

Διεθνής  
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση

# Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής



Τεύχος 84

Οκτώβριος 2022

Έκδοση: Παντελής Γεωργογιάννης  
ISSN: 2407-9669  
Πάτρα



Διεθνής  
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση  
με κριτές

**Θεωρία και Έρευνα  
στις  
Επιστήμες της Αγωγής**

Τεύχος 84

*Πάτρα, Οκτώβριος 2022*

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

**ISSN:** 2407-9669

σ.σ. 54, σχήμα 17,5 X 25 εκ.

**Εκδότης:**

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

**Γραμματεία:**

**Λουκοπούλου Αγγελική**, Φιλολόγος, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια ΕΑΠ στις επιστήμες της αγωγής  
**Σκούρα Ειρήνη**, Φιλολόγος, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Τμήματος Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Πατρών με ειδίκευση στη Γλωσσολογία  
**Καρβέλη Ευγενία**, Φιλολόγος, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια του Τμήματος Φιλολογίας του Πανεπιστημίου Πατρών με ειδίκευση στις Κλασικές Σπουδές

**Copyright ©:**

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

**Πολιτική δημοσίευσης άρθρων:**

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

# Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Περιοδική έκδοση

Για την επιλογή της ύλης εφαρμόζεται το σύστημα της τυφλής κρίσης

Διευθυντής έκδοσης

Γεωργογιάννης Παντελής, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

Συντακτική Επιτροπή

**Baros Wassilios, Professor für Bildungsforschung, Universität Salzburg**  
**Μήτσος Ναπολέων, Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας**  
**Φυριπής Εμμανουήλ, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών**

Επιστημονική Επιτροπή

Καθηγητές

**Αναστασιάδου Σοφία, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας**  
**Αρχάκης Αργύρης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών**  
**Βεργίδης Δημήτριος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών**  
**Γαλανάκη Ευαγγελία, Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών**  
**Καψάλης Γεώργιος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**  
**Kolioussi Lambrini, Profesora, Universidad Nacional Autónoma de México**  
**Κουρκουτάς Ηλίας, Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης**  
**Κροντήρη Τίνα, Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών**  
**Μαλαφάντης Κωνσταντίνος, Καθηγητής Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών**  
**Πανταζής Σπύρος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**  
**Παζιώνη-Καλλή Κατερίνα, Καθηγήτρια Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου**  
**Πλακίτση Κατερίνα, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**  
**Ρεράκης Ηρακλής, Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης**  
**Σαραφίδου Γιασεμή-Όλγα, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας**  
**Σκούρτου Ελένη, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου**  
**Villar Lecumberri Alicia, Profesora honoraria, Universidad Autónoma de Madrid**

Αναπληρωτές καθηγητές

**Ασημάκη-Δημακοπούλου Άννη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών**  
**Βαμβακούση Ξανθή (Ξένια), Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**  
**Γουργιώτου Ευθυμία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Κρήτης**  
**Θάνος Θεόδωρος, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**

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

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

**Μάγος Κωνσταντίνος**, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

**Μαυρίλας Δημοσθένης**, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

**Μπάκας Θωμάς**, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

**Ευδόπουλος Γιώργος**, Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

**Φραγκούλης Ιωσήφ**, Αναπληρωτής Καθηγητής ΑΣΠΑΙΤΕ

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

#### **Επίκουροι Καθηγητές**

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

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

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

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

**Νιφτανίδου Θεοχαρούλα**, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

**Σαββάκης Μάνος**, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου

**Στεργίου Λήδα**, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

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

**Φωτεινός Δημήτριος**, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

#### **Λέκτορες**

**Τσεσμελή Στυλιανή**, Λέκτορας Πανεπιστημίου Πατρών

#### **Διδάκτορες**

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

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

**Βαρσαμίδου Αθηνά**, Δρ. Πανεπιστημίου Κρήτης

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

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

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

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

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

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

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

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

**Τσιαβού Ευαγγελία**, Διδάκτωρ Πανεπιστήμιο Potsdam Γερμανίας

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

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

## *Περιεχόμενα*

|   |           |
|---|-----------|
| <b>Τα παιδιά του πολέμου. Τεκμήρια της εκπαιδευτικής ζωής μαθητών του Γυμνασίου Παραμυθιάς αμέσως μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο</b>  | <b>7</b>  |
| <i>Τάτσης Ιωάννης</i>   |           |
| <b>Πρακτικές σχεδιασμού και δημιουργίας προοπτικών σταδιοδρομίας εφήβων: Μια μελέτη περίπτωσης</b>  | <b>21</b> |
| <i>Αργυροπούλου Κατερίνα - Λορέντζος Αριστείδης</i>   |           |
| <b>Οι θέσεις της Ομοσπονδίας Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης σχετικά με την εξειδίκευση των φιλολόγων και τις επετηρίδες διορισμού στο πλαίσιο της κατάτμησης των Φιλοσοφικών Σχολών το 1984</b> | <b>39</b> |
| <i>Δημοπούλου Ιουλία</i>  |           |





# Τάτσης Ιωάννης

## Τα παιδιά του πολέμου. Τεκμήρια της εκπαιδευτικής ζωής μαθητών του Γυμνασίου Παραμυθιάς αμέσως μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο

### Περίληψη

Η μελέτη αυτή αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης έρευνας που βρίσκεται σε εξέλιξη πάνω σε τεκμήρια της εκπαιδευτικής ζωής των μαθητών της Θεσπρωτίας, οι οποίοι φοίτησαν στα Δημοτικά σχολεία της περιοχής και κατόπιν στο Γυμνάσιο Παραμυθιάς κατά την περίοδο του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου και τα χρόνια που ακολούθησαν. Ειδικότερα, παρουσιάζονται στοιχεία γύρω από την εκπαιδευτική πορεία τριών μαθητών, των οποίων οι πατεράδες είτε έπεσαν ηρωικά στα πεδία των μαχών είτε εκτελέστηκαν από εχθρικά στρατεύματα. Οι μαθητές αυτοί παρά την τραγικότητα της οικογενειακής τους ζωής, που επλήγη με τρόπο βίαιο από τον πόλεμο, συνέχισαν τη φοίτησή τους στα σχολεία, όχι βέβαια χωρίς δυσκολίες. Η μελέτη εξετάζει άγνωστες πτυχές της εκπαιδευτικής και οικογενειακής ζωής των μαθητών και βασίζεται σε έγγραφα που μελετώνται για πρώτη φορά, μετά την τυχαία εύρεση τους το 2019.

**Λέξεις κλειδιά:** εκπαίδευση, Παραμυθιά, Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος

## The children of war. Evidence of the educational life of Paramythia Gymnasium students immediately after World War II

### Abstract

This study is part of a broader ongoing research on evidence of the educational life of the students of Thesprotia, who attended the Primary schools of the area and then the Paramythia Gymnasium during the period of World War II and the years that followed. In particular, evidence is presented about the educational path of three students, whose fathers either fell heroically on the battlefields or were executed by enemy troops. These students, despite the tragedy of their family life, which was violently affected by the war, continued their studies in schools, certainly not without difficulties. The study examines unknown aspects of the students' educational and family life and is based on documents that are being studied for the first time, after they were found by chance in 2019.

**Keywords:** education, Paramythia, World War II

### 1. Εισαγωγή

Τα πολεμικά γεγονότα του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου επηρέασαν όλες τις πτυχές της ανθρώπινης δραστηριότητας και ζωής και ασφαλώς και την εκπαίδευση. Ιδιαίτερα στα σχολεία της Θεσπρωτίας τόσο στα χρόνια του πολέμου όσο και αργότερα φοίτησαν μεταξύ των άλλων μαθητών και κάποιοι οι οποίοι είχαν στερηθεί την παρουσία του πατέρα τους λόγω των πολεμικών συγκρούσεων.

Το σχολικό έτος 2019-2020 μαζί με μια ομάδα μαθητών της Β΄ τάξης του Γενικού Λυκείου Παραμυθιάς ανακαλύψαμε τυχαία στο υπόγειο του σχολείου περί τους 80 φακέλους που περιείχαν παλιούς τίτλους σπουδών και άλλα έγγραφα μαθητών. Οι φάκελοι ξεκινούσαν χρονολογικά από το έτος 1943 δηλαδή από τη χρονιά κατά την οποία οι Γερμανοί εκτέλεσαν στην πόλη της Παραμυθιάς τους 49 προκρίτους, ένα γεγονός που κατέστησε την πόλη τόπο μαρτυρίου και την έβαλε στον μακρύ κατάλογο των μαρτυρικών πόλεων και χωριών της Ελλάδας. Η αρχική μελέτη και η προσεκτική διάσωση των εγγράφων φανέρωσε μέσα στο πλήθος των εντύπων σημαντικά τεκμήρια της σχολικής και οικογενειακής ζωής μαθητών που ήταν απόγονοι, τέκνα και εγγόνια, ηρώων που είχαν συμμετάσχει στα πολεμικά γεγονότα ή και είχαν δώσει τη ζωή τους σε αυτά.

Η παρούσα μελέτη διερευνά αναλυτικά τα έντυπα που βρέθηκαν στο αρχείο αυτό και σχετίζονται με τρεις μαθητές. Μετά από την αναφορά στη μεθοδολογία της έρευνάς μας ακολουθεί μια σύντομη αλλά διαφωτιστική ιστορική αναδρομή στα πολεμικά συμβάντα της εποχής στη συγκεκριμένη περιοχή της Ελλάδας.

Το κύριο μέρος της ερευνητικής μας μελέτης αναφέρεται ξεχωριστά σε καθέναν από τους τρεις μαθητές: τον Γεωργίου Θεόδωρο, τον Δήμου Δονάτο και τον Κόκορη Μιχαήλ. Κοινό γνώρισμα και των τριών, το οποίο καταγράφεται στα έντυπα που συνόδευαν τη φοίτησή τους στο Γυμνάσιο Παραμυθιάς, ότι είναι «ορφανοί πατρός» επειδή οι πατεράδες τους έχασαν τη ζωή τους στη διάρκεια του πολέμου. Οι δύο από αυτούς έχουν επιπλέον κοινή την ημερομηνία γέννησής τους, το 1940. Ο τρίτος γεννήθηκε ένα χρόνο αργότερα, το 1941. Και οι τρεις έχασαν τους πατεράδες τους σε πολύ μικρή ηλικία, οι δύο από πυρά Ιταλών στρατιωτών και ο ένας από πυρά Γερμανών και Τσάμηδων. Εξετάζεται αναλυτικά το περιεχόμενο των εντύπων που αφορά στον κάθε μαθητή και γίνονται οι απαραίτητες επαληθεύσεις και συγκρίσεις των πληροφοριών με στοιχεία της τοπικής ιστορίας που είναι ήδη γνωστά από επίσημα καταγεγραμμένες πηγές<sup>1</sup>.

Στα συμπεράσματα της μελέτης με συνοπτικό τρόπο αποδεικνύουμε πόσο σημαντική είναι η συνέχιση της ερευνητικής προσπάθειας που είναι σε εξέλιξη, μικρό μέρος της οποίας αποτελεί το άρθρο αυτό.

## 2. Σκοπός της μελέτης

Η παρούσα μελέτη αποτελεί λεπτομερή προσέγγιση και ανάλυση εγγράφων που αφορούν σε τρεις μαθητές που φοίτησαν στο Γυμνάσιο Παραμυθιάς τα χρόνια μετά τη λήξη του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου. Η ιδιαιτερότητα των μαθητών αυτών είναι ότι έχασαν τους πατεράδες στους στις πολεμικές επιχειρήσεις της περιόδου. Ως εκ τούτου η μελέτη των εγγράφων που τους αφορούν στόχο έχει να ρίξει φως στην εκπαιδευτική και κοινωνική ζωή της περιοχής της Θεσπρωτίας αλλά παράλληλα να εμπλουτίσει τόσο την τοπική, την εκπαιδευτική αλλά και τη γενικότερη εθνική μας ιστορία με στοιχεία άγνωστα μέχρι σήμερα.

## 3. Μεθοδολογία της έρευνας

Τα τεκμήρια της εκπαιδευτικής ζωής των μαθητών του Γυμνασίου Παραμυθιάς που μελετήθηκαν, αναλύθηκαν και παρουσιάζονται για πρώτη φορά στο παρόν άρθρο αφορούν σε τρεις άρρενες μαθητές. Πρόκειται για ένα μικρό δείγμα μιας μεγάλης έρευνας που βρίσκεται σε εξέλιξη και αφορά σε έγγραφα πολύ μεγαλύτερου αριθμού μαθητών, αγοριών και κοριτσιών, που φοίτησαν στο Γυμνάσιο Παραμυθιάς κατά την περίοδο του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου και τα αμέσως επόμενα χρόνια.

Τα έγγραφα που μελετώνται και αναλύονται ήρθαν στο φως το 2019, οπότε ανακαλύφθηκαν τυχαία στο υπόγειο του σημερινού Γενικού Λυκείου Παραμυθιάς από ομάδα μαθητών με την καθοδήγησή μας. Η πανδημία ανέκοψε την ερευνητική προσπάθεια στα πρώτα της στάδια, οι μαθητές της ομάδας εκείνης αποφοίτησαν από το σχολείο αλλά η προσπάθεια δεν εγκαταλείφθηκε.

1 Harrison, L. (1967), Local history as a teaching technique. Στο: *Peabody Journal of Education*, τ. 45, p.p. 6-8.

Η εργασία αυτή αποτελεί ένα ενδεικτικό μέρος της συνεχιζόμενης έρευνας, που ακόμη έχει αρκετό προς διερεύνηση υλικό.

Με την παρούσα μελέτη προσεγγίζονται δεκατέσσερα έγγραφα που είναι Ενδεικτικά των μαθητών, Απολυτήρια Δημοτικού Σχολείου, Πιστοποιητικά Δήμων και Κοινοτήτων της περιοχής της Θεσπρωτίας, Πιστοποιητικά Απορίας, Βεβαιώσεις Συνδέσμου Αναπήρων και Θυμάτων Πολέμου. Για τον καθένα από τους τρεις μαθητές στους οποίους γίνεται αναφορά τα έντυπα αποκαλύπτουν, εκτός από την εκπαιδευτική του πορεία, σημαντικά στοιχεία της οικογενειακής ζωής του, που αναμφίβολα επηρέασαν και την εκπαιδευτική του εξέλιξη. Κοινό στοιχείο των τριών μαθητών είναι ότι όλοι φοίτησαν στο Γυμνάσιο Παραμυθιάς, το μοναδικό σχολείο μέσης εκπαίδευσης της ευρύτερης περιοχής την εποχή εκείνη<sup>2</sup>. Επιλέχθηκαν μαθητές των οποίων οι πατεράδες έπεσαν στα πεδία των μαχών του ελληνοϊταλικού πολέμου ή εκτελέστηκαν από τα στρατεύματα της γερμανικής κατοχής με τη συνεργασία των Τσάμηδων της Θεσπρωτίας.

Ως προς την κατάσταση τους οι εκπαιδευτικοί τίτλοι και τα λοιπά έγγραφα που μελετήθηκαν, λόγω της εγκατάλειψής τους για πολλά χρόνια σε υπόγειο των σχολείων της Παραμυθιάς και σε συνθήκες υγρασίας μέχρι την ανεύρεσή τους το 2019, έχουν σε κάποιες περιπτώσεις υποστεί αρκετές αλλοιώσεις. Μερικά είναι γραμμένα σε γραφομηχανή, άλλα είναι συμπληρωμένα σε έτοιμες φόρμες τυπωμένες σε τυπογραφείο, όπως για παράδειγμα τα Ενδεικτικά ή τα Απολυτήρια των μαθητών, και αρκετά είναι χειρόγραφα. Στο μεγαλύτερο μέρος τους και παρά τις αλλοιώσεις είναι ευανάγνωστα, μολονότι σε κάποια σημεία τους καθίστανται δυσδιάκριτα όσα αναφέρονται. Στα κείμενα που μελετήθηκαν υπάρχει μικρός αριθμός ορθογραφικών λαθών και σε ελάχιστες περιπτώσεις λάθη στη διατύπωση κάποιων όρων ή στις αναφερόμενες ημερομηνίες, όπως συνάγεται από συγκριτική μελέτη με άλλα σχετικά έγγραφα ή καταγραφές της τοπικής ιστορίας. Όλα περιέχουν όμως πρωτότυπο ανεπεξέργαστο υλικό που δεν αποτελεί απλή καταγραφή οικογενειακών στοιχείων των μαθητών αλλά δύναται μέσα από τη μελέτη και την ανάλυσή του να συνεισφέρει πολλά νέα στοιχεία στην ευρύτερη εκπαιδευτική, τοπική και εθνική ιστορία.

Τα στοιχεία που αντλούμε από τα έγγραφα που μελετώνται διασταυρώθηκαν με άλλες καταγραφές της τοπικής ιστορίας<sup>3</sup> ώστε να επαληθευτούν. Σε μία περίπτωση εντοπίσαμε λάθος σε ημερομηνία που αναφέρεται σε ένα Πιστοποιητικό του Δήμου αφού αυτή δεν ταυτίζεται με τις άλλες σχετικές αναφορές της τοπικής ιστορίας. Κατά την αυτολεξεί μεταφορά αποσπασμάτων από τα εξεταζόμενα έγγραφα εντός εισαγωγικών, διατηρήσαμε

2 Κραψίτης, Β. (1991), Η ιστορία της Παραμυθιάς. Αθήνα, σ. 178.

3 Ενδεικτικά αναφέρουμε εδώ: Τσαμάτος, Π. (2007), Έν Παραμυθία τη 29-9-1943. Παραμυθιά: Δήμος Παραμυθιάς, Γκότοβος, Α. (2007), Η Παραμυθιά στο στόχαστρο: Νέα στοιχεία για τον μαύρο Σεπτέμβρη του '43. Η μελέτη της βίας στα πλαίσια της Παιδαγωγικής της Ειρήνης, Παραμυθιά: Φιλοπρόοδος Όμιλος Παραμυθιάς, Μαντά, Ε. (2004), Οι Μουσουλμάνοι Τσάμηδες της Ηπείρου (1923-2000). Θεσσαλονίκη: ΙΜΧΑ. Τοπικό Αρχείο Παραμυθιάς, φ. 23.

την λανθασμένη ορθογραφία των λέξεων στις λίγες περιπτώσεις όπου υπήρξε.

Η εξέταση της περίπτωσης καθενός μαθητή παρουσιάζεται σε ένα υποκεφάλαιο της παρούσας μελέτης που φέρει ως τίτλο το ονοματεπώνυμο του μαθητή. Προηγείται σύντομη ιστορική αναφορά που κρίθηκε απαραίτητη για να γίνει ευκολότερα κατανοητή η ανάλυση των υπό εξέταση εγγράφων.

#### 4. Σύντομη ιστορική αναφορά

Για να γίνει κατανοητό το ιστορικό πλαίσιο της περιόδου που εξετάζεται σημειώνουμε ελάχιστα μόνο στοιχεία με τις ιδιαιτερότητες της περιοχής της Παραμυθιάς και ευρύτερα της Θεσπρωτίας κατά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Η Παραμυθιά την περίοδο αυτή αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα κέντρα της εκπαιδευτικής και πνευματικής ζωής της Ηπείρου. Το Γυμνάσιο Παραμυθιάς είναι το μόνο που λειτουργεί στην περιοχή και σε αυτό φοιτούν μαθητές από μία γεωγραφικά ευρεία έκταση, που περιλαμβάνει εκτός από την περιοχή της σημερινής περιφερειακής ενότητας Θεσπρωτίας και ένα μέρος της σημερινής περιφερειακής ενότητας Πρέβεζας<sup>4</sup>.

Πολλοί νέοι άνδρες, κάτοικοι της περιοχής, μετείχαν ενεργά στις μάχες του ελληνοϊταλικού πολέμου και αρκετοί έπεσαν μαχόμενοι στα πεδία των μαχών ή άλλοι τραυματίστηκαν πολύ σοβαρά και κατέστησαν διά βίου ανάπηροι πολέμου. Η πιο μελανή σελίδα της ιστορίας της περιοχής την περίοδο αυτή είναι αναμφίβολα η εκτέλεση των 49 προκρίτων της Παραμυθιάς την 29η Σεπτεμβρίου 1943<sup>5</sup> από τα γερμανικά στρατεύματα της μεραρχίας Εντελβάις με τη συμμετοχή των Τσάμηδων, οι οποίοι συνεργάστηκαν με το Γερμανό κατακτητή<sup>6</sup>. Αρκετές ημέρες πριν το τραγικό αυτό γεγονός υπήρξαν επίσης εκτελέσεις και άλλων Ελλήνων Χριστιανών κατοίκων της Παραμυθιάς και των γύρω χωριών ενώ είχε προηγηθεί η σφαγή πολλών άλλων στην γειτονική περιοχή του Φαναρίου<sup>7</sup>, κυρίως κατά τον μήνα Αύγουστο του 1943<sup>8</sup>.

Οι μαθητές που κατάγονταν από όλες αυτές τις περιοχές φοίτησαν τα επόμενα χρόνια στο Γυμνάσιο Παραμυθιάς και η ανεύρεση του αρχείου με τα στοιχεία που τους αφορούν στο υπόγειο του σημερινού Λυκείου Παραμυθιάς αποτελεί πεδίο μιας ευρείας έρευνας. Στην παρούσα μελέτη επιλέξαμε να αναφερθούμε σε τρεις μαθητές, εκ των οποίων οι δύο έχασαν τον πατέρα τους στον ελληνοϊταλικό πόλεμο ενώ ο πατέρας του τρίτου εκτελέστηκε από τα γερμανικά στρατεύματα λίγο πριν την μαζική εκτέλεση των 49 προκρίτων Παραμυθιωτών. Στο ίδιο αρχείο υπάρχουν έγγραφα μαθητών των οποίων οι πατεράδες ανήκουν στον μακρύ κατάλογο των 49 εκτελεσθέντων<sup>9</sup>. Ενδεικτική αναφορά σε αυτούς

4 Κραψίτης, Β. (1994), Άνθη ευλαβείας στο Γυμνάσιο Παραμυθιάς -Σουλίου. Αθήνα, σ.σ. 51-54.

5 Τσαμάτος, Π. (2007), Έν Παραμυθία τῆ 29-9-1943. Παραμυθιά: Δήμος Παραμυθιάς, σ. 29.

6 Μαντά, Ε. (2004), Οι Μουσουλμάνοι Τσάμηδες της Ηπείρου (1923-2000). Θεσσαλονίκη: ΙΜΧΑ, σ.163.

7 Γκότοβος, Α. (2019), Οι Τσάμηδες στην Κατοχή: τα πραγματικά συμβάντα, οι επινοήσεις, οι στρεβλώσεις και οι σιωπές σκοπιμότητας. Στο Μπέζας, Α. (επιμ.), «Τσάμηδες». Διεκδικήσεις και η αλήθεια, Αθήνα: SYNOLLO, σ.σ. 74-83.

8 Μαντά, Ε. (2004), Οι Μουσουλμάνοι Τσάμηδες της Ηπείρου (1923-2000). Θεσσαλονίκη: ΙΜΧΑ, σ.165.

9 Παπαμανώλης, Θ. (1999), Κατακαυμένη Ήπειρος. Η συνεργασία των Αλβανών με τους Ιταλογερμανούς (1941-1944). Αθήνα: Ελευθέρη σκέψις, σ. 62.

έχει γίνει σε προηγούμενη μελέτη μας<sup>10</sup>.

## 5. Μαθητές του Γυμνασίου Παραμυθιάς μετά τον πόλεμο

### 5.1. Γεωργίου Θεόδωρος

Ο μαθητής Γεωργίου Θεόδωρος, αφού έλαβε Απολυτήριο από το Δημοτικό Σχολείο Μαντζαρίου της Επαρχίας Φιλιατών του Νομού Θεσπρωτίας τον Ιούνιο του 1953, εγγράφηκε στο Γυμνάσιο Παραμυθιάς. Για τον μαθητή αυτό διασώζονται εκτός του Απολυτηρίου του Δημοτικού Σχολείου άλλα τέσσερα έγγραφα και συγκεκριμένα δύο Πιστοποιητικά της Κοινότητας Μαντζαρίου, Βεβαίωση του Προέδρου του Συνδέσμου Αναπήρων και Θυμάτων Πολέμου Φιλιατών και Πιστοποιητικών Απορίας. Το χωριό Μαντζάρι ονομάζεται σήμερα Κυπάρισσος και ανήκει στον Δήμο Φιλιατών<sup>11</sup>.

Από το Απολυτήριο του Δημοτικού Σχολείου πληροφορούμαστε ότι ο μαθητής είναι «πατρός ορφανός», γεννήθηκε το έτος 1940 και αφού παρακολούθησε τα μαθήματα της ΣΤ΄ τάξης κατά το σχολικό έτος 1952-1953 απολύθηκε με βαθμό «*Λίαν Καλώς, Εννέα (9)*» στις 21 Ιουνίου 1953. Στο Απολυτήριο υπάρχει σφραγίδα του Γυμνασίου Παραμυθιάς, στο οποίο κατατέθηκε το Απολυτήριο και υπογράφεται από τον Γυμνασιάρχη για την εγγραφή του μαθητή. Επιπλέον στο πάνω μέρος του Απολυτηρίου σημειώνεται με κόκκινο μολύβι η ένδειξη «*θύμα πολέμου*».

Το πρώτο από τα Πιστοποιητικά που υπογράφει ο Πρόεδρος της Κοινότητας Μαντζαρίου φέρει ημερομηνία 28/6/1953, μία εβδομάδα δηλαδή μετά την ημερομηνία έκδοσης του Απολυτηρίου. Σε αυτό δίνονται πληροφορίες μόνο για την εγγραφή του μαθητή Γεωργίου Θεόδωρου στα Μητρώα Αρρένων της τοπικής Κοινότητας και το έτος γεννήσεώς του, το 1940. Σημειώνεται δε ότι «*Τη αιτήσει του χορηγείται το παρόν ίνα χρησιμεύση δια την εισαγωγήν εις το Γυμνάσιον Παραμυθιάς*».

Το δεύτερο Πιστοποιητικό εκδόθηκε στις 24/9/1954, ένα χρόνο και πλέον μετά την έκδοση του πρώτου, και περιέχει πολύ σημαντικές πληροφορίες για τον μαθητή και τον πατέρα του Γρηγόριο Γεωργίου. Στο αρχείο βρέθηκαν όλα μαζί και όπως φαίνεται επισυνάφθηκαν εκ των υστέρων καθώς αφορούσαν στον ίδιο μαθητή. Το δεύτερο αυτό Πιστοποιητικό αναφέρει ότι ο Πρόεδρος της Κοινότητας «*πιστοποιεί ότι ο εκ της Ημετέρας Κοινότητος καταγόμενος Θεόδωρος Γεωργίου τυγχάνει θύμα πολέμου φονευθέντος πατρός του κατά το έτος 1940-1941 και ότι ούτος είρηται ορφανός πατρός*». Επιπλέον στο ίδιο Πιστοποιητικό προστίθεται η αιτιολογία έκδοσής του και αναφέρεται επί λέξει: «*Τη αιτήσει του ενδιαφερομένου εκδίδεται το παρόν ίνα του χρησιμεύση διά την εγγραφήν του εσσοσχολικής χρήσεως εις 8/ζιον Γυμνάσιον Παραμυθιάς*». Διατηρήσαμε την ορθογραφία της λέξης «εσσοσχολικής» ως έχει στο έγγραφο.

10 Τάτσης, Ι. (2021), Πληγές του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου στην εκπαιδευτική ζωή της Παραμυθιάς και της ευρύτερης περιοχής, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 66/2021, σ.σ. 19-33. Στο: <http://periodiko.inpatra.gr>

11 Δήμος Φιλιατών, Στο: <https://filiates.gr/κυπαρισσος>

Η Βεβαίωση του Συνδέσμου Αναπήρων και Θυμάτων Πολέμου Φιλιατών έρχεται να συμπληρώσει επιπλέον τις πληροφορίες των Πιστοποιητικών της Κοινότητας Μαντζαρίου αναφέροντας με τρόπο σαφή και τον λόγο για τον οποίο ήταν απαραίτητη η προσκόμιση όλων αυτών των εγγράφων στο Γυμνάσιο Παραμυθιάς, όπου φοίτησε ο μαθητής Θεόδωρος Γεωργίου. Ο Πρόεδρος του Συνδέσμου «βεβαιεί ότι η Μαγδαληνή χήρα Γρ. Γεωργίου κάτοικος Μαντζαρίου Επαρχίας Φιλιατών τυχάνη Θ.Π. 1940-1941 Α.Μ. 16548 και Συνταξιοδοτείται παρά του ενταύθα Δημοσίου Ταμείου. Η παρούσα χορηγείτε διά την δωρεάν εγγραφή εις το Γυμνάσιον Παραμυθιάς του υιού της Θεοδώρου συμφώνως του Άρθρ. 43 Α.Ν. 1324/49 περί προστασίας Α.Θ.Π. και περί εκπαιδευτικών ατελειών ήτοι τελών εγγραφής και τίτλων στοιχειώδους και μέσης Δημοσίας Εκπαιδευσεως ως και πάσης εισφοράς υπέρ Σχολικών Ταμείων». Η Βεβαίωση φέρει ημερομηνία 30 Σεπτεμβρίου 1954, λίγες μέρες δηλαδή μετά την έκδοση του δεύτερου Πιστοποιητικού της Κοινότητας το οποίο περιέχει λεπτομέρειες περί του γεγονότος ότι ο μαθητής είναι θύμα πολέμου. Οι συντομογραφίες σημαίνουν: Θ.Π. – Θύμα Πολέμου, Α.Ν. – Αναγκαστικός Νόμος, Α.Θ.Π. – Ανάπηροι και Θύματα Πολέμου. Περαιτέρω ο Αναγκαστικός Νόμος 1324/49 στο οποίο παραπέμπει η Βεβαίωση στο Άρθρο 43 στην παρ. 1 προέβλεπε ότι «Οι Ανάπηροι Πολέμου, τα τέκνα αυτών ως και τα Θύματα Πολέμου απαλλάσσονται παντός εκπαιδευτικού τέλους, ήτοι: τελών εγγραφής και τίτλων στοιχειώδους και μέσης Δημοσίας Εκπαιδευσεως ως και πάσης εισφοράς υπέρ Σχολικών Ταμείων. Οι αποδεδειγμένως εύποροι στερούνται του δικαιώματος τούτου»<sup>12</sup>. Στις επόμενες μάλιστα δύο παραγράφους του ίδιου Άρθρου προβλέπεται η απαλλαγή από τα τέλη εγγραφής και στα ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα και τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες αλλά και η έκπτωση στην τιμή αγοράς των Σχολικών Βιβλίων έως και 50%.

Στο Πιστοποιητικό Απορίας που εκδόθηκε από την Επιτροπή εξακριβώσεως απορίας Κοινότητος Μαντζαρίου βεβαιώνεται ότι ο Θεόδωρος Γεωργίου του Γρηγορίου είναι άπορος κατηγορίας Α΄ αφού κρίθηκε κατά τα καθορισμένα κριτήρια απορίας με την από 15.06.1954 απόφαση της επιτροπής. Χορηγείται μάλιστα και αυτό το έγγραφο «διά την εγγραφήν εις 8/ξιο Γυμνάσιον Παρ/θιάς».

Από την ανάλυση των παραπάνω εγγράφων δεν είναι σαφής η ακριβής ημερομηνία του ηρωϊκού θανάτου του Γρηγορίου Γεωργίου, πατέρα του μαθητή Θεοδώρου, αλλά γενικώς σημειώνεται ότι θανατώθηκε στον πόλεμο εναντίον των Ιταλών στο έπος του 1940-1941. Δεδομένου ότι ο μαθητής γεννήθηκε το 1940 συνάγεται ότι ο πατέρας του πρόλαβε να τον δει μωρό λίγων μόλις μηνών πριν σκοτωθεί στα πεδία των μαχών. Ο μικρός μεγάλωσε με την απουσία του ήρωα πατέρα του. Ωστόσο η χήρα μητέρα του φρόντισε για την συνέχιση της φοίτησης του γιού της, μετά το Δημοτικό Σχολείο της Κοινότητας όπου διέμεναν,

---

12 Φ.Ε.Κ. 326/τ.Α) (26-11-1949), Αναγκαστικός Νόμος 1324/49, Περί προστασίας και αποκαταστάσεως των Αναπήρων Πολέμου Οπλιτών και Θυμάτων Πολέμου.

στο Γυμνάσιο της Παραμυθιάς. Κατά τη συνήθεια της εποχής οι τίτλοι που εκδίδονταν από τα σχολεία, όπως εν προκειμένω το Απολυτήριο του Δημοτικού Σχολείου, υπενθύμιζαν με τρόπο λιτό το γεγονός ότι ο μαθητής ήταν «πατρός ορφανός», για τη διευκόλυνση δε της υπηρεσίας υποσημειώνονταν πολλές φορές με μολύβι διαφόρων αποχρώσεων η αιτιολογία της ορφάνιας, «*θύμα πολέμου*».

## 5.2. Δήμος Δονάτος

Για τον μαθητή Δονάτο Δήμου από το Ελευθεροχώρι Παραμυθιάς βρέθηκαν και διασώθηκαν στο αρχείο του Λυκείου Παραμυθιάς πέντε συνολικά έγγραφα. Τα δύο από αυτά εκδόθηκαν από το Γυμνάσιο Παραμυθιάς, ένα Δελτίο Εγγραφής Απορριφθέντος μαθητή και ένα Ενδεικτικό του εν Παραμυθία Οκτατάξιου Γυμνασίου. Μαζί τους επισυνάπτονται ένα πλήρως χειρόγραφο Δίπλωμα Απονομής Πολεμικής Συντάξεως στην μητέρα του και στα τρία τέκνα της, ένα Πιστοποιητικό του Δήμου Παραμυθιάς και ένα Πιστοποιητικό Απορίας.

Από το Πιστοποιητικό του Δήμου Παραμυθιάς αντλούμε πληροφορίες για την οικογενειακή κατάσταση του μαθητή Δονάτου Δήμου. Ο Δήμαρχος Παραμυθιάς Γεώργιος Ρίγγας πιστοποιεί ότι «*η εκ του ημετέρου δήμου κατεχομένη Σοφία χήρα Δημητρίου Δήμου ή Δράκου και τα ορφανά αυτής Μιχαήλ, Δονάτος και Ανδρονίκη τυγχάνουσι θύματα πολέμου Εθνικής Αντιστάσεως. Συνταξιοδοτούνται δε ως τούτο προκύπτει εκ του επιδειχθέντος μοι Δελτίου ταυτότητος (βιβλιαρίου) Συνταξιούχου φέρονται δε εγγεγραμμένοι υπ' αυξ. αριθμ. Μητρώου 96.038*». Το Πιστοποιητικό εκδόθηκε στις 27 Σεπτεμβρίου του 1954 «*προς χρήσιν του Γυμνασίου Παραμυθιάς*».

Το Δίπλωμα Απονομής Πολεμικής Συντάξεως μας δίνει πιο σαφείς πληροφορίες για την ηρωική θυσία του πατέρα της οικογένειας. Αναφέρει ότι απονέμεται «*εις την Σοφίαν χήραν Δημητρίου Δήμου ή Δράκου και ορφανά Μιχαήλ, Δονάτο και Ανδρονίκη, σύζυγον και τέκνα του υπό των Ιταλών εκτελεσθέντος Έλληνος πολίτου Δημητρίου Γεωργίου Δήμου ή Δράκου*». Περαιτέρω καθορίζει το χρηματικό ποσό της σύνταξης που απονέμεται. Το έγγραφο έχει ημερομηνία 16 Ιουνίου 1953 και εκδόθηκε στην Αθήνα από τη Διεύθυνση IV της Γενικής Διεύθυνσης Δημοσίου Λογιστικού του Υπουργείου των Οικονομικών. Έκκληξη προκαλεί το γεγονός ότι το εν λόγω έγγραφο παρότι εκδόθηκε σε κεντρική υπηρεσία της Αθήνας είναι χειρόγραφο, γραμμένο σε απλή κόλλα αναφοράς. Τα ίδια ωστόσο χαρακτηριστικά έχουν και άλλα παρόμοια έγγραφα της ίδιας υπηρεσίας που χορηγήθηκαν αντίστοιχα σε άλλους μαθητές.

Το Πιστοποιητικό Απορίας του μαθητή Δονάτου Δήμου περιέχει σύντομο κείμενο με το οποίο βεβαιώνεται ότι εκείνος είναι άπορος Α' κατηγορίας σύμφωνα με απόφαση της αρμόδιας Επιτροπής που εκδόθηκε τον Απρίλιο του 1953.

Ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική πορεία του μαθητή παρουσιάζουν τα δύο έγγραφα που εκδόθηκαν από το Γυμνάσιο Παραμυθιάς. Το πρώτο χρονικά, το Δελτίο Εγγραφής Απορριφθέντος, μας δίνει συνοπτικά τέσσερις σημαντικές πληροφορίες



για τον μαθητή. Πρώτον ότι γεννήθηκε το 1941 στο Ελευθεροχώρι. Δεύτερον ότι είναι ορφανός, γεγονός που αιτιολογείται από τα υπόλοιπα έγγραφα. Τρίτον ότι εγγράφηκε στην Τρίτη τάξη του Οκτατάξιου Γυμνασίου στις 30-09-1953. Τέλος, στο ίδιο έγγραφο έχει σημειωθεί με κόκκινο μολύβι στο πάνω μέρος η ένδειξη «θύμα πολέμου». Μετά την εγγραφή του στο σχολείο ο μαθητής παρακολούθησε κανονικά τα μαθήματα την σχολική χρονιά που ακολούθησε όπως συνάγεται από το Ενδεικτικό που εκδόθηκε στο όνομά του στο τέλος του σχολικού έτους, τον Ιούλιο του 1954. Όπως αναφέρεται στο Ενδεικτικό μεταξύ των άλλων ο μαθητής «διακούσας πάντα τα εν τη Τρίτη (αριθμ. Γ') τάξει του ανωτέρω Γυμνασίου διδασκθέντα μαθήματα και τας νομίμους δοκιμασίας υποστάς προήχθη εις την Τετάρτην τάξιν τυχών του γενικού βαθμού Καλώς Δεκατέσσερα και 5/8». Περαιτέρω από την αναλυτική βαθμολογία που περιέχει το Ενδεικτικό συνάγεται ότι τα μόλις 8 μαθήματα που διδάχτηκαν οι μαθητές ήταν τα Θρησκευτικά, τα Αρχ. Ελληνικά, τα Νέα Ελληνικά, τα Μαθηματικά, η Ιστορία, η Γεωγραφία, τα Φυσικά και η Γυμναστική. Στο πεδίο που προβλεπόταν η καταγραφή του επαγγέλματος του πατέρα στον μαθητή Δονάτο Δήμου σημειώνεται αντί αυτού η αναφορά «πατρός ορφανός». Το Ενδεικτικό αυτό παραθέτουμε στο Παράρτημα της παρούσας μελέτης.

### 5.3. Κόκορης Μιχαήλ

Ο πατέρας του μαθητή Κόκορη Μιχαήλ, Χρήστος δεν σκοτώθηκε σε κάποια μάχη με τους Ιταλούς αλλά λίγα χρόνια αργότερα υπήρξε θύμα της θηριωδίας των Γερμανών και των Τσάμηδων. Εκτός από ένα Ενδεικτικό του μαθητή αυτού, διασώθηκαν επιπλέον τρία έγγραφα που μας δίνουν σημαντικές πληροφορίες. Συγκεκριμένα, δύο Πιστοποιητικά του Δήμου Παραμυθιάς και ένα Πιστοποιητικό Απορίας που κατατέθηκαν στο Γυμνάσιο Παραμυθιάς ως απαραίτητα δικαιολογητικά για τη φοίτηση του μαθητή και την απαλλαγή του από κάθε χρηματική υποχρέωση.

Και τα δύο Πιστοποιητικά του Δήμου Παραμυθιάς φέρουν την υπογραφή του Δημάρχου Γεώργιου Ρίγγα, ο οποίος υπήρξε και ο ίδιος θύμα πολέμου καθώς ο πατέρας του, Αθανάσιος Ρίγγας, ήταν ένας από τους εκτελεσθέντες 49 προκρίτους της Παραμυθιάς<sup>13</sup>. Η υπογραφή γίνεται με πράσινο στυλό, χαρακτηριστική συνήθεια του συγκεκριμένου Δημάρχου, που συναντάται και σε πιστοποιητικά πολλών άλλων μαθητών. Το πρώτο Πιστοποιητικό εκδόθηκε στις 28 Σεπτεμβρίου του 1954 και το δεύτερο δύο μήνες μετά, στις 30 Νοεμβρίου του ίδιου έτους. Στο πρώτο ο Δήμαρχος πιστοποιεί ότι «η εκ του ημετέρου Δήμου καταγομένη Παρασκευή χήρα Κόκορη του Χρήστου, εγγεγραμμένη στα Δημοτολόγια του καθ' ημάς Δήμου υπ. αυξοντ' αριθμόν 160 και έτος 1898 τυγχάνει θύμα αμάχου πληθυσμού, του συζύγου της εκτελεσθέντος ενταύθα την 27<sup>ην</sup> Σεπτεμβρίου 1943 υπό των Γερμανοτσάμηδων». Στην επόμενη παράγραφο του ίδιου εγγράφου διαβάζουμε

13 Ιστορία «Αρχοντικού Ρίγγα 1872». Στο <http://arhontiko-riga.gr/ιστορια-αρχοντικου-ριγγα-1872>

ότι εκτός της απώλειας του συζύγου της «*Η ανωτέρω τυγχάνη πυροπαθής της οικείας της πυρποληθείσης υπό των Γερμανοτσάμηδων το έτος 1943*». Το έγγραφο «*εκδίδεται τη αιτήσε της ίνα τη χρησιμεύση ως δικαιολογητικόν εν τω Γυμνασίω Παραμυθίας διά την εγγραφίν εν αυτώ του υιού της Μιχαήλ*».

Το δεύτερο Πιστοποιητικό του Δήμου αφορά στον ίδιο τον μαθητή Μιχαήλ Κόκορη και βεβαιώνει ότι αυτός είναι εγγεγραμμένος στα Μητρώα του Δήμου με έτος γέννησης το 1940. Επιπλέον όμως δίνει σημαντικές πληροφορίες για τον μαθητή σημειώνοντας ότι είναι «*υπήκοος Έλλην εξ Ελλήνων γονέων το γένος και Χρ. Ορθόδοξος τυγχάνει θύμα Αμάχου Πληθυσμού του πατρός του εκτελεσθέντος υπό των Γερμανών και Τουρκοτσάμηδων την 29ην Σεπτεμβρίου 1943 ενταύθα συνταχθείσης προς τούτο της υπ. αριθμ. 85/1943 Ληξιαρχικής Πράξεως θανάτου*». Το έγγραφο εκδίδεται «*προς πάσαν νόμιμον χρήσιν*». Στο δεύτερο αυτό Πιστοποιητικό η ακριβής ημερομηνία θανάτου του πατέρα του μαθητή είναι προφανώς λανθασμένη. Ο Χρήστος Κόκορης εκτελέστηκε από τους Γερμανούς και τους Τσάμηδες όχι την ημέρα εκτέλεσης των 49 προκρίτων της Παραμυθίας δηλ. την 29 Σεπτεμβρίου του 1943, όπως λανθασμένα αναφέρεται στο δεύτερο Πιστοποιητικό αλλά δύο μέρες νωρίτερα, την 27ην Σεπτεμβρίου, όπως ορθά αναφέρεται στο πρώτο Πιστοποιητικό. Το γεγονός αυτό άλλωστε επιβεβαιώνεται από τη μελέτη άλλων στοιχείων της τοπικής ιστορίας. Αφενός το όνομα του εκτελεσθέντος δεν συγκαταλέγεται στον τραγικό κατάλογο των εκτελεσθέντων 49 προκρίτων της Παραμυθίας<sup>14</sup>. Αφετέρου στην «*Έκθεση των γενομένων ζημιών εν γένει Ηπείρου από της κηρύξεως του ελληνοϊταλικού πολέμου (28-10-1940) μέχρι της τελικής απελευθερώσεώς της (Οκτώβριος 1944)*» που συντάχθηκε με εντολή της ελληνικής κυβέρνησης το 1945<sup>15</sup>, το όνομα του εκτελεσθέντος Χρήστου Κόκορη βρίσκεται μεταξύ τριών συνολικά κατοίκων της Παραμυθίας που, σύμφωνα με την έκθεση, «*εφονεύθησαν υπό των Αλβανών την 27.9.1943*». Οι άλλοι δύο είναι ο Βασίλειος Μπρέστας και η σύζυγος Ι. Παππά.

Ως γνωστόν η εκτέλεση των 49 προκρίτων της Παραμυθίας στις 29 Σεπτεμβρίου 1943 έγινε με την υπόδειξη και τη συμμετοχή των Τσάμηδων της περιοχής ως αντίποινα των Γερμανών για τον θάνατο πέντε (ή έξι) Γερμανών στρατιωτικών στη θέση Σκάλα Παραμυθίας. Η θανάτωση των Γερμανών έγινε στις 24 Σεπτεμβρίου. Τις πέντε ημέρες που μεσολάβησαν από το γεγονός αυτό μέχρι την εκτέλεση των 49 προκρίτων της Παραμυθίας οι Γερμανοί και οι Τσάμηδες επιδόθηκαν και σε άλλες βίαιες εκτελέσεις Ελλήνων μεμονωμένα ή κατά μικρές ομάδες<sup>16</sup>. Θύμα αυτών των εκτελέσεων, που προηγήθηκαν της εκτέλεσης των 49

14 Τοπικό Αρχείο Παραμυθίας, Κατάσταση των υπό των Γερμανικών Αρχών Κατοχής εκτελεσθέντων 49 Προκρίτων Παραμυθίας την 29-9-1943, φ.23. Παραμυθιά.

15 Μπέζας, Α.(2019), «Τσάμηδες». Διεκδικήσεις και η αλήθεια, Αθήνα:SYNOLO, σ.σ. 193-228.

16 Γκότοβος, Α. (2007), Η Παραμυθιά στο στόχαστρο: Νέα στοιχεία για τον μαύρο Σεπτέμβρη του '43. Η μελέτη της βίας στα πλαίσια της Παιδαγωγικής της Ειρήνης, Παραμυθιά: Φιλοπρόοδος Όμιλος Παραμυθίας, σ.21. Μαντά, Ε. (2004), Οι Μουσουλμάνοι Τσάμηδες της Ηπείρου (1923-2000). Θεσσαλονίκη: ΙΜΧΑ, σ.167.

Παραμυθιωτών, υπήρξε ο Χρήστος Κόκορης, πατέρας του μαθητή Μιχαήλ.

Το Πιστοποιητικό Απορίας του μαθητή έχει εκδοθεί την ίδια χρονιά που εκδόθηκαν τα δύο Πιστοποιητικά του Δήμου, στις 30 Σεπτεμβρίου 1954 από την Επιτροπή Εξακριβώσεως Απορίας του Δήμου Παραμυθιάς και πιστοποιεί ότι ο μαθητής είναι άπορος κατηγορίας Α΄.

Το Ενδεικτικό του μαθητή προηγείται χρονικά των υπολοίπων εγγράφων, έχει εκδοθεί τον Ιούνιο του 1954 και αφορά στην προαγωγή του από την Τετάρτη στην Πέμπτη τάξη του Οκτατάξιου Γυμνασίου Παραμυθιάς. Στο Ενδεικτικό σημειώνεται, όπως και στις άλλες αντίστοιχες περιπτώσεις μαθητών, ότι αυτός είναι «πατρός ορφανός». Επιπλέον σε δύο σημεία του εγγράφου έχει πρόχειρα σημειωθεί η ένδειξη «θύμα πολέμου», τη μία φορά με μικρά γράμματα από μαύρο μολύβι και την άλλη σε πιο εμφανές σημείο με γράμματα από κόκκινο μολύβι. Το Ενδεικτικό φέρει την υπογραφή ενός εκπαιδευτικού που υπογράφει αντί του Γυμνασιάρχη (α.α.) και ενός μόνο άλλου εκπαιδευτικού που υπογράφει στο πεδίο «ΟΙ ΚΑΘΗΓΗΤΑΙ».

## 6. Συμπεράσματα

Η ανεύρεση και διάσωση του αρχαιακού υλικού με τους τίτλους σπουδών και τα έγγραφα που τους συνοδεύουν των μαθητών που φοίτησαν στο Γυμνάσιο Παραμυθιάς και εκδόθηκαν από το 1943 και εξής αποτελεί το πρώτο μόνο μέρος μιας έρευνας που πρέπει να συνεχιστεί. Η λεπτομερής μελέτη των εγγράφων αυτών δίνει πολλά σημαντικά στοιχεία στην επιστημονική κοινότητα και εμπλουτίζει πτυχές της εκπαιδευτικής, τοπικής και εθνικής μας ιστορίας με στοιχεία άγνωστα μέχρι σήμερα. Οι αναφερόμενοι στα έγγραφα αυτά μαθητές δεν είναι συνηθισμένοι μαθητές, απλώς καταγεγραμμένοι στους καταλόγους και τα αρχεία των σχολείων. Είναι πρωταγωνιστές μιας θλιβερής αλλά ταυτόχρονα ηρωϊκής ιστορίας που σημάδεψε την περιοχή της Ηπείρου όχι μόνο στα χρόνια του πολέμου αλλά και σε αυτά που ακολούθησαν, αφήνοντας ανεξίτηλα σημάδια, εμφανή μέχρι σήμερα. Για το λόγο αυτό η περαιτέρω προσέγγιση και ανάλυση του ευρεθέντος πλούσιου αρχαιακού υλικού αποτελεί πρόκληση για επιστημονική έρευνα και μελέτη.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Γκότοβος, Α. (2007), Η Παραμυθιά στο στόχαστρο: Νέα στοιχεία για τον μαύρο Σεπτέμβρη του '43. Η μελέτη της βίας στα πλαίσια της Παιδαγωγικής της Ειρήνης, Παραμυθιά: Φιλοπρόοδος Όμιλος Παραμυθιάς.
- Γκότοβος, Α. (2019), Οι Τσάμηδες στην Κατοχή: τα πραγματικά συμβάντα, οι επινοήσεις, οι στρεβλώσεις και οι σιωπές σκοπιμότητας. Στο Μπέζας, Α. (επιμ.), «Τσάμηδες». Διεκδικήσεις και η αλήθεια, Αθήνα: SYNO-LO, σ.σ. 57-98.

- Κραψίτης, Β. (1991), Η ιστορία της Παραμυθιάς, Αθήνα.
- Κραψίτης, Β. (1994), Άνθη ευλαβείας στο Γυμνάσιο Παραμυθιάς – Σουλίου, Αθήνα.
- Μαντά, Ε. (2004), Οι Μουσουλμάνοι Τσάμηδες της Ηπείρου (1923-2000). Θεσσαλονίκη: ΙΜΧΑ.
- Μπέζας, Α. (2019), «Τσάμηδες». Διεκδικήσεις και η αλήθεια, Αθήνα: SYNOLO.
- Παπαμανώλης, Θ. (1999), Κατακαυμένη Ήπειρος. Η συνεργασία των Αλβανών με τους Ιταλογερμανούς (1941-1944). Αθήνα: Ελεύθερη σκέψις.
- Τσαμάτος, Π. (2007), Έν Παραμυθία τῆ 29-9-1943. Παραμυθιά: Δήμος Παραμυθιάς. Τοπικό Αρχείο Παραμυθιάς, Κατάσταση των υπό των Γερμανικών Αρχών Κατοχής εκτελεσθέντων 49 Προκρίτων Παραμυθιάς την 29-9-1943, φ.23. Παραμυθιά. Φ.Ε.Κ. 326/τ.Α) (26-11-1949), Αναγκαστικός Νόμος 1324/49, Περί προστασίας και αποκαταστάσεως των Αναπήρων Πολέμου Οπλιτών και Θυμάτων Πολέμου.

### Ξενόγλωσση

- Harrison, L. (1967), Local history as a teaching technique. Στο: *Peabody Journal of Education*, τ. 45, p.p. 6-8.

### Ιστοσελίδες

- Δήμος Φιλιατών, <https://filiates.gr/κυπάρισσος> (προσπελάστηκε στις 25 Ιουλίου 2022)
- Ιστορία «Αρχοντικού Ρίγγα 1872». Στο <http://arhontiko-riga.gr/ιστορια-αρχοντικου-ριγγα-1872> (προσπελάστηκε στις 25 Ιουλίου 2022)
- Τάτσης, Ι. (2021), Πληγές του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου στην εκπαιδευτική ζωή της Παραμυθιάς και της ευρύτερης περιοχής, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, τχ. 66/2021, σ.σ. 19-33. Στο: <http://periodiko.inpatra.gr> (προσπελάστηκε στις 25 Ιουλίου 2022)

### Παράρτημα

Ενδεικτικό του μαθητή Δήμου Δονάτου. Σε αυτό διακρίνεται η αναφορά «πατρός ορφανός» καθώς ο πατέρας του εκτελέστηκε από τους Ιταλούς, όπως προκύπτει από τα άλλα έγγραφα που συνοδεύουν το Ενδεικτικό. Στο πάνω μέρος του εγγράφου σημειώνεται «ατελώς ως θύμα πολέμου» καθώς η εγγραφή του μαθητή στο Οκτατάξιο Γυμνάσιο Παραμυθιάς γινόταν χωρίς την πληρωμή των προβλεπόμενων τελών εγγραφής και φοίτησης επειδή αυτός ανήκε στα «θύματα πολέμου».

ΒΑΣΙΛΕΙΟΝ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

**ΟΚΤΑΤΑΞΙΟΝ ΓΥΜΝΑΣΙΟΝ ΕΝ ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ**

Αριθ. Μαθητ. 275  
 Η. Π. Σπ. 194  
 Ένδεικτ. 275 Σχολικόν έτος 1953 - 1954

**ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟΝ**

Ο μαθητής Σπύρος Βονίτης τού Σπυριδείου  
 πατρός Θρασύμιου εγγεγραμμένος εν τῷ μητρώῳ τῆς κοινότητος Γυμνασίου  
Ροκαρτίου ὑπ' αὐτῷ ἀριθ. 4 καὶ ἔτος γεννήσεως 1941  
 ὡς τούτο προκύπτει ἐκ τοῦ ὑπ' ἀριθ. 77 καὶ χρονολογίου 26-6-52 πιστο-  
 ποιητικοῦ τῆς ἑως ἄνω Κοινότητος τῶ θεράπευμα Χριστιαν. Ορθόδοξος,  
 διακοσῶν κατὰ τὸ σχολικόν ἔτος χίλια ἑνακόσια πενήτηντα πέντε πρὸς χίλια  
 ἑνακόσια πενήτηντα πέντε (1953 - 1954) πάντα τὰ ἐν τῇ Τρίτῃ  
 (ἀριθ. 1) τάξει τοῦ ἀνωτέρου Γυμνασίου διδοχθέντα μαθήματα καὶ τὰς νομίμους  
 δοκιμασίας ὑπόστασ' προήχθη εἰς τὴν Τρίτην τάξιν τυχ' αὐτοῦ γενικοῦ  
 βαθμοῦ Κατὰ τὴν ἑξῆς ἀξιολογῆσιν (ἀριθ. 14/5)  
 Διαγωγῆς δι' Κοσμιωδῆ

Ἡ καθ' ἑκάστον μάθημα ἐπίδοσις αὐτῶν ἔχει ὡς κάτωθι:

|                          |                       |
|--------------------------|-----------------------|
| Θρησκευτικά: <u>16</u>   | Γεωγραφία: <u>16</u>  |
| Ἀρχ. Ἑλληνικά: <u>15</u> | Φυσικά: <u>16</u>     |
| Νέα Ἑλληνικά: <u>11</u>  | Φιλοσοφικά: <u>—</u>  |
| Λατινικά: <u>—</u>       | Ἰσθικά: <u>—</u>      |
| Μαθηματικά: <u>13</u>    | Γυμναστική: <u>15</u> |
| Γαλλικά: <u>—</u>        | Τεχνικά: <u>—</u>     |
| Ἱστορία: <u>15</u>       |                       |

Ἐισχέει διὰ σχολικὴν χρῆσιν.

Ἐν Παραμυθίᾳ τῆς 22-7 1954  
 ΟΙ ΚΑΘΗΓΗΤΑΙ

Ο ΓΥΜΝΑΣΙΑΡΧΗΣ Σπύρος Βονίτης

Σπύρος Βονίτης

ΤΥΠΟΣ: ΧΑΡ. ΚΑΡΙΑΦ. Ἀθήνα-Πάτρα

---

### **Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα**

Ο **Ιωάννης Τάτσης** είναι Θεολόγος, κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος στην Πατερική Θεολογία καθώς και Πτυχίου Βυζαντινής Μουσικής. Υπηρετεί από το 2001 ως Θεολόγος σε δημόσια σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και σε σχολεία της Θεσπρωτίας για δεκαπέντε χρόνια. Έχει δημοσιεύσει μελέτες σε επιστημονικά περιοδικά θεολογικού, ιστορικού και παιδαγωγικού ενδιαφέροντος και έχει συμμετάσχει με εισηγήσεις σε διεθνή και πανελλήνια επιστημονικά συνέδρια.

Αργυροπούλου Κατερίνα  
Λορέντζος Αριστείδης

## Πρακτικές σχεδιασμού και δημιουργίας προοπτικών σταδιοδρομίας εφήβων: Μια μελέτη περίπτωσης

### Περίληψη

Η παρούσα εργασία εστιάζει στην έννοια της ελπίδας, η οποία φαίνεται να ασκεί σημαντική επίδραση στο σχεδιασμό της σταδιοδρομίας του ατόμου. Αρχικά, παρουσιάζεται η αναπτυξιακή προσέγγιση της έννοιας της ελπίδας καθώς αυτή φαίνεται να καλλιεργείται ακόμη και από τις πρώιμες εμπειρίες του ατόμου, έπειτα παρουσιάζεται ο ρόλος που ασκεί το εκπαιδευτικό πλαίσιο στην ενστάλαξη της καθώς και η σύνδεσή της με την ακαδημαϊκή επίτευξη. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται ο τρόπος κατά τον οποίο ένα άτομο με ελπίδα, πιθανώς, δεσμεύεται στον καθορισμό ενός στόχου καθώς επίσης, και οι δεξιότητες που συντελούν στην καλλιέργειά της ώστε το άτομο να διαχειριστεί τη σταδιοδρομία του. Ακολουθεί το παράδειγμα μίας μελέτης περίπτωσης, ενώ, τέλος, παρατίθενται συμπεράσματα και προτάσεις αναφορικά με την αξιοποίηση σχετικών πρακτικών ώστε να καταστεί το άτομο ικανό να διαχειριστεί τον μελλοντικό του σχεδιασμό.

**Λέξεις-κλειδιά:** ελπίδα, στοχοθεσία, «μονοπάτια»

## Practices of planning and creating perspectives on adolescents' career: A case study

### Abstract

The present study is focusing on the concept of hope which may affect career planning. Initially, the developmental aspect of hope is being presented, as it seems that early experiences contribute to the shape of hope. It is being, also, presented the educational aspect of hope and its connection with academic achievement. After that, the study refers to the ways in which an individual with hope is committed to setting goals and cultivating skills which may contribute to the growth of hope. Then, a case study example is presented and, at the end, some assumptions and suggestions are being recorded regarding the utilization of those relevant practices which may empower the individual to deal with challenges during the educational or vocational planning.

**Key words:** hope, goal, pathways

### 1. Εισαγωγή

Η ελπίδα θεωρείται μία σημαντική ψυχοκοινωνική δύναμη και αποτελεί αντικείμενο διερεύνησης τόσο της θετικής ψυχολογίας όσο και της συμβουλευτικής για τη σταδιοδρομία. Η έρευνα μαρτυρά ότι είναι μία σημαντική πηγή για την ομαλή ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου καθώς συνδέεται με την ακαδημαϊκή επίτευξη, τη σωματική και ψυχική υγεία και τη θετική ανταπόκριση στις προκλήσεις της ζωής<sup>1</sup>. Καθώς, ο σχεδιασμός της σταδιοδρομίας απαιτεί μία δυναμική θεώρηση και ένα πολύπλευρο τρόπο δράσης, η ελπίδα φαίνεται ότι αποτελεί μία κρίσιμη «δεξιότητα» για το σχεδιασμό του περαιτέρω εκπαιδευτικού και επαγγελματικού μέλλοντος του ατόμου υπό το πρίσμα της ρευστότητας που χαρακτηρίζει τη χάραξη της σταδιοδρομίας στη σύγχρονη εποχή<sup>2</sup>.

### 2. Θεωρία

#### 2.1. Συμπεριφορά προσανατολισμένη στην ελπίδα: Αναπτυξιακή θεώρηση

Το οικογενειακό και το σχολικό περιβάλλον φαίνεται να επιδρά στη διαμόρφωση των πρώιμων εσωτερικευμένων αναπαραστάσεων παιδιών και εφήβων. Κατά ανάλογο τρόπο, οι μελλοντικές τους προσδοκίες και τα συμπεράσματα που, πιθανώς, εξάγουν

---

1 Snyder, C. R., Sympson, S. C., Ybasco, F. C., Borders, T. F., Babyak, M. A., & Higgins, R. L. (1996). Development and validation of the State Hope Scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), 321–335. doi:10.1037//0022-3514.70.2.321.

2 Αργυροπούλου, Κ. (2022). *Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας: Ζητήματα μίας πολυδιάστατης διαδικασίας*. Εκδόσεις: Γρηγόρη



σχετικά με τον τρόπο κατά τον οποίο το περιβάλλον, πιστεύουν ότι, θα αντιδράσει, ως απόκριση στις πράξεις τους έχουν άμεση σχέση με τις ενέργειές τους<sup>3</sup>.

Ακόμη, υπάρχουν ορισμένοι παράγοντες, οι οποίοι φαίνεται να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της πίστης αναφορικά με την ικανότητα του ατόμου να «αποθηκεύει» τρόπους, οι οποίοι θα οδηγήσουν στην επίτευξη του όποιου στόχου· η αυτό-αποδοχή, η θεώρηση του εαυτού ως ο δημιουργός των δράσεων και η διαμόρφωση στόχων. Από την άλλη πλευρά, εμπόδια που, ενδέχεται, να προκύψουν κατά τη διαδικασία επίτευξης ενός στόχου, ίσως, επιφέρουν αρνητικά συναισθήματα. Ωστόσο, το να αγωνίζεται κανείς, να ξεπεράσει τυχόν εμπόδια και να αναγνωρίζει εναλλακτικές λύσεις για να επιτύχει τους στόχους του, τον καθιστά περισσότερο ενδυναμωμένο. Μέσω, λοιπόν, της ενθάρρυνσης από πρότυπα (π.χ. γονείς, δάσκαλοι, φίλοι, κλπ.), οι έφηβοι με έντονο το αίσθημα ελπίδας μαθαίνουν να μένουν πιστοί στην επίτευξη ενός στόχου και να ξεπερνούν εμπόδια, καθώς αισθάνονται προστατευμένοι απέναντι σε αναπόφευκτες δυσκολίες<sup>4</sup>.

Τέλος, το εύρος των εμπειριών ζωής απαιτεί μία συνθετότερη κατανόηση της θέσης των εφήβων στον κόσμο. Ο τρόπος αντίδρασης σε αυτές τις εμπειρίες δομείται, μεταξύ άλλων, στη βάση των ρόλων που καλούνται να επιτελέσουν, των στόχων που θέτουν και των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν. Πιθανώς, να αναπτύξουν νέα μοτίβα σκέψεων, τα οποία αντανακλούν τους νέους ρόλους ζωής σε διάφορους τομείς, υπό ένα πλαίσιο που θα χαρακτηρίζεται από την αίσθηση της ελπίδας<sup>5</sup>.

## 2.2. Συμπεριφορά προσανατολισμένη στην ελπίδα: Εκπαιδευτικό πλαίσιο

Κατά τη διάρκεια των σχολικών χρόνων, οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με μία σειρά επιλογών και προκλήσεων. Έρευνες μαρτυρούν ότι η σπουδαιότητα που το άτομο αποδίδει σε ένα στόχο επηρεάζει την κινητοποίηση και την καταβαλλόμενη προσπάθεια για την επίτευξη του στόχου. Έτσι, λοιπόν, τα άτομα προσαρμόζουν τα επίπεδα της ελπίδας τους ανάλογα με τη σχετική αντίληψη για επικείμενη επιτυχία ή αποτυχία σε ένα έργο. Η ενστάλαξη της ελπίδας έχει, επίσης, φανεί να είναι ο καλύτερος προβλεπτικός παράγοντας (ξεπερνώντας ακόμα και αυτόν της αυτοεκτίμησης) της επίτευξης υψηλής βαθμολογίας σε μαθητές Λυκείου<sup>6</sup>. Μαθητές με υψηλό αίσθημα ελπίδας ανέφεραν ότι πέτυχαν υψηλότερες επιδόσεις και μεγαλύτερη ικανοποίηση, καθώς φάνηκε να

3 Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249–275. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1304\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1304_01)

4 Feldman, D. B. & Snyder, C. R. (2006). Hope and the Meaningful Life: Theoretical and Empirical Associations Between Goal-Directed Thinking and Life Meaning. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(3), 401-421. <https://doi.org/10.1521/jscp.24.3.401.65616>

5 Folkman, S. (2010). Stress, Health and Coping: Synthesis, Commentary, and Future Directions in S. Folkman (Ed.), *The Oxford Handbook of Stress, Health, and Coping*, (pp. 453-462). Oxford: University Press.

6 Ciarrochi, J., Heaven, P. C. L., & Davies, F. (2007). The impact of hope, self-esteem, and attributional style on adolescents' school grades and emotional well-being: *A longitudinal study*. *Journal of Research in Personality*, 41(6), 1161–1178. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2007.02.001>

καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια για να δεσμευτούν σε ένα στόχο και να διαχειριστούν μια δυσκολία<sup>7</sup>. Κατά ανάλογο τρόπο, μαθητές με υψηλά επίπεδα ελπίδας πέτυχαν υψηλότερη βαθμολογία στις εξετάσεις από τους συμμαθητές τους<sup>8</sup> και παρουσίασαν ανεπτυγμένες δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων<sup>9</sup>. Αντίθετα, έφηβοι με χαμηλά επίπεδα ελπίδας φαίνεται να βιώνουν μεγαλύτερα επίπεδα στρες κατά τη διαχείριση προκλήσεων στην ακαδημαϊκή τους πορεία, καθώς δεν χρησιμοποιούν την ανατροφοδότηση από εμπειρίες αποτυχίας τους σε ένα έργο με τέτοιο τρόπο ώστε οι πράξεις τους να είναι προσανατολισμένες στη βελτίωση των ακαδημαϊκών τους επιτευγμάτων<sup>10</sup>.

### 2.3. Η «δεξιότητα» της ελπίδας ως κινητήριος δύναμη για τη στοχοθεσία

Η ελπίδα περιλαμβάνει δύο λειτουργικά αχώριστες διαστάσεις: την κινητήριο δύναμη που, πιθανώς, ωθεί το άτομο να αναπτύξει θέληση ώστε να θέσει ένα στόχο (agency) και να προβεί σε όλα εκείνα τα απαραίτητα βήματα ώστε να τον επιτύχει και την ικανότητα του ατόμου να δημιουργεί «μονοπάτια» (pathways), τα οποία, είναι πιθανό, να το οδηγήσουν στην επίτευξη του στόχου. Η θέληση, λοιπόν, μαζί με την παραπάνω ικανότητα είναι διαστάσεις άρρηκτα συνδεδεμένες μεταξύ τους καθώς φαίνεται ότι εάν υπάρχει θέληση για την επίτευξη ενός στόχου αλλά το άτομο δεν έχει στοχαστεί ορισμένα «μονοπάτια», τα οποία μπορεί να ακολουθήσει τότε, μάλλον, θα παραμείνει στάσιμο. Από την άλλη πλευρά, εάν το άτομο έχει αναλογιστεί ορισμένα βήματα για την επίτευξη του στόχου αλλά δεν έχει ιδιαίτερα ανεπτυγμένη επιθυμία να τον εκπληρώσει, τότε, ίσως, αυτά εκτιμηθούν ως ασύμφορα και το άτομο τα απορρίψει.

Ακόμη, άτομα με ανεπτυγμένη τη δεξιότητα της ελπίδας, φαίνεται να υιοθετούν μία πιο συναισθηματική διάσταση για τη δέσμευση σε ένα στόχο. Συχνά, λοιπόν, διακρίνονται από θετικά συναισθήματα και αυτοπεποίθηση και φαίνεται να είναι σε θέση να «παράγουν» περισσότερους στόχους, ώστε να υπάρχουν αρκετοί διαθέσιμοι, όταν ένας συγκεκριμένος φαίνεται άπιαστος. Από την άλλη πλευρά, η απουσία καλλιέργειας της δεξιότητας της ελπίδας, είναι πιθανό να ενεργοποιήσει αρνητικά συναισθήματα αναφορικά με την απόπειρα ενασχόλησης με ένα έργο<sup>11</sup>.

7 Gilman, R., Dooley, J., & Florell, D. (2006). Relative Levels of Hope and Their Relationship with Academic and Psychological Indicators among Adolescents. *Journal of Social & Clinical Psychology*, 25, 166-178. <https://doi.org/10.1521/jscp.2006.25.2.166>

8 Snyder, C. R., Hoza, B., Pelham, W. E. & Rapoff, M. (1997). The Development and Validation of the Children's Hope Scale. *Journal of Pediatric Psychology*, 22(3), 399-421. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/22.3.399>

9 Chang, E. C. (1998). Hope, Problem-Solving Ability, and Coping in a College Student Population: Some Implications for Theory and Practice. *Journal of Clinical Psychology*, 54, 953-962.

10 Onwuegbuzie, A. J., & Snyder, C. R. (2000). Relations between Hope and Graduate Students' Coping Strategies for Studying and Examination-Taking. *Psychological Reports*, 86(3), 803-806. <https://doi.org/10.2466/pr0.2000.86.3.803>

11 Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249-275. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1304\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1304_01)

Η σχετική βιβλιογραφία επισημαίνει τη σύνδεση ανάμεσα στην ελπίδα και τη στοχοθεσία. Πιο συγκεκριμένα φαίνεται ότι οι άνθρωποι με υψηλά επίπεδα συναισθήματος ελπίδας τείνουν να θέτουν πιο υψηλούς στόχους, εντούτοις τους επιτυγχάνουν, γιατί μπορούν να τους «σπάσουν» σε ευκολότερους, μικρότερους υπό-στόχους<sup>12</sup>. Κατά ανάλογο τρόπο, τα άτομα με υψηλά επίπεδα συναισθήματος ελπίδας αποδίδουν καλύτερα στην εργασία τους, όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες<sup>13</sup>, δεν αμφιβάλλουν για τον εαυτό τους, ενώ είναι πιο αποτελεσματικά στη διαχείριση εμποδίων, επειδή τείνουν να έχουν πολλαπλά εναλλακτικά σχέδια δράσης<sup>14</sup>.

#### 2.4. Δεξιότητες ενστάλαξης ελπίδας

Η ελπίδα ως «δεξιότητα», αναφερόμενη στον βαθμό κατά τον οποίο το άτομο τρέφει ελπίδες για το μέλλον του, είναι πιθανό να συμβάλλει σημαντικά στη συγκρότηση μίας θετικής αντίληψης για τον εαυτό και, συνακόλουθα, στην απόδοση ενός θετικού νοήματος στην ιστορία της ζωής του ατόμου.<sup>15</sup> Η έννοια της ελπίδας, λοιπόν, αναφέρεται στον οραματισμό ενός στόχου που έχει νόημα για το ίδιο το άτομο και στην πεποίθηση ότι θετικά αποτελέσματα είναι πιθανό να προκύψουν εάν προβεί σε συγκεκριμένες δράσεις<sup>16</sup>.

Η ελπίδα δομείται στη βάση ορισμένων δεξιοτήτων, η καθεμία από τις οποίες συμβάλλει στην αποτελεσματική αυτοδιαχείριση της σταδιοδρομίας:

Ο αναστοχασμός (self-reflection) αφορά στην ικανότητα για κριτική ματιά, σε σκέψεις, πεποιθήσεις και συμπεριφορές. Απαιτεί την προθυμία να θέσει κανείς ερωτήσεις στον εαυτό του όπως: «Τι είναι σημαντικό για εμένα», «Με ποιες δεξιότητες μου νιώθω ευχάριστα όταν τις χρησιμοποιώ;», «Τι ευκαιρίες παρουσιάζονται στο περιβάλλον μου;», «Τι τρόπο ζωής ελπίζω να έχω στο μέλλον;», «Έχω όραμα για το μέλλον μου;». Η αξιοποίηση αυτής της δεξιότητας παρέχει ένα πρόσφορο έδαφος για να ανακαλύψουν οι άνθρωποι αυθεντικές πτυχές του εαυτού τους και να σκεφτούν τον μελλοντικό σχεδιασμό της σταδιοδρομίας τους.

Η αυτεπίγνωση (self-clarity) συμβάλλει στη σαφή κατανόηση σημαντικών γνωρισμάτων, όπως τα ενδιαφέροντα, οι αξίες, οι δεξιότητες, τα κίνητρα κ.α. Αυτή η κατανόηση μπορεί να προέλθει από την απόπειρα απάντησης των ερωτημάτων που θέτει το άτομο στο πλαίσιο της καλλιέργειας της

12 Santilli, S., Marcionetti, J., Rochat, S., Rossier, J., & Nota, L. (2016). Career adaptability, hope, optimism, and life satisfaction in Italian and Swiss adolescents. *Journal of Career Development. Advance Online Publication*. <http://dx.doi.org/10.1177/0894845316633793>

13 Peterson, U., Demerouti, E., Bergstrom, G., Samuelsson, M., Asberg, M. & Nygren, A. (2008). Burnout and physical and mental health among Swedish healthcare workers. *Leading Global Nursing Research*, 62(1), 84-95.

14 Niles, S. G., Yoon, H. J. & Amundson, N. E. (2010). *Career flow index: Hope centered career development competencies*. Unpublished manuscript, University Park, PA.

15 Niles, S. G., Amundson, N. E. & Nault, R. A. (2011). *Career flow: A hope-centered approach to career development*. Columbus, OH: Pearson, Merrill Prentice Hall.

16 Snyder, C. R., Rand, K., King, E., Feldman, D., & Taylor, J. (2002). "False" hope. *Journal of Clinical Psychology*, 58(9), 1003-1022.

δεξιότητας του αναστοχασμού, ενώ συνδέεται με την αυτοαποτελεσματικότητα και τον αυτοέλεγχο. Κατά τον οραματισμό (visioning) το άτομο προβαίνει σε έναν καταγιισμό ιδεών (brainstorming), διερευνώντας μελλοντικά μονοπάτια σταδιοδρομίας και επιδιώκοντας να αναγνωρίσει ποιες από αυτές τις ιδέες είναι πιο επιθυμητές, ώστε στη συνέχεια να τις διερευνήσει περαιτέρω και να συγκεντρώσει πληροφορίες γι' αυτές. Έτσι, το άτομο συνειδητοποιεί κατά πόσο οι ιδέες αυτές μπορεί να οδηγήσουν σε ρεαλιστικές αποφάσεις.

Ο καθορισμός των στόχων (goal setting) και ο σχεδιασμός (planning) εμπεριέχουν τις στρατηγικές εκείνες που θα συντελέσουν στην επίτευξη των ενεργειών υλοποίησης για το αποτέλεσμα των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων.

Τέλος, η εφαρμογή (implementing) του πλάνου δράσης και η προσαρμογή (adapting) του, όπου κριθεί αναγκαίο, αποτελούν ενέργειες, οι οποίες ενδυναμώνουν το άτομο και συμβάλλουν στην αποτελεσματική διαχείριση κάθε νέας εμπειρίας ή την προσαρμογή της σε νέα δεδομένα<sup>17</sup>.

Η αξιοποίηση του συναισθήματος της ελπίδας στη συμβουλευτική πρακτική αφορά στην «κατασκευή» μιας νέας ιστορίας ζωής με θετικό, πλέον, νόημα, στη στοχοθέτηση και στην εμπλοκή σε δραστηριότητες για την επίτευξή του, αλλά και στον σχεδιασμό δράσεων, οι οποίες θα βοηθήσουν στην υλοποίηση περισσότερο αισιόδοξων αλλά, συνάμα, και ρεαλιστικών αποφάσεων<sup>18</sup>. Για παράδειγμα, ένας/μία έφηβος/η που πιστεύει ότι θα αποτύχει σε ένα τεστ, ίσως να μην καταβάλει αρκετή προσπάθεια στη μελέτη γιατί δεν ελπίζει ότι το διάβασμα θα τον οδηγήσει σε ένα αποτέλεσμα θετικό, δηλαδή να λάβει σε αυτό έναν ικανοποιητικό βαθμό<sup>19</sup>. Κατά ανάλογο τρόπο, η ίδια συμπεριφορά μπορεί να οδηγήσει έναν/μία άλλον/η έφηβο/η με χαμηλή επίδοση σε συγκεκριμένη εκπαιδευτική περιοχή να αποφύγει την επιλογή αντίστοιχης επαγγελματικής κατεύθυνσης ή συναφών κατευθύνσεων, καθώς δεν ελπίζει ότι η προσπάθεια που θα καταβάλει θα τον/την οδηγήσει να προσεγγίσει τον εκπαιδευτικό ή και επαγγελματικό του στόχο με περισσότερο αποτελεσματικό τρόπο.

## 2.5. Σκοπός της μελέτης περίπτωσης

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση της δεξιότητας της ελπίδας σε έφηβη που φοιτά στην πρώτη τάξη Γενικού Λυκείου. Ειδικότερα, μέσα από τη μελέτη περίπτωσης επιδιώκεται να εξεταστούν οι δεξιότητες που συμβάλλουν

---

17 Niles, S. G. (2011). Career flow: A hope-centered model of career development. *Journal of Employment Counseling*, 48(4), 173-175.

18 Τσεχελίδου, Κ. (2020). Ενδυναμώνοντας το αίσθημα ελπίδας στη διαχείριση της σταδιοδρομίας. Στο Αργυροπούλου, Κ. & Αντωνίου, Α.Σ. (Επιστημ. Επιμ.), *Διαχείριση Σταδιοδρομίας και Ανάπτυξη Δεξιοτήτων στο Σύγχρονο Εκπαιδευτικό και Εργασιακό Περιβάλλον – Προ(σ)κλήσεις του 21ου αιώνα* (σελ. 245-262). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

19 Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249–275. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1304\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1304_01)

στην αποτελεσματικότερη αυτοδιαχείριση της σταδιοδρομίας και, συνάμα, στην καλλιέργεια της ελπίδας.

## 2.6. Υποθέσεις της μελέτης περίπτωσης

Υ1. Ποιο το επίπεδο της ελπίδας καθώς και των παραγόντων που τη συνθέτουν της έφηβης στην παρούσα μελέτη;

Υ2. Κατά πόσο η καλλιέργεια της ελπίδας και των δεξιοτήτων που συντελούν σε αυτή, αναμένεται να οδηγήσει την έφηβη στην έκφραση θετικών συναισθημάτων ως προς το σχεδιασμό της σταδιοδρομίας της;

Υ3. Κατά πόσο η εφαρμογή συμβουλευτικής παρέμβασης είναι πιθανό να οδηγήσει το άτομο στην ανάληψη δράσης για το σχεδιασμό του περαιτέρω εκπαιδευτικού και επαγγελματικού του μέλλοντος; -

## 3. Μεθοδολογία

Οι πληροφορίες από το υποκείμενο της έρευνας αντλήθηκαν από τους ερευνητές στο πλαίσιο συμβουλευτικής διαδικασίας κατά την οποία βασικός στόχος ήταν να κατανοήσει σημαντικές πτυχές του εαυτού (δεξιότητες, κίνητρα, κλπ.) καθώς επίσης, και να σχεδιάσει το περαιτέρω εκπαιδευτικό και επαγγελματικό του μέλλον θέτοντας στόχους και αναπτύσσοντας ένα πλάνο δράσης.

### 3.1. Το υποκείμενο της έρευνας

*Η Αθηνά είναι 16 ετών, μαθήτρια στην Α' Λυκείου και ζει με τους γονείς και την, κατά δύο χρόνια, μικρότερή της αδερφή στην Αθήνα. Ο πατέρας της είναι οικονομολόγος σε τραπεζικό όμιλο ενώ η μητέρα της έχει σπουδάσει δημοσιογραφία, αλλά δεν έχει εξασκήσει το συγκεκριμένο επάγγελμα καθώς απ' όταν τελείωσε τις σπουδές της ανέλαβε το κατάστημα υποδημάτων που είχε ο πατέρας της. Η Αθηνά είναι άριστη μαθήτρια στο σύνολο των μαθημάτων. Σε λίγους μήνες που θα ολοκληρώσει την Α' Λυκείου θα κληθεί να δηλώσει στο σχολείο της την Κατεύθυνση (Θεωρητική ή Θετική) που επιθυμεί να φοιτήσει κατά τη νέα σχολική χρονιά στη Β' Λυκείου. Η ίδια έχει εκδηλώσει ενδιαφέρον για το επάγγελμα του πατέρα της καθώς έχει βρεθεί στο αντίστοιχο περιβάλλον και έχει αναζητήσει σχετικές πληροφορίες για σπουδές στον οικονομικό κλάδο και τις αντίστοιχες επαγγελματικές κατευθύνσεις. Επίσης, της φαίνεται ενδιαφέρον και το επάγγελμα του κοινωνικού λειτουργού, για το οποίο, επίσης, έχει συγκεντρώσει πληροφορίες. Θεωρεί ότι το συγκεκριμένο επάγγελμα θα τη βοηθήσει να νιώσει δημιουργική και χρήσιμη προς το κοινωνικό*

σύνολο. Συζητώντας με τους γονείς της, δεν φαίνεται να τη στηρίζουν καθώς και οι δύο υποστηρίζουν έντονα να ακολουθήσει τη Θετική Κατεύθυνση ώστε να φοιτήσει σε μία σχολή οικονομικών ή διοίκησης επιχειρήσεων καθώς «θα την περιμένουν περισσότερες ευκαιρίες στην αγορά εργασίας». Ειδικά η μητέρα της, επιμένει ότι μπορεί να εργαστεί μαζί της στην επιχείρηση και σε λίγα χρόνια που θα συνταξιοδοτηθεί να την αναλάβει εξ ολοκλήρου. Η ίδια φαίνεται προβληματισμένη καθώς θεωρεί πως τα λεγόμενα των γονέων της έχουν ρεαλιστική βάση. Ωστόσο, δεν επιθυμεί να προβεί σε μία επιλογή που δεν θα της ταίριαζε ή που θα ήταν αυτή που θα επέλεγαν οι γονείς της για εκείνη. Θεωρεί ότι έχει ικανότητες να ανταπεξέλθει σε προκλήσεις που μπορεί να συναντήσει ωστόσο, κάποιες φορές μπορεί να μην κινητοποιείται αρκετά καθώς χρειάζεται να φέρει εις πέρας ένα της στόχο.

### 3.2. Ερευνητικά εργαλεία

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε, αρχικά, η διαδικασία της ημιδομημένης συνέντευξης ώστε να βοηθηθεί η ωφελούμενη να κατακτήσει μεγαλύτερα επίπεδα αυτογνωσίας, να απαντήσει σε ερωτήσεις σχετικά με το εκπαιδευτικό και επαγγελματικό της μέλλον καθώς και να προσδιορίσει δυνάμεις, δεξιότητες και αξίες της. Ενδεικτικά, οι βασικές ερωτήσεις της ημιδομημένης συνέντευξης ήταν: Α) «Ποια είναι η βαθμολογία σου στα μαθήματα της Α' Λυκείου;» Β) «Ποια μαθήματα φαίνεται να σε ελκίζουν περισσότερο και ποια λιγότερο;» Γ) «Ποια είναι τα επαγγέλματα των γονιών σου;» Δ) «Σου φαίνεται ενδιαφέρον κάποιο από αυτά;», «Αν ναι ή αν όχι για ποιον/ους λόγο/ους;». Στη συνέχεια, χορηγήθηκε το ερωτηματολόγιο Ελπίδας-Δράσης (ΗΑΙ)<sup>20</sup> ώστε να διερευνηθούν τα συνολικά επίπεδα ελπίδας και η βαθμολογία στους επιμέρους παράγοντες. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο είναι πιθανό να συντελέσει στον εντοπισμό πλεονεκτημάτων αλλά και αδυναμιών. Στη δεύτερη συνεδρία, επιστρατεύτηκε και η βιωματική δραστηριότητα «Άσκηση επίλυσης προβλημάτων “δύο και τριών καρεκλών”» κατά την οποία, κάθε καρέκλα αντιπροσωπεύει και από μία επιλογή. Το άτομο αλλάζοντας καρέκλα καλείται να φανταστεί πώς θα βιώνει τη συγκεκριμένη επιλογή, μετά πάει στην επόμενη καρέκλα, κ.ο.κ. Έτσι, υποστηρίζεται η διερεύνηση εναλλακτικών σχεδίων προκειμένου να διευκολυνθεί η λήψη μίας απόφασης. Κατά την τρίτη συνεδρία με την Αθηνά, πραγματοποιήθηκε η βιωματική δραστηριότητα «Περπατώντας το πρόβλημα»<sup>21</sup> σύμφωνα με την οποία, το άτομο ξεκινά με την αναγνώριση του προβλήματος. Στη συνέχεια, σκέφτεται ποια μπορεί να είναι μία λύση επιθυμητή για το ίδιο και μετακινείται στο χώρο ως προς αυτή. Δηλαδή, από το σημείο του

20 Niles, S. G., Yoon, H. J., Balin, E. & Amundson, N. E. (2010). Using a hope-centered model of career development in challenging times. *Turkish Guidance and Counseling Journal*, 4, 101-108.

21 Niles, S. G. (2011). Career flow: A hope-centered model of career development. *Journal of Employment Counseling*, 48(4), 173-175.

δωματίου που το άτομο βρίσκεται περπατά τρία βήματα προς τα εμπρός. Από την οπτική της λύσης, κοιτά πίσω από πού ξεκίνησε και προσδιορίζει μερικές από τις προκλήσεις που αναμένει να αντιμετωπίσει στην πορεία.

### 3.3. Διαδικασία απόκτησης ερευνητικών δεδομένων

Σύμφωνα με τη δομή της επαγγελματικής συμβουλευτικής, κατά την πρώτη συνάντηση με την ωφελούμενη πραγματοποιήθηκε η λήψη του ιστορικού σε συνεργασία με τους γονείς της Αθηνάς που τη συνόδευαν, και η διερεύνηση. Επίσης, επιδόθηκε το ερωτηματολόγιο και στη δεύτερη και τρίτη συνεδρία πραγματοποιήθηκαν οι βιοματικές δραστηριότητες. Το υποκείμενο της έρευνας ενημερώθηκε για τη δομή της συμβουλευτικής διαδικασίας, τη φύση της παρεχόμενης υπηρεσίας και την αρωγή της παρέμβασης στους αντικειμενικούς στόχους της επαγγελματικής συμβουλευτικής. Πραγματοποιήθηκε ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου των ασκήσεων μέσω της ομαδοποίησης των στοιχείων της αφήγησης που έχουν κοινά χαρακτηριστικά<sup>22</sup>.

## 4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της μελέτης περίπτωσης

### 4.1 Αποτελέσματα της ημιδομημένης συνέντευξης

Κατά την πρώτη συνεδρία με την Αθηνά πραγματοποιήθηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη. Οι ερωτήσεις που αυτή περιλαμβάνει, ακολουθούν τη μεθοδολογία που υιοθετείται για τη συμβουλευτική σταδιοδρομίας.

Ακολουθεί ο σχετικός διάλογος ανάμεσα στο σύμβουλο και στην Αθηνά:

Σύμβουλος: «Ποια είναι η βαθμολογία σου στα μαθήματα της Α' Λυκείου;»

Αθηνά: «Στην Άλγεβρα και στην Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία ο μέσος όρος των βαθμολογιών μου στα διαγωνίσματα είναι περίπου στο 18/20, στη Νέα Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία περίπου στο 17/20, στην Ιστορία 19/20 και, τέλος, στη Φυσική, 18/20».

Σύμβουλος: «Ποια μαθήματα φαίνεται να σε ελκύουν περισσότερο και ποια λιγότερο;»

Αθηνά: «Μου αρέσει πολύ να μελετώ Ιστορία και λιγότερο Άλγεβρα και Γεωμετρία».

Σύμβουλος: «Θέλεις να μου πεις ποια είναι τα επαγγέλματα των γονιών σου;»

Αθηνά: «Ο πατέρας μου είναι οικονομολόγος σε τραπεζικό όμιλο και η μητέρα μου έχει σπουδάσει δημοσιογραφία αλλά το συγκεκριμένο επάγγελμα δεν το έχει εξασκήσει καθώς μόλις ολοκλήρωσε τις σπουδές της ανέλαβε το κατάστημα υποδημάτων που διατηρούσε ο παππούς μου».

Σύμβουλος: «Σου φαίνεται ενδιαφέρον κάποιο από αυτά; Αν ναι ή αν όχι για ποιον/ους λόγο/ους;»

22 Μπονίδης, Κ. (2016). Ανάλυση Περιεχομένου: Διαδικασία και μοντέλα ανάλυσης. Στο Πυργιωτάκης, Ι. Ε. & Θεοφιλίδης, Χ. (Επιμ.). *Ερευνητική μεθοδολογία στις κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση*, (σσ. 395-415). Αθήνα: Πεδίο.

Αθηνά: «Έχω αναζητήσει πληροφορίες για σπουδές και επαγγέλματα που σχετίζονται με τον κλάδο των οικονομικών, ωστόσο δεν είμαι σίγουρη ότι η συγκεκριμένη επιλογή είναι κατάλληλη για εμένα. Το κατάστημα υποδημάτων που διατηρεί η μητέρα μου το αντιλαμβάνομαι ως μία προσωρινή επιλογή ίσως, κατά την περίοδο των σπουδών μου, απλά, για να μπορέσω να είμαι οικονομικά ανεξάρτητη, ωστόσο δεν θα μπορούσα εύκολα να φανταστώ τον εαυτό μου να εργάζεται εκεί σε μία βάση πιο μόνιμη καθώς νιώθω ότι δεν θα μπορώ να διοχετεύσω το αίσθημα της προσφοράς προς το κοινωνικό σύνολο».

Φαίνεται λοιπόν, ότι στις ερωτήσεις της ημιδομημένης συνέντευξης η Αθηνά απάντησε με ιδιαίτερο ενδιαφέρον και προθυμία και οι απαντήσεις της μπορούν να χαρακτηριστούν εύστοχες και άρτια δομημένες.

Οι απαντήσεις στις ερωτήσεις είναι σημαντικές γιατί, με αυτό τον τρόπο, ο σύμβουλος κατανοεί τα ζητήματα που απασχολούν τον ωφελούμενο και μπορεί να του δώσει την κατάλληλη βοήθεια για τις μελλοντικές αποφάσεις για τη σταδιοδρομία του.

#### 4.2. Αποτελέσματα του ερωτηματολογίου Ελπίδας-Δράσης (ΗΑΙ)

Κατά την πρώτη συνεδρία, επιδόθηκε το ερωτηματολόγιο της Ελπίδας-Δράσης καθώς επιδιώκεται να διερευνηθεί κατά πόσο η ωφελούμενη αναπτύσσει προσδοκίες για το μέλλον της και ποιες είναι οι προσδοκίες αυτές. Το ερωτηματολόγιο της Ελπίδας-Δράσης αποτελείται από 28 προτάσεις τις οποίες το άτομο απαντά συμπληρώνοντας μία 4βαθμη κλίμακα τύπου Likert. Δίνεται η οδηγία: «Για κάθε πρόταση βαθμολογήστε πόσο αληθής είναι για εσάς καθεμία από τις δηλώσεις χρησιμοποιώντας την παρακάτω κλίμακα». Στην κλίμακα, το 1 αντιπροσωπεύει την απάντηση «εντελώς αναληθές», το 2 την απάντηση «κάπως αναληθές», το 3 την απάντηση «κάπως αληθές» και το 4 την απάντηση «εντελώς αληθές». Οι κατηγορίες του ερωτηματολογίου είναι η ελπίδα (ενδεικτική ερώτηση του ερωτηματολογίου: «Είμαι αισιόδοξος/η όταν σκέφτομαι το μέλλον μου»), ο αναστοχασμός (ενδεικτική ερώτηση του ερωτηματολογίου: «Αναλογίζομαι πράγματα που μου έχουν συμβεί»), η αυτεπίγνωση (ενδεικτική ερώτηση του ερωτηματολογίου: «Μπορώ να περιγράψω ποιος/α είμαι»), ο οραματισμός (ενδεικτική ερώτηση του ερωτηματολογίου: «Συχνά, κάνω όνειρα για το μέλλον μου»), ο καθορισμός στόχων και ο σχεδιασμός (ενδεικτική ερώτηση του ερωτηματολογίου: «Θέτω προθεσμίες για την ολοκλήρωση των στόχων μου»), η εφαρμογή (ενδεικτική ερώτηση του ερωτηματολογίου: «Παραμένω συγκεντρωμένος/η ώστε να μπορώ να ολοκληρώνω τα σχέδιά μου») και η προσαρμογή (ενδεικτική ερώτηση του ερωτηματολογίου: «Είμαι πρόθυμος/η να δοκιμάσω νέες εμπειρίες που ίσως με βοηθήσουν να επιτύχω τους στόχους μου»). Η ελάχιστη τιμή για τις επτά κατηγορίες του ερωτηματολογίου είναι το 4, ενώ για τη συνολική βαθμολογία της ελπίδας το 28. Η μέγιστη τιμή για τις παραπάνω κατηγορίες είναι το 16, ενώ για τη συνολική βαθμολογία της ελπίδας είναι το 112. Σχετικά με την Υ1, τα αποτελέσματα της Αθηνάς στο ερωτηματολόγιο,



φανέρωσαν υψηλά επίπεδα συνολικής ελπίδας (104). Πιο συγκεκριμένα, η βαθμολογία της Αθηνάς στις κατηγορίες του ερωτηματολογίου ήταν 16 για τις κατηγορίες της ελπίδας, του αναστοχασμού, της αυτεπίγνωσης, της εφαρμογής και της προσαρμογής και 12 στις κατηγορίες του οραματισμού και του καθορισμού στόχων και σχεδιασμού.

Στη συνέχεια, επισημαίνεται η συζήτηση που ακολούθησε της επίδοσης του ερωτηματολογίου. Οι ερωτήσεις του συμβούλου είναι πιθανό να οδηγήσουν την Αθηνά να κινητοποιηθεί ώστε να θέσει ένα στόχο και να εργαστεί ως προς την επίτευξή του. Παρατίθεται ο σχετικός διάλογος:

Σύμβουλος: «*Με ποιες δεξιότητες σου νιώθεις ευχάριστα όταν τις χρησιμοποιείς;*»

Αθηνά: «*Νιώθω ευχάριστα όταν χρησιμοποιώ δεξιότητες όπως την επικοινωνία και το όραμά μου για το μέλλον περιλαμβάνει την αξία της προσφοράς στο κοινωνικό σύνολο.*»

Σύμβουλος: «*Θα ήθελες να αναφέρεις ορισμένα χαρακτηριστικά του εαυτού σου;*»

Αθηνά: «*Θα χαρακτήριζα τον εαυτό μου οργανωτικό με πίστη στη δύναμη του ομαδοσυνεργατικού πνεύματος για την επίτευξη ενός κοινού καλού.*»

Σύμβουλος: «*Πώς φαντάζεσαι τον εαυτό σου σε ένα επαγγελματικό περιβάλλον;*»

Αθηνά: «*Μου αρέσει να εργάζομαι σε ομάδες με στόχο να υποστηρίζουμε ευάλωτα άτομα να ζουν μία καλύτερη ζωή.*»

Σύμβουλος: «*Έχεις αρχίσει να κάνεις σκέψεις γύρω από τον περαιτέρω εκπαιδευτικό και επαγγελματικό σχεδιασμό σου;*»

Αθηνά: «*Από τότε που άρχισα να φοιτώ στο Λύκειο αφιερώνω χρόνο στο να αναλογίζομαι τη μελλοντική πορεία μου και να συλλογίζομαι γεγονότα που, ίσως, αναμένεται να συμβούν σε αυτή, για παράδειγμα, πώς θα ήταν αν φοιτούσα σε μία σχολή της πρώτης μου επιλογής.*»

Σύμβουλος: «*Θεωρείς ότι αντιμετωπίζεις στο παρόν ή θα αντιμετωπίσεις στο μέλλον κάποιες δυσκολίες;*»

Αθηνά: «*Μερικές φορές, δεν μπορώ να συγκεντρωθώ στην κατεύθυνση της επίτευξης ενός στόχου.*»

Σύμβουλος: «*Σου φάνηκε χρήσιμη η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου;*»

Αθηνά: «*Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο με βοήθησε να βιώσω θετικά συναισθήματα όπως ο ενθουσιασμός για το σχεδιασμό του μέλλοντός μου.*»

Οι παραπάνω ερωτήσεις του συμβούλου οδήγησαν την Αθηνά να κινητοποιηθεί ώστε να θέσει ένα στόχο και να τον επιτύχει.

Η Αθηνά, λοιπόν, στην επιλογή του επαγγέλματος του κοινωνικού λειτουργού φαίνεται να αναζητά ένα περιβάλλον που θα εμπεριέχει τις αξίες της προσφοράς προς το συνάνθρωπο και της ανάπτυξης ομαδικού πνεύματος, ενώ το επάγγελμα του οικονομολόγου ή η ανάληψη της επιχείρησης της μητέρας της να της δίνουν τη δυνατότητα να τοποθετηθεί σε επαγγελματικά περιβάλλοντα πιο άμεσα. Ωστόσο, το επάγγελμα του οικονομολόγου ή του επιχειρηματία, πιθανώς, να μην περικλείουν τις αξίες που αναφέρθηκαν παραπάνω για το επάγγελμα του κοινωνικού λειτουργού.

### 4.3. Αποτελέσματα της βιωματικής δραστηριότητας «Άσκηση επίλυσης προβλημάτων “δύο και τριών καρεκλών”»

Ακολουθώντας την Υ2, η Αθηνά φαίνεται να διακρίνεται από αναποφασιστικότητα. Έτσι, λοιπόν, κατά τη δεύτερη συνεδρία, επιστρατεύτηκε η βιωματική δραστηριότητα «Άσκηση επίλυσης προβλημάτων “δύο και τριών καρεκλών”<sup>23</sup>» η οποία, σύμφωνα με τη Θεωρία της Ελπίδας<sup>24</sup> αξιοποιείται στη συμβουλευτική σταδιοδρομίας. Η δραστηριότητα αυτή είναι πιθανό να συντελέσει στην απόρριψη της επιλογής του επαγγέλματος του οικονομολόγου και στην στοχοθεσία για την επιλογή του επαγγέλματος του κοινωνικού λειτουργού. Επίσης, αναμένεται να συμβάλλει στη διερεύνηση των επιλογών που έχει κατά νου η Αθηνά με σκοπό την ανάπτυξη ενός σχεδίου δράσης (π.χ. επιλογή της Θεωρητικής Κατεύθυνσης, προσπάθεια να έρθει σε επαφή με ένα επαγγελματία, κλπ., η καταβολή προσπάθειας για εισαγωγή στο Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας).

Τοποθετήθηκαν, λοιπόν, στο χώρο τρεις καρέκλες σε κάποια απόσταση μεταξύ τους.

Παρατίθεται ο σχετικός διάλογος:

Σύμβουλος: «Φαντάσου καθεμία από αυτές τις τρεις καρέκλες να αντιπροσωπεύει από μία επαγγελματική επιλογή του οικονομολόγου, του επιχειρηματία και του κοινωνικού λειτουργού αντίστοιχα. Σκέψου, σε παρακαλώ, πώς φαντάζεσαι ότι θα κυλά η καθημερινότητά σου ασκώντας το καθένα από τα τρία επαγγέλματα».

Αθηνά (τοποθετημένη στην καρέκλα #1): «Ως οικονομολόγος θα περνάω τον περισσότερο χρόνο μου μπροστά από έναν υπολογιστή χωρίς να χρειάζεται ιδιαίτερα να επιστρατεύω επικοινωνιακές μου δεξιότητες.»

Αθηνά (τοποθετημένη στην καρέκλα #2): «Ως επιχειρηματίας, θα μπορώ να εξασκώ τις επικοινωνιακές μου δεξιότητες ωστόσο, δεν θα καλύπτω την ανάγκη μου για προσφορά στο κοινωνικό σύνολο.»

Αθηνά (τοποθετημένη στην καρέκλα #3): «Ως κοινωνική λειτουργός, θα μπορώ να προσφέρω στο κοινωνικό σύνολο βοηθώντας άτομα σε ανάγκη γεγονός που ανταποκρίνεται περισσότερο στο όραμα για το μέλλον μου.»

Σύμβουλος: «Τώρα μπορείς να σηκωθείς και να σκεφθείς τι μπορείς να κάνεις με τις καρέκλες, όπως να φέρεις πιο κοντά κάποιες μεταξύ τους ή να απαλλαγείς από κάποια/ες».

Η Αθηνά απομάκρυνε από το χώρο την καρέκλα #1.

Η δραστηριότητα αυτή συνετέλεσε στην απόρριψη της επιλογής του επαγγέλματος του οικονομολόγου και στην στοχοθεσία για την επιλογή του επαγγέλματος του κοινωνικού λειτουργού. Πιο συγκεκριμένα, καταρτίστηκε με την Αθηνά ένα πλάνο δράσης που αφορούσε στον καθορισμό τόσο βραχυπρόθεσμων

23 Amundson, N E. (2018). *Active Engagement*. Anniversary Edition. Canada: Ergon Communications

24 Niles, S. G., Amundson, N. E. & Nault, R. A. (2011). *Career flow: A hope-centered approach to career development*. Columbus, OH: Pearson, Merrill Prentice Hall.

στόχων (π.χ. επιλογή της Θεωρητικής Κατεύθυνσης, προσπάθεια να έρθει σε επαφή με ένα επαγγελματία, κλπ.) όσο και μακροπρόθεσμων (η καταβολή προσπάθειας για εισαγωγή στο Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας). Παράλληλα, η Αθηνά δεν απέκλεισε το ενδεχόμενο να εργαστεί στην επιχείρηση της μητέρας της όταν γίνει φοιτήτρια τόσο για οικονομικούς λόγους όσο και για να καλλιεργήσει περαιτέρω μεταβιβάσιμες δεξιότητες (επικοινωνιακές, διαχείρισης χρόνου, οργανωτικές, κλπ.).

#### 4.4. Αποτελέσματα της βιοματικής δραστηριότητας «Περπατώντας το πρόβλημα»

Στην τρίτη συνεδρία πραγματοποιήθηκε η βιοματική δραστηριότητα «Περπατώντας το πρόβλημα»<sup>25</sup>, η οποία ακολουθεί, συνήθως, την προηγούμενη άσκηση, κατά την αξιοποίηση της προσέγγισης της Θεωρίας της Ελπίδας<sup>26</sup>, προκειμένου να διερευνηθεί κατά πόσο η Αθηνά θα ακολουθήσει το παραπάνω πλάνο δράσης και τους βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους που αυτό περιλαμβάνει.

Ακολουθεί ο σχετικός διάλογος:

Αθηνά: «Σκέφτομαι μήπως δεν είναι εύκολο να βρω εργασία ως Κοινωνικός Λειτουργός άμεσα αφού ολοκληρώσω τις σπουδές μου».

Σύμβουλος: «Αθηνά, ας δοκιμάσουμε μία δραστηριότητα. Μπορείς να σηκωθείς όρθια στο χώρο και να σκεφθείς πώς μπορείς να διαχειριστείς αυτή την πρόκληση».

Αθηνά: «Ίσως, εάν ολοκληρώσω με πολύ καλό βαθμό τη σχολή και εάν εξειδικευτώ περαιτέρω με τη φοίτηση σε ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών ή κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα, τότε οι πιθανότητες να εισαχθώ στην αγορά εργασίας ως κοινωνικός λειτουργός θα είναι περισσότερες».

Σύμβουλος: «Μάλιστα, τώρα Αθηνά θα σου ζητήσω να κάνεις τρία βήματα μπροστά και να μετακινηθείς 'στο «χώρο της λύσης»».

Αφού η Αθηνά έφτασε σε αυτόν, ανέφερε: «Προκλήσεις που μπορεί να αντιμετωπίσω στην περαιτέρω πορεία μου ίσως να είναι ένα απαιτητικό πρόγραμμα σπουδών ή η δυσκολία εισόδου στην αγορά εργασίας».

Η συνειδητοποίηση των παραπάνω προκλήσεων συνέβαλε στην απόδοση, σε ακόμη μεγαλύτερο βαθμό, νοήματος στη δέσμευση της Αθηνάς να ακολουθήσει το παραπάνω πλάνο δράσης και τους βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους, που αυτό περιλαμβάνει.

Η παραπάνω δραστηριότητα συνέβαλε, πράγματι, σύμφωνα με την Υ3, στην ενδυνάμωση της Αθηνάς στο σχεδιασμό του περαιτέρω εκπαιδευτικού και επαγγελματικού της μέλλοντος.

25 Niles, S. G. (2011). Career flow: A hope-centered model of career development. *Journal of Employment Counseling*, 48(4), 173-175.

26 Niles, S. G., Amundson, N. E. & Nault, R. A. (2011). *Career flow: A hope-centered approach to career development*. Columbus, OH: Pearson, Merrill Prentice Hall.

## 5. Συμπεράσματα και προτάσεις

Κατά τη συμβουλευτική διαδικασία, η Αθηνά βίωσε θετικά συναισθήματα, τα οποία, πιθανώς, να λειτούργησαν ως ένα κίνητρο για στοχοθεσία και ανάληψη δράσης. Ειδικότερα, κατά την πρώτη συνεδρία, οι ερωτήσεις της ημιδομημένης συνέντευξης φαίνεται να συνέβαλαν στη δέσμευση της Αθηνάς στη συμβουλευτική διαδικασία, ενώ το ερωτηματολόγιο Ελπίδας-Δράσης, πιθανώς, να τόνωσε το ενδιαφέρον της αφού φάνηκε να την ώθησε να απαντήσει σε ερωτήσεις που είχαν νόημα για την ίδια. Στη δεύτερη συνεδρία, η εφαρμογή της βιωματικής δραστηριότητας «Άσκηση επίλυσης προβλημάτων “δύο και τριών καρεκλών”» πιθανώς, να κινητοποιήσει την Αθηνά να αναλογιστεί γύρω από τις διαθέσιμες επιλογές ενώ στην τρίτη συνεδρία η βιωματική δραστηριότητα «Περπατώντας το πρόβλημα», ίσως, να αποτέλεσε το έναυσμα για να στοχαστεί η Αθηνά γύρω από τυχόν προκλήσεις και να λάβει μία απόφαση κατάλληλη για την ίδια.

Κρίνεται, λοιπόν, σημαντικό οι σύμβουλοι σταδιοδρομίας να αξιοποιούν ευέλικτες πρακτικές ώστε να ανταποκρίνονται επαρκώς στις εξατομικευμένες ανάγκες του ατόμου προκρινόμενου το ίδιο να διαχειριστεί με λειτουργικό και αποτελεσματικό τρόπο τη ρευστότητα που επικρατεί στις συνθήκες της σύγχρονης αγοράς εργασίας και να ενσωματώσει νέους ρόλους στην επαγγελματική του ταυτότητα<sup>27</sup>.

Τέλος, η χρήση των αρχών της θετικής ψυχολογίας μπορεί να περιληφθεί στο πλαίσιο των υπηρεσιών της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας με στόχο την ανάπτυξη των δυνάμεων του ατόμου και την περαιτέρω καλλιέργεια των δεξιοτήτων του. Υπό το παραπάνω πρίσμα, το άτομο είναι πιθανό να αναπτύξει μία θετική στάση απέναντι στο σχεδιασμό του μέλλοντος και να δεσμευθεί σε ενέργειες για να επιτύχει το στόχο του με τελικό προορισμό την προσωπική του ευημερία<sup>28</sup>.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

- Αργυροπούλου, Κ. (2022). *Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας: Ζητήματα μίας πολυδιάστατης διαδικασίας*. Εκδόσεις: Γρηγόρη
- Αργυροπούλου, Κ. (2021). *Διαδικασία Λήψης Επαγγελματικών Αποφάσεων Εφήβων και Νέων: Παράγοντες, Διαστάσεις και Παρεμβάσεις*. Εκδόσεις: Γρηγόρη.
- Αργυροπούλου, Κ. & Λορέντζος, Α. (2021). Η «δοκιμασία» της πανδημίας του κορωνοϊού ως ευκαιρία στον επαγγελματικό σχεδιασμό των εφήβων: Ο ρόλος των δεξιοτήτων διαχείρισης σταδιοδρομίας. *Νέα Παιδεία*, 179, 17-30.

27 Αργυροπούλου, Κ. & Λορέντζος, Α. (2021). Η «δοκιμασία» της πανδημίας του κορωνοϊού ως ευκαιρία στον επαγγελματικό σχεδιασμό των εφήβων: Ο ρόλος των δεξιοτήτων διαχείρισης σταδιοδρομίας. *Νέα Παιδεία*, 179, 17-30.

28 Αργυροπούλου, Κ. (2021). *Διαδικασία Λήψης Επαγγελματικών Αποφάσεων Εφήβων και Νέων: Παράγοντες, Διαστάσεις και Παρεμβάσεις*. Εκδόσεις: Γρηγόρη.

- Μπονίδης, Κ. (2016). Ανάλυση Περιεχομένου: Διαδικασία και μοντέλα ανάλυσης. Στο Πυργιωτάκης, Ι. Ε. & Θεοφιλίδης, Χ. (Επιμ.). *Ερευνητική μεθοδολογία στις κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση*, (σσ. 395-415). Αθήνα: Πεδίο.
- Τσεχελίδου, Κ. (2020). Ενδυναμώνοντας το αίσθημα ελπίδας στη διαχείριση της σταδιοδρομίας. Στο Αργυροπούλου, Κ. & Αντωνίου, Α.Σ. (Επιστημ. Επιμ.), *Διαχείριση Σταδιοδρομίας και Ανάπτυξη Δεξιοτήτων στο Σύγχρονο Εκπαιδευτικό και Εργασιακό Περιβάλλον – Προ(σ)κλήσεις του 21ου αιώνα* (σελ. 245-262). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

## Ξενογλωσση

- Amundson, N E. (2018). *Active Engagement. Anniversary Edition*. Canada: Ergon Communications.
- Chang, E. C. (1998). Hope, Problem-Solving Ability, and Coping in a College Student Population: Some Implications for Theory and Practice. *Journal of Clinical Psychology*, 54, 953-962.
- Ciarrochi, J., Heaven, P. C. L., & Davies, F. (2007). The impact of hope, self-esteem, and attributional style on adolescents' school grades and emotional well-being: A longitudinal study. *Journal of Research in Personality*, 41(6), 1161–1178. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2007.02.001>
- Feldman, D. B. & Snyder, C. R. (2006). Hope and the Meaningful Life: Theoretical and Empirical Associations Between Goal-Directed Thinking and Life Meaning. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(3), 401-421. <https://doi.org/10.1521/jscp.24.3.401.65616>.
- Folkman, S. (2010). Stress, Helath and Coping: Synthesis, Commentary, and Future Directions in S. Folkman (Ed.), *The Oxford Handbook of Stress, Health, and Coping*, (pp. 453-462). Oxford: University Press.
- Gilman, R., Dooley, J., & Florell, D. (2006). Relative Levels of Hope and Their Relationship with Academic and Psychological Indicators among Adolescents. *Journal of Social & Clinical Psychology*, 25, 166-178. <https://doi.org/10.1521/jscp.2006.25.2.166>
- Niles, S. G. (2011). Career flow: A hope-centered model of career development. *Journal of Employment Counseling*, 48(4), 173-175.
- Niles, S. G., Amundson, N. E. & Nault, R. A. (2011). *Career flow: A hope-centered approach to career development*. Columbus, OH: Pearson, Merrill Prentice Hall.
- Niles, S. G., Yoon, H. J. & Amundson, N. E. (2010). *Career flow index: Hope centered career development competencies*. Unpublished manuscript, University Park, PA.
- Niles, S. G., Yoon, H. J., Balin, E. & Amundson, N. E. (2010). Using a hope-centered model of career development in challenging times. *Turkish Guidance and Counseling Journal*, 4, 101-108.

- Onwuegbuzie, A. J., & Snyder, C. R. (2000). Relations between Hope and Graduate Students' Coping Strategies for Studying and Examination-Taking. *Psychological Reports*, 86(3), 803–806. <https://doi.org/10.2466/pr0.2000.86.3.803>
- Peterson, U., Demerouti, E., Bergstrom, G., Samuelsson, M., Asberg, M., & Nygren, A. (2008). Burnout and physical and mental health among Swedish healthcare workers. *Leading Global Nursing Research*, 62(1), 84-95.
- Santilli, S., Marcionetti, J., Rochat, S., Rossier, J., & Nota, L. (2016). Career adaptability, hope, optimism, and life satisfaction in Italian and Swiss adolescents. *Journal of Career Development. Advance Online Publication*. <http://dx.doi.org/10.1177/0894845316633793>
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249–275. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1304\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1304_01)
- Snyder, C. R., Feldman, D. B., Shorey, H. S., & Rand, K. L. (2002). Hopeful choices: A school counselor's guide to hope theory. *Professional School Counseling*, 5(5), 298–307.
- Snyder, C. R., Hoza, B., Pelham, W. E. & Rapoff, M. (1997). The Development and Validation of the Children's Hope Scale. *Journal of Pediatric Psychology*, 22(3), 399-421. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/22.3.399>
- Snyder, C. R., Rand, K., King, E., Feldman, D., & Taylor, J. (2002). "False" hope. *Journal of Clinical Psychology*, 58(9), 1003–1022.
- Snyder, C. R., Sympson, S. C., Ybasco, F. C., Borders, T. F., Babyak, M. A., & Higgins, R. L. (1996). Development and validation of the State Hope Scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), 321–335. doi:10.1037//0022-3514.70.2.321.

### Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Η κ. **Αργυροπούλου Κατερίνα** είναι Επίκουρη Καθηγήτρια Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Λήψης Επαγγελματικών Αποφάσεων στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και Διευθύντρια του Εργαστηρίου Συμβουλευτικής Επιστήμης και Επαγγελματικής Σταδιοδρομίας. Στο ερευνητικό και συγγραφικό της έργο περιλαμβάνονται δημοσιεύσεις σε ελληνικά και αγγλόφωνα επιστημονικά περιοδικά ή αυτοτελείς τόμους, ενώ ανακοινώσεις της έχουν παρουσιαστεί σε ελληνικά και διεθνή επιστημονικά συνέδρια. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα επικεντρώνονται στις σύγχρονες προσεγγίσεις σταδιοδρομίας, στη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων, καθώς και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων διερεύνησης και σχεδιασμού σταδιοδρομίας. Στοιχεία Επικοινωνίας: [kargirop@eds.uoa.gr](mailto:kargirop@eds.uoa.gr).

Ο κ. **Λορέντζος Αριστείδης** είναι Ψυχολόγος & Σύμβουλος Σταδιοδρομίας - Επαγγελματικού Προσανατολισμού (M.Sc.). Έχει εργαστεί ως Ψυχολόγος και ως Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού σε δημόσιες και ιδιωτικές δομές υπηρεσιών συμβουλευτικής και ψυχοσυναισθηματικής υποστήριξης εφήβων και νεαρών ενηλίκων. Τα επιστημονικά του ενδιαφέροντα στρέφονται στη Συμβουλευτική-Προσανατολισμό ευάλωτων ομάδων, εφήβων και νεαρών ενηλίκων. Το παρόν διάστημα εργάζεται ως Σύμβουλος Επαγγελματικού Προσανατολισμού στο Γραφείο Διασύνδεσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Στοιχεία Επικοινωνίας: [arislorentzos186@yahoo.gr](mailto:arislorentzos186@yahoo.gr)





Δημοπούλου Ιουλία

**Οι θέσεις της Ομοσπονδίας Λειτουργών  
Μέσης Εκπαίδευσης σχετικά με την  
εξειδίκευση των φιλολόγων και τις επετηρίδες  
διορισμού στο πλαίσιο της κατάτμησης των  
Φιλοσοφικών Σχολών το 1984**

**Περίληψη**

Η κατάτμηση των Φιλοσοφικών Σχολών σε τρία ξεχωριστά Τμήματα (Φιλολογικό, Ιστορικό-Αρχαιολογικό και Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας) το 1984 είναι αναμφισβήτητα ένας από τους πιο σημαντικούς σταθμούς στην ιστορία της εκπαίδευσης των φιλόλογων στην Ελλάδα. Στην παρούσα εργασία, μετά από μία σύντομη ανασκόπηση στη νέα δομή των Φιλοσοφικών Σχολών, παρουσιάζονται οι σχετικές με το θέμα απόψεις της Ομοσπονδίας Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης, που αποτελεί έναν φορέα άρρηκτα συνδεδεμένο με τις καθηγητικές Σχολές. Για τη μελέτη των θέσεων της αξιοποιήθηκαν τα ενημερωτικά *Δελτία* της Ομοσπονδίας της περιόδου εκείνης, καθώς και τα πρακτικά των συνεδριάσεων του Εθνικού Συμβουλίου Ανώτατης Παιδείας.

**Λέξεις - κλειδιά:** κατάτμηση Φιλοσοφικών Σχολών, τρία Τμήματα, Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης, εκπαίδευση φιλολόγων

## The positions of the Greek Federation of Secondary Education State School Teachers regarding the specialization of philologists and the appointment yearbooks in the context of the division of the Faculties of Philosophy in 1984

### Abstract

The division of the Faculties of Philosophy into three separate Departments (Philology, History-Archaeology, Philosophy-Education-Psychology) in 1984 is undoubtedly one of the most important milestones in the history of the education of philologists in Greece. In the present paper, after a brief review of the new structure of the Faculties of Philosophy, the relevant views of the Greek Federation of Secondary Education State School Teachers, which is an institution inextricably linked to the teaching Faculties, are presented. For the study of its positions the newsletters of the Federation of that period were used, as well as the minutes of the meetings of the National Council of Higher Education.

**Keywords:** division of the Faculties of Philosophy, three Departments, Greek Federation of Secondary Education State School Teachers, education of philologists

### 1. Εισαγωγή

Μία από τις πιο σημαντικές τομές στην εκπαίδευση των φιλολόγων στη χώρα μας αποτελεί η κατάτμηση των Φιλοσοφικών Σχολών το 1984 και η δημιουργία τριών νέων αυτόνομων Τμημάτων (Τμήμα Φιλολογίας, Τμήμα Ιστορίας-Αρχαιολογίας και Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας), τα οποία έως σήμερα –με ορισμένες αλλαγές στη διάρθρωσή τους- είναι υπεύθυνα για την επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση των φιλολόγων της μέσης εκπαίδευσης. Αυτή η τόσο ριζική αλλαγή που αφορά την εκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού των σχολείων της χώρας, όπως ήταν αναμενόμενο, συζητήθηκε από όλους τους φορείς που σχετίζονται με την παιδεία. Στο πλαίσιο αυτό, ιδιαίτερη σημασία έχουν οι απόψεις της Ομοσπονδίας Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (στο εξής ΟΛΜΕ), η οποία αποτελεί έναν θεσμό που συνδέεται άρρηκτα με την εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών. Το κυριότερο ζήτημα που απασχόλησε τα μέλη της Ομοσπονδίας είναι η πρόταση για δημιουργία διαφορετικών επετηρίδων διορισμού των φιλολόγων ως απόρροια της εξειδίκευσης που θα λαμβάνουν πλέον κατά την πανεπιστημιακή τους εκπαίδευση. Όπως θα δούμε στη συνέχεια, η ΟΛΜΕ αρνήθηκε την κατάτμηση της ενιαίας έως τότε επετηρίδας και στήριξε τη θέση της αυτή και κατά τις συζητήσεις πριν την τριχοτόμηση των Σχολών αλλά και αργότερα.

### 2. Σκοπός της εργασίας

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση και ο σχολιασμός των απόψεων της ΟΛΜΕ σχετικά με την κατάτμηση των Φιλοσοφικών Σχολών το 1984 και τα

επακόλουθα που είχε για τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όσον αφορά στη διδασκαλία στα σχολεία. Πιο συγκεκριμένα, εστιάζουμε στις απόψεις που αφορούν στην εξειδίκευση των φιλολόγων και τις επετηρίδες που επρόκειτο να δημιουργηθούν για τον διορισμό τους στη μέση εκπαίδευση, με απώτερο στόχο να διευκρινιστούν οι λόγοι για τους οποίους η ΟΛΜΕ αντέδρασε στην υλοποίησή τους, καθώς και να διαφανεί ο ρόλος και ο βαθμός επιρροής της Ομοσπονδίας στις αποφάσεις για καίρια εκπαιδευτικά ζητήματα.

### 3. Η δράση της ΟΛΜΕ και ο ρόλος της στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις

Η ΟΛΜΕ είναι δευτεροβάθμιο συνδικαλιστικό όργανο<sup>1</sup> που απαρτίζεται από τις πρωτοβάθμιες Ενώσεις Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΕΛΜΕ), τις οποίες και εκπροσωπεί, και περιλαμβάνει καθηγητές όλων των ειδικοτήτων που υπηρετούν σε σχολεία της μέσης εκπαίδευσης<sup>2</sup>. Στο συνδικαλιστικό περιοδικό της, το *Δελτίο*, δημοσιεύονται οι απόψεις της για ποικίλα εκπαιδευτικά θέματα, πληροφορίες για τις δράσεις της, οι αποφάσεις που λαμβάνει στις γενικές συνελεύσεις της, άρθρα μελών της, καθώς και ενημέρωση για τις νέες κυβερνητικές εκπαιδευτικές αλλαγές και τα επαγγελματικά ζητήματα του κλάδου<sup>3</sup>. Σκοπός της Ομοσπονδίας είναι η επαγγελματική βελτίωση των εκπαιδευτικών και η γενικότερη αναβάθμιση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, στις προτεραιότητές της είναι η διεκδίκηση των δικαιωμάτων και των αιτημάτων των εκπαιδευτικών, ενώ επιδιώκει να συμμετέχει ενεργά στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής<sup>4</sup>.

Στην εκπαιδευτική ιστορία της χώρας υπάρχουν πολλά παραδείγματα που αποδεικνύουν ότι οι παρεμβάσεις των επαγγελματικών σωματείων των εκπαιδευτικών επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την εκπαιδευτική πολιτική της εκάστοτε κυβέρνησης. Αν λάβουμε υπόψη ότι η κάθε κυβέρνηση προσπαθεί να μην εγείρει έντονες

1 Η ΟΛΜΕ ιδρύθηκε το 1924, απαρτιζόμενη από λίγους περιφερειακούς συλλόγους, όμως πολύ γρήγορα οργανώθηκε καλύτερα και άρχισε να ασχολείται με την οργάνωση της παιδείας και τη βελτίωση – επαγγελματική και οικονομική- των μελών της. Βλ. Βασιλού-Παπαγεωργίου, Β. (1996), *Το συνδικαλιστικό κίνημα των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Ο ρόλος της Ο.Λ.Μ.Ε. και της Δ.Ο.Ε. στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976*. Αθήνα: Πατάκης, σ.σ. 34-35.

2 Νίκας, Α. (1983), *Το συνδικαλιστικό κίνημα των καθηγητών της Μέσης Εκπαίδευσης*. Αθήνα, σ. 30 & Δορμπαράκης, Π. (1991), *Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (Ο.Λ.Μ.Ε.)*. Στο: Π. Δορμπαράκης, Π. Χαραμής, Χ. Ξενάκη (επιμ.), *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*, τ. 6, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 3501-3506.

3 Ξωχέλλης, Π. (2007), *Επαγγελματικές Οργανώσεις Εκπαιδευτικών*. Στο: Π. Ξωχέλλης (επιμ.), *Λεξικό της Παιδαγωγικής. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη*, σ. 273 & Δορμπαράκης, Π. (1991), *Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (Ο.Λ.Μ.Ε.)*. Στο: Π. Δορμπαράκης, Π. Χαραμής, Χ. Ξενάκη (επιμ.), *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*, τ. 6, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 3501-3506.

4 Το ίδιο ισχύει και για τη Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος (ΔΟΕ), η οποία αποτελεί τη συνδικαλιστική οργάνωση των δασκάλων. Γενικά, τα εκπαιδευτικά συνδικάτα προσπαθούν να επιλύουν τα επαγγελματικά θέματα των εκπαιδευτικών, να προασπίζουν τα συμφέροντά τους και να έχουν τη μεγαλύτερη δυνατή εμπλοκή στις κυβερνητικές αποφάσεις για την παιδεία. Βλ. Βασιλού-Παπαγεωργίου, Β. (1996), *Το συνδικαλιστικό κίνημα των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Ο ρόλος της Ο.Λ.Μ.Ε. και της Δ.Ο.Ε. στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976*. Αθήνα: Πατάκης, σ.σ. 39-40 & Αθανασιάδης, Χ. (2011), *Εκπαιδευτικά συνδικάτα και εκπαιδευτική πολιτική. Όψεις του 20ού αιώνα*. Στο: Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Πανόραμα ιστορίας της εκπαίδευσης. Όψεις και απόψεις. Νεοελληνική εκπαίδευση 1821-2010*, τ. Β', Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 1009-1030, εδός: σ. 1010.

αντιδράσεις και να μην δυσαρεστεί μεγάλο μέρος της κοινωνίας με τις αλλαγές που θέλει να εισαγάγει στην παιδεία, εύκολα μπορούμε να αντιληφθούμε τους λόγους για τους οποίους οι παρεμβάσεις των σωματείων των εκπαιδευτικών ασκούν τόσο μεγάλη επιρροή στη λήψη των αποφάσεων, είτε αυτές αφορούν ζητήματα που σχετίζονται με τη διδακτική πράξη είτε τα οικονομικά συμφέροντα του κλάδου. Στην προκειμένη περίπτωση, η δημιουργία χωριστών επετηρίδων διορισμού αποτελούσε αίτημα και των πανεπιστημιακών καθηγητών και των φοιτητών, αλλά, παρά την αρχική αποδοχή τους από το υπουργείο, δεν υλοποιήθηκαν ποτέ λόγω των αντιδράσεων της ΟΛΜΕ. Στη συνέχεια της εργασίας, θα αναλυθούν οι λόγοι για τους οποίους αρνήθηκε η Ομοσπονδία την τριχοτόμηση της επετηρίδας, όπως αποτυπώνονται στις σχετικές συζητήσεις για την κατάτμηση των Σχολών, σε εκπαιδευτικά συνέδρια και σε άρθρα που φιλοξενούνται στο *Δελτίο* της.

### 3.1. Η κατάτμηση των Φιλοσοφικών Σχολών και οι απόψεις της ΟΛΜΕ για την εξειδίκευση των φιλολόγων

Παρόλο που η ανάγκη για σύσταση Σχολών αποτελούμενων από Τμήματα που το καθένα να αντιστοιχεί σε διαφορετικό επιστημονικό τομέα είχε εκφραστεί ήδη αρκετά νωρίτερα<sup>5</sup>, η τριχοτόμηση των τριών έως τότε Φιλοσοφικών Σχολών της χώρας έγινε το 1984, στο πλαίσιο της γενικότερης τάσης για εξειδίκευση<sup>6</sup>. Το εύρος των επιστημών που περιλαμβάνει η Φιλοσοφική Σχολή είναι πλέον τόσο μεγάλο που δεν μπορεί να καλυφθεί από ένα γενικό πτυχίο. Στους κύριους κλάδους που αποτελούσαν την βάση της Φιλοσοφικής Σχολής από την εποχή της ίδρυσης του Πανεπιστημίου έχουν προστεθεί και νεότεροι επιστημονικοί τομείς που τα τελευταία χρόνια έχουν γνωρίσει μεγάλη άνθιση, όπως είναι η γλωσσολογία αλλά και η ψυχολογία. Αναπόφευκτα η αύξηση των παρεχόμενων γνώσεων οδηγεί στην ανάγκη δημιουργίας πολλών εξειδικευμένων Τμημάτων με στόχο την ουσιαστικότερη εμβάθυνση στον εκάστοτε επιστημονικό κλάδο<sup>7</sup>.

5 Χαρακτηριστική είναι η αναφορά στην εισηγητική έκθεση του νομοσχεδίου των Μητροτάκη-Αλαμανή «Περί οργάνωσης της ανωτάτης παιδείας και επιστημονικής έρευνας και συστάσεως νέων ιδρυμάτων ανωτάτης παιδείας» το 1966 σχετικά με τη δημιουργία κύκλων σπουδών στις Σχολές που να παρέχουν διαφορετικά πτυχία. Βλ. Εισηγητική Έκθεση επί του σχεδίου Ν.Δ. «Περί οργάνωσης της ανωτάτης παιδείας και επιστημονικής έρευνας και συστάσεως νέων ιδρυμάτων ανωτάτης παιδείας», 1966, (2006). Στο: Σ. Μπουζάκης, (επιμ.), *Η Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση στην Ελλάδα (1836-2005). Τεκμήρια Ιστορίας*, τόμ. Β' (1926-2005). Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 267-277.

6 Η εξειδίκευση, που αφορά τη δυνατότητα παροχής πολλών ειδικών πτυχίων με στόχο να επιτευχθεί η βαθύτερη γνώση της εκάστοτε επιστήμης, έχει τα ερείσματά της στα αγγλοσαξονικά συστήματα ανώτατης παιδείας, σύμφωνα με τα οποία βασική ακαδημαϊκή μονάδα είναι το Τμήμα και όχι η έδρα, ενώ τα δύο πρώτα έτη σπουδών περιλαμβάνουν γενικά μαθήματα και τα δύο τελευταία αποτελούν την ειδίκευση. Αντίθετα, τα κεντροευρωπαϊκά συστήματα ανώτατης παιδείας έχουν ως βασική ακαδημαϊκή μονάδα την έδρα και τα προγράμματα σπουδών είναι άκαμπτα. Βλ. Ράσης, Σπ. (2004), *Τα Πανεπιστήμια χθες και σήμερα. Συμβολή στην Ιστορία της Εκπαίδευσης: Η αγγλοσαξονική εμπειρία*. Αθήνα: Παπαζήση.

7 Δημοπούλου, Ι. (2021), *Η διάρθρωση της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης από τη δεκαετία του 1970 έως σήμερα. Τομές στην εκπαίδευση των φιλολόγων*. Διδακτορική Διατριβή, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής σ. 56.

Με το προεδρικό διάταγμα 445 του 1984 οι Φιλοσοφικές Σχολές Αθηνών, Θεσσαλονίκης και Ιωαννίνων παύουν να είναι ενιαίες και πλέον αποτελούνται από τρία ξεχωριστά Τμήματα. Το διάταγμα αυτό εκπορεύτηκε από όσα όριζε ο «νόμος-πλαίσιο» του 1982 για τα πανεπιστημιακά ιδρύματα, σύμφωνα με τον οποίο θεσμοθετήθηκε ως βασική ακαδημαϊκή και λειτουργική μονάδα το Τμήμα, καταργήθηκε η καθηγητική έδρα και καθιερώθηκε ο Τομέας<sup>8</sup>. Συγκεκριμένα, ο Ν. 1268/1982 όριζε –μεταξύ άλλων- ότι όλες οι Σχολές διαιρούνται σε Τμήματα που το καθένα καλύπτει το γνωστικό αντικείμενο μίας επιστήμης, ενώ τα Τμήματα διαιρούνται σε Τομείς που ο καθένας συντονίζει τη διδασκαλία μέρους του γνωστικού αντικείμενου του Τμήματος που αντιστοιχεί σε συγκεκριμένο πεδίο της επιστήμης<sup>9</sup>. Με βάση αυτή τη ρύθμιση, λοιπόν, οι Φιλοσοφικές Σχολές διαιρούνται σε τρία Τμήματα, τα οποία χορηγούν χωριστό πτυχίο με επιμέρους ειδικεύσεις: α) το Τμήμα Φιλολογίας που έχει ειδικεύσεις στην κλασική φιλολογία, στη μεσαιωνική και νεοελληνική φιλολογία και στη γλωσσολογία, β) το Τμήμα Ιστορίας-Αρχαιολογίας που έχει ειδικεύσεις στην ιστορία και την αρχαιολογία και γ) το Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας<sup>10</sup> που έχει ειδικεύσεις στη φιλοσοφία, την παιδαγωγική και την ψυχολογία<sup>11</sup>.

Οι ελλείψεις στην επιστημονική αλλά και παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών μέσης εκπαίδευσης είναι ένα ζήτημα που ανέκαθεν απασχολούσε τα μέλη της ΟΛΜΕ, με τις συζητήσεις να εντείνονται από τις αρχές του 1980 και εξής. Πάγια θέση της Ομοσπονδίας, την οποία εξέφραζε και στο *Δελτίο* της αλλά και στα συνέδρια που διοργάνωνε, είναι ότι η εξειδίκευση θα προσφέρει καλύτερη εκπαίδευση στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς και θα επιφέρει βελτίωση στο διδακτικό τους έργο. Για παράδειγμα, στο Α' Εκπαιδευτικό Συνέδριο καθηγητών μέσης εκπαίδευσης το 1981, γίνεται εκτενής αναφορά στην ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών λόγω της ελλιπούς επιστημονικής και παιδαγωγικής κατάρτισης που λαμβάνουν στο Πανεπιστήμιο, ενώ, ταυτόχρονα, λαιδορείται ο τύπος του «πανεπιστήμια» φιλόλογου, ο οποίος λανθασμένα θεωρείται ότι έχει την ικανότητα να διδάξει όλα τα φιλολογικά μαθήματα του Γυμνασίου και του Λυκείου<sup>12</sup>. Η άποψη ότι η εμφάνιση σε έναν επιστημονικό τομέα θα βελτιώνει

8 Μεταλληνός, Σ. (1982), *Ο νόμος πλαίσιο για τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα*. Αθήνα: Νομικές εκδόσεις Αντ. Ν. Σάκκουλα & Κλάδης, Δ., Πανούσης, Γ. (2009), *Ο Νόμος Πλαίσιο για τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (όπως ισχύει σήμερα)*. Κωδικοποίηση των κειμένων, τόμ. Α'. Αθήνα-Κομοτηνή: εκδόσεις Σάκκουλας.

9 Ν. 1268/1982 «Για τη δομή και λειτουργία των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων», ΦΕΚ 87/ τ. Α' / 16.7.1982 (άρθρο 6).

10 Μερικά χρόνια αργότερα, το 1993, το Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής Θεσσαλονίκης χωρίστηκε σε δύο επιμέρους Τμήματα, στο Τμήμα Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής και στο Τμήμα Ψυχολογίας, εκ των οποίων το δεύτερο δεν εκπαίδευε φιλόλογους. Βλ. Π.Δ. 152/1993 «Κατάτμηση του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης», ΦΕΚ 63/ τ. Α' / 27.4.1993.

11 Π.Δ. 445/1984 «Κατάτμηση των Φιλοσοφικών Τμημάτων των Πανεπιστημίων Αθηνών, Θεσσαλονίκης και Ιωαννίνων», ΦΕΚ 160/ τ. Α' / 18.10.1984 (άρθρο 1).

12 Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (1982), *Α' Εκπαιδευτικό Συνέδριο Καθηγητών Μέσης Εκπαίδευσης. (13-16 Μαΐου 1981)*. Αθήνα: ΟΛΜΕ, σσ. 200 & 202-203.

τις επιδόσεις του διδακτικού προσωπικού των σχολείων κατά την εκπαιδευτική πράξη διατυπώνεται και μετά την κατάκτηση των Φιλοσοφικών Σχολών, λίγο καιρό πριν αποφοιτήσουν οι πρώτοι φιλόλογοι από τα τρία νεοσύστατα Τμήματα. Συγκεκριμένα, σε άρθρο που δημοσιεύτηκε στο Δελτίο της ΟΛΜΕ, εξαιρείται η εξειδίκευση και, παράλληλα, κατηγορείται η πολυμέρεια για την ανεπάρκεια του έργου των φιλολόγων. Επισημαίνεται ότι δεν υφίσταται ο «παντογνώστης» φιλόλογος και γίνεται σύγκριση με το εξωτερικό, όπου οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν συγκεκριμένα μαθήματα που άπτονται των σπουδών τους, ενώ, αντίθετα, στην Ελλάδα είναι υποχρεωμένοι να διδάσκουν διαφορετικά μεταξύ τους μαθήματα που συχνά αποτελούν αυτοτελείς επιστήμες<sup>13</sup>.

Όπως διαπιστώνουμε, η ΟΛΜΕ όχι απλώς συμφωνούσε με την εξειδίκευση των φιλολόγων και κατ' επέκταση την κατάκτηση των Φιλοσοφικών Σχολών, αλλά τη θεωρούσε απαραίτητη για τη βέλτιστη ανταπόκρισή τους στα διδακτικά τους καθήκοντα. Ωστόσο, δεν ταυτίζει την ανάγκη για εξειδίκευση των φιλολόγων με την υποχρεωτική δημιουργία χωριστών επετηρίδων διορισμού, γι' αυτό και προβάλλει αντιρρήσεις σχετικά με το θέμα. Οι λόγοι που επικαλείται είναι, όπως θα αναλυθεί και στη συνέχεια, πρακτικοί, όμως οι πραγματικοί λόγοι που απορρίπτει τη διαίρεση της επετηρίδας είναι συνδικαλιστικοί, αποβλέποντας στο να μη διασπαστεί το ενιαίο συνδικαλιστικό όργανο και να μπορεί να ασκεί ευκολότερα επιρροή στην εκάστοτε κυβέρνηση<sup>14</sup>.

### 3.2. Η απόρριψη της δημιουργίας τριών επετηρίδων διορισμού

Απαραίτητη προϋπόθεση για να προχωρήσουν οι Φιλοσοφικές Σχολές στην τριμερή κατάκτηση ήταν να δημιουργηθούν ταυτόχρονα και τρεις ξεχωριστές επετηρίδες διορισμού φιλολόγων στη μέση εκπαίδευση, που η καθεμία να αντιστοιχεί σε ένα από τα νέα Τμήματα. Την προϋπόθεση αυτή έθεσε κατά κύριο λόγο η Φιλοσοφική Σχολή Θεσσαλονίκης, η οποία ήταν εκείνη που ουσιαστικά έλαβε την απόφαση για την υιοθέτηση της συγκεκριμένης δομής<sup>15</sup>. Η τριχοτόμηση της κοινής έως τότε επετηρίδας αποσκοπούσε στο να διδάσκει ο πτυχιούχος κάθε Τμήματος τα

13 Κάτοκος, Ν. (Σεπτέμβριος 1986). *Επιτακτική για ανάγκη η ειδίκευση των φιλολόγων*. Στο: Μηνιαίο Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ, τ. 590, σ. 36.

14 Ξωχέλλης, Π. (2006), *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο: Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός, σ. 120 & Δημοπούλου, Ι. (2021), *Η διάρθρωση της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης από τη δεκαετία του 1970 έως σήμερα: Τομές στην εκπαίδευση των φιλολόγων*. Διδακτορική Διατριβή, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, σ. 102.

15 Δημοπούλου, Ι. & Φούκας, Β. (2018), *Η τριχοτόμηση των Φιλοσοφικών Σχολών το 1984: Οι συζητήσεις στα Πανεπιστήμια Αθηνών και Θεσσαλονίκης για την εκπαίδευση των φιλολόγων*. Στο: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, Νικολάου, Γ., Τσεσμελή, Στ., Μαλαφάντης, Κ. & Δημάκος, Ι. (επιμ.), *Βασική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ένα σύνθετο και μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Πρακτικά 11<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος (Πάτρα 23-25 Νοεμβρίου 2018)*. Τόμ. Α'. Πάτρα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, σ.σ. 353-360.

αντίστοιχα μαθήματα που είχε διδαχθεί ως φοιτητής, ώστε να έχει εμβαθύνει σε αυτά και να μπορεί να τα διδάξει με τη μεγαλύτερη δυνατή επάρκεια. Το Εθνικό Συμβούλιο Ανώτατης Παιδείας (στο εξής ΕΣΑΠ)<sup>16</sup>, όμως, απέρριψε το αίτημα του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης για δημιουργία τριών χωριστών επετηρίδων. Στην απόφαση αυτή σημαντικό ρόλο διαδραμάτισαν οι αντιρρήσεις που εξέφρασε ο εκπρόσωπος της ΟΛΜΕ κατά τη συζήτηση του θέματος στο Συμβούλιο.

Στις σχετικές με το θέμα συζητήσεις στην ολομέλεια του ΕΣΑΠ, λοιπόν, αποφασίστηκε οι απόφοιτοι των τριών νέων Τμημάτων να καλύπτουν κατά προτεραιότητα τις αντίστοιχες με το πτυχίο τους εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά τονίστηκε ότι πρέπει να είναι σε θέση να διδάξουν σε ικανοποιητικό βαθμό όλα τα μαθήματα. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι οι απόφοιτοι του Τμήματος Φιλολογίας προορίζονται να διδάξουν κατά κύριο λόγο τα γλωσσικά μαθήματα, οι απόφοιτοι του Τμήματος Ιστορίας-Αρχαιολογίας προορίζονται να διδάξουν τα ιστορικά μαθήματα και οι απόφοιτοι του Τμήματος Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας προορίζονται να διδάξουν φιλοσοφία, λογική και επαγγελματικό προσανατολισμό και να αναλάβουν τη σχολική συμβουλευτική και την ψυχοπαιδαγωγική καθοδήγηση, όμως, για λόγους συμπλήρωσης ωραρίου των καθηγητών στα σχολεία, επιβάλλεται οι απόφοιτοι ενός Τμήματος να μπορούν να διδάξουν επαρκώς και τα μαθήματα που αντιστοιχούν στα άλλα δύο Τμήματα<sup>17</sup>.

Στο αίτημα της Φιλοσοφικής Σχολής Θεσσαλονίκης να συμπεριληφθεί στο προεδρικό διάταγμα που αφορούσε την κατάτμηση η ρύθμιση για τη δημιουργία τριών επετηρίδων διορισμού φιλολόγων, ο εκπρόσωπος της ΟΛΜΕ, Χρήστος Μιχαλές, εξέφρασε την αντίθεσή του, αντιπροτείνοντας ενιαία επετηρίδα και άτυπη εσωτερική κατανομή των μαθημάτων σε κάθε ειδικότητα κατά τη διδακτική πράξη στα σχολεία. Οι βασικοί λόγοι της άρνησης για χωρισμό της ενιαίας έως τότε επετηρίδας ήταν, πρώτον, ότι κάτι τέτοιο δεν θα μπορούσε να εξυπηρετήσει τα μικρά περιφερειακά σχολεία της χώρας, τα οποία είναι και τα περισσότερα, και, δεύτερον, ότι δεν θα υπάρξει κανένα ουσιαστικό όφελος για την εκπαίδευση, ενώ, αντιθέτως, θα δημιουργηθούν επαγγελματικά και διδακτικά προβλήματα<sup>18</sup>.

Όσον αφορά το πρώτο επιχείρημα, ο εκπρόσωπος της Ομοσπονδίας υποστηρίζει ότι μόνο στα σχολεία των μεγάλων πόλεων θα μπορεί ο κάθε φιλόλογος να συμπληρώνει το ωράριό του με μαθήματα της ειδικότητάς του<sup>19</sup>.

---

16 Το ΕΣΑΠ, η ίδρυση του οποίου προβλεπόταν στον Ν. 1268/1982, ήταν ανώτατο συντονιστικό όργανο που αποτελούνταν από εκπροσώπους υπουργών, τους πρυτάνεις όλων των ΑΕΙ, εκπροσώπους της ΕΦΕΕ, εκπροσώπους των κομμάτων και της τοπικής αυτοδιοίκησης, εκπροσώπους ομοσπονδιών, επιστημονικών εταιρειών και επιμελητηρίων και εκπροσώπους δευτεροβάθμιων συνδικαλιστικών οργανώσεων, με έργο την εισήγηση προς την κυβέρνηση για ίδρυση, κατάργηση ή συγχώνευση ΑΕΙ, για την κατανομή πιστώσεων, για τις βασικές κατευθύνσεις της έρευνας, για τις μετεγγραφές φοιτητών και για θέματα διαρκούς εκπαίδευσης. Βλ. Ν. 1268/1982 «Για τη δομή και λειτουργία των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων», ΦΕΚ 87/ τ. Α' / 16.7.1982 (άρθρο 5).

17 Πρακτικά 3<sup>ης</sup> Συνεδρίασης Ολομέλειας ΕΣΑΠ (7-10-1983) (Απρίλιος 1984). Στο: Δελτίο 3, Αθήνα, σ. 13.

18 Πρακτικά 4<sup>ης</sup> Συνεδρίασης Ολομέλειας ΕΣΑΠ (12-3-1984) (Απρίλιος 1984). Στο: Δελτίο 4, Αθήνα, σ.σ. 117-118.

19 Πρακτικά 4<sup>ης</sup> Συνεδρίασης Ολομέλειας ΕΣΑΠ (12-3-1984) (Απρίλιος 1984). Στο: Δελτίο 4, Αθήνα, σ.σ. 120-121.

Αυτό γιατί τα σχολεία στα μεγάλα αστικά κέντρα έχουν περισσότερους μαθητές και κατά συνέπεια περισσότερα τμήματα, οπότε οι καθηγητές έχουν τη δυνατότητα να καλύψουν το διδακτικό τους ωράριο με μαθήματα που άπτονται του πτυχίου τους, ενώ, αντίθετα, σε περιφερειακά σχολεία τα τμήματα είναι λιγότερα και οι ώρες διδασκαλίας των μαθημάτων της κάθε ειδικότητας δεν φτάνουν για να καλύψουν το ωράριο. Παράλληλα, εκτός από τα Νέα Ελληνικά, τα Αρχαία Ελληνικά και την Ιστορία, τα υπόλοιπα μαθήματα διδάσκονται μόνο μία ώρα, κάτι που καθιστά αδύνατη τη συμπλήρωση ωραρίου -ειδικά των πτυχιούχων του τρίτου Τμήματος- σε ένα μόνο σχολείο. Όσον αφορά το δεύτερο επιχείρημα, δεδομένων των λίγων μαθημάτων που αντιστοιχούν στην ειδικότητά τους, υπάρχει ο φόβος ότι η πλειονότητα των αποφοίτων του Τμήματος Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας, αλλά και σε κάποιο βαθμό του Τμήματος Ιστορίας-Αρχαιολογίας, δεν θα μπορέσει να διοριστεί στη μέση εκπαίδευση, μιας και στα σχολεία χρειάζονται περισσότεροι καθηγητές απόφοιτοι του Τμήματος Φιλολογίας, γεγονός που θα προκαλέσει επαγγελματικά προβλήματα στον κλάδο.

Η άποψη της Ομοσπονδίας για το ζήτημα των επετηρίδων ήταν καταλυτική για το ΕΣΑΠ, ειδικά εάν αναλογιστούμε ότι, παρά την έντονη αντίδραση των πανεπιστημιακών εκπροσώπων, το θέμα δεν ξανα συζητήθηκε. Επομένως, το αίτημα της ΟΛΜΕ έγινε εύκολα δεκτό και έτσι δεν επήλθε τριχοτόμηση της επετηρίδας διορισμού ούτε εκείνη την περίοδο αλλά ούτε και αργότερα<sup>20</sup>. Γίνεται φανερό, λοιπόν, ότι τα συνδικάτα των εκπαιδευτικών διαθέτουν μεγάλη δύναμη και μπορούν να ανατρέψουν την εκπαιδευτική πολιτική της κυβέρνησης ικανοποιώντας τα επαγγελματικά συμφέροντά τους. Πράγματι, η άσκηση επιρροής των επαγγελματικών συνδικάτων των εκπαιδευτικών στην εκάστοτε κυβέρνηση είναι ένα πολύ συνηθισμένο φαινόμενο στον δυτικό πολιτισμό, καθώς αποτελούν έναν πολύ ενεργητικό θεσμό<sup>21</sup>. Αντίστοιχα, στην Ελλάδα, η αντίδραση των συνδικαλιστών της ΟΛΜΕ σε επιχειρούμενες εκπαιδευτικές αλλαγές έχει αναστείλει στις περισσότερες περιπτώσεις την εφαρμογή τους<sup>22</sup>. Ωστόσο, αυτό τις περισσότερες φορές δημιουργεί ανυπέβλητα προβλήματα που έχουν άμεσες αρνητικές συνέπειες για τους αποδέκτες της εκπαίδευσης, τους μαθητές. Στην προκειμένη περίπτωση, η απόρριψη της δημιουργίας χωριστών επετηρίδων αναγκάζει τους φιλόλογους να διδάσκουν και πάλι όλα τα μαθήματα

20 Θα μπορούσαμε να πούμε ότι το θέμα της δημιουργίας χωριστών επετηρίδων έκλεισε οριστικά με τον νόμο 1566 του 1985, όπου οριζόταν πως για τον διορισμό των φιλόλογων στη μέση εκπαίδευση απαιτείται η κτήση πτυχίου οποιοδήποτε Τμήματος της Φιλοσοφικής Σχολής (εκτός των ξενόγλωσσων Τμημάτων) ή Τμήματος Ιστορίας (συγκεκριμένα του Ιονίου Πανεπιστημίου που είχε ιδρυθεί εκείνο το ακαδημαϊκό έτος), χωρίς να διαχωρίζονται οι φιλόλογοι βάσει της ειδικότητας του πτυχίου τους. Βλ. Ν. 1566/1985 «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 167/ τ. Α' / 30.9.1985 (άρθρο 14).

21 Αθανασιάδης, Χ. (2011), *Εκπαιδευτικά συνδικάτα και εκπαιδευτική πολιτική. Όψεις του 20ού αιώνα*. Στο: Σ. Μπουζάκης (επιμ.), Πανόραμα ιστορίας της εκπαίδευσης. Όψεις και απόψεις. Νεοελληνική εκπαίδευση 1821-2010, τ. Β', Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 1009-1030, edó: σ. 1010.

22 Τερζής, Ν. (1998), *Κρίση στην εκπαίδευση, ο ρόλος του εκπαιδευτικού συνδικαλισμού και η διέξοδος από την κρίση*. Στο: Χρονικά, τ. 8, σ.σ. 12-18, edó: σ. 14.



ασχέτως με την εξειδίκευση που έχουν λάβει, κάτι που εκ των πραγμάτων τους καθιστά υποδεέστερους διδάσκοντες, μιας και δεν έχουν επαρκή επιστημονική γνώση όλων των διδακτικών αντικειμένων με τα οποία καταπιάνονται, κάτι που έχει ως επακόλουθο την κακής ποιότητας διδασκαλία μέσα στη σχολική αίθουσα.

Εδώ πρέπει να αναφέρουμε ότι και μετά την κατάτμηση των Φιλοσοφικών Σχολών χωρίς την παράλληλη κατάτμηση της επετηρίδας διορισμού, σε αρκετά άρθρα που φιλοξενούνται στο *Δελτίο* αλλά και σε ανακοινώσεις σε σχετικά συνέδρια που διοργάνωνε η Ομοσπονδία, γίνεται λόγος για τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να επιτευχθεί η κατανομή των μαθημάτων στους καθηγητές της αντίστοιχης ειδικότητας. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε το περιεχόμενο του παρακάτω άρθρου που δημοσιεύτηκε στο *Δελτίο* δύο χρόνια μετά την τριχοτόμηση των Σχολών, δηλαδή λίγο πριν οι πρώτοι απόφοιτοι των νέων Τμημάτων διεκδικήσουν μία θέση στα σχολεία της μέσης εκπαίδευσης. Σε αυτό, τα παρεχόμενα πτυχία (ενν. τα πτυχία που δίνονταν έως τότε από την ενιαία Φιλοσοφική σχολή) που αφορούν συγκεκριμένες ειδικότητες χαρακτηρίζονται εικονικά, μιας και δεν λαμβάνονται υπόψη κατά την ανάθεση μαθημάτων στους εκπαιδευτικούς στα σχολεία, ενώ για τους επικείμενους απόφοιτους διατυπώνεται μία παραλλαγή της πρότασης που είχε διατυπωθεί κατά τις συζητήσεις σχετικά με την κατάτμηση των Φιλοσοφικών Σχολών στο ΕΣΑΠ: προτείνεται οι φιλόλογοι να δηλώνουν στις Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης τα μαθήματα που μπορούν να διδάξουν βάσει του πτυχίου τους και, στη συνέχεια, να καθοριστεί από το υπουργείο το ωράριο διδασκαλίας κατά κύκλο μαθημάτων<sup>23</sup>.

### 3.3. Τα επακόλουθα της απόρριψης των διαφορετικών επετηρίδων διορισμού

Με δεδομένο ότι η απόφαση για κατάτμηση των Φιλοσοφικών Σχολών στηρίζεται στην ανάγκη για διαχωρισμό των επετηρίδων και συνεπώς των φιλολόγων λόγω του ότι δεν μπορούν να ανταποκριθούν επαρκώς στη διδασκαλία όλων των μαθημάτων, η διαφωνία της ΟΛΜΕ για τη δημιουργία τριών επετηρίδων στην ουσία αναιρεί όλο το εγχείρημα. Ωστόσο, σύμφωνα με δημοσιευμένα στο *Δελτίο* της άρθρα και με όσα ανέφερε ο Χρήστος Μιχαλές στη συνεδρίαση του ΕΣΑΠ, η ΟΛΜΕ συμφωνεί σε θεωρητικό επίπεδο με την εξειδίκευση των φιλολόγων, γι' αυτό και συμφώνησε με την κατάτμηση των Σχολών, αλλά δεν μπορεί να παραβλέψει τα πρακτικά προβλήματα που θα προκύψουν με την τριχοτόμηση της επετηρίδας<sup>24</sup>. Όπως μπορούμε να αντιληφθούμε, προφανής στόχος της ΟΛΜΕ είναι οι απόφοιτοι

---

23 Κάτοικος, Ν. (Σεπτέμβριος 1986). *Επιτακτική πια ανάγκη η ειδίκευση των φιλολόγων*. Στο: Μηνιαίο Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ, τ. 590, σ. 36. Παρόμοιες προτάσεις βρίσκουμε και στο: Τερέζης, Χ. (1988), *Τα Τμήματα των Φιλοσοφικών Σχολών σήμερα και η Μέση εκπαίδευση*. Στο: Ν. Παπαγεωργίου (επιμ.), *Βασική κατάρτιση-Επιμόρφωση- Μετεκπαίδευση των καθηγητών*, Πρακτικά Ε' Εκπαιδευτικού Συνεδρίου ΟΛΜΕ (Θεσσαλονίκη 2-5 Απρίλη 1987). Αθήνα, σ.σ. 738-740.

24 *Πρακτικά 4<sup>ης</sup> Συνεδρίασης Ολομέλειας ΕΣΑΠ (12-3-1984)* (Απρίλιος 1984). Στο: Δελτίο 4, Αθήνα, σ.σ. 120-121.

και των τριών νέων Τμημάτων να έχουν τα ίδια εργασιακά δικαιώματα για να έχουν όλοι την ίδια πιθανότητα διορισμού<sup>25</sup>. Χαρακτηριστικό είναι, μάλιστα, ότι εκείνο το διάστημα πραγματοποιήθηκε μία κοινή συνεδρίαση μεταξύ εκπροσώπων του Υπουργείου, των τεσσάρων Φιλοσοφικών Τμημάτων (Αθηνών, Θεσσαλονίκης, Ιωαννίνων και Κρήτης) και των επαγγελματικών φορέων, στην οποία ο πρόεδρος της ΟΛΜΕ εξέφρασε και πάλι την αντίθεσή του σχετικά με την πρόταση για δημιουργία χωριστών επετηρίδων για συνδικαλιστικούς καθαρά λόγους<sup>26</sup>.

Έτσι, οι Φιλοσοφικές Σχολές διαιρέθηκαν σε τρία Τμήματα χωρίς αντίστοιχη διαίρεση της επετηρίδας διορισμού, κάτι που προκάλεσε πολλά προβλήματα αναφορικά με την καταλληλότητα των φιλολόγων που διδάσκουν στα σχολεία της μέσης εκπαίδευσης, καθώς όλοι ήταν υποχρεωμένοι να διδάσκουν όλα τα μαθήματα ασχέτως της ειδικεύσεως που ακολούθησαν στις πανεπιστημιακές τους σπουδές. Εκτός, όμως, από την ακαταλληλότητα των φιλολόγων, η οποία, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, είχε αρνητικές επιπτώσεις και για το γνωστικό επίπεδο των μαθητών τους, η απόρριψη των διαφορετικών επετηρίδων είχε –ή μάλλον θα έπρεπε να έχει– συνέπειες και για τις Σχολές. Σε επίπεδο οργάνωσης των πανεπιστημιακών σπουδών, η ικανότητα των πτυχιούχων και των τριών νέων Τμημάτων να διδάσκουν όλα τα σχολικά φιλολογικά μαθήματα, ακόμα και εάν δεν αντιστοιχούν στο πτυχίο τους, προϋποθέτει την ύπαρξη ενός διατμηματικού προγράμματος σπουδών ή έστω την ύπαρξη ενός κοινού κορμού μαθημάτων μεταξύ των Τμημάτων, ώστε όλοι οι απόφοιτοι να έχουν λάβει επαρκή γνώση των γνωστικών αντικειμένων που θα χρειαστεί να διδάξουν στη μέση εκπαίδευση, κάτι που δεν ίσχυσε όμως ούτε για όλες τις Φιλοσοφικές Σχολές ούτε –για όσες ίσχυσε– στον βαθμό που χρειαζόταν<sup>27</sup>. Η κατάσταση αυτή εξακολουθεί ακόμα και σήμερα να ισχύει και, μάλιστα, έχει επιδεινωθεί, καθώς έχουν δημιουργηθεί πάρα πολλά πανεπιστημιακά Τμήματα φιλολόγων<sup>28</sup>, τα οποία παρέχουν συγκεκριμένη ειδικεύση και δεν συμπεριλαμβάνουν στο πρόγραμμά τους σχεδόν κανένα μάθημα που να εμπίπτει σε άλλη ειδικεύση, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τους ότι οι απόφοιτοί τους και μελλοντικοί λειτουργοί της μέσης εκπαίδευσης θα είναι ανεπαρκείς στη διδασκαλία τους.

25 Αβδελά, Ε. (2010), Γνωστικές παιθαρχίες και ακαδημαϊκές δομές: οι λέξεις και τα πράγματα- ή, χρειαζόμαστε άραγε Φιλοσοφική Σχολή;. Στο: Α. Καλοκαιρινός (επιμ.), *Ανθρωπιστικές σπουδές, φιλοσοφικές σχολές*, Πρακτικά σεμιναρίου (Ρέθυμνο 5-7 Δεκεμβρίου 2008). Ρέθυμνο: Εκδόσεις Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Κρήτης, σ.σ. 39-51, εδώ: σ. 42.

26 Δημοπούλου, Ι. (2021), *Η διάρθρωση της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης από τη δεκαετία του 1970 έως σήμερα: Τομές στην εκπαίδευση των φιλολόγων*. Διδακτορική Διατριβή, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, σ. 79.

27 Δημοπούλου, Ι. (2021), *Η διάρθρωση της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης από τη δεκαετία του 1970 έως σήμερα: Τομές στην εκπαίδευση των φιλολόγων*. Διδακτορική Διατριβή, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, σ.σ. 109-117.

28 Δημοπούλου, Ι. (2021), Οι βάσεις εισαγωγής στα ελληνόγλωσσα Τμήματα των Φιλοσοφικών Σχολών: Αιτίες και συνέπειες της πτώσης. Στο: Ε. Κανταρτζή (επιμ.), *Εκπαίδευση και πολιτισμός στον 21<sup>ο</sup> αιώνα*, Πρακτικά 6<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου (Αθήνα 23-25 Απριλίου 2021). Τόμ. Α'. Αθήνα: Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ-Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος-Πανεπιστήμιο Πατρών, σ.σ. 720-729, εδώ: 723.

Επιπλέον, πρέπει στις αρνητικές συνέπειες να συμπεριλάβουμε και τα προβλήματα που δημιουργήθηκαν στις σχολικές μονάδες όσον αφορά την κατανομή των μαθημάτων στους καθηγητές. Παρά την παρότρυνση της Ομοσπονδίας για εσωτερική κατανομή των μαθημάτων –έστω και άτυπη- στους φιλόλογους κατά κύριο λόγο βάσει της ειδίκευσής τους, κάτι τέτοιο δεν εφαρμόστηκε ποτέ στην πράξη, καθώς η υποχρέωση των εκπαιδευτικών να συμπληρώνουν το διδακτικό τους ωράριο τους αναγκάζει να διδάσκουν πολλές ώρες μαθήματα που δεν εμπίπτουν στο πτυχίο τους. Η ΟΛΜΕ, παρά το γεγονός ότι η ίδια πρότεινε να διευθετείται το ζήτημα της ανάθεσης μαθημάτων στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, φαίνεται να αντιλαμβάνεται ότι προκύπτουν πρακτικά προβλήματα που σχετίζονται με το ωράριο διδασκαλίας, τα οποία δεν μπορούν να επιλυθούν εάν δεν υπάρχει συγκεκριμένη κεντρική οδηγία από το υπουργείο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της δυσλειτουργικής κατάστασης αποτελεί το πρόβλημα που δημιουργήθηκε στα σχολεία στις αρχές του διδακτικού έτους 1987-1988, όταν το υπουργείο έστειλε τους πίνακες αντιστοιχίας ειδικοτήτων και διδασκόμενων μαθημάτων χωρίς να διευκρινίσει ότι οι πίνακες αυτοί είναι απλώς κατευθυντήριοι ως προς την κατανομή μαθημάτων στις διάφορες ειδικότητες των φιλόλογων και ότι μπορεί να υπάρχει ελαστικότητα όσον αφορά την ανάθεση. Η ΟΛΜΕ επενέβη ζητώντας από το υπουργείο να στείλει τις σχετικές διευκρινίσεις στα σχολεία<sup>29</sup>.

Παρότι το αίτημα για κατάτμηση της επετηρίδας διορισμού των φιλόλογων έχει πάψει να απασχολεί εδώ και πολλές δεκαετίες την εκπαιδευτική κοινότητα, ο διαχωρισμός των μαθημάτων ανά ειδικότητα παραμένει έως σήμερα ένα φλέγον ζήτημα για τους φιλόλογους και ιδιαίτερα για όσους διδάσκουν στο Λύκειο. Παρόλο που δεν υπάρχουν σχετικές έρευνες, πολλοί είναι οι φιλόλογοι που παραδέχονται ότι δεν αισθάνονται άνετα με τη διδασκαλία μαθημάτων που δεν έχουν διδαχθεί κατά τις σπουδές τους και μάλιστα, στην περίπτωση του Λυκείου, αρκετοί είναι όσοι δυσκολεύονται ή και αρνούνται να αναλάβουν τους μαθητές που πρόκειται να δώσουν Πανελλαδικές εξετάσεις σε μαθήματα που οι ίδιοι δεν έχουν εξειδίκευση. Ωστόσο, δεν έχει υπάρξει καμία πρόταση ούτε μέριμνα από την πλευρά του υπουργείου ούτε από την ΟΛΜΕ για ανάληψη των σχετικών μαθημάτων από φιλόλογους με την αντίστοιχη εξειδίκευση, παρά μόνο σε επίπεδο σχολικής μονάδας, κάτι που όμως δεν είναι εφικτό σε όλες τις περιοχές της χώρας, όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Αποτέλεσμα αυτής της κατάστασης είναι να δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος: ανεπαρκείς καθηγητές διδάσκουν τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς με συνέπεια τη συνεχή πτώση της ποιότητας των φιλόλογων με το πρόβλημα να διαιωνίζεται<sup>30</sup>.

29 *Οδηγίες για την εφαρμογή των πινάκων αντιστοιχίας ειδικοτήτων και διδασκόμενων μαθημάτων* (Οκτώβριος 1987). Στο: Μηνιαίο Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ, τ. 601, σ. 6.

30 Δημοπούλου, Ι. (2021), Οι βάσεις εισαγωγής στα ελληνόγλωσσα Τμήματα των Φιλοσοφικών Σχολών: Αιτίες και συνέπειες της πτώσης. Στο: Ε. Κανταρτζή (επιμ.), *Εκπαίδευση και πολιτισμός στον 21<sup>ο</sup> αιώνα*, Πρακτικά 6<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου (Αθήνα 23-25 Απριλίου 2021). Τόμ. Α'. Αθήνα: Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ-Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος-Πανεπιστήμιο Πατρών, σ.σ. 720-729.

#### 4. Συμπεράσματα

Το εάν ο φιλόλογος πρέπει να διδάσκει στο σχολείο όλα τα φιλολογικά μαθήματα ή εάν πρέπει να διδάσκει μόνο τα αντικείμενα στα οποία αντιστοιχεί η ειδικότητά του αποτελεί ένα ζήτημα που εξακολουθεί να απασχολεί ακόμα και σήμερα τους εκπαιδευτικούς κύκλους. Το ενδιαφέρον στην περίπτωση της ΟΛΜΕ είναι ότι, ενώ κρίνεται αποδοτικότερη η ανάθεση διδασκαλίας μαθημάτων σε καθηγητές που έχουν την ανάλογη ειδίκευση, ο διαχωρισμός αυτός προτείνεται να γίνεται ανεπίσημα, σε επίπεδο εκπαιδευτικής μονάδας, και όχι με την κατάταξη των εκπαιδευτικών σε διαφορετικές επετηρίδες διορισμού. Το επιχείρημα της ιδιαίτερης γεωγραφικής κατανομής της Ελλάδας είναι μεν λογικό, όμως δεν αποτελεί अपαρέγκλιτο ανασταλτικό παράγοντα του συστήματος των χωριστών επετηρίδων ούτε είναι η πραγματική αιτία της άρνησης της ΟΛΜΕ για την τριχοτόμηση της επετηρίδας διορισμού των φιλόλογων. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, θα μπορούσε το πρόβλημα αυτό να παρακαμφθεί με τη θέσπιση, για παράδειγμα, δεύτερης εξειδίκευσης στο Πανεπιστήμιο, η οποία θα επέτρεπε στους φιλόλογους να διδάσκουν τα μαθήματα και των δύο ειδικοτήτων. Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι οι λόγοι της άρνησης είναι καθαρά συνδικαλιστικοί. Εάν το ενιαίο συνδικαλιστικό όργανο διασπαστεί, είναι πολύ πιθανό τα νέα μέρη του να έχουν διαφορετικά συμφέροντα, με συνέπεια να μην είναι εύκολο να συσπειρωθούν ξανά, κάτι που θα μειώσει την επιρροή του οργάνου πάνω στην κυβέρνηση και κατ' επέκταση θα δυσκολέψει την ικανοποίηση των αιτημάτων του κλάδου. Επιπλέον, ένας από τους ενδοιασμούς της Ομοσπονδίας φαίνεται πως είναι μήπως με τη διαίρεση της ενιαίας επετηρίδας οι ενεργειακά εκπαιδευτικοί χάσουν τα δικαιώματά τους, καθώς θα συνέχιζαν να διδάσκουν όλα τα μαθήματα, ενώ οι νεοδιόριστοι φιλόλογοι θα είχαν εξειδίκευση και θα δίδασκαν μόνο τα μαθήματα της ειδίκευσής τους, κάτι που θα καθιστούσε τους πρώτους υποδεέστερους επιστημονικά και ταυτόχρονα θα τους επιβάρυνε με πιο βεβαρημένο ωράριο. Τέλος, αρκετά λογική βάση έχει το επιχείρημα ότι οι περισσότεροι απόφοιτοι του τρίτου Τμήματος δεν θα μπορούσαν να απορροφηθούν στη μέση εκπαίδευση, καθώς τα σχολικά μαθήματα που αντιστοιχούν στο πτυχίο τους είναι λίγα και οι διδακτικές ώρες που αφιερώνονται γι' αυτά στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο είναι ελάχιστες. Ωστόσο, αυτό το πρόβλημα θα μπορούσε να επιλυθεί με την προσαρμογή του αριθμού των εισακτέων στο Τμήμα αυτό ανάλογα με τις ανάγκες της μέσης εκπαίδευσης.

Όπως διαπιστώνουμε, οι θέσεις της ΟΛΜΕ θα μπορούσαν να αντικρουστούν σε ικανοποιητικό βαθμό από το υπουργείο, το οποίο όμως επέλεξε να μην έρθει σε ανοιχτή σύγκρουση με το συνδικαλιστικό όργανο των εκπαιδευτικών, θέλοντας να κρατήσει ήρεμους τόνους και να προχωρήσει στην κατάτμηση των Φιλοσοφικών Σχολών αποφεύγοντας πιθανούς διαπληκτισμούς με μία τόσο ευρεία και ισχυρή

κοινωνική ομάδα. Εύκολα αντιλαμβανόμαστε ότι το πολιτικό κόστος μίας σύγκρουσης με την ΟΛΜΕ θα ήταν μεγάλο και θα έθετε σε κίνδυνο ακόμα και την κατάκτηση των Σχολών. Από την άλλη πλευρά, ήταν προφανώς πιο εύκολο για την κυβέρνηση να διαχειριστεί την απαίτηση των πανεπιστημιακών καθηγητών και των φοιτητών για δημιουργία χωριστών επετηρίδων καθυστερώντας ηθελημένα να διευθετήσει το ζήτημα για να αποφύγει τις όποιες αντιδράσεις. Δυστυχώς, βέβαια, όπως γνωρίζουμε εκ των υστέρων, αυτή η στάση είχε αρνητικές επιπτώσεις για την ποιότητα των φιλολόγων, οι οποίοι δεν μπορούν να ανταποκριθούν επαρκώς στις ανάγκες διδασκαλίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, και κατά συνέπεια για την ποιότητα της προσφερόμενης παιδείας. Ως επιστέγασμα όλων των παραπάνω, θα μπορούσαμε να πούμε πως η εξειδίκευση στον κλάδο των εκπαιδευτικών, που συχνά θεωρείται ότι λειτουργεί εις βάρος της γενικότερης θεωρητικής κατάρτισης με συνέπεια την ελλιπή εκπαίδευση και την αναποτελεσματικότητα των αποφοίτων, θα μπορούσε να εκπληρώσει τον σκοπό της και να βελτιώσει την παρεχόμενη εκπαίδευση στα σχολεία, εάν οι απόφοιτοι διαχωρίζονταν βάσει του πτυχίου τους και δίδασκαν τα μαθήματα της ειδικότητάς τους.

## Βιβλιογραφία

- Αβδελά, Ε. (2010), Γνωστικές πειθαρχίες και ακαδημαϊκές δομές: οι λέξεις και τα πράγματα- ή, χρειαζόμαστε άραγε Φιλοσοφική Σχολή;. Στο: Α. Καλοκαιρινός (επιμ.), *Ανθρωπιστικές σπουδές, φιλοσοφικές σχολές*, Πρακτικά του σεμιναρίου (Ρέθυμνο 5-7 Δεκεμβρίου 2008). Ρέθυμνο: Εκδόσεις Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Κρήτης, σ.σ. 39-51.
- Αθανασιάδης, Χ. (2011), *Εκπαιδευτικά συνδικάτα και εκπαιδευτική πολιτική. Όψεις του 20ού αιώνα*. Στο: Σ. Μπουζάκης (επιμ.), Πανόραμα ιστορίας της εκπαίδευσης. Όψεις και απόψεις. Νεοελληνική εκπαίδευση 1821-2010, τ. Β', Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 1009-1030.
- Βασιλού-Παπαγεωργίου, Β. (1996), *Το συνδικαλιστικό κίνημα των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. Ο ρόλος της Ο.Α.Μ.Ε. και της Δ.Ο.Ε. στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976*. Αθήνα: Πατάκης.
- Δημοπούλου, Ι. (2021), *Η διάρθρωση της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης από τη δεκαετία του 1970 έως σήμερα: Τομές στην εκπαίδευση των φιλολόγων*. Διδακτορική Διατριβή, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής.
- Δημοπούλου, Ι. (2021), *Οι βάσεις εισαγωγής στα ελληνόγλωσσα Τμήματα των Φιλοσοφικών Σχολών: Αιτίες και συνέπειες της πτώσης*. Στο: Ε. Κανταρτζή (επιμ.), *Εκπαίδευση και πολιτισμός στον 21<sup>ο</sup> αιώνα*, Πρακτικά 6<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου (Αθήνα 23-25 Απριλίου 2021). Τόμ. Α'. Αθήνα: Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ-Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος-Πανεπιστήμιο Πατρών, σ.σ. 720-729.

- Δημοπούλου, Ι. & Φούκας, Β. (2018), Η τριχοτόμηση των Φιλοσοφικών Σχολών το 1984: Οι συζητήσεις στα Πανεπιστήμια Αθηνών και Θεσσαλονίκης για την εκπαίδευση των φιλολόγων. Στο: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, Νικολάου, Γ., Τσεσμελή, Στ., Μαλαφάντης, Κ. & Δημάκος, Ι. (επιμ.), *Βασική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ένα σύνθετο και μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Πρακτικά 11<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος (Πάτρα 23-25 Νοεμβρίου 2018)*. Τόμ. Α'. Πάτρα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, σ.σ. 353-360.
- Δορμπαράκης, Π. (1991), *Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (Ο.Λ.Μ.Ε.)*. Στο: Π. Δορμπαράκης, Π. Χαραμής, Χ. Ξενάκη (επιμ.), *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*, τ. 6, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ.σ. 3501-3506.
- Εισηγητική Έκθεση επί του σχεδίου Ν.Δ. «Περί οργανώσεως της ανωτάτης παιδείας και επιστημονικής ερεύνης και συστάσεως νέων ιδρυμάτων ανωτάτης παιδείας», 1966, (2006). Στο: Σ. Μπουζάκης, (επιμ.), *Η Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση στην Ελλάδα (1836-2005). Τεκμήρια Ιστορίας*, τόμ. Β' (1926-2005). Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 267-277.
- Κάτοικος, Ν. (Σεπτέμβριος 1986). *Επιτακτική πια ανάγκη η ειδίκευση των φιλολόγων*. Στο: Μηνιαίο Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ, τ. 590, σ. 36.
- Κλάδης, Δ., Πανούσης, Γ. (2009), *Ο Νόμος Πλαίσιο για τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (όπως ισχύει σήμερα). Κωδικοποίηση των κειμένων*, τόμ. Α'. Αθήνα-Κομοτηνή: εκδόσεις Σάκκουλας.
- Μεταλληνός, Σ. (1982), *Ο νόμος πλαίσιο για τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα*. Αθήνα: Νομικές εκδόσεις Αντ. Ν. Σάκκουλα.
- Νίκας, Α. (1983), *Το συνδικαλιστικό κίνημα των καθηγητών της Μέσης Εκπαίδευσης*. Αθήνα.
- Ξωχέλλης, Π. (2007), *Επαγγελματικές Οργανώσεις Εκπαιδευτικών*. Στο: Π. Ξωχέλλης (επιμ.), *Λεξικό της Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη, σ. 273.
- Ξωχέλλης, Π. (2006), *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο: Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Οδηγίες για την εφαρμογή των πινάκων αντιστοιχίας ειδικοτήτων και διδασκομένων μαθημάτων* (Οκτώβριος 1987). Στο: Μηνιαίο Πληροφοριακό Δελτίο ΟΛΜΕ, τ. 601, σ. 6.
- Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (1982), *Α' Εκπαιδευτικό Συνέδριο Καθηγητών Μέσης Εκπαίδευσης. (13-16 Μαΐου 1981)*. Αθήνα: ΟΛΜΕ.
- Πρακτικά 4<sup>ης</sup> Συνεδρίασης Ολομέλειας ΕΣΑΠ (12-3-1984)* (Απρίλιος 1984). Στο: Δελτίο 4, Αθήνα.
- Πρακτικά 3<sup>ης</sup> Συνεδρίασης Ολομέλειας ΕΣΑΠ (7-10-1983)* (Απρίλιος 1984). Στο: Δελτίο 3, Αθήνα.

- Ράσης, Σπ. (2004), *Τα Πανεπιστήμια χθες και σήμερα. Συμβολή στην Ιστορία της Εκπαίδευσης: Η αγγλοσαξονική εμπειρία*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Τερέζης, Χ. (1988), Τα Τμήματα των Φιλοσοφικών Σχολών σήμερα και η Μέση εκπαίδευση. Στο: Ν. Παπαγεωργίου (επιμ.), *Βασική κατάρτιση-Επιμόρφωση- Μετεκπαίδευση των καθηγητών*, Πρακτικά Ε' Εκπαιδευτικού Συνεδρίου ΟΛΜΕ (Θεσσαλονίκη 2-5 Απρίλη 1987). Αθήνα, σ.σ. 738-740.
- Τερζής, Ν. (1998), *Κρίση στην εκπαίδευση, ο ρόλος του εκπαιδευτικού συνδικαλισμού και η διέξοδος από την κρίση*. Στο: Χρονικά, τ. 8, σ.σ. 12-18.

### **Νόμοι και Διατάγματα**

- Π.Δ. 152/1993 «Κατάτμηση του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης», ΦΕΚ 63/ τ. Α' / 27.4.1993.
- Ν. 1566/1985 «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 167/ τ. Α' / 30.9.1985
- Π.Δ. 445/1984 «Κατάτμηση των Φιλοσοφικών Τμημάτων των Πανεπιστημίων Αθηνών, Θεσσαλονίκης και Ιωαννίνων», ΦΕΚ 160/ τ. Α' / 18.10.1984.
- Ν. 1268/1982 «Για τη δομή και λειτουργία των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων», ΦΕΚ 87/ τ. Α' / 16.7.1982.

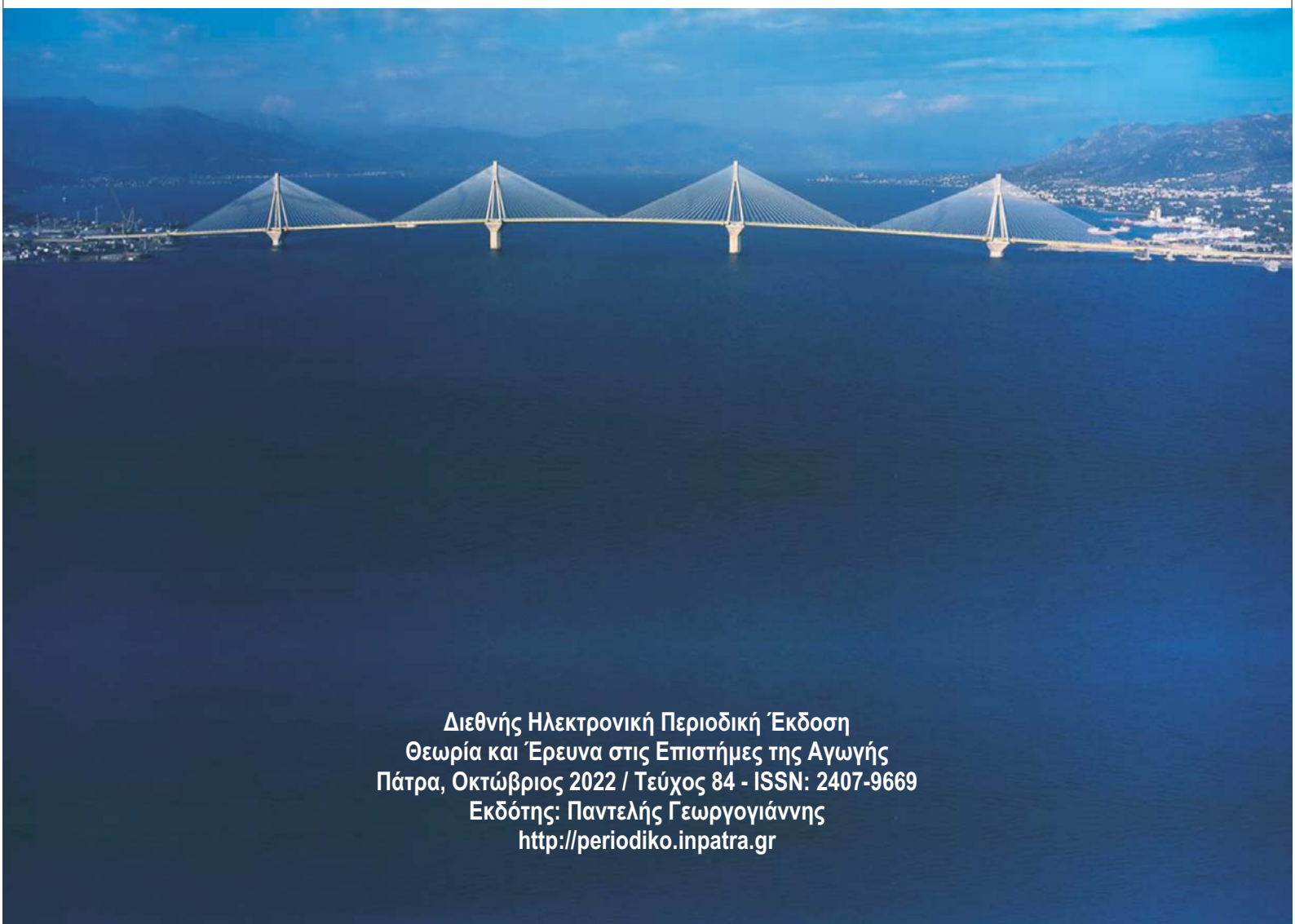
### **Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα**

Η **Δημοπούλου Ιουλία** είναι φιλόλογος, πτυχιούχος της Κλασικής Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής Θεσσαλονίκης. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου και διδακτορικού διπλώματος στον τομέα της Παιδαγωγικής. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα και οι δημοσιεύσεις της αφορούν κυρίως την Ιστορία της Εκπαίδευσης. Σήμερα εργάζεται ως εκπαιδευτικός στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.









Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση  
Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής  
Πάτρα, Οκτώβριος 2022 / Τεύχος 84 - ISSN: 2407-9669  
Εκδότης: Παντελής Γεωργογιάννης  
<http://periodiko.inpatra.gr>