

ΠΡΑΚΤΙΚΑ



1^ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ Π.Ε.Σ.Σ.

ΚΟΡΙΝΘΟΣ 2013
23-24 Νοεμβρίου

“Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις”

ISSN: 2408-0543



ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΑ ΕΝΩΣΗ
ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ

**1^ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ
ΣΥΝΕΔΡΙΟ Π.Ε.Σ.Σ.**

“Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις”

**ΚΟΡΙΝΘΟΣ 2013
23-24 Νοεμβρίου**

ΠΡΑΚΤΙΚΑ – ΤΟΜΟΣ 1^{ος}

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:

Αλεξανδρίτσος Γ. – Μπαραλός Γ. – Παπαδοπούλου Π.

Π.Ε.Σ.Σ.
Ξενοφώντος 15^α
Αθήνα, 10557
Τηλ.: 210-3229120
Ιστότοπος: www.pess.gr
e-mail: pess@pess.gr

ISSN: 2408-0543

Γκριτζιος Βάιος, Η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των επιστημολογικών πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών και της διδακτικής πράξης.....	85
Γραίκος Νικόλαος, Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις και ενδοσχολική επιμόρφωση: Ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου.....	92
Δαρόπουλος Απόστολος, Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις: Κοινωνιολογική Προσέγγιση.....	101
Δεδούλη Μαρίνα, Διδάσκω δια του διδασκομένου: οργανώνοντας την επιμορφωτική συνάντηση στη βάση του σχήματος της προτεινόμενης διδακτικομαθησιακής προσέγγισης.....	108
Εγγλέζου Φωτεινή, Αγώνες αντιλογίας (debate) και επιχειρηματολογία στη διδακτική προσέγγιση του γνωστικού αντικείμενου της γλώσσας.....	114
Ζυγούρη Έλενα, Αναστασοπούλου Ελένη, Καζταρίδου Αλίκη, Βιωματική μάθηση κι εθνογραφία: μια μεθοδολογική πρόταση για την πρόσληψη της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την κατανόηση της σχολικής και κοινωνικής πραγματικότητας.....	124
Καλέμης Κωνσταντίνος, Κωστοπούλου Καλλιόπη, Πανταζή Αφροδίτη, Το ερωτηματολόγιο ως ερευνητικό εργαλείο αυτοαξιολόγησης σχολικής μονάδας: Διαδικασία κατασκευής και πειραματική εγκυροποίηση ερωτηματολογίου με θέμα την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών	136
Καλλιμάνη Μαρία, Η γραπτή εξέταση στη θ/θμια εκπαίδευση: ο ρόλος και η σημασία που της αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί.....	146
Καλογρίδου Μαργαρίτα, Οι «διαφορετικοί» μαθητές και η αποδοχή της «ετερότητας»	155
Καπετανίδου Μαρία, Συμεωνίδη Ελεάνα, Η Ιστορία γύρω μας: η Μνήμη του Μέλλοντος.....	164
Καραμούζα Ευγενία, Σωτηρακόπουλος Γιώργος, Η πολυαισθητηριακή διδασκαλία της γλώσσας οδηγεί σε πολιτισμικά εγγράμματους μαθητές αλλά και δασκάλους.....	175

Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις: Κοινωνιολογική Προσέγγιση

Δαρόπουλος Απόστολος

Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης, Δρ. Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, M. Ed.
apdaro@otenet.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μελέτη, υιοθετώντας το εννοιολογικό σύστημα του Basil Bernstein, αναλύει και ερμηνεύει μία βασική παράμετρο των σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων: τις (προ;)απαιτούμενες ικανότητες-δεξιότητες εκ μέρους των μαθητών¹ σε σχέση με την κοινωνική τους προέλευση. Τα μέλη της νέας μεσαίας τάξης τα οποία ανήκουν στο πεδίο του συμβολικού ελέγχου διαφαίνεται να έχουν, λόγω κοινωνικής προέλευσης, τις απαιτούμενες ικανότητες και δεξιότητες που είναι αναγκαίες σε ένα πλαίσιο υλοποίησης των σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων. Αυτό προσδίδει ένα ακόμη πλεονέκτημα στα παιδιά αυτού του τμήματος της μεσαίας τάξης έναντι των άλλων συνομήλικων τους. Το σχολείο στα πλαίσια της παρέμβασης και των δυνατοτήτων που έχει, πρέπει να συνεισφέρει ώστε το διευρυνόμενο χάσμα μεταξύ των μαθητών να περιορισθεί.

Λέξεις Κλειδιά: συμβολικός έλεγχος, ορατή και αόρατη παιδαγωγική, νέα μεσαία τάξη.

Εισαγωγή

Ο όρος «σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις» είναι όρος ευρύς, γενικός και πολύσημος. Στην παρούσα μελέτη στις βασικές συνιστώσες του εννοιολογικού περιεχομένου του όρου θεωρείται ότι εμπεριέχονται χαρακτηριστικά όπως: ευελιξία, αυτονομία, υιοθέτηση ερευνητικών στρατηγικών και συνεργατικών μοντέλων, παιδαγωγική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε., μαθητοκεντρικές και βιωματικές προσεγγίσεις, εκπόνηση σχεδίων εργασίας (project), με βασική συνισταμένη όλων αυτών: “μαθαίνω πώς να μαθαίνω” αφού έχει «ως κέντρο της διαδικασίας τους μαθητές και τις μαθήτριες της τάξης» (ΥΠ.Ε.Π.Θ., 2011: 209; βλ. και Δαρόπουλος, 2010) και στηρίζονται στην παιδοκεντρική διάσταση «που επιτρέπει στο παιδί να χειριστεί και να προσεγγίσει γνήσια ενδιαφέροντα και προβληματισμούς, όπως προκύπτουν από την αναζήτηση μέσα στην ομάδα σε μία διαλεκτική σχέση ατομικού και ομαδικού» (Χρυσ αφίδης, 2011: 35). Το θεωρητικό υπόβαθρο των σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων ερείδεται σε ένα ευρύ πλαίσιο φιλοσοφικών-παιδαγωγικών ρευμάτων και θεωριών μάθησης. Οι βασικές αρχές του κονστρουκτιβισμού μπορούν να αναζητηθούν στις θεωρίες μάθησης του Dewey, του Bruner και του Piaget. Με διαφορετικές προσεγγίσεις τόνισαν τον καθοριστικό και ουσιαστικό ρόλο της δράσης, της ενεργούς συμμετοχής και της εμπειρίας στην

¹ Για πρακτικούς λόγους, επειδή η ελληνική γλώσσα δεν προβλέπει ουδέτερες εκφράσεις που να δηλώνουν και τα δύο φύλα, η χρήση του αρσενικού γένους θεωρείται ότι αφορά και το θηλυκό χωρίς αυτό βέβαια να υποκρύπτει σεξιστικές διακρίσεις.

κατάκτηση της γνώσης. Πολλές από αυτές τις αρχές έχουν υιοθετηθεί και στα νέα προγράμματα σπουδών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, αφού επισημαίνουν την καλλιέργεια κινήτρων για ενεργοποίηση της συμμετοχής, της επικοινωνίας και των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων, στη δημιουργία ελκυστικών περιβαλλόντων μάθησης αλλά και στη συμμετοχή των μαθητών στη διαχείριση της μάθησής τους (Π.Ι., 2011: 24). Κυρίαρχος στόχος αυτών των περιβαλλόντων μάθησης, μεταξύ των άλλων, είναι η αποφυγή της «τραπεζικής αντίληψης της εκπαίδευσης» (Freire, 2000: 72). Τα ανοιχτά περιβάλλοντα μάθησης των μαθητοκεντρικών προσεγγίσεων απαιτούν από τους μαθητές ισχυρά εσωτερικά κίνητρα, ικανότητα σύνθετης σκέψης και κριτικών συλλογισμών και γενικά ένα σχετικά υψηλό επίπεδο ενεργητικής συμμετοχής και παρουσίας (Westwood, 2008). Έρευνες έχουν δείξει ότι ένας σημαντικός αριθμός μαθητών στα σχολεία δεν πληροί αυτές τις προϋποθέσεις-απαιτήσεις και υπάρχουν ευρήματα ότι μαθητές έχουν σημειώσει αξιόλογη πρόοδο όταν διδάσκονται με χρήση άμεσων διδακτικών στρατηγικών (Pressley & McCormick, 1995). Επιπροσθέτως, υποστηρίζεται ότι η χρήση ρητών στοιχείων στη διδασκαλία δεν αποκλείει τη μαθητοκεντρική της διάσταση, εφ' όσον εμπεριέχει χαρακτηριστικά που γνωρίζουμε ότι συμβάλλουν στην επιτυχή προσέγγιση της νέας γνώσης εκ μέρους των μαθητών (Archer & Hugheso, 2011).

Τα βασικά ερωτήματα που αναδύονται: τι γίνεται με τα παιδιά που δεν έχουν αναπτύξει τις (προ)απαιτούμενες ικανότητες –δεξιότητες² εξαιτίας της κοινωνικής τους προέλευσης; Έχει το σημερινό σχολείο τη δυνατότητα να συμβάλλει, στο βαθμό που μπορεί, ώστε να μειωθούν αυτές οι ανισότητες;

Θεωρητικό πλαίσιο

Υιοθετώντας το διαχωρισμό του Bernstein (1977:124-128, 2003a: 116-145, 2003b: 63-93) διακρίνουμε στο εσωτερικό της μεσαίας τάξης, την παλαιά μεσαία τάξη και τη νέα μεσαία τάξη. Σύμφωνα με τον Bernstein (2003a: 120-126, 2003b: 73-86; βλ. & Λάμνιαν, 2001, 2002α, 2002β; Lamnias, 2002: 33-34; Sadovnik, 1991) η είσοδος νέων κοινωνικών κατηγοριών στο χώρο της μεσαίας τάξης δημιούργησε ξεχωριστό διακριτό τμήμα τη νέα μεσαία τάξη. Η παλαιά μεσαία τάξη αποτελείται από άτομα που έχουν άμεση σχέση με την οικονομία (παραγωγή, διανομή και κυκλοφορία του κεφαλαίου) και η νέα μεσαία τάξη αποτελείται από άτομα που έχουν άμεση σχέση με το συμβολικό έλεγχο. Ο συμβολικός έλεγχος είναι «... τα μέσα διά των οποίων η συνείδηση αποκτά μία ειδική μορφή και κατανέμεται μέσω τύπων επικοινωνίας

² Επειδή ενυπάρχει μία σύγχυση, πολλές φορές δε, εμφανίζεται και ταύτιση στο περιεχόμενο των όρων, ως «δεξιότητα εννοούμε το βαθμό ευκολίας, ακρίβειας και ταχύτητας, με τον οποίο εκτελείται μία συνέχεια πολύπλοκων κινητικών ενεργειών και πνευματικών διαδικασιών, με τις οποίες αντιμετωπίζονται και λύνονται δύσκολα προβλήματα και καταστάσεις», Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια 1989-1993: 1321, ενώ «ικανότητες είναι οι προσωπικές-ψυχολογικές ιδιαιτερότητες του ανθρώπου που συνθέτουν την ψυχολογική βάση της ανάπτυξης, της εκπαίδευσης και της δημιουργικής δραστηριότητας», Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια 1989-1993: 2408. Η ικανότητα, για τον Bernstein, «...προέρχεται από δύο πηγές, μια εσωτερικά δομημένη και μια αλληλεπιδραστική» (Bernstein, 1990: 78).

που αναμεταδίδουν μία δοσμένη κατανομή εξουσίας και κυρίαρχων πολιτιστικών κατηγοριών. Ο συμβολικός έλεγχος μετατρέπει τις σχέσεις εξουσίας σε λόγο και το λόγο σε σχέσεις εξουσίας» (Bernstein, 2003b: 134, 2000, 2001). Τα άτομα του συμβολικού ελέγχου κατανέμονται σε έξι υποκατηγορίες: οι Ρυθμιστές (οι φορείς του νομικού συστήματος, της θρησκείας, της αστυνομίας κ.λπ.), οι Διορθωτές (ατομικοί και συλλογικοί φορείς των οποίων η λειτουργία βρίσκεται στο πεδίο της διάγνωσης, πρόληψης, επισκευής), οι Αναπαραγωγοί (οι εκπαιδευτικοί), οι Προπαγανδιστές (οι φορείς που δραστηριοποιούνται στα μέσα μαζικής επικοινωνίας) οι Διαμορφωτές (οι ερευνητές) και οι Εκτελεστές (οι δημόσιοι υπάλληλοι, οι γραφειοκράτες), (Bernstein, 2000: 110, 2003b: 139; βλ. και Ντακούμης, 2008). Βασικές έννοιες στην παρούσα μελέτη είναι: η ταξινόμηση, η περιχάραξη, η ορατή και αόρατη παιδαγωγική. Η έννοια της ταξινόμησης προσπαθεί να ερμηνεύσει και να αναλύσει τις επιμέρους σχέσεις μεταξύ κατηγοριών. Αν ο χώρος κάθε κατηγορίας είναι προσδιορισμένος-οροθετημένος, τότε μιλάμε για ισχυρή ταξινόμηση, αντίθετα αν ο διαχωρισμός δεν είναι ευδιάκριτος, μεταξύ των κατηγοριών, μιλάμε για χαλαρή ταξινόμηση. Συγκεκριμένα η ταξινόμηση αναφέρεται στο «βαθμό διαφύλαξης συνόρων μεταξύ περιεχομένων» (Bernstein, 1977: 88; Bernstein, 1989: 67-70; βλ. και Λάμνιαν, 2002α: 303-305). Η έννοια της περιχάραξης αναφέρεται στις εσωτερικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στις κατηγορίες. «Η περιχάραξη αναφέρεται στο βαθμό ελέγχου που κατέχουν ο δάσκαλος και ο μαθητής πάνω στην επιλογή, οργάνωση, το βηματισμό και τη χρονική διάταξη της γνώσης που μεταδίδεται και προσλαμβάνεται στην παιδαγωγική σχέση» (Bernstein, 1977: 89). Και σε αυτή τη βασική έννοια διακρίνουμε ισχυρή και χαλαρή περιχάραξη. Ως ορατή παιδαγωγική χαρακτηρίζεται αυτή στην οποία ενυπάρχει ισχυρή καθοδήγηση με σαφή όρια και δίνεται ιδιαίτερο βάρος στην αξιολόγηση της διδακτέας ύλης και την επίτευξη των στόχων, έμφαση στο αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας σε ό,τι φαίνεται, στο ορατό. Ενώ στην αόρατη παιδαγωγική οι κανόνες λόγου είναι γνωστοί στο μεταδότη και δίνεται έμφαση στη διαδικασία, στην πρόσληψη/ικανότητα (Bernstein, 1989: 122-155; Λάμνιαν, 2002α).

Το πεδίο³ του συμβολικού ελέγχου και η εκπαίδευση

Τα μέλη που ανήκουν στο πεδίο του συμβολικού ελέγχου προσανατολίζονται στη συσχέτιση των σπουδών με ανθρωπιστικά ιδεώδη, στην ανάγκη για μόρφωση, στην έννοια του υπεύθυνου πολίτη με σαφείς προτιμήσεις στο πεδίο της γνώσης. Βασικός στόχος αυτών των γονέων του πεδίου του συμβολικού ελέγχου, αντλώντας ισχύ από αυτό το πεδίο είναι τα παιδιά τους να αποκτήσουν τίτλους πανεπιστημιακής εκπαίδευσης, και μέσω αυτών έχοντας τα κατάλληλα εφόδια θα κατορθώσουν να επιτύχουν και στον επαγγελματικό τομέα. Δίνουν ιδιαίτερη προτεραιότητα σε χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τη συνεργατικότητα, τη δημιουργικότητα, τη συναισθηματική υγεία, την ευαισθησία και την κριτική σκέψη. Είναι σαφές ότι τα μέλη της νέας μεσαίας τάξης (νμτ) εκφράζουν την προτίμησή τους σε χαρακτηριστικά της άορατης παιδαγωγικής. Επικροτούν τη συμμετοχή των γονέων και όλων των εμπλεκόμενων φορέων στην επιλογή-συνδιαμόρφωση της σχολικής γνώσης (χαλαρή περιχάραξη). Εκφράζουν επιφυλάξεις για τη χρήση διαδικασιών όπως η επανάληψη, την αποδέχονται υπό προϋποθέσεις, και απορρίπτουν διαδικασίες που έχουν χαρακτηριστικά απομνημόνευσης. Αποδέχονται και είναι υπέρμαχοι διαφοροποιήσεων στην επιλογή της σχολικής γνώσης σε επίπεδο περιφερειών και προτάσσουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε περιοχής και τη δυνατότητα αναδιάταξης στοιχείων του ενιαίου προγράμματος σπουδών (χαλαρή περιχάραξη). Τα μέλη της νμτ επικεντρώνονται σε στοιχεία όπως: το έλλειμμα της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης, τον μη εκσυγχρονισμό των προγραμμάτων σπουδών, την υψηλή σχολική διαρροή, τις αγκυλώσεις και τη δυσκαμψία του εκπαιδευτικού συστήματος και την αντίσταση που προβάλλεται στις όποιες αλλαγές, την υποστήριξη παρεμβάσεων για πιο ευέλικτα προγράμματα. Θέματα στα οποία κυριαρχούν σαφή στοιχεία άορατης παιδαγωγικής, χαλαρών ταξινομήσεων και χαλαρών περιχαράξεων. Επίσης, υποστηρίζουν χαλαρούς κανόνες βηματισμού (ενστάσεις για την επανάληψη της τάξης, προσανατολισμό σε μέτρα έγκαιρης διάγνωσης μαθησιακών δυσκολιών και βαρύτητα σε μέτρα πρόληψης κ.λπ.). Για δε την αποτύπωση της αξιολόγησης του μαθητή δείχνουν σαφείς προτιμήσεις στην περιγραφική αξιολόγηση και σε εναλλακτικούς τρόπους αποτίμησης της μαθητικής επίδοσης (Δαρόπουλος, 2013).

Σε έρευνα των Power & Whitty (2002) διαφαίνεται η ύπαρξη σαφών διαφοροποιήσεων σχετικά με την επιλογή σχολείου (δημόσιο/ιδιωτικό) μεταξύ παλαιάς και νέας μεσαίας τάξης. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι υψηλότερα ακαδημαϊκά προσόντα αποκτούσαν τα παιδιά που οι γονείς τους εργάζονταν στο πεδίο του

³ Η έννοια του πεδίου χαρακτηρίζεται ως: «...σύστημα διαφοροποιητικών θέσεων, οι οποίες συνδέονται με αντικειμενικές σχέσεις συμπληρωματικού ανταγωνισμού ή/και σύγκρουσης και μπορούν να καταλαμβάνονται από σχετικά εναλλάξιμους φορείς, οι οποίοι στις στρατηγικές που τους θέτουν σε αντίθεση με εκείνους που κατέχουν διαφορετικές θέσεις, είναι υποχρεωμένοι να προσμετρούν τις αντικειμενικές σχέσεις ανάμεσα στις θέσεις» (Bourdieu & Boltanski, 1978: 203; Σολομών, 1994: 139; βλ. και Ντακούμης, 2008). Επιπροσθέτως, ο όρος πεδίο θα μπορούσε να χαρακτηριστεί συνοπτικά «...ένας σχετικά αυτόνομος κοινωνικός τομέας που υπακούει σε μία ιδιαίτερη κοινωνική λογική» (Jorgensen & Phillips, 2002: 72).

συμβολικού ελέγχου συγκριτικά με τα παιδιά των οποίων οι γονείς ήταν στο πεδίο παραγωγής (Power, et al., 2003). Επίσης, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα στην έρευνα της Holland (1985) ότι τόσο τα εκπαιδευτικά προσόντα όσο το παιδαγωγικό κεφάλαιο φαίνεται να είναι σημαντικό στοιχείο αναπαραγωγής και των δύο τμημάτων της μεσαίας τάξης. Υπάρχουν στοιχεία όμως που φανερώνουν ότι οι έφηβοι που ανήκαν στο πεδίο του συμβολικού ελέγχου επηρεάζονται σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι οι έφηβοι του πεδίου παραγωγής από τις διαδικασίες της εκπαίδευσης με την εκδήλωση μεγαλύτερου ενδιαφέροντος στο να αποκτήσουν τίτλους και μια μεγαλύτερη αναγνώριση τόσο των συστημικών όσο και των ταξινομητικών σχέσεων μεταξύ εκπαίδευσης και παραγωγής.

Συμπεράσματα

Τα παιδιά των οποίων οι γονείς ανήκουν στο πεδίο του συμβολικού ελέγχου έχουν όλες εκείνες τις προϋποθέσεις και τα εφόδια να ενταχθούν σε ένα πλαίσιο «σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων» με αξιόλογα εφόδια και πλεονεκτήματα, αφού το προϋπάρχον οικογενειακό υπόβαθρο έχει καλλιεργήσει σε μεγάλο βαθμό τις απαραίτητες ικανότητες και δεξιότητες. Ταυτόχρονα με την υιοθέτηση σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων είναι αναγκαία και απαραίτητη η υλοποίηση προγραμμάτων καλλιέργειας των κοινωνικών ικανοτήτων των μαθητών, ενίσχυσης των εσωτερικών κινήτρων, υποστήριξη της αυτονομίας τους, ιδιαίτερα εκείνων που δεν ανήκουν στο παραπάνω προνομιακό πεδίο. Επίσης, ο παράγοντας χρόνος σε αυτές τις διδακτικές προσεγγίσεις είναι κομβικής σημασίας, αφού κατά κανόνα απαιτείται περισσότερος χρόνος σε σχέση με αυτές των δασκαλοκεντρικών. Αν δεν υιοθετηθεί μία ολιστική προσέγγιση του προβλήματος τότε το χάσμα μεταξύ των μαθητών θα μεγεθύνεται και οι ανισότητες θα παγιώνονται. Η αντιμετώπιση τέτοιων σύνθετων προβλημάτων καθίσταται ιδιαίτερος δυσχερής, στην παρούσα κοινωνικοοικονομική συγκυρία, η οποία με τα μέχρι στιγμής δεδομένα, δεν παραπέμπει σε μία παρενθετική κρίση. Το πεδίο της εκπαίδευσης είναι χώρος όπου οι διάφορες κοινωνικές ομάδες προσπαθούν να αποκτήσουν προνομιακή θέση με αποτέλεσμα την ύπαρξη έντονων αντιπαραθέσεων. Κύριο χαρακτηριστικό της εκπαιδευτικής πολιτικής το συγκρουσιακό πλαίσιο μέσα στο οποίο παίρνονται οι αποφάσεις και όχι βάσει συναινετικών χαρακτηριστικών, ως στοιχείο και παράμετρος κοινωνικής συνοχής.

Αναφορές

- Archer, A. & Hugheso, C. (2011). *Explicit Instruction: Effective and Efficient Teaching*. USA: The Guilford Press.
- Bernstein, B. (1973) [2003a]. *Class codes and control. Applied Studies towards o sociology of language, v.II*. Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1975) [2003b]. *Class codes and control. Towards a theory of Educational transmission, v.III*. Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1977). *Class codes and control. Towards a theory of Educational transmission, v.III., 2ed*. Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1989). *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια. Εισ., μτφ., σημ. Ι. Σολομών.
- Bernstein, B. (1990) [2003c]. *Class codes and control. The structuring of pedagogic discourse, v. IV*. Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity, Theory, research, critique*, revised ed. USA: Rowman & Littlefield Publishers.
- Bernstein, B. (2001). Symbolic control: issues of empirical description of agencies and agents. *International Journal of social research methodology*, 4(1), 21-33. doi:10.1080/13645570118017
- Bourdieu, P. & Boltanski, L. (1978). Changes in social structure and changes in the demand for education. In Giner, S. & Archer, M. (Eds), *Contemporary Europe social structures and cultural patterns*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Δαρόπουλος, Α. (2010). *Διαφορικές Προσεγγίσεις στο Δημοτικό Σχολείο: Προβληματισμοί και προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Κ. Σφακιανάκη.
- Δαρόπουλος, Α. (2013). Διαφοροποιήσεις στις στάσεις μελών της μεσαίας τάξης σε σχέση με την εκπαίδευση. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. USA: Continuum.
- Holland, J. (1985). Gender and class: Adolescent of aspects conceptions of the division of labour. Thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy. Institute of Education, University of London.
- Jorgensen, M. & Phillips, L. (2002). *Discourse analysis as theory and method*. London: Sage.
- Λάμνιαν, Κ. (2001). Κοινωνικές εξαρτήσεις της παιδαγωγικής γνώσης και τα προγράμματα των παιδαγωγικών τμημάτων. *Virtual School, The sciences of Education Online*, 2, 4. Διαθέσιμο στο: <http://www.auth.gr/virtualschool/>. Ανακτήθηκε στις 10/03/2006.
- Λάμνιαν, Κ. (2002α). *Κοινωνιολογική θεωρία και εκπαίδευση: Διακριτές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λάμνιαν, Κ. (2002β). Κοινωνιολογική ανάλυση διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών πρακτικών. *Μέντορας* 5, 82-102.
- Lamniat, C. (2002). The Contemporary Pedagogic Device: functional impositions and limitations. *Pedagogy, Culture and Society*, 10(1), 21-38.
- Ντακούμης, Β. (2008). Εκπαίδευση και συμβολικός έλεγχος: Διαφοροποιήσεις στην κατανομή της εργασίας στην Ελλάδα την τελευταία τριακονταετία (1971-2001). Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια 1989-1993. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2011). *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό. Τόμος Α΄, Γενικό Μέρος*. Αθήνα.
- Power, S., Edwards, T., Whitty, G. & Wigfall, V. (2003). *Education and the middle class*. Open University press.
- Power, S., & Whitty, G. (2002). Bernstein and the Middle Class. *British Journal of Sociology of Education, 23(4)*, 595-606.
- Pressley, M. & McCormick, C. (1995). *Cognition, teaching, and assessment*. New York: HarperCollins College Publishers.
- Σολομών, Ι. (1994). Εκπαιδευτική δράση και κοινωνική ρύθμιση των υποκειμένων: γνώση, πειθαρχία και το πεδίο του σχολείου. Στο: Σολομών, Ι. και Κουζέλης, Γ. (Επιμ.), *Πειθαρχία και γνώση τοπικά α΄* Αθήνα: Εταιρεία Μελέτης των Επιστημών του Ανθρώπου (Ε.Μ.Ε.Α.).
- Sadovnik, A. (1991). Basil Bernsteinn's Theory of practice: A structuralist approach. *Sociology of education, 64(1)*, 48-63.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ. (2011). *Πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στην υποχρεωτική εκπαίδευση (δημοτικό & γυμνάσιο). Οδηγός για τον εκπαιδευτικό*. Αθήνα.
- Westwood, P. (2008). *What teachers need to know about Teaching methods*. Australia, Victoria: ACER Press.
- Χρυσάφιδης, Κ. (2011). *Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης*. Αθήνα: Δίπτυχο.