβαίως, οι εκπαιδευτικοί αντλούν δύναμη και νεανικότητα από την επαφή τους με τα παιδιά (Αλεξίου, 1964/1983[2]στ:105), ο δύστροπος και γκρινιάρης δάσκαλος δεν κερδίζει τον σεβασμό των παιδιών (Αλεξίου, 1940/1988[3]:71), οι μαθητές εκδικούνται το δάσκαλο που χειροδικεί (Αλεξίου, 1940/1988[3]:72) και αποδοκιμάζουν συμβιβασμένους εκπαιδευτικούς που εγκαταλείπουν τις αρχές τους (Αλεξίου, 1964/1984[3]:166, 171, 211), όμως «ο δάσκαλος είναι ένας ηθοποιός επί ζωής, μόνιμα, συνεχόμενα, μπροστά σ' ένα απαιτητικό ακροατήριο, που, ενώ δεν χειροκροτεί, εξεγείρεται κι επαναστατεί στην παραμικρή παρατιμονιά του δασκάλου» (Αλεξίου, 1964/1984[3]:225). Ο εκπαιδευτικός γενικά είναι στο στόχαστρο μαθητών και συγγενών τους (Αλεξίου, 1964/1984[3]:225), πόσο μάλλον ο εκπαιδευτικός-ποιητής, που υποφέρει όταν βρεθεί στη σκληρότητα του σχολείου[2]. Ο δάσκαλος πιθανόν να έχει τις δικές του, τραυματικές εμπειρίες και συμβαίνει συχνά ένας από κάθε σχολείο να θυματοποιείται από τους μαθητές, αν μάλιστα έχει κάποια αναπηρία ή είναι ηλικιωμένος ή είναι ανεκτικός με τις αταξίες ή έχει αντισυμβατική συμπεριφορά και ανάλογη διδακτική-παιδαγωγική προσέγγιση (Αλεξίου, 1964/1983[2]δ:11-16). Ο πόνος του εκπαιδευτικού που ζει ένα οικογενειακό δράμα είναι έκδηλος στο σχολείο (Αλεξίου, 1964/1984[3]:117-119). Αλλά και ο 'άτακτος' μαθητής ίσως κρύβει κάποιο οικογενειακό δράμα (Αλεξίου, 1964/1983[2]β:113-116).

Παράλληλα με τις κακές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών, μεταξύ εκπαιδευτικών-γονέων και μεταξύ συμμαθητών, ανταγωνιστικές είναι και οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, με τον συντάκτη του σχολικού προγράμματος να ενδιαφέρεται για τον εαυτό του, δηλαδή για τη μικρότερη παραμονή στο σχολείο, και με την αλαζονεία του 'διανοούμενου'. Συγκεκριμένα, ο συντάκτης του σχολικού προγράμματος ενδιαφέρεται για το προσωπικό του όφελος εις βάρος των συναδέλφων του, αποφεύγοντας ο ίδιος τα κενά, για να σχολά νωρίς, και μεταφέροντάς τα σε κάποιους συναδέλφους του (Αλεξίου, 1964/1984[3]:169). Στηλιτεύεται επίσης η προσωπικότητα του διανοούμενου αλλά εγωκεντρικού ανθρώπου. Περιγράφεται δηλαδή ο πνευματικά προικισμένος άνθρωπος που κατέχει διπλώματα αλλά που υστερεί σε συναισθηματική νοημοσύνη και ανθρωπισμό. Αυτός είναι ο πιο αδίστακτος κοινωνικά και ηθικά, γιατί βαδίζει στη ζωή με ανευθυνότητα και υποκρισία, για να επιτύχει τους σκοπούς του, ακολουθώντας την εκάστοτε κοινωνική κατάσταση, την οποία άλλοι προσπάθησαν να βελτιώσουν παλεύοντας, και αρνούμενος να προσφέρει, ακόμα και να ερωτευθεί (Αλεξίου, 1955/1983[2]:98-103, 110-115). Εκτός από τις δυσαρμονικές σχέσεις μεταξύ συναδέλφων, επιβλα-

[1] Στο παιδαγωγικό της έργο *Από πολύ κοντά*, η Έλλη Αλεξίου κρίνει επίσης απαράδεκτη και καταδικαστέα την ειρωνεία καθηγητή και συμμαθητών προς μαθητή με επιβραδυνόμενη μάθηση (Αλεξίου, 1981/1983:33-34).

[2] Στο παιδαγωγικό της έργο *Από πολύ κοντά*, η Έλλη Αλεξίου εξηγεί αυτή τη συμπεριφορά ως αδυναμία των μαθητών να κατανοήσουν τα προβλήματα του εκπαιδευτικού, διότι δεν διαθέτουν πείρα ζωής (Αλεξίου, 1981/1983:35).

βής πολλές φορές φαίνεται να είναι και η οικογενειακή επίδραση προς το παιδί, με τους γονείς να είναι πιεστικοί προς τα παιδιά τους και συνεχώς ανικανοποίητοι[3].

Η συγγραφέας αναφέρεται και στην ιδιαίτερη περίπτωση των σχολείων σε καιρό πολέμου. Αυτά υπολειτουργούν, αλλά τους καθηγητές και μαθητές ενώνει ο κοινός κατατρεγμός, γι' αυτό λείπει κάθε αυστηρότητα του διευθυντή προς τον καθηγητή και του καθηγητή προς μαθητή ως προς την παρουσία του ή την εργατικότητά του (Αλεξίου, 1964/1983[2]α:68). Οι σχολικές κοινότητες θλίβονται για τους συλληφθέντες ή τους αγνοούμενους μαθητές και θρηνούν για τους σκοτωμένους (Αλεξίου, 1964/1983[2]α:70-71. Αλεξίου, 1964/1983[2]γ:157). Ωστόσο, δεν πρόκειται για γενικευμένη αλληλεγγύη, αν αναλογιστούμε ότι κατά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο στην Ελλάδα, άλλοι εκπαιδευτικοί ήταν αντιστασιακοί και άλλοι συνεργάτες των ναζί (Αλεξίου, 1964/1984[3]:140-145, 159-160, 171, 211). Παρά ταύτα, υπάρχουν φωτεινοί δάσκαλοι που δείχνουν το δρόμο της Αντίστασης στους μαθητές τους (Αλεξίου, 1964/1983[2] ε:135-136).

## Η ένταξη των άνισων και ανταγωνιστικών σχέσεων στο ελληνικό ιστορικό πλαίσιο της εκπαίδευσης

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα την εποχή που συγγράφει η Έλλη Αλεξίου, από την τρίτη ως και την έβδομη δεκαετία του 20ου αι., χαρακτηρίζεται από την κοινωνική αδικία, τον αυταρχισμό και την προσήλωση στα ελληνοχριστιανικά ιδεώδη, συμφώνως προς την κοινωνική και πολιτική πραγματικότητα της εποχής, αλλά και από την πίεση ριζοσπαστικών ομάδων για εκδημοκρατισμό, δικαιώματα και ελευθερίες. Η επίσημη εκπαίδευση διέρχεται μια σειρά από τις εξής καμπές από το 1922:

- πολεμική από το «Εθνικόν Συνέδριον» που οργανώνεται σε σωματεία για την καταπολέμηση των διαφθορέων «της θρησκείας, της γλώσσης[4], της οικογενείας[5], της ιδιοκτησίας, της ηθικής, της εθνικής συνειδήσεως, της πατρίδος»,
- διεύθυνση της Μαρασλείου Σχολής από προοδευτικούς παιδαγωγούς, τον Δελμούζο και τον Γληνό, δίωξη των πρωτεργατών από την εκκλησία και την αστυνομία, με σκοπό να αλλάξει χαρακτήρα, πράγμα που πέτυχαν, δίωξη της Ιμβριώτη, δασκάλας της Σχολής,
- διάσπαση του Εκπαιδευτικού Ομίλου λόγω των ιδεολογικών διαφωνιών μεταξύ Δελμούζου και Γληνού,
- ίδρυση του προοδευτικού Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, για το οποίο οι αρχές πέτυχαν να λειτουργεί με μορφή πιο παραδοσιακή από αυτήν που είχε αρχικά συντάξει ο νομοθέτης,
- δίωξη του προοδευτικού παιδαγωγού του Διδασκαλείου Θεσσαλονίκης, Μίλτου Κουντουρά, για στάση αντίθετη προς το έθνος, τη θρησκεία και την ηθική, ώστε να χάσει τη θέση του,
- εκπαιδευτική μεταρρύθμιση αστικού τύπου το 1929, που όμως καταργήθηκε το 1935,
- δικτατορίες (Μεταξάς) και πόλεμοι (Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος) χρησιμοποιήθηκαν από το οικονομικό σύστημα για την πάταξη του αναρχισμού και κομμουνισμού, όπως επίσης του δημοτικισμού, της μικτής φοίτησης και συναδελφικής συνύπαρξης, των εργατικών και κινηματικών αγώνων,
- πολιτική δίωξη του Ιωάννη Θ. Κακριδή το 1941-1942, με το πρόσχημα του τονικού συστήματος,
- αίτημα του Μορφωτικού Συλλόγου «Αθήναιον» το 1946 για ανοιχτή παιδεία,

---

[3] Στο παιδαγωγικό της έργο *Από πολύ κοντά*, η Έλλη Αλεξίου παρατηρεί ότι πολλοί γονείς, αντί να επικροτούν τα παιδιά τους, όταν αυτά αριστεύουν, υπολογίζουν πόσο απέχει η βαθμολογία των παιδιών από την τελειότητα (Αλεξίου, 1981/1983:133).

[4] είχε προηγηθεί ο βίαιος εξελληνισμός των σλαβόφωνων μαθητών στη μεθόριο (Ντίνας & Ηλιάδου-Τάχου, 2007:489).

[5] Εννοείται της πατριαρχικής οικογενείας και κοινωνίας, π.χ. με τις απολύσεις των άγαμων μητέρων εκπαιδευτικών.

- μέτρημα του μήκους της ποδιάς των μαθητριών και διαπομπεύσεις παιδιών με 'αντικοινωνική συμπεριφορά' από την αστυνομία, στις δεκαετίες του 1950 και 1960 (Δημαράς, 1988:μγ΄-νη΄),
- επιβολή διδάκτρων στα σχολεία το 1950 (Γκλαβάς, 2010),
- ανάσχεση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1964 από τη δικτατορία του 1967, που α) οξύνει τις ταξικές διαφορές με την επαναφορά της καθαρεύουσας, τις εξετάσεις, τον κλασικισμό ως προγονολατρεία[6], την υπαγωγή της τεχνικής εκπαίδευσης στις ανάγκες της βιομηχανίας (π.χ. με τη σύσταση των ΚΑΤΕΕ) και β) αποφασίζει και διατάσσει την κατάργηση αιρετών και την παύση αντιφρονούντων εκπαιδευτικών,
- στη μεταπολίτευση καθιερώνεται η αστική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976 (Μπουζάκης, 1991:103-104, 110-111, 113). Αυτές οι συνθήκες καταπίεσης από μια δομή που βάλλεται από τις συντηρητικές πολιτικές αναταράξεις και ταυτόχρονα είναι γραφειοκρατική, δεν μπορεί παρά να οδηγούν και τα επιμέρους σχολικά όργανα, π.χ. προσωπικό σχολικών μονάδων, σε δυσαρμονικές σχέσεις για την εδραίωση της κυριαρχίας του ενός ή της ομάδας του στο σχολείο και την εξασφάλιση προνομιακής μεταχείρισης.

Από τις πρώτες δεκαετίες του 20ου αι., κατά τις οποίες η Έλλη Αλεξίου ζει, συγγράφει και δρα υποδειγματικά στο σχολείο και στα κοινωνικά κινήματα, ως τις μέρες μας, η ελληνική εκπαίδευση δεν έχει αλλάξει ουσιαστικά, καθώς, εκτός από τις ανισότητες, δεν εκλείπει, ούτε καν έχει υποχωρήσει ο αυταρχισμός των στελεχών προς τους υφισταμένους αλλά και της βάσης προς όσους μπορούν να υποσκελίσουν. Η αυταρχική και αδιάλλακτη διοίκηση, καθώς και η παρεμπόδιση πρωτοβουλιών από τους εκπαιδευτικούς, πλέον και στον 21ο αι., προκαλεί θυμό, άρνηση, άγχος, αγωνία, αποστασιοποίηση, απόσυρση και κατάθλιψη στους ίδιους (Σίβρη, 2008:63), πόσο μάλλον αν πρόκειται και για άδικη διοίκηση, δηλαδή μεροληπτική και απρεπή (Μαρκαντώνης, 2008:130-136). Άλλωστε, οι διευθυντικές σχέσεις στελεχώνονται με υποκειμενικά κριτήρια, αν λάβουμε υπόψη πως στη διαδικασία κρίσης περιλαμβάνεται ολιγόλεπτη συνέντευξη από μη ειδικούς εξεταστές (Λιακοπούλου, 2008:119-120).

Μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1980, τα χαρακτηριστικά της ελληνικής εκπαίδευσης συνοψίζονται στον ελιτισμό[7], στην απουσία προγραμματισμού, στις κομματικές παρεμβάσεις[8], στη διδασκαλία του στείρου εγκυκλοπαιδισμού, της νομιμοφροσύνης και των ηθικών

---

[6] Επίσης, επιβολή της ομοιομορφίας και του μιλιταριστικού πνεύματος, π.χ. με τις γυμναστικές επιδείξεις, καθώς και επιβολή της υγιεινής ναζιστικού τύπου, π.χ. με τον εξευτελισμό των 'άπλυτων' και ψειριασμένων παιδιών, ακόμα και των κακοντυμένων.

[7] «Η εκπαίδευση διατηρεί το εκλεκτικιστικό και ατομικιστικό πρότυπό της» (Φωτεινός, 2008).

[8] «Από τους 75 χιλιάδες κατά μέσο όρο μαθητές που εγγράφονταν στη δεκαετία του 1920 στα γυμνάσια αποφοιτούσαν μόνο 5,5 χιλιάδες, από τους οποίους οι 2,5 χιλιάδες εισάγονταν στο πανεπιστήμιο και οι άλλες τρεις χιλιάδες ακολουθούσαν *μέσα επαγγέλματα,* χωρίς καμιά ειδική μόρφωση. Οι περισσότεροι απ' αυτούς υφίσταντο *μυρίους ἐξευτελισμούς* και υποχρεούνταν σε *παντοειδεῖς ὑποχωρήσεις* αποτελώντας *ὄχλον ἠμιμαθῶν διανοουμένων,* που επίμονα ζητούσαν από τους πολιτικούς του τόπου τους μια θέση […] βοηθού γραμματέα […]. Κεντρικό ζήτημα, λοιπόν, αποτέλεσε η πάση θυσία μείωση του αριθμού των φοιτώντων στα γυμνάσια και η στροφή σε κατώτερα και μέσα επαγγελματικά σχολεία που θα λειτουργούσαν γι' αυτόν τον σκοπό […]. Υπάρχει όμως και ο αντίλογος, σύμφωνα με τον οποίο η μείωση των γυμνασίων με τεχνητούς φραγμούς και με αύξηση των εκπαιδευτικών τελών δεν εξυπηρετεί κοινωνικές ανάγκες και είναι μέτρο *ἀντιλαϊκόν και ἀριστοκρατικόν,* ενώ η θέσπιση υποτροφιών για τους απόρους δεν είναι ικανή να αμβλύνει την αριστοκρατικότητα του μέτρου […, εφόσον] ο προσανατολισμός της ελληνικής εκπαίδευσης εξακολουθούσε να παραμένει θεωρητικός-κλασικιστικός. Το εκπαιδευτικό σύστημα, κατά την κρατούσα τότε αντίληψη, δεν ανταποκρινόταν στις ανάγκες της κοινωνίας και είχε καταστεί *ὀλιγαρχικόν,* δημιουργώντας στρατιές *θεσιθηρῶν* και παραμελώντας την εκπαίδευση των *μεγάλων λαϊκῶν μαζῶν* […, ενώ ανέκαθεν ήταν φανερή η] υποτίμηση της χειρωνακτικής εργασίας [… με τον όρο] βάναυσες τέχνες» (Γκλαβάς, 2010). Αντιλαμβανόμαστε ότι η εκπαίδευση τη δεκαετία του 1920 απέκλειε τις λαϊκές μάζες και προετοίμαζε πειθήνιους μικροαστούς υπαλλήλους του κράτους με αριστοκρατική υπεροψία. Η μεταρρύθμιση του 1929 απέβλεπε στην προετοιμασία ειδικευμένου εργατικού δυναμικού για την παραγωγική εργασία (ανάδυση του καπιταλιστικού σχολείου και συρρίκνωση του γενικού, όπως επισημαίνει και ο Κων/νος Τσουκαλάς) και στη διατήρηση επιμέρους εκπαιδευτικών ιδρυμάτων που διαχωρίζουν τους μαθητές, π.χ. παρθεναγωγεία, που είναι βαθύτατα σεξιστικός όρος.

αρετών με ιδεαλιστικό τρόπο[9], μέσω των σχολικών εγχειριδίων (Φλουρής, 1983:138-139) και αναλυτικών προγραμμάτων[10] (Φωτεινός, 2008). Σε σχέση με τις σχολικές πρακτικές πριν τη δεκαετία του 1980, μεταγενέστερα παρατηρείται ίσως η τάση για συνδικαλιστική προστασία διωκόμενων εκπαιδευτικών και στήριξη αδικημένων μαθητών, από τους συλλόγους γονέων, μια και υποχωρεί το αυταρχικό κράτος της δεξιάς, χωρίς όμως ουσιαστικό ή γενικευμένο εκδημοκρατισμό –πόσο μάλλον κατάργηση– της σχολικής διοίκησης, ιδιαίτερα σήμερα, στην εποχή της κρίσης, κατά την οποία οι αξιοπρεπείς και όχι υποταγμένοι εκπαιδευτικοί τρομοκρατούνται με επαπειλούμενη απόλυση.

## Προτάσεις για τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων στο σχολείο

Για τη συγγραφέα, χρέος του εκπαιδευτικού είναι:

- να αγαπά τα παιδιά (Αλεξίου, 1962/1978[2]α:35), μια και η σχέση δασκάλου-μαθητή είναι πρωτίστως συναισθηματική σχέση (Αλεξίου, 1940/1988[3]:23-26, 37),
- να βλέπει με συμπάθεια και να παρέχει βοήθεια στους μαθητές που υποφέρουν από προβλήματα, όπως φτώχεια, οικογενειακά αδιέξοδα (ορφάνια ή εγκατάλειψη ή κακή διαπαιδαγώγηση), αναπηρία, ασθένειες, επιθετικότητα, εξάρτηση από τους άλλους, αυτοκαταστροφική προσωπικότητα (Αλεξίου, 1964/1983[2]στ:104, 106),
- να αφήνει τον μαθητή να ζει με την ελπίδα, ακόμη κι αν η πραγματικότητα είναι σκληρή (Αλεξίου, 1964/1983[2]στ:108),
- να αφοσιώνεται στο έργο του (Αλεξίου, 1962/1978[2]α:35),
- να παρακινεί τον μαθητή στη σχολική φοίτηση και μάθηση (Αλεξίου, 1940/1988[3]:23-26, 37),
- να δείχνει κατανόηση για τυχόν μαθησιακά προβλήματά του (Αλεξίου, 1940/1988[3]:23-26, 37),
- να προωθεί το ομαδικό πνεύμα μέσω των ομαδικών εργασιών, π.χ. προετοιμασία σχολικών εκδηλώσεων, και μέσω δραστηριοτήτων που ευχαριστούν τα παιδιά, π.χ. μουσική και χορωδία (Αλεξίου, 1962/1978[2]β:24),
- να κρίνει δίκαια, να τιμωρεί επιεικώς, δηλαδή με αυστηρότητα αλλά και χιούμορ, για να ηρεμεί η τάξη και να μην προσβάλλεται ο μαθητής από ειρωνεία, άμεσες απειλές, χειροδικία (Αλεξίου, 1940/1988[3]:23-26, 37),
- να μην επιτρέπει πάσης φύσεως ρατσισμό, π.χ. το σχολικό περιβάλλον είναι εχθρικό απέναντι στα παιδιά που έχουν πατέρα φυλακισμένο (Αλεξίου, 1964/1978[2]:232).

Σχετικά με τις διαταραχές του συναισθήματος και της συμπεριφοράς στο σχολείο, η Αλεξίου θεωρεί πως ο παραχαϊδεμένος, καλομαθημένος μαθητής, με τις προκλητικές δικαιολογίες και την έμμεση αυθάδεια, με την αστάθεια ως προς την επιμέλεια, δεν πρέπει να τιμωρείται. Οι δάσκαλοί του οφείλουν να έχουν την υπομονή να περιμένουν, να ανακαλύψουν τις ευαισθησίες του και τα θετικά του στοιχεία. Πολύ δε περισσότερο, η συμπεριφορά κάποιου που ζημιώνει την πορεία της τάξης μπορεί να οφείλεται στις εχθρικές σχέσεις του με τους συμμαθητές του και σε εκδίκηση. Ο δάσκαλος μπορεί να προσεγγίσει το παιδί και να του μιλήσει με τη γλώσσα της αλήθειας, να του εξιστορήσει τις δικές του δυσκολίες, να του υπενθυμίσει πως η επιμέλεια είναι ζήτημα θέλησης, να είναι φιλικός με τον μαθητή, να του δείξει το ενδιαφέρον και την αγάπη του, να συμμεριστεί τις τυχόν κακές σχέσεις του παιδιού με τους συμμαθητές του και τους άλλους δασκάλους, να τον βοηθήσει να ξεπεράσει αυτές τις δυσκολίες και να προκόψει. Κι όταν το παιδί γίνει αρκετά δυνατό, ο εκπαιδευτικός οφείλει να απομακρυνθεί, για να του δώσει «την ικανότητα να αυτοκυβερνηθεί». Ωστόσο, υπάρχουν νέοι αυτοκαταστροφικοί, αδύναμοι, εξαρτημένοι, και δεν μπορούν εύκολα να αυτονομηθούν.

[9] Ακόμα και στα οικονομικά και εμπορικά σχολεία, τα προπαγανδιστικά φιλολογικά (και θρησκευτικά) μαθήματα ήταν περισσότερα απ' ό,τι τα μαθήματα ειδίκευσης, με στόχο προφανώς την ιδεολογική χειραγώγηση παρά την επαγγελματική εξειδίκευση (Γκλαβάς, 2010).

[10] Στα προγράμματα σπουδών ως τις μέρες μας «κυριαρχούν οι εθνικοφρονηματιστικοί και ηθικοπλαστικοί στόχοι […] μέσω της επιβολής ιδεολογικών, πολιτιστικών, κ.τ.λ. προτύπων» (δογματική κατήχηση), της ομοιομορφίας, της συστηματικότητας και αντικειμενικότητας (Φωτεινός, 2008).

Αν πέσουν σε κακές παρέες, θα καταστραφούν, γι' αυτό χρειάζονται συνεχώς στήριξη από δυνατότερους (Αλεξίου, 1962/1980[2]:45-54).

Η Αλεξίου, εξηγώντας τη μοναδικότητα της σχέσης δασκάλου-μαθητή σε ένα ιδανικό γνωστικό περιβάλλον, συμπεραίνει πως αυτό που γοητεύει τους μαθητές δεν είναι να μάθουν πρακτικές γνώσεις για την επιβίωσή τους, που μεταφράζεται στις ανάγκες του συστήματος, αλλά μια εμπνευσμένη, πρωτότυπη διδασκαλία που ξεφεύγει από τα τετριμμένα της πεζής ζωής, και με στοιχεία παραμυθιού και αφήγησης με ζωντανές περιγραφές παρουσιάζει ό,τι το σύστημα αποσιωπά, π.χ. δολοφονίες εργατών που βαφτίζονται «εργατικά ατυχήματα», την ιδανική κοινωνία, τη μελέτη της φύσης και του σύμπαντος. Ο δάσκαλος αυτός που είναι «ποιητική, αδέσμευτη φύση» απομακρύνεται, αργότερα, από την πνευματική του σχέση με το μαθητή του, για να τον βοηθήσει να αυτονομηθεί, «ν' αντιμετωπίσει την κοινωνία και τους ανθρώπους» μόνος του. Χάρη στη ζωντάνια και παραστατικότητα της διδασκαλίας, ο μαθητής δεν θα ξεχάσει στη ζωή του όσα άκουσε από τον δάσκαλό του (Αλεξίου, 1962/1978[2]γ:69-76).

Τέλος, η συγγραφέας εξαίρει τον πολιτικό αγώνα για την παιδεία από μαθητές και φοιτητές, ως παράδειγμα αλληλεγγύης, καθώς όλοι θα ωφεληθούν από τους καρπούς του. Συγκεκριμένα, διαπιστώνει ότι, όσοι ασχολούνται συστηματικά με την πολιτική, συνήθως παραμελούν τα μαθήματά τους στις σχολές. Όμως ο αγώνας τους ενάντια στην κατεστημένη γνώση από τα προγράμματα και τα βιβλία, ενάντια στους αδιαφανείς διορισμούς και στην επί χρήμασι φοίτηση και σίτιση είναι σημαντικός, είτε είναι μαθητές ακόμα, είτε φοιτητές (Αλεξίου, 1955/1983[2]:212).

## Η οικουμενικότητα και διαχρονικότητα των αρχών της Έλλης Αλεξίου

Από πολλούς συγγραφείς, Έλληνες και ξένους, προβάλλεται το όραμα και το αίτημα για ένα ανοικτό, κοινωνικό, εναλλακτικό σχολείο. Παρουσιάζονται οι διαστάσεις της εκπαίδευσης, ανθρωπιστική, παιδοκεντρική, βιωματική-επικοινωνιακή (Goehlich, [1997] 2003:41-51), η ανάγκη για αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου με συμμετοχή των κοινωνικών φορέων και χωρίς ιεράρχηση ή διάκριση με βάση προτιμήσεις θεσμικές, ιδεολογικές[11], κομματικές[12],

[11] Η εκπαίδευση την εποχή της δικτατορίας του Πάγκαλου (1925) διώκει προοδευτικούς δασκάλους με την επίκληση του κομμουνιστικού κινδύνου από τη γενικευμένη δυσαρέσκεια για τη μικρασιατική καταστροφή (Τρίγκα & Υφαντή, 2008) και η εκπαίδευση την εποχή της δικτατορίας του φασίστα Μεταξά (1938) απέκλειε τους μη εθνικόφρονες (κομμουνιστές ή με επιλήψιμη διαγωγή) από το δικαίωμα διορισμού, με το εκδιδόμενο από την αστυνομία και το στρατό πιστοποιητικό κοινωνικών φρονημάτων. Το μέτρο καταργείται από την κυβέρνηση της Ένωσης Κέντρου (1964) για λίγο διάστημα, επαναφέρεται αυστηρά στη χούντα (1967) και καταργείται οριστικά το 1981. Με το μέτρο αυτό, πέραν του διωγμού οικογενειών (Καραφύλλης, 2008), της οικονομικοκοινωνικής τους εξουδετέρωσης (Τρίγκα & Υφαντή, 2008) και της πρόκλησης κλίματος φόβου και υποταγής, ήταν προφανής και ο εξευτελισμός της προσωπικότητας του μορφωμένου εκπαιδευτικού αντιφρονούντος από τους αμόρφωτους και βίαιους των κατασταλτικών μηχανισμών του κράτους, της πολιτικής εξουσίας και του κυρίαρχου ενός και μοναδικού κόμματος εξουσίας.

[12] Αποδεικνύεται έτσι πως όχι μόνον πριν τη δεκαετία του 1980 αλλά μέχρι σήμερα παρατηρείται «επιλογή εκπαιδευτικών αξιωματούχων οι οποίοι συμπίπτει να είναι και κομματικά στελέχη. […] Στο τέλος προκύπτει ένα δίκτυο αξιωματούχων τέτοιο που να ικανοποιεί τη βούληση συγκεκριμένων συλλογικών υποκειμένων, δηλαδή του κόμματος και των παραφυάδων του. […] Το πιο περίεργο στην όλη υπόθεση είναι ότι η ανάσα του κόμματος πάνω στην εκπαίδευση, οι κομματικές παρεμβάσεις στα εκπαιδευτικά, θεωρούνται όχι μόνο από όσους τις πραγματώνουν, αλλά και από εκείνους που τις παρατηρούν ή –ακόμη χειρότερα– από εκείνους που τις υφίστανται, 'φυσιολογικές'. Η ανατροπή της αρχής της αξιοκρατίας, η απομάκρυνση από την αρχή της ουδετερότητας και της αμεροληψίας της διοίκησης, θεωρούνται σχεδόν κανονικά και αναμενόμενα φαινόμενα […] για τις διανεμητικές (πελατειακές) ανάγκες του κόμματος. Από τη σκοπιά του κόμματος το ερώτημα που τίθεται δεν είναι πλέον ''τι θέλουμε να κάνουμε με το σχολείο για την κοινωνία'', αλλά ''τι κερδίζει το κόμμα, αν ελέγχουμε το σχολείο''. […] Πρώτον, υπάρχει ένας κομματικός στρατός από εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων οι οποίοι περιμένουν 'αποκατάσταση' –κατά το πολιτικώς ορθότερον: αξιοποίηση– μετά τη νίκη του κόμματος στις εκλογές, ανεξαρτήτως των πραγματικών ικανοτήτων τους. Η ικανοποίηση αυτής της επιθυμίας κάνει το κόμμα αξιόπιστο απέναντι στα νέα στελέχη και ευνοεί τη στρατολόγησή τους. Η ιδέα είναι ότι

προσωπικές (Παπακωνσταντίνου, 1993[2]:188), η ανάγκη για την εξάλειψη των στερεοτύπων, μέσα από παρεμβάσεις για: α) την εκμάθηση των δικαιωμάτων και υποχρεώσεων, καθώς και στοιχείων άμεσης δημοκρατίας, β) την ενίσχυση των διομαδικών επαφών μεταξύ ανηλίκων, γ) τη βελτίωση των σχέσεων σχολείου-οικογένειας, με έμφαση στις οικογένειες των μειονοτήτων, δ) τη συνεργασία με κοινωνικούς φορείς για την οργάνωση πολλών και συντονισμένων πρωτοβουλιών γνωριμίας με άλλους πολιτισμούς και κοινωνικές ομάδες, μέσω συζητήσεων, εκδηλώσεων, εντύπων, κοινής ψυχαγωγίας, συνεργασίας μεταξύ σχολείων (Σωτηρόπουλος, 2003:76-79). Σύγχρονη έρευνα για τη μείωση της σχολικής επιθετικότητας στα ελληνικά Γυμνάσια προτείνει την παρέμβαση εκπαιδευτικών και μαθητών για να σταματήσουν τη βία, καθώς και τη δημιουργία θετικού κλίματος, δηλαδή την καλλιέργεια της ισότητας, δικαιοσύνης, ελευθερίας (χωρίς άσκηση εξουσίας και επιβολή πειθαρχίας, ενθάρρυνση της αυτενέργειας και πρωτοβουλίας των μαθητών), υψηλής αυτοεκτίμησης (Kapari & Stavrou, 2010:108).

Πολλά σχολεία ανά τον κόσμο και σε κάθε εποχή επικρίνονται για το αυταρχικό κλίμα και τις τεταμένες σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Για παράδειγμα, έρευνα για την εκπαίδευση στο Πακιστάν χαρακτηρίζει το εκπαιδευτικό σύστημα αυταρχικό, επειδή α) το Υπουργείο εκδίδει σχολικά βιβλία ανιαρά, σεξιστικά, προσωποκεντρικά και που βρίθουν ρητορικού δογματισμού και μισαλλοδοξίας (ισλαμική προπαγάνδα και εθνικισμός) ή παρουσιάζουν τη χώρα ως δήθεν πλουραλιστική και β) η σχολική αγωγή είναι τιμωρητική. Προτείνει δε καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας, κριτική-δημιουργική σκέψη, αυτενέργεια και αυτοανακάλυψη, συνεργατικότητα του εκπαιδευτικού, σχολικό περιβάλλον συναισθηματικής σταθερότητας και ειλικρινή διάλογο μεταξύ όλων των συντελεστών της εκπαίδευσης για την επίλυση προβλημάτων και τη μετατροπή της χώρας σε μια ανοικτή, ανθρωπιστική κοινωνία (Hasan, 2001).

Έρευνα σε Λύκεια της Νότιας Αφρικής προτείνει την προαγωγή της αυτοπειθαρχίας, αξιοπρέπειας, ομαδικής μάθησης και γονεϊκής συμμετοχής ενάντια στο σχολικό αυταρχισμό (Mokhele, 2006). Στην ίδια ήπειρο, άλλη έρευνα σε δημοτικό σχολείο της Μποτσουάνα προτείνει μάθηση με τη βοήθεια υλικών και τεχνουργημάτων, και συμμετοχική δημοκρατία στο σχολείο για την κοινωνική αρμονία (Silo, 2012). Σε ένα σχολείο μέσης εκπαίδευσης σε γκέτο μαύρων στη Νέα Υόρκη, η εκπαιδευτικός, χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της έρευνας-δράσης, αναφέρει ότι βρέθηκε σε εχθρικό περιβάλλον με άτεγκτη και πυραμιδική ιεραρχία, καταπίεση τέτοια που δεν επέτρεπε τη συζήτηση των προβλημάτων, αυστηρά καθήκοντα και συνακόλουθη επιθετικότητα ανηλίκων. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί δεν τολμούσαν να αναφέρουν τα προβλήματα, φοβούμενοι πως θα κατηγορηθούν για ακαταλληλότητα. Η εκπαιδευτικός παραδειγματίστηκε από το παιδαγωγικό-διδακτικό κλίμα που δημιούργησε ένας συνάδελφός της στην τάξη του, για να βελτιωθεί σταδιακά το σχολικό κλίμα: η τάξη ως κοινότητα ελεύθερης

---

τόσο τα παλιά, όσο και τα νέα στελέχη πρέπει να πιστέψουν ότι το κόμμα ανταμείβει τα στελέχη του για τις υπηρεσίες που προσφέρουν με την προσφορά αξιωμάτων σε διάφορα πόστα, όχι μόνον εάν και εφόσον βρεθεί στην εξουσία, αλλά ακόμη και όταν στην εξουσία είναι 'οι άλλοι'. Σε ένα τέτοιο καθεστώς πραγμάτων η στενή σχέση του εκπαιδευτικού με το κόμμα αργά ή γρήγορα θα του αποδώσει ατομικό όφελος, και με αυτή την έννοια θεωρείται από αρκετούς εκπαιδευτικούς ως 'επένδυση'. Δεύτερον, υπάρχουν ουκ ολίγοι εκπαιδευτικοί που το σύστημα πρόσληψης, τοποθέτησης και μετακίνησης προσωπικού αφήνει μετέωρους από πολλές πλευρές. Οι άνθρωποι αυτοί ζητούν λύσεις και το κόμμα προσφέρεται ως σωτήρας και προστάτης που θα τις προσφέρει. Ανάμεσα στο κόμμα και στους εκπαιδευτικούς μεσολαβούν τα στελέχη, οι στρατιώτες και οι υπαξιωματικοί του κόμματος στον πόλεμο του ρουσφετιού. [… Έτσι,] σχολείο με δασκάλους που έχουν πρώτα θητεύσει στην ανομία δεν μπορεί να υπάρξει στα πλαίσια μιας ελεύθερης, δημοκρατικής και δίκαιης κοινωνίας. […] Το κομματικοποιημένο σχολείο είναι ένα σχολείο ξεπερασμένο, αντιδημοκρατικό, αναποτελεσματικό και διαιρετικό [… μπροστά στον] ανελέητο ανταγωνισμό των *'αστικών' κομμάτων* στο πεδίο του λαϊκισμού και των πελατειακών σχέσεων, ο οποίος διαχρονικά δεν κάμπτεται ούτε μπροστά στο σχολείο. Όσο από τη σκοπιά του κόμματος το σχολείο είναι ένας προνομιακός χώρος για την ικανοποίηση κομματικών αναγκών και προτεραιοτήτων, είναι μάταιο να περιμένει κανείς να εκφραστεί και σε πολιτικό επίπεδο, δηλαδή σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής και διοικητικής πρακτικής στην εκπαίδευση, η γενική κοινωνική συναίνεση για το σχολείο» (Γκότοβος, 2008). Αυτό εξηγεί σε μεγάλο βαθμό τις εντάσεις και τους διαξιφισμούς στο σχολικό χώρο.

μάθησης, άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία με εκπαιδευτικές επισκέψεις και αντιμαθήματα εκτός σχολείου, προσαρμογή της ύλης στα ενδιαφέροντα των μαθητών, ενεργός συμμετοχή των μαθητών, διάλογος και ενεργητική ακρόαση, ανοικτότητα, φιλικότητα, έλλειψη εχθρότητας και άσκησης εξουσίας (Kohl, 1969).

Σύμφωνα με αμερικανική πανεπιστημιακή Έκθεση, η αυταρχική διαχείριση της τάξης περιλαμβάνει μετωπική διάταξη των θρανίων[13], περισσότερους περιορισμούς για τους μαθητές, έλλειψη δυνατοτήτων εκμάθησης επικοινωνιακών δεξιοτήτων, τήρηση οδηγιών χωρίς συζήτηση, παραπομπή μαθητή στον διευθυντή λόγω απείθειας. Η Έκθεση προτείνει μέτρα εκδημοκρατισμού, όπως γνώση των προτιμήσεων του παιδιού, δυνατότητες επιλογών, παροχή ελπίδας, αποφυγή δημόσιας ταπείνωσης, ελάττωση του τόνου της φωνής, σύντομη αφήγηση προσωπικών εμπειριών, αναγνώριση της καλής συμπεριφοράς, ενημερώσεις από συναδέλφους, γονείς και διαθέσιμες πηγές (Dunbar, 2004:9-10). Αμερικανική μελέτη βιβλιογραφικής ανασκόπησης συμπεραίνει ότι είναι σεβαστή η αυτονομία και η ελεύθερη συνεργασία των υποκειμένων που μαθαίνουν και πράττουν (Ellerman, 2004:11) και άλλες έρευνες, αναφερόμενες στο ίδιο θέμα, εισάγουν τον όρο «εκπαιδευτικός που μεριμνά» (caring teacher, δηλαδή διαθέτει ενσυναίσθηση, επικοινωνεί και συνδράμει) ως απαραίτητο μέρος της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Vogt, 2002:262. Goldstein & Freedman, 2003:451. Narinasamy & Wan Mamat, 2013:15).

Έρευνα σε Λύκεια των ΗΠΑ προτείνει δημιουργία κλίματος ασφάλειας, αμοιβαίου σεβασμού, εμπιστοσύνης, δημοκρατίας, μαθητικής συμμετοχής αλλά και υποστήριξης των εκπαιδευτικών, για την αποφυγή της επαγγελματικής εξουθένωσής τους (Dworkin et al., 2003:117-118). Άλλη αμερικανική έρευνα προτείνει τη μέριμνα για τη δημιουργία ασφαλούς και ζεστού σχολικού περιβάλλοντος και μαθησιακών κινήτρων, την ανάπτυξη αυτονομίας και την προώθηση της ιδιότητας του υπεύθυνου πολίτη μέσω: της λογοτεχνίας, των κοινωνικών γνωστικών αντικειμένων και της αγωγής υγείας, της συνεργατικής μάθησης, συνεδριών (λήψης αποφάσεων, επίλυσης προβλημάτων, κόσμιας συμπεριφοράς, διαχείρισης θυμού και συγκρούσεων), δράσεων (αλληλεγγύης, αποδοχής και υποστήριξης), επιβραβεύσεων, σαφών και σταθερών κανόνων (άμεσης αντίδρασης, μηδενικής ανοχής και προσδοκιών ενάντια στην κακή συμπεριφορά, στην εγωκεντρική σκέψη και στις δικαιολογίες) (Bear, 2010, S4H18-2).

Αγγλική κοινωνιολογική κλασική μελέτη εξηγεί τα φαινόμενα αυταρχισμού στο σχολείο ως απόρροια της σχεδίασης και ανάπτυξης της νεωτερικής εκπαίδευσης ώστε να ανταποκρίνεται ορθολογικά στις απαιτήσεις του εθνικισμού και της βιομηχανοποίησης στις δυτικές χώρες μέσω α) της γραφειοκρατίας του εκπαιδευτικού οργανισμού, β) του σχολικού εργασιακού έθους (στάδια διδασκαλίας, παραγωγικότητα, βαθμολογία, τιμωρίες[14] και στιγματισμός), γ) της πιθανότητας αποτυχίας, δ) της μαθητικής στολής[15], ε) της ρητορικής ότι η εκπαίδευση προσφέρει ίσες ευκαιρίες και ανθρωπιστικές αξίες (Bradford, 1981:97-98, 100-101, 108). Προσθέτει δηλαδή οικονομικούς, πολιτικούς και μακροκοινωνικούς παράγοντες στην κριτική του σχολείου.

Το οργανωτικό μοντέλο με απαρχές στον Kurt Lewin φαίνεται επίσης να προλαμβάνει φαινόμενα επιβολής ισχύος και συγκρούσεων στο σχολείο, καθώς, σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, η ανάπτυξη του οργανισμού είναι μια μακράς διαρκείας προσπάθεια εξέλιξης της επίλυσης προβλημάτων στον οργανισμό και ανανέωσης διαδικασιών, ιδίως μέσα από μια πιο αποτελεσματική και συνεργατική διαχείριση της κουλτούρας του οργανισμού. Επομένως, χαρακτηριστικά του σχολείου ως συστήματος προσανατολισμένου στους παραπάνω στόχους θα είναι η πραγμάτωση του έργου, η βελτίωση της επικοινωνίας, η επίτευξη επαγγελματικής και προσωπικής αυτοπραγμάτωσης, η βελτίωση της ατομικής ποιότητας ζωής, καθώς και σχεδιαζόμενες αλλαγές (Tyler, 1988:72). Σε συνδυασμό με το μοντέλο αυτό, μπορεί να υιοθετηθεί το πολιτισμικά πλουραλιστικό μοντέλο (σχολείο της κοινότητας) με στόχους:

- τη μεγιστοποίηση των ευκαιριών δημιουργίας σχέσεων, αυθορμητισμού, κοινότητας,

[13] Που ισχύει στην Ελλάδα, ακόμα και σήμερα.

[14] Σε σχολεία της Ελλάδας την εποχή της συγγραφέως κλείδωναν τους τιμωρημένους μαθητές στο υπόγειο του σχολείου, το σχολείο χρησίμευε δηλαδή και ως φυλακή.

[15] Στην Ελλάδα καταργήθηκε από τα σχολεία στις αρχές της δεκαετίας του 1980.

- τον προσανατολισμό του σχολείου όχι μόνον στην ακαδημαϊκή επίδοση αλλά στις κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανάγκες της κοινότητας, καθώς και στην ανάπτυξη μηχανισμών εσωτερικής συμμετοχής,
- χαλαρότητα στα εσωτερικά όρια και στην ιεραρχία, για την εμπλοκή γονέων, εκπαιδευτικών, μαθητών στο σχολείο (Tyler, 1988:209).

Με την πολυπλοκότητα των παραπάνω προσεγγίσεων επιχειρείται να καταδειχθεί ο πολυπαραγοντικός χαρακτήρας των δυσχερών σχέσεων μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας και η συνακόλουθη σύνθεση των προτάσεων που θα υλοποιηθούν για την επίλυση των προβλημάτων.

## ΠΗΓΕΣ


Αλεξίου, Έλλη (1940/1988[3]). *Λούμπεν. Μυθιστόρημα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
Αλεξίου, Έλλη (1955/1983[2]). *Παραπόταμοι. Μυθιστόρημα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
Αλεξίου, Έλλη (1962/1978[2]α). Διάλογος με τα μέλη του σώματος. Στο: Έλλη Αλεξίου, *Μυστήρια. Διηγήματα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
Αλεξίου, Έλλη (1962/1978[2]β). Έρωτας. Στο: Έλλη Αλεξίου, *Μυστήρια. Διηγήματα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
Αλεξίου, Έλλη (1962/1978[2]γ). Μυστήρια. Στο: Έλλη Αλεξίου, *Μυστήρια. Διηγήματα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
Αλεξίου, Έλλη (1962/1980[2]). Άβυσσος. Στο: Έλλη Αλεξίου, *Αναχωρήσεις και μεταλλαγές. Διηγήματα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
Αλεξίου, Έλλη (1964/1983[2]α). Εξετάσεις στα Γυμνάσια το καλοκαίρι του 1944. Χρονικό. Στο: Έλλη Αλεξίου, *Προσοχή συνάνθρωποι. Διηγήματα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
Αλεξίου, Έλλη (1964/1983[2]β). Καληνύχτα μάνα! Στο: Έλλη Αλεξίου, *Προσοχή συνάνθρωποι. Διηγήματα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
Αλεξίου, Έλλη (1964/1983[2]γ). …Μα κάπως πιο απλόχωρα… Στο: Έλλη Αλεξίου, *Προσοχή συνάνθρωποι. Διηγήματα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
Αλεξίου, Έλλη (1964/1983[2]δ). Μια μέρα θα γυρίσει. Στο: Έλλη Αλεξίου, *Προσοχή συνάνθρωποι. Διηγήματα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
Αλεξίου, Έλλη (1964/1983[2]ε). Όμως ο εγωισμός όλα τα ’σβησε. Στο: Έλλη Αλεξίου, *Προσοχή συνάνθρωποι. Διηγήματα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
Αλεξίου, Έλλη (1964/1983[2]στ). Χιονοθύελλα στο Αιγαίο. Στο: Έλλη Αλεξίου, *Προσοχή συνάνθρωποι. Διηγήματα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
Αλεξίου, Έλλη (1964/1984[3]). *Και ούτω καθεξής. Μυθιστόρημα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
Αλεξίου, Έλλη (1972/1978[2]). *Δεσπόζουσα. Μυθιστόρημα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
Αλεξίου, Έλλη (1981/1983). *Από πολύ κοντά*. Αθήνα: Καστανιώτης.


## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ


Bear, George G. (2010). Discipline: effective school practices. In: A. Canter, L. Paige, & S. Shaw (Eds.), *Helping children at home and school: Information for families and educators* III (S4H18). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists, S4H18/1-4.

Bradford, John A. (1981). Authoritarian and egalitarian forces shape the school work ethic. *Mid-American Review of Sociology*, 6, 2, 97-110.

Γκλαβάς, Σωτήριος (2010). *Επισκόπηση της Ιστορίας της Εκπαίδευσης στο νεοελληνικό κράτος*. Προσπελάστηκε 13/2/2013 από http://www.pi-schools.gr/progr_ spoudon_1899_ 1999/episkopisi.pdf.

Γκότοβος, Αθανάσιος Ε. (2008). *Εκπαίδευση και κόμμα: από τη μάχη της ιδεολογίας στη μάχη της διανομής*. Πρακτικά του 5ου επιστημονικού συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης με θέμα: «Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη», Πάτρα, 4-5/10/2008. Προσπελάστηκε 13/2/2013 από http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/?section=985&language=el.

Δημαράς, Αλέξης (1988). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε. Τεκμήρια ιστορίας (1895-1967*. Τόμ. Β΄). Αθήνα: εκδ. Ερμής.

Dunbar, Christopher (2004). *Best practices in classroom management*. Report. Michigan: Michigan State University.

Dworkin, Anthony Gary, Saha, Lawrence J., & Hill, Antwanette N. (2003). Teacher Burnout and Perceptions of a Democratic School Environment. *International Education Journal*, 4, 2, 108-120.

Ellerman, David (2004). Autonomy in Education and Development. *Journal of International Cooperation in Education*, 7, 1, 3-14.

Goehlich, Michael ([1997] 2003). *Παιδοκεντρική διάσταση στη μάθηση. Ανοιχτό σχολείο, εναλλακτικό σχολείο, σχολείο της κοινωνίας, σχολείο του Reggio*. Μετ. Ε. Νούσια. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.

Goldstein, Lisa S. & Freedman, Debra (2003). Challenges Enacting Caring Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 54, 5, 441-454.

Hasan, Sibte (2001). Let the People Prevail! The Authoritarian System of Education in Pakistan. *Human Rights Education in Asian Schools*, 4, 77-84.

Kapari, Konstantina & Stavrou Pilios-Dimitris (2010). School characteristics as predictors of bullying and victimization among Greek middle school students. *International Journal of Violence and School*, 11, 93-113.

Καραφύλλης, Αθανάσιος (2008). *Πιστοποιητικά κοινωνικών φρονημάτων: Μια κλασική περίπτωση κοινωνικής δικαιοσύνης ή αδικίας κατά την επιλογή των υποψηφίων σπουδαστών στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες*. Πρακτικά του 5ου επιστημονικού συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης με θέμα: «Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη», Πάτρα, 4-5/10/2008. Προσπελάστηκε 13/2/2013 από http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/?section= 985& language=el.

Kohl, Herbert R. (1969). *The open classroom. A practical guide to a new way of teaching*. NY: Random House Trade. Retrieved 13/2/2013 from http://www.vidyaonline. org/dl/openclassroom.pdf.

Λιακοπούλου, Ευστρατία (2008). Παράγοντες που επηρεάζουν την επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων. Μελέτη περίπτωσης. Στο: Παντελής Γεωργογιάννης (επιμ.), *Νέο εκπαιδευτικό υλικό του ΥΠΕΠΘ - Αξιολόγηση και Διοίκηση Α΄θμιας και Β΄θμιας εκπαίδευσης*. Πρακτικά συνεδρίου, τόμ. Α΄. Πάτρα: Typocenter.

Μαρκαντώνης, Χρίστος (2008). Διενέξεις διευθυντή σχολικής μονάδας με το σύλλογο διδασκόντων και τον αρμόδιο σχολικό σύμβουλο: μελέτη περιπτώσεων. Στο: Παντελής Γεωργογιάννης (επιμ.), *Νέο εκπαιδευτικό υλικό του ΥΠΕΠΘ - Αξιολόγηση και Διοίκηση Α΄θμιας και Β΄θμιας εκπαίδευσης*. Πρακτικά συνεδρίου, τόμ. Α΄. Πάτρα: Typocenter.

Mokhele, Paul Rampaola (2006). The teacher–learner relationship in the management of discipline in public high schools. *Africa Education Review*, 3 (1+2), 148-159.

Μπουζάκης, Σήφης (1991). *Νεοελληνική εκπαίδευση (1821-1985). Εξαρτημένη ανάπτυξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Narinasamy, Ilhavenil & Wan Mamat, Wan Hasmah (2013). Caring Teacher in Developing Empathy in Moral Education. *The Malaysian Online Journal of Educational Science*, 1, 1, 1-19.

Ντίνας, Κώστας Δ. & Ηλιάδου-Τάχου, Σοφία (2007). Μπουντώνας εναντίον Frobel: «Η ελληνική γλώσσα ως ξένη για τους ‘‘ξενοφώνους ομογενείς’’ στην οθωμανοκρατούμενη Μακεδονία, αλλά και στην ελληνική Μακεδονία του 1913». Στο: Κωνσταντίνος Ντίνας & Άννα Χατζηπαναγιωτίδη (επιμ.), *Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Έρευνα, διδασκαλία, εκμάθηση*. Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Παπακωνσταντίνου, Παναγιώτης (1993[2]). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο. Κριτική ανάλυση. Υλικό στήριξης*. Αθήνα: Έκφραση-Μεταίχμιο.

Σίβρη, Ελένη (2008). Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διοίκηση της σχολικής μονάδας και η σημασία της. Στο: Παντελής Γεωργογιάννης (επιμ.), *Νέο εκπαιδευτικό υλικό του ΥΠΕΠΘ - Αξιολόγηση και Διοίκηση Α΄θμιας και Β΄θμιας εκπαίδευσης*. Πρακτικά συνεδρίου, τόμ. Α΄. Πάτρα: Typocenter.

Silo, Nthalivi (2012). A Contradiction between Authoritarian Culture and Democratic Learner Participation in Environmental Learning Activities. *International Review of Social Sciences and Humanities*, 4, 1, 151-168.

Σωτηρόπουλος, Δ; Α. (2003). Στερεότυπα: όροι ύπαρξης και παρεμβάσεις για την αναίρεσή τους. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τόμ. Ι΄, τεύχ. 36. Αθήνα: Παπαζήση.

Τρίγκα, Δήμητρα & Υφαντή, Αμαλία (2008). *Το αναλυτικό πρόγραμμα και η ενεργός μάθηση στον εκπαιδευτικό λόγο της Δ.Ο.Ε. κατά την περίοδο 1924-1985 και οι απηχήσεις της παιδαγωγικής θεωρίας του J. Dewey*. Πρακτικά του 5ου επιστημονικού συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης με θέμα: «Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη», Πάτρα, 4-5/10/2008. Προσπελάστηκε 13/2/2013 από http://www.eriande.elemedu. upatras.gr/ ?section= 985&language=el.

Tyler, William (1988). *School organisation. A sociological perspective*. New York: Croom Helm.

Vogt, Franziska (2002). A Caring Teacher: explorations into primary school teachers' professional identity and ethic of care. *Gender and Education*, 14, 3, 251–264.

Φλουρής, Γεώργιος Στυλ. (1983). *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.

Φωτεινός, Δημήτρης (2008). *Αναλυτικά προγράμματα και κοινωνική δικαιοσύνη: 1950-2007*. Πρακτικά του 5ου επιστημονικού συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης με θέμα: «Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη», Πάτρα, 4-5/10/2008. Προσπελάστηκε 13/2/2013 από http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/?section=985&language=el.

**ABSTRACT**

Through her fictional writings, the litterateur and teacher Elli Alexiou outspokenly uncovers the problems of Greek school relations. Pupils do not seem to be used to practices of respect of differentiation, teachers are often examined and criticized by students and their parents. The isolated teacher or the disobedient pupil might hide a family drama. Relations among teachers seem to be antagonistic, and so are the relations among students, which make many parents press their children for excellence. The author asks educators to provide knowledge and help to students, to motivate them to learn, to show understanding in possible learning difficulties, to promote team spirit, to assess fairly and to stop racism. The author also favors political struggle in education as all would gain benefits from that example of solidarity.

**Αλεξία Καπραβέλου,**

M.Ed., Υπ. Διδάκτωρ Παντείου Πανεπιστημίου, Στρ. Μακρυγιάννη 41, 38333 Βόλος, 699.39.83.605, akaprave@gmail.com, akaprave@sch.gr

# ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ: ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΕΣ, ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ, ΙΣΤΟΡΙΚΕΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ

**Αθήνα, 11-14 Απριλίου 2013**

# ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

**Τόπος διεξαγωγής Συνεδρίου**

- **Έναρξη Συνεδρίου (Πέμπτη, 11 Απριλίου 2013):**
  **Μεγάλη Αίθουσα του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών [Κεντρικό κτήριο, Πανεπιστημίου 30]**

- **Συνέχιση των εργασιών του Συνεδρίου (Πέμπτη, 11 Απριλίου 2013 έως Κυριακή, 14 Απριλίου 2013):**
  **Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αθηνών [Μαρασλή 4]**

## ΣΥΝΔΙΟΡΓΑΝΩΤΕΣ

- Εργαστήριο Κοινωνικών Επιστημών του Τομέα Ανθρωπιστικών Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών,
- Research Center “Chilhoods.Societes” Wuppertal University,
- Research Training School of the Hans-Böckler-Foundation "Childhood Studies and the Lives of Contemporary Children" (Wuppertal and Kassel Universities)
- Παιδαγωγική Εταιρία Ελλάδος,
- Ελληνική Κοινωνιολογική Εταιρία,
- European Sociological Association, Childhood Stream,
- International Sociologiacal Association (I.S.A.) RC 10

**Υπό την Αιγίδα του Κέντρου Έρευνας Επιστήμης και Εκπαίδευσης (ΚΕ.ΕΠ.ΕΚ.)**

## ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

**Δημοσθένης Δασκαλάκης,** Καθηγητής, Πρόεδρος Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

**Χαράλαμπος Μπαμπούνης**, Αναπλ. Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αθηνών, Διευθυντής του Εργαστηρίου Κοινωνικών Επιστημών

**Heinz Sünker,** Professor, Wuppertal University, "Childhood. Societes"

**Isabel da Costa,** Πρόεδρος του RC 10, International Sociological Association (I.S.A.), Senior Researcher, École Normale, Supérieure de Cachan, Paris

**Κωνσταντίνος Μαλαφάντης**, Αναπλ. Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Πρόεδρος της Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδος

**Αργύριος Κυρίδης**, Καθηγητής Τμήματος Νηπιαγωγών Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Πρόεδρος της Ελληνικής Κοινωνιολογικής Εταιρίας

**ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**

**Αλέξανδρος - Σταμάτιος Αντωνίου**, Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
**Αγγελική Βουδούρη-Αρτίκη,** Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
**Ιωάννης Βρεττός,** Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
**Ευαγγελία Γαλανάκη,** Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
**Αποστολία Γαλάνη**, Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
**Θεόδωρος Γραμματάς,** Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
**Δημοσθένης Δασκαλάκης,** Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
**Μαρία Δημάκη-Ζώρα,** Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
**Γεώργιος Δημάκος,** Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
**Γεώργιος Δράκος,** Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
**Ρέα Κακάμπουρα,** Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
**Λουίζα Κακίση-Παναγοπούλου,** Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
**Γεώργιος Καλκάνης,** Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
**Τζίνα Καλογήρου**, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
**Αναστασία Κατσίκη-Γκίβαλου,** Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
**Ευγενία Μαγουλά,** Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
**Κων/νος Μαλαφάντης,** Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
**Ηλίας Ματσαγγούρας,** Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
**Ευαγγελία Μαυρικάκη,** Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
**Θωμάς Μπαμπάλης**, Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
**Χαράλαμπος Μπαμπούνης,** Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
**Γεώργιος Μπαραλής,** Επίκουρος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
**Ανδρονίκη Μπούφη,** Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
**Ζαφειρία Μυλωνάκου-Κεκέ,** Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
**Αθανάσιος Νάκας,** Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
**Βασιλική Πάτσιου,** Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
**Σταυρούλα Πολυχρονοπούλου**, Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
**Κων/νος Σκορδούλης,** Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
**Λαμπρινή Σκούρα,** Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
**Κων/νος Φασούλης**, Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
**Εμμανουήλ Φυριππής,** Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.

**Κρυσταλλία Χαλκιά,** Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.

## ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ

**Νίκος Αλεξόπουλος**

**Βίκυ Αντωνοπούλου**

**Ευάγγελος Βαλασσόπουλος**

**Ελένη Βελώνη**

**Νάντια Γιατίνη**

**Χρήστος Δεληγιάννης**

**Βάσω Δημητρακοπούλου**

**Χριστίνα Δράκου**

**Λεωνίδας Εξαρχάκος**

**Ειρήνη Θάνου**

**Νικόλαος Καμήλος**

**Γιάννης Καραμπούλας**

**Βάσια Καραστέργιου**

**Σταμάτης Κατσόρχης**

**Κατερίνα Καυχίτσα**

**Ελένη Κλειδέρη**

**Βάσω Κολατσού**

**Μαριζάννα Κουκουλά**

**Γιώργος Κουτρομάνος**

**Έφη Μπακογιάννη**

**Γιώργος Μπουγιούκος**

**Αφροδίτη Νουνανάκη**

**Βικτώρια Τιμοθεάδου**

**Ντίνα Τσιώλη**

**Θανάσης Χαλάτσης**

**Παναγιώτης Χονδροθανάσης**

**Ελένη Φιλιππίδου**

## ΣΥΝΟΠΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΡΓΑΣΙΩΝ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

**Πέμπτη 11-04-2013**

| | |
|---|---|
| **10.00 – 10.45** | Προσέλευση και Εγγραφή συνέδρων |
| **11.00 – 13.30** | Εναρκτήρια Συνεδρίαση<br>*Προσφώνηση* από τον Πρύτανη του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών Καθηγητή κ. Θεοδόση Πελεγρίνη<br>*Χαιρετισμοί*<br>*Ομιλία* από τον Καθηγητή κ. Δημοσθένη Δασκαλάκη<br>*Ομιλία* από τον Ομότιμο Καθηγητή κ. György Széll |
| **16.00 - 18.00** | Συνεδρία |
| **18.00 - 18.30** | Διάλειμμα |
| **18.30 – 20.30** | Συνεδρία |

**Παρασκευή 12-04-2013**

| | |
|---|---|
| **09.00 - 11.00** | Συνεδρία |
| **11.00 - 11.30** | Διάλειμμα |
| **11.30 – 12.00** | Κεντρική Ομιλία από τον Καθηγητή κ. Γιάννη Πανούση |
| **12.00 – 12.30** | Κεντρική Ομιλία από τον Καθηγητή κ. Heinz Sónker |
| **12.45 – 14.45** | Συνεδρία |
| **16.00 - 18.00** | Συνεδρία |
| **18.00 - 18.30** | Διάλειμμα |
| **18.45 – 19.15** | Κεντρική Ομιλία από την κ. Λάουρα Αλιπράντη-Μαράτου, Δρ Κοινωνιολογίας, ΕΚΚΕ |
| **19.30 – 20.45** | Συνεδρία |

**Σάββατο 13-04-2013**

| | |
|---|---|
| **09.00 - 11.00** | Συνεδρία |
| **11.00 - 11.30** | Διάλειμμα |
| **11.30 – 12.00** | Κεντρική Ομιλία από τον Αναπληρωτή Καθηγητή κ. Μενέλαο Γκίβαλο |
| **12.15 – 14.15** | Συνεδρία |
| **16.00 - 18.00** | Συνεδρία |
| **18.00 - 18.30** | Διάλειμμα |
| **18.30 – 20.30** | Συνεδρία |

**Κυριακή 14-04-2013**

| | |
|---|---|
| **09.00 - 11.00** | Συνεδρία |
| **11.00 - 11.30** | Διάλειμμα |
| **11.30 – 12.00** | Κεντρική Ομιλία από την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια κ. Jo Moran Ellis |
| **12.00 – 12.30** | Κεντρική Ομιλία από την Καθηγήτρια κ. Ευγενία Φλογαΐτη |
| **12.45 – 14.45** | Συνεδρία |
| **15.00 - 15.30** | Συμπεράσματα – Λήξη Συνεδρίου |

# Πέμπτη 11-04-2013

| ΚΕΝΤΡΙΚΟ ΚΤΗΡΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΘΗΝΩΝ | |
|---|---|
| **10.00 – 11.00** | Προσέλευση και Εγγραφή συνέδρων |
| **11.00 – 13.00** | **Επίσημη Έναρξη Συνεδρίου – Μεγάλη Αίθουσα** |
| | *Προσφώνηση* από τον Πρύτανη του Πανεπιστημίου Αθηνών Καθηγητή κ. Θεοδόση Πελεγρίνη<br>*Χαιρετισμοί* από τους:<br>▪ Πρόεδρο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Καθηγητή Δημοσθένη Δασκαλάκη<br>▪ Πρόεδρο του Κέντρου Έρευνας Επιστήμης και Εκπαίδευσης (ΚΕ.ΕΠ.ΕΚ.) Ομότιμο Καθηγητή κ. Θεόδωρο Εξαρχάκο<br>▪ Διευθυντή του Εργαστηρίου Κοινωνικών Επιστημών του Τομέα Ανθρωπιστικών Επιστημών του Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ, Αναπλ. Καθηγητή κ. Χαράλαμπο Μπαμπούνη<br>▪ Πρόεδρο της Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδος Αναπλ. Καθηγητή κ. Κωνσταντίνο Μαλαφάντη<br>▪ Πρόεδρο της Ελληνικής Κοινωνιολογικής Εταιρίας Καθηγητή κ. Αργύρη Κυρίδη<br>▪ Πρόεδρο του Research Center "Chilhoods.Societes", Wuppertal University Καθηγητή κ. Heinz Sünker |
| | **Ομιλία από τον Καθηγητή κ. Δημοσθένη Δασκαλάκη**<br>«Κρίση, παιδική ηλικία και τα δικαιώματα του παιδιού» |
| | **Ομιλία από τον Ομότιμο Καθηγητή κ. György Széll, University of Osnabrueck**<br>"The responsibility for future generations" |
| | |
| | Κείμενα διαβάζει η ηθοποιός κ. Χριστίνα Αλεξανιάν |

| ΜΑΡΑΣΛΕΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ | |
|---|---|
| **16.15 – 18.00** | **Παράλληλη Συνεδρία - Αμφιθέατρο** |
| | **Παιδική Ηλικία: Παιδαγωγικές Διαστάσεις** |
| | |
| **Προεδρείο** | **Κωνσταντίνος Μαλαφάντης**, Αναπλ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ, Πρόεδρος Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδος<br>**Χριστίνα Νόβα - Καλτσούνη**, Καθηγήτρια στην Κοινωνιολογία της Παιδικής - Εφηβικής Ηλικίας και της Οικογένειας<br>**Λαμπρινή Σκούρα**, Επίκ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ |
| | |
| 16.00 – 16.15 | **Αλεξία Πέννα**, Δρ Παιδαγωγικής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας<br>*Σχολείο για όλους: Η συνεργασία των δασκάλων και άλλες στρατηγικές ανάπτυξής του* |
| 16.15 – 16.30 | **Λεωνίδας Μπόμπας**, Δρ, Συγκριτικός της Εκπαίδευσης, Δ/ντής Σπουδών «Νέα Εκπαιδευτήρια - Γ. Μαλλιάρα»<br>*Τα παιδιά του δημοτικού σχολείου 'χθες' και 'σήμερα': Η των δασκάλων άποψη* |
| 16.30 – 16.45 | **Μόνικα Παπά**, Δρ, Εκπαιδευτικός<br>*Η διαχρονικότητα της παιδαγωγικής και διδακτικής σκέψης του Michel De Montaigne στο έργο του: Περί Παίδων Αγωγής* |
| 16.45 – 17.00 | **Φαίη Αντωνίου**, Λέκτορας στην Παιδαγωγική των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες<br>**Χριστίνα Νόβα - Καλτσούνη**, Καθηγήτρια στην Κοινωνιολογία της Παιδικής - Εφηβικής Ηλικίας και της Οικογένειας<br>**Αγγελική Γενά**, Καθηγήτρια στην Ειδική Αγωγή<br>*Ο διαμεσολαβητικός ρόλος της γονεϊκής τυπολογίας στη σχέση της συναισθηματικής επάρκειας και της ενίσχυσης της αναγνωστικής επίδοσης μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες* |
| 17.00 – 17.15 | **Λέλα Γώγου**, Καθηγήτρια Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης<br>**Παναγιώτης Καρακατσάνης**, Καθηγητής Φιλοσοφίας της Παιδείας Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης<br>*Η θέση του παιδιού ως δρων πρόσωπο μεταξύ δύο θεσμών, του σχολείου και της οικογένειας* |
| 17.15 – 17.30 | **Γεώργιος Γρόλλιος**, Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ.<br>**Τάσος Λιάμπας**, Επίκ. Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ.<br>*Η παιδική ηλικία, τα Σχολεία Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος και το Νέο Σχολείο* |
| 17.30 – 18.00 | **Συζήτηση** |
| 18.00 – 18.30 | **Διάλειμμα** |

| **16.00 – 18.00** | **Παράλληλη Συνεδρία - Αίθουσα 2** |
|---|---|
| | **Παιδική ηλικία: Ιστορικές Διαστάσεις** |
| | |
| **Προεδρείο** | **Βασιλική Θεοδώρου**, Αναπλ. Καθηγήτρια Ιστορίας Π.Τ.Δ.Ε. ΔΠΘ<br>**Χαράλαμπος Μπαμπούνης**, Αναπλ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>**Σεβαστή Ζώη**, Δρ Ιστορίας ΕΚΠΑ |
| | |
| 16.00 – 16.15 | **Θεοδώρα Καρατζαφέρη,** Εκπαιδευτικός Med<br>*Ιστορικές προσεγγίσεις και ερμηνευτικές θεωρίες για την ιστορία της παιδικής ηλικίας* |
| 16.15 – 16.30 | **Σεβαστή Ζώη**, Δρ Ιστορίας ΕΚΠΑ<br>*Όψεις της παιδικής ηλικίας των Βυζαντινών βασιλικών απογόνων* |
| 16.30 – 16.45 | **Άρης Γαβριελάτος**, Κοινωνιολόγος,Υπ. δρ Παντείου Πανεπιστημίου<br>*Τα παιδιά στην Αθήνα του 19ου αιώνα* |
| 16.45 – 17.00 | **Δέσποινα Καραθανάση**, Εκπαιδευτικός, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Ιστορίας<br>*Τα παιδιά στη δίνη του Εμφυλίου Πολέμου* |
| 17.00 – 17.15 | **Βασιλική Θεοδώρου**, Αναπλ. Καθηγήτρια Ιστορίας, Π.Τ.Δ.Ε. Δ.Π.Θ.<br>**Βασιλική Βασιλούδη**, Δρ Παιδικής Λογοτεχνίας, Δ.Π.Θ.<br>*Παιδική ηλικία «επικίνδυνη» ή «σε κίνδυνο»; Πρακτικές και λόγοι για τη νεανική εγκληματικότητα στην Ελλάδα του Μεσοπολέμου* |
| 17.15 – 17.30 | **Ελευθερία Σπανδωνίδου**, Κοινωνικός Ανθρωπολόγος, M.sc. Κοινωνιολογίας Πανεπιστημίου Αιγαίου<br>*Η «άλλη πλευρά»: Το παιδομάζωμα της Φρειδερίκης. Μια κριτική εγκληματολογική προσέγγιση* |
| 17.30 – 18.00 | **Συζήτηση** |
| 18.00 – 18.30 | **Διάλειμμα** |

| **16.15 – 18.00** | **Παράλληλη Συνεδρία - Αίθουσα 5** |
|---|---|
| | **Παιδική Ηλικία και Λογοτεχνικές Αποτυπώσεις** |
| | |
| **Προεδρείο** | **Άντα Κατσίκη - Γκίβαλου,** Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>**Βίκυ Πάτσιου**, Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>**Τζίνα Καλογήρου,** Αναπλ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ |
| | |
| 16.15 – 16.30 | **Σοφία Ιακωβίδου,** Λέκτορας Νεοελληνικής λογοτεχνίας, Τ.Ε.Ε.Π.Η., Δ.Π.Θ.<br>*Η Κασσάνδρα και ο λύκος της Μ. Καραπάνου ή η επιτέλους ξανακερδισμένη παιδική ηλικία* |
| 16.30 – 16.45 | **Μαρίνα Γρηγοροπούλου,** Δρ Γενικής και Συγκριτικής Λογοτεχνίας Πανεπιστημίου Σορβόννης Συμβασιούχος διδάσκουσα Παιδικής Λογοτεχνίας ΑΤΕΙ Ηπείρου, Τμήμα Βρεφονηπιοκομίας<br>*Τα παιδιά του σήμερα Στα Παλάτια της Κνωσού* |
| 16.45 – 17.00 | **Αικατερίνη Δαρδαμάνη**, Εκπαιδευτικός, Ειδική Παιδαγωγός<br>*Η παιδική λογοτεχνία ως μέσο ανάδυσης δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης στο νηπιαγωγείο* |
| 17.00 – 17.15 | **Ιωάννα Τριπουλά**, Φιλόλογος - Υπ. δρ Φιλοσοφίας<br>*Από τα παραμύθια του Γεωργάκη στο δράμα του Μπάτη* |
| 17.15 – 17.30 | **Μελπομένη Σχίζα**, Βρεφονηπιοκόμος, Msc στην Εκπαίδευση, Εργαστηριακός Συνεργάτης του Τμήματος Προσχολικής Αγωγής του ΤΕΙ Αθήνας<br>**Μαρία Καπλανέλη**, Βρεφονηπιοκόμος<br>*Η ανατροπή του στερεοτυπικού χαρακτήρα του «κακού» λύκου στα μοντέρνα παραμύθια* |
| 17.30 – 18.00 | **Συζήτηση** |
| 18.00 – 18.30 | **Διάλειμμα** |

| **18.30 – 20.30** | **Παράλληλη Συνεδρία - Αμφιθέατρο** |
|---|---|
| | **ΣΤΡΟΓΓΥΛΟ ΤΡΑΠΕΖΙ**<br>**«Παιδί και Θάνατος»**<br><br>**Συντονιστής: Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου**<br>Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br><br>**Συζητήτρια: Μαρία Λουμάκου**<br>Καθηγήτρια Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Θεσσαλίας |

| | |
|---|---|
| | **Μετέχουν:**<br>▪ **Ανδρονίκη Γάκη,** M.Sc Συμβουλευτικής-Εκπαιδευτικός **& Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου,** Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>Εισήγηση με τίτλο: **«Αντιλήψεις των παιδιών για το γεγονός του θανάτου»**<br><br>▪ **Παναγιώτης Πέρρος,** Δρ Φιλοσοφίας ΕΚΠΑ<br>Εισήγηση με τίτλο: **«Ο ρόλος του ανθρωποκεντρισμού στην αντιμετώπιση του θανάτου από την πλευρά του παιδιού»**<br><br>▪ **Ηλέκτρα Κουτσούκου,** Δρ Νομικών Επιστημών - Δικηγόρος, Παν/μιο Πελοποννήσου<br>Εισήγηση με τίτλο: **«Το δικαίωμα στην ζωή και στο θάνατο κατά την παιδική ηλικία υπό το πρίσμα του άρθρου 3 της Διεθνούς Σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού»**<br><br>▪ **Μαρίνα Ντάλλα,** Δρ Ψυχολογίας - Ψυχιατρικό Νοσοκομείο Αττικής **& Α. - Σ. Αντωνίου,** Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>Εισήγηση με τίτλο: **«Η χρήση ουσιών ως "διάμεσο" στον ψυχικό παιδικό πόνο απώλειας ενός αγαπημένου προσώπου»**<br><br>▪ **Σταυρούλα Δουλάμη,** Ψυχολόγος- M.Sc Συμβουλευτικής **& Α. - Σ. Αντωνίου,** Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>Εισήγηση με τίτλο: **«Ψυχοσυναισθηματικές και κοινωνικές διαστάσεις στο παιδί που αντιμετωπίζει το γεγονός του θανάτου»**<br><br>▪ **Αικατερίνη Πλούμπη,** M.Sc Συμβουλευτικής - Εκπαιδευτικός **& Α. - Σ. Αντωνίου,** Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>Εισήγηση με τίτλο: **«Η επίδραση της τραυματικής εμπειρίας του διαζυγίου των γονέων στην ψυχική υγεία των παιδιών: το βίωμα της απώλειας»** |

| **18.30 – 20.30** | **Παράλληλη Συνεδρία - Αίθουσα 2** |
|---|---|
| | **Παιδική Ηλικία: Παιδαγωγικές Διαστάσεις** |
| | |
| **Προεδρείο** | **Θωμάς Μπάκας**, Επίκ. Καθηγητής Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων<br>**Θωμάς Μπαμπάλης**, Επίκ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>**Παναγιώτης Γιαβρίμης**, Λέκτορας, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου |
| | |
| 18.30 – 18.45 | **Αγγελική Βουδούρη**, Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>**Αντώνιος Μπούρας**, Διδάσκων Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>**Ευπραξία Τριανταφύλλου**, Υπ. δρ, M.Ed. Επιστήμες Αγωγής, ΕΚΠΑ<br>*Η επίδραση του σύγχρονου δημοτικού σχολείου στις αναπτυξιακές μεταβολές της μέσης παιδικής ηλικίας σε γνωστικό επίπεδο - Ερευνητική προσέγγιση ως προς τις απόψεις της εκπαιδευτικής κοινότητας του Νομού Αττικής* |
| 18.45 – 19.00 | **Παναγιώτης Γιαβρίμης**, Λέκτορας, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου<br>*Κοινωνικές αναπαραστάσεις γηγενών μαθητών δημοτικού σχολείου για τους μετανάστες* |
| 19.00 – 19.15 | **Ελένη Δημητριάδη**, Δρ Επιστημών Αγωγής, Διευθύντρια 1ου Δημοτικού Σχολείου (Καπλάνειου) Ιωαννίνων<br>**Θωμάς Μπάκας**, Επίκ. Καθηγητής Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Διοίκησης Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων<br>*Το παιχνίδι στην παιδική ηλικία και οι θεωρητικές προσεγγίσεις για την ερμηνεία του* |
| 19.15 – 19.30 | **Θωμάς Μπαμπάλης**, Επίκ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>**Κωνσταντίνα Τσώλη**, Δασκάλα, Υπ. δρ Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ, Υπότροφος ΙΚΥ<br>**Νεκτάριος Σταύρου**, Λέκτορας ΤΕΦΑΑ ΕΚΠΑ<br>*Η επίδραση της μονογονεϊκότητας στην εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς σε παιδιά προσχολικής ηλικίας* |
| 19.30 – 19.45 | **Γεώργιος Κωνσταντινίδης**, Εκπαιδευτικός<br>**Αικατερίνη Ασημακοπούλου**, Εκπαιδευτικός<br>**Αγγελική Κορρέ**, Φοιτήτρια θεολογίας ΕΚΠΑ - ποιήτρια<br>*Παιδική ηλικία και ορθόδοξη χριστιανική αγωγή: όψεις μιας συνάντησης* |
| 19.45 – 20.00 | **Ευάγγελος Πεπές**, Δρ, Εκπαιδευτικός<br>*Ψυχοπαιδαγωγικές Προϋποθέσεις της Θρησκευτικής Αγωγής στην Παιδική Ηλικία* |

| | |
|---|---|
| 20.00 – 20.15 | **Έλενα Μαυρομουστάκου**, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>*Το παιδί στην Καινή Διαθήκη* |
| 20.15 – 20.30 | **Συζήτηση** |

| | |
|---|---|
| **18.30 – 20.30** | **Παράλληλη Συνεδρία - Αίθουσα 5** |
| | **Προστασία της Παιδικής Ηλικίας και Δικαιώματα του Παιδιού** |
| | |
| **Προεδρείο** | **Κωνσταντίνος Φασούλης**, Αναπλ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>**Ιωάννα Μπίμπου - Νάκου**, Αναπλ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Α.Π.Θ.<br>**Ευαγγελία Μαυρικάκη**, Επίκ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ |
| | |
| 18.30 – 18.45 | **Κωνσταντίνος Φασούλης**, Αναπλ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>**Δημήτρης Καλογιάννης**, Υπ. δρ Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>*Δικαιώματα του παιδιού: Οι επιπτώσεις τους στο σημαινόμενο, τις δικαιοδοσίες και την επαγγελματική ανάπτυξη της σχολικής ηγεσίας* |
| 18.45 – 19.00 | **Αικατερίνη Σουέρεφ**, Εκπαιδευτικός, MSc στην Ψυχολογία και Υγεία, Υπ. δρ Π.Τ.Δ.Ε. Α.Π.Θ.<br>**Ιωάννα Μπίμπου - Νάκου**, Αναπλ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Α.Π.Θ.<br>*Κατανοώντας την έννοια των Δικαιωμάτων του Παιδιού στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα* |
| 19.00 – 19.15 | **Αρχοντία Μαντζαρίδου**, Υπ. δρ, Εκπαιδευτικός<br>**Γεώργιος Αλεξανδράτος**, Δρ, Σχολικός Σύμβουλος<br>*Εκπαιδευτικό σενάριο για τα δικαιώματα του παιδιού μέσω του νέου κοινωνιολογικού μοντέλου προσέγγισης της παιδικής ηλικίας* |
| 19.15 – 19.30 | **Βασίλης Φασούλης,** Δρ ΕΚΠΑ<br>*Η συμβολή της κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας στη σύγχρονη θεωρητική εξέλιξη των δικαιωμάτων του παιδιού* |
| 19.30 – 19.45 | **Αντωνία Γεωργούλα**, Σχολική Σύμβουλος 67ης Περιφέρειας Δημ. Εκπαίδευσης Αττικής<br>*Η παιδική ηλικία ως αυτοτελές έννομο αγαθό με τελικό εγγυητή την πολιτεία* |
| 19.45 – 20.00 | **Φωτεινή Βουτσά**, Εκπαιδευτικός, Msc Επιστημών της Αγωγής<br>*Παιδική Ηλικία και Δικαιώματα* |
| 20.00 – 20.15 | **Συζήτηση** |

| | |
|---|---|
| | **Παρασκευή 12-04-2013** |
| **9.00 -11.00** | **Παράλληλη Συνεδρία - Αμφιθέατρο** |
| | **Παιδική Ηλικία: Κοινωνιολογικές Διαστάσεις** |
| | |
| **Προεδρείο** | **Μαρία Νικολακάκη**, Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πελοποννήσου<br>**Σουζάννα Μαρία Νικολάου**, Επίκ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε.Πανεπιστημίου Ιωαννίνων<br>**Μαρία Βασιλειάδου**, Επίκ. Καθηγήτρια Διδακτικής της Τέχνης, Πανεπιστήμιο Frederick, Κύπρος<br>**Αποστολία Γαλάνη**, Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ |
| | |
| 09.00 – 09.15 | **Μαρία Βασιλειάδου**, Επίκ. Καθηγήτρια Διδακτικής της Τέχνης, Πανεπιστήμιο Frederick, Κύπρος<br>**Ξένια Αραπάκη**, Επίκ. Καθηγήτρια Διδακτικής της Τέχνης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας<br>*Κοινωνικές και πολιτισμικές διαφορές στην παιδική ηλικία και η κατανόηση τους μέσα από την τέχνη* |
| 09.15 – 09.30 | **Νίκη Γρηγορίου**, Εκπαιδευτικός Π.Ε., Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>*Παιδική Ηλικία: Ιστορική και Σύγχρονη Διάσταση* |
| 09.30 – 09.45 | **Βασίλειος Μάστορης**, Πτυχιούχος Φιλοσοφικού Τμήματος, Φιλοσοφικής Σχολής ΕΚΠΑ και Τμήματος Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης ΕΚΠΑ, D.E.A. Histoire de la Philosophie, Paris I Panthéon - Sorbonne, Διευθυντής Γυμνασίου Κύμης<br>*Παιδική και ηρωική ηλικία* |
| 09.45 – 10.00 | **Δανάη Σπανού**, Απόφοιτος Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>*Τα πολλαπλά προσωπεία της παιδικής ηλικίας* |
| 10.00 – 10.15 | **Μαρία Νικολακάκη**, Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πελοποννήσου<br>**Χαράλαμπος Μπαλτάς**, Υπ. δρ ΕΚΠΑ<br>*Παιδική ηλικία, υποκειμενικότητα και πολιτειότητα: Όψεις βιοπολιτικής και χειραφέτησης στην ελληνική νεωτερικότητα* |
| 10.15 – 10.30 | **Σουζάννα Μαρία Νικολάου**, Επίκ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε.Πανεπιστημίου Ιωαννίνων<br>*Η παιδική ηλικία ως κοινωνική κατηγορία: Προβληματισμοί και προτάσεις* |
| 10.30 – 10.45 | **Κατερίνα Παπασιμάκη**, Εκπαιδευτικός Π.Ε., Υποψήφια δρ Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ |

| | |
|---|---|
| | *Κάθε αριθμός και ένα πρόσωπο, κάθε πρόσωπο και μια φωνή, κάθε φωνή και μια ιστορία: Διεξάγοντας έ-ρευνα με τα εργαζόμενα στο δρόμο παιδιά* |
| 10.45 – 11.00 | **Συζήτηση** |
| 11.00 – 11.30 | **Διάλειμμα** |

| **9.00 -11.00** | **Παράλληλη Συνεδρία - Αίθουσα 5** |
|---|---|
| | **ΣΤΡΟΓΓΥΛΟ ΤΡΑΠΕΖΙ**<br>**«Όψεις νοσηρότητας και θνησιμότητας της παιδικής ηλικίας (19ος-20ος αιώνας)»**<br><br>**Συντονίστρια:** Έφη Πουλάκου-Ρεμπελάκου<br>Επίκ. Καθηγήτρια, Εργαστήριο Ιστορίας της Ιατρικής, Ιατρική Σχολή, ΕΚΠΑ<br><br>**Συζητητής:** Χαράλαμπος Μπαμπούνης<br>Αναπλ. Καθηγητής Νεότερης Ελληνικής Ιστορίας, Π.Τ.Δ.Ε., ΕΚΠΑ<br><br>**Μετέχουν:**<br>▪ **Δημήτριος Καραμπερόπουλος,** Παιδίατρος, Δρ Ιστορίας της Ιατρικής, Πρόεδρος Ελληνικής Εταιρίας Ιστορίας της Παιδιατρικής<br>Εισήγηση με τίτλο: **«Οδηγίες για τα βρέφη και για τα λοιμώδη νοσήματα σε μεταφρασμένο στα ελληνικά ιατρικό βιβλίο του 1780»**<br><br>▪ **Κωνσταντίνος Τσιάμης,** Ιατρός - Κυτταρολόγος, Δρ Ιατρικής Σχολής ΕΚΠΑ, Επιστημονικός Συνερ-γάτης Εργαστηρίου Ιστορίας της Ιατρικής, Ιατρική Σχολή, ΕΚΠΑ<br>Εισήγηση με τίτλο: **«Παιδί και υγεία στα Επτάνησα κατά τη διάρκεια της Αγγλικής Προστασίας (1815-1864)»**<br><br>▪ **Έφη Πουλάκου - Ρεμπελάκου,** Επίκ. Καθηγήτρια, Εργαστήριο Ιστορίας της Ιατρικής, Ιατρική Σχολή, ΕΚΠΑ<br>Εισήγηση με τίτλο: **«Παιδική ηλικία στην Οθωνική Αθήνα: μια ιατροϊστορική προσέγγιση»**<br><br>▪ **Μαρία Μάνδυλα - Κουσουνή,** Ιατρός- Ιστορικός, Δρ Ιατρικής Σχολής ΕΚΠΑ, Πρόεδρος Ιατροχει-ρουργικής Εταιρίας Κέρκυρας<br>Εισήγηση με τίτλο: **«Η παιδική νοσηρότητα και θνησιμότητα στην Ελλάδα στα τέλη του 19ου και τις αρχές του 20ου αιώνα»**<br><br>▪ **Νικόλαος Τόμπρος**, Λέκτορας Πολιτικής Ιστορίας (υπό διορισμό), Στρατιωτική Σχολή Ευελπίδων - **Γεώργιος Φαρμάκης**, Φιλόλογος<br>Εισήγηση με τίτλο: **«Τα πολιτικοκοινωνικά γεγονότα της περιόδου 1914-1936 και οι επιπτώσεις τους στο Δημοτικό Βρεφοκομείο Αθηνών»**<br><br>▪ **Χαράλαμπος Μπαμπούνης**, Αναπλ. Καθηγητής Νεότερης Ελληνικής Ιστορίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ,<br>Εισήγηση με τίτλο**: «Θνησιμότητα της παιδικής ηλικίας σε ελληνικές βιομηχανικές περιοχές: Η περίπτωση της Λαυρεωτικής στο Μεσοπόλεμο»** |

| **11.30 – 12.30** | **Ολομέλεια - Αμφιθέατρο** |
|---|---|
| **Προεδρείο** | **Δημοσθένης Δασκαλακης,** Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>**Ιωάννης Βρεττός,** Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>**Σταυρούλα Πολυχρονοπούλου,** Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>**Λουίζα Κακίση,** Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ |
| 11.30-12.00 | **Κεντρική Ομιλία**<br>**Γιάννης Πανούσης**<br>Καθηγητής Τμήματος Τμήματος Επικοινωνίας και Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης ΕΚΠΑ<br>**Οι περικυκλωμένοι νέοι μας. Τα δικαιώματα του παιδιού** |
| 12.00-12.30 | **Κεντρική Ομιλία**<br>**Heinz Sünker**<br>Καθηγητής Wuppertal University, Germany |

| | Children and society: Beyond protection and control |
|---|---|

| 12.45 – 14.15 | Παράλληλη Συνεδρία - Αμφιθέατρο |
|---|---|
| | **Παιδική Ηλικία: Παιδαγωγικές Διαστάσεις** |
| | |
| **Προεδρείο** | **Θανάσης Νάκας,** Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>**Ευγενία Μαγουλά,** Επίκ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>**Αγγελική Μπίτου**, Δρ, Υπεύθυνη του Βρεφονηπιακού Σταθμού του ΟΑΕΔ (Ιωάννινα) |
| | |
| 12.45 – 13.00 | **Ευγενία Μαγουλά**, Επίκ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>**Βασιλική Δερβίση**, Μ.Α. Διδακτικής της Γλώσσας<br>**Αμαλία Νίππη**, Μ.Α. Διδακτικής της Γλώσσας<br>*Παιδική ηλικία και εκπαίδευση: η γλωσσική εκπαίδευση ως παράμετρος ομαλής μετάβασης από το δημοτικό στο Γυμνάσιο* |
| 13.00 – 13.15 | **Ιφιγένεια Αρίδη**, Ψυχολόγος<br>**Μαρία Ζαφειροπούλου**, Τέως Καθηγήτρια Εξελικτικής Ψυχολογίας και Ψυχοπαθολογίας Πανεπιστημίου Θεσσαλίας<br>*Διερεύνηση παραγόντων που επιδρούν στη σχολική ετοιμότητα παιδιών νηπιακής ηλικίας* |
| 13.15 – 13.30 | **Αγγελική Μπίτου**, Δρ, Υπεύθυνη του Βρεφονηπιακού Σταθμού του ΟΑΕΔ (Ιωάννινα)<br>*Children's under three years old contribution in planned and unplanned activities in the Early Years Education and Care: a missed opportunity?* |
| 13.30 – 13.45 | **Πολυξένη Κωνσταντοπούλου - Τσιμπουκτζόγλου**, Φιλόλογος, Μ.Α.Ed. Πανεπιστημίου Ουαλίας, Υπ. δρ Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αθηνών<br>*Η χρήση της Γλώσσας σε σχέση με την πολιτισμική κληρονομιά σε παιδιά 14-15 ετών* |
| 13.45 – 14.00 | **Συζήτηση** |

| 12.45 – 14.15 | Παράλληλη Συνεδρία - Αίθουσα 2 |
|---|---|
| | **Παιδική Ηλικία: Λογοτεχνικές Αποτυπώσεις** |
| | |
| **Προεδρείο** | **Άντα Κατσίκη - Γκίβαλου**, Καθηγήτρια Ελληνικής Φιλολογίας Π.Τ.Δ.Ε ΕΚΠΑ<br>**Θόδωρος Γραμματάς,** Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε ΕΚΠΑ<br>**Τασούλα Τσιλιμένη**, Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας |
| | |
| 12.45 – 13.00 | **Άντα Κατσίκη - Γκίβαλου**, Καθηγήτρια Ελληνικής Φιλολογίας Π.Τ.Δ.Ε ΕΚΠΑ<br>*Τύποι του παιδιού ήρωα στην ελληνική λογοτεχνία για παιδιά και για νέους* |
| 13.00 – 13.15 | **Κωνσταντίνος Βλαστάρης**, Υπ. δρ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας<br>**Τασούλα Τσιλιμένη**, Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας<br>*«Ζήτω το παιχνίδι! Ζήτω η ζωή!»: Το παιχνίδι στα βιβλία του Χ. Μπουλώτη* |
| 13.15 – 13.30 | **Χριστίνα Αργυροπούλου**, Δρ Νεοελληνικής Φιλολογίας, Επίτιμη Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου<br>**Αναστασία Πατούνα**, Μεταπτυχιακό στη Διδακτική, Φιλόλογος<br>*Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών νεοελληνικής λογοτεχνίας για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στο Γυμνάσιο* |
| 13.30 – 13.45 | **Αλεξία Καπραβέλου**, Μ.Ed., Υπ. δρ Παντείου Πανεπιστημίου<br>*Κοινωνικές σχέσεις στο σχολείο μέσα από μυθιστορήματα και διηγήματα της Έλλης Αλεξίου* |
| 13.45 – 14.00 | **Στέλλα Αλεξίου**, Διδακτορική Φοιτήτρια, Νεοελληνικής Φιλολογίας<br>*Λαϊκός Πολιτισμός και Παιδική Ηλικία. Ο ρόλος του «ενήλικα» στο πλαίσιο της οικογένειας και της εκπαίδευσης* |
| 14.00 – 14.15 | **Συζήτηση** |

| 12.45 – 14.15 | Παράλληλη Συνεδρία - Αίθουσα 5 |
|---|---|
| | **Ειδική Αγωγή** |
| | |
| **Προεδρείο** | **Σταυρούλα Πολυχρονοπούλου**, Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>**Ηλίας Ματσαγγούρας**, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>**Γεώργιος Δημάκος**, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>**Ιωάννης Φύκαρης**, Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων |
| | |

| | |
|---|---|
| 12.45 – 13.00 | **Ειρήνη Χασομέρη**, Φοιτήτρια Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής Πανεπιστημίου Μακεδονίας<br>**Μαρία Πλατσίδου,** Αναπλ. Καθηγήτρια Τμήματος Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής Πανεπιστημίου Μακεδονίας<br>*Συγκριτική μελέτη της συναισθηματικής νοημοσύνης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και παιδιών τυπικής ανάπτυξης* |
| 13.00 – 13.15 | **Παναγιώτα Χαϊτίδου**, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας<br>**Ιωάννης Θωίδης**, Επίκ. Καθηγητής Κοινωνικής Παιδαγωγικής Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας<br>*Ο ελεύθερος χρόνος των παιδιών με ειδικές ανάγκες: Οι περιπτώσεις των παιδιών με αυτισμό, νοητική υστέρηση και μαθησιακές δυσκολίες* |
| 13.15 – 13.30 | **Ιωάννης Φύκαρης**, Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων<br>**Άννα Μποβολή**, Λογοθεραπεύτρια, Ειδικό Δημοτικό Σχολείο Κατερίνης<br>*Οι δυνατότητες της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην εκπαιδευτική παρέμβαση μαθητών με ειδικές ανάγκες* |
| 13.30 – 13.45 | **Δέσποινα Λογίδου**, BA Early Childhood Studies, Akmi Metropolitan College, Athens, Greece<br>**Ευγενία Θεοδότου**, Programme Leader Early Childhood Studies & Special Needs & Inclusive Education, Akmi Metropolitan College, Athens, Greece<br>*Η ικανότητα έκφρασης των συναισθημάτων του παιδιού και πως αυτή μπορεί να βελτιωθεί μέσω της εικαστικής προσέγγισης* |
| 13.45 – 14.00 | **Ελένη Καραγιάννη**, Εκπαιδευτικός, Υπ. δρ Ε.Κ.Π.Α<br>*Ψυχολογικά και κοινωνικοσυναισθηματικά προβλήματα της παιδικής ηλικίας των Υψηλών Ικανοτήτων παιδιών* |
| 14.00 – 14.15 | **Συζήτηση** |

| **16.00 – 18.00** | **Παράλληλη Συνεδρία - Αμφιθέατρο** |
|---|---|
| | **ΣΤΡΟΓΓΥΛΟ ΤΡΑΠΕΖΙ**<br>**«Πρώϊμα Βάρη κατά την Παιδική Ηλικία: Φτώχεια, Αποκλεισμοί και Ζητήματα Επαγγελματικής Προετοιμασίας»**<br><br>**Συντονίστρια: Ελένη Νίνα Παζαρζή,**<br>Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πειραιά<br><br>**Μετέχουν:**<br>▪ **Ανδρέας Ν. Λύτρας**, Καθηγητής Παντείου Πανεπιστημίου<br>Εισήγηση με τίτλο: **«Η παιδική φτώχεια στον 21ο αιώνα»**<br><br>▪ **Γιώργος Τσομπάνογλου**, Αν. Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου<br>Εισήγηση με τίτλο: **«Επαγγελματική προετοιμασία των νέων στην εποχή της κρίσης»**<br><br>▪ **Έμμυ Φρονίμου**, Εγκληματολόγος, Ειδ. Επιστήμων Α΄ Βαθμ., ΕΚΚΕ<br>Εισήγηση με τίτλο: **«Παιδιά με μητέρες σε καθεστώς ποινικού εγκλεισμού: η αθέατη όψη της φυλάκισης»** |

| **16.00 – 18.00** | **Παράλληλη Συνεδρία - Αίθουσα 2** |
|---|---|
| | **Σχολικός εκφοβισμός - Σχέσεις στο Σχολείο** |
| | |
| **Προεδρείο** | **Ευαγγελία Γαλανάκη,** Αναπλ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>**Λέλα Γώγου,** Καθηγήτρια Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης<br>**Βασιλική Πλιόγκου**, Δρ Επιστημών Αγωγής Α.Π.Θ. |
| | |
| 16.00 – 16.15 | **Ευαγγελία Γαλανάκη**, Αναπλ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>**Κωνσταντίνος Μαλαφάντης**, Αναπλ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ, Πρόεδρος Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδος<br>*Η παιδική ηλικία του αφηγηματικού χαρίσματος και της μοναξιάς* |
| 16.15 – 16.30 | **Ειρήνη Αμανάκη**, Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια, Π.Τ.Δ.Ε ΕΚΠΑ<br>**Ευαγγελία Γαλανάκη**, Αναπλ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>*Οι γνώσεις και οι στάσεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών για το σχολικο εκφοβισμο* |
| 16.30 – 16.45 | **Γιωργος Κανελλας**, Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης «Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευκών» |

| | |
|---|---|
| | **Γιάννης Φραγκος**, Μεταπτυχιακός φοιτητής Παιδαγωγικής<br>*«Εντοπίζοντας» μορφές εκφοβισμού σε μαθητές δημοτικών σχολείων* |
| 16.45 – 17.00 | **Χάρης Μωρίκης**, Κλινικός Ψυχολόγος - Ψυχαναλυτής<br>*Ενδοσχολική βία και ψυχικές διαστάσεις* |
| 17.00 – 17.15 | **Ελευθερία Χριστοφορίδου**, Πτυχιούχος του Προγράμματος «Σπουδές στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία (ECS)» Metropolitan College, Thessaloniki & University of East London<br>**Ζωή Ντουλαπτσή**, MSc Συμβουλευτική Ψυχολόγος, Διδάσκουσα στο Metropolitan College, Thessaloniki<br>**Βασιλική Πλιόγκου**, Δρ Επιστημών Αγωγής Α.Π.Θ. Ακαδημαϊκή Υπεύθυνη Τομέα Παιδαγωγικών στο Metropolitan College, Thessaloniki, Πρόεδρος της ΟΜΕΡ Θεσσαλονίκης (Παγκόσμια Οργάνωση Προσχολικής Αγωγής)<br>*«Υπάρχουν παιδιά, που δεν θέλουν να ξαναέρθουν στο σχολείο, γιατί φοβούνται…»: απόψεις νηπιαγωγών για το σχολικό εκφοβισμό* |
| 17.15 – 17.30 | **Ερμόλαος Ψαριανός**, M.Ed., Υπ. δρ, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας<br>*Η διαδικασία της γνώσης στον πιαζετιανό κονστρουκτιβισμό* |
| 17.30 – 17.45 | **Μαρία Μπασματζίδου**, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Διευθύντρια 10ου Δημοτικού Σχολείου Νεάπολης Θεσ/νίκης<br>*Σχέσεις στο σχολείο και συναισθηματική νοημοσύνη* |
| 17.45 – 18.00 | **Συζήτηση** |
| 18.00 – 18.30 | **Διάλειμμα** |

| **16.00 – 18.00** | **Παράλληλη Συνεδρία - Αίθουσα 5** |
|---|---|
| | **Παιδική ηλικία: Ιστορικές Διαστάσεις** |
| | |
| **Προεδρείο** | **Δημήτρης Σακκής,** Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας<br>**Χρήστος Καρδαράς**, Αναπλ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου<br>**Εμμανουήλ Φυριππής,** Αναπλ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ |
| | |
| 16.00 – 16.15 | **Αντώνης Σμυρναίος**, Λέκτορας Νεοελληνικής Ιστορίας και Διδακτικής της Ιστορίας Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας<br>**Παναγιώτης Ράπτης**, Δρ Ιστορικός της Εκπαίδευσης, Σχολικός Σύμβουλος Πρωτ. Εκπαίδευσης<br>*«Το σκληρό έδαφος των αγοριών» στη μετεπαναστατική Ερμούπολη (1830 – 1860)* |
| 16.15 – 16.30 | **Ευδοκία Γιαννάτη**, Εκπαιδευτικός, Υπ. δρ του Διατμηματικού Προγράμματος Σπουδών του Α.Π.Θ. «Παιδαγωγική της Ισότητας των Φύλων»<br>*Παιδική ηλικία: «όχημα» των γυναικείων διεκδικήσεων, Εφημερίς των Κυριών (1887-1917)* |
| 16.30 – 16.45 | **Ειρήνη Τσιάντου**, Δικηγόρος, υπ. διδ. Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας<br>*Φαινόμενα παιδικής παραβατικής συμπεριφοράς, κατά τα πρώτα έτη μετά την απελευθέρωση της Θεσσαλίας* |
| 16.45 – 17.00 | **Ηλίας Δήμος**, Δάσκαλος, Δρ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων<br>*Η εκπαίδευση των νηπίων στις αρχές του 20ου αιώνα* |
| 17.00 – 17.15 | **Χρήστος Καρδαράς**, Αναπλ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Πελοποννήσου<br>*«Εγεννήθηκα στην ωραία Σύρα, το έτος 1905». Τα παιδικά χρόνια του δημιουργού του ρεμπέτικου τραγουδιού Μάρκου* |
| 17.15 – 17.30 | **Μιχαήλ Παπαδόπουλος**, Φιλόλογος, Δρ Παιδαγωγικής ΕΚΠΑ<br>*Τεχνικές εκμάθησης βασικών ιστορικών εννοιών στην ηλικία των 6 - 12 ετών* |
| 17.30 – 17.45 | **Σπύρος Τουλιάτος**, Ιστορικός, Οργανωτικός Γραμματέας Π.Ε.Φ.<br>*Θεωρητικές αρχές και προϋποθέσεις για την έρευνα του προβλήματος της πρόσληψης και κατανόησης της διδασκόμενης ιστορίας σε παιδια ηλικίας 9-15 ετών* |
| 17.45 – 18.00 | **Συζήτηση** |
| 18.00 – 18.30 | **Διάλειμμα** |

| 18.30 – 19.00 | **Ολομέλεια - Αμφιθέατρο** |
|---|---|
| **Προεδρείο** | **Ανδρέας Λύτρας,** Καθηγητής Παντείου Πανεπιστημίου<br>**Άντα Μπούφη,** Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>**Χαράλαμπος Μπαμπούνης,** Αναπλ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>**Ρέα Κακάμπουρα,** Επίκ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ |
| | **Κεντρική Ομιλία**<br>**Λάουρα Αλιπράντη-Μαράτου**<br>Δρ Κοινωνιολογίας, ΕΚΚΕ<br>**Παιδική ηλικία χθες και σήμερα** |
| | |

| 19.15 – 21.15 | **Παράλληλη Συνεδρία - Αμφιθέατρο** |
|---|---|
| | **Σ Τ Ρ Ο Γ Γ Υ Λ Ο  Τ Ρ Α Π Ε Ζ Ι**<br>**«Λαϊκός Πολιτισμός και Παιδική Ηλικία»**<br><br>**Συντονιστής: Μιχαήλ Γ. Μερακλής,**<br>Ομότιμος Καθηγητής ΕΚΠΑ,<br>Καθηγητής Κοινωνικής Λαογραφίας<br><br>**Μετέχουν:**<br>▪ **Μιχαήλ Γ. Μερακλής**, Ομ. Καθηγητής Λαογραφίας Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>Εισήγηση με τίτλο: **«Αναφορά σε μια διπλή "εξαφάνιση"»**<br><br>▪ **Μανόλης Σέργης**, Επίκ. Καθηγητής Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης<br>Εισήγηση με τίτλο: **«Ο κόσμος της παιδικής ηλικίας (sub specie laographica) στα "αθηναιογραφήματα" του Μιχαήλ Μητσάκη της περιόδου 1880-1896»**<br><br>▪ **Κωνσταντίνος Κονταξής,** Επίκ. Καθηγητής Λαογραφίας, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας<br>Εισήγηση με τίτλο: **«Λαϊκή παράδοση και παιδί: Νανουρίσματα και ταχταρίσματα»**<br><br>▪ **Μαρία Γκασούκα,** Επίκ. Καθηγήτρια Λαογραφίας και Φύλου, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΤΕΠΑΕΣ) Πανεπιστήμιο Αιγαίου<br>Εισήγηση με τίτλο: **«Όψεις βίας στη διαδικασία κοινωνικοποίησης των κοριτσιών των παραδοσιακών κοινοτήτων»**<br><br>▪ **Ρέα Κακάμπουρα,** Επικ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>Εισήγηση με τίτλο: **«Αφηγήσεις πρακτικών πειθάρχησης των παιδιών στην Ελλάδα του Μεσοπολέμου»** |
| 19.15 – 21.00 | **Παράλληλη Συνεδρία - Αίθουσα 2** |
| | **Παιδική Ηλικία: Παιδαγωγικές Διαστάσεις** |
| | |
| **Προεδρείο** | **Κρυσταλλία Χαλκιά**, Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>**Λέλα Γώγου**, Καθηγήτρια Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης<br>**Σοφία Αυγητίδου**, Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας<br>**Σκούρα Λαμπρινή**, Επίκ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ |
| | |
| 19.15 - 19.30 | **Σοφία Αυγητίδου**, Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας<br>**Σόνια Λυκομήτρου**, Νηπιαγωγός, M.Ed., Υπ. δρ Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας<br>*Constructing Childhood in Educational discourse* |
| 19.30 – 19.45 | **Θωμάς Μπάκας**, Επίκ. Καθηγητής Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Διοίκησης Εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων<br>*Το θεσμικό πλαίσιο για την προστασία των παιδιών από τα προγράμματα των ΜΜΕ* |
| 19.45 – 20.00 | **Λαμπρινή Σκούρα**, Επίκ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>*Εκπαίδευση και αγωγή των κοριτσιών κατά το 19ο αιώνα: Προβληματισμοί, Διαπιστώσεις, Αναζητήσεις* |
| 20.00 – 20.15 | **Μαίρη Κουδούνα**, Master Συγκριτικής Παιδαγωγικής, Δρ Εκπαιδευτικής Πολιτικής ΕΚΠΑ, Επιστημονικός Συνεργάτης Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., Επιστημονικός Συνεργάτης Υ.ΠΑΙ.Θ.Π.Α.<br>*Εκπαιδευτικές Δομές και Παιδαγωγικές Διαστάσεις ενός κλειστού συστήματος διαχείρισης Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Η Οργανωτική δομή για τη Μειονοτική Εκπαίδευση στη Θράκη* |
| 20.15 – 20.30 | **Τζένη Μωραΐτη**, Νηπιαγωγός, Δρ Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, διδάσκουσα (Ν. 407/80) Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας<br>**Απόστολος Δώσσας**, Δρ Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Μεταπτυχιακές σπουδές στη Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Διευθυντής Δημοτικού Σχολείου του Βόλου<br>**Αγγελική Μαγκλάρα**, Παιδαγωγός Ειδικής Αγωγής, Αναπληρώτρια Εκπαιδευτικός στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση<br>**Ασπασία Πετεναράκη**, Παιδαγωγός Ειδικής Αγωγής, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Π.Μ.Σ. «Συμβουλευτική στην Ειδική Αγωγή την Εκπαίδευση και την Υγεία», Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου |

| | |
|---|---|
| | Θεσσαλίας<br>*Η παρουσία του πολιτισμικού «άλλου» στα εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου* |
| 20.30 – 20.45 | **Γεωργια Καρούντζου**, Phd Επιστήμες της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου<br>*Δημιουργία, διατήρηση και μεταβίβαση προκαταλήψεων στη σχολική ηλικία. Η πολιτισμική ετερογένεια στη σχολική τάξη* |
| 20.45 – 21.00 | **Συζήτηση** |

| **19.15 -20. 45** | **Παράλληλη Συνεδρία - Αίθουσα 5** |
|---|---|
| | **ΣΤΡΟΓΓΥΛΟ ΤΡΑΠΕΖΙ**<br>**«Παιδική Ηλικία και Λογοτεχνία»**<br><br>**Συντονίζουν**:<br>**Βίκυ Πάτσιου**, Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε., ΕΚΠΑ - **Τζίνα Καλογήρου**, Αναπλ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br><br>Συμμετέχουν οι συγγραφείς:<br>**Βαγγέλης Ηλιόπουλος**, **Μάνος Κοντολέων**, **Βούλα Μάστορη**, **Βασίλης Παπαθεοδώρου** |

| | **Σάββατο 13-04-2013** |
|---|---|
| | |
| **9.00 – 11.00** | **Παράλληλη Συνεδρία - Αμφιθέατρο** |
| | **Παιδική Ηλικία: Πολιτισμικές Διαστάσεις** |
| | |
| **Προεδρείο** | **Θόθωρος Γραμματάς,** Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>**Λουίζα Κακίση**, Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>**Μαρία Δημάκη - Ζώρα**, Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ |
| | |
| 09.00 – 09.15 | **Αναστασία Φακίδου**, Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, M.Ed., Υπ. δρ Π.Τ.Π.Ε Πανεπιστημίου Θεσσαλίας<br>**Απόστολος Μαγουλιώτης**, Αναπλ. Καθηγητής Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας<br>*Η ανάγνωση οπτικών αναπαραστάσεων της παιδικής ηλικίας από μαθητές/ριες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* |
| 09.15 – 09.30 | **Ιωάννα Μενδρινού**, Υπ. δρ Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ, κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Σπουδών Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ «Θέατρο και Εκπαίδευση»<br>*Όψεις της παιδικής ηλικίας στο Θέατρο για ανήλικους θεατές της Μεταπολίτευσης* |
| 09.30 – 09.45 | **Μαρία Δημάκη - Ζώρα**, Λέκτορας Θεατρολογίας Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>*Το σύγχρονο ελληνικό Θέατρο για Ανήλικους Θεατές: η μετάβαση από το παιδί - δέκτη στο παιδί - συνδημιουργό* |
| 09.45 – 10.00 | **Ουρανία Κούβου**, Δρ Διδακτική της Τέχνης, Τμήμα Αγωγής και Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, ΕΚΠΑ<br>*Ζωγραφίζοντας μαζί με τα Παιδιά: ένα πείραμα επικουρούμενης δημιουργικότητας* |
| 10.00 – 10.15 | **Απόστολος Μαγουλιώτης**, Αναπλ. Καθηγητής Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας<br>**Κατερίνα Μιχαλοπούλου**, Αναπλ. Καθηγήτρια Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας<br>**Ευαγγελία Στεργίου**, Φοιτήτρια Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας<br>*Η αποτελεσματικότητα της εικαστικής δράσης στην ελεύθερη, στην καθοδηγούμενη και στην προσχεδιασμένη - κατευθυνόμενη μορφή της* |
| 10.15 – 10.30 | **Λουίζα Κακίση**, Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>*Γκράφιτι* |
| 10.30 – 11.00 | **Συζήτηση** |
| 11.00 – 11.30 | **Διάλειμμα** |

| **9.00 -11.00** | **Παράλληλη Συνεδρία - Αίθουσα 2** |
|---|---|
| | **Παιδική Ηλικία: Παιδαγωγικές Διαστάσεις** |
| | |
| **Προεδρείο** | **Θωμάς Μπαμπάλης**, Επίκ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>**Γιώργος Μπαραλής**, Επίκ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ |

| | |
|---|---|
| | **Αποστολία Γαλάνη**, Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ |
| | |
| 09.00 – 09.15 | **Γεώργιος Κατσαϊδώνης**, Εκπαιδευτικός, M.A. University of Johannesburg<br>*Το θεσμικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα μετά το 1974* |
| 09.15 – 09.30 | **Μαργαρίτα Καλογρίδου,** Δρ Κοινωνικής Ψυχολογίας, Σχολική Σύμβουλος<br>*Παλλινοστούντα παιδιά και διαπολιτισμικός διάλογος* |
| 09.30 – 09.45 | **Ευστράτιος Βαχάρογλου**, Μεταδιδ. Ερευνητής Φιλοσοφικής Σχολής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Καθηγητής Δευτ. Εκπαίδευσης<br>*Η έννοια της ηθικής στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών μέσα από τα εγχειρίδια Παιδαγωγικής των: Γεωργίου Παγώντα, Χρήστου Παπαδόπουλου και Αριστείδη Σπαθάκη (19ος αιώνας)* |
| 09.45 – 10.00 | **Ιωάννης Δελημάρης**, Μεταδιδάκτορας Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας<br>*Η παιδαγωγική διάσταση της διατροφικής εκπαίδευσης στην παιδική ηλικία* |
| 10.00 – 10.15 | **Βασίλειος Τζιάκος**, Κοινωνιολόγος (BA Hons), HR development specialist, Μεταπτυχιακός φοιτητής MSc marketing management University of Huddersfield<br>**Στυλιανή Βαμβακίδου**, Βαμβακίδου Στυλιανή, Παιδαγωγός Προσχολικής Εκπαίδευσης (BA Hons)<br>*Προώθηση καταναλωτικών αγαθών σε παιδιά. Απόψεις και στάσεις επαγγελματιών από τους χώρους της εκπαίδευσης και του marketing* |
| 10.15 – 10.30 | **Βασιλική Σαμπάνη**, Καθ. Γαλλικών, Master MBA II, εξετάστρια πτυχίων IFA & ΚΠγ, τελειόφοιτη ΔΜΠΣ Μετάφρασης - Μεταφρασεολογίας ΕΚΠΑ<br>*Παιδικη Λογοτεχνια και Μεταφραση* |
| 10.30 – 11.00 | **Συζήτηση** |
| 11.00 – 11.30 | **Διάλειμμα** |

| **9.00 – 11.00** | **Παράλληλη Συνεδρία - Αίθουσα 5** |
|---|---|
| | **Παιδική Ηλικία: Κοινωνιολογικές Διαστάσεις** |
| | |
| **Προεδρείο** | **Σπυρίδων Πανταζής**, Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων<br>**Κωνσταντίνος Φασούλης**, Αναπλ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>**Αναστασία Παμουκτσόγλου**, Δρ κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, πρώην Πάρεδρος Π.Ι. |
| | |
| 09.00 – 09.15 | **Ευαγγελία Γεμώνα**, Εκπαιδευτικός , Μεταπτυχιακό Ε.Α.Π. «Σπουδές στην Εκπαίδευση»<br>*Ποιες είναι οι κυριότερες επιρροές που ασκούνται κατά την εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον (οικογένεια - εκπαίδευση) μέσω πολιτισμικών αντιλήψεων* |
| 09.15 – 09.30 | **Βασίλης Καρναβάς**, Εκπαιδευτικός - ερευνητής, MSc, PhD<br>*Ιεράρχηση προτιμήσεων δωδεκαετών μαθητών του Ελληνικού Δημόσιου Δημοτικού Σχολείου σε παραμέτρους διαμόρφωσης του Πολιτικού Εαυτού και συνάφεια με τις προτιμήσεις των δασκάλων τους* |
| 09.30 – 09.45 | **Doreen Beer**, Phd Canditate, Bergische Universität Wuppertal, doctoral fellowship from "Hans-Böckler-Stiftung"<br>**Anna Bandt**, Phd Canditate, Bergische Universität Wuppertal, doctoral fellowship from "Hans-Böckler-Stiftung"<br>*"Bildung" and education in German child care institutions - potentials for children's subject development?* |
| 09.45 – 10.00 | **Αναστασία Παμουκτσόγλου**, Δρ Κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, πρώην Πάρεδρος Π.Ι.<br>**Αλίκη Αντωνοπούλου**, Msc Οργανωτική και Επαγγελματική Ψυχολογία<br>**Ουρανία Καλούρη**, Καθηγήτρια Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.<br>*Επιρροές της παιδικής ηλικίας στην επιλογή του επαγγέλματος και τη διαμόρφωση της προσωπικότητας* |
| 10.00 – 10.15 | **Νικόλαος Καμήλος,** Δρ Ιστορίας και Διδακτικής της Ιστορίας Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>*Εκπαιδευτική και Παιδαγωγική διάσταση των Σχολών Απόρων της Κεφαλονιάς (1864-1910)* |
| 10.15 – 10.30 | **Σπυρίδων Πανταζής**, Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων<br>**Αντουανέττα Πότση**, Υπ. δρ Παιδαγωγικής Πανεπιστημίου Bielefeld<br>*Η παιδική ηλικία και οι «τοξικές» επιδράσεις της σύγχρονης κοινωνικής ζωής* |
| 10.30 – 11.00 | **Συζήτηση** |
| 11.00 – 11.30 | **Διάλειμμα** |

| **11.30 – 12.00** | **Ολομέλεια - Αμφιθέατρο** |
|---|---|
| **Προεδρείο** | **Δημοσθένης Δασκαλάκης,** Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>**Γεώργιος Καλκάνης,** Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>**Αγγελική Βουδούρη,** Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>**Ηλίας Ματσαγγούρας,** Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ |
| | **Κεντρική Ομιλία** |

| | |
|---|---|
| | **Μενέλαος Γκίβαλος**<br>Αναπλ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>**Εκπαίδευση και κοινωνικοποίηση στην εποχή της πολύπλευρης κρίσης: Λειτουργικές προσαρμογές ή αλλαγή Παραδείγματος** |

| **12.15 – 14.15** | **Παράλληλη Συνεδρία - Αμφιθέατρο** |
|---|---|
| | **ΣΤΡΟΓΓΥΛΟ ΤΡΑΠΕΖΙ**<br>**«Σχολείο, παιδί και κοινωνία»**<br><br>**Συντονιστής: Γεώργιος Ν. Λεοντσίνης,**<br>Ομότιμος Καθηγητής ΕΚΠΑ,<br>Καθηγητής Νεότερης Ελληνικής Ιστορίας και Διδακτικής της Ιστορίας<br><br>**Μετέχουν:**<br>▪ **Γεώργιος Λεοντσίνης**, Ομότιμος Καθηγητής Νεότερης Ελληνικής Ιστορίας και Διδακτικής της Ιστορίας ΕΚΠΑ.<br>Εισήγηση με τίτλο: **«Με την εκπαίδευση μπορούμε να οδηγούμαστε σε προκοπή»**.<br><br>▪ **Χρυσούλα Γαλάνη**: Πτυχιούχος Γαλλικής Φιλολογίας, Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης στη Διδακτική της Γαλλικής Γλώσσας, Δρ Ιστορίας και Διδακτικής της Ιστορίας ΕΚΠΑ.<br>Εισήγηση με τίτλο: **«Ηλικιακά όρια υποχρεωτικής εκπαίδευσης στη Γαλλία (από τη Γαλλική Επανάσταση έως σήμερα)»**.<br><br>▪ **Χάρης Αθανασιάδης**, Ιστορικός της Εκπαίδευσης, Αναπλ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.<br>Εισήγηση με τίτλο: **«Εθνικισμός και παιδική λογοτεχνία: Η περίπτωση της Πηνελόπης Δέλτα»**.<br><br>▪ **Σπύρος Π. Γαούτσης,** Υπ. Δρ Τμήματος Ιστορίας Ιονίου Πανεπιστημίου<br>Εισήγηση με τίτλο: **«Οι εκθέσεις του σχολικού επιθεωρητή στοιχειώδους εκπαίδευσης Κέρκυρας το σχολικό έτος 1939-1940. Η περίπτωση των δημοτικών σχολείων της εβραϊκής και μαλτέζικης παροικίας»**.<br><br>▪ **Παναγιώτης Διαμάντης,** Λέκτορας μελετών γενοκτονιών, Πανεπιστήμιο Τεχνολογίας Σύδνεϋ (University of Technology, Sydney)<br>Εισήγηση με τίτλο: **«Η παιδεία σε περιόδους γενοκτονιών: οι περιπτώσεις των Ελλήνων, των Αρμενίων, των Ασσυρίων και των Ισραηλιτών 1914-1945 και 1946-1949».**<br><br>▪ **Μαρία Πλέσσα**, Φιλόλογος-Ιστορικός, Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Ειδίκευσης στην Ιστορία και τη Διδακτική της Ιστορίας Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ, Υπ. Δρ Ιστορίας και Διδακτικής της Ιστορίας Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ.<br>Εισήγηση με τίτλο: **«Παιδική ηλικία και προφυλάξεις υγείας στα νησιά του Ιονίου (1800-1864 περίπου)»** |

| **12.15 – 14.15** | **Παράλληλη Συνεδρία - Αίθουσα 2** |
|---|---|
| | **ΣΤΡΟΓΓΥΛΟ ΤΡΑΠΕΖΙ**<br>**«Όψεις της κοινωνικής ευπάθειας στην παιδική ηλικία»**<br><br>**Συντονιστής: Αργύρης Κυρίδης,**<br>Καθηγητής Κοινωνιολογίας, ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ<br><br>**Μετέχουν**:<br>▪ **Διονύσης Μπαλούρδος**, Διευθυντής Ερευνών ΕΚΚΕ,<br>Εισήγηση με τίτλο: **«Παιδική φτώχεια στην Ελλάδα: στατιστικά στοιχεία και πολιτικές αντιμετώπισης»**<br><br>▪ **Ιωάννα Τσίγκανου**, Διευθύντρια Ερευνών ΕΚΚΕ,<br>Εισήγηση με τίτλο: **«Από το δρόμο στο ίδρυμα και από το ίδρυμα στο δρόμο»**<br><br>▪ **Κωστής Τσιούμης**, Καθηγητής, Τ.Ε.Π.Α.Ε. ΑΠΘ, |

| | |
|---|---|
| | Εισήγηση με τίτλο: **«Μουσουλμάνοι Μειονοτικοί Μαθητές εκτός Θράκης: Στο δρόμο του εκπαιδευτικού αποκλεισμού από την πρώτη παιδική ηλικία»**<br><br>▪ **Μαρία Παυλή - Κορρέ**, Δρ, Στέλεχος Γενικής Γραμματείας Διά Βίου Μάθησης, Σ.Ε.Π. Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου<br>Εισήγηση με τίτλο: **«"Ότι μαθαίνει ο άνθρωπος κανείς δεν μπορεί να του το πάρει - Σο σικλόλ ο μανούς γκονίκ ναστί λέλες λέσταρ": οι Ρομά και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα»** |

| 12.15 – 14.00 | **Παράλληλη Συνεδρία - Αίθουσα 5** |
|---|---|
| | **Παιδική Ηλικία: Κοινωνιολογικές και Πολιτισμικές Διαστάσεις** |
| | |
| **Προεδρείο** | **Κρυσταλλία Χαλκιά,** Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>**Ηρώ Κεκέ - Μυλωνάκου**, Επικ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>**Μαρία Γκασούκα**, Επίκ. Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΤΕΠΑΕΣ) Πανεπιστήμιο Αιγαίου |
| | |
| 12.15 – 12.30 | **Παρασκευή Δεληκάρη**, Δρ Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης<br>*Ταυτότητες παιδιών - ασθενών με αφορμή τη διακριτική, με κοινωνιολογικούς όρους,αλληλεπίδρασή τους με παιδιάτρους* |
| 12.30 – 12.45 | **Μαρία Ιακώβου - Χαραλάμπους**, Υπ. δρ Τμήματος Επιστημών της Αγωγής Πανεπιστημίου Κύπρου<br>**Μιράντα Χρίστου**, Επίκ. Καθηγήτρια Τμήματος Επιστημών της Αγωγής Πανεπιστημίου Κύπρου<br>*Ο ρόλος των κοινωνικών δομών στην πρόωρη αποχώρηση μαθητών/τριών από το γυμνάσιο: μια εθνογραφική προσέγγιση* |
| 12.45 – 13.00 | **Μάριος Πανιεράκης**, Φοιτητής Τμήματος Κοινωνιολογίας Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Μέλος του Εργαστηρίου Κοινωνικών και Πολιτικών Θεσμών<br>**Κλαίρη Χαραλαμπίδη**, Φοιτήτρια Κοινωνιολογίας Πανεπιστήμιο Αιγαίου<br>*Η άσκηση εξουσίας στο παιδί: Η πειθάρχηση, ο έλεγχος και το πεδίο αντίστασης* |
| 13.00 – 13.15 | **Βασίλης Πανταζής**, Επίκ. Καθηγητής Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας<br>**Ηρώ Κεκέ - Μυλωνάκου**, Επικ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>*Κοινωνικοπαιδαγωγικά ζητήματα ευπαθών κοινωνικών ομάδων: Η περίπτωση των παιδιών προσφύγων* |
| 13.15 – 13.30 | **Δημήτριος Γεωργιάδης**, Δρ, Κέντρο Ψυχικής Υγείας Χαλανδρίου<br>**Μαρία Κοριζή**, Ψυχολόγος, Μ.Κ.Ο. Μέριμνα Ζωής<br>**Θεόδωρος Ρηγόπουλος**, Εκπαιδευτικός, ΚΕ.ΣΥ.Π. Αχαρνών<br>*Το φαινόμενο της βίας εντός το σχολικού περιβάλλοντος: ο ρόλος της συμβουλευτικής* |
| 13.30 – 14.00 | **Συζήτηση** |

| **16.00 – 18.00** | **Παράλληλη Συνεδρία - Αμφιθέατρο** |
|---|---|
| | **Παιδική Ηλικία: Κοινωνιολογικές Διαστάσεις** |
| | |
| **Προεδρείο** | **Εμμανουήλ Φυριππής,** Αναπλ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>**Βασίλης Πανταζής**, Επίκ. Καθηγητής Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας<br>**Μαρία Νικολακάκη**, Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πελοποννήσου |
| | |
| 16.00 – 16.15 | **Χρύσα Παπαδέλη**, Δρ, Οδοντίατρος, Υπεύθυνος Αγωγής Υγείας Δ/βμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης<br>**Ιωάννης Παπαδέλης,** Δρ Παιδαγωγικής, Σχολικός Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτ. Μακεδονίας<br>**Δέσποινα Χατζηλεοντίου**, Νηπιαγωγός<br>**Βασιλική Ντόντη**, Νηπιαγωγός<br>**Αγησίλαος Κράχτης**, Φοιτητής<br>*Οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στο βιοτικό επίπεδο και την υγεία παιδιών προσχολικής ηλικίας* |
| 16.15 – 16.30 | **Ευάγγελος Βαλασσόπουλος**, Δρ ΕΚΠΑ<br>*Σχέσεις της Παιδικής Εργασίας με την Παραγωγική Διαδικασία στην Ελλάδα του 20ου αιώνα. Όψεις και Αναθεωρήσεις* |
| 16.30 – 16.45 | **Θεόδωρος Κουτρούκης**, Επίκ. Καθηγητής Πανεπιστήμιο Αιγαίου<br>*Παιδική Εργασία: Οι σύγχρονες διαστάσεις ενός όχι και τόσο μακρινού φαινομένου* |
| 16.45 – 17.00 | **Θεοφάνης Μαλκίδης**, Λέκτορας Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης<br>*Παιδική ηλικία στην Ελλάδα της κρίσης* |
| 17.00 – 17.15 | **Παναγιώτης Μανωλάκος**, Υπ. Δρ Κοινωνιολογίας Παντείου Πανεπιστημίου |

| | |
|---|---|
| | *Οικονομική κρίση και παιδική ηλικία: Πως η οικονομική κρίση επηρεάζει τα παιδιά,μαθήματα από το παρελθόν και η Ελληνική περίπτωση* |
| 17.15 – 17.30 | **Εύα Παπαχρήστου**, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια<br>**Μαρία Νικολακάκη**, Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πελοποννήσου<br>*Οι επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στην παιδική ηλικία των παιδιών του Νηπιαγωγείου: έρευνα των απόψεων των νηπιαγωγών* |
| 17.30 – 18.00 | **Συζήτηση** |

| **16.00 – 18.00** | **Παράλληλη Συνεδρία - Αίθουσα 2** |
|---|---|
| | **Παιδική Ηλικία: Παιδαγωγικές Διαστάσεις** |
| | |
| **Προεδρείο** | **Ιωάννης Βρεττός,** Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>**Δέσποινα Σιδηροπούλου - Δημακάκου**, Καθηγήτρια Επαγγελματικής Αξιολόγησης και Καθοδήγησης, Τομέας Ψυχολογίας, Φ.Π.Ψ., ΕΚΠΑ<br>**Νίκος Παναγιώτου**, Λέκτορας Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης |
| | |
| 16.00 – 16.15 | **Στέλλα Καλλέ**, Εκπαιδευτικός Π.Ε. MSc, Υπ. δρ Α.Π.Θ.<br>**Ελένη Φιλιππίδου**, MSc, Υπ. δρ ΕΚΠΑ<br>*Η έννοια της πόλης σε μαθητές/τριες απομακρυσμένων νησιών της Δωδεκανήσου* |
| 16.15 – 16.30 | **Νικόλαος Μάνεσης**, Δρ Πανεπιστημίου Πατρών, Σχολικός Σύμβουλος της 2ης Περιφέρειας του Ν. Αχαΐας<br>**Αθηνά Λαμπροπούλου**, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΕΚΠΑ<br>**Αναστασία Κοζώρη**, Φοιτήτρια Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Πατρών<br>*Η εορτή της 28ης Οκτωβρίου ως αφορμή για τη διαχείριση της δφιαφορετικότητας στη σχολική τάξη* |
| 16.30 – 16.45 | **Βιργινία Στεργίου**, Δρ του Τμήματος των Μαθηματικών του Πανεπιστημίου Πατρών<br>*Πολιτικές Εκπαίδευσης στην Παιδική Ηλικία: Προτάσεις και Προοπτικές για τη Βασική Εκπαίδευση σε Παγκόσμιο Επίπεδο* |
| 16.45 – 17.00 | **Στέλιος Κρασσάς**, Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης, Δρ Συμβουλευτικής και στον Επαγγελματικού Προσανατολισμού, Φ.Π.Ψ., ΕΚΠΑ<br>**Δέσποινα Σιδηροπούλου - Δημακάκου**, Καθηγήτρια Επαγγελματικής Αξιολόγησης και Καθοδήγησης, Τομέας Ψυχολογίας, Φ.Π.Ψ., ΕΚΠΑ<br>*Χαρακτηριστικά λήψης επαγγελματικών αποφάσεων μαθητών δημοτικού σε σχέση με τη μελλοντική επαγγελματική τους ζωή* |
| 17.00 – 17.15 | **Βασίλειος Σαλωνίδης**, Παιδαγωγός Προσχολικής Ηλικίας, Msc Εφηρμοσμένη Δημόσια Υγεία<br>**Δημήτριος Χατζούδης**, Οικονομολόγος, Υπ. δρ Δ.Π.Θ.<br>*Η Επιμόρφωση των Παιδαγωγών Προσχολικής Ηλικίας σε Θέματα Προαγωγής Υγείας* |
| 17.15 – 17.30 | **Βικτωρία Κατσιγιάννη**, Σχολική Σύμβουλος Π.Ε.<br>*Φιλία: Μια δυναμική σχέση στη σχολική ηλικία* |
| 17.30 – 17.45 | **Νίκος Παναγιώτου**, Λέκτορας Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης<br>**Σοφία Θεοδοσιάδου**, Επιστημονική Συνεργάτιδα Τ.Ε.Ι. Ιονίων Νήσων, Τμήμα Δημοσίων Σχέσεων και Επικοινωνίας<br>*News literacy: Learning about the world* |
| 17.45 – 18.00 | **Συζήτηση** |

| **16.00 – 18.00** | **Παράλληλη Συνεδρία - Αίθουσα 5** |
|---|---|
| | **Παιδική Ηλικία: Παιδαγωγικές Διαστάσεις** |
| | |
| **Προεδρείο** | **Γιώργος Καλκάνης**, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>**Κωνσταντίνος Σκορδούλης**, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>**Ελένη Φτιάκα**, Αναπλ. Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου<br>**Ιωάννης Φύκαρης**, Λέκτορας, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων |
| | |
| 16.00 – 16.15 | **Μαρία Καργιώτη**, Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70 Ειδικής Αγωγής, Μεταπτυχιακό Ειδικής Αγωγής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ |

| | |
|---|---|
| | *Παιδί και Εκπαίδευση: Μια κριτική ματιά σε σύγχρονους προβληματισμούς* |
| 16.15 – 16.30 | **Μαρία - Ελένη Σάχου**, Εκπαιδευτικός Ιδ. Εκπαιδευτηρίων ΚΑΝΤΑ/Αθήνα, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια «Ψυχοπαιδαγωγικές συνιστώσες της Πολυπολιτισμικότητας» Α.Π.Θ.<br>*Η ενσυναίσθηση και ο ρόλος της στη διαπολιτισμική εκπαίδευση των παιδιών* |
| 16.30 – 16.45 | **Ειρήνη Κωνσταντίνου**, Παιδαγωγός Προσχολικής Αγωγής Πανεπιστήμιο Πατρών<br>**Μαρία Πούμπρου**, Εργαστηριακός συνεργάτης του ΤΕΙ Αθήνας, Τμήμα Προσχολικής Αγωγής, Μ.Α. στην Ανάπτυξη παιδιών και στην Εκπαίδευση προσχολικής αγωγής<br>**Στέλλα Βασαλάκη**, Προϊσταμένη του Α΄ Παιδικού Σταθμού Παπάγου, Δ.Ο.Κ.ΜΕ.Π.Α. Παπάγου-Χολαργού, Βρεφονηπιοκόμος<br>*Παιδαγωγοί και γονείς… μια συνεργασία εφαλτήριο για την ευτυχία των παιδιών* |
| 16.45 – 17.00 | **Γεώργιος Καδιγιαννόπουλος**, Καθηγητής Οικιακής Οικονομίας, Υπ. δρ Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων<br>*Η χρησιμότητα και τα οφέλη από την επαφή του παιδιού με θέματα Αειφόρου Ανάπτυξης και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* |
| 17.00 – 17.15 | **Αγγελική Σαμαντά**, Εκπαιδευτικός ΠΕ70<br>**Αγγελική Γιαννοπούλου**, Φιλόλογος, κάτοχος μεταπτυχιακού Διπλώματος, ΜΒΑ, στη Διοίκηση Επιχειρήσεων<br>**Νικόλαος Μάνεσης**, Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ70 στο Ν. Αχαΐας, Δρ Επιστημών της Αγωγής Πανεπιστημίου Πατρών<br>*Αναπαραστάσεις των γονέων για το ρόλο τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Η συμμετοχή στα διοικητικά συμβούλια των Συλλόγων Γονέων και Κηδεμόνων* |
| 17.15 – 17.30 | **Μαρία Καραβίδα**, Νηπιαγωγός, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων<br>**Ιωάννης Φύκαρης**, Λέκτορας, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων<br>*Αξιοποιώντας την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην προώθηση των κοινωνικών αξιών: παρουσίαση διδακτικών σχεδιασμών για μαθητές προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας* |
| 17.30 – 17.45 | **Μύρια Πιερίδου**, Υπ. δρ, Τμήμα Κοινωνιολογίας Πανεπιστήμιο Κύπρου<br>**Ελένη Φτιάκα**, Αναπλ. Καθηγήτρια, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου<br>*Η Αναπηρία στη Σχολική Ηλικία:Ορισμοί, Αντιλήψεις και Βιώματα* |
| 17.45 – 18.00 | **Συζήτηση** |
| 18.00 – 18.30 | **Διάλειμμα** |

| **18.30 – 20.00** | **Παράλληλη Συνεδρία - Αμφιθέατρο** |
|---|---|
| | **Παιδική Ηλικία και Λογοτεχνικές Αποτυπώσεις** |
| | |
| **Προεδρείο** | **Βίκυ Πάτσιου**, Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>**Τζίνα Καλογήρου,** Αναπλ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>**Κωνσταντίνος Μαλαφάντης**, Αναπλ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ, Πρόεδρος Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδος |
| | |
| 18.30 – 18.45 | **Βίκυ Πάτσιου**, Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>**Βάσω Οικονομοπούλου**, Δρ Νεοελληνικής Φιλολογίας, ΕΚΠΑ<br>*«Καιρός του αναμιμνήσθαι, καιρός του μνημιουργείν»: Εικόνες παιδικής ηλικίας στην ποίηση του Γιώργου Γεωργούση* |
| 18.45 – 19.00 | **Κωνσταντίνος Μαλαφάντης**, Αναπλ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ, Πρόεδρος Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδος<br>*Η παιδική ηλικία στο έργο του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη* |
| 19.00 – 19.15 | **Ευαγγελία Μουλά**, Δρ παιδικής λογοτεχνίας, Υπεύθυνη σχολικών δραστηριοτήτων δευτεροβάθμιας Δωδεκανήσου<br>Ε*φηβεία και θάνατος: ο θάνατος ως στοιχείο δομής ή παρεμβολής στο μυθιστόρημα εφηβείας* |
| 19.15 – 19.30 | **Αθανάσιος Ρισβας**, Σχολικός Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης 5ης Περιφέρειας (Δυτικης Ελλάδας)<br>*Το παιδί στο έργο του Ανδρέα Καρκαβίτσα* |
| 19.30 – 19.45 | **Μελίνα Βέργη**, Δρ Πανεπιστημίου Κρήτης<br>*Το παιδί στην Παιδική Λογοτεχνία: το παιδί στο κοινωνικό περιβάλλον όπως το παρουσιάζουν ο Κάρολος Ντίκενς, ο Μαρκ Τουέιν και η Τζίνα Ρόουλινγκς* |
| 19.45 – 20.00 | **Συζήτηση** |

| **18.30 – 20.00** | **Παράλληλη Συνεδρία - Αίθουσα 2** |
|---|---|
| | **Παιδική Ηλικία και Μαθηματικά** |

| | |
|---|---|
| **Προεδρείο** | **Άντα Μπούφη**, Καθηγήτρια Διδακτικής των Μαθηματικών Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>**Γιώργος Μπαραλής**, Επίκ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>**Χρυσάνθη Σκουμπουρδή**, Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου<br>**Koeno Gravemeijer**, Professor of Mathematics Education, Department of Mathematics and Computer Science, Eindhoven University of Technology |
| | |
| 18.30 – 18.45 | **Άντα Μπούφη**, Καθηγήτρια Διδακτικής των Μαθηματικών Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>**Αγγελική Κολοβού**, PhD in Mathematics Education - Teacher<br>**Koeno Gravemeijer**, Professor of Mathematics Education, Department of Mathematics and Computer Science, Eindhoven University of Technology<br>*The development of second-graders' reasoning in multiplication: A classroom teaching experiment* |
| 18.45 – 19.00 | **Γιώργος Μπαραλής**, Επίκ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>*Carl Friedrich Gauss: Η ιστορία ενός από τα πιο «χαρισματικά» παιδιά στα Μαθηματικά* |
| 19.00 – 19.15 | **Αλεξάνδρα Γεωργίου**, Μαθηματικός, Msc, Ειδική Παιδαγωγός<br>**Σπυρίδων - Γεώργιος Σούλης**, Επίκ. Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων<br>*Η διδασκαλία των μαθηματικών σε μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και ο τρόπος άσκησης της δημοκρατίας* |
| 19.15 – 19.30 | **Κωνσταντίνος Καλέμης**, Επιμορφωτής Εκπαίδευσης Ενηλίκων & Δια βίου Μάθησης στο Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης<br>**Άννα Κωσταρέλου**, Καθηγήτρια ΠΕ 06, Υποδιευθύντρια 3ου Δημ. Σχολείου Αχαρνών, Υπεύθυνη Προγραμμάτων Διαπολιτισμικής Δράσης ΑΠΘ<br>**Μαρία Γεωργοπούλου**, Δασκάλα, Αριστούχος Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>**Νεφέλη Γκάτσου**, Δασκάλα, Αριστούχος Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>*Η αντιμετώπιση των προβλημάτων κατανόησης των Μαθηματικών εννοιών και ο Μαθηματικός Εγγραμματισμός σε κωφούς και βαρήκοους μαθητές των τελευταίων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου με την χρήση της ΕΝΓ* |
| 19.30 – 19.45 | **Εμμανουέλα Σκανδαλάκη**, Υπ. δρ Πανεπιστημίου Αιγαίου<br>**Χρυσάνθη Σκουμπουρδή**, Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου<br>*Ιστορική ανασκόπηση των εικονιστικών αναπαραστάσεων προβλημάτων κλασμάτων* |
| 19.45 – 20.00 | **Συζήτηση** |

| **18.30 – 20.00** | **Παράλληλη Συνεδρία - Αίθουσα 5** |
|---|---|
| | **Ψυχοκοινωνικές Διαστάσεις της Παιδικής Ηλικίας** |
| | |
| **Προεδρείο** | **Αλέξανδρος - Σταμάτιος Αντωνίου**, Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>**Έλενα Μανιάτη**, Δρ, Σχολική Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης 25ης Εκπ. Περιφέρειας Αττικής/ Μέλος ΣΕΠ, ΕΑΠ /Διδάσκουσα ΕΚΠΑ<br>**Στέλιος Κουτελιέρης**, Μεταπτυχιακός τίτλος στην Ψυχολογία της Υγείας, Επίτιμο μέλος Βρετανικού Συλλόγου Ψυχολόγων (CPsychol), Accredited Lecturer, University of Derby |
| | |
| 18.30 – 18.45 | **Αικατερίνη Αγγέλη**, Φιλόλογος, M.Sc. Παιδοψυχολογίας<br>*Σε ποιο βαθμό συμβάλλουν οι γενετικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες στη γένεση της κοινωνικής φοβίας σε παιδιά και εφήβους;* |
| 18.45 – 19.00 | **Στέλιος Κουτελιέρης**, Μεταπτυχιακός τίτλος στην Ψυχολογία της Υγείας, Επίτιμο μέλος Βρετανικού Συλλόγου Ψυχολόγων (CPsychol), Accredited Lecturer, University of Derby<br>**Πηνελόπη Λουκά**, Δρ Κοινωνικής & Ψυχολογίας της Υγείας, Επίτιμο μέλος Βρετανικού Συλλόγου Ψυχολόγων (CPsychol) Accredited Lecturer, University of Derby<br>**Αγγελική Παπαγγελή**, Δρ Κλινικής Γλωσσολογίας, Εκπαιδευτικός, Accredited Lecturer, University of Derby<br>*Children's Voices: what do children think of their school?* |
| 19.00 – 19.15 | **Μαρία Παναγιωτάκη**, Ψυχολόγος - Κοινωνιολόγος, MSc Αναπτυξιακή Ψυχολογία στην Εφηβεία, Υπεύθυνη Συμβουλευτικού Σταθμού Νέων Β/θμιας Εκπ/σης Ν.Ηρακλείου<br>*Οι φιλικές σχέσεις μεταξύ μαθητών Γυμνασίου και η δυναμική των ποιοτικών διαστάσεων της φιλίας* |
| 19.15 – 19.30 | **Έλενα Μανιάτη**, Δρ, Σχολική Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης 25ης Εκπ. Περιφέρειας Αττικής/ Μέλος ΣΕΠ, ΕΑΠ /Διδάσκουσα ΕΚΠΑ<br>**Μαρία Μάσσου**, M.Ed., Διευθύντρια 6ου Δ.Σ. Χολαργού, Κοινωνιολόγος<br>*Ακαδημαϊκή επίδοση και ψυχική ανθεκτικότητα: Προσδιορίζοντας τους παράγοντες που οικοδομούν και* |

| | |
|---|---|
| | *προάγουν τη σχέση* |
| 19.30 – 19.45 | **Βασιλική Ντόφη**, Ψυχολόγος<br>**Ουρανία - Μαρία Παππά**, Ψυχολόγος<br>**Αλέξανδρος - Σταμάτιος Αντωνίου**, Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>*Ο ρόλος των βιολογικών και ψυχολογικών παραγόντων στην αιτιολογία της επιθετικής συμπεριφοράς κατά την παιδική ηλικία* |
| 19.45 – 20.00 | **Συζήτηση** |

| | **Κυριακή 14-04-2013** |
|---|---|
| | |
| **9.30 – 11.00** | **Παράλληλη Συνεδρία - Αμφιθέατρο** |
| | **Ψυχολογία και Παιδική Συμπεριφορά** |
| | |
| **Προεδρείο** | **Γεώργιος Δράκος**, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>**Ευαγγελία Γαλανάκη**, Αναπλ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>**Ευγενία Μαγουλά**, Επίκ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ |
| | |
| 09.30 – 09.45 | **Αναστασία Σολαχίδου**, Διευθύντρια 4ου Δημοτικού Σχολείου Πτολεμαΐδας, ΜΔΕ στις επιστήμες της Αγωγής<br>**Τσιγγίλης Νικόλαος**, Δρ, Σχολικός Σύμβουλος Φυσικής Αγωγής<br>*Η διερεύνηση της συναισθηματικής νοημοσύνης των Ελλήνων μαθητών με τη μέθοδο των αυτοαναφορών* |
| 09.45 – 10.00 | **Φωτεινή Πρέντζα**, ΜΑ, Εκπαιδευτικός, Α/βαθμια Ιωαννίνων<br>**Αλεξάνδρα Πρέντζα**, PhD in Linguistics, Α/βαθμια Ιωαννίνων, Επιστημονικός Συνεργάτης Τ.Ε.Ι. Ηπείρου<br>*Δίγλωσσία και Δυσλεξία: μια σύνθετη εικόνα* |
| 10.00 – 10.15 | **Δάφνη Μπέκερ**, BA Early Childhood Studies, Akmi Metropolitan College, Athens, Greece<br>**Ευγενία Θεοδότου**, Programme Leader Early Childhood Studies & Special Needs & Inclusive Education, Akmi Metropolitan College, Athens, Greece<br>*Προκοινωνική συμπεριφορά στην προσχολική ηλικία και η επιρροή των κατοικίδιων* |
| 10.15 – 10.30 | **Αικατερινη Τάτση**, Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70, Κατοχος Μεταπτυχιακου Τιτλου<br>*Θετική ψυχολογία και σχολείο* |
| 10.30 – 10.45 | **Ευσταθία Μέλλου**, Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>**Αλέξανδρος - Σταμάτιος Αντωνίου**, Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>*Η επίδραση των social networks και του cyber-bullying στην ψυχική υγεία παιδιών και εφήβων* |
| 10.45 – 11.00 | **Συζήτηση** |
| 11.00 – 11.30 | **Διάλειμμα** |

| **9.30 -11.00** | **Παράλληλη Συνεδρία - Αίθουσα 2** |
|---|---|
| | **Παιδική Ηλικία: Παιδαγωγικές Διαστάσεις** |
| | |
| **Προεδρείο** | **Λαμπρινή Σκούρα,** Επίκ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>**Ευαγγελία Μαυρικάκη,** Επίκ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>**Σουλτάνα Μάνεση**, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου |
| | |
| 09.30 – 09.45 | **Θεοδώρα Αγάπογλου**, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ., Τμήμα Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής, Τομέα Παιδαγωγικής<br>**Μαριάννα Καπετανίδου**, Καθηγήτρια Ξένων Γλωσσών, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ., Μ.Π.Σ. «Ιταλική γλώσσα και πολιτισμός», Τμήμα Ιταλικής γλώσσας & φιλολογίας, Κατεύθυνση Θεωρητικής & Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας<br>*Η πρόκληση της διδασκαλίας με σκοπό την κοινωνική δικαιοσύνη* |
| 09.45 – 10.00 | **Μαρία Δουνάκη**, Φιλόλογος, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής, Α.Π.Θ.<br>**Ιωάννης Χατζηκυριάκου**, Εκπαιδευτικός, Μεταπτυχιακός φοιτητής, Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής, Α.Π.Θ.<br>*Ο ρόλος των μεταγνωστικών διεργασιών στη σχολική επίδοση του παιδιού* |
| 10.00 – 10.15 | **Σουλτάνα Μάνεση**, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου,<br>*Ο ρόλος της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών για την ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας: μια βιβλιογραφική επισκόπηση των απόψεων και στάσεων εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής* |
| 10.15 – 10.30 | **Μεγακλής Σωτηρόπουλος**, M.Sc., Καθηγητής Πληροφορικής Πειραματικού Γυμνασίου Αναβρύτων, πρ. |

| | |
|---|---|
| | Σχολικός Σύμβουλος<br>*Ο σχηματισμός των εννοιών κατά την παιδική ηλικία. Εφαρμογή μέσω του προγραμματισμού Η.Υ.* |
| 10.30 – 10.45 | **Χάρις Τζιοβάρα**, Πτυχιούχος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας ΕΚΠΑ, κάτοχος Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών Π.Τ.Δ.Ε ΕΚΠΑ «Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική και ειδίκευση στη Διδακτική - Προγράμματα Σπουδών», Υπ. δρ Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας<br>*Αναβάθμιση της ποιότητας της γλωσσικής διδασκαλίας με διαφοροποίηση των μεθόδων διδασκαλίας* |
| 10.45 – 11.00 | **Συζήτηση** |
| 11.00 – 11.30 | **Διάλειμμα** |

| **9.30 – 11.00** | **Παράλληλη Συνεδρία - Αίθουσα 5** |
|---|---|
| | **Παιδική Ηλικία: Κοινωνιολογικές Διαστάσεις** |
| | |
| **Προεδρείο** | **Χαράλαμπος Μπαμπούνης,** Αναπλ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>**Σπυρίδων - Γεώργιος Σούλης**, Επίκ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων<br>**Μαρία Δημάκη - Ζώρα,** Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>**Καλεράντε Ευαγγελία**, Λέκτορας Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας |
| | |
| 09.30 – 09.45 | **Παναγιώτης Αναγνώστου**, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Διοίκηση Επιχειρήσεων ΑΤΕΙ Πάτρας<br>**Γεράσιμος Αντύπας**, Δευτεροβάθμια Εκαπίδευση , Σχολή Μηχανολόγων ΑΤΕΙ Πάτρας<br>*Σερφάρωντας στο Web - Παιδική ηλικία και Κίνδυνοι του Διαδικτύου. Τρόποι αντιμετώπισης* |
| 09.45 – 10.00 | **Κωνσταντίνα Γιατίνη**, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>*Ταυτότητες και διαπροσωπικές σχέσεις των νέων στον χώρο του facebook* |
| 10.00 – 10.15 | **Ευαγγελία Καλεράντε**, Λέκτορας Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας<br>*Το παιδί ως σκιώδη πολιτική ύπαρξη, στην εικονική πραγματικότητα, σε μεταβαλλόμενους κοινωνικούς κώδικες οικειότητας* |
| 10.15 – 10.30 | **Στέφανος Λουκέρης**, Med. Εκπαιδευτικός<br>**Σπυρίδων - Γεώργιος Σούλης**, Επίκ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων<br>*Πολίτης με αναπηρία και Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας: Αντικατοπτρισμοί κοινωνικού εφησυχασμού ή αγωνιστικότητας;* |
| 10.30 – 10.45 | **Στυλιανή Στρούβαλη**, Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>**Μαρία Τσαπνίδου**, Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>*Η περίπτωση της βίας των Μ.Μ.Ε. και οι επιδράσεις της στην παιδική ηλικία* |
| 10.45 – 11.00 | **Συζήτηση** |
| 11.00 – 11.30 | **Διάλειμμα** |

| **11.30 – 12.30** | **Ολομέλεια - Αμφιθέατρο** |
|---|---|
| **Προεδρείο** | **Δημοσθένης Δασκαλάκης,** Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>**Γιώργος Δράκος,** Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>**Θανάσης Νάκας,** Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>**Κωνσταντίνος Σκορδούλης,** Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ |
| 11.30 – 12.00 | **Κεντρική Ομιλία**<br>**Jo Moran Ellis**<br>Associate Professor, τ. Head of Department of Sociology, Surrey University<br>**Thinking sociologically about children and childhood** |
| 12.00 – 12.30 | **Κεντρική Ομιλία**<br>**Ευγενία Φλογαΐτη**<br>Καθηγήτρια, ΤΕΑΠΗ ΕΚΠΑ<br>**Αειφόρος ανάπτυξη και εκπαίδευση: Το αειφόρο σχολείο** |

| **12.45 – 14.45** | **Παράλληλη Συνεδρία - Αμφιθέατρο** |
|---|---|
| | **ΣΤΡΟΓΓΥΛΟ ΤΡΑΠΕΖΙ**<br>**"Social Welfare Measures and Institutional Arrangements for Child Protection". Sociological Parameters**<br>«Μέτρα Κοινωνικής Πολιτικής και Θεσμικές Διευθετήσεις για την Προστασία του Παιδιού». Κοινωνιολογικές Παράμετροι<br>**Συνδιοργανωτές:**<br>(α) Χατζηκυριάκειο Ιδρυμα Παιδικής Προστασίας<br>(β) Κέντρο Έρευνας Επιστήμης και Εκπαίδευσης (ΚΕΕΡΕΚ) Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευ- |

| | |
|---|---|
| | σης ΕΚΠΑ<br>(γ) Παρατηρητήριο Μελέτης της Παιδικής Ηλικίας, Εργαστήριο Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ<br>(δ) International Sociological Association RC10<br><br>**Προεδρείο**<br>**Λίτσα Νικολάου Σμοκοβίτη,** RC10/ISA, Παν. Πειραιά, Χατζηκυριάκειο Ιδρυμα Παιδικής Προστασίας<br>**Δημοσθένης Δασκαλάκης**, RC10/ISA, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>**Heinz Sünker**, RC10/ISA, Univ. of Wuppertal<br><br>**Συντονίστρια**<br>**Βικτώρια Πέκκα - Οικονόμου**, RC10/ISA, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Πειραιώς<br><br>**Μετέχουν:**<br>▪ **György Széll**, ex President ISA/RC10, University of Osnabrueck<br>Εισήγηση με τίτλο: **"Germany: Case study on realizing a welfare state as a divided nation and the role of European integration"**<br><br>▪ **Heinz Sünker,** ex President ISA/RC1O, University of Wuppertal<br>Εισήγηση με τίτλο: **"Children, politics of childhood and social crisis"**<br><br>▪ **Χριστίνα Βάγια**, Καθηγήτρια Κοινωνικής Εργασίας Τ.Ε.Ι. Αθηνών<br>Εισήγηση με τίτλο: «**Τοπικά δίκτυα κοινωνικών υπηρεσιών: Ένας κατάλληλος μηχανισμός προώθησης της παιδικής προστασίας**»<br><br>▪ **Αναστασία Κατσιλιέρη**, Διευθύντρια Παιδικής Προστασίας Χατζηκυριακείου Ιδρύματος Παιδικής Προστασίας<br>Εισήγηση με τίτλο: «**Περίπτωση ενός Ιδρύματος Παιδικής Προστασίας (κοινωνικοί στόχοι, οργάνωση υπηρεσιών, προφίλ φιλοξενουμένων παιδιών, παρουσίαση περιπτώσεων, αξιολόγηση αποτελεσματικότητας)**» |

| **12.45 – 14.30** | **Παράλληλη Συνεδρία - Αίθουσα 2** |
|---|---|
| | **Παιδική Ηλικία: Παιδαγωγικές Διαστάσεις** |
| **Προεδρείο** | **Ηρώ Κεκέ - Μυλωνάκου**, Επικ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>**Αλέξανδρος Σταμάτιος Αντωνίου,** Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>**Αναστασία Δημητρακοπούλου**, Δρ Φιλοσοφίας ΕΚΠΑ |
| | |
| 12.45 – 13.00 | **Αναστασία Δημητρακοπούλου**, Δρ Φιλοσοφίας ΕΚΠΑ<br>*Η Παιδαγωγική Αξία του Παιχνιδιού στην Παιδική Ηλικία* |
| 13.00 – 13.15 | **Ευγενία Δανιηλίδου**, Σχολική Σύμβουλος ΠΕ02<br>**Ιωάννα Βορβή**, Σχολική Σύμβουλος ΠΕ02<br>**Ελένη Λιναρδή**, Εκπαιδευτικός ΠΕ60, MA Children's Rights<br>*Παιδιά Ρομά: παιδιά με μια διαφορετική παιδική ηλικία. Το πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας* |
| 13.15 – 13.30 | **Αλεξάνδρα Σαγρή**, Εκπαιδευτικός Π.Ε., Υπ. Δρ Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>*Διδακτικές προσεγγίσεις σε πολυπολιτισμικές τάξεις* |
| 13.30 – 13.45 | **Ιωάννα Βουλγαρέλλη**, Βρεφονηπιαγωγός, Master στο Τμήμα Κοινωνιολογίας και στο Τμήμα Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου<br>*Η διαπραγμάτευση της Ετερότητας για μια ειρηνική κοινωνική συνύπαρξη* |
| 13.45 – 14.00 | **Ανδρονίκη Χατζηαποστόλου**, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Τμήματος Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής Α.Π.Θ.<br>**Χαρίκλεια - Παναγιώτα Βαϊοπούλου**, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Τμήματος Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής Α.Π.Θ.<br>*Εργασία σε ομάδες και το φαινόμενο της κοινωνικής αποφυγής* |
| 14.00 – 14.30 | **Συζήτηση** |
| 14.30 – 14.45 | **Διάλειμμα** |

| **12.45 – 14.30** | **Παράλληλη Συνεδρία - Αίθουσα 5** |
|---|---|
| | **Παιδική Ηλικία: Πολιτισμικές Διαστάσεις** |

| | |
|---|---|
| **Προεδρείο** | **Μηνάς Αλ. Αλεξιάδης**, Καθηγητής Φιλοσοφικής Σχολής ΕΚΠΑ<br>**Μανόλης Γ. Βαρβούνης**, Καθηγητής, Τμήμα Ιστορίας και Εθνολογίας, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης<br>**Ρέα Κακάμπουρα**, Επίκ. Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ |
| | |
| 12.45 – 13.00 | **Μανόλης Γ. Βαρβούνης**, Καθηγητής Λαογραφίας, Τμήμα Ιστορίας και Εθνολογίας, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης<br>*Παιδί και ελληνική λαϊκή θρησκευτικότητα: Η πρόσληψη των λαϊκών εθιμικών συμπεριφορών στην παιδική ηλικία* |
| 13.00 – 13.15 | **Γεωργία Παρπαρούση**, Δρ, Ειδικό Διδακτικό Προσωπικό (ΕΕΔΙΠ Ι), ΤΕΕΑΠΗ Πανεπιστήμιο Πατρών<br>*Εικόνες του παιδιού και της παιδικής ηλικίας στο ελληνικό δημοτικό τραγούδι* |
| 13.15 – 13.30 | **Παρασκευή Κοψιδά - Βρεττού**, Δρ Κοινωνικής Λαογραφίας, Σχ. Σύμβουλος Φιλολόγων<br>*Το «ποινικό δελτίο» της παιδικής ηλικίας. Η πολιτισμική «στέγη» της παιδικής εγκληματικότητας (Λευκάδα, 1890-1940)* |
| 13.30 – 13.45 | **Ελένη Καρανικόλα - Τσουβέλα**, Εκπαιδευτικός MSc, cPhD, τ. Σχολική Σύμβουλος Π.Ε.<br>*Παιδική ηλικία και Λαϊκός Πολίτισμος. Το πανηγύρι του Αϊ Συμιού στο Μεσολόγγι* |
| 13.45 – 14.00 | **Στέλλα Βατούγιου**, Υπ. δρ ΕΚΠΑ<br>*Μέσα απ' τα μάτια των παιδιών. Η παιδική ηλικία στις κινηματογραφικές δημιουργίες* |
| 14.00 – 14.15 | **Ζωή Αρβανιτίδου**, Υπ. δρ Λαογραφίας, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγή και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΤΕΠΑΕΣ) Πανεπιστήμιο Αιγαίου<br>*Η Κοινωνικοποίηση του Παιδιού Μέσα από το Ένδυμα και τη Μόδα* |
| 14.15 – 14.30 | **Συζήτηση** |
| 14.30 – 14.45 | **Διάλειμμα** |

| | |
|---|---|
| **15.00 – 15.30** | **Ολομέλεια - Αμφιθέατρο** |
| | **Συμπεράσματα – Λήξη Συνεδρίου** |
| | **Heinz Sünker,** Καθηγητής, Wuppertal University<br>**György Széll,** Ομότιμος Καθηγητής, University of Osnabrueck<br>**Χαράλαμπος Μπαμπούνης,** Αναπλ. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ<br>**Δημοσθένης Δασκαλάκης,** Καθηγητής, Πρόεδρος Π.Τ.Δ.Ε. ΕΚΠΑ |

ISBN: 978-960-466-143-5

5ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ - Windows Internet Explorer

http://www.eeep.gr/synedrio/5

Αρχείο Επεξεργασία Προβολή Αγαπημένα Εργαλεία Βοήθεια

5ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ

# 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο "Τ.Π.Ε. & Εκπαίδευση"

## Πειραιάς, 4 & 5 Οκτωβρίου 2008

για το συνέδριο | στόχοι | πρόγραμμα | επιστημον. επιτροπή | οργανωτ. επιτροπή | εγγραφή σύνεδρου | υποβολή εργασίας | επικοινωνία

**Σημαντικές ημερομηνίες:**

Λήξη προθεσμίας υποβολής πρότασης συμμετοχής: 30 Ιουνίου 2008
Αποτελέσματα προκαταρκτικής κρίσης: 15 Ιουλίου 2008
Λήξη προθεσμίας υποβολής τελικού κειμένου: 10 Σεπτεμβρίου 2008
Αποτελέσματα τελικής κρίσης: 20 Σεπτεμβρίου 2008
Λήξη προθεσμίας εγγραφής σύνεδρων: 3 Οκτωβρίου 2008
Συνέδριο: 4 & 5 Οκτωβρίου 2008 (Σάββατο & Κυριακή), από 10.30 ως 18.15

Προηγούμενα συνέδρια

ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ

Για την ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ

# ΤΑ ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Τόπος συνεδρίου:
Πολυχώρος «Απόλλων» Νομαρχίας Πειραιά



Ερμουπόλεως & Πηλίου - Καμίνια (Πειραιάς)

- Περιλήψεις
- Πρακτικά

Πώς θα έλθετε


Copyright © ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ 2008

# Τα πρακτικά
# του 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου
# ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ

# «ΤΠΕ & Εκπαίδευση»

## Πολυχώρος «Απόλλων»
## Νομαρχίας Πειραιά

## Πειραιάς,
## 4-5 Οκτωβρίου 2008

*Επιμέλεια πρακτικών: Φ. Γούσιας, Med ICT*

**Επιστημονική Επιτροπή του συνεδρίου**

**Καρούνος Θεόδωρος**
Ερευνητής, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, http://karounos.gr/blog/

**Κοζύρης Νεκτάριος**
Αναπληρωτης Καθηγητής ΕΜΠ

**Μητροπούλου Βασιλική**
Λέκτορας, Εργαστήριο Παιδαγωγικής, Τμήμα Θεολογίας Α.Π.Θ.

**Μπούρας Χρήστος**
Καθηγητής, Τμ.Η/ΥΠ-Πανεπιστήμιο Πατρών & Ερευνητικό Ακαδημαϊκό Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών.

**Παναγιωτακόπουλος Χρήστος**
Επίκουρος Καθηγητής Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών.

**Παρασκευάς Μιχάλης**
Αναπλ. Διευθυντής Τομέα Δικτυακών Τεχνολογιών ΕΑΙΤΥ Διδάσκων ΠΔ 407/80 Τμήματος Μηχανικών Η/Υ και Πληροφορικής Πανεπιστημίου Πατρών

**Σοφός Αλιβίζος**
Επίκουρος Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου, γνωστ. αντικ.: Παιδαγωγική με έμφαση στην Παιδαγωγική των Μέσων

**Τσιάτσος Θρασύβουλος**
Λέκτορας, Τμήμα Πληροφορικής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης & Ερευνητικό Ακαδημαϊκό Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών – Ερευν. Μονάδα 6

**Τσολακίδης Κώστας**
Επίκουρος Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου, με αντικείμενο την Πληροφορική και τις Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση

**ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ**

**ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ**


- Αποτελέσματα πιλοτικού εργαστηρίου χρήσης εκπαιδευτικών ψηφιακών κόμικς σε μαθητές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. .... σ. 1-15
- Η ασφάλεια προσωπικών δεδομένων των εκπαιδευτικών σε διαδικτυακές εφαρμογές του ΥπΕΠΘ - Το παράδειγμα του survey ..... σ. 16-25
- Αξιολόγηση λογισμικών εργαλείων για την ανάπτυξη πολυμεσικού υλικού στην εκπαίδευση ..... σ. 26-39
- Παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. - Σενάριο διδασκαλίας μαθηματικών ..... σ. 40-50
- Τa wikis στην εκπαιδευτική διαδικασία των φιλολογικών μαθημάτων ..... σ. 51-61
- Η σχέση μαθητή - υπολογιστή και οι συνέπειες της ..... σ. 62-76
- IDRF Ένα διδακτικό μοντέλο για το σχεδιασμό εκπαιδευτικού λογισμικού ..... σ. 77-89

  Ο ρόλος των νέων μέσων στη στήριξη της διαπολιτισμικής συνάντησης ..... σ. 90-107
- Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική και διδακτική διαδικασία, που διαμορφώθηκαν με τη συμμετοχή τους στην Επιμόρφωση Β' Επιπέδου ..... σ. 108-118
- Αξιολόγηση της Α' φάσης του προγράμματος «Επαγγελματικό Λογισμικό στην ΤΕΕ Επιμόρφωση και Εφαρμογή στο ν. Ηρακλείου» ..... σ. 119-132
- Αξιολόγηση του έργου «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση». Μελέτη περίπτωσης ..... σ. 133-146
- Αξιοποίηση ρουμπρίκων αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών σε σύνθετα συνεργατικά διαδικτυακά σενάρια μάθησης ..... σ. 147-164
- Αξιοποίηση της Νέας Τεχνολογίας στη διδασκαλία της γεωμετρίας ..... σ. 165-176

- Από το Homo Habilis στο Homo Daskalous Cyprious Αλήθειες και ψέματα για την εφαρμογή της πληροφορικής στην εκπαίδευση (μέρος β) …….. σ. 177-187
- Διδακτική πρόταση αξιοποίησης των ταινιών της εκπαιδευτικής τηλεόρασης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μέσω εκπαιδευτικού εργαλείου υποτιτλισμού …….. σ. 188-202
- Διδακτικός σχεδιασμός κριτική και ηθική προσέγγιση της γνώσης με τη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών …….. σ. 203-214
- Διδασκαλία της τέχνης στην αρχαϊκή εποχή με το λογισμικό Κασταλία στο δημοτικό σχολείο. Αρχιτεκτονικοί ρυθμός ερυθρόμορφα και μελανόμορφα αγγεία, κούροι και κόρες …… σ. 215-227
- Διδασκαλία των γωνιών με την παιδαγωγική αξιοποίηση του λογισμικού The Geometer's Sketchpad στο δημοτικό σχολείο …… σ. 228-242
- Education 2.0 …… σ. 243-254
- Εκπαιδευτικά ηλεκτρονικά παιχνίδια για το μάθημα Νέες Τεχνολογίες στα ολοήμερα δημοτικά σχολεία …….. σ. 255-294
- Ευκλείδειοι μετασχηματισμοί για την εύρεση εμβαδών επιπέδων σχημάτων …… σ. 295-309
- Η ανάγκη συστημικής προσέγγισης της δράσης «φορητός ηλεκτρονικός υπολογιστής ανά μαθητή» …… σ. 310-318
- Η αξιολόγηση της δικτυοκεντρικής εκπαίδευσης (WBT) Μελέτη περίπτωσης Το διαδικτυακό μάθημα, «Τα διαθεματικά σχέδια εργασίας και η δράση eTwinning …… σ. 319-331
- Η χρήση της τεχνολογίας στην αναγνώριση χαρισματικών μαθητών στα μαθηματικά …… σ. 332-344
- Κοινωνική δικτύωση εκπαιδευτικών για συνεργασία και συνδημιουργία στο Facebook. Μελέτη περίπτωσης …… σ. 345-362
- Μια φορά κι έναν καιρό γεννήθηκε μια πόλη... Μια πρόταση για την προσέγγιση της τοπικής ιστορίας με Τ.Π.Ε. …… σ. 363-376
- Νέες Τεχνολογίες και Φύλο …… σ. 377-388

- Προβλήματα από τη χρήση των υπολογιστών Η ψυχολογία και η αντίδραση του χρήστη από την επίθεση διαφόρων ειδών κακόβουλου λογισμικού ..... σ. 389-406
- Σεμινάριο μεικτής μάθησης για την ταχύρρυθμη κατάρτιση εκπαιδευτικών στο σύστημα διαχείρισης μάθησης Moodle, από τη βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου Μακεδονίας ..... σ. 407-422
- Η ασύγχρονη τηλεκπαίδευση στην υπηρεσία των ατόμων με αναπηρία (ΑμεΑ) ..... σ. 423-432
- Συνεργατικά διαδικτυακά εργαλεία Web 2.0 στην εκπαιδευτική πρακτική. Εμπειρίες και συμπεράσματα από τη χρήση Wiki στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ..... σ. 433-449
- Σχολική κοινότητα και ηλεκτρονική δημοκρατία. Μύθοι και πραγματικότητα ..... σ. 450-462
- ΤΠΕ & διά βίου μάθηση μια πρακτική εφαρμογή. ..... σ. 463-472
- Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στο Δημοτικό με ενσωμάτωση του ΗΥ στην τάξη. ..... σ. 473-489
- Χωράει ο υπολογιστής στα παραμύθια; Η (παρα)μυθική διάσταση των πληροφορικών τεχνολογιών και οι λαϊκές αφηγήσεις. ..... σ. 490-503


**ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΕΙΣ ΛΟΓΙΣΜΙΚΟΥ**


- Με λογισμικό και μ' όνειρο στο παράξενο ταξίδι του Φουντούλη. σ. 504-518
- Γνωριμία με το εκπαιδευτικό λογισμικό «Αναζητώντας την επιστροφή» ..... σ. 519-531
- Ο πλανήτης των πολυγώνων Μια πρόταση διδασκαλίας της γεωμετρίας στο δημοτικό σχολείο με την ενσωμάτωση ενός δυναμικού λογισμικού σε υπερμεσικό περιβάλλον. ..... σ. 532-546
- Στη χώρα της Φαντασίας, Δημιουργική γραφή με αφορμή τα παραμύθια του Gianni Rodari ..... σ. 547-564
- Το φως. Μια διαθεματική εναλλακτική προσέγγιση στην οπτική και στη διδακτική των φυσικών επιστημών ..... σ. 565-577

**ΑΝΑΡΤΗΣΕΙΣ «ΑΦΙΣΑΣ»**


- Η αξιοποίηση της εφαρμογής των παρουσιάσεων (powerpoint) για τη διδασκαλία των χρόνων (tenses) της αγγλικής γραμματικής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ..... σ. 578-592
- Η έννοια του δικτύου και το μάθημα της ιστορίας διαμέσου της ομαδοσυνεργατικότητας ..... σ. 593-598
- Η επίδραση των παραγόντων του σχολικού πλαισίου στις στάσεις των δασκάλων απέναντι στη χρήση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη ..... σ. 599-610
- Η μάθηση ως συμμετοχή σε κοινότητες πρακτικής παιχτών διαδικτυακών παιχνιδιών τύπου MMOG ..... σ. 611-619
- Η συμβολή των ΗΥ στη διδασκαλία και οι προϋποθέσεις της αποτελεσματικής χρήσης τους ..... σ. 620-628
- Ο ρόλος του εκπαιδευτικού απέναντι στη διδασκαλία με χρήση ΗΥ ..... σ. 629-637
- Παλιά ή νέα τεχνολογία στην εκπαίδευση ..... σ. 638-645
- Παρουσίαση των Κ.Ε.Ε. στην Ελλάδα, τα προγράμματα, η εκπαίδευση των εκπαιδευτών και η φιλοσοφία που τα διέπει ..... σ. 646-654
- Τα Wikis, ένα ισχυρό εκπαιδευτικό εργαλείο κατάλληλο για διερευνητική μάθηση ..... σ. 655-659
- Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών κι εξ αποστάσεως εκπαίδευση ..... σ. 660-664


**ΑΥΤΟΝΟΜΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑ**


- Υπηρεσίες ψηφιακής μάθησης και ευρυζωνικότητα στο Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο ..... σ. 665-667
- Παρουσίαση των υπηρεσιών βίντεο του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου ..... σ. 667-688

ΣΤΙΓΜΙΟΤΥΠΑ ΑΠΟ ΤΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ..... σ. 689-706

ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ ..... σ. 707-710

# Η συμβολή των Η/Υ στη διδασκαλία και οι προϋποθέσεις της αποτελεσματικής χρήσης τους

*Αλεξία Καπραβέλου*

*Φιλόλογος, Καθηγήτρια δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, M.Ed., Υπ. Διδάκτωρ Παντείου Πανεπιστημίου*

## Περίληψη

Από μια εμπεριστατωμένη διεθνής βιβλιογραφική ανασκόπηση διαπιστώνουμε ότι τα πλεονεκτήματα από τη χρήση Η/Υ στη διδασκαλία υπερτερούν έναντι των μειονεκτημάτων. Στο άρθρο αυτό αναλύονται και κρίνονται τα αποτελέσματα της χρήσης Η/Υ σε εκπαιδευτικό περιβάλλον και προτείνονται μέτρα για την εξάλειψη των αρνητικών συνεπειών της χρήσης τους, τα οποία πρέπει να ληφθούν υπόψη για το μελλοντικό σχεδιασμό των αιθουσών διδασκαλίας, της τηλεκπαίδευσης και της διδακτικής. Τα οφέλη της χρήσης Η/Υ μπορούν να ταξινομηθούν σε γνωστικά και κοινωνικά, οι επιπτώσεις μπορούν να διακριθούν σε ψυχοσωματικές, γνωστικές και κοινωνικές, ενώ προτείνονται μέτρα προς την κατεύθυνση της αποτελεσματικής μάθησης, της δημοκρατίας, των δικαιωμάτων, της κοινωνικής δικαιοσύνης.

**Λέξεις κλειδιά:** διδασκαλία με Η/Υ, εκπαιδευτική τεχνολογία.

## Εισαγωγή

Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες με χρήση υπολογιστών στηρίζονται θεωρητικά στο κοινωνιογλωσσολογικό, στο πιαζετιανό και στο βυγκοτσκιανό πλαίσιο. Το κοινωνιογλωσσολογικό πλαίσιο εξετάζει τη δομή και λειτουργία του κοινωνικού λόγου στη σχολική τάξη. Το πιαζετιανό πλαίσιο υποστηρίζει δραστηριότητες της τάξης τέτοιες ώστε να διευκολύνουν την ανάπτυξη των γνωστικών δομών. Το βυγκοτσκιανό πλαίσιο ή αλλιώς πλαίσιο της σοβιετικής ψυχολογίας υπογραμμίζει την αλληλεπιδραστική και θεμελιωδώς κοινωνική φύση της γνωστικής αλλαγής, με άλλα λόγια η κοινωνική αλληλεπίδραση προωθεί τη γνωστική ανάπτυξη. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά ενθαρρύνονται να εκφράζουν τις σκέψεις τους, αλλά για τη βελτίωσή τους χρειάζονται συνεργασία με ενήλικες καταρτισμένους που να διαθέτουν ενσυναίσθηση (Crook, 1987: 43, 44, 46-48. Scaife, 1987: 286). Οι παραπάνω θεωρητικές αφετηρίες μπορούν να εφαρμοστούν στην εκπαίδευση με τη χρήση Η/Υ, μια και αυτή πραγματοποιείται σε αλληλεπιδραστικά,

ομαδοσυνεργατικά περιβάλλοντα, που συνδυάζουν την αυτόνομη μάθηση με την αλληλοδιδασκαλία και τη βοήθεια από τον εκπαιδευτικό, όπου χρειάζεται.

**Πλεονεκτήματα από τη χρήση Η/Υ**

Η σύγχρονη εκπαίδευση βασίζεται στα 3 c: children-computer-communication. Στο σημερινό αυτό τρίπτυχο, ο Η/Υ μπορεί να λειτουργήσει ως πηγή πληροφόρησης, με την ενεργό αναζήτηση, κριτική επεξεργασία και επιλογή της πληροφορίας, και ως διδακτικό μέσο, πολυαισθητηριακό και δυναμικό, που ευνοεί τη συνεργασία και μετατρέπει το ρόλο του δασκάλου σε συντονιστικό-διευκολυντικό (Ράπτης, & Ράπτη, 2004: 55-56, 61-62), ενώ οι μαθητές αυτενεργούν και μαθαίνουν καλύτερα, ώστε οι δάσκαλοί τους να έχουν γι' αυτούς υψηλές προσδοκίες (Hasselbring et al., 2000: 212). Η χρήση τεχνολογιών στο μάθημα επιτρέπει την εμπλοκή σε σύνθετα έργα και υλικά, την ανταλλαγή ιδεών, τη δημιουργία κινήτρων στους μαθητές για απαιτητικότερα και επιμελέστερα έργα, την αναβάθμιση των σχολικών καθηκόντων (Norton, & Wiburg, 1998: 31). Επιπλέον, οι Η/Υ βοηθούν στη συνεργασία μεταξύ σχολείων (Scardamalia, & Bereiter, 2000: 316).

Χάρη στην ηλεκτρονική μάθηση είναι δυνατή η άντληση πληροφοριών από ιστορικά αρχεία, βιβλιοθήκες, πλήρη κείμενα σε κλασικά βιβλία και εφημερίδες, και γνώσεων σχετικών με τις επιστήμες και την έρευνα, την πολιτεία, την πολιτική, το γεωγραφικό χώρο, τον καιρό, την ατμόσφαιρα κλπ. (Davis, 1997: 169). Ευνοείται το ολιστικό στυλ μάθησης (CERI, 1989: 17). Οι γνώσεις προσλαμβάνονται εύκολα και γρήγορα, από κάθε σημείο της γης, ενώ οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να κατασκευάσουν δικό τους λογισμικό (Ράπτης, & Ράπτη, 2004: 51). Επιτυγχάνεται η γρήγορη πρόσβαση σε ποικιλία πληροφοριών από διαφορετικά μέσα, καθώς και η αποθήκευσή τους, η διερεύνηση πρόσθετων πληροφοριών, η δυνατότητα προσαρμογών τους ανάλογα με το επίπεδο του μαθητή, η δυνατότητα διαφορετικών ερμηνειών. Η μάθηση ενεργοποιείται και ελέγχεται από το μαθητή ως ενεργό υποκείμενο (Späth, 1992: 39, 41-42).

Η μάθηση μέσω Η/Υ βοηθά τους μαθητές να οξύνουν την παρατηρητικότητά τους, να αντικαταστήσουν τα πιστεύω τους με εναλλακτικές επεξηγήσεις, καταλληλότερες, κατανοώντας την υποθετική φύση των πιστεύω τους και τα όρια της εμπειρίας τους, να αποκτήσουν μεταγνωστική συνειδητότητα, να δημιουργήσουν τις δικές τους αναπαραστάσεις των συνθηκών, να τις εκφράσουν, να τις τροποποιήσουν, να τις κοινοποιήσουν, να τις εξετάσουν αντικειμενικά, να τις εφαρμόσουν και να λάβουν

ανατροφοδότηση από τους άλλους (Vosniadou, 1992: 160-161). Οι Η/Υ, έτσι, βοηθούν στην ενεργοποίηση της σκέψης, μια και παρέχουν τη δυνατότητα για συλλογή και επεξεργασία των πληροφοριών, με γνωστικές στρατηγικές, όπως η (αυτο)συγκέντρωση, η προσοχή, η κατανόηση, η συσχέτιση, η ταξινόμηση, η δυνατότητα ανάπτυξης προσέγγισης συνεργατικής και ολιστικής-διαθεματικής, η εν γένει δυνατότητα ανάπτυξης τρόπου σκέψης μεθοδικού και επιστημονικού, η άμεση ανατροφοδότηση, η ακρίβεια, ο έλεγχος των πληροφοριών. Ο μαθητής έχει δικαίωμα στο σφάλμα και στη δοκιμή, σε διερεύνηση με επιφυλάξεις, σε επιλογή του τρόπου και του ρυθμού εργασίας, και παράλληλα διευκολύνεται, μέσω του υπολογιστή, στην έγκαιρη και έγκυρη διόρθωση και αυτοδιόρθωση των λαθών (Γιαννακοπούλου, 1994: 223, 228, 229, 232, 284, 287. Ράπτης, & Ράπτη, 2004: 50, 51). Οι μαθητές αποδέχονται τη διόρθωση των λαθών τους από τον Η/Υ, γιατί γνωρίζουν ότι για τις απαντήσεις τους ο Η/Υ δεν θα ασκήσει κριτική ούτε θα τους χλευάσει. Έτσι, δεν βρίσκονται σε δύσκολη θέση για τα λάθη τους και αποκτούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση (Hasselbring et al., 2000: 213-214). Μάλιστα, το μαθητικό γραπτό παρουσιάζεται διορθωμένο, καθαρό, τακτικό, ώστε να μην υπάρχει απορριπτέος μαθητής αλλά να συμμετέχουν όλοι συνειδητά στο γράψιμο (Papert, 2000: 238). Οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά, εισάγοντας κείμενα, σχόλια, γραφικά (Scardamalia, & Bereiter, 2000: 314), με αποτέλεσμα να εκδηλώνουν μεγαλύτερο ενθουσιασμό για τη δουλειά τους (CERI, 1989: 15).

Η χρήση Η/Υ στο σχολικό περιβάλλον επιτρέπει τη συνεργατική, δηλαδή την κοινωνικά οργανωμένη μάθηση, με συμμαθητές και εκπαιδευτές, καθώς και την αυτόνομη μάθηση, που δεν αντιγράφει το τι έμαθε ο συμμέτοχος. Πρόκειται για προσπάθεια εξισορρόπησης της αυτονομίας του μαθητή με τη διαπροσωπική επικοινωνία και την αλληλεπίδραση (Crook, 1987: 36, 37, 39, 43, 48. Scaife, 1987: 289). Ο μαθητής δηλαδή δεν εξαρτάται από τον ‘ειδικό’, παρά την επικοινωνιακή προσέγγιση πρόσωπο-με-πρόσωπο στο νέο μαθησιακό περιβάλλον (Scardamalia, & Bereiter, 2000: 315). Κατ’ επέκταση, ο Η/Υ ενθαρρύνει την ομαδική εργασία, κάνει τη διδασκαλία πιο ανεκτική και ανοικτή σε παρεμβάσεις, βοηθά τους μαθητές στην οργάνωση της εργασίας τους, στη σύγκριση εμπειριών, στην κριτική και αυτοκριτική (Γιαννακοπούλου, 1994: 174).

Η πλοήγηση στο διαδίκτυο αποτελεί αποδοτική και ενδιαφέρουσα εμπειρία (Κεκές, & Μυλωνάκου-Κεκέ, 2001: 92), και γενικά οι Η/Υ θεωρούνται ευχάριστη δραστηριότητα για τους μαθητές (Γιαννακοπούλου, 1994: 283. Ράπτης, & Ράπτη, 2004: 50), καθώς

προσφέρουν στο χρήστη παιγνιώδεις δραστηριότητες: κείμενα, υπογραμμίσεις, εικόνες, χάρτες, γραφικά, σχέδια, ηχογραφήσεις, βίντεο, δυνατότητα γραφής-ζωγραφικής-αριθμητικών υπολογισμών-επικοινωνίας, γνωστικά παιχνίδια, μοντέλα επίλυσης προβλημάτων, εικονικά εργαστήρια, δραστηριότητες εικονικής πραγματικότητας (Norton, & Wiburg, 1998: 256, 260. Ράπτης, & Ράπτη, 2004: 118). Οι απαιτήσεις ανάκλησης της μνήμης μειώνονται και ενισχύεται η δημιουργικότητα (Dickson, et al., 1992: 159. Davis et al., 1997: 17). Αυξάνονται, βέβαια, τα επίπεδα θορύβου και μετακινήσεων στην τάξη, σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία, όμως αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά αισθάνονται πιο ελεύθερα (Φούντα, & Κολοκοτρώνης, 2005). Η διερευνητική μάθηση μέσω Η/Υ αποτελεί κίνητρο για τους μαθητές να παραμείνουν στο σχολικό χώρο (Dickson, et al., 1992: 158). Ο Η/Υ βοηθά τους μαθητές στη μάθηση και στην παρουσίαση καθηκόντων που αδυνατούσαν να ασκήσουν προηγουμένως (Mandinach, & Greer, 1992: 253). Είναι προσιτός σε όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως οικονομικής κατάστασης, φύλου, φυλής (Poole, 1998: 333-338). Η τεχνολογία, μάλιστα, μπορεί να βοηθήσει τους γλωσσικά διαφοροποιημένους μαθητές, αρκεί να χρησιμοποιηθεί κατάλληλα και να υπάρξει ισότιμη διάχυση (Norton, & Wiburg, 1998: 198).

**Μειονεκτήματα από τη χρήση Η/Υ**

Η Γιαννακοπούλου (1994: 290-292) αναφέρεται στα προβλήματα που μπορεί να προκαλέσει η χρήση Η/Υ στη μάθηση. Η διδασκαλία με τη βοήθεια των Η/Υ δεν είναι αποτελεσματική μακριά από ομαδοσυνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης. Η αλόγιστη εξατομίκευση της διδασκαλίας οδηγεί σε κοινωνική απομόνωση, έλλειψη γλωσσικού πλούτου και δημιουργικότητας. Μάλιστα, το μη ανοικτό μαθησιακό ηλεκτρονικό υλικό περιορίζει τη σκέψη σε άκαμπτες απαντήσεις, όταν π.χ. μια αποδεκτή εναλλακτική απάντηση είναι για το μηχάνημα λανθασμένη, και προκαλεί εκνευρισμό και χαλαρότητα στη σκέψη, όταν π.χ. οι ίδιες ασκήσεις επαναλαμβάνονται. Επιπλέον, η υπέρμετρη χρήση του Η/Υ οδηγεί το χρήστη του σε εξάρτηση και συνακόλουθες ψυχοσωματικές διαταραχές.

Οι Ράπτης, & Ράπτη (2004: 51-52, 67) συμφωνούν με την Γιαννακοπούλου, ως προς τον κίνδυνο κοινωνικής απομόνωσης των μαθητών, και ότι η χρήση Η/Υ μπορεί να προκαλέσει άγχος, κόπωση και σωματικά προβλήματα, καθώς και αίσθηση εθισμού, ενώ προσθέτουν τον κίνδυνο εξάρτησης των ‘αδαών’ από τους τεχνοκράτες, αποκλεισμού της πρόσβασης για τους μη προνομιούχους, τον κίνδυνο ο Η/Υ να αντικαταστήσει τον εκπαιδευτικό, μια και λείπει η παιδαγωγική διάσταση της διδασκαλίας και το λογισμικό απηχεί τη σκέψη του

προγραμματιστή, καθώς και να αποτελέσει πειρασμό για εφαρμογή συστημάτων μαζικής αξιολόγησης και επιβολής της ομοιομορφίας.

Συν τοις άλλοις, η διδασκαλία με τη βοήθεια Η/Υ έχει αποδειχθεί χρονοβόρα διαδικασία χωρίς πάντα αποτελέσματα επιτυχέστερα απ' ό,τι με τον παραδοσιακό τρόπο, μια και ο έλεγχος από τους μαθητές μπορεί να καταστήσει το παραγόμενο έργο φτωχό, αν αυτοί δεν γνωρίζουν πώς να ασκήσουν έλεγχο στη διαδικασία μάθησης (Schwier, 1995: 121). Ο Späth (1992: 42) επισημαίνει τον κίνδυνο να 'χαθεί' κανείς στην αναζήτηση, την πιθανή αδυναμία εύρεσης της συγκεκριμένης πληροφορίας, ενώ μερικές πηγές αδυνατούν να τροποποιήσουν την πληροφορία.

**Προτάσεις**

Οι ΤΠΕ στο σχολείο κρίνονται τελικά χρήσιμες, αλλά πρέπει να εντάσσονται στη μαθησιακή διαδικασία με διάθεση κριτική και με κριτήρια αισθητικά, υγείας, ψυχολογικά, παιδαγωγικά, κοινωνικά, πολιτικά. Πιο συγκεκριμένα, ο χειρισμός των τεχνολογιών προϋποθέτει ερμηνευτική και κριτική –όχι τυποποιημένη, εργαλειακή, αθροιστική, προκαθορισμένη– προσέγγιση της γλώσσας και της γνώσης, σε μια εποχή μάλιστα που αυτή καθίσταται εμπορεύσιμο αγαθό. Είναι απαραίτητο λοιπόν να προκριθεί η ανθρώπινη και όχι η τεχνοκρατική διάσταση της γνώσης μέσω των τεχνολογιών, ενταγμένη στο πολιτισμικό και κοινωνικό της πλαίσιο, να υπερισχύσει η κοινωνική έναντι της τεχνητής πραγματικότητας. Η αντίστοιχη παιδαγωγική και διδακτική θεώρηση θα αποφεύγει το συνεχές 'φακέλωμα' δεδομένων και ένα αυτοματοποιημένο και εξορθολογισμένο σύστημα αξιολόγησης, θα καθιστά τον Η/Υ μέσο και συνεργάτη στη μαθησιακή διαδικασία και θα διέπεται από τις αρχές του αλληλοσεβασμού, της συλλογικότητας, των ίσων ευκαιριών, της δημοκρατίας, χωρίς ανισότητες και αποκλεισμούς, απαλλαγμένη από συντηρητικούς και ηγεμονικούς μηχανισμούς και από κερδοσκόπους (Ράπτης, & Ράπτη, 2004: 50, 52, 131-133). Επίσης, το παιδί που οικοδομεί τη γνώση πρέπει να υποστηρίζεται με υλικά που προέρχονται από τον πολιτισμό του περιβάλλοντός του (Papert, 2000: 239). Επομένως, μαθητές από διαφοροποιημένα πολιτισμικά περιβάλλοντα πρέπει να ενθαρρύνονται στην ηλεκτρονική αναζήτηση στοιχείων του δικού τους πολιτισμού.

Από παιδαγωγική σκοπιά, προϋποθέσεις της μάθησης με τη χρήση Η/Υ μπορούν να είναι επίσης οι εξής:

- τα έργα των μαθητών να έχουν νόημα γι' αυτούς, να είναι ενδιαφέροντα και να αποτελούν πρόκληση για νέα γνώση,
- οι δραστηριότητες να είναι ποικίλες και να ευνοούν την προσωπική εμπλοκή των μαθητών,
- να παροτρύνονται οι μαθητές στην ανάπτυξη της αίσθησης προσωπικού ελέγχου και κυριότητας στη μαθησιακή διαδικασία,
- οι επιδόσεις των μαθητών να αναγνωρίζονται και να επιβραβεύονται,
- να ενθαρρύνεται η κοινωνική αλληλεπίδραση και η συνεργατική μάθηση (Järvelä, 2001: 45).

Οι μαθητές κατασκευάζουν πολλαπλές πραγματικότητες από τις αλληλεπιδράσεις τους με πολυμέσα. Η πρακτική αυτή πρέπει να είναι ποικίλη και προσβάσιμη στο μαθητή οποτεδήποτε και σε διάφορες μορφές. Επίσης πρέπει να προσφέρει μνημονικές, οργανωτικές και μεταγνωστικές στρατηγικές, για να είναι η πληροφορία γεμάτη νόημα και να εγείρει την περιέργεια του μαθητή (Schwier, 1995: 120, 121). Η έμφαση θα δοθεί στη δημιουργία καταστάσεων προβληματισμού, ώστε οι μαθητές να ωθούνται στην επίλυση προβλημάτων, στην αιτιολόγηση της διαδικασίας επίλυσής τους, στον αναστοχασμό πάνω στις εμπειρίες τους (Κασιμάτη, & Γιαλαμάς, 2001: 115). Έτσι, με τους Η/Υ οι σχολικές τάξεις μπορούν να γίνουν κοινότητες μάθησης (Burbules, 2000: 352). Ωστόσο, η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα του σχολείου προϋποθέτει αλλαγή στις εκπαιδευτικές αντιλήψεις, σχετική κατάρτιση των εκπαιδευτικών και υλικοτεχνική υποδομή. Προς το παρόν, στο σχολείο οι ΤΠΕ είναι αυτοτελές μάθημα, σε συνδυασμό με την προοδευτική διάχυσή του στα γνωστικά αντικείμενα, μια και είναι αναγκαίος ο αλφαβητισμός στη χρήση υπολογιστών (Κόμης, 2004: 37). Χρειάζεται επίσης αρκετός διαθέσιμος χρόνος για τη διδασκαλία μέσω Η/Υ (Poole, 1998: 333-338).

**Συμπέρασμα**

Στην ανάλυση που προηγήθηκε κρίθηκαν θετικά, σε γενικές γραμμές, τα αποτελέσματα της χρήσης Η/Υ σε εκπαιδευτικό περιβάλλον. Στα πλεονεκτήματα συγκαταλέγονται η άνεση, ταχύτητα και ευκολία της πρόσβασης σε ποικιλία αυθεντικών εξ αποστάσεως πληροφοριών από διαφορετικά μέσα, η πολυτροπική ευχάριστη παρουσίαση της πληροφορίας, η αναζήτηση πληροφοριών που έχουν νόημα και ενδιαφέρον για τον χρήστη Η/Υ, η σύνδεση με ηλεκτρονικά αρχεία, βιβλιοθήκες, μουσεία κλπ., η υποστήριξη της νόησης με την καλλιέργεια μάλιστα ανώτερων νοητικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων (ενεργοποίηση

γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών, δεξιοτήτων λογικής αλλά και 'αποκλίνουσας' κριτικής δημιουργικής σκέψης), η ενίσχυση της ικανότητας επιχειρηματολογίας και επίλυσης προβλημάτων, η ενασχόληση με παιδαγωγικά παιχνίδια, η δυνατότητα επεξεργασίας και τροποποίησης κειμένων, η παραγωγή και δημοσίευση κειμένων, η ανάπτυξη πολύπλοκων δραστηριοτήτων, η αυτονομία και ελευθερία του μαθητή, η ενεργός εμπλοκή και αυτοοργάνωση της εργασίας, η ανατροφοδότηση και αυτορύθμιση της μάθησης, η απαλλαγή του διδασκόμενου από το άγχος του λάθους, η αυτοκριτική, η ισότητα στην πρόσβαση χωρίς διακρίσεις, η ανεκτικότητα απέναντι στον πλουραλισμό των απόψεων, η γνωριμία με συμμαθητές/συναδέλφους από όλον τον κόσμο, η αλληλεπίδραση και συνεργασία μεταξύ των ομάδων και των ηλεκτρονικών κοινοτήτων μάθησης.

Στα μειονεκτήματα της –μη ορθολογικής– χρήσης Η/Υ συμπεριλαμβάνονται τα ψυχοσωματικά προβλήματα (οφθαλμολογικά και μυοσκελετικά προβλήματα, ευερεθιστότητα, άγχος, κόπωση, εξάρτηση), η γνωστική υπερφόρτωση και ο γνωστικός αποπροσανατολισμός, η τυποποίηση των γνώσεων και η υποβάθμισή τους σε απλές πληροφορίες, ο κίνδυνος κοινωνικής απομόνωσης των μαθητών και μετατροπής του ηλεκτρονικού μέσου σε εργαλείο επιβολής της ομοιομορφίας, καταπίεσης και καταστολής. Έχει παρατηρηθεί επίσης δυσκολία να ελεγχθεί η πλοήγηση όλων των μαθητών στην τάξη.

Ο χρήστης θα οδηγηθεί στην ανάγκη κριτικής θεώρησης και επεξεργασίας της πληροφορίας, καθώς και δημιουργικής παραγωγής της δικής του πρότασης. Προϋποθέσεις λοιπόν της αποτελεσματικής και ορθολογικής χρήσης του Η/Υ είναι η με μέτρο πλοήγηση, η κριτική επιλογή ιστοσελίδων και λογισμικών, η προστασία από τη βία και την κερδοσκοπία, η πλοήγηση σε περιεχόμενο ενδιαφέρον για το μαθητή, η ανακάλυψη νέας, χρήσιμης πληροφορίας, η συμμετοχή των μαθητών στο σχεδιασμό-παραγωγή-κοινοποίηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων με κριτικές συζητήσεις, η διαθεσιμότητα χρόνου, η υλικοτεχνική υποδομή, τα αντισταθμιστικά εκπαιδευτικά προγράμματα, η σχετική κατάρτιση των εκπαιδευτικών με παράλληλη αλλαγή στις εκπαιδευτικές αντιλήψεις, η συνεχιζόμενη εκπαίδευση για όλους με ανθρωπιστικό-κοινωνικό προσανατολισμό.

**Βιβλιογραφία**

Γιαννακοπούλου, Ελένη (1994), Η πληροφορική στην εκπαίδευση. Νέοι παιδαγωγικοί ορίζοντες, Αθήνα: Γρηγόρη.

Κασιμάτη, Κούλα, & Γιαλαμάς, Β. (2001), Απόψεις εκπαιδευτικών για τη συμβολή των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 5.

Κεκές, Ιωάννης Ι., & Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2001), Διαδίκτυο (Internet) και μάθηση: οι στρατηγικές για την πλοήγηση και η διδακτική τους αξία, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 5.

Κόμης, Βασίλης Ι. (2004), Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των τεχνολογιών της πληροφορίας και των επικοινωνιών, Αθήνα: εκδ. Νέων Τεχνολογιών.

Ράπτης, Αριστοτέλης, & Ράπτη, Α. (2004), Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας. Ολική προσέγγιση, τόμ. Α΄, Αθήνα: εκδ. του ιδίου.

Φούντα, Αγγελική, & Κολοκοτρώνης, Δημήτριος (2005), Μια ερευνητική προσέγγιση της στάσης των μαθητών Β΄θμιας Εκπ/σης για τη διδασκαλία φιλολογικών μαθημάτων με χρήση ΤΠΕ, Πρακτικά σε cd-rom από το 3ο Συνέδριο για την αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη διδακτική πράξη, Σύρος, Μάιος 2005.

Burbules, N.C. (2000), Does the Internet constitute a global educational community? In N.C. Burbules, & C.A. Torres (Eds.), Globalization and education. Critical perspectives, N.Y.: Routledge.

Centre for Educational Research and Innovation (1989), Information technologies in education. The quest for quality software, Paris: OECD.

Crook, Charles (1987), Computers in the classroom: defining a social context, In Julie C. Rutkowska, & Charles Crook (Eds.), Computers, cognition, and development. Issues for Psychology and Education, London: John Wiley & sons.

Davis, Niki (1997), Do electronic communications offer a new learning opportunity in education?, In Bridget Somekh, & Niki Davis (Eds.), Using information technology effectively in teaching and learning. Studies in pre-service and in-service teacher education, London & N.Y.: Routledge.

Davis, Niki, Desforges, Charles, Jessel, John, Somekh, Bridget, Taylor, Chris, & Vaughan, Gay (1997), Can quality in learning be enhanced through the use of IT?, In Bridget Somekh, & Niki Davis (Eds.), Using information technology effectively in teaching and learning. Studies in pre-service and in-service teacher education, London & N.Y.: Routledge.

Dickson, Partick W., Heeter, Carrie, Rosenberg, Mark, Gomes, Pericles, & Artzi, Itzik (1992), Exploratory multi-media environments, In Marlene Jones, & Philip H. Winne (Eds.), Adaptive learning environments. Foundations and frontiers, Berlin: Springer-Verlag.

Hasselbring, Ted S., Goin, Laura, Taylor, Rose, Bottge, Brian, & Daley, Patrick (2000), The computer doesn't embarrass me, In Roy Pea (Ed.), Technology and learning, San Francisco: Jossey-Bass.

Järvelä, Sanna (2001), Technology and learning. Getting the story out, In John F. LeBaron, & Catherine Collier (Eds.), Technology in its place. Successful technology infusion in schools, San Francisco: Jossey-Bass.

Mandinach, Ellen, & Greer, Jim (1992), Models of students' metacognition, motivation, and learning strategies, In Marlene Jones, & Philip H. Winne (Eds.), Adaptive learning environments. Foundations and frontiers, Berlin: Springer-Verlag.

Norton, Priscilla, & Wiburg, Karin M. (1998), Teaching with technology, Fort Worth: Harcourt Brace & company.

Papert, Seymour (2000), Computers and computer cultures, In Roy Pea (Ed.), Technology and learning, San Francisco: Jossey-Bass.

Poole, Bernard J. (19982), Education for an information age. Teaching in the computerized classroom, Boston: WCB McGraw-Hill.

Scaife, Michael (1987), The need for developmental theories in cognitive science: children and computing systems, In Julie C. Rutkowska, & Charles Crook (Eds.), Computers, cognition, and development. Issues for Psychology and Education, London: John Wiley & sons.

Scardamalia, Marlene, & Bereiter, Carl (2000), Engaging students in a knowledge society, In Roy Pea (Ed.), Technology and learning, San Francisco: Jossey-Bass.

Schwier, Richard A. (19952), Issues in emerging interactive technologies, In Gary J. Anglin (Ed.), Instructional technology. Past, present, and future, Englewood: Libraries Unlimited.

Späth, Preben (1992), Design considerations in hypermedia tutorials, In Armando Oliveira (Ed.), Hypermedia courseware: structures of communication and intelligent help, Berlin: Springer-Verlag.

Vosniadou, Stella (1992), Fostering conceptual change: the role of computer-based environments, In Eric De Corte, Marcia C. Linn, Heinz Mandl, & Lieven Verschaffel (Eds.), Computer-based learning environments and problem solving, Heidelberg: Springer-Verlag.

# Ο ρόλος του εκπαιδευτικού απέναντι στη διδασκαλία με χρήση Η/Υ

*Αλεξία Καπραβέλου*

*Φιλόλογος, Καθηγήτρια δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, M.Ed., Υπ. Διδάκτωρ Παντείου Πανεπιστημίου*

*Ιωάννα Λέμα*

*Εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, Master in Education*

## Περίληψη

Σύμφωνα με τα διεθνή και ελληνικά βιβλιογραφικά δεδομένα που στηρίζονται σε διδακτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις, όπως είναι η εποικοδομιστική, κοινωνικοπολιτισμική, κριτική, πολυτροπική-πολυαισθητηριακή, μαθητοκεντρική, ανοικτή - ομαδοσυνεργατική προσέγγιση, είναι γενικώς παραδεκτό ότι οι Η/Υ εντάσσονται στα σύγχρονα μαθησιακά περιβάλλοντα και διευκολύνουν τη διδασκαλία και μάθηση στον εκπαιδευτικό χώρο. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν είναι μόνον διαχειριστικός αλλά κυρίως διευκολυντικός, συμβουλευτικός, και, ακόμη περισσότερο, συν-ερευνητικός και συν-εργατικός σ' αυτά τα νέα εκπαιδευτικά δεδομένα. Ο εκπαιδευτικός αποτελεί το συντονιστή, εμψυχωτή, βοηθό, συνεργό της εκπαιδευτικής διαδικασίας που δημιουργεί κατάλληλο περιβάλλον μάθησης και καθιστά την τάξη κοινότητα μάθησης.

**Λέξεις κλειδιά:** εκπαιδευτικός και ΤΠΕ, εκπαιδευτικός ως συνερευνητής, διευκολυντής.

## Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια γίνεται προσπάθεια για ένταξη των ΤΠΕ στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα με σκοπό την αξιοποίηση των πληροφοριών που προσφέρουν και τη διευκόλυνση της μαθησιακής διαδικασίας. Η διεξαγωγή της διδασκαλίας με χρήση Η/Υ στα σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα σημαίνει ότι οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα και την ελευθερία να εργαστούν σε μικρές ομάδες. Έτσι, κάθε μαθητής εργάζεται παίρνοντας πρωτοβουλίες και αποκτά αυτονομία. Κατ' επέκταση, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού περιορίζεται, και ο δάσκαλος μετατρέπεται σε σύμβουλο, συμπαραστάτη, συν-εργό. Το λάθος του μαθητή δεν αποτελεί ντροπή, μια και κριτής δεν είναι τόσο ο δάσκαλος όσο ο υπολογιστής, που όμως δεν είναι άνθρωπος για να κατακρίνει τον μαθητή, αλλά και ο ίδιος ο μαθητής. Κάτω από τις συνθήκες αυτές, βελτιώνονται και οι

σχέσεις δασκάλου-μαθητή, αφού αποφεύγεται η πόλωση (Γιαννακοπούλου, 1994: 285-287. Ράπτης, & Ράπτη, 2004: 50).

**Ο νέος εκπαιδευτικός ρόλος**

Η διερεύνηση της γνώσης από την πλευρά του μαθητή μέσω του υπολογιστή, καθώς και η αλληλεπίδραση των μαθητών με τον υπολογιστή, με το δάσκαλο και μεταξύ τους προσφέρει νέες δυνατότητες αυτόνομης αλλά και ομαδοσυνεργατικής μάθησης, στο πλαίσιο της οποίας ο εκπαιδευτικός εγκαταλείπει την αυθεντία του και μετατρέπεται σε συντονιστή, εμψυχωτή και διευκολυντή. Ο εκπαιδευτικός όχι μόνον σχεδιάζει το μάθημα μέσω Η/Υ πριν τη διδασκαλία, και βοηθά τις ομάδες κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, αλλά είναι κι ο ίδιος 'μαθητευόμενος', που επινοεί λύσεις, αναπτύσσει καινοτομίες, δημιουργικές πρωτοβουλίες, δίκτυα συνεργασιών, εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις, και ανακαλύπτει τη γνώση (Ράπτης, & Ράπτη, 2004: 55-56, 61-62, 155).

Ο εκπαιδευτικός από χορηγός γίνεται επιμελητής της γνώσης (Norton, & Wiburg, 1998: 31). Διδάσκει τη διαδικασία μάθησης, τη συνεργασία με / και τη μάθηση από άλλους (Scrimshaw, 1997: 112). Είναι δηλαδή διαχειριστής, συνεργάτης των μαθητών και συνερευνητής (Μικρόπουλος, 2000: 33. Κασιμάτη, & Γιαλαμάς, 2001: 119). Ως ενήλικος και ειδικός, εμψυχώνει, καθίσταται υποστηρικτής, διευκολύνει, αλλά και μεταδίδει γνώσεις σταδιακά, παρεμβαίνοντας όπου οι μαθητές χρειάζονται βοήθεια ή τη ζητήσουν, δίνει κατευθυντήριες γραμμές και οδηγίες, καθοδηγεί, εξηγεί, ελέγχει, αξιολογεί για ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου (Reusser, 1996: 91-92. Salomon, 1996: 365. Clarke, 2004: 19, 20). Είναι επίσης συνδημιουργός της δημοσιοποίησης του τελικού κειμένου των μαθητών του, ώστε να ενθαρρύνει τη μεταγνώση και την εμβάθυνση στη γνώση της γλώσσας (Davis et al., 1997: 18).

Οι Η/Υ στην εκπαίδευση προϋποθέτουν αλλαγή τόσο του μαθητικού ρόλου, από παθητικού δέκτη σε ενεργό παράγοντα μάθησης με συνεργασία και αλληλεπίδραση στην τάξη, όσο και του εκπαιδευτικού ρόλου, από μοναδικού πομπού και πηγής πληροφοριών και γνώσεων σε οργανωτή των μαθησιακών δραστηριοτήτων, βοηθό και καθοδηγητή των παιδιών (CERI, 1989: 15. Σολομωνίδου, 2003: 113). Έτσι, ο εκπαιδευτικός εγκαταλείπει τους παραδοσιακούς ρόλους που επέβαλλε η δασκαλοκεντρική εκπαίδευση και αποκτά νέους ρόλους, όπως είναι η επίβλεψη του έργου της τάξης, η συμβουλευτική, ο ποιοτικός έλεγχος ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων. Γενικά, σε μια κοινότητα μάθησης, εκπαιδευτικοί και

μαθητές δεν είναι κάτοχοι της γνώσης, αλλά την κατακτούν, τη χρησιμοποιούν και την επεκτείνουν, σε μια διαδικασία κατανόησης που βρίσκεται σε εξέλιξη (Norton, & Wiburg, 1998: 195).

**Προτάσεις**

Από τα παραπάνω καθίσταται αναγκαίος ο τεχνολογικός αλφαβητισμός (Σολομωνίδου, 2003: 100) και αναγκαία η ουσιαστική επιμόρφωση τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών στις ΤΠΕ (Κασιμάτη, & Γιαλαμάς, 2001: 120, 121). Ειδικά ο εκπαιδευτικός οφείλει να έχει «την ευελιξία και τη θέληση ν' ανακαλύψει τις δυνατότητες που μπορεί να του προσφέρει ο υπολογιστής στην καθημερινή διδακτική πράξη» (Dinkmeyer, & Carlson, 1985: 16). Το διαδίκτυο αποτελεί ίσως το πιο ισχυρό εργαλείο πληροφόρησης και γνώσης, αρκεί ο μαθητής και ο εκπαιδευτικός να μπορούν να κρίνουν την ποιότητα της πληροφορίας (Παναγιωτακόπουλος et al., 2003: 43).

Καθήκον του εκπαιδευτικού είναι να προσεγγίσει την τελειότητα στη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης, χωρίς να άγχεται αν αυτό δεν είναι απόλυτα εφικτό, να χρησιμοποιεί την τεχνολογία ως ένα από τα βοηθητικά εργαλεία μάθησης, να αναγνωρίζει ότι η γνώση παρέχεται σταδιακά, να συμφιλιώνεται με το γνωστικό περιβάλλον και το γνωστικό επίπεδο, το δικό του και των άλλων (Jonassen et al., 2003: 114-115). Οι ικανότητες που απαιτείται να διαθέτει ο εκπαιδευτικός, σε σχέση με την ηλεκτρονική μάθηση, είναι τεχνικές, οργανωτικές, κοινωνικές, συμμετοχικές, αλλά και γνώσεις παιδαγωγικής και κοινωνικών επιστημών (Κορωναίου, 2002: 27). Αν και για τον 'έλεγχο' των κινήσεων των μαθητών στην τάξη προτείνεται από μερικούς μελετητές η συνδιδασκαλία στην αίθουσα από δύο εκπαιδευτικούς μαζί (Κασιμάτη, & Γιαλαμάς, 2001: 120), αυτό δεν είναι πάντοτε εφικτό, αν μάλιστα οι συναδελφικές σχέσεις καθίστανται ανταγωνιστικές παρά συνεργατικές.

Οι εκπαιδευτικοί όμως σε κάθε περίπτωση οφείλουν:

- να συνδυάζουν τις νέες τεχνολογίες με διαγνωστικές μεθόδους,
- να δημιουργούν συνεχείς νέες αναπαραστάσεις, χρησιμοποιώντας διαφορετικά γνωστικά μοντέλα και πειραματιζόμενοι με αυτά, στην προσπάθειά τους να προσεγγίσουν αφηρημένα περιβάλλοντα,

- να παροτρύνουν τους μαθητές στη μάθηση, επιτρέποντάς τους να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και παρεμβαίνοντας μόνον όπου χρειάζεται (Κασιμάτη, & Γιαλαμάς, 2001: 115-116),
- να λαμβάνουν υπόψη την αναγκαιότητα για:
    - μαθησιακό περιεχόμενο σχετικό με τα προβλήματα του κόσμου της πραγματικότητας και αντίστοιχο σχεδιασμό,
    - σύνδεση της νέας γνώσης με την υπάρχουσα γνώση και εμπειρία,
    - μάθηση μέσω διερεύνησης και ανακάλυψης,
    - σταδιακή κατασκευή της νέας γνώσης και όχι μετάδοση έτοιμης γνώσης:
    - ταυτότητα του προβλήματος,
        - σχηματοποίηση ερευνητικής υπόθεσης,
        - συλλογή δεδομένων,
        - ανάλυση δεδομένων,
        - μορφοποίηση συμπερασμάτων
    - προσαρμογή των στρατηγικών διδασκαλίας στις ανάγκες και δυνατότητες των μαθητών,
    - διάλογο, αυθεντική επικοινωνία και ενθάρρυνση την μαθητών να αναλύουν, ερμηνεύουν, προβλέπουν,
    - έμφαση στην ολοκλήρωση του έργου,
    - περιγραφική αξιολόγηση της ποιότητας μάθησης και αναγνώριση του μαθητικού έργου, όχι μόνον με την έννοια ότι πρέπει οι μαθητές να γίνονται αποδεκτοί στην ομάδα, αφού ενθαρρυνθούν να συμμετέχουν, αλλά και με την έννοια ότι πρέπει να εκτιμώνται οι ιδέες των μαθητών,
    - συνεργατική μάθηση και υιοθέτηση δημοκρατικών διαδικασιών αλλά και σεβασμό στην ατομικότητα (Norton, & Wiburg, 1998: 266-267. Παναγιωτακόπουλος et al., 2003: 75-76).

Ο Simson (1995: 367-370) προτείνει μάλιστα οδηγό σχεδίασης της διδασκαλίας με τη χρήση της τεχνολογίας για την αλλαγή στάσης των μαθητών, που εμπεριέχει τις εξής προϋποθέσεις:

- καταστάσεις αυθεντικές και αξιόπιστες,
- περιεχόμενο αυθεντικό, σχετικό με το μαθητή, που εγείρει το ενδιαφέρον,
- ανακάλυψη νέας, χρήσιμης πληροφορίας,

- βίωση σκόπιμης συναισθηματικής εμπλοκής και αφύπνισης κατά τη διάρκεια διδασκαλίας πλούσιας σε πολυμεσικές εφαρμογές,
- συμμετοχή των μαθητών σε συζητήσεις, στις οποίες η διδασκαλία είναι ανοιχτή στην κριτική,
- συμμετοχή των μαθητών στο σχεδιασμό-παραγωγή-κοινοποίηση της διδασκαλίας.

Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός οφείλει να ενθαρρύνει το μαθητή, σύμφωνα με τον Clarke, για:

- καλλιέργεια εμπιστοσύνης στην πληροφορική αλλά και στον εαυτό του,
- θετική στάση απέναντι στη μάθηση,
- εσωτερικά κίνητρα για επιτυχία,
- αποτελεσματικές επικοινωνιακές δεξιότητες,
- ικανότητα συνεργασίας,
- ανταγωνιστικότητα (Clarke, 2004: 6).

Ωστόσο, η μαθητική ανταγωνιστικότητα είναι συστατικό της σημερινής ανταγωνιστικής κοινωνίας, με όλα τα αρνητικά επακόλουθα για τη σωματική, ψυχική, κοινωνική και πνευματική υγεία, ευεξία και ισορροπία του ανθρώπου, ξένο προς την ανοικτή εκπαίδευση που οραματιζόμαστε και επιδιώκουμε. Γι' αυτό, ο όρος 'ανταγωνιστικότητα' πρέπει να αντικατασταθεί με τον όρο 'δημιουργικότητα'.

**Συμπέρασμα**

Από την ανάλυση που προηγήθηκε είναι σαφές ότι ο εκπαιδευτικός συνερευνά τη γνώση και μαθαίνει με τους μαθητές του. Διδάσκει τη διαδικασία μάθησης, τη μάθηση και συνεργασία με άλλους, ασκεί το συντονισμό και ποιοτικό έλεγχο ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων και είναι συν-δημιουργός της δημοσιοποίησης των μαθησιακών αποτελεσμάτων, ώστε να ενισχύει την εμβάθυνση στη γνώση και τη μεταγνώση.

Προϋποθέσεις της επιτυχούς συμβολής στα σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα είναι –εκτός από τον εκσυγχρονισμό και εκδημοκρατισμό του παγκοσμιοποιημένου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και τη χάραξη κατάλληλης εκπαιδευτικής πολιτικής– οι ικανότητες του εκπαιδευτικού, καθώς και οι γνώσεις του. Καθήκον του εκπαιδευτικού είναι να χρησιμοποιεί την τεχνολογία ως ένα από τα βοηθητικά μαθησιακά εργαλεία, να

αναγνωρίζει τη βαθμιαία κατάκτηση της γνώσης, λαμβάνοντας υπόψη το γνωστικό του επίπεδο και των μαθητών του, να προσεγγίσει την τελειότητα στη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης.

Για το σκοπό αυτό, προσχεδιάζει το μάθημα και βοηθά τις ομάδες κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Χάρη στους Η/Υ οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα, ώστε οι δάσκαλοί τους να έχουν γι' αυτούς υψηλές προσδοκίες. Ο ρόλος τους είναι καθοριστικός. Γίνονται μέλη των ομάδων και εργάζονται υποστηρικτικά σε όλες τις φάσεις, συνδράμοντας όταν τους ζητηθεί, σε μια αμφίδρομη σχέση με τους μαθητές τους. Ενθαρρύνουν συνεργατικές διαδικασίες, ακόμα και στην αξιολόγηση των δραστηριοτήτων, με γνώμονα την ανατροφοδότηση και τη βελτίωση της μάθησης.

Η ανάλυση του νέου ρόλου του εκπαιδευτικού εδράζεται στη μαθητοκεντρική προσέγγιση της διδασκαλίας. Ωστόσο, οι θιασώτες της διαδραστικής εκπαίδευσης απορρίπτουν τον παραγκωνισμό του εκπαιδευτικού και τονίζουν την αναγκαιότητα για αλληλεπίδραση δασκάλου-μαθητών. Στο σημείο αυτό, θα μπορούσαμε να διαχωρίσουμε την εκπαίδευση ενηλίκων από την εκπαίδευση ανηλίκων. Στην πρώτη περίπτωση, δάσκαλος και μαθητές αποκτούν ισότιμο ρόλο και προκρίνεται η αυτονομία των μαθητών, ενώ στη δεύτερη περίπτωση δεν μπορούμε να επικροτούμε ούτε την άσκηση εξουσίας από τους μαθητές, όταν μάλιστα αυτοί έχουν ανάγκη την καθοδήγηση του δασκάλου, ούτε τον υποβιβασμό του εκπαιδευτικού σε απλό εκτελεστικό όργανο της σχολικής γνώσης, τεχνικό και βοηθό των μαθητών. Γι' αυτό έχουν ίσως ωριμάσει πια οι συνθήκες για εγκατάλειψη του εποικοδομισμού και αντικατάστασή του από τη ριζοσπαστική κοινωνιοπολιτισμική βυγκοτσκιανή προσέγγιση αλλά και την κριτική κοινωνική παιδαγωγική, που εστιάζει στο περιεχόμενο της γνώσης και λιγότερο στη διαδικασία απόκτησής της.

**Βιβλιογραφία**

Γιαννακοπούλου, Ελένη (1994), Η πληροφορική στην εκπαίδευση. Νέοι παιδαγωγικοί ορίζοντες, Αθήνα: Γρηγόρη.

Κασιμάτη, Κούλα, & Γιαλαμάς, Β. (2001), Απόψεις εκπαιδευτικών για τη συμβολή των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 5.

Κόμης, Βασίλης Ι. (2004), Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των τεχνολογιών της πληροφορίας και των επικοινωνιών, Αθήνα: εκδ. Νέων Τεχνολογιών.

Κορωναίου, Αλεξάνδρα (2002), Εκπαιδεύοντας εκτός σχολείου. Η συμβολή των οπτικοακουστικών μέσων και των νέων τεχνολογιών, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μικρόπουλος, Τάσος Α. (2000), Εκπαιδευτικό λογισμικό. Θέματα σχεδίασης και αξιολόγησης λογισμικού υπερμέσων, Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Παναγιωτακόπουλος, Χ., Πιερρακέας, Χ., & Πιντέλας, Π. (2003), Το εκπαιδευτικό λογισμικό και η αξιολόγησή του, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ράπτης, Αριστοτέλης, & Ράπτη, Α. (2004), Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας. Ολική προσέγγιση, τόμ. Α΄, Αθήνα: εκδ. του ιδίου.

Σολομωνίδου, Χριστίνα (20032), Σύγχρονη εκπαιδευτική τεχνολογία. Υπολογιστές και μάθηση στην κοινωνία της γνώσης, Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Dinkmeyer, Don, & Carlson, Jon (1985), Εκπαιδευτικοί και υπολογιστές, Στο Τάσος Ανθουλιάς (επιμ.), Παιδιά και computers. Οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές στην εκπαίδευση, Αθήνα: Gutenberg.

Centre for Educational Research and Innovation (1989), Information technologies in education. The quest for quality software, Paris: OECD.

Clarke, Alan (2004), E-learning skills, N.Y.: Palgrave Macmillan.

Davis, Niki, Desforges, Charles, Jessel, John, Somekh, Bridget, Taylor, Chris, & Vaughan, Gay (1997), Can quality in learning be enhanced through the use of IT?, In Bridget Somekh, & Niki Davis (Eds.), Using information technology effectively in teaching and learning. Studies in pre-service and in-service teacher education, London & N.Y.: Routledge.

Jonassen, David H., Howland, Jane, Moore, Joi, & Marra, Rose M. (20032), Learning to solve problems with technology. A constructivist perspective, N.J.: Merrill-Prentice Hall.

Katz, Sandra (1993), The role of the tutor in computer-based collaborative learning situations, In Susanne P. Lajoie, & Sharon J. Derry (Eds.), Computers as cognitive tools, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Norton, Priscilla, & Wiburg, Karin M. (1998), Teaching with technology, Fort Worth: Harcourt Brace & company.

Reusser, Kurt (1996), From cognitive modeling to the design of pedagogical tools, In Stella Vosniadou, Eric De Corte, Robert Glaser, & Heinz Mandl (Eds.), International perspectives on the design of technology-supported learning environments, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Salomon, Gavriel (1996), Studying novel learning environments as patterns of change, In Stella Vosniadou, Eric De Corte, Robert Glaser, & Heinz Mandl (Eds.), International perspectives on the design of technology-supported learning environments, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Scrimshaw, Peter (1997), Computers and the teacher's role, In Bridget Somekh, & Niki Davis (Eds.), Using information technology effectively in teaching and learning. Studies in pre-service and in-service teacher education, London & N.Y.: Routledge.

Simson, Michael (19952), Instructional technology and attitude, In Gary J. Anglin (Ed.), Instructional technology. Past, present, and future, Englewood: Libraries Unlimited.

**Σάββατο, 4 Οκτωβρίου 2008**

**Πρωινή συνεδρία: 10.30-13.30 – Αμφιθέατρο**

*Προεδρείο: Κασόλα Σοφία (Γενική Γραμματέας ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ, M.Ed Παν/μίου Πατρών) - Φελούκα Βασιλική (Μέλος Δ.Σ. ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ, Υποψήφια Διδάκτορας Ειδικής Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας ΕΚΠΑ)*

| | |
|---|---|
| 10.30 | Έναρξη συνεδρίου (Φ. Γούσιας, Πρόεδρος ΕΕΕΠ-ΔΤΠΕ) |
| 10.45-11.10 | **Τεχνογνωσία και εκπαιδευτικό υλικό, στην εκπαιδευτική διαδικασία: Η περίπτωση της πύλης για την περιβαλλοντική εκπαίδευση.**<br>*Τσολακίδης Κώστας, Επίκουρος Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου, με αντικείμενο την Πληροφορική και τις Νέες Τεχνολογίες στην Εκπαίδευση* |
| 11.10-11.35 | **Ευρυζωνικές υπηρεσίες για τα απομακρυσμένα σχολεία.**<br>*Σωτηρίου Σοφοκλής & Κουλούρης Παύλος (Ελληνογερμανική Αγωγή), Τσολακίδης Κώστας (Πανεπιστήμιο Αιγαίου)* |
| 11.35-12.00 | **Ελεύθερο Περιεχόμενο και Ελεύθερο Λογισμικό στην Εκπαίδευση. Πώς επιλέγω την κατάλληλη άδεια;**<br>*Καρούνος Θεόδωρος, Ερευνητής, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο* |
| 12.00-12.25 | **Εκπαιδευτικά ηλεκτρονικά παιχνίδια για το μάθημα «Νέες Τεχνολογίες» στα ολοήμερα δημοτικά σχολεία.**<br>*Μπαμπούλη Ανθούλα, Καθηγήτρια Πληροφορικής & Τσιάτσος Θρασύβουλος, Λέκτορας, Τμήμα Πληροφορικής, Α.Π.Θ.& Ε.Α.Ι.Τ.Υ. - Ερευνητική Μονάδα 6* |
| 12.25-12.50 | **Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία με Η/Υ στο Δημοτικό.**<br>*Μητροπούλου Βασιλική, Λέκτορας, Εργαστήριο Παιδαγωγικής, Τμήμα Θεολογίας Α.Π.Θ.* |
| 12.50-13.30 | **Στη χώρα της Φαντασίας, δημιουργική γραφή με αφορμή τα παραμύθια του Gianni Rodari (εκπαιδ. λογισμικό).**<br>*Καρακίτσου Βασιλική & Κουτλή Μυρσίνη & Τύρου Ιωάννα, Δασκάλες, M.Ed ICT ΠΤΔΕ/ΕΚΠΑ & Λάριος Νικόλαος, Μηχανικός Αυτοματισμού, M.Ed ICT ΠΤΔΕ/ΕΚΠΑ* |

**13.30 - 14.30 Μεσημβρινή διακοπή**

**Α΄ Απογευματινή συνεδρία: 14.30-16.50 – Αμφιθέατρο**

*Προεδρείο: Χαλκιοπούλου Παρασκευή (M.Ed ICT ΠΤΔΕ/ΕΚΠΑ) - Παναγοπούλου Εύη (Υποψήφια Διδάκτορας Ειδικής Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας ΕΚΠΑ)*

| | |
|---|---|
| 14.30-15.00 | **«Αναζητώντας την επιστροφή» (εκπαιδευτικό λογισμικό).**<br>*Θανόπουλος Σωτήριος, Δάσκαλος, M.Ed ICT ΠΤΔΕ/ΕΚΠΑ & Χριστόπουλος Νικόλαος, Μαθηματικός, M.Ed ICT ΠΤΔΕ/ΕΚΠΑ* |
| 15.00-15.30 | **Το φως- Μία διαθεματική - εναλλακτική προσέγγιση στην Οπτική και στη διδακτική των Φυσικών Επιστημών**<br>*Μπάρτζη Αναστασία, Δασκάλα, M.Ed ICT ΠΤΔΕ/ΕΚΠΑ & Ζάντζα Βασιλική, ΠΕ19, M.Ed ICT ΠΤΔΕ/ΕΚΠΑ & Νάση Ζωή Φιλόλογος M.Ed, ICT ΠΤΔΕ/ΕΚΠΑ* |
| 15.30-16.00 | **«Ο πλανήτης των πολυγώνων»: Μια πρόταση διδασκαλίας της γεωμετρίας στο δημοτικό σχολείο με την ενσωμάτωση ενός δυναμικού λογισμικού σε υπερμεσικό περιβάλλον (εκπαιδευτικό λογισμικό).**<br>*Χρυσοστόμου Αγγέλα & Παπαδοπούλου Φωτεινή & Παναγιώτου Χριστιάνα, Δασκάλες, Msc ΤΠΕ στην Εκπαίδευση - Παν/μίου Αθηνών* |
| 16.00-16.30 | **«Με λογισμικό και μ' όνειρο στο παράξενο ταξίδι του Φουντούλη». Ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού λογισμικού για τη γλωσσική αγωγή στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία (εκπαιδευτικό λογισμικό).**<br>*Επιτρόπου Μαρία, Νηπιαγωγός, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια, ΠΤΠΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας & Παπαδοπούλου Μαρία, Νηπιαγωγός & Παρασκευά Αργυρώ, Δασκάλα, M.Ed & Παπαδοπούλου Μαρία Κ., Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΠΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας* |
| 16.30-16.50 | **Διεπιστημονικό λογισμικό εννοιών των φυσικών επιστημών.**<br>*Κόζα Μαρία & Κόζα Χρυσάνθη, Δασκάλες με Μεταπτυχιακό στις Επιστήμες της Αγωγής με χρήση Νέων Τεχνολογιών* |

**16.50 - 17.00 Διάλειμμα**

**Β΄ Απογευματινή συνεδρία: 17.00-18.20 – Αμφιθέατρο**

*Προεδρείο: Φελούκα Βασιλική, (Υποψήφια Διδάκτορας Ειδικής Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας ΕΚΠΑ) - Κρόκου Ζωή (Υποψήφια Διδάκτορας Ειδικής Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας ΕΚΠΑ)*

| | |
|---|---|
| 17.00-17.20 | **Από το Homo Habilis στο Homo Daskalous Cyprious: Αλήθειες και ψέματα για την εφαρμογή της πληροφορικής στην εκπαίδευση (Μέρος Β').**<br>*Κοφτερός Αλέξανδρος, Δάσκαλος, Μ.Α. «Ανάπτυξη Προγραμμάτωνν & Διδασκαλία» Πανεπιστημίου Κύπρου, Δ. Σχ. Δασούπολης* |
| 17.20-17.40 | **Προβλήματα από τη χρήση των υπολογιστών: Η ψυχολογία και η αντίδραση του χρήστη από την επίθεση διαφόρων ειδών κακόβουλου λογισμικού.**<br>*Κλούρα Νίκη, Εκπαιδευτικός, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Πατρών & Παναγιωτακόπουλος Χρήστος, Επίκουρος Καθηγητής, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Πατρών* |
| 17.40-18.00 | **Αξιολόγηση λογισμικών εργαλείων για την ανάπτυξη πολυμεσικού υλικού στην εκπαίδευση.**<br>*Σοφός Αλιβίζος, Επ. Καθηγητής, Παν/μίου Αιγαίου & Απόστολος Κώστας, Ε.Τ.Ε.Π. Πληροφορικής, Παν/μίου Αιγαίου* |
| 18.00-18.20 | **Ο ρόλος των Νέων Μέσων στη στήριξη της διαπολιτισμικής συνάντησης. Σενάρια εργασίας με τη χρήση του ιστολογίου (blog).**<br>*Βρατσάλη Νεφέλη, Φυσικός, M.Ed. Πανεπιστημίου Αιγαίου & Κούρτη-Καζούλλη Βασιλεία Εκλεγμένη Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου & Σοφός Αλιβίζος, Επίκουρος Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου* |

## Κυριακή, 5 Οκτωβρίου 2008

### Α΄ Πρωινή Συνεδρίαση - Αμφιθέατρο: 10.30-12.00

*Προεδρείο: Dr Μιχ. Παρασκευάς, Τεχν. Υπεύθυνος ΠΣΔ, ΕΑΙΤΥ*

*Οι νέες δικτυακές υπηρεσίες του Π.Σ.Δ. για εκπαιδευτικούς και μαθητές (τα blogs, η αναβαθμισμένη υπηρεσία βίντεο, οι ψηφιακές υπογραφές, κ.ά.)*

**Άμεση τηλεοπτική μετάδοση συνεδρίας στο διαδίκτυο διάμεσου ΠΣΔ - http://www.sch.gr/rts**

**e-Emph@sis: Ένα σύγχρονο ηλεκτρονικό περιοδικό για την εκπαιδευτική κοινότητα.**
*Αναστασία-Σίσσυ Γκίκα, Συγγραφέας-Εκπαιδευτικός, Διευθύντρια Έκδοσης του e-Emphasis, ΥΠΕΠΘ*

**Υπηρεσία IP τηλεφωνίας του ΠΣΔ και συνεργατικά εργαλεία.**
*Γιώργος Κισσανδράκης, Εμμανουήλ Ζουράρης, Παν/μιο Κρήτης*

**Υπηρεσίες Βίντεο και IP-TV στην υπηρεσία της εκπαίδευσης.**
*Εμμανουήλ Ζουράρης, Δέσποινα Αντωνακάκη, Παν/μιο Κρήτης*

**Βιβλιοθήκη ανοικτού εκπαιδευτικού λογισμικού ΠΣΔ**
*Ευάγγελος Γρηγορόπουλος, Φωτεινή Τρίμμη, Παν/μιο Μακεδονίας*

**Αναβαθμισμένη υπηρεσία ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης ΠΣΔ**
*Σουλτάνα Κάργα, Αικατερίνη Κατσάνα, Παν/μιο Μακεδονίας*

**Μάθε, παιδί μου, blogging: Τα εκπαιδευτικά ιστολόγια ΠΣΔ**
*Ελένη Στεργάτου, ΕΑΙΤΥ*

### Α΄ Πρωινή Συνεδρίαση - Β΄ Συνεδριακή αίθουσα: 10.30-12.00

*Προεδρείο: Σοφία Κασόλα - Κασσέρης Μάριος*

10.30-10.50 **Η σχέση μαθητή – υπολογιστή και οι συνέπειές της.**
*Βακάλης Γιώργος ΠΕ6-Μ.Ed & Σιβρή Ελένη ΠΕ 11-16 Μ.Ed*

10.50-11.10 **Διδακτικός σχεδιασμός: «Κριτική» και «ηθική» προσέγγιση της γνώσης με τη χρήση των Τ.Π.Ε.**
*Γιαννούλας Άγγελος, Δρ. Παν/μίου Αθηνών, Πληροφορικός, Ερευνητής, Τομ. Παιδ/κής ΦΠΨ Π/μίου Αθηνών & Ταβουλάρη Ζαχαρούλα, Σχ. Σύμβουλος/ 5η Περιφ. Δημοτικής Εκπαίδευσης*

11.10-11.30 **Η Χρήση της Τεχνολογίας στην Αναγνώριση Χαρισματικών Μαθητών στα Μαθηματικά.**
*Κοντογιάννη Κατερίνα & Κάττου Μαρία & Χρίστου Κωνσταντίνος & Πίττα-Πανταζή Δήμητρα, Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου*

11.30-12.00 **Αξιοποίηση της Νέας Τεχνολογίας στη διδασκαλία της γεωμετρίας (ύψη και μεσοκάθετοι τριγώνου με τη βοήθεια του Sketchpad).**
*Αγγελική Μητρογιαννοπούλου, Δρ. Φιλοσ. Π/μίου Αθηνών – Τομ. Παιδ/κής, Σχ. Σύμβ. Μαθηματικών Α΄ Αθήνας*

**12.00 - 12.30 Διάλειμμα**

### Β΄ Πρωινή Συνεδρίαση - Αμφιθέατρο: 12.30-13.30

*Προεδρείο: Φελούκα Βασιλική (Υπ.Διδάκτορας Ε.Π.&Ψ. ΕΚΠΑ)*

12.30-12.50 **Η ασφάλεια προσωπικών δεδομένων των εκπαιδευτικών σε διαδικτυακές εφαρμογές του ΥπΕΠΘ - Το παράδειγμα του «survey».**
*Καλίτσης Πασχάλης, Δάσκαλος, MSc*

12.50-13.10 **«Χωράει ο υπολογιστής στα παραμύθια»; Η (παρα)μυθική διάσταση των πληροφορικών τεχνολογιών και οι λαϊκές αφηγήσεις.**
*Σαρρής Δημήτρης, Υπ. Διδ. Παντείου Πανεπιστημίου*

13.10-13.30 **Διδακτική πρόταση αξιοποίησης των ταινιών της Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης στην πρωτοβάθμια εκπ/ση μέσω εκπαιδευτικού υποτιτλισμού.**
*Παπαδημητρίου Σοφία, ΠΕ 19, Δ/νση Εκπ/κής Ραδιοτηλεόρασης & Παπαδάκης Σπύρος, Εργαστήριο Εκπ/κού Υλικού & Εκπ/κής Μεθοδ/γίας ΕΑΠ*

### Β΄ Πρωινή Συνεδρίαση – Β΄ Συνεδριακή αίθουσα: 12.30-13.30

*Προεδρείο: Κασσέρης Μάριος (Δρ ΤΕΠΑΕΣ Π/μίου Αιγαίου, Δ/ντής 1ου Δ. Σχ. Γλυφάδας) - Κρόκου Ζωή (Υπ.Δρ Ε.Π.&Ψ. ΕΚΠΑ)*

12.30-12.50 **Διδασκαλία των γωνιών με την παιδαγωγική αξιοποίηση του λογισμικού The Geometer's Sketchpad στο δημοτικό σχολείο.**
*Μαρκαντώνης Χρ., Δ/λος, Μ.Sc, Υπ. Διδ. Π/μίου Θ/λίας*

12.50-13.10 **Ευκλείδειοι μετασχηματισμοί, για την εύρεση εμβαδών επιπέδων σχημάτων, σε περιβάλλοντα δυναμικής γεωμετρίας.**
*Μαστρογιάννης Αλέξιος, Εκπ/κός Π.Ε, Μαθηματικός*

13.10-13.30 **Παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ. Σενάριο διδασκαλίας μαθηματικών.**
*Τσαπρούνης Αθανάσιος, Δάσκαλος, Μ.Ed*

**13.30 - 14.30 Μεσημβρινή διακοπή**

### Α΄ Απογευματινή Συνεδρίαση - Αμφιθέατρο – 14.30-16.30

*Προεδρείο: Θώδης Γεώργιος (Φιλόλογος, MEd Διδακτικής Ιστορίας ΕΚΠΑ) - Φελούκα Βασιλική (Υπ.Δρ Ε.Π.&Ψ. ΕΚΠΑ)*

14.30-14.50 **Αποτελέσματα Πιλοτικού Εργαστηρίου Χρήσης Εκπαιδευτικών Ψηφιακών Κόμικς σε Μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.**
*Βασιλικοπούλου Μαριάνθη, Υπ. Δρ, & Μπολουδάκης Μιχαήλ & Αράπογλου Ιωάννης & Αλτάνης Ιωάννης,(ΠΕ19, Επιστημονικοί Συνεργάτες) & Γεωργιακάκης Πέτρος ΠΕ 04 Υπ. Δρ & Ρετάλης Συμεών, Επ. Καθ. Πα.Πει*

14.50-15.10 **Αξιολόγηση της Α' φάσης του προγράμματος «επαγγελματικό λογισμικό στην ΤΕΕ: Επιμόρφωση και εφαρμογή», στο νομό Ηρακλείου.**
*Παπαδάκης Σταμάτιος, Εκπαιδευτικός & Καλογιαννάκης Μιχαήλ, Διδάσκων στο Πανεπιστήμιο Κρήτης*

15.10-15.30 **Αξιολόγηση του έργου «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση». Μελέτη περίπτωσης.**
*Καλογιαννάκης Μιχαήλ & Παπαδάκης Σταμάτιος*

### Α΄ Απογευματινή Συνεδρίαση - Β΄ Συνεδριακή - 14.30-16.30

*Προεδρείο: Μουταβελής Αδριανός (Δρ ΕΚΠΑ, Σχ. Σύμβουλος Ειδ. Αγωγής 9ης Περ.Πειραιά) - Κρόκου Ζωή (Υπ. Δρ Ε.Π.&Ψ. ΕΚΠΑ)*

14.30-14.50 **Αξιοποίηση ρουμπρίκων αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών σε σύνθετα συνεργατικά διαδικτυακά σενάρια μάθησης.**
*Πετροπούλου Ουρανία, Υπ. Δρ., & Αλεβιζάκη Ευαγγελία , Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, & Αρετού Γεωργία, ΠΕ02 & Λαζακίδου Γεωργία , Υπ. Δρ., & Ρετάλης Συμεών, Επ. Καθ., Διδακτική της Τεχνολογίας & Ψηφ. Συστ., Πα.Πει.*

14.50-15.10 **Σεμινάριο μεικτής μάθησης για την ταχύρρυθμη κατάρτιση εκπαιδευτικών στο Σύστημα Διαχείρισης Μάθησης Moodle, από τη βιβλιοθήκη του Π/μίου Μακεδονίας.**
*Άννα Κρασσά & Βασιλική Μολέ & Χρυσούλα Παπάζογλου, Βιβλιοθηκονόμοι – Υπηρεσία Ασύγχρονης Τηλεκπ/σης της Βιβλιοθήκης & Κέντρου Πληροφ. Π/μίου Μακεδονίας*

15.10-15.30 **Education 2.0**
*Μαυρομματάκη Σταυρούλα & Σιδηροπούλου Αναστασία Ειρήνη, ΜΠΣ, Τμήμα Διδακτικής της Τεχνολογίας και Ψηφιακών Συστημάτων, Πανεπιστήμιο Πειραιά*

15.30-15.50 **Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική και διδακτική διαδικασία, που διαμορφώθηκαν με τη συμμετοχή τους στην Επιμόρφωση Β΄ Επιπέδου.**
*Μπαλωμένου Αθανασία & Καλογεράς Δημήτριος & Τάτσης Ιωάννης, Επιμορφωτές Β΄Επιπέδου ΠΕ 03*

15.50-16.10 **Σχολική κοινότητα και ηλεκτρονική δημοκρατία: Μύθοι και πραγματικότητα.**
*Τριανταφύλου Β., Αν.Καθ., Προϊστάμενος ΤΕΣΥΔ- ΤΕΙ Μεσολογγίου & Καλογεράς Δ. Σ/της ΤΕΣΥΔ, & Πολύζος Γ. & Ιωαννίδου Θ. & Κοτσόπουλος Π., μέλη Ερευν. Ομ. ΤΕΣΥΔ*

16.10-16.30 **Νέες Τεχνολογίες και φύλο**
*Γιατσίδου Ελεονώρα, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Τμήμα Θεολογίας, Α.Π.Θ.*

15.30-15.50 **Συνεργατικά διαδικτυακά εργαλεία Web 2.0 στην εκπαιδευτική πρακτική. Εμπειρίες και συμπεράσματα από τη χρήση Wiki στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.**
*Γκίκας Α., Εκπ/κός Δ.Ε & Κονετάς Δ., Μ/κός ΗΥ Υπ. Δρ. & Βιβίτσου Μ., ΠΕ06, Υπ. Δρ. Παν/μιου Ελσίνκι, & Λαμπροπούλου Ν., & Μηναόγλου Ν., δ/λος*

15.50-16.10 **Κοινωνική δικτύωση εκπαιδευτικών για συνεργασία και συνδημιουργία στο Facebook: Μελέτη περίπτωσης.**
*Παπαδημητρίου Σοφία, ΠΕ19 & Λαμπροπούλου Νίκη, London South Bank University,& Βιβίτσου Μαριάννα, ΠΕ 06, Υπ. Δρ. & Σπυρόπουλος Δημήτρης, ΠΕ 01*

16.10-16.30 **Η ασύγχρονη τηλεκπαίδευση στην υπηρεσία των ατόμων με αναπηρία.**
*Κασόλα Σοφία, Μ.Ed Π/μίου Πατρών & Πουλάς Κωνσταντίνος, Λέκτορας, Τμήμα Φαρμακευτικής, Π/μιο Πατρών*

**16.30-16.45 διάλειμμα**

**Β΄ Απογευματινή Συνεδρίαση - Αμφιθέατρο: 16.45-18.05**
*Προεδρείο: Φελούκα Βασιλική (Υπ.Διδ Ε.Π.&Ψ. ΕΚΠΑ) - Μουταβελής Αδριανός (Δρ ΕΚΠΑ, Σχ. Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής 9ης Περιφ.Πειραιά)*

16.45-17.05 **Διδασκαλία της τέχνης στην αρχαϊκή εποχή με το λογισμικό Κασταλία στο Δημοτικό Σχολείο. Αρχιτεκτονικοί ρυθμοί, ερυθρόμορφα και μελανόμορφα αγγεία, κούροι και κόρες.**
*Μαρκαντώνης Χρίστος, Δάσκαλος, Μ.Sc., Υποψήφιος Διδάκτορας Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*

17.05-17.25 **IDRF Ένα διδακτικό μοντέλο για το σχεδιασμό εκπαιδευτικού λογισμικού.**
*Σοφία Παπουτσιδάκη, Δασκάλα, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, Τμήμα Θεολογίας, Α.Π.Θ.*

17.25-17.45 **Μια φορά κι έναν καιρό γεννήθηκε μια πόλη… Πρόταση για την προσέγγιση της Τοπικής Ιστορίας με ΤΠΕ.**
*Κωστή Αικατερίνη, Φιλόλογος-Μουσειολόγος, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*

17.45-18.05 **Η ανάγκη συστημικής προσέγγισης της δράσης «ένας φορητός ηλεκτρονικός υπολογιστής ανά μαθητή».**
*Λιακοπούλου Ευστρατία, Καθηγήτρια Πληροφορικής Πειραματικού Γυμνασίου Τρίπολης.*

**Β΄ Απογευματινή Συνεδρίαση – Β΄ Συνεδριακή: 16.45-18.05**
*Προεδρείο: Σοφία Κασόλα (Μ.Ed Παν/μίου Πατρων) - Θώδης Γεώργιος (Φιλόλογος, Med Διδακτικής Ιστορίας ΕΚΠΑ)*

16.45-17.05 **Η αξιολόγηση της δικτυοκεντρικής εκπαίδευσης (WBT). Μελέτη περίπτωσης: Το διαδικτυακό μάθημα, «Τα διαθεματικά σχέδια εργασίας και η δράση eTwinning».**
*Ιωάννα Κομνηνού, Υπ. Δρ. MPhil, Καθηγήτρια, Κωνσταντινίδης Άγγελος, ΠΕ 19, Πατεράκη Ειρήνη ΠΕ 60, Ρακαλλίδου Κρύστα ΠΕ 60 , Τεντζεράκη Μαρία, ΠΕ 19 – Γραφείο Εκπαίδευσης Σίδνεϋ*

17.05-17.25 **Τα wikis στην εκπαιδευτική διαδικασία των φιλολογικών μαθημάτων.**
*Ασκιανάκη Κυριακή, Φιλόλογος, Μ.Sc στις ΤΠΕ & Βιολέτης Αναστάσιος Εκπαιδευτικός Οικονομολόγος*

17.25-17.45 **ΤΠΕ & δια βίου μάθηση: μία πρακτική εφαρμογή.**
*Βασιλική Μολέ & Άννα Κρασσά & Χρυσούλα Παπάζογλου, Βιβλιοθηκονόμοι – Υπηρεσία Ασύγχρονης Τηλεκπ/σης της Βιβλιοθήκης & Κ.Πληρ. Π/μίου Μακεδονίας*

17.45-18.05 **Τ.Π.Ε & κι αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Μελέτη περίπτωσης: Η επιλογή των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων Πρωτοβάθμιας στο Νομό Φθιώτιδας.**
*Μαρκαντώνης Χρ., Δ/λος, Μ.Sc., Υπ. Δρ. Π/μίου Θ/λίας*

**Αναρτήσεις «πόστερ»**

**Η συμβολή των Η/Υ στη διδασκαλία και οι προϋποθέσεις της αποτελεσματικής χρήσης τους.** *(Καπραβέλου Αλεξία, Φιλόλογος, Μ.Ed., Υπ. Διδάκτορας Παντείου Πανεπιστημίου)*

**Ο ρόλος του εκπαιδευτικού απέναντι στη διδασκαλία με χρήση Η/Υ.** *(Καπραβέλου Αλεξία, Φιλόλογος, Μ.Ed., Υπ. Διδάκτωρ Παντείου Πανεπιστημίου & Λέμα Ιωάννα, Εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, Μ.Ed*

**Παλιά ή Νέα τεχνολογία στην εκπαίδευση.** *(Παπαδόπουλος Θ. Ιωάννης, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης)*

**Η έννοια του δικτύου και το μάθημα της Ιστορίας διαμέσω της ομαδοσυνεργατικότητας.** *(Πατσαρός Κωνσταντίνος, Σχολή Μωραΐτη)*

**Εκπαίδευση στα Κ.Ε.Ε. στην Ελλάδα: Απόψεις και εμπειρίες.** *(Καρανίκης Σπυρίδων, Εκπαιδευτικός, Σύμβουλος Εκπαίδευσης στα ΚΕΕ Αιγάλεω Αττικής, ΙΔΕΚΕ, ΓΓΕΕ, Υπ.Ε.Π.Θ.)*

**Η μάθηση ως συμμετοχή σε Κοινότητες Πρακτικής παιχτών διαδικτυακών παιχνιδιών MMOG: η περίπτωση της κοινωνικής κατασκευής της συλλογικής τους μνήμης.** *(Παπαργύρης Αντώνιος, Υπ. Διδάκτορας, Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμ. Διοικητικής Επιστήμης & Τεχνολογίας)*

**Η επίδραση παραγόντων του σχολικού πλαισίου στις στάσεις των δασκάλων απέναντι στη χρήση των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη.** *(Πατέλη Ολυμπία, Δασκάλα, Υπ. Διδ. Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας)*

**Τα Wikis, ένα ισχυρό εκπαιδευτικό εργαλείο κατάλληλο για διερευνητική μάθηση.** *(Μαυρομματάκη Σταυρούλα & Σιδηροπούλου Αναστασία Ειρήνη, ΜΠΣ, Τμήμα Διδακτικής της Τεχνολογίας και Ψηφιακών Συστημάτων, Πανεπιστήμιο Πειραιά)*

**Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών & εξ αποστάσεως εκπαίδευση.** *(Κουκουμπλιάκος Ιωάννης, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Τμήμα Ευρωπαϊκού Πολιτισμού & Νούσια Μαρία, Γεωπόνος, MSc)*

**Η Αξιοποίηση της εφαρμογής των παρουσιάσεων (powerpoint) για τη διδασκαλία των χρόνων (tenses) της αγγλικής γραμματικής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.** *(Αναστασίου Αδάμος & Ανδρούτσου Δέσποινα, Εκπαιδευτικοί ΠΕ 06 , MBA, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας)*

**Παρουσιάσεις λογισμικού εκπαιδευτικών σε τραπέζι**

**Έτσι γράφω και διαβάζω – Εκπαιδευτικό λογισμικό για την κατάκτηση του μηχανισμού της ανάγνωσης και γραφής.** *(Ράντος Ηλίας, Δάσκαλος, 5ο Δημοτικό Σχολείο Σερρών - Τμήμα Ένταξης)*

**Ηλεκτρονική διδασκαλία Τουρκικής Γραμματικής.** *(Γεωργάλας Παναγιώτης, Καθηγητής Πληροφορικής, 5ο Γυμνάσιο Ηρακλείου Αττικής)*

**Επικοινωνώντας με σήματα**, λογισμικό για ενότητα μελέτης περιβάλλοντος Γ & Δ Δημοτικού *(Γούσιας Φώτης, Δάσκαλος, Μ.Ed ICT ΠΤΔΕ/ΕΚΠΑ)*



ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΕΛΛΑΔΟΣ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



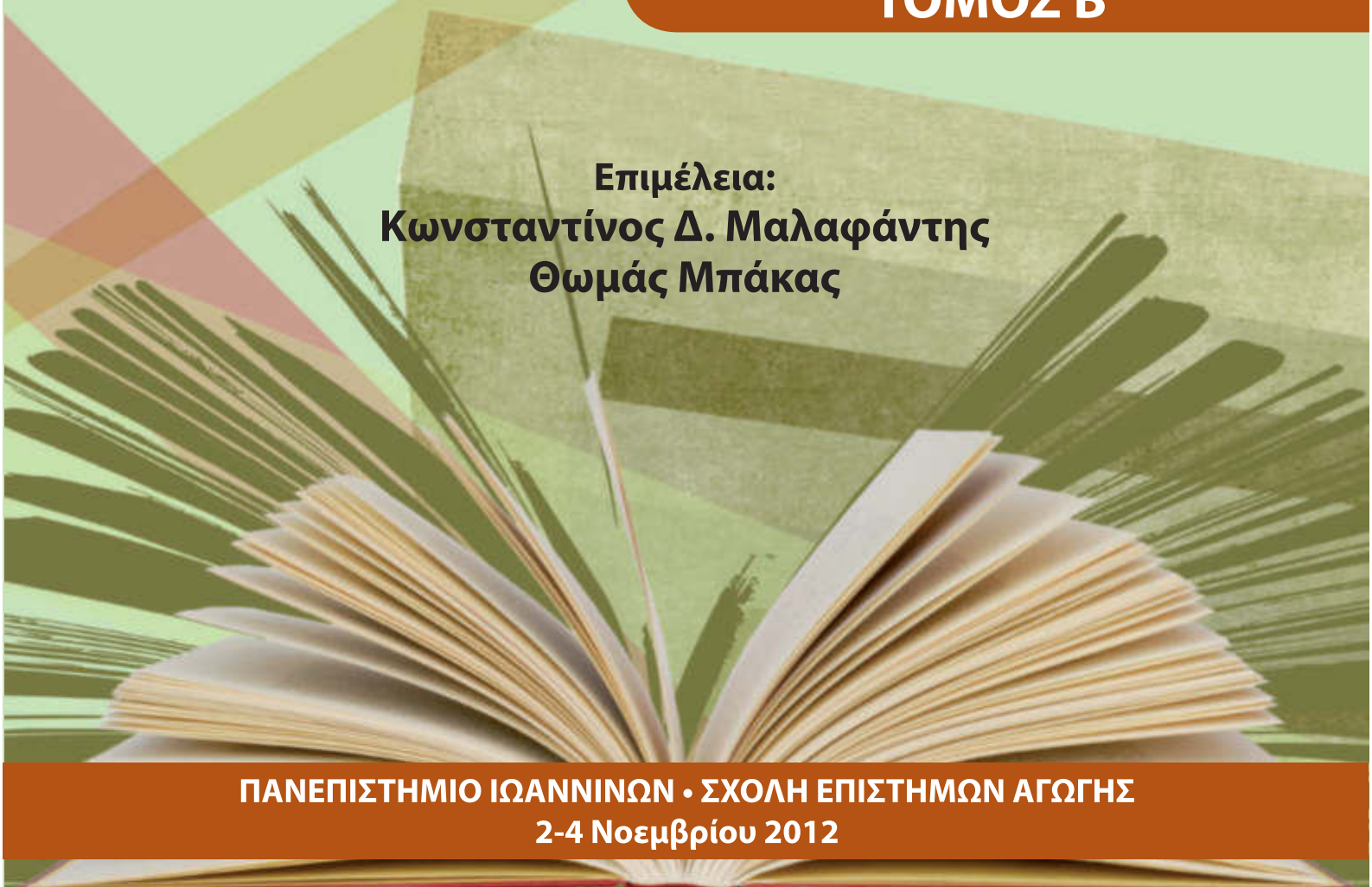
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

## 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

# Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα

**Πρακτικά Συνεδρίου**
**ΤΟΜΟΣ Β΄**


**Επιμέλεια:**
**Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης**
**Θωμάς Μπάκας**


**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ • ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ**
**2-4 Νοεμβρίου 2012**

Διάδραση

8ο Πανελλήνιο Συνέδριο
Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

# Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα



ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ
ΕΤΑΙΡΕΙΑ
ΕΛΛΑΔΟΣ



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

8ο Πανελλήνιο Συνέδριο
Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

# Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα

**Πρακτικά Συνεδρίου**
**ΤΟΜΟΣ Β'**


**Επιμέλεια:**
**Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης**
**Θωμάς Μπάκας**



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ • ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ**
**2-4 Νοεμβρίου 2012**

Διάδραση

Copyright © 2018: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΕΛΛΑΔΟΣ
ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΔΙΑΔΡΑΣΗ

ISBN: 978-618-5059-30-9
ISBN set: 978-618-5059-11-8

Κανένα τμήμα του βιβλίου αυτού δεν αναπαράγεται, δεν αποθηκεύεται σε οποιοδήποτε σύστημα ηλεκτρονικό, μηχανικό, φωτοαντιγραφικό και δεν μεταβιβάζεται σε καμία μορφή και με κανέναν τρόπο, χωρίς γραπτή άδεια της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος.

ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΔΙΑΔΡΑΣΗ
Σουλίου 73, 13461 Ζεφύρι
Τηλ. 210-2474950, Fax. 210-2474902
e-mail: info@diadrassi.gr
e-mail: diadrassipublications@yahoo.gr
www.diadrassi.gr

## ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ (2012-2014)

**Πρόεδρος:** **Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης,** Αναπλ. Καθηγητής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

**Αντιπρόεδρος:** **Λέλα Γώγου,** Καθηγήτρια, Δημοκρίτειο Πανεπιστημίου Θράκης

**Γεν. Γραμματέας:** **Θωμάς Μπάκας**, Επίκ. Καθηγητής, Πανεπιστημίο Ιωαννίνων

**Ειδ. Γραμματέας:** **Γεώργιος Αλεξανδράτος**, Δρ, Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.

**Ταμίας:** **Γεώργιος Ε. Αραβανής,** Αναπλ. Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης

**Μέλη:** **Αναστασία Παμουκτσόγλου**, τ. Πάρεδρος Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

**Ελένη Φιλιππίδου**, M. Sc., Υποψ. Δρ Πανεπιστημίου Αθηνών

## ΠΡΟΕΔΡΟΣ ΤΟΥ 8ου ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

**Μπάκας Θωμάς,** Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

## ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΟΥ 8ου ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

**Πρόεδρος:** **Κωνσταντίνου Χαράλαμπος,** Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

**Αντιπρόεδρος:** **Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης**, Αναπλ. Καθηγητής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Πρόεδρος Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

**Μέλη:** **Καψάλης Γεώργιος,** Καθηγητής και Αντιπρύτανης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

**Βεργίδης Δημήτριος**, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

**Γαλανάκη Ευαγγελία**, Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αθηνών

**Γώγου Λέλα,** Καθηγήτρια Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

**Εμβαλωτής Αναστάσιος**, Αναπλ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

**Καρατζιά-Σταυλιώτη Ελένη**, Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

**Κατσίκης Απόστολος**, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

**Κυρίδης Αργύρης,** Καθηγητής, Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
**Κώτσης Κωνσταντίνος**, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
**Νικολάου Γεώργιος**, Αναπλ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
**Παπαδοπούλου Σμαράγδα**, Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
**Πλακίτση Αικατερίνη,** Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
**Πουρνάρη Μαρία,** Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
**Ρεκαλίδου Γαλήνη**, Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θράκης
**Σαΐτη Άννα**, Αναπλ. Καθηγήτρια Χαροκόπειου Πανεπιστημίου
**Τριλιανός Αθανάσιος**, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών
**Υφαντή Αμαλία**, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών
**Φύκαρης Ιωάννης**, Λέκτορας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
**Χατζηδήμου Δημήτριος**, Καθηγητής Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

## ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

**Πρόεδρος:** **Μπάκας Θωμάς,** Επίκ. Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Παν/μίου Ιωαννίνων

**Συμπρόεδρος:** **Νικολάου Γεώργιος,** Αναπλ. Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, Παν/μίου Ιωαννίνων

**Γραμματέας:** **Πορτελάνος Σταμάτης**, Λέκτορας Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Παν/μίου Ιωαννίνων

**Ταμίας:** **Αραβανής Γεώργιος,** Αναπλ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

**Αναπλ. Ταμίας:** **Κωστανάσιος Λάζαρος**, Mcs Επιστημών Αγωγής, Ταμίας της Διοικούσας Επιτροπής του τοπικού παραρτήματος Ηπείρου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας

**Μέλη:** **Λεοντοπούλου Σόφη,** Επίκ. Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Παν/μίου Ιωαννίνων
**Μορφίδη Ελένη,** Επίκ. Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Παν/μίου Ιωαννίνων
**Φύκαρης Ιωάννης,** Λέκτορας Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Παν/μίου Ιωαννίνων

**Τριάντου Ιφιγένεια,** Επίκ. Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Παν/μίου Ιωαννίνων
**Στεργίου Λήδα,** Επίκ. Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Παν/μίου Ιωαννίνων
**Ζάραγκας Χαρίλαος,** Λέκτορας Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Παν/μίου Ιωαννίνων
**Θάνος Θεόδωρος,** Λέκτορας Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Παν/μίου Ιωαννίνων
**Τσιτσανούδη-Μαλλίδη Νικολέττα,** Λέκτορας Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Παν/μίου Ιωαννίνων
**Γκόγκας Θεμιστοκλής**, Επίκ. Καθηγητής Τ.Ε.Ι. Ηπείρου
**Τσιάλος Στέφανος,** Σχολικός Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Προϊστάμενος Επιστημονικής Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Ηπείρου
**Λίβερη-Καντερέ Αναστασία,** Σχολική Σύμβουλος Π. Ε., Προϊσταμένη Επιστημονικής Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Ιονίων Νήσων
**Ευσταθίου Μηνάς,** Σχολικός Σύμβουλος Ειδικής Αγωγής
**Γερογιάννης Κωνσταντίνος,** Δρ, Σχολικός Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
**Ιντζέμπελης Ελπιδοφόρος,** Σχολικός Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
**Δημητριάδη Ελένη,** Δρ Επιστημών Αγωγής, Δ/ντρια 1ου Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων
**Νταλάκας Χαράλαμπος,** Δρ Επιστημών Αγωγής, Δ/ντής 5ου Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων
**Κωνσταντίνου Ιωάννης**, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
**Αγγελόπουλος Δ. Πέτρος,** Δρ, Υπεύθυνος Σχολικών Δραστηριοτήτων Δ/νσης Π.Ε. Ιωαννίνων
**Αλεξανδράτος Γεώργιος,** Δρ, Σχολικός Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Ειδ. Γραμματέας του Δ.Σ. της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας
**Παμουκτσόγλου Αναστασία**, τ. Πάρεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, μέλος του Δ.Σ. της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας
**Φιλιππίδου Ελένη,** M. Sc., Υποψ. Δρ Πανεπιστημίου Αθηνών, μέλος του Δ.Σ. της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας

## ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ

**Συντονίστρια:**

**Αλεξίου Ελένη,** Δασκάλα, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

**Μέλη:**

**Ευαγγέλου Φίλιππος,** Δάσκαλος, Δρ Π.Τ.Δ.Ε. Παν/μίου Ιωαννίνων
**Γιαννέλος Αργύρης,** Φιλόλογος, Υποψ. Δρ Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
**Μόσχου Δήμητρα,** Δασκάλα, Δρ Π.Τ.Ν. Παν/μίου Ιωαννίνων
**Σταύρου Αικατερίνη,** Νηπιαγωγός, Ειδική Παιδαγωγός, Δρ Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
**Κούτρας Στέφανος,** Δάσκαλος, Δρ Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
**Δαρδαμάνη Αικατερίνη**, Δασκάλα
**Δώνη Έλλη**, Νηπιαγωγός, Υποψ. Δρ Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
**Κάντας Θεμιστοκλής,** Δάσκαλος
**Καραβίδα Μαρία,** Νηπιαγωγός, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
**Κωσταρά Αθηνά**, Δασκάλα, Μεταπτυχιακό Δίπλωμα Επιστημών Αγωγής
**Λιάτσου Λαμπρινή**, Δασκάλα
**Μαντέλη Ανέττα**, Δασκάλα, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
**Ματσούκα Χριστιάνα,** Φιλόλογος
**Πάνου Γεωργία,** Δασκάλα, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
**Πετούση Κωνσταντίνα**, Δασκάλα, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
**Πουλιάνου Σαβέλα,** Υποψ. Δρ Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
**Χρηστίδη Αλίκη**, Δασκάλα, Υποψ. Δρ Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
**Ζιάκα Νεφέλη,** Φοιτήτρια Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
**Λάμπρου Βασιλική,** Φοιτήτρια Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΗΠΕΙΡΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

**Πρόεδρος:** **Θωμάς Μπάκας,** Επίκ. Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

**Γραμματέας:** **Σταμάτης Πορτελάνος,** Λέκτορας Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

**Ταμίας:** **Λάζαρος Κωστανάσιος,** Δάσκαλος, Mcs Επιστημών Αγωγής

## ΦΟΡΕΙΣ ΔΙΟΡΓΑΝΩΣΗΣ

**Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος**

**Εργαστήριο Διδακτικής και Σχολικής Παιδαγωγικής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**

**Παράρτημα Ηπείρου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος**

**Website:** http://www.pee.gr
**Τηλέφωνα:** 26510-05769
**E-mail:** 8syn@cc.uoi.gr

## ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΕΣ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

**Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων**

**Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**

**Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**

## ΧΟΡΗΓΟΙ

**Εκδόσεις GUTENBERG**

**Εκδόσεις ΔΙΑΔΡΑΣΗ**

## ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ

- **Εκπαιδευτική Έρευνα**
- **Προσχολική Παιδαγωγική**
- **Σχολική Παιδαγωγική**
- **Εκπαιδευτικοί Λειτουργοί: Βασική κατάρτιση,**
- **Επιμόρφωση - Μετεκπαίδευση**
- **Εκπαιδευτική Πολιτική - Οργάνωση, Διοίκηση και Οικονομία της Εκπαίδευσης**
- **Διδακτική Μεθοδολογία: Αναλυτικά Προγράμματα, Σχολικά εγχειρίδια, Διδακτικά αντικείμενα, Αξιολόγηση**
- **Παιδαγωγική Ψυχολογία: Μάθηση και Διδασκαλία, Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση, Συμβουλευτική στην Εκπαίδευση**
- **Ειδική Αγωγή - Δυσκολίες Μάθησης**
- **Φιλοσοφία της Παιδείας**
- **Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης**
- **Διά βίου Μάθηση - Εκπαίδευση Ενηλίκων**
- **Διαπολιτισμική Αγωγή**
- **Συγκριτική Παιδαγωγική**
- **Ιστορία της Παιδαγωγικής και της Εκπαίδευσης**

# ΤΟΜΟΣ Β’

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΚΑΛΩΣΟΡΙΣΜΑ ΤΩΝ ΣΥΝΕΔΡΩΝ ΑΠΟ ΤΟΝ ΠΡΟΕΔΡΟ
ΤΗΣ ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ ..... 25

ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΠΡΟΕΔΡΟΥ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ ..... 29

## ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ, ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ, ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ, ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΑ

**Βαΐα Ε. Αγγέλη**
Οι εργασίες στα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας του Γυμνασίου
ως πρό(σ)κληση δημιουργίας μαθητοκεντρικού παιδαγωγικού
περιβάλλοντος κατά την προσέγγιση της ιστορικής ύλης ..... 35

**Ηρακλής Αγγελόπουλος, Παναγιώτης Καραγιάννης,**
**Θεόδωρος Μπαρής**
Αξιοποιώντας το εκπαιδευτικό λογισμικό
της Γλώσσας της Στ΄ τάξης στη σχολική τάξη. Μια επιμορφωτική δράση
στο Περιφερειακό Επιμορφωτικό Κέντρο Πάτρας ..... 45

**Γεώργιος Αλεξανδρόπουλος, Ευάγγελος Γλάρος**
Το επίρρημα στα σχολικά εγχειρίδια ..... 57

**Ελένη Αποστολάκη, Βασίλης Καραγιάννης, Χρύσα Παπαδάκη**
Έρευνα για το Problem Posing στη διδασκαλία των Μαθηματικών ..... 71

**Κωνσταντίνος Γερογιάννης, Αντώνιος Μπούρας,**
**Ευπραξία Τριανταφύλλου**
Η μη λεκτική επικοινωνία ως μέσο διαχείρισης της τάξης
το σύγχρονο δημοτικό σχολείο ..... 82

**Σταύρος Γρόσδος**
Η Τέχνη και ο Πολιτισμός στην Εκπαίδευση. Οι στάσεις και οι διδακτικές
πρακτικές των εκπαιδευτικών του δημοτικού σχολείου ..... 92

**Πασχαλία Δεσποτίδου**
Κριτική διδακτική των κοινωνικών επιστημών ..... 106

**Ελένη Δημητριάδου, Μαρία Αναγνωστοπούλου**
Η επίδραση της δομής των εξισώσεων στην ικανότητα επίλυσής τους από μαθητές ΣΤ΄ Δημοτικού ..... 115

**Φωτεινή Εγγλέζου**
Επιχειρηματολογία και αντιλογία (debate) στο δημοτικό σχολείο: μια πειραματική προσπάθεια εφαρμογής ..... 127

**Ευμορφία Εμμανουηλίδου**
Διδακτικοί σκοποί και στόχοι του μαθήματος της ιστορίας στο δημοτικό σχολείο: Από τον 20ο στον 21ο αιώνα ..... 138

**Ελένη Εξαρχοπούλου, Κώστας Δ. Ντίνας**
Η διαθεματικότητα στα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου ..... 151

**Παύλος Ι. Εφραιμίδης, Μαρία Ε. Ράντζου**
Διαθρησκειακή προσέγγιση Χριστιανισμού, Ιουδαϊσμού και Ισλαμισμού μέσα από το Θέατρο Σκιών. Διδακτική παρέμβαση στο Δημοτικό Σχολείο .... 161

**Βασίλειος Ζαγκότας, Γεώργιος Σωτηρακόπουλος**
Διδάσκοντας Ιστορία μέσα από τα κόμικς: Διδακτικές προτάσεις ..... 175

**Ζάραγκας Κ. Χαρίλαος**
Στάση μαθητών δημοτικού σχολείου ως προς τη φυσική δραστηριότητα ..... 185

**Πηνελόπη Ζαχαροπούλου, Μιχαήλ Νάνος, Δρ. Ευγενία Πιερρή**
Η διδασκαλία της «Ερευνητικής Εργασίας» στην Αχαΐα το σχολικό έτος 2011-12 ..... 209

**Φώτης Ζυγούρης**
Η μάθηση σε ομάδες ως ένα σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο για την ενεργητική συμμετοχή των ενηλίκων εκπαιδευομένων ..... 230

**Ιγγλέζου Αθανασία, Μπρόκου Μαρίνα**
Η έννοια της ισότητας: δυσκολίες και αντιμετώπισή τους στη σχολική τάξη ..... 238

**Παντελής Ιωακειμίδης**
Ουτοπία ή 'Φρουτοπία'(Ευγένιου Τριβιζά); Ένα εκπαιδευτικό σενάριο με δράσεις Θεατρικής Αγωγής για την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας στο σχολείο..... 250

**Σοφία Καλογρίδη**
Η ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού μέσα από την αξιοποίηση της τέχνης στη διδασκαλία ..... 263

**Μαριάννα Καπετανίδου**
Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης με άξονα την Παιδαγωγική της Ειρήνης ..... 275

**Αλεξία Καπραβέλου**
Προβλήματα στην εκπαίδευση και προτάσεις αλλαγών, μέσα από το θεατρικό έργο της Έλλης Αλεξίου ..... 285

**Ανδρέας Δ. Καρατζάς**
Το Διδακτικό Πεδίο και οι διαστάσεις της διδακτικής έρευνας ως αφετηρία προσδιορισμού του αντικειμένου μελέτης της Διδακτικής της Γλώσσας ..... 295

**Κώστας Κασβίκης**
Τοπική Ιστορία και διδακτικές πρακτικές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: θεσμικές προϋποθέσεις, εκπαιδευτικές παράμετροι και ερευνητικές διαπιστώσεις. ..... 314

**Χρήστος Κολοβός, Ράλια Θωμά**
Η επαρκής αξιολόγηση των διδακτικών στόχων μέσω των επαναληπτικών κριτηρίων αξιολόγησης στο μάθημα των Μαθηματικών της Ε΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου ..... 325

**Μαρία Κοντοβά, Ανθούλα Παπαδοπούλου**
Ο πόλεμος ως μορφή βίας: Οι περιπτώσεις των εν χρήσει σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας και Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας του Γυμνασίου υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της ειρήνης..... 336

**Ειρήνη Κορρέ, Άρτεμις Αρχοντογεώργη**
Διαφοροποιημένη διδασκαλία σε τάξεις μεικτής ικανότητας. Προτάσεις διδασκαλίας στην Οδύσσεια του Ομήρου (Α' Γυμνασίου). ..... 347

**Δημήτρης Λαγός**
Ο ρόλος των Π.Α.Δ. στην παιδαγωγική κατάρτιση και επιμόρφωση των σπουδαστών της ΑΣΠΑΙΤΕ. Σχέδιο μαθήματος: από το χθές στο σήμερα ..... 373

**Λαμπρινή Λιάτσου**
Συμπεράσματα από την υλοποίηση 300 προγραμμάτων Αγωγής Υγείας σε δημοτικά σχολεία και νηπιαγωγεία ..... 389

**Αριστείδης Λουκόπουλος, Ελένη Καρατζιά-Σταυλιώτη**
Αξιολόγηση της παιδαγωγικής αποτελεσματικότητας της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης μέσα από την τεχνική της επίλυσης προβλήματος. ..... 403

**Απόστολος Μαγουλιώτης, Ανδρομάχη Δουμζάκου**
Η επιλογή των χρωμάτων στα παιδικά σχέδια και οι αντιδράσεις των μικρών παιδιών ..... 412

**Νίκος Μακράκης**
Διδακτικό σενάριο: τα Μαθηματικά της Οικονομικής Κρίσης ..... 423

**Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης, Βασιλική Γκούνη**
«Το αυτό λογοτέχνημα για ποικιλία αναγκών»: Η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη διδακτική της λογοτεχνίας ..... 433

**Μάνεσης Νικόλαος, Κρεσταινίτη Αναστασία, Σαμαντά Αγγελική**
Η ενδοπροσωπική νοημοσύνη των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ..... 447

**Πολυξένη Μήτση**
Προσεγγίζοντας τη διαφοροποιημένη διδασκαλία μέσω των στάσεων και των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Εμπειρική διερεύνηση ..... 462

**Χριστίνα Μίλεση, Γιώργος Βούλγαρης, Βασιλική Αρβανιταντώνη**
Διερεύνηση παραγόντων που διευκολύνουν ή δυσχεραίνουν την εφαρμογή Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων στο Δημοτικό Σχολείο ..... 475

**Αθανάσιος Μιχάλης**
Κριτικός γραμματισμός και προγράμματα σπουδών της νεοελληνικής γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση ..... 485

**Θωμάς Μπαμπάλης, Κωνσταντίνα Τσώλη, Νεκτάριος Σταύρου**
Καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο: Η συμβολή του εκπαιδευτικού ..... 495

**Χαράλαμπος Μπαμπαρούτσης**
Ο ρόλος της ανατροφοδότησης, ως βασική παράμετρος της διδασκαλίας, στη βελτίωση της ποιότητας της μάθησης στο σύγχρονο σχολείο ..... 509

**Ελένη Μπικιαροπούλου, Ελένη Γρίβα, Αναστασία Γ. Στάμου**
Χαρτογράφηση των πρακτικών γραμματισμού των μαθητών/τριών της πρωτοσχολικής εκπαίδευσης ..... 528

**Νεοφώτιστος Γ. Βασίλειος**
Εκπαιδεύοντας τον Μ. Αλέξανδρο με project ..... 540

**Αλέξανδρος Νικολαΐδης**
Η διδασκαλία της συνοχής και της αλληλουχίας ευρύτερου κειμένου σε μαθητές Γυμνασίου. Μια διδακτική πρακτική με την αξιοποίηση του παιχνιδιού..... 548

**Λάμπρος Ντίμερης, Χριστίνα Πάκου**
Η λειτουργικότητα της παιγνιώδους μορφής διδασκαλίας στην εκπαιδευτική πράξη ..... 559

**Κώστας Δ. Ντίνας, Ελένη Σωτηρίου**
Στάσεις και αντιλήψεις μαθητών και καθηγητών για το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών στη Γλώσσα της Α' Λυκείου: Μια μελέτη περίπτωσης ..... 579

**Έλλη Πάντσιου, Κωνσταντίνος Τάτσης**
Επίλυση ρεαλιστικών προβλημάτων από μαθητές της Ε΄ Δημοτικού: Μια μελέτη περίπτωσης ..... 583

**Ζέτα Παπαγεωργοπούλου**
Η ΔΥΝΑΜΙΚΗ ΤΩΝ ΤΕΧΝΗΜΑΤΩΝ: Μια εμπειρία στο πλαίσιο εφαρμογής της Ερευνητικής Εργασίας σε ΕΠΑ.Λ. ..... 594

**Βασιλική Παπαναγιώτου**
Κοινωνικές αναπαραστάσεις των μαθητών/τριών Ε' και ΣΤ' δημοτικού για την έννοια του ενεργού πολίτη, στα πλαίσια του εθνικού κράτους ..... 605

**Ελένη Παταρίδου**
Τεχνικές κριτικής εγγραμματοσύνης και συναισθηματικής ενεργοποίησης των μαθητών μέσα από τη λογοτεχνία: θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις για την καλλιέργεια της συναισθηματικής ανθεκτικότητας ..... 616

**Δέσποινα Ποιμενίδου**
Επιπτώσεις της μαζικοποίησης της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στο ακαδημαϊκό επίπεδο σπουδών ..... 630

**Νικόλαος Πομάκης**
Οι κατ' οίκον σχολικές εργασίες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Μια δυνατότητα εισαγωγής καινοτομιών σε συγκεντρωτικά συστήματα..... 641

**Σταμάτης Πορτελάνος**
Το αλφαβητάρι της ηθικής και της πίστης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και παιδεία ..... 654

**Αλεξάνδρα Πρέντζα**
Εκεί που «σταματούν» τα εγχειρίδια: γιατί και πώς να διδάξεις τις σύνθετες συντακτικές δομές εξαγωγής υποκειμένου στα Αγγλικά ..... 680

**Μαρία Ε. Ράντζου, Κωνσταντίνος Δ. Μαντζανάρης, Ιωάννης Φύκαρης**
Αξιοποιώντας τη «Θεωρία της Δραστηριότητας» στο διδακτικό σχεδιασμό του Μαθήματος των Θρησκευτικών ..... 690

**Ευθύμιος Ρέντζιος**
Οι κατ' οίκον Εργασίες και ο Ελεύθερος χρόνος των Μαθητών ..... 705

**Δημήτριος Σιαμάγκας, Χρήστος Σιαμάγκας**
Η μουσική ακρόαση στα διαλείμματα
κι οι επιδράσεις της: μια εμπειρική έρευνα στο Δημοτικό Σχολείο ..... 715

**Δημήτριος Σιδηρόπουλος**
Προσωπο-κεντρικά προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής
μάθησης στις Η.Π.Α: συμβολή στην ισότητα των εκπαιδευτικών
ευκαιριών και αποτελεσμάτων ..... 727

**Ξένια Σταθάτου, Αναστασία Παμουκτσόγλου**
Το «Γλωσσικό Μάθημα» στο «Νέο Σχολείο» 1930-34:
Σχολικά βοηθήματα και διδακτικές οδηγίες ..... 736

**Χριστίνα Σωτηρίου**
Ποιοτική και ποσοτική ανάλυση της Δοκιμασίας «Advanced Measures
of Music Audiation» σε μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ..... 748

**Αθανάσιος Σωτ. Τζιερτζής**
Εκκλησία και Παιδεία: προβληματισμοί κατά την εορτή των Τριών Ιεραρχών
σε λόγους κληρικών και λαϊκών καθηγητών της Θεολογικής
Σχολής Αθηνών (β΄ μισό του 19ου - αρχές του 20ού αιώνα) ..... 754

**Χρυσούλα Τσαγγάρη**
Οι αντιλήψεις των δασκάλων για τη νέα διάσταση του ρόλου τους
ως οργανωτών και διευκολυντών της μαθησιακής διαδικασίας ..... 766

**Αρμόδιος Τσιβάς**
Παιδαγωγική αποτίμηση περιεχομένου και μεθόδων των σχολικών εγχειριδίων
στο πλαίσιο της σύγχρονης ιστορικής εκπαίδευσης ..... 776

**Βασίλειος Ι. Τσιότρας**
Βιβλία στο «ράφι»: Προτάσεις για διδακτική αξιοποίηση των βιβλίων
αναφοράς των Αρχαίων Ελληνικών ..... 786

**Νικολέττα Τσιτσανούδη – Μαλλίδη, Αναστασία Λυγούρα, Δημήτρης Σακατζής**
Ασκήσεις ελληνικής γλώσσας στην κατασκήνωση: Η περίπτωση του θερινού
προγράμματος γλώσσας σε προσκόπους στην Καλλιπεύκη Ολύμπου ..... 797

**Τυμβίου Μαρία**
Το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών για τις Ξένες Γλώσσες (ΕΠΣ-ΞΓ),
οι Γνωστικές διαδικασίες της Μάθησης μέσω Σχεδιασμού
(Learning by Desing) και η Κριτική Σκέψη ..... 808

**Ευαγγελία Τύμπα, Αλεξάνδρα Βέρρα**
Τάσεις προς αλλαγή της καθημερινής διδακτικής πρακτικής.
Προβληματισμοί από την εφαρμογή ενός πολιτιστικού προγράμματος στην
Α΄ Δημοτικού με έμφαση στο γλωσσικό και το μουσικό γραμματισμό..... 819

**Διονύσης Υφαντής**
Σύγχρονα μοντέλα διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας στο δημοτικό
σχολείο. (Διδακτική μεθοδολογία και εφαρμογές στο μάθημα της ιστορίας)..... 831

**Αναστασία Φακίδου**
Η διδασκαλία της συναισθηματικής αγωγής μέσω των τεχνών..... 842

**Ιωάννης Φύκαρης**
Διερεύνηση του επιπέδου διδακτικής ετοιμότητας των υποψηφίων
εκπαιδευτικών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής
Εκπαίδευσης Ιωαννίνων κατά την πρακτική τους άσκηση.
Ερευνητική προσέγγιση ..... 854

**Αλίκη Χρηστίδη**
Η επιστημολογική σχέση πρακτικής γνώσης και ικανότητας ..... 874

**Παγώνα - Ξανθή Ψαθοπούλου**
Η εισαγωγή της ψηφιακής αφήγησης σε χώρους προσχολικής εκπαίδευσης ..... 882

## ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ – ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

**Γιώργος Αλεξανδράτος, Μαρία Τζέμη, Κλειώ Παπαχρήστου**
Άγχος γονέων με παιδία στο φάσμα του αυτισμού ..... 895

**Ελένη Ανδρέου, Δημήτριος Χατζηκώστας**
Αντιλήψεις υπηρετούντων και μελλοντικών εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας
εκπαίδευσης για τα παιδιά με συμπεριφορά κοινωνικής απόσυρσης..... 909

**Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου, Ειρήνη Ξυπολιτά**
Ο φιλοσοφικός διάλογος ως μέθοδος
διδασκαλίας των χαρισματικών μαθητών ..... 919

**Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου, Αικατερίνη Πλούμπη**
Η ανάπτυξη χαρακτηριστικών ηγετικής
συμπεριφοράς στα χαρισματικά παιδιά ..... 928

**Παναγιώτα Βογιατζόγλου, Αικατερίνη Χαλαστάνη**
«ΠΑΙΖΟΝΤΑΣ ΜΕ ΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ...»: Ένα πρόγραμμα
κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης προσαρμοσμένο στην Ειδική Αγωγή ..... 938

**Μαρία Ιακώβου – Χαραλάμπους, Ελένη Φτιάκα**
Εξατομικευμένα Προγράμματα Σπουδών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση:
Μια εθνογραφική προσέγγιση..... 949

**Μαρία Καζάκου, Σπύρος Σούλης**
Ειδική αγωγή και διαπολιτισμική εκπαίδευση.
Χαράσσοντας κοινά σχέδια μαθήματος ..... 961

**Δέσποινα Καλαμπρατσίδου**
Η χρήση των Νέων Τεχνολογιών
των Πληροφοριών και της Επικοινωνίας (Ν.Τ.Π.Ε.) στην Ειδική Αγωγή..... 974

**Γιώργος Κολοβός, Μαρία Σπάρτση,**
**Πέτρος Σταγιόπουλος**
Τεχνική παρέμβασης «Κολοβός 2012» σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες
στο μάθημα της Γλώσσας ..... 985

**Κωνσταντίνου Μαρίνος, Φωκά Μαρία**
Αντιμετωπίζοντας την απώλεια ακοής:
Η πορεία των μαθητών με προβλήματα ακοής μέχρι το Πανεπιστήμιο ..... 996

**Άντρια Νέρουππου**
Η Αναπηρία μέσα από την Κυπριακή Παιδική Λογοτεχνία:
Το έργο της Μαρίας Ιωσηφίδου-Μαρμαρά. ..... 1004

**Ηλιάδα Πάμπουλου Σαλούμ, Παναγιώτης Αγγελίδης**
Η χρήση των γραφικών συμβόλων
για την προώθηση της συμπερίληψης σε δύο σχολεία της Κύπρου..... 1018

**Καλλιόπη Παπουτσάκη**
Μελέτη περίπτωσης: Κατάρτιση προγράμματος παρέμβασης
στη φωνολογική επίγνωση σε μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες ..... 1032

**Χρίστος Πατσάλης**
Ερωτηματολόγιο FDI4-6 – GR. Μία πρόταση για τη «μέτρηση» των διαστάσεων
της ενσωμάτωσης μαθητών δημοτικού σχολείου με δυσκολίες..... 1051

**Αθανασία Πογιατζή**
Κερδίζοντας τις εντυπώσεις; Ραδιομαραθώνιος και Αναπηρία ..... 1064

**Ελένη Π. Σαμσάρη**
Στάσεις των γονέων που έχουν τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά απέναντι στη συνεκπαίδευση των παιδιών τους και των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες..... 1078

**Αικατερίνη Π. Σταύρου**
Η συναισθηματική κινητοποίηση των μαθητών προσχολικής ηλικίας με τυπική ανάπτυξη απέναντι στην αναπηρία. ..... 1088

**Αικατερίνη Ταβουλάρη**
Αξιοποιώντας τον χρόνο του διαλείμματος στο Ειδικό Σχολείο ..... 1102

**Σωτηρία Τζιβινίκου, Κουτσοκώστα Βασιλική**
Η επίδραση της ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στη βελτίωση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα πλαίσια του ενταξιακού σχολείου ..... 1110

**Τσέκος Βασίλης**
Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών για την οργάνωση και λειτουργία των τμημάτων ένταξης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. ..... 1123

**Ελπίδα Χρίστου**
Άτομα με αναπηρία και αγορά εργασίας – νομοθετική πορεία (1980-2010) ..... 1140

## ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**Ηλίας Χρ. Δήμος**
Η Διοίκηση και Εποπτεία της Στοιχειώδους ή Δημοτικής Εκπαιδεύσεως την περίοδο 1897-1922 ..... 1157

**Αθηνά Καγιαδάκη**
Χρυσάνθη Παπαδάκη: Το Ελληνικό νηπιαγωγείο από τη μέθοδο των Salles d' Asile στο Φραμπελιανό σύστημα .... 1168

**Γιούλα Γ. Κωνσταντοπούλου**
Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός για την δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Οθωνική περίοδο και οι εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες για την υλοποίηση του στην επαρχία Καλαβρύτων του Νομού Αχαΐας ..... 1177

**Αναστάσιος Λασπάς, Λιβέριος Χανουμίδης**
Τετράδια Εκπαίδευσης..... 1188

**Μιχαλακάκη Καλυψώ**
Αστικό σχολείο Ποταμού Κυθήρων..... 1199

**Χαράλαμπος Μπαμπούνης**
Διοίκηση και εποπτεία της Ελληνικής Α/θμιας εκπαίδευσης:
ο θεσμός του επιθεωρητή των δημοτικών σχολείων τον 19ο αιώνα ..... 1209

**Δημήτριος Β. Ντούτσης**
Εκπαιδευτικές εγκυρότητες της αλληλοδιδακτικής μεθόδου: ποινές και αμοιβές
στη σχολική πραγματικότητα του 19ου αιώνα (1830-1880 ..... 1220

**Απόστολος Παπαϊωάννου**
Μανόλης Σκουλάς (1845 – 1866): Παιδεία και Επανάσταση.
Τα σχολεία της Σύρου, το Γαριβαλδινό Σώμα και η πυρπόληση
της Μονής Αρκαδίου..... 1230

**Γεωργία Ρογάρη, Φωτεινή Κύρου**
Το θετικιστικό πνεύμα της γλωσσικής
μεταρρύθμισης στο δημοσιογραφικό όργανο του Εκπαιδευτικού Ομίλου ..... 1250

**Χρήστος Τζήκας, Περικλής Χριστίδης**
Η συζήτηση για την εκπαίδευση στην Εθνική Συνέλευση το 1864:
Κρατική ή δημοτική η εκπαίδευση του λαού; ..... 1260

**Στέφανος Τσιάλος, Μαρίνα Μπέση**
Ο νόμος ΒΤΜΘ' του 1895 και το πρώτο
Αναλυτικό Πρόγραμμα για το νηπιαγωγείο ..... 1272

**Θεόδωρος Τσιλίκας, Χρήστος Βεσκούκης**
Η ιστορία του 55ου Δημοτικού Σχολείου Αθηνών ..... 1280

**Γεώργιος Χαλκιάς**
Η διδασκαλία του μαθήματος της Ελληνικής Γλώσσας στην τουρκοκρατούμενη
Μακεδονία, στις αρχές του 20ου αιώνα. Το παράδειγμα της Αστικής σχολής
Κάστρου της Θάσου. Ιστορική και παιδαγωγική θεώρηση. ..... 1292

## ΑΝΑΡΤΗΜΕΝΕΣ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ

**Γεώργιος Βλάχος**
Η εικόνα του εθνικού «εαυτού» και του εθνικού «άλλου» μέσα από το Α.Π.Σ.
και τα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Γλώσσας Ε΄ και Στ΄ τάξης του
Δημοτικού (2002-2012) ..... 1305

**Μαρία Ρέλλια, Μαρία Ζαρκάδα**
Αξιολόγηση Μαθητών ..... 1316

**Ελισάβετ Μαχαιρίδου**
Απόψεις μελλοντικών εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα του σχολικού ψυχολόγου στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. ..... 1319

**Ευστάθιος Ξαφάκος, Χριστίνα Αγαπητού**
Το κενό μεταξύ εκπαιδευτικής έρευνας και εκπαιδευτικής πράξης – αιτίες της ύπαρξής του και προτεινόμενες λύσεις ..... 1332

**Παρίσης Παπαϊωάννου**
Επιστημολογικές τάσεις της Εκπαιδευτικής Έρευνας Δράσης στην Ελλάδα κατά την τελευταία εικοσαετία (1990-2010) ..... 1342

**Μαρία Τσινταβή**
Διαγνωστική αξιολόγηση για την αντιμετώπιση των μαθησιακών αναγκών: μελέτη περίπτωσης παιδιού με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ..... 1356

## ΤΕΛΙΚΟΣ ΑΠΟΛΟΓΙΣΜΟΣ

**Χαράλαμπος Κωνσταντίνου**
Απολογισμός του 10ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος ..... 1369

# Καλωσόρισμα των συνέδρων από τον Πρόεδρο της Οργανωτικής Επιτροπής του Συνεδρίου

*Εκλεκτοί μας προσκεκλημένοι,*
*Κυρίες και κύριοι σύνεδροι,*
*Αγαπητές φοιτήτριες, αγαπητοί φοιτητές,*

Εκ μέρους της Οργανωτικής Επιτροπής του 8ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με μεγάλη χαρά καλωσορίζω όλους εσάς που ήρθατε στα Γιάννενα από τις διάφορες περιοχές της Ελλάδας, αλλά και από το εξωτερικό για να λάβετε μέρος στις εργασίες του τριήμερου Συνεδρίου που διοργανώνουμε.

Το θέμα του Συνεδρίου μας είναι η «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα». Είναι ένα θέμα το οποίο αποτελεί μια πλευρά του σημαντικού ζητήματος της Εκπαίδευσης και για την Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος παραμένει μια θεματική ενότητα η οποία επαναλαμβάνεται και στα οκτώ Πανελλήνια Συνέδρια που έχει οργανώσει μέχρι σήμερα.

Στην Ελλάδα η Παιδαγωγική ως επιστήμη άρχισε να αναπτύσσεται ταχύτερα μετά την έναρξη της λειτουργίας των Παιδαγωγικών Τμημάτων στα Πανεπιστήμια της χώρας το 1985 και από τότε μέχρι σήμερα έχει διαγράψει μια σημαντική πορεία. Κατά το παρελθόν η Παιδαγωγική επιστήμη ήταν εισαγόμενη από Έλληνες παιδαγωγούς, οι οποίοι είχαν σπουδάσει παιδαγωγικά σε διάφορες χώρες του εξωτερικού.

Σήμερα εκτός από το χώρο των Πανεπιστημίων, όπου καλλιεργείται η Παιδαγωγική επιστήμη, η Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, ως επιστημονικό, μη κερδοσκοπικό σωματείο, το οποίο συγκροτείται από τους νεότερους Έλληνες παιδαγωγούς, επιδιώκει συστηματικά να συμβάλλει στην πρόοδο της ελληνικής παιδαγωγικής σκέψης με τα διάφορα Πανελλήνια και διεθνή θεματικά Συνέδρια, τα οποία διοργανώνει σε πολλές πόλεις της πατρίδας μας, με την έκδοση του εξαμηνιαίου επιστημονικού περιοδικού της, με τις δημόσιες παρεμβάσεις της και με πολλούς ακόμα τρόπους.

Στην κατεύθυνση αυτή εντάσσεται και το 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο που διοργανώνεται εδώ στα Γιάννενα, με τη συνεργασία της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος και του Εργαστηρίου Διδακτικής και Σχολικής Παιδαγωγικής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Οι θεματικές ενότητες του Συνεδρίου είναι πολλές και σημαντικές, όπως πολλές και σημαντικές είναι και οι εισηγήσεις που θα πραγματοποιηθούν κατά το τριήμερο αυτό. Με την επιλογή μας να πραγματοποιηθούν πολλές εισηγήσεις θα δοθεί η δυνατότητα στους νέους, ιδιαίτερα, ερευνητές και επιστήμονες να έχουν ένα βήμα διαλόγου και να κάνουν την ανακοίνωσή τους, πάντα μέσα στα πλαίσια της παιδαγωγικής και επιστημονικής δεοντολογίας.

Κατά την ανάπτυξη των διαφόρων θεματικών περιοχών είμαι βέβαιος ότι θα δοθούν ενδιαφέρουσες απαντήσεις με το γόνιμο διάλογο που θα γίνει κατά την παρουσίαση των ερευνητικών και θεωρητικών προσεγγίσεων από διακεκριμένες προσωπικότητες στο χώρο των επιστημών της αγωγής, τόσο από την Ελλάδα, όσο και από τους Έλληνες του εξωτερικού και ιδιαίτερα της Κύπρου.

Με αυτές τις σκέψεις θέλω να ευχαριστήσω δημόσια το Διοικητικό Συμβούλιο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος στο πρόσωπο του Προέδρου της, Καθηγητή του Πανεπιστημίου Αθηνών κ. Κωνσταντίνου Μαλαφάντη, για την επιλογή του να πραγματοποιήσει ένα ακόμη Συνέδριο στην πόλη των Ιωαννίνων και να φτάσει έτσι στην πραγματοποίηση τριών Συνεδρίων στα Γιάννενα κατά την τελευταία δεκαετία.

Επίσης ιδιαίτερα ευχαριστώ όλα τα μέλη της Οργανωτικής και Επιστημονικής Επιτροπής για τις προσπάθειες τις οποίες κατέβαλαν ώστε να γίνει πράξη η ιδέα αυτού του Συνεδρίου.

Ευχαριστώ δημόσια το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και ειδικότερα τις σημερινές πρυτανικές αρχές, τον κ. Πρύτανη και τους κ. Αντιπρυτάνεις που αγκάλιασαν το Συνέδριό μας και μας παραχώρησαν το συνεδριακό κέντρο, στο οποίο συγκεντρωθήκαμε σήμερα. Επίσης ένα μεγάλο ευχαριστώ απευθύνω και στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης και Νηπιαγωγών για τη δυνατότητα που έδωσαν στο Συνέδριό μας και αυτή τη φορά να πραγματοποιηθεί στους χώρους του Πανεπιστημίου, εξασφαλίζοντας έτσι την άνετη υλοποίησή του.

Ευχαριστώ τον Συμπρόεδρο της Οργανωτικής Επιτροπής του Συνεδρίου τον Αναπληρωτή Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου μας τον κ. Γεώργιο Νικολάου για τις σημαντικές πρωτοβουλίες που ανέλαβε και τις εντατικές προσπάθειες που κατέβαλε, ώστε να φτάσει το Συνέδριο μέχρι τη σημερινή φάση.

Ευχαριστώ τον Πρόεδρο της Επιστημονικής Επιτροπής του Συνεδρίου μας, τον Καθηγητή του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων κ. Χαράλαμπο Κωνσταντίνου, καθώς και όλα τα μέλη της Επιστημονικής Επιτροπής για τη μελέτη, ταξινόμηση, επεξεργασία και έγκριση των εισηγήσεων που θα παρουσιαστούν στο Συνέδριο.

Ευχαριστώ όλα τα μέλη της Γραμματειακής υποστήριξης, τους εκπαιδευτικούς, τους φοιτητές και τις φοιτήτριες που διέθεσαν τον πολύτιμο χρόνο τους, γιατί χωρίς τη δική τους συμβολή το Συνέδριο αυτό δεν θα μπορούσε να υλοποιηθεί.

Στους χορηγούς του Συνεδρίου μας τις Εκδόσεις Gutenberg και τις Εκδόσεις Διάδραση απευθύνω, εκ μέρους των διοργανωτών του Συνεδρίου, ένα μεγάλο ευχαριστώ για ό,τι συνεισέφεραν στην υλοποίηση του. Ευχαριστώ επίσης τα Μ.Μ.Ε. που πρόβαλαν τη διοργάνωση του Συνεδρίου μας και ενημέρωσαν το κοινό για να το παρακολουθήσει.

Εντελώς ξεχωριστά ευχαριστώ τους εκλεκτούς προσκεκλημένους ομιλητές του Συνεδρίου μας οι οποίοι θα προσφέρουν επιστημονική γνώση και το απαραίτητο κύρος στο διεξαγόμενο Συνέδριο.

Τέλος έρχομαι να ευχαριστήσω όλους εσάς, τους εκλεκτούς συνέδρους που ανταποκριθήκατε στην πρόσκλησή μας και ήρθατε στο Συνέδριό μας στα Γιάννενα από όλα τα μέρη της Ελλάδας και με την παρουσία σας εδώ και τη συμμετοχή σας στη συζήτηση θα κάνετε τους στόχους μας πραγματικότητα.

Κλείνοντας σας καλωσορίζω όλους στο Συνέδριό μας ευχόμενος κάθε επιτυχία στις εργασίες του και ευχάριστη και άνετη διαμονή στα Γιάννενα.

Γιάννενα, 2 Νοεμβρίου 2012

***Θωμάς Μπάκας***
*Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών*
*Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

# Χαιρετισμός του Προέδρου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

*Σεβασμιώτατε,*
*Κύριε Πρύτανη,*
*Κυρία Κοσμήτωρ,*
*Κύριοι Πρόεδροι των Παιδαγωγικών Τμημάτων,*
*Αγαπητές και αγαπητοί Συνάδελφοι,*
*Αγαπητοί φοιτητές και φοιτήτριες,*

Η Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος (έτος ιδρύσως 1981), το επιστημονικό και αναγνωρισμένο σωματείο των Ελλήνων Παιδαγωγών, πραγματοποιεί αυτές τις τρεις ημέρες το 8ο Πανελλήνιο Συνέδριό της. Πάγια τακτική της Εταιρείας μας, με την πραγματοποίηση ανά διετία του Πανελλήνιου Συνεδρίου της (εναλλάξ με το διεθνές), με το σταθερό θέμα προβολής της «Ελληνικής Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής Έρευνας», είναι να παραχωρηθεί το επιστημονικό βήμα σε νέους επιστήμονες-ερευνητές, οι οποίοι καταρτίζονται συστηματικά μέσα από τα Προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών των Πανεπιστημίων, για να παρουσιάσουν τις ερευνητικές προσπάθειές τους και να τις εκθέσουν στην εποικοδομητική κριτική των συναδέλφων τους, όλων των βαθμίδων, να φωτίσουν και να φωτισθούν, ανάμεσα σε ειδικούς ερευνητές των Επιστημών της Αγωγής, αλλά και της εκπαιδευτικής πράξης.

Ιδιαίτερα κατά την μεταπολεμική περίοδο, μια μεγάλη μερίδα κοινωνικών επιστημόνων, θεώρησαν ότι με την εμπειρική έρευνα θα έδιναν απαντήσεις σε πολλά κοινωνικά προβλήματα και θα μελετούσαν πιο αποτελεσματικά τα κοινωνικά φαινόμενα. Αυτό, ως αίτιο και αποτέλεσμα συνέτεινε στη βελτίωση των στατιστικών τεχνικών και των μεθόδων έρευνας και στην αποδοχή της εμπειρικής έρευνας ως τρόπου μελέτης όλων των τομέων των κοινωνικών επιστημών. Με τον καιρό τα απλά στατιστικά μέτρα παραχώρησαν τη θέση τους σε πιο σύνθετες τεχνικές, όπως πολυμεταβλητές μέθοδοι, στοχαστικά μοντέλα κ.ά. με τη συλλογιστική ότι η πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει τα κοινωνικά φαινόμενα μπορεί να αντιμετωπισθεί περισσότερο αποτελεσματικά με στατιστικά μέτρα που έχουν μια πιο σύνθετη προβληματική στη θεωρητική τους σύλληψη και δόμηση.

Η εκπαιδευτική έρευνα ειδικότερα, σύμφωνα με τον ορισμό του καθηγ. Π. Ξωχέλλη (2007), αναφέρεται σε όλες τις παραμέτρους και διαστάσεις της εκπαίδευσης, από τις προϋποθέσεις της έως και τα αποτελέσματά της. Κύριο στόχο της αποτέλεσαν και αποτελούν αφενός θέματα που συνδέονται με δομικά γνωρίσματα της εκπαίδευσης (όπως είναι π.χ. θέματα οργάνωσης της εκπαίδευσης) και αφετέρου συντελεστές και επιμέρους πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως είναι ο εκπαιδευτικός και το έργο του, η σχέση του με το μαθητή, σε κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών στη σχολική τάξη, το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και η μεθόδευση της διδασκαλίας, καθώς και η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή και του εκπαιδευτικού έργου γενικότερα.

Στη χώρα μας, συνήθως, λείπει η τεκμηρίωση για βασικά κοινωνικά και οικονομικά θέματα, με οδυνηρές, συχνά, συνέπειες. Ωστόσο κατά τις τρεις τελευταίες δεκαετίες έχει διεξαχθεί ένας όχι ευκαταφρόνητος αριθμός εκπαιδευτικών ερευνών. Φορέας τους υπήρξε ασφαλώς το Πανεπιστήμιο, οι Εκπαιδευτικές Σχολές, που οπωσδήποτε ενισχύθηκαν με την ίδρυση των Παιδαγωγικών Τμημάτων, τα οποία μετέβαλαν το τοπίο στο χώρο των Α.Ε.Ι. και κυρίως η θεσμοθέτηση μεταπτυχιακών σπουδών α΄ και β΄ (διδακτορικού) κύκλου. Οι εκπαιδευτικές αυτές έρευνες αναφέρονται σε πολλούς τομείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως είναι π.χ. ο ρόλος του εκπαιδευτικού, η μεθόδευση της διδασκαλίας και το σύστημα αξιολόγησης της σχολικής επίδοσης των μαθητών, η διαδικασία επιλογής για την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, οι επαγγελματικές επιλογές των μαθητών, τα προγράμματα διδασκαλίας και τα σχολικά εγχειρίδια, η σχέση εκπαιδευτικού και μαθητή, η εκπαίδευση- επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η διεύθυνση των σχολικών μονάδων κ.λπ. Πρόκειται τόσο για συνθετικές-βιβλιογραφικές (π.χ. ιστορικό-ερμηνευτικές και συγκριτικές) μελέτες, όσο και για εμπειρικές έρευνες με ιδιαίτερη έμφαση στην επισκόπηση ή διερεύνηση πεδίου. Ωστόσο ένα μέρος μόνο των εμπειρικών ερευνών πληρούν τις διεθνείς προδιαγραφές για αξιοπιστία και εγκυρότητα. Εδώ αναδύεται μία ακόμα πρόκληση για τις Παιδαγωγικές Σχολές, όπου λειτουργούν τα Παιδαγωγικά Τμήματα, αλλά και γενικότερα για τις Εκπαιδευτικές Σχολές: διδάσκεται επαρκώς η «Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας» στα Τμήματά μας; Αν όχι, γιατί; Αν ναι, πως; Και ποιοι είναι οι ειδικοί που την διδάσκουν;

Αναδύεται τώρα το ερώτημα αν αξιοποιούνται τα ευρήματα της εκπαιδευτικής έρευνας κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα μας. Η απάντηση δυστυχώς είναι, γενικά, αρνητική. Το υδροκέφαλο «Παιδαγωγικό Ινστιτούτο» είναι θεσμικά εξαρτημένο από το

Υπουργείο Παιδείας, στο οποίο όχι μόνο δεν υποδεικνύει τη λύση των εκπαιδευτικών προβλημάτων, όπως έχει ορισθεί η αποστολή του, αλλά αποδέχεται και επικυρώνει με επιστημονικοφάνεια τις πολιτικές του επιλογές, ενώ το «Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας», στελεχωμένο με πρόσωπα που ούτε καν ανήκουν στον εκπαιδευτικό χώρο, τα τελευταία χρόνια καταδικάστηκε σε επιστημονική συρρίκνωση και τελικά στην καταβρόχθισή του από το υποτελές «Παιδαγωγικό Ινστιτούτο».

Ανάλογα συμπεριφέρεται η Πολιτεία και σε ό,τι αφορά τη χρηματοδότηση και υποστήριξη της εκπαιδευτικής έρευνας, έστω και στα πλαίσια της πενιχρής χρηματοδότησης, που διατίθεται ως ποσοστό του Α.Ε.Π. στην έρευνα γενικά.

Αλλά και η Ευρωπαϊκή Ένωση δεν φαίνεται να αντιμετωπίζει πολύ διαφορετικά την εκπαιδευτική έρευνα και γενικότερα την έρευνα στην περιοχή των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών. Αντίθετα είναι γνωστή η προτίμηση για ό,τι έχει σχέση με τις λεγόμενες έρευνες αιχμής, στις οποίες δεν συμπεριλαμβάνεται βέβαια η εκπαιδευτική έρευνα, καθώς και η γενικότερα τεχνοκρατική και οικονομική αντίληψη της εκπαίδευσης στους κόλπους της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Η σημασία της εκπαιδευτικής έρευνας είναι βασική και θεμελιώδης για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος και ασφαλώς για το μέλλον ενός τόπου. Μάλιστα, επειδή το τελικό αντικείμενο της εκπαιδευτικής έρευνας είναι το παιδί, ως άτομο και μέλος της κοινωνίας, καθώς επίσης ο αυτοπροσδιορισμός του, αλλά και η ομαλή ένταξή του στο κοινωνικό σύνολο, ο κοινωνικός και ο ηθικός προσανατολισμός της εκπαιδευτικής έρευνας εκφράζει και υπαγορεύει και τη μεγάλη ευθύνη του επιστήμονα-ερευνητή απέναντι στο παιδί και την κοινωνία.

Στην προσπάθεια να απαντηθούν όλα αυτά τα επείγοντα πρακτικά και θεωρητικά ζητήματα, αλλά και ειδικότερα ερευνητικά θέματα, ευελπιστούμε και φιλοδοξούμε ότι το 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος θα συνεισφέρει τα μέγιστα, καθώς προσφέρεται το βήμα σε πανεπιστημιακούς διδασκάλους, ερευνητές και εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων να παρουσιάσουν ερευνητικά δεδομένα και εμπειρίες της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης, που μπορούν να αποτελέσουν οδηγό για όλη την εκπαιδευτική κοινότητα, αλλά και τον καθένα χωριστά, ανεξάρτητα από την ιδιότητά του (πανεπιστημιακός, εκπαιδευτικός, φορέας ή γονέας). Κατ' αυτόν τον τρόπο είναι δυνατόν η Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα να αποτελέσει, μεσοπρόθεσμα, την αφετηρία για την επιστημονική και αποτελεσματική επίλυση πολλών προβλημάτων της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης, τα οποία, όσο περνάει ο καιρός και διαρκεί η οικονομική κρίση, θα οξύνονται.

Ως Πρόεδρος της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, εκ μέρους του Διοικητικού Συμβουλίου, σας καλωσορίζω στο 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα την Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Στους επισκέπτες από άλλα μέρη εύχομαι καλή διαμονή και σε όλους τους συνέδρους πολλές επιτυχίες. Ελπίζω ότι μετά την ολοκλήρωση του Συνεδρίου μας θα αποχωρήσουμε όχι με τυπικές απαντήσεις ή έτοιμες και αδιαμφισβήτητες λύσεις, αλλά με περαιτέρω απορίες, αμφιβολίες και νέα επιστημονικά ενδιαφέροντα.

Γνωρίζουμε βέβαια όλοι μας ότι η διοργάνωση ενός μεγάλου Πανελλήνιου Συνεδρίου, όπως το παρόν, προϋποθέτει τον μόχθο πολλών προσώπων, την ηθική, καθώς και την έμπρακτη, αλλά και την υλική συμπαράστασή τους. Οφείλω λοιπόν να ευχαριστήσω θερμά τις Πρυτανικές αρχές του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, τους συναδέλφους της Οργανωτικής Επιτροπής του Συνεδρίου μας, τα μέλη της Επιστημονικής Επιτροπής, τα στελέχη της Γραμματείας, καθώς και τους συναδέλφους του Παραρτήματος Ιωαννίνων της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω τους χορηγούς μας, αλλά και όλους εσάς που μας τιμάτε με τη συμβολή και την παρουσία σας.

Σας ευχαριστώ όλες και όλους, καλή διαμονή και καλή επιτυχία στο Συνέδριό μας.

Ιωάννινα, 2 Νοεμβρίου 2012

***Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης***
*Καθηγητής Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών*
*Πρόεδρος της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*

# Προβλήματα στην εκπαίδευση και προτάσεις αλλαγών, μέσα από το θεατρικό έργο της Έλλης Αλεξίου

***Αλεξία Καπραβέλου***

## ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΑΛΛΑΓΩΝ ΣΤΑ ΘΕΑΤΡΙΚΑ ΕΡΓΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΣ ΑΛΕΞΙΟΥ

Στόχος του παρόντος άρθρου είναι να καταδειχθεί ότι η συγγραφέας και εκπαιδευτικός Έλλη Αλεξίου, μέσα από το θεατρικό της έργο, εκθέτει προβλήματα από τον επιλεκτικό-κατανεμητικό ρόλο του εκπαιδευτικού θεσμού, καθώς και προβλήματα σχέσεων στο σχολείο, και διατυπώνει προτάσεις εκπαιδευτικών αλλαγών. Προκύπτουν δε συμπεράσματα από τη μελέτη του θεατρικού της έργου.

Συγκεκριμένα, στο θεατρικό έργο *Μια Μέρα Στο Γυμνάσιο*, έργο απαγορευμένο κατά τη δικτατορία (Χαραλαμπίδης, 1988: 13), τονίζει, μεταξύ άλλων, πως οι διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολείο χαρακτηρίζονται από αδικία και ανευθυνότητα, αδιαφορία ή φθόνο, αμοιβαία δυσπιστία και επιφυλακτικότητα, προσαρμογή στις κοινωνικές συμβάσεις, πουριτανισμό, ενώ δεν λείπουν περιστατικά κλοπής (Αλεξίου, 1973/1988: 51), φαινόμενα πατριαρχικής νοοτροπίας ή παρενόχλησης (Αλεξίου, 1973/1988: 70-71, 82), κυρίως προς μαθήτριες (Αλεξίου, 1973/1988: 48-49), καθώς και διαπλοκής, στην οποία μετέχουν ακόμα και μαθητές (Αλεξίου, 1973/1988: 63). Η σύνθεση του συλλόγου διδασκόντων δείχνει ότι σοβαροί παράγοντες έλλειψης επικοινωνίας μεταξύ συναδέλφων είναι η διαφορά στη νοοτροπία, στον τρόπο ζωής αλλά και στην ηλικία (Αλεξίου, 1973/1988: 21-22). Οι συζητήσεις τους στο γραφείο είναι άλλοτε μόνον πρακτικού ενδιαφέροντος και άλλοτε χαμηλού επιπέδου, με γκρίνια ή αδιαφορία για την κατ' οίκον εργασία και με θέματα όπως ιδέες για τη μόδα, την ομορφιά, την ατομική περιποίηση και εμφάνιση, τη διάθεσή τους και την κατάσταση υγείας, τον ύπνο, το φαΐ, την αγορά προϊόντων, τη διασκέδαση και τη χαρτοπαιξία (Αλεξίου, 1973/1988: 23-27, 80-84).

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν φαινόμενα ανίας από την πολύωρη ακινησία (Αλεξίου, 1973/1988: 35) και άνισου καταμερισμού των εργασιακών καθηκόντων, που οδηγεί τους πιο ευσυνείδητους στην εργα-

σιακή εξουθένωση (Αλεξίου, 1973/1988: 53). Αρκετοί εκπαιδευτικοί αποδεικνύονται άνθρωποι χωρίς υψηλό μορφωτικό επίπεδο και συντηρητικοποιούνται, υπερπροστατεύοντας τα παιδιά τους και αδιαφορώντας για τα 'ξένα' (Αλεξίου, 1973/1988: 87-88), έτοιμοι να υπακούσουν τυφλά τους ανωτέρους τους, να κάνουν τις πιο αντιδραστικές προτάσεις χωρίς συγκροτημένη επιχειρηματολογία, να ειρωνευτούν και να ανταγωνιστούν συναδέλφους τους (φθονεροί εκπαιδευτικοί μαλώνουν συναδέλφους τους ακόμα και μπροστά στους μαθητές) και να εκμεταλλευτούν μαθητές τους (Αλεξίου, 1973/1988: 60, 77, 79-80, 88).

Η συγγραφέας καλεί τους εκπαιδευτικούς να είναι επιστημονικά και διδακτικά επαρκείς (Αλεξίου, 1973/1988: 71-73), να ανανεώνουν τις γνώσεις τους και να ενημερώνονται για τις τρέχουσες επιστημονικές εξελίξεις (Αλεξίου, 1973/1988: 74). Τους προτείνει ακόμη να ανακαλύψουν τις αρετές κάθε παιδιού, για να το αξιολογήσουν δίκαια και να αναγνωρίσουν την αξία του (Αλεξίου, 1973/1988: 36), να του παρέχουν ασφάλεια (Αλεξίου, 1973/1988: 63, 84-85), να δείχνουν κατανόηση και διάθεση για βοήθεια, ώστε να είναι άξιοι της εμπιστοσύνης των μαθητών, καθώς η συγγραφέας παρατηρεί ότι ο κατατρεγμένος μαθητής εμπιστεύεται να προσφεύγει σε καθηγητή που δείχνει κατανόηση, συμμερίζεται και επιθυμεί να βοηθήσει (Αλεξίου, 1973/1988: 40). Επίσης, πριν επιβληθεί ποινή στον μαθητή για κάποια σοβαρή αντικοινωνική συμπεριφορά, οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκαίο να συνυπολογίσουν πιθανές αντικειμενικές δυσκολίες του παιδιού (π.χ. ορφάνια, φτώχεια) (Αλεξίου, 1973/1988: 39), και βέβαια είναι άδικη η επιλεκτική τιμωρία του αδύναμου, όταν ο πιο δυνατός ή το καθηγητικό πρότυπο εκδηλώνει την ίδια ανεπιθύμητη συμπεριφορά. Η προσβλητική συμπεριφορά προς μαθητή, η αποβολή, η χειροδικία αποτελούν αντιπαιδαγωγικά μέτρα, όταν μάλιστα χρησιμοποιούνται επιλεκτικά, δηλαδή μερικοί μαθητές τιμωρούνται, ενώ άλλοι αφήνονται ασύδοτοι να αυθαιρετούν (Αλεξίου, 1973/1988: 37, 47, 58-60).

Πολύ δε περισσότερο, η συγγραφέας στηλιτεύει την αφηρημένη θεωρητική γνώση που δεν εφαρμόζεται για να υπηρετεί τον άνθρωπο, και καλεί τους εκπαιδευτικούς να αποφεύγουν την απάθεια που οδηγεί στην υποτέλεια προς την εξουσία και στην εξασθένιση του νου, και να συγκρουστούν με τα κακώς κείμενα του σχολείου (Αλεξίου, 1973/1988: 61-62, 77), καθώς αρκετοί εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να αποφύγουν κόπωση, ταλαιπωρία, ευθύνες, με αποτέλεσμα να είναι αδιάφοροι προς τους μαθητές και αναίσθητοι. Αυτή η παραίτηση, η απάθεια, η ειρωνεία απέναντι σε όλα οδηγεί στην κολακεία προς την εξουσία, στην προσαρμοστικότητα, στον κυνισμό, στις ατομικές επιδιώξεις, αλλά έχει ως τίμημα την περιορισμένη σκέψη και την

εξασθένιση των γνωστικών λειτουργιών (Αλεξίου, 1973/1988: 23-26, 31, 34-35, 73, 76, 85, 91).

Σκοπός της συγγραφέως είναι η πάταξη της αδικίας (Γιακουμάκη, 1979: 243), καθώς το θέμα του έργου *Μια Μέρα Στο Γυμνάσιο* είναι η τιμωρία ενός μαθητή λόγω μιας αντικαθεστωτικής πολιτικής του δήλωσης, για να αποδείξει ο σύλλογος διδασκόντων πως υπηρετεί πιστά την εξουσία. Τα ελαφρυντικά του μαθητή και η ανθρωπιστική διάσταση απορρίπτονται, μπροστά στα προσωπικά συμφέροντα και στον κίνδυνο απώλειας των κεκτημένων. Αυτό σημαίνει πως ο μέτριος εκπαιδευτικός, προκειμένου να υπηρετήσει τα συμφέροντά του, πνίγει τη φωνή της δικαιοσύνης που προέρχεται από «την ευθυκρισία και παρρησία των μαθητών» (Αλεξίου, 1988: 16-17).

Στο θεατρικό έργο *Όλα ερζάτς* σατιρίζει τον λογιοτατισμό και την επιτηδευμένη, έμμεση σχολική γλώσσα, που μάλιστα χρησιμοποιούν και οι εκπαιδευτικοί για να εκλογικεύσουν τα σχολικά προβλήματα, τις συνεχείς εκπαιδευτικές 'μεταρρυθμίσεις' που ταλαιπωρούν τους μαθητές, καθώς και το επίπονο και άχρηστο αναλυτικό πρόγραμμα. Αντιπροτείνει δωρεάν βιωματική μάθηση για όλους και κατάργηση των εξετάσεων (Αλεξίου, 1978/1982γ: 15-17, 19-21). Στο θεατρικό έργο *Μόνο από αγάπη* αναφέρεται στη σταδιακή σωματική και διανοητική ωρίμανση των μαθητών (Αλεξίου, 1986β: 88), και στο σκετς *Ανταλλαγή προϊόντων* δέχεται τις ατομικές διαφορές ως προς την ακαδημαϊκή επίδοση, στηλιτεύει τις οικογενειακές δαπάνες για το σχολείο και την παραπαιδεία και θίγει το φόρτο εργασίας και την αγωνία των παιδιών για τη βαθμολογία, καθώς και την πικρία τους για τους χαμηλούς βαθμούς, που οδηγεί στην αναγκαιότητα να αναπτύξουν ένα ασφαλές περιβάλλον αλληλοβοήθειας (Αλεξίου, 1978/1982α: 63-65, 70).

Την αποτελεσματικότερη μάθηση με το πείραμα, καθώς και την ενότητα και χειραφέτηση εκπαιδευτικών και μαθητών προτείνει η Αλεξίου στο θεατρικό έργο *Έτσι κάηκε το δάσος* (Αλεξίου, 1986α: 11, 21), ενώ στο *Τρεις μήνες παίζαμε μαζί* παρουσιάζει το άνοιγμα του σχολείου ως αποχαιρετισμό της θάλασσας, της ξεκούρασης και της ξενοιασιάς (Αλεξίου, 1978/1982δ: 74-75). Στο *Όλα για το καλό* σατιρίζει τις πιεστικές φιλοδοξίες των γονέων προς τα παιδιά τους, προσθέτοντας τον οικογενειακό παράγοντα στα σχολικά προβλήματα (Αλεξίου, 1978/1982β: 53-54, 56).

## ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΝΤΑΣ ΟΙΚΟΥΜΕΝΙΚΑ ΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΗΜΕΡΑ

Η επικαιρότητα των αρχών της Έλλης Αλεξίου είναι πασιφανής. Από την

τρέχουσα διεθνή βιβλιογραφία φαίνεται, καταρχήν, ότι τα προβλήματα κάλυψης των κενών από εκπαιδευτικούς λειτουργούς στις σχολικές μονάδες θα μπορούσαν να αμβλυνθούν με τους εκπαιδευτικούς να υπηρετούν κοντά στον τόπο κατοικίας τους, για να εξοικειώνονται οι μαθητές με δραστηριότητες μάθησης, ενώ χρειάζονται καλύτερες συνθήκες εργασίας και υλικοτεχνική υποδομή (Ghuman & Lloyd, 2010), καθώς και δίκαιη μεταχείριση των μαθητών, για να μην επηρεαστεί αρνητικά η σχολική τους σταδιοδρομία (Dalbert et al., 2007). Συγκεκριμένα, μια υποστηρικτική τάξη και ένα σχολικό κλίμα μέριμνας συντελεί τα μέγιστα σε μια αποτελεσματική κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση και σε ένα ασφαλές σχολικό περιβάλλον. Μαθητοκεντρικές πρωτοβουλίες, ο προσανατολισμός του σχολείου στην προαγωγή του σεβασμού, της εμπιστοσύνης και της αμοιβαιότητας, η καλλιέργεια του διαλόγου, η κριτική σκέψη, η εσωτερική αξιολόγηση του σχολείου, η επίλυση προβλημάτων, η διατύπωση προτάσεων, η λήψη αποφάσεων, η μείωση της αρνητικής ή ριψοκίνδυνης συμπεριφοράς και η θετική συμπεριφορά από όλους τους εμπλεκόμενους συμβάλλουν όχι μόνον στην αποτροπή της επιθετικότητας και της σχολικής διαρροής αλλά και στην ενεργό εμπλοκή στη σχολική κοινότητα για την ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής (Elias, 1998).

Για την επίτευξη αυτών των στόχων, ειδικά σε ό,τι αφορά τα ευάλωτα παιδιά που δυσκολεύονται να συμμετέχουν στα μαθήματα και που χρειάζονται εκπαιδευτικούς να τα εμπνέουν και να τα παρέχουν κίνητρα, θα ήταν εποικοδομητική η επιβράβευση των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε δυσμενές κλίμα τάξης, όπου θα είναι ελεύθεροι να δοκιμάζουν ποικίλες και ευέλικτες μεθόδους διδασκαλίας και να διακινδυνεύουν, ενώ σε τέτοια ανοίκεια ή ανιαρά περιβάλλοντα θα ήταν προβληματική μια ανεπαρκής διδασκαλία που εμποδίζει την ανάληψη δράσεων και τη δημιουργικότητα, λόγω έλλειψης ευκαιριών κατάρτισης ή λόγω της διοίκησης του σχολείου (Forshaw, 2009).

Ωστόσο, τα ενδιαφέροντα σχολεία δεν μπορεί παρά να είναι και δημοκρατικά σχολεία, καθώς η δημοκρατική εκπαίδευση δίνει τη δυνατότητα σε όλους να σκέπτονται και να δρουν σύμφωνα με τις ανάγκες τους και τις δυνατότητές τους αλλά και να συνεισφέρουν στους άλλους και στον κόσμο. Πρόκειται για ένα επαναστατικό κάλεσμα για την εξάλειψη της καταπίεσης όσων ιστορικά έχουν περιθωριοποιηθεί και στερηθεί εκπαίδευσης, για τον πολυπολιτισμό και τη χειραφέτηση των σωμάτων, του νου, των κοινοτήτων και της πνευματικής ζωής των καταπιεσμένων πληθυσμών. Η διδασκαλία για την κοινωνική δικαιοσύνη στοχεύει στην κοινωνική συνείδηση

ως την ελευθερία. Πρακτικά στο σχολείο εμπεριέχει παρατήρηση, ενεργητική ακρόαση, διατύπωση κατάλληλων ερωτήσεων εν ευθέτω χρόνω, αλληλεπίδραση-διαπραγμάτευση-επικοινωνία με διαφοροποιημένα υποκείμενα σε μια πλουραλιστική και δημοκρατική κοινωνία, προσανατολισμό στη δράση, αλλά και αποκάλυψη των ανισοτήτων ως προς την άσκηση εξουσίας, τα προνόμια, την κατανομή σπανίων πόρων όπως και δικαιωμάτων και ευθυνών, καθώς και την απόρριψη του εθνικισμού, ρατσισμού και σεξισμού (Wallace, 2000), πράγμα που στις κοινωνίες ανισότητας δεν μπορεί ασφαλώς να εξαλειφθεί παρά μόνον να περιοριστεί.

Παράλληλα, ανακύπτει μείζον το πρόβλημα της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών –που εκδηλώνεται με τον συναδελφικό ανταγωνισμό για την κυριαρχία, την αντίσταση στην καινοτομία, την εμμονή στα μέσα των δραστηριοτήτων και όχι στα αποτελέσματά τους, την παθητικότητα και την παραίτηση, και είναι επιζήμια για την πρόοδο του παιδιού– και η συνακόλουθη αναγκαιότητα επίλυσης του προβλήματος της επαγγελματικής εξουθένωσης, με την παροχή κινήτρων στον εκπαιδευτικό να αναδείξει τις γνώσεις και δεξιότητές του δημιουργικά (Cunningham, 1983), αποφεύγοντας να αφοσιώνεται ολοκληρωτικά στην εργασία, να τρέφει υπερβολικές προσδοκίες επαγγελματικής τελειότητας για τον εαυτό του ή να επικεντρώνεται στις αρνητικές συμπεριφορές των άλλων, αλλά στα προσωπικά του θετικά χαρακτηριστικά χωρίς ναρκισσισμό και ανταγωνισμό. Είναι επιβλαβής για τους μαθητές τόσο ο κυνισμός όσο και η αδιαφορία του εκπαιδευτικού, που εξηγούνται από την ανασφάλειά του για την απώλεια προσωπικού επαγγελματικού ελέγχου και αυτονομίας, σε συνδυασμό με τις υψηλές του απαιτήσεις, τη χρονική πίεση, το αρνητικό κλίμα μεταξύ συναδέλφων ή με τη διοίκηση (Brenninkmeijer et al., 2001. Skaalvik & Skaalvik, 2009), τα προβλήματα των μαθητών (διαταραχές της συμπεριφοράς και δυσχέρειες μάθησης) (Skaalvik & Skaalvik, 2009) και τις αρνητικές σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών. Αντιθέτως, είναι αναγκαία η επίλυση των σχολικών προβλημάτων συνεργατικά, η προαγωγή της επαγγελματικής επάρκειας, ενδυνάμωσης και ευεξίας των εκπαιδευτικών (Pyhältö et al., 2011), μεταξύ άλλων μέσα από την τέχνη (Stern & Cox, 1993), η συνεργασία μεταξύ συναδέλφων και το ενδιαφέρον τους για τη διδασκαλία (Teven, 2007), η αίσθηση της προσωπικής επίτευξης ενάντια στην αποπροσωποποίηση, η μαθητική συμμετοχή που να έχει νόημα για το παιδί για την πρόληψη της μαθητικής αρνητικής συμπεριφοράς, η θωράκιση του σχολείου γύρω από τις αρχές των δικαιωμάτων, του σεβασμού και της υπευθυνότητας (Covell et al., 2009). Μια σύγχρονη θεώρηση των δικαιωμάτων θα μπορούσε να απορρέ-

ει, μεταξύ άλλων, από τη Διακήρυξη της Ανεξαρτησίας των ΗΠΑ, τον αμερικανικό Νόμο για τα Δικαιώματα όλων των Ομάδων, την Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου το 1948 και τη Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Παιδιού.

## ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΟΝΤΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΗΜΕΡΑ

Είναι γνωστό ότι κυριαρχεί το ελληνοχριστανικό σχολείο την εποχή που η συγγραφέας υπηρέτησε στην εκπαίδευση, και αυτός ο αυταρχισμός και συντηρητισμός είναι και σήμερα υφέρπων, αν όχι έκδηλος. Ωστόσο, το μεγαλύτερο σχολικό πρόβλημα στην ελληνική πραγματικότητα σήμερα φαίνεται να είναι, εκτός από την προσπάθεια κατάργησης της δωρεάν παιδείας για όλους, η συνεχώς αυξανόμενη επιθετικότητα, σωματική και ψυχολογική, και γενικά οι δυσαρμονικές σχέσεις στο σχολείο, που θίγονται και στο έργο της Έλλης Αλεξίου. Τη διαμόρφωση καλών διαπροσωπικών σχέσεων, την προσωπική αναγνώριση, καθώς και την ενθάρρυνση για αυτομάθηση και προσωπική πρόοδο φαίνεται να έχουν μεγάλη ανάγκη οι μαθητές, ιδίως όσοι προέρχονται από μη ευνοημένα οικονομικοκοινωνικά περιβάλλοντα, σε ένα ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα που χαρακτηρίζεται από ανεπαρκή αξιολόγηση, γραφειοκρατία, συγκεντρωτισμό, πολλαπλές και αιφνίδιες 'μεταρρυθμίσεις', δογματισμό κλπ. (Papastylianou et al., 2009).

Σε έγγραφο του Συνηγόρου του Παιδιού, τμήμα του Συνηγόρου του Πολίτη, προτείνονται μακροπρόθεσμες υποδομές και μέτρα για την αντιμετώπιση της σχολικής επιθετικότητας, τα οποία θα μπορούσαν να μετριάσουν, αν όχι να προλάβουν και τον ανερχόμενο κοινωνικό εκφασισμό σήμερα και στο μέλλον:

- «Διαμόρφωση καλού σχολικού κλίματος επικοινωνίας, διαλόγου και εμπιστοσύνης, ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές».
- «Παρακολούθηση και προστασία των μελών της σχολικής κοινότητας από οποιαδήποτε απειλή ή άσκηση βίας σε βάρος τους. Κάθε εκπαιδευτικός ή μαθητής θα πρέπει να εκφράζει ελεύθερα τις απόψεις του ή τα παράπονά του και εφόσον χρειάζεται, να λαμβάνει εγγυήσεις για την αποτροπή της επανάληψης βλαπτικών συμπεριφορών».
- «Επαρκής ενημέρωση των μαθητών και επικοινωνία στις τάξεις, σχετικά με την άσκηση, το σεβασμό και την προστασία των δικαιωμάτων όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Ειδικότερα, θα πρέπει να γίνονται συζητήσεις και ενημερώσεις σχετικά με την άσκηση

βίας, πώς εκδηλώνεται αλλά και για τους τρόπους που μπορεί να αποτραπεί με την συνδρομή όλων».

- «Καθιέρωση διαδικασιών ακρόασης με την συνδρομή του Προϊσταμένου Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης, όταν εκδηλώνεται ένα περιστατικό βίας και ανάθεση ρόλων συμβούλων σε εκπαιδευτικούς με ειδικές γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να εξηγούν τις συμπεριφορές τους, να εκφράζουν τις απόψεις τους, να επικοινωνούν ύστερα από την εκδήλωση βίαιων ενεργειών και να γίνεται προσπάθεια συμφιλίωσης μεταξύ των εμπλεκόμενων».
- «Επιβολή κυρώσεων ύστερα από προσεκτική ακρόαση των μερών και με την συνδρομή του Σχολικού Συμβούλου αλλά και του Προϊσταμένου Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης, όπου αυτή κρίνεται αναγκαία».
- «Ενίσχυση του ρόλου των μαθητών στη διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων, ενδεχόμενα μέσα από τη δημιουργία ομάδων φιλίας ή διαμεσολάβησης».
- «Ανάπτυξη προαιρετικών ομαδικών δραστηριοτήτων που ενδιαφέρουν τους μαθητές και βοηθούν στην καλλιέργεια στενότερων δεσμών και σχέσεων συνεργασίας μεταξύ τους (π.χ. ομάδες εφημερίδας, περιοδικού, αθλητισμού, ιστολογίου κ.τ.λ.)».
- «Τακτική επικοινωνία με τους γονείς και ευαισθητοποίησή τους, έτσι ώστε να βρίσκονται κοντά στα παιδιά τους και στους προβληματισμούς τους» (Τμ. Μαθητικών Θεμάτων της Δ/νσης Σπουδών Δ.Ε. του Υ.Δ.Β.Μ.Θ., Α.Π. 18890/Γ2/14-2-2011).

## ΠΗΓΕΣ

Αλεξίου, Έλλη (1973/1988[3]). *Μια μέρα στο Γυμνάσιο. Θέατρο*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Αλεξίου, Έλλη (1988). Προλογικό σημείωμα. Στο: Έλλη Αλεξίου (1973/1988[3]), *Μια μέρα στο Γυμνάσιο. Θέατρο*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Αλεξίου, Έλλη (1978;/1982α). Ανταλλαγή προϊόντων. Στο: Έλλη Αλεξίου, *Παίζομε κουκλοθέατρο; Θέατρο*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Αλεξίου, Έλλη (1978;/1982β). Όλα για το καλό. Στο: Έλλη Αλεξίου, *Παίζομε κουκλοθέατρο; Θέατρο*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Αλεξίου, Έλλη (1978;/1982γ). Όλα ερζάτς. Στο: Έλλη Αλεξίου, *Παίζομε κουκλοθέατρο; Θέατρο*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Αλεξίου, Έλλη (1978;/1982δ). Τρεις μήνες παίζαμε μαζί. Στο: Έλλη Αλεξίου, *Παίζομε κουκλοθέατρο; Θέατρο*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Αλεξίου, Έλλη (1986α). Έτσι κάηκε το δάσος. Στο: Έλλη Αλεξίου, *Έτσι κάηκε το δάσος. Μόνο από αγάπη. Θέατρο*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Αλεξίου, Έλλη (1986β). Μόνο από αγάπη. Στο: Έλλη Αλεξίου, *Έτσι κάηκε το δάσος. Μόνο από αγάπη. Θέατρο*. Αθήνα: Καστανιώτης.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Brenninkmeijer, Veerle, Vanyperen, Nico W., & Buunk, Bram P. (2001). I am not a better teacher, but others are doing worse: burnout and perceptions of superiority among teachers. *Social Psychology of Education, 4*, 259-274.

Γιακουμάκη, Ελευθερία (1979). Παιδαγωγικά προβλήματα από το θεατρικό έργο «Μια μέρα στο Γυμνάσιο». Στο συλλογικό *Έλλη Αλεξίου. Μικρό αφιέρωμα*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Covell, Katherine, McNeil, Justin K., & Howe, R. Brian (2009). Reducing Teacher Burnout by Increasing Student Engagement: A Children's Rights Approach. *School Psychology International, 30*, 282-290.

Cunningham, William G. (1983). Teacher burnout – solutions for the 1980s: a review of the literature. *The Urban Review, 15*(1), 37-51.

Dalbert, Claudia, Schneidewind, Ulrike, & Saalbach, Annett (2007). Justice judgments concerning grading in school. *Contemporary Educational Psychology, 32*, 420-433.

Elias, Maurice J. (1998). Resolving Conflict and Preventing Violence, School Failure and Dropout, And Related Problem Behaviors. *NASSP Bulletin, 82*, 1-6.

Forshaw, Dawn (2009). Let teachers off the leash and kill off boring school lessons. *Community Care, 1755*, 23.

Ghuman, Sharon, & Lloyd, Cynthia (2010). Teacher Absence as a Factor in Gender Inequalities in Access to Primary Schooling in Rural Pakistan. *Comparative Education Review, 54*(4), 539-554.

Papastylianou, Antonia, Kaila, Maria, & Polychronopoulos, Michael (2009). Teachers' burnout, depression, role ambiguity and conflict. *Social Psychology of Education, 12*, 295-314.

Pyhältö, Kirsi, Pietarinen, Janne, & Salmela-Aro, Katariina (2011). Teacher – working-environment fit as a framework for burnout experienced by Finnish teachers. *Teaching and Teacher Education, 27*, 1101-1110.

Skaalvik, Einar M., & Skaalvik, Sidsel (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher*

*Education, 25*, 518-524.
Stern, Abby, & Cox, James (1993). Teacher Burnout: The Dull Reality. *Music Educators Journal, 80*(3), 33-36, 49.
Teven, Jason J. (2007). Teacher Temperament: Correlates with Teacher Caring, Burnout, and Organizational Outcomes. *Communication Education, 56*(3), 382-400.
Wallace, Barbara C. (2000). A Call for Change in Multicultural Training at Graduate Schools of Education: Educating to End Oppression and for Social Justice. *Teachers College Record, 102*(6), 1086-111.
Χαραλαμπίδης, Γιώργος (1988). Πρόλογος. Στο: Έλλη Αλεξίου (1973/1988[3]), *Μια μέρα στο Γυμνάσιο. Θέατρο*. Αθήνα: Καστανιώτης.

## ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΑ ΕΓΓΡΑΦΑ

Τμήμα Μαθητικών Θεμάτων της Διεύθυνσης Σπουδών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Υπουργείου Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (Α.Π. 18890/Γ2/14-2-2011). *Αποτύπωση καλών πρακτικών σχολικών μονάδων Δ.Ε. για την πρόληψη και αντιμετώπιση της βίας και επιθετικότητας μεταξύ μαθητών*.

## ABSTRACT

This presentation aims to discuss that, through drama, Elli Alexiou, a Greek author and teacher, exposes problems of the selective-distributional role of school institution, as well as communication problems in school, and to examine some considerable proposals for education changes that she makes. In her drama, *Μια Μέρα Στο Γυμνάσιο*, she stresses that interpersonal relations in school are characterized by carelessness or jealousy, mutual suspicion and reservation, adjustment to social conformity, and puritanism, while phenomena such as patriarchic attitude or molestation especially to girls, and dodge dealing for serving personal interests, even among pupils, are not ought of sight in the school environment. Personnel synthesis shows that serious factors, leading to absence of communication among colleagues, are the difference in thought, life style, and age. Teachers confront phenomena, such as boredom derived form the long-lasting stagnancy, and unequal distribution of tasks that lead to professional burnout of the most conscientious educators. Many teachers are conservatized, overprotecting their children and being indifferent to other ones, and generally are proved

to be humans with paedia/culture not of high quality, ready to blindly obey their superiors, to speak ironically about their colleagues, and to exploit their students. The author asks teachers to discover every child's advantages, in order to assess him/her justly, and to show some understanding and availability for aid, so that they worth their pupils' trust. In parallel, before a punishment to a pupil for a serious anti-social behavior, it is vital for teachers to co-consider some probable objective difficulties that the child faces, and surely it is unfair for the school to punish the most forceless one, as far as the dominant one or the directive model displays the same unwelcome behavior. Moreover, the author castigates on the abstract theoretical knowledge that does not serve to the humanity, and she asks teachers to avoid apathy, that leads to subordination to authority and to debilitation of mind, and to conflict with school malignity. In her drama called *Όλα ερζάτς* she satirizes the mannerist, indirect school language, which also teachers use to rationalize school problems, the constant education 'reforms' that persecute students, as well as the painful and useless curriculum. She proposes learning for free and for all, through experience, and abolition of examinations. In the sketch called *Ανταλλαγή προϊόντων* she reprimands school system for family expenses for school and for private adjunct courses, and she admonishes it for the load of tasks, agony for the exams, and bitterness due to low marks that children undergo. However, this is likely to help them being driven to the necessity of developing a secure environment of solidarity and mutual assistance. Alexiou suggests unity and emancipation of teachers and students in *Έτσι κάηκε το δάσος*. In another play, called *Τρεις μήνες παίζαμε μαζί* she criticizes every new school year as a farewell to life of riley, whereas in *Όλα για το καλό* she satirizes the oppressive parents' ambitions for their children, adding the family factor to problems of schooling.

***Αλεξία Καπραβέλου***
*M.Ed., Υπ. Διδάκτωρ Παντείου Πανεπιστημίου*
*Στρ. Μακρυγιάννη 41 – 38333 Βόλος*
*Τηλ. 699 39 83 605*
*akaprave@gmail.com, akaprave@sch.gr*

# ΑΠΟΛΟΓΙΣΜΟΣ
# 8ου ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

# Απολογισμός του 8ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

***Χαράλαμπος Κωνσταντίνου***

*Κυρίες και κύριοι σύνεδροι,*

Βρισκόμαστε στην τελευταία μέρα και για να κυριολεκτήσουμε στην τελευταία ώρα, κατά την οποία ολοκληρώνονται οι διεργασίες του 10ου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με τίτλο «Λογοτεχνία και Παιδεία». Με βάση τα ακόλουθα κριτήρια: τον αριθμό και την ποιότητα των εισηγήσεων, τον μεγάλο αριθμό των παράλληλων συνεδριών τον, επίσης, μεγάλο αριθμό των συνέδρων, το ευρύ πλαίσιο των θεματικών περιοχών, την αισθητή συμμετοχή και το μεγάλο ενδιαφέρον των συνέδρων και, γενικά, τα θετικά μηνύματα που δεχτήκαμε κατά τη διάρκεια διεξαγωγής του συνεδρίου, εκτιμούμε ότι το 10ο Συνέδριο, που διοργάνωσε η Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, σε συνεργασία με τα δύο Παιδαγωγικά Τμήματα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και το Σύνδεσμο Φιλολόγων Ιωαννίνων, ολοκληρώνεται, κατά τη δική μου προσωπική εκτίμηση, με μεγάλη επιτυχία.

Θα δώσουμε μερικά μόνο στατιστικά στοιχεία, που έχουν, όμως, τη σημασία τους. Οι σύνεδροι ανήρθαν σε τετρακόσιους είκοσι, εκ των οποίων περίπου οι μισοί ήταν εισηγητές.

Το 10ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας ξεκίνησε τις εργασίες του την Παρασκευή το απόγευμα με δύο κεντρικές ομιλίες στην ολομέλεια των συνέδρων στο Συνεδριακό Κέντρο του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και, συγκεκριμένα, στην αίθουσα «Κάρολος Παπούλιας». Κατά την πρώτη αυτή ημέρα, η προσέλευση των συνέδρων ήταν πολύ μεγάλη, σε σημείο πληρότητας της συγκεκριμένης αίθουσας. Την έναρξη του Συνεδρίου τίμησαν με την παρουσία τους ο Πρόεδρος του Συμβουλίου Ιδρύματος του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων κ. Σουκάκος, ο Πρύτανης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων κ. Καψάλης, οι Πρόεδροι των δύο Παιδαγωγικών Τμημάτων της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, ο Αναπληρωτής Περιφερειακός Διευθυντής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου, καθώς και στελέχη της Εκπαίδευσης, εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης και μεγάλος αριθμός προπτυχιακών και μεταπτυχιακών φοιτητών.

Οι εργασίες του Συνεδρίου συνεχίστηκαν το Σάββατο και την Κυριακή στα αμφιθέατρα και τις αίθουσες του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και της Σχολής Επιστημών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Οι θεματικές ενότητες, στις οποίες εντάχθηκαν οι εισηγήσεις των συνέδρων, ήταν τέτοιας ευρύτητας που δεν άφηναν περιθώρια για να βρεθεί κάποια εισήγηση εκτός θεματικής περιοχής των Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών. Συγκεκριμένα, οι θεματικές ενότητες ήταν οι ακόλουθες δεκαέξι:

Η λογοτεχνία ως μορφωτικό στοιχείο του πολιτισμού

Αρχαία ελληνική λογοτεχνία και Παιδεία

Νεοελληνική λογοτεχνία και Παιδεία

Παιδαγωγικές διαστάσεις της λογοτεχνίας

- Λογοτεχνία και Αγωγή
- Λογοτεχνία και κριτική σκέψη
- Λογοτεχνία και πολυπολιτισμικότητα
- Λογοτεχνία και πολιτική αγωγή
- Λογοτεχνία, στοχασμός, ωριμότητα

Ψυχολογικές διαστάσεις και ερμηνείες της λογοτεχνίας

- Λογοτεχνία και ηθική ανάπτυξη
- Λογοτεχνία και ανάπτυξη της προσωπικότητας
- Λογοτεχνία και συναισθηματική νοημοσύνη
- Λογοτεχνία και Ψυχανάλυση

Λογοτεχνία και σχολείο. Ζητήματα διδακτικής και εφαρμογές

- Λογοτεχνική θεωρία και διδακτική πράξη
- Τα σχολικά βιβλία λογοτεχνίας της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης – Παιδαγωγική και μεθοδολογική κριτική
- Τα Αναλυτικά Προγράμματα του μαθήματος της λογοτεχνίας – Παιδαγωγική και μεθοδολογική κριτική
- Η ξένη λογοτεχνία στην εκπαίδευση
- Λογοτεχνία και γλωσσική διδασκαλία
- Τα αναγνωστικά βιβλία των λογοτεχνών

Διεπιστημονικές προσεγγίσεις της λογοτεχνίας

Λογοτεχνία και Θέατρο

Λογοτεχνία και Ιστορία

Λογοτεχνία και Λαογραφία

Λογοτεχνία και Κινηματογράφος

Λογοτεχνία και Φύλο

Λογοτεχνία για παιδιά και νέους. Θεωρητικά και μεθοδολογικά Ζητήματα

- Η έρευνα στο χώρο της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους
- Η παιδική λογοτεχνία και η διδασκαλία της

Το λαϊκό και το έντεχνο παραμύθι

Καλλιέργεια και ανάπτυξη της Φιλαναγνωσίας

- Ο ρόλος του σχολείου και της σχολικής βιβλιοθήκης
- Προγράμματα Φιλαναγνωσίας στο σχολείο
- Προγράμματα Φιλαναγνωσίας σε κοινωνικές ομάδες

Λογοτεχνία και Ειδική Αγωγή.

Όπως γίνεται αντιληπτό, οι θεματικές ενότητες αντιπροσωπεύουν ένα μεγάλο φάσμα από τη θεματολογία της Λογοτεχνίας, της Εκπαίδευσης και της Παιδείας γενικότερα.

Από τις συχνές επισκέψεις που έγιναν στις αίθουσες των παράλληλων συνεδριών και τα μηνύματα που λάβαμε στις κατ' ιδίαν συζητήσεις, διαπίστωσα ότι παρέστη ικανοποιητικός αριθμός συνέδρων, και ορισμένες εξ αυτών εμφάνιζαν μεγάλη επισκεψιμότητα. Επίσης, ακούσαμε εισηγήσεις υψηλού επιπέδου, ενώ κάποιες ήταν πραγματικά εξαιρετικές και πολύ ενδιαφέρουσες, και, μάλιστα, από νέους ερευνητές και επιστήμονες. Αυτό ήταν ένα πολύ ενθαρρυντικό σημάδι για την Παιδαγωγική επιστήμη και την εκπαιδευτική κοινότητα.

Αυτό σημαίνει ότι η Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος δημιούργησε ευνοϊκές συνθήκες για να αναδειχτούν πορίσματα και ευρήματα ερευνών και επιστημονικών πραγματεύσεων, δίνοντας τη δυνατότητα συμμετοχής σε νέους επιστήμονες, σε στελέχη της εκπαίδευσης αλλά και σε έμπειρα μέλη Δ.Ε.Π. Ο αριθμός των περίπου εκατόν πενήντα εισηγήσεων που παρουσιάστηκαν είναι το καλύτερο τεκμήριο για αυτόν τον ισχυρισμό, δημιουργώντας πραγματικά ένα κλίμα επιστημονικού οργασμού. Θα υποστηρίζαμε με μια λαϊκή έκφραση ότι παρουσιάστηκαν εισηγήσεις για «όλες τις προτιμήσεις», παρέχοντας τη δυνατότητα στους συνέδρους να έχουν μεγάλο δίλημμα επιλογής. Και το ενδιαφέρον είναι ότι αυτό συνέβη σε μια περίοδο που η χώρα μας μαστίζεται από μια μεγάλη, τουλάχιστον, οικονομική κρίση.

Θεωρούμε πολύ σημαντικό γεγονός να ερευνώνται όλα τα πεδία της Παιδαγωγικής επιστήμης, καθώς και των άλλων συγγενικών επιστημών, διότι με τον τρόπο αυτό παράγεται αυτοδύναμη και νέα γνώση, η οποία είναι χρήσιμη όχι μόνο για τις ίδιες τις επιστήμες και την πρόοδό τους, αλλά και την εκπαίδευση, το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής και την ίδια την κοινωνία από την οποία αξιοποιείται. Αυτό το γεγονός αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα, αν λάβει κανείς υπόψη του ότι η Παιδαγωγική επιστήμη μετά τη δεκαετία του '80 αρχίζει να στέκεται στέρεα στα πόδια της και να καθιερώνε-

ται στη χώρα μας ως αυτοδύναμη και ισότιμη με τις άλλες επιστήμη. Η Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος με τα Παραρτήματά της ανά τα Πανεπιστήμια της χώρας έχει παίξει σημαντικό ρόλο σε αυτήν την εξέλιξη, διαμορφώνοντας και παρέχοντας τις ευκαιρίες και τις δυνατότητες σε νέους αλλά και, συνολικά, σε όλους τους επιστήμονες της Παιδαγωγικής, και όχι μόνο, να συμμετέχουν στα συνέδριά της και στο περιοδικό της και με την έννοια αυτήν να δημοσιοποιούνται τα ερευνητικά και θεωρητικά της ευρήματα, συμβάλλοντας με τον τρόπο αυτό στην παραπέρα εξέλιξη και καθιέρωσή της.

Στο σημείο αυτό θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε θερμά τον Πρύτανη του Πανεπιστημίου μας Καθηγητή κ. Γεώργιο Καψάλη, που ανέλαβε να εισηγηθεί το πολύ ενδιαφέρον θέμα του, καθώς και για την εν γένει συμβολή του στη διεξαγωγή του Συνεδρίου. Επίσης, τον Πρόεδρο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος Καθηγητή κ. Κωνσταντίνο Μαλαφάντη, που είχε την έμπνευση και εισηγήθηκε το θέμα του Συνεδρίου μας για τη σχέση Λογοτεχνίας και Παιδείας. Θέλουμε, επίσης, να ευχαριστήσουμε θερμά όλα τα μέλη της Επιστημονικής Επιτροπής για τη συνδρομή τους στη διαμόρφωση του επιστημονικού περιεχομένου των εργασιών.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ και έναν μεγάλο έπαινο απευθύνουμε στην Πρόεδρο της Οργανωτικής Επιτροπής, κ. Μαρία Πουρνάρη, που σήκωσε ένα μεγάλο βάρος του, καθώς και τα υπόλοιπα μέλη της Επιτροπής. Ευχαριστούμε, βεβαίως, και τη συντονίστρια, κ. Χατζησάββα Αικατερίνη και τα μέλη της γραμματειακής υποστήριξης, τα οποία, όλα μαζί, με τεράστιους κόπους έφεραν σε αίσιο πέρας ακόμη και τις λεπτομέρειες αυτού του πολύ μεγάλου Συνεδρίου. Θέλουμε, επίσης, να ευχαριστήσουμε τους Προέδρους των Παιδαγωγικών Τμημάτων της Σχολής Επιστημών Αγωγής για όλες τις διευκολύνσεις που παρείχαν για την εύρυθμη διεξαγωγή του Συνεδρίου, καθώς και τον Πρόεδρο του Συνδέσμου Φιλολόγων Ιωαννίνων για την αρμονική συνεργασία μας.

Ασφαλώς πρέπει να ευχαριστήσουμε όλα τα θεσμικά στελέχη της Εκπαίδευσης για τη συνδρομή τους στην επίτευξη των οργανωτικών και μη στόχων του Συνεδρίου. Να ευχαριστήσουμε, βεβαίως, και όποιον άλλο συνέβαλε με τον έναν ή τον άλλον τρόπο στην οργάνωση και στην επίτευξη των σκοπών του Συνεδρίου. Ειδικότερα, ευχαριστούμε θερμά τους συνεργάτες μας στο Τμήμα, τους εκπαιδευτικούς και τους προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές των δύο Τμημάτων. Τέλος, θέλουμε να ευχαριστήσουμε πολύ, αφενός τους προσκεκλημένους ομιλητές που ανταποκρίθηκαν στην πρόσκλησή μας και, έτσι, συνέβαλαν με την παρουσία και τις σημαντικές ομιλίες τους στην άνοδο του κύρους του Συνεδρίου, και αφετέ-

ρου όλους τους εισηγητές και τους συνέδρους που μας τίμησαν τις τρεις αυτές ημέρες του Συνεδρίου.

Μια μεγάλη εκδήλωση ολοκληρώνεται σήμερα, αφήνοντας, όμως, ζωηρά τα επιστημονικά της αποτυπώματα, αλλά και νοσταλγικά στη μνήμη μας τη ζεστή ανθρώπινη διαπροσωπική επικοινωνία και συνομιλία ανάμεσα στους συνέδρους, η οποία, χωρίς αμφιβολία, μας είναι αναγκαία σε αυτούς τους χαλεπούς καιρούς που ζούμε σήμερα.

Σας ευχαριστούμε πραγματικά από καρδιάς!

***Χαράλαμπος Κωνσταντίνου***
*Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.*
*Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*
*Αντιπρόεδρος της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*

ISBN Set: 978-618-5059-11-8

ISBN 978-618-5059-30-9

# 2ο ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

*"Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση του 21ου αιώνα"*

# ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

## ΤΟΜΟΣ Β΄

Επιμέλεια:
Σπύρος Χ. Πανταζής
Θωμάς Μπάκας
Μαρία Ι. Σακελλαρίου
Ελένη Καινούργιου

**Συνδιοργάνωση**

• Εργαστήριο Παιδαγωγικής και Διδακτικής Μεθοδολογίας του Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
• Τομέας Παιδαγωγικής του Τμήματος Βρεφονηπιοκομίας του Τ.Ε.Ι. Ηπείρου
• Παράρτημα Ηπείρου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας (Π.Ε.Ε.)

**Τόπος διεξαγωγής: Hotel Du Lac ΙΩΑΝΝΙΝΑ**

**ΙΩΑΝΝΙΝΑ**
**22, 23 & 24 Οκτωβρίου 2010**

# ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

**Πανταζής Σπυρίδων**, Καθηγητής Παν/μίου Ιωαννίνων, Διευθυντής του «Εργαστηρίου Παιδαγωγικής και Διδακτικής Μεθοδολογίας» του Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

**Δήμας Κωνσταντίνος**, Καθηγητής Τ.Ε.Ι., Υπεύθυνος του «Τομέα Παιδαγωγικής του Τμήματος Βρεφονηπιοκομίας» του Τ.Ε.Ι. Ηπείρου

**Μπάκας Θωμάς**, Λέκτορας Παν/μίου Ιωαννίνων, Πρόεδρος του «Παρατήματος Ηπείρου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας» (Π.Ε.Ε.).

# ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

**Πρόεδρος:** **Μπάκας Θωμάς**, Λέκτορας Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Παν/μίου Ιωαννίνων

**Συμπρόεδρος:** **Καινούργιου Ελένη**, Καθηγήτρια Εφαρμογών, Τμήματος Βρεφονηπιοκομίας Τ.Ε.Ι. ΗΠΕΙΡΟΥ

**Γραμματέας:** **Ζάραγκας Χαρίλαος**, Δρ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

**Ταμίας:** **Ράπτης Δημήτριος**, Λέκτορας Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Παν/μίου Ιωαννίνων

**Μέλη:**

**Βρυώνης Γεώργιος**, Καθηγητής Τ.Ε.Ι., Προϊστάμενος Τμήματος Βρεφονηπιοκομίας Τ.Ε.Ι. ΗΠΕΙΡΟΥ

**Γκούβα Μαίρη**, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΙ, Διευθύντρια Σ.Ε.Υ.Π, Τ.Ε.Ι. ΗΠΕΙΡΟΥ

**Ζακοπούλου Αγνή**, Αναπλ. Καθηγήτρια ΤΕΙ Τμήματος Προσχολικής Αγωγής Τ.Ε.Ι. Αθήνας

**Ζιάβρα Ναυσικά**, Αναπλ. Καθηγήτρια Τ.Ε.Ι., Προϊστ. Τμήμ. Λογοθεραπείας Τ.Ε.Ι. ΗΠΕΙΡΟΥ

**Κάκουρος Ευθύμιος**, Καθηγητής ΤΕΙ Τμήματος Προσχολικής Αγωγής Τ.Ε.Ι. Αθήνας

**Καπουλίτσα-Τρουλού Θωμαή**, Καθηγήτρια Εφαρμογών Τμήμ. Βρεφ/μίας Α.Τ.Ε.Ι. Θεσ/νίκης

**Λαλούμη-Βιδάλη Ευαγγελία**, Καθηγήτρια Α.Τ.Ε.Ι., Προϊσταμένη Τμήμ. Βρεφ/μίας Α.Τ.Ε.Ι. Θεσ/νίκης

**Πανταζής Χρήστος**, Δρ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

**Παπαπροκοπίου Αναστασία**, Αναπλ. Καθηγήτρια Τ.Ε.Ι. Αθηνών

# ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

**Πρόεδρος:** **Σακελλαρίου Μαρία**, Επίκουρος Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

**Μέλη:**
**Πανταζής Σπυρίδων**, Καθηγητής Παν/μίου Ιωαννίνων
**Δήμας Κωνσταντίνος**, Καθηγητής Τ.Ε.Ι. Ηπείρου
**Κουτσουβάνου Ευγενία**, ομ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αθηνών
**Κιτσαράς Γεώργιος**, ομ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης
**Αυγητίδου Σοφία**, Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
**Αμπαρτζάκη Μαρία**, Λέκτορας Πανεπιστημίου Κρήτης
**Γουργιώτη Έφη**, Λέκτορας Πανεπιστημίου Κρήτης
**Ζακοπούλου Αγνή**, Αναπλ. Καθηγήτρια Τμήμ. Προσ. Αγωγής Τ.Ε.Ι. Αθήνας
**Ζιάβρα Ναυσικά**, Αναπλ. Καθηγήτρια Τ.Ε.Ι. ΗΠΕΙΡΟΥ
**Κακανά Δόμνα-Μίκα**, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
**Κάκουρος Ευθύμιος**, Καθηγητής ΤΕΙ Τμήμ. Προσχ. Αγωγής Τ.Ε.Ι. Αθήνας
**Καλλογιαννάκη Πέλλα**, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Κρήτης
**Καραβίδας Κων/νος**, Καθηγητής Τ.Ε.Ι. ΗΠΕΙΡΟΥ
**Καραδημητρίου Κωνσταντίνος**, Λέκτορας Δημοκρ. Πανεπιστημίου Θράκης
**Κόνσολας Μάνος**, Επίκ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου
**Λαλούμη-Βιδάλη Ευαγγελία**, Καθηγήτρια ΑΤ.Ε.Ι.Θεσσαλονίκης
**Μάντζιου Στρατούλα**, Καθηγήτρια Τ.Ε.Ι. ΗΠΕΙΡΟΥ
**Μανωλίτσης Γεώργιος**, Επίκ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης
**Μουμουλίδου Μαρία**, Επίκ. Καθηγήτρια Δημοκρ. Πανεπιστημίου Θράκης
**Μπιρμπίλη Μαρία**, Επίκ. Καθηγήτρια Αριστ. Πανεπ. Θεσσαλονίκης
**Μπότσογλου Καφένια**, Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
**Ντολιοπούλου Έλση**, Αναπλ. Καθηγήτρια Αριστ. Πανεπ. Θεσσαλονίκης
**Οικονομίδης Βασίλης**, Επίκ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης
**Παπαπροκοπίου Αναστασία**, Αναπλ. Καθηγήτρια Τ.Ε.Ι. Αθηνών

**Ρεκαλίδου Γαλήνη**, Επίκ. Καθηγήτρια Δημοκρ. Πανεπιστημίου Θράκης
**Σιβροπούλου Ειρήνη**, Επίκ. Καθηγήτρια. Πανεπιστημίου Δυτ. Μακεδονίας
**Συνώδη Ευανθία**, Λέκτορας Πανεπιστημίου Κρήτης
**Τάφα Ευφημία**, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Κρήτης
**Χρυσαφίδης Κωνσταντίνος**, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

## ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ

**Συντονιστές:** **Πατσούρα Αναστασία**, Εκπαιδευτικός Π.Ε., Med, υπ. Δρ Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
**Γεωργίτσης Νικόλαος**, Εκπαιδευτικός Π.Ε., υπ. Δρ Π.Τ.Ν. Παν/μίου Ιωαννίνων

**Μέλη:** **Αντωνοπούλου Κική**, υπ. Δρ Π.Τ.Ν. Παν/μίου Ιωαννίνων
**Γκότοβου Αναστασία**, υπ. Δρ. Φ.Π.Ψ. Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
**Δήμα Ευφροσύνη**, υπ. Δρ Π.Τ.Ν. Παν/μίου Ιωαννίνων
**Δημητριάδη Ελένη**, υπ. Δρ Π.Τ.Ν. Παν/μίου Ιωαννίνων
**Δημητρίου Σοφία**, Νηπιαγωγός
**Δούβλη Αγγελική**, Νηπιαγωγός, υπ. Δρ Π.Τ.Ν. Παν/μίου Ιωαννίνων
**Ευαγγέλου Φίλιππος**, Εκπαιδευτικός Π.Ε., υπ. Δρ Π.Τ.Δ.Ε. Παν /μίου Ιωαννίνων
**Ζαβού Αικατερίνη**, φοιτήτρια ΠΤΝ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
**Κουμέλη Αλεξάνδρα**, Νηπιαγωγός
**Κυρίτσης Κυριάκος-Κώστας**, φοιτητής ΠΤΝ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
**Κώστα Μαρία**, φοιτήτρια ΠΤΝ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
**Λαγός Λάμπρος**, φοιτητής ΠΤΝ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
**Μπιστιόλη Μαρία**, Εργαστηριακός Συνεργάτης ΤΕΙ Ηπείρου
**Ντίβα Λαμπρινή**, Νηπιαγωγός
**Παπά Μαρία**, Ε.Τ.Ε.Π., ΠΤΝ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
**Παπακωνσταντίνου Άλμπα-Αντιγόνη**, Δρ Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών και Δρ. στις Επιστήμες της Αγωγής του Πανεπιστημίου

Παρίσι VIII, εργαστηριακός συνεργάτης ΤΕΙ Ηπείρου
**Πότση Αντουανέτα**, υπ. Δρ Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
**Πυρκατή Ευφροσύνη**, Ε.Τ.Ε.Π. ΠΤΝ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
**Σεϊμανίδου Ευγενία**, φοιτήτρια ΠΤΝ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
**Στασινού Αρετή**, Εργαστηριακός Συνεργάτης ΤΕΙ Ηπείρου
**Στεργίου Χρύσα**, Εργαστηριακός Συνεργάτης ΤΕΙ Ηπείρου
**Τσίτσα Φανή**, φοιτήτρια ΠΤΝ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
**Φούκα Αναστασία**, Νηπιαγωγός
**Χρύση Ελένη**, Εργαστηριακός Συνεργάτης ΤΕΙ Ηπείρου

## ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΕΣ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

- Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
- Τ.Ε.Ι. Ηπείρου
- Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
- Διδασκαλείο Νηπιαγωγών Ιωαννίνων
- Περιφερειακό Επιμορφωτικό Κέντρο (Π.Ε.Κ.) Ιωαννίνων

## ΦΟΡΕΙΣ ΔΙΟΡΓΑΝΩΣΗΣ

- Εργαστήριο Παιδαγωγικής και Διδακτικής Μεθοδολογίας του Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
- Τομέας Παιδαγωγικής του Τμήματος Βρεφονηπιοκομίας του ΤΕΙ Ηπείρου
- Παράρτημα Ηπείρου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας (Π.Ε.Ε.)

Websites: http://www.pedagogy.gr
Τηλέφωνο: 26510 05884 / 26510-05774
Email: 2sunpra@cc.uoi.g

# ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ

**1.** Αναλυτικά Προγράμματα στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση

**2.** Η αξιολόγηση στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση

**3.** Γλωσσική ανάπτυξη

**4.** Το παιχνίδι στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση

**5.** Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης

**6.** Η Ειδική αγωγή στην Προσχολική ηλικία

**7.** Συνεργασία Οικογένειας και Νηπιαγωγείου

**8.** Καινοτομίες στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση

**9.** Αγωγή υγείας στη βρεφική και νηπιακή ηλικία

**10.** Αισθητική Αγωγή στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση

**11.** Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση

**12.** Εκπαίδευση, επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των παιδαγωγών της προσχολικής ηλικίας

**13.** Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις της Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης

**14.** Πολιτικές για την οργάνωση και διοίκηση στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

# Α΄ ΤΟΜΟΣ

ΣΕΛ.

Πρόλογος 19

Χαιρετισμός του Αντιπρύτανη του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων Καθηγητή κ. Γεώργιου Δ. Καψάλη 21

Χαιρετισμός του Προέδρου της Οργανωτικής Επιτροπής του Συνεδρίου Λέκτορα του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων κ. Θωμά Μπάκα 22

**1. ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

**Ματθαίου Σεβαστή**
*Η αξία των ζώων και των περιβαλλόντων τους στα λογοτεχνικά βιβλία Ελλήνων συγγραφέων της δεκαετίας 1999-2008, για αναγνώστες 4-10 ετών* 27

**Κατσιμάρδος Βασίλειος**
*Η παραδοσιακή παιδαγωγική, η κονστρουκτιβιστική-εποικοδομητική παιδαγωγική και ο ρόλος του δασκάλου* 39

**Καινούργιου Ελένη, Λαλούμη–Βιδάλη Ευαγγελία, Δήμα Ευφροσύνη**
Συγκριτική προσέγγιση Αναλυτικών Προγραμμάτων Προσχολικής Αγωγής Ελλάδας–Γερμανίας στο πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης 53

**Γκόγκας Θεμιστοκλής**
Από τον Κρατικό στον Κριτικό Λόγο για την Προσχολική Αγωγή 64

**Σταύρου Αικατερίνη**
Η δημιουργική αξιοποίηση της μορφολογικής θεωρίας του V. Propp στη διδακτική παιδιών προσχολικής ηλικίας 76

## 2. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

**Σιδηροπούλου Τρυφαίνη, Τσαούλα Κων/να, Νανούρη Μαίρη**
Δια βίου εκπαίδευση: Οι αλληλεπιδράσεις ακαδημαϊκού και εργασιακού χώρου 90

**Τσακίρη Θεανώ**
Δείκτες ποιότητας των υποδομών και των εκπαιδευτικών διαδικασιών προσχολικής αγωγής που συντελούν στη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη του νηπίου 102

**Ρέντζου Κωνσταντίνα, Σακελλαρίου Μαρία**
Εργαλεία αξιολόγησης της ποιότητας στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης 117

**Παπαδανιήλ Μαρία, Μπάκας Θωμάς**
Η αξιολόγηση των νηπιαγωγών από τους επιθεωρητές στην περιοχή του νομού Σερρών κατά τη χρονική περίοδο 1964-1982 134

## 3. ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

**Γώτη Ευθυμία, Ντίνας Κώστας**
Διερεύνηση της σχέσης φωνολογικών δεξιοτήτων και οικογενειακού γραμματισμού στην καλλιέργεια του γραμματισμού των νηπίων 150

**Παπαχρήστου Ειρήνη**
Η μεγαλόφωνη ανάγνωση στο νηπιαγωγείο: μια αμοιβαία κατάσταση διαλόγου και αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στον εκπαιδευτικό, το παιδί και το κείμενο 168

**Σωτηροπούλου Ελένη, Βαμβακίδου Ιφιγένεια**
Αφηγήσεις παραμυθιού και γλωσσικές πράξεις της μητέρας-αφηγήτριας 181

**Βαγή-Σπύρου Ευφροσύνη, Γεωργιάδου-Καμπουρίδη Βαρβάρα**
Σύνδεση εικονικής αναπαράστασης και παραγωγής προφορικού λόγου

στο πλαίσιο προγράμματος μετάβασης από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο 195

**4. ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

**Δημεγγέλη Αλεξάνδρα, Σχίζα Μελπομένη, Μπαστάνη Ελένη**
Η προβολή των αντιλήψεων των νηπίων για το φύλο τους στο παιχνίδι 211

**Ζέρβα Μαρία, Σιμιντζή Αγγελική, Μακρογκίκα Ευαγγελία-Μαρία**
Αγαπημένες δράσεις & παιχνίδια μικρών νηπίων & παιδαγωγών, στα ημερήσια ψυχοπαιδαγωγικά προγράμματα 221

**Τσιρογιάννης Ιωάννης, Κίττα Ευαγγελίνη, Τσουκαλά Κικιλία**
Σχεδιασμός, διαχείριση και αξιολόγηση δημοσίων αστικών χώρων πράσινου ειδικά διαμορφωμένων για παιχνίδι με έμφαση στη χρήση από παιδιά προσχολικής ηλικίας 233

**Θεοδότου Ευγενία**
Εκπαίδευση και παιχνίδι στην προσχολική αγωγή: το δίλημμα του ελεύθερου η καθοδηγούμενου παιχνιδιού 248

**5. ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΕ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ ΜΑΘΗΣΗΣ**

**Σπύρος Χ. Πανταζής**
Αλλοδαπά παιδιά στο νηπιαγωγείο 260

**Γκότοβος Αθανάσιος**
Ένταξη και ταυτότητα: Ο ρόλος της προσχολικής αγωγής στην πρόληψη της απένταξης 274

**Φουκίδου Αλεξάνδρα**
Ενδυνάμωση πολιτισμικά διαφορετικών οικογενειών: ένα παράδειγμα προσέγγισης 286

**Παπαγεωργίου Βασιλική**
Η κατασκευή της πολιτιστικής ταυτότητας στην προσχολική εκπαίδευση 295

**Μπάρκας Παναγιώτης**
Διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης 303

**Νικολούδη Τριανταφυλλιά**
Παιδαγωγικές πρακτικές, οι οποίες συμβάλλουν στην ανάδειξη της διαπολιτισμικής διάστασης της εκπαίδευσης, σε μια τάξη προσχολικής ηλικίας 315

**Παλαιολόγου Νεκταρία, Πάντσιου Σοφία, Μουλέλη Ιλιάννα**
Εφαρμόζοντας την προσχολική εκπαίδευση στην πράξη σε μια διαπολιτισμική προσέγγιση: το παράδειγμα του ελληνοαλβανικού νηπιαγωγείου Κορυτσάς 324

**Ευαγγέλου Οδυσσέας**
Η ανάπτυξη Διαπολιτισμικών προσεγγίσεων σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης 334

**6. Η ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ**

**Πουλακίδα Αναστασία**
Προσχολική αγωγή και ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Αντιλήψεις παιδαγωγών 350

**Δρόσος Κωνσταντίνος, Δήμα Αθηνά, Χαραλαμπίδου Ευτέρπη**
Το πρόγραμμα "Multimedia Γλώσσα" ως εργαλείο υποστήριξης και ως μέθοδος εκμάθησης της γλώσσας για παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας με χαρακτηριστικά δυσλεξικής συμπεριφοράς 361

**Καμμένου Αθηνά**
Παιδιά με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στους ελληνικούς παιδικούς σταθμούς 373

**Λιόντου Γεωργία, Σαρίδου Χρυσάνθη, Θεοδωρίδου Σοφία**
Χαρισματικοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Αντιμετωπίζοντας το παράδοξο 384

**Ψαθοπούλου Παγώνα-Ξανθή**
Πρόταση Παιδαγωγικού Υλικού για Βιωματική Διδασκαλία Εννοιών. Διδασκαλία της στοματικής υγιεινής σε νήπια 398

**Κουτσομπίνα Βασιλική**
Αξιολόγηση δεξιοτήτων οπτικο-κινητικής ολοκλήρωσης ελαφρά νοητικά καθυστερημένων και τυπικώς αναπτυσσομένων παιδιών προσχολικής ηλικίας 409

**Παπαδοπούλου Θεοδώρα, Τασοπούλου Ελένη**
Προσχολική ηλικία και ειδική αγωγή 420

**Τσαούση Δέσποινα, Σταύρου Αικατερίνη**
Η επίδραση της λαϊκής λογοτεχνίας στα παιδιά προσχολικής ηλικίας με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η αξιολόγηση της αφηγηματικής τους ικανότητας 426

**Σολομωνίδου Ουρανία**
Σχολικός εκφοβισμός στο νηπιαγωγείο: μια εμπειρική μελέτη 438

**Λυκιαρδοπούλου-Κονταρά Σταυρούλα**
Μια έρευνα για την επιθετικότητα στο νηπιαγωγείο 452

**7. ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΚΑΙ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ**

**Κόνσολας Μάνος, Παναγιωτοπούλου Πολυξένη**
Συμμετοχή των Γονέων στο έργο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Νηπιαγωγείο) στα Κράτη - Μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης: Συγκριτική μελέτη 469

**Σχίζα Μελπομένη, Μπάστα Δήμητρα, Ψαρογιάννη Χρυσάνθη**
Η σημασία της σχέσης γονέων-παιδαγωγών στο χώρο της προσχολικής αγωγής 485

**Αντωνοπούλου Κυριακούλα**
Η αγωγή του παιδιού στο εσωτερικό της ενδοελλιπούς διγενεακής οικογένειας 499

**Παππά Βασιλική, Μπρούμου Μίνα**
Η αναγκαιότητα της εκπαίδευσης και της συμβουλευτικής γονέων βρεφικής-νηπιακής ηλικίας στα πλαίσια των σχολών γονέων 516

**Πουλιάνου Σαβέλα, Γιώτσα Άρτεμις**
Ο ρόλος του πατέρα στη συνεργασία σχολείου– οικογένειας 527

**Μάντζιου Στρατούλα**
Γονεϊκές στρατηγικές και διαδικασία ύπνου βρεφικής ηλικίας 544

**8. ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΕΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

**Δήμας Κωνσταντίνος, Καινούργιου Ελένη**
Μια άλλη προσέγγιση στο χώρο της Προσχολικής Αγωγής: Η περίπτωση του «Waldorfkindergarten 549

**Ρουφίδου Ειρήνη**
Η παιδαγωγική των βρεφών και των μικρών παιδιών (0-3 ετών) στο παράδειγμα του Lóczy 561

**Ζακοπούλου Αγνή**
Πώς υποδεχόμαστε το μέλλον 570

**Παπαπροκοπίου Αναστασία**
Η ζωή των μικρών παιδιών στους Ελληνικούς Βρεφονηπιακούς σταθμούς. Ερευνητικά δεδομένα και μελλοντικές προοπτικές 582

# Β΄ ΤΟΜΟΣ

## 9. ΑΓΩΓΗ ΥΓΕΙΑΣ ΣΤΗ ΒΡΕΦΙΚΗ ΚΑΙ ΝΗΠΙΑΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

**Καραβασίλη Νικολέτα**
Επιληψία στη νηπιακή ηλικία 20

**Παναγόπουλος Παναγιώτης, Ψαθοπούλου Παγώνα-Ξανθή**
Ο αθλητισμός ως μέσο εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Μελέτη περίπτωσης στο Παραολυμπιακό άθλημα Μπότσια 30

**Μπέση Μαρίνα, Ζιώγου Ζωή**
Περπατώ, οδηγώ και προσέχω»: διαθεματική προσέγγιση προγράμματος κυκλοφοριακής αγωγής στο νηπιαγωγείο 43

**Πατέρα Αναστασία**
Αντιμετώπιση και διαχείριση της απώλειας και του πένθους στα προγράμματα αγωγής υγείας (death education) για παιδιά προσχολικής ηλικίας 56

**Ράπτης Γεώργιος, Μπουρδομπούρα Γεωργία, Δελημπανίδου Γεωργία**
Τράμπα - τραμπαλίζομαι, πέφτω και τσακίζομαι και χτυπώ το γόνα μου και φωνάζω: «αγωγή υγείας και ασφάλεια στο νηπιαγωγείο μου 69

**Μπένα Μαρία, Φαρδή Κυριακή, Ράπτης Γεώργιος**
Γνωρίζω το σώμα μου». Ένα καινοτόμο πρόγραμμα αγωγής υγείας σε παραμεθόριο νηπιαγωγείο του ν. Πέλλας 84

**Ζιάβρα Ναυσικά**
Βαρηκοΐες προσχολικής ηλικίας: αιτιολογία, διάγνωση, αντιμετώπιση, μαθησιακές δυσκολίες 97

## 10. ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

**Γκίζα Ευαγγελία**
Η εξοικείωση με το περιβάλλον ως στοιχείο της αισθητικής αγωγής στην προσχολική εκπαίδευση 105

**Σωτηρίου Χριστίνα**
Η μέθοδος διδασκαλίας: θεωρία μουσικής μάθησης (music learning theory) toy edwin gordon στη βρεφική και νηπιακή ηλικία 114

**Καπουλίτσα Θωμαΐς, Ιωαννίδου Αικατερίνη**
Ξυλομπογιές, Μαρκαδόροι ή Αντιλήψεις των φοιτητών/-τριών των τμημάτων Βρεφονηπιοκομίας των ΤΕΙ Θεσσαλονίκης & Ιωαννίνων για τα υλικά, τα μέσα και τα εργαλεία των εικαστικών δραστηριοτήτων στην προσχολική αγωγή 127

**Bevilacqua Michelangelo, Ιωαννίδου Αικατερίνη**
Ο χώρος ως «τρίτος δάσκαλος» για την αισθητική αγωγή στα κέντρα προσχολικής αγωγής του Reggio Emilia 138

**Λίπα Βάσω, Τσουκνάκη Μαρία**
Μουσειακή αγωγή σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Μουσείο-όχι μαυσωλείο! 148

**Καλογιάννη Αιμιλία**
Μα τι μπορούν να καταλάβουν, τόσο μικρά, στο μουσείο;». Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα για παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας στο Αθανασάκειο αρχαιολογικό μουσείο Βόλου 162

**Δελημπανίδου Γεωργία, Τζιώγα Κατερίνα**
Τι κάνετε στο νηπιαγωγείο μας κύριε Picasso; 176

**Ράπτης Θεοχάρης**
Άτυπη μουσική μάθηση στο νηπιαγωγείο 191

**Εξάρχου Λαμπρινή**
Στο νηπιαγωγείο: Από τη θεωρία στην πράξη 201

**Αναστασοπούλου Ελένη**
Εφαρμογή προγράμματος ευαισθητοποίησης στο λόγο της εικόνας 212

**Ζάραγκας Χαρίλαος**
Κινητική αγωγή και μάθηση στην προσχολική ηλικία 224

**11. ΟΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ (ΤΠΕ) ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

**Κουλουκτζής Ιωάννης, Τόκη Ι. Ευγενία, Παγγέ Τζένη**
Η αξιοποίηση των Ιστολογίων (blogs) στην εκπαιδευτική διαδικασία 248

**Σιμιτζή Δήμητρα, Τόκη Ι. Ευγενία, Δρόσος Κων/νος**
Δημιουργία πρωτοτύπου Λογισμικού Παρέμβασης για την υποστήριξη γραφοφωνολογίας και ανάγνωσης παιδιών πρωτοσχολικής ηλικίας με μαθησιακές δυσκολίες 255

**Μέξη Ευγενία, Βλάσση Ελένη**
Η ομαλή μετάβαση των νηπίων από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο μέσω της οπτικοακουστικής έκφρασης. Σχεδιασμός και υλοποίηση εκπαιδευτικού προγράμματος 266

**Χαμάλης Γεράσιμος, Κωλέτσου Ευτυχία**
eYES: Ένα Ολοκληρωμένο Σύστημα για Υποστήριξη της Εξατομίκευσης στην Προσχολική Αγωγή 279

**Νούσια Αλεξάνδρα**
Οι Τ.Π.Ε. στη διασκέδαση των μικρών παιδιών. Έμφυλες διαφορές και απόψεις παιδιών για τα ηλεκτρονικά παιχνίδια 290

**Δημητριάδη Σοφία, Καραπασιά Σμαράγδα, Καραγιώργη Καλλιόπη**
Η συμμετοχή των παιδικών τηλεοπτικών προγραμμάτων στη ζωή των παιδιών προσχολικής ηλικιας 309

**Βαλσαμίδου Λίνα**
ΜΜΕ και Προσχολική Εκπαίδευση: Οι εφημερίδες στο Νηπιαγωγείο 322

**Κωλέτσου Ευτυχία**
Precious Coin: Σχεδιασμός Εκπαιδευτικού Ηλεκτρονικού Παιχνιδιού για τη Διδασκαλία του Μαθήματος 'Αγωγή του Καταναλωτή' στην Προσχολική Εκπαίδευση 337

**Χατζηγιάννη Μαρία**
Η χρήση των υπολογιστών και η αυτοεκτίμηση των μικρών παιδιών 346

**12. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ**

**Σακελλαρίου Μαρία, Ρέντζου Κωνσταντίνα**
Οι άνδρες ως επαγγελματίες στο πεδίο της προσχολικής αγωγής: Πεποιθήσεις γυναικών παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας απέναντί τους 369

**Πήλιουρας Παναγιώτης**
Η εκπαίδευση παιδαγωγών προσχολική ηλικίας στα πεδία της διδακτικής των Μαθηματικών και των Φυσικών Επιστημών 381

**Γκόλια Παρασκευή, Βαμβακίδου Ιφιγένεια, Μπέση Μαρίνα**
Έμφυλες ταυτότητες για το επάγγελμα της νηπιαγωγού 394

**13. ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**Παμουκτσόγλου Αναστασία**
Η διαμόρφωση του φύλου στο νηπιαγωγείο: Σώμα και λαϊκή κουλτούρα 406

**Λιάγκου Όλγα**
Η ανάπτυξη της αυτονομίας στην προσχολική ηλικία 417

**Καπραβέλου Αλεξία**
Έναρξη των σχολικών κοινωνικών ανισοτήτων από την προσχολική εκπαίδευση: σχολικές πραγματικότητες και προτάσεις αλλαγών 430

**Ρουμπιέ Ευαγγελία**
Μια διαθεματική προσέγγιση της διαπολιτισμικότητας για το νηπιαγωγείο του 21ου αιώνα 441

**Γιώτσα Άρτεμις, Δώνη Ελένη**
Συνεργασία και ανάπτυξη της δυναμικής της ομάδας στο νηπιαγωγείο. Μια βιωματική προσέγγιση 452

**14. ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

**Τσώνη Χριστίνα**
Η διαμόρφωση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής ως βασική παράμετρος της άσκησης αποτελεσματικής διοίκησης από τις σύγχρονες μονάδες προσχολικής αγωγής 468

**Μπάκας Θωμάς, Δημητριάδη Ελένη**
Η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα κατά τον 20ο αιώνα για τη φοίτηση των νηπίων στο νηπιαγωγείο 482

**Στέφανος Τσιάλος**
Το περί νηπιαγωγείων μελέτημα του Αριστείδη Σπαθάκη το έτος 1881 506

**Γκότοβου Αναστασία**
Ευρωπαϊκή Ένωση και προσχολική εκπαίδευση: αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αναγκαιότητα των ευρωπαϊκών παρεμβάσεων στο νηπιαγωγείο 512

**Αθανασάκης Νικόλαος**
Τα δικαιώματα των παιδιών στο χώρο του Νηπιαγωγείου: Προτάσεις για μια παιδαγωγική εργασία ελεύθερη και διαφοροποιημένη 527

**Τζιερτζής Σ. Αθανάσιος**
Εκκλησιαστικά ιδρύματα βρεφών και νηπίων: πτυχές ζώσης Εκκλησιαστικής Ιστορίας και Εκπαιδεύσεως 536

**Απολογισμός του Συνεδρίου από την Πρόεδρο της Επιστημονικής Επιτροπής του Συνεδρίου κ. Μαρία Σακελλαρίου** 554

**ΛΗΞΗ ΤΩΝ ΕΡΓΑΣΙΩΝ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ**

# Έναρξη των σχολικών κοινωνικών ανισοτήτων από την προσχολική εκπαίδευση: σχολικές πραγματικότητες και προτάσεις αλλαγών

*Αλεξία Καπραβέλου, M.Ed., Υπ. Διδάκτωρ Παντείου Πανεπιστημίου,*
akaprave@gmail.com, akaprave@sch.gr.

**Abstract**

This article aims to prove briefly that school social inequalities (of gender, race/ethnicity, and mainly of socioeconomic class) begin from the family background due to cultural differentiations and poor educational stimuli (readings, experiences, interaction), so due to lower school readiness, they continue in preschool education and are expanded to all educational levels. So the responsibility of preschool education is maybe the highest, as the infant assimilates these inequalities more quickly, easily and uncritically, through socialization, in order to accept them later in life, as inevitable and natural, and, moreover, as an organic element of his/her world and existence. To overcome inequalities, nursery and infant schools should be enough to accept all applicants for free, offer all-day educational and leisure programs to small classes, as long as school equipment, meals, medical and welfare services. Organization, pedagogic and didactic principles should follow inter-respect, equality and high learning expectations for all.

## Εισαγωγή στο θεωρητικό πλαίσιο του σχολικού θεσμού

Η Borman (: 38-41) αναφέρεται στις θεωρίες κοινωνικοποίησης μέσω του σχολικού θεσμού, και συγκεκριμένα στη θεώρηση της εκπαίδευσης **α)** ως αποδεκτού παράγοντα ηθικοποίησης για την κοινωνική ευταξία, από τον Durkheim, **β)** ως αποτελεσματικού φορέα άσκησης πολιτικής και ως θεσμού επιτήρησης για την εγκαθίδρυση της κοινωνικής ευταξίας, μη αποδεκτού από τον Spring, **γ)** ως μηχανισμού κοινωνικού ελέγχου, μερικώς αποδεκτού από τους Apple & King, **δ)** ως κοινωνικής δομής που αντιστοιχεί στον εργασιακό καταμερισμό, μη αποδεκτής από τους Bowles & Gintis, και στην ταξική δομή, μη αποδεκτής από τον Spring, **ε)** ως πεδίου ρύθμισης των αξιών και του λόγου, μη αποδεκτού από τον Gumperz, και ως πεδίου εκμάθησης νοητικών διαδικασιών, μη αποδεκτού από τον Wells, **στ)** ως αποδεκτού ανοικτού συστήματος

εκμάθησης του επεξεργασμένου γλωσσικού κώδικα, που επιτρέπει στους αυριανούς ενήλικες να αναπτύσσουν στρατηγικές κοινωνικού ελέγχου, σε αντίθεση με τον περιορισμένο γλωσσικό κώδικα του νηπίου ή των λαϊκών οικογενειών, σύμφωνα με τον Bernstein, ζ) ως του πρώτου στρατοπέδου νεοσύλλεκτων, μη αποδεκτού από τον Rist. Στα πλαίσια αυτά, η εκπαίδευση φαίνεται να αποτελεί μια δοκιμασία για το παιδί, πόσο μάλλον γι' αυτό που δεν είναι εξοικειωμένο με τη σχολική κουλτούρα.

**Το οικογενειακό υπόβαθρο των σχολικών ανισοτήτων**

Οι σχολικές κοινωνικές ανισότητες (φύλου, φυλής/εθνότητας και κυρίως οικονομικοκοινωνικής τάξης) αρχίζουν από την οικογένεια λόγω διαφορετικής κουλτούρας και φτωχών μορφωτικών ερεθισμάτων (βιβλία, εμπειρίες, αλληλεπίδραση) άρα χαμηλότερης σχολικής ετοιμότητας, συνεχίζουν στην προσχολική εκπαίδευση και επεκτείνονται σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Οι μορφωμένοι γονείς και το οικογενειακό πολιτισμικό κεφάλαιο, αν είναι συμβατό με τη σχολική γνώση και τις κανονικότητες, βοηθούν το παιδί να ανταποκριθεί ταχύτερα, ευκολότερα και αποτελεσματικότερα στις γνωστικές και διαπροσωπικές απαιτήσεις (Biedinger et al., ). Αντίθετα, παιδιά από μη ευνοημένα οικονομικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα εισάγονται στο σχολείο ίσως με τον ίδιο ενθουσιασμό αλλά με διαφορετικά βιώματα και διαφορετική γλωσσική έκφραση, που αξιολογούνται αρνητικά, καθώς θεωρούνται λιγότερο ποικίλα και λιγότερο ποιοτικά περιβαλλοντικά ερεθίσματα και φτωχότερη γλώσσα. Επομένως, αυτά τα παιδιά κρίνονται ως φοιτούντες με λιγότερες ακαδημαϊκές δεξιότητες και με ουσιαστικά κενά στο νοητικό και ακαδημαϊκό ανταγωνισμό, που πολλαπλασιάζονται σταδιακά.

Ο Weiss et al. (2006: 2-3) παραδέχονται ότι η φτώχεια συνδέεται με μικρότερη γονεϊκή κοινωνική υποστήριξη και ανατροφή είτε λόγω δυσαρμονικών σχέσεων των γονέων με το σχολείο, είτε λόγω δυσαρμονικών πατρικών σχέσεων, είτε λόγω κατάθλιψης της μητέρας, είτε λόγω πολιτισμικών διαφορών των εθνοτικών μειονοτήτων. Ωστόσο, έτσι, αποσιωπάται η άνιση πρόσβαση στον κοινωνικό πλούτο και στα δικαιώματα. Ο Tresserras et al. (1992: 436-437) βρήκαν ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του κατά κεφαλήν εισοδήματος, της νηπιακής θνησιμότητας και του ενήλικου αναλφαβητισμού, αλλά την αποδίδουν σε προκαταλήψεις και όχι σε θεσμικές διακρίσεις. Η Fish (2004: 294) διατείνεται ότι η οικογενειακή φτώχεια επηρεάζει την ανάπτυξη του παιδιού.

Πιο τολμηροί στις αναλύσεις τους και διεκδικητικοί είναι άλλοι ερευνητές. Οι Elder & Lubotsky (2009) αποκαλύπτουν ότι ο ισχυρισμός ειδικών ότι όσο πιο αργά τα

παιδιά φοιτούν στο νηπιαγωγείο τόσο καλύτερες επιδόσεις έχουν στην πρώτη σχολική ηλικία, απλώς νομιμοποιεί το τίμημα που πληρώνουν αυτά τα παιδιά καθυστερώντας την είσοδό τους στην αγορά εργασίας αλλά και τα πλεονεκτήματα για την αγορά εργασίας από τη βελτιωμένη επένδυση στο ανθρώπινο κεφάλαιο λόγω ωριμότητας που επιτρέπει βελτιωμένη πρόσκτηση των δεξιοτήτων. Η Penn (1995: 4, 6, 9) κρίνει τους βρεφονηπιακούς σταθμούς αναγκαίους για τους εργαζόμενους γονείς και κυρίως την εργαζόμενη γυναίκα, αρκεί να μην περιορίζονται σε μια προνοιακή λειτουργία, αλλά να συμπεριλαμβάνουν την εκπαίδευση, ούτε βέβαια να μετατραπεί η πρόνοια σε ιδιωτική αγορά υπηρεσιών που θα επιβαρύνει τους γονείς.

Ο Biedinger et al. () βρήκαν ότι, αν τα παιδιά των φτωχών γηγενών μειονεκτούν στο σχολείο, πόσο μάλλον τα παιδιά των μεταναστών, των οποίων οι γονείς ανήκουν στην εργατική τάξη, μιλούν διαφορετική γλώσσα, έχουν διαφορετικές επιλογές ζωής και αντιμετωπίζουν διακρίσεις. Οι Welsch & Zimmer (2010: 37, 48) συμπεραίνουν ότι η γνωστική ανάπτυξη επηρεάζεται όχι μόνο από το σωματικό βάρος του νεογέννητου αλλά και από παράγοντες όπως φτώχεια, κατάσταση εκπαίδευσης και απασχόλησης, οικογενειακή κατάσταση, μέγεθος της οικογένειας, κατάσταση υγείας, κατάσταση ανατροφής, τρόπος ζωής, εκπαιδευτικό περιβάλλον, γονεϊκή επιδεξιότητα, οι οποίες με τη σειρά τους συνδέονται με την οικονομικοκοινωνική κατάσταση[1]. Η Cohen et al. (2010: 37-42) επιβεβαιώνει ότι παιδιά εύπορων γονέων είναι πιο πιθανό να έχουν πρόσβαση σε περισσότερες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, καλοπληρωμένες καριέρες και υψηλότερο status, καθώς τα φτωχά παιδιά μελετούν σε λιγότερο ευνοϊκές για την πρόσκτηση της γνώσης συνθήκες, εκτιθέμενα, σε μεγαλύτερο βαθμό, στην ηχορρύπανση, στο κάπνισμα του άμεσου περιβάλλοντός τους, που αυξάνει το στρες και την επιθετικότητα, και μειώνει την αυτοεκτίμησή τους. Ο Nelson (2000: 307, 311, 313-314) αποφαίνεται ότι το χαμηλό εισόδημα συνδέεται με την κακή διατροφή των παιδιών, που συνεπάγεται πιο αδύναμο ανοσοποιητικό σύστημα, φτωχότερη νοητική λειτουργία και μικρότερη

[1] Δηλαδή, ακόμα και στις περιπτώσεις ευρημάτων ότι η μαθητική επίδοση και σταδιοδρομία δεν συνδέεται άμεσα με την ταξική προέλευση, υπάρχει τουλά-χιστον έμμεση συσχέτιση. Έτσι, οικογένειες με χαμηλό εισόδημα βρέθηκαν πιο ευάλωτες στην εκδήλωση ενδοοικογενειακής βίας (Ahsan, 2004: 59), στις τάσεις ανθρωποκτονίας, στην κατάθλιψη, αλλά και στον καρκίνο, στα καρδιαγγειακά νοσήματα, υπέρταση και εγκεφαλικά επεισόδια, στην κίρρωση του ήπατος από αλκοολισμό, στον διαβήτη, στην παχυσαρκία, στα νοσήματα του αναπνευστικού, του πεπτικού και του νευρικού συστήματος, και γενικά στη θνησιμότητα στην ενήλικη ζωή (Cohen et al. 2010: 37-42), ακριβώς επειδή οι οικογένειες αδυνατούν να πληρώσουν την ποιοτική διατροφή και τις υπηρεσίες πρόληψης και αποτελεσματικής θεραπείας, παράγοντες που ασφαλώς επηρεάζουν έμμεσα και την εκπαιδευτική και επαγγελματική επιτυχία (Nelson, 2000: 307).

ικανότητα μάθησης, γι' αυτό ο ερευνητής εισηγείται δωρεάν υγιεινή διατροφή στα σχολικά διαλείμματα, με κουπόνια, ώστε οικογένειες φτωχές, πολυμελείς, μονογονεϊκές να μην υστερούν ως προς τη διατροφή των παιδιών.

**Φαινόμενα κοινωνικών ανισοτήτων και αποκλεισμών στην προσχολική εκπαίδευση από τους εκπαιδευτικούς, την ομάδα συνομηλίκων και τη θεσμική εξουσία**

Οι οικογενειακές ανισότητες δείχνουν ότι η περίοδος της προσχολικής ηλικίας είναι κρίσιμη για την ανάπτυξη και την εδραίωση δεξιοτήτων απαραίτητων για την επιτυχή σχολική μετάβαση και ύστερη ακαδημαϊκή επίτευξη (Biedinger et al., ). Η ευθύνη λοιπόν του θεσμού της προσχολικής εκπαίδευσης είναι ίσως η πιο μεγάλη, μια και το μικρό παιδί αφομοιώνει πολύ πιο γρήγορα, εύκολα και άκριτα αυτές τις ανισότητες, μέσω της κοινωνικοποίησης, για να τις αποδεχτεί αργότερα ως αναπόφευκτες και φυσικές, και μάλιστα ως οργανικό στοιχείο του κόσμου και της ύπαρξής του. Από την άλλη, υπάρχει έντονη αμφισβήτηση του ρόλου της εκπαίδευσης ως παράγοντα βελτίωσης των συνθηκών διαβίωσης, καθώς εκλείπουν οι κατάλληλες συνθήκες μάθησης για τα παιδιά, σε μια εποχή οικονομικών προκλήσεων και διακυμάνσεων μεταξύ της ανάπτυξης και της ύφεσης (Pressoir, 2008: 58).

Τίθενται, κατ' επέκταση, ερωτήματα σχετικά με το τι διδάσκεται στο καθημερινό σχολικό πρόγραμμα. Είναι αλήθεια ότι το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών υπόκειται σε θεσμικές δεσμεύσεις, αλλά δεν υπάρχει ομοιομορφία στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί τις υλοποιούν, ούτε η δράση τους εξαρτάται αποκλειστικά από αυτές, οπότε υπάρχουν περιθώρια σχετικής αυτονομίας (Ασκούνη & Ανδρούσου, 1998), είτε ανεμπόδιστης, είτε με ανοχή, είτε κατόπιν αντιστάσεων. Πολλοί εκπαιδευτικοί λοιπόν, αντί να χρησιμοποιήσουν την στοιχειωδώς προσφερόμενη παιδαγωγική ελευθερία, για να καταρρίψουν τα στερεότυπα, τα διαιωνίζουν: **α)** πιστεύουν ότι η ευφυία είναι έμφυτη (Ασκούνη & Ανδρούσου, 1998), **β)** επιλέγουν για τα παιδιά αφηγήματα (μύθοι, παραμύθια, ποιήματα) και παιχνίδια που ενισχύουν τα στερεότυπα της όμορφης, νοικοκυρεμένης και τρυφερής κοπέλας-κούκλας, της αντιζηλίας μεταξύ γυναικών, του ανδρισμού, των κακών ζώων (ενώ απλώς πρόκειται για ανταγωνισμό μεταξύ αυτών των ζώων και του ανθρώπου στη λήψη της ίδιας τροφής) ή προβάλλουν τον εθνοκεντρισμό και τη θρησκοληψία, δηλαδή γενικά τα μηνύματά τους δεν συνάδουν με τις αξίες της ισότητας, συλλογικότητας, παγκοσμιότητας και οικολογίας, **γ)** και δεν προλαμβάνουν, με κατάλληλη αγωγή, και αδιαφορούν για την εκδήλωση επιθετικών συμπεριφορών

στο σχολείο.

Τι καλλιεργείται στις σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών, στους βρεφονηπιακούς σταθμούς και στα νηπιαγωγεία σε όλη την ελληνική επικράτεια, και κατά πόσο αυτή η καθημερινή επαφή συνάδει με τις αρχές του αλληλοσεβασμού και της ισότητας; Τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων δεν είναι επιθυμητά από πολλούς εκπαιδευτικούς, διότι, κατά τη γνώμη τους, αυτά δεν διαθέτουν πλούσια μορφωτική υποδομή, που θα τους χάριζε οξύνοια, γλωσσική καλλιέργεια και διατήρηση της προσοχής, εκδηλώνουν συναισθηματική ανωριμότητα, απειθαρχία στην τάξη και αρνητισμό απέναντι στο σχολείο, και μερικά από αυτά δεν είναι καθαρά και προσεγμένα. Επίσης, φαίνονται ενοχλητικά στους εκπαιδευτικούς τα παιδιά που δεν ξέρουν την ελληνική γλώσσα, π.χ. η φωνή τους 'διαταράσσει' τη χορωδία (Ασκούνη & Ανδρούσου, 1998), ή έχουν δυσκολίες στην έκφραση της επίσημης, σχολικής-γραφειοκρατικής γλώσσας, μια και μιλούν λαϊκή ή ιδιωματική γλώσσα. Είναι επίσης ανησυχητικό ότι νεώτεροι εκπαιδευτικοί, αν και ηλικιακά είναι πιο οικείοι στους μαθητές τους και επιδεικνύουν μεγαλύτερη κατανόηση προς τα τέκνα των μεταναστών, είναι λιγότερο ευαίσθητοι γενικά απέναντι σε μαθητές με 'λιγότερα εφόδια' απ' ό,τι αρχαιότεροι εκπαιδευτικοί, και περισσότεροι από αυτούς παρά από τους παλαιότερους ανήκουν στη μεσαία τάξη, με αποτέλεσμα να διευρύνονται οι ταξικές διαφορές (Ασκούνη & Ανδρούσου, 1998).

Η ομάδα των συνομηλίκων δεν είναι άμοιρη ευθυνών ως προς τη διαιώνιση των κοινωνικών ανισοτήτων, καθώς παρατηρούνται ελλείμματα ως προς την ενσυναίσθηση, τη δίκαιη κατανομή αρμοδιοτήτων και απολαβών, την ευθύνη, το σεβασμό προς τους άλλους, την αποδοχή της πολιτισμικής διαφορετικότητας, την αξιοπρέπεια, τα ανθρώπινα δικαιώματα, αλλά η ευθύνη βαρύνει και το σχολείο που δεν διδάσκει τα παιδιά να κατέχουν τις παραπάνω αρετές (Kaga, 2008: 53. Pressoir, 2008: 60). Για παράδειγμα, τα προσωπικά αντικείμενα των παιδιών είναι αξιολογικά προσδιορισμένα από τη σχολική κοινότητα: υπερέχουν τα ακριβά ρούχα της μόδας, παπούτσια, κινητά, αξεσουάρ και σχολικές τσάντες, για να είναι τα παιδιά αποδεκτά από τους συμμαθητές τους. Αυτό βέβαια πλήττει την αυτοεκτίμηση των φτωχότερων, που αδυνατούν επίσης να ανταποκρίνονται σε δαπανηρά πάρτι και εκδρομές με τους συνομηλίκους τους.

Οι ενδείξεις και αποδείξεις των κοινωνικών ανισοτήτων στο σχολείο από τη θεσμική πλευρά είναι επίσης πολλές: οι βρεφονηπιακοί σταθμοί στην Ελλάδα επιλέγουν τα παιδιά για εγγραφή, τυπικά με κοινωνικά κριτήρια, ουσιαστικά δε κατόπιν διαμεσολαβήσεων, αποκλείοντας αιτούντες και επιβάλλουν δίδακτρα στους γονείς. Οι παροχές του ιδρύματος (επιθυμητή πρόνοια, ιατρο-κοινωνικές υπηρεσίες, σίτιση, ολοήμερη λειτουργία, ολιγομελή τμήματα) πιθανόν να μην είναι επαρκείς για την ικανοποίηση

των παιδιών από μη ευνοημένα περιβάλλοντα, σε μια εποχή μάλιστα που η κοινωνική πολιτική βάλλεται προκλητικά από την οικονομία της αγοράς και τους πολυποίκιλους προπαγανδιστές.

Φαίνεται πάντως ότι η θεσμική εξουσία διεθνώς και τοπικά, μέσα από επίσημους οργανισμούς, δεν επικεντρώνεται στην ύπαρξη ταξικών-οικονομικών ανισοτήτων (χαμηλό εισόδημα, ανεργία, φτωχές συνθήκες διαβίωσης στο σπίτι-γειτονιά-κοινότητα, χαμηλή πρόσβαση σε υπηρεσίες υψηλής ποιότητας, διακρίσεις και περιθωριοποίηση μεταναστών), αλλά τις θεωρεί ως επιμέρους παράγοντες, ανάμεσα σε άλλες μορφωτικές, πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές, επίσημη και ανεπίσημη εκπαίδευση, επαγγέλματα ανειδίκευτων, τύπους οικογένειας, συζυγικές σχέσεις, μέλη στην οικογένεια, γονεϊκά στυλ, συμπεριφορές, πρακτικές κοινωνικοποίησης, οικογενειακές μορφωτικές πρακτικές προς τα παιδιά, οικογενειακό ιατρικό ιστορικό, τοπική βία και εγκληματικότητα, τοπική περιβαλλοντική μόλυνση, θρησκευτικές παραδόσεις, ατομικούς στόχους και αξίες, χαρακτηριστικά προσωπικότητας, ακόμα και δείκτη νοημοσύνης (EACEA, 2009: 18-21), συσκοτίζοντας έτσι την ευθύνη του οικονομικού συστήματος και της επίσημης πολιτικής απέναντι στα εργατικά στρώματα.

Σε άλλες περιπτώσεις η θεσμική εξουσία παραλείπει εντελώς τις οικονομικοκοινωνικές διαφορές και αρκείται στον γενικό όρο 'οικογενειακοί παράγοντες για τη σχολική ετοιμότητα' (Office of Superintendent of Public Instruction, 2005: 1), υπονοώντας την ευθύνη των συγκεκριμένων γονέων για την επίδοση των παιδιών τους. Άλλοι κρατικοί θεσμοί, αντί των ανισοτήτων, χρησιμοποιούν τον ευώνυμο όρο 'οικογενειακή μοναδικότητα', από την ενδυμασία και το έθος μέχρι τις γλωσσικές ιδιαιτερότητες και τη δομή (New Jersey State Department of Education, 2004: 12), αρκούμενοι με μια ευγενική πλην όμως απατηλή διαπίστωση που ισοδυναμεί με προσβλητική αδιαφορία. Πολύ δε περισσότερο, μελετητές όπως ο Powers (2007: 93) ισχυρίζονται ότι ευθύνεται το νηπιαγωγείο που δεν διδάσκει το επιχειρηματικό ρίσκο στους μαθητές!

**Προτάσεις αλλαγών**

Το σχολείο οφείλει να αμβλύνει τις κοινωνικές ανισότητες με ριζικές αλλαγές στα προγράμματά του, θετικό παιδαγωγικό κλίμα και διδακτικές μεθόδους και τεχνικές, ανάπτυξη αρμονικών διαπροσωπικών σχέσεων και κοινωνικές παροχές. Πλούσια, ποικίλα και ενδιαφέροντα προγράμματα, μορφωτικές, ψυχαγωγικές δραστηριότητες (Ασκούνη & Ανδρούσου, 1998. Biedinger et al., ) και πολιτιστικές εκδηλώσεις μπορούν να απελευθερώσουν το καταπιεσμένο παιδί και να το παρωθήσουν στη σχολική

επίτευξη. Αναλυτικότερα, το παιδί θα ασκηθεί στα απλά μαθηματικά[2] και στις φυσικές επιστήμες[3], στη γλώσσα και λογοτεχνία[4], τέχνη[5], κίνηση, αθλοπαιδιές και αθλητικές δραστηριότητες, ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης, εκμάθηση δεξιοτήτων συμβίωσης και ζωής[6], εκμάθηση κανόνων συνεστίασης και υγιεινής, εξισορρόπηση των διαστημάτων ησυχίας και συμμετοχικής δημιουργικής εγρήγορσης στην τάξη, διαχείριση αρνητικών συναισθημάτων και συγκρούσεων, εκμάθηση ευγενικών εκφράσεων-του σεβασμού απέναντι στα δικαιώματα του άλλου-της κοινωνικής αλληλεγγύης και συνεργατικών δραστηριοτήτων αλλά και της αυτονομίας, εκμάθηση αυτοπροστασίας (New Jersey State Department of Education, 2004: 19, 23-26, 28, 31, 34-35).

Πέραν των βασικών δεξιοτήτων γραμματισμού, μπορούν να οργανωθούν για τα παιδιά γιορτές, παιχνίδια (πολυφυλετικές κούκλες και μουσικά όργανα), πολυπολιτισμική τέχνη και μαγειρική, ημερίδες λαϊκής και πολυπολιτισμικής αφήγησης, επισκέψεις σε βιβλιοθήκες και μουσεία, ενώ στους γονείς μπορούν να απευθύνονται ηλεκτρονικά ενημερωτικά δελτία, ενημερωτικές διαλέξεις και εκ περιτροπής δημιουργική απασχόληση βρεφών και νηπίων (New Jersey State Department of Education, 2004:

---

[2] Δεξιότητες: διακρίσεις χρωμάτων, χρονικές διακρίσεις και σειροθέτηση, αναγ-νώριση αριθμητικών συμβόλων, αναγνώριση της ώρας από τους δείκτες του ρολογιού, αρίθμηση, μετρήσεις, παζλ με αριθμούς, απλές αριθμητικές πράξεις με χρήση αντικειμένων, χωρικές δεξιότητες, συμπληρώσεις κενών, αναγνώριση σχημάτων και παραλληλεπιπέδων, συγκρίσεις ποσού-διαστάσεων-βάρους-σχημάτων-υφής-ήχου, ανταπόκριση σε απλά προβλήματα λογικής, επίλυση προβλημάτων, ταξινομήσεις και ομαδοποιήσεις, χρήση απλών υποθέσεων (New Jersey State Department of Education, 2004: 42-46).

[3] Δεξιότητες: βασικά συστατικά της ζωής, γνώση του κύκλου της ζωής, έμβιοι οργανισμοί, φυσικά και τεχνητά αντικείμενα, φυτά και ζώα, μέρη των φυτών και δέντρων, εξέλιξη του φυτού και αντίστοιχες γεωργικές εργασίες, πουλιά, ψάρια, θαλασσινά, έντομα και ερπετά, καιρός και θερμοκρασία, θερμότητα, βρασμός, τήξη και πήξη των σωμάτων, διαφορές υγρών, πυκνότητα, φως και σκότος, αντανακλάσεις, απλά πειράματα και πορίσματα, εμπειρικές παρατηρήσεις και ανακαλύψεις, διατύπωση απλών υποθέσεων, πίνακες και διαγράμματα, συλλογές φύλλων-κελύφων κλπ., ανακύκλωση και επανάχρηση, καθαριότητα, μόλυνση (New Jersey State Department of Education, 2004: 49-52).

[4] Δεξιότητες: ακρόαση, απαγγελία ποιημάτων, εκμάθηση τραγουδιών, κατανόηση και εμπλουτισμός λεξιλογίου, υποβολή ερωτήσεων, έκφραση συναισθημάτων, αναδιήγηση ή επινόηση ιστοριών, σχολιασμός χαρακτήρων, πρόγνωση της εξέλιξης της ιστορίας, σύνδεση της υπόθεσης με προσωπικά βιώματα, επικοι-νωνία και διαπραγμάτευση, αναγνώριση κοινωνικών σημάτων, ανάγνωση πινα-κίδων-τίτλων-συσκευασιών-καρτών-καταλόγου-σημειώσεων, πνευματικά παιχ-νίδια, παζλ, κολάζ με γράμματα και επικεφαλίδες, παραγωγή μικρών κειμένων (New Jersey State Department of Education, 2004: 36-41), μεταφράσεις λέξεων και φράσεων σε διάφορες γλώσσες (New Jersey State Department of Education, 2004: 57) και ερμηνεία ξένων τραγουδιών.

[5] υποκριτική (παιχνίδι ρόλων, κουκλοθέατρο), ζωγραφική, φωτογραφία, κεραμι-κή, γλυπτική, κατασκευές, τραγούδια

[6] Δεξιότητες: ανθρωπογεωγραφικές ομοιότητες και διαφορές, ποικιλία χαρακτη-ριστικών προσωπικότητας, ποικιλία προτιμήσεων και συνηθειών, αποδοχή της διαφορετικότητας ως προς το φύλο-ηλικία-φυλή-εθνότητα-κουλτούρα-δεξιότητες, αυτοπαρουσίαση, υλικό άρσης των προκαταλήψεων, υλικό ποικίλων παραδόσεων και ταλέντων, φροντίδα φυτών-ζώων-νοικοκυριού, κανόνες υγιεινής, κοινωνικοί κανόνες, υπευθυνότητα, επισκέψεις, γνωριμία με κοινωνικά επαγγέλματα (New Jersey State Department of Education, 2004: 53-56).

12, 15, 31). Τα προγράμματα αυτά αφορούν ιδιαιτέρως μειονότητες και οικογένειες χαμηλού εισοδήματος, χαμηλού μορφωτικού επιπέδου και μονογονεϊκές (Biedinger et al., ). Έχει βρεθεί ότι ετήσιο πρόγραμμα σχολικής προετοιμασίας του προνηπίου για το νηπιαγωγείο βελτιώνει τις δεξιότητές του είτε στα μαθηματικά και στην ανάγνωση (Magnuson et al., 2004: 115, 141) είτε στη συμπεριφορά και στη γονεϊκή παρέμβαση στη σχολική ζωή του παιδιού (Magnuson et al., 2004: 143). Όμως η προσέλευση των γονέων χαμηλού εισοδήματος και μορφωτικού επιπέδου σ' αυτά τα προγράμματα είναι σχετικά μικρή (Magnuson et al., 2004: 118. Biedinger et al.,), γι' αυτό χρειάζεται αλλαγή της στάσης των γονέων, με την παροχή κινήτρων για την εμπλοκή τους (Weiss et al. 2006: 4-5).

Το αποτελεσματικό για τον μαθητή σχολείο διακρίνεται για το φιλικό του προσωπικό και τις παρεχόμενες μαθησιακές ευκαιρίες (Magnuson et al., 2004: 118). Αυτές συνίστανται στο υψηλού επιπέδου προσωπικό, στο μαθησιακό υλικό και στις δραστηριότητες. Το θετικό μαθησιακό περιβάλλον έγκειται στο σεβασμό απέναντι στις ατομικές ανάγκες, απέναντι στο αναπτυξιακό στάδιο και στα μαθησιακά στυλ του παιδιού (New Jersey State Department of Education, 2004: 17) και θα ενισχύσει την προσωπική ανάπτυξη, ώστε οι μη ευνοημένοι μαθητές να υπερβούν τις δυσχέρειες στο σχολείο (Biedinger et al., ). Οι παιδαγωγικές αρχές, τα προγράμματα φοίτησης και η διδακτική πρέπει να συνάδουν με την απάλυνση κάθε παιδικής φοβίας, τον αλληλοσεβασμό, την ισότητα και τις υψηλές μαθησιακές προσδοκίες για όλους. Οι Frede & Ackerman (2007: 1, 5, 9, 12) προτείνουν προγράμματα γλωσσικής ανάπτυξης και τη σύνταξη προγραμμάτων σπουδών που θα απευθύνονται και σε φτωχούς και μετανάστες, δηλαδή θα λαμβάνουν υπόψη, μεταξύ άλλων, το οικονομικό status και το πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο, οπότε η διδασκαλία εντάσσεται στο ρεαλιστικό περιβάλλον και οι δραστηριότητες έχουν νόημα για το μαθητή. Καλλιεργείται παράλληλα ο διάλογος και η ελεύθερη έκφραση των παιδιών, η περιέργεια, η φαντασία και η δημιουργικότητα (New Jersey State Department of Education, 2004: 15).

Ο Kamara συνοψίζει τις ενδεδειγμένες ενέργειες για τους γονείς και εκπαιδευτικούς προς την κατεύθυνση της άμβλυνσης των ανισοτήτων που προέρχονται από στερεότυπα: **α)** αναγνώριση των προκαταλήψεων και ανατροπή τους, διαφορετικά οι άνθρωποι θα τις υποστηρίζουν με τη σιωπή τους, **β)** άρση των προκαταλήψεων απέναντι στις γυναίκες, στους μη λευκούς, στις μονογονεϊκές οικογένειες και στα ΑμεΑ, μέσα από έντυπα, παιχνίδια, καλλιτεχνικά έργα, αντικείμενα, πολυμεσικό υλικό, **γ)** συμπεριφορές εξάλειψης των προκαταλήψεων στις καθημερινές σχέσεις και συναλλαγές, αποφυγή της περιφρόνησης και της απόρριψης, **δ)** καλλιέργεια κλίματος αυτοεκτίμησης και

υπερηφάνειας για την πολιτισμική ταυτότητα και όχι υπεροψίας, **ε)** δέουσα προσοχή, σεβασμός και ενθάρρυνση του παιδιού από τον εκπαιδευτικό, χωρίς αδιαφορία ή επίπληξη, **στ)** κριτική θεώρηση του περιεχομένου εντύπων, προβολών και πολυμέσων, **ζ)** τεχνικές προάσπισης των δικαιωμάτων, αντιμετώπισης προκλήσεων, υποστήριξης της προσωπικότητας και εύρεσης πανανθρώπινων ομοιοτήτων και διαφορών (Kamara, 2008: 104-105).

Επίσης, οι ανισότητες και διακρίσεις μετριάζονται με ελεύθερη, δωρεάν πρόσβαση, φυσική ασφάλεια, φροντίδα και εκπαίδευση υψηλής ποιότητας, μετακινήσεις, πρόνοια και ιατροφαρμακευτική περίθαλψη (Magnuson et al., 2004: 118-120), υγιεινά γεύματα, παροχές σχολικών ειδών προς τα παιδιά, δηλαδή έντυπα, οπτικοακουστικά μέσα, γραφική ύλη και καλλιτεχνικό υλικό (Magnuson et al., 2004: 119. New Jersey State Department of Education, 2004: 13-17, 30), και με αυστηρότατο κοινωνικό έλεγχο για την αποφυγή κρουσμάτων υπεξαιρέσεων και διαφθοράς. Η έμφαση στην κοινωνική πολιτική υπέρ των μικρών παιδιών και των οικογενειών τους προϋποθέτει μελέτη των αντίστοιχων συστημάτων σε χώρες όπως η Σουηδία, και κοινωνικό προϋπολογισμό, αρχής γενομένης βέβαια από την τολμηρή λήψη αποφάσεων για στέγαση εικοσιτετράωρων υπηρεσιών προσχολικής μέριμνας και εκπαίδευσης σε επισκευασμένα και φιλικά για τα παιδιά δημόσια κτίρια[7] στον ιστό των πόλεων και κωμοπόλεων, που σήμερα είναι εγκαταλελειμμένα και αναξιοποίητα ή έτοιμα να πωληθούν, για να δεχθούν μερικές ακόμα εμπορικές επιχειρήσεις.

Έτσι, με κατάλληλα εκπαιδευμένο προσωπικό, που συνειδητοποιεί το κοινωνικό έργο που επιτελεί, θα λειτουργούν αυτές οι υπηρεσίες, και με δωρεάν ή με χαμηλό συμβολικό κόστος θα εξυπηρετούνται και οι γονείς[8], εξοικονομώντας χρόνο για την απασχόλησή τους, τις υποχρεώσεις τους και την ψυχαγωγία τους, και τα παιδιά, αναπτύσσοντας την κοινωνικότητά τους.

## Βιβλιογραφία

**Ασκούνη Νέλλη και Ανδρούσου Αλεξάνδρα** (1998). Κοινωνικές και πολιτισμικές διαφορές στη προσχολική εκπαίδευση: η πρόσληψή τους από τις νηπιαγωγούς. Virtual School, 1,1, http://www.auth.g/virtualschool/1.1/TheoryResearch/Askouni_Androu-

[7] ενώ ένας αριθμός από αυτά τα κτίρια μπορούν να χρησιμοποιούν ως νεανικά και πολιτιστικά στέκια και ως ξενώνες για ευπαθείς ομάδες: για ηλικιωμένους, άτομα σε κίνδυνο κλπ.

[8] Ιδιαιτέρως δε η μητέρα, που δεσμεύεται από την υποχρέωση της καθημερινής πολύωρης φύλαξης και ανατροφής των ανηλίκων, διαιωνίζοντας, χωρίς να το επιθυμεί, τις πατριαρχικές κοινωνικές σχέσεις.

sou.html.

**Ahsan, Nilofer** (2004). Domestic violence and family support programs: creating opportunities to help young children and their families. In: Susan Schechter (Ed.), Early childhood, domestic violence, and poverty: helping young children and their families, 59-86. Iowa City: The University of Iowa.

**Biedinger, Nicole, Becker, Birgit, & Rohling, Inge** (). Early ethnic educational inequality: the influence of duration of preschool attendance and social composition. European Sociological Review, ?,?, ?-?.

**Borman, Kathryn** (). Social Control and Schooling: Power and Process in Two Kindergarten Settings. Anthropology & Education Quarterly, 9,1, 38-53.

**Cohen, Sheldon, Janicki-Deverts, Denise, Chen, Edith, & Matthews, Karen A.** (2010). Childhood socioeconomic status and adult health. Annals of the New York Academy of Sciences, 1186, 37-55.

**EACEA** (Education, Audiovisual & Culture Executive Agency of European Commission) (2009). Tackling social and cultural inequalities through early childhood education and care in Europe. Brussels: Eurydice.

**Elder, Todd E. & Lubotsky, Darren H.** (2009). Kindergarten Entrance Age and Children's Achievement: Impacts of State Policies, Family Background, and Peers. Journal of Human Resources, 44,3, 641-683.

**Fish, Margaret** (2004). Attachment in infancy and preschool in low socioeconomic status rural Appalachian children: Stability and change and relations to preschool and kindergarten competence. Development and Psychopathology, 16, 293-312.

**Frede, Ellen & Ackerman, Debra J.** (2007). Preschool curriculum decision-making: dimensions to consider. Preschool Policy Brief, 12. New Brunswick: Rutgers, The State University of New Jersey.

**Kaga, Yoshie** (2008). Early childhood education for a sustainable world. In: Ingrid Pramling Samuelsson & Yoshie Kaga (Eds.), The contribution of early childhood education to a sustainable society, 53-56. Paris: UNESCO.

**Kamara, Hawa S.** (2008). Early childhood education for a sustainable society. In: Ingrid Pramling Samuelsson & Yoshie Kaga (Eds.), The contribution of early childhood education to a sustainable society, 102-106. Paris: UNESCO.

**Magnuson, Katherine A., Meyers, Marcia K., Ruhm, Christopher J., & Waldfogel, Jane** (2004). Inequality in preschool education and school readiness. American Educational Research Journal, 41,1, 115-157.

**Nelson, Michael** (2000). Childhood nutrition and poverty. Proceedings of the Nutri-

tion Society, 59, 307-315.

**New Jersey State Department of Education** (2004). Preschool teaching and learning expectations: standards of quality. Retrieved 27-9-2010 from ?????

**Office of Superintendent of Public Instruction** (2005). Student Readiness for Kindergarten. A Survey of Kindergarten Teachers in Washington State. Washington: Washington State University.

**Penn, Helen** (1995). Nursery education: what is it for? International Journal of Educational Management, 9, 4-9.

**Powers, Michael R.** (2007). Sharing responsibility: what they didn't teach you in kindergarten. The Journal of Risk Finance, 8,2, 93-96.

**Pressoir, Eveline** (2008). Preconditions for young children's learning and practice for sustainable development. In: Ingrid Pramling Samuelsson & Yoshie Kaga (Eds.), The contribution of early childhood education to a sustainable society, 57-62. Paris: UNESCO.

**Tresserras, R., Canela, J., Alvarez, J., Sentis, J., & Salleras, L.** (1992). Infant Mortality, Per Capita Income, and Adult Illiteracy: An Ecological Approach. American Journal of Public Health, 82,3, 435-438.

**Weiss, Heather, Caspe, Margaret, & Lopez, M. Elena** (2006). Family involvement in early childhood education. Harvard Family Research Project, 1. Retrieved 27-9-2010 from ?????

**Welsch, David M. & Zimmer, David M.** (2010). The Effect of Health and Poverty on Early Childhood Cognitive Development. Atlantic Economic Journal, 38, 37-49.

# ΑΠΟΛΟΓΙΣΜΟΣ 2ου ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ (22-24 Οκτωβρίου 2010)

*Μαρία Σακελλαρίου, Επίκουρος Καθηγήτρια*
*Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*
*Πρόεδρος της Επιστημονικής Επιτροπής του Συνεδρίου*

**Κυρίες και κύριοι σύνεδροι**

Στο σημείο αυτό, το 2ο Διεθνές Συνέδριο Προσχολικής Αγωγής ολοκληρώνει τις εργασίες του με εξαιρετική επιτυχία. Αυτό προκύπτει από την ποιότητα των εισηγήσεων που παρουσιάστηκαν, αλλά και από τον μεγάλο αριθμό των συνέδρων και το ιδιαίτερο ενδιαφέρον που αυτοί επέδειξαν με την ενεργό συμμετοχή τους στη συζήτηση στο τέλος κάθε συνεδρίας. Ενδεικτικό αυτού του γεγονότος είναι, επίσης, η παρουσία σας αυτήν την ώρα της λήξης των εργασιών του Συνεδρίου, γεγονός που αναδεικνύει ότι οι προσδοκίες όλων μας ικανοποιούνται.

Το Συνέδριο ξεκίνησε τις εργασίες του την Παρασκευή το απόγευμα και μέχρι σήμερα παρακολουθήσαμε ενδιαφέρουσες εισηγήσεις από εκατό ξένους και Έλληνες εισηγητές.

Κατά τη διάρκεια του Συνεδρίου είχαμε την ευκαιρία να διαπιστώσουμε τον προβληματισμό και το ενδιαφέρον καταξιωμένων, αλλά και νεότερων επιστημόνων σε θέματα ανάπτυξης και αγωγής του παιδιού, ενώ παράλληλα οι παιδαγωγοί της πράξης κατέθεσαν τους δικούς τους προβληματισμούς και επεδίωξαν να προσεγγίσουν τα ζητήματα της αγωγής και εκπαίδευσης μέσα από τη δική τους οπτική, με έναν ιδιαίτερα επωφελή τρόπο, ώστε σε ένα βαθμό -γιατί όχι- να επαναπροσδιορίσουν τα ισχύοντα επιστημονικά δεδομένα.

Αυτόν τον ενδιαφέροντα επιστημονικό διάλογο, προώθησαν με αξιοθαύμαστο τρόπο τις τρεις αυτές ημέρες οι εισηγητές του Συνεδρίου μας, τους οποίους και θα ήθελα να ευχαριστήσω για τη συμβολή τους στη δημιουργία μιας βάσης επικοινωνίας και προώθησης της έρευνας στο πεδίο της προσχολικής αγωγής.

**Κυρίες και κύριοι σύνεδροι!**

Η θεματολογία του συνεδρίου καθορίστηκε στο πλαίσιο των σύγχρονων τάσεων και προοπτικών της Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του 21ου αιώνα.

Οι επιμέρους θεματικές ενότητες αποτέλεσαν το συνεκτικό ιστό των ποικίλων θεωρητικών και ερευνητικών προσεγγίσεων, όπως αυτές παρουσιάστηκαν μέσα από ένα μεγάλο αριθμό προφορικών ανακοινώσεων, αλλά και συζητήσεων που ακολούθησαν κατά τη διάρκεια των παράλληλων συνεδριών.

Τα ζητήματα που σχετίζονται με την αγωγή και εκπαίδευση του παιδιού της προσχολικής ηλικίας γίνονται συνεχώς πιο σύνθετα και απαιτούν πειστικές απαντήσεις. Οι διοργανωτές του συνεδρίου θέλησαν να αναδείξουν το συνεχώς αυξανόμενο ενδιαφέρον της επισ-τημονικής κοινότητας για τα καίρια αυτά ζητήματα αγωγής και εκ-παίδευσης του παιδιού και ταυτόχρονα να προάγουν έναν επιστημονικό λόγο, που θα διατυπώνει επιστημονικά τεκμηριωμένες θέσεις και προτάσεις. Προς την κατεύθυνση αυτή αναπτύχθηκαν θεματικές και μια νέα προβληματική μέσα από την παρουσίαση αντίστοιχων ερευνών.

Μέσα σε ένα τέτοιο επιστημονικό – παιδαγωγικό περιβάλλον, στο πλαίσιο του Συνεδρίου παρουσιάστηκαν εισηγήσεις οι οποίες κάλυψαν ένα ευρύ φάσμα ενδιαφερόντων.

Τα Αναλυτικά Προγράμματα, ως σημαντική προϋπόθεση του παιδαγωγικού έργου, αποτέλεσαν την πρώτη ενότητα του Συνεδρίου. Υποστηρίχθηκε, ότι η σημειολογία και η καινοτομία των Α.Π. γίνεται αντιληπτή μέσω της έννοιας της γνώσης. Πώς ορίζουμε ή αντιλαμβανόμαστε τη γνώση είναι τελικά αυτό που καθορίζει το αξιακό περιεχόμενο και κατ' επέκταση τις προτεινόμενες για την διδακτική πράξη εκπαιδευτικές μεθόδους. Πολλές εισηγήσεις εστίασαν το ενδιαφέρον τους στη μελέτη παραγόντων που αφορούν ζητήματα σχετικά με την παραδοσιακή παιδαγωγική, την κονστρουκτιβιστική εποικοδομητική παιδαγωγική και το ρόλο του εκπαιδευτικού, τη συγκριτική προσέγγιση Αναλυτικών Προγραμμάτων Προσχολικής Αγωγής Ελλάδας–Γερμανίας στο πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, αλλά και την αξιοποίηση των εναλλακτικών μορφών ιστορικής εκπαίδευσης στην προσχολική αγωγή. Σε κάθε περίπτωση, διαφάνηκε πως οι προκλήσεις της σύγχρονης εποχής επιβάλλουν μια νέα οπτική και φιλοσοφία στη σύνταξη των Α.Π.

Σε ξεχωριστή ενότητα διερευνηθήκαν Θέματα Αξιολόγησης, όπως και τα εργαλεία αξιολόγησης που αφορούν την ποιότητα στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης και καταδείχθηκε, ότι τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα προωθούν

όλο και περισσότερο τη συμμετοχή πολλών παραγόντων στην αξιολόγηση, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών, των γονέων, των μαθητών και των εκπροσώπων της τοπικής κοινότητας.

Αυξημένο υπήρξε το ενδιαφέρον και για τη θεματολογία της Γλωσσικής Ανάπτυξης στο πλαίσιο της διερεύνησης της σχέσης φωνολογικών δεξιοτήτων και οικογενειακού γραμματισμού, για την καλλιέργεια του γραμματισμού των νηπίων, αλλά και για τη σημασία της μεγαλόφωνης ανάγνωσης διαφόρων ειδών βιβλίων και λογοτεχνικών κειμένων στο προσχολικό πλαίσιο, προκειμένου να ορισθούν οι όροι και οι προϋποθέσεις, ώστε η διαδικασία αυτή να υποβοηθήσει την ανάδυση του εγγραμματισμού και την ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας στα μικρά παιδιά.

Εισηγήσεις με περιεχόμενο το Παιχνίδι στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση έδωσαν έμφαση στην προβολή των αντιλήψεων των νηπίων για το φύλο τους, μέσα από το παιδικό παιχνίδι, στις αγαπημένες δράσεις και τα παιχνίδια νηπίων και παιδαγωγών, στα ημερήσια ψυχοπαιδαγωγικά προγράμματα, αλλά και στο σχεδιασμό, τη διαχείριση και την αξιολόγηση των δημόσιων αστικών χώρων πρασίνου, με έμφαση στον πιο χαρακτηριστικό τύπο στην Ελλάδα, την παιδική χαρά. Επιπλέον, τέθηκε το δίλημμα του ελεύθερου ή καθοδηγούμενου παιχνιδιού, με τους ερευνητές να καταλήγουν, ότι το παιχνίδι συμβάλλει στη γνωστική εξέλιξη και στην κοινωνικοποίηση των μικρών παιδιών .

Αντικείμενο ευρέος ενδιαφέροντος -και εύλογα- αποτέλεσε η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και η Ειδική Αγωγή σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης. Δεδομένου, ότι η ιστορία της πολιτισμικής ταυτότητας συμπίπτει ουσιαστικά με την επίκαιρη και συνεχώς εντεινόμενη συνάντηση και συνάρτηση των ανθρώπινων κοινωνιών, θεμελιώδη ερωτήματα βρίσκονται στο επίκεντρο των σύγχρονων θεωρητικών αναζητήσεων. Ως βασικά αξιώματα της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, θεωρούνται η ισοτιμία των πολιτισμών, η χρονική προτεραιότητα της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας έναντι της γλώσσας του σχολείου, η διατήρηση της αρχικής πολιτισμικής πολυμορφίας στην κοινωνία και η ενίσχυση της μειονοτικής ταυτότητας στο σχολείο.

Μέσα σε αυτό το ιδεολογικό πλαίσιο, έχει παραμεληθεί ένα από τα πλέον σημαντικά παιδαγωγικά εργαλεία ένταξης μαθητών που προέρχονται από μειονοτικά ή μεταναστευτικά περιβάλλοντα: η πρώιμη νηπιακή και προσχολική αγωγή.

Η προσοχή των εισηγητών εστιάσθηκε επίσης σε παιδαγωγικές πρακτικές, οι οποίες συμβάλλουν στην ανάδειξη της διαπολιτισμικής διάστασης της εκπαίδευσης σε μια τάξη προσχολικής ηλικίας. Το παιχνίδι, το παραμύθι, τα λογοτεχνικά κείμενα, αλλά και η μουσική, αποτελούν βασικούς άξονες ανάπτυξης διαπολιτισμικών προσεγγίσεων για

τη γνωριμία, την κατανόηση, την επικοινωνία, την αλληλεπίδραση, το σεβασμό και την αποδοχή της πολιτισμικής διαφορετικότητας στον ευαίσθητο χώρο της προσχολικής αγωγής. Ένα παράδειγμα αποτελεί το ελληνοαλβανικό νηπιαγωγείο Κορυτσάς και το ιταλικό μοντέλο διαπολιτισμικής αγωγής στο Αργυρόκαστρο, καθώς και εκείνα της ορθόδοξης εκκλησίας.

Στη συνέχεια, οι εισηγήσεις που αφορούσαν τον πολυδιάστατο παράγοντα της Ειδικής Αγωγής έκαναν λόγο για την ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και για τις αντιλήψεις των παιδαγωγών σχετικά με την ένταξη και τέθηκε το ερώτημα, αν αποτελούν ώθηση ή πρόσκομμα στη άρση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών στερεοτύπων. Παράλληλα, επιχειρήθηκε η αποτύπωση των εκπαιδευτικών πρακτικών και η σημασία της αναγνώρισης των πρώιμων ενδείξεων κατά την προσχολική ηλικία, αλλά και η αξία της πρώιμης παρέμβασης, ενώ δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στο ρόλο του Παιδαγωγού για την αποτελεσματική διαχείριση ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, την προαγωγή και την ομαλή ενσωμάτωση των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον. Συζητήθηκαν προγράμματα, όπως το Multimedia Γλώσσα, που αποτελούν εργαλείο υποστήριξης και μέθοδο εκμάθησης της γλώσσας για παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, με χαρακτηριστικά δυσλεκτικής συμπεριφοράς, αλλά και η επίδραση της λαϊκής λογοτεχνίας και η αξιολόγηση της αφηγηματικής τους ικανότητας, στα παιδιά προσχολικής ηλικίας με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες .

Καθίσταται σαφές, ότι η έγκαιρη και αποτελεσματική υποστήριξη των παιδιών, απαιτεί μια σειρά μεθοδικών ενεργειών, ώστε να αποφευχθεί, τόσο η παγιοποίηση μιας γνωστικής ελλειμματικότητας, όσο και η δημιουργία δευτερογενών ψυχολογικών προβλημάτων.

Στη συνέχεια, γόνιμο διάλογο και προβληματισμό προκάλεσε και η θεματική ενότητα που αφορούσε τη Συνεργασία Οικογένειας και Νηπιαγωγείου. Σε κάθε περίπτωση, διαφάνηκε η σημασία της σχέσης γονέων – παιδαγωγών στο χώρο της προσχολικής αγωγής. Μεταξύ άλλων, παρουσιάσθηκαν έρευνες για τις ενδοελλιπείς διγενεακές οικογένειες, για το ρόλο του πατέρα στη συνεργασία σχολείου – οικογένειας και την εμπλοκή του στη σχολική επίδοση του παιδιού, αλλά και θέματα ενδυνάμωσης πολιτισμικά διαφορετικών οικογενειών, μέσα από ανάλογες στρατηγικές.

Εξίσου ενδιαφέρουσα ήταν και η συζήτηση σε διεξοδική μορφή θεμάτων που αφορούν τις Καινοτομίες στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση, όπως, η περίπτωση του Waldorfkindergarden ή η παιδαγωγική του LOCZY, με στόχο τη συζήτηση για μια Παιδαγωγική της Φροντίδας στο χώρο των Βρε-φικών Σταθμών στη χώρα μας, αλλά και για τις μελλοντικές προοπτικές.

Από το Συνέδριό μας, επίσης, δεν έλειψαν εισηγήσεις σχετικές με την Αγωγή Υγείας στη βρεφική και νηπιακή ηλικία. Εξετάσθηκαν θέματα όπως η διερεύνηση των γνώσεων των παιδαγωγών για την επιληψία των παιδιών ως νόσο και η σκιαγράφηση της επιρροής της στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους, οι Βαρηκοΐες της προσχολικής ηλικίας, αλλά και θέματα όπως ο αθλητισμός ως μέσο εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες- Παραολυμπιακό άθλημα Μπότσια- η κυκλοφοριακή αγωγή στο νηπιαγωγείο. Επιπρόσθετα, συζητήθηκαν θέματα διαχείρισης της απώλειας και του πένθους στα προγράμματα Αγωγής Υγείας, αφού ο χώρος της Προσχολικής Εκ-παίδευσης, αδιαμφισβήτητα, είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες αγωγής, ποιοτικής ανάπτυξης και μάθησης για το μικρό παιδί.

Στην επίκαιρη από πολλές απόψεις ενότητα των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση, παρουσιάσθηκαν ανακοινώσεις για τα λογισμικά kindspiration & tux paint, η αξιοποίηση των ιστολογίων (blogs) στην εκπαιδευτική διαδικασία, η δημιουργία Λογισμικού Παρέμβασης για την υποστήριξη γραφοφωνολογίας και ανάγνωσης παιδιών προσχολικής ηλικίας με μαθησιακές δυσκολίες, το eYES, ένα ολοκληρωμένο σύστημα για την υποστήριξη της εξατομίκευσης στην προσχολική αγωγή, η σχεδίαση του Precious Coin, ενός εκπαιδευτικού ηλεκτρονικού παιχνιδιού για τη διδασκαλία βασικών εννοιών του μαθήματος 'Αγωγή του Καταναλωτή' στην Προσχολική Εκπαίδευση, η χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην προσχολική αγωγή. Όλα τα παραπάνω κατέδειξαν, ότι οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας αποτελούν ένα χρήσιμο εργαλείο για την εκπαίδευση και την ενεργοποίηση των νηπίων στο πλαίσιο της συμμετοχής τους σε μια σειρά κατάλληλων πρακτικών και εφαρμογών, όπου προωθείται η δημιουργικότητα και η ομογενοποίηση και δραστηριοποίηση της σκέψης και της φαντασίας.

Στη θεματική ενότητα της Αισθητικής Αγωγής στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση, περιλήφθηκαν πρακτικές προσεγγίσεις για θέματα περιβαλλοντικής αισθητικής, από την οπτική της θεωρίας του Arnold Berleant, αλλά και της θεωρίας μουσικής μάθησης του Edwin Gordon στη βρεφική και νηπιακή ηλικία, με στόχο να παρουσιαστεί, να αναδειχθεί και να εφαρμοστεί ευρέως και στην Ελλάδα. Επίσης, παρουσιάσθηκαν απόψεις για τη φύση των υλικών, των μέσων και των εργαλείων που κρίνονται ως απαραίτητα για την αποτελεσματική οργάνωση εικαστικών δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο, αλλά και ο χώρος ως ο «τρίτος παιδαγωγός» για την αισθητική αγωγή στα κέντρα προσχολικής αγωγής του Reggio Emilia. Ακόμη, εισηγήσεις για τη Μουσειακή αγωγή και τις αρχές της εμψυχωτικής διδακτικής και μουσειοπαιδαγωγικής, όπως η βιωματική μάθηση, το θεατρικό παιχνίδι, η αφήγηση παραμυθιού, το κουκλοθέατρο, η εξερεύνηση, το

παιχνίδι, η μάθηση μέσα από τα αντι-κείμενα και η προσωπική δημιουργία μέσα από δραστηριότητες εικαστικής έκφρασης, καθώς και ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα από το Αθανασάκειο Αρχαιολογικό Μουσείο του Βόλου.Οι τέχνες, η καλλιέργεια της αισθητικής αντίληψης των μαθητών, η άτυπη μουσική μάθηση στο νηπιαγωγείο, τα Εικαστικά στο Νηπιαγωγείο και η Παιδαγωγική της Τέχνης, αλλά και η Κινητική αγωγή αποτελούν ευρύτερη επιδίωξη, ώστε τα παιδιά από την παθητική κατανάλωση εικόνων να περάσουν στην προσεκτική παρατήρηση, την κριτική και αισθητική αξιολόγηση και στη συνέχεια στην αφύπνιση του ενδιαφέροντος.

***Θέματα Εκπαίδευσης, Επιμόρφωσης και Επαγγελματικής Ανάπτυξης των παιδαγωγών της προσχολικής ηλικίας αποτέλεσαν αντικείμενο ξεχωριστής ενότητας.***

Μπροστά στον καταιγισμό της πληροφορίας και τις ραγδαίες επιστημονικές εξελίξεις, ο εκπαιδευτικός δεν είναι δυνατόν να παραμείνει στην αρχική επαγγελματική του κατάρτιση και σε αποσπασματικές μορφές επιμόρφωσης. Αναδύεται ως εκ τούτου, ένα νέο πρότυπο εκπαιδευτικού, ενταγμένο στο πλαίσιο της δια βίου εκπαίδευσης, προκειμένου να αναπροσαρμόζεται ευέλικτα, στα νέα επιστημονικά, τεχνολογικά και εργασιακά δεδομένα. Συζητήθηκαν θέματα, όπως η διερεύνηση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης (burn out) στους χώρους των υπηρεσιών της βρεφονηπιακής φροντίδας, καθώς και μέτρα αντιμετώπισής του με στρατηγικές επικεντρωμένες στο άτομο, στη δομή της επαγγελματικής δραστηριότητας και στην οργάνωση και διαχείριση των σχέσεων. Ακόμη, συζητήθηκε η διερεύνηση της φυλετικής δυσαναλογίας ανδρών και γυναικών παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας, η οποία εξακολουθεί να είναι ακραία και οι πεποιθήσεις των γυναικών παιδαγωγών απέναντι τους, η διερεύνηση της εκπαίδευσης παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας στα πεδία της διδακτικής των μαθηματικών και των φυσικών επιστημών, αλλά και το προφίλ των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας τεχνολογικής εκπαίδευσης (ΤΕΙ).

Από την θεματική του Συνεδρίου δεν θα μπορούσε να λείπει η Κοινωνιολογική Προσέγγιση της Προσχολικής. Εδώ επιχειρήθηκε η αποτύπωση των αναπαραστάσεων και των παιδαγωγικών πρακτικών των εκπαιδευτικών για την κοινωνικοποίηση και την ανάπτυξη της αυτονομίας των νηπίων, η στάση των εκπαιδευτικών στο Γαλλικό Νηπιαγωγείο και οι πρακτικές τους μέσα στην τάξη σε σχέση με την κοινωνικοποίηση και την αυτονομία των μαθητών τους, καθώς και οι σχολικές κοινωνικές ανισότητες και η ανάπτυξη της δυναμικής της ομάδας στο νηπιαγωγείο.

Τέλος, παρουσιάσθηκε η θεματολογία που αφορά τις Πολιτικές για την Οργάνωση και Διοίκηση στην Προσχολική Αγωγή. Συγκεκριμένα, συζητήθηκε η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα κατά τον 20ο αιώνα για τη φοίτηση των νηπίων στο νηπιαγωγείο, η διαμόρφωση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής ως βασική παράμετρος της

άσκησης αποτελεσματικής διοίκησης από τις σύγχρονες μονάδες προσχολικής αγωγής, οι πολιτικές σχετικά με τα δικαιώματα των παιδιών στο χώρο του νηπιαγωγείου, αλλά και οι προτάσεις για μια παιδαγωγική εργασία ελεύθερη και διαφοροποιημένη. Μεταξύ άλλων επισημάνθηκαν οι πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την προσχολική εκπαίδευση, καθώς και τα Εκκλησιαστικά ιδρύματα βρεφών και νηπίων.

Αναμφίβολα, οι εισηγήσεις που παρουσιάστηκαν δεν εξαντλούν τη σχετική έρευνα και πρακτική γύρω από την Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση. Ωστόσο, το πλήθος και η ποιότητα των εισηγήσεων βοήθησαν σημαντικά στην κατανόηση, την οριοθέτηση και την επανεκτίμηση παραγόντων εντός του σύγχρονου πολιτισμικού πλαισίου.

**Κυρίες και κύριοι σύνεδροι!**

Στο σημείο αυτό, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τη Συντονιστική Επιτροπή του Συνεδρίου για την τιμή που μου έκανε να με ορίσει Πρόεδρο της Επιστημονικής Επιτροπής. Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω όλα τα μέλη της Συντονιστικής επιτροπής, καθώς και όλους τους εισηγητές από το εξωτερικό και την Ελλάδα, για τις επιστημονικά τεκμηριωμένες εισηγήσεις που μας παρουσίασαν.

Επιπροσθέτως, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον Πρόεδρο της Οργανωτικής Επιτροπής του Συνεδρίου, κ. Θωμά Μπάκα, Λέκτορα του Π.Τ.Ν του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και την Συμπρόεδρο κ. Ελένη Καινούριου, Καθηγήτρια Εφαρμογών στο ΤΕΙ Ηπείρου, για την εξαιρετική συνεργασία που είχαμε.

Τέλος, επιθυμώ να ευχαριστήσω τα μέλη της Οργανωτικής και Επιστημονικής επιτροπής, τους προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές μας που βοήθησαν στη γραμματειακή υποστήριξη του Συνεδρίου.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες θα ήθελα να εκφράσω στους Συντονιστές του Συνεδρίου, τον Καθηγητή κ. Πανταζή, Διευθυντή του Εργαστηρίου Παιδαγωγικής και Διδακτικής Μεθοδολογίας του Π.Τ.Ν του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και τον Καθηγητή κ. Δήμα, Διευθυντή του Τομέα Παιδαγωγικής στο ΤΕΙ Ηπείρου, για την ιδέα να υλοποιηθεί από κοινού ένα τόσο ενδιαφέρον Συνέδριο στα Γιάννενα.

Ευχαριστώ θερμά όλους εσάς, που με την ενεργό συμμετοχή και την προσοχή σας στηρίξατε μια τόσο σημαντική διοργάνωση.

Η επιτυχία του Συνεδρίου δεσμεύει τους διοργανωτές για την πραγματοποίηση ανάλογου Συνεδρίου στο μέλλον και ταυτόχρονα αποτελεί το καλύτερο εχέγγυο για την προσπάθεια μιας ποιοτικής συνέχειας.

***Σας ευχαριστώ***

ΣΥΛΛΟΓΙΚΟΣ ΤΟΜΟΣ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ 1ου ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ Σ.Ε.Π.-Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.: «Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ»

Copyright © ΣΥΛΛΟΓΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ
Σ.Ε.Π. – Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. 2010
Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved

Επικοινωνία: Γιάννης Σ. Τσακιράκις, Πρόεδρος Σ.Ε.Π.
τηλ. 210-2896825
email: itsakir@otenet.gr
www.aspete-sep.gr
ΗΣΑΠ, Σταθμός «ΕΙΡΗΝΗ», Ν. Ηράκλειο Αττικής, 14121

ISBN 978-960-99583-0-1

Επιστημονική επιμέλεια & επιμέλεια έκδοσης:

Ράνυ Καλούρη, Καθηγήτρια Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
Δρ. Νίκος Κιμουλάκης, Επιστημονικός Συνεργάτης Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
Γεράσιμος Παγιατάκης, Αναπληρωτής Καθηγητής Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
Σπύρος Πανέτσος, Αναπληρωτής Καθηγητής Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
Γιάννης Τσακιράκις, Καθηγητής Εφαρμογών Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

Μακέτα αφίσας συνεδρίου: Αναστασία-Θεοφανώ Αντωνοπούλου
Μακέτα εξώφυλλου: Νίκος Κιμουλάκης
Φωτογραφίες οπισθόφυλλου: Γιώργος Μπάρλας

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή του παρόντος τόμου, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτού, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης.
Οι απόψεις και τα συμπεράσματα των επιμέρους άρθρων που περιέχονται σε αυτόν τον συλλογικό τόμο, εκφράζουν τους συγγραφείς τους και δεν πρέπει να ερμηνευθεί ότι αντιπροσωπεύουν τις επίσημες θέσεις του ΣΕΠ-ΑΣΠΑΙΤΕ ή της οργανωτικής ή της επιστημονικής επιτροπής του συνεδρίου ή της ομάδας επιμέλειας του συλλογικού τόμου πρακτικών.

# ΣΥΛΛΟΓΙΚΟΣ ΤΟΜΟΣ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ

1ου ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ
ΣΥΛΛΟΓΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΥ
Σ.Ε.Π.-Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

«Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ
ΚΑΙ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ»

11-12 ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΥ 2009
Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Ν. Ηράκλειο Αττικής
Υπό την αιγίδα της Διοικούσας Επιτροπής της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

# ΠΑΡΑΛΛΗΛΗ ΕΚΔΗΛΩΣΗ

# ΕΠΕΤΕΙΟΣ 50 ΧΡΟΝΩΝ
# Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε. – Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
# 1959 - 2009




**1ο Επιστημονικό Συνέδριο**
**Συλλόγου Εκπαιδευτικού**
**Προσωπικού Σ.Ε.Π.-Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.**
**11-12 Δεκεμβρίου 2009**

**«Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής και τεχνολογικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα»**

**ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**

Καλούρη Ράνυ, Πρόεδρος, Γενικό Τμήμα Παιδαγωγικών Μαθημάτων, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
Ρουσσιάς Γιάννης, Αντιπρόεδρος, ΤΕΙ Πειραιά, Μέλος ΔΕ Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
Αρλέτος Βαγγέλης, Πρόεδρος Συλλόγου Σπουδαστών Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
Ζκέρης Βασίλης, Τμήμα Εκπαιδευτικών Μηχανολογίας, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
Καντωνίδου Μαρία, Γραφείο Δημοσίων & Διεθνών Σχέσεων, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
Λιβιεράτος Σπύρος, Τμήμα Εκπαιδευτικών Ηλεκτρονικής, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
Μουστάκας Γιώργος, Πρόεδρος Ένωσης Τεχνολόγων Εκπαιδευτικών
Νύκτα Αθηνά, Γενικό Τμήμα Παιδαγωγικών Μαθημάτων, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε
Παγιατάκης Γεράσιμος, Τμήμα Εκπαιδευτικών Ηλεκτρονικής, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
Παπαζαχαρόπουλος Ζαχαρίας, Τμήμα Εκπαιδευτικών Ηλεκτρολογίας, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
Παπανικολάου Κυπαρισσία, Γενικό Τμήμα Παιδαγωγικών Μαθημάτων, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
Στεργιόπουλος Βασίλης, Τμήμα Εκπαιδευτικών Έργων Υποδομής, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε
Τσακιράκις Γιάννης, Πρόεδρος Συλλόγου Εκπαιδευτικού Προσωπικού, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

**ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ**

Στεφάνου Ιωσήφ, Ομότιμος Καθηγητής Ε.Μ.Π., Πρόεδρος Δ.Ε. της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
Αθανασιάδης Ηλίας, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Αθανασούλα-Ρέππα Αναστασία, Καθηγήτρια, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
Ανδρεόπουλος Ανδρέας, Καθηγητής, τέως Πρύτανης Ε.Μ.Π.
Βαϊνάς Κώστας, Καθηγητής, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
Βεργίδης Δημήτρης, Καθηγητής Πανεπιστήμιο Πάτρας
Βραχόπουλος Μιχάλης, Καθηγητής ΤΕΙ Χαλκίδας
Βρυζίδης Λάζαρος, Καθηγητής, Πρόεδρος ΤΕΙ Πειραιά
Γεωργούσης Γεώργιος, Καθηγητής, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
Δαμανάκης Μιχάλης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Ιακωβίδης Γιώργος, Καθηγητής, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

Καλαφάτης Θανάσης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πειραιά
Καράγιωργας Μιχάλης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
Κατσανέβας Θεόδωρος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πειραιά, Πρόεδρος ΕΛ.Ε.ΣΥ.Π.
Κόκκος Αλέξης, Καθηγητής, Ε.Α.Π., Πρόεδρος της ΕΈΕΕ
Κουλαϊδής Βασίλης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
Κρίβας Σπύρος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών
Μαυρογιώργος Γιώργος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Πανέτσος Σπύρος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
Παπαδάτος Γιάννης, Καθηγητής, Ε.Κ.Π.Α.
Παπακωνσταντίνου Παναγιώτης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Πολυχρονόπουλος Πάνος, Ομότιμος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών
Σιδερής Στάθης, Καθηγητής, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
Σιδηροπούλου-Δημακάκου Δέσποινα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Ε.Κ.Π.Α.
Σπηλιωτοπούλου Βασιλική, Καθηγήτρια, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
Σωτηροπούλου Αναστασία, Καθηγήτρια, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
Τζουριάδου Μαρία, Καθηγήτρια, ΑΠΘ
Τουλιάτος Παναγιώτης, Καθηγητής, Ε.Μ.Π.
Τριλιανός Αθανάσιος, Καθηγητής, ΕΚΠΑ, Πρόεδρος Ελληνικής Παιδαγωγικής Εταιρείας
Τσάκνης Γιάννης, Καθηγητής, Τ.Ε.Ι. Αθήνας
Τσελές Δημήτρης, Καθηγητής, Τ.Ε.Ι. Πειραιά
Τσιαντής Κώστας, Καθηγητής, Τ.Ε.Ι. Αθήνας
Τσοτσορός Ευστάθιος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πάντειο Πανεπιστήμιο
Χαλκιά Κρυσταλλία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Ε.Κ.Π.Α.
Χασάπης Δημήτριος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Ε.Κ.Π.Α.
Χατζηδήμου Δημήτριος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

**ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ**

Αισώπου Θεοδώρα, Αντωνοπούλου Αλίκη, Γκέκη Μαριάννα, Καραμπέτσου Δήμητρα, Κίκκος Δημοσθένης, Κιμουλάκης Νίκος, Λάιος Γιώργος, Μπάτσιου Δήμητρα, Νάτσιας Δημήτρης, Ξανθόπουλος Ευστάθιος, Περάκη Άρτεμις, Πίτσιου Μαρία, Σαχπεκίδης Νικόλαος, Τσακιράκις - Γκικόπουλος Στυλιανός, Φωτόπουλος Σπύρος, Χρόνη Σοφία – Γεωργία

**ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ ΕΚΔΟΣΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ**

Ράνυ Καλούρη, Καθηγήτρια Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
Δρ. Νίκος Κιμουλάκης, Εργ. Συνεργάτης Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
Μάκης Παγιατάκης, Αναπληρωτής Καθηγητής Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
Σπύρος Πανέτσος, Αναπληρωτής Καθηγητής Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.
Γιάννης Τσακιράκις, Καθηγητής Εφαρμογών Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.

# ΣΗΜΕΙΩΜΑ ΕΠΙΜΕΛΗΤΩΝ ΕΚΔΟΣΗΣ

Αμφισβητήσεις, παλινδρομήσεις, διοικητικές ή ακόμη και επιστημονικές περιπέτειες συνδέονται με την ιστορία της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, οι οποίες αποτυπώνονται, όπως είναι φυσικό, και σε ότι αφορά στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών της ΤΕΕ.

Έτσι, η ιστορική πορεία της Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε./ Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. από την ίδρυσή της, το 1959 μέχρι σήμερα στην ουσία αντανακλά και όλες τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες που αφορούν στην προσπάθεια για ανάπτυξη της Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.

Στην πενηντάχρονη πορεία της Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε./Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. ελάχιστα ήταν τα γεγονότα ή οι εκδηλώσεις που πραγματοποιήθηκαν με την ενεργό εμπλοκή της. Η απόφαση λοιπόν του Συλλόγου Εκπαιδευτικού Προσωπικού για την οργάνωση ενός επιστημονικού συνεδρίου για τον εορτασμό της πεντηκονταετούς προσφοράς της Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε./ Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. σήμαινε το άνοιγμα της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. στην επιστημονική κοινότητα, παράλληλα με την αφόρμηση για έναν πλούσιο και αποδοτικό επιστημονικό διάλογο για το μέλλον της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., το μέλλον της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατά συνέπεια της ουσίας κάθε εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σήμαινε παράλληλα την προσπάθεια ανάδειξης της προσφοράς μιας σχολής με ιστορία, η οποία, αν και ο ακρογωνιαίος λίθος της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, παρέμενε πάντοτε μια σχολή χαμηλού προφίλ. Σήμαινε την προσπάθεια να αναδειχτεί το έργο της σχολής τα τελευταία 50 χρόνια και παράλληλα να υπάρξει ο απαιτούμενος προβληματισμός και να τεθούν οι βάσεις για την αναβάθμισή της.

Στον παρόντα Συλλογικό τόμο των Πρακτικών του Συνεδρίου συμπεριελήφθησαν όλες οι εισηγήσεις που παρουσιάστηκαν, μετά από την θετική κρίση των περιλήψεών τους, από την επιστημονική επιτροπή του Συνεδρίου, τα μέλη της οποίας ανταποκρίθηκαν στο κάλεσμά μας, την οποία και ευχαριστούμε.

Αποφασίσαμε, ως επιμελητές της έκδοσης να συμπεριλάβουμε όλες τις εισηγήσεις στα Πρακτικά, έστω και αν μερικές από αυτές είχαν κάποια ιδιομορφία· ίσως ιδιαίτερα συναισθηματικό και λιγότερο επιστημονικό χαρακτήρα. Πιστεύουμε όμως, ότι η κατάθεση «ψυχής» από τους ανθρώπους που συνέβαλαν οι ίδιοι στην ιστορία της Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε. και της τεχνικής εκπαίδευσης, που συμμετείχαν οι ίδιοι στην ίδρυση και την 50ετή πορεία της, που ήταν οι ίδιοι αυτόπτες μάρτυρες των γεγονότων, δεν αλλοιώνει στο ελάχιστο το νόημα του ειδικού αυτού επιστημονικού συνεδρίου ούτε μειώνει την επιστημονική του αξία.

Οι εισηγήσεις παρουσιάζονται με αλφαβητική σειρά, του επιθέτου του πρώτου από τους συγγραφείς, οι οποίοι έχουν την πλήρη ευθύνη για το περιεχόμενο του κειμένου, της μορφής του, της γλώσσας και του τρόπου έκφρασης, της βιβλιογραφίας καθώς και του σεβασμού της ακαδημαϊκής δεοντολογίας (λογοκλοπή κλπ).

Ράνυ Καλούρη
Νίκος Κιμουλάκης
Γερ. Παγιατάκης
Σπύρος Πανέτσος
Γιάννης Τσακιράκις

# ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

**ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ ..... 19**
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΡΓΑΣΙΩΝ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ ..... 21

ΠΡΟΣΦΩΝΗΣΕΙΣ-ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΙ ..... 35

**ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ**
**ΕΝΑΡΚΤΗΡΙΕΣ ΟΜΙΛΙΕΣ ΤΗΣ ΕΠΕΤΕΙΟΥ 50 ΧΡΟΝΩΝ**
**Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.-Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. 1959-2009 ..... 39**

**Η πορεία της Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.-Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. μέσα στο χρόνο 50 χρόνια μοναδικότητας & αμφισβήτησης.**
Καλούρη Χ. Ουρανία ..... 41

**Η συμβολή της Νίκης Δενδρινού - Αντωνακάκη στην ίδρυση και λειτουργία της Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε.**
Πλαγιαννάκος Στυλιανός ..... 49

**Εκπαιδευτικός επαγγελματισμός ή ερασιτεχνισμός;**
**Το όραμα της Ν. Αντωνακάκη, οι εκπαιδευτικοί λειτουργοί της Α.Σ.Ε.Τ.Ε.Μ. / Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε. και οι αυθαιρεσίες της ελληνικής πολιτείας.**
Μουστάκας Γιώργος ..... 53

**ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ**
**ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ ΣΥΝΕΔΡΩΝ ..... 57**

**Πρόταση για την αναβάθμιση των Λυκείων και το σύστημα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκαίδευση**
Αδριανουπολίτης Κων/νος ..... 59

**Παιδαγωγικές Διαδρομές στη Σ.Ε.Λ.Ε.Τ.Ε./Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.: Αρχάνες – Ιωάννινα - Σάπες**
Αθανασούλα – Ρέππα Αναστασία ..... 77

**Εκπαιδευτικές κατευθύνσεις και διδακτικές προσεγγίσεις στη τεχνικκή-επαγγελαμτική νοσηλευτική εκπαίδευση**
Αλεξανδροπούλου Χ., Δρ. Παναγιωτόπουλος Η. ..... 85

**Ποιότητα εκπαίδευσης και επιμόρφωση**
Ανδρεόπουλος Γ. Ανδρέας ..... 93

**Τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της τηλεκπαίδευσης**
Αρβανιτίδου Ζωή ..... 99

**«Οι απόψεις των σπουδαστών της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. σε σχέση με την χρήση των βιωματικών τεχνικών στην διδασκαλία των μαθημάτων τους στο εργαστήριο Φυσικής»**
Αρμακόλας Στέφανος ..... 109

**Η ανάγκη ενίσχυσης της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης για την αντιμετώπιση των παγκόσμιων κλιματικών αλλαγών**
Αστερής Π., Καστής Ν., Νεοφώτιστος Γ., Πατσαρούχας Η. ..... 117

**«Πάσα γενική γνώσις είναι και επαγγελματικώς χρήσιμος και πάσα επαγγελματική μάθησης είναι μορφωτικός παιδαγωγούσα»**
Αυλωνίτης Αναστάσιος ..... 125

**Η Α.Σ.ΠΑΙ.ΤΕ στην πρωτοπορία**
Βαγάκης Π. ..... 129

**Ποια διδασκαλία θεωρείται «καλή» στην επαγγελματική εκπαίδευση;**
Κώστας Βαϊνάς, Ιωάννης Βαγγέλας ..... 135

**Ένα φάντασμα πάνω από την τριτοβάθμια (τεχνική) εκπαίδευση: Ποιότητα και αξιολόγηση**
Ν.Μ. Βαξεβανίδης, Ε. Προκοπίου ..... 147

**Εκπαίδευση Τεχνολόγων Εκπαιδευτικών στην ΑΣΠΑΙΤΕ και προγράμματα σπουδών στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση**
Βασαγιώργης Ν. ..... 157

**«Διαμόρφωση της ταυτότητας του ενεργού Ευρωπαίου πολίτη»**
Βεΐκου Χριστίνα ..... 167

**Προσέγγιση στο θέμα των επαγγελματικών λογισμικών στην τεχνική επγγελματική εκπαίδευση και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών**
Βιόπουλος Γιάννης, Τσότσος Γιώργος ..... 183

**Μεταρρυθμιστικές προσπάθειες στην Τεχνική - Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ελλάδα: Ουσιαστικές παρεμβάσεις ή αμφισβητήσιμες τροποποιήσεις; Συγχρονική προσέγγιση - υφιστάμενη κτάσταση**
Γαλίτης Π.Ν. ..... 193

**Το πρόγραμμα σπουδών της ΑΣΠΑΙΤΕ/ΣΕΛΕΤΕ για τους πτυχιούχους της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης: Ιστορική εξέλιξη και κριτική απογραφή**
Γεωργιάδης Μ. ..... 203

**Φύλο, τεχνολογία και τεχνική εκπαίδευση:
Προβληματισμοί για την ενότητα χεριού και μυαλού**
Γιαννακοπούλου Ελένη ..... 213

**Η προετοιμασία των εκπαιδευτικών τεχνολογικών μαθημάτων
στην Ελλάδα και τη Γαλλία: Μια συγκριτική μελέτη**
Γομάτος Λεωνίδας..... 219

**Φιλοσοφείν περί του πράττειν: Η αναγκαιότητα εισαγωγής
του μαθήματος της φιλοσοφίας στα προγράμματα σπουδών
της ΑΣΠΑΙΤΕ**
Δημόπουλος Βασίλειος ..... 229

**Χρήση ισχυρά αλληλεπιδραστικών περιβαλλόντων ΤΠΕ στην τεχνική
& επαγγελματική εκπαίδευση: Κατάσταση και προοπτικές**
Δίπλας Κ., Μαρίνος Ε. ..... 235

**Η Συμβολή του Γραφείου Διασύνδεσης στην επίτευξη
των στόχων της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.**
Ε. Καλτσά, Α. Γεράνη, Α, Ραφαηλίδης, Σ. Πανέτσος..... 245

**Αξιολόγηση της πλατφόρμας ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης «e-class»
ως διδακτικό εργαλείο υποστήριξης της παραδοσιακής διδασκαλίας
στο Παράρτημα της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. Βόλου**
Α. Καπανιάρης, Κ. Βαϊνάς ..... 253

**Η τεχνική εκπαίδευση ως κανάλι εισόδου στα εργατικά επαγγέλματα**
Καπραβέλου Αλεξία ..... 261

**Η μικροδιδασκαλία ως βασική τεχνική εκπαίδευσης και επιμόρφωσης
των εκπαιδευτικών της επαγγελματικής και τεχνολογικής εκπαίδευσης
στην Ελλάδα. Διαπιστώσεις, προεκτάσεις και προοπτικές**
Δρ Καράμηνας Ιγν. ..... 275

**Πρακτικές ασκήσεις διδασκαλίας (ΠΑΔ) - Εμπλουτισμός του ισχύοντος
διδακτικού πλαισίου με άξονα τα σύγχρονα μαθησιακά περιβάλλοντα**
Κασιμάτη Κατερίνα..... 285

**Το πρόβλημα της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης των Ελλήνων
εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και οι προσπάθειες
αντιμετώπισης του μετά τη μεταπολίτευση**
Κασσωτάκης Μιχάλης..... 293

**«Το προφίλ των μαθητών που φοιτούν στα ΕΠΑΛ: Μια εμπειρική έρευνα
σε 822 μαθητές που φοιτούν σε ΕΠΑΛ του νομού Αττικής»**
Κατσαμπούρη Φωτεινή, Μορφόπουλος Δημήτρης,
Παλαιορούτη Ιωάννα, Πολλάτου Βασιλική..... 319

**Διερεύνηση της σύνθεσης αυτοεπιπεδούμενου κονιάματος, μελετώντας
παράλληλα τις μηχανικές του ιδιότητες και την ανθεκτικότητα αυτού**

**Πειραματική και συγκριτική μελέτη των χαρακτηριστικών του αυτοεπιπεδούμενου κονιάματος προς βελτιστοποίηση, με αδρανές μάρμαρο**
Κατσιαδράμης Ν.Ι., Σωτηροπούλου Α.Β., Πανδερμαράκης Ζ.Γ., Σαμαρά Ε.Χ. ..... 325

**Η συμβολή του Τεχνολόγου εκπαιδευτικού στον εντοπισμό και την διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών**
Κιντή Γ. Καλλιρόη, Χαλβαδάκη Ε. Βασιλική, Κιμουλάκης Μ. Νίκος ..... 335

**Η διδασκαλία των μαθηματικών και της στατιστικής στην τεχνολογική επαίδευση**
Κίτσος Παρ. Χρήστος ..... 345

**Στόχοι, Αρχές και Μεθοδολογία της Δια βίου μάθησης**
Κλαδά Νεκταρία ..... 351

**Η εξ αποστάσεως τεχνολογική εκπαίδευση: Ένα παράδειγμα σχεδιασμού κι ανάπτυξης πολυμεσικού υποστηρικτικού υλικού στο μάθημα της Οικοδομικής, Α΄ τάξης, ΤΕΕ**
Κορομηλά Χ., Λάλα Κ., Σπανακά Α. ..... 359

**Κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις και δια βίου εκπαίδευση**
Κουκουμπλιάκος Ι., Νούσια Μ. ..... 365

**Η σχέση των επαγγελματικών αξιών με παραμέτρους της προσωπικότητας και τις μελλοντικές επαγγελματικές επιλογές των σπουδαστών τεχνολογικής εκπαίδευσης**
Κουνενού Κ., Κουμουνδούρου Γ. ..... 371

**Ψυχοκοινωνικά προβλήματα της εφηβικής ηλικίας συμβουλευτική και εκπαίδευση**
Κουσιουρή Εύα, Παπαχρήστου Στέλλα ..... 379

**Χρειάζεται ο σημερινός εκπαιδευτικός συμβουλευτική στήριξη/ψυχοθεραπεία;**
Κωνσταντινίδης Γεώργιος, Βασιλόπουλος Φ. Στέφανος ..... 391

**Μοντέλα προγραμμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών και διδακτικά μοντέλα στην Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.: Μια πορεία 50 χρόνων**
Λαγός Δ. ..... 401

**Συγκριτική θεώρηση του τεχνολογικού τομέα της ανώτατης εκπαίδευσης στην Ελλάδα και στην Φιλανδία και η συμβολή του στην κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη των χωρών αυτών**
Λυγγίτσος Α. ..... 411

**Η προσομοίωση στην εξέλιξη των υπολογιστών και η εφαρμογή της στο εικονικό εργαστήριο**
Μιχάλης Λουκάς, Πανέτσος Σπύρος ..... 421

**Η ιδιαίτερη χρησιμότητα των project και της ομαδοσυνεργατικής και διαθεματικής διδασκαλίας στην επαγγελματική εκπαίδευση**
Μπίκος Γ. ..... 429

**Εκπαίδευση εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη συμβουλευτική**
Μπιλανάκη Ε. ..... 437

**Η αξιολόγηση των δομών Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού [Σ.Ε.Π]. Η περίπτωση των Γραφείων Σύνδεσης με την Αγορά Εργασίας και τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό της Τ.Ε.Ε [ ΓΡΑ.ΣΥ]**
Μπουρίτσας Π. Γεώργιος ..... 445

**Οι διδακτικές προσεγγίσεις στην τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση και η επίδρασή τους στο μοντέλο διαντίδρασης εκπαιδευτικών - μαθητών. Μια διδακτική παρέμβαση με χρήση ΤΠΕ σε ένα περιβάλλον συνδυασμένης μορφής μάθησης (Blended learning)**
Νικητοπούλου Σ., Παναγιώτου Δ. ..... 453

**Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στις πρακτικές ασκήσεις διδασκαλίας: Δυσκολίες και προοπτικές**
Νικολός Δημήτρης, Καρατράντου Ανθή ..... 459

**Τεχνολογίες της πληροφορικής και των επικοινωνιών στην εκπαίδευση ως διδακτικό μέσο και εργαλείο μάθησης**
Νικολουδάκη Ελένη ..... 469

**«Έλεγχος της μηχανικής συμπεριφοράς ενισχυμένων με ίνες υάλου και πολυπροπυλενίου κονιαμάτων μετά τη θερμική τους καταπόνηση σε συνθήκες πυρκαγιάς». Η τεχνολογική ερευνητική διάσταση στην ΑΣΠΑΙΤΕ**
Νικολουτσόπουλος Ν., Σωτηροπούλου Α., Πανδερμαράκης Ζ. ..... 473

**Επαγγελματικές προοπτικές των πτυχιούχων ΑΣΠΑΙΤΕ και προγράμματα σπουδών**
Ντάφου Ευθυμία ..... 481

**Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα (1997-1998) και στη Μεγάλη Βρετανία (1988) στον απόηχο της παγκοσμιοποίησης**
Νύκτα Αθηνά ..... 491

**Η επαγγελματική εκπαίδευση σήμερα**
Ξυθάλη Β., Τριανταφύλλου Σ. ..... 501

**Μοντέλο για τη δομημένη ανάπτυξη αναλυτικού προγράμματος για τη διδασκαλία των τηλεπικοινωνιών**
Παγιατάκης Γ., Τορτορέλη Μ., Πανέτσος Σ., Κατσίρης Ι., Λιβιεράτος Σ., Παπαδάκης Α., Σμυρλής Ν., Αργύρης Κ. ..... 509

**Μια «φιλική προς το σπουδαστή» παρουσίαση της μη γραμμικής κβάντισης αναλογικών σημάτων**
Παγιατάκης Γ., Πανέτσος Σ. ... 513

**«Περί της καταστάσεως (επαγγελματικής, κοινωνικής κλ.π) του διδάσκοντος προσωπικού»: Προσδιορισμός Επαγγελματικής Φυσιογνωμίας και της κοινωνικής κατάστασης του εκπαιδευτικού επαγγέλματος»**
Παμουκτσόγλου Αναστασία, Καραφύλλης Αθανάσιος ... 517

**Η κριτική παιδαγωγική ως μέσο αφύπνισης των υποκειμένων του σχολείου της Τ.Ε.Ε.**
Πάντζος Παναγιώτης, Καρατζόγλου Σοφοκλής ... 527

**Μια μαθητοκεντρική σχεδίαση εποικοδομιστικού τύπου για την οικοδόμηση της γνώσης στον ηλεκτρομαγνητισμό**
Παπαδημητρίου Α., Γυφτοδήμος Γ., Γρηγοριάδου Μ. ... 537

**Χτίζοντας Γέφυρες: η Πρακτική της Σύγχρονης Τηλεκπαίδευσης στην ΑΣΠΑΙΤΕ**
Παπανικολάου Κ., Αλιμήσης Δ., Ασλανίδου Σ, Πανέτσος Σ. ... 547

**Από την Πειραιώς στο Μαρούσι, από τη ΣΕΛΕΤΕ στην ΑΣΠΑΙΤΕ, Ανθρώπινες Ιστορίες**
Παρίκος Γιώργος ... 555

**Αφηγήσεις μέσω του ηλεκτρονικού υπολογιστή για ανάπτυξη εγκατεστημένης μάθησης στην ιστορία της τέχνης**
Πίτρη Ε. ... 563

**Διδασκαλία μαθημάτων τεχνικών ειδικοτήτων με τη χρήση Η/Υ**
Πλαγεράς Αντώνιος ... 573

**Να απελευθερωθεί από τα δεσμά του Υπουργείου Παιδείας η ΣΕΛΕΤΕ /ΑΣΠΑΙΤΕ και να γίνει αυτόνομη Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική-Τεχνολογική Σχολή**
Πολυχρονόπουλος Πάνος ... 587

**Νέες κατευθύνσεις για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές της τεχνικής εκπαίδευσης**
Πούλιος Χρήστος ... 601

**Παγκοσμιοποίηση- Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική και Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση στην Ελλάδα (1992-2009)**
Προβατά Κ. Ανθή ... 609

**Το wiki στην εκπαίδευση των φοιτητών/ μελλοντικών καθηγητών Γαλλικής**
Πρόσκολλη Α., Μαρκαντωνάκης Στ. ... 621

**Εκπαίδευση των στελεχών των γραφείων σύνδεσης της Τ.Ε.Ε. στον σχολικό επαγγελματικό προσανατολισμό**
Δέσποινα Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Κατερίνα Αργυροπούλου, Νίκος Δρόσος ..... 633

**Το τρισδιάστατο υλικό οικοδομικό πρότυπο. Η σημασία των τεχνολογιών «ταχείας προτυποποίησης» στην εκπαίδευση και το έργο του καθηγητή - μηχανικού**
Σκαράκη Α., Αλιεύς Α. ..... 641

**Η αναγκαιότητα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής και τεχνολογικής εκπαίδευσης στην εφαρμογή της συμβουλευτικής**
Αντώνιος Σπανός ..... 649

**Εμπειρίες φοιτητών-εκπαιδευτικών για την παιδαγωγική τους εκπαίδευση: Η περίπτωση του παραρτήματος Πάτρας**
Σπηλιωτοπούλου Βασιλική, Καρατράντου Ανθή ..... 657

**«Εν βυθώ γαρ η Α-λήθεια»: ΑΣΠΑΙΤΕ Terra Incognita, στη Σκιά του Αδριανού και του Ποταμού του Χρόνου**
Στεργιόπουλος Β. ..... 667

**Ανατομία του Προβληματισμού για το Μέλλον και τον Ρόλο των «Εκπαιδευτικών Πολιτικών Μηχανικών Εργων Υποδομής & Περιβάλλοντος» την Εποχή των Κλιματικών Αλλαγών και της Πράσινης Ανάπτυξης**
Στεργιόπουλος Β., Στεργιοπούλου Α. ..... 677

**«Μηχανολογία γνώσης (Knowledge Engineering): Γέφυρα μεταξύ Παιδαγωγικής - Διδακτικής - Ψυχολογίας και Τεχνικών επιστημών»**
Σωτηρόπουλος Θ. Μεγακλής ..... 687

**Λογισμικό δημιουργίας σχεδίου μαθήματος**
Τίγκας Οδυσσέας, Ζωγόπουλος Αναστάσιος, Τσαγκούλης Αθανάσιος ..... 697

**Επαγγελματική Αποκατάσταση των Αποφοίτων της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης**
Τραχανάς Κων/νος, Κακαρά Αλεξάνδρα ..... 703

**Το μάθημα της Τεχνολογίας και οι προοπτικές εξέλιξής του**
Τριβέλλας Σεραφείμ ..... 715

**Η αξιολόγηση στην Ανώτατη Εκπαίδευση: Η περίπτωση του Εργαστηρίου Ηλεκτρικών Εγκαταστάσεων του τμήματος Εκπαιδευτικών Ηλεκτρολογίας της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε.**
Τσακιράκις Γιάννης, Κιμουλάκης Νικόλαος, Δημόπουλος Σωτήρης, Σιβάκης Γιώργος, Καλούρη Ουρανία ..... 721

**Η αποτελεσματικότητα και η ποιοτική αναβάθμιση των διδακτικών προσεγγίσεων στην Δευτεροβάθμια Επαγγελματική και Τεχνολογική Εκπαίδευση**
Τσιρίκος Ι., Πονηρού Π. ..... 729

**Θεσμοί και Μηχανισμοί Συσσώρευσης Τεχνολογικής Γνώσης. Η Τεχνική και Επαγγελματική Εκπαίδευση στην περίπτωση της Ελλάδας: Θεσμός εκσυγχρονισμού ή μηχανισμός συγκάλυψης της ανεργίας και συντήρησης των παραδοσιακών δομών;**
Τσοτσορός Στάθης, Αντωνόπουλος Γιάννης ..... 739

**Διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών επαγγελματικών λυκείων Πάτρας ως προς τη χρήση των βιωματικών εκπαιδευτικών τεχνικών κατά την άσκηση του διδακτικού τους έργου**
Φραγκούλης Ι., Καρατράντου Α. ..... 755

**Τεχνική - Επαγγελματική εκπαίδευση: Δεδομένα ενός νέου παρόντος και ζητούμενα ενός επερχόμενου μέλλοντος**
Χασάπης Δημήτρης ..... 765

**Ο ρόλος των Εκπαιδευτικών Τεχνολόγων – Συμβούλων και η διαφορετικότητα ΓΡΑ.ΣΕΠ – ΓΡΑ.ΣΥ. (πρώτη προσέγγιση)**
Χατζησταμάτης Κωνσταντίνος-Βίκτορας ..... 777

**Αξιολόγηση σχολικών εγχειριδίων.Μελέτη περίπτωσης στο εγχειρίδιο της Γ. ΕΠΑ.Λ, τομέα Βρεφονηπιοκομίας**
Ψαθοπούλου Π. ..... 791

**ΜΕΡΟΣ ΤΕΤΑΡΤΟ**
**ΑΛΦΑΒΗΤΙΚΟΣ ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΥΝΕΔΡΩΝ ..... 799**

# Η τεχνική εκπαίδευση ως κανάλι εισόδου στα εργατικά επαγγέλματα

**Καπραβέλου Αλεξία**
Μ.Ed., Υπ. Διδάκτωρ Παντείου Πανεπιστημίου
Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών

**Περίληψη**

*Το άρθρο αμφισβητεί το ρόλο της τεχνικής εκπαίδευσης ως φορέα επαγγελματικής και κοινωνικής κινητικότητας, καθώς για τους μαθητές των εργατικών στρωμάτων οι δυνατότητες ανοδικής κινητικότητας στη μικροαστική τάξη είναι περιορισμένη. Μελετάται με ποιοτική ανάλυση περιεχομένου η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, με έμφαση στα αναλυτικά προγράμματα, οδηγίες διδασκαλίας, επαγγελλόμενες και πραγματικές δυνατότητες εισόδου στην αγορά εργασίας ή συνέχισης σπουδών για τους μαθητές/σπουδαστές όλων των τύπων σχολών. Συμπεραίνεται ότι τα εργατικά στρώματα πλειοψηφούν στην τεχνική εκπαίδευση και κατάρτιση, ευελπιστώντας μάταια να γίνουν υπάλληλοι υπηρεσιών, τεχνίτες, έστω και αρχιεργάτες, γιατί ο ανταγωνισμός μεταξύ τους και με τους αποφοίτους σχολών υψηλότερων βαθμίδων θα οδηγήσει κατ' ανάγκη τους λιγότερο εκπαιδευμένους και καταρτισμένους στην ανεργία ή, το πολύ, στα χειρωνακτικά επαγγέλματα.*

## 1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στόχος της εργασίας, στον σημερινό κοινωνικό καταμερισμό, δεν είναι ο μισθωτός αλλά ο ελαστικός εργαζόμενος, ευπροσάρμοστος στο ωράριο, στις μεταβολές της τεχνολογίας, των υπηρεσιών, των παραγόμενων προϊόντων, μετακινούμενος σε θέσεις εργασίας, σε επιχειρήσεις, σε κλάδους (Κάτσικας, & Θεριανός, 2008α: 169). Αντίστοιχος στόχος της εκπαίδευσης είναι η ανταγωνιστικότητα (Κάτσικας, & Θεριανός, 2008α: 168). Αυτό σημαίνει ότι «η ευέλικτη και αποκεντρωμένη δομή της οργάνωσης της εργασίας που απαιτείται για την αποτελεσματική χρήση των νέων τεχνολογιών προϋποθέτει την αναβάθμιση του μέσου όρου εξειδίκευσης των εργαζομένων, προκειμένου να γίνει δυνατή η επιτυχής εκτέλεση όλο και πιο σύνθετων εργασιών» (Πετράκη, 2007: 62). Τα εργατικά επαγγέλματα στο μηχανοποιημένο περιβάλλον απαιτούν επαγγελματική γνώση, ειδικές δεξιότητες, πρακτική επαγγελματική πείρα και τεχνογνωσία εντός του εργασιακού περιβάλλοντος (Αλεξίου, 2006: 246-247). Η απαίτηση της αγοράς για ανειδίκευτους εργάτες μειώνεται λόγω των τεχνολογικών αλλαγών (Zwick, 2000: 133)[1].

---

1 Έτσι, «ο σημερινός χειριστής των αυτοματοποιημένων παραγωγικών εξοπλισμών δεν είναι ο εμπειρικός εργάτης του άλλοτε, αλλά κάποιος που γνωρίζει γράμματα, ερμηνεύει κωδικοποιημένα δεδομένα, βελτιώνει τις διαδικασίες παραγωγής, κατέχει γνώσεις μηχανικής, ηλεκτρονικής και υδραυλικής. Τείνουν λοιπόν να διαμορφωθούν νέα εργατικά επαγγέλματα με σαφώς υψηλό επαγγελματικό περιεχόμενο που γενικά οι επιχειρηματικές στρατηγικές αρνούνται να αναγνωρίσουν, προβάλλοντας την ταξινόμηση των εργατικών θέσεων εργασίας με βάση τις ατομικές δεξιότητες. Το μοντέλο της δεξιότητας χρησιμοποιείται για να εξατομικεύσει τη συλλογική γνώση που παράγεται στους χώρους παραγωγής και να διατηρήσει ή να εξασφαλίσει τον άτυπο χαρακτήρα της», και κατέχει κεντρική

Η σημερινή οργάνωση της εργασίας μεταφορντικού τύπου επιτάσσει την «κατοχή της ικανότητας για απόδοση σε μια πλατιά αγορά λειτουργικών αρμοδιοτήτων» για την προσαρμογή στις μεταβαλλόμενες συνθήκες (Αλεξίου, 2006: 226). Ο τεϋλορικός εργάτης-μάζα 'αναβαθμίζεται', αφού επανενεργοποιούνται οι πολύμορφες δεξιότητές του, προς όφελος όμως της επιχείρησης (Αλεξίου, 2006: 119, 161). Η νέα εξέλιξη στα εργατικά επαγγέλματα προκύπτει από τις ανάγκες του κεφαλαίου για «έναν εργαζόμενο, ο οποίος έχει πολλές ομοιότητες με τον προβιομηχανικό τεχνίτη (craftsman), δεδομένου ότι πρέπει να διαθέτει ευρύτερη τεχνογνωσία (την οποία θα επικαιροποιεί συνεχώς), η οποία θα του επιτρέπει να συμμετέχει σε περισσότερα στάδια της παραγωγικής διαδικασίας» (Αλεξίου, 2006: 147), μια και η γνώση και η επικαιροποίησή της αποτελεί ουσιαστικό στοιχείο της οικονομικής διαδικασίας (Πατινιώτης, 2007: 208). Αυτό σημαίνει ότι η κατάρτιση περιορίζεται σε ό,τι χρειάζεται το κεφάλαιο προσωρινά και αναθεωρείται, «κρινόμενη ως παρωχημένη» ανάλογα με την οικονομική συγκυρία (Αλεξίου, 2006: 241).

Τα παραπάνω μας βοηθούν να συνοψίσουμε τα προσόντα που απαιτούνται για την είσοδο στα εργατικά επαγγέλματα:

---

θέση στις αποφάσεις και στα προγράμματα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής. «Οι δεξιότητες-ικανότητες ως νέα κατηγορία ταξινόμησης και αξιολόγησης των εργατικών επαγγελμάτων παρακάμπτουν την ανάγκη κοινωνικής αναγνώρισης της νέας φυσιογνωμίας των εργατικών επαγγελμάτων, ορίζοντας το εμπλουτισμένο και σύνθετο επαγγελματικό περιεχόμενό τους ως ατομικές δεξιότητες-ικανότητες». Το κεφάλαιο ενδιαφέρεται να εκμεταλλευτεί το μορφωτικό δυναμικό του εργάτη, προλαμβάνοντας το ενδεχόμενο διεκδικήσεων και αξιοποιώντας την αντεργατική συγκυρία (εξασθένιση συλλογικής εργατικής ισχύος, προσωπικές και άτυπες ρυθμίσεις, αφθονία υπερεκπαιδευμένων ανέργων, εργασιακή ανασφάλεια και φόβος της ανεργίας) (Πετράκη, 2007: 292-293).

Πράγματι, συχνό φαινόμενο πλέον σήμερα είναι η υπερβολική επένδυση στην εκπαίδευση, που οδηγεί στην υπερεκπαίδευση εργαζομένων που στελεχώνουν θέσεις εργασίας, οι οποίες απαιτούν χαμηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης. Η υπερεκπαίδευση στον καπιταλισμό καθιστά τις συνθήκες εργασίας πιο δυσμενείς, καθώς επιτρέπει στο κεφάλαιο να εκμεταλλεύεται όλες τις γνώσεις και δεξιότητες των υπερεκπαιδευμένων εργατών, χωρίς να τους αμείβει περισσότερο, να απαιτεί προσεχώς περισσότερα προσόντα για μια θέση εργασίας, να ωθεί τους λιγότερο καταρτισμένους σε θέσεις κατώτερες κι από αυτές που είχαν, ώστε να τους αμείβει λιγότερο, συγκρίνοντάς τους με πιο καταρτισμένους υψηλότερης επαγγελματικής βαθμίδας, και να μπορεί να εκτοπίζει εύκολα το ανειδίκευτο εργατικό δυναμικό και να το καταδικάζει στην ανεργία, σε περιόδους κρίσης, όταν έχουν συμπληρωθεί οι θέσεις εργασίας από υποψηφίους με υψηλότερη ειδίκευση (Borghans, & de Grip, 2000: 3-4. Gautier, 2000: 204, 207, 226-227. Muysken, & ter Weel, 2000: 127-128).

Η «σύζευξη του σχολείου με τον κόσμο των επιχειρήσεων» οδηγεί στην ανάγκη απόκτησης βασικών τεχνοκρατικών και άκριτων γνώσεων και διά βίου κατάρτισης (Ζαμπέτα, 1993: 243. Αλεξίου, 2006: 213). Δεν παρέχονται γνώσεις αλλά πληροφορίες με ημερομηνία λήξεως, εκμάθηση του τρόπου εύρεσης και επεξεργασίας των πληροφοριών, και μάλιστα εκμάθηση των κατάλληλων δεξιοτήτων για την προσαρμογή του ανθρώπου στις επιταγές της αγοράς (Κάτσικας, & Θεριανός, 2008α: 170). Στην περίπτωση αυτή, περιορίζεται «το όλο ζήτημα της διά βίου εκπαίδευσης σε μια εκπτωχευμένη αντίληψη κατάρτισης ανάλογα με τις διακυμάνσεις στην αγορά εργασίας» και απευθύνεται στους απασχολήσιμους χωρίς εργασιακή σταθερότητα (Σταμάτης, 2004: 5-6), μια και η κατάρτιση αφορά ακριβώς δεξιότητες που αυξάνουν την ευελιξία και προσαρμοστικότητα του ατόμου και έχουν χρηστικό χαρακτήρα προς όφελος της οικονομίας (Αλεξίου, 2006: 211).

Στην πραγματικότητα, και η κατάρτιση είναι λαϊκή επιβάρυνση, καθώς οι εργοδότες προτιμούν καταρτισμένους εργάτες, για να μην δαπανούν για την κατάρτιση αυτών (Gautier, 2000: 206) και άλλωστε προβλέπεται χρηματοδότηση των προγραμμάτων κατάρτισης από την ΕΕ και κρατικούς πόρους (Χασάπης, 1996: 7). Ειδικά στην Ελλάδα, η κατάρτιση δεν είναι παρά μια ευκαιρία σε επιχειρήσεις και οργανισμούς για εύκολη άντληση κερδών και όχι για ουσιαστική αναβάθμιση των γνώσεων για ανταπόκριση στις πραγματικές ανάγκες και για αναβάθμιση της ήδη υπάρχουσας απασχόλησης του εργαζομένου (Χλέτσος, 1998: 172-173).

- γενική βασική εκπαίδευση (ανάγνωση, γραφή, αριθμητική),
- χειρισμός νέων τεχνολογιών,
- διαρκής προσαρμογή γνώσεων και δεξιοτήτων, με την αρχική και συνεχιζόμενη επαγγελματική εκπαίδευση, κατάρτιση και επανακατάρτιση, μέσα από τη διά βίου αυτομόρφωση, την κοινωνική βιωματική μάθηση και την εφαρμογή της, την εκμάθηση της μάθησης (Αλεξίου, 1999: 283. Λύτρας, 2000: 70, 80-81. Πατινιώτης, 2007: 23, 25, 30, 50, 208-209. Κάτσικας, & Θεριανός, 2008α: 170), μια και τα εργατικά επαγγέλματα έχουν «χαμηλό δείκτη τεχνικών και οργανωτικών γνώσεων αλλά με σημαντικό εμπειρικό περιεχόμενο» και απαιτούν τεχνική κατάρτιση ή εμπειρία (Δεδουσόπουλος, 1993: 394-395),
- συγκεκριμένα χαρακτηριστικά προσωπικότητας, δηλαδή ορθολογική και ευέλικτη σκέψη, δυνατότητα επίλυσης προβλημάτων, κοινωνικές-επικοινωνιακές δεξιότητες (συνεργατικότητα, εμπιστοσύνη, πειθαρχία, θέληση, προθυμία, υποτακτικότητα, υπευθυνότητα, εγκαρδιότητα, ευγένεια) αλλά και δυνατότητα εργασιακής ευκαμψίας-κινητικότητας (εξοικείωση με επαγγελματικές δεξιότητες και εργασιακές συνήθειες) (Αλεξίου, 1999: 283. Αλεξίου, 2006: 252-255. Πατινιώτης, 2007: 23, 208).

Υπάρχουν κυρίαρχες διαδρομές που οδηγούν στα εργατικά επαγγέλματα και ότι η τεχνική εκπαίδευση, μαθητεία και κατάρτιση οδηγεί στα χειρωνακτικά επαγγέλματα. Από τις ειδικότητες που προσφέρονται σε τέτοια εκπαιδευτήρια προκύπτει ότι άλλες ειδικότητες οδηγούν στη χειρωνακτική εργασία και άλλες ειδικότητες οδηγούν σε απασχόληση των αποφοίτων ως αρχιεργατών, τεχνιτών και υπαλλήλων υπηρεσιών, σύμφωνα με το προφίλ της ειδικότητας. Σε αυτό συνηγορεί και ο Δεδουσόπουλος (1993: 402-403), υποστηρίζοντας ότι η τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα οδηγεί μάλλον σε «ελευθέρια και ανεξάρτητα επαγγέλματα» «εκτός της μισθωτής απασχόλησης». Όμως, πέρα από τον τίτλο της ειδικότητας, η τεχνική εκπαίδευση και κατάρτιση μετατρέπεται σε «μαθητεία σε κατά φαντασίαν 'τέχνες' για τις κατώτερες εργατικές και περιθωριακές ταξικές ομάδες» (Αλεξίου, 2006: 259), με δεδομένη μάλιστα την υποβάθμιση της τεχνικής εκπαίδευσης και κατάρτισης (Αλεξίου, 2006: 391), καθώς και με δεδομένη τη διαπίστωση ότι «η δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση επιλέγεται από κοινωνικά μειονεκτούντες νέους» (Πατινιώτης, 2007: 62)[2].

2 Ωστόσο, στα κριτήρια πρόσληψης προσωπικού συμπεριλαμβάνεται η εκπαίδευση και κατάρτιση μεταξύ πολλών άλλων κριτηρίων, πιθανόν μάλιστα σημαντικότερων από αυτό. Έτσι, τα κριτήρια πρόσληψης μπορεί να είναι ένα ή περισσότερα από τα παρακάτω (Τίλυ, & Τίλυ, [1998] 2001: 279-281, 291, 293, 295): υποταγή, καλές σχέσεις με τον προϊστάμενο, παραγωγικότητα, εμφάνιση, οικογενειακή κατάσταση, ηλικία, φύλο, κοινή εθνότητα-εθνικότητα-φυλή-θρήσκευμα, εμπειρία, πιστοποιημένες ικανότητες, εκπαιδευτικά προσόντα. Τα κριτήρια αυτά ομαδοποιούνται στα εξής: α) προτιμήσεις, πιστεύω, προκαταλήψεις των εργοδοτών, β) αύξηση του κέρδους της επιχείρησης, με τη συγκεκριμένη πρόσληψη (Δεδουσόπουλος, 1993: 401. Τίλυ, & Τίλυ, [1998] 2001: 279, 293).

Σύμφωνα μάλιστα με έρευνες των Blackburn & Mann, καθώς και του Moore, οι εργοδότες προσλαμβάνουν με κριτήρια όχι τα εκπαιδευτικά προσόντα αλλά τη θέληση και την ανάγκη του υποψήφιου για δουλειά, καθώς και στοιχειώδεις γνώσεις γραμματισμού, δηλαδή προτιμάται ο εργατικός και πειθήνιος, που σκέπτεται το συμφέρον της οικογένειάς του (Κάτσικας, & Θεριανός, 2008β: 155-156), δηλαδή υποψήφιος που έχει μεγάλη ανάγκη από χρήματα (φτωχός και με υποχρεώσεις) και θέτει αυτή την ανάγκη πάνω από οτιδήποτε άλλο, για να υπομένει διαρκώς. Έρευνες στη Μ. Βρετανία και στις ΗΠΑ έδειξαν επίσης ότι οι εργοδότες προκρίνουν συγκεκριμένες δεξιότητες και συμπεριφορά-επικοινωνιακές δεξιότητες παρά έτη εκπαίδευσης και ακαδημαϊκούς τίτλους (Κικίλιας, 2006: 73-74, ο οποίος αναφέρει τις έρευνες: US Census Bureau, 1998 / Employers' Manpower & Skill Practices Survey / Heckman et al., 1993, 2000, 2001).

## 2. ΜΕΘΟΔΟΣ

Το παρόν άρθρο αμφισβητεί το ρόλο της τεχνικής εκπαίδευσης ως φορέα επαγγελματικής και κοινωνικής κινητικότητας, καθώς για τους μαθητές των εργατικών στρωμάτων οι δυνατότητες ανοδικής κινητικότητας στη μικροαστική τάξη, ως δηλαδή δημόσιοι υπάλληλοι γραφείου ή ελεύθεροι επαγγελματίες τεχνίτες, είναι περιορισμένες και δεδομένης της στροφής που επιβάλλεται στους μαθητές Γυμνασίου με σχολική αποτυχία να πλαισιώσουν την τεχνική εκπαίδευση και κατάρτιση.

Η υπόθεση εργασίας μας είναι ότι τα εργατικά στρώματα πλειοψηφούν στην τεχνική εκπαίδευση και κατάρτιση, ευελπιστώντας μάταια να γίνουν υπάλληλοι υπηρεσιών, τεχνίτες, έστω και αρχιεργάτες, γιατί ο ανταγωνισμός μεταξύ τους και με τους αποφοίτους σχολών υψηλότερων βαθμίδων θα οδηγήσει κατ' ανάγκη τους λιγότερο εκπαιδευμένους και καταρτισμένους στην ανεργία ή, το πολύ, στα χειρωνακτικά επαγγέλματα. Στα προβλήματα αυτά υπεισέρχονται και παράγοντες όπως η αναγνώριση των τίτλων και τα συγκεκριμένα επαγγελματικά δικαιώματα, η ζήτηση σύμφωνα με προκηρύξεις θέσεων, και οι προσωπικές διαδρομές επαγγελματικής αποκατάστασης παρά την ανεργία και σε ποια πόστα. Επιπλέον, το φαινόμενο της υπερεκπαίδευσης, σε συνδυασμό με την ανεργία, λειτουργεί προς όφελος του κεφαλαίου, μια και άνεργοι πτυχιούχοι ακόμα και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, που έχουν ανάγκη εργασίας (άρα μη ευνοημένης ταξικής προέλευσης, χαμηλού εισοδήματος και έλλειψης πρόσβασης σε κυρίαρχους κομματικούς μηχανισμούς και άλλα δίκτυα/ομάδες κυρίαρχων οργανωμένων συμφερόντων) υποβιβάζονται σε ειδικευμένους εργάτες επιχειρήσεων, με τα προσόντα τους επιθυμητά και εκμεταλλεύσιμα αλλά όχι επίσημα αναγνωρισμένα και αμειβόμενα.

Μελετήθηκε, γι' αυτό, η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, που ανήκει στις αρμοδιότητες διαφόρων υπουργείων, με έμφαση στις ειδικότητες που οδηγούν στα ειδικευμένα εργατικά επαγγέλματα. Συγκεκριμένα, εξετάστηκαν τα αναλυτικά προγράμματα, οι οδηγίες διδασκαλίας, οι επαγγελλόμενες αλλά και οι πραγματικές δυνατότητες εισόδου στην αγορά εργασίας ή συνέχισης σπουδών για τους μαθητές/σπουδαστές από απλές εκπαιδευτικές δομές κατάρτισης ως και πανεπιστημιακές σχολές.

## 3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Οι άνεργοι απόφοιτοι όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων, εργατικής καταγωγής και χαμηλού οικογενειακού εισοδήματος, Έλληνες και ξένοι, εφόσον δεν απασχολούνται σύμφωνα με το προφίλ της ειδικότητάς τους, υποβιβάζονται στα εργατικά επαγγέλματα. Πέρα από αυτό όμως, η τεχνική εκπαίδευση ωθεί και η ίδια σε ειδικότητες που οδηγούν

---

Παρομοίως, η αμοιβή δεν καθορίζεται τόσο από την εκπαίδευση αλλά και από άλλους παράγοντες, όπως: κοινωνική τάξη, εμπορικότητα, συνδικαλιστική κατάσταση, επαγγελματικός κλάδος, κρατική ρύθμιση των αμοιβών, χαρακτηριστικά της επιχείρησης, απόδοση του εργαζόμενου, βαθμός αντικαταστασιμότητάς του, αρχαιότητα εργαζομένου, φύλο, φυλή, εθνότητα (Τίλυ, & Τίλυ, [1998] 2001: 313, 322-323, 325-326, 330). Τίθεται ζήτημα αν οι χαμηλές αμοιβές οφείλονται στην έλλειψη απαιτούμενων δεξιοτήτων ή στη φύση της δουλειάς ή στην υψηλή ζήτηση ή στην πρόσληψη εργατών συγκεκριμένης προέλευσης (Borghans et al., 2000: 192). Η επένδυση στην εκπαίδευση μπορεί να μην οδηγήσει σε ανάλογη απασχόληση, ενώ οι αμοιβές ποικίλλουν, ανάλογα με το είδος της εκπαίδευσης ή κατάρτισης. Μάλιστα, οι εργαζόμενοι δεν χρησιμοποιούν στη δουλειά τους όλες τους τις δεξιότητες ούτε οι προσπάθειές τους αμείβονται με βάση την παραγωγικότητά τους (Borghans et al., 2000: 191-192). Τα τελευταία χρόνια συχνά αναφερόμαστε στη γενιά των 500 € ή, πολύ χειρότερα, στους ωρομίσθιους, που, παρά τα υψηλά προσόντα τους, αμείβονται ελάχιστα από τον ιδιωτικό ή ημι-ιδιωτικό τομέα, ακόμα και από τον δημόσιο τομέα, που κατακερματίζει και μοιράζει μια θέση εργασίας σε πολλούς υποψηφίους, για να μην θεωρούνται άνεργοι.

σε εργατικά επαγγέλματα. Στα ΑΕΙ[3], ΤΕΙ[4], ΙΕΚ[5], (ΕΠΑΛ)[6], ημερήσια και εσπερινά, στις

3 Εφαρμοσμένης πληροφορικής, Μηχανολόγων μηχανικών, Μηχανικών σχεδίασης προϊόντων και συστημάτων, Επιστήμης των υλικών, Χημείας, Βιοχημείας και βιοτεχνολογίας, Γεωπονικής βιοτεχνολογίας, Επιστήμης και τεχνολογίας τροφίμων, Επιστήμης τροφίμων και διατροφής. Οι απόφοιτοι ΑΕΙ αποκτούν πτυχίο ΑΕΙ, κατόπιν εξετάσεων στα μαθήματά τους και εκπόνησης πτυχιακής εργασίας.

4 Βιομηχανικής πληροφορικής, Τεχνολογίας πληροφορικής και τηλεπικοινωνιών, Ηλεκτρονικής, Αυτοματισμού, Μηχανολογίας, Ενεργειακής τεχνολογίας, Τεχνολογίας πετρελαίου και φυσικού αερίου, Οχημάτων, Μηχανικής βιοσυστημάτων, Τεχνολογίας περιβάλλοντος και οικολογίας, Φυτικής παραγωγής, Τυποποίησης και διακίνησης προϊόντων, Εμπορίας και ποιοτικού ελέγχου αγροτικών προϊόντων, Τεχνολογίας βιολογικής γεωργίας και τροφίμων, Τεχνολογίας τροφίμων, Οινολογίας και τεχνολογίας ποτών, Τουριστικών επιχειρήσεων, Κλωστοϋφαντουργίας, Σχεδιασμού και παραγωγής ενδυμάτων, Σχεδιασμού και τεχνολογίας ξύλου και επίπλου. Οι απόφοιτοι ΤΕΙ αποκτούν πτυχίο ΤΕΙ, κατόπιν εξετάσεων (προόδου και τελικών) στα μαθήματά τους, υποχρεωτικών εργαστηριακών παρακολουθήσεων και εκπόνησης πτυχιακής εργασίας.

5 Τεχνικός διανομής, Ειδικός εμπορίας - διαφήμισης και προώθησης προϊόντων (marketing), Ειδικός πωλήσεων, Στέλεχος υπηρεσιών εφοδιαστικής αλυσίδας (logistics), Υπεύθυνος προμηθειών και διαχείρισης αποθήκης, Στέλεχος μικρομεσαίων επιχειρήσεων, Στέλεχος διεθνούς εμπορίου, Τεχνικός μεταφοράς εμπορευμάτων αερομεταφορών, Ειδικός ξενοδοχειακών υπηρεσιών και τροφοδοσίας, Υπεύθυνος μονάδας συστηματοποιημένου επισιτισμού (catering), Βοηθός μαγειρικής τέχνης (μεταγυμνασιακό), Βοηθός εστιατορικής τέχνης (μεταγυμνασιακό), Βοηθός ζαχαροπλαστικής τέχνης (μεταγυμνασιακό), Βοηθός αρτοποιού - ζαχαροπλάστη (μεταγυμνασιακό), Υπάλληλος μπαρ, Ειδικός λουτροθεραπείας - spa, Ειδικός θαλασσοθεραπείας - spa, Τεχνικός αμπελουργίας οινοτεχνίας, Τεχνικός δενδροκομίας και μεταποίησης - επεξεργασίας προϊόντων ελιάς - φιστικιάς, Τεχνικός θερμοκηπίων, Τεχνικός αρδεύσεων, Βοηθός γεωργοκτηνοτροφικών εκμεταλλεύσεων (μεταγυμνασιακό), Τεχνικός βιολογικής - οικολογικής γεωργίας, Τεχνικός συντήρησης και επισκευής γεωργικών μηχανημάτων, Τεχνικός πτηνοτροφίας, Τεχνικός αναπαραγωγής αγροτικών ζώων, Τεχνικός ποτοποιίας - αποσταγματοποιίας, Τεχνικός επεξεργασίας γάλακτος, Βοηθός επεξεργασίας κρέατος και πουλερικών (μεταγυμνασιακό), Τεχνικός οργάνων μετρήσεων, Τεχνικός ραδιοτηλεοπτικών και ηλεκτροακουστικών διατάξεων, Τεχνικός ηλεκτρονικός βιομηχανικών εφαρμογών, Τεχνικός συναρμολόγησης ηλεκτρονικών μικροσυσκευών, Τεχνικός ιατρικών οργάνων, Τεχνικός αερίων καυσίμων, Τεχνίτης εγκαταστάσεων θέρμανσης, Τεχνίτης εγκαταστάσεων ύδρευσης - αποχέτευσης, Τεχνικός εγκαταστάσεων ψύξης αερισμού και κλιματισμού, Τεχνικός εργαλειομηχανών αριθμητικού ελέγχου C.N.C., Τεχνικός μηχανημάτων έργων, Τεχνικός αυτοκίνητων οχημάτων, Τεχνικός φανοποιίας και βαφής αυτοκίνητων οχημάτων, Τεχνικός μηχανοτρονικής, Τεχνικός μηχανών θαλάσσης και σκαφών αναψυχής, Τεχνικός θερμικών και υδραυλικών εγκαταστάσεων, Τεχνικός μοτοποδηλάτων και μοτοσικλετών, Τεχνικός ηλεκτρολόγος αυτοκίνητων οχημάτων, Τεχνικός αυτοματισμών, Τεχνικός ανελκυστήρων, Τεχνικός περιελίξεων ηλεκτρικών μηχανών, Τεχνικός εσωτερικών ηλεκτρικών εγκαταστάσεων, Τεχνικός ηλεκτρολόγος ηλεκτρικών οικιακών συσκευών, Τεχνικός δομικών έργων, Τεχνικός επισκευής και συντήρησης ιστορικών και παραδοσιακών κτιρίων, Ελαιοχρωματιστής (μεταγυμνασιακό), Κτίστης (μεταγυμνασιακό), Τεχνίτης μωσαϊκών - πλακοστρώσεων (μεταγυμνασιακό), Γυψαδόρος - σοβατζής (μεταγυμνασιακό), Λιθοξόος - μαρμαράς και λιθοχαράκτης (μεταγυμνασιακό), Τεχνίτης δομικών έργων αλουμινίου και σιδήρου (μεταγυμνασιακό), Τεχνικός φαρμάκων καλλυντικών και παρεμφερών προϊόντων, Τεχνικός ελέγχου υλικών, Τεχνικός κεραμικών υλικών, Τεχνικός μεταλλικών επιφανειών, Τεχνικός επιμεταλλώσεων, Τεχνικός παραγωγικής κεραμικής, Τεχνικός αργυροχρυσοχοΐας, Τεχνικός ωρολογοποιίας, Ξυλουργός (μεταγυμνασιακό), Τεχνικός ελέγχου βιομηχανικού και εργασιακού περιβάλλοντος, Τεχνικός ελέγχου ρύπανσης και εγκαταστάσεων αντιρρύπανσης, Τεχνικός διαχείρισης και ανακύκλωσης αποβλήτων, Ειδικός εφαρμογών αισθητικής, Αισθητικός αρωματοθεραπείας, Βοηθός κομμωτή (μεταγυμνασιακό), Ειδικός ενδυματολογίας και σχεδίασης μόδας, Τεχνικός δερμάτινης ένδυσης - αξεσουάρ δερμάτινων ειδών και υπόδησης. Οι απόφοιτοι ΙΕΚ μπορούν να λάβουν άδεια ασκήσεως επαγγέλματος τεχνίτη χαμηλής τάξεως, κατόπιν πρακτικής άσκησης, προϋπηρεσίας και εξετάσεων, και έτσι να μοριοδοτηθούν στους διαγωνισμούς του ΑΣΕΠ (όπου βέβαια για ελάχιστες θέσεις εργασίας κάνουν αίτηση χιλιάδες υποψήφιοι). Σε πολλές όμως ειδικότητες δεν χορηγείται καμία επαγγελματική άδεια (!).

6 Μηχανολογικών εγκαταστάσεων και κατασκευών, Ψυκτικών εγκαταστάσεων και κλιματισμού, Μηχανικών και ηλεκτρολογικών συστημάτων αυτοκινήτου, Ηλεκτρολογικών εγκαταστάσεων, Τεχνολογίας και ελέγχου τροφίμων. Δίδεται η δυνατότητα στους απορριφθέντες μαθητές λόγω ανεπαρκούς φοίτη-

Επαγγελματικές Σχολές (ΕΠΑΣ)[7], ημερήσιες και εσπερινές, ΕΠΑΣ (Ν. 3475/3-7-2006, πρώην ΤΕΕ Μαθητείας και ακόμα παλιότερα ΚΕΤΕΚ Μαθητείας) του ΟΑΕΔ[8] (Υπουργείου Εργασίας ή Απασχόλησης) λειτουργούν ειδικότητες που οδηγούν τους φοιτητές σε εργατικά επαγγέλματα σε εργοστάσια, βιοτεχνίες, εργαστήρια.

Η ΕΠΑΣ ΟΑΕΔ είναι 2ετής και γίνονται δεκτοί μαθητές[9] τουλάχιστον με ενδεικτικό Α΄ τάξης Γενικού Λυκείου (ΓΕΛ) ή Επαγγελματικού ΕΠΑΛ. Προσφέρονται διάφορα δέλεαρ για τους φτωχούς ή κοινωνικά αποκλεισμένους μαθητές: πρακτική άσκηση σε χώρο εργασίας με αμοιβή και ασφάλιση, προϋπηρεσία και συντάξιμα ένσημα 2 ετών, επίδομα στέγασης, επίδομα σίτισης, αναβολή στράτευσης. Όμως απονέμεται πτυχίο ειδικότητας ΕΠΑΣ μαθητείας επιπέδου ΙΙΙ (Ν. 2009/1992), με προοπτικές αόριστα την αγορά εργασίας, ή φοίτησης στη Β΄ τάξη ΕΠΑΛ (επομένως ο μαθητής χάνει 2 χρόνια φοιτώντας στις ΕΠΑΣ!), ή σπουδών στα ΙΕΚ (που είναι αδιαβάθμητη σχολή με δίδακτρα!). Επομένως, οι προοπτικές ανοδικής κοινωνικής κινητικότητας είναι μηδαμινές.

Ακόμα χειρότερα, εφαρμόζονται στρατηγικές απόκτησης εργατικού ήθους και προετοιμασίας για την αντίστοιχο εργασιακό καταμερισμό, με την Υπηρεσία στήριξης και παρακολούθησης επαγγελματικής και κοινωνικής συμπεριφοράς (!), τα προγράμματα υγείας και πρόληψης βλαπτικών συμπεριφορών, τη συνεργασία με το ΚΕΘΕΑ και τον ΟΚΑΝΑ, το πρόγραμμα «Βουλή των εφήβων». Αυτό φαίνεται και από το ότι προτιμώ-

---

σης να συνεχίσουν τις σπουδές τους αφού παραπεμφθούν σε όλα τα μαθήματα (Απόφαση ΑΠ 98207 / Γ2/13-8-2009). Οι απόφοιτοι ΕΠΑΛ μπορούν να λάβουν άδεια ασκήσεως επαγγέλματος τεχνίτη χαμηλής τάξεως, κατόπιν πρακτικής άσκησης και προϋπηρεσίας. Σε πολλές όμως ειδικότητες δεν χορηγείται καμία επαγγελματική άδεια (!). Η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι δυνατή για τους αποφοίτους ΕΠΑΛ, κατόπιν εξετάσεων, όπως συμβαίνει με τους αποφοίτους ΓΕΛ, σε 6-7 μαθήματα, από τα οποία τα 2 είναι ειδικότητας, και με κατάταξη σε σχολές ΑΕΙ, ΑΣΠΑΙΤΕ, ΤΕΙ συναφείς με την ειδικότητα των μαθητών ΕΠΑΛ (Ν. 3748, ΦΕΚ 29/19-2-2009).

7 Αργυροχρυσοχοΐας, Επιπλοποιίας, Κεραμικής-πηλοπλαστικής, Σχεδίασης και παραγωγής ενδύματος, Αμαξωμάτων, Θερμοϋδραυλικών εγκαταστάσεων και συντηρητών κεντρικής θέρμανσης, Μηχανοσύνθετων αεροσκαφών, Εργαλειομηχανών CNC, Κτιριακών έργων, Ζωοτεχνίας, Αγροτικών μηχανημάτων, Χημικών εργαστηρίων και ποιοτικού ελέγχου υλικών, Τεχνικών αερίων καυσίμων (φυσικού αερίου), Αμπελουργίας-οινοτεχνίας, Γαλακτοκομίας-τυροκομίας. Οι απόφοιτοι ΕΠΑΣ μπορούν να λάβουν άδεια ασκήσεως επαγγέλματος τεχνίτη χαμηλής τάξεως, κατόπιν πρακτικής άσκησης, προϋπηρεσίας και εξετάσεων. Σε πολλές όμως ειδικότητες δεν χορηγείται καμία επαγγελματική άδεια (!). Οι ειδικότητες της Β΄ τάξης ΕΠΑΣ περιγράφονται στα σχετικά ΑΠΣ.

8 Ειδικότητες: Τεχνιτών θερμικών και υδραυλικών εγκαταστάσεων, Τεχνιτών αερίων καυσίμων (φυσικού αερίου), Εγκαταστατών ψυκτικών και κλιματιστικών έργων, Τεχνιτών μεταλλικών κατασκευών, Τεχνιτών εργαλειομηχανών, Τεχνιτών αμαξωμάτων, Τεχνιτών μηχανών και συστημάτων αυτοκινήτου, Τεχνιτών ηλεκτρολογικών συστημάτων αυτοκινήτου, Τεχνιτών ναυπηγικής βιομηχανίας, Τεχνιτών ηλεκτρολογικών εργασιών, Τεχνιτών ηλεκτρονικών συσκευών, εγκαταστάσεων και υπολογιστικών μονάδων, Τεχνίτες υποστήριξης συστημάτων Η/Υ, Κτιριακών έργων, Σχεδιαστών τεχνικών έργων με χρήση Η/Υ, Γραφικών τεχνών - ηλεκτρονικής σχεδίασης εντύπου, Γραφικών τεχνών - εκτυπώσεων, Υπαλλήλων διοικητικών καθηκόντων, Υπαλλήλων οικονομικών καθηκόντων, Βοηθών γενικής βρεφονηπιοκομίας, Βοηθών γενικής νοσηλείας, Υφάσματος - ένδυσης, Ξυλουργών - επιπλοποιών, Καλλιτεχνικής επεξεργασίας μαρμάρου, Αργυροχρυσοχοΐας, Ωρολογοποιίας, Αισθητικής τέχνης, Κομμωτικής τέχνης, Αρτοποιίας - ζαχαροπλαστικής, Μαγειρικής τέχνης, Ξενοδοχειακών επιχειρήσεων, Φυτοτεχνιτών επιχειρήσεων - αρχιτεκτονικής τοπίου.

9 Για τους μετανάστες οι προϋποθέσεις κρίνονται ιδιαίτερα αυστηρές, μια και ζητούνται ακόμα και δικαιολογητικά θεωρημένα από την εχθρική γι' αυτούς αστυνομία (!), οπότε, για να αποφύγουν την αστυνομική βία, είναι αναγκασμένοι να καταφύγουν σε δικηγόρο πληρώνοντας (!).

νται για φοίτηση πολύτεκνοι, ορφανοί, με παραπεμπτικά από ιδρύματα, χαμηλού οικογενειακού εισοδήματος, όσοι δηλαδή είναι σε δυσμενή κοινωνικά θέση, χρήζουν βοηθείας και θα δεχθούν αναγκαστικά την εκμετάλλευση και καταπίεση. Ακόμη, προτιμώνται τέκνα εχόντων οικογενειακή επιχείρηση, δηλαδή στα επίσημα πλαίσια της τόνωσης της παραπαίουσας μικροαστικής τάξης ή με προοπτικές ανταλλαγής ωφελημάτων μεταξύ ΟΑΕΔ και μικρομεσαίων επιχειρήσεων. Στη σχετική ιστοσελίδα, οι ΕΠΑΣ ΟΑΕΔ δελεάζουν τους εργοδότες[10].

Στα διαφημιστικά φυλλάδια για τα ΕΠΑΛ και ΕΠΑΣ του ΥΠΕΠΘ κυριαρχεί το δέλεαρ των σεμιναρίων επιχειρηματικότητας σε πολυτελή ξενοδοχεία, των εκπαιδευτικών επισκέψεων, των θερινών σχολείων επιχειρηματικότητας που συνδυάζουν βιωματική εκπαίδευση και αναψυχή, καθώς και της διοικητικής ιεραρχίας στην τεχνική εκπαίδευση. Στις Οδηγίες για τη διδασκαλία των Μαθημάτων των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ.) και Επαγγελματικών Σχολών (ΕΠΑ.Σ.) με ΑΠ 150530/Γ2/21-11-2008, που στηρίζονται στην Πράξη 22/2-9-2008 θέμα 4ο, και με ΑΠ 130065/Γ2/21-10-2009, προτείνονται μέθοδοι διδασκαλίας ελκυστικές για την εμπέδωση των σχολικών γνώσεων, μέσα από ποικιλία γνωστικών αντικειμένων χρήσιμων για τους σημερινούς εκπαιδευμένους εργάτες[11].

---

10 «Οι καλοί εργαζόμενοι παίζουν ίσως τον πιο σημαντικό ρόλο στην επιτυχία μίας επιχείρησης. Γι' αυτό κι εμείς, σας προτείνουμε τους μαθητές μας, παιδιά με όρεξη για δουλειά, για να τους απασχολήσετε στις θέσεις, που ικανοποιούν τις ανάγκες της επιχείρησής σας» (!). «Εκμεταλλευτείτε τα πλεονεκτήματα των ΕΠΑ.Σ. Μαθητείας ΟΑΕΔ για την επιχείρησή σας. Δημιουργήστε ειδικευμένο προσωπικό, προσαρμοσμένο απόλυτα στις επιχειρηματικές σας ανάγκες». «Γιατί η οικονομική σας επιβάρυνση είναι ελάχιστη. Τα οικονομικά και ασφαλιστικά κίνητρα είναι πολλά. Μειωμένα ποσοστά αμοιβής, τα οποία υπολογίζονται με βάση το ισχύον ημερομίσθιο του ανειδίκευτου εργάτη. Μειωμένες ασφαλιστικές εισφορές και επιδότηση, η οποία ανέρχεται στα 6 ευρώ και καταβάλλεται στους εργοδότες, για κάθε ημέρα πρακτικής άσκησης». Στο Συμφωνητικό Μαθητείας μεταξύ ΕΠΑΣ-εργοδότη-γονέα-μαθητή αναφέρεται: «Ο πατέρας ή κηδεμόνας αποδέχεται ότι ο μαθητής έχει την υποχρέωση να εργαστεί τίμια και ευσυνείδητα στην επιχείρηση και να επιδείξει αφοσίωση και επιμέλεια, για την ολοκλήρωση της εκπαίδευσής του». «Στην περίπτωση που ο εργοδότης προχωρήσει σε καταγγελία για σπουδαίο λόγο […], ο μαθητής δεν δικαιούται αποζημίωση, που απορρέει από αυτήν την καταγγελία», καθιστώντας τον μαθητή όμηρο εργασιακά, υποταγμένο και εκμεταλλευόμενο για 2 χρόνια.

11 Ευρωπαϊκή Ένωση: θεσμοί και πολιτικές, για να δέχονται τις ευρωπαϊκές οδηγίες και απαγορεύσεις
- Αρχές Οικονομίας
- Μαθηματικά με εποικοδομιστική διδακτική προσέγγιση (Άλγεβρα, Γεωμετρία, Στατιστική)
- Φυσική, Χημεία, Βιολογία
- Τεχνολογία και Ανάπτυξη, για την αποδοτικότητα και καινοτομία που ενισχύει την ανάπτυξη του κεφαλαίου
- Ελληνική και Αγγλική γλώσσα, δηλαδή πολυγλωσσία για την ανταπόκριση του εργάτη στις εξελίξεις της βιομηχανικής-τεχνολογικής παραγωγής και της επικοινωνίας
- Λογοτεχνία περιόδων με έργα παρωχημένα για τη νεολαία
- Ορθοδοξία και αντίστοιχες αρχές πραότητας και υπακοής, πολεμική στον ηδονισμό (!), κριτική των άλλων θρησκευμάτων, παρά την ανεκτικότητα απέναντι στην αθεΐα και την απόρριψη της ευγονικής βιοτεχνολογίας
- Ιστορία με θέματα διαπαιδαγώγησης του εργάτη στην κυρίαρχη ιδεολογία της ταξικότητας και ιεραρχίας: αποθέωση της βιομηχανικής κοινωνίας (εργοστάσια, χημεία, ηλεκτρισμός), έμφαση στην παραγωγικότητα μέσα από τις εμποροβιοτεχνικές δραστηριότητες, ιστορία των εφευρέσεων για παρακίνηση στην καινοτομία, ανάδειξη της αγοράς και της αντίστοιχης κοινωνικής θέσης, εκτίμηση της αξίας της εργασίας, μελέτη της ιστορίας της μόδας, προβολή των ηθικών κανόνων για τη γυναίκα, εθνική ιδεολογία, ιστορική συνέχεια του ελληνισμού, δριμύ κατηγορώ της πολιτικής αντίπαλων εθνών, προβολή προσωπικοτήτων (στρατηλάτης (!)), ιστορία μαχών, αντίληψη περί του πολέμου ως φυσικής εξέλιξης (!).

Στα ΕΠΑΛ και στις ΕΠΑΣ διδάσκονται μαθήματα ειδικότητας, που περιγράφονται μέσα από τα σχετικά αναλυτικά προγράμματα και μέσα από τα οποία καθορίζεται η εκπαίδευση των αυριανών εργατών[12].

Στη Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων του ΥΠΕΠΘ, ανήκουν αδιαβάθμητες εκπαιδευτικές δομές κατάρτισης[13]. Το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας παρέχει τίτλο ισότιμο του Γυμνασίου[14]. Στα Κέντρα Διά Βίου Μάθησης από Απόσταση προσφέρονται εκπαιδευτικά προγράμματα[15] που οδηγούν σε χορήγηση Πιστοποιητικού Διά Βίου Εκπαίδευσης. Στα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων[16] χορηγείται Πιστοποιητικό Επιμόρφωσης, ενώ, για

12 Εργασιακό περιβάλλον, Στοιχεία μηχανών, Μηχανουργικές εφαρμογές, Ανελκυστήρες - ανυψωτικές μηχανές, Μηχανές εσωτερικής καύσης, Ηλεκτρικές μηχανές, Ηλεκτρικές εγκαταστάσεις, Ηλεκτροτεχνία, Συστήματα ψηφιακών ηλεκτρονικών, Δομημένος προγραμματισμός, Εργαστήριο δικτύων επικοινωνιών, Εργαστήριο παραγωγής και επεξεργασίας σήματος, Εργαστήριο κυκλωμάτων συνεχούς και εναλλασσόμενου ρεύματος, Εργαστήριο αναλογικών ηλεκτρονικών, Εργαστήριο ψηφιακών ηλεκτρονικών, Ηλεκτρονικά υλικά και σχεδίαση, Εισαγωγή στους αυτοματισμούς και στοιχεία ηλεκτρονικής, Ηλεκτρικοί αυτοματισμοί και στοιχεία ηλεκτρονικής, Λειτουργίες ξενοδοχειακών μονάδων, Ναυτική τέχνη, Τήρηση φυλακής γέφυρας, Μηχανές πλοίου, Μηχανουργική τεχνολογία, Αυτοματισμοί και συστήματα αυτόματου ελέγχου, Προγραμματισμός εργαλειομηχανών CNC, Οικοδομική, Τεχνολογία δομικών υλικών, Τεχνολογία υλικών, Έλεγχος και διαχείριση αποβλήτων, Ποιοτικός έλεγχος, Τεχνολογία καυσίμων και λιπαντικών, Χημεία, Ανόργανη χημεία, Χημική τεχνολογία, Τεχνολογία κατεργασιών, Μη συμβατικές κατεργασίες, Μηχανική - αντοχή υλικών, Συστήματα αυτοκινήτου, Συστήματα APT - CAD/CAM - FMS, Στοιχεία κλωστοϋφαντουργίας, Υφαντικές ύλες, Τεχνολογία παραγωγής ενδυμάτων, Εισαγωγή στην τεχνολογία τροφίμων, Αρχές επεξεργασίας τροφίμων, Συσκευασία τροφίμων, Μεταποίηση φυτικών προϊόντων, Μεταποίηση ζωικών προϊόντων, Εισαγωγή στη γεωργική παραγωγή, Φυτική παραγωγή.

13 Όπως οι Νομαρχιακές Επιτροπές Λαϊκής Επιμόρφωσης, τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης, τα Δημοτικά Εργαστήρια Διά Βίου Εκπαίδευσης - Επιμόρφωσης Ενηλίκων, και το Ινστιτούτο Διά Βίου Εκπαίδευσης Ενηλίκων με επιμέρους εκπαιδευτικές δομές και αυτόνομα προγράμματα, όπως: Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Κέντρο Διά Βίου Μάθησης από Απόσταση, Κέντρο Διά Βίου Μάθησης Εκπαιδευτών Ενηλίκων, Κέντρο Μελετών Διά Βίου Εκπαίδευσης, Σχολές Γονέων (με θεματικές: Συμβουλευτική γονέων, Σχέσεις σχολείου - οικογένειας), Εκπαίδευση Ενηλίκων στις Νέες Τεχνολογίες, Εκπαίδευση Μεταναστών στην Ελληνική Γλώσσα, Εκπαίδευση Φυλακισμένων - Τσιγγάνων - Μουσουλμάνων - Παλιννοστούντων - Προσφύγων - Μεταναστών, Εκπαίδευση Αγροτών, Αγωγή Υγείας, Εθελοντισμός, Προγράμματα Διά Βίου Εκπαίδευσης (στα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων και στο Κέντρο Διά Βίου Μάθησης από Απόσταση), Ερευνητικά και Πιλοτικά Προγράμματα.

14 Προσφέρει σε ενηλίκους γυμνασιακά μαθήματα με ομαδικά διαθεματικά projects, συμβουλευτική επαγγελματικού προσανατολισμού, παρακολούθηση από ψυχολόγο (!), ενώ επικεντρώνεται στις δεξιότητες, γνωστικές και κοινωνικές, για την επαγγελματική ζωή.

15 Όπως Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών (για αποφοίτους Λυκείου), Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών (για αποφοίτους Γυμνασίου), Οικονομία - Διοίκηση - Επιχειρήσεις (για αποφοίτους Λυκείου), Οικονομία - Διοίκηση - Επιχειρήσεις (για αποφοίτους Γυμνασίου), Τουρισμός.

16 Οι θεματικές ενότητες είναι: Ελληνική Γλώσσα - Ιστορία, Ευρωπαϊκές Γλώσσες - Ευρωπαϊκή Ιστορία, Βασικές Γνώσεις Μαθηματικών - Στατιστικής (Μαθηματικά: Εφαρμογές στην καθημερινή ζωή, Μαθηματικά της Αγοράς, Στατιστική: Εφαρμογές στην Καθημερινή Ζωή - Οικονομία - Διοίκηση - Επιχειρήσεις), Τεχνολογίες Πληροφορικής - Επικοινωνιών, Οικονομία - Διοίκηση - Επιχειρήσεις (Κοινωνική Οικονομία και Κοινωνική Επιχειρηματικότητα, Εκπαίδευση Αγροτών για την ανάληψη δράσεων στο Δευτερογενή και Τριτογενή Τομέα της Οικονομίας, Στοιχεία Οικονομικής Θεωρίας, Καινοτομία - Επιχειρηματικότητα - Επιχειρήσεις, Οργάνωση και Διοίκηση Επιχειρήσεων, Μάρκετινγκ, Χρηματοοικονομική - Λογιστική, Χρήση Νέων Τεχνολογιών στις Επιχειρήσεις), Ενεργός Πολίτης: Δικαιώματα - Υποχρεώσεις - Διαχείριση Νοικοκυριού (Βασικοί Θεσμοί της Ελληνικής Πολιτείας και της Ευρωπαϊ-

προγράμματα άνω των 75 ωρών, Πιστοποιητικό Διά Βίου Εκπαίδευσης. Πιστοποιητικό Επιμόρφωσης χορηγούν και τα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης[17]. Για τα προγράμματα της Νομαρχιακής Επιτροπής Λαϊκής Επιμόρφωσης,[18] χορηγείται Πιστοποιητικό Επιμόρφωσης. Στην Εκπαίδευση Αγροτών «Ησίοδος», δεν χορηγείται πιστοποιητικό. Το Κέντρο Εργαζόμενης Νεότητας του Οργανισμού Εργατικής Εστίας προσφέρει κατάρτιση[19], όπως και π.χ. η Λέσχη Εργαζομένου Κοριτσιού Βόλου, γυναικείο σωματείο[20].

## 4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Παρατηρώντας τις παραπάνω ειδικότητες και τις πραγματικές επαγγελματικές προοπτικές των αποφοίτων τους, διαπιστώνουμε ότι οι απόφοιτοι με εργατική προέλευση μπορούν να εργαστούν α) σε πλοιοκτησίες, σε εργοστάσια ή σε εμπορικές επιχειρήσεις παραγωγής ή υπηρεσιών, β) σε εργολάβους/τεχνίτες ως κακοπληρωμένοι βοηθοί, εκπαιδευόμενοι δόκιμοι (stagiaire) για πρακτική άσκηση, με μέτριες προοπτικές άσκησης ελεύθερου επαγγέλματος ως τεχνίτες. Είναι ανέφικτο να δημιουργήσουν δική τους επιχείρηση οι απόφοιτοι εργατικών στρωμάτων, γιατί δεν διαθέτουν επαρκή κεφάλαια, εκτός αν συγκεντρώσουν ένα μικρό κεφάλαιο μετά από χρόνια σκληρής δουλειάς και επιτύχουν στα επιχειρηματικά τους σχέδια, βοηθούσης και της κοινωνικής δικτύωσης. Αυτοί βεβαίως θα είναι ελάχιστοι, εκτός από τις περιπτώσεις που οι γονείς των παιδιών είναι ήδη ελεύθεροι επαγγελματίες τεχνίτες.

Είναι άξιο προσοχής που ορισμένες ειδικότητες λειτουργούν σε πολλές τεχνολογικές εκπαιδευτικές βαθμίδες, από τα ΤΕΙ ως τις ΕΠΑΣ και την κατάρτιση (!). Μερικές ειδικότητες υπόσχονται στους μαθητές ή σπουδαστές επαγγελματική αποκατάσταση ως υπάλληλοι γραφείου, όμως τουλάχιστον στην Ελλάδα ακόμα και η επισφαλής απασχόληση γραφείου στις ιδιωτικές εταιρείες προϋποθέτει κοινωνική δικτύωση και συνοδεύεται από επιμέρους εργασιακά καθήκοντα εκτός της συγκεκριμένης θέσης εργασίας, που

---

κής Ένωσης, Ο Πολίτης στην Ελλάδα και στην Ευρώπη, Ο Εργαζόμενος στην Ελλάδα και στην Ευρώπη, Δημιουργική Σκέψη Παραγωγή Καινοτόμων και Πρωτότυπων Ιδεών, Οικονομική Διαχείριση και Χρήση Νέων Τεχνολογιών στη Διαχείριση του Νοικοκυριού, Σωματική και Ψυχική Υγεία, Διατροφή, Ανάπτυξη Κοινωνικών Δεξιοτήτων στο Χώρο Εργασίας, Διαχείριση Κινδύνων και κρίσεων και Αντιμετώπιση Εκτάκτων Αναγκών), Ειδικά Προγράμματα Κοινωνικά Ευάλωτων Ομάδων Πληθυσμού (Ταξίδι στη Γλώσσα Ι, Ταξίδι στη Γλώσσα ΙΙ, Εγώ, Εσύ, Εμείς Ι - Ελληνική Γλώσσα, Εγώ, Εσύ, Εμείς ΙΙ - Ελληνική Γλώσσα, Μέσα στις λέξεις Ι, Μέσα στις λέξεις ΙΙ, Συμβουλευτική Κρατουμένων, Συμβουλευτική Προσφύγων, Παλιννοστούντων, Μεταναστών και Αιτούντων Άσυλο, Συμβουλευτική Τσιγγάνων).

17 Στις θεματικές: π.χ. Επαγγέλματα Οικονομίας και Διοίκησης, Επαγγέλματα Πληροφορικής, Επαγγέλματα Τουριστικά και Παροχής Υπηρεσιών, Αγροτικά Επαγγέλματα, Επαγγέλματα Τεχνικά και Μεταφορών.

18 Με θεματικές, π.χ. Κοινωνική Οικονομία - Επιχειρηματικότητα, Αγωγή των Πολιτών, Προγράμματα για Α.Μ.Ε.Α.

19 Τα μαθήματα Άτυπης επαγγελματικής κατάρτισης στα τοπικά ΚΕΝΕ μπορεί να είναι π.χ. Οικιακή Οικονομία, Χειροτεχνία, Υφαντική, Πλεκτική, Κέντημα χειρός, Κέντημα μηχανής, Κοπτική - Ραπτική, Ελληνικοί Χοροί, Γυμναστική, Αγγλικά, Γαλλικά, Λογιστική - Οργάνωση γραφείου, Κοινωνική εργασία με πολυεπίπεδη παρέμβαση κοινωνικών λειτουργών που εργάζονται στα ΚΕΝΕ σε ατομικό, ομαδικό επίπεδο στον επαγγελματικό προσανατολισμό, τη συμβουλευτική και πληροφόρηση -ενημέρωση σε κοινωνικά θέματα και προβλήματα.

20 Διδάσκονται π.χ. ξένες γλώσσες, κοπτική-ραπτική, κατασκευή λασέ (κρόσια), χορευτικά και επαγγελματικός προσανατολισμός.

αντιστοιχούν σε κατώτερες υπαλληλικές θέσεις κλητήρα ή ημιχειρωνακτικής-εργατικής δουλειάς. Άλλες ειδικότητες κατ' όνομα μόνον οδηγούν στα επαγγέλματα γραφείου, και με δεδομένο μάλιστα το χαμηλό κύρος που έχει η τεχνική εκπαίδευση. Οι προοπτικές απορρόφησης στον δημόσιο τομέα σε θέσεις γραφείου είναι ελάχιστες και εξαρτώμενες από τον διαγωνισμό του ΑΣΕΠ για μόνιμο προσωπικό ή περιορισμένες προσλήψεις με συμβάσεις, όπου βέβαια στις προκηρύξεις θέσεων απαιτείται ένα τέτοιο πιστοποιητικό σπουδών. Υπάρχει και η εναλλακτική λύση της συνέχισης σπουδών, που συγκαλύπτει την ανεργία. Τελευταία διαδρομή είναι η υποαπασχόληση και η ανεργία.

Η εκπαιδευτική πολιτική, μέσα από τις οδηγίες και τα αναλυτικά προγράμματα, στοχεύει στην παροχή ποικιλίας γνώσεων και δεξιοτήτων για τους απασχολήσιμους εργάτες, σύμφωνα με τη φιλελεύθερη αντίληψη: ευχάριστο διδακτικό και παιδαγωγικό περιβάλλον για να μην εγκαταλείψουν οι μαθητές την τεχνική φοίτηση, γνώσεις γλωσσικές και φυσικομαθηματικές, μαθήματα αρχών επιχειρηματικότητας, πραγματισμού και υπακοής στους ανωτέρους, στην πατρίδα και θρησκεία.

Στα μαθήματα ειδικότητας κυριαρχεί η τεχνοκρατική προσέγγιση της γνώσης, χωρίς καμία νύξη στις κοινωνικές και κριτικές της διαστάσεις, και αναλύονται εξονυχιστικά οι τεχνικές προδιαγραφές και τα χειρωνακτικά καθήκοντα, πιο απλά στις ΕΠΑΣ, πιο σύνθετα στα ΕΠΑΛ[21], δηλαδή που απαιτούν εξειδικευμένες και ανώτερου επιπέδου γνώσεις θετικών και τεχνολογικών επιστημών (π.χ. αλγόριθμοι) και αποθεώνουν τον θετικισμό. Και ενώ οι απαιτήσεις είναι πολλές, τα τεχνικά μαθήματα είναι χαμηλού status στην Ελλάδα ή έστω φέρουν έναν αναβαθμισμένο τίτλο που όμως δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα.

## 5. ΠΗΓΕΣ

**Φορείς παροχής τεχνικής εκπαίδευσης και κατάρτισης**

- ΟΑΕΔ (ΑΠ Β136450/Γ2/31-8-2009). Απόφαση *Εγκύκλιος Εισαγωγής Σπουδαστών στα ΙΕΚ του ΟΑΕΔ για το Χειμερινό Εξάμηνο σχολικού έτους 2009-2010*.
- *Τα Νέα των ΤΕΕ, 35*, Ιούλιος-Σεπτέμβριος 2006.
- ΥΠΕΠΘ (3-7-2006). Νόμος 3475 *Μετατροπή των ΤΕΕ Μαθητείας ΟΑΕΔ σε ΕΠΑΣ ΟΑΕΔ*.
- ΟΑΕΔ (ΑΠ Β122985/29-5-2009). Απόφαση *Εγκύκλιος Εισαγωγής Μαθητών στις ΕΠΑΣ Μαθητείας του ΟΑΕΔ για το σχολικό έτος 2009-2010*.
- ΟΑΕΔ, Συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση (ΣΕΚ) (ταχύρρυθμα προγράμματα).
- ΟΑΕΔ (χ.χ.). *Προκήρυξη του έργου «Πρόγραμμα Κατάρτισης Βασικών Δεξιοτήτων 15000 γυναικών 2000-2006. Κατάρτιση ανέργων γυναικών σε βασικές δεξιότητες χρήσης τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας ΤΠΕ σε πιστοποιημένα Κέντρα Επαγγελματικής Κατάρτισης -ΚΕΚ»* από το Γ΄ ΚΠΣ.

21 Τα ΑΠΣ των ειδικοτήτων των ΕΠΑΛ περιγράφονται στα ΦΕΚ (Γ΄ Ημερησίων, Γ΄ Εσπερινών, Δ΄ Εσπερινών ΕΠΑΛ) ως εξής: Μηχανολογικών εγκαταστάσεων και κατασκευών ΦΕΚ 1277/τ. Β΄/02-07-2008, ΦΕΚ 1240/τ. Β΄/01-07-2008, ΦΕΚ 1231/τ. Β΄/01-07-2008. Ψυκτικών εγκαταστάσεων και κλιματισμού ΦΕΚ 1276/τ. Β΄/02-07-2008, ΦΕΚ 1267/τ. Β΄/02-07-2008, ΦΕΚ 1230/τ. Β΄/01-07-2008. Μηχανικών και ηλεκτρολογικών συστημάτων αυτοκινήτου ΦΕΚ 1294/τ. Β΄/03-07/2008, ΦΕΚ 1268/τ. Β΄/02-07-2008, ΦΕΚ 1232/τ. Β΄/01-07-2008. Ηλεκτρολογικών εγκαταστάσεων ΦΕΚ 1212/τ. Β΄/30-06-2008, ΦΕΚ 1266/τ. Β΄/02-07-2008, ΦΕΚ 1229/τ. Β΄/01-07-2008. Τεχνολογίας και ελέγχου τροφίμων ΦΕΚ 1493/τ. Β΄/30-07-08, ΦΕΚ 1241/τ. Β΄/01-07-2008, ΦΕΚ 1234/τ. Β΄/01-07-2008.

• ΟΑΕΔ (ΑΠ Β100396/9-1-2009). *Εγκύκλιος «Πρόγραμμα Επαγγελματικής Κατάρτισης Εργαζομένων»*.
• ΟΑΕΔ (ΑΠ Β116827/14-4-2009). Πρόγραμμα *Εναλλασσόμενη κατάρτιση 200 ανέργων των ελληνικών αμυντικών συστημάτων (ΕΒΟ ΠΥΡΚΑΛ)* από τα ΚΕΚ του ΟΑΕΔ.
• ΦΕΚ (2492/τ. Β΄/8-12-2008). *Προκήρυξη Προγράμματος Κατάρτισης Εργαζομένων σε μικρές επιχειρήσεις έτους 2008*.
• Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΚΕΕ του ΙΔΕΚΕ) http://kee.ideke.edu.gr
• Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων από Απόσταση του Ινστιτούτου Διαρκούς Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΚΕΕΝΑΠ του ΙΔΕΚΕ) http://www.keenap.gr/keenap
• Λέσχη Εργαζομένου Κοριτσιού Βόλου

**Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών**

• ΥΠΕΠΘ (ΑΠ 118828/Γ2/9-11-2006). Απόφαση *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός - Περιβάλλον Εργασίας του Τεχνολογικού Κύκλου και του Κύκλου Υπηρεσιών της Α΄ τάξης ΕΠΑΛ*.
• ΥΠΕΠΘ (ΑΠ 118833/Γ2/9-11-2006). Απόφαση *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της Α΄ τάξης ΕΠΑΛ*.
• ΥΠΕΠΘ (ΑΠ 118834/Γ2/9-11-2006). Απόφαση *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος Τεχνολογία και Ανάπτυξη του Κύκλου Υπηρεσιών της Α΄ τάξης ΕΠΑΛ*.
• ΥΠΕΠΘ (ΑΠ 85030/Γ2/30-7-2007). Απόφαση *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του τομέα Γεωπονίας, Τροφίμων και Περιβάλλοντος της Β΄ τάξης ΕΠΑΛ*.
• ΥΠΕΠΘ (ΑΠ 85033/Γ2/30-7-2007). Απόφαση *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του τομέα Ηλεκτρονικής της Β΄ τάξης ΕΠΑΛ*.
• ΥΠΕΠΘ (ΑΠ 85050/Γ2/30-7-2007). Απόφαση *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του τομέα Μηχανολογίας της Β΄ τάξης ΕΠΑΛ*.
• ΥΠΕΠΘ (ΑΠ 85052/Γ2/30-7-2007). Απόφαση *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του τομέα Οχημάτων της Β΄ τάξης ΕΠΑΛ*.
• ΦΕΚ (1212/30-6-2008). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών των μαθημάτων της ειδικότητας Ηλεκτρολογικών Εγκαταστάσεων του Ηλεκτρολογικού τομέα της Γ΄ τάξης των ημερησίων Επαγγελματικών Λυκείων -ΕΠΑΛ*. ΥΠΕΠΘ, Απόφαση 74904/Γ2.
• ΦΕΚ (1277/2-7-2008). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών των μαθημάτων της ειδικότητας Μηχανολογικών Εγκαταστάσεων και Κατασκευών του τομέα Μηχανολογίας της Γ΄ τάξης των ημερησίων Επαγγελματικών Λυκείων -ΕΠΑΛ*. ΥΠΕΠΘ, Απόφαση 74916/Γ2.
• ΦΕΚ (1294/3-7-2008). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών των μαθημάτων της ειδικότητας Μηχανικών και Ηλεκτρολογικών Συστημάτων Αυτοκινήτου του τομέα Οχημάτων της Γ΄ τάξης των ημερησίων Επαγγελματικών Λυκείων -ΕΠΑΛ*. ΥΠΕΠΘ, Απόφαση 74907/Γ2.
• ΦΕΚ (1351/10-7-2008). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος Στοιχεία Τεχνολογίας του Τεχνολογικού Κύκλου της Α΄ τάξης των ημερησίων Επαγγελματικών Λυκείων -ΕΠΑΛ*. ΥΠΕΠΘ, Απόφαση 89048/Γ2.
• ΦΕΚ (1493/30-7-2008). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών των μαθημάτων της ειδικότητας Τεχνολογίας και Ελέγχου Τροφίμων του τομέα Γεωπονίας, Τροφίμων και Περιβάλλοντος της Γ΄ τάξης των ημερησίων Επαγγελματικών Λυκείων -ΕΠΑΛ*. ΥΠΕΠΘ, Απόφαση 74910/Γ2.
• ΥΠΕΠΘ (ΑΠ 139093/Γ2/10-11-2009). Απόφαση *Καθορισμός εξεταστέας-διδακτέας ύλης των Πανελλαδικώς εξεταζόμενων μαθημάτων της Γ΄ τάξης των Ημερησίων και Δ΄ τάξης των Εσπερινών ΕΠΑΛ για το σχολικό έτος 2009-2010*.

• ΥΠΕΠΘ (ΑΠ 159302/Γ2/10-12-2008). *Παρακολούθηση και συντονισμός της ύλης των πανελλαδικά εξεταζόμενων μαθημάτων της Γ΄ τάξης των Ημερησίων ΕΠΑΛ για το σχολικό έτος 2008-2009 και για τις δύο δυνατότητες πρόσβασης στα Πανεπιστήμια, ΤΕΙ κλπ.*

**Οδηγίες φοίτησης**

• ΥΠΕΠΘ (ΑΠ 98207/Γ2/13-8-2009). Απόφαση *Μεταβατική ρύθμιση για τους απορριπτόμενους μαθητές, λόγω ανεπαρκούς φοίτησης, της Α΄ τάξης του Β΄ Κύκλου Εσπερινών ΤΕΕ.*

**Οδηγίες διδασκαλίας**

• Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΑΠ 26/18-9-2006). *Οδηγίες διδασκαλίας Μαθημάτων Α΄ τάξης ΕΠΑΛ σχολικού έτους 2006-2007.*
• ΥΠΕΠΘ (2007). *Οδηγίες για τη διδασκαλία Μαθημάτων Επαγγελματικών Σχολών (ΕΠΑ.Σ.) για το σχολικό έτος 2007-2008.*
• ΥΠΕΠΘ (2007). *Οδηγίες για τη διδασκαλία των Ηλεκτρολογικών Μαθημάτων στην Α΄ τάξη των ΕΠΑ.Σ., σχολικό έτος 2007-2008.*
• ΥΠΕΠΘ (2007). *Οδηγίες για τη διδασκαλία των Ηλεκτρολογικών Μαθημάτων στην Β΄ τάξη των ΕΠΑ.Σ., σχολικό έτος 2007-2008.*
• ΥΠΕΠΘ (ΑΠ 150530/Γ2/21-11-2008). *Οδηγίες για τη διδασκαλία των Μαθημάτων των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ.) και Επαγγελματικών Σχολών (ΕΠΑ.Σ.).*
• ΥΠΕΠΘ (ΑΠ 130065/Γ2/21-10-2009). *Οδηγίες για τη διδασκαλία των Μαθημάτων των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ.) και Επαγγελματικών Σχολών (ΕΠΑ.Σ.).*

**Διαδρομές μετά την αποφοίτηση**

• ΥΠΕΠΘ (χ.χ.). *Επαγγελματικά Δικαιώματα ΤΕΕ Α΄ Κύκλου Σπουδών.*
• ΥΠΕΠΘ (χ.χ.). *Επαγγελματικά Δικαιώματα ΤΕΕ Β΄ Κύκλου Σπουδών.*
• ΥΠΕΠΘ (1992). Νόμος 2009 *Επαγγελματικά Δικαιώματα Αποφοίτων ΕΠΑΣ ΟΑΕΔ.*
• ΥΠΕΠΘ (1-12-2008). *Επαγγελματικά Δικαιώματα ΙΕΚ.*
• ΥΠΕΠΘ (2009). *Βάσεις σχολών 2009.*
• ΦΕΚ (29/19-2-2009). *Πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση των κατόχων απολυτηρίου Επαγγελματικού Λυκείου και άλλες διατάξεις.* ΥΠΕΠΘ, Νόμος 3748.

## 6. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

**Ελληνική**

1. Αλεξίου, Θανάσης (1992[2]). *Περιθωριοποίηση και ενσωμάτωση. Η κοινωνική πολιτική ως μηχανισμός ελέγχου και κοινωνικής πειθάρχησης.* Αθήνα: Παπαζήση.
2. Αλεξίου, Θανάσης (2006[2]). *Εργασία, εκπαίδευση και κοινωνική τάξη. Το ιστορικοθεωρητικό πλαίσιο*. Αθήνα: Παπαζήση.
3. Δεδουσόπουλος, Απόστολος (1993). Εκπαίδευση, κατάρτιση, απασχόληση: η διφορούμενη σχέση. Στο: Παναγιώτης Γετίμης & Διονύσης Ν. Γράβαρης (επιμ.), *Κοινωνικό κράτος και κοινωνική πολιτική: η σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Θεμέλιο.
4. Ζαμπέτα, Εύη (1993). Η εκπαίδευση ως κοινωνική πολιτική του κράτους. Συγκρότηση και επαναδιαπραγμάτευση πολιτικών. Στο: Παναγιώτης Γετίμης & Διονύσης Ν. Γράβαρης (επιμ.), *Κοινωνικό κράτος και κοινωνική πολιτική: η σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Θεμέλιο.

5. Κάτσικας, Χρήστος, & Θεριανός, Κώστας (2008α). *Η εκπαίδευση της αμάθειας*. Αθήνα: Gutenberg.
6. Κάτσικας, Χρήστος, & Θεριανός, Κώστας (2008β). *Κατανοώντας το σχολείο στον καπιταλισμό*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
7. Κικίλιας, Ηλίας (2006). Οι δεξιότητες και η εκπαίδευση ως προσδιοριστικοί παράγοντες της «επιτυχίας» στην αγορά εργασίας: μια κριτική αποτίμηση της ορθόδοξης οικονομικής θεωρίας. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, 119*.
8. Λύτρας, Ανδρέας Ν. (2000). *Κοινωνία και εργασία. Ο ρόλος των κοινωνικών τάξεων*. Αθήνα: Παπαζήση.
9. Πατινιώτης, Νικήτας (2007). *Γνώση και εργασία. Θεωρήσεις, ιδεολογήματα, πραγματικότητες. Μια κοινωνιολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
10. Πετράκη, Γεωργία (2007). *Οι νέες μορφές οργάνωσης της εργασίας*. Αθήνα: Gutenberg.
11. Σταμάτης, Κώστας (2004). Για τα ινστιτούτα της διά βίου εκπαίδευσης. *Ο Πολίτης, 126*.
12. Χασάπης, Δημήτρης (1996). *Έκθεση για την πρόσβαση στη συνεχιζόμενη κατάρτιση στην Ελλάδα. Απόφαση 30/6/93 του Συμβουλίου της Ε.Ε.*. Αθήνα: Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας.
13. Χλέτσος, Μιχάλης (1998). Η εκπαίδευση ως ενεργητική πολιτική απασχόλησης: όρια και προϋποθέσεις εφαρμογής. Η περίπτωση της Ελλάδας. Στο: Λάουρα Μαράτου-Αλιπράντη, & Ανδρομάχη, Χατζηγιάννη (επιμ.), *Ανεργία, εργασία, εκπαίδευση-κατάρτιση στην Ελλάδα και στη Γαλλία. Πρακτικά Ελληνογαλλικού Συνεδρίου*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.

**Μεταφρασμένη στα ελληνικά**

Τίλυ, Τσαρλς, & Τίλυ, Κρις ([1998] 2001). *Η εργασία στον καπιταλισμό. Ιστορικές και κοινωνικές μορφές της εργασίας στον καπιταλισμό και το μέλλον της εργασίας*. Μετ. Τάκης Αθανασόπουλος. Αθήνα: εκδ. Καστανιώτης.

**Ξενόγλωσση**

1. Borghans, Lex, Bruinshoofd, Allard, & de Grip, Andries (2000). Low wages, skills and the utilization of skills. In: Lex Borghans, & Andries de Grip (Eds.), *The overeducated worker? The economics of skill utilization*. Cheltenham: Edward Elgar.
2. Borghans, Lex, & de Grip, Andries (2000). The debate in economics about skill utilization. In: Lex Borghans, & Andries de Grip (Eds.), *The overeducated worker? The economics of skill utilization*. Cheltenham: Edward Elgar.
3. Gautier, Pieter (2000). Do more high-skilled workers occupy simple jobs during bad times? In: Lex Borghans, & Andries de Grip (Eds.), *The overeducated worker? The economics of skill utilization*. Cheltenham: Edward Elgar.
4. Muysken, Joan, & ter Weel, Bas (2000). Overeducation and crowding out of low-skilled workers. In: Lex Borghans, & Andries de Grip (Eds.), *The overeducated worker? The economics of skill utilization*. Cheltenham: Edward Elgar.
5. Zwick, Thomas (2000). Overqualification makes low-wage employment attractive. In: Lex Borghans, & Andries de Grip (Eds.), *The overeducated worker? The economics of skill utilization*. Cheltenham: Edward Elgar.

# Ρόπτρο

Έτος 10 • Τεύχος 29
Νοέμβριος - Δεκέμβριος 2009

**Διμηνιαία Περιοδική Έκδοση Εκπαιδευτικής Θεωρίας και Πράξης**

**Σύλλογος Μετεκπαιδευομένων Διδασκαλείου Π.Τ.Δ.Ε.-Α.Π.Θ. «Δημήτρης Γληνός»**

www.didaskaleiodglinos.gr

**ISSN 1790-9678**

**Εκδότης**
Διδασκαλείο Π.Τ.Δ.Ε. – Α.Π.Θ. «Δημήτρης Γληνός»

**Υπεύθυνος σύμφωνα με το νόμο**
Κακατόλης Γιάννης

**Συντακτική Επιτροπή**
Αναστασιάδης Χρήστος
Κακατόλης Γιάννης
Καλκάνης Γιώργος
Καλογραίας Χρήστος
Κασσώτη Όλγα
Καραγκούνη Βάσω
Κουτσούρη Άννα
Μαλαμούδης Δημήτρης
Παππά Ελένη
Τσικούρας Κωνσταντίνος

**Επικοινωνία με το «Ρόπτρο»**
Αρχαιολογικού Μουσείου 29,
546 40 Θεσσαλονίκη
Τηλ.: 2310 99 1229
didaskaleio.syllogos.roptro@gmail.com

**Εξώφυλλο**
*Γιάννης Μόραλης (1916 - 2009)*
*Ζευγάρι (1963)*

**Δημιουργικό - Εκτύπωση**
ART OF TEXT Εκδόσεις - Γραφικές Τέχνες Α.Ε.
Κ.Ν.Επισκόπου 4 • 546 35 Θεσσαλονίκη
τηλ & fax: 2310218546 • artoftex@otenet.gr

*Τα ενυπόγραφα κείμενα εκφράζουν τις απόψεις των συγγραφέων τους. Η στήλη «Της σύνταξης...» καθώς και τα ανυπόγραφα κείμενα εκφράζουν τις απόψεις της Συντακτικής Επιτροπής. Όλα τα τεύχη του «Ρόπτρου» υπάρχουν σε ηλεκτρονική μορφή στη διεύθυνση: www.didaskaleiodglinos.gr*

## Περιεχόμενα

2
Γιώργος Μαυρογιώργος
**Ο εκπαιδευτικός και η εκπαιδευτική έρευνα: από το «σκέφτομαι και γράφω» στην έρευνα**

4
Αλεξία Καπραβέλου
**Άμεσες και έμμεσες αναφορές στην εκπαίδευση στο πεζογραφικό έργο του Ανδρέα Φραγκιά, και διδακτική αξιοποίησή τους**

9
Μαρία Ζαχείλα, Ελένη Παρλάτζα
**Από την Ειδική Αγωγή στην Ένταξη: Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο ενταξιακό σχολείο**

13
Ξανθή Μπαρμπούτη, Παρασκευή Κουτσούρα, Θεοδώρα Βλαχάκη, Ελένη Χριστοδουλίδου
**Το επαγγελματικό στρες των εκπαιδευτικών και η σχέση του με τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας**

18
Νικόλαος Ράπτης
**Κριτική παρουσίαση του βιβλίου του K. Frey. 'Η «μέθοδος project» - Μία μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη'**

20
Ιωακείμ Ζέρβας, Κων/νος Κούσκουρας, Νικόλαος Ράπτης
**Σχολική αποτυχία και διακοπή της σχολικής φοίτησης: ο ρόλος της οικογένειας, του κοινωνικού περιβάλλοντος και του σχολείου**

24
Λιβέρης Χανουμίδης
**Κριτική προσέγγιση της λειτουργιστικής, ωφελιμιστικής διάστασης της σύγχρονης εκπαίδευσης, με βάση τις αρχές της χριστιανικής ανθρωπολογίας**

29
Χαρά Μεσελίδου, Ηλίας Καλαμπούκας
**Διαμορφώνοντας νέα περιβάλλοντα μάθησης για τη διδασκαλία και τη μάθηση των Φυσικών Επιστημών**

*«Τα όραμα των δημοκρατικών σχολείων επεκτείνεται πέρα από τη βελτίωση του σχολικού κλίματος ή της ενίσχυσης της μαθητικής αυτοεκτίμησης. Δεν στοχεύουν απλά να μειώσουν τη σκληρότητα των κοινωνικών ανισοτήτων στο σχολείο, αλλά να αλλάξουν τις συνθήκες που τις δημιούργησαν».*

*M. Apple*

***Μέρες Δημοκρατίας;***

*Υπό την πίεση της γενικότερης πολιτικής κατάστασης, όπως διαμορφώνεται τις τελευταίες εβδομάδες με το νέο «πρόγραμμα σταθεροποίησης» και των πανηγυρικών εξαγγελιών για «νέες» (ακόμη μια φορά) εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, ο σχολιασμός της εκπαιδευτικής/σχολικής καθημερινότητας κρίνεται και είναι επιβεβλημένος.*

*Η επικαιρότητα σηματοδοτείται από την απροκάλυπτη καταστρατήγηση βασικών κοινωνικών-οικονομικών δικαιωμάτων των εργαζομένων, άλλως ειπωμένο από την βίαιη απόσυρση του οργανωμένου Κράτους από τις πολιτικές στήριξης του δημόσιου χώρου και διατήρησης ενός στοιχειώδους ορίου κοινωνικής συνοχής, στο όνομα της «εθνικής επιχείρησης» μείωσης των οικονομικών ελλειμμάτων με κάθε κόστος. Συνακόλουθα οι φιλόδοξες διακηρύξεις για το «σχολείο του μέλλοντος» χαρακτηρίζονται από την απολυτοποίηση του ρόλου των νέων τεχνολογιών και της αναγκαιότητας μέτρησης της αποτελεσματικότητας σχολείου-εκπαιδευτικού-μαθητή και-ταυτόχρονα- από την απουσία κάθε προβληματισμού για το μορφωτικό περιεχόμενο και την παιδαγωγική σχέση των υποκειμένων της εκπαίδευσης.*

*Μία από τις βασικές αντιφάσεις του εκπαιδευτικού θεσμού ενισχύεται –σχεδόν απροκάλυπτα- από τις παραπάνω (πολιτικές) επιλογές: Το δημοκρατικό πρόταγμα της διαμόρφωσης «ενεργών πολιτών» και της άσκησής τους στην δημοκρατική, πολιτική παιδεία, περιορίζεται σε ρητορική διακήρυξη και συνδλίβεται από την καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα του ανελέητου ανταγωνισμού, της αξιολόγησης που κατατάσσει με απόλυτα μετρήσιμα κριτήρια, των «κλειστών» ,αυστηρών αναλυτικών προγραμμάτων. Εντός αυτών των πλαισίων το επίθετο «ενεργός»*

*συνέχεια στη σελ. 32*

Αλεξία Καπραβέλου

# Άμεσες και έμμεσες αναφορές στην εκπαίδευση στο πεζογραφικό έργο του Ανδρέα Φραγκιά, και διδακτική αξιοποίησή τους

## Εισαγωγή

Ο λογοτέχνης Ανδρέας Φραγκιάς (1921-2002) εκφράζει, με άμεσες αναφορές, τις απόψεις του για την εκπαίδευση στα πεζογραφικά του έργα. Παράλληλα, πρώτιστη θέση σε όλα τα δημοσιεύματά του κατέχει η δριμύτατη πολεμική στο καπιταλιστικό οικονομικό σύστημα της ανισότητας, ιεραρχίας και βίας, που παράγει ανάλογη κοινωνία και εκπαίδευση για την «αναμόρφωση» της συνείδησης, τη συμμόρφωση των ανθρώπων και τον εξαναγκασμό τους σε θυσίες. Ο συγγραφέας αντιπροτείνει τον κοινωνικό και εκπαιδευτικό δρόμο της συλλογικότητας, της πολιτικής συνειδητοποίησης και αντίστασης. Τα βιβλιογραφικά δεδομένα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης παρουσιάζουν επίσης την εκπαίδευση ως μηχανισμό εμπορευματοποίησης, κοινωνικής επιλογής, πειθάρχησης, μετάδοσης της κυρίαρχης ιδεολογίας, για την αναπαραγωγή των κυρίαρχων ταξικών και εξουσιαστικών σχέσεων.

## Άμεσες αναφορές στην εκπαίδευση στο έργο του Ανδρέα Φραγκιά

Στο πρώτο του μυθιστόρημα *Άνθρωποι και σπίτια* ο Ανδρέας Φραγκιάς τονίζει την ανάγκη για διδασκαλία κατανοητή από όλους τους μαθητές (Φραγκιάς, 1955/1989[9]: 208) και κρίνει ανεπιθύμητη γι' αυτούς την ανάκληση γνώσεων από το μάθημα της ημέρας, κατόπιν -παθητικής- απομνημόνευσης και, κατ' επέκταση, ανεπιθύμητο το σχολείο (Φραγκιάς, 1955/1989[9]: 289). Θεωρεί ότι τα ζωηρά παιδιά έχουν την ανάγκη να προκαλέσουν την προσοχή του δασκάλου (Φραγκιάς, 1955/1989[9]: 195). Στο ίδιο έργο αναφέρεται ο ρόλος του νυχτερινού σχολείου στην επαγγελματική αποκατάσταση του νέου από μη ευνοημένα οικονομικοκοινωνικά περιβάλλοντα. Ωστόσο, οι εργαζόμενοι μαθητές παραμελούν τη μάθησή τους λόγω έλλειψης χρόνου και προορίζονται να εργαστούν ως εξειδικευμένοι χειρώνακτες, προσωπικό εργοστασίων ή ελεύθεροι επαγγελματίες τεχνίτες (Φραγκιάς, 1955/1989[9]: 103, 161, 189, 207, 215, 231, 232, 288, 307).

Στο έργο *Η Καγκελόπορτα* ο Φραγκιάς σατιρίζει την καθέδρας διδασκαλία και το μονόλογο-διάλεξη του εκπαιδευτικού σε γλώσσα ακαδημαϊκή, η οποία δεν είναι απλή και προσιτή στο παιδί (Φραγκιάς, 1962/1986[13]: 423). Είναι ανάγκη για προσανατολισμό του σχολείου στη διερευνητική-ανακαλυπτική μάθηση, μια και «τεχνική δεν είναι η λογική των μηχανών, είναι η γνώση του μυαλού και των χεριών», «είναι λογισμός» (Φραγκιάς, 1962/1986[13]: 249), για προσανατολισμό στην αλληλοδιδακτική μέθοδο για την επίλυση προβλημάτων (Φραγκιάς, 1962/1986[13]: 250-251), καθώς και στην αξιοποίηση από το μαθητή των ευκαιριών που του παρουσιάζονται κατά τη διάρκεια της σχολικής του φοίτησης (Φραγκιάς, 1962/1986[13]: 416).

Στο βιβλίο του *Λοιμός* ο συγγραφέας δείχνει πόσο ανιαρός είναι ο δάσκαλος που καταφεύγει στη διάλεξη (Φραγκιάς, 1972/1987[7]: 72). Το μάθημα μετατρέπεται σε διαδικασία χωρίς ευχαρίστηση: «Το παιχνίδι δεν μπορούσε να βαστήξει περισσότερο, ο κόσμος έπρεπε να παρακολουθήσει μάθημα» (Φραγκιάς, 1972/1987[7]: 119). Η αξιολόγηση του μαθήματος αδικεί τους μαθητές με δημιουργική φαντασία και κριτικές-εναλλακτικές-ριζοσπαστικές σκέψεις και επιβραβεύει τη συμμόρφωση: «Εγώ απορρίφθηκα, γιατί, όπως είπε ο καθηγητής μου, είχα λερωμένη κόλλα. Άνοιξε, βλέπεις, η μύτη μου και έσταξε στο χαρτί. Είσαι εκτός θέματος, μου είπε» (Φραγκιάς, 1972/1987[7]: 242). Ο Φραγκιάς απορρίπτει την εκπαίδευση με τις ηθικοδιδακτικές-φρονηματιστικές της διδαχές, που αποχαυνώνουν το άτομο (Φραγκιάς, 1972/1987[7]: 21, 24, 90, 119). Στο ίδιο πεζογράφημα θεωρεί μάλιστα την εκπαίδευση ως μεταβατικό στάδιο για τον ταξικό καταμερισμό: «Κι αν το καλοσκεφτείς, κάποια σύμβαση κάνεις σ' όλη σου τη ζωή. Από τη μάνα σου στο δάσκαλο, κι από το σχολειό στο αφεντικό» (Φραγκιάς, 1972/1987[7]: 85).

Στο αριστουργηματικό *Πλήθος* ο πεζογράφος στηλιτεύει, μεταξύ άλλων:

- την καπηλεία της Ιστορίας από την άρχουσα τάξη,
- την επιβολή αποδεκτών προτύπων ιστορικής μνήμης, προσωπικοτήτων, γνώσης και πολιτισμού. μάλιστα, «η επίδραση γίνεται δραστική, όταν πια αρχίζει να σ' ενοχλεί η επανάληψη. Κάποτε θα το αποδεχτείς σαν ένα κοινότατο στοιχείο του βίου σου» (Φραγκιάς, 1986: 160),
- το χλευασμό του ανθρωπισμού, του πολιτισμού, της ιδεολογίας, της πολιτικής, για να είναι οι πολίτες παθητικοί δέκτες άνωθεν αποφάσεων (Φραγκιάς, 25/9/1995),
- τη χρήση των λέξεων ως όπλου της άρχουσας τάξης,
- τη δικτατορία αυτών που γνωρίζουν πάνω σ' εκείνους που αγνοούν,
- τη μονοπώληση της αλήθειας και εγκυρότητας, δηλαδή της ορθότητας, από τους κρατούντες, ως αποκλειστικού προνομίου τους,
- την εμμονή στο παραδοσιακό και δοκιμασμένο, τον έλεγχο της δημιουργικότητας, την αποθάρρυνση του προβληματισμού και της κριτικής ανάλυσης, την έλλειψη ριζοσπαστισμού, καινοτομίας, αλλαγών,
- την αυταρχική εκπαίδευση και πολιτική των διώξεων (Φραγκιάς, 1986: 278-279),
- το εκπαιδευτικό σύστημα, που προσδοκά από τους μαθητές να εφαρμόζουν ό,τι συμφέρει σ' αυτό (Φραγκιάς, 1985/1988[3]: 387),
- την τεχνοκρατική και ιδιωτική εκπαίδευση (Φραγκιάς, 1985/1988[3]: 248-249),
- τους καθηγητές που μεθούν από χαρά να διορθώνουν και να μηδενίζουν μαθητικά γραπτά, κατά τα πρότυπα των κρατούντων, οι οποίοι είναι και οι ρυθμιστές της αποτυχίας (Φραγκιάς, 1985/1988[3]: 224),
- την απαίτηση του σχολείου και των εκπαιδευτικών για γραπτά καθαρά και καλλίσθητα, ενώ το αντίθετο αποδίδεται σε αταξία και ψυχολογικό πρόβλημα του παιδιού (Φραγκιάς, 1986: 198).

Διακωμωδεί τους αυθαίρετους παιδαγωγούς, που είναι τα περιοδικά ποικίλης ύλης (Φραγκιάς, 1986: 198). Στη μονοσήμαντη σχέση δασκάλου-μαθητή αντιτάσσει την αμφίδρομη αλληλεπίδρασή τους, από την οποία μαθαίνουν και τα δύο μέρη:

«Ο δασκαλάκος: διδάσκω χρόνια, καιρός πια να μάθω κάτι κι εγώ» (Φραγκιάς, 1985/19883: 241).

Σημασία ωστόσο δεν έχει ο τρόπος διδασκαλίας αλλά το περιεχόμενο των γνώσεων: η αποκάλυψη των αληθινών στόχων του καπιταλισμού και η κριτική του. Όμως ένας τέτοιος εκπαιδευτικός θα υποστεί δίωξη (Φραγκιάς,

1985/19883: 333-335, 342). Ο Φραγκιάς οραματίζεται την εκπαίδευση με ανθρωπιστικό προσανατολισμό (Φραγκιάς, 1986: 281) και εναποθέτει την ελπίδα της αθωότητας και αλληλεγγύης στη μαθητιώσα νεολαία (Φραγκιάς, 1985/19883: 249).

## Έμμεσες αναφορές στην εκπαίδευση στο έργο του Ανδρέα Φραγκιά

Το μυθιστόρημα *Η Καγκελόπορτα* αναφέρεται στους «ποινικούς νόμους που επιβάλλει ο καπιταλισμός, για να εξοντώσει τα θύματα των αντιθέσεών του», «δηλαδή τα αναγκαία και τα απαραίτητα θύματα που απαιτούνται για να λειτουργήσει το σύστημα. Χωρίς αυτούς σταματάνε όλα» (Φραγκιάς, 1962/1986[13]: 146).

Στο έργο του *Λοιμός* ο Φραγκιάς (1972/1987[7]: 20, 21, 23, 30, 80, 82, 90, 142, 145, 157-160, 161, 186, 201, 202, 207, 211, 212, 220, 230-231, 238) επισημαίνει ότι όχι μόνον το οικονομικοκοινωνικό σύστημα ανισότητας και ιεραρχίας και το αυταρχικό καθεστώς, αλλά και κάθε πολιτεία στηρίζεται στο κράτος, στους νόμους και στη βία. Στόχος της πολιτείας είναι η εξυγίανσή της από τις ανατρεπτικές ή έστω τις εναλλακτικές φωνές, που πρέπει να παταχθούν και να εξοβελιστούν. Η πολιτεία με τους μηχανισμούς της και τα εκτελεστικά-κατασταλτικά της όργανα απαιτεί περιχαρακωμένους υπηρέτες των συμφερόντων της και τιμωρεί με κάθε τρόπο όσους αντιστέκονται. Οι διώκτες ποδηγετούν τους εξεγερμένους με κάθε ιδεαλιστικό ιδεολόγημα, τους επιτηρούν διαρκώς, τους υποβάλλουν σε ψυχολογικά και σωματικά βασανιστήρια, δολοφονούν. Ο ρόλος της εξουσίας δεν είναι όμως μόνον καταπιεστικός αλλά και εκμεταλλευτικός. Οι κάθε λογής έμποροι κερδοσκοπούν, με όπλο τους τις πιεστικές ανάγκες. Παρά ταύτα, οι αγωνιστές αντλούν δύναμη από τις ανθρωπιστικές αρχές τους, τις σοσιαλιστικές πολιτικοκοινωνικές τους αντιλήψεις, τη σκέψη και το λόγο τους, από την αλληλεγγύη προς τους συναγωνιστές τους, ακόμα και από τις συμμαχίες τους με άλλα έμβια όντα.

Στο έργο *Λοιμός* (Φραγκιάς, 1972/1987[7]: 80-81) χαρακτηριστικός είναι ο διάλογος του σκεπτόμενου ανθρώπου με τον εαυτό του για το ζήτημα της υποταγής και ενσωμάτωσης του ατόμου στην -ιεραρχικά και κανονιστικά οργανωμένη- πολιτεία, και κατ' επέκταση στην εκπαίδευση, έναν από τους φορείς-μηχανισμούς της πολιτείας:

- «Αυτά που λες είναι δικαιολογίες. Αφού μπαίνεις κάθε μέρα στη γραμμή για νερό, προσέρχεσαι στην εργασία σου, όποια κι αν κάνεις, ξυπνάς και κοιμάσαι όπως σου ορίζουν, είσαι ένα μέλος αυτής της πολιτείας».
- «Πώς αλλιώς να γίνει; Πρέπει να φας και να κοιμηθείς. Μόνο για να ζήσεις».
- «Λόγια χωρίς αξία. Την υπηρετείς και είσαι υπήκοός της».
- «Αυτό σκέφτομαι κι εγώ… Τη δεχόμαστε. Πολλοί ανοίγουν άφωνα το στόμα τους, για να φαίνονται ότι ζητωκραυγάζουν, τελικά όμως βγαίνει μια ακαθόριστη κραυγή. Πώς γίνεται; Από τη στιγμή που θα το ανοίξεις, είτε φωνάξεις είτε όχι, είναι το ίδιο».

Στο συμβολικό στρατόπεδο συγκέντρωσης, αλλά και σε κάθε εξουσιαστικό μηχανισμό, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης, ο παιδευτικός σκοπός των διοικούντων είναι ο αποσυντονισμός της ανθρώπινης υπόστασης, η εξάρθρωση της προσωπικότητας, η πλύση εγκεφάλου, όχι απλώς για φρονηματισμό και ανάπλαση, αλλά για να αποσυντεθεί η ιδεολογική συγκρότηση (Φραγκιάς, 1988: 39, 40). Εξόριστος είναι ο έχων αποκλίνουσα ιδεολογία, που πρέπει να φυλακισθεί και να 'εκπαιδευθεί' από τους βασανιστές του (Μαγκλίνης, 2002: 105). Η 'διαπαιδαγώγηση' για την εκτροπή της ιδεολογίας περιλαμβάνει συστηματική άσκηση βίας, φυσικής ή ψυχικής, καταναγκαστικά έργα, καλλιέργεια του φόβου-των διαψεύσεων-της ήττας-των αδικαίωτων θυσιών, διασυρμό των ιδανικών, ομολογίες και εκδηλώσεις μεταμέλειας, ιδεολογική κατήχηση με λόγους και προσταγές, θούριους και εμβατήρια, ευτελή τραγουδάκια, στημένες εορτές (Κοτζιάς, 1982[2]: 179. Βούλγαρης, 2002: 107, 109. Κατημερτζή, 7/1/2002. [Ραυτόπουλος στο] Καλαμαράς, 15/2/2002), ό,τι ακριβώς ανέκαθεν οργανώνει η επίσημη πολιτεία.

Στο *Πλήθος* ο Φραγκιάς θα προσθέσει κι άλλα 'παιδαγωγικά' συστήματα χειραγώγησης του πλήθους: προσαρμογή των πάντων στους κανόνες της αγοράς, προβολή προτύπων, τυποποιημένων προϊόντων, παθητικών ανθρώπων, αποκοπή από τις πολιτιστικές αξίες, εξάλειψη της συλλογικής ιστορικής μνήμης, επιβολή της ισοπεδωτικής ομοιομορφίας του συνόλου, απώλεια της προσωπικής ταυτότητας, παραλογισμός από την ταχύτατη αλλαγή ή την έλλειψη ή μάλλον την αποσιώπηση των στόχων, πρόκληση σύγχυσης «γύρω από την αλήθεια και το ψέμα, την πραγματικότητα και τη φαντασία», στην οποία βοηθούν η «έλλειψη μνήμης, η αποσπασματική γνώση, η ανάγκη οργάνωσης ενός μύθου, η πρόσοψη αντί για το βάθος, η διακόσμηση αντί για τη λειτουργικότητα, η επιφάνεια αντί για την ουσία των πραγμάτων», που «φαίνονται να έχουν επιβληθεί στη ζωή μας» (Καρβέλης, 1988: 19 κ.ε.. Σταυροπούλου, http://www.ngl.gr/epet/all1.asp?id=963&pg=0. Σταυροπούλου, 2002: 112, 114, 116).

Στο ίδιο έργο ο Φραγκιάς παροτρύνει τους νέους να γνωριστούν μεταξύ τους, να διασώσουν και να συναρμολογήσουν το θρυμματισμένο παρελθόν, να αντισταθούν στην εξουσία που το αποκρύπτει ή το καταστρέφει και να αποκαλύψουν την πλαστή εκδοχή της Ιστορίας (Σταυροπούλου http://www.ngl.gr/epet/all1.asp?id=963&pg=0). Η διέξοδος από την καπιταλιστική βαρβαρότητα μπορεί να αναζητηθεί στη συλλογικότητα και αλληλεγγύη, στις ανθρωπιστικές αξίες, στην αγάπη και στον έρωτα, στην αληθινή ζωή (Χουρμουζιάδης, 22/5/1987: 35. Καρβέλης, 1988: 19 κ.ε.).

## Η ελληνική εκπαίδευση την εποχή του Ανδρέα Φραγκιά

Σε όλη τη διάρκεια του 20ου αιώνα, η ελληνική εκπαίδευση παραμένει αντιδημοκρατική (Μπουζάκης, 1987[2]: 95). Μετά την ήττα της ελληνικής αριστεράς, οι αριστεροί εκπαιδευτικοί απολύονται και διώκονται. Η κρατική εκπαιδευτική πολιτική επικεντρώνεται στην ιδεολογική διαμόρφωση των μαθητών, που είναι η προσαρμογή του σχολείου στις ανάγκες της παραγωγής, η προσήλωση στην εθνική-χριστιανική διαπαιδαγώγηση και στην πατριαρχία, ο ασφυκτικός κοινωνικός έλεγχος και η εξασφάλιση κοινωνικής συναίνεσης για τη συντήρηση του πολιτικού καθεστώτος. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται και ως μεσολαβητές μεταξύ του κράτους και της εργατικής τάξης και ως εργαζόμενοι «στο τελευταίο σκαλί της κοινωνικής αναγνώρισης και






των αμοιβών». Ο χαρακτήρας της κλασικής παιδείας είναι ελιτιστικός, ενώ λειτουργούν «χωριστά επαγγελματικά σχολεία για όσους θα γίνουν εργάτες». Κυριαρχεί ο κοινωνικός αποκλεισμός και όχι η εκπαίδευση για όλους. Τα παιδαγωγικά ζητήματα ανάγονται στον ιδεαλισμό και στην ψυχολογία, με αποτέλεσμα τις ποινές και τη διάκριση των μαθητών με επιμελείς και αμελείς. Το σχολείο απαιτεί πειθαρχία και επιτυχία στις εξετάσεις με σκληρή μελέτη και αποστήθιση, ενώ δε γίνεται χρήση εποπτικών μέσων (Νούτσος, 1988: 273-274, 277-278, 285, 289. Γρόλλιος & Τζήκας, 2002: 1, 5, 8-9, 55-57, 66, 68, 91, 102-103, 110, 129-130, 133, 154).

Η εκπαίδευση είναι δασκαλοκεντρική και συγκεντρωτική, με τη διαιώνιση του αποκλειστικού ελέγχου της κρατικής εξουσίας πάνω στο τι (περιεχόμενο), στο πότε (χρόνος) και στο πώς (μέθοδος) της διδασκαλίας. Παρατηρείται προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος στις εκάστοτε «μορφές της καπιταλιστικής οικονομικής ανάπτυξης» και «αναπαραγωγή του ελληνοχριστιανικού ιδεολογήματος επενδυμένου με εκδοχές λαϊκισμού», ιδιαιτέρως σε μαθήματα έντονα ιδεολογικοποιημένα, όπως η Ιστορία. Παράλληλα, επικρατεί η αστική αντίληψη για τον 'ουδέτερο' και 'αντικειμενικό' χαρακτήρα των σχολικών γνώσεων, για να αποσιωπηθεί ο ταξικός τους χαρακτήρας (Νούτσος, 1986: 119-121).

## Εφαρμογές από την πλευρά της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης

Για τον Marx, η εκπαίδευση είναι ταξική και απορριπτέα αν την παρέχει το αστικό κράτος με τους νόμους του και τους επιθεωρητές του. «Θα πρέπει μάλλον να αποκλεισθούν κυβέρνηση και εκκλησία εξίσου από κάθε επίδραση πάνω στο σχολείο». Ακόμα κι αν είναι δωρεάν, «οι ανώτερες τάξεις χρηματοδοτούν τα έξοδα της εκπαίδευσής τους από το γενικό ταμείο των φόρων» (Marx, 1875: 57-58). Ο μεγάλος φιλόσοφος αντιμάχεται τους καθηγητές που υπηρετούν την αστική τάξη με αντάλλαγμα κάποιο αξίωμα (Marx, 22/1/1849: 146), ενώ οι πεφωτισμένοι καθηγητές εκδιώκονται και αντικαθίστανται από σκοταδιστές (Marx, 11/1/1859: 149). Καταγγέλλει την παιδική εργασία και την αντίληψη ότι μπορεί να συνδυαστεί η εργασία του παιδιού με την εκπαίδευσή του (Marx, 1867: 217, 225) και υποστηρίζει τη δωρεάν λειτουργία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, ανοιχτών στο λαό (Marx, 1871: 118).

Η αριστερή κριτική που εντάσσεται στη ριζοσπαστική Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης εξετάζει το σχολείο ως θεσμό νομιμοποίησης και αναπαραγωγής της κοινωνικής διαίρεσης της εργασίας, της ταξικής δομής (Bowles, 1972: 35, 38), με τις ταξικές του επιλογές, και της κυρίαρχης ιδεολογίας, ως όργανο καταπίεσης και στραγγαλισμού της πρωτοβουλίας και δημιουργικότητας, ως χώρο αποκομμένο από τη ζωή (Μπαλάσκας, 1984: 69). Το σχολείο είναι επίσης όργανο άσκησης εξουσίας, οικονομικής και κοινωνικής, από την άρχουσα τάξη (Karier, 1973: 21). Αναπαράγει την κοινωνική ανισότητα και τον αποκλεισμό, μεταθέτοντας την ευθύνη του αποκλεισμού στους ίδιους τους αποκλεισμένους (Μυλωνάς, 1995: 86-87). Η ανισότητα στην εκπαίδευση εδράζεται έξω από τη σφαίρα της πολιτικής, στην ταξική δομή και στις υποκουλτούρες κάθε τάξης, στο ίδιο το οικονομικό σύστημα (Bowles, 1972: 32, 38, 39). Τα σχολεία αποτελούν πρωταρχικοί φορείς, από τους οποίους τα άτομα περνούν, για να γίνουν 'ανταγωνιστικοί' ενήλικες (Apple, 1975: 176).

Αν μπορούμε να συσχετίσουμε τις θέσεις του Bourdieu και του Gramsci, θα διαπιστώσουμε ότι κάθε παιδαγωγική πράξη ενέχει ταξική αναπαραγωγή και ασκεί συμβολική βία, που προέρχεται από την κοινωνική και πολιτιστική ηγεμονία της αστικής τάξης (βλ. Musgrave, 19833: 195, 273-274). Κατά τους Bourdieu-Passeron, το σχολείο αποτελεί μηχανισμό εγχάραξης κυρίαρχων πολιτιστικών προτύπων και κοινωνικοποίησης, αφού επιβάλλει την κουλτούρα της άρχουσας τάξης ως τη μοναδική νόμιμη κουλτούρα. Οι παιδαγωγικές δράσεις συνδέονται στενά με τα συμφέροντα της κυρίαρχης τάξης, αφού αποσκοπούν στην αναπαραγωγή του τρόπου κατανομής του 'πολιτιστικού κεφαλαίου' ανάμεσα στις τάξεις (Πετμεζίδου-Τσουλουβή, 1987: 86-87, 96). Ακόμα κι αν το σχολείο εφάρμοζε την ισότιμη μεταχείριση των μαθητών, το πολιτιστικό κεφάλαιο και οι συνήθειές τους διαφέρουν ήδη από την οικογένεια. Πόσο μάλλον που νομιμοποιεί, αναπαράγει και διαιωνίζει τις ανισότητες (Bourdieu, 1974: 110, 113, 115).

Κατά τον Bourdieu, οι καταπιεσμένες τάξεις οφείλουν να μαθαίνουν πώς να εντάσσονται στη σχολική κουλτούρα, που είναι αστική και αναπαράγεται ως τέτοια. Ο Althusser υποστηρίζει ότι το σχολείο αποτελεί μέρος του ιδεολογικού μηχανισμού του κράτους. Ο Gramsci διαπιστώνει την εγκαθίδρυση ηγεμονίας (επιρροής) από την άρχουσα τάξη, η οποία επιβάλλει στους αρχόμενους να δεχθούν τις ιδέες, τις αξίες, την ηθική της κυρίαρχης τάξης ως φυσική, και προσθέτει ότι η εκπαίδευση διδάσκει στους νέους όχι μόνον τα γεγονότα του κόσμου αλλά και μια στάση απέναντι σ' αυτά τα γεγονότα. Ο Illich διατείνεται ότι το -βαρετό- σχολείο καταστρέφει την εκπαίδευση, καθώς είναι ένα χειριστικό ίδρυμα, κοινωνικά και ψυχικά εξαρτησιογόνο και άπληστο. Οι Bowles & Gintis θεωρούν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί στοιχείο ενσωμάτωσης στην αναπαραγωγή της κυρίαρχης ταξικής δομής στην κοινωνία, για τη αποδοχή της ιεραρχίας ως κοινωνικά δίκαιης. Ο Collins πρεσβεύει ότι η εκπαίδευση είναι σημαντική για την élite, μια και είναι οικονομικά και πολιτιστικά προσιτή. Αποτελεί όμως και πεδίο οικονομικών και πολιτικών αιτημάτων (Robinson, 1981: 28-29, 31, 195-196, 198, 199, 200).

Αναλυτικότερα, η εκπαίδευση είναι ένας από τους ιδεολογικούς μηχανισμούς του κράτους για τη νομιμοποίηση και αναπαραγωγή (κατανομή, ενσωμάτωση) των κυρίαρχων κοινωνικών σχέσεων, με την έννοια ότι ο μαθητής εσωτερικεύει τα κυρίαρχα πολιτισμικά πρότυπα, δικαιώνει την υπάρχουσα κυριαρχία, επιλέγεται για την κοινωνική ιεραρχία. Η διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου από την οικογένεια και το σχολείο είναι ταξικά προσδιορισμένη (Νούτσος, 1990: 117, 127, 137. Γκότοβος, 2001[3]: 176-177, 181-187). Η εκπαίδευση και το σύστημα αξιών της υπηρετούν τα συμφέροντα της αστικής τάξης και την αστική ιδεολογία, παρά τις διακηρύξεις περί του αντιθέτου. Παρά την 'ισότητα των ευκαιριών', οι μαθητές από την εργατική τάξη αποτυγχάνουν, η πρόσβαση στην εκπαίδευση είναι άνιση (Cowburn, 1986: 15, 19-20, 22). Τα κοινωνικά πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα αντιστοιχούν προς τα εκπαιδευτικά (Bourdieu, 1974: 112). «Η 'κυρίαρχη παιδεία' επιβάλλεται ως η μόνη νόμιμη. Με μεθόδους κοινωνικά ουδέτερες και φαινομενικά αξιοκρατικές ο εκπαιδευτικός θεσμός επιλέγει εκείνους που η κοινωνική καταγωγή έχει προικίσει με το 'κεφάλαιο' κυρίαρχης παιδείας» (Φραγκουδάκη, 1995: 131). Για παράδειγμα, τα παιδιά της μεσαίας τάξης ακολουθούν επαγγέλματα της μεσαίας τάξης, ενώ τα παιδιά της εργατικής τάξης, καθώς και φυλετικές/εθνοτικές μειονότητες ακολουθούν επαγγέλματα της εργατικής τάξης, χωρίς αυτό να είναι δική τους επιλογή (Eggleston, 1988: 218), αποτελούν δηλαδή υλικό για τη γραμμή παραγωγής (Bowles, 1972: 35). Για τα λευκά αγόρια της αστικής τάξης, τα σχολεία αποτελούν και φυτώρια ηγετών (Musgrave, 1983[3]: 279, 281).

«Η εκπαίδευση δε λειτουργεί μόνο στο πλαίσιο της κουλτούρας, αλλά συνιστά επίσης σκόπιμη και συστηματική διαδικασία μετάδοσης κουλτούρας». Απαιτεί πολιτισμική ομοιομορφία, πράγμα που αποτελεί και μέτρο διακρίσεων για όσους δε συμμορφώνονται μ' αυτή την ομοιομορφία. Έτσι, λειτουργεί ως κανονιστικός και διαφοροποιητικός μηχανισμός (Μιχαλακόπουλος, 1996: 103, 105). «Η παιδαγωγική πράξη, ως πράξη εγχάραξης και επιβολής, δηλαδή ως πράξη 'συμβολικής βίας' που επιτελείται κατ' εξουσιοδότηση μιας εξουσίας, συμβάλλει στην αναπαραγωγή εκείνων των κοινωνικών σχέσεων δύναμης όπου κυριαρχεί αυτή η εξουσιοδοτούσα εξουσία». «Κάθε παιδαγωγική πράξη είναι πράγματι (στην ουσία της) μια συμβολική βία, αφού είναι πράξη επιβολής ενός πολιτιστικού αυθαίρετου, από μια εξουσία αυθαίρετη». «Το Σχολείο που ασκεί ως εντολοδόχο την παιδαγωγική πράξη, εγχαράσσει, ασκώντας συμβολική βία, τις 'επιλεγμένες σημασίες' που συνιστούν την κυρίαρχη κουλτούρα που υπηρετεί τα συμφέροντα της κυρίαρχης ομάδας ή τάξης, ως τις μόνες 'νόμιμες', δηλαδή αυθεντικές και γενικής ισχύος, 'μη αυθαίρετες'». «Το σχολείο ως παιδαγωγική πράξη εγχάραξης ενός πολιτιστικού αυθαίρετου, τείνει να επιβάλλει στα μέλη των κυριαρχούμενων ομάδων ή τάξεων την αποδοχή της νομιμότητας του κυρίαρχου

πολιτιστικού αυθαίρετου και ταυτόχρονα, μέσω της εγχάραξης ή της απόρριψης, την αναγνώριση της μη νομιμότητας του δικού τους πολιτιστικού αυθαίρετου» (Μυλωνάς, 1995: 80-82).

Το περιεχόμενο σπουδών είναι ξένο προς την εργατική τάξη και υπηρετεί ταξικές σκοπιμότητες. Καλλιεργεί την κοινωνική διαίρεση της εργασίας και προβάλλει το σύστημα ως αναγκαίο και ωφέλιμο για το κοινωνικό σύνολο. Ωθεί τους μαθητές στο κυνήγι της επιτυχίας, με την απομνημόνευση, τα θέματα-SOS, τον ανταγωνισμό που τους γεμίζει με άγχος (Κάτσικας & Καββαδίας, 1994: 68-69). Οι γενικές εξετάσεις επιβεβαιώνουν τους φραγμούς που θέτει το σύστημα στην κοινωνική κινητικότητα των μαθητών από τη βάση της κοινωνικής διαστρωμάτωσης (Bourdieu, 1967: 199). Το σχολείο ασκεί ψυχική βία με τον ανταγωνισμό και τη βαθμοθηρία, προκειμένου να μυήσει τους ανήλικους «στους κανόνες του κοινωνικού κομφορμισμού» (Musgrave, 1983[3]: 195. Μπαλάσκας, 1984: 51-53). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση (ποινές, εξετάσεις) αποσκοπεί στην πειθάρχηση στην αστική ιδεολογία και στην κατάταξη-επιλογή των μαθητών σύμφωνα με την ταξική τους προέλευση. Ουσιαστικά, αξιολογείται η απομνημόνευση, ο ατομικισμός, η υπακοή στους ιεραρχικά ανώτερους (Κάτσικας & Καββαδίας, 1994: 57, 59). Οι μαθητές μαθαίνουν την αποδοχή των σχολικών αξιών και κανόνων (Bourdieu, 1974: 111) και την υποταγή, ενώ ελλείπει η αυτονομία και δημιουργικότητα (Bowles, 1972: 35). Οι μαθητές με κοινωνικές δεξιότητες θα γίνουν αργότερα καλοί υφιστάμενοι για τους εργοδότες τους (Bowles & Gintis, 1976: 228).

Σύμφωνα με τους Aronowitz & Giroux (1986: 69, 71-72, 74-95, 99, 108), η ριζοσπαστική παιδαγωγική υποστηρίζει ότι οι κύριες λειτουργίες του σχολείου είναι η οικονομική-πολιτική (του κράτους, της ηγεμονίας)-κοινωνική-πολιτιστική αναπαραγωγή και η αναπαραγωγή της κυρίαρχης ιδεολογίας και των αντίστοιχων μορφών γνώσης και δεξιοτήτων που απαιτούνται για την αναπαραγωγή της κοινωνικής διαίρεσης της εργασίας και της ανισότητας. Τα σχολεία ως ιδρύματα μπορούν να κατανοηθούν μέσω της ανάλυσης της σχέσης τους με το κράτος και την οικονομία. Ωστόσο, δεν αποδέχονται όλοι παθητικά τις παραπάνω σχολικές λειτουργίες, αλλά αντιστέκονται και συγκρούονται μ' αυτές, απορρίπτοντας τα μηνύματα του σχολείου. Οι ίδιοι διανοητές προτείνουν να αναπτυχθούν στα σχολεία στρατηγικές για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και τη διάσωση πολιτισμικών προτύπων που αντιτίθενται στο κυρίαρχο πολιτισμικό πρότυπο και δρουν ενάντια σ' αυτό.

Κατά τον Ίλλιτς (1970/1976: 11, 13, 16, 19, 24-25, 33, 38, 48-49, 56, 99, 132) το σχολείο είναι απλώς ένα θεσμικό όργανο, μια υπηρεσία, και μάλιστα κρατικό μονοπώλιο. Παράλληλα, η εκπαίδευση κατανέμει κοινωνικούς ρόλους και ευκαιρίες και είναι μηχανισμός κοινωνικού ελέγχου των πολλών. Μειονεκτήματα του σχολείου δεν είναι μόνον η ιεραρχία και ο ανταγωνισμός αλλά και ο εντυπωσιασμός, η ατέρμονη εντατικοποίηση και η εξουθένωση. Οι σχολικές δαπάνες ουσιαστικά προορίζονται για τη διοίκηση, επιτήρηση, επιλογή και εξάσκηση στους κοινωνικούς ρόλους. Η μάθηση είναι προεπιλεγμένη και δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα του εκπαιδευόμενου. Ο δάσκαλος δεν είναι παρά κήρυκας και φύλακας, δηλαδή φορέας άσκησης εξουσίας. Στην πραγματικότητα, ο ίδιος ο θεσμός είναι αλλοτριωτικός, ανεξαρτήτως οικονομικών μεγεθών, οικονομικού συστήματος και πολιτικού καθεστώτος. Ο Ίλλιτς αντιπροτείνει ότι η μάθηση δεν είναι προϊόν διδασκαλίας αλλά μαθητείας μέσα από ομάδες, παιχνίδι, τυχαίες παρατηρήσεις κλπ.

Η κοινωνία των πολιτών εκφράζει το αίτημα για δημοκρατικό σχολείο σε μια δημοκρατική πολιτική και δημοκρατική κοινωνία (Μπαλάσκας, 1984: 78-79). Όμως «ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης αυξάνει και νομιμοποιεί το ρατσισμό της ευφυΐας», τον χειρότερο από κάθε άλλο ρατσισμό (Φραγκουδάκη, 1995: 134, 136). Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις προς μια ριζοσπαστική κατεύθυνση εκδημοκρατισμού και ίσων ευκαιριών είναι ανέφικτες στο πλαίσιο του καπιταλισμού (Bowles, 1972: 39). Ο αγώνας για την αλλαγή του σχολείου συνδέεται με την πάλη για την αλλαγή των κυρίαρχων κοινωνικών σχέσεων (Νούτσος, 1986: 123). Πολύ περισσότερο, ο εκπαιδευτικός αγώνας έχει τις βάσεις του στην πάλη ανάμεσα στην αστική και εργατική τάξη (Cowburn, 1986: 13). Η σοσιαλιστική εκπαίδευση, ανέκαθεν ζητούμενο, συμπεριλαμβάνει την απελευθέρωση των ίδιων των εκπαιδευτικών από το συντηρητισμό τους (Χόαρ, 1977/19862: 48).

## Η διδασκαλία των έργων του Ανδρέα Φραγκιά στην εκπαίδευση

Ο Freire (1971: 225) τονίζει ότι δεν αρκεί για τα άτομα να γνωρίσουν και να συνειδητοποιήσουν την κατάσταση καταπίεσης που βιώνουν αλλά να την αλλάξουν με πράξεις και όχι απλώς με σκέψεις και λέξεις. Η ουτοπία των καταπιεσμένων μπορεί να οδηγήσει στην ελπίδα, στην αλλαγή από την καταπίεση στον εξανθρωπισμό. Έτσι και η εκπαίδευση, πρέπει να περάσει από όργανο κυριαρχίας σε όργανο απελευθέρωσης. Αυτό είναι αδύνατον με τους μαθητές παθητικούς δέκτες. Εκπαιδευτικοί και εκπαιδευόμενοι ανακαλύπτουν από κοινού τη γνώση, μεταξύ τους και μέσω των υπό εξέταση αντικειμένων.

Σε μια εναλλακτική εκπαίδευση προτείνεται η ανάγνωση, η κριτική συζήτηση όλου ή μέρους καθενός από τα έργα του Ανδρέα Φραγκιά και η γραπτή ομαδική διερεύνησή τους, για την αποκάλυψη των χαρακτηριστικών της αστικής κοινωνίας και την αλλαγή της προς την ανθρωπιστική και σοσιαλιστική κατεύθυνση.

Στην προβληματίζουσα εκπαίδευση με σκοπό την ανθρώπινη απελευθέρωση, δάσκαλοι και μαθητές διδάσκονται και διδάσκουν με το διάλογο και τη χρήση επιχειρημάτων, και είναι όλοι κριτικοί συνερευνητές (Φρέιρε, 1976: 88-90). Η διδασκαλία λοιπόν πρέπει να είναι μαθητοκεντρική, να ενθαρρύνει την επικοινωνία, τις εργασίες σε μικρές ομάδες, τη δραματοποίηση (Τσιπλητάρης, 1989: 58-60. Τσιπλητάρης, 1990: 47), την πολυαισθητηριακή/πολυτροπική μάθηση (Καλογήρου, 2001) αλλά και την εσωτερική επεξεργασία των πληροφοριών από τον ίδιο το μαθητή (Κόκκοτας, 1983[2]: 70). Τα θέματα για προφορική και γραπτή ανάλυση πρέπει να συνδέονται με το ιστορικό-κοινωνικό-πολιτισμικό-ιδεολογικό πλαίσιο του κειμένου (Αποστολίδου, 1999[1]/2004[2]: 337. Φρυδάκη, 2003: 159, 232-237, 242).

Η Αλεξία Καπραβέλου είναι Φιλόλογος, Καθηγήτρια Β΄θμιας Εκπαίδευσης, Μ.Ed., Υπ. Διδάκτωρ Παντείου Πανεπιστημίου.

### Πηγές

Φραγκιάς, Αντρέας (1955/1989[9]). *Άνθρωποι και σπίτια*. Αθήνα: Κέδρος.

Φραγκιάς, Αντρέας (1962/1986[13]). *Η καγκελόπορτα*. Αθήνα: Κέδρος.

Φραγκιάς, Αντρέας (1972/1987[7]). *Λοιμός*. Αθήνα: Κέδρος.

Φραγκιάς, Αντρέας (1985/1988[3]). *Πλήθος. Α΄*. Αθήνα: Κέδρος.

Φραγκιάς, Αντρέας (1986). *Πλήθος. Β΄*. Αθήνα: Κέδρος.

Φραγκιάς, Αντρέας (1988). [Συνέντευξη στον Τάσο Γουδέλη]. *Το Δέντρο*, 37-38.

Φραγκιάς, Αντρέας (25/9/1995). [Συνέντευξη στη Μικέλα Χαρτουλάρη]. *Τα Νέα*.

### Βιβλιογραφία

#### Α. Ελληνική

#### Α1. Για τον Φραγκιά

Βούλγαρης, Παντελής (2002). [Συνέντευξη στον Ηλία Μαγκλίνη]. *Διαβάζω*, 426.

Καλαμαράς, Βασίλης (15/2/2002). 'Η εκδήλωση για τον Ανδρέα Φραγκιά της αδικαίωτης θυσίας'. *Ελευθεροτυπία*. Προσπελάστηκε 27/7/2007 http://fraghias.blogspot.com/2007/06/blog-post_896.html

Καρβέλης, Τάκης (1988). 'Αντρέας Φραγκιάς. Παρουσίαση-ανθολόγηση'. Στο συλλογικό *Η μεταπολεμική πεζογραφία. Από τον πόλεμο του '40 ως τη δικτατορία του '67, τόμ. Η΄*. Αθήνα: Σοκόλη.

Κατημερτζή, Παρασκευή (7/1/2002). 'Αντρέας Φραγκιάς. Γραφή νυστέρι στην αλλοτρίωση'. *Τα Νέα*. Προσπελάστηκε 27/7/2007 http://fraghias.blogspot.com/2007/06/blog-post_2441.html

Κοτζιάς, Αλέξανδρος (1982[2]). *Μεταπολεμικοί πεζογράφοι. Κριτικά κείμενα*. Αθήνα: Κέδρος.

Μαγκλίνης, Ηλίας (2002). 'Ο «Λοιμός» τότε και τώρα'. *Διαβάζω*, 426.

Σταυροπούλου, Έρη *'Η συμβολική λειτουργία του χώρου στην πεζογραφία του Αντρέα Φραγκιά'*. Προσπελάστηκε 27/7/2007 http://www.ngl.gr/epet/all1.asp?id=963&pg=0

Σταυροπούλου, Έρη (2002). 'Το «Πλήθος»: ένα μεταμοντέρνο έπος'. *Διαβάζω*, 426.

Χουρμουζιάδης, Κρίτων (22/5/1987). 'Η αλληγορία ενός παράλογου κόσμου'. *Αντί*, 347.

### Α2. Για τη Διδακτική της Λογοτεχνίας

Αποστολίδου, Βενετία (19991/2004[2]). 'Λογοτεχνία και ιδεολογία: το ζήτημα των αξιών κατά τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας'. Στο: Βενετία Αποστολίδου & Ελένη Χοντολίδου (επιμ.), *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.

Καλογήρου, Τζίνα (2001). 'Εικόνα-μουσική-κείμενο: η συνδυαστική χρήση τους στη διδασκαλία'. Στο: Άντα Κατσίκη-Γκίβαλου (επιμ.), *Λογοτεχνική ανάγνωση και διδακτικές εφαρμογές. Δημοτικό-Γυμνάσιο-Λύκειο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Φρυδάκη, Ευαγγελία (2003). *Η θεωρία της Λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.

### Α3. Για την Εκπαίδευση και την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης

Γκότοβος, Αθανάσιος (2001[3]). *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.

Γρόλλιος, Γιώργος, & Τζήκας, Χρήστος (2002). *Ηγεμονία, παιδαγωγική και εκπαιδευτική πολιτική. Το Επιστημονικόν Βήμα του Διδασκάλου (1953-1967)*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κάτσικας, Χρήστος, & Καββαδίας, Γιώργος Κ. (1994). *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση. Η εξέλιξη των ευκαιριών πρόσβασης στην ελληνική εκπαίδευση (1960-1994)*. Αθήνα: Gutenberg.

Κόκκοτας, Παναγιώτης Β. (19832). *Η ελευθερία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Μιχαλακόπουλος, Γεώργιος Σ. (1996). *Κοινωνιολογία και εκπαίδευση. Προσεγγίσεις στην κοινωνιολογική διερεύνηση της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πράξης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Μπαλάσκας, Κώστας (1984). *Κοινωνική θεώρηση της παιδείας*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Μπουζάκης, Σήφης (19872). *Νεοελληνική εκπαίδευση (1821-1985)*. Αθήνα: Gutenberg.

Μυλωνάς, Θεόδωρος (1995). 'Εισαγωγικές επισημάνσεις πάνω στη θεωρία του Pierre Bourdieu'. Στο: Ιωάννα Λαμπίρη-Δημάκη, & Νίκος Παναγιωτόπουλος (επιμ.), *Pierre Bourdieu Κοινωνιολογία της παιδείας*. Αθήνα: Καρδαμίτσα-Δελφίνι.

Νούτσος, Χαράλαμπος (1986). *Ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Νούτσος, Χαράλαμπος (1988). *Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος (1931-1973)*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Νούτσος, Χαράλαμπος (1990). *Συγκυρία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Ο Πολίτης.

Πετμεζίδου-Τσουλουβή, Μαρία (1987). *Κοινωνικές τάξεις και μηχανισμοί κοινωνικής αναπαραγωγής*. Αθήνα: Εξάντας.

Τσιπλητάρης, Α. (1989). 'Σύγχρονες μορφές διδασκαλίας και μάθησης. Η εφαρμογή νέων μεθόδων διδασκαλίας'. Α΄. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 51.

Τσιπλητάρης, Α. (1990). 'Σύγχρονες μορφές διδασκαλίας και μάθησης. Η εφαρμογή νέων μεθόδων διδασκαλίας'. Β΄. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 52.

Φραγκουδάκη, Άννα (1995). 'Ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης και η αξιοκρατία ενισχύουν την αναπαραγωγή της κοινωνικής εξουσίας'. Στο: Ιωάννα Λαμπίρη-Δημάκη, & Νίκος Παναγιωτόπουλος (επιμ.), *Pierre Bourdieu Κοινωνιολογία της παιδείας. Αθήνα:* Καρδαμίτσα-Δελφίνι.

### Β. Μεταφρασμένη στα ελληνικά (για την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης)

Marx, Karl (22/1/1849). 'Montesquieu LVI'. Neue Rheinische Zeitung. Στο: Γιάννης Μηλιός (1989) (επιμ.), *Καρλ Μαρξ. Για το κράτος*. Μετ. κειμένων Τάσος Κυπριανίδης. Αθήνα: Εξάντας.

Marx, Karl (11/1/1859). 'Η κατάσταση στην Πρωσία'. New York Daily Tribune. M.E.W., τ. 12. Στο: Γιάννης Μηλιός (1989) (επιμ.), *Καρλ Μαρξ. Για το κράτος*. Μετ. κειμένων Τάσος Κυπριανίδης. Αθήνα: Εξάντας.

Marx, Karl (1867). Το κεφάλαιο, τ. 1. M.E.W., τ. 23. Στο: Γιάννης Μηλιός (1989) (επιμ.), *Καρλ Μαρξ. Για το κράτος*. Μετ. κειμένων Τάσος Κυπριανίδης. Αθήνα: Εξάντας.

Marx, Karl (1871). 'Ο εμφύλιος πόλεμος στη Γαλλία'. M.E.W., τ. 17. Στο: Γιάννης Μηλιός (1989) (επιμ.), *Καρλ Μαρξ. Για το κράτος*. Μετ. κειμένων Τάσος Κυπριανίδης. Αθήνα: Εξάντας.

Marx, Karl (1875). 'Κριτική του Προγράμματος της Γκότα'. M.E.W., τ. 19. Στο: Γιάννης Μηλιός (1989) (επιμ.), *Καρλ Μαρξ. Για το κράτος*. Μετ. κειμένων Τάσος Κυπριανίδης. Αθήνα: Εξάντας.

Ίλλιτς, Ιβάν (1970/1976). *Κοινωνία χωρίς σχολεία*. Μετ. Βασίλης Αντωνόπουλος & Δημήτρης Ποταμιάνος. Αθήνα: Νεφέλη.

Φρέιρε, Πάουλο (1976). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Ράππα.

Χόαρ, Κουίντιν (1977/19862). 'Παιδεία: προγράμματα και λαός'. Στο: Μάρτιν Χόυλς (επιμ.), *Η πολιτική της παιδείας*. Μετ. Κάτια Σύρρου. Αθήνα: Θεωρία.

### Γ. Ξενόγλωσση (για την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης)

Apple, Michael W. (1975). 'Commonsence categories and curriculum thought'. In: Roger Dale, Geoff Esland, & Madeleine MacDonald (1979) (Eds.), *Schooling and capitalism. A sociological reader*. London & Henley: Routledge & Kegan Paul and The Open University Press.

Aronowitz, Stanley, & Giroux, Henry A. (1986). *Education under siege. The conservative, liberal, and radical debate over schooling*. London & Henley: Routledge & Kegan Paul.

Bourdieu, Pierre (1967). 'Systems of education and systems of thought'. In: Roger Dale, Geoff Esland, & Madeleine MacDonald (1979) (Eds.), *Schooling and capitalism. A sociological reader.* London & Henley: Routledge & Kegan Paul and The Open University Press.

Bourdieu, Pierre (1974). 'The school as a conservative force: scholastic and cultural inequalities'. In: Roger Dale, Geoff Esland, & Madeleine MacDonald (1979) (Eds.), *Schooling and capitalism. A sociological reader*. London & Henley: Routledge & Kegan Paul and The Open University Press.

Bowles, Samuel (1972). 'Unequal education and the reproduction of the social division of labor'. In: Roger Dale, Geoff Esland, & Madeleine MacDonald (1979) (Eds.), *Schooling and capitalism. A sociological reader.* London & Henley: Routledge & Kegan Paul and The Open University Press.

Bowles, Samuel, & Gintis, Herbert (1976). *Schooling in capitalist America. Educational reform and the contradictions of economic life*. London & Henley: Routledge & Kegan Paul.

Cowburn, Will (1986). *Class, ideology and community education*. London: Croom Helm.

Eggleston, John (1988). 'Black and white young people and employment in Britain'. In: Liz Bondi, & Michael Hugh Matthews (Eds.), *Education and society. Studies in the Politics, Sociology, and Geography of Education*. London & New York: Routledge.

Freire, Paulo (1971). 'A few notions about the word ´concientization´'. In: Roger Dale, Geoff Esland, & Madeleine MacDonald (1979) (Eds.), *Schooling and capitalism. A sociological reader*. London & Henley: Routledge & Kegan Paul and The Open University Press.

Karier, Clarence J. (1973). 'Business values and the educational state'. In: Roger Dale, Geoff Esland, & Madeleine MacDonald (1979) (Eds.), *Schooling and capitalism. A sociological reader*. London & Henley: Routledge & Kegan Paul and The Open University Press.

Musgrave, Peter William (19833). *The Sociology of Education*. London & New York: Methuen.

Robinson, Philip (1981). *Perspectives on the Sociology of Education. An introduction*. London and New York: Routledge & Kegan Paul.

**ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ**

**Επιστημονική Επιμέλεια Έκδοσης: Μαρία Σακελλαρίου**



# ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

# 2ο ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΜΠΟΣΙΟ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

*«Μετασχηματιστική Παιδαγωγική*

*και Μάθηση στην Παιδική Ηλικία»*

# ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

# 2ο ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΜΠΟΣΙΟ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

*«Μετασχηματιστική Παιδαγωγική και Μάθηση*

*στην Παιδική Ηλικία»*

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

**15-17 Μαΐου 2015**

**http://earlychildhoodpedagogy.gr/symposia/**



**Επιστημονική Επιμέλεια Έκδοσης:**

**Μαρία Σακελλαρίου, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων**

Σε συνεργασία με:

Δρ. Ανδρομάχη Μπούνα & Δρ. Παναγιώτα Στράτη

Δημιουργία Αφίσας & Logo: Χρυσιάννα Καραμέρη, Αρχιτέκτονας, Ηθοποιός

© 2019 Μαρία Σακελλαρίου

Ηλεκτρονικό αρχείο

**Εκδόσεις Πεδίο Α.Ε.**
Συνταγματάρχου Δαβάκη 10 & Μυλοποτάμου, 11526, Αθήνα
Τηλ.: 210 3390204 • Fax: 210 3390209
e-mail: info@pediobooks.gr
http: //www.pediobooks.gr

Κεντρική διάθεση-Βιβλιοπωλείο
Στοά του Βιβλίου, Πεσμαζόγλου 5, 10564, Αθήνα
Τηλ.: 210 3229620 • Fax: 213 0286560

ISBN: 978-960-9552-60-8

## Περιεχόμενα


Τιμητική Επιστημονική Επιτροπή ....9

Επιστημονική Επιτροπή ....10

Οργανωτική Επιτροπή ....14

Χαιρετισμός της Προέδρου της Οργανωτικής Επιτροπής ....16

Θεματικές του Συμποσίου....19

Προσκεκλημένες Κεντρικές Ομιλίες ....20

Shard, S. MOTIVATING CHILDREN TO LEARN THROUGH
THE PROJECT APPROACH....20

Χρυσαφίδης, Κ. ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΟΥ ΣΥΓΧΡΟΝΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ
ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ ΤΜΗΜΑΤΩΝ....21

Kalantzis, M. EDUCATIONAL TECHNOLOGIES AND PEDAGOGIES
OF TRANSFORMATION ....22

Solomou, M. PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN TEACHING HISTORY
AT PRIMARY SCHOOL....23

Λιοναράκης, Α. ΝΑ ΤΟΥΣ ΜΑΘΟΥΜΕ ΠΩΣ ΝΑ ΜΑΘΑΙΝΟΥΝ:
ΠΟΙΟΣ ΕΙΝΑΙ Ο ΔΙΚΟΣ ΜΟΥ ΡΟΛΟΣ; ....23

Παπαδάκης, Ν. Ο ΜΕΤΕΩΡΟΣ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ,
ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΑΠΑΣΧΟΛΗΣΙΜΟΤΗΤΑ ΣΤΗ ΝΕΑ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ
ΠΟΛΙΤΙΚΗ....24

Βιτσιλάκη, Χ. Η ΑΤΕΡΜΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ: ΓΙΑΤΙ;....26

Παυλίδης, Γ. Η ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΤΗΣ ΔΙΑΣΠΑΣΗΣ ΠΡΟΣΟΧΗΣ (ΔΕΠΥ)
ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΜΕ ΤΟ ΑΚΡΙΒΕΣ ΒΙΟΛΟΓΙΚΟ
ΤΕΣΤ ΠΑΥΛΙΔΗ ....26

Kontos, K. DESIGNING AND DISTRIBUTING FULLY FEATURED
MOBILE APPLICATIONS FOR LANGUAGE INSTRUCTION ....27

Yelland, N. NEW LEARNING AND 21st CENTURY SKILLS:
YOUNG CHILDREN ENGAGING WITH TABLET TECHNOLOGIES
IN THE EARLY YEARS....28

Κόμης, Β. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΜΕ ΤΠΕ
ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΠΡΩΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ: ΤΟ ΜΟΝΤΕΛΟ
ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ Β' ΕΠΙΠΕΔΟΥ (ΚΛΑΔΟΣ ΠΕ60) ....29

Στασινός, Δ. Η ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΔΥΝΑΜΙΚΗ
ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΣΤΟ ΝΕΟ ΨΗΦΙΑΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ....29

Σιάνου-Κύργιου, Ε. ΑΝΩΤΑΤΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΑΝΙΣΟΤΗΤΕΣ
ΚΑΙ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ....30

Sirignano-Manuel, F. EDUCATION AND POLITICS IN EUROMEDITERREAN
PERSPECTIVE. BEYOND THE HORIZON OF LIBERALISM....31

Μαυρογιώργος, Γ. ΚΡΙΣΙΜΑ ΕΠΕΙΣΟΔΙΑ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΥ
ΣΤΗ ΒΙΟΓΡΑΦΙΑ ΕΝΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ....31

Σκούρτου, Ε. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ & ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΙΑ- ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΜΕΤΑΒΑΣΗΣ, ΓΕΦΥΡΩΣΗΣ ΚΑΙ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΥ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΡΟΜΑ .....32

Κουτσουβάνου, Ε. ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΟΙ ΜΕ ΤΙΣ ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ – ΑΝΑΖΗΤΩΝΤΑΣ ΤΙΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ.....33

Αρβανίτη, Ε & Σακελλαρίου, Μ. Ο ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΟΣ ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ: ΈΝΑ ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΤΙΚΟ ΣΧΟΛΙΟ.....36

**1η ΕΝΟΤΗΤΑ, ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗ** .....38

Κουκουναράς-Λιάγκης, Μ. & Κολάση, Δ. Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση: ο ρόλος της Θρησκείας στα Αναλυτικά Προγράμματα .....39

Σιαβίκη, Α, Φύκαρης, Ι & Χατζησάββα, Αι. Κοινωνικές μετασχηματοποιήσεις της σύγχρονης διδακτικής πραγματικότητας, αξιοποιώντας διδακτικές παιγνιώδους δραστηριοποίησης.....54

Θεοδωρακοπούλου, Θ & Ρεντίφης, Γ. Ο ρόλος της μετασχηματίζουσας μάθησης στη διά βίου εκπαίδευση των νηπιαγωγών ως συνέπεια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης .....71

Λιακοπούλου, Μ. Μετασχηματιστική μάθηση των εκπαιδευτικών: Δυνατότητες, περιορισμοί, προοπτικές.....85

Μουρίκη, Α & Βάος, Α. Η καλλιτεχνική πράξη στο σχολείο ως μετασχηματιστική διεργασία: επιχειρώντας συνδέσεις με την καλλιτεχνική λειτουργία και την οργανωμένη γνώση για την τέχνη .....102

Νικολάκη, Ε, Κουτσούμπα, Μ, Βενετσάνου, Φ, Λυκεσάς, Γ & Σαββίδου, Δ. Ο ρόλος της επικοινωνίας στην ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού των σχολικών μονάδων.....115

Παπαδημητρίου, Σ. Ανοικτοί Εκπαιδευτικοί Πόροι στην Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση.....129

**2η ΕΝΟΤΗΤΑ, ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**.....150

Ρεράκης, Π., Περσελής, Εμ., Ράντζου, Μ., Κομνηνού, Ι. & Πεπές, Ευ. ΣΥΜΠΟΣΙΟ: ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ.....151

Ζάραγκας, Χ. Μελέτη χαρακτηριστικών της κινητικής ανάπτυξης και της κοινωνικής επάρκειας παιδιών της πρώιμης παιδικής ηλικίας.....207

Φύκαρης, Ι & Μήτση, Π. Δυνατότητες διδακτικού μετασχηματισμού του περιεχομένου του Μαθήματος των Θρησκευτικών.....237

Μανούσου, Ε., Κουτσούμπα, Μ., Χαρτοφύλακα, Α. & Γκόσιος, Ι. Η αξιοποίηση των συνεργατικών εκπαιδευτικών τεχνικών ως μετασχηματιστικών μαθησιακών εργαλείων στο πλαίσιο των Ομαδικών Συμβουλευτικών Συναντήσεων στην Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση.....255

Gessiou, G & Sakellariou, M. Intersection between the environmental features and children's outdoor learning and play experiences. A comparative research. .....265

Καπραβέλου, Α. Κοινωνικές διαστάσεις του γλωσσικού μαθήματος .....284

Κοκκινάκη, Δ & Κοκκινάκη, Α. Σχεδιασμός μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος για μαθητές Νηπιαγωγείου.....298

Sladana, M. Music and Foreign Language Learning with Digital Media in Early Childhood Education.....315

Παπαδημητρίου Σ,. Ιωακειμίδου, Σ,. & Μανούσου, Γκ. Τεχνικές Εκπαιδευτικού Δράματος με την Αξιοποίηση της Μεθοδολογίας της Αντεστραμμένης Τάξης.....334

Sounoglou, M. The Citizenship in Greek Kindergarten Curriculum in Comparison with the Objectives of European Union. .....356

Χλαπουτάκη, Ελ. & Ντίνας, Κ. Γραμματισμός στα Μέσα Επικοινωνίας: Παιδαγωγική Αναγκαιότητα και Κριτική Διδακτική Προσέγγιση .....368

**3η ΕΝΟΤΗΤΑ, Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**.....385

Μπίκος, Κ. & Τζιφόπουλος, Μ. Εκπαιδεύονται οι υποψήφιοι νηπιαγωγοί με τις ΤΠΕ; Τα Προγράμματα Σπουδών των Τμημάτων Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης στην Ελλάδα .....386

Σακελλαρίου, Μ,. Βάσση, Χρ. & Τσιάρα, Ευ. Η συναισθηματική κατάσταση και συγκεκριμένα η αυτοαποτελεσματικότητα των τελειόφοιτων του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων που σχεδιάζουν την πρακτική τους άσκηση βάσει του παιδαγωγικού μοντέλου “Μάθηση μέσω Σχεδιασμού”.....411

Φραγκούλης, Ι. Απόψεις νηπιαγωγών σε σχέση με τη συμβολή της διαδικασίας mentoring στη βελτίωση του διδακτικού και επαγγελματικού τους έργου .....431

Σύψας, Α., Τσώνη, Ρ., Λιοναράκης, Α. & Παγγέ, Τζ. Η χρήση των Webinars ως εργαλείο ανατροφοδότησης των εργασιών των φοιτητών.....452

Τσώνη, Ρ., Τσολακίδης, Κ., Τόκη, Ε. & Παγγέ, Τζ. Απόψεις φοιτητών συμβατικής εκπαίδευσης για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση .....469

**4η ΕΝΟΤΗΤΑ, ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΚΑΙ ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ** .482

Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, Ν. «Αποσυναρμολογώντας» τα τηλεοπτικά προϊόντα: Προτάσεις φοιτητών των Παιδαγωγικών Τμημάτων Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίων Θεσσαλίας και Ιωαννίνων.....483

Ντίνας, Κ., Στάμου, Αν., Γρίβα, Ε. & Μαρωνίτη, Κ. Τα Παιδιά ‘Διαβάζουν’ Κριτικά τον Λόγο της Μαζικής Κουλτούρας: Ανάπτυξη Εκπαιδευτικού Υλικού για την Καλλιέργεια του Κριτικού Γραμματισμού σε Μαθητές Πρωτοσχολικής Ηλικίας....503

Γκέκα, Π., Σύψας, Α. & Παγγέ, Τζ. Διαμόρφωση καινοτόμου εκπαιδευτικής πολιτικής, με επιρροή από τις προσφερόμενες δυνατότητες των σύγχρονων Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών .....526

Δογορίτη, Ευ. Διδασκαλία της Αγγλικής γλώσσας με τη μέθοδο FlippedLearning (Ανεστραμμένη Τάξη) μέσω του κοινωνικού δικτύου Pinterest .....535

**5η ΕΝΟΤΗΤΑ, ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ**.....558

Καλεράντε, Ευ. Η διαλεκτική των δικαιωμάτων στις Διακηρύξεις για τα Δικαιώματα του Παιδιού .....559

Δρακάκη, Μ. & Παπαδάκης, Ν. Η ΔΒΜ, η ΕΕΚ και η Σχέση τους με την Απασχόληση και την Κοινωνική Ατζέντα της Ε.Ε, στον 3ο Κύκλο Εργασίας του Work Programme ΕΤ2020 της Στρατηγικής ΕU2020 ..... 578

Σακελλαρίου, Μ., Αναγνωστοπούλου, Ρ. & Στράτη, Π. Οι παράγοντες
που επηρεάζουν την ομαλή μετάβαση των παιδιών από την οικογένεια
στο Βρεφονηπιακό και Παιδικό Σταθμό .....608

Liu, X. & Pange, J. The new development of preschool education in Mainland China:
An analysis of recent educational policies on preschool education .....631

Μαυρογιώργου, Α. Όταν ο παιδοκεντρισμός συναντά το σχολικό εκφοβισμό:
η ένταση της επιτήρησης των νηπίων ως εμπόδιο στη μετασχηματιστική μάθηση ..646

**6η ΕΝΟΤΗΤΑ, ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**.....659

Μάγος, Κ. & Τριανταφυλλίδη, Ε. «Θα πας στην Τουρκία και δεν φοβάσαι;»
Μετασχηματίζοντας την ταυτότητα του «εχθρού» σε παιδιά προσχολικής ηλικίας .660

Ανδρικόπουλος, Β. & Παλαιολόγου, Ε.Ανασκοπώντας τη Συζήτηση
για τη Διαπολιτισμική Ικανότητα .....675

Φιλιάδου, Κ. Εκπαίδευση για την Ειρήνη και τη Δημοκρατία
στο Πολυπολιτισμικό Ελληνικό Νηπιαγωγείο. Μία έρευνα δράση .....695

**7η ΕΝΟΤΗΤΑ, ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ** .....714

Σακελλαρίου, Μ., Στράτη, Π. & Αναγνωστοπούλου, Ρ. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού
της Παράλληλης Στήριξης στην Προσχολική Εκπαίδευση .....715

Γιαζιτζίδου, Σ. Στρατηγικές Ενίσχυσης της Αναγνωστικής Ευχέρειας σε Μαθητές
με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.....735

Σακελλαρίου, Μ., Στράτη, Π. & Αναγνωστοπούλου, Ρ. Οι παράγοντες
που επηρεάζουν την ομαλή μετάβαση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές
ανάγκες από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο .....751

Σταύρου, Αι. Ένα πρόγραμμα διερεύνησης και αξιολόγησης
της αναγνωστικής ικανότητας σε χαρισματικά νήπια.....774

ΣΥΓΓΡΑΦΕΙΣ.....791

**Τιμητική Επιστημονική Επιτροπή**

Γεώργιος Καψάλης, *Πρύτανης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Τριαντάφυλλος Αλμπάνης, *Αντιπρύτανης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Θωμάς Μπάκας, *Αντιπρύτανης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Ανδρέας Φωτόπουλος, *Αντιπρύτανης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Αναστάσιος Μικρόπουλος, *Κοσμήτορας της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Χρήστος Τερέζης, *Κοσμήτορας, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών επιστημών του Πανεπιστημίου Πατρών*

Γεώργιος Νάκος, *Πρόεδρος του Συνεδριακού Κέντρου «Κάρολος Παπούλιας»*

Mary Kalantzis, *Professor, Dean, College of Education, University of Illinois, USA*

Bill Cope, *Research Professor, Common Ground/ College of Education, University of Illinois, USA*

Nicola Yelland, *Professor, Victoria University, Australia*

**Επιστημονική Επιτροπή**

**Πρόεδρος: Μαρία Σακελλαρίου,** Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

**Μέλη:**

**Όλα τα μέλη ΔΕΠ του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**

Antoniou Misty, Senior Lecturer, University of Canberra
Chard Sylvia, Emeritus Professor, University of Alberta
Cope Bill, Professor, University of Illinois
Diehm Isabell, Professor, Bielefeld University
Gerolymatos Andre, Professor, Simon Fraser University
Hatzigianni Maria, Associate Head of School, Charles Sturt University, Australia
Kalantzis Mary, Professor, University of Illinois
Skouteris Helen, Professor, Deakin University
Tamis-Lemonda Catherine, Professor, New York University
Tryfonas Peter, Professor, University of Toronto
Tsekoura Mika, University of Pennsylvania
Tsolidis Georgina, Professor, University of Ballarat
Wood Elizabeth, Professor, University of Sheffield
Αγγελή Χαρούλα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κύπρου
Αγγελίδης Παναγιώτης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας
Αθανασιάδης Χάρης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Αλιβίζος Σοφός, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
Αμπαρτζάκη Μαρία, Επίκουρος Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Αντωνιάδης Στυλλιανός, Πρόεδρος ΕΛΕΠΕΠΑ (Ελληνική Επιστημονική Εταιρία Προσχολικής Αγωγής)
Αρβανίτη Ευγενία, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Πατρών
Αυγητίδου Σοφία, Καθηγήτρια, ΠΔΜ
Βαμβακίδου Ιφιγένεια, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΠΔΜ
Βάος Αντώνης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών

Βιτσιλάκη Χρυσή, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Βρυνιώτη Καλλιόπη, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΠΔΜ

Γαγάτσης Αθανάσιος, Καθηγητής, Αντιπρύτανης, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Γερμανός Δημήτρης, Καθηγητής, ΑΠΘ

Γκόβαρης Χρήστος, Καθηγητής, Θεσσαλίας

Γκότοβος Αθανάσιος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Γρηγορίου Ζέλεια, Επίκουρος Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Γρόλλιος Γεώργιος, Καθηγητής, ΑΠΘ

Εμβαλωτής Αναστάσιος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Ζεμπύλας Μιχαλίνος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Ηλιάδου-Τάχου Σοφία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΠΔΜ

Θεοδωροπούλου Έλενα, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Θωίδης Ιωάννης, Αναπληρωτής Καθηγητής, ΠΔΜ

Ιωαννίδου-Κουτσελίνη Μαίρη, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Κακανά Δόμνα, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Καλογιαννάκη Πέλλα, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Καμαρούδης Σταύρος, Αναπληρωτής Καθηγητής, ΠΔΜ

Καμέας Αχιλλέας, Αναπληρωτής Καθηγητής, ΕΑΠ

Καραδημητρίου Κωνσταντίνος, Επίκουρος Καθηγητής, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Καριώτογλου Πέτρος, Καθηγητής, ΠΔΜ

Καρράς Γ. Κώστας, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Κογκούλης Ιωάννης, Καθηγητής, ΑΠΘ

Κολέζα Ευγενία, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Πατρών

Κόμης Βασίλης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών

Κόνσολας Μάνος, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Κοντάκος Αναστάσιος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Κουτσουβάνου Ευγενία, Ομότιμη Καθηγήτρια, ΕΚΠΑ

Κυπριανός Παντελής, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών

Κυπριωτάκη Μαρία, Επίκουρος Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Κωνσταντίνου Ι. Χαράλαμπος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Λιοναράκης Αντώνης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο

Λοίζου Ελένη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Μάγος Κώστας, Επίκουρος Καθηγητής, Θεσσαλίας

Μαλαφάντης Κωσταντίνος, Καθηγητής, ΕΚΠΑ

Μανωλίτσης Γεώργιος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Μητακίδου Σούλα, Αναπληρώτρια καθηγήτρια, ΑΠΘ

Μιχαλοπούλου Κατερίνα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Θεσσαλίας

Μουμουλίδου Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Μουρίκη Αλεξάνδρα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Πατρών

Μπαμπούνης Χαράλαμπος, Καθηγητής, ΕΚΠΑ

Μπάρος Βασίλης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Augsburg

Μπέγκα Νατάσα, Πρόεδρος, ΕΛΕΠΑΠ Ιωαννίνων

Μπίκος Κωνσταντίνος, Καθηγητής, ΑΠΘ

Μπότσογλου Καφένια, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Μπρούζος Ανδρέας, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Μυλωνάκου-Κεκέ Ηρώ, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΕΚΠΑ

Νικολάου Γιώργος, Αναππληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Νικολόπουλος Σταύρος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Ντζάνη Εύη, Επίκουρος Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Ντίνας Κωνσταντίνος, Καθηγητής, ΠΔΜ

Ντολιοπούλου Έλση, Καθηγήτρια, ΑΠΘ

Οικονομίδης Βασίλης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Παπαδάκης Νίκος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Παπαδόπουλος Τιμόθεος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Παπαδοπούλου Βασιλική, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΠΔΜ

Παπακωνσταντίνου Παναγιώτης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Πέτρου Αλέξης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πρόεδρος Τμήματος Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας

Πλιόγκου Βασιλική, Δρ. Επιστημών Αγωγής ΠΤΔΕ-ΑΠΘ, Πρόεδρος της ΟΜΕΡ (Παγκόσμια Οργάνωση Προσχολικής Αγωγής) Θεσσαλονίκης

Πνευματικός Δημήτριος, Αναπληρωτής Καθηγητής, ΠΔΜ

Πορτελάνος Σταμάτης, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Πουρνάρη Μαρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Ράντζου Μαρία, Λέκτορας, ΑΠΘ

Ρεκαλίδου Γαλήνη, Αναπληρώτρια καθηγήτρια, ΔΠΘ

Ρεράκης Ηρακλής, Καθηγητής, ΑΠΘ

Σιάνου Ελένη, Καθηγήτρια Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Σιδηροπούλου Τρυφαίνη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΤΕΙ Αθήνας

Σκορδούλης Κώστας, Καθηγητής, ΕΚΠΑ

Σκούρτου Ελένη, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Σολομού Αιμίλιος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, Κύπρος

Σπινθουράκη Ιουλία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Πατρών

Τάφα Ευφημία, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Τόκη Ευγενία, Επίκουρος Καθηγήτρια, ΤΕΙ Ηπείρου

Τρούλη Καλλιόπη, Επίκουρος Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Τσοκαλίδου Ρούλα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΑΠΘ

Τσολακίδης Κώστας, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Υφαντή Αμαλία, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Πατρών

Φλογαΐτη Ευγενία, Καθηγήτρια, ΕΚΠΑ

Φραγκούλης Σήφης, Επίκουρος Καθηγητής, ΑΣΠΑΙΤΕ

Φρυδάκη Ευαγγελία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΕΚΠΑ

Φτιάκα Ελένη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Φύκαρης Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Φώκιαλη Πέρσα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Χαραλάμπους Δημήτρης, Καθηγητής, ΑΠΘ

Χατζηγεωργίου Ιωάννης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Χουρδάκης Αντώνης, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης

Χρονάκη Άννα, Καθηγήτρια, Θεσσαλίας

Χρυσανθοπούλου Βασιλική, Λέκτορας, Πανεπιστήμιο Αθηνών

**Οργανωτική Επιτροπή**

**Πρόεδρος: Μαρία Σακελλαρίου**, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

**Συμπρόεδρος**: **Ευγενία Αρβανίτη**, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών/ Επιστημονική Υπεύθυνη του Προγράμματος Μάθηση μέσω Σχεδιασμού στην Ελλάδα

**Μέλη**:

Αθανάσιος Σύψας, Πληροφορικός, υπ. Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Άρτεμις Γιώτσα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Γεωργία Λαδογιάννη, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Ελένη Παπανικολάου, Διευθύντρια Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Αρσάκεια Ιωαννίνων
Ελευθερία Νάτσια, Πρόεδρος, Σύλλογος Νηπιαγωγών Ιωαννίνων
Ευφροσύνη Πυρκατή, ΕΤΕΠ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Ζωή Σακκούλη, Διεθνής Οργανισμός Μεταναστεύσεως
Θεόδωρος Θάνος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Θωμάς Μπάκας, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Λάμπρος Ζάραγκας, Νηπιαγωγός
Λέττα Σωτηροπούλου, Υπουργείο Παιδείας
Μαρία Χρόνη, Πληροφορικός (MSc), Νηπιαγωγός, υπ. Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Μαριάννα Σπανάκη, Επίκουρος Καθηγήτρια Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Παναγιώτα Στράτη, Φιλόλογος-Νηπιαγωγός (M.Ed.), Διδάκτωρ ΠΤΝ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Παντελής Κολόκας, Αντιδήμαρχος Παιδείας και Πολιτισμού, Δήμος Ιωαννιτών
Καραμέρη Κωνσταντίνα, Νομικός (M.Ed.)
Πέτρος Τζίμας, Νηπιαγωγός/Πληροφορικός, υπ. Διδάκτωρ ΠΤΝ Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
Ροδόκλεια Αναγνωστοπούλου, Υπεύθυνη του ΒΝΣ ΟΑΕΔ Ιωαννίνων, Διδάκτωρ, ΠΤΝ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Σοφία Παπαδημητρίου, Εκπαιδευτική Τηλεόραση, Υπουργείο Παιδείας
Στέφανος Κούτρας, Σύμβουλος Β', ΙΕΠ
Στέφανος Σίντος, Δάσκαλος, Πρόεδρος Συλλόγου Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Ιωαννίνων
Στέφανος Τσιάλος, Προϊστάμενος Παιδαγωγικής και Επιστημονικής Καθοδήγησης

Συμβούλων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ηπείρου
Τόκη Ευγενία, Επίκουρος Καθηγήτρια, ΤΕΙ Ηπείρου
Χρήστος Στεφάνου, Νηπιαγωγός, Πρόεδρος Συλλόγου Βρεφονηπιοκόμων Ηπείρου & Ιονίων Νήσων

**Κοινωνικές διαστάσεις του γλωσσικού μαθήματος**

**Αλεξία Καπραβέλου**, *M.Ed., Υποψ. Δρ Παντείου Πανεπιστημίου*

***Περίληψη****: Η κοινωνική διάδραση μέσω της χρήσης της γλώσσας δεν αποτελεί ουδέτερη διαδικασία, αλλά εμπεριέχει κοινωνικές σχέσεις, νόρμες, έλεγχο, αξίες, πεποιθήσεις, καθώς και προϋπάρχουσες γνώσεις. Η γλωσσική επικοινωνία εντάσσεται λοιπόν στα κοινωνικά φαινόμενα, όπως είναι οι κοινωνικές διαστρωματώσεις, η εξουσία, οι γλωσσικές πολιτικές, οι κοινωνικοί ρόλοι, αλλά και νοείται ως μέρος του πολιτισμού κάθε κοινότητας και ως σύστημα επικοινωνίας και συμπεριφορών. Στα πλαίσια αυτά, αναδύονται και οι γλωσσικές ποικιλίες, εθνοτικές, γεωγραφικές, κοινωνικές, στυλιστικές, και τα διαφορετικά επίπεδα ύφους. Η πολιτική εξουσία και η κυρίαρχη τάξη διαχωρίζουν τις γλώσσες, διαλέκτους, ιδιώματα και ιδιολέκτους σε υψηλού και χαμηλού κύρους, γλώσσα επίσημη και ανεπίσημη, κυρίαρχη και ξένη/υποδεέστερη, ανδρική και γυναικεία, ενώ παράλληλα χρονολογούν τον λόγο, αξιολογικά διακρίνοντας και ταξινομώντας τον, όμως παρακάμπτοντας την πολυπλοκότητα της γλώσσας «εν ενεργεία» και την αντίσταση του αδύναμου στη συμβολική βία που ασκεί ο δυνατός, ως ρυθμιστής της τάξης του λόγου. Ως συνέπεια αυτού, το σχολείο εξοβελίζει την κοινωνιογλωσσική ποικιλομορφία. Όμως, κάθε ομιλητής χρησιμοποιεί τη γλώσσα διαφορετικά κάθε φορά, ανάλογα με τις επικοινωνιακές περιστάσεις. Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχουν άκαμπτα όρια, π.χ. της γλώσσας των χωρικών, εργατών κλπ. Οι γλωσσικές πρακτικές λοιπόν σημαδεύονται από συσχετισμούς δύναμης, καθώς και από γεγονότα επικοινωνίας, όπως συζητήσεις, αστεία, τραγούδια κλπ. Προτείνεται η διδασκαλία κειμένων από διάφορες γλωσσικές ποικιλίες και με στόχους την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων, την ανατροπή καθιερωμένων και συντηρητικών κοινωνικών κανόνων στη γλώσσα, καθώς και την καλλιέργεια της κριτικής στάσης του μαθητή.*

***Λέξεις-κλειδιά****: γλώσσα και κοινωνία, εξουσιαστικός λόγος, κριτική-δημιουργική σκέψη.*

**Γλώσσα, επικοινωνία και πολιτισμός**

Η γλωσσική διαφορετικότητα αποτελεί την πιο ενδιαφέρουσα και βαθιά δημοκρατική προσέγγιση στην επιστημονική βιβλιογραφία. Κατά τον Vygotsky, ο άνθρωπος αναπτύσσει και την «εσωτερική ομιλία», με την έννοια ότι σκέπτεται τα νοήματα των λέξεων (Dale, 1976: 252). Ο Bernstein διακρίνει τον γλωσσικό κώδικα σε επεξεργασμένο και περιορισμένο (Stubbs, 1983: 47). Οι Labov και Wittgenstein αντιτάσσουν στον Bernstein την πολλαπλότητα των γλωσσικών κωδίκων. Ο Wittgenstein προσθέτει ότι, εφόσον ένας κανόνας επικοινωνίας είναι συνήθεια, ασυνείδητα κατασκευάζεται μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, μέσα στο παιχνίδι της γλώσσας, και αντιπροσωπεύει έναν τύπο ζωής. Οι κοινωνικά προσδιορισμένοι τύποι επικοινωνίας οικοδομούν το επικοινωνιακό περιεχόμενο της σχολικής τάξης και επηρεάζουν τις σχολικές πρακτικές. Όμως το γλωσσικό παιχνίδι, στην πολυπλοκότητά του, δεν εκφράζει μόνον τον καθοριστικό χαρακτήρα της κοινωνικής δομής, αλλά δημιουργεί και πιθανότητες διαφοροποίησης και μετασχηματισμού των κοινωνικά κατασκευασμένων τύπων επικοινωνίας. Ο Habermas θα συμπληρώσει στις προηγούμενες παρατηρήσεις την πολυπλοκότητα του γλωσσικού παιχνιδιού, την οποία μαθαίνουν οι μαθητές από τον «άλλον» με την επικοινωνία (Lamnias, 2002: 455-456, 459). Η οργάνωση της γλώσσας συνδέεται όμως και γενικότερα με τις μορφές σκέψης, τη θεώρηση του κόσμου, τις συμπεριφορές της κοινότητας, δηλαδή με τον πολιτισμό (Τοκατλίδου, 2004: 91-92). Στα πλαίσια αυτά, οι γλωσσικές ποικιλίες είναι εθνοτικές, γεωγραφικές, κοινωνικές, στυλιστικές και διαφορετικών επιπέδων ύφους (Stubbs, 1983: 29. Παΐζη & Καβουκόπουλος, 2001: 16), ενώ κάθε άτομο μπορεί να χρησιμοποιεί επίσημη ή ανεπίσημη γλώσσα, ανάλογα με τις επικοινωνιακές περιστάσεις (Stubbs, 1983: 41).

Τα εκφραστικά ‘λάθη’ δεν σημαίνουν ότι δεν γίνεται κατανοητό το νόημα των φράσεων (Stubbs,1983: 43). Η αλληλεπίδραση μεταξύ συνομηλίκων και φίλων βοηθά στη γνωστική και γλωσσική διαδικασία, καθώς τα παιδιά ανακαλύπτουν τη γνώση βαθμιαία. Μέσα από ευχάριστες δραστηριότητες και συζήτηση (Pellegrini & Galda, 1998: 103-105, 128-129). Προτείνεται η διδασκαλία ποικίλων κειμένων, από ποικιλία γλωσσικών προτύπων, αυθεντικών κειμενικών ειδών από διάφορες ιστορικές περιόδους, με στόχο την ανάπτυξη της επικοινωνιακής δεξιότητας, την ανατροπή καθιερωμένων κοινωνικών κανόνων στη γλώσσα, την καλλιέργεια της κριτικής στάσης του μαθητή (Φραγκουδάκη, 1987: 137-142). Η γλωσσική εξάσκηση μπορεί

να περιλαμβάνει κριτική άρθρου, αγώνα λόγων, σύνταξη αστείων ιστοριών, δημιουργία ιστοριών φαντασίας, σκετς, μελέτη περίπτωσης, δημιουργικές δραστηριότητες.

**Γλώσσα, τάξη, εξουσία και κοινωνική δυναμική**

Η προαναφερθείσα επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας δεν αρκεί στη μάθηση, όταν αυτή η αλληλεπίδραση πάρει στο σχολείο τυποποιημένη μορφή, δηλαδή μορφή θεματικού καταλόγου των επικοινωνιακών περιστάσεων (Παΐζη & Καβουκόπουλος, 2001: 300). Η κοινωνική διάδραση δεν είναι μια ουδέτερη διαδικασία, αλλά εμπεριέχει κοινωνικές σχέσεις, πεποιθήσεις, αξίες, νόρμες, ήδη υπάρχουσες γνώσεις (Thomas & Maybin, 1998: 206). Η γλωσσική επικοινωνία νοείται εντασσόμενη στους κοινωνικούς ρόλους, στα κοινωνικά φαινόμενα, όπως είναι οι κοινωνικές διαστρωματώσεις και οι γλωσσικές πολιτικές (Τοκατλίδου, 2004: 89). Οι γλωσσικές πρακτικές επίσης «σημαδεύονται από συσχετισμούς δύναμης» (Boutet, 1980/1984: 73), η γλώσσα ελέγχεται από την εξουσία, που προωθεί τις κυρίαρχες απόψεις της, «εθνικά συμφέρουσες» (Τοκατλίδου, 2004: 114, 115). Έτσι, η πολιτική εξουσία, η δικαιοσύνη, το σχολείο καλλιεργούν τη διάκριση ανάμεσα σε γλώσσες υψηλού και χαμηλού κύρους (Παΐζη & Καβουκόπουλος, 2001: 18). Επιπλέον, φαίνεται πως άνδρες και γυναίκες διαφέρουν, γιατί η γλώσσα τούς τοποθετεί διαφορετικά (Talbot, 1998/2003: 144).

Εδώ μπορεί να προστεθεί ο ανδρικός εξουσιαστικός λόγος (ανεξαρτησία, ανταγωνισμός, χυδαιότητα, αγένεια-επιθετικότητα-εχθρότητα-προσβολή, πειράγματα-σαρκασμός-αστεία, αφηγήσεις ιστοριών, καθώς και θέματα status, γνώσεις-δεξιότητες-πληροφορίες, οδηγίες, επίλυση προβλημάτων) έναντι του γυναικείου (ανίσχυρος ή ανασφαλής, γραμματικά ορθός, ευγενικός, φιλικός, επικοινωνιακός), και ο γλωσσικός σεξισμός (Talbot, 1998/2003: 98-99, 101, 120, 121, 138, 203. Pavlenko & Piller, 2001: 18). Σε διαφυλικούς διαλόγους, οι άνδρες εξουσιάζουν και/ή διακόπτουν τις γυναίκες ή αδιαφορούν (Pavlenko & Piller, 2001: 19).

Ο Labov διακρίνει γλωσσική διαφοροποίηση, ανάλογα με την κοινωνική τάξη και την εθνότητα (Dale, 1976: 270-271), αλλά και κάθε ομιλητής χρησιμοποιεί τη γλώσσα διαφορετικά κάθε φορά, ανάλογα με τις επικοινωνιακές περιστάσεις. Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχουν άκαμπτα όρια πχ της γλώσσας των χωρικών, εργατών κλπ. (Boutet,

1980/1984: 35-36). Όμως ακριβώς αυτή η διαφορετική γλώσσα (γλωσσικές λειτουργίες, λεξιλόγιο, σύνταξη) και σκέψη, στο κοινωνικό περιβάλλον του μαθητή σε σχέση με τη σχολική γλώσσα, μπορεί να οδηγήσει σε σχολική αποτυχία, π.χ. επειδή η γλώσσα των παιδιών της κατώτερης τάξης αποτελείται από απλούστερες προτάσεις (Dale, 1976: 315-316). Οι μαθητές έχουν ήδη αναπτύξει τη μητρική γλώσσα τους που χρησιμοποιείται στο οικογενειακό τους περιβάλλον και που απορρίπτεται από το σχολείο (Φραγκουδάκη, 1987: 112-115, 125-130). Δεν υπάρχει γλωσσική ομοιογένεια στη σχολική τάξη, αλλά η γλώσσα του σχολείου δεν είναι οικεία σε όσους δεν τη χρησιμοποιούν στο οικογενειακό τους περιβάλλον, γι' αυτό αυτοί συναντούν δυσκολίες στο σχολείο (Φραγκουδάκη, 1987: 116-124).

Στην πραγματικότητα, η γλωσσική διαφορά πιθανόν να είναι μειονέκτημα στην εκπαιδευτική πρόοδο κάποιου, εφόσον απουσιάζει η ανεκτικότητα, κυριαρχεί η προκατάληψη (Stubbs,1983: 44-45) και το σχολείο εξοβελίζει την κοινωνιογλωσσική πολυμορφία (Παΐζη & Καβουκόπουλος, 2001: 299). Για παράδειγμα, το ιδεολόγημα της γλωσσικής πενίας έχει χρησιμοποιηθεί για τον κεντρικό έλεγχο της εκπαίδευσης των νέων (Παΐζη & Καβουκόπουλος, 2001: 25-26) και υπάρχει προκατάληψη απέναντι στους μαθητές που δεν γράφουν «ορθά και καλαίσθητα» ότι δεν είναι πνευματικά καλλιεργημένοι και ικανοί για μάθηση (Παΐζη & Καβουκόπουλος, 2001: 27). Οι μαθητές μάλιστα υποβάλλονται σε ασκήσεις ορθοφωνίας, για να αποφύγουν τα ιδιώματα ή τη γλώσσα της εργατικής τάξης, μια και αυτές περιφρονούνται, ενώ σε ακραίες περιπτώσεις απαγορεύονται (Stubbs, 1983: 28-29).

Στο διάλογο, οι σιωπές, επαναλήψεις, ασυναρτησίες, ασυμφωνίες και παρανοήσεις του αδύναμου αποτελούν την αντίστασή του στη συμβολική βία που ασκεί ο δυνατός, ως ρυθμιστής της τάξης του λόγου (Boutet, 1980/1984: 56), καθώς κάθε λόγος της εξουσίας μπορεί να ανατραπεί, με γλωσσικές τροποποιήσεις (Boutet, 1980/1984: 61-62). Στο σχολείο, προτείνεται η διδασκαλία και της μητρικής γλώσσας (Φραγκουδάκη, 1987: 131-137) και γενικά η μελέτη της γλώσσας στην πραγματική της εκφορά μέσα στο κοινωνικό της περιβάλλον, καθώς η γλώσσα δεν είναι ομοιόμορφη και ομοιογενής αλλά διαφοροποιημένη στον χρόνο, γεωγραφικό χώρο, κοινωνικό χώρο, από περίσταση σε περίσταση, διαπροσωπικά (Παΐζη & Καβουκόπουλος, 2001: 16).

**Τρέχουσες μελέτες για την εισαγωγή της κριτικής-δημιουργικής σκέψης στα φιλολογικά σχολικά μαθήματα**

Η κοινωνική διάσταση της γλώσσας στο σχολείο πραγματώνεται μέσα από τη χρήση της, σε ένα περιβάλλον συνεργατικότητας, γνωστικής αμφιβολίας και επιλογής της γνώσης, ελευθερίας έκφρασης, καθώς και αξιοποίησης του πολιτισμικού πλούτου της κοινότητας. Η Caroselli (2009) προτείνει δραστηριότητες κριτικής σκέψης, εγρήγορσης, λήψης αποφάσεων, αμφισβήτησης και διερεύνησης. Αυτές προσφέρονται σε μικρές ομάδες στην τάξη και οι παρουσιαστές των δραστηριοτήτων εκπροσωπούν την ομάδα τους. Οι Snyder & Snyder (2008) θεωρούν πως τις διανοητικές προκλήσεις δεν ενισχύει η μνημονική ανάκληση αλλά εκπαιδευτικές δραστηριότητες, όπως τεστ ταξινόμησης, κουίζ, παραγωγή γραπτού λόγου, μελέτες περίπτωσης, σενάρια, πρακτική εφαρμογή της γνώσης. Η διατύπωση των ερωτήσεων επικεντρώνεται στο τι, στο πώς και στο γιατί. Στο τέλος ο μαθητής καλείται να διορθώσει το κείμενό του και να προσθέσει ό,τι παρέλειψε. Οι Peng & Nisbett (1999) προτείνουν κριτική εξέταση διαμετρικά αντίθετων επιστημονικών πορισμάτων. Θεωρούν δε πως οι αντινομίες εδράζονται στη λαϊκή σοφία για τη φύση του κόσμου και της γνώσης, όπως είναι οι παροιμίες και οι μύθοι. Η κριτική εξέταση περιλαμβάνει τη διαλεκτική διαδικασία της θέσης-αντίθεσης-σύνθεσης των αντιθέτων, τον έλεγχο και την ενεργητική αλλαγή ιδεών. Το αποτέλεσμα δεν είναι η επικράτηση της μιας και μοναδικής άποψης αλλά η ευελιξία, ο ολισμός και η αρμονία, μια και τίποτα δεν είναι ανεξάρτητο και απομονωμένο αλλά συνδεδεμένο σε ένα σύνολο από μέρη (Gestalt θεωρία, yin-yang). Παραθέτουν δε λογικομαθηματικούς τύπους συλλογισμών. Ο Paul (1992) προτείνει δραστηριότητες της τάξης που πυροδοτούν α) την διάκριση και αναζήτηση σύνθετων θεμάτων, με τη μορφή κριτικών ερωτήσεων εμβάθυνσης, β) τη διαλογική συζήτηση με τη σωκρατική μέθοδο, που περιλαμβάνει αποσαφήνιση όρων, εξεύρεση εναλλακτικών απόψεων, σύγκριση θέσεων, αλληλοσυσχετίσεις, συλλογισμούς, μέσα από ερωτήσεις αναζήτησης αιτίων ή υποθετικές, γ) τη συλλογική εξάσκηση της διαλεκτικής, δηλαδή τη συνεργατική εκμάθηση και αξιολόγηση επιχειρημάτων και αντεπιχειρημάτων, που οδηγεί σε υψηλή αυτοεκτίμηση. Οι Reed & Peirce (2004) προτείνουν στο σχολικό γλωσσικό μάθημα ασκήσεις εφαρμογής, ανάλυσης, ταξινόμησης, σύνθεσης, σύγκρισης και αξιολόγησης, με γνώμονες την προαγωγή της ελευθερίας σκέψης, την διάκριση των γεγονότων από τα σχόλια, την αναγνώριση των προκαταλήψεων,

παραλογισμών, προπαγάνδας, ανακριβειών, υπεραπλουστεύσεων, διαστρεβλώσεων ή παράβλεψης. Ο Peirce (2004) προτείνει σχολικές δραστηριότητες, που περιλαμβάνουν αποσαφήνιση, επιχειρηματολογία, απόδειξη, αποδοχή περισσότερων της μιας απάντησης, ερωτήσεις που προϋποθέτουν πολλαπλούς τρόπους σκέψης, ενώ συνιστάται στους μαθητές να κρατούν σημειώσεις και να υλοποιούν δραστηριότητες σε μικρές ομάδες με αναζήτηση υλικού αλλά και συζήτηση. Εξαίρει δε τον ρόλο της ανατροφοδότησης για την βελτίωση και εμπέδωση της γνώσης, καθώς και την σημασία της ενθάρρυνσης για αλληλεπίδραση χωρίς ανταγωνισμό. Ο VanGundy (2005) υποστηρίζει πως η επιτυχία της διδασκαλίας της επίλυσης προβλημάτων και της δημιουργικότητας έγκειται στην εφαρμογή αρχών, όπως ο σχεδιασμός της κατάστασης, η δημιουργία νέων προοπτικών, η αποδοχή του ρίσκου, αλλά και η αποφυγή σκέψεων αρνητικών ή προκαθορισμένων από τους άλλους. Προτείνει δραστηριότητες, όπως ο καταιγισμός ιδεών, οι προκλήσεις και η αναζήτηση λύσης, οι αναλογίες, ο σχεδιασμός του χώρου, η χρήση του χιούμορ, πρωτότυπες ‘τρελές» ιδέες.

Εμβαθύνοντας φιλοσοφικά σε μια απελευθερωτική διδασκαλία για όλους, δεν θα μπορούσαμε να παραβλέψουμε τη σημασία της ενσυναίσθησης, όχι μόνον στα στενά όρια ενός ασφυκτικού σχολικού περιβάλλοντος αλλά και σε περιπτώσεις εναλλακτικής ψυχοθεραπείας για την επίλυση συμπεριφορικών διαταραχών. Η θεραπεία της συμπεριφοράς προσεγγίζεται με άξονες την αποδοχή της διαφορετικότητας και την παρακίνηση για προσωπική βελτίωση, με την υποστήριξη των άλλων. Αυτό επιτυγχάνεται με την ευελιξία και την αποφυγή του ψόγου, καθώς και με την ενθάρρυνση στην έκφραση των σκέψεων, συναισθημάτων και αισθήσεων. Στρατηγικές είναι η αποδοχή της αξίας της προσωπικότητας, η ενεργητική ακρόαση και το ενδιαφέρον για τους άλλους, η έκφραση γνώμης χωρίς αρνητικούς χαρακτηρισμούς, η επιβράβευση (Fulton State Hospital, 2004). Οι προτάσεις αυτές είναι χρήσιμες και στο σχολικό χώρο εκπαίδευσης των νέων. Η Suissa (2006/2010) παρουσιάζει την ελευθεριακή εκπαίδευση, απαλλαγμένη από κάθε καταναγκασμό, με σχέσεις αντιεξουσιαστικές και αλληλεπιδραστικές μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών και έμφαση στη δημιουργικότητα, ανάλογα με τις προτιμήσεις των μαθητών.

**Παραδείγματα δραστηριοτήτων**

***Ασκήσεις που απαιτούν ποικιλία νοητικών διεργασιών***

Νεοελληνική Ιστορία Γ΄ Γυμνασίου, τεστ με κλειστά βιβλία: Α) Να δοθούν οι ορισμοί των όρων «βακούφια» και «καδής». Β) Να αντιστοιχίσετε τη διοικητική περιοχή (από τη μεγαλύτερη στη μικρότερη) με το αξίωμα του Τούρκου διοικητή. Γ) Είδη φόρων που κατέβαλλαν οι ραγιάδες. Δ) Συνέπειες από τους εξής θεσμούς που εφάρμοσε η Οθωμανική Αυτοκρατορία: α) παιδομάζωμα, β) υποχρεωτική ναυτολογία.

Νεοελληνική Ιστορία Γ΄ Γυμνασίου, τεστ σύντομων απαντήσεων με κλειστά βιβλία: Α) Πρώτος πρωθυπουργός της Ελλάδας ήταν ο; Β) Σχολικές βαθμίδες κατά το νεοσύστατο ελληνικό κράτος, που σήμερα αντιστοιχούν στο δημοτικό σχολείο, τεχνικοεπαγγελματικό σχολείο, γυμνάσιο, λύκειο. Γ) Πώς ονομάζονταν οι σχολές: α) για τη μόρφωση των κληρικών, β) για την αύξηση της γεωργικής παραγωγής. Δ) Ορισμοί: α) Λόχος των Ευελπίδων, β) Αλληλοδιδακτικά σχολεία. Ε) 2 πηγές κρατικών εσόδων: ΣΤ) Διοικητική διαίρεση της επικράτειας. Ζ) Σχέδιο πάταξης της πειρατείας. Η) Γιατί δεν έγινε διανομή των κτημάτων στους ακτήμονες; Θ) Γιατί ο Καποδίστριας δεν ίδρυσε Πανεπιστήμιο;

Νεοελληνική Γλώσσα Α΄ Λυκείου, Έκθεση προαγωγικών εξετάσεων: Συνήθως οι άνθρωποι και κυρίως οι νέοι αισθάνονται την ανάγκη να δημιουργούν εύκολα φιλίες. Πόσο σταθερές όμως είναι αυτές οι φιλίες και με ποια κριτήρια θα επιλέγατε ένα/μια σταθερό/-ή και αληθινό/-ή φίλο/-η.

Νεοελληνική Λογοτεχνία Α΄ Λυκείου, ερωτήσεις προαγωγικών εξετάσεων με κλειστά βιβλία: Κείμενο *Οι Μοιραίοι* του Κ. Βάρναλη. Α) Οι Έλληνες παρνασσικοί ποιητές, εκτός από την επιμέλεια του στίχου, εισάγουν στα ποιήματά τους τη ζεστασιά της καθημερινής ομιλίας και έκφρασης. Να αναφέρετε στοιχεία από το συγκεκριμένο ποίημα που επιβεβαιώνουν τα παραπάνω. Β) Ποιο το περιβάλλον, φυσικό και ηθικό, των συμποσιαστών και ποια προβλήματα αντιμετωπίζει καθένας από αυτούς; Γ) Ποια η σχέση της τρίτης στροφής με τις δύο πρώτες και πώς συνδέεται το περιεχόμενό της με τον κόσμο των μοιραίων; Δ) Να σχολιάσετε το

περιεχόμενο της τελευταίας στροφής. Ε) Να εντοπίσετε 5 ομοιότητες που υπάρχουν στα ποιήματα του Βάρναλη, *Οι Μοιραίοι* και *Πάλι Μεθυσμένος Είσαι*.

Αρχαία Ελληνική Ιστορία Α΄ Λυκείου, ερωτήσεις προαγωγικών εξετάσεων με κλειστά βιβλία: Α) Ποιες είναι οι τρεις βασικές επιδιώξεις της πόλης-κράτους και ποια τα αρνητικά της στοιχεία; Β) Ποια τα αίτια του Β΄ ελληνικού αποικισμού και ποια τα κοινωνικά και πολιτικά αποτελέσματα που προέκυψαν από αυτόν; Γ) Με βάση τις ιστορικές σας γνώσεις και την πηγή που παρατίθεται να απαντήσετε: α) ποια τα αίτια του Πελοποννησιακού πολέμου; β) ποιες οι συνέπειές του για τον ελληνικό κόσμο;

Αρχαία Ελληνικά Β΄ Λυκείου Γενικής Παιδείας, ερωτήσεις προαγωγικών εξετάσεων με κλειστά βιβλία: Απόσπασμα από την *Αντιγόνη* του Σοφοκλή, στ. 20-41. Να σχολιάσεις τον Κρέοντα από το διάταγμά του και από τα σχόλια της Αντιγόνης για το διάταγμά του. Ποιες κοινωνικές αντιλήψεις για τη θέση της γυναίκας, κατά την εποχή του Κρέοντα, εκφράζονται; Τι αποκαλύπτουν για το χαρακτήρα του ίδιου του Κρέοντα; Να αναφερθείς στον τρόπο συμμετοχής των θεατών στην τραγωδία.

Αρχαία Ελληνικά Γ΄ Λυκείου Γενικής Παιδείας, ερωτήσεις προαγωγικών εξετάσεων με κλειστά βιβλία: Απόσπασμα από τον *Επιτάφιο* του Περικλή: Α) Ποια ήταν η αντίληψη των Αθηναίων για τη φτώχεια και τον πλούτο; Β) Ποια άποψη, σύμφωνα με τον Περικλή, κυριαρχούσε στην Αθήνα για τον «απολίτικο άνθρωπο»; Γ) Στις § 36-37 ο Περικλής αναφέρεται στα παντός είδους ‘επιτεύγματα’ της αθηναϊκής πολιτείας. Να τα παρουσιάσεις, παραθέτοντας και σχετικές αρχαίες φράσεις. Πώς κρίνεις αυτά τα ‘επιτεύγματα’ στη σημερινή εποχή, στις σημερινές πολιτείες;

Νεοελληνική Λογοτεχνία Γ΄ Λυκείου Γενικής Παιδείας, ερωτήσεις προαγωγικών εξετάσεων με κλειστά βιβλία: Απόσπασμα από *Το Ποτάμι* του Αντώνη Σαμαράκη. Α) Ποια η επιδίωξη του συγγραφέα με την αοριστία τόπου, χρόνου και ταυτότητας των ηρώων του; Β) «Δεν μπορούσε να τραβήξει. Ήτανε και οι δύο γυμνοί. Γυμνοί από ρούχα. Γυμνοί από ονόματα. Γυμνοί από εθνικότητα. Γυμνοί από το χακί εαυτό τους». Να σχολιάσετε το νόημα της παραγράφου. Γ) Ενώ ο συγγραφέας μάς δίνει μια πολεμική ιστορία, η διάθεσή του όμως είναι στην ουσία αντιπολεμική και φιλειρηνική. Πώς αποδεικνύεται αυτό από το συγκεκριμένο κείμενο; Δ) Η

μεταπολεμική πεζογραφία χρησιμοποιεί τολμηρή ρεαλιστική γλώσσα που είναι κοντά στην καθημερινότητα. Να δώσετε 5 παραδείγματα μέσα από το κείμενο που το αποδεικνύουν.

*Ασκήσεις φαντασίας και δημιουργικότητας*

**Ασκήσεις δημιουργικής γραφής στα κυπριακά σχολεία**
**http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/logotechnia/analytika_programmata/dimiourgiki_grafi_ekpaideftikos.pdf:**

Η αυτόματη (κατα)γραφή σκέψεων, λέξεων, φράσεων αποτέλεσε βασικό στοιχείο του ποιητικού κινήματος του υπερρεαλισμού και προϋποθέτει την απελευθέρωση από όρια και περιορισμούς της λογικής, χωρίς αυτό να συνεπάγεται την κατάργηση της ποιητικής δημιουργίας. Η τεχνική της αυτόματης γραφής είναι ιδιαίτερα ελκυστική για τους μαθητές, οι οποίοι νιώθουν ανεμπόδιστοι να γράψουν και να εκφραστούν χωρίς δεσμεύσεις για συγκεκριμένη μορφή ή περιεχόμενο: το κείμενο μπορεί να προκύψει ποιητικό, ή πεζό, ή και ανάμεικτο. Θα ήταν καλό να τονίσουμε στους μαθητές ότι η αυτόματη γραφή απαιτεί αυθορμητισμό και σβελτάδα και ότι συχνά το αποτέλεσμα μπορεί να μη βγάζει νόημα (εκ πρώτης όψεως, τουλάχιστον), καθώς η αυτόματη γραφή συνδέεται με την εμφάνιση υποσυνείδητων διεργασιών του λόγου στο προσκήνιο. (Τον υπερρεαλισμό τον πραγματευόμαστε διασταλτικά ώστε να χωρέσει και το nonsense.) Απλουστεύοντας, παίρνουμε μια γνωστή φράση και με μικρή επέμβαση την μετατρέπουμε σε σουρεαλιστική· αρκεί η προσθήκη ή η αντικατάσταση και μιας μόνον λέξης για να περάσουμε στο βασίλειο του υπερπραγματικού: (α) Η γη είναι στρογγυλή. Η γη είναι στρογγυλή και βήχει. Η χαρά είναι στρογγυλή. (β) Ο Σάκης ήταν γεμάτος υπερηφάνεια. Ο Γλαύκος ήταν γεμάτος υπερωκεάνια.

Προσθέτουμε ή αντικαθιστούμε λέξεις έτσι ώστε να γίνουν σουρεαλιστικές φράσεις κοινόχρηστες, σαν κι αυτές που ακολουθούν (μερικές λύσεις παρένθετες): Θέλω παγωτό βατόμουρο (κι ένα γαλάζιο όνειρο).— Δάνεισέ μου το στυλό (γέλιο) σου.— Η επιτυχία προϋποθέτει θέληση και επιμονή (και δύο αβγά πάπιας).

Αξιοποιούμε ομοηχίες και παρεκφορές όπως: (α) Ραδιόφωνο παγκοσμίου λήψεως. Ραδιόφωνο παγκοσμίου θλίψεως. (β) Ενοικιάζεται τριάρι επιπλωμένο. Ενοικιάζεται κριάρι ιδρωμένο. (γ) Τα πάντα ρει. Τα πάντα γρυ.

[…]

Μπορεί να δοθεί κάποιο θέμα π.χ. έρωτας, πόλεμος ή να αφήσουμε τους μαθητές ελεύθερους να γράψουν ό,τι θέλουν σε στίχους απελευθερωμένους από τον έλεγχο της λογικής. Παράδειγμα με το θέμα «Γάτες και έρωτας»: Σ'αγαπώ Δεν ξέρω ποια γάτα Έχει μαγνητίσει την ουρά της Και φωσφορίζει Πού είσαι; Πες μου αν νιώθεις το ίδιο κι εσύ τον πορφυρό φωσφόρο στο αίμα το φως του φάρου κιτρινο-πόρφυρο πολύ Αύριο θα είναι αργά Φεύγω Κρύο και γάτες Γύρνα Φύγε Σ'αγαπώ Σκουπίδια και μαύρα χαρτιά και μαύρα γατιά.

[…]

Διαβάζουμε στην τάξη μερικά δελτία καιρού και οι μαθητές καταγράφουν στερεότυπες φράσεις. Στο τετράδιό τους. α) Στη συνέχεια γράφουν το δικό τους δελτίο καιρού, χωρίς την επανάληψη των ίδιων φράσεων, για παράδειγμα: Αναμένονται βροχές στα παράλια και δυνατοί βορειοανατολικοί άνεμοι που θα συνοδεύονται από χαλάζι. Τα έντονα καιρικά φαινόμενα θα εξασθενήσουν τις επόμενες ημέρες. Αύριο θα βρέξει στις παραλιακές περιοχές και θα φυσά έντονα ρίχνοντας χαλάζι, όμως οι καιρικές συνθήκες θα είναι καλύτερες τις επόμενες μέρες. β) Ξαναγράφουν το δελτίο καιρού προσθέτοντας δικά τους σχόλια, ώστε να ξεφύγει από τον στερεοτυπικό χαρακτήρα που είχε αρχικά: Ευτυχώς θα βρέξει και θα πλυθούν τα αμάξια μας που έχουν γίνει αγνώριστα από τη σκόνη. Δυστυχώς όμως θα ρίξει και χαλάζι, ενώ θα φυσά έντονα, έτσι όσοι έχετε προγραμματίσει εκδρομές για σούβλα, καλύτερα να το ξανασκεφτείτε μέχρι τις επόμενες μέρες που, όπως φαίνεται, θα βελτιωθούν οι καιρικές συνθήκες.

Η πιο πάνω άσκηση μπορεί να γίνει και με λογοτεχνίζον ύφος: Η βροχή θα επισκεφθεί και πάλι τη διψασμένη μας γη και οι βοριάδες θα φέρουν μαζί τους και χαλάζι. Ο ήλιος θα λάμψει ξανά τις επόμενες μέρες και ο καιρός θα γίνει ξανά σύμμαχός μας.

Δίνουμε στους μαθητές τους πιο κάτω στίχους ενός τραγουδιού για να προσέξουν την δημιουργική αξιοποίηση των κλισέ από τα δελτία καιρού. Στη συνέχεια τους ζητούμε κάτι αντίστοιχο, δηλαδή, να γράψουν ένα ποίημα αξιοποιώντας φράσεις από ένα δελτίο καιρού, ή ένα διήγημα που να αρχίζει με μια τέτοια φράση. Σήμερον ο καιρός διαρκώς συννεφώδης Φαντόμ, Μιράζ, Κονκόρντ και Μινγκ. Αστραπές και βροντές βόμβες Ναπάλμ καταρρακτώδεις βροχές από αίμα. Οι πιλότοι φωτογραφίζουν έγχρωμα μανιτάρια και βαθιά εγκαύματα της γης με τους πολτούς των σωμάτων. […] Άνεμοι ισχυροί χιλιάδων μποφόρ πνέουν ανά τας Ηπείρους αλλεπάλληλα κύματα εθνοφρουρών καταφτάνουν ομίχλη, καπνογόνα, ασφυξιογόνα τερατώδεις θόρυβοι, σειρήνες, ερπύστριες, λόγχες, κραυγές, ροπές πολυβόλων. πλήκτρα πλευρά νεύρα χορδές κραυγές η μουσική των καιρών μας. […] Πάμε καλά, κοιμηθείτε ώρα δώδεκα παρά πέντε Αύριο ο καιρός προβλέπεται με θερμοκρασία θερμοπυρηνική και νηνεμία θανάτου. (Μήτσος Κασόλας, «Δελτίο καιρού», μουσική: Γιάννης Μαρκόπουλος).

Οι μαθητές γράφουν καταξιωτικούς χαραρακτηρισμούς για ένα προσφιλές πρόσωπο (φανταστικό ή υπαρκτό) στηριγμένοι σε στερεότυπη (α) λέξη ή (β) φράση του καιρικού δελτίου: (α) Είσαι ο κατακλυσμός της νύχτας μου. (β) Είσαι ο ούρειος άνεμος των ονείρων μου.

Οι μαθητές δημιουργούν ποίημα για ένα κυρίαρχο συναίσθημα αξιοποιώντας κλισέ από δελτία καιρού·-στο παράδειγμα επικρατεί η απαισιοδοξία: Θα βρέξει καταρρακτωδώς στην απουσία σου. Σφοδροί θα μαίνονται οι άνεμοι στα παράλια της μνήμης και φοβερός τυφώνας θα ξεθεμελιώσει εκ βάθρων την καρδιά μου. Οι θάλασσες θα καταστούν επικίνδυνες για πλεούμενες παλινδρομήσεις. Θύελλες αναμένεται να ξεσπάσουν στην ενδοχώρα προκαλώντας ζημιές σε υποστατικά αμφιβόλου κατασκευής, στα όνειρά μου. Καλούνται οι οδηγοί να είναι προσεκτικοί. Πιθανές κατολισθήσεις αισθημάτων, ενδεχόμενο χαλάζι θα προξενήσει καταστροφές. Άγνωστο πόσο θα κρατήσει το κύμα κακοκαιρίας. Λογαριασμό δε μας δίνουν οι άνεμοι. Αστάθμητος παράγοντας πάντα η μανία τους. […]

Σε γνωστά παραμύθια αξιοποιούμε την τεχνική της π α ρ α μ υ θ ο σ α λ ά τ α ς του Ροντάρι. Ανακατεύουμε δηλαδή τα στοιχεία πλοκής κάποιων παραμυθιών ή τους ήρωες των παραμυθιών μεταξύ τους ή και τα δύο, προκειμένου να συνθέσουμε το νέο παραμύθι. Έτσι δημιουργούμε νέες πλοκές, όπου φωτίζονται σε άλλα σημεία οι χαρακτήρες των ηρώων και δημιουργείται ένα διαφοροποιημένο ψυχολογικό κλίμα

στην παραγόμενη ιστορία. Οι καινούργιες συνθέσεις μπορεί να οδηγήσουν σε ανατροπές και αντιστροφές (π.χ. ένα δραματικό θέμα μπορεί να γίνει κωμικό). […] Μπορούμε να βασιστούμε πάνω σ' ένα παραμύθι, π.χ. την Κοκκινοσκουφίτσα και πάνω της να χτίσουμε νέα σενάρια χρησιμοποιώντας οικείες φόρμες. […] [ή] Αλλάζουμε τα παραμύθια με παρεμβάσεις στα βασικά χαρακτηριστικά των ηρώων: Η Πρασινοσκουφίτσα κι ο καλόκαρδος λύκος. Η Κοσκινοσκουπίτσα. Η Μαυρούλα και οι 7 γίγαντες. Η Σταχτοκούτα. Ο Φινόκιο. Ο σανδαλωμένος γάτος. […]

Οι παροιμίες συνιστούν ένα εξαιρετικό γλωσσικό υλικό, διατυπωμένο σε έμμετρη συνήθως μορφή, με χαρακτήρα αποφθεγματικό, και μεγάλη αντοχή στον χρόνο. Εμπλεκόμενες στον καθημερινό λόγο, συχνά αλληγορικές ή ακόμη και σκωπτικές, πάντα σύντομες και μεστές, δίνουν το στίγμα της λαϊκής σοφίας. Συχνά πιο πειστικές από οποιαδήποτε επιχειρηματολογία, διδάσκουν χωρίς διδακτισμό, υποδεικνύουν, δηλώνουν, προβληματίζουν. […] Παροιμίες με α ν τ ί θ ε τ ο νόημα. Βασιζόμαστε σε γνωστές παροιμίες, κρατούμε το πρώτο σκέλος και αλλάζουμε το δεύτερο, έτσι ώστε να προκύψει νόημα αντίθετο απ' το καθιερωμένο: Όσα δε φτάνει η αλεπού, τα κάμνει αγουρίδες. Όσα δε φτάνει η αλεπού, βάζει σκαμνί και φτάνει. […].

Φτιάχνουμε παροιμίες λίγο έως πολύ α σ υ ν ά ρ τ η τ ε ς, από την σύμφυρση δύο γνωστών παροιμιών, όπως: (α) Στου κουφού την πόρτα, το σαπούνι σου χαλάς. (β) Όσα δεν φτάνει η αλεπού, καλή κι η Παναγιώταινα. (γ) Άνθρωπος αγράμματος, πολλά τραγούδια λέει.

Διατηρώντας τα μορφολογικά χαρακτηριστικά των παροιμιών, φτιάχνουμε τις δικές μας: (α) Σκούπα χωρίς σκουπόξυλο, άχυρο σκέτο μοιάζει. (β) Αν θες να φας ζεστό ψωμί, πρωί να το γυρέψεις. (γ) Ο γέρος και η φρυγανιά, πορεύονται αντάμα.

***Άσκηση κριτικής σκέψης και αγωνιστικότητας***

Συζήτηση για τους αγωνιστές της ελευθερίας και ισότητας με αφορμή τα α) «Αν θέλεις να λέγεσαι άνθρωπος» του Τάσου Λειβαδίτη: https://www.youtube.com/watch?v=JX7guuf-3UU, β) «Καμιά φορά» της Κατερίνας Γώγου https://www.youtube.com/watch?v=2vW7nndSf9E, γ) «Θεσσαλονίκη, μέρες του 1969 μ.Χ.» του Μανώλη Αναγνωστάκη https://www.youtube.com/watch?v=1TiyFD-xvt8, δ) «Με τι μάτια τώρα πια» του Άρη Αλεξάνδρου, https://www.youtube.com/watch?v=fvOCgYV82ms, ε) «Οι

μοιραίοι» του Κώστα Βάρναλη https://www.youtube.com/watch?v=1KPT7q0s6Vw, στ) «Οι μεγάλοι» της Τζένης Μαστοράκη http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYM-C113/351/2369,9042/, ζ) «Ο φασισμός» του Φώντα Λάδη https://el-gr.facebook.com/poesiaetragoudi/posts/203627679789407, η) «Η Αποκριά» του Μίλτου Σαχτούρη http://users.sch.gr/symfo/sholio/kimena/saxturis-apokria.htm, θ) «Όταν σφίγγουν το χέρι» (απόσπασμα από τη Ρωμιοσύνη) του Γιάννη Ρίτσου https://www.youtube.com/watch?v=y2esA_HdzSw, ι) «Το σφαγείο» σε στίχους του Μίκη Θεοδωράκη https://www.youtube.com/watch?v=CKBvVYDviZ4, ια) «Κάθε πρωί που ξαναρχίζει» του Μάνου Ελευθερίου https://www.youtube.com/watch?v=SY1E7tFSKXA.

**Βιβλιογραφία**


Boutet, Josiane (1980/1984). *Εισαγωγή στην Κοινωνιογλωσσολογία*. Μετ. Άννα Ιορδανίδου & Ειρήνη Τσαμαδού. Αθήνα: Γρηγόρη.

Caroselli, Marlene (2009). *50 activities for developing critical thinking skills*. Amherst: HRD Press.

Dale, Philip S. (1976[2]). *Language development. Structure and function*. New York: Holt Rinehart and Winston.

Fulton State Hospital (2004). Dialectical behavior therapy. Skills handbook. Adapted for use from Linehan, Marsha M. (1993). *Skills Training Manual for Treating Borderline Personality Disorder*. New York: Guilford Press.

Lamnias, Costas (2002). Structural determination of pupil's distinct communicative forms and the potentialities of interaction. *Pedagogy, Culture and Society, 10*, 3.

Παΐζη, Λίζα Α. & Καβουκόπουλος, Φώτης Α. (2001). *Η γλώσσα στο σχολείο. Κοινωνιογλωσσικές διαφορές και σχολική πρόοδος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Νεφέλη.

Paul, Richard W. (1992). Dialogical and dialectical thinking. Chapter 17 in: Richard Paul, *Critical thinking: what every person needs to survive in a rapidly changing world*. California: Foundation for Critical Thinking.

Pavlenko, Aneta & Piller, Ingrid (2001). New directions in the study of multiculturalism, second language learning and gender. In: Pavlenko, Aneta,

Blackledge, Adrian, Piller, Ingrid & Teutsch-Dwyer, Marya (Eds.), *Multiculturalism, second language learning and gender*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Peirce, Bill (2004). Ways to improve students' thinking. In: Bill Peirce, *Handbook of critical thinking resources*. Largo: Prince George's Community College.

Pellegrini, Anthony & Galda, Lee (1998). *The development of school-based literacy. A social ecological perspective*. London: Routledge.

Peng, Kaiping & Nisbett, Richard E. (1999). Culture, dialectics and reasoning about contradiction. *American Psychologist, 54, 9*, 741-754.

Reed, Beverly & Peirce, Bill (2004). Strategies for teaching critical reading and textbook reading. In: Bill Peirce, *Handbook of critical thinking resources*. Largo: Prince George's Community College.

Snyder, Lisa Gueldenzoph & Snyder, Mark J. (2008). Teaching critical thinking and problem solving skills. *The Delta Pi Epsilon Journal, vol. L, n. 2*, 90-99.

Stubbs, Michael (1983[2]). *Language, schools and classrooms. Contemporary Sociology of the school*. New York: Methuen.

Suissa, Judith (2006/2010). *Anarchism and Education: A Philosophical Perspective*. Oakland: PM Press.

Talbot, Mary M. (1998/2003). *Language and gender. An introduction*. Malden: Polity Press.

Thomas, Kit & Maybin, Janet (1998). Διερεύνηση γλωσσικών πρακτικών σε μια πολύγλωσση κοινότητα του Λονδίνου. Στο: Egan-Robertson, Ann & Bloome, David (1998/2001) (επιμ.), *Γλώσσα και πολιτισμός. Οι μαθητές/-τριες ως ερευνητές-τριες*. Μετ. Μαντώ Καράλη. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τοκατλίδου, Βάσω (2004). *Γλώσσα, επικοινωνία και γλωσσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.

VanGundy, Arthur B. (2005). *101 activities for teaching creativity and problem solving*. San Francisco: Pfeiffer - John Wiley & Sons.

Φραγκουδάκη, Άννα (1987[3]). *Γλώσσα και ιδεολογία. Κοινωνιογλωσσική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Οδυσσέας.

# ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

## 3ο ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

## 3rd INTERNATIONAL CONFERENCE on EARLY CHILDHOOD EDUCATION



"Η έρευνα στην παιδική ηλικία:
Προσδιορίζοντας ένα νέο ερευνητικό τοπίο"

"Research on Early Childhood:
Defining the new research landscape"

**Ioannina - 11, 12 & 13 May 2012**

Στο Συνεδριακό Κέντρο "Κάρολος Παπούλιας" του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Congress Center "Karolos Papoulias", University of Ioannina, Greece

**Επιμέλεια:** Σπύρος Χ. Πανταζής, Χαρίλαος Κ. Ζάραγκας

# 3ο ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
# 3RD INTERNATIONAL CONFERENCE ON EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Ιωάννινα, 11-13 Μαΐου 2012


Επιμέλεια Έκδοσης: **Σπύρος Χ. Πανταζής**
**Χαρίλαος Κ. Ζάραγκας**

Editors: **Spyros Ch. Pantazis**
**Charilaos K. Zaragas**

**Creative Art Director:** Λάζαρος Θ. Σιώζος

Ο πίνακας στο εξώφυλλο είναι έργο του Δημήτρη Ράτσικα

# ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

## 3ο ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

## 3rd INTERNATIONAL CONFERENCE on EARLY CHILDHOOD EDUCATION



"Η έρευνα στην παιδική ηλικία:
Προσδιορίζοντας ένα νέο ερευνητικό τοπίο"

"Research on Early Childhood:
Defining the new research landscape"

**Ioannina - 11, 12 & 13 May 2012**

Στο Συνεδριακό Κέντρο "Κάρολος Παπούλιας" του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Congress Center "Karolos Papoulias", University of Ioannina, Greece

**For more information:** http://pedagogy.gr/en/announcements.html - email: 3sunpra@cc.uoi.gr

UNIVERSITY OF IOANNINA

TECHNOLOGICAL EDUCATIONAL INSTITUTE T.E.I. OF EPIRUS

BERGISCHE UNIVERSITÄT WUPPERTAL
Forschungszentrum für Kindheiten Gesellschaften

Hans Böckler Stiftung
GRADUIERTEN KOLLEG
KINDHEITEN IM SPANNUNGSFELD

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ - CONTENTS

***Πρόλογος*** 11
***Χαιρετισμός*** 12

**ΜΕΡΟΣ 1ο** 17
**Η ιστορία της παιδικής ηλικίας και η εναλλαγή της ανά τους αιώνες**

***Χαράλαμπος Μπαμπούνης*** 18
Η εφημερίδα “Φοιτητής” (1869) το πρώτο δημοσιογραφικό
βήμα σπουδαστών του Πανεπιστημίου Αθηνών

***Παναγιώτα Γ. Κωνσταντοπούλου*** 26
Αναγνώσματα από το περιοδικό «ΠΑΙΔΙΚΟΣ ΚΟΣΜΟΣ» της Κωνσταντινούπολης (Οκτ. 1898 – Σεπτ. 1899).

***Σοφία Αυγητίδου, Α. Α. Γεωργοπούλου, Α. Μουταφίδου*** 33
Θεωρίες για την παιδική ηλικία στο κείμενο της σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού.

***Καλεράντε Ευαγγελία*** 49
Η διαλεκτική των δικαιωμάτων στις Διακηρύξεις για τα Δικαιώματα του Παιδιού.

***Γεώργιος Γρόλλιος*** 61
Προοδευτική εκπαίδευση και παιδική ηλικία.

***Δήμητρα Πατρωνίδου*** 72
Η οργάνωση του σχολικού δικτύου πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από το Βουλγαρικό Κράτος στην Ανατολική Μακεδονία και τη Δυτική Θράκη από την κατάληψή τους, την άνοιξη του 1941, μέχρι την έναρξη της σχολικής χρονιάς, το Σεπτέμβριο του 1941.

**ΜΕΡΟΣ 2ο**
**Παιδική Ηλικία και Λογοτεχνία** 84

***Γώτη Ευθυμία, Ντίνας Δ. Κώστας*** 85
Τα κειμενικά είδη στο Νηπιαγωγείο: η περίπτωση του ονόματος.

***Μαίρη Μαργαρώνη*** 97
Ο Γεροστάθης ή αναμνήσεις της παιδικής μου ηλικίας του Λέοντος Μελά: συγκρότηση

ταυτοτήτων στην ηθικοπλαστική παιδική λογοτεχνία στα μέσα του 19ου αιώνα

***Παρπαρούση Γεωργία*** 110
Έχω γιο στα γράμματα κόρη στα ξομπλιάσματα. Αντιλήψεις για το σχολείο και τη μόρφωση των παιδιών στο ελληνικό δημοτικό τραγούδι.

***Καπραβέλου Αλεξία*** 120
Προβλήματα στην εκπαίδευση και προτάσεις αλλαγών, μέσα από τις συλλογές διηγημάτων της Έλλης Αλεξίου: «Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή» και «Υπολείμματα επαγγέλματος» 119

**ΜΕΡΟΣ 3ο**
**Παιδική Ηλικία και Μάθηση**

***Ψαριανός Ερμόλαος, Ψαριανού Χρύσα*** 131
Κριτική θεώρηση της κονστρουκτιβιστικής διαδικασίας της γνώσης στη πιαζετιανή θεωρία

***Mcs. Lilo (Cinga) Zhuljeta*** 141
Ο επικοινωνιακός λόγος του παιδιού προσχολικής ηλικίας και το γλωσσικό περιβάλλον μάθησης

***Βασίλειος Γ. Κατσιμάρδος*** 154
Η προσέγγιση των παιδιών στη νέα γνώση. Τρόποι ενίσχυσης της συνεργατικής και της αυτορυθμιζόμενης μάθησης των μαθητών.

***Τσάρπα Ιωάννα*** 165
Σχεδιασμός, οργάνωση και αξιολόγηση των προαιρετικών οικονομικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την παιδική ηλικία.

***Καραγιώργου Ιωάννα, Χατζηγεωργιάδου Σοφία*** 176
«Παιδικό Μουσείο Αγάπης», ένα πρόγραμμα ενίσχυσης των μαθησιακών των μαθησιακών εμπειριών των παιδιών, μέσω της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας.

***Αθανασία Θεοχάρη, Παρασκευή Κουτσούρα*** 188
Η διαθεματική εκπαιδευτική προσέγγιση στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας στην παιδική ηλικία.

***Κιοσσές Βασίλης, Συμεωνίδου Νάντια, Αλεξίου Καρολίνα*** 197
Ένας διευκολυντικός παιδαγωγός: μια προσωποκεντρική προσέγγιση.

***Τσιτσανούδη – Μαλλίδη Νικολέττα*** 209
Προβληματισμοί και προτάσεις για την καλλιέργεια της διεπιστημονικής προσέγγισης της παιδικής ηλικίας με άξονα τη γλώσσα και την κοινωνία

***Γιαννοπούλου Βασιλική*** 223
"Ένα φανταστικό ταξίδι στο Λονδίνο" - Μια εναλλακτική Προσέγγιση της Αγγλικής Γλώσσας στο Νηπιαγωγείο.

***Κωνσταντίνος Καραδημητρίου, Μαρία Σακελλαρίου, Σπύρος Χ. Πανταζής*** 231
Το αυθόρμητο παιχνίδι παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας με παιχνίδια – αντικείμενα σε έναν εσωτερικό χώρο παιχνιδιού

***Καβαλάρη Παρασκευή, Κακανά Δόμνα-Μίκα*** 244
Βύθιση/Πλεύση: Διδακτικές πρακτικές των νηπιαγωγών και Αναλυτικό Πρόγραμμα.

***Φωτεινή Βουτσά, Θεοδώρα Αρκούλη*** 256
Η Ψυχολογική και Παιδαγωγική προσέγγιση του παιχνιδιού στην προσχολική ηλικία.

***Βαΐα Αγγέλη –Χαράλαμπος Κωνσταντίνου*** 268
Διερεύνηση του βαθμού επίτευξης των διδακτικών στόχων στις εργασίες του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας της Β΄ Γυμνασίου

**ΜΕΡΟΣ 4ο**
**Παιδική Ηλικία και Πρώιμη Εκπαίδευση**

***Ζάραγκας Κ. Χαρίλαος*** 277
Μελέτη περίπτωσης δραστηριοτήτων λεπτής και αδρής κινητικότητας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

***Καραγιώργου Ιωάννα, Χατζηγεωργιάδου Σοφία*** 295
«Παιδικό Μουσείο Αγάπης», ένα πρόγραμμα ενίσχυσης των μαθησιακών των μαθησιακών εμπειριών των παιδιών, μέσω της συνεργασίας σχολείου-οικογένειας.

***Καρανταΐδου Σταυρούλα*** 307
Ανάπτυξη ικανοτήτων γραμματισμού σε παιδιά της πρώτης τάξης του Δημοτικού Σχολείου: Μια μετάβαση από την εμπειρία των παιδιών στην κατανόηση και παραγωγή κειμένων.

***Maria Vlachou, Kafenia Mpotsoglou, Eleni Andreou, Eleni Didaskalou*** 322
Bullying/Victimization in Preschool Children: Intrapersonal and

Environmental Factors.

***Νταλούκα Ελπίδα, Μαρία Παπαδοπούλου, Μαρία Θεοδωρακάκου*** 336
«Όσο μεγαλώνω μαθαίνω να διαβάζω τον γραπτό κόσμο γύρω μου;»
Διερεύνηση των αντιλήψεων των παιδιών προσχολικής ηλικίας για την ανάγνωση

***Ζίφκου Ελισάβετ, Παπαδοπούλου Μαρία, Κακανά Δόμνα-Μίκα*** 348
Χρώμα + τυπογραφία + εικόνες: τα παιδιά προσχολικής ηλικίας ως νοηματοδότες πολυτροπικών κειμένων

**ΜΕΡΟΣ 5ο** 360
**Παιδική Ηλικία και ΄Έρευνα**

***Δημητριάδη Σοφία, Παρχαρίδου Χριστίνα, Μπούντρη Πανωραία*** 361
Διερεύνηση της σύνθεσης της παιδαγωγικής ομάδας των βρεφικών τμημάτων ιδιωτικών παιδικών σταθμών.

***Μπέση Μαρίνα*** 380
Ατομικός φάκελος αξιολόγησης. Εφαρμογή και αξιοποίηση από τις νηπιαγωγούς.

***Ε. Μουσένα, Μ. Ζέρβα*** 391
Το παιδαγωγικό κλίμα και η πολυμεθοδική καταγραφή του.

***Καραγιάννη Στυλιανή*** 403
Ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ: Επαγγελματοποίηση των νηπιαγωγών ή κρατικός έλεγχος;

***Ιωαννίδου Π. Μαρία, Σαμαρά Γραμματική*** 414
Αξίες ζωής στην προσχολική εκπαίδευση: ένα καινοτόμο πρόγραμμα για την παιδική ηλικία.

***Ιωαννίδου Αικατερίνη, Dr. Καπουλίτσα – Τρούλου Θωμαΐς*** 426
«Το χαρτί αντέχει τα πάντα» - απόψεις και προτάσεις φοιτητριών Βρεφ/μίας για την ενσωμάτωση στοιχείων της προσέγγισης του Reggio Emilia..

***Λυκομήτρου Σόνια*** 438
«Η κοινωνική κατασκευή της παιδικής ηλικίας στο λόγο των νηπιαγωγών».

***Λιάκου Ειρήνη, Τσιλιμένη Τασούλα*** 453
Οι Απόψεις των Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας για τα Αγορίστικα και Κοριτσίστικα Βιβλία-Αντικείμενα και η Επίδραση των Βιβλίων Αυτών στη Διατήρηση των Έμφυλων

Στερεοτύπων.

***Κουτσομπίνα Βασιλική*** 464
Ο ρόλος του φύλου στην ανάπτυξη δεξιοτήτων λεπτής κινητικότητας τυπικώς αναπτυσσόμενων και νοητικά καθυστερημένων παιδιών.

***Αρώνη Ελπίς*** 481
Σεξισμός και Στερεότυπα στις Παιδικές ταινίες Disney.

***Σχίζα Μελπομένη, Δεληγιάννη Ευαγγελία, Τριανταφύλλου Μαρία*** 490
Η Πατρική Συμβολή στο Μεγάλωμα των Παιδιών Νηπιακής Ηλικίας

**ΜΕΡΟΣ 6ο** 501
**Παιδική Ηλικία και Τέχνη**

***Ράτσικας Δημήτριος, Γιολάντα Ζιάκα*** 502
Η καλλιτεχνική δημιουργία ως παιχνίδι για μικρούς και μεγάλους.

***Αραπάκη Πολυξένη, Δέδος Ζήκος*** 511
Προετοιμάζοντας δασκάλους για την καλλιτεχνική αγωγή στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Μια συγκριτική διερεύνηση του μαθήματος της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και του Τμήματος Πλαστικών Τεχνών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

***Δρ Χριστίνα Ι. Μητσοπούλου*** 523
Ο μαινόμενος Ορλάντο του Λ. Αριόστο στο «πολύχρωμο παζλ» του Ι. Καλβίνο.

***Αντώνης Βάος, Ζήκος Δέδος*** 530
Εικαστικές δράσεις στην προσχολική ηλικία στην τυπική και μη τυπική εκπαίδευση: Η περίπτωση του εικαστικού εργαστηρίου του Δήμου Ρίου.

***Μελισόβα Ζαφειρούλα*** 539
Η θεατρική τέχνη στη διδακτική διαδικασία αλλόγλωσσων παιδιών: η περίπτωση του Γενερικού θεάτρου στο νηπιαγωγείο.

***Κόνσολας Μάνος, Καμπουροπούλου - Σαββαΐδου Μαρία, Παναγιωτοπούλου Πολυξένη*** 548
Τέχνη και Προσχολική Εκπαίδευση: Η αξιοποίηση των κυβιστικών έργων για την ανάπτυξη μαθηματικών εννοιών σε μαθητές Νηπιαγωγείου.

***Αραβανή Ευαγγελία, Αμαργιωτάκη Φιλία*** 561
Ποίηση και Δραματική Τέχνη στο νηπιαγωγείο: Όταν ο ποιητικός λόγος μιλάει με τη γλώσσα του θεάτρου.

**ΜΕΡΟΣ 7ο**
**Παιδική Ηλικία και Νέες Τεχνολογίες** 571

***Νατσιοπούλου Τριανταφυλλιά, Μελισσά-Χαλικιοπούλου Χρυσούλα*** 572
Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής στην προσχολική ηλικία: απόψεις γονέων.

***Σεμεντεριάδης Θεμιστοκλής, Τσαμποδήμου Δήμητρα*** 592
Η τηλεόραση στην καθημερινή ζωή των παιδιών πρωτοσχολικής ηλικίας.

***Νικολοπούλου Κλεοπάτρα*** 603
Εμπόδια χρήσης του υπολογιστή σε τάξεις νηπιαγωγείων: συνεντεύξεις με νηπιαγωγούς.

***Αβραάμ Βασιλειάδης*** 613
Η συμβολή του ιστολογίου στην ανάπτυξη της δημιουργικής γραφής των παιδιών.

***Δανιηλίδου Ευγενία, Βορβή Ιωάννα, Λιναρδή Ελένη*** 625
Νέες Τεχνολογίες και πολυμεσικές εφαρμογές στο νηπιαγωγείο. Παιδιά προσχολικής ηλικίας «δημιουργοί» ψηφιακών ιστοριών.

***Παγκάλου Ευδοκία, Θαλασσινού Έλσα, Γάκη Ράνια*** 635
Δημιουργικά βιβλία από μαθητές πολυπολιτισμικών νηπιαγωγείων και συνεργασία μέσω e-twinning.

**ΜΕΡΟΣ 8ο**
**Παιδική Ηλικία - Ομαλότητα και Απόκλιση** 648

***Ελένη Τσάνταλη*** 649
Η ταχύτητα και η ακρίβεια κατονομασίας ως δείκτες σύντομης ανίχνευσης μαθησιακών δυσκολιών

***Νταλάκας Χαράλαμπος*** 656
Δυσκολίες μάθησης: Μελέτη περίπτωσης ως λύση προβλήματος

***Παπαναστασίου Έμη*** 672
Αυτισμός και αξιολόγηση παιδιού προσχολικής ηλικίας στο ΚΕΔΔΥ.

***Dr Eleni Maria Kouimtzi, Dr Anastasia Psalti*** 680
Pre-school educators' readiness to identify and deal with children at risk for learning disabilities

***Καραβασίλη Νικολέττα, Γώγος Γεώργιος*** 696
Επιθετικότητα ιχνογράφημα και παιδί.

***Αικατερίνη Σταύρου*** 705
Η αφήγηση ως μέσο για την ανάπτυξη της ψυχοκοινωνικής επάρκειας του αυτιστικού παιδιού.

***Ελένη Τσάνταλη*** 719
Η ταχύτητα και η ακρίβεια κατονομασίας ως δείκτες σύντομης ανίχνευσης μαθησιακών δυσκολιών.

***Άννα Μποβολή, Κωνσταντίνος Τσικούρας*** 726
Η μετάβαση από το δημοτικό σχολείο στο γυμνάσιο στα πλαίσια της ειδικής αγωγής.

# Πρόλογος

Στον τόμο αυτό περιέχονται τα πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής για την «Παιδική Ηλικία», που έγινε στο Συνεδριακό Κέντρο «Κάρολος Παπούλιας» του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, στα Ιωάννινα, στις 11, 12 & 13 Μαΐου του 2012. Το Συνέδριο διοργανώθηκε από τον Καθηγητή κ. Πανταζή, Διευθυντή του Εργαστήριο Παιδαγωγικής και Διδακτικής Μεθοδολογίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, τον Καθηγητή κ. Heiz Suenker Διευθυντή του Επιστημονικού - Ερευνητικού Κέντρου, "Kindheiten - Gesellschaften" του Πανεπιστημίου Wuppertal, του γερμανικού Ιδρύματος Hans Boekler Stiftung και του καθηγητή κ. Δήμα, διευθυντή του Τομέα Παιδαγωγικής του Τμήματος Βρεφονηπιοκόμων του ΤΕΙ Ηπείρου.

Την ευθύνη της οργάνωσης του Συνεδρίου και τη φιλοξενία των συνέδρων είχε ο Πρόεδρος της Οργανωτικής Επιτροπής του Συνεδρίου Καθηγητής κ. Πανταζής. Μέσα από αυτή την προσπάθεια θέλαμε να αναδείξουμε το συνεχώς αυξανόμενο ενδιαφέρον της Ακαδημαϊκής και Εκπαιδευτικής Κοινότητας για την έρευνα στην Παιδική Ηλικία και παράλληλα να δημιουργήσουμε μία ευκαιρία για έναν επιστημονικό διάλογο που θα διατυπώνει επιστημονικά τεκμηριωμένες απόψεις και προτάσεις.

Θέμα του συνεδρίου ήταν: «***Η έρευνα στην Παιδική Ηλικία: Προσδιορίζοντας ένα νέο ερευνητικό τοπίο***».

Στο Συνέδριο πήραν μέρος, με εισηγήσεις, καθηγητές ελληνικών και ξένων πανεπιστημίων, ειδικοί επιστήμονες, σχολικοί σύμβουλοι, βρεφονηπιοκόμοι, νηπιαγωγοί και δάσκαλοι από όλη την Ελλάδα, οι οποίοι κάλυψαν ένα ευρύ φάσμα ενδιαφερόντων και εμπλούτισαν με τη συμβολή τους τον προβληματισμό του Συνεδρίου.

Το Συνέδριο τίμησαν με την παρουσία τους και απηύθυναν χαιρετισμό εκπρόσωποι των αρχών της πόλης των Ιωαννίνων, του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και της Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Ηπείρου.

Τα μέλη της διοργάνωσης αισθανόμαστε ιδιαίτερη ικανοποίηση, διότι παρά τα περιορισμένα μέσα που διαθέταμε κατορθώσαμε να πραγματοποιήσουμε με επιτυχία και το 3ο Συνέδριο Προσχολικής Αγωγής, που ήταν ταυτόχρονα και το πρώτο Συνέδριο για την Παιδική Ηλικία στην Ελλάδα.

Η κατάθεση του τόμου των πρακτικών του Συνεδρίου σήμερα στη δημοσιότητα είναι για μας μια ιδιαίτερη χαρά και ικανοποίηση. Μέσα από τις εισηγήσεις, τον επιστημονικό διάλογο τους προβληματισμούς και τα συμπεράσματα, που περιέχονται στα πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου της Προσχολικής Αγωγής, φαίνεται καθαρά το έντονο ενδιαφέρον των φοιτητών των Παιδαγωγικών Τμημάτων του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και του Τομέα Παιδαγωγικής του ΤΕΙ Ηπείρου, των νηπιοβρεφοκόμων, των νηπιαγωγών και των εκπαιδευτικών γενικότερα για την Έρευνα στην Παιδική Ηλικία, ένα ερευνητικό – επιστημονικό πεδίο, πολύ σημαντικό για το χώρο της αγωγής και της εκπαίδευσης γενικότερα.

Πιστεύουμε επίσης ότι τα συμπεράσματα αυτού του Συνεδρίου θα αποτελέσουν το ερέθισμα για έναν ευρύτερο επιστημονικό και κοινωνικό διάλογο, για το επιστημονικό πεδίο της «Παιδικής Ηλικίας», ανάμεσα στους Παιδαγωγούς, τους Εκπαιδευτικούς της πράξης και την Πολιτεία που θα στοχεύει στην ενίσχυση και τη βελτίωσή της στην Ελλάδα.

Σπύρος Χ. Πανταζής
*Ομότιμος Καθηγητής Του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*
*Πρόεδρος της Οργανωτικής Επιτροπής του Συνεδρίου*

Χαρίλαος Ζάραγκας
*Επίκουρος Καθηγητής, του ΠΤΝ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

# Χαιρετισμός

Κύριε Πρύτανη
Κύριοι Αντιπρυτάνεις
Κύριοι Εκπρόσωποι των Αρχών
Κυρία Κοσμήτορα της Σχολής Επιστημών Αγωγής
Κύριοι Πρόεδροι Των Παιδαγωγικών Τιμημάτων
Κυρίες και κύριοι Εκλεκτοί προσκεκλημένοι
Κ.κ. Προϊστάμενοι και Σχολικοί Σύμβουλοι της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Συναδέλφισσες και συνάδελφοι
Κυρίες και κύριοι σύνεδροι, κυρίες και κύριοι
Αγαπητές φοιτήτριες, αγαπητοί φοιτητές,

Ως Πρόεδρος της Οργανωτικής Επιτροπής αισθάνομαι ιδιαίτερη συγκίνηση και τιμή, που σας καλωσορίζω σήμερα στα Γιάννενα, στην έναρξη των εργασιών του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής, το οποίο οργάνωσαν, υπό την αιγίδα της Πρυτανείας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, το Κέντρο έρευνας για την Παιδική Ηλικία του Πανεπιστήμιο του Wuppertal, το Ίδρυμα Hans Boekler Stiftung και ο Τομέας Παιδαγωγικής του Τμήματος Νηπιοβροφοκομίας του ΤΕΙ Ηπείρου.

Με ξεχωριστή χαρά επισημαίνω την παρουσία ανάμεσά μας των συναδέλφων εισηγητών από τις διάφορες χώρες της Ευρώπης, οι οποίοι δηλώνουν σήμερα εδώ με την παρουσία τους το κοινό πλαίσιο συνεργασίας και αμοιβαίας λειτουργίας που μπορεί να αναπτυχθεί ανάμεσά μας.

Με το Συνέδριο αυτό συνεχίζουμε τη θεματική που έχουμε εγκαινιάσει από το Μάϊο του 1994, οπότε και οργανώσαμε το Α' Συνέδριό μας. Τα θέματα που επεξεργαστήκαμε και αναλύσαμε στα προηγούμενα συνέδρια εμπλούτισαν σημαντικά τη θεωρία της Προσχολική Παιδαγωγικής και της Παιδαγωγικής πράξης στη χώρα μας και βρίσκονται σήμερα στο επίκεντρο όχι μόνον προβληματισμού, αλλά και αποφάσεων της Πολιτείας.

Τόνιζα, πριν από δύο περίπου χρόνια, κλείνοντας τις εργασίες του 2ου Συνεδρίου Προσχολική Αγωγής, ότι θα συνεχίσουμε με συνέπεια και σταθερότητα την προσπάθειά μας, εκτιμώντας την εμπιστοσύνη που μας δείξατε.

Επιλέξαμε να συζητήσουμε όχι μόνον ένα σημαντικό θέμα κοινωνικού και παιδαγωγικού προβληματισμού στη σημερινή σκληρή κοινωνική πραγματικότητα και οικονομική συγκυρία, η οποία δημιουργεί βίαιες αλλαγές σε όλα τα επίπεδα οικογενειακής ζωής, εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής, αλλά παράλληλα να θέσουμε στο επίκεντρο την Παιδική Ηλικία, επαναφέροντας στη συζήτηση τον ανθρώπινο παράγοντα και αναγνωρίζοντας τις ανάγκες του παιδιού.

Το Συνέδριο, που το θέμα του είναι «Η έρευνα στην παιδική ηλικία: Προσδιορίζοντας ένα νέο ερευνητικό πεδίο» θα ασχοληθεί με την παρουσίαση της σύγχρονης προβληματικής και των πρόσφατων ερευνητικών πορισμάτων του νέου πεδίου έρευνας που είναι η Παιδική Ηλικία. Μια διευρυμένη γνώση και μελέτη της Παιδικής Ηλικίας θα μας βοηθήσει σημαντικά ώστε να μεγαλώσουμε την επόμενη γενιά, που θα αναλάβει τις τύχες του κόσμου με περισσότερα εφόδια.

Η ιδεολογία, οι σύγχρονες τάσεις και θεωρίες, οι πολιτικές, η μεθοδολογία και η έρευνα για την Παιδική Ηλικία είναι μερικές από τις θεματικές ενότητες, που θα αποτελέσουν αντικείμενο των συζητήσεων, προβληματισμού, ανάλυσης, μελέτης και αναζητήσεών κατά τη διάρκεια των εργασιών του Συνεδρίου.

Τα ερωτήματα είναι πολλά και η επιδίωξη είναι να δοθούν ουσιαστικές απαντήσεις, με βάση τις σύγχρονες επιστημονικές προσεγγίσεις, οι οποίες θα συνεισφέρουν στον επιστημονικό διάλογο και θα συμβάλουν στην ποιοτική αναβάθμιση αυτού του ερευνητικού πεδίου και στη χώρας μας.

Με αυτές τις σκέψεις, αξιότιμοι σύνεδροι, εκ μέρους του ομιλούντος και των εκπροσώπων των συνεργαζομένων φορέων, του καθηγητή του Πανεπιστημίου Wuppertal κ. Suenker και του καθηγητή του ΤΕΙ Ηπείρου κ. Δήμα, θέλω να σας ευχαριστήσω θερμά για τη συμμετοχή σας στο 3ο Διεθνές Συνέδριο Προσχολικής Αγωγής.

Επιτρέψτε μου επίσης από το βήμα αυτό, να εκφράσω τις θερμές μας ευχαριστίες στους διακεκριμένους προσκεκλημένους εισηγητές του Συνεδρίου μας, οι οποίοι ταξίδεψαν από διάφορες χώρες της Ευρώπης και συγκεκριμένα από την Αγγλία, τη Γαλλία, τη Γερμανία, την Ιταλία, τη Φιλανδία, για να βρεθούν ανάμεσά μας και να μας προσφέρουν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους και να προσδώσουν ένα οικουμενικό χαρακτήρα στο συνέδριό μας

- Τον Καθηγητή Hans-Uwe Otto Του Πανεπιστημίου του Μπίλεφελντ
- Τον Καθηγητή Heinz Suenker του Πανεπιστημίου του Βούπερταλ
- Την Διευθύντρια της Σχολής της Κοινωνιολογίας του Πανεπιστημίου Σάρρευ του Ηνωμένου Βασιλείου κυρία Τζό Μόραν Έλλις
- Τον Καθηγητή Κλαούντιο Μπαράλντι του Πανεπιστημίου της Μοντένα και Ρέντζιο Εμίλια της Ιταλίας
- Την Καθηγήτρια Λένα Αλάνεν του Πανεπιστημίου Γιβάσκυλα Της Φιλανδίας
- Την Καθηγήτρια Πασκάλ Γκαρνιέ του Πανεπιστημίου των Παρισίων 13, της Γαλλίας
- Την Καθηγήτρια Ντόρις Μπούλερ Νίντερμπεργκερ του Πανεπιστημίου του Βούπερταλ, Γερμανίας
- Την Καθηγήτρια Ίσαμπελ Ντίμ του Πανεπιστημίου του Μπίλεφελντ, Γερμανίας
- Την Καθηγήτρια Σαρλότ Ρόονε, του Πανεπιστημίου του Βούπερταλ
- Την Καθηγήτρια Ευφημία Τάφα του Πανεπιστημίου Κρήτης

Επιτρέψτε μου, επίσης να ευχαριστήσω δημόσια το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων για τη φιλοξενία και την πολύπλευρη στήριξη. Μας διέθεσε δωρεάν αυτόν τον υπέροχο χώρο χωρίς τον οποίο δεν θα μπορούσαμε να υλοποιήσουμε συνέδριο. Το Ινστιτούτο

έρευνας του Πανεπιστημίου του Wuppertal και το Ίδρυμα Hans Boekler στη Γερμανία και το ΤΕΙ Ηπείρου, για τη συμμετοχή τους.

Να ευχαριστήσω, και προσωπικά τον Πρύτανη του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων κ.Τριαντάφυλλο Αλμπάνη καθώς και τον Αντιπρύτανη του Ιδρύματος κ. Γεώργιο Καψάλη για το διαρκές ενδιαφέρον που έδειξαν, προκειμένου να πραγματοποιηθεί το συγκεκριμένο Συνέδριο.

Να ευχαριστήσω τα μέλη της Γ.Σ. του Π.Τ.Ν και τον Πρόεδρό του κ. Βασίλειο Κούτρα που μας εμπιστεύθηκαν την υλοποίηση του 30υ Διεθνούς Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής.

Θερμές ευχαριστίες εκφράζουμε στα παιδιά και τις νηπιαγωγούς του πειραματικού του νηπιαγωγείου τη μουσικό - εκπαιδευτικό κ. Έφη Γκόλια και την ομάδα των φοιτητών, που αφιέρωσαν προσωπικό χρόνο προκειμένου να μας παρουσιάσουν τη μουσική εκδήλωση που θα δούμε σε λίγο.

Ευχαριστούμε θερμά, τη Διεύθυνση Δημοσίων σχέσεων του Πανεπιστημίου μας, τους διοικητικούς υπαλλήλους του Συνεδριακού κέντρου «Κ. Παπούλιας» και όλους τους φοιτητές μας, που συνέβαλαν στην οργάνωση του Συνεδρίου με κάθε τρόπο.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ στους Συντονιστές και τα μέλη της Οργανωτικής και Γραμματειακής υποστήριξης τον κ. Χαρίλαο Ζάραγκα Λέκτορα του Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, τις κ.κ Ελένη Καινούργιου και κ. Ευγενία Τόκη καθηγήτριες εφαρμογών του ΤΕΙ Ηπείρου, την εκπαιδευτικό και υποψήφια διδάκτορα κ. Χριστίνα Βάση, την εκπαιδευτικό και υποψήφια διδάκτορα κ. Ανέτα Πότση, τους εκπαιδευτικούς και τους φοιτητές του Τμήματός μας, για τη σημαντική βοήθεια που προσέφεραν, τον απεριόριστο χρόνο που διέθεσαν και τις εντατικές προσπάθειες που κατέβαλαν.

Να ευχαριστήσω όλα τα μέλη της Οργανωτικής Επιτροπής, για τις άοκνες προσπάθειες που υποβλήθηκαν, ιδιαίτερα τον κ. Δημήτριο Ράτσικα Αναπλ. Καθηγητή του Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων που φιλοτέχνησε την αφίσα του Συνεδρίου με δικό του έργο, αλλά και την έκθεση ζωγραφικής που οργάνωσε στο πλαίσιο του Συνεδρίου.

Ευχαριστώ, επίσης την κ. Νικολέτα Τσιτσανούδη Λέκτορα του Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, τον κ. Ιωάννη Φύκαρη Λέκτορα του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, τον κ. Θεόδωρο Θάνο Λέκτορα του Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων για τη βοήθεια και το χρόνο που διέθεσαν.

Ευχαριστώ την Πρόεδρο της Επιστημονικής Επιτροπής του Συνεδρίου μας, Επίκουρη Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων κ. Μαρία Σακελλαρίου, η οποία βοήθησε σημαντικά με τις πρωτοβουλίες και τις ιδέες της στη διαμόρφωση των προϋποθέσεων μιας σημαντικής επιστημονικής διοργάνωσης.

Ευχαριστώ επίσης και όλα τα μέλη της Επιστημονικής Επιτροπής για τη μελέτη, ταξινόμηση, επεξεργασία και έγκριση των εισηγήσεων που θα παρουσιαστούν στο συνέδριο.

Θα μου επιτρέψετε να ευχαριστήσω τους δύο συμπροέδρους του συνεδρίου τον αγαπητό συνάδελφο Κ. Δήμα καθηγητή του ΤΕΙ Ηπείρου και ιδιαίτερα τον εκλεκτό φίλο και συνάδελφο καθηγητή του Πανεπιστημίου του Wuppertal κ. Heinz Suenker,

συνδιοργανωτή του Συνεδρίου, για τις οργανωτικές προσπάθειες που κατέβαλε τόσο για την υλοποίηση του συνεδρίου όσο και με τους συναδέλφους εισηγητές από τα πανεπιστήμια του εξωτερικού. Του εκφράζω την ευγνωμοσύνη μου γιατί καθόλη την διάρκεια της διοργάνωσης του Συνεδρίου η βοήθειά του ήταν απεριόριστη.

Ευχαριστώ τους χορηγούς του Συνεδρίου για την οικονομική τους στήριξη. Ευχαριστώ τα Μ.Μ.Ε. που πρόβαλαν τη διοργάνωση του συνεδρίου μας και ενημέρωσαν σχετικά το κοινό.

Ευχαριστώ, τέλος, εγκάρδια όλους εσάς τους συνέδρους, που ανταποκριθήκατε στην πρόσκλησή μας και ήρθατε στα Γιάννενα από όλα τα μέρη της Ελλάδας, αλλά και της Ευρώπης, να συμμετάσχετε στις εργασίες του συνεδρίου μας.

Σας εύχομαι να έχετε αποδοτική και ευχάριστη διαμονή.

Σπύρος Χ. Πανταζής
*Ομότιμος Καθηγητής Του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*
*Πρόεδρος της Οργανωτικής Επιτροπής του Συνεδρίου*

# Προβλήματα στην εκπαίδευση και προτάσεις αλλαγών, μέσα από τις συλλογές διηγημάτων της Έλλης Αλεξίου: «Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή» και «Υπολείμματα επαγγέλματος»

# Problems in education and proposals for changes, through short-stories collections by Elli Alexiou: "Taugh struggles for short life" and "Remains of profession"

**Καπραβέλου Αλεξία**
*M.Ed., Υπ. Διδάκτωρ Παντείου Πανεπιστημίου*

**Εισαγωγή**

Στόχος του παρόντος άρθρου είναι να καταδειχθεί πώς η συγγραφέας και εκπαιδευτικός Έλλη Αλεξίου εκθέτει στα έργα της σχολικά προβλήματα και ποιες προτάσεις εκπαιδευτικών αλλαγών διατυπώνει.

Στη συλλογή διηγημάτων Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή, η συγγραφέας πραγματεύεται ακριβώς τη δυστυχία, τα όνειρα και τους σκληρούς αγώνες των ανθρώπων για να κατακτήσουν μια μικρή ζωή (Καραντώνης, 1979: 133-134). Ήρωες στη συγκινητική αυτή συλλογή είναι παιδιά του Δημοτικού σχολείου, που φέρουν την οικογενειακή δυστυχία (Πολίτης, 1931/1988: 10) και η συγγραφέας «στάθηκε δίπλα στην παιδική ψυχή με γνώση και μ' αγάπη» (Πολίτης, 1931/1988: 9). Ξεχωρίζουν οι παιδικοί ήρωες Φραντζέσκος, από μη προνομιούχο οικονομικό περιβάλλον, και Στάσα, από μη προνομιούχο γεωγραφικό περιβάλλον. Ο Φραντζέσκος, στο ομώνυμο διήγημα, πηγαίνει στο σχολείο θηλέων με τη μεγαλύτερη αδερφούλα του, γιατί η μητέρα τους ξενοπλένει και δεν έχει πού να τον αφήσει. Το παιδί συγκινεί με τις σκανταλιές και την αφέλειά του αλλά και με τη φτώχεια του (Πολίτης, 1931/1988: 10-12). Η Στάσα «αγνοεί τα σύνεργα του αστικού πολιτισμού» (ξύστρα, γόμα), αλλά ως χωριατόπουλο ξέρει καλά το αλώνι, το δρεπάνι, το αλέτρι, που τα άλλα παιδιά αγνοούν. Δεν γνωρίζει την προσποιητή ευγένεια, μιλά τραχιά και με αυθεντικότητα. Το θρανίο την περιορίζει αφόρητα, μια και είναι μεγαλωμένη στο ύπαιθρο, και απλώνει τα μέλη της (Πολίτης, 1931/1988: 13-14).

Η συλλογή διηγημάτων Υπολείμματα επαγγέλματος επικεντρώνεται στα προβλήματα του εκπαιδευτικού από το επάγγελμά του, αλλά και στα προβλήματα των μαθητών, που προκύπτουν από τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ όλων των συντελεστών της εκπαίδευσης. Έτσι, επιλέχθηκαν οι δύο συλλογές, που αλληλοσυμπληρώνονται, για να αποδειχθεί ο πολυπαραγοντικός χαρακτήρας των ανισοτήτων στην εκπαίδευση, με έμφαση στις ταξικές-οικονομικές ανισότητες, αλλά και με την καθοριστική επενέργεια των γεωγραφικών ανισοτήτων και της επιβολής του αστικού πολιτισμού, καθώς και με την επίδραση ποικίλων σχέσεων κυριαρχίας στη σχολική επικοινωνία.

**Μέθοδος και αποτελέσματα**

Μελετήθηκαν οι δύο συλλογές διηγημάτων της Έλλης Αλεξίου, Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή και Υπολείμματα επαγγέλματος και έγινε ανάλυση περιεχομένου στα διηγήματα που περιέχονται στις συλλογές αυτές. Η μελέτη του έργου της οδηγεί στα παρακάτω αποτελέσματα, ταξινομημένα σε θεματικές κατηγορίες.

**Το σχολείο ως αρωγός των υλικών αναγκών και της επαγγελματικής ανάπτυξης**

Στο διήγημα Ο Φραντζέσκος, ο ομώνυμος μικρός ήρωας κάθεται στην ίδια τάξη με την αδερφή του «μόνο και μόνο για να μη γυρίζει στους δρόμους», μια και η φτωχή χήρα μάνα του ξενοπλένει. Όταν δεν κάνει αταξίες, κοιμάται στο θρανίο φορώντας το σκούφο του. Συμμετέχει με ενθουσιασμό στην εν χορώ εμπέδωση του μαθήματος, στη γραφή πάνω στην πλάκα, στην ωδική, στην ιχνογραφία, στην αριθμητική, όπου μάλιστα, αντί να μετρά και να συγκρίνει τα φασόλια του, φτιάχνει μ' αυτά κατασκευές. Έχει ενσωματωθεί στο μαθητικό δυναμικό της τάξης, και μάλιστα ενδιαφέρεται για τη διευκρίνιση των οδηγιών του μαθήματος. Η δασκάλα χαρίζει ένα κομμάτι ύφασμα στο καθένα από τα τρία φτωχότερα παιδιά της τάξης, μεταξύ των οποίων είναι ο Φραντζέσκος. Η διευθύντρια αντιδρά, γιατί η δασκάλα έδωσε από τη Σχολική Επιτροπή το λινό σε άτομο μη εγγεγραμμένο στον κατάλογο του σχολείου, και μάλιστα άρρενα σε σχολείο θηλέων. Έτσι, το παιδί απομακρύνεται από το σχολείο και πεθαίνει από ιλαρά αβοήθητο, σφιχταγκαλιάζοντας το πανί του (Αλεξίου, 1923/1988: 23-33). Οι ιδέες στο διήγημα θα φαίνονταν απαρχαιωμένες, αν δεν αναβίωνε 'αναπάντεχα' (όμως αναμενόμενο για τους οικονομολόγους που μελετούν τα κύματα ανάπτυξης-ύφεσης της καπιταλιστικής οικονομίας) το πρόβλημα του υποσιτισμού στα σχολεία, από το 2011, ογδόντα οκτώ έτη μετά τη συγγραφή του διηγήματος!

Ως προς τη διδασκαλία, η Αλεξίου στο ίδιο διήγημα προτείνει, αντί της αφηγηματικής διδασκαλίας, την οποία περιφρονεί, την πολυαισθητηριακή διδασκαλία, ακόμα και την εν χορώ επανάληψη της διδαχθείσης ύλης για πολύ μικρά παιδιά, για την τελική εμπέδωση του μαθήματος στο τέλος της διδακτικής ώρας, ενώ δεν αρνείται την καταβολή πνευματικού μόχθου και διδακτικών τεχνικών για τη διδασκαλία μαθημάτων, όπως το μάθημα της ελληνικής γλώσσας (Αλεξίου, 1923/1988: 25-26). Συμπερασματικά, η συγγραφέας ασκεί δριμύ κατηγορώ στην επίσημη διδακτική που δεν ευνοεί τη βιωματική, πολυαισθητηριακή μάθηση, και στην ανάλγητη σχολική διοίκηση, που προσηλώνεται στην τυπολατρία και αδιαφορεί για τις ανάγκες των φτωχών οικογενειών.

Στο διήγημα Η Βαγγελίτσα, η λογοτέχνις διατρανώνει ότι κάθε παιδί διαθέτει δεξιότητες (την ίδια ιδέα συναντούμε και στο διήγημα Βαθμιαία απογύμνωση) που πρέπει να εντοπισθούν από τον εκπαιδευτικό, ώστε το παιδί, με την οικογενειακή υποστήριξη, να τις αξιοποιήσει και να προοδεύσει. Η συγγραφέας προκρίνει τον αγώνα του φτωχού ανθρώπου να αναγνωρισθεί και να βελτιώσει τη ζωή του, ενάντια στη μοιρολατρία, στον κοινωνικό συντηρητισμό και στιγματισμό. Παρομοίως στο Ιμπέριαλ Κολλέγκι εκφράζεται η αισιοδοξία ότι η εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει το εφαλτήριο κοινωνικής ανόδου, ενώ στο διήγημα Τα καημένα τα συμβόλαια παρατηρείται ότι η εκπαίδευση για την αστική τάξη στοχεύει στο κοινωνικό κύρος.

Αναλυτικά, στο διήγημα Η Βαγγελίτσα κάθε παιδί προβάλλεται με το δικό του χάρισμα: με το δικό του σωματότυπο, την ομορφιά και τα νιάτα, το ταλέντο στην αφήγηση, το θάρρος ή την ντροπαλότητα κλπ. Η Βαγγελίτσα είναι ένα συνεσταλμένο, νωθρό παιδί, αργοκίνητο στη γυμναστική, αδέξιο στο παιχνίδι, ανεπίδεκτο μαθήσεως στην αριθμητική. Η δασκάλα όμως ανακαλύπτει τυχαία ότι έχει ωραία φωνή στο τραγούδι, την ενθαρρύνει, και οι συμμαθητές της την αποδέχονται. Έτσι, το κορίτσι αρχίζει να ενδιαφέρεται περισσότερο για το σχολείο, να σημειώνει καλύτερες επιδόσεις και να ευχαριστεί περισσότερο τη φτωχή μητέρα της. Η μητέρα όμως αντιδρά στην πρόταση της δασκάλας ν' ασχοληθεί η μικρή με το τραγούδι. Μετά από χρόνια, η δασκάλα μαθαίνει για τη σχολική αποτυχία της μικρής, τη φυγή της από το σχολείο, την πρώιμη είσοδό της στη χειρωνακτική εργασία, ενώ η μάνα μοιρολατρικά αποδίδει την κακοτυχία στο Θεό (Αλεξίου, 1931/1988α: 37-48).

Μέσα από το διήγημα Η Βαγγελίτσα λοιπόν παρουσιάζονται οι παιδαγωγικές θέσεις της συγγραφέως:

**1)** Η μάθηση δεν αποκτάται με κανόνες αλλά με παραδείγματα από την καθημερινή ζωή. Το αφηρημένο μπορεί να γίνει κατανοητό μέσα από το συγκεκριμένο (Αλεξίου, 1931/1988α: 40-41, 43. Βλ. και Hadar, 2009. Kangas, 2010).

**2)** Ο μαθητής με προβλήματα μάθησης στιγματίζεται και απομονώνεται από τους συμμαθητές του, αλλά αναδεικνύεται και προκαλεί το σεβασμό τους, αν εντοπισθεί η κλίση του σε έναν τομέα. Κατ' αναλογία, ο μαθητής με ανεπάρκεια στη επίδοση πληγώνεται όταν βλέπει το δάσκαλό του κατάκοπο, αγανακτισμένο και απογοητευμένο από εκείνον, και τους συμμαθητές του να τον περιγελούν ή να στρέφονται εναντίον του για να κολακέψουν τον δάσκαλο. Αντιθέτως, η αναγνώριση ωθεί σε αύξηση του ενδιαφέροντος για μάθηση και σε βελτίωση της σχολικής επίδοσης, επομένως στη δημιουργία πιο αρμονικών σχέσεων στο σχολείο και στο σπίτι (Αλεξίου, 1931/1988α: 44-45).

**3)** Ο μαθητής πρέπει να καλλιεργεί το φυσικό του ταλέντο, σε αντίθεση με ό,τι συνήθως συμβαίνει, δηλαδή συντηρητικοί ή φτωχοί γονείς φιλοδοξούν για τα παιδιά τους να ασκήσουν ένα επάγγελμα με εξασφάλιση και τα αποτρέπουν από τις Καλές Τέχνες, που δεν έχουν καλή φήμη. Έτσι, παρεμβαίνουν στην πορεία ζωής του παιδιού και το αποκόπτουν από τη φυσική του κλίση και το όνειρο ζωής του. Αυτό μπορεί να έχει ολέθριες επιπτώσεις στην εξέλιξη του παιδιού και στην ψυχική του υγεία (Αλεξίου, 1931/1988α: 46-48).

Στη Βαθμιαία απογύμνωση η συγγραφέας επανέρχεται, για να τονίσει και πάλι ότι κάθε μαθητής έχει τη δική του προσωπικότητα, παρόλο που δεν έχει ολοκληρωμένη ανάπτυξη και πείρα ζωής. Ένα από τα χαρίσματα που θα αναπτύξει το παιδί αργότερα για να γίνει επιτυχημένο μέλος της κοινωνίας, μπορεί να είναι, για παράδειγμα, η δυνατή μνήμη (Αλεξίου, 1938/1978β: 59). Επιπλέον, στο Ιμπέριαλ Κολλέγκι, η συγγραφέας υποστηρίζει ότι ουσιαστική είναι η συμβολή της οικογένειας στη μορφωτική ανέλιξη των παιδιών. Ο άνθρωπος μπορεί να καταβάλει μεγάλες προσπάθειες για να μορφωθεί και να επιτύχει το στόχο του, ακόμα κι αν είναι παράλληλα εργαζόμενος. Η ανανέωση των γνώσεων σε μια ειδικότητα και η γλωσσομάθεια είναι συστατικά στοιχεία της διά βίου εκπαίδευσης. Αν και τα τυπικά προσόντα δεν ταυτίζονται με τα ουσιαστικά και καταργούνται στην πράξη από τις προσλήψεις μέσω γνωριμιών, εντούτοις, αν ο μη προνομιούχος άνθρωπος κατέχει και τυπικά και ουσιαστικά προσόντα, αισθάνεται ασφάλεια και πληρότητα (Αλεξίου, 1938/1978στ: 122-127. Βλ. και Megahed & Ginsburg, 2009. Morton, 2009), σε αντίθεση με τον αστό νέο, που δεν έχει ανάγκη να σπουδάσει για βιοποριστικούς λόγους αλλά για λόγους γοήτρου, όπως φαίνεται στο διήγημα Τα καημένα τα συμβόλαια (Αλεξίου, 1938/1978θ: 130).

**Αντιφάσεις στο ρόλο του εκπαιδευτικού – προτάσεις αλλαγών**

Στο διήγημα Τα τρία αδέρφια, η συγγραφέας αναφέρεται στην επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών (όπως και στο Dégradés) αλλά και στη χαρά τους όταν συμμετέχουν στα παιχνίδια των παιδιών, καθώς και στη συναισθηματική απώλεια των παιδιών όταν ο δάσκαλός τους αλλάζει σχολείο. Στο διήγημα Βαθμιαία απογύμνωση η Αλεξίου καλεί τους εκπαιδευτικούς να γίνουν εμψυχωτές και οραματιστές για τους μαθητές τους, προβάλλοντας θετικά πρότυπα. Στο διήγημα Στο πέρασμα του καιρού παρουσιάζει τους ψυχολογικούς παράγοντες που ωθούν τον εκπαιδευτικό να συμπαθεί κάποια παιδιά περισσότερο, και στο διήγημα Η ιστορία του Δημητράκη προβάλλονται οι ευαίσθητοι εκπαιδευτικοί που κρίνονται άξιοι της εμπιστοσύνης των

μαθητών. Δεν λείπει όμως η αντιφατικότητα στις κοινωνικές αναπαραστάσεις του εκπαιδευτικού, μια και στο διήγημα Η θεία Καλλιτεχνία ο εκπαιδευτικός είναι συμπαραστάτης στην ανάγκη, στο διήγημα Υπολείμματα Επαγγέλματος ευσυνείδητος μεταδότης γνώσεων χωρίς ταξικές διακρίσεις, αλλά στο διήγημα Διαδρομές και ήχοι ο εκπαιδευτικός εμπνέει φόβο, επειδή αναθέτει ανιαρές και επίπονες εργασίες στους μαθητές και επειδή διορθώνει τα λάθη τους, κοκκινίζοντας τα γραπτά αθώα πρωτόλειά τους.

Συγκεκριμένα, στο Dégradés προβάλλεται το ψυχοφθόρο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, καθώς η δυσανασχέτηση από το στενό και αποπνικτικό γραφείο και για τις ανεπαρκείς καρέκλες του γραφείου και η επαγγελματική εξάντληση οδηγεί στην εξουθένωση, που εκδηλώνεται με υπερκόπωση, ονειροπόληση σε φυσικά τοπία και σταδιακή μετάβαση από την ευεξία και το κέφι στη γκρίνια (Αλεξίου, 1938/1978δ: 29-32. Βλ. και Iwanicki, 1983. Hylton, 1989. Bibou-Nakou et al., 1999. Tatar & Yahav, 1999. Hastings & Bham, 2003. Goddard et al., 2006. Bas, 2011). Στο διήγημα Υπολείμματα Επαγγέλματος μνημονεύεται η συντήρηση χειρογράφων και η αρχειοθέτηση ως οι αγαπημένες ενασχολήσεις των εκπαιδευτικών (Αλεξίου, 1938/1978ι: 120). Στο διήγημα Η Φρόσω γίνεται αναφορά στο στρες του πρωτοδιόριστου εκπαιδευτικού (Αλεξίου, 1931/1988ε: 97-98. Βλ. και Fimian & Blanton, 1987).

Σε πολλά διηγήματα αναφέρονται ειδικά προβλήματα των διδασκόντων. Έτσι, στο διήγημα Κενές ώρες θίγονται τα προσωπικά προβλήματα των εκπαιδευτικών: μια καθηγήτρια με τάσεις αυτοκτονίας, ένας καθηγητής που νιώθει τύψεις για την αρρώστια της γυναίκας του, μιλάει και κλαίει μόνος του και αποφεύγει τη συμμετοχή σε συγκεντρώσεις και ειδικές εκδηλώσεις του συλλόγου καθηγητών (Αλεξίου, 1938/1978η: 11-19). Στα Αόρατα επιτελεία οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν προβλήματα, όπως ότι οι ηλικιωμένοι διδάσκουν αντί να συνταξιοδοτούνται, όταν μάλιστα έχουν προβλήματα υγείας, ότι οι έκτακτες συνεδριάσεις του συλλόγου κοστίζουν στους καθηγητές να μεταβούν στο γραφείο του σχολείου και είναι ανούσιες, ότι ο επιθεωρητής ελέγχει τη συμπεριφορά και επίδοση του εκπαιδευτικού (Αλεξίου, 1938/1978α: 45, 49-50). Αλλά και μέρος της τοπικής κοινωνίας παρακολουθεί με περιέργεια και σχολιάζει την προσωπική ζωή του εκπαιδευτικού, αλλά και τον/την προξενεύει, υπολογίζοντας την οικονομική του κατάσταση, την κοινωνική θέση της οικογένειάς του, την επαγγελματική του υπόσταση και την εξωτερική εμφάνιση, όπως καταγράφεται στο διήγημα Βαθμιαία απογύμνωση (Αλεξίου, 1938/1978β: 56-58).

Στο διήγημα Τα τρία αδέρφια αναφέρονται χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού επαγγέλματος: οι εκπαιδευτικοί α) οδηγούνται συχνά σε καταστάσεις εκνευρισμού λόγω της φύσης της δουλειάς τους και χρειάζονται κάποιες ώρες ανάπαυλας, β) προεκτείνουν τα γονεϊκά πρότυπα, καθώς συμμετέχουν με χαρά στα παιχνίδια των παιδιών και, όταν αποχωρούν από το συγκεκριμένο σχολείο, αποχωρίζονται τους μαθητές τους, που βιώνουν την απώλεια των δασκάλων τους (Αλεξίου, 1931/1988η: 53-58). Στο διήγημα Στο πέρασμα του καιρού η συγγραφέας διαπιστώνει ότι ο εκπαιδευτικός συμπαθεί κάποια παιδιά, περισσότερο από άλλα, όπως ένας γονιός είναι δίκαιος με τα παιδιά του αλλά έχει ‘αδυναμία’ σε ένα από αυτά. Οι προτιμήσεις του εκπαιδευτικού δεν έχουν ως κριτήριο την επιμέλεια ή την πειθαρχία αλλά κάποια στοιχεία της προσωπικότητας του παιδιού (Αλεξίου, 1931/1988στ: 193-194).

Η ιδανική εικόνα του εκπαιδευτικού εμφανίζεται σε μερικά διηγήματα. Έτσι, στο διήγημα Η ιστορία του Δημητράκη τονίζεται ότι μερικοί μαθητές εμπιστεύονται τα προσωπικά τους προβλήματα σε δασκάλους με ευαισθησία (Αλεξίου, 1931/1988γ: 81). Στο διήγημα Η θεία Καλλιτεχνία ο δάσκαλος, εκτός από το υπηρεσιακό του καθήκον, ενδιαφέρεται για το

συνάνθρωπό του και παρέχει βοήθεια σε περιπτώσεις ανάγκης (Αλεξίου, 1938/1978ε: 79-80). Παρομοίως, στο διήγημα Υπολείμματα Επαγγέλματος ο εκπαιδευτικός, μέσα και έξω από την τάξη, όπου βρεθεί, επιθυμεί να διαφωτίζει, να μεταδίδει με ενθουσιασμό τις γνώσεις του στα παιδιά, ανεξαρτήτως οικονομικής-κοινωνικής-μορφωτικής προέλευσης (Αλεξίου, 1938/1978ι: 119-120). Στο διήγημα Βαθμιαία απογύμνωση ο δάσκαλος είναι ο εμπνευστής-εμψυχωτής, που παρουσιάζει τις γνώσεις του με ζήλο, παραστατικότητα, αφοσίωση στην επιστήμη, προβάλλοντας θετικά πρότυπα. Αστειεύεται διακριτικά, χαριτωμένα, και ασκώντας συμβουλευτική (Αλεξίου, 1938/1978β: 59-63).

Ωστόσο, η θετική κοινωνική αναπαράσταση του εκπαιδευτικού αλλάζει στο Διαδρομές και ήχοι, καθώς η εικόνα του εκπαιδευτικού συνίσταται στο κόκκινο μολύβι που διορθώνει τα λάθη, στη διδασκαλία της γραμματικής, στην εύρεση και αποσαφήνιση του λεξιλογίου – μια ανιαρή εργασία που ανατίθεται στους μαθητές (Αλεξίου, 1938/1978γ: 20, 27). Στο διήγημα Βαθμιαία απογύμνωση οι μαθητές ενδιαφέρονται να μάθουν πληροφορίες για τις παιδαγωγικές αρχές του νεοφερμένου καθηγητή, για να προσαρμοστούν ανάλογα, δηλαδή αν είναι τιμωρητικός, αν χαμογελά, αν είναι επιεικής στη βαθμολογία (Αλεξίου, 1938/1978β: 54-55. Βλ. και Noushad, 2008). Μάλιστα, στο διήγημα Βαθμιαία απογύμνωση φαίνονται οι συνέπειες αυτής της άνισης και υποκριτικής σχέσης, καθώς η συγγραφέας υποστηρίζει ότι, ακόμα κι αν τα παιδιά ακούνε το δάσκαλο πειθαρχώντας, αυτό δεν σημαίνει ότι ενδιαφέρονται πραγματικά για τη μάθηση, αλλά αδιαφορούν (Αλεξίου, 1938/1978β: 60-63).

**Διαπροσωπικές σχέσεις, εξειδικευμένα προγράμματα και σχολικό περιβάλλον**

Στο διήγημα Κενές ώρες θίγονται οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, που είναι από φαινομενικά οικείες έως και αδιάφορες (Αλεξίου, 1938/1978η: 11-19). Παρομοίως στο Dégradés γίνεται λόγος για τις ανούσιες, ακόμα και αλαζονικές, συζητήσεις μεταξύ εκπαιδευτικών: οικογενειακά προβλήματα, πώς έχασαν στα χαρτιά, καύχημα για τις επιδόσεις των παιδιών τους (με πολλά στοιχεία υπερβολής), διαφήμιση εκπαιδευτικών περιοδικών για εύρεση συνδρομητών, πώς νιώθουν στην τάξη τις τελευταίες ώρες του σχολικού προγράμματος. Κυρίως γίνεται μονόλογος στο γραφείο διδασκόντων παρά διάλογος και επικοινωνία (Αλεξίου, 1938/1978δ: 29-31). Στο Αόρατα Επιτελεία αποκαλύπτεται ο συντηρητισμός, η τυπολατρία, η αναλγησία και εχθρότητα των εκπαιδευτικών στελεχών και διδασκόντων προς συναδέλφους τους και προς μαθητές: α) υπάρχουν φαινόμενα κακών σχέσεων μεταξύ καθηγητών, ακόμα και μέσω της μη λεκτικής επικοινωνίας, β) σπάνια υπάρχουν καθηγητές με ιδανικά και διάθεση προσφοράς, που δανείζουν χρήματα ή βιβλία σε φτωχούς μαθητές, γ) οι μαθητές κατηγορούνται και απειλούνται με τιμωρία για μικρο-αταξίες που δεν θίγουν κανέναν, π.χ. γιατί μια μαθήτρια φωτογραφήθηκε στην εκδρομή με αγορίστικο πηλίκιο (στην εποχή της συγγραφέως τα παιδιά φορούσαν στολές) και τσιγάρο στο στόμα, και αυτοί που εισηγούνται την τιμωρία των παιδιών είναι εκπαιδευτικοί συντηρητικοί και λάτρεις 'του νόμου και της τάξης' (Αλεξίου, 1938/1978α: 49-53. Βλ. και Hempel-Jorgensen, 2009. Kim et al., 2009).

Στο διήγημα Η Θοδώρα επισημαίνεται η ανάγκη να προσφέρει η οικογένεια και το σχολείο συναισθηματική υποστήριξη στο παιδί, καθώς και αρχές σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης για την πρόληψη της παιδικής κακοποίησης (Αλεξίου, 1931/1988β: 120-121. Βλ. και Nickerson & Spears, 2007). Στο διήγημα Η Μερόπη σκιαγραφείται η συμπεριφορά του κακομαθημένου παιδιού, που αντανακλά την κοινωνική δυσαρμονία, δηλαδή που αυθαδιάζει στην οικογένειά του, ταπεινώνει τους γύρω του, φορά ακριβά ρούχα, κοροϊδεύει τα φτωχοντυμένα παιδιά, είναι

οχληρό προς τον εκπαιδευτικό, δεν καταδέχεται να ζητήσει βοήθεια, δίνει διαταγές για να το υπηρετούν κάποιοι πρόθυμοι συμμαθητές του, επιτίθεται σε συμμαθητές που κάνουν κάτι γι' αυτό χωρίς την άδειά του. Δεν έχει πραγματικούς φίλους και συχνά η συμπεριφορά του αποτελεί αντίδραση στην έλλειψη ισορροπίας που υπάρχει στον κόσμο (Αλεξίου, 1931/1988δ: 107-110. Βλ. και Henricsson & Rydell, 2004. Leadbeater et al., 2006).

Στα διηγήματα Τα μάτια της Γιαννούλας (Αλεξίου, 1931/1988ζ: 141-150) και Αμαρτίαι Γονέων δίδεται έμφαση στην αναγκαιότητα υλοποίησης προγραμμάτων ειδικής αγωγής: οι μαθητές με παραμόρφωση ή αναπηρία ή παροξυσμούς χρήζουν ιατρικής παρακολούθησης και οικογενειακής στήριξης. Δάσκαλοι και μαθητές οφείλουν να δείξουν κατανόηση για τα προβλήματά τους και το σχολείο χρειάζεται να εμπιστευτεί αυτά τα παιδιά, γιατί τις περισσότερες φορές έχουν μεγάλες ικανότητες, π.χ. χωρική ευφυΐα, ψυχραιμία σε καταστάσεις που προκαλούν πανικό, διαχείριση προβλημάτων με ευαισθησία, παροχή ουσιαστικής βοήθειας σε συμμαθητές τους (Αλεξίου, 1931/1988θ: 153-160). Στο διήγημα Στο πέρασμα του καιρού η συγγραφέας εύστοχα παρατηρεί ότι οι μαθητές συχνά φέρονται σκληρά απέναντι σε άλλα παιδιά με ιδιαιτερότητες (Αλεξίου, 1931/1988στ: 197).

Στο διήγημα …Και σωθήκαμε… εξετάζονται τα προβλήματα στην εκπαίδευση ενηλίκων. Η διδασκαλία σε ενήλικους εργαζόμενους έχει τις ιδιαιτερότητές της, καθώς οι μαθητές αυτοί είναι απασχολημένοι με τις υποχρεώσεις τους, έχουν ελάχιστο χρόνο για διάβασμα, τόσο ώστε απλώς να μπορούν να προβιβάζονται, ενδιαφέρονται για τις οικονομικές τους ανάγκες, τη διαμονή και την εξασφάλιση των ειδών πρώτης ανάγκης. Οι περισσότεροι είναι κατάκοποι από τη δουλειά, με εμφανή τα σημάδια της χειρωνακτικής εργασίας. Προέρχονται από φτωχές οικογένειες, τις οποίες συνήθως στηρίζουν λόγω της ύπαρξης κάποιου ασθενούς στο νοικοκυριό. Λόγω των εργασιακών τους υποχρεώσεων κάνουν και απουσίες από το σχολείο ή καθυστερούν, γιατί αποφεύγουν να ξοδέψουν χρησιμοποιώντας κάποιο μέσο μεταφοράς και πηγαίνουν στο σχολείο με τα πόδια. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να δείχνουν κατανόηση για τα προβλήματα των εργαζόμενων μαθητών και να τους βοηθούν, ιδιαίτερα όταν αυτοί πάθουν κάποιο εργατικό ατύχημα (Αλεξίου, 1938/1978ζ: 36-41).

Στο διήγημα Στο πέρασμα του καιρού η Έλλη Αλεξίου επισημαίνει ότι η τάξη ομορφαίνει με το χαριτωμένο χαρακτήρα μερικών παιδιών, με την αφέλεια και δοτικότητά τους, τον αυθορμητισμό και ενθουσιασμό τους, την ευαισθησία τους (Αλεξίου, 1931/1988στ: 199-201). Στο διήγημα Η Φρόσω καταδεικνύει ότι τα σχολεία ομορφαίνουν από τη μαθητική παρουσία και μοιάζουν τρομακτικά όταν είναι έρημα, ενώ στη σχολική αυλή είναι απαραίτητη η παρουσία της φύσης, για να αποκτούν τα παιδιά ψυχική ισορροπία (Αλεξίου, 1931/1988ε: 99-100). Στο διήγημα …Και σωθήκαμε… η συγγραφέας πρεσβεύει ότι το σχολείο συνθλίβει την προσωπικότητα με την ακινησία και με το καθημερινό επαναλαμβανόμενο εθιμοτυπικό, με την «εικόνα που δίνουνε οι μαθητές καθισμένοι στα θρανία, κολλητά ο ένας τον άλλο, με τρόπο κάθε μέρα ίδιο και στερεότυπο» (Αλεξίου, 1938/1978ζ: 36).

**Συμπεράσματα**

Οι δύο συλλογές διηγημάτων της συγγραφέως συνοψίζουν τις παιδαγωγικές της θέσεις, αναφορικά με εκπαιδευτικά προβλήματα, καθώς και προτάσεις αλλαγών. Μολονότι τα έργα της αυτά γράφτηκαν 75-90 έτη πριν από το σήμερα, απηχούν τα πάγια προβλήματα της εκπαίδευσης στα συστήματα ανισότητας: α) ταξική εκπαίδευση, δηλαδή δαπανηρή, εχθρική και ανούσια για τους φτωχούς, τεχνοκρατική για την παραγωγή υποταγμένου εργατικού δυναμικού

και που προάγει τον ανταγωνισμό, β) αυταρχική εκπαίδευση, δηλαδή υπαγορευμένη από την κρατική εξουσία, που ενισχύει τον ατομισμό και που καλλιεργεί προσωπικότητες αυταρχικές ή υποταγμένες, μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, γ) εκπαίδευση χωρίς κοινωνική μέριμνα που θα στόχευε στην κατάκτηση υψηλής ποιότητας ζωής, στην καλλιέργεια ελεύθερων προσωπικοτήτων, στην ισότητα-αλληλεγγύη-χειραφέτηση, δ) σχολείο που εγκλωβίζει και ακινητοποιεί το σώμα, την κρίση και τη φαντασία.

Έτσι, η Έλλη Αλεξίου στηλιτεύει την κατάσταση, στην οποία έχει περιέλθει ο σχολικός θεσμός και οι αποδέκτες του, και προτείνει:

**1.** συνδρομή του σχολείου στις φτωχές οικογένειες, με υλικές παροχές, παιδιατρική παρακολούθηση, βρεφονηπιακή φροντίδα, μετάδοση γνώσεων χωρίς διακρίσεις, διευκόλυνση στις σπουδές,

**2.** ποικίλα μαθήματα και δημιουργικά εργαστήρια,

**3.** απεμπλοκή από την ανούσια γνώση (άνωθεν δεδομένη και αποκομμένη από την πραγματικότητα), κατάργηση της αποστήθισης, ελεύθερη, βιωματική, πολυαισθητηριακή μάθηση με δραστηριότητες,

**4.** ενθάρρυνση όλων των παιδιών να αναδείξουν τις ικανότητές τους, προς αποφυγή της υποτίμησής τους, ουσιαστικός επαγγελματικός προσανατολισμός και αξιοποίηση των προτιμήσεων, ενδιαφερόντων, κλίσεων, ταλέντων,

**5.** απαλλαγή από συντηρητικές αγκυλώσεις και προκαταλήψεις ως προς τον επαγγελματικό προσανατολισμό των κοριτσιών,

**6.** παροχή ευκαιριών για διά βίου μάθηση και επαγγελματική βελτίωση,

**7.** αποθάρρυνση του ανταγωνισμού στο σχολείο, που φέρνει την υποκρισία, κολακεία και περιθωριοποίηση, και προαγωγή της συνεργασίας,

**8.** ο δάσκαλος ως λειτουργός και οραματιστής στην κοινωνία και ως αξιόπιστος συνεργάτης των παιδιών, όχι σχολαστικός κριτής και τιμωρός τους,

**9.** αλληλοσεβασμός και αλληλοβοήθεια μεταξύ όλων των παραγόντων της εκπαίδευσης, χωρίς αυταρχικούς ελέγχους, μικρότητες ή αδιαφορία,

**10.** πρόληψη προβλημάτων των νέων, με ενημέρωση που ωφελεί και απελευθερώνει, και συναισθηματική υποστήριξη,

**11.** αντιρατσιστική εκπαίδευση και δημοκρατία στο σχολείο, χωρίς την παιδαγωγική του συντηρητισμού και της τιμωρίας,

**12.** ευχάριστο και άνετο σχολικό περιβάλλον για την αποφυγή του στρες.

**Πηγές**

**Αλεξίου, Έλλη** (1923 1η δημοσ./1931 εκδ./19884). Ο Φραντζέσκος. Στο: Έλλη Αλεξίου, Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή. Διηγήματα. Αθήνα: Καστανιώτης.

**Αλεξίου, Έλλη** (1931/19884α). Η Βαγγελίτσα. Στο: Έλλη Αλεξίου, Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή. Διηγήματα. Αθήνα: Καστανιώτης.

**Αλεξίου, Έλλη** (1931/19884β). Η Θοδώρα. Στο: Έλλη Αλεξίου, Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή. Διηγήματα. Αθήνα: Καστανιώτης.

**Αλεξίου, Έλλη** (1931/19884γ). Η ιστορία του Δημητράκη. Στο: Έλλη Αλεξίου, Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή. Διηγήματα. Αθήνα: Καστανιώτης.

**Αλεξίου, Έλλη** (1931/19884δ). Η Μερόπη. Στο: Έλλη Αλεξίου, Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή. Διηγήματα. Αθήνα: Καστανιώτης.

**Αλεξίου, Έλλη** (1931/19884ε). Η Φρόσω. Στο: Έλλη Αλεξίου, Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή. Διηγήματα. Αθήνα: Καστανιώτης.

**Αλεξίου, Έλλη** (1931/19884στ). Στο πέρασμα του καιρού. Στο: Έλλη Αλεξίου, Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή. Διηγήματα. Αθήνα: Καστανιώτης.

**Αλεξίου, Έλλη** (1931/19884ζ). Τα μάτια της Γιαννούλας. Στο: Έλλη Αλεξίου, Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή. Διηγήματα. Αθήνα: Καστανιώτης.

**Αλεξίου, Έλλη** (1931/19884η). Τα τρία αδέρφια. Στο: Έλλη Αλεξίου, Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή. Διηγήματα. Αθήνα: Καστανιώτης.

**Αλεξίου, Έλλη** (1931/19884θ). Αμαρτίαι γονέων. Στο: Έλλη Αλεξίου, Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή. Διηγήματα. Αθήνα: Καστανιώτης.

**Αλεξίου, Έλλη** (1938/19783α). Αόρατα επιτελεία. Στο: Έλλη Αλεξίου, Υπολείμματα επαγγέλματος. Διηγήματα. Αθήνα: Καστανιώτης.

**Αλεξίου, Έλλη** (1938/19783β). Βαθμιαία απογύμνωση. Στο: Έλλη Αλεξίου, Υπολείμματα επαγγέλματος. Διηγήματα. Αθήνα: Καστανιώτης.

**Αλεξίου, Έλλη** (1938/19783γ). Διαδρομές και ήχοι. Στο: Έλλη Αλεξίου, Υπολείμματα επαγγέλματος. Διηγήματα. Αθήνα: Καστανιώτης.

**Αλεξίου, Έλλη** (1938/19783δ). Dégradés. Στο: Έλλη Αλεξίου, Υπολείμματα επαγγέλματος. Διηγήματα. Αθήνα: Καστανιώτης.

**Αλεξίου, Έλλη** (1938/19783ε). Η θεία Καλλιτεχνία. Στο: Έλλη Αλεξίου, Υπολείμματα επαγγέλματος. Διηγήματα. Αθήνα: Καστανιώτης.

**Αλεξίου, Έλλη** (1938/19783στ). Ιμπέριαλ Κολλέγκι. Στο: Έλλη Αλεξίου, Υπολείμματα επαγγέλματος. Διηγήματα. Αθήνα: Καστανιώτης.

**Αλεξίου, Έλλη** (1938/19783ζ). …Και σωθήκαμε… Στο: Έλλη Αλεξίου, Υπολείμματα επαγγέλματος. Διηγήματα. Αθήνα: Καστανιώτης.

**Αλεξίου, Έλλη** (1938/19783η). Κενές ώρες. Στο: Έλλη Αλεξίου, Υπολείμματα επαγγέλματος. Διηγήματα. Αθήνα: Καστανιώτης.

**Αλεξίου, Έλλη** (1938/19783θ). Τα καημένα τα συμβόλαια. Στο: Έλλη Αλεξίου, Υπολείμματα επαγγέλματος. Διηγήματα. Αθήνα: Καστανιώτης.

**Αλεξίου, Έλλη** (1938/19783ι). Υπολείμματα επαγγέλματος. Στο: Έλλη Αλεξίου, Υπολείμματα επαγγέλματος. Διηγήματα. Αθήνα: Καστανιώτης.

**Βιβλιογραφία**

**Bas, Gokhan** (2011). Teacher student control ideology and burnout: their correlation. Australian Journal of Teacher Education, 36, 4, article 6, 84-94. Retrieved 22/7/2011 from http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol36/iss4/6.

**Bibou-Nakou, Ioanna, Stogiannidou, Ariadne, & Kiosseoglou, Gregory** (1999). The Relation between Teacher Burnout and Teachers' Attributions and Practices Regarding School Behaviour Problems. School Psychology International, 20, 2, 209-217.

**Fimian, Michael J., & Blanton, Linda P.** (1987). Stress, Burnout, and Role Problems Among Teacher Trainees and First-Year Teachers. Journal of Occupational Behaviour, 8, 2, 157-165.

**Goddard, Richard, O'Brien, Patrick, & Goddard, Marion** (2006). Work Environment Predictors of Beginning Teacher Burnout. British Educational Research Journal, 32, 6, 857-874.

**Hadar, Linor** (2009). Ideal versus school learning: Analyzing Israeli secondary school students' conceptions of learning. International Journal of Educational Research, 48, 1-11.

**Hastings, Richard P., & Bham, Mohammed S.** (2003). The Relationship between Student Behaviour Patterns and Teacher Burnout. School Psychology International, 24, 1, 115-127.

**Hempel-Jorgensen, Amelia** (2009). The construction of the 'ideal pupil' and pupils' perceptions of 'misbehaviour' and discipline: contrasting experiences from a low-socio-economic and a high-socio-economic primary school. British Journal of Sociology of Education, 30, 4, 435-448.

**Henricsson, Lisbeth, & Rydell, Ann-Margret** (2004). Elementary School Children with Behavior Problems: Teacher-Child Relations and Self-Perception. A Prospective Study. Merrill-Palmer Quarterly, 50, 2, 111-38.

**Hylton, John** (1989). Ways to Manage Stress and Avoid Teacher Burnout. Music Educators Journal, 75, 6, 29-31.

**Iwanicki, Edward F.** (1983). Toward Understanding and Alleviating Teacher Burnout. Theory into Practice, 22, 1, 27-32.

**Kangas, Marjaana** (2010). Finnish children's views on the ideal school and learning Environment. Learning Environment Research, 13, 205-223.

**Καραντώνης, Ανδρέας** (1979). Πεζογραφήματα της Έλλης Αλεξίου. Στο: Συλλογικό, Έλλη Αλεξίου. Μικρό αφιέρωμα. Αθήνα: Καστανιώτης.

**Kim, Mi Y., Lee, Jee Y., & Kim, Jinsook** (2009). Relationships among burnout, social support, and negative mood regulation expectancies of elementary school teachers in Korea. Asia Pacific Education Review, 10, 475-482.

**Leadbeater, Bonnie J., Ohan, Jeneva L., & Hoglund, Wendy L.** (2006). How Children's Justifications of the "Best Thing to Do" in Peer Conflicts Relate to Their Emotional and Behavioral Problems in Early Elementary School. Merrill-Palmer Quarterly, 52, 4, 721-754.

**Megahed, Nagwa M., & Ginsburg, Mark B.** (2009). Social Inequalities, Educational Attainment, and Teachers in Egypt. In: Donald B. Holsinger, & W. James Jacob (Eds.), Inequality in Education: Comparative and International Perspectives. Series: CERC Studies in Comparative Education, vol. 24, Comparative Education Research Centre, 369-391.

**Morton, Danette** (2009). Socioeconomic Issues in Schools: The Real vs. The Ideal. Independent School, 68, 4, 100-102.

**Nickerson, Amanda B., & Spears, William H.** (2007). Influences on Authoritarian and Educational/Therapeutic Approaches to School Violence Prevention. Journal of School Violence, 6, 4, 3-31.

**Noushad, P.P.** (2008). From teacher burnout to student burnout. On line submission (ERIC Document Reproduction Service No. ED502150). Retrieved 29-3-2012 from http://org.newtrier.k12.il.us/library/pdf/Student%20Burnout.pdf.

**Πολίτης, Φώτος** (1931/19884). Κριτική παρουσίαση. Στο: Έλλη Αλεξίου, Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή. Διηγήματα. Αθήνα: Καστανιώτης.

**Tatar, Moshe, & Yahav, Vered** (1999). Secondary school pupils' perceptions of burnout among teachers. British Journal of Educational Psychology, 69, 457-468.

**Abstract**

The purpose of this article is to examine how Greek author and teacher, Elli Alexiou, exposes school problems in her published work, and which remarkable proposals for education changes she makes. After studying her short-stories, we conclude that she puts the blame not only on official didactics, which does not encourage live, multi-sensational learning, but also to the cruel

school administration, which is attached to scholasticism and ignores poor families' needs. She claims that each child appoints skills, which the teacher should investigate, so that the child, with a help from his/her family, would use them to make progress. Despite that there's a contradictory image of the teacher, Alexiou admonishes educators to become qualitative animators and dreamers for their pupils, exhibiting positive and friendly models and following principles, such as equal rights.

# 3ο ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

# 3RD INTERNATIONAL CONFERENCE ON EARLY CHILDHOOD EDUCATION













Καλλιτεχνική επιμέλεια: Λάζαρος Θ. Σιώζος

Ιωάννινα, 11-13 Μαΐου 2012

ISSN: 2529-1580

2019

# 4ο Διεθνές Συνέδριο για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας




## Πρακτικά Συνεδρίου

## ΤΟΜΟΣ Β

**ΠΛΗΡΗ ΑΡΘΡΑ**

SET: 978-618-84206-0-1

ISBN: 978-618-84206-2-5

ΛΑΡΙΣΑ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΝΩΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ

# 4ο ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ

Λάρισα, 12 – 14 Οκτωβρίου, 2018

## ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

*Επιμέλεια Πρακτικών:* *Χαρίλαος Τσιχουρίδης – Ε.ΔΙ.Π. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας*
*Δημήτριος Κολοκοτρώνης – Δρ. Πληροφορικής, Πρόεδρος Ε.Ε.Π.Ε.Κ.*
*Μαριάνθη Μπατσίλα– Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου, Θεσσαλία*
*Δημήτριος Λιόβας- Υπεύθυνος ΚΕΠΛΗΝΕΤ Λάρισας*
*Ηλίας Λιάκος Τεχνικός Υπεύθυνος ΚΕΠΛΗΝΕΤ Λάρισας*
*Κωνσταντίνος Σταθόπουλος- Τεχνικός Υπεύθυνος ΚΕΠΛΗΝΕΤ Λάρισας*
*Ζήσης Καρασίμος Εκπαιδευτικός Πληροφορικής*
*Γεώργιος Μαγγόπουλος, Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*

**ISSN: 2529-1580**

**SET: 978-618-84206-0-1**

**ISBN: 978-618-84206-2-5 (τόμος Β΄)**

## ΔΙΟΡΓΑΝΩΣΗ – ΣΥΝΔΙΟΡΓΑΝΩΣΗ - ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ

Το συνέδριο διοργάνωσε η Επιστημονική Ένωση για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας (Ε.Ε.Π.Ε.Κ.) σε συνεργασία με το **Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας** (Παιδαγωγικό Τμήμα Π.Ε., Τμήμα Βιοχημείας & Βιοτεχνολογίας), το **Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου** (Τμήμα Φιλολογίας), **το Τ.Ε.Ι. Θεσσαλίας** (Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων και Τμήμα Μηχανικών Πληροφορικής ΤΕ), το **Σύλλογο καθηγητών Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας** Ν. Λάρισας.

Το συνέδριο πραγματοποιήθηκε με την υποστήριξη του Γαλλικού Ινστιτούτου Λάρισας - Γαλλική Πρεσβεία στην Ελλάδα, της Πρεσβείας των Η.Π.Α. στην Ελλάδα, της Ένωσης Ελλήνων Φυσικών, του Δικτύου Εκπαιδευτικών 'Teachers for Europe' (T4E) και ήταν υπό την αιγίδα του **Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.**

**Συνδιοργάνωση: Περιφέρεια Θεσσαλίας και Δήμος Λαρισαίων.**

### Επιστημονική Επιτροπή

**Steve Wheeler,** Associate Professor, Plymouth University, UK
**Paschalia Patsala,** Head, English Studies Department, Honorary Lecturer and Research Fellow of the University of Sheffield, School of English
**Timos Almpanis, Bed(Hons),** MSc, SFHEA,PhD, Senior Lecturer in Teaching, Learning & Professional Development, University of Greenwich
**Vassilis Chatzimpyros,** Lecturer, Research Director, The University of Sheffield
**Αναγνωστοπούλου Καλλιόπη,** Δρ. Πολιτικής Επιστήμης
**Ασπρίδης Γεώργιος,** Αν. Καθηγητής Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων Τ.Ε.Ι. Θεσσαλίας
**Βαβουγυιός Διονύσης,** Καθηγητής ΠΤΕΑ Παν/μίου Θεσσαλίας
**Βάος Αντώνιος,** Καθηγητής, Ε.Ε.Α.Π.Η. Πανεπιστημίου Πατρών.
**Βαρσαμίδου Αθηνά,** Εκπαιδευτικός ΠΕ05 Β/θμιας, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Κρήτης
**Βελησσαρίου Ευστάθιος,** Καθηγητής Διοίκησης Τουριστικών Επιχειρήσεων
**Βιβιλάκης Ιωσήφ,** Καθηγητής, Τ.Θ.Σ. Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
**Βλάχος Βασίλης,** Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Μηχανικών Πληροφορικής Τ.Ε.Ι. Θεσσαλίας
**Γκόλτσος Κωνσταντίνος,** Διδάκτωρ Φυσικής Αγωγής
**Γρίβα Ελένη,** Αν. Καθηγήτρια Παν/μίου Δυτ. Μακεδονίας
**Δαλάκης Αντώνιος,** Διδάσκων Δημοκρίτειου Παν/μίου Θράκης
**Δαρόπουλος Απόστολος,** Σχολικός Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας, ΠΕ70
**Δέδος Ζήκος,** Αναπλ. Καθηγητής, Τ.Π.Τ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
**Δεληγιάννης Δημήτριος,** Αντιδήμαρχος Κοινωνικής Πολτικής Δήμου Λαρισαίων, Διδάκτωρ Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Σύμβουλος- καθηγητής του ΕΑΠ
**Δημητρίου Ελένη,** Δρ. Αθλητικής Ψυχολογίας

**Δροσινού Κορέα Μαρία,** Επ. Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
**Ζωγόπουλος Ευστάθιος,** Δρ. Μηχανικός Ε.Μ.Π, Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ12.04
**Θεοδότου Ευγενία,** Λέκτορας Univ. of East London, UK
**Θεοφανέλλης Τιμολέων,** Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ19
**Ιορδανίδης Γεώργιος,** Αν. Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας
**Καζαντζή Βασιλική,** Αν. Καθηγήτρια ΤΕΙ Θεσσαλίας, Επ. Καθηγήτρια Texas A&M University, Texas, USA και Qatar University, Doha, Qatar
**Κακάβας Κωνσταντίνος,** Λέκτορας, Τ.Ε.Ι. Θεσσαλίας
**Κάκαρη Ντιάνα,** ΕΕΠ Γαλλικής Γλώσσας, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
**Κακαρόντζας Γιώργος,** Επ. Καθηγητής ΤΕΙ Θεσσαλίας
**Καπανιάρης Αλέξανδρος,** Δρ. Παν/μίου Αιγαίου, Υπ. ΚΕ.ΠΛΗ.ΝΕ.Τ. Μαγνησίας
**Κατσικαδέλης Μιχαήλ,** Δρ. Φυσικής Αγωγής, Πειραματικό Δ.Σ. Πανεπιστημίου Πατρών
**Κολοκοτρώνης Δημήτρης,** Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ19, Πρόεδρος Ε.Ε.Π.Ε.Κ.
**Κομνηνού Ιωάννα,** Δρ. Θεολογίας, 1ο Πειραματικό Λύκειο Αθηνών
**Κονταξή Ελένη,** ΕΔΙΠ, Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
**Κοντογεωργίου Ασημίνα,** Σύμβουλος Ι.Ε.Π. κλ. ΠΕ04
**Κοφίδου Αγγελική,** Σχολική Σύμβουλος ΠΕ05, Διδάκτωρ Θεατρολογίας Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
**Κουρέτας Δημήτριος,** Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
**Κουστέλιος Αθανάσιος,** Καθηγητής Τ.Ε.Φ.Α.Α., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
**Κωτούλας Βασίλειος,** Σχολικός Σύμβουλος 2ης Περιφέρειας Καρδίτσας, ΠΕ70
**Κωτσαλίδου Ευδοξία**, ΕΔΙΠ, Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
**Λαζαρίδης Γιώργος,** Υποδιευθυντής ΙΕΚ Κηφισιάς, Βιολόγος (Bsc, Msc, MBA, PhDc)
**Λαΐνας Αθανάσιος,** Αναπλ. Καθηγητής, Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
**Λαμπροπούλου Νίκη,** Δρ. Διαδικτυακής Συνεργατικής Δημιουργικότητας & Μάθησης, Εκπ/κός ΠΕ70, Επισκέπτρια Ερευνήτρια Αλληλεπίδρασης Ανθρώπου Μηχανής London South Bank University
**Λαπούσης Γιώργος,** Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ11
**Μαγγόπουλος Γιώργος,** Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Διδάκτ. Παν/μίου Κρήτης
**Μάγος Κώστας,** Επίκ. Καθηγητής, Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.
**Μαγουλιώτης Απόστολος,** Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
**Μακρή Δήμητρα**, Phd στη Διδακτική της γλώσσας και της λογοτεχνίας, Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων
**Μαλεγιαννάκη Αμαρυλλίς-Χρυσή,** Εντεταλμένη Λέκτορας (Π/Δ), Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Μεταδιδακτορική ερευνήτρια Νευροψυχολογίας ΑΠΘ
**Μάτος Αναστάσιος**, Δρ. Φιλολογίας, 1ο ΣΔΕ Λάρισας
**Μπατσίλα Μαριάνθη,** Σχολική Σύμβουλος ΠΕ06
**Μπεαζίδου Ελευθερία,** Σχολική Σύμβουλος Νηπιαγωγών, ΠΕ60, 31ης Περιφέρειας Θεσσαλίας
**Μπελιάς Δημήτριος,** ΤΕΙ Θεσσαλίας
**Μπλάνας Γεώργιος,** Καθηγητής, Διευθυντής Σ.Δ.Ο. Τ.Ε.Ι. Θεσσαλίας, Διευθυντής Κέντρου Τεχνολογικής Έρευνας Θεσσαλίας
**Μπότσογλου Καφένια,** Αν. Καθηγήτρια ΠΤΕΑ Παν/μίου Θεσσαλίας
**Νίκου Δώρα,** Σχολική Σύμβουλος ΠΕ05

**Νιφλή Αρτεμισία-Φοίβη,** MSc, PhD, Κύρια Ερευνήτρια, Βασικές Βιοεπιστήμες, ΚΤΕ Θεσσαλίας, Λάρισα
**Ντάμπλιας Χρήστος,** Σχολικός Σύμβουλος Φιλολόγων, Προϊστάμενος Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Καθοδήγησης Δ.Ε. Θεσσαλίας
**Ντίνας Κώστας,** Καθηγητής Παν/μίου Δυτ. Μακεδονίας
**Ξέστερνου Μαρία,** Επίκουρος καθηγήτρια, Τμήμα Φιλολογίας, Σχολή Ανθρωπιστικών επιστημών και Πολιτισμικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου,
**Πανταζής Βασίλειος,** Αναπλ. Καθηγητής Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
**Παπαδημητρίου Άρτεμις,** Σχολική Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας, ΠΕ60
**Παπαδόπουλος Ισαάκ,** Δρ Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
**Παπαδοπούλου Μαρία,** Καθηγήτρια Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
**Παπαϊωάννου Βάιος,** ΕΔΙΠ Πανεπιστημίου Πατρών
**Παπαϊωάννου Βασιλική,** Σχολική Σύμβουλος ΠΕ06
**Παπαπαναγιώτου Ξανθούλα,** Ε.Ε.Π. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
**Παπαστεργίου Μαρίνα,** Αν. Καθηγήτρια Τ.Ε.Φ.Α.Α. Πανεπιστημίο Θεσσαλίας
**Πεχτελίδης Ιωάννης,** Επίκ. Καθηγητής Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
**Σακκής Δημήτριος,** Καθηγητής Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
**Σδρόλιας Λάμπρος,** Καθηγητής Τμ. Διοίκησης Επιχειρήσεων, ΤΕΙ Θεσσαλίας
**Σηφάκη Ευγενία**, Λέκτορας Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
**Σιώμος Κωνσταντίνος,** Δρ. Παιδοψυχιατρικής, Πρόεδρος Ε.Ε.Μ.Δ.Ε.Δ.
**Στιβανάκη Ευανθία,** Αναπλ. Καθηγήτρια, Τ.Θ.Σ. Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
**Σύρου Νίκη,** Σχολική Νοσηλεύτρια ΠΕ 25 (ΕΕΠ), Διδάκτωρ Ε.Κ.Π.Α.
**Τζιβινίκου Σωτηρία**, Επίκ. Καθηγήτρια Π.Τ.Ε.Α. Παν. Θεσσαλίας
**Τσέκερης Χαράλαμπος,** Εντεταλμένος Ερευνητής Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ)
**Τσέλιος Δημήτριος**, Επ. Καθηγητής Τμ. Διοίκησης Επιχειρήσεων, ΤΕΙ Θεσσαλίας
**Τσιάμαλος Ηρακλής,** Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ02
**Τσιλιμένη Τασούλα,** Καθηγήτρια Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.
**Τσιχουρίδης Χαρίλαος,** ΕΔΙΠ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
**Τσουβαλά Μαρία,** Επίκ. Καθηγήτρια Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
**Φραγκούλης Αντώνιος,** Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ06
**Φωτιάδου Ελένη**, Αν. Καθηγήτρια Τ.Ε.Φ.Α.Α. Α.Π.Θ.
**Χαλιαμπάλιας Ρίζος,** Εκπαιδευτικός ΠΕ19, μέλος Δ.Σ. ΕΕΠΕΚ
**Χατζηπαντελή Αθανασία**, Σχολική Σύμβουλος Μαγνησίας, ΠΕ11
**Χατζοπούλου Κατιφένια,** ΕΔΙΠ, Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
**Χρηστάκος Ιωάννης**, Επίκ. Καθηγητής, Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
**Χρηστίδου Βασιλεία,** Καθηγήτρια Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
**Χριστοδούλου Νικολέττα,** Λέκτορας (Αναλυτικά Προγράμματα και Διδασκαλία), Πανεπιστήμιο Frederick Λευκωσία, Κύπρος
**Χρονάκη Άννα, Καθηγήτρια** Π.Τ.Π.Ε. Παν/μίου Θεσσαλίας

# Ο Μάης 1968 και η εκπαιδευτική αξιοποίησή του

**Καπραβέλου Αλεξία**
Δ/ντρια ΓΕΛ Σκοπέλου, M.Ed., Υπ. Δρ Παντείου Πανεπιστημίου
akaprave@gmail.com, akaprave@sch.gr

**Περίληψη**

Η Ιστορία της γαλλικής εξέγερσης των φοιτητών τον Μάη και Ιούνη του 1968 αποτυπώνεται, μεταξύ άλλων, στα ευρηματικότατα -αν και υπερβολικά κάποιες φορές- συνθήματά τους, που αποτυπώνουν την κατάσταση της χώρας τους σε όλους τους τομείς και τη θέλησή τους να την ανατρέψουν και να δημιουργήσουν μια ιδανική κοινωνία. Γίνεται ανάλυση περιεχομένου των φοιτητικών συνθημάτων και, με στόχο την ιστορική γνώση και τα διδάγματα από την εξέγερση των νέων, προτείνονται τρόποι διδακτικής τους αξιοποίησης στο μάθημα της Σύγχρονης Ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου ή στα πλαίσια των Δημιουργικών Εργασιών προαιρετικά στη Γ΄ Λυκείου.

**Λέξεις κλειδιά:** Γαλλικός Μάης 1968, φοιτητικά συνθήματα, Ιστορία Γ΄ Γυμνασίου, Δημιουργικές Εργασίες.

## Εισαγωγή

Τον Μάη του 1968 εκδηλώνεται φοιτητική και μαθητική εξέγερση στο Παρίσι της Γαλλίας, που πήρε προεκτάσεις παλλαϊκής εξέγερσης ως τον επόμενο μήνα, με τη συμμετοχή αρχικά εργατικών συνδικάτων, αλλά κυρίως νεολαίας και καταπιεσμένων κοινωνικών ομάδων που διεκδικούσαν τα δικαιώματά τους ενάντια στην συντηρητική πολιτική της κυβέρνησης των ντεγκολικών και στις κοινωνικές διακρίσεις. Η εξέγερση εκφράστηκε με απεργίες, καταλήψεις και οδομαχίες. Κατά τη διάρκεια των εξεγέρσεων, οι φοιτητές συγκρούστηκαν με την αστυνομική βία στο δρόμο, απαίτησαν απελευθέρωση των συλληφθέντων φοιτητών και απομάκρυνση της αστυνομίας από τα Πανεπιστήμια (Σορβόννη, Ναντέρ κ.ά.). Κι ενώ η κυβέρνηση κινδύνευε με κατάρρευση, η γαλλική παραδοσιακή αριστερά, ενώ ήταν αρχικά θετικά διακείμενη απέναντι στη φοιτητική εξέγερση, εν τέλει δεν τη στήριξε, αλλά απέσυρε τα εργατικά συνδικάτα από τον νεολαιίστικο αγώνα, επειδή αυτός εκπροσωπούσε και άλλα πολιτικά ριζοσπαστικά ρεύματα και επειδή το νέο επαναστατικό υποκείμενο που μόλις αναδυόταν δεν συμβάδιζε με την σχετική κλασική μαρξιστική θεωρία. Η κυριαρχία κατόρθωσε να επιβληθεί στη Γαλλία, όμως οι νέοι της εποχής νίκησαν τελικά, καθώς οι ιδέες τους οδήγησαν σε ραγδαίες κοινωνικές αλλαγές στην Ευρώπη τα επόμενα χρόνια, αφού ο γαλλικός Μάης επηρέασε και άλλες χώρες της Δύσης (Champagne, 1977. Gregoire & Perlman, 1991. Reader & Wadia, 1993. Maurin & McNally, 2005. Gilcher-Holtey, 2008. Mathieu, 2008. Χαραλαμποπούλου, 2008. Feenberg, 2009. Schulz-Forberg, 2009. McNamara, 2010. Σερντεδάκις, 2011. Porter, 2016).

Η Ιστορία της εξέγερσης αποτυπώνεται στα πλούσια, ευφάνταστα και εύστοχα συνθήματα της εποχής, που χρησιμοποιούμε ακόμα στις μέρες μας και θα συνεχίσουν να μας εμπνέουν. Από τα συνθήματα αυτά μπορεί ο εκπαιδευτικός να κάνει επιλογή, την οποία θα αξιοποιήσει στο μάθημα της Σύγχρονης Ιστορίας Γ΄ Λυκείου, για προβληματισμό, συζήτηση και γραπτή ανάλυση-εμβάθυνση από τους μαθητές, σε συνδυασμό με προτεινόμενο πλούσιο υλικό από τη δημόσια ραδιοτηλεόραση για το συγκλονιστικό αυτό στην Ιστορία των κινημάτων γεγονός: http://press.ert.gr/2018/05/03/%CE%BC%CE%B5%CE%B3%CE%AC%CE%BB%CE%BF-%CE%B1%CF%86%CE%B9%CE%AD%CF%81%CF%89%CE%BC%CE%B1-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%B5%CF%81%CF%84-%CF%83%CF%84%CE%BF%CE%BD-%CE%BC%CE%AC%CE%B7-%CF%84%CE%BF%CF%85-68/.

**Μέθοδος και αποτελέσματα**

Συλλέχθηκαν όλα τα γνωστά συνθήματα των φοιτητών κατά την εξέγερση του γαλλικού Μάη 1968, ταξινομήθηκαν κατά θεματικές ενότητες και έγινε απλή ανάλυση περιεχομένου (Krippendorff, 1989. Mayring, 2000. Stemler, 2001. Berg, 2004. Strijbos et al., 2006), η οποία παρουσιάζεται εδώ, κάτω από κάθε επιμέρους θεματική.

Α. Επίθεση στο υπάρχον

*Στο οικονομικό σύστημα, στην ταξικότητα και στην ιεραρχία:*
*Η οικονομία τραυματίστηκε, ας ψοφήσει*
*Εκατομμυριούχοι όλων των χωρών ενωθείτε, ο άνεμος γυρνάει*
*Συμμετέχω, συμμετέχεις, συμμετέχει, συμμετέχουμε, συμμετέχετε, κερδίζουν*
*Οι (εργατικές) κατακτήσεις πνίγηκαν, τα κέρδη αυξάνονται*
*Το αφεντικό έχει ανάγκη εσένα, δεν τον έχεις εσύ ανάγκη*
*Προλετάριος είναι αυτός που δεν έχει ισχύ πάνω στην ζωή του και το ξέρει*
*Αν έχουμε μια ελπίδα την χρωστάμε σε αυτούς που δεν έχουν καμιά*
*Δύναμη στους εργάτες*
*Εργάτες και αγρότες ενωθείτε*
*Ναι στα κατειλημμένα εργοστάσια*
*Η φύση δεν έκανε ούτε υπηρέτες ούτε αφεντικά*
*Κάθε εξουσία διαφθείρει, η απόλυτη εξουσία διαφθείρει απόλυτα*
*Η εντολή βασιλεύει*
*Η θρησκεία είναι η απόλυτη αισχροκέρδεια*

Με τα συνθήματα οι πρωταγωνιστές της εξέγερσης ασκούν δριμύτατη κριτική στην οικονομική ανισότητα και στον πολιτικό αυταρχισμό. Στηλιτεύουν την κερδοθηρία και τον πλουτισμό, τον διαχωρισμό των ανθρώπων σε τάξεις και στρώματα, την ιεραρχία γενικά, την άσκηση εξουσίας. Στους κερδοσκοπικούς μηχανισμούς συγκαταλέγουν όχι μόνον τις κεφαλαιουχικές επιχειρήσεις αλλά και την εκκλησιαστική περιουσία. Είναι αλληλέγγυοι απέναντι στους φτωχούς. Σαρκάζουν με πικρή ειρωνεία την επίπλαστη δυνατότητα συμμετοχής, που δεν αλλάζει την πλεονεξία, αλλά αντίθετα δίνει την ευκαιρία σε επιτήδειους για συνέχιση της εκμετάλλευσης.

*Επίθεση στο κοινωνικό σύστημα:*
*Η κοινωνία είναι ένα λουλούδι... σαρκοβόρο / Τα λαστιχένια μπιμπερό γαλουχούν μια κοινωνία σαρκοβόρα*
*Επιστροφή στην κανονικότητα=κοπάδι προβάτων*
*Αρνηθείτε τους ρόλους που σας δώσανε!*
*Να είσαι νέος και να σωπαίνεις; Αύριο θα μιλάμε εμείς*

Οι νέοι της Γαλλίας βγάζουν γραπτές κραυγές απελπισίας και σαρκασμού απέναντι στα κοινωνικά αδιέξοδα. Παρατηρούν ότι ο άνθρωπος από τη βρεφική του ηλικία μαθαίνει ότι πρέπει να ενταχθεί σε μια ανθρωποφαγική κοινωνία. Στρέφονται ενάντια στον κούφιο ρομαντισμό της αστικής τάξης, ενάντια στην εκλεπτυσμένη τέχνη και στα διαφημισμένα γαλλικά τραγούδια για τουριστική κατανάλωση (που εξαίρουν την ομορφιά, τα λουλούδια, την αβρότητα και οτιδήποτε εκτός πραγματικότητας), ενάντια στην ωραιοποίηση μιας σκληρής καθημερινότητας και ενάντια στον κοινωνικό κανιβαλισμό. Απορρίπτουν κοινωνικούς ρόλους ως αποτέλεσμα της κοινωνικοποίησης, καθώς και την άνωθεν επιβαλλόμενη κανονικότητα και ομαλότητα, ξεσηκώνοντας τους πολίτες ενάντια σε καθετί προδιαγεγραμμένο. Καταγγέλλουν την απαγόρευση του λόγου και απαιτούν να έχουν ίσο λόγο με τους μεγάλους και να εισακούονται.

*Επίθεση στη δημοσιογραφία:*
*Ελεύθερη πληροφόρηση*

*Μας δηλητηριάζουν: πρόβατο, ράδιο, τηλεόραση*
*Όλος ο τύπος είναι τοξικός*
*Η αστυνομία σάς μιλά κάθε βράδυ στις 8*
*Πιέστε* (και ψεκάστε το δηλητήριο στον αστυνομικό με κεφάλι τηλεοπτικής οθόνης)*, μην το καταπιείτε*

Οι εξεγερμένοι φοιτητές ασκούν πολεμική στην δημοσιογραφία της εξουσίας, παρατηρώντας ότι τα ΜΜΕ λασπολογούν σε ό,τι αφορά τον αγώνα των νέων, παραποιούν τα γεγονότα ή τα σχολιάζουν σύμφωνα με την κυρίαρχη ιδεολογία, συκοφαντούν τους αγωνιστές ταυτιζόμενα με τις αστυνομικές ανακοινώσεις. Τα ΜΜΕ δηλαδή διαμορφώνουν παθητικούς θεατές, πρόθυμους αποδέκτες της προπαγάνδας τους και πειθήνια όργανα που περιχαρακώνονται, συναινούν και δεν εναντιώνονται στις πολιτικές αποφάσεις και στον άνωθεν σχεδιασμό της ζωής τους. Τα συνθήματα των νέων στρέφονται ενάντια στην τηλεοπτική και ραδιοφωνική δημοσιογραφία, που προπαγανδίζει τις ιδέες και αποφάσεις των κρατικών οργάνων, ιδιαίτερα της αστυνομίας, και ωθεί σε όλο και εντονότερη αστυνομική βαρβαρότητα.

*Επίθεση στις κατασταλτικές δυνάμεις:*
*Αστυνομία=SS*
*Όταν η αστυνομία είναι το παν, είναι στο χώρο σας*
*Ο εκσυγχρονισμός μας δεν είναι παρά ο εκσυγχρονισμός της αστυνομίας*
*Είμαστε όλοι ανεπιθύμητοι / Είμαστε όλοι Εβραίοι και Γερμανοί*
*Απαγορεύεται το απαγορεύεται*
*Η ελευθερία δεν είναι αγαθό που μας ανήκει. Είναι αυτό που μας εμπόδισαν να αποκτήσουμε οι νόμοι, οι προκαταλήψεις, η άγνοια*
*Ας ανοίξουμε τις πόρτες από τα άσυλα, τις φυλακές, και τα ιδρύματα / Ας κατεδαφίσουμε την ψυχιατρική αστυνομία*
*Το αλκοόλ σκοτώνει. Πάρτε LSD*
*Χαμηλές αμοιβές, βαριά άρματα*
*Όχι στα σύνορα!*

Οι εξεγερμένοι νέοι έρχονται αντιμέτωποι με όλους τους κατασταλτικούς μηχανισμούς του κράτους: νομοθετήματα, στρατός, δικαστήρια, αστυνομική βία και ποινές, φυλακές, άσυλα και ιδρύματα, ιατρική και ψυχιατρική, γιατί κι αυτή η τελευταία απομονώνει και καταστέλλει την 'αποκλίνουσα'/δημιουργική σκέψη. Αντιτίθενται γενικά στις απαγορεύσεις και στους περιορισμούς, που εκπορεύονται από την εξουσία, τους θεσμούς, την καταστολή. Πολεμούν τον αντισημιτισμό και ρατσισμό, που διαχωρίζει τους ανθρώπους σε αποδεκτούς και ανεπιθύμητους, νιώθουν ότι ζουν σε ένα περιβάλλον που τους στερεί την ελευθερία, ενώ παράλληλα καλούν σε αυτοκριτική για το πέρασμα του ανθρώπου από την άγνοια στη γνώση και από τις προκαταλήψεις στην ελεύθερη σκέψη. Απορρίπτουν τους στρατιωτικούς εξοπλισμούς, πιστεύουν στην παγκόσμια ειρήνη και ενότητα χωρίς σύνορα, και αντιτάσσονται στην διωκτική πολιτική σε ό,τι αφορά τη χρήση ψυχοτρόπων ουσιών, προκαλώντας την υποκριτική συντηρητική κοινωνία και την άρχουσα τάξη.

*Επίθεση στη γνώση:*
*Εμπρός του Πανεπιστημίου οι κολασμένοι*
*Η κουλτούρα είναι σαν τη μαρμελάδα, όσο λιγότερη έχεις τόσο πιο πολύ την απλώνεις*
*Όταν ο τελευταίος κοινωνιολόγος θα έχει κρεμαστεί με τα έντερα του τελευταίου γραφειοκράτη, θα έχουμε ακόμη «προβλήματα»;*
*Όχι άλλες ανιαρές πανεπιστημιακές διαλέξεις / Όχι άλλη καθηγητική μουρμούρα / Όχι άλλες εξετάσεις για εκπαιδευόμενες μαϊμούδες / Ναι στο Λαϊκό Πανεπιστήμιο*
*Ο εκπαιδευτής πρέπει να εκπαιδευτεί*

Οι Γάλλοι φοιτητές του 1968 θεωρούν τους εαυτούς τους σκληρά εργαζόμενους και ξεσηκώνονται για να ανατρέψουν τις συνθήκες καταπίεσης και εντατικοποίησης που βιώνουν στις σπουδές τους. Αμφισβητούν την ίδια τη γνώση και τα πολιτιστικά πρότυπα και σατιρίζουν πολιτικούς ρήτορες, δήθεν σπουδαίους ανθρώπους των γραμμάτων και των τεχνών, καθώς και διανοούμενους χωρίς ουσιαστική απελευθερωτική παιδεία. Αγανακτούν με τους αντεπαναστάτες κοινωνιολόγους και τις συντηρητικές ερμηνείες τους, μέσα από τα ΜΜΕ. Αντιστρατεύονται την καθέδρας διδασκαλία και την καθηγητική αυθεντία, τις μεθόδους διδασκαλίας και το περιεχόμενο σπουδών, και φτάνουν ως το βαθμό να απορρίπτουν άρδην το εκπαιδευτικό σύστημα.

*Επίθεση στα πρότυπα και στον καταναλωτισμό:*
*Η τέχνη πέθανε. Ο Γκοντάρ δεν μπορεί να κάνει τίποτα / Η τέχνη πέθανε. Μην καταναλώνετε το κουφάρι της / Η τέχνη πέθανε, απελευθερώστε την καθημερινή σας ζωή*
*Η ποίηση είναι στους δρόμους*
*Η ομορφιά είναι στο δρόμο*
*Κάτω η καταναλωτική κοινωνία του θεάματος*
*Όσο περισσότερο καταναλώνεις, τόσο λιγότερο ζεις*
*Οι ανέσεις είναι το όπιο του λαού / Θα σας πεθάνουν οι ανέσεις*
*Το μπετόν καλλιεργεί την απάθεια! / Σύντροφε προσοχή. Η εκβιομηχάνιση μας απειλεί / Το δάσος προηγείται του ανθρώπου, η έρημος ακολουθεί*
*Μην πάτε στην Ελλάδα το καλοκαίρι. Μείνετε στην Σορβόννη*

Οι φοιτητές της Γαλλίας του 1968 συνθηματολογούν ενάντια στη βιομηχανία επιβολής των αισθητικών μοντέλων και της μόδας. Αμφισβητούν όλα τα κυρίαρχα πρότυπα τέχνης, λογοτεχνίας, αρχιτεκτονικής, και απορρίπτουν τα αντίστοιχα θεάματα για την αποθέωση του καταναλωτισμού. Χλευάζουν την ομορφιά και την ποίηση χωρίς δράση και καλούν σε αναμέτρηση με τις δυνάμεις της κυριαρχίας, στο δρόμο. Παρακινούν κάθε πολίτη να απελευθερώσει την καθημερινή του ζωή, μέσα από τη συμμετοχή στα τεκταινόμενα, μέσα από την περιβαλλοντική προστασία, τη μείωση της κατανάλωσης και της τουριστικής μόδας. Ειρωνεύονται τον ακίνδυνο για το πολιτικό σύστημα μικροαστό, που επικαλείται και προκρίνει τις ανέσεις του. Οι φοιτητές προφανώς παρωδούν διαφημιστικά συνθήματα της εποχής τους για δημοφιλείς ταξιδιωτικούς προορισμούς, ζητούν την παραμονή των πολιτών στην πόλη και τη συμπαράστασή τους στους αγωνιζόμενους και μποϋκοτάρουν τα ταξίδια στην Ελλάδα της δικτατορίας. Εχθρεύονται τις κατασκευές από μπετόν και την εκβιομηχάνιση, ασκώντας μάλιστα κριτική στην παραδοσιακή αριστερά, που θεωρούσε πολυτέλεια και μικροαστική προσέγγιση την ανάδειξη αυτού του ζητήματος.

*Επίθεση στους αυτοπεριορισμούς και στον καθημερινό συντηρητισμό:*
*Διώξτε τον μπάτσο που έχετε στο κεφάλι σας / Ας σκοτώσουμε τον μπάτσο που κοιμάται μέσα μας*
*Πρόσεξε τα αφτιά σου, έχουν τοίχους*
*Οι προκαταλήψεις είναι οι κολώνες της εξουσίας*
*Ο συντηρητισμός είναι συνώνυμος με την αποσύνθεση και την ασχήμια*
*Δεν θέλουμε να γίνουμε σαν εσάς*
*Φωνάξτε, δημιουργήστε ή ψοφήστε!*
*Η έλλειψη φαντασίας είναι να μην φαντάζεσαι την έλλειψή της*
*Δεν θέλουμε έναν κόσμο, όπου η βεβαιότητα ότι δεν θα πεθάνουμε από ασιτία ανταλλάσσεται με τη βεβαιότητα ότι θα πεθάνουμε από πλήξη / Κάθε αύξηση του επιπέδου ζωής αυξάνει το επίπεδο της πλήξης / Η πλήξη είναι αντεπαναστατική*
*Μετρό, δουλειά και νάνι*
*Όποιος μιλάει για έρωτα, καταστρέφει τον έρωτα / Οι νέοι κάνουν έρωτα, οι γέροι αισχρές χειρονομίες*

Οι νέοι παρατηρούσαν τότε φαινόμενα που αναλύθηκαν διεξοδικά πολύ αργότερα και στις μέρες μας θεωρούνται πρωταρχικό τμήμα της ριζοσπαστικής και κριτικής-δημιουργικής σκέψης. Εκτός από την καταστολή και τους περιορισμούς, υπάρχουν και οι αυτοπεριορισμοί, η αυτολογοκρισία, η συντηρητική νοοτροπία, η απομόνωση, οι προκαταλήψεις, που εμποδίζουν την ανθρώπινη απελευθέρωση, καθώς και η κυριαρχική, αυταρχική συμπεριφορά, που δεν είναι γνώρισμα μόνον των αστυνομικών, αλλά σχεδόν όλων των ανθρώπων και διαχέεται σε όλες τις εκφάνσεις του δημόσιου και ιδιωτικού βίου. Εκφράζουν έντονο σαρκασμό για τον κόσμο των μεγάλων και αρνούνται να τους αποδεχτούν ως πρότυπα προς μίμηση. Αντιθέτως, οι μεσήλικες της εποχής τους είναι παραδείγματα προς αποφυγήν, με τον συντηρητισμό τους, την ανιαρή ζωή τους, την επαναλαμβανόμενη καθημερινή ρουτίνα, την έλλειψη διεκδικητικότητας, φαντασίας, δημιουργικότητας, και μάλιστα ούτε συνειδητοποιούν αυτές τις ελλείψεις και τα κενά μέσα τους. Επιπλέον, οι νέοι της Γαλλίας αντιτίθενται τόσο στην κουλτούρα του βιασμού όσο και στην πατριαρχία και στον πουριτανισμό, και εγκαινιάζουν μια εποχή σεξουαλικής επανάστασης και ελευθερίας.

Β. Κοινωνική αλλαγή με εξεγέρσεις

*Όταν οι γονείς ψηφίζουν, τα παιδιά υποφέρουν*
*Η δύναμη είναι στο δρόμο, όχι στις δημοσκοπήσεις*
*Η ψηφοφορία δεν αλλάζει τίποτα, ο αγώνας συνεχίζεται*
*Ψήφισε εσύ, εγώ θα κάνω τα υπόλοιπα*
*Όσοι εγκαταλείπουν την επανάσταση σκάβουν έναν τάφο / Χλωροφόρμιο στους ρεφορμιστές*
*Έχουμε μια προϊστορική αριστερά / Τρέξε, σύντροφε, ο παλιός κόσμος είναι πίσω σου / Εργαζόμενε, είσαι 25 χρονών, αλλά το συνδικάτο σου είναι του προηγούμενου αιώνα / Κάτω ο σοσιαλιστικός ρεαλισμός, ζήτω ο υπερρεαλισμός / Το σεξ επιτρέπεται, είπε ο Μάο, αρκεί να μην γίνεται πολύ συχνά / Θεέ, υποψιάζομαι ότι είστε αριστερός διανοούμενος / Σταλινιστές, οι γιοι σας είναι μαζί μας! / Η ανθρωπότητα θα ευτυχήσει μόνον όταν ο τελευταίος γραφειοκράτης κρεμαστεί με τα έντερα του τελευταίου καπιταλιστή / Η πολιτική διαμορφώνεται στους δρόμους / Κάτω ο απολογισμός, ζήτω το εφήμερο!*
*Ούτε αφέντης ούτε θεός, θεός είμαι εγώ*
*Γράψτε παντού!!! Πριν γράψετε, μάθετε να σκέφτεστε / Πρώτα μην υπακούτε. Μετά γράψτε στους τοίχους*
*Η αυθάδεια είναι το νέο επαναστατικό όπλο*
*Αγώνας, ο πατέρας των πάντων*
*Δεν υπάρχουν σκέψεις επαναστατικές, μόνο πράξεις*
*Βίαιος δεν είναι αυτός που επαναστατεί, αλλά αυτός που καταπιέζει /Ας είμαστε σκληροί!*
*Σ' αγαπώ! Ω, πες το με πέτρες! / Πάρε τηλέφωνο τη μοναξιά σου ή βγες ξανά στους δρόμους της φωτιάς / Τα οδοφράγματα κλείνουν δρόμους αλλά ανοίγουν περάσματα / Αστοί, δεν καταλάβατε τίποτα / Κι αν καίγαμε την Σορβόννη; / Ήρθα, είδα, πίστεψα*
*Η εξουσία είναι στην άκρη του όπλου, μήπως το όπλο είναι στην άκρη της εξουσίας;*
*Ή θα υποφέρεις ή θα αντισταθείς και θα νικήσεις*
*Καμία ελευθερία για τους εχθρούς της ελευθερίας*
*Μια επανάσταση που ζητά να θυσιαστείς γι' αυτήν είναι στο στυλ του μπαμπά σου / Στην επανάσταση υπάρχουν αυτοί που την κάνουν και αυτοί που επωφελούνται*
*Η επανάσταση δεν είναι των επιτροπών. Είναι δική σου*
*Αγοράζουν την ευτυχία σου... Κλέψ' την*
*Δεν θα αξιώσουμε τίποτα, δεν θα ζητήσουμε τίποτα. Θα πάρουμε, θα καταλάβουμε*
*Γίνετε ρεαλιστές, απαιτήστε το αδύνατο*
*Το δύσκολο είναι αυτό που μπορεί να γίνει αμέσως, το αδύνατο αυτό που χρειάζεται λίγο περισσότερο χρόνο*

Οι εξεγερμένοι νέοι του γαλλικού Μάη μισούν και επιτίθενται στους εχθρούς της ελευθερίας, δηλαδή σε όσους ασκούν βία εναντίον τους, κυρίως παρακρατικές φασιστικές ομάδες, αλλά και δεν εναποθέτουν καμία ελπίδα στις εκλογές, στο εκλογικό αποτέλεσμα, στις σκοπιμότητες των δημοσκοπήσεων και στη διακυβέρνηση που σφαγιάζει τις νέες γενιές. Εναντιώνονται στις απλές μεταρρυθμίσεις, από όπου κι αν προέρχονται πολιτικά, που δεν αλλάζουν την ουσία της ανισότητας, εκμετάλλευσης και επιβολής, και στην πολιτική ως τέχνη του εφικτού, εν γένει στη γαλλική εξουσία της εποχής, που λασπολογούσε την νεολαιίστικη εξέγερση επικαλούμενη τον 'ρεαλισμό'. Οι φοιτητές τάσσονται υπέρ των ανατρεπτικών κοινωνικών αλλαγών και της ουτοπίας/ευτοπίας. Εξαπολύουν οξύτατη πολεμική τόσο στη ρεφορμιστική όσο και στην παρωχημένη γραφειοκρατική αριστερά και τάσσονται υπέρ του επαναστατικού δρόμου για να αλλάξουν τη ζωή τους. Τα πυρά τους στρέφονται και κατά των επαναστατικών ομάδων, ακόμα και της ριζοσπαστικής αριστεράς και της αναρχίας, που ανέχονται ηγεσίες από άτομα με συμπεριφορά ... Θεού! Αντίθετα, η επανασταστική δράση είναι συλλογική, αφορά όλους, ξεσπά από όλους για όλους, χωρίς επιτροπές και ιεραρχία. Οι νέοι είναι αποφασισμένοι να μην διεκδικήσουν τίποτα από την εξουσία, αλλά να δράσουν οι ίδιοι για να αποκτήσουν αυτοβούλως αυτά που θέλουν. Η επαναστατική δράση των εξεγερμένων, που υποφέρουν από την καταπίεση, περιλαμβάνει αναγραφή συνθημάτων από σκεπτόμενους και ανυπότακτους ανθρώπους, ανοιχτή λεκτική ρήξη με την κυριαρχία και τον κονφορμισμό, μαζικές πορείες και αγωνιστικές κινητοποιήσεις στο δρόμο, επαναστατικές πράξεις βίας (οδοφράγματα, συγκρούσεις, έφοδοι με αντικείμενα, εμπρησμοί, ανοιχτή επίθεση στην εξουσία με οπλοφορία). Η επανάσταση είναι συνειδητή, όχι για την αυτοθυσία ή για να απολαμβάνουν άλλοι, όπως έγινε με την προηγούμενή τους γενιά της αντιφασιστικής αντίστασης, αλλά για να εξασφαλίσουν τα ίδια τα επαναστατικά υποκείμενα τίποτα λιγότερο από την πλήρη ευτυχία τους στο παρόν. Αν και τα συνθήματα είναι εύστοχα και οι νέοι φαίνονται οξύνοες και διειδυτικοί μέσα από αυτά, μερικά συνθήματά τους φαίνονται υπερβολικά, αλλά οι εξεγερμένοι στοχεύουν να προκαλέσουν τον κάθε συντηρητικό νοικοκύρη, αφού εκφράζουν την λαϊκή οργή και τα χαρακτηριστικά της νεότητας. Οδηγούνται στα άκρα και στη βία, σε μερικές στιγμές του αγώνα τους, γιατί νιώθουν θύματα άνωθεν βίας.

Γ. Μετεπαναστατική ουτοπική-ευτοπική κοινωνία εδώ-και-τώρα

*Μιλήστε στους γείτονές σας*
*Εδώ ο λαός ασχολείται με τις υποθέσεις του*
*Απελευθερώστε την έκφραση / Ελευθερία είναι το δικαίωμα στη σιωπή / Έχω κάτι να πω, αλλά δεν ξέρω τι*
*Η ελευθερία ξεκινά από την απαγόρευση. Απαγορεύεται να βλάπτει την ελευθερία του άλλου*
*Η ελευθερία είναι ένα έγκλημα που περιέχει όλα τα εγκλήματα, είναι το απόλυτο όπλο μας*
*Η ανθρώπινη χειραφέτηση θα είναι ολοκληρωτική ή δεν θα γίνει!*
*Ούτε θεός, ούτε αφέντης*
*Δεν θέλω ούτε να δίνω ούτε να παίρνω εντολές*
*Αυτοδιαχείριση κάθε μέρα*
*Μη με απελευθερώνεις, θα φροντίσω ο ίδιος*
*Αλλάξτε τη ζωή, αλλάξτε τις οδηγίες χρήσης*
*Ζωή, όχι επιβίωση! / Θέλουμε να ζήσουμε! / Ζήστε στο παρόν*
*Πρέπει συστηματικά να εξερευνούμε το τυχαίο*
*Μη δουλεύετε ποτέ / Αυτοί που δουλεύουν πλήττουν όταν δεν δουλεύουν, αυτοί που δεν δουλεύουν δεν πλήττουν ποτέ / Εργαζόμενοι όλων των χωρών, απολαύστε!!!*
*Καταναλώστε λιγότερο, ζήστε περισσότερο*
*Διαβάστε λιγότερο, ζήστε περισσότερο*

*Ξεχάστε ό,τι σας έχουν μάθει. Αρχίστε να ονειρεύεστε / Ας είμαστε στα μέτρα των ονείρων μας / Ο επαναστάτης είναι ένας ακροβάτης του ονείρου / Ας κληροδοτήσουμε το αδιανόητο*
*Όλη η εξουσία στη φαντασία*
*Κάτω από τα πεζοδρόμια η παραλία / Κάτω από την άσφαλτο υπάρχει η άμμος*
*Το να επιθυμείς είναι καλό, το να πραγματοποιείς τις επιθυμίες σου καλύτερο / Κάντε τις επιθυμίες σας πραγματικότητα*
*Απολαύστε χωρίς εμπόδια*
*Ξεκινήστε υπερβάλλοντας, σημαίνει ν' αρχίσετε να εφευρίσκετε / Ουρλιάξτε, δημιουργήστε, κοιτάξτε μπροστά! / Η δράση δεν πρέπει να είναι αντίδραση αλλά δημιουργία*
*Βαδίζουμε μπροστά. Νικημένοι ίσως, υποταγμένοι ποτέ / Ακόμα κι αν κόψουν όλα τα λουλούδια, η άνοιξη θα έρθει*
*Η ευτυχία είναι μια καινούργια ιδέα / Κηρύξατε την πόλη σε κατάσταση διαρκούς ευτυχίας / Αποφασίζω κατάσταση διαρκούς ευτυχίας*

Οι Γάλλοι φοιτητές σχεδιάζουν την ιδανική κοινωνία, παράλληλα με τις εξεγερτικές τους πράξεις, και επιδιώκουν να την κατακτήσουν στο παρόν. Επιθυμούν να ζουν σε έναν κόσμο επικοινωνίας και συνεργασίας με τους γύρω τους, σεβασμού της έκφρασης αλλά και της αμηχανίας και σιωπής, ατομικής απελευθέρωσης χωρίς σωτήρες και απόλυτης ελευθερίας, αντι-ιεραρχικής και οριζόντιας δομής, άμεσης δημοκρατίας και αυτοδιαχείρισης, ανάληψης πρωτοβουλιών από όλους. Προτρέπουν στην περιφρόνηση των άχαρων βιβλίων και σε μια έντονη ζωή με πάθος, στο παρόν, με απρόσμενες εκπλήξεις, με ενθουσιασμό και με το ενδιαφέρον για οτιδήποτε νέο, χωρίς τον καταναγκαστικό προγραμματισμό και χωρίς οδηγίες επιβίωσης. Μισούν την εργασιομανία, τη μισθωτή εργασία και κατανάλωση και παρακινούν στην ικανοποίηση των επιθυμιών, στην ανεμπόδιστη απόλαυση, στο όνειρο, στη φαντασία, στη φύση, στη δημιουργία. Δεν πτοούνται από τις επίσημες αντιδράσεις, αλλά είναι αταλάντευτα ανυπότακτοι και ελπίζουν ότι ο αγώνας τους θα νικήσει τελικά. Διακωμωδούν τον πρόεδρο Ντε Γκωλ, που κήρυττε τη χώρα σε κατάσταση εκτάκτου ανάγκης λόγω της φοιτητικής εξέγερσης, και απαντούν ότι κηρύττουν τη χώρα σε κατάσταση διαρκούς ευτυχίας, με τις ιδέες τους και τον αγώνα τους.

**Εκπαιδευτική αξιοποίηση επιλεγμένων συνθημάτων από τον γαλλικό Μάη**

Μερικά από τα συνθήματα των φοιτητικών κινητοποιήσεων στη Γαλλία του 1968, που είναι κοινής αποδοχής, μπορούν να αξιοποιηθούν, με στόχο την ιστορική γνώση και τα διδάγματα από την εξέγερση των νέων. Στο σχολικό βιβλίο Ιστορίας Γ΄ Γυμνασίου γίνεται σύντομη αναφορά στον Γαλλικό Μάη του 1968 και αυτό μπορεί να δώσει την ευκαιρία στον διδάσκοντα να προβάλει στους μαθητές αξιόλογα ντοκυμαντέρ που αναφέρονται στα γεγονότα της εποχής. Επίσης, οι μαθητές μπορούν να αυτενεργήσουν χωρισμένοι σε μικρές ομάδες, επιλέγοντας-στα-τυφλά μερικά από τα συνθήματα που θα έχει ετοιμάσει ο διδάσκων σε μορφή επιγραφής, για να τα γράψουν σχετικό αναλυτικό δοκίμιο. Αυτά μπορεί να είναι:
*Ελεύθερη πληροφόρηση*
*Καταναλώστε λιγότερο, ζήστε περισσότερο*
*Το δάσος προηγείται του ανθρώπου, η έρημος ακολουθεί / Κάτω από τα πεζοδρόμια, η παραλία / Κάτω από την άσφαλτο υπάρχει η άμμος*
*Μετρό, δουλειά και νάνι*
*Μιλήστε στους γείτονές σας*
*Απελευθερώστε την έκφραση*
*Ζωή, όχι επιβίωση*
*Κάντε τις επιθυμίες σας πραγματικότητα*
*Η δράση δεν πρέπει να είναι αντίδραση αλλά δημιουργία*
*Η ευτυχία είναι μια καινούργια ιδέα*

Συγκεκριμένα, οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν διάλογο στην ομάδα τους και να γράψουν κείμενο, σχετικά με το νόημα που έχει για τη δική τους ζωή το σύνθημα που

έχουν επιλέξει. Σε μικρές ομάδες επίσης μπορούν οι μαθητές να παρουσιάσουν επιμέρους θεματική από ιστορικό υλικό που θα τους δοθεί για το θέμα. Το κείμενό τους μπορεί να συνοδεύεται από φωτογραφίες και υπερσυνδέσμους (Osborne, 2003. Hunter, 1998). Το ίδιο μπορεί να γίνει και προαιρετικά στο μάθημα της Ιστορίας Γ΄ Λυκείου, στα πλαίσια των Δημιουργικών Εργασιών που προβλέπονται στα διδασκόμενα μαθήματα. Η προσέγγιση αυτή εντάσσεται στη στροφή της ιστορικής έρευνας τόσο στην Κοινωνική Ιστορία όσο και στην Ιστορία των κοινωνικών ομάδων (Nash et al., 2000: 23, 178-179).

**Αναφορές**


Berg, Bruce L. (1989/2004). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Pearson Education.

Champagne, Lenora (1977). The beach beneath the paving stones: May 1968 and French Theater. In: Josette Feral (Ed.), *Theater in France. Ten years of research*, pp. 59-71. University of Wisconsin, Madison: Sub-Stance, 18-19.

Feenberg, Andrew (2009). The May 1968 Archives: A Presentation of the Anti-Technocratic Struggle in May 1968. *PhaenEx, 4*, 2, 45-59.

Gassert, Philipp & Klimke, Martin (2009). 1968: Memories and legacies of a global revolt. *Bulletin of the German Historical Institute, 6*. Washington: German Historical Institute.

Gilcher-Holtey, Ingrid (2008). The Dynamic of Protest: May 1968 in France. *Critique, 36*, 2, 201-218.

Gregoire, Roger & Perlman, Fredy (1991). *Worker-student action committees: France, May 1968*. Detroit: Black and Red.

Hunter, Leslie Gene (1998). The future of teaching history research methods classes in the electronic age. The Journal of the Association for History and Computing, 1, 1.

Krippendorff, K. (1989). Content analysis. In: E. Barnouw, G. Gerbner, W. Schramm, T. L. Worth, & L. Gross (Eds.), *International encyclopedia of communication, Vol. 1*, pp. 403-407. New York, NY: Oxford University Press. Retrieved 24-6-2018 from http://repository.upenn.edu/asc_papers/226.

Mathieu, Lilian (2008). The Spatial Dynamics of the May 1968 French Demonstrations. *Mobilization: An International Quarterly, 13*, 1, pp. 83-97.

Maurin, Eric & McNally, Sandra (2005). *Vive la Revolution! Long Term Returns of 1968 to the Angry Students*. London: LSE.

Mayring, Philipp (2000). Qualitative Content Analysis [28 paragraphs]. Forum Qualitative Sozialforschung / *Forum: Qualitative Social Research, 1* (2). Retrieved 24-6-2018 from http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204.

Nash, Gary B., Crabtree, Charlotte, & Dunn, Ross E. (2000). *History on trial. Culture wars and the teaching of the past*. N.Y.: Vintage Books.

McNamara, Sara (2010). *Posters, Politics and immigration during the May 1968 Protests in France*. University of New Orleans: Theses and Dissertations. Paper 110.

Osborne, Ken (2003). Teaching History in schools: a Canadian debate. *Journal of Curriculum Studies, 35* (5), 585-626.

Porter, David (2016). French anarchists and the continuing power of May 1968. *Modern & Contemporary France, 24*, 2, 143-159.

Reader, Keith A. & Wadia, Khursheed (1993). *The May 1968 Events in France Reproductions and Interpretations*. London: MacMillan Press.

Schulz-Forberg, Hagen (2009). Claiming Democracy: The Paris 1968 May Revolts in the Mass Media and Their European Dimensions. *Cuadernos de Historia Contemporánea, 31*, 27-53.

Stemler, Steve (2001). An overview of content analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 7* (17). Retrieved 24-6-2018 from http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=17.

Strijbos Jan Willem, Martens Rob, Prins Frans, & Jochems Wim (2006). Content analysis: What are they talking about? *Computers and Education, 46*, pp. 29-48.

Σερντεδάκις, Νίκος (2011). Ο Μάης του ’68. Σαράντα χρόνια μετά: Οι απαρχές, η ύφεση και οι παρακαταθήκες του πρώτου μεταπολεμικού κύκλου διαμαρτυρίας. Στο: Δαφέρμος Μ., Σαματάς Μ., Κουκουριτάκης Μ., Χιωτάκης Σ. (επιμ.), *Οι Κοινωνικές Επιστήμες στον 21ο Αιώνα. Επίμαχα Θέματα και Προκλήσεις*. Αθήνα: Πεδίο, σελ. 546-568.

Χαραλαμποπούλου, Λένα (2008). Μάης ’68. Το δικαίωμα στην ουτοπία. *Ουτοπία, 79*, 71-84.

# changing worlds & signs of the times

**Selected Proceedings**
from the 10th International Conference
of the Hellenic Semiotics Society

*EDITORS*

Eleftheria Deltsou
Maria Papadopoulou

**E-BOOK (PDF)**
Changing Worlds & Signs of the Times /
Selected Proceedings
from the 10th International Conference
of the Hellenic Semiotics Society

**EDITORS:**
Eleftheria Deltsou
Maria Papadopoulou

**DESIGN:**
Yorgos Rimenidis

**PUBLISHER:**
The Hellenic Semiotics Society
Ελληνική Σημειωτική Εταιρία

**© VOLOS, 2016**
**FOR THE EDITION**
the publisher
**FOR THE PROCEEDINGS**
the authors

**ISBN** 978-618-82184-0-6

# Changing Worlds & Signs of the Times

Selected Proceedings from the 10th International Conference of the Hellenic Semiotics Society

# Contents

Preface ..... 11
Introduction ..... 12

## PLENARY SPEECHES

**Jean-Marie Klinkenberg** *Thinking the Novelty* ..... 16

**Alexandros Ph. Lagopoulos** *Continuities, discontinuities and ruptures in the history and theory of semiotics* ..... 30

**Farouk Y. Seif** *Resilience and Chrysalis Reality: Navigating Through Diaphanous Space and Polychronic Time* ..... 52

**Göran Sonesson** *The Eternal Return of the New. From Cultural Semiotics to Evolutionary Theory and Back Again* ..... 68

**Κάριν Μπόκλουντ-Λαγοπούλου** *Γιατί η Σημειωτική;* ..... 88

## SOCIO-POLITICAL ISSUES

**Mari-Liis Madisson, Andreas Ventsel** *Analysis of Self-descriptions of Estonian Far Right in Hypermedia* ..... 102

**Joseph Michael Gratale** *The 'War on Terror' and the re-codification of war* ..... 112

**Emile Tsekenis** *'African modernity': Witchcraft, 'Autochthony', and transformations in the conceptualizations of 'individual' and 'collective identity' in Cameroon* ..... 122

**Sofia Kefalidou, Periklis Politis** *Identity Construction in Greek TV News Real-Time Narratives on Greek Financial Crisis* ..... 134

**Anthony Smyrnaios** *Discerning the Signs of the Times: The role of history in conspiracism* ..... 144

**Όλγα Παντούλη** *Ο 'αριστερός' και ο 'ανατολίτης' σύζυγος στις αφηγήσεις γυναικών επιστημόνων: διαδικασίες επιτέλεσης του φύλου τους* ..... 152

**Μαριάννα Ψύλλα, Δημήτριος Σεραφής** *Η ανάλυση ενός γεγονότος μέσα από τον πολυσημικό λόγο των εφημερίδων: Μία μεθοδολογική και πολιτική προσέγγιση του Δεκέμβρη του 2008* ..... 160

**Αλεξία Καπραβέλου** *Ο ρατσισμός σήμερα μέσα από τη σημειωτική ανάλυση ρεπορτάζ εφημερίδων* ..... 170

## SPACE AND/IN SOCIETY

**Eleftheria Deltsou** *Salonica Other Ways – Otherwise': A Mirror-λ letter and heterotopias of an urban experiment* ..... 186

**Fotini Tsibiridou, Nikitas Palantzas** *Becoming Istanbul: a dictionary of the problematics of a changing city; inside critique of significant cultural meanings* ..... 196

**Κώστας Γιαννακόπουλος** *Αναφομοίωτες διαφορές, «εξευγενισμός» και πόλη* ..... **206**
**Ιορδάνης Στυλίδης** *Η Βιτρίνα ως ελκυστής σημασίας* ..... **216**
**Δήμητρα Χατζησάββα** *Αναδυόμενες έννοιες για τον χωρικό σχεδιασμό* ..... **226**
**Θεοδώρα Παπίδου** *Μεταγραφές ψηφιακού υλικού στον αρχιτεκτονικό σχεδιασμό* ..... **236**
**Κωνσταντίνος Μωραΐτης** *Τοπία σημαίνοντα* ..... **248**
**Νεφέλη Κυρκίτσου** *Η ολίσθηση των σημασιών στην τοπική θεωρία του Jacques Lacan* ..... **260**
**Ανθία Βερυκίου** *Τόποι απουσίας και Τοπολογικά τοπία* ..... **270**

## VISUAL CUTLURES

**George Damaskinidis** *Are University Students Followers of the World's Semiotic Turn to the Visual?* ..... **284**
**Dimitrios Koutsogiannis, Vassiliki Adampa, Stavroula Antonopoulou, Ioanna Hatzikyriakou, Maria Pavlidou** *(Re)constructing Greek classroom space in changing times* ..... **294**
**Polyxeni Manoli** *A multimodal approach to using comics in EFL classrooms* ..... **308**
**Αικατερίνη Τάτση, Μαρία Μακαρού** *Πολυτροπικά πολιτισμικά παλίμψηστα: η περίπτωση ενός κόμικ* ..... **318**
**Αναστασία Φακίδου, Απόστολος Μαγουλιώτης** *Σημεία και κώδικες: Πώς αντιλαμβάνονται τα παιδιά τη γλώσσα εικόνων που αναπαριστούν την παιδική ηλικία;* ..... **332**
**Έφη Παπαδημητρίου, Δήμητρα Μακρή** *Πολυτροπική κοινωνική σημειωτική προσέγγιση στη δημιουργία νοημάτων-σημείων από μαθητές/τριες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* ..... **346**
**Θεοφάνης Ζάγουρας** *Ο σχεδιασμός πολυτροπικών κειμένων για το γλωσσικό μάθημα στο Δημοτικό Σχολείο* ..... **360**
**Dimitra Christidou** *Does pointing in the museum make a point? A social semiotic approach to the museum experience* ..... **374**
**Παρασκευή Κερτεμελίδου** *Οι μετασχηματισμοί του μουσείου τέχνης στην εποχή της κατανάλωσης* ..... **386**

## ART

**Eirini Danai Vlachou** *The Beatles Paradigm. Transcending a collection of 'ropey', scrappy, multi-cultural breadcrumbs into a whole new semiosphere* ..... **398**
**Μαΐη Κοκκίδου, Χριστίνα Τσίγκα** *Η κουλτούρα των βιντεοκλίπ: η περίπτωση των μουσικών βιντεοκλίπ δια-τροπικής ακρόασης* ..... **408**
**Angeliki Avgitidou** *Art imitating protest imitating art: performative practices in art and protest* ..... **420**
**Spiros Polimeris, Christine Calfoglou** *Some thoughts on the semiotics of digital art* ..... **430**
**Χρύσανθος Βούτουνος, Ανδρέας Λανίτης** *Η Σημειο-αισθητική προσέγγιση της Βυζαντινής τέχνης ως Εικονική Κληρονομιά* ..... **440**
**Άννα Μαρία Παράσχου** *Τοπογραφία διάρρηξης: Φωτογραφικές απεικονίσεις πολέμου από τον Simon Norfolk, ως μια αφήγηση ανατροπής* ..... **454**

**Pirjo Kukkonen** *Signs of times and places in Aki Kaurismäki's films. The existential subject and the semiotic modalities of being and doing* ..... 466
**Christina Adamou** *Swarming with cops* ..... 478
**Yvonne Kosma** *Picturing 'Otherness': Cinematic Representations of 'Greekness' in "My Big Greek Fat Wedding"* ..... 488
**Χρήστος Δερμεντζόπουλος, Θανάσης Βασιλείου** *Προσεγγίζοντας μια αφαιρετική κινηματογραφική μορφή: "Το Δέντρο της Ζωής", του Terrence Malick* ..... 498
**Νίκος Τερζής** *Η σημειωτική μέθοδος ανάλυσης μιας ταινίας* ..... 508
**Ηρώ Λάσκαρη** *Σύστημα γενεσιουργής οπτικοακουστικής αφήγησης* ..... 524

## ADVERTISEMENT

**Luiz Carlos Migliozzi Ferreira de Mello** *Viagra: New Social Forms* ..... 536
**Nikos Barkas, Maria Papadopoulou** *'The house of our dreams': A decade of advertisements in building magazines* ..... 544
**Stamatia Koutsoulelou** *Advertising strategies in times of crisis: A semiotic analysis* ..... 560
**Περικλής Πολίτης, Ευάγγελος Κουρδής** *Κοινωνιόλεκτοι σε ελληνικές τηλεοπτικές διαφημίσεις. Η περίπτωση της «γλώσσας των νέων»* ..... 572
**Ευριπίδης Ζαντίδης** *Αναδυόμενες ταυτότητες και εθνικότητα σ' ένα φλιτζάνι κυπριακού καφέ* ..... 588
**Ελένη Συκιώτη, Γενοβέφα Ζαφειρίδου** *Σημειωτικές παρατηρήσεις στη σύγχρονη διαφήμιση: Η περίπτωση της εμπορικής και της κοινωνικής διαφήμισης* ..... 600
**Βασιλική Κέλλα** *Η διαφήμιση ως λεκτική πράξη* ..... 612

## LANGUAGE, TEXTS AND TEXTUALITIES

**George Androulakis, Roula Kitsiou, Carolina Rakitzi, Emmanuel Zerai** *Linguistic cityscape revisited: inscriptions and other signs in the streets of Volos* ..... 622
**María José Naranjo, Mercedes Rico, Gemma Delicado, Noelia Plaza** *Constructing new identities around Languages and Media* ..... 634
**Ιωάννα Μωραΐτου, Ελευθερία Τσέλιου** *Ανάλυση Λόγου και μεταμοντέρνες προσεγγίσεις στη συμβουλευτική / ψυχοθεραπεία: η «στροφή στο λόγο»* ..... 642
**Φίλιππος Τεντολούρης, Σωφρόνης Χατζησαββίδης** *«Κατασκευάζοντας» το κείμενο και τον συγγραφέα: οριοθετημένα και μη-οριοθετημένα σημειωτικά πλαίσια της σχολικής γλωσσικής δημιουργίας* ..... 652
**Βάσια Τσάμη, Δημήτρης Παπαζαχαρίου, Άννα Φτερνιάτη, Αργύρης Αρχάκης** *Η πρόσληψη της γλωσσικής ποικιλότητας σε κείμενα μαζικής κουλτούρας από μαθητές της Ε' και ΣΤ' Δημοτικού* ..... 664
**Αναστασία Χριστοδούλου, Ιφιγένεια Βαμβακίδου, Αργύρης Κυρίδης** *'Lego-Legends of CHIMA'. Κοινωνιοσημειωτική ανάλυση της συναρμολόγησης του θρύλου* ..... 676
**Μαρίνα Σούνογλου, Αικατερίνη Μιχαλοπούλου** *Η Σημειωτική στη διαμόρφωση της έννοιας του πολίτη στο νηπιαγωγείο* ..... 686

## BODIES & MINDS

**Fotini Bonoti, Plousia Misailidi** *Graphic signs of jealousy in children's human figure drawings* ..... **700**

**Eirini Papadaki** *The Semiotics of Children Drawings, A Comparative Study of Art, Science and Children Drawing* ..... **708**

**Myrto Chronaki** *Changing practices and representations of birth and birth-spaces in maternity clinics and at home* ..... **720**

**Athanasios Sakellariadis** *Metaphor as a Hermeneutical Design of the Mental Phenomena: The role of narrative speech in the cognitive field of the Philosophy of Mind* ..... **730**

**Anita Kasabova** *A semiotic attempt to analyze delusions* ..... **738**

## LITERATURE

**Miltos Frangopoulos** *The Task of the Translator* ..... **756**

**Fitnat Cimşit Kos, Melahat Küçükarslan Emiroğlu** *Reality as a Manner of Transformation* ..... **766**

**Angela Yannicopoulou, Elita Fokiali** *Transmedia Narratives for Children and Young Adults* ..... **778**

**Ioanna Boura** *The expression of worldviews through narratives and chronotopes of liquid times* ..... **790**

**Evgenia Sifaki** *The "Poetic Subject" as "Subject of Semiosis" in C. P. Cavafy's "Going back Home from Greece"* ..... **798**

**Αγγελική Γιαννικοπούλου** *Το εικονογραφημένο βιβλίο χωρίς λόγια* ..... **808**

**Μαρίνα Γρηγοροπούλου** *Κόσμοι που συγκρούονται και σημεία των τεχνών: οι «Σκοτεινές Τέχνες» του Νίκου Κουνενή* ..... **818**

**Σοφία Ιακωβίδου** *Εις τα περίχωρα της δυστοπίας: αφηγήσεις της κρίσης στη λογοτεχνία για νέους* ..... **826**

**Πέγκυ Καρπούζου** *Το παιχνίδι και η ηθική της μετανεωτερικής συμβίωσης* ..... **834**

**Αγλαΐα Μπλιούμη** *Ρευστοί καιροί και μεταφορές – Σημειωτικές προσεγγίσεις στη λογοτεχνία της ενωμένης Γερμανίας* ..... **844**

**Παναγιώτης Ξουπλίδης** *Ένας οικείος δαίμονας: προς μια προσέγγιση του σημείου της λογοτεχνικής γάτας σε 7 κείμενα παιδικής λογοτεχνίας του Χρήστου Μπουλώτη* ..... **856**

Conference Credits ..... **868**

# Ο ρατσισμός σήμερα μέσα από τη σημειωτική ανάλυση ρεπορτάζ εφημερίδων

Αλεξία Καπραβέλου Πάντειο Πανεπιστήμιο akaprave@gmail.com

**Abstract**

*Unjust speech' and racist practices are reflected on the disparagement of minorities. Even the notion of interculturalism may be used by the white bourgeois culture as a vehicle for discriminations, exclusion and social inequalities, although it appears as a vehicle for the formulation of ethnic identity. One such example to be analyzed is the constructed accusation by the press that asylum seekers in Australia throw their children in the sea in order to achieve their goal through the mobilization of state rescue teams. A second example is the reception of the new refugees who arrived in the Greek town of Volos on the 7th of November, 2007, as this was portrayed in the local press. Newspapers, as multimodal multisemiotic texts, constitute remarkable loci of nationalist and racist speech (re)production. For construction of each article semiotic tools, such as framing and intro/cross-textualisation, are used. The prime signaling produces certain options of framing and reframing of an event, every time it is projected by public and media discourses.*

**Keywords**

acist speech , discourse , semiotic analysis , framing , intro/cross-textualisation

**Μετανάστες και έννομη φυσική και συμβολική βία**

Η μετανάστευση είναι έννοια διαφορετική από την εθελούσια κινητικότητα ανά τον κόσμο και την αποδοχή των πολιτισμών ως συνόλων, την επιλογή κάποιου να ζει στο εξωτερικό για ένα χρονικό διάστημα και τη δυνατότητά του να γυρίσει πίσω όποτε διευκολύνεται, να πειραματιστεί, να είναι ανοιχτός σε νέες εμπειρίες, μετακινούμενος όπου τον ευχαριστεί (Hannerz, 2002, σσ. 102-104, 106). Η αναγκαστική μετακίνηση οφείλεται στις διώξεις, στον πόλεμο, στην καταστροφή περιοχών και στη φτώχεια. Στις αναπτυγμένες χώρες υποδοχής μεταναστών, παρόλο που τα πολιτικά κόμματα αποφεύγουν το ρατσιστικό λόγο, δεν εκλείπουν αρνητικές ιδέες περί φυλετικών διαφορών, ιδίως κατά τις προεκλογικές εκστρατείες (Pitcher, 2006, σ. 535), πόσο μάλλον σε περιόδους πολιτικών δολοφονιών, κατά τη διάρκεια των οποίων οι μετανάστες αισθάνονται ακόμη πιο ανασφαλείς, φοβούμενοι για το μέλλον τους στη χώρα υποδοχής, μια και οι διενέξεις θα στραφούν εναντίον τους (Pantti & van Zoonen, 2006, σ. 219). Ο 'άδικος λόγος' και οι ρατσιστικές πρακτικές συνίστανται στο διασυρμό των μειονοτήτων (Cover, 2002, σ. 270), στη φθηνή εργασία, στην εκμετάλλευση των προκαταλήψεων της κοινής γνώμης, στην καταστολή με την κατασκευή κρίσεων, με κυρίαρχες την εγκληματικότητα και τρομοκρατία (Pitcher, 2006, σ. 537), στην προσδοκία των γηγενών να σκέπτονται οι ξένοι όπως σκέπτονται οι ίδιοι (Pitcher, 2006, σσ. 539, 540), στο λόγο περί διαφορετικών παραδόσεων και κουλτούρας, περί μεταδοτικών ασθενειών, στην απαίτηση των γηγενών για σκληρή δουλειά από τους μετανάστες, έστω στα θετικά σχόλια που όμως συνοδεύονται με ένα 'αλλά' (Pitcher, 2006, σσ. 540, 541). Η διαφορετικότητα θεωρείται 'εξωτική' και ο μη ευρωπαίος ως 'άλλος' (Birch, 2000, σ. 143). Ο φόβος και η ανασφάλεια προβάλλονται από την επίσημη αρχή ως γνώρισμα των πολιτών, ακριβώς για να τους τα μεταδώσει (Pitcher, 2006, σ. 546).

Η επίκληση της πολυπολιτισμικής πολιτείας υποκρύπτει ακόμα και την αποτυχία μας να αντιληφθούμε την πραγματικότητα του ρατσισμού (Pitcher, 2006, σ. 549). Η επίσημη άρνηση της ύπαρξης του ρατσιστικού φαινομένου σημαίνει ότι οι αρχές –που άλλωστε το παράγουν και το αναπαράγουν– δεν προτίθενται και να το εξαλείψουν (Pitcher, 2006, σ. 536). Η αποκήρυξη του ρατσισμού δεν είναι παρά μια απλή –και σκόπιμη– άρνηση της παραδοχής ότι αυτός υφίσταται (Pitcher, 2006, σ. 549). Ακόμα και ο πολυπολιτισμικός λόγος, εστιασμένος στον πολιτισμικό πλουραλισμό και στη διαφορετικότητα, μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τη λευκή αστική κουλτούρα ως μηχανισμός διαιώνισης ρατσιστικών λόγων και πρακτικών (Pitcher, 2006, σ. 538), να αποτελέσει όχημα για διακρίσεις, αποκλεισμούς και κοινωνικές ανισότητες, από τη μια πλευρά, παρόλο που φαίνεται όχημα για τη διαμόρφωση της ταυτότητας της εθνοτικής ομάδας, από την άλλη (Pitcher, 2006, σσ. 544-546). Για παράδειγμα, η φιλελεύθερη αντίληψη τονίζει την υπέρβαση του ρατσισμού και το άτοπον της φυλετικής διαφοράς, θεωρεί τον ρατσισμό ως μεμονωμένο κοινωνικό γεγονός και πρεσβεύει ότι οι ρατσιστικές πεποιθήσεις συνδέονται απλώς με την ανθρώπινη κακία (Pitcher, 2006, σσ. 536, 537). Κι όμως, όλη αυτή η ρητορική είναι υποκριτική,

διότι ο ρατσισμός των πολιτικών υποκρύπτεται σε δηλώσεις, όπως «δικαιοσύνη για τους σκληρά εργαζόμενους φορολογούμενους», «δικαιοσύνη για όσους πραγματικά χρειάζονται άσυλο και χρησιμοποιούν τα σωστά κανάλια γι' αυτό», «δικαιοσύνη για τους μετανάστες που συνεισφέρουν τα μέγιστα στην εθνική οικονομία». Αυτό το 'δίκαιο' σύστημα θα διώξει όσους δεν ανταποκρίνονται στις προδιαγραφές. Μάλιστα, «αυτή η παραδοσιακή ανεκτικότητα απειλείται απ' όσους έρχονται και ζουν εδώ παράνομα, παραβιάζοντας τους κανονισμούς μας και καταχρώμενοι τη φιλοξενία μας». Έτσι, «οι ανεπιθύμητοι παράνομοι καθίστανται εκμεταλλευτές της έμφυτης γενναιοδωρίας, ανεκτικότητας και μετριοπάθειας του λαού» (Pitcher, 2006, σσ. 543, 544).

Πρόκειται για δυισμό ανάμεσα στο 'εμείς' και 'εκείνοι', που συνιστά μορφή συμβολικής βίας, για τη θέση περί ενσωμάτωσης των μειονοτήτων στο έθνος, για τη διάκριση των μεταναστών σε πειθήνιους παλιούς και απειλητικούς νεοφερμένους (Pitcher, 2006, σ. 544). Στόχος είναι ο περιορισμός της μετανάστευσης (Pitcher, 2006, σσ. 540, 541), ο έλεγχος και η εκμετάλλευση των ανθρώπων. Συγκεκριμένα, πολιτικές όλων των κυβερνήσεων, στα πλαίσια της καπιταλιστικής οικονομίας, και παρά τις επιμέρους διαφορές στα πολιτικά προγράμματα και στη ζήτηση εργατικού δυναμικού, είναι η κατάργηση του δικαιώματος των προσφύγων για μόνιμη εγκατάσταση, η αύξηση της ποινικής κράτησης, η ετικετοποίηση των απορριφθέντων υποψηφίων για πολιτικό άσυλο, η αποτροπή της μετανάστευσης μη Ευρωπαίων εργαζομένων με χαμηλά προσόντα. Οι κυβερνήτες προβάλλουν το ρατσισμό ως ανταπόκριση του οργανισμού σε μια εξωτερική απειλή που ενισχύεται από την ανεκτικότητα, οπότε οι περιορισμοί προβάλλονται ως αναγκαίοι για το καλό των κατοίκων της πολυπολιτισμικής χώρας. Συνεπώς, διάχυτη είναι η αίσθηση ότι μετανάστες και πρόσφυγες απειλούν την κοινωνική ισορροπία και σταθερότητα (Pitcher, 2006, σσ. 545-546). Ακόμα και ο δημόσιος αντιρατσιστικός λόγος επιβάλλεται μάλλον ως μέρος της 'πολιτικής ορθότητας' και 'πολιτικής ορθοδοξίας' και χρησιμοποιείται για να καλύψει ρατσιστικές αντιλήψεις που εδράζονται στην ιδιωτική ζωή (Pitcher, 2006, σ. 539).[1]

### Το μεταναστευτικό-προσφυγικό ζήτημα ως μέρος των κοινωνικών κινημάτων

Κατά την Mouffe (Birch, 2000, σ. 147), η δημοκρατία των αστικών κοινωνιών εμπεριέχει τη συναίνεση και κατ' επέκταση την απάθεια, που επιτρέπει την απομόνωση ομάδων χαμηλού status και τον εξοβελισμό τους από την πολιτική κοινότητα. Πολύ δε περισσότερο, στηρίζεται στην αποδυνάμωση του ρόλου του πολίτη, στην εκμετάλλευση της εργασίας, στη διαφοροποίησή της ανάλογα με τη φυλή, το έθνος, το φύλο, στη φτώχεια των μαζών παγκοσμίως και στην elite εντός των κυρίαρχων εθνών. Αυτό καταργεί τον πλουραλισμό (Birch, 2000, σ. 146). Εξάλλου, οι χώρες με λευκούς πληθυσμούς προβαίνουν σε φυλετικές διακρίσεις, κυρίως μέσα από την ακροδεξιά ιδεολογία, για να διατηρήσουν τα φυλετικά τους χαρακτηριστικά. Η λευκότητα, που ορίζει και αξιολογεί το χρώμα, είναι ηγεμονική. Όμως αυτή η λευκότητα της λευκής φυλής είναι σχετική, μια και κάθε δέρμα έχει διαφορετική απόχρωση από τα άλλα, ακόμα και η λευκότητα των

βορειοευρωπαίων. Σήμερα μάλιστα γίνονται ολοένα και πιο αισθητές οι εθνοτικές επιμειξίες και οι χρωματικές ποικιλότητες (Pugliese, 2002, σσ. 153, 165).

Το αντιρατσιστικό κίνημα, όπως νωρίτερα το φεμινιστικό, έχει πετύχει με τον αγώνα του να καταστήσει τη ρατσιστική αντίληψη κοινωνικά μη αποδεκτή και τα αιτήματά του έχουν ενσωματωθεί, ως ένα βαθμό, στις δομές του κράτους, των ΜΜΕ και της κοινωνίας των πολιτών (Pitcher, 2006, σ. 536). Άλλοι ονειρεύονται έναν κόσμο όπου οι διαφορετικότητες δεν ανταγωνίζονται για την κυριαρχία και άλλοι αντιπροτείνουν την κοινωνική σύγκρουση ως τη μόνη διέξοδο στις οικονομικοπολιτικά κυρίαρχες χώρες, για να ακουστούν ελεύθερα οι διαφορετικές φωνές (Birch, 2000, σ. 145). Ο αγώνας για την προβολή της φωνής των πολιτισμών είναι αγώνας για την εγκαθίδρυση 'αληθειών' για τους πολιτισμούς, την εγκυρότητα των οποίων αρνήθηκαν οι κυρίαρχοι πολιτισμοί. Οι αλήθειες αυτές είναι η πολιτισμική ταυτότητα, η αναγνώριση των πολιτισμών και η ενεργός συμμετοχή τους σε έναν πλουραλιστικό πολυπολιτισμό. Η ανάδειξη της ταυτότητας δεν συνιστά μόνον την ανάδειξη των ιδεών αλλά και την κοινωνική δράση των ανθρώπων (Birch, 2000, σ. 144).

**Το πλαίσιο της σημειωτικής προσέγγισης και της φιλοσοφίας της γλώσσας**

Εκτός από τις παραπάνω εκφάνσεις του προφορικού ρατσιστικού λόγου στη σύγχρονη δημόσια σκηνή αλλά και στη διαπροσωπική επικοινωνία στις προηγμένες χώρες, θα αναλυθεί παράδειγμα γραπτού ρατσιστικού λόγου σε άρθρα αυστραλιανών εφημερίδων, με τη σημειωτική προσέγγιση. Συγκεκριμένα, στην Macken-Horarick παρουσιάζεται παράδειγμα κατασκευασμένης κατηγορίας ότι οι αιτούντες πολιτικό άσυλο ρίχνουν τα παιδιά τους στη θάλασσα, για να επιτύχουν το σκοπό τους, δηλαδή την κινητοποίηση των σωστικών συνεργείων. Το κείμενο, που παραποιεί τα πραγματικά γεγονότα, γράφεται εκ των υστέρων, υπακούοντας στην *αναπλαισιωμένη* εικόνα.[2] Δεύτερο παράδειγμα, που αναλύεται εδώ για πρώτη φορά με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου, θα αποτελέσει η υποδοχή που επεφύλαξαν οι εφημερίδες του Βόλου στην άφιξη νέων προσφύγων στην πόλη στις 7/11/2007.

Οι Gomes, Álvaro, & Costa Pereira, Duarte (1992: 93) θέτουν τα κριτήρια της υπερκειμενικής σημειωτικής, ορίζοντας το κείμενο όχι μόνον ως ακολουθία προτάσεων και γλωσσικό σημείο αλλά και ως επικοινωνιακή ενότητα, πλαίσιο με τις εσωτερικές του σχέσεις και προϊόν δραστηριότητας. Εκφέροντας μάλιστα φράσεις δεν κοινοποιούμε απλώς τις σκέψεις μας, αλλά προστάζουμε, παρακαλούμε, ευχόμαστε, εφιστούμε την προσοχή κλπ. (Πατέλλη, 1991, σ. 18), επιτελούμε πράξεις, πχ. λέγοντας «η καρέκλα είναι σπασμένη» προειδοποιούμε κάποιον να μην καθήσει ή τον μαλώνουμε ή διαπραγματευόμαστε την τιμή της. Τη θέση αυτή υποστηρίζουν ο ύστερος Wittgenstein, ο Austin, ο Searle (Πατέλλη, 1991, σ. 17).

Προς επίρρωση των παραπάνω, η λειτουργική γραμματική του Halliday στηρίζεται στις κοινωνικές πραγματικότητες και μας εξηγεί πώς κοινωνικές πρακτικές, προφορικές,

γραπτές, πολυσημειωτικές μετατρέπονται σε κοινωνική ανάλυση λόγου (discourse) σε ειδικά κοινωνικά πλαίσια (Macken-Horarick, 2003, σσ. 283-284). Τα σημειωτικά εργαλεία μπορούν να εφαρμοστούν σε λεκτικά και μη λεκτικά 'κείμενα', ενώ ιδιαίτερο ενδιαφέρον αποτελούν μελέτες της εικόνας, του ήχου, της κίνησης, της δράσης μέσα από CD-rom και το διαδίκτυο, το σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα, ακόμα και τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις (Macken-Horarick, 2003, σσ. 284, 300).

**Σημειωτική του ρατσισμού: ένα παράδειγμα από τις αυστραλιανές εφημερίδες**

Οι εφημερίδες, ως πολυτροπικά πολυσημειωτικά κείμενα, αποτελούν σημαντικούς τόπους (ανα)παραγωγής του εθνικιστικού και ρατσιστικού λόγου (Macken-Horarick, 2003, σ. 283). Συμβάντα γίνονται αντικείμενο πολιτικής εκμετάλλευσης από τα ΜΜΕ, τις κυβερνήσεις, τα κόμματα ενόψει εκλογών (Macken-Horarick, 2003, σ. 286). Όταν οι επίσημες αρχές καλούν τους πολίτες να τεθούν σε επιφυλακή για το ενδεχόμενο τρομοκρατικών απειλών, οι ίδιες χρησιμοποιούν αυτή την προειδοποίηση για να ακολουθήσουν επιθετική στάση απέναντι στους αιτούντες πολιτικό άσυλο. Άλλα ιδεολογήματα ή προσχήματα είναι η προστασία των συνόρων, οι κατηγορίες που απαγγέλλονται στους αιτούντες πολιτικό άσυλο ότι μετέρχονται αθέμιτων μέσων, προκειμένου οι ίδιοι να εξυπηρετηθούν, και η διάσταση που δίνουν τα ΜΜΕ στα 'προσφυγόπουλα στη θάλασσα', με τη χρήση:

- κύριου άρθρου και πρωτοσέλιδων άρθρων,
- αφήγησης και συνεντεύξεων σε ρεπορτάζ,
- φωτογραφιών, εικόνων (Macken-Horarick, 2003, σσ. 284-285, 287, 300).

Αυτά τα πολυτροπικά κείμενα εστιάζουν όχι τόσο στην εσωτερική δομή της ιστορίας όσο στις στρατηγικές λόγου και εικόνας (Macken-Horarick, 2003, σ. 285). Ο έμμεσα ρατσιστικός λόγος, ο υπαινικτικός είναι πολύ πιο αποτελεσματικά ρατσιστικός, και διατηρείται στη μνήμη του αναγνώστη της εφημερίδας, αν εξετάσουμε ένα ρεπορτάζ πολυσημειωτικά: τίτλος πχ. «Η κακούργα θάλασσα» παρά «Ο κακούργος πρόσφυγας»[3], μαζί με τα παρεπόμενά του: υπότιτλος, κείμενο, περιεχόμενο της φωτογραφίας, πλαίσιο της φωτογραφίας, λεζάντα, δομή του ρεπορτάζ (Macken-Horarick, 2003, σ. 292). Τα γεγονότα παραποιούνται με:

- την προσθήκη λέξεων,
- την αφαίρεση λέξεων,
- την παρερμηνεία ακόμη και φωτογραφικών στιγμιότυπων που εύκολα διατηρούνται στη μνήμη ως μεταμήνυμα και 'απόδειξη' του γεγονότος (Macken-Horarick, 2003, σσ. 287, 289).

Για την κατασκευή του άρθρου χρησιμοποιούνται σημειωτικά εργαλεία όπως: α) *πλαισίωση*, με την έννοια ότι κείμενο-α ή/και εικόνα-ες σκόπιμα απομονώνονται μεταξύ τους ή αλληλεπιδρούν, εικονοποιώντας την οπτική αναπαράσταση και β) *ενδο/δια-κειμενικότητα*, με την έννοια ότι κείμενο ή/και εικόνα ενσωματώνονται σε άλλα (Macken-Horarick, 2003, σ. 288). Το μήνυμα συνδέεται με την πηγή, η οποία προβάλλεται ως κάτι

προφανές σε όλους, ως τεκμήριο (Macken-Horarick, 2003, σσ. 290, 293). Ακόμα και η λήψη φωτογραφιών είναι σκόπιμη, επειδή επιλέγεται το πλαίσιό τους και επειδή κάθε ανοικτή ερμηνεία τους μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη μετάδοση ρατσιστικού λόγου. Οι επιλεγμένες φωτογραφίες μπορούν να αναπλαισιωθούν από τον ειδησεογραφικό λόγο (Macken-Horarick, 2003, σσ. 290-291).

Οι φωτογραφίες δίνουν την εντύπωση αυτού που φυσικά συνέβη –μια και πιστεύουμε αυτό που βλέπουμε– και συμβιώνουν με το κείμενο, βρίσκονται όμως στο επίκεντρο της προσοχής. Από το κείμενο λείπουν οι πραγματικές αιτίες του συμβάντος, πιθανοί υπαίτιοι κλπ. Μάλιστα, μια ιστορία δεν θα ήταν άξια μνείας χωρίς την εικόνα. Η παράθεση των φωτογραφιών είναι σκόπιμη, για την πρόκληση ξενοφοβικών αισθημάτων στον πληθυσμό και τη λήψη μέτρων από τις επίσημες αρχές (Macken-Horarick, 2003, σσ. 293, 296). Κατά την προβολή του συμβάντος, ακόμα και οι φωτογραφίες απο-πλαισιώνονται ή ανα-πλαισιώνονται. Υπάρχουν μάλιστα και περιπτώσεις, κατά τις οποίες η φωτογραφία δεν είναι παρά μέρος ενός άνωθεν οργανωμένου, συγκεκριμένου σχεδίου, ενώ το γεγονός δεν υπήρξε ποτέ. Η αναπλαισίωση της εικόνας αλλάζει τη σημασία –κυριολεκτική, συμβολική, ηθική– του κεντρικού μηνύματος της είδησης. Η ίδια φωτογραφία μπορεί να έχει διαφορετική λεζάντα –άρα να ερμηνεύεται διαφορετικά– προεκλογικά και μετεκλογικά (Macken-Horarick, 2003, σσ. 294-296).

Η συγκεκριμένη αποτύπωση του γεγονότος σηματοδοτεί το πλαίσιό του, ενώ η συγκεκριμένη καταγραφή του προσδίδει συγκεκριμένη φωνή στο γεγονός, μέσα από πράξεις λόγου συγκεκριμένου είδους. Έτσι, το ίδιο το γεγονός είναι δευτερεύον, σε σύγκριση με την πρωτεύουσα σηματοδότηση της φωνής του από τον παρατηρητή. Η πρωτεύουσα σηματοδότηση παράγει συγκεκριμένες πλαισιώσεις και αναπλαισιώσεις του γεγονότος, κάθε φορά που προβάλλεται στον δημόσιο λόγο και στον λόγο των ΜΜΕ. Περιλαμβάνει τρία στάδια:

- τα στοιχεία του γεγονότος, όπως παρουσιάζονται,
- την κατάδειξη του γεγονότος ως εθνικού σκανδάλου, με την αναπλαισίωση της υπόθεσης και την απόδοση νέας φωνής σ' αυτήν (re-framing, re-voicing), την αποσύνδεση δηλαδή του γεγονότος από την πρωταρχική του πηγή, ώστε να επιτρέπει την προβολή θετικών και αρνητικών αξιολογήσεων δύναμης, και συγκεκριμένα με την αυξομείωση των διαστάσεων της φωτογραφίας, την αλλαγή λήψης, τη σκόπιμη εστίαση στη λεπτομέρεια και όχι στο όλον, την αντικατάσταση της λεζάντας, δηλαδή με τα φωτογραφικά τρικ που είχε επισημάνει ο Barthes (Macken-Horarick, 2003, σ. 292), μαζί με τα κειμενικά τρικ[4],
- τη νέα αναπλαισίωση –πιθανόν και την αποκατάσταση– της πραγματικότητας, με νέες φωτογραφίες και κείμενα, μετά την επίτευξη του σκοπού της διαστρέβλωσης (Macken-Horarick, 2003, σ. 297). Το πολυσημειωτικό κείμενο γράφεται εκ των υστέρων, υπακούοντας στην εικόνα και γενικότερα σε διαφορετικές πηγές που αλληλεπιδρούν και παρουσιάζουν συνολικά το μήνυμα (Macken-Horarick, 2003, σσ. 300, 301). Τα στάδια απεικονίζονται και στις επόμενες φωτογραφίες 1-3.[5]







**Φωτογραφίες 1-3**. Στις 2 πρώτες φωτογραφίες δίδεται η εντύπωση ότι συνεργεία διάσωσης περισυλλέγουν προσφυγόπουλα, οι γονείς των οποίων τα έχουν ρίξει στη θάλασσα. Τις φωτογραφίες διοχετεύει προεκλογικά στα ΜΜΕ το κυβερνόν Φιλελεύθερο Κόμμα της Αυστραλίας στις 10/10/2001. Στην 3η φωτογραφία παρουσιάζεται μετεκλογικά, στις αρχές του 2002, αναπλαισιωμένη εικόνα του ίδιου συμβάντος. Όχι απλώς λείπει η κατηγορία εναντίον των αιτούντων άσυλο, αλλά γίνεται παραδεκτό το πραγματικό γεγονός: ναυάγιο, βύθιση της βάρκας, σωστικά συνεργεία περισυλλέγουν πρόσφυγες ναυαγούς (18/2/2002). (Macken-Horarick, 2003, σσ. 291, 292, 295, 296, και http://www.safecom.org.au/kids-overboard.htm, http://www.abc.net.au/news/newsitems/200412/s1261198.htm).

**Πώς 'υποδέχθηκαν' εφημερίδες του Βόλου ένα κύμα προσφύγων: μια πολυτροπική ανάλυση**

Στις 7/11/2007 νέο κύμα προσφύγων φθάνει στην πόλη του Βόλου. Τις επόμενες μέρες οι τοπικές εφημερίδες γράφουν (αναφέρουν και σχολιάζουν), προβάλλουν, απεικονίζουν, χωροθετούν και οριοθετούν στο φύλλο τους, τονίζουν και υπερτονίζουν, υπαινίσσονται, αποκρύπτουν και αποσιωπούν, απαξιούν, σε κάθε περίπτωση επιλέγουν, για να καταστείλουν, να πανικοβάλλουν, να εκμεταλλευτούν, να διαφημίσουν. Η ανάλυση που ακολουθεί αναφέρεται στην παρουσίαση του γεγονότος της άφιξης των προσφύγων στο Βόλο, στο φύλλο της 8ης/11/2007 των τοπικών εφημερίδων, και στηρίζεται στην αρχή ότι το περιεχόμενο και η εμφάνιση του κειμένου, οι εικόνες, οι φωτογραφίες κ.λπ. προσδίδουν μηνύματα πολλαπλά (Χοντολίδου, 1999, σ. 116). Η ανάλυση αυτή χρήζει περαιτέρω σύγκρισης με την παρουσίαση της είδησης από τις εφημερίδες και κατά τις ημέρες που ακολούθησαν, καθώς και περαιτέρω εμβάθυνσης, στα πλαίσια όμως ενός νέου άρθρου. Εδώ θα περιοριστούμε στα βασικότερα σημεία –και στη σημειωτική– της παρουσίασης της είδησης σε 5 εφημερίδες (3 βολιώτικες και 2 'πανθεσσαλικές') στις 8/11/2007. Ο τίτλος κάθε εφημερίδας δεν αποκαλύπτεται εδώ, αλλά σημειώνεται με τα γράμματα Α, Β, Γ (οι 3 βολιώτικες), Δ, Ε (οι 2 'πανθεσσαλικές').

Η εφημερίδα Α έχει το θέμα στο πρωτοσέλιδό της, στο κέντρο, ενώ το κύριο θέμα είναι διαφορετικό (ανάδειξη ενός δημάρχου της περιοχής με κλήρωση λόγω ισοψηφίας). Όλο το κείμενο είναι σε γκρι φόντο, με μικρή λευκή γραμματοσειρά, και μόνον ο τίτλος είναι διακριτός, με μεγαλύτερη γραμματοσειρά. Πάνω από τον τίτλο υπάρχει υπότιτλος, με πλάγια γραφή και γραμματοσειρά μικρότερη από αυτή του τίτλου και μεγαλύτερη από αυτή του κυρίως κειμένου, που παρουσιάζεται αναλυτικότερα στη σελ. 5. Το μάτι του αναγνώστη 'πέφτει' αμέσως στον τίτλο («Ενενήντα μετανάστες σε καρότσα φορτηγού...») και εν συνεχεία τον υπότιτλο («Εντοπίστηκαν στον Αλμυρό με πληγωμένα πόδια από την πεζοπορία»). Κάτω από τον τίτλο υπάρχει στα αριστερά εισαγωγικό κείμενο και στα δεξιά μικρή φωτογραφία -από το συμβάν ή παλιότερο- με ένα μισάνοιχτο φορτηγάκι του ΕΚΑΒ και έναν πρόσφυγα, μελαψό και αδύνατο, που υφίσταται έλεγχο από την αστυνομία. Ας απομονώσουμε και μερικές φράσεις του κειμένου: «λαθραίας μεταφοράς μεταναστών», «είχαν παραληφθεί [...] και προωθούνταν», «ολονύχτιος μαραθώνιος των Αρχών της Μαγνησίας για την εγκατάσταση των λαθρομεταναστών». Και στο αναλυτικό κείμενο της σελ. 5:

- υπάρχει ο ίδιος τίτλος και υπότιτλος, η ίδια φωτογραφία ασπρόμαυρη και σε μεγέθυνση στο κέντρο,
- με λεζάντα «Ένας εκ των μεταναστών χρειάστηκε να μεταφερθεί στο Νοσοκομείο»,
- είναι η κύρια είδηση της σελίδας,
- γράφονται φράσεις όπως «Η ταρίφα είναι 3000 έως και 8000 δολάρια έκαστος.», «όλοι τους άντρες», «στοιβαγμένους στην καρότσα», «κινητοποιήθηκαν οι υπηρεσίες του νομού για την περίθαλψή τους.», «Η Νομαρχιακή Αυτο-

διοίκηση έχει φροντίσει για τη σίτισή τους», «ο εκπρόσωπος της Μητρόπολης [...] τους εφοδίασε με ρουχισμό.», «μέχρι να αποφασιστεί από τις αρχές η τύχη τους.», «όπως προκύπτει από τα στοιχεία της Αστυνομίας, χιλιάδες είναι πλέον οι λαθρομετανάστες που κατακλύζουν τη χώρα.», «Μόνο τον περασμένο Σεπτέμβριο εντοπίστηκαν σε όλη την ελληνική επικράτεια 13400 λαθρομεταναστες στους ελέγχους των διωκτικών αρχών.», «Οι διωκτικές αρχές έχουν καταγράψει εκατοντάδες αποφάσεις διοικητικής απέλασης λαθρομεταναστών, μόνο που στην ουσία αυτές δεν εκτελούνται».

Η εφημερίδα Β έχει το θέμα στο πρωτοσέλιδό της, στα πλάγια, με ελάχιστη αναφορά, μεταξύ άλλων, εξίσου σύντομων, υποθεμάτων, ενώ τα κύρια θέματα είναι διαφορετικά (μεταξύ αυτών, αυτό που δεσπόζει είναι πάλι η ανάδειξη ενός δημάρχου της περιοχής με κλήρωση λόγω ισοψηφίας). Ακόμα και οι διαφημίσεις στο κάτω μέρος της σελίδας έχουν μεγαλύτερη έκταση από την είδηση αυτή. Υπάρχει ένας μικρός τίτλος («90 πρόσφυγες στοιβαγμένοι σε καρότσα!») και ένα μικρό κείμενο («Έξαρση παρουσιάζει το δουλεμπόριο και στη Μαγνησία»), που παρουσιάζεται αναλυτικότερα στη σελ. 6. Δεν υπάρχει φωτογραφία. Η είδηση είναι σε λευκό φόντο, με μικρή μαύρη γραμματοσειρά, και μόνον ο τίτλος είναι σχετικά διακριτός, με μεγαλύτερη γραμματοσειρά. Στο αναλυτικό κείμενο της σελ. 6:

- η είδηση βρίσκεται στο δεύτερο μισό της σελίδας και όχι στο πρώτο μισό, όπως στην εφημερίδα Α, και δεν είναι η κύρια είδηση της σελίδας,
- παραλλάζει ο τίτλος («Ακόμη 90 ζωές στοιβαγμένες σε μια καρότσα») και προστίθεται υπότιτλος («Νέα υπόθεση μεταφοράς λαθρομεταναστών στη Μαγνησία»),
- μια φωτογραφία ασπρόμαυρη, κεντρικά και πάνω, απεικονίζει το Κέντρο Φιλοξενίας Μεταναστών, που θυμίζει –και είναι– φυλακή με συρματοπλέγματα και περιπολικό στον περίβολο,
- τη φωτογραφία συνοδεύει η λεζάντα «Στο Κέντρο Φιλοξενίας Μεταναστών, στο ΚΤΕΟ, φιλοξενούνται οι 90 λαθρομετανάστες ασιατικής καταγωγής»,
- γράφονται φράσεις όπως «Ανάμεσά τους και πέντε ανήλικα παιδιά που ακολούθησαν το όνειρό τους ελπίζοντας σε ένα καλύτερο αύριο», «το ταξίδι τους στην Τουρκία, το οποίο έκαναν πεζοί, διήρκησε περίπου 10 ημέρες», «ενώ πέρασαν από αφύλακτο σημείο της ελληνοτουρκικής μεθορίου, συνάντησαν τον μεταφορέα τους», «Τα χρήματα που πλήρωσαν στους δουλέμπορους κυμαίνονται από 4500 έως 7000 δολάρια», «Αμέσως οι αστυνομικοί ξεκίνησαν την καταδίωξη», «Οι λαθρομετανάστες δεν πρόβαλαν καμία αντίσταση», «Η προανάκριση συνεχίζεται από την Υποδιεύθυνση Ασφάλειας Βόλου, ενώ τις επόμενες ημέρες θα ξεκινήσει η διαδικασία της διοικητικής απέλασης», «Ιερά Μητρόπολη [...] η οποία αμέσως συνέβαλε».

Η εφημερίδα Γ έχει επίσης το θέμα στο πρωτοσέλιδό της, στα πλάγια, με ελάχιστη αναφορά, μεταξύ άλλων, εξίσου σύντομων, υποθεμάτων, ενώ τα κύρια θέματα είναι διαφορετικά (πάλι η ανάδειξη ενός δημάρχου της περιοχής με κλήρωση λόγω ισοψηφίας, καθώς και ο σχολιασμός των εσωτερικών εκλογών σε ένα κόμμα εξουσίας). Και σ' αυτή την εφημερίδα, οι διαφημίσεις στο κάτω μέρος της σελίδας έχουν μεγαλύτερη έκταση από την είδηση αυτή. Υπάρχει ένας μικρός τίτλος («Και νέο «φορτίο» λαθρομεταναστών») και ένα σύντομο κείμενο («Αυτή τη φορά στους Αγ. Θεοδώρους –90 λαθρομετανάστες εντοπίστηκαν σε καρότσα φορτηγού»), που παρουσιάζεται αναλυτικότερα στη σελ. 5. Δεν υπάρχει φωτογραφία. Η είδηση είναι σε λευκό φόντο, με μικρή μαύρη γραμματοσειρά, και μόνον ο τίτλος είναι σχετικά διακριτός, με μεγαλύτερη γραμματοσειρά. Στο αναλυτικό κείμενο της σελ. 5:

- η είδηση βρίσκεται στο πρώτο μισό της σελίδας, και είναι η κύρια είδηση αυτής της σελίδας,
- υπάρχει ο ίδιος τίτλος και υπότιτλος,
- μια μικρή φωτογραφία ασπρόμαυρη, ακριβώς στη μέση, από το συμβάν ή παλιότερο, απεικονίζει ένα κλειστό φορτηγάκι του ΕΚΑΒ και έναν πρόσφυγα, μελαψό και αδύνατο, που υφίσταται εξέταση από επαγγελματία υγείας, κάτω από τον έλεγχο της αστυνομίας, στο Κέντρο Φιλοξενίας Μεταναστών, που φαίνεται λυόμενο και θυμίζει –και είναι– φυλακή με κάγκελα στα παράθυρα,
- τη φωτογραφία δε συνοδεύει λεζάντα,
- αφιερώνεται ολόκληρη στήλη στην τοπική ΜΚΟ της ορθόδοξης εκκλησίας (Σύλλογος Συμπαραστάσεως Κρατουμένων «Ο Εσταυρωμένος») και δίδονται στοιχεία επικοινωνίας[6], όπως και στο ρεπορτάζ της εφημερίδας Β,
- γράφονται φράσεις όπως «εμφανώς υποσιτισμένοι και εξαντλημένοι από την πολύωρη διαδρομή.», «μώλωπες [...] αποδόθηκε στις υπό άθλιες συνθήκες μεταφοράς», «συμπτώματα αφυδάτωσης», «Η Υποδιεύθυνση Ασφάλειας Βόλου συνεχίζει την προανάκριση.», «γεγονός που προβληματίζει ιδιαίτερα την Αστυνομική Διεύθυνση Μαγνησίας. Για τις δε αρμόδιες αρχές, Νομαρχία και Ιερά Μητρόπολη Δημητριάδος, σήμανε εκ νέου συναγερμός για την καλύτερη δυνατή υποδοχή των αλλοδαπών.», «Από την Ιερά μας Μητρόπολη ζητήθηκε η βοήθεια για την εξεύρεση ρουχισμού, η οποία αμέσως συνέβαλε», «Επί τόπου κλήθηκαν και έσπευσαν γιατροί από το Γενικό Νοσοκομείο Βόλου.».

Η εφημερίδα Δ έχει επίσης το θέμα στο πρωτοσέλιδό της, στα πλάγια, με ελάχιστη αναφορά, μεταξύ άλλων, εξίσου σύντομων, υποθεμάτων, ενώ τα κύρια θέματα είναι διαφορετικά (δεσπόζει το θέμα των χρεών του Δημοσίου προς τους Δήμους, καθώς και η μεγάλη αστυνομική επιχείρηση σε χωριό 'παρανόμων'). Και σ' αυτή την εφημερίδα, οι διαφημίσεις στο κάτω μέρος της σελίδας έχουν συντριπτικά μεγαλύτερη έκταση από την

είδηση αυτή. Υπάρχει πολύ μικρή έγχρωμη φωτογραφία προσφύγων, από κάτω ένας μικρός τίτλος («Νταλίκα γεμάτη λαθρομετανάστες») και ένα σχετικά σύντομο κείμενο, που παρουσιάζεται αναλυτικότερα στη σελ. 37. Η είδηση είναι σε λευκό φόντο, με μικρή μαύρη γραμματοσειρά, και μόνον ο τίτλος είναι σχετικά διακριτός, με μεγαλύτερη γραμματοσειρά. Στο αναλυτικό κείμενο της σελ. 37:

- η είδηση βρίσκεται στο πρώτο μισό της σελίδας, στα αριστερά, και είναι η κύρια είδηση της σελίδας,
- υπάρχει ο ίδιος τίτλος και προστίθεται ο υπότιτλος «Πρόκειται για 90 άνδρες, στην πλειοψηφία τους ενήλικες, που, σύμφωνα με πληροφορίες, πλήρωσαν το ταξίδι της «ελπίδας» από 6000 έως 8000 ευρώ το άτομο»,
- κάτω από τον υπότιτλο, μια εμφανής, μετρίου μεγέθους φωτογραφία ασπρόμαυρη, πάνω δεξιά, η ίδια με αυτή της πρώτης σελίδας αλλά με μεγαλύτερο πλάνο, από το συμβάν ή παλιότερο, απεικονίζει φτωχοντυμένους πρόσφυγες, νεαρούς άνδρες μελαχρινούς ή μελαψούς, καθισμένους κάτω, με ένα μικρό μπόγο ο καθένας και πλαστικές καρέκλες πίσω τους, να κοιτάζουν το φακό με ζωηρά μάτια[7],
- τη φωτογραφία συνοδεύει η λεζάντα «Ενενήντα λαθρομετανάστες στοιβαγμένοι σε καρότσα 14 τ.μ.»,
- γράφονται φράσεις όπως «ξένης υπηκοότητας», «Αμέσως τους παρασχέθηκαν οι πρώτες ιατρικές βοήθειες», «Ένας από αυτούς μεταφέρθηκε και νοσηλεύτηκε στο Νοσοκομείο Βόλου, διότι ένιωθε έντονη αδιαθεσία. Ιδιαίτερη είναι η φροντίδα στους πέντε ανηλίκους.», «προσφέρθηκε φαγητό και ο απαραίτητος ρουχισμός από την Ιερά Μητρόπολη», «τόσο το Τμήμα Πολιτικής Προστασίας όσο και η αντινομάρχης σε θέματα Υγείας προσπάθησαν το καλύτερο ώστε να πετύχουν αξιοπρεπείς συνθήκες και φιλοξενία απέναντι σε αυτούς τους ταλαιπωρημένους ανθρώπους.», «Δεν αποκλείεται, βέβαια, έπειτα από συνεννόηση της Αστυνομίας με το Υπουργείο Εσωτερικών να μεταφερθούν σε άλλα οργανωμένα κέντρα λαθρομεταναστών στην Ελλάδα».

Στη μεγάλου σχήματος εφημερίδα Ε απουσιάζει εντελώς το θέμα από την πρώτη σελίδα. Στο κείμενο της σελ. 10:

- η είδηση βρίσκεται στο πρώτο τέταρτο της σελίδας, δεξιά,
- η είδηση φέρει τίτλο «Μπλόκο σε 90 λαθρομετανάστες στον Αλμυρό» και υπότιτλους «Εντοπίστηκαν από αστυνομικούς στοιβαγμένοι σε καρότσα φορτηγού» και «Φιλοξενούνται στο Κέντρο Μεταναστών-Αναζητείται ο οδηγός του οχήματος»,
- μια σχετικά μεγάλη φωτογραφία ασπρόμαυρη, ακριβώς στη μέση, από το συμβάν ή παλιότερο, απεικονίζει ένα ανοιχτό φορτηγάκι του ΕΚΑΒ και έναν νεαρό, μελαψό και αδύνατο πρόσφυγα που πρόκειται να υποστεί εξέταση

από επαγγελματία υγείας, κάτω από τον έλεγχο της αστυνομίας, στο Κέντρο Φιλοξενίας Μεταναστών, που φαίνεται λυόμενο και θυμίζει –και είναι– φυλακή με κάγκελα στα παράθυρα,

• τη φωτογραφία δεν συνοδεύει λεζάντα,

• αφιερώνονται οι δύο από τις τρεις στήλες στο Σύλλογο Συμπαραστάσεως Κρατουμένων «Ο Εσταυρωμένος» και δίδονται στοιχεία επικοινωνίας,

• ομόρριζα του «λαθραίος» εμφανίζονται στην εφημερίδα Α 19 φορές, στη Β 10 φορές, στη Γ 12 φορές, στη Δ 9 φορές, στην Ε 5 φορές,

• γράφονται φράσεις όπως «έδειχναν εξαντλημένοι και ταλαιπωρημένοι, ενώ δυο-τρεις μεταφέρθηκαν στο Κέντρο Φιλοξενίας Μεταναστών [...] όπου τους παρασχέθηκαν οι πρώτες βοήθειες και τους προσφέρθηκε φαγητό, καθώς και βοήθεια από τη Μητρόπολη [...], από την οποία ζητήθηκε η βοήθεια για την εξεύρεση ρουχισμού, και αμέσως συνέβαλε».

Η παραπάνω ανάλυση των ρεπορτάζ καταδεικνύει α) τον υπεροπτικό, πανοπτικό λόγο (μέσω της παρακολούθησης των διαδρομών των μεταναστών, του εγκλωβισμού τους και του απόλυτου ελέγχου) και τον εχθρικό λόγο (λαθραίοι άνθρωποι, ανάθεση της τύχης των κατηγορούμενων ανθρώπων στις Αρχές ή των ανθρώπων-φορτίων-φορτωμάτων-φορτικών σε φιλανθρωπικούς φορείς), που ενισχύεται από τα γραφικά, β) τις φωτογραφίες που εμμέσως καλούν τους γηγενείς να διατηρούν αποστάσεις από τους μετανάστες για ποικίλους λόγους (εξαθλιωμένη ή έστω μίζερη ζωή λόγω φτώχειας και κατατρεγμών, πιθανή επικινδυνότητα, ρυπαρότητα, υπόνοιες για μεταδοτικές αρρώστιες), ώστε να ανέχονται την άνωθεν προσβολή της αξιοπρέπειας των μεταναστών. Η ανάλυση του μεταναστευτικού στις παραπάνω εφημερίδες υπογραμμίζει ότι: α) το θέμα της άφιξης των προσφύγων είναι ελάσσονος αξίας (σε σχέση με τις πολιτικές εκλογές, τη δημόσια τάξη, τα δημόσια οικονομικά και τις εμπορικές διαφημίσεις) αλλά ανησυχητικό, και μάλιστα προσφερόμενο για την μάχη των εκλογών, β) νομιμοποιείται ο σωματικός έλεγχος και εγκλεισμός (καθώς οι άνθρωποι περισσεύουν ως ενοχλητικά πολυπληθείς και παράνομοι, αναστατώνουν τις αρχές, αποπνέουν κακομοιριά και λύπηση, υποβαθμίζουν το θέαμα, τον τουρισμό και την εμπορικότητα), γ) οι άνθρωποι μετατρέπονται σε παρανόμους που έμπλεξαν σε δουλεμπορικά κυκλώματα και παραβίασαν τα σύνορα, ή σε αδύναμους και μολυσμένους άρρωστους δούλους, ή σε πράγματα και εμπορεύματα, δ) οι μετανάστες αποτελούν θύματα ειρωνείας και χλευασμού, επειδή αποτελούν 'αποθήκη ψυχών' και εξαιτίας της οικονομικής τους εκμετάλλευσης, ε) εδραιώνονται η παντοδυναμία των κρατικών μηχανισμών (νόμοι, αστυνομία, επίσημη εκκλησία) και τα κέρδη ακόμα και από τη φιλανθρωπία, υπάρχει σαφής και έντονη προτροπή για εφαρμογή των απελάσεων, ενώ οι κρατικοί διώκτες των μεταναστών προβάλλονται ως άξιοι και αποτελεσματικοί διεκπεραιωτές της κρατικής πολιτικής που εμπνέει σεβασμό και δέος, καθώς και της αιώνιας διοίκησης των κοινών, στ) καταστρατηγείται κατάφωρα κάθε έννοια κοινωνικής δικαιοσύνης, ίσων ευκαιριών, δημο-

κρατίας, ανθρωπίνων δικαιωμάτων, ελευθερίας, ζ) διαιωνίζονται οι ανισότητες (με τα δίπολα πλούτος-εκμετάλλευση, εξουσία-υποταγή). Έτσι, προκύπτει το συμπέρασμα ότι τα οφέλη για το παγκόσμιο και εθνικό οικονομικό σύστημα, το πολιτικό καθεστώς και τους κρατικούς μηχανισμούς, και για όσους εκπροσωπούν όλα αυτά, είναι πολλαπλά ως προς το ζήτημα της μετανάστευσης, όπως αυτή αποτυπώνεται στα πολυτροπικά κείμενα των εφημερίδων.

## Υποσημειώσεις

1. Τα τελευταία χρόνια εφαρμόζεται πολιτική αποτροπής της μετανάστευσης, με τακτικές όπως εκμετάλλευση των μεταναστών, καταστολή και βία κάθε μορφής, από την κυρίαρχη πολιτική, προπαγάνδα για τους 'κινδύνους' της μετανάστευσης για τους ίδιους τους μετανάστες, από την επίσημη πολιτική, αλλά και αδιαφορία για τα προβλήματά τους, καιροσκοπισμός και ασυνέπεια στις σχέσεις μαζί τους, ακόμα και από 'αντιρατσιστές'(!).
2. De/re-framing, de/re-voicing theory: πρόκειται για την απο/ανα-πλαισίωση και την απο/ανα-νοηματοδότηση της φωνής του κοινωνικού λόγου και του κοινωνικού υποκειμένου. Συγκεκριμένα, το θέμα οριοθετείται σε συγκεκριμένα πλαίσια για συγκεκριμένους σκοπούς, πχ. συνειδητά αποκρύπτεται ή διαστρεβλώνεται μια είδηση, για να υπηρετήσει συγκεκριμένους προπαγανδιστικούς/ιδεολογικούς σκοπούς. Αυτή η αλλοίωση της πραγματικότητας μπορεί να γίνεται πολυτροπικά. Οι θέσεις της θεωρίας είναι: η επιλογή και η τοποθέτηση του πολυτροπικού κειμένου εντός πλαισίου (κειμενικές συνθήκες), η εσκεμμένη εστίαση στο μέρος και όχι στο όλον, η έμφαση, η παράλειψη του ομιλητή σαν να έχουν καθολική ισχύ οι θέσεις του, η δυναμική των κειμενικών μερών με τη σύνδεσή τους ή την αποσύνδεσή τους, η υποκειμενική διακειμενικότητα, ο λόγος που προσωποποιείται αυθαίρετα είτε ενδοπροσωπικά είτε διαπροσωπικά. Επιπλέον, η θεωρία επεκτείνεται και στη φωτογραφία, αποκαλύπτοντας τα φωτογραφικά τρικ ή την προβολή της φωτογραφίας σαν φυσικού γεγονότος και σαν πειστηρίου της αλήθειας του κειμένου. Η θεωρία αυτή παρουσιάζεται στο άρθρο της Macken-Horarick, η οποία επικαλείται σχετικά μελετητές όπως οι: Barthes, Halliday, Kress & van Leeuwen, MacLachlan & Reid, Lister & Wells, Fairclough, Bignell.
3. Για παράδειγμα, ο τίτλος ενός ρεπορτάζ είναι «Η κακούργα θάλασσα», αλλά, συνδυασμένος με τον υπότιτλο, το κείμενο και τη δομή του ρεπορτάζ, το περιεχόμενο, το πλαίσιο και τη λεζάντα της φωτογραφίας, υπονοεί τίτλο όπως «Ο κακούργος πρόσφυγας», παρόλο που δεν το γράφει.
4. Δηλαδή σκοπίμως απομονώνεται και προβάλλεται μόνον ένα μέρος φωτογραφίας, γραπτού κειμένου, προφορικού λόγου.
5. Την επεξεργασία των φωτογραφιών επιμελήθηκε ο επαγγελματίας φωτογράφος, κ. Ανδρέας Γ. Μαρτινάκης.
6. Υπάρχουν κι άλλες οργανώσεις υποστήριξης προσφύγων και μεταναστών, οι οποίες βεβαίως αποκρύπτονται από το ρεπορτάζ της εφημερίδας.
7. Έτσι που να θυμίζει νεαρούς αγενείς με βλέμμα που 'καρφώνει' έντονα και διαρκώς, οπισθοδρομικούς, σεξουαλικά... στερημένους και δη επικίνδυνους.

## Αναφορές


Birch, D. (2000). Transnational cultural studies: what price globalization? *Social Semiotics, 10*(2), 141-156.

Cover, R. (2002). Some cunts: graffiti, globalization, injurious speech and 'owning' signification. *Social Semiotics, 12*(3), 269-290.

Gomes, Á. & Costa Pereira, D. (1992). Towards a hypertext semiotics. In Armando Oliveira (Ed.), *Hypermedia courseware: structures of communication and intelligent help*. Berlin: Springer-Verlag.

Hannerz, U. (2002). *Transnational connections. Culture, people, places*. London: Routledge.

Macken-Horarick, M. (2003). Working the borders in racist discourse: the challenge of the 'children overboard affair' in news media texts. Social Semiotics, 13(3), 283-303.
Pantti, M. & van Zoonen, L. (2006, June). Do crying citizens make good citizens? *Social Semiotics, 16*(2), 205-224.
Pitcher, B. (2006, December). "Are you thinking what we're thinking?" Immigration, multiculturalism and the disavowal of racism in the run-up to the 2005 British General Election. *Social Semiotics, 16*(4), 535-551.
Pugliese, J. (2002). Race as category crisis: whiteness and the topical assignation of race. *Social Semiotics, 12*(2), 149-168.
Πατέλλη, Ι. (1991). *Νόημα και πράξη. Προϋποθέσεις της ριζικής μετάφρασης και ερμηνείας*. Αθήνα: Εξάντας.
Χοντολίδου, Ε. (1999). Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας. *Γλωσσικός Υπολογιστής, 1*, 115-118.