

NO: 12987  
NR: 12857

**Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών**

**Τμήμα Κοινωνιολογίας**



Διδακτορική διατριβή της  
Κουγιουμουτζάκη Φωτεινής

27 MAR. 2002

**Η ΕΠΙΣΤΗΜΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ ΣΤΗΝ  
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:  
Η ΑΝΑΠΛΑΙΣΙΩΣΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΗΣ  
ΓΝΩΣΗΣ ΜΕΣΩ ΤΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ**

---

Αθήνα 2001

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Πολύτιμοι αρωγοί στην προσπάθεια που κατέβαλα για να φέρω σε πέρας το δύσκολο εγχείρημα της εκπόνησης της παρούσης διατριβής, στάθηκαν τα παρακάτω πρόσωπα στα οποία και θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου.

- Στην επιβλέπουσα καθηγήτρια μου κ. Αγλαΐα Καλαματιανού για την αμέριστη συμπαράστασή της καθ' όλη τη διάρκεια της εργασίας μου και για την ουσιαστική βοήθεια που μου προσέφερε ιδιαίτερα στην οριοθέτηση της μεθοδολογίας της εμπειρικής διερεύνησης του αντικειμένου της διατριβής. Οι πολύτιμες συμβουλές της με βοήθησαν να ξεπεράσω τις γνωστικές (και όχι μόνο) δυσκολίες που ανέκυπταν κατά καιρούς και να αντεπεξέλθω έτσι στις απαιτήσεις του δύσκολου αυτού έργου.

- Στον καθηγητή κ. Γεράσιμο Κουζέλη του οποίου το έργο υπήρξε πολύτιμη πηγή αναφοράς για τη θεωρητική συγκρότηση και διερεύνηση του αντικείμενου της διατριβής. Σε αυτόν οφείλω τη γνωριμία μου με το αντικείμενο της εκπαίδευσης καθώς και τη γοητεία που μου προκαλεί πλέον η διερεύνηση του πεδίου αυτού.

- Στην καθηγήτρια κ. Μαρία Αντωνοπούλου η οποία με την καθοδήγησή της υπήρξε για μένα πολύτιμη πηγή γνώσης. Οι καίριες επισημάνσεις της αναφορικά με τη θεωρητική και μεθοδολογική συγκρότηση της διατριβής, με οδήγησαν στο να έρθω αντιμέτωπη με τα πραγματικά πλαίσια εργασίας ενός κοινωνικού επιστήμονα.

- Στην οικογένειά μου και στο Νίκο Αποστόλου, των οποίων η συμπαράσταση σε όλα τα επίπεδα, υπήρξε καταλυτική για την ολοκλήρωση αυτής μου της προσπάθειας.

- Στο Πάντειο Πανεπιστήμιο για τη βοήθεια που μου προσέφερε καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της διατριβής.

# Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

## ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ ΕΙΣΑΓΩΓΗ

<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. <i>Η οριοθέτηση του αντικειμένου της διατριβής</i></b>	<b>σελ.</b>
1.1. Το αντικείμενο της διατριβής	1
1.2. Η σημασία των Ζητουμένων	2
1.3. Θεωρητικό πλαίσιο: σύντομη περιγραφή	5
1.4. Η οργάνωση της διατριβής - Γενική μεθοδολογία	9

## ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ - ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. <i>Η εκπαίδευση και η σχολική γνώση</i></b>	<b>σελ.</b>
2.1 Εισαγωγή	17
2.2. Η μελέτη του θεσμού της εκπαίδευσης στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης	18
2.2.1. Η μελέτη του θεσμού της εκπαίδευσης στην Ελλάδα	21
2.3. Η μελέτη της σχολικής γνώσης και του αναλυτικού προγράμματος	22
2.3.1. Δύο παιδαγωγικές θέσεις	29
2.4. Συμπεράσματα	33
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. <i>Η οργάνωση της γνώσης στο αναλυτικό πρόγραμμα</i></b>	<b>σελ.</b>
3.1. Εισαγωγή	36
3.2. Επιστημολογία και Διδακτική	38
3.2.1. Η δομή του αναλυτικού προγράμματος	38
3.2.2. Επιλογές διαδικασιών μάθησης	41
3.3. Το κοινωνιολογικό Παράδειγμα του Bazil Bernstein	49
3.3.1. Εισαγωγή	49
3.3.2. Ο παιδαγωγικός μηχανισμός - Η αναπλαισίωση της γνώσης	52
3.3.3. Παιδαγωγικοί κώδικες	59
3.4. Το αναλυτικό πρόγραμμα	62
3.5. Συμπεράσματα	71

<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. <i>Ο εκπαιδευτικός στο σχολείο και οι αντιλήψεις του για τη μάθηση και τη διδασκαλία της επιστήμης</i></b>	<b>σελ.</b>
4.1. Εισαγωγή	74
4.2. Η μελέτη του εκπαιδευτικού	76
4.2.1. Γενικά χαρακτηριστικά της ομάδας των εκπαιδευτικών	76
4.2.2. Οι νοοτροπίες των εκπαιδευτικών	80
4.2.3. Ο εκπαιδευτικός 'μέσα' στις θεωρίες	83
4.2.4. Η μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη γνώση και τη μάθηση στη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης	86
4.2.5. Συμπεράσματα	90
4.3. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη μάθηση και τη διδασκαλία της επιστήμης	92
4.3.1. Η αναπαραγωγή της θετικιστικής λογικής στη μάθηση και τη διδασκαλία της επιστήμης μέσω του εκπαιδευτικού	93
4.3.2. Τα αποτελέσματα δύο ερευνών που εξετάζουν τις επιστημολογικές και μαθησιακές αντιλήψεις του εκπαιδευτικού	101
4.4. Συμπεράσματα	111

### **ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ** **Η ΕΠΙΣΤΗΜΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:** **ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ**

<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. <i>Η κοινωνιολογία στην "επιστημολογία της καθημερινότητας"</i></b>	<b>σελ.</b>
5.1. Εισαγωγή	115
5.2. Οι αντιλήψεις του "κοινού" για την κοινωνιολογία	117
5.2.1. Η επίδραση του θετικισμού	117
5.2.2. Οι ιδιαιτερότητες της κοινωνιολογίας	121
5.2.3. Η αντίληψη "όλοι λίγο-πολύ είμαστε κοινωνιολόγοι"	124
5.3. Συμπεράσματα	127
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. <i>Η επιστήμη της κοινωνιολογίας ως σχολικό μάθημα</i></b>	<b>σελ.</b>
6.1. Εισαγωγή	130
6.2. Το πλαίσιο του προβληματισμού	132
6.3. Η συγκρότηση της σχολικής εκδοχής της κοινωνιολογίας στο αναλυτικό πρόγραμμα	134
6.3.1. Το σημείο εκκίνησης	135
6.3.2. Επιλογή και οργάνωση της διδασκαλίας των στοιχείων που συγκροτούν το περιεχόμενο της σχολικής εκδοχής της κοινωνιολογίας	136
6.3.3. Οι σχέσεις του μαθήματος της κοινωνιολογίας με τα άλλα σχολικά μαθήματα	155
6.4. Συμπεράσματα	161



**ΜΕΡΟΣ ΤΕΤΑΡΤΟ**  
**ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ**  
**ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ:**  
**ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ**

<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. Η οργάνωση του μαθήματος της κοινωνιολογίας στην ελληνική εκπαίδευση</b>	<b>σελ.</b>
7.1. Εισαγωγή	165
7.2. Η πορεία του μαθήματος της κοινωνιολογίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση	166
7.3. Βιβλία ύλης και σχολικά εγχειρίδια	175
7.3.1. Οδηγίες προς τους διδάσκοντες της κοινωνιολογίας	175
7.3.2. Το σχολικό βιβλίο 'Απλά Μαθήματα Κοινωνιολογίας'	185
7.4. Ο διδάσκων του μαθήματος της κοινωνιολογίας	193
7.5. Συμπεράσματα	197
 <b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8. Η μεθοδολογία και η ταυτότητα της εμπειρικής έρευνας</b>	 <b>σελ.</b>
8.1. Μεθοδολογία - Υποθέσεις εργασίας	199
8.2. Περιγραφή των μεταβλητών	201
8.2.1. Μελέτη της πρώτης Θεματικής	202
8.2.2. Μελέτη της δεύτερης Θεματικής	206
8.2.3. Μελέτη της τρίτης Θεματικής	215
8.2.4. Μελέτη της τέταρτης Θεματικής	218
8.3. Η ταυτότητα της εμπειρικής έρευνας	221
8.3.1. Στατιστική μονάδα	221
8.3.2. Γεωγραφικός χώρος διεξαγωγής της έρευνας: η περιοχή της Αθήνας	221
8.3.3. Τύπος λυκείου της έρευνας: ημερήσιο γενικό λύκειο	222
8.3.4. Εντοπισμός του υπό διερεύνηση πληθυσμού	223
8.3.5. Ερευνητικό εργαλείο συλλογής των δεδομένων	224
8.3.6. Σχολεία και χρόνος διεξαγωγής της έρευνας	225
 <b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: Ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων της εμπειρικής έρευνας</b>	 <b>σελ.</b>
9.1. Εισαγωγή	227
9.2. Το προφίλ του υπό διερεύνηση πληθυσμού των εκπαιδευτικών	228
9.3. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επιστήμη της κοινωνιολογίας	236
9.4. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό μάθημα της κοινωνιολογίας και για τη διδασκαλία του	253
9.5. Συμπεράσματα - Υποθέσεις εργασίας I, II, III και Βασική υπόθεση	304

## ΜΕΡΟΣ ΠΕΜΠΤΟ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10: <i>Η σχολική εκδοχή της επιστήμης της κοινωνιολογίας στη χώρα μας</i></b>	<b>σελ.</b>
10.1. Οι βασικές θέσεις της διατριβής	316
10.1.2. <i>Αναλυτικό πρόγραμμα και Εκπαιδευτικός</i>	320
10.2. Συμπεράσματα	320

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι.</b>	<b>σελ.</b>
A. Ερωτηματολόγιο	1
B. Αναλυτικός πίνακας μεταβλητών	8
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ.</b>	<b>σελ.</b>
A. Πίνακες κατανομής συχνοτήτων	19
B. Πίνακες συνάφειας	54
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ.</b>	<b>σελ.</b>
A. Ένα 'παράδειγμα διδασκαλίας' ( <i>ερ. 16-20</i> )	121
B. Κατηγοριοποίηση των λόγων ανταπόκρισης των μαθητών στη διδασκαλία ενός συγκεκριμένου 'μαθήματος' κοινωνιολογίας ( <i>ερ. 20</i> )	151
Γ. Κατηγοριοποίηση των λόγων επιλογής των κοινωνιολόγων-εκπαιδευτικών του υπό διερεύνηση πληθυσμού, μεταξύ δύο επαγγελματικών θέσεων: εκπαιδευτικοί ή ερευνητές ( <i>ερ. 35</i> )	163
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b>	<b>171</b>

# ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

## *ΕΙΣΑΓΩΓΗ*

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο

### *Η οριοθέτηση του αντικείμενου της διατριβής*

#### *1.1. Το αντικείμενο της διατριβής*

Το ζήτημα το οποίο θέτει και εξετάζει η διδακτορική διατριβή είναι το πώς οι διδάσκοντες του μαθήματος της κοινωνιολογίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στη χώρα μας, αναπλαισιώνουν την ήδη αναπλαισιωμένη από το αναλυτικό πρόγραμμα, κοινωνιολογική γνώση και, ως προς ποια κατεύθυνση λαμβάνει χώρα αυτή η αναπλαισίωση σε σχέση με την οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος (δηλαδή, ενισχύεται ή αποδυναμώνεται η Λογική του αναλυτικού προγράμματος), αναπαράγοντας εντέλει (το αναλυτικό πρόγραμμα και ο εκπαιδευτικός), μια συγκεκριμένη εκδοχή της επιστήμης της κοινωνιολογίας.

Με άλλα λόγια, στόχος της παρούσας διατριβής είναι η αποσαφήνιση του τρόπου με τον οποίο ο διδάσκων της κοινωνιολογίας διαχειρίζεται την κοινωνιολογική γνώση στο δεδομένο πλαίσιο οργάνωσης του αναλυτικού προγράμματος. Αναλυτικότερα, το αντικείμενο της διατριβής επιμερίζεται σε τρία επιμέρους ζητούμενα, ως εξής:

Σε ό,τι αφορά το πρώτο σκέλος του ζητήματος, το πώς οι διδάσκοντες του μαθήματος της κοινωνιολογίας αναπλαισιώνουν την ήδη αναπλαισιωμένη από το αναλυτικό πρόγραμμα, κοινωνιολογική γνώση, εξετάζεται:

**Ζητούμενο Α.** Η οργάνωση της κοινωνιολογικής γνώσης στο αναλυτικό πρόγραμμα και,

**Ζητούμενο Β.** Ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνεται και οργανώνει ο εκπαιδευτικός την κοινωνιολογική γνώση και πιο συγκεκριμένα, διερευνώνται (εμπειρικά):

**β1)** οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την επιστήμη της κοινωνιολογίας

**β2)** οι αντιλήψεις τους ως προς το αντίστοιχο σχολικό μάθημα και τις μεθόδους διδασκαλίας του και,

**β3)** η σχέση που διαμορφώνεται μεταξύ των προαναφερομένων στοιχείων μεταξύ δηλαδή, των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την επιστήμη, το σχολικό μάθημα και τις μεθόδους διδασκαλίας της κοινωνιολογίας.

Σε ό,τι αφορά το δεύτερο σκέλος του ζητήματος της διατριβής, ως προς ποια κατεύθυνση λαμβάνει χώρα αυτή η αναπλαισίωση της κοινωνιολογικής γνώσης σε σχέση με την οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος, αναπαράγοντας εντέλει (το αναλυτικό πρόγραμμα και ο εκπαιδευτικός), μια συγκεκριμένη εκδοχή της επιστήμης της κοινωνιολογίας, εξετάζεται:

**Ζητούμενο Γ.** Ο τρόπος με τον οποίο το αναλυτικό πρόγραμμα και ο εκπαιδευτικός συν-διαμορφώνουν και αναπαράγουν μια συγκεκριμένη εκδοχή της επιστήμης της κοινωνιολογίας στη χώρα μας. Πιο συγκεκριμένα, στη βάση των ευρημάτων που προκύπτουν από τα **Ζητούμενα Α και Β**, εξετάζεται η κατεύθυνση προς την οποία λειτουργεί ο Λόγος<sup>1</sup> του εκπαιδευτικού κατά τη διαδικασία αναπλαισίωσης της κοινωνιολογικής γνώσης: εάν δηλαδή, ο Λόγος αυτός ενισχύει την αντίστοιχη λογική του αναλυτικού προγράμματος και επομένως, λειτουργεί συμπληρωματικά ως προς αυτή. Ή αντίθετα, εάν ο εκπαιδευτικός εμφανίζει μια διαφορετική λογική στην οργάνωση της κοινωνιολογικής γνώσης, αναδεικνύοντας έτσι εναλλακτικές μορφές αναπλαισίωσής της.

## 1.2. Η σημασία των Ζητούμενων

"Το αναλυτικό πρόγραμμα και ο εκπαιδευτικός συνιστούν τους δύο βασικούς παράγοντες προσδιορισμού της διαδικασίας αναπλαισίωσης της επιστημονικής γνώσης στο χώρο της εκπαίδευσης. Η διαδικασία αυτή αφορά σε μια συγκεκριμένη (κοινωνική) αρχή, βάσει της οποίας επιλέγεται και οργανώνεται η γνώση που πρόκειται να μεταδοθεί, προκειμένου να δημιουργηθεί και να συστηματοποιηθεί το περιεχόμενο που πρόκειται να προσληφθεί από τους δέκτες (μαθητές). Με το πέρας δε, αυτής της διαδικασίας -η οποία επιπλέον, αφορά σε όλα τα επιστημονικά πεδία που εισάγονται ως σχολικά μαθήματα- το τελικό κείμενο που διαμορφώνεται δεν αντιστοιχεί στο αρχικό καθώς εισέρχονται ιδεολογικά στοιχεία. Εντέλει αυτό που επιτυγχάνεται μέσω της διαδικασίας αναπλαισίωσης της επιστημονικής γνώσης, είναι η αναπαραγωγή αφενός των συγκεκριμένων επιστημολογικών παραδοχών που στηρίζουν τις επιλογές στο περιεχόμενο και στην οργάνωση της γνώσης αυτής (διαμορφώνοντας έτσι, συγκεκριμένες σχολικές εκδοχές των επιστημών) και αφετέρου της δεδομένης κοινωνικής διάρθρωσης που ελέγχει αυτές τις επιλογές" (Bernstein 1973, 1988, 1996).

<sup>1</sup> Η σημασία της έννοιας Λόγος (Discourse) εδώ -ανεξαρτήτως επιθετικού προσδιορισμού (εκπαιδευτικός, καθημερινός, επιστημονικός Λόγος)- είναι εκείνη που αναφέρεται στους Abercrombie, N., Hill, S., και Turner, S.B.: "Τομέας ο οποίος αφορά τη χρήση της γλώσσας που ενοποιείται κάτω από κοινές προϋποθέσεις...". (Λεξικό Κοινωνιολογίας, εκδ. Πατάκη, 2<sup>η</sup> έκδοση, Αθήνα 1992, σσ.233-234). Με άλλα λόγια, πρόκειται για έναν προκατασχεμασμένο τρόπο σκέψης γύρω από διάφορα επιμέρους θέματα.

Στη βάση της παραπάνω θέσης τα τρία επιμέρους **Ζητούμενα**, Α, Β και Γ, συνθέτουν το αντικείμενο της διατριβής και συνεπώς, καθίσταται αναγκαία η διερεύνησή τους. Πιο συγκεκριμένα:

Σε σχέση με το **Ζητούμενο Α**. Η εξέταση της οργάνωσης του *αναλυτικού προγράμματος* καθίσταται αναγκαία για δύο λόγους: Πρώτον διότι, όπως αναφέρεται παραπάνω, το *αναλυτικό πρόγραμμα* συνιστά τον ένα εκ των δύο παραγόντων που συμμετέχουν στη διαδικασία αναπλαισίωσης της επιστημονικής γνώσης στην εκπαίδευση. Δεύτερον, διότι είναι ο παράγοντας εκείνος ο οποίος προσδιορίζει και διαμορφώνει σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι ο *εκπαιδευτικός*, τις σχολικές εκδοχές των επιστημών (Bernstein 1971, 1988, Carr, Kemmis 1986).

Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά την επιστήμη της κοινωνιολογίας, η εξέταση της διαδικασίας οργάνωσης της κοινωνιολογικής γνώσης στο *αναλυτικό πρόγραμμα* είναι αναγκαία: Πρώτον, διότι το *αναλυτικό πρόγραμμα* συνιστά το *πλαίσιο* στο οποίο πραγματώνεται σε ένα πρώτο και κυρίαρχο επίπεδο, η αναπλαισίωση αυτής της γνώσης. Δεύτερον, διότι οι ιδιαιτερότητες της επιστήμης της κοινωνιολογίας καθιστούν ακόμα πιο κρίσιμη τη μελέτη αυτής της διαδικασίας καθώς έτσι, αποσαφηνίζονται οι λόγοι για τους οποίους η επιστήμη αυτή τίθεται στην "περιφέρεια του επιστημονικού γίγνεσθαι"<sup>2</sup>.

Σε σχέση με το **Ζητούμενο Β**. Η εξέταση του *εκπαιδευτικού* καθίσταται αναγκαία για δύο λόγους: Πρώτον, διότι -όπως και προηγούμενως- συνιστά τον δεύτερο πολύ σημαντικό παράγοντα που επιδρά καθοριστικά στις διαδικασίες αναπλαισίωσης της επιστημονικής γνώσης στην εκπαίδευση. Δεύτερον, διότι πρόκειται για το 'ζωντανό' διαχειριστή της γνώσης της οποίας η οργάνωση είναι μεν δεδομένη (*αναλυτικό πρόγραμμα*) αλλά όχι και αμετάβλητη. Με άλλα λόγια, πρόκειται για τον παράγοντα εκείνο ο οποίος δεν μεταδίδει απλώς το *αναλυτικό πρόγραμμα* αλλά το αναπτύσσει, το προσδιορίζει, το μεθερμηνεύει, διαμορφώνοντας εντέλει και το είδος μάθησης που λαμβάνουν οι μαθητές (Hargreaves 1992).

Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά τον διδάσκοντα του μαθήματος της κοινωνιολογίας, η αναγκαιότητα διερεύνησης των αντιλήψεών του ως προς την επιστήμη της κοινωνιολογίας, το αντίστοιχο σχολικό μάθημα και τις μεθόδους διδασκαλίας του, προκύπτει από την εξής θέση: "οι αντιλήψεις και οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο αντικείμενο μιας επιστήμης επιδρούν σημαντικά στο πώς διδάσκεται αυτή η επιστήμη" (Harlen 1986, Gallagher 1991, Mellado 1996 κ.α.). Πρόκειται δε, για αντιλήψεις οι οποίες διαμορφώνονται: α) Μέσω της εκπαίδευσης που έχει λάβει ο εκπαιδευτικός (γενικής και τριτοβάθμιας) (Gallagher 1991, Mellado 1996, Jones, Rua, Carter 1997 κ.α.). β) Μέσω της επίδρασης που ασκεί, συστηματικά

<sup>2</sup> Η αντίληψη αυτή σχηματίζεται στα πλαίσια της λεγόμενης "επιστημολογίας της καθημερινότητας". Η επιστημολογία αυτή συντίθεται από διάφορες, τέτοιου είδους "αυθόρμητες" αντιλήψεις και παραστάσεις που καθοδηγούν τη στάση του "κοινού" απέναντι στις επιστήμες (Κουζέλης, 1996).

και υπόρρητα, ό,τι προηγουμένως αναφέρθηκε ως "επιστημολογία της καθημερινότητας", με την έννοια ότι και ο εκπαιδευτικός -όντας μέρος του "κοινού"- έχει (δια)μορφώσει και έχει παιδευτεί με τέτοιου είδους πρότυπα και παραστάσεις για τις επιστήμες (Κουζέλης 1996). Οι αντιλήψεις αυτές των εκπαιδευτικών εξετάζονται αναφορικά με το πώς ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται και χειρίζεται στο επίπεδο της διδασκαλίας, τις ιδιαιτερότητες της επιστήμης της κοινωνιολογίας και ιδιαίτερα τη σχέση της με την καθημερινή βιωματική πραγματικότητα.

Σε σχέση με το Ζητούμενο Γ. Η εξέταση της σχέσης που διαμορφώνεται μεταξύ των δύο παραγόντων που συμμετέχουν στη διαμόρφωση μιας συγκεκριμένης μορφής αναπλαισίωσης της κοινωνιολογικής γνώσης, καθίσταται αναγκαία για τους εξής λόγους: Πρώτον, διότι η ταυτόχρονη ανάλυσή τους ουσιαστικά τοποθετεί το υποκείμενο εκπαιδευτικός, στα πραγματικά πλαίσια της ύπαρξής του. Οποιαδήποτε συζήτηση γύρω από τις αντιλήψεις και τις μεθόδους διδασκαλίας που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός, δε νοείται ξέχωρα από την οργάνωση και τον τρόπο λειτουργίας του πλαισίου στο οποίο και ο ίδιος λειτουργεί, δηλαδή της εκπαίδευσης (αναλυτικό πρόγραμμα). Δεύτερον, διότι μέσω της σύνθεσης των δύο παραγόντων (αναλυτικό πρόγραμμα, εκπαιδευτικός) αποκαλύπτεται η συνολική εικόνα της επιστήμης της κοινωνιολογίας στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η διακριτή ανάλυση, επομένως, των δύο παραγόντων που επιδρούν στη διαδικασία αναπλαισίωσης της κοινωνιολογικής γνώσης (Ζητούμενα Α και Β) οδηγεί στην αναγκαιότητα μιας απόπειρας σύνθεσής τους (Ζητούμενο Γ), αποκάλυπτώντας -μέσω της ανάδειξης της συγκεκριμένης εκδοχής της επιστήμης της κοινωνιολογίας που αναπαράγεται στην εκπαίδευση- το παρόν και το μέλλον αυτού που θα μπορούσαμε να ονομάσουμε 'κοινωνιολογική κουλτούρα' στη χώρα μας.

Με βάση τα παραπάνω, το αντικείμενο της διατριβής μπορεί να διατυπωθεί και ως η διαπλοκή τριών διαφορετικών Λόγων, ως ακολούθως: "Οι διαδικασίες αναπλαισίωσης και αναπαραγωγής της κοινωνιολογικής γνώσης στην εκπαίδευση, πραγματοποιούνται μέσω της διαπλοκής τριών Λόγων: *Λόγος του αναλυτικού προγράμματος* (οργάνωση του μαθήματος της κοινωνιολογίας στην εκπαίδευση), *Λόγος του εκπαιδευτικού* (αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επιστήμη και το μάθημα της κοινωνιολογίας καθώς και για τις μεθόδους διδασκαλίας του) και *Λόγος της επιστήμης της κοινωνιολογίας* (ιδιαιτερότητες της επιστήμης)<sup>3</sup>. Η ανάλυση που ακολουθείται εδώ, επικεντρώνει στη μελέτη των τριών

<sup>3</sup> Πρόκειται για διαφορετικούς Λόγους καθώς -μιλώντας με όρους ιδεολογίας-, ο καθένας συνίσταται από διαφορετικά σύνολα πεποιθήσεων, στάσεων και αντιλήψεων τα οποία συνδέονται μεταξύ τους διαμορφώνοντας έναν ξεχωριστό Λόγο που μάχεται με τους δικούς του όρους και για τα δικά του συμφέροντα. Επιτυγχάνουν δε, την αναπαραγωγή -ρητά ή άρητα- της ίδιας της δομής των διαφόρων πεδίων-ομάδων τα οποία χαρακτηρίζουν (εκπαίδευση, ομάδα εκπαιδευτικών, επιστήμη). Καθένας από αυτούς τους Λόγους ενέχει επομένως μια ιδεολογία, έναν προκατασκευασμένο τρόπο σκέψης, που περιορίζει και συγχρόνως διαμορφώνει την πορεία και την εξέλιξη των πεδίων αυτών. Με αυτή την έννοια μπο-

αυτών Λόγων και στη διαπλοκή τους, αφενός σε ένα γενικό θεωρητικό επίπεδο (ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ), αφετέρου στο συγκεκριμένο πεδίο της επιστήμης και του μαθήματος της κοινωνιολογίας, θεωρητικά (ΤΡΙΤΟ ΜΕΡΟΣ) και εμπειρικά (ΤΕΤΑΡΤΟ ΜΕΡΟΣ).

### 1.3. Θεωρητικό πλαίσιο: σύντομη περιγραφή

Είναι σαφές ότι το αντικείμενο της διατριβής εντάσσεται κυρίως, στο χώρο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης και της κοινωνιολογίας της γνώσης. Από τους δύο αυτούς επιστημονικούς χώρους αντλούνται τα περισσότερα από τα βασικά θεωρητικά επιχειρήματα που προσδιορίζουν το πλαίσιο ανάλυσης της διατριβής. Ωστόσο, τέτοια επιχειρήματα αντλούνται επίσης, από το χώρο της επιστημολογίας, της παιδαγωγικής και της κοινωνιολογίας. Είναι συνεπώς χρήσιμο από αυτό εδώ το σημείο, να δώσουμε μια σύντομη περιγραφή του γενικότερου θεωρητικού πλαισίου ανάλυσης του αντικείμενου της διατριβής, το οποίο διαμορφώνεται στη βάση επιλεγμένων πλευρών από τους παραπάνω επιστημονικούς χώρους<sup>4</sup>. Σημειώνουμε δε, ότι πληρέστερη αναφορά του θεωρητικού αυτού πλαισίου δίνεται στα επόμενα κεφάλαια της διατριβής και σύμφωνα με το αντικείμενο που πραγματεύονται.

Το κριτήριο επιλογής των θεωριών και των θέσεων από τους προαναφερόμενους επιστημονικούς χώρους, βάσει των οποίων διαμορφώνεται τελικά το θεωρητικό πλαίσιο ανάλυσης της διατριβής, είναι η αναφορά τους σε θέματα διδασκαλίας των διαφόρων επιστημών στην εκπαίδευση καθώς και σε θέματα διαδικασιών οργάνωσης και αναπαραγωγής της επιστημονικής γνώσης στο σχολείο. Με άλλα λόγια, κοινό στοιχείο αυτών των θεωριών και θέσεων είναι η μελέτη της σύνδεσης εκπαίδευσης και επιστήμης. Η μελέτη αυτή αφορά κυρίως, στον προσδιορισμό της σημασίας των τριών γνωστικών πλαισίων -επιστήμη, σχολική επιστήμη και πρότερη γνώση των μαθητών- τα οποία εμπλέκονται στη διδασκαλία και στις διαδικασίες οργάνωσης και αναπαραγωγής της επιστημονικής γνώσης στο σχολείο.

Ειδικότερα, η εκπαίδευση μελετάται στη βάση θεωριών που εξετάζουν: *πρώτον*, τις λειτουργίες και τους σκοπούς του θεσμού της εκπαίδευσης· *δεύτερον*, τις διαδικασίες επιλογής, οργάνωσης και αναπαραγωγής της γνώσης στο πλαίσιο λειτουργίας του *σχολικού μηχανισμού* και *τρίτον*, τον εκπαιδευτικό, ως άτομο

---

ρούμε να μιλάμε για ιδεολογία του *αναλυτικού προγράμματος*, ιδεολογία του *εκπαιδευτικού*, ιδεολογία εντός ενός επιστημονικού τομέα (π.χ. της κοινωνιολογίας).

<sup>4</sup> Οι επιλογές αυτές συνιστούν μια *αναπλαισίωση* των επιστημονικών αυτών θεωριών. Αναδεικνύεται έτσι, το αναγκαίο και το αναπόφευκτο τέτοιων διαδικασιών ανα-τοποθέτησης και ανακατασκευής που αποτελούν ταυτόχρονα, το ζητούμενο και τη μέθοδο προς το ζητούμενο, της παρούσας διατριβής.



που ανήκει σε συγκεκριμένη επαγγελματική κατηγορία, καθώς και το ρόλο του, ως διαμεσολαβητή και διαχειριστή της γνώσης που καλείται να διδάξει. Η ανάλυση δε, αυτών των τριών 'σημείων' -σχολείο, γνώση, εκπαιδευτικός- συνιστά απαραίτητη προϋπόθεση για τη μελέτη οποιουδήποτε ζητήματος που συνδέεται με την εκπαίδευση (Apple 1986). Στην παρούσα διατριβή η ανάλυση του δεύτερου και του τρίτου 'σημείου' είναι εκείνη που υπογραμμίζει κυρίως, το θεωρητικό πλαίσιο ανάλυσης: το ποια γνώση επιλέγεται από το σχολείο για να γίνει αντικείμενο διδασκαλίας, ποιο είναι με άλλα λόγια, το σημείο εκκίνησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και το πώς οργανώνεται η γνώση αυτή (δεύτερο 'σημείο'-*αναλυτικό πρόγραμμα*), αλλά και το ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε όλες αυτές τις διαδικασίες (τρίτο 'σημείο'-*εκπαιδευτικός*), συνιστούν κεντρικά ερωτήματα της ανάλυσής μας. Ωστόσο, για τη συμπλήρωση της εικόνας του πεδίου της εκπαίδευσης, είναι απαραίτητη και μια σύντομη αναφορά των θεωριών που εξετάζουν το πρώτο 'σημείο'. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι το δεύτερο και το τρίτο 'σημείο' αντιστοιχούν στους δύο παράγοντες που συμμετέχουν στις διαδικασίες αναπαισίωσης και αναπαραγωγής της επιστημονικής γνώσης στην εκπαίδευση: στο *αναλυτικό πρόγραμμα* (Λόγος του αναλυτικού προγράμματος (α)) και στον *εκπαιδευτικό* (Λόγος του εκπαιδευτικού (β)).

Καθώς το ενδιαφέρον μας εστιάζεται στις διαδικασίες αναπαισίωσης και αναπαραγωγής της επιστημονικής -και όχι οποιασδήποτε- γνώσης, στο πεδίο της εκπαίδευσης, είναι επίσης αναγκαία η μελέτη των θεωριών που εξετάζουν τις επιστημολογικές παραδοχές που αφορούν στα διάφορα επιστημονικά αντικείμενα που εισάγονται στην εκπαίδευση, οι οποίες και προσδιορίζουν τις εν λόγω διαδικασίες. Σε αυτή τη βάση εξετάζεται εδώ και η μελέτη της οργάνωσης της κοινωνιολογικής γνώσης στην εκπαίδευση (Λόγος της κοινωνιολογίας (γ)). Πιο συγκεκριμένα, αυτό εξετάζεται μέσω θεωριών που μελετούν την επιστημολογία των κοινωνικών επιστημών εν γένει και ειδικότερα, της κοινωνιολογίας καθώς και μέσω θεωριών που καταγράφουν και μελετούν τις αντιλήψεις του "κοινού" οι οποίες έχουν διαμορφωθεί στα πλαίσια της "επιστημολογίας της καθημερινότητας". Οι αντιλήψεις αυτές αφορούν στις σχέσεις των κοινωνικών επιστημών με τις άλλες επιστήμες και κυρίως, στην ιδιαίτερη φύση του αντικειμένου της κοινωνιολογίας. Μέσω αυτών των θέσεων αποσαφηνίζεται ο ρόλος των ιδιαιτεροτήτων της κοινωνιολογίας στη δημιουργία συγκεκριμένων αντιλήψεων του "κοινού" οι οποίες οδηγούν στην αμφισβήτηση του επιστημονικού της χαρακτήρα.

Η σύνθεση των θεμάτων (α), (β) και (γ) εξυπηρετεί στην απάντηση του ερωτήματος που αφορά στο ρόλο της εκπαίδευσης (*αναλυτικό πρόγραμμα* και *εκπαιδευτικός*) στην αναπαραγωγή μιας συγκεκριμένης εκδοχής της επιστήμης της κοινωνιολογίας. Το ερώτημα αυτό συνιστά μια αναδιατύπωση του ζητήματος της διατριβής καθώς εμπεριέχει τη λογική της διαπλοκής των τριών διαφορετικών

Λόγων. Πιο αναλυτικά, η σύνθεση αυτή γίνεται συνδυαστικά σε τρία στάδια ως εξής:

1) Κατά το πρώτο στάδιο -από την ανάλυση του οποίου προσδιορίζεται ο ρόλος του *αναλυτικού προγράμματος* στις διαδικασίες αναπλαισίωσης της επιστημονικής γνώσης- επιχειρείται η σύνδεση των θεμάτων (α) και (γ), ως εξής: Η αποσαφήνιση του τρόπου με τον οποίο το σχολείο επιλέγει και οργανώνει τη γνώση που προέρχεται από μια επιστήμη -ο οποίος συνδέεται με την ισχύουσα κοινωνική διάρθρωση- και ο προσδιορισμός των επιστημολογικών αντιλήψεων που συνδέονται με την επιστήμη αυτή και ενυπάρχουν -ρητά ή άρητα- στο *αναλυτικό πρόγραμμα*, μπορούν να φωτίσουν τους όρους εκείνους βάσει των οποίων αναπλαισιώνεται η γνώση αυτή και αναπαράγεται μια ιδιαίτερη μορφή αυτής της επιστήμης.

Οι κεντρικές θεωρητικές αρχές στις οποίες στηρίζεται η ανάλυση του πρώτου σταδίου διατυπώνονται με συντομία, ως εξής:

"Κάθε σχολικό μάθημα, το αντικείμενο του οποίου προέρχεται από ένα επιστημονικό χώρο (μαθηματικά, κοινωνιολογία, φυσική, ιστορία κ.λπ) υφίσταται μια διαδικασία *αναπλαισίωσης* τέτοια που να το καθιστά συμβατό με το πλαίσιο όπου καλείται να λειτουργήσει, δηλαδή με το σχολικό περιβάλλον. Πρόκειται για μια διαδικασία αναγκαία όσο και αναπόφευκτη με την έννοια ότι οι διαφορές μεταξύ αυτών των *γνωστικών πλαισίων* είναι θεμελιακές καθώς, καθένα από αυτά λειτουργεί στη βάση διαφορετικών συστημάτων αντιλήψεων και Λόγου. Η διαδικασία αυτή πραγματοποιείται μέσω της εκπαιδευτικής πολιτικής και συγκεκριμενοποιείται στα *αναλυτικά προγράμματα*. Οι επιλογές δε, των *αναλυτικών προγραμμάτων* ως προς: τη θέση του μαθήματος στο ωρολόγιο πρόγραμμα και στο εξεταστικό σύστημα, τα σχολικά βιβλία, τις οδηγίες διδασκαλίας, τις ειδικότητες καθηγητών που θα το διδάξουν, τις οδηγίες για την αξιολόγηση των μαθητών κ.α., είναι επιλογές που ενέχουν συγκεκριμένες επιστημολογικές/γνωσιοθεωρητικές παραδοχές. Το αποτέλεσμα της διαδικασίας αναπλαισίωσης της επιστημονικής γνώσης στα πλαίσια της ισχύουσας σχολικής πρακτικής, είναι η δημιουργία μιας συγκεκριμένης *σχολικής εκδοχής* για την επιστήμη η οποία και αντιστοιχεί, με χαμηλότερο βαθμό ακρίβειας, στην επιστήμη από την οποία προήλθε" (Bernstein 1988, 1996, Κουζέλης 1991, 1995, Κουλαϊδής 1994).

Κατά το δεύτερο και τρίτο στάδιο -από την ανάλυση των οποίων προσδιορίζεται ο ρόλος του *εκπαιδευτικού* στις διαδικασίες αναπλαισίωσης της επιστημονικής γνώσης- επιχειρείται η σύνδεση των θεμάτων (α) και (β) καθώς και των θεμάτων (β) και (γ) αντιστοίχως, ως εξής:

2) (α) και (β): Ο σαφής προσδιορισμός της λειτουργίας του *αναλυτικού προγράμματος* έτσι όπως ορίστηκε παραπάνω (ως παράγοντας αναπαραγωγής

μιας συγκεκριμένης εκδοχής της επιστημονικής γνώσης), δίνει τη δυνατότητα προσέγγισης του *εκπαιδευτικού* από μια ορισμένη σκοπιά, αυτή του άμεσου και 'ζωντανού' διαχειριστή της γνώσης την οποία διδάσκει και για την οποία έχει διαμορφώσει συγκεκριμένες επιστημολογικές αντιλήψεις.

3) (β) και (γ): Οι παραπάνω επιστημολογικές αντιλήψεις είναι απόρροια τόσο των σπουδών που έχει λάβει ο εκπαιδευτικός όσο και της επίδρασης που του ασκεί η "επιστημολογία της καθημερινότητας". Οι αντιλήψεις δε αυτές, θα επιδράσουν στις αντιλήψεις του για το αντικείμενο διδασκαλίας οδηγώντας εντέλει, στην ανάπτυξη συγκεκριμένων μεθόδων και πρακτικών διδασκαλίας<sup>5</sup>.

Οι κεντρικές θεωρητικές αρχές στις οποίες στηρίζεται η ανάλυση του δεύτερου και του τρίτου σταδίου, διατυπώνονται με συντομία, ως εξής:

"Σε αυτό το ήδη διαμορφωμένο από το *αναλυτικό πρόγραμμα*, πλαίσιο αντιλήψεων και πρακτικών, έρχεται ο εκπαιδευτικός να δώσει τη δική του εκδοχή για την επιστήμη που καλείται να διδάξει. Μόνο που η εκδοχή αυτή δεν είναι τόσο 'δική του'. Είναι πολλοί οι παράγοντες που διαμορφώνουν τις αντιλήψεις ενός εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία και τη μάθηση μιας επιστήμης. Οι παράγοντες αυτοί συνδέονται με το κοινωνικό, πολιτισμικό και εκπαιδευτικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών. Συνδέονται επίσης, με το συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον και τους κανόνες οργάνωσής του. Η διαδικασία της αλληλεπίδρασης με τους μαθητές είναι επίσης ένας σημαντικός παράγοντας προσδιορισμού της παιδαγωγικής που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί. Τέλος, οι παράγοντες αυτοί συνδέονται και με τις επιστημολογικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που αφορούν στην επιστήμη και ειδικότερα, στο επιστημονικό αντικείμενο της διδασκαλίας τους. Αυτό είναι κρίσιμο καθώς, οι επιστημολογικές αντιλήψεις για ένα πεδίο προσδιορίζουν τη στάση του ατόμου απέναντι σε αυτό η οποία εκδηλώνεται μέσω συγκεκριμένων συμπεριφορών" (Gallagher 1991, Mellado 1996, Yerrick, Pedersen, Arnason 1997, Jones, Rua, Carter 1997 κ.α.).

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι η δυνατότητα σύνθεσης και διαπλοκής των τριών διαφορετικών Λόγων βασίζεται στην εξής λογική: οι δύο παράγοντες που επιδρούν καθοριστικά στη διαδικασία αναπλαισίωσης της επιστημονικής γνώσης διαμορφώνοντας τη *σχολική εκδοχή* της επιστήμης -το *αναλυτικό πρόγραμμα* και ο *εκπαιδευτικός*- εξετάζονται σε συνάρτηση με τις συγκεκριμένες επιστημολογικές αντιλήψεις τις οποίες αναπαράγουν -ρητά ή άρητα- και οι οποίες αφορούν στις διάφορες επιστήμες που γίνονται αντικείμενο διδασκαλίας στο σχολείο (*επιμέρους επιστημονικοί Λόγοι* και ειδικότερα, *κοινωνιολογικός Λό-*

<sup>5</sup> Όπως αναλύεται στη συνέχεια (Κεφάλαιο 4), έχει τεκμηριωθεί η σχέση μεταξύ των πεποιθήσεων και των επιστημολογικών ιδεών του δασκάλου και της σχολικής πρακτικής που αναπτύσσει, παρά το ότι δεν έχει πάντα τη μορφή μιας ισχυρής αιτιακής σχέσης (Mellado, V., "The classroom practice of preservice teachers and their conceptions of teaching and learning science", *Science Education*, vol. 82, issue 2, 1998, σ.199).

γος). Η γνώση που τελικά μεταδίδεται στο μαθητή είναι αποτέλεσμα του συνδυασμού τριών στοιχείων τα οποία προσδιορίζονται με τη σειρά τους, από την κοινωνική δομή και τις σχέσεις κυριαρχίας. Τα στοιχεία αυτά είναι:

- το περιεχόμενο του μαθήματος -ποιες θεωρίες και μεθοδολογίες από το σύνολο της υπάρχουσας γνώσης επιλέχθηκαν για διδασκαλία·
- οι συνθήκες εκπαίδευσης -όπως, το εξεταστικό σύστημα, οι σχέσεις που διαμορφώνονται μεταξύ των υποκειμένων της εκπαίδευσης, η θέση του μαθήματος στο πρόγραμμα κ.α.

(Τα δύο αυτά στοιχεία συνιστούν την επίσημη *σχολική εκδοχή* της επιστήμης διαμορφώνοντας τον παράγοντα *αναλυτικό πρόγραμμα*), και

- ο εκπαιδευτικός -γνώσεις, πεποιθήσεις και επιστημολογικές αντιλήψεις για το αντικείμενο διδασκαλίας.

Το κρίσιμο σημείο εδώ είναι ότι, ο διδάσκων του μαθήματος της κοινωνιολογίας διδάσκει την επιστήμη αυτή -για την οποία γνωρίζει ότι έχει τη δυνατότητα να προσφέρει *ανοήματα* στους μαθητές προς μια κριτική θεώρηση και επομένως, ανακατασκευή της πραγματικότητας- στα πλαίσια ενός εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο όμως, αναπαράγει τις κυρίαρχες και παγιωμένες αντιλήψεις αυτής της πραγματικότητας. Το ερώτημα που τίθεται επομένως είναι, τι περιθώρια έχει ο διδάσκων του μαθήματος -στη βάση της γνώσης που του προσφέρει η επιστήμη της κοινωνιολογίας<sup>6</sup>- να αντιπαρέλθει την ισχύουσα και ταυτόχρονα ισχυρή, οργάνωση του *αναλυτικού προγράμματος*. Αυτό το ερώτημα αποτελεί και το κίνητρο για την εκπόνηση της παρούσας διατριβής.

#### 1.4. Η οργάνωση της διατριβής - Γενική μεθοδολογία

Η διατριβή αναπτύσσεται σε πέντε μέρη, που περιλαμβάνουν συνολικά 10 κεφάλαια, και σε τρία παραρτήματα. Η αρίθμηση των κεφαλαίων είναι ανεξάρτητη των επιμέρους μερών -τα οποία αριθμούνται λεκτικά ως εξής: ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ, ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ κ.ο.κ.- και αντιστοιχεί στους διακριτούς αριθμούς από το 1 μέχρι και το 10. Κάθε κεφάλαιο διαιρείται σε ενότητες. Η αρίθμηση των ενότητων δηλώνει το κεφάλαιο στο οποίο ανήκει η ενότητα καθώς και τη σειρά της μέσα στο κεφάλαιο. Μερικές ενότητες διαιρούνται σε υποενότητες των οποίων η αρίθμηση δηλώνει το κεφάλαιο και την ενότητα του κεφαλαίου που αντιστοιχούν καθώς και τη σειρά τους μέσα στην αντίστοιχη ενότητα. Όπου υπάρχουν σχήματα, αριθμούνται κατά τρόπο που να δηλώνεται το κεφάλαιο στο οποίο ανήκουν

<sup>6</sup> Η γνώση αυτή προέρχεται είτε από τη σπουδή της κοινωνιολογίας (κοινωνιολόγοι), είτε από την ενασχόληση με αυτή μέσω της διδασκαλίας της (απόφοιτοι άλλων τμημάτων). Η επισήμανση αυτή γίνεται καθώς το στοιχείο της *ανάμιξης ειδικοτήτων* των διδασκόντων χαρακτηρίζει σε μεγάλο βαθμό, τη διδασκαλία του μαθήματος της κοινωνιολογίας στη χώρα μας. (Στο στοιχείο αυτό αναφερόμαστε στη συνέχεια της ανάλυσης και ειδικότερα, στα Κεφάλαια 7 και 9).

καθώς και η σειρά τους μέσα στο κεφάλαιο. Τέλος, η αρίθμηση των παρατηρημάτων, τα οποία έπονται του *Κεφαλαίου 10*, γίνεται με λατινικούς αριθμούς.

Πιο αναλυτικά τώρα, ως προς τη δομή του περιεχομένου της διατριβής η οποία αντιστοιχεί και στη γενική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την ανάλυση των ζητουμένων, αναφέρονται τα παρακάτω:

Το **ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ (ΕΙΣΑΓΩΓΗ)** περιλαμβάνει το *Κεφάλαιο 1* και εξαντλείται στο τέλος της παρούσας ενότητας. Ειδικότερα:

Στο *Κεφάλαιο 1* οριοθετήθηκε όπως είδαμε, το αντικείμενο της διατριβής και περιγράφηκε συνοπτικά, το θεωρητικό πλαίσιο της ανάλυσής του. Το κεφάλαιο αυτό ολοκληρώνεται με την περιγραφή της οργάνωσης του περιεχομένου της διατριβής μέσω της οποίας (οργάνωσης) αναδεικνύεται και η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την ανάλυση των τριών *Ζητουμένων Α, Β και Γ*, που τέθηκαν παραπάνω.

Το **ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ (ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ-ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ)** περιλαμβάνει τα *Κεφάλαια 2, 3 και 4*, όπου αναλύονται σε ένα θεωρητικό επίπεδο, τα τρία παραπάνω 'σημεία' που άπτονται της μελέτης του πεδίου της εκπαίδευσης: το σχολείο, η γνώση και ο εκπαιδευτικός. Η έμφαση ωστόσο, δίνεται στα δύο τελευταία 'σημεία', στην ανάλυση της οργάνωσης της γνώσης και στην ανάλυση του εκπαιδευτικού. Το ΜΕΡΟΣ αυτό αναπτύσσεται επομένως, στη βάση της ανάλυσης δύο επιμέρους Λόγων: του *Λόγου του αναλυτικού προγράμματος* και του *Λόγου του εκπαιδευτικού*. Μέσω αυτής της ανάλυσης σχηματίζεται η συνολική εικόνα του τρόπου με τον οποίο οργανώνεται και αναπαράγεται η επιστημονική γνώση στο *σχολικό μηχανισμό*. Ειδικότερα:

Στο *Κεφάλαιο 2 (Η εκπαίδευση και η σχολική γνώση)* επιχειρείται μια σύντομη αναφορά στα θέματα που αποτέλεσαν αντικείμενα μελετών στο χώρο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης -εντός και εκτός της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας- και εξετάζουν τα τρία παραπάνω 'σημεία'. Στόχος αυτής της αναφοράς, είναι η ανάδειξη των διαφορών και διαφορετικών προσεγγίσεων του θεσμού της εκπαίδευσης και επομένως, η ανάδειξη της "πολυπαραδειγματικότητας" του χώρου που τον εξετάζει. Το μεγαλύτερο μέρος του κεφαλαίου ωστόσο, αναφέρεται -σε ένα πρώτο επίπεδο- στην προβληματική που αφορά στο βασικό γι' αυτή τη διατριβή, ζήτημα της οργάνωσης της σχολικής γνώσης.

Στα δύο επόμενα κεφάλαια -*Κεφάλαια 3 και 4*- αναπτύσσεται το *γενικό μοντέλο* το οποίο περιγράφει το μηχανισμό αλλά και τις συνέπειες από την οργάνωση της επιστημονικής γνώσης και το οποίο ισχύει ανεξαρτήτως της επιστήμης που εισάγεται στην εκπαίδευση. Μέσω αυτής της ανάλυσης προσδιορίζεται ο ρόλος των δύο παραγόντων που εμπλέκονται σε αυτές τις διαδικασίες, του *αναλυτικού προγράμματος (Κεφάλαιο 3. Η οργάνωση της γνώσης στο αναλυτικό πρόγραμμα)* και του *εκπαιδευτικού (Κεφάλαιο 4. Ο εκπαιδευτικός στο σχολείο και οι α-*

ντιλήψεις του για τη μαθηση και τη διδασκαλία της επιστήμης), καθώς και η σημασία των επιστημολογικών παραδοχών που υποβασάζουν τις επιλογές των δυο αυτών παραγόντων, στην οργάνωση της γνώσης.

Το συμπέρασμα που προκύπτει από τις αναλύσεις των δύο αυτών κρίσιμων για την παρούσα διατριβή κεφαλαίων, είναι ότι, τόσο το *αναλυτικό πρόγραμμα* όσο και ο *εκπαιδευτικός* ως οι δύο κύριοι παράγοντες οργάνωσης και αναπλαισίωσης της επιστημονικής γνώσης, συμμετέχουν καθοριστικά -ο πρώτος σε μεγαλύτερο και σημαντικότερο βαθμό από τον δεύτερο- στις διαδικασίες αναπαραγωγής μιας θετικιστικής, εμπειρικο-επαγωγικής αντίληψης για τη γνώση και τη μάθηση. Για την πραγμάτωση αυτών των διαδικασιών το σχολείο έχει ως κύριο μηχανισμό του τις τεχνικές της αναπλαισίωσης, οι οποίες διαποτισμένες από τη λογική του εμπειρισμού έχουν ως συνέπεια τη δημιουργία συγκεκριμένων σχολικών εκδοχών των επιστημών που δεν αντιστοιχούν στις επιστήμες των οποίων φέρουν τον τίτλο -η "απόσταση" μεταξύ τους είναι πολύ μεγάλη. Μέσω αυτών των διαδικασιών αναπαράγονται οι κυρίαρχες επιστημολογικές/γνωσιοθεωρητικές παραδοχές που στηρίζουν αυτές τις διαδικασίες. Σε δεύτερο επίπεδο, μέσω της κατάκτησης της γνώσης που επιτυγχάνει η αναπλαισίωσή της, αναπαράγεται και η κοινωνική διαίρεση και οργάνωση η οποία στηρίζει εξ αρχής αυτές τις πρακτικές.

**ΤΟ ΤΡΙΤΟ ΜΕΡΟΣ (Η ΕΠΙΣΤΗΜΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ)** περιλαμβάνει τα *Κεφάλαια 5 και 6*. Το περιεχόμενο αυτών των κεφαλαίων αναφέρεται συγκεκριμένα στην επιστήμη της κοινωνιολογίας καθώς είναι η επιστήμη στην οποία επιχειρούμε να ελέγξουμε τις παραπάνω διαδικασίες αναπλαισίωσης και αναπαραγωγής της γνώσης. Πιο συγκεκριμένα, στο ΜΕΡΟΣ αυτό επιχειρείται αφενός, η διακριτή ανάλυση του *Λόγου της κοινωνιολογίας* σε επιστημολογικό επίπεδο και αφετέρου, η διαπλοκή του με το *Λόγο του αναλυτικού προγράμματος*. Ειδικότερα:

Στο **Κεφάλαιο 5** (*Η κοινωνιολογία στην "επιστημολογία της καθημερινότητας"*), καταγράφονται οι αντιλήψεις του "κοινού" οι οποίες αφορούν στην "επιστημονικότητα" της κοινωνιολογίας και στη φύση της ως επιστήμης: στη βάση της αντίληψης ότι ασχολείται με πράγματα που όλοι γνωρίζουμε και βιώνουμε και επομένως, "όλοι λίγο-πολύ είμαστε κοινωνιολόγοι", αντιμετωπίζεται ως μια "καθημερινή" επιστήμη της οποίας αμφισβητείται ο επιστημονικός χαρακτήρας. Παράλληλα, στο ίδιο κεφάλαιο επιχειρείται η εξέταση των ιδιαιτεροτήτων που χαρακτηρίζουν την κοινωνιολογία προκειμένου ακριβώς να αποσαφηνισθεί ο ρόλος τους στη δημιουργία των παραπάνω αντιλήψεων. Η σημασία δε, των επιστημολογικών αυτών αντιλήψεων είναι προφανής: πρόκειται για τις αντιλήψεις εκείνες -που μαζί με αυτές που ενυπάρχουν στην οργάνωση του *αναλυτικού προγράμματος* ως προς τη διδασκαλία και τη μάθηση της επιστήμης (βλ. *Κεφάλαιο 3*)- α-

ναπαράγονται συστηματικά μέσω της εκπαίδευσης καθώς υπεισέρχονται τόσο στο *Λόγο του αναλυτικού προγράμματος* όσο και στο *Λόγο του εκπαιδευτικού*, αναπαράγοντας εντέλει μια συγκεκριμένη εκδοχή της επιστήμης αυτής.

Το **Κεφάλαιο 6** (*Η επιστήμη της κοινωνιολογίας ως σχολικό μάθημα*) εστιάζει στην αναπαραγωγή της κοινωνιολογικής γνώσης. Στη βάση των αναλύσεων των κεφαλαίων που έχουν προηγηθεί, καταγράφονται οι θέσεις που αναπτύχθηκαν και αφορούν στις διαδικασίες αναπλαισίωσης και αναπαραγωγής της γνώσης στο *αναλυτικό πρόγραμμα* (βλ. *Κεφαλαίο 3*), οι οποίες αναλύονται πλέον για την επιστήμη της κοινωνιολογίας, προκειμένου να σχηματιστεί η εικόνα της *σχολικής της εκδοχής*. Στόχος είναι η αποσαφήνιση του τρόπου αναπαραγωγής των παραπάνω επιστημολογικών αντιλήψεων μέσω των οποίων η κοινωνιολογία αναπλαισιώνεται με ένα συγκεκριμένο τρόπο: στη βάση της αντίληψης ότι δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ επιστημονικού και καθημερινού Λόγου, δεν τίθεται -έστω και υποτυπωδώς- θέμα οργάνωσης της μετάβασης από την επιστήμη στη σχολική επιστήμη. Το αποτέλεσμα είναι να αυξάνει τόσο η "απόσταση" που χωρίζει την κοινωνιολογία από τη *σχολική της εκδοχή*, ώστε τελικά να μην έχει σχέση αυτό που διδάσκονται οι μαθητές με ό,τι *είναι* η επιστήμη αυτή -το μάθημα εκπίπτει σε μάθημα "αγωγής και ευαισθητοποίησης". Το κρίσιμο σημείο αυτού κεφαλαίου είναι η ανάδειξη του ρόλου των ιδιαιτεροτήτων της κοινωνιολογίας ως προς τη μορφή και τις συνέπειες που έχει η διαδικασία της αναπλαισίωσής της -συνέπειες οι οποίες δεν χαρακτηρίζουν τις άλλες επιστήμες που διδάσκονται στην εκπαίδευση.

Το κεφάλαιο αυτό παρότι αναπτύσσεται υπό τη μορφή μιας γενικότερης θεωρητικής προσέγγισης εντούτοις, αφορά στο πεδίο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο συνιστά την πηγή άντλησης των δεδομένων της ανάλυσής μας. Με αυτή την έννοια, απαντάται εδώ το **Ζητούμενο Α** της διατριβής -η οργάνωση της κοινωνιολογικής γνώσης στο *αναλυτικό πρόγραμμα*- το οποίο αναφέρεται ουσιαστικά, στη διαπλοκή δύο Λόγων: του *Λόγου του αναλυτικού προγράμματος* και του *Λόγου της επιστήμης της κοινωνιολογίας*.

Το **ΤΕΤΑΡΤΟ ΜΕΡΟΣ (ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ)** περιλαμβάνει τα *Κεφάλαια 7, 8 και 9*. Στο ΜΕΡΟΣ αυτό εξετάζεται (εμπειρικά) ο παράγοντας *εκπαιδευτικός*, στη διαδικασία αναπλαισίωσης της κοινωνιολογικής γνώσης και στη διαμόρφωση μιας συγκεκριμένης *σχολικής εκδοχής* της στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Παράλληλα εξετάζεται ακόμα πιο συγκεκριμένα από ότι στο *Κεφάλαιο 6*, -και ως ένα βαθμό εμπειρικά- η οργάνωση του μαθήματος της κοινωνιολογίας, στο πλαίσιο της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Έχοντας προσδιορίσει τη συμμετοχή του αναλυτικού προγράμματος στην αναπαραγωγή της κοινωνιολογικής γνώσης και στη δημιουργία συγκεκριμένης σχολικής εκδοχής της επιστήμης αυτής (βλ. Κεφάλαιο 6) και έχοντας παράλληλα, αναλύσει το σημαντικό ρόλο που παίζει ο εκπαιδευτικός στις διαδικασίες επεξεργασίας της γνώσης και στη γενικότερη λειτουργία της εκπαίδευσης καθώς είναι εκείνος που διαμεσολαβεί μεταξύ του αντικειμένου (γνώση) και του υποκειμένου (μαθητής) της εκπαίδευσης (βλ. Κεφάλαιο 4), τίθεται το κρίσιμο ερώτημα που αφορά στον τρόπο με τον οποίο ο καθηγητής της κοινωνιολογίας επιδρά στη διαμόρφωση μιας συγκεκριμένης εκδοχής της επιστήμης αυτής. Ειδικότερα εξετάζεται, εάν ο εκπαιδευτικός αυτός ενισχύει, μέσω των αντιλήψεών του για το αντικείμενο και τις μεθόδους διδασκαλίας του, τη σχολική εκδοχή της κοινωνιολογίας την οποία καλλιεργεί το αναλυτικό πρόγραμμα, ή αντίθετα, εάν λειτουργεί διαφορετικά και αναπτύσσει έναν ξεχωριστό Λόγο για την επιστήμη και το μάθημα. Στη βάση επομένως, των θεωρητικών προϋποθέσεων που αναπτύσσονται στα κεφάλαια του ΔΕΥΤΕΡΟΥ και ΤΡΙΤΟΥ ΜΕΡΟΥΣ της διατριβής, κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο απευθύνεται σε καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που διδάσκουν το μάθημα της κοινωνιολογίας σε όλα τα ημερήσια γενικά λύκεια της ευρύτερης περιοχής της Αθήνας (σχολικό έτος 1997-98). Το ερωτηματολόγιο αυτό χρησιμοποιείται ακριβώς, για τη διερεύνηση της συμμετοχής του εκπαιδευτικού στη διαδικασία αναπλαισίωσης της κοινωνιολογικής γνώσης. Ειδικότερα:

Οι αναφορές του **Κεφαλαίου 7** (*Η οργάνωση του μαθήματος της κοινωνιολογίας στην ελληνική εκπαίδευση*) εισάγουν στο συγκεκριμένο 'κοινωνιολογικό περιβάλλον' που χαρακτηρίζει την ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέσω της εξέτασης συγκεκριμένων περιεχομένων που συνδέονται με τους τρόπους εισαγωγής του μαθήματος (σχολικά βιβλία και βιβλία ύλης). Στόχος εδώ, είναι η εμπειρική -ως ένα βαθμό- τεκμηρίωση των στοιχείων εκείνων του αναλυτικού προγράμματος στα οποία είναι εμφανής η προσπάθεια αναπαραγωγής των κυρίων αντιλήψεων γύρω από την επιστήμη της κοινωνιολογίας. Παράλληλα αναλύονται σε ένα πρώτο επίπεδο, στοιχεία που αφορούν στον έλληνα εκπαιδευτικό ο οποίος διδάσκει το μάθημα της κοινωνιολογίας.

Στο **Κεφάλαιο 8** (*Η μεθοδολογία και η ταυτότητα της εμπειρικής έρευνας*) περιγράφεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την εμπειρική έρευνα και πιο συγκεκριμένα, καταγράφεται η βασική και οι επιμέρους υποθέσεις εργασίας καθώς και οι Θεματικές, οι Κατηγορίες αντιλήψεων, τα Ερωτήματα και οι μεταβλητές που διαμορφώθηκαν για την προσέγγιση αυτών των υποθέσεων. Επίσης, αναφέρονται στοιχεία που αφορούν στην ταυτότητα της εμπειρικής έρευνας και ειδικότερα στα κριτήρια επιλογής του πληθυσμού, του γεωγραφικού χώρου, του τύπου λυκείου καθώς και του συγκεκριμένου ερευνητικού εργαλείου.



Στο **Κεφάλαιο 9** (Ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων της εμπειρικής έρευνας) καταγράφονται και ερμηνεύονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Ειδικότερα, αναδεικνύεται το κυρίαρχο μοντέλο αντιλήψεων για την επιστήμη της κοινωνιολογίας, το αντίστοιχο σχολικό μάθημα και τις μεθόδους διδασκαλίας, το οποίο χαρακτηρίζει τον υπό διερεύνηση πληθυσμό των εκπαιδευτικών. Αναδεικνύεται με άλλα λόγια, ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός συμμετέχει στις διαδικασίες αναπλαισίωσης της κοινωνιολογικής γνώσης και αναπαραγωγής μιας συγκεκριμένης εκδοχής της επιστήμης της κοινωνιολογίας. Με αυτή την έννοια, απαντάται εδώ το **Ζητούμενο Β** της διατριβής - ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνεται και οργανώνει ο εκπαιδευτικός την κοινωνιολογική γνώση- το οποίο αναφέρεται ουσιαστικά, στη διαπλοκή δύο Λόγων: του *Λόγου του εκπαιδευτικού* και του *Λόγου της επιστήμης της κοινωνιολογίας*. Το συμπέρασμα αυτού του κεφαλαίου καταγράφεται εν συντομία ως εξής: ο εκπαιδευτικός του υπό διερεύνηση πληθυσμού φαίνεται να αντιλαμβάνεται την επιστήμη της κοινωνιολογίας ως μια "καθημερινή" επιστήμη, για το αντικείμενο της οποίας μπορεί να μιλήσει ο καθένας καθώς όλοι λίγο-πολύ το γνωρίζουν από τις εμπειρίες τους· αντίστοιχα, φαίνεται να αντιλαμβάνεται το μάθημα της κοινωνιολογίας ως ένα μάθημα "αγωγής και ευαισθητοποίησης" των μαθητών στα κοινωνικά ζητήματα και προβλήματα που τους απασχολούν, ενώ παράλληλα φαίνεται ότι ακολουθεί μια συστηματική και χωρίς οργάνωση, χρήση της πρότερης, καθημερινής γνώσης των μαθητών στη βάση της αντίληψης για τη μη ύπαρξη διαφοράς μεταξύ των δύο πλαισίων Λόγου. Με αυτό τον τρόπο μειώνεται η οποία "επιστημονικότητα" μπορεί να προσλάβει το μάθημα αυτό και αμφισβητείται εντέλει ο επιστημονικός χαρακτήρας της κοινωνιολογίας.

Το **ΠΕΜΠΤΟ ΜΕΡΟΣ (ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ)** περιλαμβάνει το **Κεφάλαιο 10** με το οποίο ολοκληρώνεται η ανάλυση του αντικειμένου της διατριβής. Ειδικότερα:

Στο **Κεφάλαιο 10** (*Η σχολική εκδοχή της επιστήμης της κοινωνιολογίας στη χώρα μας*) καταγράφονται οι θέσεις μας γύρω από τη διαπλοκή και των τριών Λόγων: *Πώς και σε ποια σχέση με το Λόγο του αναλυτικού προγράμματος και τον Λόγο της επιστήμης της κοινωνιολογίας, ο διδάσκων του μαθήματος αυτού στη δευτεροβάθμια ελληνική εκπαίδευση, αναπλαισιώνει και αναπαράγει την επιστήμη αυτή.* Με αυτή την έννοια απαντάται εδώ το **Ζητούμενο Γ** της διατριβής: ο τρόπος με τον οποίο το αναλυτικό πρόγραμμα και ο εκπαιδευτικός συν-διαμορφώνουν μια συγκεκριμένη εκδοχή της επιστήμης της κοινωνιολογίας στη χώρα μας. Ειδικότερα, η εκδοχή αυτή εμφανίζει την επιστήμη της κοινωνιολογίας ως μια "καθημερινή" επιστήμη και το αντίστοιχο σχολικό μάθημα, ως μάθημα "αγωγής και ευαισθητοποίησης" των μαθητών. Αυτή δε η λογική ενυπάρχει όπως προέκυψε, τόσο στο *Λόγο του αναλυτικού προγράμματος* όσο και στο *Λόγο του εκπαιδευτικού*. Αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι εντέλει, ο *Λόγος του εκπαιδευτικού*,

μέσω των αντιλήψεων που προβάλλει για την επιστήμη της κοινωνιολογίας, ενισχύει το *Λόγο του αναλυτικού προγράμματος*, αναπαράγοντας έτσι αντιλήψεις που οδηγούν στην αμφισβήτηση της "επιστημονικότητάς" της. Το πιο σημαντικό, ωστόσο είναι, ότι περιορίζονται οι δυνατότητες εξέλιξης της επιστήμης της κοινωνιολογίας στη χώρα μας. Σε αυτή τη βάση προτείνεται ως λύση η οργάνωση των πανεπιστημιακών σπουδών των κοινωνιολόγων (και γενικότερα των κοινωνικών επιστημόνων) υπό τη λογική της ανάδειξης του *εσωτερικού Λόγου* της επιστήμης τους έτσι ώστε να αντιληφθούν το *‘άλλο της γνώσης’* που προσφέρει η κοινωνιολογία και να επιχειρήσουν έτσι να το μεταφέρουν στην εκπαίδευση -αν και όποτε κληθούν να το κάνουν.

Τέλος, τα τρία Παραρτήματα εμπεριέχουν στοιχεία τα οποία συνδέονται με το σχεδιασμό και τα αποτελέσματα της εμπειρικής έρευνας. Ειδικότερα:

Το **Παράρτημα I** περιλαμβάνει: α) το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην εμπειρική έρευνα και β) τον αναλυτικό πίνακα των μεταβλητών που διαμορφώθηκαν για τον έλεγχο των *υποθέσεων εργασίας* της διατριβής.

Το **Παράρτημα II** περιλαμβάνει: α) τους πίνακες κατανομών συχνοτήτων όλων των μεταβλητών και β) τους πίνακες συνάφειας που χρησιμοποιήθηκαν στην ανάλυση. Οι πίνακες κατανομών συχνοτήτων αριθμούνται με βάση τη σειρά εμφάνισης των μεταβλητών στο ερωτηματολόγιο, με την προσθήκη του **II** (Παράρτημα II) και του **A** (πίνακες κατανομών συχνοτήτων). Οι πίνακες συνάφειας αριθμούνται με βάση τη σειρά εμφάνισής τους στην ανάλυση του *Κεφαλαίου 9*, με την προσθήκη **II** (Παράρτημα II) και του **B** (πίνακες συνάφειας).

Το **Παράρτημα III** περιλαμβάνει: α) την αναλυτική καταγραφή των απαντήσεων στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που αφορούν στη διδασκαλία ενός συγκεκριμένου 'μαθήματος' κοινωνιολογίας (ερ.16-20), β) την κατηγοριοποίηση των λόγων που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί, ως λόγους ανταπόκρισης των μαθητών στη διδασκαλία ενός συγκεκριμένου 'μαθήματος' κοινωνιολογίας (ερ.20) και γ) την κατηγοριοποίηση των λόγων που ανέφεραν οι κοινωνιολόγοι-εκπαιδευτικοί του υπό διερεύνηση πληθυσμού, ως λόγους επιλογής μεταξύ δύο επαγγελματικών θέσεων: του εκπαιδευτικού και του ερευνητή (ερ.35).

## ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

*ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ - ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ:  
ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ*

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο

### *Η εκπαίδευση και η σχολική γνώση*

#### 2.1. Εισαγωγή

Το παρόν κεφάλαιο αναπτύσσεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος -το οποίο μπορεί να χαρακτηριστεί και ως προεισαγωγικό- περιγράφεται συνοπτικά η προβληματική γύρω από τη μελέτη του θεσμού της εκπαίδευσης στον επιστημονικό κλάδο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Στο δεύτερο μέρος αναπτύσσονται, σε ένα πρώτο επίπεδο, οι θεωρίες εκείνες που αφορούν στο ζήτημα της οργάνωσης και αναπαραγωγής της γνώσης μέσω του εκπαιδευτικού θεσμού. Στόχος του κεφαλαίου είναι ο προσδιορισμός των ορίων και των προϋποθέσεων της μελέτης καθώς εδώ, αναδεικνύονται οι θεωρητικές και μεθοδολογικές καταβολές των θέσεων και επιχειρημάτων που αναπτύσσονται στα επόμενα κεφάλαια και που συνθέτουν το βασικό θεωρητικό υπόβαθρο της διατριβής. Ειδικότερα ως προς την ανάπτυξη του κεφαλαίου:

Στο πρώτο μέρος παρουσιάζονται πολύ συνοπτικά, οι θεωρητικές προσεγγίσεις για την εκπαίδευση οι οποίες αναπτύχθηκαν στο χώρο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, καθώς και τα επιμέρους αντικείμενα τα οποία απασχόλησαν τους κοινωνιολόγους του χώρου αυτού. Πρόκειται για μια σύντομη επισκόπηση της προβληματικής γύρω από τις παραδόσεις και τις μελέτες που εξετάζουν εκπαιδευτικά ζητήματα. Παράλληλα επιχειρείται η παρουσίαση των θεμάτων αυτών στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Στόχος των αναφορών αυτών είναι η ανάδειξη των διαφορών και διαφορετικών τρόπων προσέγγισης και μελέτης του θεσμού της εκπαίδευσης. Το στοιχείο της "πολυπαραδειγματικότητας" επομένως, χαρακτηρίζει κατά τον ίδιο τρόπο τόσο την επιστήμη της κοινωνιολογίας, όσο και τους επιμέρους κλάδους που προέρχονται από αυτή -εν προκειμένω, την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης<sup>1</sup>.

Στο δεύτερο μέρος του κεφαλαίου επιχειρείται μια πρώτη γενική προσέγγιση της προβληματικής γύρω από θεωρίες που εξετάζουν ζητήματα οργάν-

---

<sup>1</sup> Ο χαρακτηρισμός της κοινωνιολογίας ως "πολυπαραδειγματικής" επιστήμης, είναι ένα κρίσιμο σημείο που συνδέεται με τις ιδιαιτερότητες της επιστήμης αυτής, στις οποίες και επικεντρώνουμε καθώς εμπλέκονται άμεσα στη διερεύνηση του κεντρικού ζητήματος της διατριβής.

νώσης και αναπαραγωγής της γνώσης μέσω του σχολείου. Επισημαίνονται έτσι, τα κεντρικά σημεία των θέσεων της 'νέας' κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα πλαίσια της οποίας μελετώνται για πρώτη φορά συστηματικά, ζητήματα που αφορούν στην οργάνωση της σχολικής γνώσης. Επισημαίνονται επίσης συνοπτικά, τα κεντρικά σημεία των θέσεων άλλων θεωρητικών οι οποίοι αναλύουν τέτοιου είδους ζητήματα από άλλη μεθοδολογική σκοπιά -κυρίως μαρξιστικής κατεύθυνσης. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την καταγραφή δύο βασικών παιδαγωγικών θέσεων οι οποίες συνδέονται και με την κριτική που ασκείται στη 'νέα' κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Οι θέσεις αυτές αφορούν, αφενός στο θεμικό της διδασκαλίας των επιστημών στο σχολείο, αφετέρου στην αναγνώριση του ρόλου που παίζει η καθημερινή, πρότερη γνώση των μαθητών στις διαδικασίες αναπαραγωγής της επιστημονικής. Τίθενται δε, σε αυτό το σημείο διότι συνιστούν θεωρητικές προϋποθέσεις στις οποίες βασίζεται η λογική ανάπτυξης της μελέτης αυτής.

## *2.2. Η μελέτη του θεσμού της εκπαίδευσης στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*

Ο εκπαιδευτικός θεσμός μελετήθηκε για πρώτη φορά συστηματικά στο πλαίσιο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, αντικείμενο της οποίας είναι η *εκπαίδευση ως κοινωνικός θεσμός και ο ρόλος της μέσα στην κοινωνία*<sup>2</sup>. Είναι εμφανής η κρισιμότητα της μελέτης του ρόλου της εκπαίδευσης καθώς πρόκειται για το θεσμό εκείνο ο οποίος μέσω του σχολείου αναλαμβάνει με επίσημο και αποκλειστικό τρόπο τη μεταβίβαση της γνώσης, την πιστοποίηση κατοχής αυτής της γνώσης και τέλος, τη νομιμοποίησή της στην κοινωνία. Επιπλέον -και εδώ είναι ένα κρίσιμο σημείο για τους στόχους της παρούσας μελέτης- το σχολείο, ως φορέας πολιτισμικής αναδιανομής μιας κοινωνίας, μέσω των διαδικασιών επιλογής και οργάνωσης της γνώσης που μεταδίδει, συμμετέχει καθοριστικά στην αναπαραγωγή της ισχύουσας δομικής συγκρότησης αυτής της κοινωνίας. Για τέτοιου είδους λόγους επομένως, είναι αναγκαία η μελέτη του εκπαιδευτικού θεσμού.

Ιστορικά, η διαμόρφωση του επιστημονικού αυτού κλάδου συνδέεται με την αστική κοινωνία και τη σύσταση του σχολείου ως επίσημου φορέα εκπαίδευσης και κοινωνικοποίησης. Η παρουσία του δε, γίνεται έντονη κυρίως τη δεκαετία του 1950, όπου και παρατηρείται αύξηση τόσο των δημοσίων δαπανών για την εκπαίδευση, όσο και του ενδιαφέροντος για το εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτό συνέβη διότι θεωρήθηκε αναγκαία, λόγω των διεθνών οικονομικών ανταγωνι-

---

<sup>2</sup> Φραγκουδάκη, Α., *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1985, σσ.15-17.

σμών, η σύνδεση σχολείου και οικονομίας αλλά και γιατί παράλληλα εμφανίστηκε μια μεγάλη ζήτηση για την εκπαίδευση<sup>3</sup>. Το στοιχείο αυτό ερμηνεύει το γιατί αρχικά όλες οι μελέτες για την εκπαίδευση -ανεξαρτήτως μεθοδολογικών και θεωρητικών παραδόσεων- εστίασαν στη σύνδεσή της με την οικονομία και την κοινωνική δομή. Από την άλλη πλευρά, η ταυτόχρονη αυτή παρουσία διαφόρων και διαφορετικών κοινωνιολογικών παραδόσεων, επέτρεψε ή/και επέβαλε την ανάπτυξη μιας ανάλογης ποικιλίας προσεγγίσεων και τη διεξαγωγή ενός εντυπωσιακά μεγάλου πλήθους ερευνών γύρω από την εκπαίδευση, φωτίζοντας και αποκαλύπτοντας η καθεμία κι ένα ιδιαίτερο τμήμα του θεσμού αυτού. Ειδικότερα:

Στα πλαίσια της *(δομο)λειτουργιστικής παράδοσης* οι έρευνες που πραγματοποιούνται είναι δύο ειδών: η διερεύνηση του προβλήματος της σχέσης κοινωνικής τάξης και εκπαιδευτικών επιτευγμάτων και η συσχέτιση της εκπαίδευσης με την οικονομία, την κοινωνική κινητικότητα και την πολιτική τάξη πραγμάτων, καθώς και η μελέτη της οργάνωσης του σχολείου και μέσω της θεωρίας των ρόλων, η διαντίδραση δασκάλου-μαθητή<sup>4</sup>. Οι θεωρίες αυτές εστιάζουν στο μακρο-επίπεδο ανάλυσης και επιχειρούν να συνδέσουν την εκπαίδευση με την ευρύτερη κοινωνική πραγματικότητα (Durkheim, Parsons, Hopper, Turner κ.α.). Η κριτική που ασκείται εστιάζει στα θετικιστικά χαρακτηριστικά αυτού του τύπου εκπαιδευτικής θεωρίας, τα οποία είναι εμφανή αφενός στη θεώρηση της κοινωνικής πραγματικότητας ως αυτορυθμιζόμενου μηχανισμού και στο ενδιαφέρον της να δώσει εξηγήσεις αξιολογικά ουδέτερες και αφετέρου στη λειτουργική εικόνα της ανθρώπινης συμπεριφοράς η οποία εμφανίζεται ως κάτι καθοριζόμενο από απρόσωπους νόμους που λειτουργούν πέρα από τον έλεγχο του ατόμου<sup>5</sup>.

Το στοιχείο της μακρο-ανάλυσης και κυρίως, το στοιχείο του σύμφυτου θετικισμού που χαρακτηρίζει την παράδοση του (δομο)λειτουργισμού<sup>6</sup>, οδήγησαν στην ανάπτυξη διαφορετικών προσεγγίσεων για την εκπαίδευση που εστιάζουν στο μικρο-επίπεδο ανάλυσης και στην *ερμηνευτική προσέγγιση* της κοινωνικής πραγματικότητας. Στα πλαίσια της προσέγγισης αυτής αναπτύχθηκαν δύο κατηγορίες μελετών<sup>7</sup>: Μελέτη των κοινωνικών διεργασιών σε μικρο-επίπεδο, δηλαδή στη σχολική τάξη και στο σχολείο (ανάλυση των διαντιδράσεων της σχολικής τάξης, εξέταση του 'ορισμού της κατάστασης' από τους δασκάλους και τους μαθητές, ανάλυση του ρόλου της γλώσσας και των μορφών επικοινωνίας που αναπτύσσονται) (D.Hargreaves, Keddie, Furlong, Woods κ.α.). Σε αυτή την κατη-

<sup>3</sup> Φραγκουδάκη, Α., ό.π., σ.17.

<sup>4</sup> Blackledge, D., Hunt, B., *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, εκδ. Έκφραση - Εκπαιδευτική Βιβλιοθήκη, Αθήνα 1995, σ.13.

<sup>5</sup> Carr, W., Kemmis, S., *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*, Β' έκδοση, εκδ. Κώδικας, Αθήνα 1997, σ.118.

<sup>6</sup> Ο δομολειτουργισμός συνιστά την ανεπτυγμένη θεωρητική μορφή του λειτουργισμού (Durkheim) και κυριάρχησε στις δεκαετίες του 1940 και 1950, κυρίως μέσα από το έργο του T.Parsons.

<sup>7</sup> Blackledge, D., Hunt, B., ό.π., σ.13.

γορία μελετών εντάσσονται και οι περισσότερες έρευνες για τον εκπαιδευτικό ό-που και εξετάζεται ως μέλος μιας συγκεκριμένης επαγγελματικής κατηγορίας, ενώ διερευνάται επίσης και ο τρόπος με τον οποίο λειτουργεί μέσα στη σχολική αίθουσα (μελέτη, των χαρακτηριστικών του, του τρόπου διδασκαλίας του, των προσδοκιών του, του τρόπου αλληλεπίδρασης<sup>8</sup> με τους μαθητές κ.λπ.).

Στη δεύτερη κατηγορία μελετών που εντάσσονται στη ερμηνευτική παρά-δοση, εξετάζεται τη σχολική γνώση ή αλλιώς, τα περιεχόμενα σπουδών -όπου και αντιμετωπίζονται ως κοινωνικές κατασκευές-, καθώς και τη σχέση της εξου-σίας με τις διαδικασίες επιλογής, οργάνωσης και αξιολόγησης της γνώσης αυτής. Αφορμή για την ανάπτυξη τέτοιων μελετών που θέτουν στο επίκεντρο των ανα-λύσεών τους το ζήτημα της γνώσης, δόθηκε από το έργο του M.F.D.Young, *Knowledge and Control*<sup>9</sup> το 1971. Οι θεωρήσεις αυτές εντάσσονται στο χώρο της 'νέας' κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στα πλαίσια της οποίας, ζητήματα που η παραδοσιακή κοινωνιολογία της εκπαίδευσης θεωρούσε ως δεδομένα -όπως ο τρόπος με τον οποίο αποκτάται και μεταδίδεται η γνώση- γίνονται τώρα οι κύρι-ες περιοχές προβλημάτων της επιστήμης αυτής<sup>10</sup>.

Μια άλλη σημαντική κατηγορία προσεγγίσεων για την εκπαίδευση είναι η **μαρξιστική θεώρηση** όπου μέσω αυτής και σε συνδυασμό με τους περιορισμούς που ενέχουν οι μικρο-προσεγγίσεις, αυξήθηκε τα τελευταία χρόνια ξανά το ενδι-αφέρον για τις μακρο-κοινωνικές διεργασίες. Η αντιμετώπιση ωστόσο, της εκ-παίδευσης είναι διαφορετική από αυτή του λειτουργισμού<sup>11</sup>: η εκπαίδευση, μέσω της κοινωνικοποίησης και των διαδικασιών επιλογής και οργάνωσης της γνώσης λειτουργεί ως μηχανισμός συντήρησης του άνισου και άδικου κεφαλαιοκρατικού συστήματος. Ειδικότερα, γίνεται αντιληπτή είτε ως ένας θεσμός που ενισχύει τη διαδικασία της αναπαραγωγής ή συντήρησης των καπιταλιστικών σχέσεων παρα-γωγής (Bowles και Gintis, Althusser, Πουλιαντζάς, Bourdieu κ.α.), είτε ως πεδίο αντίστασης στις απαιτήσεις του καπιταλιστικού συστήματος (Giroux, Willis, Apple κ.α.). Σε αυτά τα πλαίσια η εκπαίδευση εξετάζεται σε σχέση με την *πολιτι-κή* που ασκείται σε αυτή από τα διάφορα επίπεδα εξουσίας. Ερευνάται έτσι, η δομή της εξουσίας, η ευθύνη του σχολείου στη δημιουργία της ανισότητας, τα πρότυπα διοικητικού ελέγχου που επικρατούν στα εκπαιδευτικά συστήματα, οι πολιτικές λειτουργίες των εκπαιδευτικών συστημάτων κ.α. Ο *εκπαιδευτικός* εξε-τάζεται εδώ σε σχέση με τη θέση που κατέχει στη δομή του σχολείου το οποίο α-ντιμετωπίζεται ως ένας γραφειοκρατικός μηχανισμός· σε αυτά τα πλαίσια ερευ-νώνται οι ρόλοι και οι περιορισμοί των δασκάλων, η δημιουργία μαθητικής υπο-κουλτούρας, ο ρόλος του σχολικού πλαισίου κ.α. Η κριτική στο σύνολο των

<sup>8</sup> Σημειώνουμε ότι, οι όροι *διαντίδραση* και *αλληλεπίδραση* χρησιμοποιούνται εδώ με την ίδια σημασία.

<sup>9</sup> Young, M.F.D. (επιμ.), *Knowledge and Control*, Collier-Maxmillan, Λονδίνο 1971.

<sup>10</sup> Banks, O., *Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, εκδ. Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 1987, σ.15.

<sup>11</sup> Blackledge, D., Hunt, B., ό.π., σ.14 και σ.151.

μαρξιστικών θέσεων για την εκπαίδευση βασίζεται κατά ένα μεγάλο μέρος, στην κριτική που έχει ασκηθεί σε θεμελιώδεις παραδοχές του μαρξισμού.

Η κατηγοριοποίηση αυτή των κοινωνιολογικών προσεγγίσεων για την εκπαίδευση και των αντικειμένων έρευνας που απασχόλησαν τους κοινωνιολόγους του κλάδου αυτού -όπως και οποιαδήποτε άλλη κατηγοριοποίηση- δεν περιορίζει με κανένα τρόπο την πολυπλοκότητα και την ποικιλία των μελετών που έχουν γίνει για το θεσμό αυτό. Υπάρχουν μελέτες που εστιάζουν στο μικρο-επίπεδο ανάληψης όπου ακολουθούν τη λειτουργιστική ή τη μαρξιστική παράδοση· μελέτες που αναλύουν το ζήτημα της σχολικής γνώσης οι οποίες επίσης υιοθετούν διάφορες θέσεις ως προς τις μεθόδους και τις αρχές που ακολουθούν. Υπάρχουν ακόμα και οι προσπάθειες εκείνες που συνιστούν εφαρμογές της βεμπεριανής προσέγγισης στην εκπαίδευση: η σύνθεση μικρο- και μακρο-κοινωνικών διεργασιών είναι το ζητούμενο και ίσως το αποτέλεσμα μιας τέτοιας οπτικής.

### 2.2.1. Η μελέτη του θεσμού της εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Είναι προφανές ότι οι συγκεκριμένες ιστορικο-κοινωνικές και πολιτικο-ιδεολογικές συνθήκες που χαρακτηρίζουν κάθε χώρα, κατευθύνουν και προσδιορίζουν -ως ένα βαθμό- τους προσανατολισμούς και τα ενδιαφέροντα των κοινωνιολόγων της εκπαίδευσης που μελετούν τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών αυτών. Αυτό σημαίνει εκτός των άλλων, ότι οι ιδιαιτερότητες κάθε κοινωνίας και κάθε εκπαιδευτικού συστήματος ενσωματώνονται και υποβασμάζουν τις μελέτες αυτές, γεγονός που δεν επιτρέπει την άκριτη μεταφορά συμπερασμάτων από τη μια χώρα στην άλλη. Για την προσέγγιση επομένως, του θεσμού της εκπαίδευσης στην Ελλάδα θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι διαφορές που εμφανίζει η χώρα μας ως προς τα διάφορα επίπεδα κοινωνικής οργάνωσης καθώς αυτές επιδρούν στη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ σχολείου και κοινωνίας.

Πράγματι, από την ανάλυση της ιστορίας της ελληνικής εκπαίδευσης διαπιστώνεται ότι η εξέλιξή της πήρε διαφορετική μορφή απ' ότι σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες<sup>12</sup>. Η εκπαιδευτική πολιτική που ασκήθηκε αρχικά, οδήγησε στη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος που χαρακτηριζόταν από πολύ αργούς ρυθμούς ανάπτυξης και από αρκετά και ίσως αντιφατικά μεταξύ τους στοιχεία, ορισμένα από τα οποία εξακολουθούν να ταλανίζουν το ελληνικό σχολείο μέχρι και σήμερα (συγκεντρωτισμός, κλασικισμός, ελλιπής ανάπτυξη του τεχνικού κλάδου, υπερεκπαίδευση, αναλφαβητισμός κ.α.). Οι έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στη χώρα μας τις τελευταίες τρεις-τέσσερις δεκαετίες κυρίως, κατέληξαν

<sup>12</sup> Βλ. για παράδειγμα, Δημαράς, Α., *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε. Τεκμήρια Ιστορίας" Α Τόμος 1821-1894 και Β Τόμος 1865-1967*, εκδ. Νεοελληνική Βιβλιοθήκη, Αθήνα 1990.



σε χρήσιμα συμπεράσματα τόσο γύρω από την επίδραση του παρελθόντος στη διαμόρφωση της σύγχρονης ελληνικής εκπαίδευσης όσο και κυρίως, γύρω από τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας της σύγχρονης εκπαίδευσης καθώς και το βαθμό αλληλεπίδρασής της με άλλους θεσμούς της ελληνικής κοινωνίας.

Στη μεγάλη πλειοψηφία τους οι έρευνες αυτές εξετάζουν το φαινόμενο της εκπαιδευτικής ανισότητας και τις διάφορες παραμέτρους που συνδέονται με αυτό, υιοθετώντας κυρίως μια μακρο-κοινωνιολογική (κατά βάση, μαρξιστική) οπτική<sup>13</sup>. Τεκμηριώνουν δε, αυτό που είναι ήδη γνωστό για τις άλλες χώρες, ότι δηλαδή, η κοινωνική προέλευση επηρεάζει σημαντικά τις κατευθύνσεις και τα καταληκτικά επίπεδα στην εκπαίδευση. Μια άλλη σειρά ερευνών, την τελευταία δεκαετία κυρίως, προσεγγίζει από μια ερμηνευτική σκοπιά τα εκπαιδευτικά πράγματα ακολουθώντας τις νέες μικρο-κοινωνιολογικές, εθνομεθοδολογικές τάσεις της αγγλοσαξονικής και ευρωπαϊκής κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Οι μελέτες αυτές έχουν ως αντικείμενο τα συμβαίνοντα μέσα στο σχολείο και αφετηρία τις συμβολικές διαντιδράσεις και τις αναπαραστάσεις<sup>14</sup>.

Διαπιστώνουμε επομένως, ότι και εδώ -με κάποια καθυστέρηση- ακολουθείται η ίδια λίγο-πολύ πορεία ανάπτυξης του κλάδου της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης: τα ενδιαφέροντα των ελλήνων κοινωνιολόγων μετατοπίζονται από μια μακρο- σε μια μικρο-ανάλυση του εκπαιδευτικού συστήματος, ενώ οι μελέτες που διεξάγονται είναι όλων των κατευθύνσεων και των τάσεων, με αντικείμενα έρευνας το σχολείο, τη γνώση και τον εκπαιδευτικό. Η παρούσα μελέτη 'εντάσσεται' σε εκείνες τις θεωρήσεις που εξετάζουν το ζήτημα της οργάνωσης της σχολικής γνώσης και ειδικότερα, του τρόπου που αναπαράγεται και αναπλαισιώνεται η επιστημονική γνώση μέσω του *αναλυτικού προγράμματος* και του *εκπαιδευτικού*. Αυτές τις θεωρήσεις επιχειρούμε να προσεγγίσουμε στη συνέχεια.

### 2.3. Η μελέτη της σχολικής γνώσης και του αναλυτικού προγράμματος

Στην παρούσα ενότητα επιχειρείται μια συνοπτική επισκόπηση της προβληματικής γύρω από τις θέσεις και το θεωρητικό υπόβαθρο των κοινωνιολόγων της εκπαίδευσης οι οποίοι επικεντρώθηκαν στη μελέτη των *αναλυτικών προγραμμάτων* (*curriculum studies*) καθώς και σε θέματα οργάνωσης και αναπαραγωγής της γνώσης μέσω του σχολικού θεσμού.

Η πλειοψηφία των μελετών οι οποίες αναπτύχθηκαν στο χώρο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, εξετάζουν το 'τι' μεταδίδεται μέσω του σχολείου,

<sup>13</sup> Για μια εκτενή αναφορά στις έρευνες αυτές, βλ. Κάτσικας, Χ., Καββαδίας, Γ.Κ., *Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση. Η εξέλιξη των ευκαιριών πρόσβασης στην ελληνική εκπαίδευση (1960-1994)*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1994.

<sup>14</sup> Μυλωνάς, Θ., *Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης. Συμβολές*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1998, σ.26.

ποιες είναι οι έκδηλες και λανθάνουσες λειτουργίες του, ποιο είναι, με άλλα λόγια, το τελικό αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι κοινωνιολόγοι που ασχολήθηκαν με τα ζητήματα αυτά -είτε σε μακρο- είτε σε μικρο-επίπεδο ανάλυσης- τοποθετούνται μεταξύ δύο ακραίων θέσεων. Ειδικότερα, αντιμετωπίζουν το σχολείο είτε ως ένα μηχανισμό που μεταφέρει και αναπαράγει ιδεολογικά μηνύματα και σχέσεις εξουσίας, πολιτισμικές και οικονομικο-κοινωνικές ανισότητες, είτε ως ένα θεσμό που μεταδίδει διαφόρων τύπων ικανότητες και δεξιότητες συνιστώντας κατά αυτό τον τρόπο μια ουδέτερη διαδικασία μεταφοράς γνώσεων η οποία συμβάλλει στην ομαλή αναπαραγωγή του κοινωνικού συστήματος. Αντίθετα, οι θεωρίες που αναφέρονται εδώ, εστιάζουν στο 'πώς' και όχι μόνο στο 'τι' της αναμετάδοσης, εστιάζουν δηλαδή, σε ό,τι συμβαίνει μέσα στο 'μαύρο κουτί' της εκπαίδευσης, σε επίπεδο επεξεργασίας της γνώσης και σε συνάρτηση με την κοινωνική διάρθρωση και τις σχέσεις εξουσίας έξω από το σχολείο.

Οι μελέτες γύρω από τα *αναλυτικά προγράμματα* έκαναν την εμφάνισή τους τις δεκαετίες του 1960 και 1970, τόσο στις ΗΠΑ όσο και κυρίως, στη Βρετανία<sup>15</sup>. Οι κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης στις χώρες αυτές, βασιζόμενοι αφενός στις εργασίες του Basil Bernstein στο Institute of Education στο πανεπιστήμιο του Λονδίνου και αφετέρου στην έκδοση του τόμου *Knowledge and Control* από τον M.F.D.Young<sup>16</sup>, άρχισαν να κατευθύνουν την εργασία τους προς τη συστηματική μελέτη του *αναλυτικού προγράμματος*. Η σχολική γνώση αντιμετωπίζεται ως μια οργανωμένη και τυποποιημένη αντανάκλαση κοινωνικών και ιδεολογικών συμφερόντων. Αυτή η προσέγγιση, που ονομάστηκε 'νέα' κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, βασίστηκε στην παράδοση που είχε δημιουργηθεί στο χώρο της κοινωνιολογίας της γνώσης και στο γνωστικό υπόβαθρο των θέσεων των, Marx και Engels, Mannheim και Durkheim, προκειμένου ακριβώς να καταδειχθεί ότι το *αναλυτικό πρόγραμμα* είναι μια κοινωνικο-πολιτική κατασκευή. Από την άλλη, και οι ιστορικοί του *αναλυτικού προγράμματος* εμπνεύστηκαν άμεσα από τη 'νέα' κοινωνιολογία της εκπαίδευσης και κυρίως από το έργο του Bernstein.

Στο χώρο της 'νέας' κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης παρατηρούνται δύο διαφορετικές προσεγγίσεις στη μελέτη των *αναλυτικών προγραμμάτων*. Από τη μία είναι η προσέγγιση των, Young και Keddie, όπου τονίζεται η σημασία της φαινομενολογικής μεθοδολογίας: από την άλλη, είναι η δουλειά των, Bernstein και Bourdieu, όπου τονίζεται αντίστοιχα, η σημασία της στρουκτουραλιστικής προσέγγισης. Γενικότερα θα λέγαμε ότι, η ιστορία της 'νέας' κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, κυρίως στη Βρετανία, είναι κάπως σύνθετη. Ανατρέχοντας ωστόσο

<sup>15</sup> Οι τρεις επόμενες παράγραφοι βασίζονται στο, Sadovnik, R.A., "Basil Bernstein's theory of pedagogic practice: a structuralist approach", *Sociology of Education*, vol.64, January 1991, σσ.48-50.

<sup>16</sup> Ο τόμος αυτός περιέχει: από δύο κείμενα των, Young και Bourdieu και από ένα των, Bernstein, Blum, Esland, Keddie, Horton και Davies. (Οι Young, Keddie και Esland θεωρούνται ως οι κύριοι εκπρόσωποι του ρεύματος αυτού καθώς υπάρχει σχετική ταύτιση στα επιχειρήματά τους).

σο, από τη φαινομενολογική προσέγγιση του Young, στη στρουκτουραλιστική προσέγγιση του Bernstein και στη νεο-μαρξιστική των Sharp και Green διαπιστώνεται ότι αυτό που συνιστά κοινό έδαφος είναι η πεποίθηση ότι, η γνώση είναι κοινωνικά και ιδεολογικά κατασκευασμένη και ότι, η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης ως περιοχή έρευνας, δεν θα πρέπει να διακρίνεται πλέον από την κοινωνιολογία της γνώσης. Έτσι, παρά τις διαφορές στις προσεγγίσεις των κοινωνιολόγων του χώρου αυτού υπάρχει μια κοινότητα στα ενδιαφέροντά τους. Τόσο στη Βρετανία όσο και στις ΗΠΑ, οι μελέτες για το *αναλυτικό πρόγραμμα* εστιάζουν: στους τρόπους με τους οποίους η σχολική γνώση και οι σχολικές πρακτικές συνδέονται με τη πολιτισμική αναπαραγωγή και στο πώς οι μαθητές μπορούν να αντισταθούν σε τέτοιες μορφές ιδεολογικής κυριαρχίας· στο πώς το *αναλυτικό πρόγραμμα* και η *παιδαγωγική* συνδέονται με την αναπαραγωγή της άνισης ταξικής κοινωνίας και μέσω ποιων διαδικασιών συντηρείται αυτή η αναπαραγωγική διαδικασία (Hurn 1985)· στην κατανόηση των βαθμών αυτονομίας των σχολείων και στην κατανόηση των συγκεκριμένων τρόπων που συνδέεται η εκπαίδευση με τις ευρύτερες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες. Στις ΗΠΑ, οι Apple (1978, 1979, 1982) και Giroux (1981, 1983) εξετάζουν τις σχέσεις μεταξύ ιδεολογίας, *αναλυτικών προγραμμάτων* και αναπαραγωγής. Οι θεωρητικοί του *αναλυτικού προγράμματος* εξέτασαν επίσης, τη σχέση ανάμεσα στη σχολική γνώση και την ταξική αναπαραγωγή (Anyon 1979, 1981) και ανάμεσα στη σχολική γνώση και το γένος (Miller 1982, Mitrano 1979). Τέλος, ένας αριθμός από σημαντικές μελέτες, κυρίως στη Βρετανία, εστίασαν στη σχέση μεταξύ της κατανομής εργασίας, των πολιτικών και οικονομικών δυνάμεων και της ταξινόμησης των σχολικών αντικειμένων (Gleeson και Whitty 1976, Goodson 1983). Στη διάρκεια των τριών τελευταίων δεκαετιών οι κοινωνιολόγοι αυτής της κατεύθυνσης, αυτό που στην ουσία επιδιώκουν είναι να αναδείξουν την αναγκαιότητα διαλεκτικής σύνδεσης των αντικειμενικών και των υποκειμενικών πεδίων, ενσωματωμένων σε μια πιο ενοποιημένη θεωρία -η δουλειά του Bernstein ενέχει μια ανάλογη προοπτική. Στη συνέχεια της ενότητας θα εμβαθύνουμε περισσότερο σε ορισμένες από τις θέσεις των θεωρητικών των *αναλυτικών προγραμμάτων*.

Η έκδοση του τόμου *Knowledge and Control* στον οποίο περιέχονται κείμενα γνωστών κοινωνιολόγων της εκπαίδευσης, αποτελεί μια σημαντική στιγμή στην ιστορία του κλάδου αυτού καθώς, όπως αναφέρθηκε, επιχειρείται για πρώτη φορά με συστηματικό τρόπο η προσέγγιση και η μελέτη μιας άλλης διάστασης του εκπαιδευτικού συστήματος. Το ενδιαφέρον εστιάζεται στην έννοια και στο περιεχόμενο της γνώσης και ειδικότερα, στη γνώση που διδάσκεται στα διάφορα επίπεδα εκπαίδευσης έτσι όπως αποτυπώνεται: α) στα περιεχόμενα και στα *αναλυτικά προγράμματα* (επιλογή), β) στην αναπαραγωγή της μέσα από τις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης που αναπτύσσονται (*παιδαγωγική-αναπαισίωση*),

και γ) στη σχέση της με την κοινωνική διάρθρωση έξω από το σχολείο (αξιολόγηση).

Ο *M.F. Young* στην εισαγωγή του τόμου αυτού αναφέρει χαρακτηριστικά ότι, πρόθεση των συγγραφέων είναι το άνοιγμα της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης προς νέες, εναλλακτικές και γόνιμες κατευθύνσεις. Βασικός άξονας των κατευθύνσεων αυτών θα είναι η κριτική αντιμετώπιση όλων εκείνων των φαινομένων που η παραδοσιακή κοινωνιολογία της εκπαίδευσης δεχόταν ως αδιαμφισβήτητα ή δεδομένα. Η επιτυχία ενός τέτοιου εγχειρήματος έγκειται στον επαναπροσδιορισμό των ερωτημάτων σε νέες βάσεις και στην τοποθέτηση στο επίκεντρο των ερευνών, του ζητήματος της σχολικής γνώσης: το τι θεωρείται σχολική γνώση, το πώς οργανώνεται και διατίθεται και εντέλει τι είδους γνώση είναι αυτή που προσφέρεται στα *αναλυτικά προγράμματα* του σχολείου. Η συσχέτιση της οργάνωσης της γνώσης με ζητήματα ελέγχου τίθεται στη βάση των αναλύσεων των κοινωνιολόγων αυτής της κατεύθυνσης. Πράγματι, όπως αναφέρει ο Apple, βασική θέση των κοινωνιολόγων αυτών (αναφέρεται κυρίως στους Young και Bernstein) είναι ότι "...η δόμηση της γνώσης και των συμβόλων στα εκπαιδευτικά ιδρύματα συνδέεται εσωτερικά με τις αρχές κοινωνικού και πολιτιστικού ελέγχου σε μια κοινωνία"<sup>17</sup>.

Σε ό,τι αφορά τις μεθοδολογικές θέσεις και επιρροές της 'νέας' κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης έτσι όπως αναλύονται στα δύο κείμενα του Young, θα λέγαμε ότι αυτές ενέχουν μια διττή προοπτική. Ειδικότερα, χαρακτηρίζονται από ένα συγκερασμό μικρο-ερμηνευτικών παραδόσεων (συμβολική αλληλεπίδραση και κυρίως φαινομενολογία -Schutz) και από μια προσπάθεια ανάδειξης των στοιχείων εκείνων των μαρξιστικών, βεμπεριανών και ντυρκεμιανών παραδόσεων τα οποία μπορούν να συνεισφέρουν στον επαναπροσανατολισμό της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Ο επαναπροσανατολισμός αυτός "...δε θα απορρίπτει το αναλυτικό πρόγραμμα ούτε θα μεταχειρίζεται όπως ο Parsons την εξουσία ως επιφανόμενο"<sup>18</sup>. Σε άλλο σημείο αναφέρεται ότι "...η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης (ή οποιαδήποτε άλλη κοινωνιολογία) θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη της και τον ιστορικό και το συγκεκριμένο τοπικά (ανα-περίπτωση) χαρακτήρα τόσο των φαινομένων που μελετά όσο και των εξηγήσεών της". Με άλλα λόγια, εάν θέλουμε να κατανοήσουμε τα νοήματα και τις ερμηνείες των εμπλεκόμενων με το θεσμό της εκπαίδευσης υποκειμένων, πρέπει αφενός να ασκήσουμε κριτική σε ό,τι θεωρούν δεδομένο και να εξηγήσουμε τις πραγματικότητες οι οποίες αναδύονται από τις συνεχείς αλληλεπιδράσεις των υποκειμένων αυτών (συμβολική δι-άδραση, φαινομενολογία). Αφετέρου, θα πρέπει να εντάξουμε αυτές τις πραγμα-

<sup>17</sup> Apple, M., *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα*, εκδ. Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 1986, σ.15.

<sup>18</sup> Young, M.F., "An Approach to the Study of Curricula as Socially Organized Knowledge", στο *Knowledge and Control*, ό.π., σ.31.

τικότητες στο κοινωνικο-ιστορικό τους πλαίσιο μέσα στο οποίο και πραγματώνονται (ιστορική και δομική προοπτική)<sup>19</sup>. Υπάρχει ένα κρίσιμο σημείο, ωστόσο, γύρω από τις μεθοδολογικές αρχές της 'νέας' κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης στη βάση του οποίου διαχωρίζονται οι κύριοι εκπρόσωποι της από άλλους κοινωνιολόγους, που επίσης ασχολήθηκαν με το ζήτημα της εκπαιδευτικής γνώσης (τους Bourdieu και Bernstein για παράδειγμα, οι οποίοι ασχολήθηκαν με τη διερεύνηση του κυρίαρχου ρόλου της εκπαίδευσης στο πεδίο του συμβολικού ελέγχου): Στη βάση της θεωρητικής σκέψης μερικών εκπροσώπων της κατεύθυνσης αυτής υπάρχει μια σχετικιστική αντίληψη για τη γνώση και την επιστήμη καθώς και για τα κριτήρια εγκυρότητας και ορθότητας που χρησιμοποιούνται. Ο σχετικισμός αυτός συνδέεται και με επιστημολογικές τοποθετήσεις εκείνης της περιόδου και θα συζητηθεί στο επόμενο κεφάλαιο.

Από την άλλη πλευρά, είναι αρκετοί οι κοινωνιολόγοι που ασχολήθηκαν με το ζήτημα της σχολικής γνώσης συνδέοντάς το με τη δομή εξουσίας της κοινωνικής πραγματικότητας, οι οποίοι διαφοροποιούνται από τις βασικές μεθοδολογικές αρχές των θέσεων του Young και των άλλων εκπροσώπων αυτής της τάσης. Στο κείμενο του **B. Bernstein** που υπάρχει στον προαναφερόμενο τόμο, αναλύεται ο μηχανισμός διαχείρισης της γνώσης στο σχολείο και συσχετίζεται με το μηχανισμό κατανομής της εξουσίας. Ειδικότερα, αναλύονται οι επιδράσεις της κοινωνικής τάξης στην κατανομή της γνώσης και οι ποικίλες συνέπειες της θεσμοποίησης των επεξεργασμένων κωδίκων. Εντούτοις, όπως θα φανεί στο επόμενο κεφάλαιο όπου και αναπτύσσεται η θεώρηση του Bernstein για το *σχολικό μηχανισμό*, η συνολική θεωρία του δεν εντάσσεται στο χώρο της 'νέας' κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης καθώς διαφέρει σε κρίσιμα μεθοδολογικά σημεία.

Η μελέτη του **M. Apple** στο έργο του *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα* είναι πολύ ενδιαφέρουσα όσον αφορά τις θέσεις του για τον κοινωνικό ρόλο των (θεωρητικών των) *αναλυτικών προγραμμάτων* στις ΗΠΑ. Ειδικότερα, αναφέρεται στη σχέση της οικονομικής και πολιτιστικής δομής στη δημιουργία και αναδημιουργία, μέσω του σχολείου "...μορφών συνειδητότητας οι οποίες επιτρέπουν τη διατήρηση του κοινωνικού ελέγχου χωρίς την αναγκαιότητα καταφυγής των κυρίαρχων ομάδων σε απροκάλυπτους μηχανισμούς κυριαρχίας"<sup>20</sup>. Αναλύει συγχρόνως, στο πλαίσιο άσκησης μιας ευρύτερης κριτικής, τη λογική οργάνωσης των επιστημών -κοινωνικών και φυσικών- στα *αναλυτικά προγράμματα* και τις συνέπειες από αυτή στην ευρύτερη κοινωνική πραγματικότητα: *Διαπιστώνει την πλήρη έλλειψη αναφοράς από τα περιεχόμενα των μαθημάτων, του ρόλου που παίζουν στοιχεία όπως η διένεξη και ο ανταγωνισμός, για την εξέλιξη της επιστήμης και την ταυτόχρονη επικράτηση ενός συναινετικού μοντέλου προόδου και*

<sup>19</sup> Young, M.F., "Introduction", στο *Knowledge and Control*, ό.π., σ.5.

<sup>20</sup> Apple, M., ό.π., σ.16.

για τα δύο πεδία επιστημών. Θεωρεί δε, ότι το κλειδί για την αποκάλυψη του ρόλου του αναλυτικού προγράμματος είναι η πραγμάτευση της σύγκρουσης σε αυτό. Αυτό είναι κρίσιμο, καθώς σύμφωνα με τον ίδιο, το αναλυτικό πρόγραμμα στην πραγματικότητα "...τονίζει τις ηγεμονικές υποθέσεις που αγνοούν τις πραγματικές διεργασίες της εξουσίας στην πολιτιστική και κοινωνική ζωή και που υποδείχνουν τη φυσικότητα της αποδοχής, της αγαθοεργίας των θεσμών και μιας θετικιστικής θεώρησης όπου η γνώση είναι διαζευγμένη από τους πραγματικούς ανθρώπινους πρωταγωνιστές που την έχουν δημιουργήσει". Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το αναλυτικό πρόγραμμα να λειτουργεί ως μια "...συνεχής και αυξανόμενα επιτηδευμένη δικαίωση της αποδοχής των διακρίσεων και των κοινωνικών κανόνων που είχαν διδαχτεί προηγούμενα στους μαθητές"<sup>21</sup>.

Η θεωρία του *I. Davies*<sup>22</sup> επίσης, η οποία ασκεί κριτική στις θεωρίες της επιλογής και γενικότερα στη λειτουργιστική παράδοση, αναδεικνύει τη διαχείριση της γνώσης ως την έκδηλη λειτουργία της εκπαίδευσης. Ειδικότερα, θεωρεί ότι πρωταρχικός σκοπός της ανάλυσης πρέπει να είναι η μελέτη του τρόπου με τον οποίο η εκπαίδευση μεταδίδει τη γνώση καθώς και η επίδραση που ασκούν οι αξίες και οι κανόνες πάνω στο περιεχόμενο και στην οργάνωση όσων μεταδίδονται. Παράλληλα θεωρεί, ότι θα πρέπει να μελετηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές δέχονται αυτή τη γνώση και την ενσωματώνουν στις δικές τους εμπειρίες. Για τον Davies, η κοινωνική πραγματικότητα είναι ένα κατασκεύασμα της από κοινού δραστηριότητας των ατόμων η οποία στη συνέχεια αντικειμενικοποιείται και ως τέτοια αντιμετωπίζεται από τα άτομα που τη δημιούργησαν. Για την κατανόηση αυτής της διαδικασίας θα πρέπει να μελετηθεί η δομή της εξουσίας τόσο εκτός όσο και εντός του εκπαιδευτικού συστήματος. Θεωρεί, επίσης, ότι η διαχείριση της γνώσης γίνεται αντιληπτή σε τρία επίπεδα: το επίπεδο της επιστήμης (συγκρότηση της γνώσης στα πλαίσια της δομημένης κοινωνικής πραγματικότητας), το επίπεδο της εκπαίδευσης (μετάδοση της γνώσης στη βάση των κανόνων και αξιών που χαρακτηρίζουν την επιλογή της) και τέλος, το επίπεδο του καθημερινού λόγου των μαθητών (ενσωμάτωση της γνώσης από τους μαθητές ως άτομα που ανήκουν σε διάφορες και διαφορετικές κοινωνικο-πολιτισμικές κατηγορίες, υπό το βάρος των εντάσεων που προκαλεί η διαφορά των δύο διαστάσεων -επιστημονική/καθημερινή). Αυτή η διάκριση είναι ανάλογη με τη διάκριση των τριών γνωστικών πλαισίων τα οποία αναλύονται επίσης στο επόμενο κεφάλαιο.

Ένα ενδιαφέρον στοιχείο της μελέτης του *P. Bourdieu* για την εκπαίδευση ως θεσμού πολιτισμικής αναπαραγωγής, είναι η ανάδειξη των κριτηρίων με βάση τα οποία αξιολογούν οι διδάσκοντες και χαρακτηρίζουν τους μαθητές ως 'καλούς' ή 'κακούς'. Ειδικότερα, υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση δε μπορεί να κρίνει αντι-

<sup>21</sup> Apple, M., ό.π., σ.171.

<sup>22</sup> Blackledge, D., Hunt, B., ό.π., σσ.123-124.

κειμενικά τις επιδόσεις ενός μαθητή διότι τα κριτήρια που χρησιμοποιεί είναι διαμορφωμένα στη βάση της κουλτούρας των κυρίαρχων τάξεων. Κατά συνέπεια, τα παιδιά ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων εφοδιασμένα με το πολιτιστικό κεφάλαιο από την οικογένειά τους, επιτυγχάνουν στο σχολείο διότι κρίνονται βάσει αυτών των εφοδίων τα οποία στερούνται τα παιδιά άλλων τάξεων. Μια ιδιαίτερα σημαντική θέση του Bourdieu -η οποία συνδέεται με τις αναλύσεις της παρούσας διατριβής και θα μας απασχολήσει στη συνέχεια- είναι η εξής: *το σχολείο αξιολογεί και λαμβάνει υπόψη του στοιχεία τα οποία δεν έχει διδάξει ποτέ στους μαθητές* (για παράδειγμα, στοιχεία όπως το ύψος και η σχέση με την κουλτούρα θεωρούνται σημαντικά κατά την αξιολόγηση). Αυτή η διαπίστωση, ότι δηλαδή *η εκπαίδευση δε διδάσκει ρητά αυτό που εξετάζει*, θεωρείται κρίσιμη καθώς αποτελεί μια συνθήκη βάσει της οποίας μπορούν να ερμηνευθούν κατά ένα μεγάλο μέρος, τα διαφορετικά εκπαιδευτικά επιτεύγματα.

Η πρώτη θεώρηση (Bernstein) χαρακτηρίζεται -πέρα των άλλων πολύπλευρων επιδράσεών της- "...από τη σύζευξη των θεωρητικών αρχών δύο μεγάλων κοινωνικών θεωριών, του Durkheim και του Marx"<sup>23</sup>. Η δεύτερη (Apple), εξετάζει τη γνώση στα πλαίσια μιας μακρο-κοινωνιολογικής, νεο-μαρξιστικής παράδοσης με έμφαση στο στοιχείο της "πολιτιστικής αναπαραγωγής των ταξικών σχέσεων". Η τρίτη θεώρηση (Davies), ακολουθεί μια φαινομενολογική σκοπιά ανάγνωσης των κοινωνικών φαινομένων -με έντονες επιρροές από τους Berger και Luckmann- εδώ, το εκπαιδευτικό σύστημα, με τον τρόπο οργάνωσης της γνώσης και με τις διαδικασίες επιλογής που χρησιμοποιεί, γίνεται αντιληπτό ως προϊόν της διαντίδρασης ομάδων -εντός και εκτός της εκπαίδευσης- που κατέχουν εξουσία σε διαφορετικό βαθμό<sup>24</sup>. Στον Bourdieu από την άλλη, υπάρχουν "...δύο βασικές θεωρητικές παραδοχές που υποθεμελιώνουν τις αναλύσεις του. Η μία προέρχεται από τη δομική θεωρία (Lévi -Strauss) και η άλλη από τη μαρξιστική.... Οι παραδοχές αυτές δεν είναι καταφάσεις *a priori* των θεωριών αυτών και δε χρησιμοποιούνται μηχανιστικά μεταφερόμενες και εφαρμοζόμενες σε νέους πιθανόν χώρους ή πεδία, αλλά είναι ουσιαστικά σπέρματα μιας νέας δημιουργικής θεωρητικής παραγωγής πιο ευέλικτης και περισσότερο πειστικής"<sup>25</sup>. Από τα παραπάνω διαπιστώνουμε ότι, για άλλη μια φορά αναδεικνύεται ο διαφορετικός μεθοδολογικός προσανατολισμός των κοινωνιολόγων όταν ασχολούνται με παρόμοια ζητήματα.

<sup>23</sup> Σολομών, Ι., "Εισαγωγή", στο Bernstein, B., *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος* (εισαγωγή, μετάφραση, επιμέλεια Ιωσήφ Σολομών), εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1991, σ.20.

<sup>24</sup> Blackledge, D., Hunt, B., ό.π., σ.136.

<sup>25</sup> Μυλωνάς, Θ., "Εισαγωγικές επισημάνσεις πάνω στη θεωρία του Pierre Bourdieu", στο *Pierre Bourdieu. Κοινωνιολογία της παιδείας. 10 ανακοινώσεις*, επιμέλεια: Ι.Λαμπίρη-Δημάκη, Ν.Παναγιωτόπουλος, εκδ. Καρδαμίτσα - Δελφίνι, Αθήνα 1995, σ.76

Από μια άλλη σκοπιά η γνώση αποτελεί αντικείμενο μελέτης και στο χώρο της επιστημολογίας. Ειδικότερα εδώ διερευνώνται, η ιστορία των επιστημών, η διαδικασία παραγωγής γνώσης (μεθοδολογία) και τα κριτήρια εγκυρότητας που χρησιμοποιούνται από την επιστημονική κοινότητα κάθε φορά που επιχειρείται η επικύρωση νέας γνώσης. Η επιστημολογία (ο Λόγος για την επιστήμη) η οποία μελετάει τη δραστηριότητα των επιστημών, είναι ένα κρίσιμο πεδίο ανάλυσης: Αφενός, διότι επιχειρείται ο προσδιορισμός των ορίων και των όρων στη βάση των οποίων μια γνώση καλείται επιστημονική. Αφετέρου, διότι οι επιστημολογικές αρχές που τίθενται κάθε φορά και σε κάθε συγκεκριμένη περίοδο, είναι προσδιοριστικές των αντιλήψεων που επικρατούν γύρω από την επιστημονική γνώση αλλά και των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των διαφόρων μορφών γνώσης. Θα πρέπει εδώ να επισημανθεί ότι η επιστημολογία κατά παράδοση, μελετάει συστηματικά την επιστημονική και όχι την εκπαιδευτική γνώση, ασχολείται, δηλαδή, με την παραγωγή και όχι με την αναπαραγωγή της γνώσης. Με αυτή την έννοια δημιουργήθηκαν ορισμένα κενά στις εκπαιδευτικές ερμηνείες της γνώσης δεδομένης της απουσίας μιας επιστημολογικής προοπτικής σε αυτές. Όπως θα φανεί στη συνέχεια - στις αναλύσεις του κεφαλαίου που ακολουθεί - τα κενά αυτά ξεπεράστηκαν καθιστώντας εφικτή τη σύνδεση των δύο χώρων (Επιστημολογίας και Διδακτικής) η οποία είναι κρίσιμη για την κατανόηση του ζητήματος της αναπαραγωγής της γνώσης.

### 2.3.1. Δύο παιδαγωγικές θέσεις

Η εξέταση του περιεχομένου της εκπαίδευσης -της γνώσης που παρέχει το σχολείο- και των αντιλήψεων περί γνωστικής επάρκειας ή ανεπάρκειας του μαθητή, αποτελούν κοινά σημεία στις μελέτες των κοινωνιολόγων που ακολουθούν την κατεύθυνση της 'νέας' κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Οι θέσεις των κοινωνιολόγων αυτών βασίζονται στις παρακάτω βασικές αρχές: η γνώση είναι κοινωνικά κατασκευασμένη· η μελέτη της ανάγεται στη μελέτη των ιστορικο-κοινωνικών συνθηκών και της δομής της εξουσίας κάθε κοινωνικής πραγματικότητας στο πλαίσιο της οποίας η γνώση αυτή εμφανίζεται ως η μόνη έγκυρη και ορθή· τα κριτήρια ορθότητας είναι επίσης κοινωνικές κατασκευές και επικαλούνται κάθε φορά που αμφισβητούνται οι αξίες και τα συμφέροντα των ομάδων που τα κατασκεύασαν.

Είναι προφανές ότι οι θεωρητικοί αυτοί στην ουσία αμφισβητούν τα θεμέλια της επιστήμης καθώς πιστεύουν ότι, αυτό που αποκαλείται και θεωρείται σε κάθε εποχή ως *επιστημονικό* και *ορθό* είναι απόρροια κοινωνικών συμβάσεων μεταξύ ομάδων που αντιπαλεύουν για την εξουσία. Επομένως δεν τίθεται γι' αυτούς θέμα ανωτερότητας της επιστημονικής γνώσης από οποιαδήποτε άλλη μορ-



φή γνώσης -κυρίως την καθημερινή- καθώς, πρόκειται για μια 'προσωρινή και αυθαίρετη κυριαρχία γνωστικών αποφάνσεων'. Αντίθετα, υποστηρίζουν ότι η καθημερινή γνώση είναι εξίσου έγκυρη με τη γνώση που διδάσκεται στα σχολεία και κατ' επέκταση, με την επιστημονική. Στο ίδιο πλαίσιο θεωρείται ότι, δεν τίθεται θέμα αυθεντίας του δασκάλου έναντι του μαθητή αφενός και αφετέρου ότι, δεν είναι βάσιμοι οι χαρακτηρισμοί 'ικανού/ανίκανου' και 'καλού/κακού' μαθητή καθώς τα κριτήρια αξιολόγησης των δασκάλων δεν είναι ουδέτερα. Αντίθετα, πρόκειται για επικίνδυνους χαρακτηρισμούς διότι μέσω αυτών πραγματοποιούνται -συνειδητά ή ασυνειδητά- οι ταξικές επιλογές. Ωστόσο:

Μπορεί πράγματι η γνώση που προσφέρουν τα αναλυτικά προγράμματα του σχολείου να συνδέεται με τη δομή εξουσίας που επικρατεί κάθε δεδομένη στιγμή και να ισχύει αυτό που αναφέρει ο Young, ότι "...εκείνοι που κατέχουν εξουσία θα επιχειρήσουν να ορίσουν αυτό που θα θεωρηθεί ως γνώση, το πόσο προσβάσιμη είναι κάθε γνώση σε διαφορετικές ομάδες και ποιες είναι οι αποδεκτές σχέσεις μεταξύ διαφορετικών περιοχών γνώσης και μεταξύ εκείνων που έχουν πρόσβαση σε αυτές και τις καθιστούν διαθέσιμες"<sup>26</sup>. Όμως, "...το να θεωρήσουμε την τρέχουσα διδακτέα ύλη προβληματική, να υποβάλουμε ό,τι σήμερα θεωρείται "νόμιμη" γνώση σε ιδεολογικό έλεγχο, μπορεί να οδηγήσει σε ένα μάλλον χυδαίο είδος σχετικότητας. Δηλαδή, το να βλέπουμε το φανερό και το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα σαν κοινωνικά και ιστορικά προϊόντα, τελικά τείνει να εγείρει ερωτήματα σχετικά με τα κριτήρια αξιολόγησης και αλήθειας που χρησιμοποιούμε"<sup>27</sup>. Με άλλα λόγια, όταν ο Young αναφέρει ότι η γνώση είναι κοινωνικά κατασκευασμένη εννοώντας ότι η γνώση κάθε ιστορικο-κοινωνικής περιόδου είναι αυθαίρετη και δημιούργημα συγκεκριμένων ομάδων οι οποίες την ορίζουν ως τέτοια και ότι κατασκευάζεται για να καλύψει ταξικά συμφέροντα και μόνο, αναπαράγει έναν ακραίο σχετικισμό ο οποίος μάλλον δυσκολεύει παρά διευκολύνει την κατανόηση και ερμηνεία των σχολικών πρακτικών.

Αντίθετα με τις παραπάνω θέσεις του Young, θεωρούμε ότι, η γνώση είναι κοινωνικά κατασκευασμένη με την έννοια ότι παράγεται από άτομα ή ομάδες που ζουν και εργάζονται σε μια δοσμένη κοινωνία η οποία δημιουργεί συνεχώς νέα ενδιαφέροντα αλλά και πιέσεις στην επιλογή αντικειμένων εργασίας. Κατά συνέπεια, η γνώση αυτή δεν προέρχεται "εξ' ουρανού" αλλά είναι ένα προϊόν αυτής της κοινωνίας. Παράγεται δε, για διάφορους λόγους (την αντιμετώπιση διάφορων καταστάσεων, την επίλυση προβλημάτων, την ατομική ικανοποίηση κ.ο.κ.) και ως τέτοια υφίσταται μέχρι να ανατραπεί ή να συμπληρωθεί από μια νέα γνώση. Παράλληλα, οι επιστήμονες διαθέτουν μεγαλύτερη αυτονομία όχι τόσο ως προς το τι, όσο ως προς το πώς θα παράγουν γνώση και αυτό διότι κατέ-

<sup>26</sup> Young, M.F., "An Approach to the Study of ...", στο *Knowledge and Control*, ό.π., σ.32.

<sup>27</sup> Apple, M., ό.π., σ.76.

χουν την αναγκαιότητα για τη διαδικασία αυτή εμπειρία και γνώση που απέκτησαν μέσω της εκπαίδευσης τους. Η γνώση αυτή τους επιτρέπει να διαχωρίζονται από τους μη-επιστήμονες, τους καθημερινούς ανθρώπους και να θεωρούνται έτσι, ως ειδικοί ή ειδήμονες. Θεωρούμε τέλος, ότι η γνώση δεν κατασκευάζεται για να καλύψει ταξικά συμφέροντα -μπορεί βέβαια αυτός να είναι ένας από τους λόγους, αλλά σίγουρα δεν είναι ο μοναδικός και ο κυρίαρχος. Εν κατακλείδι, η γενική θέση η οποία διαμορφώνεται στη βάση των παραπάνω παρατηρήσεων είναι η εξής: συγκεκριμένες διαδικασίες επιλογής, οργάνωσης και αναπλαισίωσης της (επιστημονικής) γνώσης, έτσι όπως αυτές προαναγγέλλονται σε έναν κύριο και κρίσιμο ως προς τις συνέπειές του, κοινωνικό θεσμό, την εκπαίδευση, μπορούν να οδηγήσουν στην εδραίωση και στην αναπαραγωγή των παγιωμένων οικονομικών, κοινωνικών και πολιτιστικών σταθερών που χαρακτηρίζουν την κοινωνική πραγματικότητα σε μια δεδομένη χρονική στιγμή.

Στη βάση όλων όσων αναφέρθηκαν παραπάνω τίθενται τα εξής δύο ερωτήματα: έχει νόημα τελικά η διδασκαλία της επιστημονικής γνώσης στο σχολείο; Και αν ναι, τότε ποια θα πρέπει να είναι η σχέση της με την πρότερη, καθημερινή γνώση των παιδιών (την οποία η 'νέα' κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, ορθώς ανασύρει στην επιφάνεια ως μια γνώση λειτουργική που θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά τις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης);

Η απάντηση στο πρώτο ερώτημα είναι σαφώς θετική και είναι απόρροια της αναγνώρισης της σημασίας της επιστήμης έναντι άλλων μορφών γνώσης. Κι αυτό διότι, είναι η γνώση εκείνη η οποία δίνει τη δυνατότητα στον κάτοχό της να λειτουργήσει σε ένα διαφορετικό επικοινωνιακό πλαίσιο τέτοιο που να του επιτρέπει να "δει πέρα και πίσω από τα πράγματα". Το φαίνεσθαι των πραγμάτων, η εικόνα, δηλαδή, που έχουν τα πράγματα, δίνεται από την καθημερινή γνώση και τις αντίστοιχες επικοινωνιακές πρακτικές. Αντίθετα, η γνώση του *είναι* των πραγμάτων, δηλαδή η κατάκτηση ενός άλλου επιπέδου αντίληψης, πέρα και πάνω από αυτό που προσφέρει το επίπεδο της καθημερινής γνώσης και επικοινωνίας, μπορεί να προκύψει μόνο ως απόρροια κατοχής της επιστημονικής γνώσης. Αυτό το νοητικό παιχνίδι της *αφαίρεσης* που προσφέρει η επιστήμη είναι ένας ικανός όσο και αναγκαίος λόγος για τη διδασκαλία της στο σχολείο. Παράλληλα βεβαίως, υφίστανται και άλλοι λόγοι για την παρουσία μιας επιστήμης στην εκπαίδευση όπως είναι, η ανάγκη επαγγελματικής αποκατάστασης μέρους της νέας γενιάς και επομένως και ανανέωσης της επιστημονικής κοινότητας με νέα μέλη, η κάλυψη εργασιακών συμφερόντων ομάδων εκπαιδευτικών, αλλά και λόγοι όπως αυτοί που διατυπώνονται ρητά ως σχολικοί στόχοι: η ανάπτυξη κριτικής σκέψης, η πληρέστερη διερεύνηση του φυσικού και κοινωνικού κόσμου κ.α.

Στη βάση των παραπάνω διατυπώνεται η πρώτη παιδαγωγική θέση στην οποία βασίζεται η ανάπτυξη της παρούσας μελέτης: *Είναι θεμιτή και αναγκαία*

**η διδασκαλία των επιστημών στην εκπαίδευση καθώς οι γνώσεις που προσφέρουν δίνουν τη δυνατότητα στο άτομο να κατακτήσει ένα ακόμα νοητικό επίπεδο στο παιχνίδι της κατανόησης του κόσμου που το περιβάλλει.**

Η απάντηση στο δεύτερο ερώτημα που αφορά στο ρόλο της καθημερινής γνώσης στη διδασκαλία και αναπαραγωγή της επιστημονικής, απαιτεί μια ιδιαίτερη ανάλυση η οποία εμπίπτει κυρίως στο χώρο της επιστημολογίας. Για τους θεωρητικούς του χώρου αυτού θεωρείται ότι υπάρχει διαφοροποίηση στις διαδικασίες παραγωγής και ερμηνείας των εννοιών που χρησιμοποιούνται σε καθένα από τα δύο γνωστικά πλαίσια παρά το γεγονός ότι πολλές από αυτές τις έννοιες είναι κοινές -ως προς λεκτικό και όχι ως προς τη σημασία τους. Επομένως, κατά την είσοδο μιας επιστήμης στην εκπαίδευση είναι αναπόφευκτη η δημιουργία μιας "ρήξης" εξαιτίας της διαφοροποίησης ανάμεσα στην επιστημονική και στην προ-σχολική γνώση την οποία μεταφέρουν οι μαθητές από το οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον. Το ζητούμενο των αναλύσεων αυτών είναι η διαχείριση της "ρήξης" που δημιουργείται μεταξύ της καθημερινής και της επιστημονικής γνώσης κατά τη διδασκαλία της δεύτερης.

Οι διαφορές επομένως μεταξύ της επιστημονικής και της καθημερινής γνώσης είναι το κρίσιμο σημείο στην ανάλυση των διαδικασιών αναπαραγωγής της επιστημονικής. Η εκπαίδευση -που ως ο επίσημος και τυπικός φορέας της γνώσης αναπαράγει την επιστημονική γνώση<sup>28</sup>- λειτουργεί ως το ενδιάμεσο πεδίο επικοινωνίας ανάμεσα στο βιωματικό και στον επιστημονικό κόσμο οργανώνοντας αυτή τη διαδικασία μετάβασης ως κοινωνική διαδικασία μάθησης. Ο διαμεσολαβητικός αυτός χαρακτήρας που προσλαμβάνει η εκπαίδευση κατά τη διαδικασία αναπαραγωγής της επιστημονικής γνώσης, αναδεικνύει το αυτονόητο και το αναπόφευκτο της παρουσίας του καθημερινού Λόγου -στοιχείο που με τη σειρά του παραπέμπει στη συζήτηση περί λειτουργικότητας του Λόγου αυτού.

Πράγματι, η καθημερινή γνώση είναι η γνώση εκείνη που μας επιτρέπει να επικοινωνούμε, να δρούμε, να βιώνουμε και να αναπτύσσουμε σχέσεις με τους άλλους. Με άλλα λόγια είναι η γνώση εκείνη που μας επιτρέπει "να ζούμε μέσα στην καθημερινότητα". Ο καθημερινός Λόγος, ωστόσο, δεν είναι ούτε αμετάβλητος -ενσωματώνει στοιχεία από το Λόγο της επιστήμης (και όχι μόνο) και αναδιαμορφώνεται- ούτε αυθαίρετος, ούτε αυθόρμητος δεδομένου ότι ενέχει εσωτερικά στη λογική του, στοιχεία ιδεολογικών ερμηνειών, παρερμηνειών και αντιφάσεων. Αυτό όμως, δεν αναιρεί το αδιαμφισβήτητο γεγονός ότι είναι ένας Λόγος με ιδιαίτερη οργάνωση, δυο στοιχεία της οποίας -που αντανακλούν και ό-

<sup>28</sup> Παράλληλα, η εκπαίδευση διαμορφώνει και τις αντιλήψεις του "κοινού" για την επιστήμη καθώς όλοι οι νέοι απαιτείται στη διάρκεια της σχολικής τους ζωής -και κυρίως στα πλαίσια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης- να παρακολουθούν μαθήματα που προέρχονται από τις επιστήμες. Για το ζήτημα αυτό, βλ. Gallagher, J., "Prospective and Practicing Secondary School Science Teachers' Knowledge and Beliefs about the Philosophy of Science", *Science Education*, vol.75, Issue 1, 1991, σ.121.

λο το φάσμα της λειτουργίας του- είναι: "...η προσφυγή στην κοινή λογική, ως τελικό κριτήριο και ταυτόχρονα προϋπόθεση ένταξης στην κοινωνία και η καθημερινή γλώσσα, ως αναγκαίο σημείο αναφοράς κάθε δραστηριότητας και προπάντων γνωστικής"<sup>29</sup>. Πρόκειται με άλλα λόγια, για ένα Λόγο λειτουργικό, πρακτικό, καθολικό, αναντικατάστατο.

Ωστόσο σε αντίθεση με ότι πρεσβεύουν οι θεωρητικοί της 'νέας' κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης -και στη βάση της πρώτης παιδαγωγικής θέσης- θεωρούμε ότι δεν τίθεται θέμα αντικατάστασης της επιστημονικής γνώσης από άλλες μορφές γνώσης που θα έχουν ως βάση τους την καθημερινή λογική καθώς κάτι τέτοιο θα οδηγούσε σε έναν ακραίο σχετικισμό. Αντίθετα, θα πρέπει να μιλάμε για αναπαραγωγή της επιστημονικής γνώσης με τη χρήση της καθημερινής ως υλικού προς ανακατασκευή -και μάλιστα, ακόμα κι αν εξακολουθεί ο μαθητής να χρησιμοποιεί την καθημερινή γνώση όπως και πριν "μάθει το σωστό", πριν δηλαδή, την ανακατασκευάσει με τη βοήθεια της επιστήμης.

Η δεύτερη θέση επομένως, η οποία συνιστά βασική παραδοχή της διατριβής και η οποία είναι εξίσου σημαντική με την πρώτη, είναι η εξής: ναι μεν, είναι θεμιτή και αναγκαία η διδασκαλία της επιστήμης, ταυτόχρονα όμως, θα πρέπει να έχουμε συνείδηση του αναντικατάστατου της πρότερης γνώσης μαθητών και εκπαιδευτικών η οποία διαμορφώνεται κατά βάση από τον καθημερινό Λόγο, καθώς και του ρόλου που παίζει η γνώση αυτή στη διαδικασία αναπαραγωγής της επιστημονικής. Παράλληλα, ωστόσο, δε θα πρέπει να ξεχνάμε ότι η γνώση αυτή εμπεριέχει ένα πρόσθετο ιδεολογικό φορτίο και για το λόγο αυτό απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή στο χειρισμό της.

## 2.4. Συμπεράσματα

Στο παρόν κεφάλαιο αναπτύχθηκαν οι θέσεις εκείνες οι οποίες εισάγουν, σε ένα πρώτο γενικό επίπεδο, στη διερεύνηση των ζητούμενων που θέτει η διατριβή:

- Η μελέτη για την εκπαίδευση έτσι όπως αναπτύχθηκε στον κλάδο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, χαρακτηρίζεται από μια ποικιλία στις μεθόδους και στις αρχές με βάση τις οποίες προσεγγίζεται ο θεσμός αυτός. Η συνοπτική επισκόπηση των κοινωνιολογικών προσεγγίσεων για την εκπαίδευση ενέχει επομένως, την εξής προοπτική: να αναδείξει το πολυδιάστατο της εκπαίδευσης αλλά και το πολυδιάστατο των θεωριών για την εκπαίδευση -μια τέτοια προοπτική χαρακτηρίζει και την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η ταυτόχρονη αυτή παρουσία

<sup>29</sup> Κουζέλης, Γ., "Κοινή λογική και καθημερινή γλώσσα στο σχολικό βιβλίο", σσ.14-21, στο *Το Σχολικό Βιβλίο-Πρακτικά Διημέρου που οργάνωσαν οι εκδόσεις Πατάκη σε συνεργασία με το Γαλλικό Ινστιτούτο Αθηνών*, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1990, σ.15.

εναλλακτικών και αντιφατικών θεωρήσεων-Παραδειγμάτων για τη μελέτη της εκπαίδευσης, αντιστοιχεί στην "πολυπαραδειγματικότητα" που χαρακτηρίζει την επιστήμη της κοινωνιολογίας. Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, επομένως, (όπως και κάθε επιμέρους κοινωνιολογικός κλάδος) δεν είναι τίποτε άλλο "...από την εφαρμογή κοινωνιολογικών προοπτικών σε έναν από τους κύριους θεσμούς της κοινωνίας"<sup>30</sup>. Με αυτή την έννοια, το στοιχείο της "πολυπαραδειγματικότητας" γίνεται εμφανές καθώς, όντας σύμφυτο στην επιστήμη της κοινωνιολογίας χαρακτηρίζει και τους επιμέρους κοινωνιολογικούς κλάδους.

- Ένα μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής έρευνας επικεντρώνει στη μελέτη της οργάνωσης της διαδικασίας μετάδοσης και αναπαραγωγής της γνώσης και ειδικότερα της επιστημονικής γνώσης, μέσω του σχολείου. Οι μελέτες αυτές συνδέονται κυρίως, με τη μαρξιστική παράδοση και την ερμηνευτική προσέγγιση της 'νέας' κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτών των μελετών αναδεικνύεται ο ρόλος του σχολείου στην αναπαραγωγή των κυρίαρχων εξουσιαστικών δομών μέσω ακριβώς του τρόπου οργάνωσης της γνώσης που μεταδίδεται σε αυτό. Από τις μελέτες αυτές αναλύεται συστηματικά στο επόμενο κεφάλαιο, το Παράδειγμα του B. Bernstein γύρω από τη λειτουργία του σχολικού μηχανισμού -(σε αυτή τη θεώρηση θεμελιώνονται ορισμένες από τις βασικές θεωρητικές παραδοχές που υποβασιάζουν την παρούσα διατριβή).

- Από την άλλη πλευρά, η γνώση γίνεται αντικείμενο μελέτης και στο χώρο της επιστημολογίας στα πλαίσια του οποίου επιχειρείται ο προσδιορισμός των ορίων της επιστημονικής εργασίας. Η Επιστημολογία συνιστά ένα κρίσιμο πεδίο ανάλυσης καθώς μέσα από τη σύνθεσή του με τις θεωρίες της Διδακτικής, προσδιορίζονται σαφέστερα τα ζητήματα αναπαραγωγής της γνώσης. Η σύνδεση αυτή (Επιστημολογίας και Διδακτικής) εξετάζεται στο επόμενο κεφάλαιο, υπό την οπτική που διαμορφώνουν οι δύο κεντρικές παιδαγωγικές θέσεις:

- Πρώτη παιδαγωγική θέση. Για να προσεγγισθεί το ζήτημα της οργάνωσης και αναπλαισίωσης της κοινωνιολογικής γνώσης, θα πρέπει να αποσαφηνιστεί κατ'αρχήν, το θεμιτό και αναγκαίο της διδασκαλίας της επιστήμης στο σχολείο και να ξεπεραστεί η ακραία, σχετικιστική θέση της 'νέας' κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, για τη μη αναγκαιότητά της. Το κεντρικό επιχείρημα που τέθηκε είναι ότι, η γνώση της επιστήμης μπορεί να ενισχύσει, από μια ορισμένη σκοπιά, το πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί και παράγει (όχι μόνο με την έννοια της υλικής παραγωγής) ένα άτομο, προσφέροντάς του ένα νέο πλαίσιο θεώρησης των πραγμάτων.

- Δεύτερη παιδαγωγική θέση. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, θα πρέπει επίσης να αποσαφηνισθεί και η μορφή που έχει η διαδικασία αναπαραγωγής της γνώσης στην εκπαίδευση καθώς και ο ρόλος της πρότερης γνώσης των μαθητών σε αυτή. Η διαδικασία αυτή ορίστηκε ως κοινωνική διαδικασία μάθησης όπου το σχολείο αναπα-

<sup>30</sup> Banks, O., ό.π., σ.11.

ράγει την επιστημονική γνώση λειτουργώντας ως ενδιάμεσο πεδίο επικοινωνίας ανάμεσα στο βιωματικό και τον επιστημονικό κόσμο. Επισημάνθηκε έτσι, αφενός ο διαμεσολαβητικός ρόλος της εκπαίδευσης, αφετέρου η κρισιμότητα και η σημασία της πρότερης γνώσης των μαθητών ως προς την κοινωνική αναπαραγωγή της επιστημονικής. Το πώς ακριβώς πραγματώνονται αυτές οι διαδικασίες στο πλαίσιο της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας και ποιες σχέσεις αναπτύσσονται μεταξύ των τριών πλαισίων γνώσης, είναι ζητήματα που θα μας απασχολήσουν επίσης, στο επόμενο κεφάλαιο.

Οι θέσεις που αναπτύσσονται στα επόμενα κεφάλαια της διατριβής συνιστούν μια μορφή επιλογής και αναπλαισίωσης θέσεων που αναφέρθηκαν εδώ, ενώ η κριτική που ασκείται σε αυτές επιβάλει τα όρια και τους περιορισμούς που τίθενται και για την παρούσα μελέτη. Οι θεωρίες που εξετάζουν την οργάνωση της σχολικής γνώσης στο αναλυτικό πρόγραμμα και τη διαχείρισή της στο Λόγο του εκπαιδευτικού αποτελούν το κύριο σώμα των θεωριών που αναπτύσσονται στα δύο επόμενα κεφάλαια του ΔΕΥΤΕΡΟΥ ΜΕΡΟΥΣ. Στόχος αυτών των κεφαλαίων είναι η διαμόρφωση και θεμελίωση του θεωρητικού υπόβαθρου μέσω του οποίου διερευνώνται τα ζητήματα αυτά στο συγκεκριμένο πεδίο της επιστήμης της κοινωνιολογίας (ΤΡΙΤΟ ΜΕΡΟΣ). Στη συνέχεια (ΤΕΤΑΡΤΟ ΜΕΡΟΣ) προσεγγίζεται εμπειρικά το πρώτο σκέλος του κεντρικού ζητήματος της διατριβής: *πώς οι διδάσκοντες του μαθήματος της κοινωνιολογίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στη χώρα μας, αναπλαισιώνουν την ήδη αναπλαισιωμένη από το αναλυτικό πρόγραμμα, κοινωνιολογική γνώση*). Η γνώση αυτή θα μας επιτρέψει να δώσουμε απάντηση και στο δεύτερο σκέλος του κεντρικού ζητήματος: *ως προς ποια κατεύθυνση λαμβάνει χώρα αυτή η αναπλαισίωση σε σχέση με την οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος (δηλαδή, ενισχύεται ή αποδυναμώνεται η Λογική του αναλυτικού προγράμματος), αναπαράγοντας εντέλει (το αναλυτικό πρόγραμμα και ο εκπαιδευτικός), μια συγκεκριμένη εκδοχή της επιστήμης της κοινωνιολογίας (ΠΕΜΠΤΟ ΜΕΡΟΣ).*

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο

### *Η οργάνωση της γνώσης στο αναλυτικό πρόγραμμα*

#### 3.1. Εισαγωγή

Το παρόν κεφάλαιο συνιστά τη βάση για τη διαμόρφωση του θεωρητικού υπόβαθρου της διατριβής καθώς επικεντρώνεται στο κρίσιμο ζήτημα του τρόπου με τον οποίο οργανώνεται και αναπαράγεται η επιστημονική γνώση στο πεδίο της εκπαίδευσης.

Λαμβάνοντας υπόψη τη σημασία που έχει για κάθε κοινωνία αυτό που καλείται γνώση και ειδικότερα έγκυρη γνώση, αντιλαμβανόμαστε την κρισιμότητα των επιμέρους επιστημονικών χώρων των οποίων αποτελεί αντικείμενο μελέτης. Ακόμα πιο κρίσιμη είναι η σύνδεση της επιστημολογίας με τις θεωρίες της εκπαίδευσης (την παιδαγωγική και την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης) για τη μελέτη ζητημάτων που αφορούν διαδικασίες και θεσμούς που αναπαράγουν επικυρωμένη ή έγκυρη γνώση. Για το λόγο αυτό επιχειρείται εδώ μια *επιστημολογική και μια κοινωνιολογική σκοπιά ανάγνωσης των ζητημάτων που θέτει η Διδακτική*: Καταρχήν περιγράφονται οι θέσεις των διαφόρων *επιστημολογικών* σχολών γύρω από την οργάνωση και τη δομή του *αναλυτικού προγράμματος*. Στη συνέχεια αναλύεται η *κοινωνιολογική* θεώρηση του Basil Bernstein για το *σχολικό μηχανισμό* όπου εξετάζονται οι διαδικασίες επιλογής, αναπλαισίωσης και αξιολόγησης της σχολικής γνώσης, καθώς και η σχέση αυτών των διαδικασιών με τις αρχές ελέγχου και εξουσίας που επικρατούν στο ευρύτερο κοινωνικό πεδίο. Στόχος του κεφαλαίου είναι η προσέγγιση του πρώτου παράγοντα αναπλαισίωσης της γνώσης, του *αναλυτικού προγράμματος*, μέσω της αποσαφήνισης της δομής του και μέσω της ανάλυσης του ρόλου του στην αναπαραγωγή της κυρίαρχης επιστημολογικής αντίληψης στην οποία στηρίζεται η αναπαραγωγή της γνώσης.

Ειδικότερα, το παρόν κεφάλαιο αναπτύσσεται σε τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος μελετώνται συστηματικά τα τρία *γνωστικά πλαίσια* που εμπλέκονται στις διαδικασίες δόμησης του *αναλυτικού προγράμματος* (*επιστημονική, σχολική, καθημερινή γνώση*) και εξετάζονται τα ερωτήματα που αναδύονται στο πεδίο της Διδακτικής γύρω από τους στόχους της εκπαίδευσης, τις διαδικασίες μάθησης και τις επιλογές περιεχομένου, ρυθμού μετάβασης και αξιολόγησης της σχολικής

γνώσης. Τα ερωτήματα αυτά τίθενται στη συνέχεια σε ένα επιστημολογικό πλαίσιο όπου η επιλογή ενός συγκεκριμένου επιστημολογικού Παραδείγματος<sup>1</sup> οδηγεί σε ορισμένου τύπου απαντήσεις και επομένως, σε συγκεκριμένες επιλογές που αφορούν στα παραπάνω ζητήματα. Εξετάζονται έτσι, τα μοντέλα διδασκαλίας που βασίζονται σε παραδοχές που αφορούν στο, τι είναι επιστημονικό και τι όχι, εάν η επιστήμη είναι ανώτερη μορφή γνώσης, εάν είναι αναγκαία η διδασκαλία της, ποια είναι η σχέση της πρότερης γνώσης των παιδιών με την επιστημονική, προς μετάδοση γνώση. Με τις αναλύσεις αυτές επιχειρείται η προσέγγιση και η καταγραφή της κυρίαρχης επιστημολογικής αντίληψης στη βάση της οποίας επιλέγεται, οργανώνεται και αξιολογείται η γνώση που μεταδίδεται στο σχολείο.

Στη συνέχεια εξετάζεται η θεώρηση του Bernstein για τη λειτουργία του *σχολικού μηχανισμού* και τις διαδικασίες αναπαραγωγής των κυρίαρχων εξουσιαστικών δομών μέσα από τις πρακτικές της επιλογής, της αναπλαισίωσης και της αξιολόγησης της γνώσης που μεταδίδεται. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη λειτουργία της αναπλαισίωσης καθώς πρόκειται για μια διαδικασία αναγκαία όσο και αναπόφευκτη που πραγματώνεται στο πεδίο της *παιδαγωγικής* και αφορά στο πώς μεταφέρονται και μετασχηματίζονται τα επιλεγμένα επιστημονικά Παραδείγματα σε *σχολικές επιστήμες*, έχοντας ιδιαίτερα χαρακτηριστικά αλλά και συνέπειες.

Τέλος, συνθέτοντας τα στοιχεία που αναπτύσσονται στα δύο πρώτα μέρη, εξετάζονται στο τρίτο μέρος πιο συγκεκριμένα, τα ζητήματα που αφορούν στο πώς αναπαράγεται η γνώση στα πλαίσια των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων μέσω του πρώτου παράγοντα αναπλαισίωσής της, του *αναλυτικού προγράμματος*. Ειδικότερα, εξετάζεται η πραγματικότητα των συστημάτων αυτών στη βάση του πώς επιλέγεται, αναπλαισιώνεται και αξιολογείται η γνώση που είναι ενσωματωμένη στα *αναλυτικά τους προγράμματα*. Με τις αναλύσεις του παρόντος κεφαλαίου προσεγγίζεται το πρώτο ζητούμενο της διατριβής, αλλά στη γενική του μορφή: η οργάνωση της επιστημονικής γνώσης στο *αναλυτικό πρόγραμμα*. Αυτό σημαίνει ότι η ανάλυση που επιχειρείται εδώ, αφορά γενικά στη μορφή που προσλαμβάνει η διαδικασία αναπλαισίωσης των επιστημονικών γνώσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. Η ανάλυση αυτή θα μας επιτρέψει στα κεφάλαια του ΤΡΙΤΟΥ ΜΕΡΟΥΣ να προσεγγίσουμε με περισσότερη γνώση το *Ζητούμενο Α*, καθώς εκεί διερευνώνται οι ίδιες διαδικασίες οργάνωσης και αναπλαισίωσης, που αφορούν συγκεκριμένα πλέον, στην επιστήμη της κοινωνιολογίας.

<sup>1</sup> Ο όρος Παράδειγμα (αναδυόμενος από την επιστημολογία του T.Kuhn) δηλώνει τη συναίνεση της επιστημονικής κοινότητας γύρω από βασικές φιλοσοφικές θέσεις, τρόπους επίλυσης προβλημάτων, τεχνικές και μεθόδους. Με μια άλλη διατύπωση, "παράδειγμα είναι τα παγκόσμια αναγνωρισμένα επιστημονικά επιτεύγματα που για ένα διάστημα τροφοδοτούν με υποδειγματικά προβλήματα και υποδειγματικές λύσεις την κοινότητα των ερευνητών" (Λαμπίρη-Δημάκη, Ι., *Η Κοινωνιολογία και η Μεθοδολογία της* 6<sup>η</sup> αναθεωρημένη έκδοση, εκδ. Σάκκουλα, Αθήνα-Κομοτηνή 1990, σ.51).

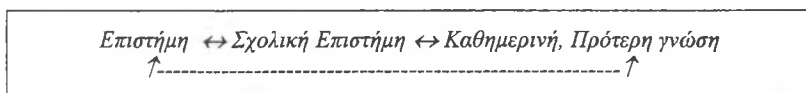


### 3.2. Επιστημολογία και Διδακτική

#### 3.2.1. Η δομή του αναλυτικού προγράμματος

Οι δύο παιδαγωγικές θέσεις που αναπτύχθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο και αφορούν, αφενός στο θεμιτό και αναγκαίο της διδασκαλίας των επιστημών και αφετέρου στο διαμεσολαβητικό ρόλο της εκπαίδευσης ανάμεσα στην επιστημονική και την καθημερινή γνώση των παιδιών, καθώς και στην κρισιμότητα της τελευταίας στην κοινωνική αναπαραγωγή της πρώτης, συνιστούν επιλογές μεταξύ των θέσεων που προκύπτουν μέσα από τη σύνδεση των χώρων της Επιστημολογίας και της Διδακτικής σχετικά με αυτά τα ζητήματα. Είναι σημαντικό επομένως, να εμβαθύνουμε περισσότερο στην ανάλυση αυτής της σύνδεσης.

Προκειμένου να προσεγγιστούν καλύτερα οι διαδικασίες αναπαραγωγής της επιστημονικής γνώσης στην εκπαίδευση, μελετώνται τα τρία γνωστικά πλαίσια που εμπλέκονται στην κατασκευή των αναλυτικών προγραμμάτων και τα οποία διαφοροποιούνται ως προς το Λόγο βάσει του οποίου συγκροτούνται: το πλαίσιο της *επιστήμης*, το πλαίσιο της *σχολικής επιστήμης* -διαχείριση απλοποιημένων επιστημονικών εννοιών- και το πλαίσιο του *καθημερινού Λόγου*. Οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των γνωστικών πλαισίων στο πεδίο λειτουργίας του *σχολικού μηχανισμού*, είναι αμφίδρομες και καθορίζονται από συγκεκριμένες επιλογές της Διδακτικής και της Επιστημολογίας. Επιπλέον, για να μελετηθεί η μια κατεύθυνση των σχέσεων (για παράδειγμα, η μετάβαση από το πλαίσιο της *επιστήμης* στο πλαίσιο της *σχολικής επιστήμης*) είναι αναγκαίο να αντιμετωπιστούν συνολικά οι σχέσεις και των τριών πλαισίων γνώσης. Τα τρία γνωστικά πλαίσια και οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους μπορούν σχηματικά και σε ένα πρώτο επίπεδο, να παρασταθούν ως εξής:



Σχήμα 3.1. Οι σχέσεις μεταξύ των τριών γνωστικών πλαισίων που εμπλέκονται στις διαδικασίες αναπαραγωγής της γνώσης.

Σύμφωνα με το παραπάνω σχήμα -και πολύ γενικά- οι σχέσεις μεταξύ των γνωστικών πλαισίων διαμορφώνονται ως εξής: η *καθημερινή, πρότερη γνώση* των μαθητών -η οποία ενέχει ήδη, στοιχεία επιστημονικού Λόγου καθώς και επιστημολογικές παραδοχές- μεταφέρεται με τη μορφή (ανα)παραστάσεων και σχημάτων για το φυσικό και κοινωνικό κόσμο, στο *σχολείο*, επιδρώντας έτσι στις διαδικασίες μάθησης του *επιστημονικού Λόγου*. Συγχρόνως, η *πρότερη* αυτή γνώση

αναπλάθεται και διαμορφώνεται από τον επιστημονικό Λόγο μέσω του σχολείου<sup>2</sup> καθώς, το σχολείο ενσωματώνει στοιχεία του Λόγου αυτού στα αναλυτικά του προγράμματα (σχολικές επιστήμες). Διαπιστώνεται έτσι, ότι κατά την αναπαραγωγή της επιστημονικής γνώσης συντελείται μια συνεχής "ανταλλαγή" των Λόγων που συνδέτουν τα τρία γνωστικά πλαίσια που συμμετέχουν στη διαδικασία αυτή.

Οι διαδικασίες παραγωγής και αναπαραγωγής της γνώσης είναι ο συνδυασμός κρίκος Επιστημολογίας και Διδακτικής των οποίων κεντρικό ζήτημα είναι αυτές οι διαδικασίες από τη σκοπιά της πορείας της γνώσης και από τη σκοπιά των διαδικασιών μάθησης της γνώσης, αντίστοιχα. Ξεπερνώντας τα κενά που είχαν δημιουργηθεί στην σύνδεση των δύο αυτών χώρων από την έλλειψη κοινών προσδιορισμών και αναζητήσεων γύρω από το ζήτημα της αναπαραγωγής της γνώσης και ταυτόχρονα, αποδεχόμενοι τις δύο κεντρικές παιδαγωγικές θέσεις που αναπτύξαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, το επόμενο βήμα είναι να αντιμετωπιστούν τα ζητήματα της Διδακτικής μέσα από μια επιστημολογική σκοπιά. Ειδικότερα και στη βάση αυτής της λογικής, πραγματοποιείται η σύνδεση των τριών γνωστικών πλαισίων με τα τέσσερα θέματα που απαρτίζουν τη Διδακτική: περιεχόμενο, ρυθμοί μετάβασης, μέθοδοι αξιολόγησης και διαδικασίες μάθησης. Το πρώτο επίπεδο σύνδεσης Επιστημολογίας και Διδακτικής πραγματοποιείται επομένως, μέσω της σύνδεσης των πλαισίων γνώσης με τα θέματα της Διδακτικής τα οποία διατυπώνονται με τη μορφή επιλογών προσλαμβάνοντας ταυτόχρονα, μια εκπαιδευτική και μια επιστημολογική διάσταση. Αναλυτικότερα<sup>3</sup>:

**1. Η επιλογή του περιεχομένου:** Συνδέει δύο γνωστικά πλαίσια, την επιστήμη με τη σχολική επιστήμη και αναφέρεται στη θεματολογία η οποία επιλέγεται από την επιστήμη για να γίνει αντικείμενο διδασκαλίας στο σχολείο. Τα επιστημολογικά ερωτήματα που τίθενται είναι: τι από την επιστήμη των επιστημόνων πρέπει να περιλαμβάνεται στη σχολική επιστήμη; πώς πρέπει να παρουσιάζεται στο σχολείο η σχέση μεταξύ των επιστημονικών Παραδειγμάτων; πώς πρέπει να προσεγγίζονται μεθοδολογικά τα επιλεγμένα επιστημονικά Παραδείγματα; πώς πρέπει να αντιμετωπίζονται ως προς την "επιστημονικότητά" τους; αν, και πώς πρέπει να διδάσκεται η ιστορία των επιστημών;

**2. Η επιλογή του ρυθμού μετάβασης:** Χαρακτηρίζει τη σχολική διαδικασία, εντάσσεται στο γνωστικό πλαίσιο της σχολικής επιστήμης και αναφέρεται στη σειρά και τους ρυθμούς με τους οποίους οικοδομούνται οι διδακτικές ενότη-

<sup>2</sup> Το σχολείο δεν είναι το μοναδικό ενδιάμεσο πεδίο επικοινωνίας μεταξύ επιστημονικού και καθημερινού Λόγου -άλλα ενδιάμεσα πεδία είναι τα ΜΜΕ, τα πολιτικά κόμματα κ.λπ. Εδώ αναλύεται η πιο σημαντική από την άποψη των συνεπειών της, μορφή σχέσης μεταξύ των τριών γνωστικών πλαισίων παρά το γεγονός ότι πρόκειται για μια πολύ σύνθετη και διαμεσολαβούμενη και από άλλα πεδία, διαδικασία - αυτό το νόημα έχει η διακεκομμένη γραμμή στο παραπάνω σχήμα.

<sup>3</sup> Για μια πλήρη ανάλυση της σύνδεσης Επιστημολογίας και Διδακτικής, βλ. Κουζέλης, Γ., *Από το βιωματικό στον επιστημονικό κόσμο. Ζητήματα αναπαραγωγής της γνώσης*, εκδ. Κριτική Επιστημονική Βιβλιοθήκη, Αθήνα 1991, σσ.27-40.

τες στο σχολείο με βάση τα θέματα που έχουν επιλεγεί για διδασκαλία. Τα επιστημολογικά ερωτήματα που τίθενται είναι: με ποια σειρά και με ποιους ρυθμούς μπορούν να οικοδομηθούν οι διδακτικές ενότητες;· πώς γίνεται η μετάβαση από έννοια σε έννοια, από ενότητα σε ενότητα;· εάν και πώς μπορεί να σχετίζεται η επιλογή αυτή με τα στάδια εξέλιξης της παιδικής νοημοσύνης;

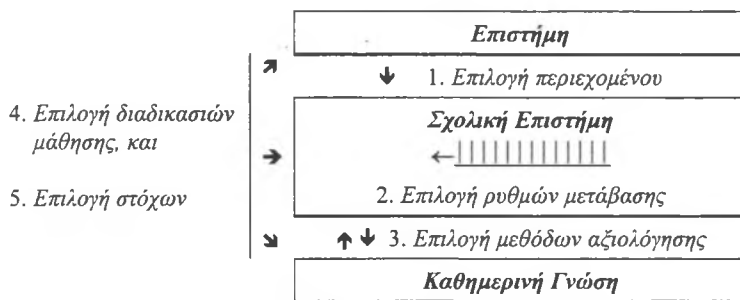
**3. Η επιλογή της μεθόδου αξιολόγησης:** Συνδέει δύο γνωστικά πλαίσια, τη *σχολική επιστήμη* με την *προ-σχολική γνώση* αναπτύσσοντας συγκεκριμένες πρακτικές. Οι πρακτικές αυτές καλούνται να αποφανθούν εάν έγινε επιτυχώς η γνωστική μετάβαση του παιδιού από το χώρο των βιωμάτων, της οικογένειας και του παιχνιδιού στο χώρο της συγκροτημένης και οργανωμένης γνώσης του σχολείου. Είναι προφανές ότι οι διαδικασίες αυτές συνδέονται άμεσα με το ζήτημα των *κριτηρίων αξιολόγησης*. Παράλληλα, η συζήτηση γύρω από το θεμικό της ύπαρξης αυτών των διαδικασιών συνιστά ένα από τα βασικά επιστημολογικά ερωτήματα που τίθενται στην περίπτωση του ζητήματος της αξιολόγησης.

**4. Η επιλογή των διαδικασιών μάθησης:** Συνδέει τα τρία γνωστικά πλαίσια μεταξύ τους και θεωρείται η πιο κρίσιμη επιλογή καθώς συνιστά ουσιαστικά, μια γνωσιοθεωρητική/επιστημολογική τοποθέτηση η οποία επιδρά καταλυτικά στις τρεις παραπάνω επιλογές. Τα επιστημολογικά ερωτήματα που τίθενται είναι: πώς αντιμετωπίζεται από το σχολείο η διαφορά των *πλαισίων γνώσης*;· τι πρέπει να θεωρείται και να προωθείται από το σχολείο ως γνώση και ειδικότερα, από ποιο *γνωστικό πλαίσιο* θα αντληθεί το περιεχόμενο;· σε ποια σχέση με την *επιστήμη* και τη *βιοματική γνώση* του μαθητή θα πρέπει να οργανωθεί η επιλογή του περιεχομένου της *σχολικής επιστήμης*;· πώς πρέπει να οργανώνεται η διδακτική παρέμβαση;· πώς πρέπει να οδηγείται ο μαθητής από το ένα *πλαίσιο* στο άλλο;

Είναι φανερό ότι διαφορετικές απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα που αφορούν στις διαδικασίες μάθησης προϋποθέτουν διαφορετικές γνωσιοθεωρητικές/επιστημολογικές σκοπιές οι οποίες οδηγούν και σε διαφορετικές στρατηγικές διδακτικής. Παράλληλα, οι επιλογές αυτές συνδέονται άμεσα με το βασικό ερώτημα της Διδακτικής που αφορά στους στόχους της διδασκαλίας: ποιο θα πρέπει να είναι το αποτέλεσμα της διδακτικής παρέμβασης, ποια γνώση "αξίζει" να μεταδοθεί. Η κρισιμότητα των διαδικασιών μάθησης διατυπώνεται με σαφήνεια στο παρακάτω απόσπασμα: "...η ευθύνη της οργάνωσης των διαδικασιών μάθησης ενέχει και το στοιχείο της στάσης απέναντι στην αναπαραγωγή και διεύρυνση εξουσιαστικών σχέσεων: μέσα από αυτές τις διαδικασίες συγκροτείται και μεταδίδεται η γνώση ως 'ιδεολογία' ή ως 'εξουσία', απ' αυτές εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό η κοινωνική της υπόσταση ως τέτοιας (ιδεολογίας ή/και εξουσίας)"<sup>4</sup> - σε καμιά περίπτωση επομένως, οι διαδικασίες αυτές δεν αφορούν και δεν αναλώ-

<sup>4</sup> Κουζέλης, Γ., ό.π., σ.24.

νονται μόνο σε τεχνικά ζητήματα διδασκαλίας και μάθησης. Μπορεί κανείς να παραστήσει σχηματικά αυτή τη σύνδεση των γνωστικών πλαισίων με τις επιλογές της Διδακτικής οι οποίες συνιστούν τα δομικά στοιχεία του αναλυτικού προγράμματος, αποκαλύπτοντας έτσι τη *δομή του αναλυτικού προγράμματος*<sup>5</sup>:



Σχήμα 3.2. Η δομή του αναλυτικού προγράμματος.

### 3.2.2. Επιλογές διαδικασιών μάθησης

Το δεύτερο επίπεδο σύνδεσης της Επιστημολογίας με τη Διδακτική είναι η σύνδεση της δομής του αναλυτικού προγράμματος με συγκεκριμένες επιστημολογικές θέσεις που αφορούν στις σχέσεις μεταξύ των τριών γνωστικών πλαισίων και χαρακτηρίζονται από την 'αξία' που αποδίδουν σε καθένα από αυτά<sup>6</sup>. Συγκεκριμένες επιστημολογικές θέσεις συνδέονται με συγκεκριμένες επιλογές στο τέταρτο ζήτημα της Διδακτικής, τις διαδικασίες μάθησης, διαμορφώνοντας εναλλακτικές προτάσεις ή επιλογές διδακτικής. Οι προτάσεις αυτές διακρίνονται πρωτίστως και κυρίως από την απάντηση στο ερώτημα, του τι μπορεί ή πρέπει να κάνει κανείς με την προ-σχολική, καθημερινή γνώση των παιδιών όταν επιχειρεί να μεταδώσει την επιστημονική. Ο χειρισμός της πρότερης γνώσης τίθεται στο επίκεντρο της επιστημολογικής συζήτησης καθώς, στη βάση του πώς αντιμετωπίζεται η γνώση αυτή, διαμορφώνονται οι επιλογές της διδακτικής -που είναι επιστημολογικές επιλογές γύρω από το ζήτημα των διαδικασιών μάθησης.

Η νέα αυτή προβληματική που αναπτύχθηκε τη δεκαετία του 1970, έφερε στο προσκήνιο το ζήτημα των ιδεών των παιδιών βασιζόμενη, αφενός σε μια "μαθητοκεντρική" προοπτική και μια αύξηση του ενδιαφέροντος για τις αναπα-

<sup>5</sup> Βλ. επίσης, Κουζέλης, Γ., ό.π., σσ.22-29 και Κουλαϊδής, Β., "Επιστημολογία και κατασκευή Αναλυτικών Προγραμμάτων. Η επιλογή Περιεχομένου για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών", *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.75, Μάρτιος-Απρίλιος 1994, σ.26.

<sup>6</sup> Η ανάλυση της υποενότητας βασίζεται στα κείμενα: Κουζέλης, Γ., ό.π., σσ.45-89, Κουλαϊδής, Β., ό.π., σσ.22-26 και Κουζέλης, Γ., "Το Επιστημολογικό Υπόβαθρο των Επιλογών της Διδακτικής" σσ.155-181, στο Ματσαγγούρας, Η., (επιμ.), *Η εξέλιξη της Διδακτικής: Επιστημολογική Θεώρηση*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1995.

ραστάσεις των ατόμων για τον κόσμο τους, αφετέρου σε μια μεταβολή των επισημολογικών αντιλήψεων η οποία έθετε *εν αμφιβόλω* την αντικειμενικότητα και την αλήθεια των επιστημών και αντιμετώπιζε με αυξημένο ενδιαφέρον τις πρώτες παραστάσεις και πώς αυτές συνδέονται με την επιστήμη. (Πρόκειται για μια συνάντηση κοινωνιολογικών και επιστημολογικών θέσεων που επιχειρούν να θεμελιώσουν σε νέες βάσεις το ζήτημα της μετάδοσης της εκπαιδευτικής γνώσης - αυτή τη λογική εκφράζουν οι θέσεις της 'νέας' κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης).

Οι πρώτες ιδέες των παιδιών παίρνουν τη θέση τους στην *αρχή* της διαδικασίας μάθησης, συνιστώντας το σημείο εκκίνησης για τη συγκρότηση της σχολικής εκδοχής της επιστημονικής γνώσης. Ανακατασκευάζεται έτσι, το ερώτημα των στόχων σε ερώτημα, του πώς πρέπει να χειρίζονται οι ιδέες αυτές: να βελτιωθούν προς την κατεύθυνση της επιστημονικής γνώσης, να ανατραπούν ή να μείνουν ως έχουν; Η γενική αρχή "σεβασμός στις ιδέες των παιδιών" παραμένει σταθερή παρά τις διαφορετικές στάσεις ως προς την αντιμετώπισή τους: Οι δύο επιλογές που προήλθαν από αυτή τη νέα τάση βασίζονται σε αντιλήψεις που θεωρούν σημαντική, είτε τη *βελτίωση* των ιδεών αυτών μέσω διαδικασιών απλοποίησης και σταδιακής οικοδόμησης των επιστημονικών εννοιών, είτε την *ενίσχυση* των ιδεών των παιδιών με την αποφυγή οτιδήποτε επιστημονικού το οποίο δεν είναι ούτε αντικειμενικό ούτε καλύτερο από αυτές τις ιδέες. Και οι δύο αναπτύχθηκαν προκειμένου να αντικρούσουν και να αντιπαρατεθούν σε απόψεις που έθεταν ως στόχο την *αντικατάσταση* των ιδεών των παιδιών με τις 'επιστημονικά ορθές' θεωρίες. Στη συνέχεια της ανάλυσής μας προσεγγίζονται οι τρεις αυτές *επιλογές διδακτικής*, μέσω των επιστημολογικών παραδοχών στις οποίες βασίζονται και των απαντήσεων που δίνουν στα υπόλοιπα τρία ζητήματα της Διδακτικής.

**α. Επιλογή της αντικατάστασης.** Η έμφαση εδώ δίνεται στο *γνωστικό πλαίσιο* της *επιστήμης* καθώς, η επιλογή αυτή θεωρεί ότι η επιστημονική γνώση είναι ανώτερη από κάθε άλλη μορφή γνώσης. Κατά συνέπεια -και στη βάση αυτής της θέσης- ως διδακτικός στόχος τίθεται η *αντικατάσταση των λαθεμένων αντιλήψεων των παιδιών με τις ορθές επιστημονικές γνώσεις*.

Οι βασικές επιστημολογικές παραδοχές που στηρίζουν αυτή την επιλογή είναι οι εξής: Η εξέλιξη της επιστήμης είναι ασυνεχής παρά την ύπαρξη μιας ελάχιστης (*minimum*) επικοινωνίας μεταξύ των Παραδειγμάτων. Η επικράτηση του ισχύοντος Παραδείγματος βασίζεται σε στοιχεία όπως, το εάν συνιστά "πρόοδο" για την επιστήμη και το εάν προσφέρει τη δυνατότητα επίλυσης περισσότερων προβλημάτων -στοιχεία που συνιστούν βασικά κριτήρια επιλογής μεταξύ διαφορετικών Παραδειγμάτων. Παράλληλα, υπάρχουν κριτήρια διάκρισης και μεταξύ των διαφόρων μορφών γνώσης στη βάση των οποίων αναδεικνύεται η υπεροχή και το κύρος της επιστημονικής γνώσης έναντι οποιασδήποτε άλλης μορ-

φής γνώσης και κυρίως της καθημερινής, εμπειρικής γνώσης. Με άλλα λόγια, η αξία που αποδίδεται εδώ στην επιστημονική γνώση είναι αντιστρόφως ανάλογη με αυτή που αποδίδεται στην πρότερη, καθημερινή γνώση: υπάρχουν κριτήρια διάκρισης μεταξύ των γνωστικών περιοχών με βάση τα οποία η επιστημονική γνώση θεωρείται ανώτερη γνώση· οι ερμηνείες που δίνει για τον κόσμο υπερτερούν έναντι των υποκειμενικών νοημάτων τα οποία πρέπει να αντικατασταθούν διότι είναι λαθεμένα, μη λειτουργικά και κατώτερα νοήματα.

Ως προς την κατάκτηση της επιστημονικής γνώσης, η επιλογή αυτή αποστασιοποιείται πλήρως από την επαγωγική και κατά συνέπεια, τη θετικιστική λογική: δεν τίθεται θέμα σταδιακής, "ανοδικής" οικοδόμησης της γνώσης που θα ξεκινά από την άμεση, εμπειρική πραγματικότητα. Αντίθετα, εδώ το σημείο εκκίνησης είναι η επιστήμη η οποία έρχεται σε αντιπαράθεση και σύγκρουση με την καθημερινή, εμπειρική γνώση του μαθητή. Μέσα από αυτή τη σύγκρουση, ο μαθητής, επεξεργαζόμενος κριτικά την πρότερη γνώση του με τη βοήθεια των εργαλείων που του προσφέρει η επιστήμη, επιτυγχάνει την ανακατασκευή αυτής της πρότερης γνώσης, αποκτώντας έτσι τη δυνατότητα "να βλέπει" και αλλιώς την πραγματικότητα που τον περιβάλλει<sup>7</sup>.

Σε ό,τι αφορά τις επιλογές στα άλλα τρία ζητήματα της Διδακτικής, το μοντέλο της αντικατάστασης πρεσβεύει τα εξής: ως προς το *περιεχόμενο*, θεωρούνται ως πηγή άντλησής του τα ισχύοντα επιστημονικά Παραδείγματα, δίνοντας έτσι έμφαση στο παρόν της επιστήμης και όχι στο κλασικό παρελθόν της. Ως προς το *βηματισμό*, ως βασικός παράγοντας για την οργάνωση της διδασκαλίας θεωρείται η εσωτερική λογική των επιμέρους επιστημονικών αντικειμένων που εισάγονται στο σχολείο, η εσωτερική, δηλαδή, συνοχή και οικοδόμηση κάθε θεωρίας. Τέλος ως προς την *αξιολόγηση* των μαθητών, το ενδιαφέρον εστιάζεται στην κατάκτηση από το μαθητή της λογικής της επιστήμης, το πώς οργανώνει, δηλαδή, και οικοδομεί το εννοιολογικό της "οπλοστάσιο".

Το στοιχείο της υποβάθμισης της πρότερης γνώσης των μαθητών είναι το κρίσιμο σημείο στην κριτική που ασκείται στην επιλογή αυτή. Η γνώση μας γύρω από την οργάνωση, τη συστηματική λογική και την πρακτική διάσταση που χαρακτηρίζουν την καθημερινή γνώση, καθιστώντας την έτσι καθολική και ανα αντικατάστατη, δεν μας επιτρέπει σε καμία περίπτωση να την αγνοήσουμε, κυρίως όταν συζητάμε για θέματα αναπαραγωγής της γνώσης. Αυτό προκύπτει και από το εξής απλό -και γι' αυτό κρίσιμο- δεδομένο: ακόμα κι όταν ο μαθητής έχει διδαχθεί τις 'επιστημονικά ορθές θεωρίες' -οι οποίες πράγματι, μπορεί να είναι ορθές ή τουλάχιστον, ορθότερες από την καθημερινή γνώση- ακόμα και τότε δε θα πάνε να σκέφτεται, να δρα και να λειτουργεί στη βάση του πρακτικο-βιωμα-

<sup>7</sup> Οι θέσεις αυτές συνδέονται με την επιλογή της *κριτικής συμπλήρωσης* η οποία συνιστά μια διαφορετική θεώρηση της επιλογής της *αντικατάστασης* (βλ. παρακάτω, υποσημ. 8, στο παρόν κεφάλαιο).

τικού του Λόγου. Επομένως, *δεν είναι δυνατό να αντικατασταθούν οι πρώτες ιδέες των παιδιών με την επιστημονική γνώση*. Από την άλλη, οι μαθησιακές αυτές διαδικασίες ενέχοντας τη λογική μιας "από έδρας" διδασκαλίας όπου ο εκπαιδευτικός καθίσταται ως ο μοναδικός εντεταλμένος φορέας της επιστημονικής γνώσης, δίνουν μια συντηρητική διάσταση στη σχολική πρακτική. Με αυτή την έννοια η αναποτελεσματικότητα και ο συντηρητισμός που χαρακτηρίζουν την επιλογή της *αντικατάστασης* στην παραδοσιακή της μορφή, την οδηγούν σε αντίθετα αποτελέσματα και μακριά από τους στόχους που έχει θέσει.

Ένα κρίσιμο σημείο για την επιλογή αυτή αφορά στο ρόλο που παίζει στο πλαίσιο της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Πιο συγκεκριμένα, ενώ φαίνεται ότι είναι αυτή η επιλογή η οποία εφαρμόζεται στην παιδαγωγική πρακτική, στην ουσία μόνο κατ' *επίφαση* ισχύει κάτι τέτοιο -αυτό που εφαρμόζεται είναι το μοντέλο της *βελτίωσης*. Άλλωστε, μια πλήρης εφαρμογή και οργάνωση της διδακτικής πρακτικής στη βάση του μοντέλου της *αντικατάστασης* όπου η *έμφαση* θα δίνεται στην εσωτερική λογική και δόμηση των εννοιών και θέσεων της διδασκόμενης επιστημονικής θεωρίας, θα οδηγούσε σε διαφορετικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Αντιμετωπίζοντας κανείς με ένα ιδιαίτερο τρόπο την επιλογή αυτή, αντιλαμβάνεται ότι δεν ταυτίζεται και δε συμβιβάζεται με θετικιστικές ερμηνείες της γνώσης καθώς -εξαιρώντας το βασικό μειονέκτημά της που είναι ο υποβιβασμός της πρότερης γνώσης- ουσιαστικά επιχειρεί να μεταδώσει στο μαθητή την εσωτερική λογική και οργάνωση της επιστήμης εφοδιάζοντάς τον με νέα εργαλεία αντίληψης της πραγματικότητας. Αυτό το τελευταίο είναι πολύ σημαντικό αν τεθεί ως στόχος της διδακτικής παρέμβασης καθώς με αυτό τον τρόπο ο μαθητής γνωρίζει πώς παράγεται η γνώση μέσα στην επιστήμη και εισέρχεται εν μέρει, στο Λόγο των επιστημών<sup>8</sup>. Οι τρόποι ωστόσο, που θεωρούνται ως οι πιο κατάλληλοι για την επίτευξη του στόχου αυτού -π.χ. αντικατάσταση της πρότερης γνώσης χωρίς να λαμβάνεται υπόψη- είναι μη λειτουργικοί. Επιπλέον, η ίδια η λογική που ενέχει η επιλογή αυτή, την οδηγεί στο να λειτουργεί ως μια πολύ καλή κάλυψη γι' αυτό που ισχύει στη σχολική πρακτική: το μοντέλο της *βελτίωσης*, το οποίο έχει επιδράσει καταλυτικά στα εκπαιδευτικά επιτεύγματα των τελευταίων δεκαετιών.

<sup>8</sup> Η παραδοσιακή επιλογή της *αντικατάστασης* συνιστά τη βάση της τέταρτης μαθησιακής επιλογής, της *κριτικής συμπλήρωσης*. Η επιλογή αυτή συνδέεται με τις σύγχρονες επιστημολογικές τάσεις σύμφωνα με τις οποίες, η επιστημονική γνώση θεωρείται χρήσιμη για να μεταδοθεί στους μαθητές ενώ συγχρόνως, η καθημερινή γνώση θεωρείται αναντικατάστατη. Αυτό, στο πεδίο της διδακτικής μεταφράζεται σε *συμπλήρωση της καθημερινής, εμπειρικής γνώσης από την επιστημονική*. Η επιλογή αυτή ενέχει παράλληλα και μια κριτική διάσταση: η συμπλήρωση πραγματώνεται στη βάση της διαφορετικότητας αλλά και της αντιπαράθεσης μεταξύ των δύο μορφών γνώσης. Αυτό που επιτυγχάνεται ως αποτέλεσμα, ο στόχος, δηλαδή, αυτής της διαδικασίας είναι, "οι μαθητές να κάνουν σαφή και συνειδητή τη διαφορά μεταξύ των δύο γνωστικών προσεγγίσεων του κόσμου, να συλλάβουν τη διαφορετική εσωτερική τους διάρθρωση και λογική" και εντέλει να διαμορφώσουν μια κοινωνικά κριτική στάση. (βλ. Κουζέλης, Γ., *Από το βιωματικό...*, ό.π., σσ. 70-80 και Κουζέλης, Γ., "Το επιστημολογικό υπόβαθρο...", ό.π., σσ. 177-178).

**β. Επιλογή της ενίσχυσης.** Η επιλογή αυτή δίνει έμφαση στο γνωστικό πλαίσιο της πρότερης γνώσης των μαθητών και ενδιαφέρεται πρωτίστως για την ενίσχυσή της, απορρίπτοντας συγχρόνως την ανωτερότητα της επιστήμης.

Επιστημολογικά η επιλογή αυτή βασίζεται σε μια σχετικιστική θεώρηση της γνώσης (Feyerabend). Οι υποστηρικτές της θεώρησης αυτής θεωρούν ότι δεν υπάρχει δυνατότητα επικοινωνίας μεταξύ των γνωστικών πλαισίων (ασυμμετρία Παραδειγμάτων), δεν υπάρχουν μεθοδολογικοί κανόνες και περιορισμοί σε ό,τι αφορά τις διαδικασίες παραγωγής νόμων και θεωριών, ενώ φτάνουν ακόμα να αμφισβητήσουν και την ίδια την ύπαρξη της μεθοδολογίας. Αρνούνται επίσης, την ύπαρξη ορθολογικών κριτηρίων οριοθέτησης των επιστημονικών θεωριών, ενώ ερμηνεύουν τις αλλαγές που συμβαίνουν στην επιστήμη βάσει εξωτερικών παραγόντων (κοινωνική διάθρωση). Για τη σχετικιστική θεώρηση η επιστημονική γνώση είναι μια ιδεολογία, ένα κατασκεύασμα που συνδέεται άμεσα με τις σχέσεις εξουσίας και ελέγχου σε μια κοινωνία.

Σε αυτό το πλαίσιο προάγεται η ιδέα των *εναλλακτικών πλαισίων* αντίληψης του κόσμου. Ένα τέτοιο *εναλλακτικό πλαίσιο* συνιστά και η καθημερινή, πρότερη γνώση των μαθητών η οποία, για την επιλογή αυτή, αξίζει ιδιαίτερης προσοχής και σεβασμού. Με αυτή την έννοια οι διαδικασίες μάθησης που αναπτύσσονται στην επιλογή της *ενίσχυσης*, επικεντρώνονται *στα βιώματα των μαθητών, στο πώς θα τα ενισχύσουν και θα τα οργανώσουν και στο πώς θα αντιμετωπίσουν ατομικά τον κάθε μαθητή*. Σε ό,τι αφορά τις άλλες επιλογές της Διδακτικής, το μοντέλο αυτό πρεσβεύει τα εξής: ως προς το *περιεχόμενο*, αυτό θα πρέπει να αντλείται από τα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή χωριστά δίνοντας έμφαση και προβάλλοντας *εναλλακτικά γνωστικά πλαίσια*. Στην περίπτωση δε, διδασκαλίας των επιστημών, προτιμάται η παρουσίαση περιόδων επιστημονικών κρίσεων και επαναστάσεων έτσι ώστε να αναδειχθεί ο ασύμμετρος και σχετικιστικός χαρακτήρας τους. Ως προς το *βηματισμό*, βασική αρχή είναι ο σεβασμός στους ατομικούς ρυθμούς του κάθε μαθητή. Ως προς την *αξιολόγηση* τέλος, αυτή εστιάζει επίσης στην εσωτερική λογική συνοχή των ιδεών του μαθητή την οποία και επιδιώκει να ενισχύσει.

Ο καθημερινός Λόγος τίθεται επομένως εδώ, στο επίκεντρο της παιδαγωγικής πρακτικής καθώς ο εκπαιδευτικός καλείται να ανιχνεύσει τις ιδέες, τις αντιλήψεις και τις παραστάσεις του κάθε μαθητή στη βάση του ερμηνευτικού πλαισίου της καθημερινής γλώσσας που χρησιμοποιεί και να αναδείξει τις κλίσεις και τις ιδιαιτερότητες του. Αυτό σημαίνει ότι και ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι κρίσιμος διότι του ανατίθεται το καθήκον και η υποχρέωση της ανάδειξης των ιδιαίτερων εκείνων στοιχείων που χαρακτηρίζουν τον κάθε μαθητή. Είναι αναγκαίο επομένως, να κατέχει τις γνώσεις, τις ικανότητες και τις τεχνικές που είναι απαραίτητες για τέτοιου είδους πρακτικές -η γνώση ψυχολογίας παίζει εδώ



σημαντικό ρόλο. Ο δάσκαλος δε θεωρείται αυθεντία ούτε και διαθέτει το κύρος που του δίνει η κατοχή της γνώσης της επιστήμης, όπως πρεσβεύει το μοντέλο της *αντικατάστασης* αντίθετα, θεωρείται ίσος με το μαθητή από άποψη γνώσεων και κύρους. Δεν υφίσταται έτσι ζήτημα εξουσιαστικής σχέσης μεταξύ τους και ο ρόλος του αφορά στην ενίσχυση των κλίσεων και στην ανάδειξη της προσωπικότητας του κάθε μαθητή. Από την άλλη, θα πρέπει και η ίδια η διδακτική πρακτική να είναι οργανωμένη έτσι ώστε να του δίνει τη δυνατότητα να μπορεί να πραγματοποιεί αυτούς τους στόχους. Απαιτείται, δηλαδή, μια ιδιαίτερη οργάνωση του χρόνου και του χώρου καθώς και η χρήση μιας ποικιλίας υλικών. Μια τέτοια οργάνωση όμως συνιστά ένα μάλλον σύνθετο, δύσκολο και δαπανηρό εγχείρημα.

Τέλος τίθενται δυο επιπλέον κριτικές επισημάνσεις για την επιλογή αυτή - μια κοινωνιολογική και μια επιστημολογική: Στα πλαίσια της πρώτης επισημαίνεται ότι, το αποτέλεσμα μιας τέτοιας διαδικασίας ενίσχυσης δε θα είναι απλά η ανάδειξη των ιδιαιτεροτήτων και των κλίσεων των παιδιών αλλά στην πραγματικότητα θα είναι η αναπαραγωγή των κοινωνικών διαφοροποιήσεων οι οποίες ευθύνονται εξ αρχής για τις ιδιαιτερότητες αυτές. Η δεύτερη, εστιάζει στην αντίληψη περί ασυμμετρίας των μορφών γνώσης, επισημαίνοντας ακριβώς ότι, η σχετικιστική θεώρηση που στηρίζει μια τέτοια άποψη, αυτοαναιρείται μέσα στη ίδια τη θεωρία που την αναδεικνύει. Η επιλογή της *ενίσχυσης* θα πρέπει επομένως, να αντιμετωπίζεται με επιφυλακτικότητα ως προς τη λειτουργικότητα και τις συνέπειες που μπορεί να έχει, παρά τη φαινομενικά προοδευτική λογική της.

**γ. Επιλογή της βελτίωσης.** Πρόκειται, όπως ήδη αναφέρθηκε, για το μοντέλο εκείνο, στοιχεία του οποίου χαρακτηρίζουν τη σχολική πρακτική και επομένως και τον τρόπο που διδάσκονται οι επιστήμες στο σχολείο σήμερα. Η επιλογή αυτή τοποθετείται στο 'ενδιάμεσο' των δύο προηγούμενων επιλογών και όπως κάθε μέση λύση, φιλοδοξεί να συνενώσει τα θετικά στοιχεία τους, να τις αποδεσμεύσει από τα μειονεκτήματά τους, επιλύοντας έτσι περισσότερα προβλήματα. Παρ' όλα αυτά είναι προφανές ότι τέτοιες διαδικασίες σύγκλισης ενέχουν αρκετούς κινδύνους -όπως, η επιλεκτική επιλογή μεταξύ των επιμέρους αρχικών θέσεων- οδηγώντας εντέλει στη δημιουργία νέων σημαντικών προβλημάτων.

Επιστημολογικά η επιλογή αυτή δέχεται τη δυνατότητα επικοινωνίας και σύγκρισης καθώς και την ύπαρξη διαφοράς μεταξύ των δύο ακραίων *γνωστικών πλαίσιων*. Αποδίδει έτσι, μια ιδιαίτερη σημασία στην επιστήμη ως σημαντική πηγή γνώσης το κύρος της οποίας βασίζεται στην αλήθεια, την αντικειμενικότητα και την ορθολογικότητα: συγχρόνως, αναγνωρίζει τη σχετική αυτονομία και την ιδιαιτερότητα της *πρότερης γνώσης* των μαθητών. Η επιλογή αυτή ακόμα, αντιλαμβάνεται τη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης εμπειριστικά (ως διαδικασία σώρευσης παρατηρήσεων).

Στη βάση αυτών των επιστημολογικών παραδοχών το μοντέλο της βελτίωσης πραγματώνεται στο πλαίσιο της *σχολικής επιστήμης* και θέτει ως στόχο τη *βελτίωση της πρότερης, καθημερινής γνώσης των μαθητών με τη βοήθεια της επιστημονικής γνώσης, παρεμβάλλοντας τους λεγόμενους, οργανωτές προώθησης<sup>9</sup> και λειτουργώντας μέσα από διαδικασίες αναγωγικής απλοποίησης*. Στην ακραία του μορφή δε, επιχειρεί τη μια-προς-μια αντιστοίχιση των εννοιών που συνθέτουν τα δύο ακραία γνωστικά πλαίσια. Η ιδέα της αντιστοίχισης βασίζεται στην ύπαρξη ενός κοινού πλαισίου αναφοράς του κόσμου των μαθητών (κοινός πυρήνας σύλληψης της πραγματικότητας, πέρα των κοινωνικών ή ατομικών διαφορών) και του κόσμου της επιστήμης: και οι δύο κόσμοι αναφέρονται τελικά, στην ίδια κοινή πραγματικότητα. Αντλώντας έτσι τα κοινά στοιχεία του κόσμου των μαθητών και παράλληλα αφαιρώντας τους τις περιβαλλοντικές επιδράσεις, επιτυγχάνεται η αντιστοίχιση αυτή και, σύμφωνα με τη λογική της βελτίωσης, επιτυγχάνεται και η κατάκτηση της επιστημονικής γνώσης από το μαθητή.

Η κατεύθυνση, επομένως, προς την οποία κινείται στην πράξη η επιλογή αυτή μοιάζει με εκείνη της *αντικατάστασης* -παρά της *ενίσχυσης*- της πρότερης γνώσης των μαθητών δεδομένου ότι ως στόχος τίθεται η απόκτηση των επιστημονικών γνώσεων. Από την άλλη βεβαίως, δεν αρνείται τη συμμετοχή της πρότερης γνώσης στη διαδικασία σταδιακής οικοδόμησης της επιστημονικής: αντιθέτως την τοποθετεί στην αρχή της μαθησιακής διαδικασίας. Σε ό,τι αφορά τις άλλες τρεις επιλογές της Διδακτικής αυτές έχουν ως εξής: ως προς το *περιεχόμενο*, θεωρείται ότι αυτό θα πρέπει να προέρχεται από τον κόσμο των παιδιών αλλά και από μια *απλουστευμένη σχολική επιστήμη*: ως προς το *βηματισμό*, η έμφαση δίνεται στα στάδια εξέλιξης της παιδικής νοημοσύνης στη βάση των οποίων οικοδομούνται και οι ανάλογοι ρυθμοί διδακτικής. Τέλος, ως προς την *αξιολόγηση*, η πρόοδος του μαθητή ελέγχεται -μέσω των τεχνικών της εξέτασης και της βαθμολογίας- στη βάση μιας σύγκρισης της πρότερης γνώσης με τη σχολική, προκειμένου να δειχθεί εάν ο μαθητής οικειοποιήθηκε τη νέα ερμηνεία της σχολικής εκδοχής της επιστημονικής γνώσης.

Αυτή η λογική οργάνωσης των διαδικασιών μάθησης στο μοντέλο της βελτίωσης, στην ακραία της μορφή -αλλά και σε πιο ήπιες εκδοχές- στηρίζεται στη μεθοδολογική αρχή του εμπειρισμού. Χαρακτηρίζεται, δηλαδή, από διαδικασίες σταδιακής μετάβασης από τις ιδέες των παιδιών στις επιστημονικές εξηγήσεις μέσω της μετάβασης από τις μεμονωμένες εμπειρίες και τις πρώτες ερμηνείες, στη θεωρητική γενίκευση και τη διατύπωση νόμων. Επομένως οι διαδικασίες απλοποίησης των επιστημονικών θεωριών, βασίζονται στις μεθόδους της επαγωγής, της γενίκευσης και της εμπειρικής τεκμηρίωσης (θετικισμός). Με αυτή

<sup>9</sup> Πρόκειται για τεχνικές και μηχανισμούς που στόχο έχουν την οργάνωση και επιτάχυνση της αναμόρφωσης των ιδεών των μαθητών και της σταδιακής συμμόρφωσής τους με τις επιστημονικές.

την έννοια, η σύνδεση θεωρίας και εμπειρίας βρίσκεται στη βάση της διδακτικής κατεύθυνσης της επιλογής αυτής

Πιο αναλυτικά, η επιλογή αυτή ξεκινώντας από την πρότερη γνώση των μαθητών -την οποία, είναι προφανές ότι θα πρέπει να έχει προηγουμένως συλλέξει- συνεχίζει, προσθέτοντας σταδιακά επιστημονικές έννοιες και εξηγήσεις, οδηγώντας έτσι σε μια προοδευτική σύγκλιση των ιδεών των παιδιών με τις ερμηνείες της επιστήμης. *"Ακριβώς σ' αυτή τη σταδιακή "επιστημονικοποίηση" των ιδεών των παιδιών έγκειται η λειτουργία του σχολείου και της ιδιαίτερης "σχολικής επιστήμης", διά της οποίας το περιεχόμενο των επιστημών, κατάλληλα επεξεργασμένο, διοχετεύεται στη σχολική αίθουσα"*<sup>10</sup>. Η διαδικασία της αναπλαισίωσης εμπλέκεται σε αυτό ακριβώς το σημείο καθώς το επιστημολογικό υπόβαθρο και οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται από την επιλογή της *βελτίωσης* (εμπειρισμός, επαγωγισμός, σώρευση και γενίκευση παρατηρήσεων, απλοποίηση, αντιστοίχιση, τεχνικές αξιολόγησης κ.λπ.) συνιστούν μια ιδιαίτερη μορφή επεξεργασίας και μετασχηματισμού των επιστημονικών θεωριών σε *σχολική επιστήμη*.

Ο εμπειρισμός, ως η επιστημολογική βάση της επιλογής αυτής, συνιστά και το κύριο σημείο της κριτικής που ασκείται. Η μεθοδολογική/γνωσιοθεωρητική αρχή του εμπειρισμού δέχεται κριτική καταρχήν, στο σημείο που αφορά στη σχέση θεωρίας και εμπειρίας. Σύμφωνα με την κριτική αυτή, υπάρχει διάκριση θεωρίας και εμπειρίας διότι, αφενός μια επιστημονική θεωρία δεν είναι η μοναδική που μπορεί να υπάρξει για την ερμηνεία των πραγμάτων και αφετέρου η ίδια η εμπειρία και η παρατήρηση είναι θεωρητικά εμποτισμένες. Επομένως, η ιδέα της αντιστοίχισης μεταξύ της επιστημονικής θεώρησης και της εμπειρικής πραγματικότητας δε μπορεί να εφαρμοστεί ούτε στο πεδίο της παραγωγής ούτε στο πεδίο της αναπαραγωγής της γνώσης. Με μια άλλη διατύπωση, όπου επίσης ασκείται κριτική στην ιδέα της αντιστοίχισης: η επιλογή της *βελτίωσης* "...οικοδομεί πάνω στην "πρότερη γνώση", αδιαφορεί όμως για την εσωτερική συνοχή των Παραδειγμάτων επειδή θεωρεί δεδομένη τη θέση και το περιεχόμενο κάθε έννοιας (το σύνολο απεικονίζει πιστά τον κόσμο)"<sup>11</sup>.

Τέλος, διατυπώνεται μία ακόμα κριτική θέση που αφορά στην ακραία μορφή που παίρνει ο εμπειρισμός, τον επαγωγισμό, η οποία και συμπυκνώνει την ουσία του 'προβλήματος γνώσης' που εκδηλώνεται, μέσω της επιλογής της *βελτίωσης*, στο πεδίο της ισχύουσας σχολικής πρακτικής: *"...Η άρρητη προϋπόθεση που επιτρέπει στο επαγωγικό επιχείρημα να γίνεται τόσο πειστικό στο χώρο της Διδακτικής (είναι): ότι...εξομοιώνεται η διαδικασία απόκτησης της εμπειρικής γνώσης των παιδιών (για την οποία μια απλή σώρευση και γενίκευση παρατηρήσεων μοιάζει να αποδίδει το περιεχόμενό της) με εκείνη διά της οποίας οικοδομείται*

<sup>10</sup> Κουζέλης, Γ., "Το Επιστημολογικό Υπόβαθρο των Επιλογών της Διδακτικής", ό.π. σ.168.

<sup>11</sup> Κουζέλης, Γ., *Από το βιωματικό...*, ό.π., σ.72.

ή και “μεταδίδεται” η επιστημονική γνώση. Άρα, το βασικό πρόβλημα με τη σύλληψη της μάθησης ως επαγωγικής πορείας παραμένει η επιστημολογική προσήλωσή της στον εμπειρισμό<sup>12</sup>. Αυτή η εμπειρικιστική λογική είναι που χαρακτηρίζει κυρίως, την κοινωνική αναπαραγωγή της (επιστημονικής) γνώσης. Αυτό σημαίνει ότι αναπαράγονται μέσω του σχολείου οι κοινωνικές διαφοροποιήσεις καλυμμένες από την ‘επιστημονικοφάνεια’ που τους προσδίδει η ιδιαίτερη σχέση μεταξύ επιστημονικού και καθημερινού Λόγου που καλλιεργεί η επιλογή της βελτίωσης: στήριξη του καθημερινού Λόγου στην αυθεντία του επιστημονικού και ταυτόχρονα, στήριξη του επιστημονικού στη λειτουργική αμεσότητα και προφάνεια του πρώτου<sup>13</sup>.

### 3.3. Το κοινωνιολογικό Παράδειγμα του Basil Bernstein

#### 3.3.1. Εισαγωγή

Αφήνοντας προς το παρόν τα επιστημολογικά ερωτήματα της Διδακτικής θα στραφούμε ξανά στο χώρο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης προκειμένου να προσεγγίσουν κοινωνιολογικά τα ζητήματα που θέτει η Διδακτική, οι διαδικασίες, δηλαδή, αναπαραγωγής της γνώσης. Για το σκοπό αυτό επιλέχθηκε το Παράδειγμα του B. Bernstein στο οποίο αναλύονται οι διαδικασίες και οι μηχανισμοί που εμπλέκονται στην αναπαραγωγή της επιστημονικής γνώσης στο πεδίο της εκπαίδευσης. Παρά την κριτική που έχει ασκηθεί, η θεωρία του Bernstein για την εκπαίδευση ως μηχανισμού πολιτισμικής αναπαραγωγής συνιστά μια περίπλοκη αλλά ουσιαστική και βαθιά θεώρηση των εκπαιδευτικών πραγμάτων καθώς εστιάζει στα κρίσιμα ζητήματα εξουσίας και γνώσης: πώς συνδέονται οι διάφορες κατηγορίες σχολικής γνώσης με την ταξική διάρθρωση της κοινωνίας, ποιος ελέγχει και επιλέγει την προς μετάδοση γνώση και πόσο αποτελεσματικό είναι το σχολείο στο να μεταδίδει αυτή τη γνώση και επομένως, αυτές τις σχέσεις εξουσίας. Οι θέσεις του Bernstein για τα ζητήματα αυτά αποτελούν μία σημαντική πηγή άντλησης των θεωρητικών παραδοχών που υποβαστάζουν τα υπό διερεύνηση ζητούμενα της διατριβής. Προτού εξεταστούν αναλυτικά οι θέσεις αυτές θα αναφερθούμε σύντομα, στο μεθοδολογικό υπόβαθρο του έργου του.

Ο Bernstein είναι από τους θεωρητικούς εκείνους οι οποίοι εμβάθυναν ιδιαίτερα στις αναλύσεις του Durkheim· υιοθέτησε, ωστόσο, μια διαφορετική μεθοδολογική σκοπιά: Στην προσπάθειά του μελετήσει τη συμβολή της εκπαίδευσης στη διασφάλιση της τάξης στην κοινωνία ξεκινάει από την ανάλυση του επιμέρους τμήματος σε μικρο-επίπεδο, για να καταλήξει στην εξέταση της κοινωνί-

<sup>12</sup> Κουζέλης, Γ., “Το Επιστημολογικό Υπόβαθρο των Επιλογών της Διδακτικής”, ό.π., σ.171.

<sup>13</sup> Κουζέλης, Γ., *Από το βιωματικό...*, ό.π., σ.41.

ας συνολικά<sup>14</sup>. Ειδικότερα και σε ό,τι αφορά την εξέλιξη του θεωρητικού έργου του αναφέρονται εν συντομία, τα εξής<sup>15</sup>: Στα πρώτα έργα του (δεκαετία του 1960) ο Bernstein μελέτησε την επίδραση που ασκεί η ταξική διάρθρωση της κοινωνίας στην εκπαίδευση και στην κοινωνικοποίηση των παιδιών και απέδειξε ως ένα βαθμό, τη στενή σχέση της οικονομικο-κοινωνικής προέλευσης του παιδιού με τη δυνατότητα γλωσσικής επικοινωνίας που αναπτύσσει στο σχολείο και εν συνεχεία, με τις σχολικές του επιδόσεις. Μελέτησε τους γλωσσικούς κώδικες επικοινωνίας, διαμόρφωσε μια τυπολογία αυτών των κωδίκων (περιορισμένος, επεξεργασμένος γλωσσικός κώδικας) και τους συνέδεσε με τα χαρακτηριστικά της οικογένειας (σύστημα οργάνωσης των κοινωνικών σχέσεων και των ρόλων της). Στη συνέχεια -στη διάρκεια της δεκαετίας του 1970- ανέπτυξε συστηματικότερα τη θεωρία των κωδίκων η οποία, παρά τον αμφιλεγόμενο χαρακτήρα της, κατάφερε να εγείρει κρίσιμα ερωτήματα για τις σχέσεις μεταξύ του κοινωνικού καταμερισμού εργασίας, της οικογένειας και του σχολείου, διερευνώντας το πώς αυτές οι σχέσεις επιδρούν στα διαφορετικά επίπεδα μάθησης ανά κοινωνική τάξη.

Σε αυτό το πλαίσιο ανάλυσης και αντικειμένων έρευνας, ο Bernstein επιχείρησε να συνδέσει τη μακρο-δυναμική και τις κοινωνικές τάξεις με τις μικρο-εκπαιδευτικές διαδικασίες του σχολείου. Στην προσπάθειά του να προσεγγίσει ακόμα περισσότερο τις διαδικασίες αυτές ανέπτυξε τις έννοιες της ταξινόμησης (οργάνωση της γνώσης στο αναλυτικό πρόγραμμα) και της περιχάραξης (μετάδοση της γνώσης μέσω των παιδαγωγικών πρακτικών). Διαμορφώνοντας, παράλληλα, αντίστοιχους κώδικες αναλυτικών προγραμμάτων (κώδικας συλλογής, συγχωνευμένος κώδικας) και παιδαγωγικών πρακτικών (ορατή, αόρατη παιδαγωγική), επιχείρησε να δώσει μια πλήρη ερμηνεία των αλλαγών που πραγματοποιούνται στην εκπαίδευση αλλά και των λειτουργιών του εκπαιδευτικού μηχανισμού. Ταυτόχρονα επισημαίνει την ανάγκη να αναλάβουν οι κοινωνιολόγοι της εκπαίδευσης το δύσκολο εμπειρικό έργο της διερεύνησης του κόσμου του σχολείου και της σύνδεσης των εκπαιδευτικών πρακτικών με τους ευρύτερους θεσμικούς, κοινωνικούς και ιστορικούς παράγοντες των οποίων είναι μέρος οι πρακτικές αυτές. Στη διάρκεια των δύο τελευταίων δεκαετιών ο Bernstein, βασιζόμενος στην παραπάνω αρχή, ανέπτυξε τις θεωρίες περί παιδαγωγικού Λόγου και παιδαγωγικών πρακτικών διεισδύοντας ακόμα περισσότερο, στην εσωτερική λογική της οργάνωσης της γνώσης στον εκπαιδευτικό μηχανισμό.

Η εργασία του Bernstein από την αρχική του δουλειά πάνω στη γλώσσα και την ανάπτυξη της θεωρίας των κωδίκων μέχρι τις εργασίες του για το αναλυτικό πρόγραμμα και την παιδαγωγική πρακτική, είναι στην ουσία η ανάπτυξη μιας συστηματικής στρουκτουραλιστικής θεωρίας η οποία δίνει μια αναλυτική περι-

<sup>14</sup> Blackledge, D., Hunt, B., ό.π., σ.69.

<sup>15</sup> Sadovnik, A.R., "Basil Bernstein's theory of Pedagogic Practice: a structuralist approach", ό.π., σσ.50-51.

γραφή του τρόπου με τον οποίο το εκπαιδευτικό σύστημα συνδέεται με τον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας<sup>16</sup>. Αντιμετωπίζοντας έτσι, σε ένα αφαιρετικό επίπεδο το σύνολο του έργου του, γίνεται αντιληπτό ότι πρόκειται για μία θεωρία που δομείται στη διάρκεια του χρόνου και ανακατασκευάζεται προκειμένου να αποσαφηνιστεί με κοινωνιολογικούς όρους η βασική προβληματική που σύμφωνα με τον ίδιο, διαποτίζει ολόκληρο το έργο του -αν και με διαφορετικά επίπεδα αφαίρεσης και γενίκευσης<sup>17</sup>. Η προβληματική αυτή αφορά στο: "...πώς ταξικά ρυθμιζόμενες σχέσεις εξουσίας και αρχές κοινωνικού ελέγχου διέπουν τις διάφορες κοινωνικές πρακτικές που εκδηλώνονται σε διαφορετικά επίπεδα και μέσα σε ποικίλους φορείς (θεσμούς και ιδρύματα) της πολιτισμικής αναπαραγωγής, ρυθμίζοντας έτσι τη συνείδηση των υποκειμένων". Εδώ αναδεικνύεται με σαφήνεια αυτό που απασχολεί τον Bernstein: ο **τρόπος** με τον οποίο διαμεσολαβούν ορισμένα πεδία (π.χ. η εκπαίδευση, η γλώσσα) ώστε οι κυρίαρχες **νοηματικές δομές** και **σχέσεις εξουσίας** να "επικάθονται" και να ρυθμίζουν τις ατομικές συνειδήσεις αναπαράγοντας έτσι, αυτές τις δομές και αυτές τις σχέσεις εξουσίας. Η αλλιώς, ο **τρόπος** με τον οποίο η δόμηση της κοινωνίας επιδρά στη δόμηση της σκέψης μέσα από διαδικασίες συμβολικού ελέγχου που πραγματώνονται στους βασικούς φορείς πολιτισμικής αναπαραγωγής μιας κοινωνίας.

Για την ανάλυση της θέσης αυτής ο Bernstein αναπτύσσει μια πολύπλοκη επιχειρηματολογία η οποία κάποιες φορές κάνει το έργο του δύσκολο και δυσνόητο. Από τη μια πλευρά, δανείζεται έννοιες και θέσεις από άλλα θεωρητικά Παραδείγματα -κοινωνική ανθρωπολογία, γλωσσολογία, ψυχολογία κ.α.- προσαρμόζοντάς τις κριτικά στα πλαίσια της δικής του προβληματικής. Από την άλλη, αναπτύσσει τους δικούς του ορισμούς κατασκευάζοντας το θεωρητικό του υπόβαθρο στη βάση αυτής της προβληματικής. Έτσι, παρά τις πολλαπλές επιρροές από τις επιστήμες αυτές -ακόμα και με τη μορφή άσκησης κριτικής σε έννοιες και θέσεις τους- και παρά τις σαφείς επιδράσεις που δέχτηκε από τον Marx, τον Weber και κυρίως τον Durkheim αλλά και από τους στρουκτουραλιστές μαρξιστές, ο Bernstein διαμορφώνει μια ιδιαίτερη κοινωνιολογική σχολή: Χωρίς να εστιάζει στο μικρο-επίπεδο ανάλυσης (όπως κάνουν οι θεωρητικοί της μικρο-εργμηνευτικής παράδοσης και κατ' επέκταση της 'νέας' κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης) ενδιαφέρεται κυρίως για τη "...δημιουργία **τυπολογιών**, τη θεωρητική συγκρότηση **κατηγοριών** και τη δόμηση **κατηγορικών σχέσεων**. Κατασκευάζει αφαιρετικά μοντέλα, τα οποία οφείλουν να 'προβλέπουν' όλους τους υπαρκτούς και δυνατούς τύπους πρακτικών, κατηγοριών, σχέσεων, μορφών και διαδικασιών πολιτισμικής μετάδοσης και αναπαραγωγής, ακόμα κι αν αυτοί δεν έχουν ακόμα

<sup>16</sup> Sadovnik, A.R., "Basil Bernstein's theory of Pedagogic Practice: a structuralist approach", όπ., σ.57.

<sup>17</sup> Η ανάλυση που ακολουθεί βασίζεται στο: Σολομών, Ι., "Εισαγωγή", στο Bernstein, B., *Παιδαγωγικοί Κώδικες*..., ό.π., σσ.17, 27-28, απ' όπου και τα αποσπάσματα που αναφέρονται.

σχηματιστεί". Είναι εμφανές, επομένως, ότι ο Bernstein κινείται σε ένα διαφορετικό επίπεδο ανάλυσης σε σχέση με αρκετούς θεωρητικούς της πολιτισμικής ανα- παραγωγής αλλά και σε σχέση με τους θεωρητικούς της 'νέας' κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης παρά το κοινό ενδιαφέρον τους για την εκπαιδευτική γνώση, τις διαδικασίες μετάδοσής της και τη σχέση της με την κοινωνική διάρθρωση.

Θα πρέπει να επισημανθεί επίσης, η σημασία που έχει για τον Bernstein η έννοια της *αλλαγής* η οποία απαντά και στην κριτική περί ντετερμινιστικού προ- σανατολισμού του έργου του. Ο Bernstein αναφέρει σαφώς, ότι η αλλαγή των κοινωνικών σχέσεων παραγωγής, δηλαδή των ταξικών σχέσεων εξουσίας και κυ- ριάρχιας, δεν επιφέρει πάντα και την αλλαγή στο πολιτισμικό πεδίο μιας κοινω- νίας και στις διαδικασίες συμβολικού ελέγχου που ασκούνται από αυτό· από την άλλη πλευρά ωστόσο, μεταβολές σε αυτό το πεδίο -εκφρασμένες ως "ριζικές και γενικευμένες αλλαγές των ταξινομήσεων και περιχαράξεων των κυρίαρχων κω- δίκων"- μπορούν να επιφέρουν αλλαγές στις ταξικές σχέσεις. Υποστηρίζει με άλ- λα λόγια, ότι το ίδιο το πεδίο της πολιτισμικής αναπαραγωγής -το σχολείο- από τις ρίζες του, από την ίδια τη λογική της οργάνωσής του, έχει τη δυνατότητα α- νατροπής των κυρίαρχων νοημάτων. Ο *σχολικός μηχανισμός* λειτουργεί, επομέ- νως, τόσο ως μηχανισμός διατήρησης της κυρίαρχης νοηματικής τάξης και των σχέσεων εξουσίας όσο και κυρίως -προσπερνώντας την παγίδα του ντετερμινι- σμού- ως μηχανισμός αλλαγής τους.

Στο συνέχεια παρουσιάζονται πιο αναλυτικά οι θεωρήσεις του Bernstein για τον *παιδαγωγικό μηχανισμό*, τον *παιδαγωγικό λόγο* και τις *παιδαγωγικές πρα- κτικές*, οι οποίες είναι μέρος της πιο πρόσφατης σχετικά δουλειάς του. Πρόκειται για μια αναπλαισίωση των θέσεων αυτών και παρά τη θεωρητική αδυναμία που οφείλεται στη μερική γνώση του συνόλου του έργου του, θα την επιχειρήσουμε, σε μια προσπάθεια ενσωμάτωσής τους στο θεωρητικό υπόβαθρο της διατριβής.

### 3.3.2. Ο παιδαγωγικός μηχανισμός - Η αναπλαισίωση της γνώσης

Το βασικό αντικείμενο εργασίας στον Bernstein είναι η διαμόρφωση μιας κοινωνιολογικής θεωρίας μέσω της οποίας θα αναλύεται η δόμηση και η μετάδο- ση της εκπαιδευτικής γνώσης, η συγκρότηση, δηλαδή, των παιδαγωγικών πρακτι- κών. Με άλλα λόγια, ο Bernstein επιχειρεί να εντοπίσει τις αρχές και τους κανό- νες με βάση τους οποίους παράγεται και μεταδίδεται ο *παιδαγωγικός λόγος* κα- θώς και τη σχέση του με το συμβολικό έλεγχο και τις δομές εξουσίας. Εστιάζει σε αυτό το σημείο, ακριβώς διότι θεωρεί ότι, μπορεί να έχει ερευνηθεί -ως εκεί- νη τη στιγμή- το 'π' της αναμετάδοσης και μάλιστα από μια μεγάλη ποικιλία θε- ωρητικών Παραδειγμάτων, όμως πιστεύει ότι δεν έχει διερευνηθεί το 'πώς' αυτής της διαδικασίας, η οργάνωση της αναμετάδοσης, το πώς λαμβάνεται από το δέ-

κτη το μήνυμα του *παιδαγωγικού Λόγου*. Σύμφωνα πάντα με τον ίδιο, υπάρχει διαφορά μεταξύ αυτών των δύο σημείων: είναι σημαντικό να περιγράφεται το αποτέλεσμα της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος -είτε ως ουδέτερη διαδικασία είτε κυρίως, ως κοινωνική παθολογία- είναι όμως εξίσου, αν όχι σημαντικότερο, να ερμηνεύονται οι πρακτικές, οι τρόποι και οι φορείς που συμμετέχουν και εμπλέκονται σε αυτές τις διαδικασίες, διότι έτσι αποκαλύπτονται οι προϋποθέσεις για μετασχηματισμό και αλλαγή των κοινωνικών δεδομένων.

Η βασική παραδοχή στην οποία ο Bernstein στηρίζει αυτό το γνωστικό ενδιαφέρον για την οργάνωση της αναμετάδοσης, είναι ότι "...ο τρόπος με τον οποίο μια κοινωνία επιλέγει, ταξινομεί, κατανέμει, μεταδίδει και αξιολογεί την εκπαιδευτική γνώση που θεωρεί δημόσια, αντανακλά τόσο την κατανομή εξουσίας όσο και τις αρχές κοινωνικού ελέγχου"<sup>18</sup>. Διαπιστώνει έτσι, μια σχέση μεταξύ του κοινωνικού πεδίου και του πεδίου της εκπαίδευσης το αποτέλεσμα της οποίας είναι, ο *παιδαγωγικός μηχανισμός* να δρα ως συμβολικός ρυθμιστής της συνείδησης μέσα από διαδικασίες παραγωγής, αναπαραγωγής και μετασχηματισμού της κουλτούρας. Για την ανάλυση αυτής της σχέσης διατυπώνει την παρακάτω, γνωσιοθεωρητική θέση στην οποία στηρίζει την ανάπτυξη της θεωρίας του<sup>19</sup>:

Τα νοήματα και οι σημασίες που κυριαρχούν κάθε φορά σε κάθε συγκεκριμένη ιστορικο-κοινωνική στιγμή βρίσκονται σε έμμεση και όχι σε άμεση (μία-προς-μία) σχέση με την απτή, υλική πραγματικότητα. Η διαδικασία απόδοσης νοημάτων πραγματοποιείται μέσω της χρήσης της γλώσσας, σχηματίζοντας έτσι, δύο τύπους γνώσεων: Ο πρώτος αφορά στη γνώση για τον εξωτερικό κόσμο, για τα υλικά πράγματα, συνδέεται με άλλα λόγια, με τη γνώση της καθημερινότητας. Ο δεύτερος τύπος αφορά στο μη-νοητό, στη γνώση πέρα του άμεσα αντιληπτού, στο 'άλλο της γνώσης'. Τα περιεχόμενα και των δύο γνωστικών μορφών διαφοροποιούνται στο χρόνο και στο χώρο. Η γνώση του μη-νοητού είναι εκείνη που προσδιορίζει την κοινωνική πραγματικότητα πάνω στην οποία και κυριαρχεί. Αυτές οι παραδοχές οδηγούν σε δύο αλληλένδετα δεδομένα: αφενός, η έμμεση αυτή σχέση νοήματος/υλικών πραγμάτων δημιουργεί ένα κενό (*gap*) για εναλλακτικές ερμηνείες-νοήματα των ίδιων πραγμάτων, δημιουργεί με άλλα λόγια, τη δυνατότητα στα υποκείμενα ενός διαθέσιμου μη-νοητού. Αφετέρου και συνεπαγόμενα, το κενό αυτό δημιουργεί τις προϋποθέσεις για κάποιους (άτομα, ομάδες, θεσμούς) να το ελέγξουν και επομένως να δώσουν τις δικές τους ερμηνείες για τη φύση και τον κόσμο. Αυτοί που ελέγχουν το κενό αυτό ή παλεύουν για τον έλεγχό του με σκοπό να επιβάλλουν τα δικά τους νοήματα, είναι συνήθως οι κυρίαρχες ομάδες καθώς είναι οι ομάδες που, σύμφωνα με τον Bernstein,

<sup>18</sup> Bernstein, B., "Περί Ταξινόμησης και Περιχάραξης της Εκπαιδευτικής Γνώσης" (1971), στο *Παιδαγωγικοί Κώδικες...*, ό.π., σ.63.

<sup>19</sup> Bernstein, B., "The Pedagogic Device", στο *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, research, critique*, Taylor and Francis, London 1996, σσ.39-53.



διαθέτουν τα κατάλληλα μέσα για τέτοιου είδους ενέργειες. Ωστόσο και μόνο το γεγονός ότι υπάρχει αυτό το κενό το οποίο δημιουργεί τις προϋποθέσεις για εναλλακτικές ερμηνείες, δίνει τη δυνατότητα διεκδίκησής του από τις διάφορες ομάδες. Με αυτή την έννοια, η διαμάχη μεταξύ των κοινωνικών ομάδων για τον έλεγχο του θεσμού της εκπαίδευσης δημιουργεί αυτόματα τις προϋποθέσεις για την επιβολή διαφορετικών, εναλλακτικών ερμηνειών και άρα αλλαγής της κοινωνικής τάξης πραγμάτων και των σχέσεων εξουσίας που επικρατούν.

Στη βάση των παραπάνω παραδοχών συνδέεται σε ένα πρώτο επίπεδο η κοινωνική δομή με το *σχολικό μηχανισμό* ως τον κύριο αναμεταδότη της γνώσης. Αυτή η σύνδεση προκύπτει από το γεγονός ότι, η εκπαιδευτική γνώση συνιστά μια συγκεκριμένη ερμηνεία των πραγμάτων και του κόσμου· τίθεται δε, ως η επίσημη και τυπική γνώση η οποία πρέπει να μεταδοθεί στη νέα γενιά. Μέσω όμως, της μετάδοσής της ρυθμίζει τελικά τη δομή της εμπειρίας και τις ατομικές συνειδήσεις. Πώς το επιτυγχάνει αυτό ο *εκπαιδευτικός μηχανισμός*; Ο Bernstein θεωρεί ότι η δόμηση και η μετάδοση της σχολικής γνώσης στηρίζεται σε τρία *συστήματα επικοινωνίας ή μηνυμάτων*: το *αναλυτικό πρόγραμμα* (*curriculum*), την *παιδαγωγική* (*pedagogy*) και την *αξιολόγηση* (*evaluation*), τα οποία και συγκροτούν *παιδαγωγικές πρακτικές*. Τα τρία αυτά *συστήματα επικοινωνίας* συνδέονται με τρεις αντίστοιχους *παιδαγωγικούς κανόνες* και δομούν τον *παιδαγωγικό λόγο*: *αναλυτικό πρόγραμμα-κανόνες διανομής*, *παιδαγωγική-κανόνες αναπλαισίωσης*, *αξιολόγηση-κανόνες εκτίμησης*, *αξιολόγησης*. Ειδικότερα,

**α.** Το *αναλυτικό πρόγραμμα* ορίζει αυτό που θεωρείται έγκυρη γνώση, αναφέρεται στο περιεχόμενο, στο 'τί', της μετάδοσης και πραγματώνεται μέσω της λειτουργίας των κανόνων *διανομής* οι οποίοι συνδέονται με τις σχέσεις και τις δομές εξουσίας. Οι κανόνες αυτοί διακρίνουν και κατανέμουν ποιος μπορεί να μεταδώσει τι, σε ποιον και κάτω από ποιες συνθήκες, θέτοντας τα όρια του νόμιμου λόγου. Συνδέονται δε, με διαδικασίες εκμάθησης του πώς να είναι κανείς μεταδότης (δάσκαλος) και δέκτης (μαθητής), με την εκμάθηση, δηλαδή, κανόνων συμπεριφοράς οι οποίοι αποκαθιστούν τις προϋποθέσεις για τάξη, ήθος και διαγωγή, που είναι απαραίτητες σε κάθε παιδαγωγική σχέση.

Στο επίπεδο της επιβολής των κανόνων αυτών εισέρχεται ο ρόλος του *ειδήμονα*. Πρόκειται, σύμφωνα με τον Bernstein, για άτομα κατάλληλα *παιδαγωγημένα* έτσι ώστε να μπορούν να θέτουν όρια και να ελέγχουν ποιοι θα έχουν πρόσβαση στη θέση εκείνη που μπορεί να αλλάξει νοήματα. Αυτοί οι ειδικοί δεν είναι άλλοι από τους *επιστήμονες*. Παλαιότερα και στα πλαίσια της κυριαρχίας του θεοκρατικού τρόπου σκέψης, το ρόλο αυτό τον έπαιζαν οι κληρικοί· αντίθετα σήμερα, η επικράτηση της ορθολογικής σκέψης τοποθετεί την ομάδα των *επιστημόνων* στην περίοπτη θέση των *ειδημόνων* οι οποίοι ελέγχουν, δημιουργούν και παράγουν νοήματα και σημασίες (*γνώση του μη νοητού-unthinkable*).

Σε αυτό το πλαίσιο αναλύεται η σημασία της έννοιας της *ταξινόμησης* η οποία ιδωμένη στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο (στα πλαίσια συγκεκριμένων σχέσεων εξουσίας και κυριαρχίας) αφορά στο διαχωρισμό και στη δημιουργία ομάδων (ατόμων, λέξεων, πραγμάτων κ.ο.κ.) με παρόμοια χαρακτηριστικά, τέτοια που να διακρίνουν τις ομάδες μεταξύ τους θέτοντας τα όρια εισόδου σε αυτές. Σε ό,τι αφορά το πεδίο της εκπαίδευσης, οι διακρίσεις και οι ομαδοποιήσεις αυτές πραγματοποιούνται πάνω στο σώμα της γνώσης και συγκροτούν την εκπαιδευτική γνώση. Στη συνέχεια και με τη συμμετοχή και των δύο άλλων πρακτικών (*παιδαγωγική και αξιολόγηση*) επιτυγχάνεται η ομαδοποίηση των μαθητών και αναπαράγονται οι κοινωνικές διακρίσεις οι οποίες καθόρισαν και τις γνωστικές. Η σημασία της *ταξινόμησης* επομένως, στο χώρο της εκπαίδευσης, αφορά στη γνώση και ερμηνεύεται, σύμφωνα με τον Bernstein, με βάση την *ισχύ* του *συνόρου* μεταξύ των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων. Με άλλα λόγια, αφορά στο βαθμό διαφοροποίησης και διάκρισης των σχολικών μαθημάτων μεταξύ τους και επομένως στο βαθμό στον οποίο δίνεται στο μαθητή η δυνατότητα να έρχεται αντιμέτωπος και να δουλεύει με μια ύλη η οποία, είτε του δίνει την αίσθηση της ομοιογένειας και της συνέχειας στη γνώση, είτε αντίθετα, μεταδίδεται στο μαθητή -άμεσα ή έμμεσα- η αρχή της διάκρισης των γνωστικών περιοχών.

Η οργάνωση του *αναλυτικού προγράμματος* -η οργάνωση του χρόνου διδασκαλίας των επιλεγμένων περιεχομένων και η αίσθηση συνέχειας ή ασυνέχειας της γνώσης που μεταδίδεται- είναι μια κοινωνική διαδικασία η οποία απορρέει από τις σχέσεις εξουσίας δεδομένου ότι κανενός είδους διάκριση δεν είναι εγγενης στη γνώση. Συγχρόνως δε, η οργάνωση αυτή δημιουργεί συγκεκριμένες σχέσεις μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων συνιστώντας έτσι μια συγκεκριμένη μορφή *ταξινόμησης* της γνώσης. Δύο πολύ γενικοί τύποι *αναλυτικών προγραμμάτων* οι οποίοι σχηματίζονται με βάση τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων, με βάση, δηλαδή, την *αρχή* της *ταξινόμησης*, είναι ο *τύπος συλλογής* (*ισχυρή ταξινόμηση*, κλειστή σχέση μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων, *ισχυρά σύνορα*) και ο *συγχωνευμένος τύπος* (*ασθενής ταξινόμηση*, ανοικτή σχέση μεταξύ των περιεχομένων, *ασθενή σύνορα*).

**β.** Η *παιδαγωγική* ορίζει αυτό που θεωρείται έγκυρη μετάδοση γνώσης και αφορά στην οργάνωση του πλαισίου πραγμάτωσης της παιδαγωγικής σχέσης μεταξύ δασκάλου και μαθητή. Πραγματοποιείται μέσω των κανόνων *αναπλαισίωσης* οι οποίοι δημιουργούν το προς μετάδοση περιεχόμενο, μετασχηματίζοντας τη γνώση σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα. Πιο αναλυτικά, μέσω των κανόνων αυτών απεγκαθιδρύεται ένας Λόγος (*επιστήμη*), μεταφέρεται και εγκαθιδρύεται αλλού (*σχολείο*) αλλάζοντας την οπτική του Λόγου αυτού (*σχολική επιστήμη*). Σε αυτό το πλαίσιο διαδικασιών μετάδοσης της γνώσης λειτουργούν επίσης και οι κανόνες *διαδοχής* και *βηματισμού* που αφορούν, οι μεν πρώτοι, στην

πρόοδο της μετάδοσης και οι δεύτεροι, στο ρυθμό της προσδοκώμενης πρόσληψης από την πλευρά του δέκτη (μαθητή) -δηλαδή, πόσο πρέπει να ξέρει ο μαθητής σε ένα καθορισμένο χρονικό διάστημα.

Στο πεδίο της *παιδαγωγικής* εντάσσεται η δεύτερη βασική έννοια της θεωρίας του Bernstein, η *περιχάραξη*, η οποία αναφέρεται στη μορφή του πλαισίου μέσα στο οποίο μεταδίδεται και προσλαμβάνεται η γνώση. Πιο συγκεκριμένα, αφορά στο πώς είναι οργανωμένη η γνώση έτσι ώστε: α) να προσδιορίζει τα όρια για το τι είναι αποδεκτό να μεταδοθεί και τι όχι (ποια γνώση "αξίζει" να μεταδοθεί, σύμφωνα με τον ορισμό των διαδικασιών μάθησης που προσδιορίζονται όπως είδαμε, από τις ισχύουσες επιστημολογικές θέσεις και τις κοινωνικές ρυθμίσεις) και β) να καθορίζει το βαθμό ελέγχου δασκάλου και μαθητή πάνω στην επιλογή, οργάνωση, βηματισμό και χρονική διάταξη της γνώσης που μεταδίδεται. Με αυτή την έννοια, η *ισχύς* της *περιχάραξης* αφορά στο βαθμό συμμετοχής δασκάλου και μαθητή στις παραπάνω διαδικασίες επεξεργασίας της γνώσης (*ισχυρή περιχάραξη*-μειωμένη εξουσία, *ασθενής περιχάραξη*-αυξημένη εξουσία)<sup>20</sup>.

Η μελέτη της λειτουργίας της *παιδαγωγικής* και των *περιχαράξεων* οδηγεί στην εξέταση της έννοιας της *αναπλαισίωσης* (*recontextualisation*). Η έννοια αυτή αναφέρεται στους φορείς και στις διαδικασίες μετασχηματισμού και μεταφοράς ενός κειμένου από το πεδίο παραγωγής του (π.χ. επιστήμη) σε μια ή περισσότερες βαθμίδες του πεδίου αναπαραγωγής (π.χ. εκπαίδευση)<sup>21</sup>. Οι κανόνες *αναπλαισίωσης* όπως είδαμε, συγκροτούν, δημιουργούν, συγκεκριμένους *παιδαγωγικούς Λόγους* οι οποίοι δεν είναι τίποτε άλλο από τα συγκεκριμένα, επιλεγμένα παιδαγωγικά αντικείμενα. Πρόκειται για μια διαδικασία αναγκαία όσο και αναπόφευκτη με την έννοια ότι η επιλεγμένη γνώση καλείται να λειτουργήσει σε ένα διαφορετικό πλαίσιο από αυτό στο οποίο παράχθηκε, επομένως οφείλει να μετασχηματιστεί έτσι ώστε να καλύψει τις ανάγκες του νέου πλαισίου. Πιο συγκεκριμένα, η γνώση που επιλέγεται για να μεταφερθεί υφίσταται μια διαδικασία αναπλαισίωσης δια της οποίας: το αρχικό κείμενο που έχει επιλεγεί για διδασκαλία, τροποποιείται μέσα από απλουστεύσεις, συμπυκνώσεις και επεξεργασίες, ανα-τοποθετείται και ανα-εστιάζει έτσι ώστε το τελικό κείμενο που διαμορφώνεται να μη μπορεί να αναχθεί πλέον στο αρχικό. Για ποιο λόγο συμβαίνει αυτό το τελευταίο; Σύμφωνα με τον Bernstein, κατά τη διαδικασία μετασχηματισμού της γνώσης δημιουργείται ένα κενό, ένας χώρος στον οποίο διεισδύουν ιδεολογικά στοιχεία -άλλωστε, ποτέ κανένας Λόγος δεν μετακινείται χωρίς την παρουσία και τη συνδρομή της ιδεολογίας. Τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στο σχολείο συνιστούν έτσι, μετασχηματισμένους Λόγους των επιστημών καθώς,

<sup>20</sup> Οι συνδυασμοί που μπορούν να γίνουν είναι πολλοί και αφορούν ανεξάρτητα, στους δασκάλους και τους μαθητές, καθώς και στα τέσσερα επιμέρους ζητήματα της Διδακτικής.

<sup>21</sup> Μακρυινιώτη, Δ., Σολωμών, Ι., "Παιδαγωγικές Τάσεις και Κοινωνικός Έλεγχος", *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.56, Ιανουάριος-Φεβρουάριος 1991, υποσημ.6, σ.65.

οι αναπλαισιωτές των Λόγων αυτών χρησιμοποιούν ιδεολογικές παραδοχές που παραμορφώνουν την αρχική γνώση μετασχηματίζοντάς τη σε *σχολική επιστήμη*.

Σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της αναπλαισίωσης έχει επομένως, ο *αναπλαισιωτής* ο οποίος αναλαμβάνει να μεταφέρει το Λόγο της επιστήμης στο σχολείο χωρίς ο ίδιος να είναι πάντα επιστήμονας, χωρίς να συμμετέχει, δηλαδή, στο πεδίο παραγωγής Λόγου. Αντίθετα συμμετέχει στο πεδίο του μετασχηματισμού του επιστημονικού Λόγου το οποίο προσδιορίζεται από τις διαδικασίες επιλογής περιεχομένου (τι θα γίνει αντικείμενο της παιδαγωγικής πρακτικής) και από τις διαδικασίες μάθησης (πώς θα μεταδοθεί). Τα άτομα αυτά κινούνται στο χώρο του *επίσημου αναπλαισιωτικού πεδίου*<sup>22</sup>, χρησιμοποιούν τους Λόγους των επιστημών ως σημείο εκκίνησης, εμπλουτίζοντάς τους με την *ιδεολογία* του κράτους - που δεν είναι άλλη από την ιδεολογία της κυρίαρχης ταξικής οργάνωσης. Στη συνέχεια μετασχηματίζουν τους Λόγους αυτούς σε φανταστικά γνωστικά αντικείμενα, με την έννοια ότι δεν μπορούν πλέον να αναχθούν στο Λόγο της επιστήμης από την οποία προήλθαν. Η λογική της οργάνωσης της επιστημονικής γνώσης καλύπτεται πλήρως από τη λογική της οργάνωσης του σχολείου που δεν είναι άλλη από αυτό που ήδη ειπώθηκε: η ρύθμιση και η δημιουργία στάσεων, κοινωνικών σχέσεων και συνειδήσεων

Οι συνέπειες επομένως, από μια τέτοια μεταχείριση της γνώσης είναι κρίσιμες: Τα γνωστικά αντικείμενα είναι οργανωμένα έτσι ώστε να μεταδίδουν διαφόρων τύπων δεξιότητες και εξειδικεύσεις (*εκπαιδευτικός Λόγος*) και συγχρόνως, κοινωνικές αξίες και σχέσεις εξουσίας (*ρυθμιστικός Λόγος*). Το γεγονός όμως, ότι είναι έτσι οργανωμένη η γνώση και η διδασκαλία ώστε αυτό που φαίνεται να συμβαίνει είναι η μετάδοση των δεξιοτήτων και όχι των κοινωνικών αξιών, είναι καθοριστικό για την αποτελεσματική λειτουργία του *παιδαγωγικού μηχανισμού* ως προς την αναπαραγωγή των κυρίαρχων δομών. Πράγματι οι αναπλαισιωμένοι *παιδαγωγικοί Λόγοι* δεν αντιστοιχούν στην επιστήμη της οποίας φέρουν τον τίτλο, γίνονται ωστόσο αντιληπτοί ως τέτοιοι (ως επιστημονικοί), αποκρύπτοντας το γεγονός ότι στην ουσία είναι *ρυθμιστικοί Λόγοι*, Λόγοι που καθορίζουν και διαμορφώνουν συνειδήσεις. Εδώ υπεισέρχεται η λειτουργία της *αξιολόγησης*.

γ. Η *αξιολόγηση* ορίζει αυτό που θεωρείται έγκυρη πραγμάτωση της γνώσης από την πλευρά του μαθητή. Συνδέεται με τους κανόνες *εκτίμησης* ή *κριτηρίων* μέσω των οποίων δημιουργούνται τα κριτήρια τα οποία ο μαθητής "...αναμένεται να κατακτήσει και να εφαρμόσει στις δικές του πρακτικές και στις πρακτι-

<sup>22</sup> Εκτός από το *επίσημο αναπλαισιωτικό πεδίο* που περικλείει επίσημους φορείς όπως το αρμόδιο υπουργείο, τους επιθεωρητές κ.α. (στο πλαίσιο λειτουργίας του οποίου διαμορφώνεται το *αναλυτικό πρόγραμμα*), υπάρχει σύμφωνα με τον Bernstein και το *παιδαγωγικό αναπλαισιωτικό πεδίο*, φορείς του οποίου είναι οι *εκπαιδευτικοί*, τα ερευνητικά κέντρα, τα ειδικά περιοδικά κ.α. Το πρώτο πεδίο, είναι ισχυρότερο και αυτός είναι ο *λόγος* που ο *εκπαιδευτικός* εμφανίζει μειωμένο βαθμό εξουσίας ως προς τις διαδικασίες χειρισμού και οργάνωσης της γνώσης, σε σχέση με το *αναλυτικό πρόγραμμα*.

κών άλλων. Τα κριτήρια δίνουν στο δέκτη τη δυνατότητα να καταλάβει τι θεωρείται θεμιτή ή αθέμιτη επικοινωνία, κοινωνική σχέση ή θέση<sup>23</sup>. Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται η αναπαραγωγή των κυρίαρχων δομικών και εξουσιαστικών σχέσεων καθώς οι κανόνες αυτοί χρησιμοποιούνται για να εκτιμήσουν το αποτέλεσμα της μετάδοσης. Ρυθμίζουν έτσι, και δημιουργούν τρόπους σκέψης και τύπους συνειδήσης και πρακτικών στους μαθητές επιτρέποντας την αναπαραγωγή των σχέσεων εξουσίας που ρυθμίζουν τον παιδαγωγικό μηχανισμό:

Ο Bernstein θεωρεί ότι ο παιδαγωγικός Λόγος, ο οποίος συνίσταται από δύο Λόγους, τον εκπαιδευτικό και τον ρυθμιστικό (που είναι ο κυρίαρχος), επιτυγχάνει τελικά την αποστολή του -αναπαραγωγή των κυρίαρχων δομικών ρυθμίσεων- μέσα και από την καθημερινή σχολική πρακτική. Εξειδικεύει τις αφηρημένες έννοιες του χρόνου, του κειμένου και του χώρου διαμορφώνοντας μια ορισμένη σχέση μεταξύ τους: τα κείμενα (τα νοήματα, οι σημασίες, οι Λόγοι) δομούνται και οργανώνονται στη βάση διακρίσεων του χρόνου και του χώρου. Η επιτυχία της λειτουργίας αυτής του παιδαγωγικού μηχανισμού έγκειται στους μετασχηματισμούς (κατάκτηση της γνώσης σε επιμέρους μονάδες χρόνου, κειμένου και χώρου) μέσω των οποίων οι αρχικές αφηρημένες έννοιες μετασχηματίζονται σε ηλικιακά στάδια, συγκεκριμένα περιεχόμενα και συγκεκριμένα πλαίσια αντίστοιχα. Σε ένα δεύτερο, ακόμα πιο συγκεκριμένο επίπεδο, αυτό της παιδαγωγικής πρακτικής και επικοινωνίας, οι έννοιες αυτές μετασχηματίζονται σε πρόσληψη, εκτίμηση και μετάδοση αντίστοιχα. Αυτές οι εξειδικεύσεις σύμφωνα με τον Bernstein, είναι θεμελιώδεις ως προς την ίδια την υπόστασή μας (γνωστικά, κοινωνικά). Μέσα από αυτές, το σύστημα αξιολόγησης επιτυγχάνει την επιλεκτική διαφοροποίηση (διάκριση) των μορφών γνώσης αναπαράγοντας τα χαρακτηριστικά εκείνα τα οποία συνδέονται με τις κοινωνικές σχέσεις που βρίσκονται στη βάση των γνωστικών, εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών επιλογών<sup>24</sup>.

Η πρακτική της εκτίμησης-αξιολόγησης του μαθητή είναι εκείνη που στηρίζει όλο το σχολικό μηχανισμό καθώς του επιτρέπει να αναπαράγει τη δεδομένη κοινωνική οργάνωση με έμμεσο και μεταμφιεσμένο τρόπο. Στηριζόμενη στις άλλες δύο σχολικές πρακτικές οι οποίες όπως είδαμε, βασίζονται σε ένα ορισμένο βαθμό ισχύος της ταξινόμησης και των περιχαράξεων, επιτυγχάνει να νομιμοποιεί τα περιεχόμενα και τους τρόπους μετάδοσής τους καθώς και τις ίδιες τις τεχνικές της αξιολόγησης. Αυτό που τελικά επιτυγχάνεται μέσω αυτής της διαδικασίας είναι η ρύθμιση της σκέψης και των ατομικών συνειδήσεων οι οποίες εμποτίζονται με τα κυρίαρχα νοήματα, αναπαράγοντας την ταξική διαίρεση της κοινωνίας.

<sup>23</sup> Bernstein, B., "Κοινωνική τάξη και Παιδαγωγικές Πρακτικές" (1987), στο *Παιδαγωγικοί Κώδικες...*, ό.π., σ.116.

<sup>24</sup> Κουζέλης, Γ., "Ο ρόλος της αξιολόγησης στην επιλεκτική διαφοροποίηση μορφών γνώσης", στο Χιωτάκης, Σ., (επιμ.) *Η Αμφισβήτηση των Εξετάσεων και των Βαθμών στο Σχολείο*, εκδ. Γρηγόρης, 2<sup>η</sup> έκδοση, Αθήνα 1997, σσ.34-47.

Ποια είναι η θέση της αλλαγής σε όλη αυτή τη διαδικασία; Ο Bernstein απαντά ότι αυτή βρίσκεται στις ίδιες τις πρακτικές του *παιδαγωγικού μηχανισμού*. Όταν αξιολογείται ένας μαθητής, στην πραγματικότητα εκτιμάται το κατά πόσο κατάφερε να "περάσει", κατά τη διάρκεια της σχολικής του καριέρας, από τη γνώση του άλλου, την καθημερινή γνώση, στο 'άλλο της γνώσης', στο μη-νοητό. Το γεγονός ακριβώς ότι του δίνεται η δυνατότητα να κατακτήσει αυτό τον τύπο γνώσης είναι εκείνο που θα του επιτρέψει να συλλάβει τη σχετικότητα των νοημάτων και σημασιών, να επιχειρήσει να αποδώσει εναλλακτικές ερμηνείες δημιουργώντας εντέλει, σε ένα γενικότερο επίπεδο, τις *προοπτικές* για αλλαγή της κοινωνικής οργάνωσης.

Εν κατακλείδι, η θεώρηση του Bernstein περί *παιδαγωγικού Λόγου* εστιάζει στη μελέτη της παραγωγής, κατανομής και αναπαραγωγής της επίσημης γνώσης καθώς και στο πώς η γνώση αυτή συνδέεται με τις δομικά καθορισμένες σχέσεις εξουσίας. Ενδιαφέρεται όχι μόνο να περιγράψει τις διαδικασίες παραγωγής και μετάδοσης της γνώσης αλλά κυρίως, ενδιαφέρεται για τις συνέπειες που αυτές έχουν στις διάφορες κοινωνικές ομάδες. Και ενώ αρχικά στις θέσεις του περί *παιδαγωγικού Λόγου* δίνει έμφαση στους κανόνες *διανομής*, στη συνέχεια εστιάζει στους κανόνες *αναπλαισίωσης-περιχάραξης* όπου ενδιαφέρεται κυρίως, για την μετάδοση της γνώσης: εστιάζει, δηλαδή, στον τρόπο με τον οποίο οι κοινωνικές τάξεις και οι σχέσεις εξουσίας επιδρούν στην *παιδαγωγική πρακτική*.

### 3.3.3. Παιδαγωγικοί κώδικες

Στην ενότητα αυτή επιχειρήσαμε να αποδώσουμε σε ένα πολύ γενικό επίπεδο τις βασικές θέσεις και έννοιες της θεωρίας του Bernstein για τη λειτουργία του *παιδαγωγικού μηχανισμού*. Θα την ολοκληρώσουμε παρουσιάζοντας μια ακόμα κεντρική έννοια της θεωρίας αυτής, την έννοια του *παιδαγωγικού κώδικα*. Η αναφορά στη έννοια του *κώδικα* θα μπορούσε να έχει προηγηθεί· γίνεται εδώ ωστόσο, ακριβώς για να φανεί η δύναμη της μέσα στη θεώρηση του Bernstein καθώς εμπεριέχεται -ρητά ή άρητα- σε κάθε σημείο του έργου του.

Η έννοια του *κώδικα*<sup>25</sup> αναφέρεται σε "...αρχές, στις οποίες βρίσκονται εγγεγραμμένες οι ταξικά ρυθμιζόμενες σχέσεις εξουσίας και αρχές κοινωνικού ελέγχου...(σύμφωνα με τις οποίες)...ρυθμίζονται, δηλαδή *επιλέγονται* και *συνδυάζονται* τα κατάλληλα 'νοήματα', οι μορφές με τις οποίες *πραγματούνονται* και τα πλαίσια μέσα στα οποία *αναδεικνύονται*". Πιο συγκεκριμένα, οι *κώδικες* είναι οι αρχές που ρυθμίζουν και καθορίζουν την ουσία της καθημερινής μας πραγματικότητας: "...ρυθμίζουν το τι και το πώς των διαφόρων μορφών επικοινωνίας και

<sup>25</sup> Τα αποσπάσματα που ακολουθούν είναι από το: Σολομών, Ι., "Εισαγωγή", στο Bernstein, Β., *Παιδαγωγικοί Κώδικες*..., ό.π., σσ.21-22.

κοινωνικών σχέσεων". Το πιο κρίσιμο σημείο είναι ότι "...προσλαμβάνονται από το υποκείμενο σιωπηρά και ρυθμίζουν τη συμπεριφορά και τη συνείδησή του". Η σημασία της έννοιας αυτής στον Bernstein είναι εξαιρετικά κρίσιμη διότι στην πραγματικότητα είναι ο συνδυαστικός κρίκος ανάλυσης μεταξύ των διαφορών και διαφορετικών πεδίων και επιπέδων της κοινωνικής πραγματικότητας τα οποία επιχειρεί να συνδέσει. Η έμφαση, ωστόσο, δίνεται στην αναζήτηση "...των τρόπων συμβολικού ελέγχου -ιδιαίτερα της εκπαίδευσης- και γενικά των διαδικασιών πολιτισμικής αναπαραγωγής, μέσω των οποίων οι ταξικές σχέσεις ρυθμίζουν τα υποκείμενα". Εδώ ακριβώς αναπτύσσεται η έννοια του *παιδαγωγικού κώδικα*.

Ο Bernstein υποστηρίζει ότι στη βάση της κοινωνικής (ταξικής) οργάνωσης η οποία επικρατεί σε μια δεδομένη ιστορικο-κοινωνική στιγμή, καθορίζεται η μορφή της *ταξινόμησης* και της *περιχάραξης* της γνώσης, καθορίζοντας έτσι και το συγκεκριμένο τρόπο πραγματοποίησης των τριών *συστημάτων επικοινωνίας* αυτός ο τρόπος πραγματοποίησης καλείται *εκπαιδευτικός κώδικας*. Οι διαφορετικοί τρόποι πραγματοποίησης των συστημάτων αυτών -διαφορετικά *αναλυτικά προγράμματα, παιδαγωγική και αξιολόγηση*- οι διαφορετικές εξειδικεύσεις του *χρόνου, το Λόγου και του χώρου*, δημιουργούν διαφορετικούς τύπους *εκπαιδευτικών κωδίκων* και συνδέονται με διαφορετική κοινωνική διάρθρωση.

Πιο αναλυτικά, όπως ήδη ειπώθηκε, η *ταξινόμηση* της γνώσης αναφέρεται στην *ισχύ* του *συνόρου* μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων ενώ η *περιχάραξη*, στην *ισχύ* του *συνόρου* μεταξύ αυτού που μπορεί και αυτού που δε μπορεί να μεταδοθεί στην παιδαγωγική σχέση και ειδικότερα στο βαθμό εξουσίας δασκάλων και μαθητών πάνω στο περιεχόμενο και στον τρόπο μετάδοσης του. Στην ανάλυση των *παιδαγωγικών κωδίκων* οι δύο αυτές έννοιες χρησιμοποιούνται με βάση το βαθμό της *ισχύος* τους ο οποίος μπορεί να ποικίλει και μάλιστα, χωρίς να επηρεάζει η μια *αρχή* την άλλη. Μπορεί, δηλαδή, να έχουμε διάφορους βαθμούς και συνδυασμούς *ισχύος* της *ταξινόμησης* και των *περιχαράξεων* οι οποίοι διαμορφώνουν διαφορετικούς *παιδαγωγικούς κώδικες*. Στη βάση αυτών των συνδυασμών και των ιδεοτυπικών μορφών των *παιδαγωγικών κωδίκων* που σχηματίζονται περιγράφεται και αναλύεται η δομή διαφορών εκπαιδευτικών συστημάτων ως προς την οργάνωση και τις διαδικασίες μετάδοσης της γνώσης. Στη βάση αυτών των συνδυασμών επίσης, ερμηνεύει ο Bernstein την αλλαγή που παρατηρεί στα πλαίσια του σχολικού συστήματος: Υπάρχει μετακίνηση από μια εκπαίδευση σε βάθος (διακριτά γνωστικά αντικείμενα, έμφαση στο γνωστικό αντικείμενο, 'καθαρότητα κατηγοριών', *ισχυρή ταξινόμηση και περιχάραξη, κώδικας συλλογής*) προς μια εκπαίδευση σε πλάτος (αντίληψη περί ενοποιημένων θεμάτων, έμφαση στο συνδυασμό γνωστικών αντικειμένων γύρω από ένα θέμα, 'ανάμιξη κατηγοριών', *ασθενής ταξινόμηση και περιχάραξη, συγχωνευμένος κώδικας*). Η μετακίνη-

ση αυτή "...επηρεάζει το ρόλο του δασκάλου και του μαθητή, την οργάνωση της γνώσης και τη δομή εξουσίας μέσα στο σχολείο"<sup>26</sup>.

Πιο αναλυτικά, στα πλαίσια του *κώδικα συλλογής* η γνώση εκλαμβάνεται ως ατομική ιδιοκτησία όπου οι λίγοι και εκλεκτοί μαθητές επιτυγχάνουν την κατοχή της, επιτυγχάνοντας συγχρόνως και τη δυνατότητα εναλλακτικών ερμηνειών. Επειδή παράλληλα, οι μαθητές αυτοί κοινωνικοποιούνται και στην ιδέα της αξίας της γνώσης και της εξειδίκευσης, εάν αργότερα αναλάβουν ρόλους διδασκόντων, θα αναπαράγουν τις αξίες πάνω στις οποίες κοινωνικοποιήθηκαν και κατά κανόνα, θα αντιστέκονται στην αλλαγή (αυτο-διαιώνιση του συστήματος). Στα πλαίσια του *κώδικα συλλογής* επίσης, η εκπαιδευτική γνώση είναι οργανωμένη έτσι ώστε να μη σχετίζεται με την πρότερη γνώση των μαθητών· η διάκριση δηλαδή, μεταξύ γνωστικών αντικειμένων (*πλαισίων γνώσης*) είναι ρητή. Οι σχέσεις που διαμορφώνονται μεταξύ των ατόμων βασίζονται σε πολύ αυστηρά κριτήρια ιεράρχησης. Υπάρχει δε, σαφής καθορισμός για το πώς και το πότε πρέπει να προχωρούν δάσκαλοι και μαθητές. Η μάθηση προχωράει σταδιακά -διακρινόμενη σε μονάδες του χρόνου- προς τη βαθύτερη δομή των εννοιών και των θεωριών των επιστημονικών Παραδειγμάτων. Τα κριτήρια αξιολόγησης είναι επίσης, καθορισμένα με σαφήνεια έτσι ώστε το παιδί να ξέρει μέσω του δασκάλου, τι αναμένεται από αυτό να γνωρίζει σε επίπεδο ικανοτήτων και δεξιοτήτων, γεγονός που μεταφράζεται σε γνώση των ρυθμιστικών κοινωνικών κανόνων.

Από την άλλη πλευρά ο *συγχωνευμένος κώδικας* βασίζεται σε μια διαφορετική οργάνωση της γνώσης και της μάθησης. Το ενδιαφέρον εστιάζεται από νωρίς στην εκμάθηση των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων με άξονα μια *σχετιστική ιδέα*. Αυτό σημαίνει ότι δίνεται η δυνατότητα να αντιμετωπιστεί ένα θέμα στο πλαίσιο πολλαπλών προσεγγίσεων. Η λογική αυτή συνεπάγεται την ανάπτυξη μιας κοινής μεθόδου διδασκαλίας και αξιολόγησης από τους δασκάλους ενώ αφήνει περιθώρια επιλογών στους μαθητές ως προς τις παραπάνω διαδικασίες (*χαλαρή περιχάραξη*) μειώνοντας τα αντίστοιχα περιθώρια και έλεγχο των δασκάλων (*ισχυρή περιχάραξη*). Ταυτόχρονα μειώνεται το κύρος και η αυθεντία του διδάσκοντα καθώς δε στηρίζεται στην κατοχή εξειδικευμένης γνώσης· αντίθετα, απαιτείται συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών διαφόρων ειδικοτήτων προκειμένου να επιτύχουν τους νέους στόχους της διδασκαλίας. Και στα πλαίσια του *συγχωνευμένου κώδικα* διαμορφώνονται διαφορετικές σχέσεις ιεραρχίας μεταξύ των ατόμων που εμπλέκονται στην εκπαίδευση.

Στη μετατόπιση των *παιδαγωγικών κωδίκων* (από τον *κώδικα συλλογής* στο *συγχωνευμένο*) διαβλέπει ο Bernstein τη δυνατότητα αλλαγής των κοινωνικών σχέσεων καθώς στο κοινωνικό επίπεδο αυτή η μετατόπιση μεταφράζεται σε αλλαγή της αντίληψης γύρω από τη γνώση και την έγκυρη μετάδοσή της, επομέ-

<sup>26</sup> Blackledge, D., Hunt, B., ό.π., σ.73.



νως και σε αλλαγή στην ταξινόμηση και περιχάραξή της. Δημιουργούνται έτσι, νέες 'ανάμικτες γνωστικές κατηγορίες', νέες συσχετίσεις μεταξύ των υποκειμένων, νέες "ταυτότητες" και νέες αντιλήψεις για τη γνώση. Αυτά τα δεδομένα μπορούν να επιφέρουν αλλαγές στο επίπεδο της δομής εξουσίας και των ταξικών σχέσεων. "Δεν είναι λοιπόν περιέργο που το θέμα της αλλαγής στους εκπαιδευτικούς κώδικες εγείρει σθεναρές αντιστάσεις"<sup>27</sup>.

Γίνεται φανερό επομένως ότι, μέσα από την έννοια του παιδαγωγικού κώδικα η οποία συνιστά τη θεμελιώδη έννοια της θεωρίας του Bernstein, συμπυκνώνεται η λογική στη βάση της οποίας είναι οργανωμένη μια κοινωνία στο πεδίο του συμβολικού ελέγχου και ερμηνεύονται συγχρόνως οι διαδικασίες και οι προϋποθέσεις αναπαραγωγής αλλά και μετασχηματισμού της δεδομένης κοινωνικής τάξης πραγμάτων.

### 3.4. Το αναλυτικό πρόγραμμα

Στην ενότητα αυτή επιχειρείται η σύνθεση των επιστημολογικών και κοινωνιολογικών θέσεων που αναπτύχθηκαν έως τώρα και αφορούν στην οργάνωση και αναπαραγωγή της επιστημονικής γνώσης μέσω του *σχολικού μηχανισμού*. Στόχος είναι η προσέγγιση του πρώτου και κρισιμότερου παράγοντα αναπλαισίωσης της γνώσης, του *αναλυτικού προγράμματος*.

Οι μέχρι τώρα αναλύσεις και οι θέσεις που διατυπώθηκαν δίνουν τη δυνατότητα προσέγγισης της μορφής οργάνωσης της επιστημονικής γνώσης στο πλαίσιο της ισχύουσας σχολικής πρακτικής. Θα επιχειρήσουμε έτσι να ανιχνεύσουμε τις κυρίαρχες επιστημολογικές αρχές βάσει των οποίων οργανώνεται και μεταδίδεται η γνώση αυτή στο επίπεδο κυρίως, της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που συνιστά και το πλαίσιο ανάλυσης της διατριβής (αυτό δε σημαίνει ότι οι θέσεις και οι πρακτικές που αναφέρονται δεν αφορούν σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης. Ωστόσο είναι σε αυτό το επίπεδο που η επιστημονική γνώση συγκεκριμενοποιείται με την έννοια ότι, τα μαθήματα που διδάσκονται φέρουν και τον τίτλο των αντίστοιχων επιστημών). Καταρχήν θα πρέπει να οριοθετήσουμε τη σχέση μεταξύ των δύο βασικών παραγόντων μέσω των οποίων αναπλαισιώνεται και αναπαράγεται η επιστημονική γνώση στην εκπαίδευση.

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, υπάρχουν δύο υπο-πεδία τα οποία συνθέτουν το πεδίο της αναπλαισίωσης. Από τη μια πλευρά είναι το *επίσημο αναπλαισιωτικό πεδίο* το οποίο δημιουργείται και ελέγχεται από επίσημους μηχανισμούς του κράτους (υπουργείο, παιδαγωγικά ινστιτούτα κ.α.). Στα πλαίσια των σύγχρονων κοινωνικών σχηματισμών το κράτος επιχειρεί όλο και περισσότερο να ελέγ-

<sup>27</sup> Bernstein, B., "Περί Ταξινόμησης και Περιχάραξης της Εκπαιδευτικής Γνώσης", στο *Παιδαγωγικοί Κώδικες...*, ό.π., σ.94.

χει και να ρυθμίζει τις διαδικασίες επιλογής, οργάνωσης και μετάδοσης της γνώσης που διδάσκεται στα σχολεία, αναπαράγοντας έτσι τις αντιλήψεις περί "επιστημονικότητας" των διαφόρων γνωστικών περιοχών αλλά και τις αξίες και τις σχέσεις εξουσίας που υποβαστώνται την κοινωνική οργάνωση. Επιχειρεί με άλλα λόγια, να ρυθμίζει και τα τρία συστήματα μηνυμάτων που συνιστούν τον παιδαγωγικό λόγο -το αναλυτικό πρόγραμμα, την παιδαγωγική και την αξιολόγηση.

Μέσω της σύνθεσης των λειτουργιών των στοιχείων που αποτελούν το υπο-πεδίο αυτό, διαμορφώνεται ο ένας από τους δύο παράγοντες που συμμετέχουν στις διαδικασίες αναπαραγωγής της επιστημονικής γνώσης, το *αναλυτικό πρόγραμμα* (*curriculum*), το οποίο αναφέρεται σε όλες εκείνες τις ρητές πρακτικές οργάνωσης και επεξεργασίας της γνώσης τις οποίες αναλαμβάνουν επίσημοι και εντεταλμένοι φορείς. Ο παράγοντας αυτός συνδέεται έτσι, με τον *ρυθμιστικό λόγο* που είναι ο κυρίαρχος παιδαγωγικός λόγος και με αυτή την έννοια, είναι πιο καθοριστικός σε σχέση με το δεύτερο παράγοντα, τον *εκπαιδευτικό*, ο οποίος εντοπίζεται στο *παιδαγωγικό αναπλαισιωτικό πεδίο*. Το πεδίο αυτό αποτελείται από άτομα ή ομάδες που εμπλέκονται με έναν ιδιαίτερο τρόπο στην εκπαίδευση (ερευνητικά ιδρύματα, επιστημονικά περιοδικά κ.α.) και κυρίως, από εκπαιδευτικούς. Ο εκπαιδευτικός μετέχει στις διαδικασίες αναπλαισίωσης και αναπαραγωγής της επιστημονικής γνώσης με τρόπους που είτε ενισχύουν τον πρώτο παράγοντα είτε εκφράζουν διαφοροποίηση ή αντίσταση προς αυτόν.

Η διαδικασία συγκρότησης του *σχολικού πλαισίου* -στο οποίο πραγματώνονται οι λειτουργίες του *αναλυτικού προγράμματος* και συντελείται η κοινωνική αναπαραγωγή της γνώσης- βασίζεται στην επιλογή περιεχομένου. Ειδικότερα, η συζήτηση γύρω από τη συγκρότηση της *σχολικής επιστήμης* συνδέεται με τη διερεύνηση τριών διασυνδεδεμένων ζητημάτων μέσω των οποίων και διαμορφώνεται η σχολική εκδοχή της επιστημονικής γνώσης: *α) το σημείο εκκίνησης για τη διαμόρφωση της σχολικής εκδοχής ενός επιστημονικού πεδίου που αφορά στη σχέση της με τα δύο ακραία γνωστικά πλαίσια, την καθημερινή και την επιστημονική γνώση, β) η επιλογή και η οργάνωση της διδασκαλίας των στοιχείων που συγκροτούν το περιεχόμενο της και γ) η σχέση του περιεχομένου αυτού με άλλα γνωστικά αντικείμενα που είτε προέρχονται από τον ίδιο επιστημονικό χώρο είτε όχι* (π.χ. με μαθήματα φυσικών και κοινωνικών επιστημών -ως οι δυο γενικές και 'αντίθετες' μεθοδολογικά κατηγορίες επιστημών)<sup>28</sup>. Για την προσέγγιση, επομένως, της μορφής και της λειτουργίας του *αναλυτικού προγράμματος* που χαρακτηρίζει τη σύγχρονη σχολική πρακτική πρέπει να αποσαφηνιστούν τα παραπάνω σημεία. Οι θέσεις που αναπτύχθηκαν εδώ και αφορούν στην οργάνωση, επεξεργασία και αναπαραγωγή της γνώσης, διατυπωμένες με όρους από τις θεωρίες των παιδαγωγι-

<sup>28</sup> Κουλαϊδής, Β., ό.π., σσ.26-27. Ως προς το (γ), η έμφαση στο άρθρο δίνεται στην ανάλυση των σχέσεων διάρθρωσης με την 'εσωτερική' έννοια, παρά εξωτερικά· εδώ αντίθετα, αντιμετωπίζονται συνολικά.

κών κωδίκων και των διαδικασιών μάθησης, οδηγούν στην αποσαφήνιση των σημείων αυτών, αναδεικνύοντας έτσι τα βασικά στοιχεία που συνθέτουν τα δυτικά εκπαιδευτικά συστήματα -όπως και το ελληνικό:

α) *Σημείο εκκίνησης*. Οι επιλογές των διαδικασιών μάθησης προσδιορίζονται όπως είδαμε, βάσει της αξίας που αποδίδουν στα επιμέρους γνωστικά πλαίσια. Έχει διαπιστωθεί ότι οι διαδικασίες μάθησης που ισχύουν στην εκπαίδευση, συνδέονται κυρίως, με το μοντέλο της βελτίωσης- εμφανίζουν δε, συγχρόνως και ορισμένα χαρακτηριστικά από το μοντέλο της αντικατάστασης<sup>29</sup>. Το αποτέλεσμα είναι η δημιουργία μιας περιέργης μίξης η οποία τελικά, ενέχει και αναπαράγει τα μειονεκτήματα και των δύο επιλογών. Αναλυτικότερα:

Η σχέση του μοντέλου της βελτίωσης με την ισχύουσα σχολική πρακτική αφορά στο εξής κρίσιμο σημείο: και οι δύο έχουν " ...απέναντι στη μάθηση την ίδια γνωσιο-θεωρητική στάση.... (Αντιλαμβάνονται) ... τη μάθηση -σύμφωνα με το πρότυπο του εμπειρισμού- ως σταδιακή μετάβαση από την εμπειρία (όπως αυτή έχει "καταγραφεί" στο νου των παιδιών ήδη πριν έρθουν στο σχολείο και όπως εμπλουτίζεται μέσα από το υλικό διδασκαλίας) στη θεωρία της "σχολικής επιστήμης" (μια θεωρία απλουστευμένη σχετικά με το ακαδημαϊκό της πρότυπο)".

Η σχέση του μοντέλου της αντικατάστασης με την ισχύουσα σχολική πρακτική από την άλλη, είναι φανερή αφενός στο στοιχείο της από καθέδρας μετάδοσης της γνώσης, αφετέρου στην αντιεπαγωγική μεθοδολογία -αυτό το τελευταίο δεν είναι αντιφατικό με ό,τι ειπώθηκε παραπάνω. Το πρώτο στοιχείο έχει ως συνέπεια, τη δημιουργία ενός έντονου αυταρχικού και δογματικού κλίματος, γεγονός που δικαιολογεί πλήρως την αναποτελεσματικότητα που χαρακτηρίζει τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα. Το δεύτερο στοιχείο, αυτό της αντιεπαγωγικής μεθοδολογίας, ενώ φαίνεται να συνδέεται με πιο προοδευτικές θέσεις, στην ουσία απλά φιλελευθεροποιεί αυτό που πάντα ίσχυε στην εκπαίδευση, τον εμπειρισμό: "Είναι πολύ χαρακτηριστικό ότι τα βιβλία της τελευταίας δεκαετίας, που σημαδεύονται από την προσπάθεια να πάρουν υπόψη τους τον πραγματικό κόσμο των παιδιών και να στηριχθούν στις βιωματικές τους παραστάσεις, επικαλούνται ρητά την υποθετικο-παραγωγική μεθοδολογία ως μόνη ορθή, όταν απευθύνονται στο δάσκαλο, ενώ συνήθως παρουσιάζουν αντίστροφη, επαγωγική σειρά, όταν αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο θα πρέπει πειραματικά να συνδέονται οι παρατηρήσεις των μαθητών με τη θεωρία του βιβλίου -μια που αυτή η σειρά φαίνεται πως προστατεύει από το δογματισμό". Η σχέση, επομένως, της σχολικής πρακτικής με το μοντέλο αυτό εξαντλείται στο δογματισμό που οδηγεί η "εκ των άνω" διδασκαλία και στο ιδιαίτερο κύρος που αποδίδεται στην επιστήμη έτσι όπως αυτά θεμελιώνονται στις βασικές αρχές του θετικισμού που κυριαρχεί στο σχολείο.

<sup>29</sup> Κουζέλης, Γ., "Το Επιστημολογικό Υπόβαθρο...", ό.π., σσ.171-173, απ' όπου και τα αποσπάσματα που αναφέρονται.

Προκύπτει επομένως ότι, ως **σημείο εκκίνησης** στην οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος τίθεται το γνωστικό πλαίσιο της επιστήμης το οποίο, απλοποιημένο και αναγόμενο "σε λιγότερο ακριβείς προσεγγίσεις της αλήθειας"<sup>30</sup> οδηγεί στη σχολική επιστήμη. Ταυτόχρονα, χρησιμοποιείται συστηματικά το γνωστικό πλαίσιο της πρότερης γνώσης των μαθητών με στόχο τη σταδιακή βελτίωσή της προς την κατεύθυνση της επιστημονικής. Οι διαδικασίες αυτές πραγματώνονται μέσα από μια συγκεκριμένη μορφή αναπλαισίωσης της γνώσης που βασίζεται στη λογική που προάγει το μοντέλο της βελτίωσης, τον εμπειρισμό.

Σε αυτά τα πλαίσια συγκροτείται η σχολική επιστήμη η οποία συνιστά τον αρχικό στόχο αλλά και το μέσο για την επίτευξη του τελικού μαθησιακού στόχου που θέτει η ισχύουσα σχολική οργάνωση που είναι η κατάκτηση της επιστήμης.

**β) Επιλογή και οργάνωση της διδασκαλίας του περιεχομένου.** Καθώς η διαδικασία της μάθησης γίνεται αντιληπτή ως μια σταδιακή μετάβαση από την εμπειρία στην απλουστευμένη σχολική επιστήμη, η οργάνωση της διδασκαλίας θα ακολουθεί κατά συνέπεια, αυτό το μαθησιακό πρότυπο το οποίο όπως αναφέρθηκε, προάγει τον εμπειρισμό. Πώς ακριβώς επιτυγχάνεται αυτό;

Η απάντηση στο ερώτημα προβάλλει ως κρίσιμη τη διαδικασία αναπλαισίωσης της γνώσης η οποία αφορά στη μορφή που παίρνει ο επιλεγμένος επιστημονικός Λόγος στο πεδίο της εκπαίδευσης. Στα πλαίσια αυτής της διαδικασίας συγκροτείται η παιδαγωγική εκδοχή των επιμέρους επιστημονικών Λόγων: η επιστημονική γνώση τροποποιείται μέσα από επιλογές, απλουστεύσεις, συμπυκνώσεις και επεξεργασίες, ανα-τοποθετείται και ανα-εστιάζει έτσι ώστε το τελικό κείμενο που διαμορφώνεται να μη μπορεί πλέον, να αναχθεί στον επιστημονικό Λόγο από τον οποίο προήλθε -η "απόσταση" μεταξύ της επιστήμης και της σχολικής επιστήμης είναι πολύ μεγάλη. Η διαδικασία αυτή συντελείται **καταρχήν** μέσω των επίσημων αναπλαισιωτικών φορέων (αναλυτικό πρόγραμμα) οι οποίοι -ρητά ή άρητα- ενσωματώνουν ιδεολογικά στοιχεία που εκφράζουν τις κυρίαρχες αντιλήψεις και αρχές και που αναπαράγονται κατά τη διδασκαλία των αναπλαισιωμένων σχολικών εκδοχών των επιστημών. Σε ένα **δεύτερο επίπεδο**, στη διαδικασία αυτή εισέρχεται και ο δεύτερος παράγοντας, ο εκπαιδευτικός.

Είναι αυτονόητο ότι όλες οι επιστήμες υπόκεινται σε διαδικασίες μετασχηματισμού προκειμένου ακριβώς να μπορούν να λειτουργήσουν στο σχολικό περιβάλλον. Εκείνο που διαφέρει, ωστόσο, είναι η μορφή της αναπλαισίωσης οι τεχνικές της οποίας αλλάζουν ανάλογα με το μαθησιακό μοντέλο που ισχύει στην πράξη. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, η συγκεκριμένη αυτή μορφή της αναπλαισίωσης δι-αφοροποιείται ανάλογα με την επιστήμη που εισάγεται στην εκπαίδευση. Εδώ θα ασχοληθούμε με τα γενικά χαρακτηριστικά αυτής της διαδικασίας έτσι όπως αυτή πραγματώνεται στα πλαίσια του ισχύοντος μοντέλου της βελτίωσης (στη συνέ-

<sup>30</sup> Κουλαϊδής, Β., ό.π., σ.27.

χεια (βλ. ΤΡΙΤΟ και ΤΕΤΑΡΤΟ ΜΕΡΟΣ) διερευνάται η ίδια διαδικασία αναφορικά με την επιστήμη της κοινωνιολογίας). Πιο αναλυτικά:

Καταρχήν ως προς τη διαδικασία της επιλογής, αυτή συνδέεται με τη διαμόρφωση του κειμένου που θα αποτελέσει το αντικείμενο διδασκαλίας, την ύλη, δηλαδή, των σχολικών μαθημάτων. Ειδικότερα αφορά σε επιλογές στις θεωρίες, τις αρχές, τις μεθοδολογίες και την ιστορία του κάθε επιστημονικού χώρου από όπου αντλείται το περιεχόμενο του μαθήματος. Τα κριτήρια δε, για την επιλογή των μορφών γνώσης που προάγονται από την εκπαίδευση είναι τόσο 'εξωτερικά' όσο και 'εσωτερικά'. 'Εξωτερικά' με την έννοια ότι η επιλογή των επιστημονικών θεωριών ενέχει κοινωνικούς προσδιορισμούς και 'εσωτερικά' με την έννοια ότι η κοινωνική αυτή επιλογή διαμορφώνεται και στη βάση της ίδιας της συγκρότησης των γνωστικών πεδίων τα οποία κατέχουν και μια σχετική αυτονομία.

Το βασικό στοιχείο που χαρακτηρίζει τη διαδικασία αυτή είναι ότι τελικά επιλέγεται ένα μόνο τμήμα από τη διαθέσιμη προς μετάδοση, επιστημονική γνώση, στη βάση κριτηρίων όπως η αναπαραγωγή της αρχής της ενιαίας μεθοδολογίας και της μη ύπαρξης συγκρούσεων στο εσωτερικό των επιμέρους κλάδων. Πράγματι, η εικόνα της επιστήμης που παρουσιάζεται στα σχολεία είναι ουσιαστικά ένα αρχέτυπο της ιδεολογικής στάσης απέναντι στη σύγκρουση<sup>31</sup>. "*Δύο ανομολόγητες προϋποθέσεις φαίνεται να κυριαρχούν στη διδασκαλία και στα αναλυτικά προγράμματα. Η πρώτη κεντρώνεται γύρω από μια αρνητική θέση για τη φύση και τις χρήσεις της σύγκρουσης. Η δεύτερη εστιάζεται στους ανθρώπους σαν φορείς αξιών και θεσμών, όχι σαν δημιουργούς και αναδημιουργούς αξιών και θεσμών*". Η μορφή οργάνωσης της γνώσης, επομένως, εκφράζει το θετικό-επιστημονικό μοντέλο παραγωγής γνώσης: "...η επιστημονική εργασία στο σχολείο συνδέεται πάντα σιωπηρά με παραδεγμένα πρότυπα εγκυρότητας και θεωρείται και διδάσκεται σαν υποκείμενη πάντα σε εμπειρική επαλήθευση χωρίς εξωτερικές επιδράσεις, προσωπικές ή πολιτικές. "*Σχολές σκέψης*" στην επιστήμη δεν υπάρχουν ή, αν υπάρχουν, χρησιμοποιούν "αντικειμενικά" κριτήρια για να πείσουν τους επιστήμονες ότι η μια πλευρά έχει δίκιο και η άλλη άδικο". Στο σχολείο προβάλλεται έτσι, το πρότυπο της αντικειμενικότητας διότι ακριβώς, στηρίζεται στην αρχή της ενιαίας μεθοδολογίας και κατά συνέπεια, στο εμπειρικο-επαγωγικό μοντέλο παραγωγής γνώσης. Το πρότυπο αυτό συνδέεται και με την έννοια της ουδετερότητας που επίσης προβάλλουν τα αναλυτικά προγράμματα και η οποία στην πραγματικότητα, εκφράζει το φόβο των συντακτών των αναλυτικών προγραμμάτων απέναντι στη διανοητική, ηθική και πολιτική σύγκρουση.

Οι επιλογές έτσι, στις θεωρίες και στις μεθοδολογικές αρχές γίνονται βάσει των παραπάνω κριτηρίων, με στόχο την αναπαραγωγή της ιδέας της ομαλότητας και της συνέχειας στην επιστήμη και κατ' επέκταση και στην κοινωνία. Η

<sup>31</sup> Η ανάλυση του σημείου αυτού βασίζεται στο, Apple, M., ό.π., σσ.176-177 και σσ.182-183.

εικόνα για την επιστήμη που παρουσιάζεται στα σχολεία είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα από αυτή την άποψη: "οι επαναστάσεις δεν καταγράφονται ποτέ στα διδακτικά εγχειρίδια· ένα εγχειρίδιο εκφράζει ένα Παράδειγμα με τη μορφή των παγιωμένων επιτευγμάτων μιας συγκεκριμένης επιστήμης μέχρι σήμερα"<sup>32</sup>. **Στα παιδιά, επομένως, παρουσιάζεται μια συναινετική θεωρία της επιστήμης που βασίζεται στα θετικιστικά επιστημονικά πρότυπα.**

Η **απλοποίηση** είναι ένα επίσης κρίσιμο στάδιο στη διαδικασία αναπλαισίωσης της γνώσης, για την οποία τίθεται ως βασικός στόχος η κατανόηση από την πλευρά των μαθητών των θεωριών μιας επιστήμης. Αυτό σημαίνει τη χρήση μια γλώσσας περισσότερο προσιτής προς το μαθητικό πληθυσμό η οποία προφανώς, θα ενέχει στοιχεία από την καθημερινή ομιλία. Το πόσο εύκολα ή δύσκολα πραγματοποιείται η διαδικασία της απλοποίησης σε σχέση με τις δύο γενικές κατηγορίες επιστημών (φυσικές/κοινωνικές) θα μας απασχολήσει αργότερα. Εκείνο που μπορούμε να αναφέρουμε εδώ είναι ότι, στην περίπτωση των κοινωνικών επιστημών η διαδικασία αυτή συντελείται 'ευκολότερα' - "...κανείς δεν κακίζει ένα φυσικό επειδή χρησιμοποιεί όρους όπως "ιδιοστροφή", "ιόντα" ή "κβάντα", ενώ τουλάχιστον ορισμένοι από αυτούς θα μπορούσαν να αντικατασταθούν με πιο κοινές λέξεις"<sup>33</sup>. Η διαδικασία της απλοποίησης, επομένως, συντελείται με διαφορετικό τρόπο ανάλογα την επιστήμη από την οποία αντλείται το περιεχόμενο του μαθήματος. Το στοιχείο αυτό συνδέεται άρρηκτα με επιστημολογικές αντιλήψεις που αφορούν στη σχέση επιστημονικού και καθημερινού Λόγου και στις οποίες αναφερθήκαμε στο παρόν κεφάλαιο. Οι διαδικασίες απλοποίησης που ισχύουν και που βασίζονται στη λογική της *βελτίωσης* και άρα στην αρχή της αντιστοίχισης και της επαγωγής, δεν απλοποιούν μόνο τον επιστημονικό Λόγο, αλλά εν πολλοίς τον μετατρέπουν σε απλοϊκό Λόγο. Παράλληλα, η συγκεκριμένη χρήση του καθημερινού Λόγου οδηγεί στην αναπαραγωγή του μέσω της αναπαραγωγής των δύο στοιχείων οργάνωσής του: της κοινής λογικής και της καθημερινής γλώσσας.

Η διαδικασία της **συμπύκνωσης** αφορά σε ενέργειες όπου οι ήδη *επιλεγμένες* και *απλοποιημένες* επιστημονικές θεωρίες, "μαζεύονται", έτσι ώστε να "... "χωρέσουν" στο περιορισμένο πλαίσιο των διαθέσιμων ωρών διδασκαλίας για το συγκεκριμένο μάθημα"<sup>34</sup>. Αυτό σημαίνει ότι, εκτός του ότι έχει επιλεγεί ένα μόνο τμήμα από τη διαθέσιμη γνώση και ότι αυτή εμφανίζεται απλοποιημένη, θα πρέπει επιπλέον, να μειωθεί η ύλη αυτή χωρίς να χάσει το νόημα της.

<sup>32</sup> Giddens, A., "Ο θετικισμός και οι Επικριτές του", στο *Σύγχρονη Κοινωνιολογική Θεωρία. Δομοει-  
τουργισμός. Κριτική στον Θετικισμό. Συμβολικές διαντιδράσεις, νόημα και ερμηνεία*, Τόμος Ι, επιστημο-  
νική επιμέλεια Μ.Πετμεζίδου, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο 1996, σ.198.

<sup>33</sup> Ομάδα εργασίας Κοινωνιολογία, διεύθυνση Jurgen Ritsert, *Τρόποι σκέψης και βασικές έννοιες της  
Κοινωνιολογίας. Μια εισαγωγή*, Πρόλογος, επιμέλεια Γ.Κουζέλης, εκδ. Κριτική Επιστημονική Βιβλιοθή-  
κη, Αθήνα 1991, σ.33.

<sup>34</sup> Μακρυνώτη, Δ., Σολομών, Ι., ό.π., σ.64.

Τέλος, οι διαδικασίες της **ανα-εστίασης** και **επεξεργασίας** συνιστούν την καρδιά της αναπλαισίωσης της γνώσης. Μέσα από αυτές τις διαδικασίες επιτυγχάνεται η ανα-τοποθέτηση της επιστημονικής γνώσης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και η προσαρμογή της στους εκπαιδευτικούς στόχους. Οι τελευταίοι αυτοί συνδέονται, όπως είδαμε, με συγκεκριμένες επιστημολογικές αντιλήψεις: Στα πλαίσια του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος όπου η λογική της **βελτίωσης** επικρατεί όλων των άλλων εναλλακτικών παραδόσεων και όπου, ο στόχος είναι η αναπαραγωγή των παγιωμένων γνωστικών, ιδεολογικών και επιστημονικών/επιστημολογικών στερεότυπων, η επεξεργασία που υφίσταται η γνώση βασίζεται ακριβώς σε αυτές τις λογικές και αυτές έχει ως στόχο.

Μέσω των παραπάνω επιμέρους διαδικασιών, οι οποίες συνθέτουν ένα μέρος της διαδικασίας αναπλαισίωσης, πραγματοποιείται σε ένα πρώτο επίπεδο, η διάκριση και κατάτμηση της γνώσης σε επιμέρους μονάδες χρόνου, κειμένου και χώρου. Σε ένα δεύτερο ακόμα πιο συγκεκριμένο επίπεδο, η κατάτμηση αυτή ολοκληρώνεται μέσω της λειτουργίας συγκεκριμένων **τεχνικών της αξιολόγησης** (εξετάσεις, βαθμολογία, τεστ πολλαπλών επιλογών) οι οποίες συνιστούν ένα ακόμα επιμέρους στάδιο της αναπλαισίωσης και οι οποίες ελέγχουν τυπικά το βαθμό κατάκτησης από το μαθητή, της διδακτέας ύλης ή αλλιώς, της **σχολικής επιστήμης**. Το γεγονός ότι η γνώση πρόκειται να αποτελέσει αντικείμενο εξέτασης, σημαίνει ότι προηγουμένως έχει διαμορφωθεί σε "εξεταστέα ύλη". Αυτό με τη σειρά του σημαίνει ότι, πρέπει να "...οριστούν οι στόχοι της μετάδοσης, να προσδιοριστούν τα κριτήρια και οι τρόποι εξέτασης και αξιολόγησής της (εργασία, προφορικές/γραφτές εξετάσεις)"<sup>35</sup>. Επίσης πρέπει η επιλεγμένη και αναπλαισιωμένη διδακτέα ύλη, να κατατμηθεί σε "παραδόσεις" και να χωριστεί σε μονάδες του χρόνου έτσι ώστε σε κάθε ενότητα να αντιστοιχούν συγκεκριμένα χρονικά όρια.

Οι τεχνικές της αξιολόγησης διαμορφώνονται όπως είναι φυσικό, στη βάση της ισχύουσας σχολικής πρακτικής και επομένως στη βάση της ισχύουσας επιστημολογικής/γνώσιοθεωρητικής παράδοσης που στηρίζει αυτή την πρακτική (θετικιστικό, εμπειρικο-επαγωγικό μοντέλο γνώσης και μάθησης)<sup>36</sup>. Με μια άλλη διατύπωση, "...οι γνωστικές διαφοροποιήσεις και επιστημολογικές επιλογές στις οποίες στηρίζεται το κυρίαρχο διδακτικό μοντέλο εγκαθιστούν αντίστοιχα επιλεγμένες τεχνικές της αξιολόγησης" οι οποίες εξασφαλίζουν υλικά την αναπαραγωγή του κυρίαρχου εκπαιδευτικού Λόγου μέσω της αναπαραγωγής των επιλεγμένων μορφών γνώσης. Αυτό σημαίνει ότι, **οι τεχνικές αυτές δεν αναπαράγουν αλλά επιβάλλουν "...τις γνωστικές επιλογές που εξασφαλίζουν την "κοινωνική**

<sup>35</sup> Μακρυνιώτη, Δ., Σολομών, Ι., ό.π., σ.66.

<sup>36</sup> Η συζήτηση που ακολουθεί γύρω από τις τεχνικές της αξιολόγησης βασίζεται στο Κουζέλης, Γ., "Ο ρόλος της αξιολόγησης...", ό.π., απ' όπου και τα αποσπάσματα που αναφέρονται.

**αναπαραγωγή μέσω της πολιτιστικής”**. Με αυτή την έννοια, οποιαδήποτε αλλαγή στις τεχνικές αξιολόγησης δεν οδηγεί και σε αλλαγή του μαθησιακού μοντέλου διότι ναι μεν, είναι καθοριστικές ως προς την επιβολή ορίων στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς συνιστούν την πρακτική διάσταση του κυρίαρχου Λόγου, εντούτοις διασφαλίζουν μόνον υλικά, δεν συγκροτούν τον Λόγο αυτό. Πιο αναλυτικά:

Από τη μία πλευρά είναι η γνώση εκείνη η οποία δεν αποτελεί αντικείμενο εξέτασης και για το λόγο αυτό τείνει να αδρανοποιηθεί ακόμα και να αποκλεισθεί. Αυτό αναπαράγει την αντίληψη ότι η γνώση αυτή δεν είναι σημαντική -η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα συνιστά ένα τυπικό παράδειγμα καθώς μαθήματα ή γνωστικά υποσύνολα που δεν αποτελούν μέρος της ύλης για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, υποβιβάζονται σε δραματικό βαθμό. Από την άλλη πλευρά είναι η εξεταστέα ύλη, η οποία στα ισχύοντα πλαίσια προσλαμβάνει τα χαρακτηριστικά της συστηματικής κωδικοποίησης και της σωρευτικής οικοδόμησης. Μέσω αυτών κατοχυρώνεται "...η επιλεκτική ανασυγκρότηση και αναδιοργάνωση των γνωστικών τομέων που ενσωματώνονται στον εκπαιδευτικό Λόγο": Καταρχήν η σχολική γνώση συγκροτείται και εμφανίζεται ως ενιαία, ίδια για όλους, στοιχείο που μεταφράζεται στο γνωστό μοτίβο της "ισότητας ευκαιριών". Στην πραγματικότητα, ωστόσο, η ενιαιοποίηση αυτή της γνώσης οδηγεί στην ανάδειξη διακρίσεων και μάλιστα θεμιτών διακρίσεων με την έννοια ότι, εφόσον όλοι οι μαθητές ξεκινούν έχοντας τις ίδιες βάσεις, τους προσφέρεται, δηλαδή, ίδια γνώση, τότε οι όποιες διακρίσεις προκύπτουν από την εφαρμογή των μεθόδων της αξιολόγησης άπτονται άλλων παραγόντων πέρα των κοινωνικών και των σχολικών. Εξασφαλίζεται έτσι η αποδοχή των διακρίσεων από τα υποκείμενα οι οποίες αργότερα θα πάρουν τη μορφή των κοινωνικών διακρίσεων. Παράλληλα, η επιλεγμένη αυτή και ενιαιοποιημένη εξεταστέα ύλη, διαμορφώνεται έτσι ώστε να είναι και συμβατή αφενός με τις τεχνικές της αξιολόγησης, να μπορεί, δηλαδή, να μετρηθεί, άρα να είναι ποσοτικοποιήσιμη -το τελευταίο αυτό εκφράζεται και υλοποιείται μέσω της τεχνικής της βαθμολογίας. Αφετέρου να μπορεί να αναδιαταχθεί η ύλη αυτή οποιαδήποτε στιγμή και να επανεξεταστεί έτσι σε άλλες τάξεις και με διαφορετικές συνθήκες -με άλλα λόγια, να συγκροτεί ένα ομογενές γνωστικό όλο που εύκολα θα αναπροσαρμόζεται στη διάρκεια της σχολικής διαδρομής του. Η αναπροσαρμογή αυτή, ωστόσο, δε σημαίνει τίποτε άλλο από τον κατακερματισμό της γνώσης

Ένα ιδιόμορφο και κρίσιμο σημείο των τεχνικών της αξιολόγησης στο πλαίσιο του κυρίαρχου διδακτικού μοντέλου της *βελτίωσης*, συνδέεται με ό,τι ειπώθηκε σχετικά στο προηγούμενο κεφάλαιο (Bourdieu): ότι το σχολείο δε διδάσκει ρητά αυτό που εξετάζει. Πράγματι, εδώ τίθεται το ζήτημα "...της μη παροχής από το σχολείο των γνώσεων εκείνων που σε μεγάλο βαθμό στοιχειοθετούν



την κλίμακα αξιών βάση της οποίας γίνεται η επισφράγιση της μαθητικής ικανότητας ή μάλλον κατάρτισης". Αυτό σημαίνει ότι αυτές οι μορφές γνώσης (π.χ. γλωσσική κατάρτιση) ενώ δε διδάσκονται, προϋποτίθενται από τις τεχνικές της αξιολόγησης, τόσο τυπικά -στην απόδοση ποιοτικής διάκρισης- όσο και άτυπα.

Οι διακρίσεις αυτές πάνω στο σώμα της γνώσης συνιστούν ένα ακόμα στάδιο της αναπλαισίωσης η οποία για να ολοκληρωθεί "...πρέπει αυτή η διδακτέα και εξεταστέα ύλη να προσαρμοστεί στις συνθήκες που ορίζονται από το ευρύτερο οργανωτικό πλαίσιο των σπουδών, τις ισχύουσες σχέσεις διδασκόντων και διδασκομένων ακόμα και τις υλικές συνθήκες της διδασκαλίας καθαυτές (τη διάταξη των αιθουσών, της έδρας και των θρανίων κ.λπ.) καθώς επίσης και στις συνθήκες των εξετάσεων"<sup>37</sup>. Διαπιστώνεται επομένως ότι, οι ιδιαίτερα πολύπλοκες διαδικασίες που συγκροτούν τη λειτουργία των τεχνικών της αξιολόγησης στο πλαίσιο του ισχύοντος σχολικού συστήματος, αναδεικνύουν για μια ακόμη φορά τον τρόπο με τον οποίο η συγκεκριμένη οργάνωση της σχολικής γνώσης στο *αναλυτικό πρόγραμμα* μπορεί να λειτουργήσει νομιμοποιητικά για τις διακρίσεις που χαρακτηρίζουν την ευρύτερη κοινωνική πραγματικότητα.

γ) *Σχέσεις συνάρθρωσης μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων*. Η οργάνωση της γνώσης που αποτελεί τη συνήθη μορφή στα σύγχρονα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα γίνεται στη βάση του *κώδικα συλλογής*, με μονάδα γνώσης το *γνωστικό αντικείμενο* (έναντι των *θεμάτων διδασκαλίας* που συναντάμε κυρίως στην οργάνωση των *αναλυτικών προγραμμάτων* στις ΗΠΑ)<sup>38</sup>. Τα *αναλυτικά προγράμματα*, επομένως, χαρακτηρίζονται από *ισχυρή ταξινόμηση* και από *εξαιρετικά ισχυρές περιχαράξεις*. Εμφανίζουν, δηλαδή, σαφείς και ρητές διακρίσεις μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων και συγχρόνως, δίνουν πολύ λίγες δυνατότητες τόσο στο διδάσκοντα όσο και στο διδασκόμενο, να συμμετάσχουν στις διαδικασίες επιλογής και μετάδοσης της γνώσης. Οι ρόλοι τους είναι σαφώς προσδιορισμένοι, όπως επίσης σαφώς διατυπωμένα είναι τα στάδια μάθησης και τα κριτήρια αξιολόγησης του μαθητή. Τέλος, υπάρχει σαφής και ρητή διάκριση μεταξύ της *επιστημονικής γνώσης* και της γνώσης που "κουβαλάει" ο μαθητής από το εξωσχολικό περιβάλλον. Η διάκριση αυτή αφορά στην αξία που αποδίδεται στην *επιστημονική γνώση* την οποία προάγουν τα σύγχρονα *αναλυτικά προγράμματα* (*επιλογή της αντικατάστασης*) και όχι στη χρήση της πρότερης γνώσης. Το κρίσιμο εδώ είναι, ότι τα *αναλυτικά προγράμματα* αναπαράγουν μια ρητή διάκριση μεταξύ των γνωστικών περιοχών με αποτέλεσμα τα μαθήματα που προέρχονται από τις διάφορες κατηγορίες επιστημών να διακρίνονται μεταξύ τους (ακόμα και εντός της ίδιας κατηγορίας) χωρίς να στοιχειοθετείται σε καμία περίπτωση, κοινός προσδιοριστικός άξονας αναφοράς.

<sup>37</sup> Μακρυνιώτη, Δ., Σολομών, Ι., ό.π., σ.66.

<sup>38</sup> Bernstein, B., "Περί Ταξινόμησης και Περιχαράξης της Εκπαιδευτικής Γνώσης", ό.π., σ.73.

### 3.5. Συμπεράσματα

Στο κεφάλαιο αυτό επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε την οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος και το ρόλο του στην αναπαραγωγή της επιστημονικής γνώσης. Το ζήτημα αυτό προσεγγίστηκε μέσω της εξέτασης της δομής του αναλυτικού προγράμματος, των επιστημολογικών μοντέλων μάθησης καθώς και του κοινωνιολογικού Παραδείγματος του Bernstein για το σχολικό μηχανισμό. Στη συνέχεια καταγράφονται συνοπτικά τα κύρια σημεία των θέσεων που διατυπώθηκαν εδώ, οι οποίες είναι ιδιαίτερα κρίσιμες για την ανάπτυξη των επιμέρους Ζητουμένων της διατριβής.

- Στα πλαίσια της ισχύουσας σχολικής πρακτικής, η οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης, δηλαδή η οργάνωση της γνώσης, πραγματοποιείται δια μέσου του μοντέλου της βελτίωσης και λιγότερο, αυτού της αντικατάστασης και στα πλαίσια ενός κώδικα συλλογής<sup>39</sup>. Η επιστημολογική βάση αυτής της λογικής οργάνωσης του αναλυτικού προγράμματος είναι η πίστη στην απόλυτη ανωτερότητα της επιστημονικής γνώσης, ενώ παράλληλα (στο πλαίσιο της Διδακτικής) αναδεικνύεται η σχετική αυτονομία και ιδιαιτερότητα της πρότερης γνώσης των μαθητών ως προς την κατάκτηση της επιστημονικής. Από τα στοιχεία αυτά συνάγεται ότι, το περιεχόμενο των μαθημάτων στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα προέρχεται από τον κόσμο των παιδιών και από μια απλουστευμένη σχολική επιστήμη. ενώ ως στόχος τίθεται η κατάκτηση της επιστημονικής γνώσης. Η σχολική επιστήμη, ωστόσο, δεν αντιστοιχεί σε μια ρεαλιστική εικόνα της επιστήμης καθώς η διαδικασία της αναπλαισίωσης "αυξάνει την απόσταση" επιστήμης και σχολικού μαθήματος:

- Τα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα χαρακτηρίζονται από συγκεκριμένες τεχνικές αναπλαισίωσης των επιστημονικών θεωριών οι οποίες ενέχουν τη λογική του μοντέλου της βελτίωσης, στηρίζονται, δηλαδή, σε μια εμπειριστική αντίληψη για την ανάπτυξη της γνώσης. Τα στοιχεία που συνθέτουν αυτή την αντίληψη συνιστώντας και τις συγκεκριμένες τεχνικές της αναπλαισίωσης είναι: ο επαγωγισμός, η σώρευση και η γενίκευση παρατηρήσεων, η απλοποίηση, η αντιστοίχιση, η αρχή της ενιαίας μεθοδολογίας και η συναινετική θεωρία της επιστήμης που συνδέεται με την έλλειψη του στοιχείου της σύγκρουσης από τα σχολικά εγχειρίδια (θετικιστικά χαρακτηριστικά). Στα πλαίσια αυτής της αντίληψης, η έμφαση στην οργάνωση της διδασκαλίας δίνεται στα στάδια εξέλιξης της παιδικής νοημοσύνης στη βάση των οποίων οικοδομούνται και οι ανάλογοι ρυθμοί διδακτικής. Αυτό είναι ένα κρίσιμο σημείο στη διαδικασία αναπλαισίωσης καθώς, στην ουσία συντελείται η κατάκτηση της γνώσης μέσα από τους μετασχηματισμούς των αρχικών αφηρημένων εννοιών του χρόνου, του κειμένου και του χώρου, σε ηλικιακά στάδια, συγκεκριμένα

<sup>39</sup> Επισημαίνεται ότι τα μαθησιακά μοντέλα και οι παιδαγωγικοί κώδικες συνιστούν ιδεοτυπικές μορφές οργάνωσης της γνώσης. Επομένως οι θέσεις που διατυπώνονται εδώ, αναφέρονται στο γενικότερο πλαίσιο οργάνωσης της σχολικής γνώσης το οποίο κατά προσέγγιση, προσιδιάζει σε αυτές τις μορφές.

περιεχόμενα και συγκεκριμένα πλαίσια αντίστοιχα. Το αποτέλεσμα είναι ότι μέσω αυτής της μορφής που παίρνουν οι τεχνικές της αναπλαισίωσης, παρουσιάζεται στους μαθητές μια εξωπραγματική εικόνα για την επιστήμη -ένα από τα χαρακτηριστικά της οποίας είναι η συστηματική απόκρυψη της κρισιμότητας των συγκρούσεων, προσώπων και ομάδων, για την πρόοδο της επιστήμης- η οποία απομακρύνει την επιστήμη από το μάθημα το οποίο φέρει τον τίτλο της.

• Η αναπλαισίωση της γνώσης ολοκληρώνεται μέσω των ισχυουσών τεχνικών της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών επιτευγμάτων των μαθητών (εξετάσεις, βαθμολόγηση) οι οποίες και αναπαράγουν τα εμπειρικο-θετικιστικά χαρακτηριστικά της γνώσης. Μέσα από τις τεχνικές αυτές νομιμοποιούνται οι διακρίσεις και οι επεξεργασίες που υφίσταται η γνώση, δημιουργώντας γνωστικά στερεότυπα μέσω του μετασχηματισμού των παραπάνω αφηρημένων εννοιών, σε απόκτηση, εκτίμηση και μετάδοση αντίστοιχα. Επιτυγχάνεται έτσι, το δεύτερο, ακόμα πιο συγκεκριμένο και πιο καθοριστικό επίπεδο αναπλαισίωσης της γνώσης. Στην ουσία, ωστόσο, νομιμοποιούνται οι επιστημολογικές και οι κοινωνικές αρχές στις οποίες βασίζονται οι διακρίσεις αυτές, με συνέπεια να γίνονται αποδεκτές στις συνειδήσεις των μαθητών οι διακρίσεις τις οποίες οι ίδιοι υφίστανται, αναπαράγοντας εντέλει, τις υφιστάμενες δομές.

Είναι προφανές από τα παραπάνω ότι, στο πεδίο της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας (και της ελληνικής) το σύστημα των εξετάσεων και γενικότερα οι τεχνικές της αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται, χαρακτηρίζουν και μετουσιώνουν το ίδιο το νόημα της εκπαίδευσης. Τα πάντα ανάγονται σε πρακτικές εύρεσης τρόπων απόκτησης υψηλής βαθμολογίας και επιτυχούς περάσματος από το ένα επίπεδο στο άλλο -είτε πρόκειται για τάξεις του ίδιου εκπαιδευτικού επιπέδου είτε κυρίως, για το πέραςμα από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Καθώς οι στόχοι της εκπαίδευσης συνδέονται με την ευρύτερη οικονομικο-κοινωνική πραγματικότητα και με την αναπαραγωγή των κοινωνικών, επιστημονικών και γνωσιοθεωρητικών κρυσταλλώσεων που χαρακτηρίζουν την πραγματικότητα αυτή, προκύπτει ότι ο μηχανισμός της αξιολόγησης και ειδικότερα, οι τεχνικές της εξέτασης και της βαθμολογίας, συνιστούν το καθοριστικότερο τμήμα στη λειτουργία ενός αναλυτικού προγράμματος. Πράγματι, "οι τεχνικές της αξιολόγησης εξασφαλίζουν υλικά την αναπαραγωγή της επιλεκτικής διαφοροποίησης μορφών γνώσης που ενυπάρχει στον εκπαιδευτικό Λόγο και το αντίστοιχό του διδακτικό μοντέλο"<sup>40</sup>.

Ως κεντρική παραδοχή της διατριβής, διατυπώνεται η παρακάτω θέση:

Η επιλογή, η αναπλαισίωση και η αξιολόγηση της γνώσης, συνιστούν βασικές όσο και κρίσιμες διαδικασίες βάσει των οποίων οργανώνεται η επιστημονική γνώση στα αναλυτικά προγράμματα. Στην περίπτωση των σύγχρονων αναλυτικών προγραμμάτων, η ισχύς του μαθησιακού μοντέλου της βελτίωσης συνδέεται με συ-

<sup>40</sup> Κουζέλης, Γ., "Ο ρόλος της αξιολόγησης στην επιλεκτική διαφοροποίηση μορφών γνώσης", ό.π., σ.7.

γκεκριμένες τεχνικές των παραπάνω διαδικασιών (εμπειρισμός, επαγωγισμός, σωρευση και γενίκευση παρατηρήσεων, απλοποίηση, αντιστοίχιση), μέσω των οποίων αναπαράγεται μια θετικιστική αντίληψη για τη γνώση και τη μάθηση. Οι συνέπειες αυτού του τρόπου οργάνωσης της γνώσης, είναι:

- α) Η ρητή διάκριση και κατάτμηση της γνώσης σε επιμέρους γνωστικά αντικείμενα -*σχολικές επιστήμες*- τα οποία είναι ιδεολογικά εμποτισμένα και αντιστοιχούν με χαμηλότερο βαθμό ακρίβειας, στην επιστήμη από την οποία προήλθαν -αναπαράγοντας έτσι συγκεκριμένα γνωστικά στερεότυπα.
- β) Η ανάδειξη των θετικιστικών, εμπειρικο-επαγωγικών χαρακτηριστικών της γνώσης -αναπαράγοντας έτσι συγκεκριμένες επιστημολογικές παραδοχές.
- γ) Η επιβολή μιας δογματικής διδασκαλίας, βάσει της αρχής της "από τα πάνω" μετάδοσης της γνώσης -που αναπαράγει τη θέση περί 'αλάθθτου' της επιστήμης.
- δ) Ο σαφής προσδιορισμός των ορίων εξουσίας δασκάλων και μαθητών και εντέλει:
- ε) Η αναπαράγωγή των κυρίαρχων σχέσεων κοινωνικής διάρθρωσης.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο

### *Ο εκπαιδευτικός στο σχολείο και οι αντιλήψεις του για τη μάθηση και τη διδασκαλία της επιστήμης*

#### 4.1. Εισαγωγή

Ο εκπαιδευτικός, διδάσκων του μαθήματος της κοινωνιολογίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση συνιστά το υποκείμενο ανάλυσης της διατριβής όπου το ζητούμενο είναι η αποσαφήνιση του τρόπου με τον οποίο χειρίζεται την κοινωνικο-επιστημονική γνώση που μεταδίδει το σχολείο. Για την προσέγγιση αυτή, ωστόσο, είναι επιβεβλημένη μια πρώτη γενική προσέγγιση του ρόλου και του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού ανεξαρτήτως της ειδικότητας και του αντικειμένου σπουδών του. Άλλωστε "...σε οποιαδήποτε προσπάθεια συγκρότησης μιας κοινωνιολογίας του σχολείου, πρέπει να έχει πάντα κεντρική θέση μια μελέτη του δασκάλου"<sup>1</sup> καθώς αυτός συνιστά ένα σημαντικό όσο και αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η τελευταία αυτή θέση γίνεται ακόμα πιο σαφής στο παρακάτω απόσπασμα: "Οι εκπαιδευτικοί δε μεταδίδουν απλώς το αναλυτικό πρόγραμμα. Το αναπτύσσουν, το προσδιορίζουν και, ακόμη, το μεθερμηνεύουν. Είναι αυτό που σκέπτονται, πιστεύουν και πράττουν οι εκπαιδευτικοί στο επίπεδο της αίθουσας που διαμορφώνει, τελικά, το είδος μάθησης που λαμβάνουν οι μαθητές"<sup>2</sup>. Με άλλα λόγια, ακόμα κι αν ο εκπαιδευτικός δεν είναι, όπως προκύπτει από τις αναλύσεις του Κεφαλαίου 3, ο πιο σημαντικός παράγοντας στο πεδίο λειτουργίας του *σχολικού μηχανισμού*, ωστόσο πρόκειται για την κατηγορία εκείνη ατόμων που δρουν καταλυτικά ως προς τα σχολικά αποτελέσματα διότι καθίστανται διαμεσολαβητές μεταξύ της (προεπιλεγμένης) γνώσης της επιστήμης και του ατόμου-μαθητή. Ανεξαρτήτως, επομένως, της διαφορετικής σημασίας των επιμέρους στοιχείων που συγκροτούν το *σχολικό μηχανισμό* -αναλυτικό πρόγραμμα, εκπαιδευτικοί, μαθητές, εκπαιδευτική πολιτική κ.λπ.- εκ των οποίων άλλα είναι λιγότερο και άλλα περισσότερο καθοριστικά για τη λειτουργία του, διαπιστώνεται ότι ο εκπαι-

---

<sup>1</sup> Banks, O., *Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, ό.π., σ.151.

<sup>2</sup> Hargreaves, A., "Πρόλογος", στο Hargreaves, A., Fullan, M.G., *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών*, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1995, σ.11.

δευτικός παίζει σημαντικό και κρίσιμο ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία εφόσον στην πραγματικότητα, δε νοείται σχολείο χωρίς τους εκπαιδευτικούς<sup>3</sup>.

Στο παρόν κεφάλαιο εξετάζεται ο παράγοντας αυτός και ο ρόλος του στο σύνθετο πλέγμα των διαδικασιών αναπαραγωγής της γνώσης. Ειδικότερα, εξετάζονται ζητήματα όπως, τα χαρακτηριστικά της ομάδας των εκπαιδευτικών, η θέση της στο κοινωνικό και εκπαιδευτικό πεδίο καθώς και οι σχέσεις που αναπτύσσουν μεταξύ τους οι εκπαιδευτικοί. Η έμφαση ωστόσο, δίνεται στην ανάλυση των επιστημολογικών αντιλήψεων, των θέσεων και στάσεων που έχουν ως προς τη διδασκαλία και τη μάθηση συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων.

Πιο αναλυτικά, στο πρώτο μέρος επιχειρείται η περιγραφή της ομάδας αυτής στη βάση α. των γενικών χαρακτηριστικών της, β. των νοοτροπιών που αναπτύσσει, οι οποίες αφορούν στα σχήματα σχέσεων που κυριαρχούν σήμερα μεταξύ των εκπαιδευτικών· παράλληλα δε, αναφέρονται και οι περιορισμοί που επιβάλλονται στις δραστηριότητές τους στο κυρίαρχο πλαίσιο λειτουργίας του *σχολικού μηχανισμού*, και τέλος, γ. των θέσεων των διαφόρων προσεγγίσεων στο χώρο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης που αφορούν στο ρόλο του εκπαιδευτικού στη δημιουργία της ανισότητας στο σχολείο· ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης.

Τα παραπάνω συνιστούν μια γενική θεωρητική προσέγγιση του *εκπαιδευτικού* η οποία είναι αναγκαία καθώς θα μας επιτρέψει στο δεύτερο μέρος του κεφαλαίου να εστιάσουμε την ανάλυση στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα-μαθήματα που προέρχονται από διάφορες επιστήμες και τα οποία συνιστούν ένα αναπόσπαστο τμήμα των αναλυτικών προγραμμάτων. Ειδικότερα εξετάζονται οι διαδικασίες μέσω των οποίων οι εκπαιδευτικοί προσλαμβάνουν και ενσωματώνουν τις (κυρίαρχες) επιστημολογικές και μαθησιακές παραδοχές και αντιλήψεις που αφορούν στους τρόπους διδασκαλίας και μάθησης μιας επιστήμης. Οι διαδικασίες αυτές συνδέονται με το εκπαιδευτικό (επιστημονικό και επιστημολογικό) υπόβαθρο του εκπαιδευτικού. Τεκμηριώνεται δε, ότι όλο αυτό το πλέγμα επιρροών που έχει δεχθεί πριν την είσοδό του στο σχολείο ως επαγγελματίας δάσκαλος, συνιστά έναν ισχυρό παράγοντα σταθερότητας των πεποιθήσεων, ιδεών και αντιλήψεων που έχει διαμορφώσει για την επιστήμη και τη διδασκαλία της. Αυτό σημαίνει ότι, όταν πλέον αναλαμβάνει εκπαιδευτικά καθήκοντα είναι δύσκολο να αλλάξει αυτές τις αντιλήψεις μέσα στις οποίες έχει κοινωνικοποιηθεί (όχι όμως και αδύνατο). Αυτό συμβαίνει διότι υφίσταται παράλληλα και καθ' όλη τη διάρκεια της παρουσίας του στο σχολείο, και την επιρροή του *αναλυτικού προγράμματος* μέσω του οποίου αναπαρά-

<sup>3</sup> Ακόμα και στην περίπτωση εφαρμογής σύγχρονων τεχνολογικών συστημάτων στην εκπαίδευση (hypermedia, H/Y κ.α) όπου οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν το πρόβλημα της διάβρωσης της εξουσίας τους πάνω στην εκπαιδευτική πράξη και τη μεταβίβασή της σε άλλες κατηγορίες ειδικών, γίνεται αντιληπτό ότι ο ρόλος τους παραμένει κρίσιμος και ζωτικός για τη διεκπεραίωση της εκπαιδευτικής πράξης.

γονται όπως είδαμε, τα ισχύοντα και κυρίαρχα επιστημολογικά μοντέλα διδασκαλίας και μάθησης. Με αυτή την έννοια το αναλυτικό πρόγραμμα είναι ένας ακόμη παράγοντας προσδιορισμού των αντιλήψεων αυτών του εκπαιδευτικού.

## 4.2. Η μελέτη του εκπαιδευτικού

### 4.2.1. Γενικά χαρακτηριστικά της ομάδας των εκπαιδευτικών

Η εξέλιξη του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού παρουσιάζει λίγο-πολύ την ίδια μορφή στις περισσότερες από τις χώρες της Ευρώπης. Ξεκινάει τον 19<sup>ο</sup> αιώνα όπου και μαζικοποιείται το επάγγελμα του δασκάλου του δημοτικού με στόχο την κάλυψη των αναγκών που δημιουργήσε η μεγάλη ζήτηση για στοιχειώδη εκπαίδευση. Ωστόσο, σύμφωνα με την Banks "...η εκπαίδευση των φτωχών αναπτύχθηκε χωριστά από την εκπαίδευση της ελίτ (...). Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση είχε πάντα στενούς δεσμούς με τα πανεπιστήμια ως προς τον προσανατολισμό της και το περιεχόμενο σπουδών της και είχε σα ρόλο της την μετάδοση της "κουλτούρας", η στοιχειώδης αντίθετα εκπαίδευση στην αρχή της τουλάχιστον, αποσκοπούσε απλώς να "εκπολιτίσει τις μάζες"<sup>4</sup>. Αυτό σημαίνει ότι οι δάσκαλοι είχαν περιορισμένες γνώσεις σε αντίθεση με τους καθηγητές μέσης εκπαίδευσης οι οποίοι έπρεπε να είχαν ευρύ φάσμα γνώσεων. Σήμερα είναι απαραίτητο το πανεπιστημιακό δίπλωμα για τους δασκάλους το οποίο αποκτούν μετά από τετραετή φοίτηση. Στη χώρα μας η τετραετής φοίτηση καθιερώθηκε τα τελευταία χρόνια καθώς μέχρι πρόσφατα ίσχυε η διετής εκπαίδευσή τους. Η εξέλιξη αυτή εντάσσεται στα πλαίσια της θεσμικής αναβάθμισης του κλάδου η οποία εφαρμόστηκε στις ευρωπαϊκές χώρες, κυρίως μετά τα μέσα της δεκαετίας του '70. Στόχος της πολιτικής αυτής ήταν η αναβάθμιση τόσο του εκπαιδευτικού όσο και του δημόσιου ρόλου του κλάδου των εκπαιδευτικών και αποτελεί μια σημαντική στιγμή στην ιστορία της επαγγελματικής αυτής ομάδας<sup>5</sup>.

Από την άλλη πλευρά η εκπαίδευση των καθηγητών παίρνει διαφορετική μορφή στην Ευρώπη και στις ΗΠΑ. Στις ΗΠΑ δόθηκε προσοχή στις διδακτικές μεθόδους και όχι στα συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα-μαθήματα, με αποτέλεσμα να δημιουργείται το πρόβλημα της ειδικεύσεως των καθηγητών. Στην Ευρώπη αντίθετα, το σύστημα εκπαίδευσης των καθηγητών έχει μια πιο ελιτιστική μορφή. Εδώ δίνεται βαρύτητα στη διδασκαλία συγκεκριμένων μαθημάτων γεγονός που συνεπάγεται τη δημιουργία πολύ εξειδικευμένων καθηγητών. Και στη χώρα μας ισχύει κάτι ανάλογο: οι καθηγητές μέσης εκπαίδευσης φοιτούν για

<sup>4</sup> Banks, O., ό.π., σ.257.

<sup>5</sup> Neave, G., *Οι εκπαιδευτικοί. Προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη*, εκδ. Έκφραση-Εκπαιδευτική Βιβλιοθήκη, Αθήνα 1998, σ.12.

τέσσερα χρόνια (στις περισσότερες περιπτώσεις) στα τμήματα των πανεπιστημίων τα οποία τους παρέχουν γνώσεις για τα συγκεκριμένα αντικείμενα διδασκαλίας. Παράλληλα παρακολουθούν μαθήματα μεθοδολογίας της διδασκαλίας -μόνο που αυτά δε διδάσκονται πάντα, ούτε και σε όλα τα τμήματα.

Η τελευταία αυτή επισήμανση εγείρει ένα σημαντικό ζήτημα το οποίο αφορά στα επίπεδα κατάρτισης των εκπαιδευτικών: Διαπιστώνεται ένα 'κενό' γνώσης μεταξύ της θεωρίας και της πράξης της διδασκαλίας. Η έλλειψη θεωρητικών γνώσεων γύρω από την παιδαγωγική επιστήμη θεωρείται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ότι 'υπερκαλύπτεται' από την καθημερινή πρακτική και εμπειρία που αποκτούν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Και ενώ αυτό είναι εν μέρει σωστό, εντούτοις είναι προφανές ότι η συνεχής εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών στα νέα δεδομένα που προσφέρει η παιδαγωγική θεωρία αλλά και οι επιστημολογικές προεκτάσεις της, είναι απαραίτητα εφόδια -τουλάχιστον ως προς τη μείωση της στασιμότητας και της ανίας που προκαλεί η επανάληψη και ως προς την αύξηση αντίστοιχα, της επαγρύπνησης και των δραστηριοτήτων τους. Το ζήτημα αυτό αναπτύσσεται αναλυτικότερα στο δεύτερο μέρος του κεφαλαίου.

Ένα άλλο ζήτημα αφορά στο *κοινωνικό status* της ομάδας των εκπαιδευτικών, το οποίο χαρακτηρίζεται κατά βάση, ως χαμηλό -κι αυτό ισχύει τόσο στις ΗΠΑ όσο και στην Ευρώπη. Σε ό,τι αφορά την Ελλάδα, τα πράγματα δεν είναι διαφορετικά: και εδώ η επαγγελματική ομάδα των εκπαιδευτικών παρά την αρχική ανωτερότητά της λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών που επικρατούσαν<sup>6</sup>, χαρακτηρίζεται ως ομάδα με χαμηλή οικονομική και άρα και κοινωνική θέση, ενώ το πρόβλημα οξύνεται στις μέρες μας συνεχώς. Στους παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν το status του εκπαιδευτικού μπορούμε να εκλάβουμε και το γεγονός ότι ανευαίνει ταυτόχρονα και το μορφωτικό επίπεδο όλων των επαγγελματιών με συνέπεια να χάνεται η πρωτοκαθεδρία τους στη μόρφωση κάτι που συνεπάγεται και την πτώση του κύρους τους ως επαγγελματικής ομάδας. Επίσης, το ότι αυξάνεται συνεχώς ο αριθμός των καθηγητών και των δασκάλων έχει ως αποτέλεσμα να μειώνεται η αμοιβή τους και άρα η χαμηλή οικονομική θέση να οδηγεί εκ νέου σε υποβάθμιση του επαγγελματικού και κοινωνικού τους status.

Στα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω θα πρέπει να προσθέσουμε και το εξίσου σημαντικό στοιχείο της *διεύρυνσης των ευθυνών* που επωμίζεται ο σύγχρονος εκπαιδευτικός. Υπάρχει μια τάση η οποία θέλει την εκπαίδευση να αναλαμβάνει νέους και διευρυμένους ρόλους και να εισέρχεται στο επίπεδο της άτυπης ανατροφής των παιδιών μέσα από την καθοδήγηση, τη συμβουλευτική και τη γε-

<sup>6</sup> Την περίοδο που ακολούθησε μετά την επανάσταση του '21 και έως τα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα, το επάγγελμα του δασκάλου έχαιρε μεγάλης εκτίμησης και ο ίδιος θεωρούνταν ένα πρόσωπο εξαιρετικής μόρφωσης και κοινούρας -αυτό, ανεξαρτήτως της οικονομικής του θέσης όπου στις περισσότερες περιπτώσεις βρισκόταν σε πολύ χαμηλά επίπεδα. Κατείχε έτσι υψηλό κοινωνικό αλλά όχι οικονομικό, status.



νικότερη συναισθηματική ανάπτυξη τους. Αυτή η διεύρυνση ευθυνών η οποία παρατηρείται τα τελευταία χρόνια στον ευρωπαϊκό χώρο, οδηγεί στην επιδείνωση των συνθηκών εργασίας καθώς το έργο των εκπαιδευτικών γίνεται πιο δύσκολο και πιο πολύπλοκο. Λαμβάνοντας δε υπόψη ότι αυτή η διεύρυνση δεν συνεπάγεται και υλική αναγνώριση, γίνεται ακόμη πιο σαφές το γιατί οι εντάσεις και τα προβλήματα της ομάδας αυτής αυξάνονται με ταχείς ρυθμούς. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται: *"Η επιδείνωση των συνθηκών εργασίας είναι συνάρτηση της δυσαναλογίας ανάμεσα σ' αυτό που κάνει κανείς στην πραγματικότητα και σ' αυτό που είναι τυπικά υποχρεωμένος να κάνει"*<sup>7</sup>.

Το τελευταίο αυτό συνδέεται και με τη θέση του Wilson<sup>8</sup> που αφορά στο υψηλό *επίπεδο ασάφειας του ρόλου του δασκάλου* με την έννοια ότι το επάγγελμα αυτό δεν περιλαμβάνει μια προσδιορίσιμη πραγματικότητα όπως για παράδειγμα, το επάγγελμα του γιατρού ή του δικηγόρου. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία προβλημάτων στη διεξαγωγή των καθηκόντων του. Οι ερευνητές συνηγορούν στην άποψη ότι για να διατηρηθεί το status και η οικονομική θέση των εκπαιδευτικών θα πρέπει να γίνεται έλεγχος εισόδου στην επαγγελματική τους ομάδα, πράγμα δύσκολο εφόσον αυτός ο έλεγχος βρίσκεται στα χέρια του κράτους. Για να αναβαθμισθεί δε, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού θα πρέπει να ληφθούν υπόψη δύο συνιστώσες: μια εσωτερική και μια εξωτερική. Αυτό σημαίνει ότι έχει σημασία το πώς ο ίδιος αντιλαμβάνεται το ρόλο του ο οποίος (ρόλος) θα πρέπει συγχρόνως, να υποστηριχθεί και να αναγνωρισθεί από την κοινή γνώμη προκειμένου να διατηρηθεί το ηθικό του κλάδου. Έχει σημασία επομένως, το πώς βλέπει η κοινή γνώμη το επάγγελμα του δασκάλου καθώς επηρεάζει σημαντικά την απόφαση ενός ατόμου να το επιλέξει<sup>9</sup>.

Το πώς ένας εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται το ρόλο του φαίνεται να είναι ένα πολύ κρίσιμο σημείο για την προσέγγιση αυτής της ομάδας. Ειδικότερα και σε ό,τι αφορά τις ευρωπαϊκές χώρες, παρατηρείται ένα καθεστώς *"απαξίωσης"* του επαγγέλματος από τους ίδιους του εκπαιδευτικούς ως αποτέλεσμα της σύγκρισης με άλλες επαγγελματικές ομάδες: Φτάνοντας να συγκρίνουν τους εαυτούς τους με άλλες ομάδες, όπως είναι οι διάφορες κατηγορίες δημοσίων λειτουργών αλλά και οι ομάδες ατόμων με παρόμοια προσόντα που εργάζονται στον ιδιωτικό τομέα, αντιλαμβάνονται τη μειονεκτική θέση στην οποία βρίσκονται. Η μειονεκτική αυτή θέση αφορά στις υλικές απολαβές αλλά και στο κοινωνικό status που απολαμβάνουν οι άλλες δύο κατηγορίες εργαζομένων που συνιστούν και τις ομάδες αναφοράς των εκπαιδευτικών. Η κατάσταση αυτή καλείται *"σχετική στέρηση"* και συνδέεται άμεσα με τα υψηλά ποσοστά δυσφορίας που

<sup>7</sup> Neave, G., ό.π., σ.17.

<sup>8</sup> Banks, O., ό.π., σ.282.

<sup>9</sup> Neave, G., ό.π., σσ.17-18.

χαρακτηρίζουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες. Παράλληλα και η πολιτική των κρατών ως προς: τον έλεγχο εισόδου στα πανεπιστήμια, τη μείωση του αριθμού των ιδρυμάτων και των σπουδαστών, τις πολιτικές πρόσληψης στα σχολεία, την τάση αύξησης θέσεων αναπληρωτών ή ωρομίσθιων κ.α., συνδέεται άμεσα με αυτή τη διαρκώς διευρυνόμενη κατάσταση δυσφορίας που χαρακτηρίζει τον εκπαιδευτικό κλάδο.

Τέλος, δε θα πρέπει να ξεχνάμε τις *οργανώσεις* των εκπαιδευτικών οι οποίες σε αρκετές περιπτώσεις επέδρασαν στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής της χώρας τους ενώ ταυτόχρονα, πέτυχαν και την ακύρωση εκπαιδευτικών μέτρων της πολιτείας τα οποία θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν και ως οπισθοδρομικά ή συντηρητικά. Βεβαίως, αυτό ισχύει και αντιστρόφως, όπως για παράδειγμα όταν οι συνδικαλιστικές ενώσεις των εκπαιδευτικών στην προσπάθειά τους να διατηρήσουν το κύρος της ομάδας τους επιχειρούν να "κλείσουν την είσοδο" στο επάγγελμα στους νέους εκπαιδευτικούς, δρώντας έτσι συντηρητικά και ερχόμενοι εντέλει, σε αντίθεση με ό,τι πρεσβεύει η ίδια η ιδιότητά τους. Γενικότερα ωστόσο, διαπιστώνεται τα τελευταία χρόνια μια κάμψη της μαχητικότητας των οργανώσεων αυτών ως απόρροια ίσως, της μείωσης του ηθικού και του κύρους του κλάδου έτσι όπως αποτυπώθηκε παραπάνω. Η κάμψη αυτή μπορεί να ειπωθεί επίσης και ως απόρροια των κρατικών παρεμβάσεων αλλά και των ιδιαίτερων μηχανισμών του σχολείου μέσω των οποίων επιχειρείται μια συστηματική και λανθάνουσα "απορρόφηση" της μαχητικότητας και της διάθεσής τους για εξέλιξη και αλλαγή.

Το γενικό συμπέρασμα που συνάγεται από τα παραπάνω είναι ότι, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της σύγχρονης ευρωπαϊκής -και όχι μόνο- εκπαιδευτικής πραγματικότητας, χαρακτηρίζεται από μια σημαντική πτώση της οικονομικο-κοινωνικής θέσης του με μια παράλληλη διεύρυνση ευθυνών και καθηκόντων τα οποία υπερβαίνουν τις τυπικές υποχρεώσεις του. Τα στοιχεία αυτά οδηγούν σε μια "απαξίωση" των ίδιων των εκπαιδευτικών για το επάγγελμά τους και επηρεάζουν αναπόφευκτα το είδος και την ποιότητα των υπηρεσιών που προσφέρουν στο σχολείο. Βεβαίως, η ποιότητα αυτή είναι απόρροια και άλλων στοιχείων όπως είναι οι δεξιότητες που έχει αποκτήσει αλλά και οι παιδαγωγικές γνώσεις του, το υπόβαθρό του, ο τρόπος ζωής του, η σταδιοδρομία του (όνειρα, ελπίδες, φιλοδοξίες αλλά και εμπόδια για την πραγματοποίησή τους), οι σχέσεις που αναπτύσσει με τους συναδέλφους του (εάν συνεργάζεται ή δρα απομονωμένα), οι συνθήκες της θέσης του, οι απολαβές κ.α. Όλα αυτά τα στοιχεία επηρεάζουν σημαντικά την ποιότητα της πρακτικής ενός εκπαιδευτικού στην αίθουσα διδασκαλίας<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> Hargreaves, A., "Πρόλογος", στο Hargreaves, A., Fullan, M.G., *Η Εξέλιξη...*, ό.π., σ.11.

Στη συνέχεια της ενότητας αυτής εστιάζουμε στη μελέτη των σχέσεων που αναπτύσσει ένας εκπαιδευτικός με τους συναδέλφους του και ειδικότερα, στις μορφές που προσλαμβάνουν αυτές οι σχέσεις -στοιχείο το οποίο θεωρούμε ότι είναι ένα από τα πιο ενδιαφέροντα στην ανάλυση του εκπαιδευτικού.

#### 4.2.2. Οι νοοτροπίες των εκπαιδευτικών

Η συζήτηση γύρω από τους εκπαιδευτικούς συχνά καταλήγει στην ταύτισή τους ως ομάδας εφόσον το κοινό αλλά και το κύριο χαρακτηριστικό τους είναι η διδασκαλία και η παροχή γνώσης στους μαθητές. Εντούτοις, μια πιο προσεκτική ματιά οδηγεί το συμπέρασμα ότι πρόκειται για μια ανομοιογενή ομάδα από επαγγελματική άποψη. Πιο συγκεκριμένα, διδάσκουν σε διαφορετικές ηλικίες μαθητών και επομένως μπορεί να είναι νηπιαγωγοί, δάσκαλοι, καθηγητές μέσης εκπαίδευσης, καθηγητές πανεπιστημίου. Διδάσκουν επίσης, διαφορετικά αντικείμενα (θεωρητικά, πρακτικά κ.λπ.) και επομένως μπορεί να είναι μαθηματικοί, γυμναστές, κοινωνιολόγοι, φυσικοί, φιλόλογοι κ.λπ. Εργάζονται σε διαφορετικούς τύπους σχολείων, σε διαφορετικής οικονομικο-κοινωνικής στάθμης περισχές άρα και σε διαφορετικής οικονομικο-κοινωνικής στάθμης, μαθητές (χαμηλή, μέση και ανώτερη). Από την άλλη, είναι πολύ πιθανό να έχουν διαφορετικές αμοιβές, προσόντα, φύλο, ταξική προέλευση, κοινωνικό status και πολλά άλλα χαρακτηριστικά τα οποία φανερώνουν πράγματι μια ανομοιογένεια και κάνουν ακόμη πιο δύσκολη τη μορφή που παίρνει η διαδικασία της διδασκαλίας. Αυτό σημαίνει ότι δε μπορούμε σε καμία περίπτωση να θεωρήσουμε ως σταθερή μεταβλητή τον παράγοντα αυτό για να ερμηνεύσουμε τον τρόπο διδασκαλίας ο οποίος αναπτύσσεται στην τάξη. Ο εκπαιδευτικός είναι φορέας όχι μόνο της σχολικής γνώσης αλλά και φορέας των δικών του απόψεων, αντιλήψεων, στάσεων, προβληματισμών, εμπειριών και αναζητήσεων και ως τέτοιος πρέπει να ειπωθεί.

Το ερώτημα το οποίο τίθεται στο σημείο αυτό είναι το εξής: τι προσδιορίζει εντέλει, τον εκπαιδευτικό ως οντότητα; Ποια είναι, δηλαδή, τα κοινά εκείνα στοιχεία βάσει των οποίων μορφοποιείται μια κοινή νοοτροπία των εκπαιδευτικών;<sup>11</sup> Καταρχήν ως προς το περιεχόμενο των νοοτροπιών των εκπαιδευτικών, αυτό "...αποτελείται από τις ουσιαστικές στάσεις, αξίες, πεποιθήσεις, συνήθειες, υποθέσεις και μεθόδους δράσης που είναι κοινές σε μια συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευτικών ή στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα". Η μορφή που προσλαμβάνουν οι νοοτροπίες αυτές από την άλλη, "...συνίσταται (...) στα χαρακτηριστικά σχήματα σχέσεων και στις μορφές σύνδεσης μεταξύ των κατόχων αυτών των νοοτροπιών". Είναι δε, ιδιαίτερα σημαντική η μορφή που θα προσλάβουν οι νοο-

<sup>11</sup> Hargreaves, A., "Νοοτροπίες των εκπαιδευτικών: Ένας στόχος αλλαγής", στο Hargreaves, A., Fullan, M. G., *Η Εξέλιξη...*, ό.π., σσ.329-360, απ' όπου και τα αποσπάσματα που αναφέρονται.

τροπίες των εκπαιδευτικών διότι αναπαράγει ή επαναπροσδιορίζει το περιεχόμενο της νοοτροπίας αυτής ενώ συγχρόνως, ρυθμίζει σε ένα μεγάλο βαθμό την εξέλιξη των ίδιων των εκπαιδευτικών. Αυτό σημαίνει ότι η ύπαρξη ή όχι σχέσεων συνεργασίας καθώς και το είδος των σχέσεων αυτών, είναι δηλωτικά και προσδιοριστικά του ρόλου του εκπαιδευτικού, του τρόπου εργασίας του και εντέλει της ίδιας της εξέλιξής του ως δασκάλου. Πιο αναλυτικά, τα κοινά αυτά προσδιοριστικά πλαίσια του ρόλου του εκπαιδευτικού ή αλλιώς, οι κύριες *μορφές* που προσλαμβάνει η νοοτροπία των εκπαιδευτικών σήμερα, είναι:

α. Η **ατομικότητα**. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί σε όλο τον κόσμο διδάσκουν μόνοι, στο απομονωμένο περιβάλλον μιας σχολικής αίθουσας, στοιχείο το οποίο ευνοεί την ανάπτυξη μιας *ατομιστικής νοοτροπίας*. Αυτό σημαίνει ότι αναπτύσσεται μια περιορισμένη σε ουσία και βάθος, συνεργασία μεταξύ τους, συνεργασία η οποία αναλώνεται συνήθως σε "ακίνδυνα" θέματα και στην ανταλλαγή πληροφοριών. Από την άλλη ωστόσο, το στοιχείο αυτό ενέχει και θετικές προοπτικές καθώς, η ατομικότητα στην επιλογή μπορεί να αποτελέσει έκφραση δημιουργικής πρωτοτυπίας, όπως επίσης και να δημιουργήσει συνθήκες *αντίστασης* για τον εκπαιδευτικό -το στοιχείο της *αντίστασης* είναι ένα από τα ενδιαφέροντα σημεία στην ανάλυση του *εκπαιδευτικού*. Πολλές μελέτες (κυρίως σε δασκάλους) έδειξαν ότι ο *ατομισμός* είναι η κυρίαρχη και η πιο διαδεδομένη *μορφή* που προσλαμβάνει η νοοτροπία των εκπαιδευτικών η οποία οδηγεί συνήθως σε ό,τι αρνητικό συνεπάγεται η απομόνωση την οποία προκαλεί. Κατ' αυτό τον τρόπο το στοιχείο αυτό του *ατομισμού* συνδέεται με τον παιδαγωγικό συντηρητισμό.

β. Ο **διαμερισμός**. Το στοιχείο αυτό συνδέεται εν μέρει, με ό,τι αναφέρθηκε παραπάνω για την ανομοιογένεια της ομάδας των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, οι *νοοτροπίες διαμερισμού* και οι *κατατεμαχισμένες κοινότητες* των εκπαιδευτικών είναι απόρροια κυρίως, της συγκεκριμένης οργάνωσης του *αναλυτικού προγράμματος* μέσω της οποίας δημιουργούνται γνωστικές διακρίσεις οι οποίες οδηγούν και σε αντίστοιχες διακρίσεις των εκπαιδευτικών· οι φιλόλογοι για παράδειγμα, θεωρούνται πιο σημαντικοί από τους γυμναστές στη βάση της απόδοσης μεγαλύτερης αξίας και γοήτρου στα ακαδημαϊκά μαθήματα. Αυτή η πολλαπλότητα ειδικοτήτων που χαρακτηρίζει το λύκειο δηλώνει ότι η *νοοτροπία του διαμερισμού* εμφανίζεται πιο έντονη σε αυτό το επίπεδο. Οι συνέπειες από αυτή τη μορφή σχέσεων είναι η ελλιπής επικοινωνία, η αδιαφορία και η δημιουργία ομάδων που κινούνται σε εντελώς διαφορετικές κατευθύνσεις μέσα στον ίδιο εργασιακό χώρο. Με άλλα λόγια, "...οι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε διαχωρισμένες και μερικές φορές ανταγωνιστικές ομάδες, οι οποίες παρέχουν ταυτότητα και προσφέρουν βάσεις για το κυνήγι εξουσίας, γοήτρου και πόρων".

Οι εκπαιδευτικοί σήμερα εργάζονται σε σχολεία στα οποία κατά βάση, οι δύο αυτές μορφές νοοτροπίας συνυπάρχουν. Αυτό που συμβαίνει με λίγα λόγια,

στην πράξη είναι το εξής: η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών περιορίζεται αφενός στους εκπαιδευτικούς της ίδιας ομάδας (π.χ. ομάδα φιλολόγων, μαθηματικών κ.λπ), αφετέρου στο επίπεδο των συμβουλών, των πληροφοριών και των κοινών βραχυπρόθεσμων σχεδιασμών. Παράλληλα, αυτή η απουσία ουσιαστικής επαφής μεταξύ όλων των εκπαιδευτικών η οποία χαρακτηρίζει κατά κύριο λόγο το σχολικό περιβάλλον, είναι σε μεγάλο βαθμό απόρροια της τάσης απομόνωσης και της απόστασης που παίρνουν οι εκπαιδευτικοί όταν τίθενται θέματα που θίγουν την προσωπική τους αξία και ικανότητα ως δασκάλων και που απειλούν την αυτονομία τους. Οι νοοτροπίες του ατομισμού και του διαμελισμού επομένως, είναι αυτές που χαρακτηρίζουν κυρίως τη μορφή των σχέσεων των εκπαιδευτικών στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα και οδηγούν στην ανάπτυξη μάλλον συντηρητικών πρακτικών από μέρους τους.

γ. Η **συνεργασία**. Οι **νοοτροπίες συνεργασίας** εμφανίζονται ως ο αντίποδας του **διαμερισμού** και αφορούν κυρίως στο πρωτοβάθμιο επίπεδο. Πρόκειται για θεμελιώδη βασικά στοιχεία της καθημερινής εργασίας των εκπαιδευτικών (καλές προσωπικές σχέσεις, σχέσεις οικειότητας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης) τα οποία για να διατηρηθούν χρειάζεται σε καθημερινή βάση μια διαπροσωπική και όχι τυπική αντιμετώπιση από μέρους της διοίκησης, αλλά και προσπάθεια από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Η νοοτροπία αυτή επομένως, όσο δύσκολη είναι στη δημιουργία της άλλο τόσο δύσκολη είναι και στη διατήρησή της. Η αιτία είναι ότι, η μορφή αυτή σχέσεων δε συμβιβάζεται με τα κυρίαρχα πλαίσια εργασίας τους τα οποία αφορούν στο διαθέσιμο χρόνο και γενικότερα στις απαιτήσεις του *αναλυτικού προγράμματος*.

Πιο αναλυτικά, ως προς το πρώτο: το γεγονός ότι η οποιαδήποτε μορφή συνεργασίας απαιτεί επιπλέον χρόνο από τις τακτικές σχολικές ώρες συνιστά έναν ανασταλτικό παράγοντα για την ανάπτυξη της καθώς απαιτεί την καταβολή δυνάμεων και την αφοσίωση από μέρους των εκπαιδευτικών. Και καθώς το έργο τους περιορίζεται μέσα στην τάξη, είναι σχεδόν αδύνατη μια τέτοια προοπτική. Από την άλλη, το υποχρεωτικό αναλυτικό πρόγραμμα είναι σαφώς ένας παράγοντας διαβρωτικός της όποιας μορφής συνεργασίας. Οι εξαντλητικά λεπτομερείς και αναλυτικές κατευθυντήριες γραμμές του προγράμματος δεν αφήνουν περιθώρια συνεργασίας καθώς, δε δημιουργούν και τις προϋποθέσεις για κοινά αντικείμενα εργασίας (*κώδικας συλλογής: αυστηρή περιχώραξη και ταξινόμηση της γνώσης*). Ένα τέτοιο πρόγραμμα δεν παρέχει ούτε τις δυνατότητες ούτε και τις ευκαιρίες για περαιτέρω συνεργασία μεταξύ τους παρά μόνο τις περιορίζει σε επιμέρους και μικρής κλίμακας ίσως, συμπράξεις. Με άλλα λόγια, "...η εξωτερική εφαρμογή αποκτά προτεραιότητα σε βάρος της εσωτερικής εξέλιξης". Η λύση που προτείνεται στο πρόβλημα της επιφανειακής, χωρίς περιεχόμενο, ουσία και αποτέλεσμα, συνεργασίας -το οποίο ενισχύεται και από μια άλλη μορφή σχέσεων,

αυτή της *τεχνητής συναδελφικότητας*<sup>12</sup>- είναι η επανασύνδεση της εξέλιξης του εκπαιδευτικού με την εξέλιξη του αναλυτικού προγράμματος έτσι ώστε να δημιουργηθεί ένα ευρύ και σημαντικό πεδίο συνεργασίας.

Από τις αναφορές αυτές προκύπτει ότι η συγκεκριμένη οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος ενισχύει την ανάπτυξη μορφών σχέσεων των εκπαιδευτικών οι οποίες ευνοούν τον ατομισμό και το διαμελισμό περιορίζοντας ταυτόχρονα, τις προϋποθέσεις για τη δημιουργία ουσιαστικής συνεργασίας. Η τελευταία δεν εναρμονίζεται με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος και της διοίκησης που εποπτεύει την εφαρμογή του, διότι αυξάνει την εξουσία του εκπαιδευτικού και μειώνει αντίστοιχα τη δύναμη των άλλων ομάδων εξουσίας που παρεμβαίνουν στην εκπαίδευση. Αυτές οι μορφές σχέσεων που τελικά επικρατούν προσδιορίζουν σε πολλά επίπεδα την παρουσία του εκπαιδευτικού στο σχολείο - προσδιορίζουν τις πράξεις, τις αξίες, τις αντιλήψεις του κ.λπ- επιδρώντας παράλληλα στις γνωστικές και μαθησιακές διαδικασίες που αναπτύσσονται στην τάξη. Αναδεικνύεται ξανά επομένως, η υπεροχή του παράγοντα αναλυτικό πρόγραμμα στη διαμόρφωση του σχολικού περιβάλλοντος (εργασιακές σχέσεις και γνωστικές/μαθησιακές παραδοχές) και μάλιστα με τη διαμεσολάβηση του δεύτερου παράγοντα, του εκπαιδευτικού.

#### 4.2.3. Ο εκπαιδευτικός 'μέσα' στις θεωρίες

Στο πρώτο κεφάλαιο αυτού του ΜΕΡΟΥΣ αναφέρθηκαν τα θέματα που απασχόλησαν τους κοινωνιολόγους της εκπαίδευσης στα οποία εντάσσονται και οι μελέτες για τον εκπαιδευτικό. Εδώ επιχειρείται η συστηματοποίηση των γνώσεων μας γύρω από τον εκπαιδευτικό και το ρόλο του στο πεδίο της εκπαίδευσης στη βάση του πώς αντιμετωπίζεται ως αντικείμενο ανάλυσης στις διάφορες κοινωνιολογικές προσεγγίσεις της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Μέσω της παρουσίασης των κεντρικότερων σημείων των θεωρήσεων αυτών προσεγγίζονται οι θέσεις εκείνες που αφορούν στο τι θεωρείται ότι κάνει ή ότι πρέπει να κάνει ένας εκπαιδευτικός. Πιο αναλυτικά:

Η δομολειτουργιστική θεώρηση για την εκπαίδευση εστιάζει στους τρόπους με τους οποίους επιτυγχάνεται η λειτουργία και η ισορροπία του κοινωνικού συνόλου και κατ' επέκταση, η ισορροπία της δομής και της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Μέσα σε αυτή τη λογική της αναπαραγωγής της τάξης, ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει το ρόλο του οργάνου της αναπαραγωγής αυτής καθώς καλείται να μεταδώσει πιστά τις αξίες, την ηθική και τους κανόνες

<sup>12</sup> Η μορφή αυτή σχέσεων αφορά σε ένα "...σύνολο τυπικών, συγκεκριμένων διοικητικών διαδικασιών που έχουν σκοπό να εντείνουν την προσοχή που δίνεται στον από κοινού σχεδιασμό και στην παροχή συμβουλών μεταξύ των εκπαιδευτικών", Hargreaves, A., "Νοοτροπίες των εκπαιδευτικών...", ό.π., σ.350.

που χαρακτηρίζουν και λειτουργούν στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Για τους λειτουργιστές κοινωνιολόγους της εκπαίδευσης, ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να επηρεάζεται από προσωπικά πιστεύω και ιδέες αλλά να ακολουθεί πιστά αυτά που το κοινωνικό σύστημα στο οποίο ζει και εργάζεται, θεωρεί θεμελιώδη για την ομαλή λειτουργία και αναπαραγωγή του.

Από την άλλη πλευρά, οι θεωρίες της αναπαραγωγής που εντάσσονται στη μαρξιστική προσέγγιση για την εκπαίδευση δίνουν τη δική τους ερμηνεία για το κοινωνικό και εκπαιδευτικό σύστημα, μέσω της ανάλυσης αυτού που καλείται "πάλη των τάξεων". Σε αυτό το πλαίσιο ανάλυσης διατυπώνονται και οι αντίστοιχες θέσεις για τον εκπαιδευτικό και το ρόλο που διαδραματίζει σε αυτή την πραγματικότητα. Βασική θέση των θεωρητικών της αναπαραγωγής είναι ότι *"...ο έλεγχος, είναι εκείνος με τον οποίο καταλήγει κανείς στη διατήρηση, στην αναπαραγωγή της κοινωνικής τάξης"*<sup>13</sup>. Ο ρόλος της εκπαίδευσης, επομένως, δεν είναι άλλος από *"...το να ενισχύει τη δύναμη εκείνου που εξουσιάζει"*. Είναι φανερός ωστόσο και εδώ -όπως και στο δομολειτουργισμό- ο παθητικός ρόλος των ατόμων όπου όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται, αυτά *"...είναι προκαθορισμένα να παίζουν ένα μόνο ρόλο, αυτό του θύτη ή του θύματος"*.

Η θέση που έχει ο εκπαιδευτικός σε αυτές τις θεωρίες συναρτάται άμεσα με τις αναλύσεις τους για το κράτος καθώς συνιστά ένα αναπόσπαστο μέρος του με διττή παρουσία: ως κρατικός λειτουργός (δημόσιος υπάλληλος) και συγχρόνως ως άτομο που ανήκει σε μια κοινωνική τάξη και συμμετέχει στην "πάλη των τάξεων". Συνοπτικά οι θέσεις που αναπτύσσονται στις θεωρίες αυτές εμφανίζουν τους εκπαιδευτικούς<sup>14</sup>: - Ως άτομα που εν αγνοία τους -τις περισσότερες φορές- αναπαράγουν την κυριαρχία της αστικής, καπιταλιστικής τάξης (Althusser). - Ως διαμεσολαβητές-διανοούμενους που θα κινητοποιήσουν και θα διεγείρουν την αντίσταση των νέων της εργατικής τάξης και θα τους οδηγήσουν στη συνειδητοποίηση ότι το σχολείο συνιστά κέντρο εξουσίας της αστικής τάξης (Gramsci). - Ως απλούς διαχειριστές, καταπιεσμένους και ελεγχόμενους, χωρίς δυνατότητα πρωτοβουλιών (Miliband, Πουλαντζάς). - Θεωρείται επίσης, ότι οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των διαπλεκομένων με την εκπαίδευση, ομάδων (διοίκηση, εκπαιδευτικοί, μαθητές) είναι σχέσεις που αναπαράγουν τον υπάρχοντα ιεραρχικό καταμερισμό εργασίας μέσα από αντανάκλαστικές διαδικασίες: στο σχολείο παρατηρείται αντανάκλαση της δομής και των σχέσεων που χαρακτηρίζουν το χώρο της εργασίας και της παραγωγής, ενώ οι ρόλοι των συμμετεχόντων στο σχολείο παρουσιάζουν αναλογίες με τους ρόλους των εμπλεκόμενων στην παραγωγή ατόμων (Bowles και Gintis). - Αποδίδεται επίσης, στους εκπαιδευτικούς ο

<sup>13</sup> Γιαννακάκη, Π., *Ο εκπαιδευτικός διαμεσολαβητής. Οι σχέσεις στο σχολείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, εκδ. Κυριάκης Αθ. Βασδέκη, Αθήνα 1997, σ.40, απ' όπου και τα αποσπάσματα που αναφέρονται

<sup>14</sup> Γιαννακάκη, Π., ό.π., σσ.39-59.

ρόλος των διαχειριστών που γίνονται όργανα του μηχανισμού διαίρεσης (χειρονακτική/διανοητική εργασία) που χαρακτηρίζει τον τρόπο λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος. Διαβλέπεται όμως συγχρόνως -αν και επιφανειακά- η δυνατότητα που έχουν για αντίσταση, συνείδηση του ρόλου τους και άρνηση συμμετοχής σε αυτές τις λειτουργίες (Baudelot και Establet). Συνολικά, οι παραπάνω θεωρίες της άμεσης αναπαραγωγής θεωρούν ότι: *"Το σχολείο φαίνεται σαν ένας μηχανισμός ιδεολογικός, τόπος διαίρεσης των γενεών και της κυριαρχίας της αστικής τάξης και του προσωπικού της, οργάνου/διαχειριστή/μέσου της αναπαραγωγής (όπου) η γέννηση και αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων δεν οφείλονται στο σχολείο, αλλά περνούν μέσα από αυτό"*<sup>15</sup>.

Σε αυτά τα πλαίσια εντάσσονται και οι θεωρίες εκείνες που τονίζουν με έναν ιδιαίτερο τρόπο την ιδεολογική και πολιτιστική πλευρά της αναπαραγωγής και αναλύουν τις εκπαιδευτικές διαφορές των νέων λαϊκής προέλευσης με όρους *ελλείψεων* (ελλείψεις σε πολιτιστικό κεφάλαιο για τους Bourdieu και Passeron και γλωσσικές ελλείψεις για τον Bernstein). Συγχρόνως δε, αναλύουν τους εκπαιδευτικούς ως *διαχειριστές*. Αυτού του είδους οι θεωρήσεις που αναφέρονται σε πολιτιστικές ή γλωσσικές ελλείψεις συνδέονται εν μέρει, με την απενοχοποίηση του σχολείου και του εκπαιδευτικού ως προς τις ευθύνες τους στα όποια αποτελέσματα του θεσμού αυτού (μαθησιακά, κοινωνικά κ.α.)<sup>16</sup>.

Εν κατακλείδι και σε ό,τι αφορά το σύνολο των θεωριών που εντάσσονται στη λειτουργιστική κυρίως, και λιγότερο στη μαρξιστική παράδοση, θα λέγαμε ότι πρόκειται για θεωρίες που απενεργοποιούν το άτομο αντιμετωπίζοντάς το ως παθητικό εκτελεστή και όργανο της άρχουσας τάξης. Με αυτό τον τρόπο αντιμετωπίζεται και ο εκπαιδευτικός στον οποίο δεν αναγνωρίζονται παρά τα ελάχιστα περιθώρια πρωτοβουλιών και αυτόβουλων ενεργειών. Η μακρο-κοινωνιολογική προσέγγιση του σχολείου επομένως, δεν επιτρέπει την εμβάθυνση στο επίπεδο της καθημερινής σχολικής πράξης και των σχέσεων και διαντιδράσεων που τη χαρακτηρίζουν με αποτέλεσμα να περιθωριοποιείται ο ρόλος του εκπαιδευτικού ο οποίος θεωρείται απλώς ως ένα από τα πολλά "όργανα" αναπαραγωγής των κυρίαρχων εξουσιαστικών δομών. Και μπορεί οι θεωρίες αυτές να είναι κρίσιμες για την ανάλυση και ανάγνωση του σχολικού θεσμού στη σύγχρονη πραγματικότητα (κυρίως οι μαρξιστικής προέλευσης θεωρήσεις), προσφέροντας πλούσιο υλικό για την κατανόηση και εξήγηση των όρων λειτουργίας του, εντούτοις συνιστούν ακριβώς αυτό, μία μόνο ανάγνωση αυτής της πραγματικότητας<sup>17</sup>.

<sup>15</sup> Γιαννακάκη, Π., ό.π., σ.59.

<sup>16</sup> Οι θεωρίες αυτές συνιστούν κρίσιμες και πολύπλοκες αναλύσεις της λειτουργίας του *σχολικού μηχανισμού* και είναι αυτές στις οποίες βασίστηκε η ανάπτυξη του προηγούμενου κεφαλαίου (Bernstein). Είναι προφανές, ωστόσο, ότι καμία θεωρία δεν είναι άμοιρη κριτικής.

<sup>17</sup> Ενεργό πρόσωπο είναι το άτομο στις θεωρίες της αντίστασης οι οποίες είναι μαρξιστικής προέλευσης, όπου η εκπαίδευση γίνεται αντιληπτή ως πεδίο αντίστασης απέναντι στο κατεστημένο.



Στον αντίποδα των παραπάνω θεωρήσεων τίθενται οι θεωρίες της μικρο-ερμηνευτικής κοινωνιολογίας (συμβολική αλληλεπίδραση, φαινομενολογία, εθνομεθοδολογία) όπου εδώ το άτομο γίνεται πρωταγωνιστής αφού η έμφαση δίνεται στο τι συμβαίνει μέσα στο σχολείο και τη σχολική αίθουσα καθώς και στις σχέσεις των εμπλεκόμενων με το θεσμό της εκπαίδευσης υποκειμένων<sup>18</sup>. Η ιδιαίτερη αυτή μεταχείριση του εκπαιδευτικού επιβάλλει την έστω και συνοπτική παρουσίαση των κύριων σημείων της πρώτης από τις θεωρίες αυτές. Εκείνο ωστόσο που πρέπει να επισημανθεί είναι ότι, σε αυτά πλαίσια ανάλυσης δε λαμβάνεται υπόψη -πλην ορισμένων εξαιρέσεων- το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και οι περιορισμοί που δημιουργεί στα άτομα η κοινωνική πραγματικότητα -αυτό συνιστά την κύρια κριτική που ασκείται στις μικρο-κοινωνιολογικές θεωρήσεις.

Στο παρακάτω απόσπασμα συνοψίζεται ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζεται μέσα από τις διάφορες θεωρίες που μελετούν το σχολείο και την οικονομικο-κοινωνική πραγματικότητα που το περιβάλλει: *"Διασχίζοντας τις διάφορες θεωρίες ο "διαχειριστής" έγινε "ενεργό πρόσωπο". Περνάει μέσα από το λειτουργισμό, σαν υπηρέτης της τάξης και του Συστήματος, για να καταλήξει στις θεωρίες της αναπαραγωγής, όπου τον βλέπει κανείς διαφορετικά, αλλά μένει πάντοτε ο υπηρέτης του Συστήματος και είναι υποταγμένος στον έλεγχό του. Ιδού ο άξονας πάνω στον οποίο κινείται. Ενδιάμεσα, η φαινομενολογία και η εθνολογία τον βλέπουν, είναι αλήθεια σαν ένα ενεργό πρόσωπο, αλλά περισσότερο στο περιθώριο των ουσιαστών οικονομικών ή πολιτικών κοινωνικών σχέσεων. Επιμένουν στις τοπικές αναφορές. Πιο ειδικά, επάνοδος του ενεργού προσώπου έγινε στο τέλος της δεκαετίας του 1960, τη στιγμή της κρίσης της κοινωνιολογίας και του κινήματος διαμαρτυρίας των φοιτητών"*<sup>19</sup>.

#### 4.2.4. Η μελέτη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη γνώση και τη μάθηση στη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης

Στην παρούσα υποενότητα επιχειρείται μια επισκόπηση της προβληματικής γύρω από τις μελέτες που αναπτύχθηκαν στα πλαίσια της μικρο-ερμηνευτικής παράδοσης και ειδικότερα, της συμβολικής αλληλεπίδρασης, οι οποίες εξετάζουν τον εκπαιδευτικό και τον τρόπο διαντίδρασής του με τους μαθητές. Η επισκόπηση αυτή συνιστά μια εισαγωγή στα πολύ συγκεκριμένα θεωρητικά ζητήματα των επιστημολογικών παραδοχών και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη γνώση και τη μάθηση τα οποία θα μας απασχολήσουν στο δεύτερο μέρος του κεφαλαίου.

<sup>18</sup> Η παραπάνω ανάλυση των νοοτροπιών των εκπαιδευτικών βασίζεται στη μελέτη ενός από τους κύριους εκπροσώπους της μικρο-ερμηνευτικής προσέγγισης, του Andy Hargreaves.

<sup>19</sup> Γιαννακάκης, Π., ό.π., σσ.98-99.

Οι περισσότερες μελέτες<sup>20</sup> που πραγματοποιήθηκαν σε αυτά τα θεωρητικά πλαίσια, ακολουθούν λίγο-πολύ το μοντέλο της διαντίδρασης δασκάλου-μαθητών έτσι όπως αναπτύχθηκε από τον David Hargreaves ο οποίος εφάρμοσε συστηματικά τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης στη μελέτη του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, στις μελέτες αυτές, ό,τι συμβαίνει μέσα στη σχολική τάξη γίνεται αντιληπτό ως μια συνεχής διαδικασία διαπραγμάτευσης η οποία βασίζεται αφενός στις αντιλήψεις που έχουν οι δάσκαλοι για τον εαυτό τους (α) και στη γνώση που έχουν για τους μαθητές (β) -στοιχεία τα οποία διαμορφώνουν τις προσδοκίες και τους περιορισμούς από την πλευρά των δασκάλων· αφετέρου, στις αντίστοιχες αντιλήψεις (γ) και γνώσεις (δ) των μαθητών οι οποίες διαμορφώνουν την ανταπόκρισή τους στις προσδοκίες των δασκάλων και συγχρόνως επιδρούν στην αναδιαμόρφωση και αλλαγή αυτών των προσδοκιών. Συντελείται επομένως, μια συνεχής διαδικασία διαντίδρασεων (ε) στα πλαίσια της οποίας τόσο οι δάσκαλοι όσο και οι μαθητές προσπαθούν να επιβάλλουν ο ένας στον άλλον, τους δικούς τους ορισμούς της κατάστασης "...χρησιμοποιώντας όσες τεχνικές και στρατηγικές μπορούν να επινοήσουν για να αυξήσουν τις πιθανότητες να πετύχουν τους στόχους τους"<sup>21</sup>. Συγχρόνως δε, διαμορφώνονται και αναδιαμορφώνονται συνεχώς, οι αντιλήψεις, οι ερμηνείες, οι προσδοκίες και οι συμπεριφορές τους. Με αυτή τη λογική αντιμετωπίζεται από τους περισσότερους θεωρητικούς η μελέτη των διαδικασιών αυτών, ενώ κάθε φορά η έμφαση δίνεται σε ένα από τα παραπάνω πέντε επιμέρους επίπεδα ανάλυσης αυτής της διαδικασίας. Στη συνέχεια αναφέρονται εκείνα τα επίπεδα που αφορούν στον εκπαιδευτικό (α, β, ε):

• *Οι αντιλήψεις που έχουν οι δάσκαλοι για τον εαυτό τους* ή αλλιώς, ο *ορισμός που δίνουν στην κατάσταση*, συνδέονται άμεσα με τους περιορισμούς μέσα στους οποίους λειτουργούν και τις πίεςεις που δέχονται. Σε αυτά τα περιοριστικά πλαίσια οι δάσκαλοι δημιουργούν: μια σχετικά σταθερή αντίληψη των ρόλων τους, μια άποψη για το χαρακτήρα των μαθητών και το πώς μαθαίνουν, καθώς και ιδέες σχετικά με την γνώση που μεταδίδουν.

Οι περισσότερες από τις έρευνες που πραγματοποιούνται σε αυτό το επίπεδο ανάλυσης καταλήγουν σε κατηγοριοποιήσεις των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σε μια προσπάθεια να συστηματοποιηθεί η ποικιλία και η πολλαπλότητα που τις χαρακτηρίζει. Χαρακτηριστικά, σε μια από αυτές τις μελέτες διαπιστώνεται ότι, οι οπτικές των εκπαιδευτικών συντίθεται από πέντε στοιχεία τα οποία υποδιαιρούνται επιπλέον σε επιμέρους -προσδιοριστικές των αντιλήψεων αυτών- θέσεις. Πιο αναλυτικά, τα στοιχεία αυτά είναι: α) πώς αντιλαμβάνονται το ρόλο τους ως δάσκαλοι (π.χ. αν τον θεωρούν ως ρόλο αυθεντίας ή όχι, αν δίνουν έμφαση στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο ή στη μετάδοση κοινωνι-

<sup>20</sup> Blackledge, D., Hunt, B., ό.π., σσ.330-384.

<sup>21</sup> Blackledge, D., Hunt, B., ό.π., σ.328.

κής αγωγής, αν θεωρούν ότι η γνώση είναι κάτι το οποίο θα πρέπει αν κατακτήσουν οι μαθητές ή αν περισσότερη σημασία έχει η διαδικασία του *σκέπτεσθαι*) β) πώς αντιλαμβάνονται τη συμπεριφορά των μαθητών (π.χ. αν αντιμετωπίζουν τα παιδιά ως ανήλικες ή ενήλικες, στοιχείο που θα προσδιορίσει και τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που θα τους αποδώσουν), γ) πώς αντιλαμβάνονται τη γνώση (π.χ. αν θεωρούν τη γνώση αντικειμενική με καθολική ισχύ ή προσωπική και γνώση σκοπιμοτήτων), δ) πώς αντιλαμβάνονται τη μάθηση (π.χ. αν θεωρούν ότι η μάθηση είναι συλλογική ή αντίθετα, ατομική υπόθεση), ε) πώς αντιλαμβάνονται τις τεχνικές διδασκαλίας (π.χ. αν θεωρούν ότι είναι αποτελεσματική η επιτήρηση και η παρέμβαση στην εργασία των μαθητών ή αντίθετα, η συμμετοχή και η μη παρέμβαση)<sup>22</sup>.

Παρά τα όποια προβλήματα εμφανίζουν γενικότερα οι τεχνικές της κατηγοριοποίησης, θεωρούμε ότι τα παραπάνω συγκεκριμένα στοιχεία ιδωμένα πιο αφαιρετικά και γενικευμένα -ως προς τις υποδιαιρέσεις τους- αποδίδουν το σύνολο των αντιλήψεων που μπορεί να αναπτύξει ένας εκπαιδευτικός.

• Οι μελέτες που επικεντρώνονται στο άλλο επίπεδο, *στη γνώση των δασκάλων για τους μαθητές*, ενέχουν ως βασική την παρακάτω θέση: η διαδικασία γνωριμίας των μαθητών από τους δασκάλους ενέχει ως αναπόσπαστο στοιχείο της τους χαρακτηρισμούς που αποδίδουν οι δάσκαλοι προς τους μαθητές. Πρόκειται δε, για μια σταθερή και ανακυκλώσιμη διαδικασία απόδοσης χαρακτηρισμών όπου, η αρχική γνώση των δασκάλων εξελίσσεται κατά τη διάρκεια της διαντίδρασης, σε σταθερή γνώση. Ειδικότερα, η συμπεριφορά των μαθητών ερμηνεύεται στη βάση, αφενός ορισμένων στερεοτύπων (φύλο, ηλικία, οικογενειακή προέλευση του μαθητή), αφετέρου, μιας σειράς από κατηγορίες που υπάρχουν στο μυαλό των δασκάλων (π.χ. ικανότητα). Η πρώτη γνώση αναφέρεται και ως *στερεοτυπική γνώση* η επίδραση της οποίας επιβεβαιώνεται από αρκετές έρευνες. Για παράδειγμα, ο Becker<sup>23</sup> διαπιστώνει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν κρίνουν τους μαθητές μόνο βάσει των ικανοτήτων τους, αλλά αναπτύσσουν διαφορετική συμπεριφορά, προσδοκίες και γνώμη ανάλογα την κοινωνική τάξη από την οποία προέρχεται ο κάθε μαθητής.

Η δεύτερη γνώση αναφέρεται ως *εμπειρική γνώση* καθώς διαμορφώνεται κατά τη διαδικασία της διαντίδρασης και θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική. Και εδώ επιχειρείται η κατηγοριοποίηση της γνώσης αυτής. Ιδιαίτερη έμφαση έχει δοθεί στην έννοια της ικανότητας όπου, σύμφωνα με την Keddie, είναι μια κατηγορία βάσει της οποίας χαρακτηρίζονται όλοι σχεδόν οι μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί στη βάση του νοήματος που αποδίδουν στην έννοια αυτή

<sup>22</sup> Hammersley, M., "Teacher Perspectives", *Schooling and Society* (1977), η αναφορά στο Blackledge, D., Hunt, B., ό.π., σσ.339-342, όπου και παραπέμπουμε για την πλήρη παρουσίαση αυτών των κατηγοριών αντιλήψεων.

<sup>23</sup> Φραγκουδάκη Α., *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης...*, ό.π., σ.99.

καθώς και της αντιστοιχίας που αντιλαμβάνονται ότι υπάρχει μεταξύ της διδασκαλίας ενός γνωστικού αντικειμένου και της ανταπόκρισης ή αποδοχής του από τους μαθητές, τους χαρακτηρίζουν σε μια κλίμακα που ξεκινάει από τον "πολύ ικανό" και καταλήγει στον "ανίκανο" για μάθηση, μαθητή.

Επισημαίνεται ωστόσο ως κριτική ότι, παράλληλα με την εξέταση του ορισμού που δίνουν οι δάσκαλοι στην κατάσταση, θα πρέπει να αναλυθούν και οι αιτίες που τους οδηγούν στη χρήση των συγκεκριμένων αυτών κατηγοριών. Για παράδειγμα θα μπορούσε να εξεταστεί, πέρα από τον τρόπο με τον οποίο ορισμένοι μαθητές χαρακτηρίζονται από τους δασκάλους ως "αποκλίνοντες" -χαρακτηρισμός ο οποίος είναι στο επίκεντρο των μελετών αυτού του επιπέδου ανάλυσης- και το γιατί αυτοί οι μαθητές οδηγούνται στην παραβίαση των κανόνων.

- Μια από τις βασικότερες έννοιες των μελετών που εστιάζουν στην ανάλυση της **διαντίδρασης δασκάλων και μαθητών**, είναι η έννοια της **στρατηγικής** η οποία ορίζεται ως η προσπάθεια τόσο των δασκάλων όσο και των μαθητών να πετύχουν τους στόχους που έχουν θέσει μέσα στα πλαίσια του σχολείου· και στην περίπτωση αυτή, οι ερευνητές δημιουργούν τυπολογίες στρατηγικών. Η συγκρουσιακή δε, λογική που αναπαράγουν οι μελέτες αυτές, ως βασικό χαρακτηριστικό του σχολείου, εμφανίζεται κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση όπου εκεί πράγματι διαπιστώνεται μια κατάσταση σύγκρουσης μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών η οποία είναι άλλοτε συγκαλυμμένη και άλλοτε ανοιχτή.

Μια ιδιαίτερα σημαντική κατηγορία στρατηγικών των δασκάλων είναι οι **στρατηγικές επιβίωσης**. Στην ανάλυση του Andy Hargreaves όπου το βάρος δίνεται στη σχέση της κοινωνικής δομής με τη σχολική πραγματικότητα, αναφέρεται ότι οι δάσκαλοι υφίστανται περιορισμούς που προέρχονται από διάφορες κατευθύνσεις (στόχοι της εκπαίδευσης, εκπαιδευτικές ιδεολογίες αλλά και υλικός εξοπλισμός) οι οποίοι τους υποχρεώνουν να αναπτύξουν διάφορες στρατηγικές αντιμετώπισης τους για να μπορέσουν τελικά να επιβιώσουν μέσα στην καθημερινή σχολική πρακτική. Στο πλαίσιο δε της διαντίδρασης δασκάλων-μαθητών οι στρατηγικές αυτές αναδιαμορφώνονται.

Ένα πολύ σημαντικό σημείο, ωστόσο, το οποίο έχει διαπιστωθεί από σχετικές μελέτες, είναι ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν πλήρη συνείδηση και συναίσθηση των δομικών παραγόντων και περιορισμών τους οποίους δε μπορούν να ελέγξουν και στους οποίους θα πρέπει να προσαρμοστούν -υπό αυτές τις συνθήκες αναπτύσσουν και τις στρατηγικές επιβίωσης. Επομένως μπορεί οι ίδιοι να μην είναι αποκλειστικά οι υπεύθυνοι των προβλημάτων της εκπαίδευσης, όμως συμμετέχουν πολλές φορές συνειδητά στην αναπαραγωγή τους -έστω και ακούσια.

Από τη συνοπτική αυτή παρουσίαση των μελετών για τον εκπαιδευτικό στα πλαίσια της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης διαπιστώνεται ότι: μια τέτοια προσέγγιση έχει νόημα όταν αφενός, προχωρήσει πέρα από την απλή κα-

ταγραφή των ορισμών που δίνουν τα δρώντα υποκείμενα στις πράξεις τους και στις πράξεις των άλλων και όταν εστιάσει στο γιατί δίνονται αυτοί οι ορισμοί, στις αιτίες, δηλαδή, δημιουργίας αυτών των ορισμών και αντιλήψεων· αφετέρου και συνεπαγόμενα, όταν συμπεριλάβει και την ανάλυση των δομικών παραγόντων που επιδρούν στο σχολικό περιβάλλον. Και αυτό διότι, οι περιορισμοί που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί -τους οποίους αντιλαμβάνονται και για το λόγο αυτό αναπτύσσουν διάφορες στρατηγικές για την αντιμετώπισή τους- προέρχονται από την ευρύτερη κοινωνία και ειδικότερα, από το δεδομένο και κυρίαρχο σύστημα σχέσεων εξουσίας. Οι αντιλήψεις τους επομένως και ειδικότερα εκείνες που αφορούν στη γνώση και τη μάθηση προσδιορίζονται σε πολύ μεγάλο βαθμό από το δεδομένο πλαίσιο λειτουργίας του *σχολικού μηχανισμού* όπου μέσω του *αναλυτικού προγράμματος* επιβάλλονται οι περιορισμοί και οι δεσμεύσεις που υφίστανται. Με άλλα λόγια, "*...η κυρίαρχη ηγεμονία επηρεάζει την εμπειρία των δασκάλων, και γίνεται μέρος του κόσμου που θεωρούν δεδομένο*"<sup>24</sup>.

#### 4.2.5. Συμπεράσματα

Στο πρώτο μέρος του κεφαλαίου αναφέρθηκαν πολλά και ποικίλα θέματα που αφορούν στον εκπαιδευτικό ενώ συγχρόνως υπαινίχθησαν πολλά περισσότερα. Η μη λεπτομερής ανάπτυξή τους δεν επιτρέπει να συναχθούν παρά μόνο γενικότερα συμπεράσματα. Άλλωστε στόχος εδώ δεν είναι μια τέτοια ανάλυση, πόσο μάλλον όταν τα θέματα και οι μελέτες αυτές είναι ανεξάντλητα. Η επιλογή και η έμφαση σε ορισμένα από αυτά εξυπηρετεί άλλο στόχο: την καταγραφή της εικόνας που χαρακτηρίζει τον κλάδο των εκπαιδευτικών σήμερα και πιο συγκεκριμένα, την ανάδειξη του ρόλου που διαδραματίζει η επαγγελματική αυτή ομάδα στο πλαίσιο της σύγχρονης σχολικής πραγματικότητας. Με τον τρόπο αυτό αναδεικνύεται το προφίλ του σύγχρονου εκπαιδευτικού και προσεγγίζεται καλύτερα το συγκεκριμένο υποκείμενο της μελέτης (ο καθηγητής της κοινωνιολογίας). Εδώ ακριβώς επικεντρώνει το δεύτερο μέρος του κεφαλαίου, στην ανάλυση των επιστημολογικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη μάθηση και τη διδασκαλία συγκεκριμένων επιστημονικών αντικειμένων.

Στο σημείο αυτό μπορούμε να καταγράψουμε ως γενικό συμπέρασμα στη βάση των αναλύσεων που προηγήθηκαν, τα εξής: Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός -ανεξαρτήτως εκπαιδευτικής βαθμίδας και ειδικότητας- βιώνει αρκετά αντίξοες και ανασταλτικές για το έργο του, συνθήκες: λειτουργεί σε σαφώς και ρητώς προσδιορισμένα πλαίσια εργασίας, υφίσταται τους περιορισμούς που του επιβάλλει το *αναλυτικό πρόγραμμα* (συγκεκριμένος χρόνος, μοναδικό βιβλίο και άρα συγκεκρι-

<sup>24</sup> Blackledge, D., Hunt, B., ό.π., σ.383.

κριμένη ύλη, απαίτηση για επιτυχία στις εξετάσεις, μέγεθος της τάξης κ.α.), υφίσταται τον έλεγχο της διοίκησης (διευθυντές, σύμβουλοι κ.α.) και του κράτους (υπουργείο, παιδαγωγικό ινστιτούτο), βιώνει τη μείωση του κύρους και της κοινωνικής του θέσης ως εργαζόμενου, αντιμετωπίζει την απομόνωση και τη μοναξιά που συνεπάγονται οι κυρίαρχες μορφές σχέσεων (νοοτροπίες του ατομισμού και του διαμελισμού -αναπαράγοντας εντέλει τις συνθήκες που ευνοούν αυτές τις νοοτροπίες καθώς, δεν υπάρχει ουσιαστική επικοινωνία με τους συναδέλφους του), αντιμετωπίζει επίσης, την αδιαφορία των μαθητών απέναντι στον ίδιο και στο θεσμό του σχολείου γενικότερα, ενώ υφίσταται και μια κατάσταση απαξίωσης του επαγγέλματός του και ίσως και του ίδιου του εαυτού του.

Όλα αυτά τα στοιχεία δυσχεραίνουν στο έπακρο το έργο των εκπαιδευτικών, χωρίς να εξαιρούνται βεβαίως και τα προβλήματα που αφορούν στην προσωπική και ιδιωτική τους ζωή καθώς, μην ξεχνάμε ότι ζουν και εργάζονται σε μια κοινωνία τα προβλήματα της οποίας βιώνουν καθημερινά ως μέλη της. Το κρίσιμο είναι ότι, οι περιορισμοί αυτοί λειτουργούν είτε του αρέσουν είτε όχι, και ακόμα, είτε τους αντιλαμβάνεται είτε όχι. Με αυτή την έννοια, γίνεται αντιληπτό ότι ο εκπαιδευτικός δε φέρει την αποκλειστική ευθύνη στη δημιουργία των προβλημάτων της εκπαίδευσης -(όπως για παράδειγμα στη δημιουργία της σχολικής ανισότητας έτσι όπως αναλύεται από τη "θεωρία της ετικέτας"<sup>25</sup>). Παράλληλα, τονίζεται ότι η "απροσεξία" των εκπαιδευτικών είναι ένα ανεπαρκές ερμηνευτικό όργανο για να ερμηνευθεί γιατί τα σχολεία παρουσιάζουν τόσο έντονη αντίδραση στην αλλαγή ή γιατί διδάσκουν αυτά που διδάσκουν. Οι δάσκαλοι πρέπει να ειπωθούν "...σαν εγκλωβισμένοι σε ένα κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο που, λόγω αναγκαιότητας, συχνά παράγει τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν (...) καθώς και τους υλικούς περιορισμούς των αντιδράσεών τους. Αυτό το πολύ "εξωτερικό" παρέχει ουσιαστική νομιμοποίηση για την κατανομή του χρόνου και της ενεργητικότητας των δασκάλων καθώς και για τα είδη πολιτιστικού κεφαλαίου που ενσωματώνονται στο σχολείο το ίδιο"<sup>26</sup>. Με άλλα λόγια ο εκπαιδευτικός εγκλωβίζεται σε πρακτικές και διαδικασίες οι οποίες τον υποχρεώνουν να αναλαμβάνει διάφορους και διαφορετικούς ρόλους, με συνέπεια την ποιοτική μείωση στην παροχή του κατεξοχήν έργου του, της διδασκαλίας.

Από την άλλη πλευρά βεβαίως, υπάρχουν και θετικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: η επαφή με νέους ανθρώπους και η δυνατότητα επεξεργασίας αυτού του "ζωντανού υλικού", μπορούν να οδηγήσουν

<sup>25</sup> Η V. Isabert-Jamati εστιάζει στη μελέτη των στάσεων και της νοοτροπίας των εκπαιδευτικών απέναντι στη σχολική αποτυχία και τις συνέπειες στην κοινωνική επιλογή που επιτελεί το σχολείο. Πιο συγκεκριμένα αναφέρει, ότι ο δάσκαλος αρκεί να αγνοεί την κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση για να την επιδεινώσει χωρίς να το θέλει ή να το συνειδητοποιεί. Αρκεί να εξηγεί την κοινωνική επιτυχία με όρους ατομικής ικανότητας για να τη δικαιώνει και να τη δικαιώνει. (Isabert-Jamati, V., "Οι εκπαιδευτικοί και ο κοινωνικός καταμερισμός στο σχολείο σήμερα" (1976), στο Φραγκουδάκη, Α., ό.π., σσ.493-515).

<sup>26</sup> Apple, M., ό.π., σ.97 και σ.126.

στην ανανέωση του ίδιου και στη δημιουργία ενθουσιασμού και διάθεσης για δουλειά, προλαμβάνοντας ίσως και αυτή την ίδια την ρουτίνα και την ανία που προκαλεί η επανάληψη. Εντούτοις διαπιστώνεται ότι, οι συνθήκες εργασίας που δημιουργούνται και αναπαράγονται μέσω του *αναλυτικού προγράμματος* και τα εξωτερικά προς το σχολείο, κέντρα εξουσίας, αφενός καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τα όρια της εργασίας του *εκπαιδευτικού* περιορίζοντας τις προϋποθέσεις για ανάπτυξη πρωτοβουλιών και δυσχεραίνοντας το έργο του· αφετέρου, προσδιορίζουν και αναδιαμορφώνουν τις αντιλήψεις του για τη γνώση και τη μάθηση -οι τελευταίες αυτές προκύπτουν συγχρόνως, όπως είδαμε, και μέσω της διαδικασίας διαντίδρασης που αναπτύσσει με τους μαθητές στη διάρκεια της διδασκαλίας.

#### 4.3. *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη μάθηση και τη διδασκαλία της επιστήμης*

Η ανάπτυξη της παρούσας ενότητας (η οποία χωρίζεται σε δύο υποενότητες) βασίζεται σε μελέτες στις οποίες διερευνώνται οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν επιστημονικά αντικείμενα στο σχολείο (στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, κυρίως), καθώς και η επίδραση αυτών των αντιλήψεων στις σχολικές πρακτικές που αναπτύσσουν στην τάξη. Ειδικότερα, διερευνώνται οι επιστημολογικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και οι ιδέες τους γύρω από τη μάθηση και τη διδασκαλία ενός συγκεκριμένου επιστημονικού αντικειμένου. Οι θέσεις που προκύπτουν εδώ συνιστούν κρίσιμα σημεία βάσει των οποίων προσεγγίζεται το υποκείμενο της διατριβής, ο διδάσκων της κοινωνιολογίας.

Στην πρώτη υποενότητα επικεντρώνουμε στις κεντρικές θέσεις και στα επιχειρήματα των μελετών αυτών. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα δύο ερευνών που πραγματοποιήθηκαν σε αυτό το πλαίσιο ανάλυσης και των οποίων τα συμπεράσματα είναι ιδιαίτερα αποκαλυπτικά και ενδιαφέροντα για τους στόχους που τίθενται εδώ. Πριν απ' όλα ωστόσο, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι η πλειοψηφία των μελετών που εξετάζουν τις επιστημολογικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών εστιάζει στην ανάλυση της διδασκαλίας των φυσικών επιστημών και της αντίστοιχης ειδικότητας εκπαιδευτικών. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στο ότι οι ερευνητές αυτοί προέρχονται από αυτό το πεδίο και κατέχουν το γνωστικό μέρος των επιστημών αυτών, στοιχείο βασικό για την επιστημολογική διερεύνηση της διδασκαλίας των αντίστοιχων μαθημάτων. Επισημαίνεται τέλος, ότι οι έρευνες αυτές διεξήχθησαν σε χώρες της Ευρώπης και στις ΗΠΑ όπου και αναφέρονται τα συμπεράσματά τους. Θα πρέπει επομένως, να είμαστε προσεκτικοί ως προς τη γενίκευση αυτών των αποτελεσμάτων αν και οι τάσεις που αναδεικνύονται μπορούν να θεωρηθούν -σε ένα αφαιρετικό επίπεδο- ότι περιγρά-

φουν την *πραγματικότητα* των αντιλήψεων των καθηγητών που διδάσκουν επιστήμες στο σχολείο.

#### 4.3.1. Η αναπαραγωγή της θετικιστικής λογικής στη μάθηση και τη διδασκαλία της επιστήμης μέσω του εκπαιδευτικού

Στην παρούσα υποενότητα αναφέρονται οι θεωρητικές παραδοχές και οι κεντρικές θέσεις των μελετών που εστιάζουν στη διερεύνηση των επιστημολογικών αντιλήψεων<sup>27</sup> των εκπαιδευτικών για τη μάθηση και τη διδασκαλία των επιστημών. Είναι προφανές ότι οι θέσεις αυτές αφορούν αποκλειστικά στους διδάσκοντες μαθημάτων των οποίων το περιεχόμενο προέρχεται από το χώρο των επιστημών, είτε αυτοί είναι δάσκαλοι είτε και κυρίως, καθηγητές μέσης εκπαίδευσης. Οι θέσεις αυτές συνιστούν και κεντρικές παραδοχές της διατριβής.

Είναι γνωστό ότι οι παράγοντες που υπεισέρχονται στη διδασκαλία είναι πολλαπλοί όσο και περίπλοκοι. Εκείνος, ωστόσο, που θεωρείται ως παράγοντας-κλειδί στην επιτυχία ή την αποτυχία της διδασκαλίας αλλά και της πραγματοποίησης των καινοτομιών του *αναλυτικού προγράμματος* και γενικότερα της πραγμάτωσής του, είναι ο *εκπαιδευτικός*<sup>28</sup>. Πράγματι, όπως συμβαίνει και με κάθε μορφή διδασκαλίας η δουλειά του σχεδιασμού των εμπειριών μάθησης ανήκει σε αυτόν. Όπως σε αυτόν επίσης ανήκει και ο σχεδιασμός και η οργάνωση της τάξης, των σχολικών εργασιών, των υλικών καθώς και της αξιολόγησης των επιδόσεων των μαθητών. Μέσα από αυτές τις μαθησιακές εμπειρίες θεωρείται ότι μπορούν να αυξηθούν τα επίπεδα κατανόησης των μαθητών γύρω από τη φύση της επιστήμης.

Οι έρευνες, ωστόσο, που πραγματοποιήθηκαν τα τελευταία 45 χρόνια, α-νέδειξαν μια συστηματικότητα ως προς την εμφάνιση ενός ιδιαίτερου γνωστικού χαρακτηριστικού: πολλοί (αμερικάνοι) εκπαιδευτικοί που διδάσκουν επιστημονικά αντικείμενα κατανοούν και αντιλαμβάνονται ανεπαρκώς τη φύση της επιστήμης<sup>29</sup>. Αυτό είναι κρίσιμο εάν λάβουμε υπόψη ότι η γνώση των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη φύση της επιστήμης είναι καθοριστική ως προς τη διαμόρφωση της εικόνας της επιστήμης που αποκτά το "κοινό". Αυτό οφείλεται στο ότι όλοι οι μαθητές παρακολουθούν μαθήματα με επιστημονικό περιεχόμενο στη διάρκεια της σχολικής τους ζωής. Στις ΗΠΑ για παράδειγμα -ό-

<sup>27</sup> Οι έννοιες των *πεποιθήσεων* και των *αντιλήψεων* αφορούν σε αξιακές κρίσεις γύρω από κάτι.

<sup>28</sup> Mellado, V., "The Classroom Practice of Preservice Teachers and Their Conceptions of Teaching and Learning Science", *Science Education*, ό.π., σ.197.

<sup>29</sup> Smith, MU, Scharmann LC, "Defining versus Describing the Nature of Science: A Pragmatic Analysis for Classroom Teachers and Science Educators", *Science Education*, vol.83, Issue 4, 1999, σ.506.



πως και αλλού- οι μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αφιερώνουν μεγάλο μέρος του χρόνου τους στην παρακολούθηση τέτοιων μαθημάτων<sup>30</sup>.

Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και κατανοούν ανεπαρκώς τη φύση της επιστήμης συνδέεται με ένα εξίσου πολύ σημαντικό στοιχείο, ότι αντιλαμβάνονται και διδάσκουν την επιστημονική γνώση στη βάση της θετικιστικής λογικής, η οποία έχει διαποτίσει τις αντιλήψεις τους ήδη από τη δική τους σχολική διαδρομή. Έχει διαπιστωθεί δηλαδή, ότι οι περισσότεροι μεταφέρουν μια θετικιστική επιστημολογία για την επιστήμη καθώς και μια αντίστοιχη μηγεβιοριστική επιστημολογία για τη διδασκαλία της επιστήμης<sup>31</sup>. Στην ανάπτυξη και τεκμηρίωση αυτών των θέσεων εστιάζει η ανάλυση που ακολουθεί:

Στο προηγούμενο κεφάλαιο αναλύθηκαν οι διαδικασίες εκείνες μέσω των οποίων ο παράγοντας *αναλυτικό πρόγραμμα* αναπαράγει τη θετικιστική -επιστημολογική και μαθησιακή- λογική. Η λογική αυτή που ενέχει η οργάνωση του *αναλυτικού προγράμματος* προσδιορίζει και διαμορφώνει (ρητά ή άρητα) σε πολύ μεγάλο βαθμό, τον τρόπο με τον οποίο διδάσκονται οι μαθητές την επιστήμη, το πώς να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν, δηλαδή, την επιστημονική γνώση. Αυτού του είδους η μεταχείριση της γνώσης προάγει όπως είδαμε, συγκεκριμένες μαθησιακές πρακτικές όπως την απομνημόνευση, την 'παπαγαλία' και τη μαθηματοποίηση. Σε ό,τι αφορά τώρα, τη συμμετοχή του δεύτερου παράγοντα, του *εκπαιδευτικού*, στην αναπαραγωγή αυτής της θετικιστικής λογικής οι διαδικασίες είναι εξίσου πολύπλοκες και συνδέονται με ποικίλες πρακτικές:

Ένας από τους τρόπους μέσω των οποίων χειρίζονται εκπαιδευτικοί και μαθητές τη γνώση, είναι η ανάπτυξη και η χρήση μέσα στην τάξη συγκεκριμένων *γλωσσικών πρακτικών*<sup>32</sup>. Για παράδειγμα, οι μαθητές μαθαίνουν να αξιολογούν τη σχολική γνώση μέσω του τρόπου που τίθενται οι ερωτήσεις από τους δασκάλους και μέσω της μορφής που παίρνει η διαδικασία διδασκαλίας της επιστήμης (π.χ. ερωτήσεις δασκάλου-απαντήσεις μαθητών-αξιολόγηση των απαντήσεων), τα οποία εκφράζουν και αναπαράγουν την αντίληψη περί αυθεντίας του εκπαιδευτικού ("από έδρας" διδασκαλία). Τέτοιες πρακτικές, συνιστούν τακτικές ελέγχου του εκπαιδευτικού οι οποίες στην πραγματικότητα μεταμφιέζουν το μολόγο σε ένα διάλογο χωρίς ουσία και περιεχόμενο.

Η θετικιστική διαχείριση της γνώσης μέσω των *γλωσσικών πρακτικών* προάγεται επίσης και με τη διαδικασία της αξιολόγησης. Για παράδειγμα, οι ερωτήσεις που τίθενται στις εξετάσεις είναι διατυπωμένες έτσι ώστε οι μαθητές

<sup>30</sup> Gallagher, J., "Prospective and Practicing Secondary School Science Teachers' Knowledge and Beliefs about the Philosophy of Science", ό.π., σ.121.

<sup>31</sup> Jones G.M., Carter, G., Melissa, J.R., "Children's Concepts: Tools for Transforming Science Teachers' Knowledge", *Science Education*, vol.83, Issue 5, 1999, σ.546.

<sup>32</sup> Yerrick, R.K., Pedersen, J.E., Arnason J., "'We're Just Spectators': A Case Study of Science Teaching, Epistemology, and Classroom Management", *Science Education*, vol.82, Issue 6, 1998, σσ.621-622. Οι τρεις επόμενες παράγραφοι καταγράφουν αποτελέσματα ερευνών που αναφέρονται στο άρθρο αυτό.

να εστιάζουν στην εύρεση μοναδικών απαντήσεων, σύντομων εκφράσεων και περικομμένων ορισμών. Αυτό συμβαίνει διότι, στα πλαίσια της συγκεκριμένης οργάνωσης του *αναλυτικού προγράμματος*, η διαχείριση της γνώσης και του περιεχομένου της μάθησης πραγματοποιείται στη βάση μιας μεθοδικά σχεδιασμένης λογικής σύμφωνα με την οποία υπάρχει ένας και μοναδικός τρόπος σκέψης ακλόνητος σε άλλες ερμηνείες. Η διαδικασία της μάθησης και ο τελικός προορισμός της είναι να φτάσει ο μαθητής στις αποδεκτές, στις "σωστές" απαντήσεις, στοιχείο το οποίο καθίσταται σαφές σε όλους τους συμμετέχοντες. Εξαιτίας αυτού ακριβώς του στοιχείου, οι εκπαιδευτικοί "προτιμούν" αυτή τη μορφή μεταχείρισης της γνώσης, ιδιαίτερα δε, όταν χρειάζονται και μια σαφή ένδειξη για το πότε οι μαθητές βρίσκονται εντός ή εκτός του αποδεκτού μαθησιακού πλαισίου. Επομένως, το να εμφανίζεται η επιστήμη ως μια μορφή που συντίθεται από κανόνες ή νόμους γενικής ισχύος, προάγει την αυθεντία των μοναδικών απαντήσεων και η θετικιστική επιστημολογία καθίσταται έτσι, ένα αποτελεσματικό εργαλείο διαχείρισης της γνώσης. Είναι προφανές ότι κάτι τέτοιο περιορίζει τον εκπαιδευτικό από το αντιληφθεί τη γνώση *διαφορετικά* και να αποφύγει έτσι να την αναπαράγει όπως την αναπαράγουν οι παραδοσιακές σχολικές πρακτικές, ως αφηρημένη, τελεσιδική και άκαμπτη γνώση. Παρόλα αυτά φαίνεται ότι έχει την τάση να διαχειρίζεται το Λόγο ως αυτός να συνιστά μέρος μιας μονοκόμματης, χωρίς παρεκκλίσεις λογικής, στοιχείο που μειώνει τη δυνατότητα των μαθητών για ανάπτυξη της λογικής σκέψης. Διαπιστώνεται έτσι, ότι οι γλωσσικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διδασκαλία των μαθημάτων αυτών, ευνοούν την εγκαθίδρυση της θετικιστικής γνώσης

Η θετικιστική λογική επομένως, η οποία προάγεται μέσα από πρακτικές σαν τις παραπάνω, προσφέρει στους μαθητές μια και μόνο δυνατότητα: να ακολουθούν τα προκαθορισμένα μονοπάτια που έχουν χαράξει γι' αυτούς οι δάσκαλοί τους, και πριν απ' αυτούς το *αναλυτικό πρόγραμμα* δημιουργώντας τους εντέλει, την ψευδαίσθηση ότι ανακαλύπτουν τη γνώση. Εάν αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί πρόκειται να βασιστούν σε άλλες στρατηγικές διδασκαλίας όπως στις *κονστрукτιβιστικές (constructivist teaching strategies)* -οι οποίες καθιστούν ικανούς τους μαθητές στο να αντιληφθούν την επιστήμη ως μια γνώση 'υπό κατασκευή', τότε θα πρέπει να κατανοήσουν τις θεμελιώδεις διαφορές στη φύση της γνώσης. Αυτό ωστόσο, οδηγεί στην αμφισβήτηση της αυθεντίας τους ως δασκάλους -γι' αυτό και είναι ιδιαίτερα δύσκολη στην εφαρμογή της μια τέτοια λογική.

Από τη παραπάνω θέση φαίνεται ότι η *κονστрукτιβιστική* λογική τίθεται στον αντίποδα του θετικιστικού μοντέλου. Το μοντέλο του *κονστрукτιβισμού* βασίζεται στη θέση ότι, τα άτομα και ειδικότερα οι διδασκόμενοι (εν προκειμένω, οι φοιτητές-μέλλοντες δάσκαλοι και εκπαιδευτικοί) κατασκευάζουν τη γνώση τους σε σχέση με την προηγούμενη γνώση και τις εμπειρίες τους. Άλλωστε

και η μελέτη του δασκάλου έχει αλλάξει από το Παράδειγμα της τεχνικής λογικής (*technical rationality*) το οποίο κυριαρχούσε τη δεκαετία του 1970, στο Παράδειγμα του *σκεπτόμενου δασκάλου* (*teacher thinking*). Με άλλα λόγια, οι διδάσκοντες δεν είναι πλέον οι τεχνικοί οι οποίοι εφαρμόζουν οδηγίες αλλά οι ίδιοι κατασκευάζουν τη δραστηριότητά τους μεταφέροντας πληροφορίες, παίρνοντας αποφάσεις, κατασκευάζοντας σχολικές εργασίες και πρακτική γνώση και έχοντας πεποιθήσεις που επιδρούν στην επαγγελματική τους δραστηριότητα<sup>33</sup>.

Το στοιχείο αυτό της εναλλακτικής μαθησιακής λογικής συνδέεται με ένα εξίσου σημαντικό στοιχείο μέσω του οποίου προσεγγίζεται επίσης, η συμμετοχή του εκπαιδευτικού στην αναπαραγωγή της θετικιστικής λογικής: Ο εκπαιδευτικός εκτός των άλλων γνώσεων που λαμβάνει (όπως είναι οι γενικές ψυχοπαιδαγωγικές γνώσεις και οι γνώσεις για το αντικείμενο διδασκαλίας του) αναπτύσσει και μια συγκεκριμένη γνώση που αφορά στη μορφή της διδασκαλίας αυτού του περιεχομένου η οποία καλείται, παιδαγωγική γνώση περιεχομένου (*Pedagogical Content Knowledge*)<sup>34</sup>. Στη βάση αυτής της γνώσης καθίσταται ως ο μεσολαβητής ο οποίος μετασχηματίζει το περιεγόμενο σε κατανοητές για τους μαθητές παραστάσεις. Όμως, όσο προοδευτικές ιδέες και αντιλήψεις για τη μάθηση και τη διδασκαλία της επιστήμης κι αν έχει, αυτές δε συμβαδίζουν πάντα με τη σχολική πρακτική που αναπτύσσει καθώς, διαμεσολαβούν άλλοι παράγοντες που τον οδηγούν εντέλει, στην αναπαραγωγή του θετικιστικού προτύπου γνώσης και μάθησης. Οι παράγοντες που επιδρούν στις σχολικές στρατηγικές που αναπτύσσει ένας εκπαιδευτικός συνδέονται αφενός με την οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος (*α*), αφετέρου με την εκπαίδευση που ο ίδιος έχει λάβει, η οποία οδηγεί στη διαμόρφωση συγκεκριμένων αντιλήψεων για τη μάθηση και τη διδασκαλία της επιστήμης (*β*).

*α.* Βασικό στοιχείο της οργάνωσης του αναλυτικού προγράμματος είναι το υλικό από το οποίο διδάσκεται μια επιστήμη, το οποίο συνδέεται με συγκεκριμένες πεποιθήσεις και παραδόσεις ως προς το ποιος είναι ο καλύτερος τρόπος για τη διδασκαλία της και το οποίο συνιστά το μέσο μεταφοράς των παραστάσεων για την επιστήμη, προς στους μαθητές. Το υλικό αφορά κυρίως, στο *σχολικό εγχειρίδιο*<sup>35</sup>. Η επίδραση που ασκούν τα σχολικά βιβλία στο περιεχόμενο της διδασκαλίας της επιστήμης θεωρείται και είναι πολύ ισχυρή, δεδομένου ότι αυτά συνιστούν τη βασική πηγή άντλησης για την ανάπτυξη της σχολικής εργασίας (στην τάξη, στο εργαστήριο, στο σπίτι). Το κύριο χαρακτηριστικό τους είναι ότι, στα περισσότερα από αυτά περιέχεται ένα μεγάλο μέρος της επιστημονικής γνώσης η οποία είναι και η μέχρι σήμερα, αποδεκτή γνώση από την επιστημονική κοινότητα

<sup>33</sup> Mellado, V., ό.π., σ.197.

<sup>34</sup> Mellado, V., ό.π., σ.198.

<sup>35</sup> Η ανάλυση του σημείου *α* βασίζεται στο, Gallagher, J., ό.π., σσ.122-124, απ' όπου και το απόσπασμα που αναφέρεται.

τα. Ως προς τον τρόπο παρουσίασης του περιεχομένου αυτού, αυτός διαμορφώνεται στη βάση του "τι γνωρίζουμε" και όχι στο "πώς φτάσαμε να το γνωρίζουμε αυτό". Αυτό, δηλαδή, που στην ουσία περιέχεται σε ένα σχολικό εγχειρίδιο που χρησιμοποιείται για τη διδασκαλία μιας επιστήμης είναι μια τυπική παρουσίαση του 'σώματος της γνώσης' που αφορά στην επιστήμη αυτή, ενώ δίνεται πολύ λίγη προσοχή στη διαδικασία μέσω της οποίας παράχθηκε η γνώση αυτή. Πιο συγκεκριμένα: "τα σχολικά βιβλία για τις επιστήμες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αφιερώνουν σχεδόν όλες τις σελίδες και τις εικόνες στην παρουσίαση των ιδεών και αρχών της επιστήμης, δίνοντας λίγη προσοχή στη φύση της επιστήμης, ή στο πώς η επιστημονική γνώση παράγεται ή καθίσταται έγκυρη. Τα περισσότερα σχολικά εγχειρίδια ξεκινούν με ένα κεφάλαιο ή δύο τα οποία επιχειρούν να περιγράψουν την επιστήμη ως μια διαδικασία απόκτησης γνώσης για το φυσικό κόσμο<sup>36</sup>. Αυτές οι περιγραφές ποικίλουν κάπως, από εμπειρικές και θετικιστικές, σε περιγραφές με βάση το Παράδειγμα του Κuhn. Ωστόσο, μετά από μια αρχική περιγραφή για τη φύση της επιστήμης, τα βιβλία επιστρέφουν στη "συνθησισμένη ασχολία τους", να παρουσιάσουν το σώμα της επιστήμης στους μαθητές με ένα επεξηγηματικό τρόπο. Τα βιβλία δίνουν λίγο χώρο στην ιστορία ανάπτυξης των επιστημονικών ιδεών, στην ιδεολογική πάλη που χαρακτηρίζει την ιστορία της επιστήμης ή στη χρησιμότητα της επιστήμης στην καθημερινή ζωή των μαθητών".

Το ερώτημα που τίθεται εδώ είναι, πώς χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί ένα τέτοιο βιβλίο; Και η απάντηση: Οι περισσότεροι προσπαθούν να καλύψουν την ύλη που περιέχει το βιβλίο. Το αποτέλεσμα είναι να δίνεται έμφαση στην απομνημόνευση της επιστημονικής ορολογίας και όχι στην κατανόηση της επιστημονικής γνώσης και στην εφαρμογή της πάνω στις εμπειρίες των μαθητών.

**β.** Ως προς τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη φύση της επιστήμης και τη διδασκαλία της καθώς και ως προς τη σχέση τους με την εκπαίδευση που οι ίδιοι έχουν λάβει, η ανάλυση περιλαμβάνει δύο συνιστώσες. Καταρχήν, αναφέρονται οι εργασίες εκείνες οι οποίες διερευνούν τη σχέση μεταξύ αυτών των αντιλήψεων και των σχολικών πρακτικών που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί. Τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών είναι ιδιαίτερα αποκαλυπτικά διότι διαφοροποιούνται όχι μόνο ως προς την ισχύ που αποδίδουν στη σχέση αυτή αλλά και ως προς την ίδια την ύπαρξη της<sup>37</sup>. Στη συνέχεια επιχειρείται η ανάλυση του εκπαιδευτικού υπόβαθρου του εκπαιδευτικού και της επίδρασης που αυτό ασκεί στη διαμόρφωση των αντιλήψεών του.

Είναι αρκετές οι έρευνες οι οποίες αναδεικνύουν και τεκμηριώνουν τη σχέση μεταξύ των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών και της σχολικής τους πρα-

<sup>36</sup> Κάτι ανάλογο ισχύει και για το συγκεκριμένο σχολικό εγχειρίδιο της κοινωνιολογίας το οποίο διδάσκονταν την περίοδο διεξαγωγής της εμπειρικής έρευνας (βλ. παρακάτω, Κεφάλαιο 7, υποεν. 7.3.2).

<sup>37</sup> Οι αναφορές που ακολουθούν, σε έρευνες, είναι ενδεικτικές ως προς το γενικό προσανατολισμό των μελετών που εξετάζουν τέτοια ζητήματα. Οι έρευνες αυτές αναφέρονται στον VMellado, ό.π., σσ.198-200.

κτικής. Οι Mitchener και Anderson (1989) και Cronin-Jones (1991) έδειξαν ότι οι πεποιθήσεις των καθηγητών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και οι αξίες του αναλυτικού προγράμματος επιδρούν στη σχολική τους πρακτική. Από την ανάλυση της επίδρασης των πεποιθήσεων τριών ειδικευμένων καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πάνω στη χρήση, σχολικών βιβλίων, άλλου γραπτού υλικού και της πρακτικής της εξήγησης, απεδείχθη ότι οι πεποιθήσεις των καθηγητών αυτών για τη διδασκαλία της επιστήμης παρουσιάζουν υψηλή συσχέτιση με τη διδασκαλία στην τάξη (Dillon, O'Brien, Moje και Stewart 1994).

Σε άλλες έρευνες διαπιστώνεται ωστόσο, μερική συσχέτιση καθώς εμφανίζονται αντιφάσεις ανάμεσα στις ιδέες των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία και τη μάθηση της επιστήμης και στη διδακτική πρακτική τους. Αυτό συμβαίνει λόγω της παρουσίας άλλων παραγόντων όπως για παράδειγμα, τα χρόνια υπηρεσίας: οι έμπειροι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν μεγαλύτερη συνέπεια πεποιθήσεων και πρακτικής σε σχέση με τους νεότερους (Pavon 1996).

Το γεγονός της πολυπλοκότητας της σχολικής τάξης οδήγησε κάποιους ερευνητές στη διατύπωση της άποψης, ότι οι αντιλήψεις αυτές δεν προβλέπουν απαραίτητα τις σχολικές πρακτικές. Με αυτή την έννοια, εστίασαν περισσότερο την έρευνά τους στην πραγματική δράση, στην πρακτική δουλειά, δηλαδή, μέσα στην τάξη: Για παράδειγμα, διαπιστώθηκε ότι οι πρακτικές αρχές δράσης των περισσότερων από τους καθηγητές φυσικής έχουν κοινά χαρακτηριστικά, ξέχωρα από τις πεποιθήσεις τους. Σε κάθε περίπτωση πάντως, υπογραμμίζεται η πολυπλοκότητα τόσο των αντιλήψεων όσο και των μοντέλων σχολικής πρακτικής που εμφανίζουν οι εκπαιδευτικοί αυτοί (Freire και Chorão 1992). Υποστηρίζεται επίσης, ότι η επιλογή που κάνουν οι εκπαιδευτικοί ως προς τις μεθόδους αξιολόγησης βασίζεται σχεδόν αποκλειστικά στην πρακτική τους γνώση -στη γνώση, δηλαδή, που αποκτούν από την εμπειρία τους στην τάξη (Duffe και Aikenhead 1992). Επίσης θεωρείται ότι, οι εκπαιδευτικοί μέσα στην πολυπλοκότητα της πραγματικής τάξης κατασκευάζουν απλουστευτικά μοντέλα δράσης με τα οποία νοιώθουν άνετα, τα οποία θεωρούν μη αντιφατικά με τις πεποιθήσεις τους και που τους επιτρέπουν να δράσουν (Wallace και Loudon 1992). Υποστηρίζεται ακόμα, ότι μπορεί να μη μεταφερθούν καν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στη σχολική πρακτική εάν αυτοί δεν έχουν τέτοια σχήματα πρακτικής δράσης τα οποία να είναι συνεπή με τις πεποιθήσεις τους (Tobin 1993).

Πολλές μελέτες τέλος, έχουν εστιάσει στη μελέτη της σχέσης μεταξύ των πεποιθήσεων, των μεταφορών (*metaphors*) και της σχολικής πρακτικής των εκπαιδευτικών. Οι μεταφορές με τις οποίες αντιλαμβάνονται τους ρόλους τους επιδρούν στις πρακτικές που αναπτύσσουν στην τάξη (Tobin και Fraser 1989) και η κατασκευή νέων μεταφορών μπορεί να τους βοηθήσει να αλλάξουν τις παιδαγωγικές τους πρακτικές (Tobin 1990). Οι μεταφορές αυτές επηρεάζουν επίσης,

τον τρόπο χρήσης των μεθόδων αξιολόγησης για την αλλαγή του οποίου θεωρείται ότι θα πρέπει να υπάρχει συνέπεια μεταξύ πεποιθήσεων, μεταφορών και σχολικής πρακτικής (Briscoe 1993). Υπήρξε μάλιστα μια περίπτωση κατά την οποία μια εκπαιδευτικός άλλαξε τη σχολική πρακτική της όχι όταν άλλαξε τις πεποιθήσεις της, αλλά όταν κατασκεύασε νέες μεταφορές (Lorsbach et al. 1992).

Από τα παραπάνω προκύπτει ως γενικό συμπέρασμα ότι, **δεν μπορεί πάντα να εγκαθίσταται αντιστοιχία μεταξύ των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών για τη φύση της επιστήμης και της συμπεριφοράς τους στην τάξη όταν διδάσκουν την επιστήμη, διότι υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που ενέχονται με την πολυπλοκότητα της σχολικής τάξης.**

Το ερώτημα που τίθεται στη συνέχεια είναι, το πώς απέκτησαν και διαμόρφωσαν αυτές τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις για τη φύση τη γνώσης και για τη διδασκαλία και μάθηση της επιστήμης. Οι εκπαιδευτικοί θεωρείται ότι έχουν κληρονομήσει από την προσωπική τους σχολική διαδρομή, βαθιά ριζωμένες αντιλήψεις γύρω από τις επιστημονικές έννοιες, τη φύση της επιστήμης και το τρόπο διδασκαλίας και μάθησής της. Επομένως, όταν εισάγονται στο πανεπιστήμιο έχουν ήδη διαμορφώσει συγκεκριμένες γνώσεις, αξίες, πεποιθήσεις και στάσεις γύρω από τα ζητήματα αυτά οι οποίες προέρχονται από τα προηγούμενα μαθητικά χρόνια. Από τις σχετικές μελέτες προκύπτει ότι: "Όταν οι μελλοντικοί δάσκαλοι ξεκινούν την πανεπιστημιακή τους εκπαίδευση μεταφέρουν ιδέες, αντιλήψεις και στάσεις γύρω από την διδασκαλία και τη μάθηση της επιστήμης, οι οποίες συνδέονται και είναι απόρροια όλων των προηγούμενων ετών τους στο σχολείο, κατά τη διάρκεια των οποίων, αποδέχτηκαν ή απέρριψαν τους ρόλους των δικών τους καθηγητών επιστημών. Αυτές οι πεποιθήσεις έχουν σταθερά μορφοποιηθεί από τα σχολικά τους χρόνια και σταθεροποιούνται όλο και περισσότερο όσο πιο πολύ αποτελούν μέρος του συστήματος πεποιθήσεων κάθε ατόμου και σε πολλές περιπτώσεις δεν έχουν αλλάξει σημαντικά κατά τη διάρκεια του πανεπιστημιακού εκπαιδευτικού προγράμματος"<sup>38</sup>.

Γιατί όμως δεν αλλάζουν αυτές οι αντιλήψεις στη διάρκεια των πανεπιστημιακών σπουδών των μελλοντικών εκπαιδευτικών, όπου εκεί υποτίθεται ότι έρχονται αντιμέτωποι με όλο το φάσμα αλλά και το 'μεγαλείο' της επιστήμης τους<sup>39</sup>; Σχετικές μελέτες υποστηρίζουν ότι στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δίνεται πολύ λίγη έμφαση, λόγω χρόνου, στο πώς αναπτύσσεται η γνώση και στο πώς εφαρμόζεται στην καθημερινή ζωή. Επίσης, ζητήματα γύρω από την ανάπτυξη της γνώσης παρουσιάζονται στους φοιτητές με έναν αφηρημένο τρόπο, χωρίς να τους μεταδίδονται στοιχεία που αφορούν στην "ιδιωτική" εικόνα της επιστήμης, δηλαδή στην ιστορία καθώς και σε ατομικά συμβάντα που σηματοδότησαν την ε-

<sup>38</sup> Mellado, V., ό.π., σ.198.

<sup>39</sup> Η ανάλυση των επόμενων παραγράφων βασίζεται στο Gallagher, J., ό.π., σσ.124-132.

πιστημονική εργασία, μέσω των οποίων θα αναδεικνύετο και μια διαφορετική ό-σο και ενδιαφέρουσα εικόνα για την επιστημονική εργασία και κοινότητα.

Ένα άλλο σημείο το οποίο αφορά στους δασκάλους είναι ότι, η γνώση για τη διδασκαλία των επιστημών που έλαβαν από το πανεπιστήμιο (οι καθηγητές ούτως ή άλλως έλαβαν μικρή γνώση) είναι θεωρητική, απρόσωπη και στατική με πολύ λίγη σχέση με την πρακτική γνώση που απαιτείται στην τάξη όταν διδάσκει-ται μια επιστήμη. Κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης τους, οι δάσκαλοι απαιτεί-ται να μάθουν ένα σώμα επαγγελματικής γνώσης που περιέχει γνώση της επιστή-μης, ψυχοπαιδαγωγική και θεωρίες διδασκαλίας των επιστημών, το οποίο είναι στατικό διότι είναι γενικό για όλους και ανεξάρτητο από τον κάθε σπουδαστή. Αυτή η γνώση μπορεί μεν να είναι απαραίτητη, όμως είναι ακατάλληλη για το μελλοντικό δάσκαλο ως προς το να μπορέσει να μάθει πώς να διδάξει επιστήμη ή και να αλλάξει τις πεποιθήσεις του ή τις διδακτικές πρακτικές του.

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί (τόσο οι δάσκα-λοι όσο και οι καθηγητές της μέσης εκπαίδευσης) αντιλαμβάνονται το αντικείμε-νό τους με μια συγκεκριμένη οπτική: Δεν συνδέουν την τυπική γνώση τους για την επιστήμη με γνωστά φαινόμενα της εμπειρίας τους και δε μπορούν έτσι να δώσουν περιεκτικά, λογικές εξηγήσεις των καθημερινών εμπειριών τους. Την ί-δια αυτή λογική θα περάσουν και στην τάξη καθώς, δε θα μπορούν να συνδέσουν την προς μετάδοση γνώση με τις εμπειρίες των μαθητών τους.

Μια άλλη ανεπάρκεια των καθηγητών στην προετοιμασία του θέματος, βρίσκεται στην περιορισμένη ικανότητά τους να παρουσιάσουν την επιστήμη ως μια διαδικασία κατά την οποία παράγεται και εκτιμάται γνώση. Οι λίγες γνώσεις που έχουν ως προς την παραγωγή της επιστήμης περιορίζει και την ικανότητά τους να σχεδιάζουν και να εφαρμόσουν μαθήματα τα οποία θα βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν μια εικόνα για την επιστήμη που να πηγαίνει πέρα από το ήδη γνωστό σώμα της επιστημονικής γνώσης.

Ένα επιπλέον σοβαρό στοιχείο είναι ότι, δε φαίνεται να χρησιμοποιούν τις όποιες γνώσεις διδακτικής των επιστημών απέκτησαν κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Αυτό παρατηρείται τόσο στους δασκάλους όσο και στους καθη-γητές μέσης εκπαίδευσης. Στην περίπτωση όμως των καθηγητών υπάρχει μια ει-δοποιός διαφορά η οποία λαμβάνεται υπόψη απ' όλους τους ερευνητές και στην οποία έχουμε ήδη αναφερθεί σε αρκετά σημεία του κειμένου: Η μη χρήση των γνώσεων της διδακτικής φαίνεται να είναι φυσικό επακόλουθο των λίγων μαθη-μάτων τα οποία υπάρχουν στον πρόγραμμα σπουδών των πανεπιστημιακών σχο-λών. Και οι δάσκαλοι όμως από την άλλη, ενώ έχουν λάβει αρκετή τέτοια γνώση εντούτοις φαίνεται να μη μπορούν να τη μεταφέρουν στην τάξη. Αυτή η "δυσχέ-ρεια" δασκάλων και καθηγητών στην εφαρμογή των γνώσεων που έχουν λάβει στην πανεπιστημιακή τους εκπαίδευση ως προς τη διδακτική της επιστήμης οφεί-

λεται στο ότι, αυτή ακριβώς η γνώση που έχουν για τη διδασκαλία και τη μάθηση της επιστήμης δεν εγγυάται αυτομάτως την μεταφορά της στη σχολική πρακτική εάν αυτοί δεν έχουν αποκτήσει πρακτικά σχήματα δράσης στην αίθουσα τα οποία να είναι συνεπή με τις αντιλήψεις τους. Το αποτέλεσμα είναι ότι τελικά, τόσο οι δάσκαλοι όσο και οι καθηγητές καταλήγουν πολλές φορές στο να αυτο-σχεδιάζουν<sup>40</sup>.

Στο ζήτημα του επιπέδου σπουδών και των μαθημάτων διδακτικής που λαμβάνουν οι μέλλοντες εκπαιδευτικοί εστιάζουν την κριτική τους αλλά και την αναζήτηση λύσεων αρκετοί από τους ερευνητές που ασχολούνται με αυτά τα θέματα. Ειδικότερα η λύση στο μονοδιάστατο των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών θεωρείται ότι είναι μια πιο ολοκληρωμένη και συστηματική διαπαιδewγηση-κατάρτισή τους σε ζητήματα γύρω από τη φύση της επιστήμης, την ιστορία των επιστημών και την κοινωνιολογία των επιστημών, μαθήματα τα οποία πρέπει να διδάσκονται κατά τη φοίτησή τους στο πανεπιστήμιο. Στην αρχική εκπαίδευση δασκάλων και καθηγητών, είναι επίσης απαραίτητο να ενθαρρύνεται η αντανάκλαση των αντιλήψεων τους για την επιστήμη, τη διδασκαλία και τη μάθησή της, με τις σχολικές πρακτικές τους, ως το πρώτο βήμα για τη δημιουργία πιο προσαρμοσμένων αντιλήψεων και πρακτικών (στο ζήτημα αυτό θα επανέλθουμε στη συνέχεια). Η προετοιμασία της διδασκαλίας χρειάζεται, επομένως, περισσότερη σπουδή στην ιστορία και στη φύση της επιστήμης η οποία θα πρέπει να έχει ήδη δοθεί στον εκπαιδευτικό στο πλαίσιο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

#### 4.3.2. Τα αποτελέσματα δύο ερευνών που εξετάζουν τις επιστημολογικές και μαθησιακές αντιλήψεις του εκπαιδευτικού

Οι μελέτες στις οποίες γίνεται αναφορά εδώ, επιχειρούν να διερευνήσουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη μάθηση και τη διδασκαλία της επιστήμης. Κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων των ερευνητικών αυτών εργασιών υπογραμμίζονται τα σημεία στα οποία τεκμηριώνονται οι θέσεις που διατυπώθηκαν στην προηγούμενη υποενότητα αλλά και στο *Κεφάλαιο 3*.

1. Η πρώτη έρευνα διεξήχθη από τον V.Mellado (*The Classroom Practice of Preservice Teachers and Their Conceptions of Teaching and Learning Science*, ό.π.) κατά το ακαδημαϊκό έτος 1992-93 στην Ισπανία. Πρόκειται για μια *μελέτη περιπτώσεων (case studies)* -η οποία ως τεχνική, έχει κερδίσει έδαφος τα τελευταία χρόνια στο πεδίο της διερεύνησης των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη μάθηση και τη διδασκαλία της επιστήμης- τεσσάρων εκπαιδευτικών στο τέλος της εκπαίδευσης τους στο πανεπιστήμιο Οι δύο από αυτούς (Α, Β) είναι

<sup>40</sup> Mellado, V., ό.π., σ.208-209.



μέλλοντες δάσκαλοι και έχουν ειδικευτεί στις επιστήμες στο τελευταίο έτος και οι άλλοι δύο (Γ, Δ), μέλλοντες καθηγητές, ένας φυσικός και ένας βιολόγος, οι οποίοι δεν έχουν μεγάλη παιδαγωγική κατάρτιση.

Στόχος της έρευνας είναι η ανακάλυψη των αντιλήψεων των δύο αυτών ομάδων εκπαιδευτικών, για τη διδασκαλία και τη μάθηση της επιστήμης και το πώς αυτές επιδρούν στη συμπεριφορά τους κατά τη διδασκαλία. Οι τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν το ερωτηματολόγιο και οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις, στα οποία περιέχονταν θέματα που διερευνούσαν τις αντιλήψεις τους για τη φύση της επιστήμης, για τη διδασκαλία και τη μάθησή της, για το εκπαιδευτικό τους υπόβαθρο κ.α. Για τη μελέτη της σχολικής πρακτικής τους από την άλλη, χρησιμοποιήθηκαν οι επιτόπιες παρατηρήσεις στην τάξη καθώς και τα προσωπικά τους κείμενα σχεδιασμού της διδασκαλίας. Παράλληλα γίνονταν και συναντήσεις στις οποίες οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονταν για τα αποτελέσματα της έρευνας και οι οποίες λειτουργούσαν ως μια τεχνική ανάκλησης και ερεθίσματος για μια πιθανή αναδιαμόρφωση των αντιλήψεων και των πρακτικών τους. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτουν τα παρακάτω στοιχεία που αφορούν στις αντιλήψεις και στις πρακτικές τους, τα οποία αναφέρονται χωριστά.

#### α. Αντιλήψεις

• Ως προς την επίδραση του εκπαιδευτικού τους υπόβαθρου στη διαμόρφωση συγκεκριμένων αντιλήψεων, προέκυψαν τα εξής: Και οι τέσσερις ανέφεραν ότι όταν ήταν μαθητές, οι δάσκαλοι και οι καθηγητές τους ακολουθούσαν μια σειρά από παραδοσιακές τεχνικές διδασκαλίας: εξήγηση, διδασκαλία μέσω ασκήσεων και εφαρμογών, διατύπωση ερωτήσεων, ενώ ως κύρια και μοναδική πηγή είχαν το βιβλίο. Όλοι ανέφεραν επίσης, ότι οι ιδέες τους για τον εκπαιδευτικό που διδάσκει επιστήμη και για τη διδασκαλία και τη μάθηση της επιστήμης, μορφοποιήθηκαν κυρίως μέσα από τις εμπειρίες τους ως μαθητές και ότι αυτές οι ιδέες είχαν αλλάξει πολύ λίγο κατά την πανεπιστημιακή τους εκπαίδευση. Θεώρησαν δε, ότι το πιο σημαντικό στο να είσαι δάσκαλος, στο να ξέρεις πώς να διδάσκεις, είναι να σου αρέσει να διδάσκεις. Γι' αυτούς, οι δάσκαλοι μαθαίνουν μόνοι τους να διδάσκουν με το να έχουν ως σημείο αναφοράς τις εμπειρίες τους ως μαθητές και πάνω απ' όλα, τις δικές τους πρακτικές εμπειρίες διδασκαλίας.

• Οι μεταφορές τους βοήθησαν να εκφράσουν τους ρόλους τους ως δάσκαλοι. Πιο συγκεκριμένα, για τον Α, οι μαθητές βλέπουν το δάσκαλο σαν πατέρα, σοφό ή δικαστή, για τον Β όπως και για την Γ, ο δάσκαλος είναι οδηγός και προσανατολιστής, τέλος για τον Δ, ο δάσκαλος είναι σαν πατέρας ή σαν μεγαλύτερος αδελφός για τους μικρούς μαθητές και σα φίλος για τους μεγαλύτερους.

• Από τη διερεύνηση των αντιλήψεων τους για τη μάθηση διαπιστώθηκε ότι και οι τέσσερις εκφράζουν σαφώς μια κονστρακτιβιστική προοπτική. Αντιλαμβάνονται, δηλαδή, τη μάθηση ως ενεργή δόμηση βασισμένη στις υπάρχουσες ι-

δέες των μαθητών κατά την οποία συσχετίζεται η νέα γνώση με αυτό που οι μαθητές ξέρουν ήδη. Αποδίδουν όμως, διαφορετική επιστημολογική αξία στις ιδέες αυτές. Για δύο από αυτούς (Α και Δ) είναι σημαντικό να ανακαλύψουν αυτές τις ιδέες· δεν τους αποδίδουν ωστόσο, επιστημολογική αξία αλλά τις θεωρούν λάθη που ο δάσκαλος θα πρέπει να ανατρέψει/αντικαταστήσει όταν αυτές δεν ταυτίζονται με τις επιστημονικές -είναι προφανές ότι οι αντιλήψεις αυτές των εκπαιδευτικών ενέχουν τη λογική της **επιλογής της αντικατάστασης**. Ο Β τις θεωρεί ως πραγματικές εναλλακτικές θεωρίες που έχουν την ίδια επιστημολογική αξία με τη σχολική γνώση· επομένως δε θα τις αλλάξει αλλά μάλλον, θα βοηθήσει τους μαθητές να τις ενισχύσουν -εδώ, μάλλον πρόκειται για τη μαθησιακή **επιλογή της ενίσχυσης**. Τέλος, η Γ θεωρεί ότι, επιστημολογική αξία έχει το σχολικό πρόγραμμα και όχι οι ιδέες των μαθητών. Δίνει ωστόσο, σημασία σε αυτές εξαιτίας του γεγονότος ότι γεννιούνται από τα παιδιά τα οποία είναι γι' αυτήν οι πρωταγωνιστές στην τάξη. Ακόμα κι αν τις θεωρεί λανθασμένες δε θα επιχειρήσει να τις καταστρέψει διότι γι' αυτήν, η ολοκληρωμένη εκπαίδευση των παιδιών είναι πιο σημαντική από την απόκτηση της γνώσης -αυτές οι αντιλήψεις φαίνεται να προσδιάζουν με ό,τι πρεσβεύει η **επιλογή της βελτίωσης**.

• Από τη διερεύνηση των αντιλήψεων τους για τη διδασκαλία της επιστήμης φαίνεται ότι και οι τέσσερις εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το σχεδιασμό της διδασκαλίας στη βάση μιας μπαρεβιοριστικής οπτικής καθώς συμφωνούν με την εξής πρόταση: "τα αντικείμενα, οργανωμένα και μορφοποιημένα με μια ιεραρχία σύμφωνα με το βαθμό δυσκολίας τους, πρέπει να είναι το ουσιαστικό στοιχείο που οργανώνει την εκπαιδευτική πράξη". Και οι τέσσερις, συνεπείς προς την πρόθεσή τους να θέσουν ως βάση τις ιδέες των παιδιών, αναφέρουν ότι θα αρχίσουν τη διδασκαλία προσπαθώντας να ανακαλύψουν ποιες είναι αυτές οι ιδέες, και αυτό θα το κάνουν μέσω ερωτήσεων, παραδειγμάτων, ανεκδότων κ.α. τα οποία υπηρετούν παράλληλα και το σκοπό της παρακίνησης των μαθητών. Ειδικότερα, οι Α και Δ θεωρούν την εξήγηση του δασκάλου βασική για να αλλάξουν αυτές οι ιδέες, ο Β πιστεύει ότι οι μαθητές πρέπει να συζητήσουν τις ιδέες τους προκειμένου να τις ενισχύσουν και ότι οι εξηγήσεις του δασκάλου δεν έχουν σκοπό να τις ανασκευάσουν αλλά μάλλον, να αποτελέσουν άλλο ένα στοιχείο του διαλόγου. Η Γ τέλος, υπερασπίζεται μια στρατηγική προσανατολισμένης διανοητικής αλλαγής με την οποία ο δάσκαλος οδηγεί τους μαθητές μέσω του διαλόγου, των δραστηριοτήτων και των εξηγήσεων, σε ένα τέτοιο διανοητικό επίπεδο ώστε να είναι οι ίδιοι εκείνοι που θα κάνουν αυτή την αλλαγή.

Το συμπέρασμα που προκύπτει από όλα τα παραπάνω είναι το εξής: **Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της επιστήμης συνδέονται στενά με τις αντιλήψεις τους για τη μάθηση της επιστήμης.**

### β. Πρακτικές

Από την παρατήρηση της συμπεριφοράς και των πρακτικών των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη προκύπτουν τα παρακάτω: ο σχεδιασμός της διδασκαλίας από την Γ αντιστοιχεί σε μεγάλο βαθμό στις αντιλήψεις της. Σε μικρότερο βαθμό αυτό ισχύει για τον Α. Στον Β αυτό δεν ισχύει καθώς φαίνεται, ότι απλώς προσπαθεί να μετατρέψει το περιεχόμενο χωρίς να λαμβάνει υπόψη του εάν αυτό συνδέεται με τις ιδέες των μαθητών και τη γνώση τους όπως αρχικά είχε θέσει ως στόχο. Ο Δ δεν σχεδιάζει σχεδόν καθόλου, αντίθετα ο σχεδιασμός του περιορίζεται σε ένα σύντομο και άτακτο σενάριο.

Ενώ λοιπόν βάσει των αντιλήψεών τους, φάνηκε ότι και οι τέσσερις θα θέσουν ως αφετηρία τις ιδέες των παιδιών -όπου η σημασία που τους αποδίδει ο καθένας όπως είδαμε, διαφέρει: λάθη που πρέπει να εξαλειφθούν εάν δεν είναι συνεπή με τις επιστημονικές ιδέες (Α και Δ), αληθινές εναλλακτικές θεωρίες (Β), ιδέες με μη επιστημολογική αλλά μόνο παιδαγωγική αξία (Γ)- στην τάξη κανένας από τους τέσσερις δεν έκανε μια συστηματική εξατομικευμένη διάγνωση αυτών των ιδεών. Διαπιστώνεται, επομένως, μια δυσκολία ως προς το να ξεκινάει κανείς από αυτές τις ιδέες και να κινητοποιεί έτσι τη μάθηση, ατομικά. Μια εξήγηση γι' αυτό είναι ότι οι αρχάριοι εκπαιδευτικοί σκέφτονται συνήθως με συνολικούς όρους για την τάξη, αντιμετωπίζοντάς την ως ομάδα παρά ως να ήταν διαφοροποιημένη σε υποκείμενα. Οι αρχικές τους ερωτήσεις εκπληρώνουν κυρίως την αποστολή της παρακίνησης και ενθάρρυνσης στην συμμετοχή παρά είναι ένα βήμα προς μια κατασκευαστική στρατηγική.

Ειδικότερα από τις παρατηρήσεις των ερευνητών πάνω στις σχολικές πρακτικές των εκπαιδευτικών αυτών προκύπτει ότι: η συμπεριφορά στην τάξη και των τεσσάρων είναι κοντύτερα στα παραδοσιακά μοντέλα διδασκαλίας και μάθησης της επιστήμης, παρά στις αντιλήψεις τους. Έτσι, τουλάχιστον σε ό,τι αφορά τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, δε μπορούμε να εγκαθιδρύσουμε μια καθαρή σχέση ανάμεσα στις ιδέες τους για τη διδασκαλία και τη μάθηση της επιστήμης και στη σχολική πρακτική τους. Άλλοι παράγοντες που μπορεί να επιδρούν θα πρέπει να ληφθούν υπόψη.

Ως βασική αιτία αυτής της "ασυνέπειας" που εμφανίζεται στις αντιλήψεις και στις πράξεις των εκπαιδευτικών θεωρείται από το συγγραφέα ότι είναι οι σπουδές που έχουν λάβει από το πανεπιστήμιο, τις οποίες χαρακτηρίζει στατικές και απρόσωπες. Ως λύση του προβλήματος αυτού προτείνεται, εκτός από την διδασκαλία μαθημάτων διδακτικής της επιστήμης και η παροχή μιας δυναμικής γνώσης η οποία θα είναι προσωπική και πρακτική. Η γνώση αυτή αποκτάται από προσωπικές διδακτικές εμπειρίες σε συγκεκριμένα πλαίσια και αφορά, μέσω της διαδικασίας της αντανάκλασης, δράση μεταξύ της αφομοιούμενης θεωρίας και της πρακτικής διδασκαλίας ενός συγκεκριμένου υλικού. Αυτό επιτρέπει στους

εκπαιδευτικούς να επανεξετάσουν τη στατική τους γνώση και τις αντιλήψεις τους προκειμένου να τις τροποποιήσουν ή να τις επαναβεβαιώσουν.

Με άλλα λόγια, τα πανεπιστήμια πρέπει να μεταδίδουν περισσότερη γνώση διαδικασιών και στρατηγικών σχημάτων δράσης -το *δυναμικό συντελεστή*- έτσι ώστε οι μέλλοντες εκπαιδευτικοί να μπορούν να την αφομοιώσουν ως κάτι προσωπικό και παράλληλα, κατά την πράξη της διδασκαλίας, να μπορούν να λειτουργούν αντανακλαστικά πάνω στις δικές τους αντιλήψεις και πρακτικές. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί μέσω της παιδαγωγικής τους πρακτικής, θα πρέπει να δημιουργήσουν τα δικά τους πρακτικά σχήματα δράσης για τη διδασκαλία της επιστήμης έτσι ώστε η αντανάκλαση -ως μια συνεχώς ανατροφοδοτούμενη διαδικασία- κατά τη διάρκεια και πάνω στην πρακτική της διδασκαλίας, να τους επιτρέπει να αναλύσουν μέσω παρατηρήσεων, τη συμπεριφορά τους στην τάξη και να τη φέρουν σε αντιπαράθεση με τις αντιλήψεις τους. Επίσης, να τους επιτρέπει να αντιπαράθουν τη συμπεριφορά τους με αυτή των έμπειρων καθηγητών και των συναδέλφων τους. Αυτό είναι σημαντικό, δεδομένου ότι ο *δυναμικός παράγοντας* είναι αυτός που διαχωρίζει τους έμπειρους εκπαιδευτικούς από τους άπειρους. Πράγματι, οι πρώτοι, κατά τη διάρκεια όλων αυτών των χρόνων διδασκαλίας έχουν αναπτύξει αυτό το *δυναμικό συντελεστή* και έχουν επιτύχει να ενοποιήσουν τους διαφορετικούς συντελεστές γνώσης (ψυχοπαιδαγωγική γνώση, γνώση περιεχομένου κ.λπ) σε μια και μόνη δομή που τους επιτρέπει να δρουν χωρίς αντιφάσεις.

Τέλος, προτείνεται ως λύση κάτι το οποίο είναι πολύ ενδιαφέρον όσο και κρίσιμο: Εφόσον έχει διαπιστωθεί ότι οι μέλλοντες εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τους παλιούς καθηγητές τους ως θετικές ή αρνητικές αναφορές για το πώς οι ίδιοι να διδάξουν την επιστήμη, τότε είναι πολύ σημαντικό η μεθοδολογία που χρησιμοποιείται από τα πανεπιστήμια για την εκπαίδευσή τους να είναι συνεπής με τα θεωρητικά μοντέλα τα οποία υποστηρίζονται από τους πανεπιστημιακούς καθηγητές τους, αλλιώς θα μάθουν περισσότερα από αυτά που βλέπουν να γίνονται στην τάξη, παρά από ό,τι τους είπαν ότι πρέπει να κάνουν<sup>41</sup>.

2. Η δεύτερη έρευνα διεξήχθη από τον J.Gallagher και αναφέρεται στο άρθρο του *Prospective and Practicing Secondary School Science Teachers' Knowledge and Beliefs about the Philosophy of Science* (ό.π.). Πρόκειται για μια πολύ ενδιαφέρουσα μελέτη γύρω από τις επιστημολογικές αντιλήψεις και γνώσεις για την επιστήμη που έχουν οι καθηγητές μέσης εκπαίδευσης οι οποίοι διδάσκουν φυσικές επιστήμες. Στόχος της έρευνας αυτής είναι η κατανόηση της πρακτικής της διδασκαλίας της επιστήμης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση καθώς και των δυνάμεων που τη μορφοποιούν. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για μια *εθνογραφική* μελέτη 27 καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε πέντε σχολεία

<sup>41</sup> Mellado, V., ό.π., σ.210.

δύο διαφορετικών περιοχών στις ΗΠΑ η οποία είχε διάρκεια τέσσερα χρόνια (1984-1987). Η βασική δε, ερευνητική τεχνική που χρησιμοποιήθηκε ήταν η επιτόπια παρακολούθηση στις τάξεις η οποία και ξεπέρασε τις 1000 ώρες. Συγχρόνως, διενεργήθηκαν και πάρα πολλές άτυπες συνεντεύξεις με τους καθηγητές αυτών καθώς και με τους διευθυντές τους. Τα ερωτήματα που τίθενται και στα οποία επιχειρεί να απαντήσει η έρευνα είναι τα εξής: **α.** Τι παραστάσεις για την επιστήμη περιγράφονται στους μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και **β.** τι γνωρίζουν οι καθηγητές ως προς τη φύση της επιστήμης και πώς αυτή η γνώση επηρεάζει τη διδασκαλία τους;

**α.** Ως προς το πρώτο, η απάντηση βρίσκεται στην ανάλυση των *σχολικών εγχειριδίων* τα οποία χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία των επιστημών. Εδώ ισχύει ό,τι ακριβώς αναφέρθηκε στην προηγούμενη υποενότητα: τα βιβλία αυτά, παρουσιάζουν απλώς την ήδη υπάρχουσα και αποδεκτή από την επιστημονική κοινότητα, γνώση την οποία μεταδίδουν ως τέτοια και όχι στη βάση του πώς παράγεται και καθίσταται έγκυρη από τους επιστήμονες. Η έμφαση επομένως, δίνεται στο περιεχόμενο και στο 'σώμα της γνώσης'. Αυτές τις παραστάσεις για την επιστήμη αναπαράγουν οι εκπαιδευτικοί μέσα από τη συστηματική χρήση των σχολικών βιβλίων τα οποία συνιστούν και τις μοναδικές σχεδόν, πηγές της διδασκαλίας τους καθώς μάλιστα, θεωρούν υποχρέωσή τους να καλύψουν όλη την ύλη -μια υποχρέωση που δημιουργεί το αναλυτικό πρόγραμμα.

**β.** Από την επιτόπια παρατήρηση στην τάξη, προκύπτουν τα εξής στοιχεία ως προς **το τι γνωρίζουν οι καθηγητές για τη φύση της επιστήμης**, τα οποία και ισχύουν για τους 25 από τους 27 καθηγητές:

- Οι αντιλήψεις τους για τη φύση της επιστημονικής γνώσης εμφανίζονται μάλλον, συγκεχυμένες και άστατες. Κατά τη διδασκαλία δίνουν όλοι έμφαση στο 'σώμα της επιστημονικής γνώσης', δηλαδή στο περιεχόμενο. Η επιστημονική ορολογία έχει τον πρώτο λόγο στην τάξη, στην εργασία στο σπίτι και στις εξετάσεις, σε αντίθεση με την κατανόηση των επιστημονικών αρχών και σχέσεων στα οποία και δίνεται πολύ λιγότερη προσοχή σε σχέση με την ορολογία. Η εργαστηριακή δουλειά επίσης, είναι πολύ λιγότερο συχνή από την αναμενόμενη -με μικρές εξαιρέσεις- και με μικρή συμμετοχή των μαθητών στα πειράματα.

- Σε ό,τι αφορά τις απόψεις τους για τους σκοπούς της διδασκαλίας της (φυσικής) επιστήμης, αυτοί θεωρείται ότι είναι: η προετοιμασία για τη ζωή, η κατανόηση του φυσικού κόσμου, η προετοιμασία για περαιτέρω σπουδές, η ανάπτυξη των διαλεκτικών ικανοτήτων των μαθητών και η αναγνώριση ταλαντούχων μαθητών που θα γίνουν μελλοντικοί επιστήμονες. Οι πρώτες τέσσερις απαντήσεις αφορούν στη γενικότερη και φιλελεύθερη φύση της εκπαίδευσης, αναπαράγοντας έτσι αντιλήψεις που συνδέονται με τον κοινωνικοποιητικό της ρόλο.

• Φαίνεται επομένως, ότι θεωρούν σημαντική την κατανόηση της επιστήμης και τη διδασκαλία θεμάτων γύρω από τη φύση και την παραγωγή της επιστημονικής εργασίας. Ωστόσο από τις παρατηρήσεις που έγιναν στη σχολική πρακτική των εκπαιδευτικών αυτών προκύπτουν διαφορετικά αποτελέσματα: Διαπιστώνεται ότι δεν αφιερώνουν σχεδόν καθόλου χρόνο για να συζητήσουν τέτοιου είδους θέματα. Αυτός ο λίγος χρόνος διδασκαλίας που τελικά αφιέρωσαν, χαρακτηρίζεται από τα εξής: i. Όλοι δαπάνησαν τουλάχιστον 2, αλλά όχι πάνω από 10 μαθήματα στην αρχή του χρόνου, για να μιλήσουν για την επιστημονική μέθοδο έτσι όπως περιγράφεται στα πρώτα κεφάλαια του βιβλίου (είδαμε ότι, τα περισσότερα σχολικά εγχειρίδια αναφέρονται σε αυτά τα ζητήματα σε δύο το πολύ, κεφάλαια τα οποία και τίθενται συνήθως στην αρχή του βιβλίου). Η περιγραφή δε, που δίνουν τα βιβλία για τη φύση της επιστήμης αναφέρεται κυρίως, στην πειραματική μέθοδο· κάτι τέτοιο όμως, δε λέει τίποτα για το πώς γίνεται η έρευνα. Ακόμα κι όταν στο βιβλίο επιχειρείται μια πιο βαθιά ανάλυση στις επιστημονικές μεθόδους, εντούτοις οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εξακολουθούν να δίνουν έμφαση στα **"βήματα της επιστημονικής μεθόδου"** ως το κύριο σημείο αυτού του ζητήματος· αποδίδουν έτσι, στην επιστημονική μέθοδο μια *πειραματική οπτική* αναπαράγοντας συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της όπως τα παρακάτω:

ii. Οι περισσότεροι από αυτούς τους εκπαιδευτικούς δίνουν έμφαση στο χαρακτηριστικό της *αντικειμενικότητας της επιστημονικής γνώσης* το οποίο θεωρούν ότι βασίζεται στη χρήση της επιστημονικής μεθόδου από τους επιστήμονες. Συγχρόνως δε, το θέτουν και ως στοιχείο βάσει του οποίου διακρίνεται το αντικείμενο της διδασκαλίας τους (οι φυσικές επιστήμες) από τα άλλα γνωστικά αντικείμενα που παρακολουθούν οι μαθητές τους, όπως είναι οι κοινωνικές σπουδές, τα αγγλικά και τα μαθηματικά. Η επιστήμη, επομένως, παρουσιάζεται από τους εκπαιδευτικούς αυτούς ως αντικειμενική γνώση διότι βασίζεται στην παρατήρηση και το πείραμα, σε αντίθεση με τα άλλα μαθήματα τα οποία είναι περισσότερο υποκειμενικά ακριβώς διότι, δε βασίζονται σε πειραματικές διαδικασίες ενώ επιπλέον, ενέχουν και προσωπικές γνώμες στα συμπεράσματά τους. "Στα μυαλά αυτών των εκπαιδευτικών, η αξία της αντικειμενικότητας κάνει την επιστήμη μάλλον "καλύτερη" από τα άλλα γνωστικά αντικείμενα".

Διαπιστώθηκε, ωστόσο, ότι πέρα από τις πρώτες αυτές αναφορές στην αρχή του σχολικού έτους, οι εκπαιδευτικοί αυτοί δεν έκαναν καμία άλλη αναφορά στην επιστημονική μέθοδο, στον αντικειμενικό χαρακτήρα της επιστήμης ή στα μέσα με τα οποία διατυπώνεται η γνώση που διδάσκεται. Αντίθετα, αυτό που διαπιστώθηκε είναι ότι, η έμφαση δίνεται στη διδασκαλία του 'σώματος της επιστημονικής γνώσης' διότι οι γνώση των καθηγητών για την επιστήμη περιορίζεται ακριβώς σε αυτό, στο τι λέει η επιστήμη και όχι στο πώς φτάνει να το λέει.

• Αυτό το τελευταίο παραπέμπει στο γνωστό πρόβλημα των *σπουδών* που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί το οποίο επισημαίνεται και σε αυτή τη μελέτη. Πιο συγκεκριμένα, επισημαίνεται ότι οι μέλλοντες εκπαιδευτικοί δεν έχουν διδαχθεί μαθήματα όπως, ιστορία των επιστημών, φιλοσοφία ή κοινωνιολογία της επιστήμης και δεν έχουν εκπαιδευτεί ως προς την κατανόηση των διαδικασιών μέσω των οποίων παράγεται η επιστημονική γνώση· ότι δε γνωρίζουν πλήρως τις εφαρμογές της επιστήμης και ότι κατέχουν απλά, το αφηρημένο επίπεδο και όχι το πρακτικό. Το τελευταίο αυτό έχει ως συνέπεια να μη μπορούν να συνδέσουν τις επιστημονικές τους γνώσεις με την καθημερινή ζωή και το κόσμο έξω από το σχολείο και επομένως να είναι μόνο κατ' επίφαση γνώστες της επιστήμης. Σε αυτό συμβάλλουν και τα σχολικά βιβλία τα οποία τείνουν να ενισχύουν ένα συγκεκριμένο ρόλο για το διδάσκοντα: ο διδάσκων, ως παρουσιαστής του *πραγματικού*, του *τεκμηριωμένου* περιεχομένου της επιστήμης, ως παρουσιαστής, δηλαδή, της "αλήθειας" της επιστήμης. Με άλλα λόγια, τα βιβλία καθώς δεν αναφέρονται στις διαδικασίες παραγωγής και στις εφαρμογές της επιστημονικής γνώσης, δε βοηθάνε τους καθηγητές στο να μεταβιβάσουν στους νέους μια ευρύτερη οπτική για την επιστήμη. Ακόμα κι όταν οι καθηγητές έχουν επαρκή εμπειρία αλλά και τυπικά προσόντα -όπως αυτοί στη μελέτη- ακόμα και τότε τα αποτελέσματα δεν αλλάζουν. Ως αιτία γι' αυτό θεωρήθηκαν οι σπουδές που έλαβαν στο πανεπιστήμιο όπου διαπιστώθηκε ότι, καλύφθηκε το περιεχόμενο της επιστήμης με γρήγορους ρυθμούς, δόθηκε λίγη προσοχή στις απαρχές ή στις εφαρμογές της και συγχρόνως, δόθηκαν λίγες ευκαιρίες στους φοιτητές αυτούς να αναπτύξουν μια ολοκληρωμένη κατανόηση της επιστημονικής γνώσης.

***Ως συνέπεια όλων των παραπάνω δεδομένων (των αντιλήψεων των καθηγητών για τη διδασκαλία και τη μάθηση της επιστήμης, της οργάνωσης του σχολικού βιβλίου και των σπουδών που έλαβαν) είναι η δημιουργία ενός σχολικού προγράμματος γύρω από την επιστήμη (αναλυτικό πρόγραμμα), το οποίο μεταδίδει στους μαθητές της μέσης εκπαίδευσης μια εικόνα γι' αυτήν που είναι και ανακριβής και ακατάλληλη.***

Σε ό,τι αφορά τους άλλους δύο καθηγητές που έλαβαν μέρος στην έρευνα η προσέγγισή τους ανέδειξε μια σχετικά διαφορετική εικόνα: οι δύο αυτοί εκπαιδευτικοί θεωρούσαν πολύ σημαντικό για τη διδασκαλία της επιστήμης, την κατανόηση της φύσης της καθώς και τη διδασκαλία της ιστορίας της. Αυτό σε μεγάλο βαθμό οφείλεται στο συγκεκριμένο υλικό από το οποίο διδασκαν καθώς, αυτό ήταν οργανωμένο έτσι ώστε, αφενός να αναπαριστά και να μεταδίδει άμεσα σε αυτούς και στους μαθητές, μια εικόνα για την επιστήμη και τη δόμηση της γνώσης υπό μια ιστορική και *κονστрукτιβιστική* προοπτική, αφετέρου να τους βοηθάει στο να αναπτύξουν μια βαθιά και ουσιαστική αντίληψη για το σύνολο των θεωριών της φυσικής (παλιές και νεότερες θεωρίες). Ωστόσο, στο επίπεδο της

σχολικής πρακτικής -και αυτό είναι εντυπωσιακό- φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί κατείχαν μια στοιχειώδης και μόνο, κατανόηση της φύσης της επιστήμης ενώ επίσης, φάνηκε ότι δεν είχαν απορρίψει αυτό που έμαθαν από τις σπουδές τους: ότι η γνώση είναι αντικειμενική. Η επιστήμη είναι γι' αυτούς μια δοκιμαστική-πειραματική διαδικασία η οποία αναπτύσσεται όσο οι νέες ερωτήσεις και τεχνικές επιτρέπουν στους επιστήμονες να συνθέσουν νέα πειράματα. Η επιστήμη είναι επίσης, μια δημιουργική εργασία στην οποία αναμειγνύονται έξυπνοι άνθρωποι. Δε φαίνεται να αντιλαμβάνονται ωστόσο, τις διαδικασίες με τις οποίες οι επιστήμονες παράγουν νέα γνώση ή τις διαφωνίες που υπάρχουν μεταξύ των φιλοσόφων της επιστήμης γι' αυτές τις διαδικασίες. Ο Gallagher διαπιστώνει ότι, *και οι δύο βλέπουν την επιστήμη με τον παραδοσιακό θετικιστικό χαρακτηρισμό της. Έχουν προσκολλήσει με άλλα λόγια, στη θετικιστική οπτική για τη φύση της επιστημονικής γνώσης.*

Στην ερώτηση επομένως του γιατί οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν τις επιστήμες έτσι όπως τις διδάσκουν, η απάντηση που δίνεται είναι η εξής: διότι αυτός ο τρόπος διδασκαλίας ταιριάζει, είναι συμβατός, με τις εικόνες που έχουν για τη διδασκαλία της επιστήμης καθώς και με τις γνώσεις τους για την επιστήμη. Ειδικότερα, *οι εικόνες που έχουν οι καθηγητές για τη διδασκαλία της επιστήμης* διαμορφώνονται από τη σχολική τους διαδρομή και κυρίως από τα αντίστοιχα μαθήματα διδακτικής που παρακολούθησαν. Όμως οι καθηγητές πανεπιστήμιου θεωρείται ότι αυτό που κάνουν είναι να παρουσιάζουν απλώς τη γνώση που ξέρουν, χωρίς αναφορές και χωρίς να δίνουν έμφαση στην ιστορία της επιστήμης· και όλα αυτά, δοσμένα υπό τη μορφή μιας αφηρημένης γνώσης χωρίς την απόδοση μιας πρακτικής προοπτικής. Εξαιτίας επομένως, του status των επιστημόνων που έχουν στο μυαλό τους αλλά και του τρόπου που τους παρουσιάζεται η επιστήμη, οι φοιτητές αυτοί δίνουν έμφαση και αντιλαμβάνονται το *περιεχόμενο* (το 'σώμα της γνώσης') ως το πιο κατάλληλο για την διδασκαλία επιστήμης στη μέση εκπαίδευση. Αυτό συνιστά *και τις γνώσεις τους για την επιστήμη* καθώς όπως είδαμε, στο πανεπιστήμιο δεν τους δίνεται η δυνατότητα να μάθουν για τις διαδικασίες παραγωγής της γνώσης, ούτε για την εφαρμογή της στην καθημερινή ζωή -που θεωρούνται ουσιώδη για τη διδασκαλία της επιστήμης. Αντίθετα, μαθαίνουν μια μεγάλη ποσότητα επιστημονικής γνώσης αλλά όχι για τις διαδικασίες της επιστημονικής εργασίας και για τη χρησιμότητά της έξω από το εργαστήριο. Θεωρείται δε, ότι η τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν παρέχει τους μηχανισμούς εκείνους που θα τους βοηθήσουν να μάθουν να εφαρμόζουν την επιστημονική γνώση στην καθημερινή ζωή των μαθητών. Οι φοιτητές αυτοί όχι μόνο δεν ενθαρρύνονται να συμμετάσχουν σε μαθήματα ιστορίας, φιλοσοφίας ή κοινωνιολογίας των επιστημών, αλλά δεν έχουν και



τη δυνατότητα να το πράξουν (λόγω κυρίως, του προγράμματος σπουδών που τους επιβάλλει την παρακολούθηση άλλων μαθημάτων).

Η περιορισμένη ικανότητά τους στην εφαρμογή της τυπικής γνώσης τους πάνω στα φαινόμενα της εμπειρίας (τα δικά τους και των μαθητών τους), αποδείχθηκε από μία άλλη έρευνα σε 24 'καλούς' φοιτητές -μέλλοντες καθηγητές<sup>42</sup>. Αυτό που προέκυψε είναι ότι, ακόμα κι όταν αυτοί παρακινούνται (συμμετέχοντας σε μαθήματα διδακτικής θεμάτων που έχουν οι ίδιοι επιλέξει καθώς και σε πρακτικές διδασκαλίες), δεν κατέχουν επαρκή γνώση για τη φύση της επιστήμης η οποία θα τους κάνει να βοηθήσουν τους μαθητές τους να μάθουν για τις απαρχές και την ανάπτυξη της επιστημονικής γνώσης· το κρίσιμο εδώ είναι ότι, αυτή η ανεπάρκεια διαπιστώνεται για θέματα τα οποία έχουν επιλέξει οι ίδιοι και υποτίθεται ότι τα έχουν κατανοήσει.

Οι θέσεις που προκύπτουν ως προς το ζήτημα των σπουδών των καθηγητών και των γνώσεων για τη διδασκαλία και τη μάθηση της επιστήμης που αποκομίζουν από αυτές, είναι οι εξής: οι εκπαιδευτικοί (μέλλοντες και μη) *έχουν περιορισμένη γνώση για την ιστορία και τη φιλοσοφία της επιστήμης διότι έχουν λίγες ευκαιρίες να μελετήσουν αυτά τα πεδία κατά τη διάρκεια των σπουδών τους*. Επίσης, *έχουν διαστρεβλωμένη αντίληψη για τη φύση της επιστήμης διότι η επιστημονική τους εκπαίδευση εστίασε στο 'σώμα της επιστημονικής γνώσης' και όχι στις διαδικασίες με τις οποίες η γνώση αναπτύσσεται και καθίσταται έγκυρη*. Επομένως οι μαθητές δεν καταλαβαίνουν πώς παράγεται και εκτιμάται η επιστημονική γνώση ως τέτοια, ούτε και μπορούν να αρθρώσουν στάσεις που να είναι μέρος του *έθους* της επιστήμης. Το γεγονός επίσης, ότι οι καθηγητές δεν μπορούν να εφαρμόσουν την επιστημονική γνώση σε πειραματικά πλαίσια εκτός σχολείου και εργαστηρίου είναι άλλη μια γνωστική ανεπάρκεια τους. Τα στοιχεία αυτά που αναδεικνύουν τις γνωστικές ανεπάρκειες των καθηγητών της μέσης εκπαίδευσης έχουν σημαντικές συνέπειες: Η πιο βασική σύμφωνα με τον Gallagher, είναι ότι δίνεται υπερβολική έμφαση -στις περισσότερες από τις τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης- στην πειραματική βάση της επιστήμης, στο ότι δηλαδή, αυτή βασίζεται στη τεκμηρίωση και επαλήθευση των ισχυρισμών της. *Οι ίδιοι οι καθηγητές αποτυγχάνουν να δώσουν μια διαφορετική εικόνα, με αποτέλεσμα να διαμορφώνουν στο κοινό μια τέτοια εικόνα για την επιστήμη και τους επιστήμονες η οποία είναι ανακριβής και ακατάλληλη*. Η λύση που προτείνεται είναι περισσότερη εργασία στην προετοιμασία του θέματος διδασκαλίας και περισσότερη σπουδή γύρω από τη φύση της επιστήμης.

<sup>42</sup> Gallagher, J., (1986), "Progress report of the secondary school science project, "Quarterly reports of the Institute for Research in Teaching", Michigan State University, East Lansing, Michigan (η αναφορά στο Gallagher, J., "Prospective and Practicing..." ό.π.).

#### 4.4. Συμπεράσματα

Αν θεωρήσουμε ως στόχους της διδασκαλίας της επιστήμης: την κατανόηση των ιδεών και αρχών της επιστήμης, την κατανόηση των επιστημονικών διαδικασιών με έμφαση στην ανάπτυξη της επιστημονικής γνώσης καθώς και την εφαρμογή της στην καθημερινή ζωή εκτός σχολείου, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν προβλήματα ως προς την εκπλήρωσή τους. Πιο συγκεκριμένα, από σχετικές έρευνες που εξετάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη μάθηση και τη διδασκαλία της επιστήμης καθώς και τις σχέσεις αυτών των αντιλήψεων με τις σχολικές πρακτικές που αναπτύσσουν, διαπιστώνονται τα εξής:

- Οι σχολικές εμπειρίες που αποκόμισαν οι εκπαιδευτικοί ως μαθητές και ειδικότερα εκείνες που συνδέονται με τους καθηγητές τους που δίδασκαν μαθήματα με επιστημονικό περιεχόμενο, προσδιορίζουν σε μεγάλο βαθμό τις ιδέες που οι ίδιοι θα διαμορφώσουν ως προς τη διδασκαλία και τη μάθηση της επιστήμης.

- Οι ιδέες αυτές και οι αντιλήψεις θα αλλάζουν πολύ λίγο στη διάρκεια των σπουδών τους στο πανεπιστήμιο, ως μελλοντικοί δάσκαλοι και καθηγητές μέσης εκπαίδευσης. Σε ό,τι αφορά δε, τους καθηγητές της μέσης εκπαίδευσης διαπιστώνεται ότι τα μαθήματα διδακτικής που παρακολουθούν (ή, μπορούν να παρακολουθήσουν) είναι ελάχιστα και εκτός της πραγματικότητας της σχολικής τάξης. Το ίδιο συμβαίνει και για τους μέλλοντες δασκάλους όπου εκεί υποτίθεται ότι οι γνώσεις διδακτικής που λαμβάνουν είναι περισσότερες. Επομένως, τόσο οι δάσκαλοι όσο και οι καθηγητές λαμβάνουν απρόσωπες και στατικές γνώσεις (διδάσκονται το 'σώμα της επιστημονικής γνώσης', χωρίς αναφορές στη φύση και στις διαδικασίες παραγωγής της και χωρίς τις προϋποθέσεις να αναπτύξουν διαφορετικές μαθησιακές πρακτικές), οι οποίες δεν είναι ικανές ούτε να ανατρέψουν τις υπάρχουσες αντιλήψεις των φοιτητών ούτε και να τους οδηγήσουν καν στο να προβληματιστούν πάνω σε αυτές. Με άλλα λόγια, οι μέλλοντες εκπαιδευτικοί δεν κοινωνικοποιούνται στο έθος της επιστήμης.

- Αυτές οι ιδέες και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που διαμορφώθηκαν στη βάση των σχολικών τους εμπειριών δεν είναι άλλες από εκείνες μέσω των οποίων η επιστήμη όπως και η διδασκαλία της, γίνεται αντιληπτή στη βάση του θετικιστικού επιστημολογικού και μαθησιακού προτύπου. Αυτό το τελευταίο δεν αλλάζει όπως είδαμε, κατά τη διάρκεια των πανεπιστημιακών τους σπουδών, με συνέπεια να μεταφέρεται αυτούσιο στη σχολική τάξη αλλά και να ενισχύεται από τη συμμετοχή και των άλλων παραγόντων που ευνοούν την αναπαραγωγή αυτού του προτύπου.

- Το αποτέλεσμα αυτής της μεταφοράς είναι ότι οι εκπαιδευτικοί, κατά τη διδασκαλία της επιστήμης, δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην απομνημόνευση της επιστημονικής ορολογίας και πολύ λίγη έμφαση στην κατανόηση της γνώσης που μεταδίδεται και στις εφαρμογές της πάνω στις εμπειρίες των μαθητών. Αυτό συνεπά-

γεται ότι και οι μαθητές εντέλει, δεν κοινωνικοποιούνται στο επιστημονικό έθος, ενώ η εικόνα για την επιστήμη που μεταδίδεται στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, είναι μάλλον λαθεμένη, ακατάλληλη και αναποτελεσματική.

• Έχει γίνει σαφές έως τώρα ότι, σε αυτές τις σχολικές πρακτικές που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός ενσωματώνονται και οι επιδράσεις που ασκούνται από άλλους παράγοντες, όπως είναι οι διαντιδράσεις του με τους μαθητές, το υλικό που χρησιμοποιεί, η οργάνωση του σχολικού χρόνου, της τάξης και γενικότερα, η οργάνωση και λειτουργία του αναλυτικού προγράμματος. Οι παράγοντες αυτοί είναι προσδιοριστικοί και καθοριστικοί των συμπεριφορών και των αντιλήψεων που θα αναπτύξει ένας εκπαιδευτικός κατά τη διδασκαλία του, συν-προσδιορίζοντας εντέλει και οδηγώντας στην αναπαραγωγή αντιλήψεων για την επιστήμη οι οποίες είναι όπως είδαμε, ακατάλληλες και λαθεμένες (θετικιστικό πρότυπο). Και ενώ οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών είναι μία από τις πολλές μεταβλητές που επηρεάζουν την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, εντούτοις το αναλυτικό πρόγραμμα είναι εκείνο που θα επιδράσει καθοριστικά στις πεποιθήσεις αυτές.

Ως κεντρική παραδοχή της διατριβής, διατυπώνεται η παρακάτω *θέση*:

Ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνεται και οργανώνει την επιστημονική γνώση ο εκπαιδευτικός, οδηγεί στην αναπαραγωγή της θετικιστικής -επιστημολογικής και μαθησιακής- λογικής. Ο τρόπος αυτός προσδιορίζεται από παράγοντες οι οποίοι εμπλέκονται (έμμεσα ή άμεσα) στις διαδικασίες αναπαραγωγής της γνώσης και οι οποίοι συν-καθορίζουν εντέλει μαζί με αυτόν, τα συγκεκριμένα εκπαιδευτικά αποτελέσματα που αφορούν στην αναπαραγωγή της επιστημονικής γνώσης. Οι παράγοντες αυτοί συνδέονται:

α) Με τις εμπειρίες που έχει αποκομίσει από τη σχολική του ζωή όπου και θέτει (συνειδητά ή μη) ως σημείο αναφοράς τους δικούς του καθηγητές-διδάσκοντες της επιστήμης, στη βάση των οποίων οργανώνει κατά ένα μέρος, τη διδασκαλία του.

β) Με τις σπουδές που έχει λάβει στο πανεπιστήμιο, οι οποίες δεν παρέχουν τους κατάλληλους μηχανισμούς για την αλλαγή των αντιλήψεών του για την επιστήμη και τη διδασκαλία της και οι οποίες αναπαράγουν εντέλει αυτή την ίδια λογική -μέσω της έμφασης που δίνουν στο περιεχόμενο της επιστήμης (ορολογία) και της έλλειψης αναφορών στη φύση της και στη διαδικασία παραγωγής της.

γ) Κυρίως όμως, οι παράγοντες αυτοί συνδέονται με τη λειτουργία του αναλυτικού προγράμματος και του σχολικού μηχανισμού η οποία συντίθεται από πρακτικές όπως, η κατάκτηση της γνώσης σε *σχολικές επιστήμες*, η εφαρμογή του μοντέλου της *βελτίωσης* (στο άτυπο αλλά και στο άτυπο περιεχόμενό τους τα σχολικά βιβλία ενσωματώνουν αυτούσια τη θετικιστική λογική και αναδεικνύουν τα εμπειρικο-επαγωγικά χαρακτηριστικά της επιστημονικής γνώσης), η δημιουργία των *νοοτροπιών του ατομισμού* και του *διαμελισμού*, η επιβολή της δογματικής, "από έ-

δρας" διδασκαλίας. Μέσω αυτών των πρακτικών, ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει τις δικές του πρακτικές διδασκαλίας της επιστήμης, κατά ένα τέτοιο τρόπο ώστε να οδηγείται εντέλει στην ενίσχυση και αναπαραγωγή της λογικής που ενέχει η οργάνωση αυτή του αναλυτικού προγράμματος.

Ο τρόπος, επομένως, με τον οποίο χειρίζεται τη γνώση ο εκπαιδευτικός, έτσι όπως προκύπτει από τη διερεύνηση των αντιλήψεων και των πρακτικών του, δηλώνει ότι ο παράγοντας αυτός λειτουργεί ενισχύοντας τον πρώτο παράγοντα, το αναλυτικό πρόγραμμα και διαμεσολαβεί έτσι ώστε να αναπαράγονται συγκεκριμένα γνωστικά πρότυπα και επιστημολογικές παραδοχές. Ταυτόχρονα όμως, καθίσταται και ως ο μοναδικός παράγοντας που μπορεί να αναστρέψει τη λογική του αναλυτικού προγράμματος: μια αλλαγή στο περιεχόμενο και στο είδος των σπουδών που δέχεται -έτσι όπως περιγράφηκε παραπάνω- μπορεί να επιφέρει αλλαγή στις αντιλήψεις του για την επιστήμη και τη διδασκαλία της. Η αλλαγή αυτή θα "μεταφερθεί" στο σχολικό περιβάλλον όπου λόγω της κρισιμότητας της θέσης και του ρόλου του εκπαιδευτικού στη διαδικασία της μάθησης, μπορεί να ανατρέψει ή έστω να αντισταθεί σε ό,τι πρεσβεύει το αναλυτικό πρόγραμμα.

## ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

***Η ΕΠΙΣΤΗΜΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ:  
ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ***

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο

### *Η κοινωνιολογία στην "επιστημολογία της καθημερινότητας"*

#### 5.1. Εισαγωγή

Το παρόν κεφάλαιο εξετάζει την επιστήμη της κοινωνιολογίας σε σχέση με αυτό που καλείται "επιστημολογία της καθημερινότητας", σε σχέση δηλαδή, με τις καθημερινές παραστάσεις και αντιλήψεις του "κοινού" που καθοδηγούν τη στάση του απέναντι στις επιστήμες<sup>1</sup>. Πρόκειται για αντιλήψεις που εν πολλοίς, διαμορφώνονται μέσω της εκπαίδευσης και των ΜΜΕ<sup>2</sup>, οι οποίες όμως δεν αντιστοιχούν και δεν εκφράζουν την πραγματικότητα των πεδίων της επιστήμης αφενός και της επιστημολογίας αφετέρου. Το πεδίο της εκπαίδευσης θεωρείται και είναι πιο σημαντικό και καθοριστικό σε σχέση με τα ΜΜΕ στη διαμόρφωση τέτοιων αντιλήψεων καθώς είναι, όπως είδαμε, ο χώρος όπου όλοι ανεξαιρέτως οι μαθητές παρακολουθούν μαθήματα επιστημών. Στο σχολείο, επομένως, οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τον αναπλαισιωμένο επιστημονικό Λόγο μέσω του οποίου και σε συνδυασμό με την επίδραση που ασκεί ο εκπαιδευτικός, διαμορφώνεται η "επιστημολογία των μαθητών", οι αντιλήψεις, δηλαδή, και οι στάσεις τους απέναντι στις επιστήμες. Οι μαθητές θα συγκροτήσουν αργότερα το μεγαλύτερο μέρος του "κοινού" αλλά και του κλάδου των εκπαιδευτικών, συμμετέχοντας εντέλει στην αναπαραγωγή και τη διαιώνιση τέτοιου είδους αντιλήψεων.

Στόχος του κεφαλαίου είναι η καταγραφή των αντιλήψεων εκείνων που αφορούν στην επιστήμη της κοινωνιολογίας οι οποίες έχουν διαποτίσει τις συνειδήσεις των υποκειμένων που βρίσκονται εκτός της επιστημονικής κοινότητας. Σύμφωνα με μια ιδιαίτερα διαδεδομένη αντίληψη (στα πλαίσια πάντα της "επιστημολογίας της καθημερινότητας"), η οποία καλλιεργείται και αναπαράγεται στο χώρο της εκπαίδευσης κυρίως, η κοινωνιολογία θεωρείται ως μια επιστήμη που ασχολείται με πράγματα που λίγο-πολύ όλοι γνωρίζουμε ή έχουμε ακούσει και που έχουμε σχηματίσει κάποια γνώμη γι' αυτά: συνεκδοχικά επομένως, διαμορφώνεται η αντίληψη ότι, "όλοι λίγο-πολύ είμαστε κοινωνιολόγοι". Αυτής της

<sup>1</sup> Κουζέλης Γ., "Η Κοινωνιολογία ως Άσκηση", στο Ritsert, J., *Τρόποι σκέψης...*, ό.π., 2<sup>η</sup> έκδοση, σ.314.

<sup>2</sup> Gallagher, J., "Prospective and Practicing Secondary School Science Teachers' Knowledge and Beliefs about the Philosophy of Science", ό.π., σ.121.

μορφής οι πεποιθήσεις του "κοινού" διαμορφώνουν μια *κοινωνιολογία της καθημερινότητας* στη βάση ακριβώς, του *συνδρόμου οικειότητας* που φαίνεται να χαρακτηρίζει τη σχέση της με τα κοινωνικά υποκείμενα<sup>3</sup>. Πρόκειται ωστόσο, για αντιλήψεις οι οποίες συνδέονται με την τάση αμφισβήτησης της "επιστημονικότητας" της κοινωνιολογίας από μια μεγάλη μερίδα του "κοινού" -συμπεριλαμβανομένων μαθητών και εκπαιδευτικών. Αυτή η τάση ενισχύεται και από μια άλλη αντίληψη -του "κοινού"- σύμφωνα με την οποία η επιστήμη ταυτίζεται με τα θετικιστικά πρότυπα παραγωγής γνώσης. Ο κεντρικός άξονας βάσει του οποίου διαμορφώνονται τέτοιου είδους αντιλήψεις γύρω από την επιστήμη της κοινωνιολογίας είναι εκείνος που συνδέεται με τις *ιδιαιτερότητες* της επιστήμης αυτής. Εδώ ακριβώς επικεντρώνει η ανάλυση του κεφαλαίου, στην ανάδειξη και καταγραφή της ιδιαίτερης φύσης της κοινωνιολογίας προκειμένου να αποσαφηνισθεί το πώς αυτή επιδρά, αφενός στη διαμόρφωση των παραπάνω αντιλήψεων του "κοινού" και αφετέρου -αυτό συνιστά αντικείμενο του επόμενου κεφαλαίου- στη μορφή που παίρνει η διαδικασία αναπλαισίωσης της κοινωνιολογικής γνώσης στην εκπαίδευση.

Επισημαίνεται εδώ -αν και θα πρέπει να έχει γίνει ήδη σαφές- ότι η ανάλυση αφορά στις επιστημολογικές αντιλήψεις που έχει διαμορφώσει το εκτός της επιστημονικής κοινότητας "κοινό", τα άτομα, δηλαδή, που δεν ασχολούνται με την παραγωγή επιστημονικής γνώσης. Έχει σημασία αυτό καθώς, οι επιστημολογικές αρχές βάσει των οποίων εργάζεται η επιστημονική κοινότητα μπορεί να είναι -και είναι- διαφορετικές από αυτές που έχει διαμορφώσει το "κοινό" στα πλαίσια της λεγόμενης "επιστημολογίας της καθημερινότητας". Η έμφαση ωστόσο, σε αυτού του είδους τις αντιλήψεις δίνεται ακριβώς διότι, αφενός *η οργάνωση της γνώσης στην εκπαίδευση τις αντανakλά και τις αναπαράγει*, αφετέρου, *και ο εκπαιδευτικός* -που συνιστά το υποκείμενο της διατριβής- *είναι φορέας αυτών των αντιλήψεων καθώς και ο ίδιος, ως μέρος του "κοινού", τις έχει ενσωματώσει και τις μεταφέρει -ρητά ή άρητα- στους μαθητές*. Οι επιστημολογικές αντιλήψεις επομένως, που καταγράφονται εδώ συνδέονται κυρίως με ό,τι αποκαλείται ως "επιστημολογία της καθημερινότητας".

Το παρόν κεφάλαιο αναπτύσσεται σε μία ενότητα η οποία χωρίζεται σε τρεις υποενότητες. Στην πρώτη, επιχειρείται η προσέγγιση των αντιλήψεων του "κοινού" που αφορούν στην "επιστημονικότητα" ενός πεδίου γνώσης και ειδικότερα της κοινωνιολογίας. Η θετικιστική παράδοση και οι ιδιαιτερότητες της κοι-

<sup>3</sup> Ο όρος *κοινωνιολογία της καθημερινότητας* δηλώνει τη σχέση της κοινωνιολογίας με το αμύητο κοινωνιολογικά, άτομο: το *σύνδρομο οικειότητας* που καλλιεργεί το αντικείμενό της την κάνει να φαίνεται ως μια επιστήμη "καθημερινή" και 'συμβατή με τις γνώσεις της καθημερινής ζωής' (βλ. επίσης, Κουζέλης Γ., "Πρόλογος: Για μια επικοινωνία με τους κοινωνιολογικούς "τρόπους σκέψης", στο Ritsert, J., *Τρόποι σκέψης*..., ό.π., 1<sup>η</sup> έκδοση, σ.20 και σ.24). Ο όρος αυτός δεν ταυτίζεται με το αντικείμενο των μικροκοινωνιολογικών θεωριών (π.χ. εθνομεθοδολογία) που εστιάζουν στη μελέτη της καθημερινής ζωής.

ωνιολογίας συνιστούν τα κύρια σημεία αναφοράς βάσει των οποίων διαμορφώνονται οι απόψεις αυτές. Η δεύτερη και τρίτη υποενότητα επικεντρώνουν περισσότερο σε αυτές τις ιδιαιτερότητες καθώς αυτές συνδέονται άρρηκτα με τη διαμόρφωση των παραπάνω αντιλήψεων. Πρόκειται δε, για αντιλήψεις οι οποίες ενέχουν μια τάση αμφισβήτησης του επιστημονικού χαρακτήρα της κοινωνιολογίας, τάση η οποία αναπαράγεται μέσω της συγκεκριμένης οργάνωσης της επιστήμης αυτής στην εκπαίδευση (βλ. επόμενο κεφάλαιο).

## 5.2. Οι αντιλήψεις του "κοινού" για την κοινωνιολογία

### 5.2.1. Η επίδραση του θετικισμού

Παραφράζοντας τον τίτλο από το βιβλίο του Chalmers<sup>4</sup>, το ερώτημα τίθεται ως εξής, *τι είναι αυτό που το λέμε κοινωνιολογία*; Το ερώτημα αυτό τίθεται, όχι γιατί δε γνωρίζουμε την απάντηση, ούτε γιατί υπάρχει πρόθεση να αμφισβητηθεί η "επιστημονικότητα" της κοινωνιολογίας απλώς και μόνο παραθέτοντάς το. Αντίθετα, τίθεται διότι η κοινωνιολογία είναι μια επιστήμη που χαρακτηρίζεται πρωτίστως και κυρίως, "...από την ταυτόχρονη ύπαρξη περισσότερων εναλλακτικών μεταξύ τους "παραδειγμάτων", από τη συνεχή παρουσία αντικρουόμενων εννοιακών συστημάτων, ερμηνευτικών σχημάτων ή "σχολών"..."<sup>5</sup>, στοιχείο που δηλώνει ότι οι ίδιοι οι κοινωνιολόγοι δεν έχουν συμφωνήσει πάνω σε ζητήματα που αφορούν στις αρχές και στις μεθόδους της επιστήμης τους. Το γιατί εμφανίζει αυτή την "πολυπαραδειγματικότητα"<sup>6</sup>, είναι ένα κρίσιμο αλλά και καθοριστικό ερώτημα για την ίδια την ύπαρξη της επιστήμης αυτής. Στόχος εδώ δεν είναι η ανάλυση αυτού του ζητήματος όσο η περιγραφή του χαρακτήρα και των ιδιαιτεροτήτων της κοινωνιολογίας που θα μας επιτρέψει να προσεγγίσουμε πληρέστερα τα ζητούμενά μας.

Ένα πρώτο βήμα για την προσέγγιση του ιδιαίτερου χαρακτήρα της επιστήμης αυτής είναι η καταγραφή των σημείων εκείνων τα οποία αποτελούν χώρους αντιπαραθέσεων εντός και εκτός της κοινωνιολογικής κοινότητας. Ειδικότερα, τα ερωτήματα που τίθενται και αφορούν στους γνωστούς δυϊσμούς (μακρο-/μικρο-ανάλυση, αντικειμενισμός/υποκειμενισμός, αξιακή ουδετερότητα/αξιακή συνάφεια, κοινωνία/άτομο, δομή/δράση κ.α.) είναι:

<sup>4</sup> Chalmers, A., *Τι είναι αυτό που το λέμε επιστήμη*, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο 1995.

<sup>5</sup> Κουζέλης, Γ., "Εισαγωγή", στο *Επιστημολογία των Κοινωνικών Επιστημών. Κείμενα*, επιμέλεια, Γ. Κουζέλης, Κ. Ψυχουαίδη (Υλικά 3), εκδ. νήσος, Αθήνα 1996, σ.11.

<sup>6</sup> Παρά το ότι οι κοινωνικές επιστήμες δεν διαθέτουν Παραδείγματα με την έννοια που δίνει στον όρο αυτό ο Kuhn (βλ. παραπάνω, Κεφάλαιο 3, υποσημ.1) καθώς, "...υπάρχει έλλειψη συμφωνίας μεταξύ των κοινωνικών επιστημόνων σχετικά με το βασικό χαρακτήρα των διανοητικών τους προσπαθειών" (Giddens, A., ό.π., σ.198), εντούτοις ο όρος "πολυπαραδειγματική" θεωρείται από αρκετούς κοινωνικούς επιστήμονες, ως ο πιο ενδεδειγμένος όρος για την ιδιαίτερη περιγραφή της φύσης της επιστήμης αυτής.



*Η κοινωνιολογία* • πρέπει να ενδιαφέρεται για μεγάλα κοινωνικά σύνολα και για ολόκληρες κοινωνίες, ή αντίθετα, να επικεντρώνεται σε επιμέρους κοινωνικά φαινόμενα και μικρές κοινωνικές ομαδοποιήσεις; • Πρέπει να οδηγηθεί προς τη δημιουργία μιας ενιαίας και καθολικής θεωρίας, ή αντίθετα, επιβάλλεται ένας πλουραλισμός κοινωνιολογικών θεωρήσεων; • Πρέπει να χρησιμοποιεί τις μεθόδους των φυσικών επιστημών, ή αντίθετα, πρέπει να αναπτύξει τη δική της μεθοδολογία; • Πρέπει να παραμένει μια αξιολογικά ουδέτερη επιστήμη, ή αντίθετα, επιβάλλεται να λειτουργεί ως μια αξιολογικά προσανατολισμένη επιστήμη και να επιδιώκει την πολιτική παρέμβαση; • Οι ερμηνείες των φαινομένων που μελετά πρέπει να έχουν ως στόχο τους την εξήγηση, ή αντίθετα, την κατανόησή τους; • Ποιος έχει περισσότερη "δύναμη και ισχύ" στον καθορισμό των πραγμάτων και στην εξέλιξη της ανθρωπότητας, οι δομές και το κοινωνικό σύστημα, ή αντίθετα, το άτομο και η κοινωνική δράση;

Αυτές είναι μερικές από τις πιο σημαντικές διαμάχες που χαρακτηρίζουν την κοινωνιολογία σηματοδοτώντας έτσι την εξέλιξή της καθώς, κατευθύναν τους επιστήμονες στην παραγωγή γνώσης άμεσα συνδεδεμένης με τις θέσεις τους απέναντι στα παραπάνω ζητήματα. Οι κοινωνιολογικές σχολές που διαμορφώθηκαν ενέχουν διαφορετική -μεταξύ τους ή κατά ομάδες- μεθοδολογία, διαφορετική *σκοπία* ανάγνωσης του γνωστικού αντικειμένου και κυρίως, διαφορετική θέση απέναντι στο φιλοσοφικό ρεύμα του θετικισμού το οποίο επέδρασε σημαντικά στην εξέλιξη τόσο της επιστήμης όσο και της κοινωνιολογίας.

Ο θετικισμός υπήρξε το κυρίαρχο φιλοσοφικό ρεύμα τις απαρχές του οποίου συναντάμε στα έργα μεγάλων φιλοσόφων της περιόδου της Αναγέννησης. Το φιλοσοφικό αυτό ρεύμα άσκησε σημαντική και καθοριστική επίδραση στο χώρο των επιστημών και στο χώρο της γνώσης γενικότερα. Κύριο εγχείρημά του υπήρξε η απόρριψη και η απομάκρυνση καθετί μεταφυσικού και φανταστικού από τον επιστημονικό Λόγο και η δημιουργία μιας "καθαρής" επιστημονικής γνώσης. Στοιχεία όπως, η αντικειμενικότητα, η ακρίβεια, η επαλήθευση μέσω παρατηρήσεων και πειραμάτων, διαμόρφωσαν την επιστημονική μέθοδο και αποτέλεσαν την πεμπτουσία του Λόγου των επιστημών. Μέσα σε αυτό το κλίμα κυριαρχίας του θετικισμού στις φυσικές επιστήμες, ήταν αναπόφευκτο η νεοσύστατη επιστήμη της κοινωνιολογίας να βασιστεί στις αρχές του, με στόχο να αποκτήσει επαρκή επιστημονική βάση, ανάλογη αυτής των φυσικών επιστημών.

Σε αυτά τα πλαίσια η κοινωνιολογία απέκτησε αρχικά μια θετικιστική κατεύθυνση, η οποία στη συνέχεια αναδιαμορφώνεται υπό την επίδραση των αλλαγών που σημειώνονταν στο χώρο της επιστημολογίας (μετα-θετικιστική φιλοσοφία της επιστήμης, αντι-θετικιστικές επιστημολογίες). Ωστόσο, η θετικιστική παράδοση επέδρασε καταλυτικά κατά τα πρώτα στάδια ανάπτυξης της επιστήμης της κοινωνιολογίας καθώς, στοιχεία αυτής της παράδοσης ενσωματώθηκαν στο έργο και στις ιδέες ενός μεγάλου αριθμού κοινωνιολόγων, συνιστώντας για αρ-

κετό διάστημα την κυρίαρχη αντίληψη στην αγγλόφωνη κοινωνιολογία. Η αντίληψη αυτή επικράτησε όχι μόνο *"...επειδή η κύρια παράδοση επέμενε ότι οι κοινωνικές επιστήμες πρέπει να διαμορφώσουν τους στόχους τους με βάση τις φυσικές επιστήμες...αλλά διότι πολλοί συγγραφείς στον τομέα της κοινωνιολογίας δέχτηκαν, ρητά ή υπόρρητα, ότι η "επιστήμη" μπορεί να ταυτιστεί με τη θετικιστική φιλοσοφία της επιστήμης"*<sup>7</sup>. Διαπιστώνεται έτσι, ότι και στο εσωτερικό της κοινωνιολογίας -σε ορισμένα τμήματά της- υπήρχαν θεωρητικοί οι οποίοι, στη βάση της παραπάνω επιστημολογικής θέσης για την ταύτιση της επιστήμης με το θετικισμό, επεδίωκαν την ανάπτυξη της κοινωνιολογίας στα πρότυπα της θετικιστικής παράδοσης. Βασική επιδίωξη δε, όλων όσων εργάζονται σε αυτά τα επιστημολογικά πλαίσια, είναι η άρση της "πολυπαραδειγματικότητας" και η αφομοίωση πορισμάτων και αρχών επιμέρους Παραδειγμάτων σε ένα κυρίαρχο. Οι συνέπειες αυτών των πεποιθήσεων, οι οποίες επικράτησαν για ένα διάστημα στο χώρο της επιστημολογίας αλλά και της κοινωνιολογίας, γίνονται εμφανείς στο παρακάτω απόσπασμα: *"...η αντίληψη που επικρατεί, τουλάχιστον ως τάση, συγγενεύει με την αντιμετώπιση των φυσικών επιστημών που επικράτησε στην αγγλοσαξονική επιστημολογία μετά το '60. Στην "ιδεοτυπική" της μορφή η αντίληψη αυτή εμφανίζει την κοινωνιολογία ως σαφώς συγκροτημένο κλάδο, το αντικείμενό της ως οριοθετημένο, την επιστημονική κοινότητα, όπως και τη βασική ορολογία ως καταρχήν ενιαία, τη διαφορά των "παραδειγμάτων" ως φαινόμενο ιστορικής εξέλιξης ή/και υποδιαίρεσης του κλάδου"*<sup>8</sup>.

Δε θα προχωρήσουμε περισσότερο σε αυτή τη συζήτηση. Εκείνο που έχει σημασία είναι ότι οι αντιλήψεις αυτές -αν και παρωχημένες- δεν απέχουν πολύ απ' ό,τι σήμερα θεωρείται ότι είναι επιστήμη στο πλαίσιο της "επιστημολογίας της καθημερινότητας": Η επίδραση του θετικισμού στις επιστημολογικές αντιλήψεις των ατόμων υπήρξε τόσο καθοριστική ώστε μέχρι και σήμερα -παρά την απομάκρυνση της επιστημονικής εργασίας από τη θετικιστική επιστημολογική παράδοση- ένα μεγάλο μέρος του "κοινού" θεωρεί ότι *η επιστημονική γνώση συνδέεται άρρηκτα με τη θετικιστική φιλοσοφία*. Με μια άλλη διατύπωση, η θετικιστική φιλοσοφία η οποία συνίσταται από στοιχεία αρχών του φαινομεναλισμού και του εμπειρισμού, συνιστά και την επικρατούσα αντίληψη του "κοινού" για την επιστήμη. Η αντίληψη αυτή καταγράφεται στις παρακάτω διατυπώσεις<sup>9</sup>: • *Η επιστημονική γνώση είναι αποδεδειγμένη γνώση* • *Οι επιστημονικές θεωρίες εξάγονται, με τρόπο αυστηρό, από τα γεγονότα της εμπειρίας που γίνονται αντιληπτά με την παρατήρηση και το πείραμα* • *Η επιστήμη βασίζεται σε ό,τι μπορούμε να δούμε, να ακούσουμε, να αγγίξουμε κ.λπ.* • *Προσωπικές γνώσεις ή προτιμήσεις καθώς και αναπόδειχτες εικασί-*

<sup>7</sup> Giddens, A., "Ο θετικισμός και οι Επικριτές του", στο *Σύγχρονη Κοινωνιολογική Θεωρία Ι*, ό.π., σ.192.

<sup>8</sup> Κουζέλης, Γ., "Πρόλογος: Για μια επικοινωνία με τους κοινωνιολογικούς "τρόπους σκέψης"", ό.π., σ.10.

<sup>9</sup> Chalmers, A., ό.π., σ.1.

ες δεν έχουν θέση στην επιστήμη • Η επιστήμη είναι αντικειμενική • Η επιστημονική γνώση είναι αξιόπιστη επειδή είναι αντικειμενικά αποδεδειγμένη.

Συνεπαγόμενη της παραπάνω αντίληψης είναι η εξής: *όσες επιστήμες δεν ακολουθούν πιστά αυτό το πρότυπο παράγουν γνώση, η αντικειμενικότητα και η εγκυρότητα της οποίας τίθενται υπό αμφισβήτηση. Δημιουργείται έτσι ζήτημα αμφισβήτησης της "επιστημονικότητας" των επιστημών αυτών. Μια τέτοια επιστήμη θεωρείται ότι είναι η κοινωνιολογία. Το ερώτημα εδώ είναι, από που πηγάζει η αντίληψη αυτή του "κοινού" ότι η κοινωνιολογία δε μπορεί να ακολουθήσει το θετικιστικό πρότυπο παραγωγής γνώσης. Η απάντηση: διότι πράγματι δεν το ακολουθεί· διότι η κοινωνιολογία και οι κοινωνικές επιστήμες εν γένει "...παίρνουν θέση απέναντι στο αντικείμενό τους, διατυπώνουν αξιολογικές κρίσεις, συγκροτούνται από ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον, στρατεύονται υπέρ συγκεκριμένων συμφερόντων, συμπεριλαμβάνουν συστατικά ένα στοιχείο υποκειμενικότητας και προϋποθέτουν την ύπαρξη φαντασίας από την πλευρά του επιστήμονα, όλα αυτά σχετίζονται άμεσα με την ιδιαίτερη φύση των επιστημών αυτών"*<sup>10</sup>.

Η θέση αυτή συνδέεται με την αντι-θετικιστική παράδοση και ειδικότερα με την κριτική θεωρία της σχολής της Φραγκφούρτης. Επανερχόμενοι στο ζήτημα των δυϊσμών που χαρακτηρίζουν την κοινωνιολογία, μπορούμε να προσεγγίσουμε περισσότερο αυτή την παράδοση μέσα από την αντιπαράθεση των βασικών αρχών της με τις αντίστοιχες αρχές του άλλου επιστημολογικού 'άκρου' της κοινωνιολογίας, του θετικιστικού προτύπου<sup>11</sup>:

- Στη θέση σύμφωνα με την οποία οι φυσικές επιστήμες αποτελούν το ιδεώδες προς το οποίο θα πρέπει να τείνουν οι κοινωνικές επιστήμες και κυρίως η κοινωνιολογία, ενώ συγχρόνως συνιστούν και το κριτήριο στη βάση του οποίου θα πρέπει να αξιολογείται η ωριμότητα και η αποτελεσματικότητα της κοινωνιολογίας ως επιστήμης, η αντι-θετικιστική παράδοση διατείνεται ότι, υπάρχει διάκριση μεταξύ των επιστημών της φύσης και των επιστημών του ανθρώπου. Σύμφωνα με αυτή τη θέση, η κοινωνιολογία πρέπει να αναπτύξει δικές της μεθόδους ή ακόμα, να κάνει χρήση των μεθοδολογικών εργαλείων των άλλων κοινωνικών επιστημών (ιστορία, ψυχανάλυση, γλωσσολογική φιλοσοφία κ.α). Απορρίπτεται έτσι η αρχή της ενότητας της επιστημονικής μεθόδου.

- Στη θέση σύμφωνα με την οποία τα κοινωνικά γεγονότα μπορούν να προσεγγισθούν ως "πράγματα" και ως τέτοια μπορεί να γίνει εφαρμογή επάνω τους των μεθόδων των φυσικών επιστημών (συγκριτική, πειραματική μέθοδος κ.λπ.), η αντι-θετικιστική παράδοση διατείνεται ότι κάτι τέτοιο δεν είναι δυνατόν να συμβεί διότι τα κοινωνικά φαινόμενα δε βρίσκονται σε απόσταση από τον ερευνητή. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο ο ερευνητής μπορεί και πρέπει να επιδιώξει να τα προσεγγίσει από "μέσα", να κατανοήσει

<sup>10</sup> Κουζέλης, Γ., "Εισαγωγή", στο *Επιστημολογία των Κοινωνικών Επιστημών*, ό.π., σ.11.

<sup>11</sup> Λαμπίρη-Δημάκη, Ι., ό.π., σσ.149-151.

το εσωτερικό νόημα των δράσεων και των κοινωνικών γεγονότων και τέλος, να επιδειξεί μια διαισθητική συμπάθεια απέναντι σε αυτά.

• Στη θέση της θετικιστικής παράδοσης, ότι οι κοινωνιολόγοι είναι σε θέση να διατυπώνουν νόμους, να ερμηνεύουν τα γεγονότα με βάση προηγούμενα κοινωνικά γεγονότα και όχι με βάση τις καταστάσεις των ατομικών συνειδήσεων (Durkheim) και να καταλήγουν σε επιστημονικές προβλέψεις (θέση που στηρίζεται στην άποψη ότι τα γεγονότα αυτά παρουσιάζουν κανονικές και επαναλαμβανόμενες όψεις και συνδέονται μεταξύ τους με αιτιώδεις σχέσεις), η αντι-θετικιστική παράδοση αντιτείνει τα εξής: τα κοινωνικά-ιστορικά φαινόμενα είναι μοναδικά, ανεπανάληπτα και οι μεταξύ τους σχέσεις είναι σχέσεις αξιών και σκοπού. Κατά συνέπεια, η κοινωνιολογία δεν είναι σε θέση να διατυπώνει νόμους, εξηγήσεις αιτιωδών σχέσεων και επιστημονικές προβλέψεις όπως συμβαίνει στις φυσικές επιστήμες, όπου εκεί στόχος είναι η αιτιοκρατική ερμηνεία των φυσικών συμβάντων. Για την αντι-θετικιστική παράδοση, ο ρόλος της κοινωνιολογίας όπως και των άλλων κοινωνικών επιστημών, είναι η κατανόηση (Verstehen) της κοινωνικο-ψυχολογικής προέλευσης των κάθε φορά μοναδικών, κοινωνικών-ιστορικών φαινομένων.

• Στη θέση της θετικιστικής παράδοσης ότι οι αξιολογικές κρίσεις δεν έχουν θέση στην κοινωνιολογία διότι η επιστήμη αυτή έχει τεχνικό χαρακτήρα, (μπορεί να υποδείξει δηλαδή, τα κατάλληλα μέσα για την επίτευξη ενός σκοπού, να εξετάσει εάν ο σκοπός είναι εφικτός αλλά δε μπορεί να υποδείξει αυτούς τους σκοπούς), η αντι-θετικιστική θέση τίθεται ως εξής: οι κοινωνιολόγοι δε μπορούν και δεν πρέπει να αποφεύγουν να διατυπώνουν αξιολογικές κρίσεις για την κοινωνική πραγματικότητα που μελετούν. Θα πρέπει να προχωρούν σε μια κριτική θεώρηση αυτής της κοινωνικής πραγματικότητας.

Εκτός από αυτές τις δύο παραδόσεις -τη **θετικιστική** (γενίκευση, διατύπωση αιτιωδών συσχετίσεων, χρήση μεθόδων των φυσικών επιστημών και αξιακή ουδετερότητα) και την **αντι-θετικιστική** (εξειδικεύουσα ανάλυση των μοναδικών κοινωνικών καταστάσεων, ερμηνεία των υποκειμενικών νοημάτων της κοινωνικής συμπεριφοράς με βάση τη συσχέτιση των χρησιμοποιούμενων μέσων προς τους σκοπούς, χρήση της διαίσθησης και "εναίσθησης" και αξιολογική εμπλοκή του ερευνητή)<sup>12</sup>- αναπτύσσονται συγχρόνως και απόπειρες σύνθεσης των παραπάνω δυϊσμών δημιουργώντας νέα κοινωνιολογικά Παραδείγματα, νέα επομένως, εννοιακά συστήματα και ερμηνευτικά σχήματα της κοινωνικής πραγματικότητας.

### 5.2.2. Οι ιδιαιτερότητες της κοινωνιολογίας

Από τις έως τώρα αναφορές έχει γίνει αντιληπτό ότι η κοινωνιολογία αλλά και οι κοινωνικές επιστήμες γενικότερα, εμφανίζουν ορισμένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τέτοια που τις διαχωρίζουν από τις φυσικές ή θετικές επιστήμες.

<sup>12</sup> Λαμπίρη-Δημάκη, Ι., ό.π., σσ.153-154.

Τα χαρακτηριστικά αυτά συνιστούν τις ιδιαιτερότητες της κοινωνιολογίας -τις οποίες λίγο-πολύ έχουμε ήδη επισημάνει<sup>13</sup>.

Το κρίσιμο στοιχείο πάνω στο οποίο δομείται η ερμηνεία για την ιδιαίτερη φύση των κοινωνικών επιστημών, είναι το στοιχείο των *αξιών*. Ο ρόλος των αξιών και η σχέση τους με την επιστήμη συνιστά ένα πολύ μεγάλο κεφάλαιο στην επιστημολογική συζήτηση και έχει απασχολήσει κατά κόρον την επιστημονική και την επιστημολογική κοινότητα. Η *αξιακή συνάφεια* και η *αξιακή ουδετερότητα*, ως οι δύο διαφορετικές στάσεις απέναντι στη *στράτευση* της επιστήμης "...διαπερνούν όλη την ιστορία των κοινωνικών επιστημών και είναι ενδεικτικές των βασικών επιστημολογικών ζητημάτων που αυτές θέτουν"<sup>14</sup>. Η ανάλυση της θέσης που έχουν οι αξίες στην επιστήμη διαποτίζει την επιχειρηματολογία και την προβληματική γύρω από την ιδιαίτερη φύση των κοινωνικών επιστημών.

Μια ιδιαιτερότητα των κοινωνικών επιστημών η οποία συνδέεται με τη συζήτηση αυτή περί *αξιών* είναι ότι, οι επιστήμες αυτές διακρίνονται πράγματι, από ένα ιδιότυπο αξιολογικό "διαφέρον". Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει και δεν μπορεί να υπάρξει, συναίνεση ως προς τον προσδιορισμό, την ιεράρχηση και την αποτελεσματικότερη επίλυση των προβλημάτων που τίθενται και αφορούν στην κοινωνική πραγματικότητα. Αυτό το ιδιαίτερο "ενδιαφέρον/συμφέρον" που χαρακτηρίζει την κοινωνικο-επιστημονική κοινότητα ανακύπτει κάθε φορά που καλείται να οριοθετήσει το πλαίσιο προσέγγισης και επίλυσης των προβλημάτων που τίθενται. Το στοιχείο αυτό του ιδιαίτερου αξιολογικού "ενδιαφέροντος\συμφέροντος" το οποίο χαρακτηρίζει και προσδιάζει στην κοινωνικο-επιστημονική γνώση εν γένει, συνιστά κεντρικό σημείο στην ερμηνεία της βασικής ιδιαιτερότητας της κοινωνιολογίας, της "πολυπαραδειγματικότητας". Με άλλα λόγια, "...στον τρόπο με τον οποίο οι διαφορετικές σχολές βλέπουν την "πολυπαραδειγματικότητα" της κοινωνιολογίας -ως "αναγκαίο κακό", ως απλό δεδομένο ή ως μια κατάσταση προς άρση- αντανakλάται η θεμελιακή τους αντίληψη περί αξιών"<sup>15</sup>. Πιο αναλυτικά, αναφορικά με την ιδιαιτερότητα αυτή:

Ως αίτια της ταυτόχρονης αυτής παρουσίας πολλών εναλλακτικών και αντιφατικών κοινωνιολογικών θεωρήσεων, έχουν καταγραφεί αρκετά και διαφορετικά μεταξύ τους στοιχεία. Καταρχήν η *ανωριμότητα* της κοινωνιολογίας, η οποία συνδέεται με την ηλικία της ως επιστήμης σε σχέση με άλλες επιστήμες. Με αυτή την έννοια η "πολυπαραδειγματικότητα" εκλαμβάνεται ως προσωρινή, ως στάδιο εξέλιξης της επιστήμης από το οποίο θα οδηγηθεί σταδιακά στη δημιουργία μιας ενιαίας θεωρίας και μεθοδολογίας. Με άλλα λόγια σύμφωνα με τον

<sup>13</sup> Η ανάλυση περιορίζεται στην επισήμανση και καταγραφή των στοιχείων που συνδέονται με τις ιδιαιτερότητες της κοινωνικο-επιστημονικής και ειδικότερα, της κοινωνιολογικής γνώσης -και όχι σε μια συστηματική διερεύνησή τους- καθώς μας ενδιαφέρει η συσχέτισή τους με τις αντιλήψεις του "κοινού".

<sup>14</sup> Κουζέλης, Γ., "Εισαγωγή", στο *Επιστημολογία των Κοινωνικών Επιστημών. Κείμενα*, ό.π., σ.10.

<sup>15</sup> Κουζέλης, Γ., "Η Κοινωνιολογία ως Άσκηση", ό.π., σ.321

ισχυρισμό αυτό, η κοινωνιολογία διανύει απλά μια κατάσταση προς άρση. Η θέση αυτή υποκρύπτει μια βαθύτερη αντίληψη περί αξιών: Αν θεωρήσουμε ότι οι αξίες είναι δεδομένες, κοινές και μέσω αυτών εξασφαλίζεται η κοινωνική συνοχή, τότε είναι αναπόφευκτο να αντιλαμβανόμαστε την οποιαδήποτε "ανωμαλία", τη μη-συνοχή, ως παροδική. Η κατάσταση αυτή, αργά ή γρήγορα, είτε το επιθυμούμε είτε όχι, θα οδηγήσει στη συμφωνία, στη συνοχή και στην περίπτωση της κοινωνιολογίας, στο ενιαίο, στην ενότητα της.

Ως άλλο αίτιο της "πολυπαραδειγματικότητας" θεωρείται το στοιχείο του *ιδεολογικού προσανατολισμού* των κοινωνιολόγων καθώς, η προσωπική εμπλοκή ενός κοινωνικού επιστήμονα θεωρείται επίσης, αναπόφευκτη. Κάθε κοινωνιολόγος ενστερνίζεται μια συγκεκριμένη ιδεολογική σκοπιά και μάλιστα, η κατεύθυνση που μπορεί να πάρει μπορεί να είναι είτε προς το συντηρητισμό είτε προς μια πιο φιλελεύθερη, προοδευτική παράδοση. Στη πρώτη περίπτωση -επανερχόμενοι στο ζήτημα των αξιών- σημασία έχει η κοινωνική συνοχή και ευταξία, η κοινωνικοποίηση του ατόμου μέσω της εσωτερίκευσης των κοινωνικών αξιών και η συντήρηση του κοινωνικού κατεστημένου. Στη δεύτερη περίπτωση αντίθετα, σημασία έχει η κοινωνική αλλαγή, η εξέλιξη της ιστορίας των κοινωνιών και ο ρόλος του ατόμου σε αυτή. Είναι στα πλαίσια αυτής της λογικής που η κοινωνιολογία έχει προσλάβει ακραίους χαρακτηρισμούς όπως, "συντηρητική", "χρήσιμη" ακόμα και "επικίνδυνη"· στην πραγματικότητα, ωστόσο, πρόκειται για προκαταλήψεις σε βάρος της οι οποίες είναι συγχρόνως και αντικείμενο μελέτης της.

Η έννοια της *κριτικής* έχει εδώ ιδιαίτερη σημασία καθώς, ο κοινωνιολόγος είναι ο επιστήμονας εκείνος ο οποίος με βάση τις θεωρίες, τις έννοιες και τις μεθόδους του, μπορεί να προχωρήσει μακρύτερα και να καταδείξει τι συμβαίνει πέρα και πίσω από την κοινωνική πραγματικότητα έτσι όπως την αντιλαμβάνονται και την κατανοούν οι άνθρωποι, να γίνει, δηλαδή, κριτικός. Αυτή ακριβώς η δυνατότητα του κοινωνιολόγου είναι που συνδέει την κοινωνιολογία με χαρακτηρισμούς όπως "επικίνδυνη" καθώς, όντας κριτική γίνεται πράγματι "επικίνδυνη" για τους κρατούντες. Παράλληλα ωστόσο, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι "...υπάρχουν αρκετοί κοινωνιολόγοι, που δεν προχωράνε τόσο μακριά και επιδίδονται με ζήλο στο να είναι χρήσιμοι αντί να είναι κριτικοί"<sup>16</sup>.

Άλλα στοιχεία που εκλαμβάνονται ως συντελεστές της ανομοιογένειας στην κοινωνιολογία είναι, οι επιδράσεις που δέχτηκε κατά την εμφάνισή της, από άλλες επιστήμες (φιλοσοφία της ιστορίας, πολιτική επιστήμη, πολιτική φιλοσοφία, βιολογία, στατιστική) καθώς και οι πολιτικές καταβολές της (γαλλική επανάσταση, βιομηχανική επανάσταση).

Στη βάση όσων αναφέρθηκαν παραπάνω διαπιστώνουμε τα εξής: οι επιδράσεις που ασκήθηκαν στην κοινωνιολογία ήταν ποικίλες και εν μέρει, αντιφα-

<sup>16</sup> Ritsert, J., *Τρόποι σκέψης...*, ό.π., σ.43.

τικές. Το αντικείμενο μελέτης υπήρξε τόσο η φιλοσοφικο-ιστορική εξελικτική θεώρηση της πορείας της ανθρωπότητας όσο και η περιγραφή και ανάλυση ειδικότερων τμημάτων της κοινωνίας. Η πολιτική δράση και η στράτευση του κοινωνιολόγου υπήρξε εξ αρχής ένα από τα κύρια ζητούμενα της επιστήμης αυτής. Επομένως δεν κατέστη δυνατή από την αρχή μια θεωρητική ενότητα, γεγονός που εξηγεί ως ένα βαθμό την ύπαρξη της "πολυπαραδειγματικότητας". Εξηγείται δε, ως ένα βαθμό διότι η ουσία αυτής της επιστήμης βρίσκεται αλλού: Στο ότι το στοιχείο της ταυτόχρονης παρουσίας εναλλακτικών ή και αντικρουόμενων Παραδειγμάτων που χαρακτηρίζει την κοινωνιολογία ("πολυπαραδειγματικότητα") είναι σύμφυτο με την επιστήμη αυτή, πράγμα που σημαίνει ότι δεν αποτελεί μια προσωρινή κατάσταση που τείνει προς άρση. Αντίθετα, ερμηνεύεται στη βάση του ίδιου του αντικείμενου της και κατ' επέκταση στη βάση της ίδιας της κοινωνικής πραγματικότητας από την οποία και αντλείται αυτό το αντικείμενο: Οι αντιφάσεις και οι αντιθέσεις της κοινωνικής πραγματικότητας ερμηνεύουν την ποικιλία στην επιστήμη που καλείται να μελετήσει αυτή την πραγματικότητα. Τα προβλήματα που ανακύπτουν κάθε φορά στο κοινωνικό πεδίο, αναζητούν λύσεις. Ο ορισμός των προβλημάτων και οι λύσεις που προτείνονται κάθε φορά από την επιστήμη αντιστοιχούν σε διαφορετικές θεωρητικές κατευθύνσεις, σε διαφορετικά Παραδείγματα και ενέχουν ένα διαφορετικό πρακτικό-προγραμματικό Λόγο. Με άλλα λόγια, αντιστοιχούν σε διαφορετικές συσπειρώσεις εννοιών, αξιών, ιδεών και μεθόδων που προσδιάζουν στο κάθε Παράδειγμα.

### 5.2.3. Η αντίληψη "όλοι λίγο-πολύ είμαστε κοινωνιολόγοι"

Η παρουσίαση των ιδιαιτεροτήτων της κοινωνιολογίας -αν και συνοπτική- μας επιτρέπει να προσεγγίσουμε με περισσότερη γνώση τις αντιλήψεις που έχει σχηματίσει το "κοινό" για την επιστήμη αυτή. Στοιχεία όπως ο υποκειμενισμός και το αξιολογικό "διαφέρον" τα οποία συνδέονται εξ ορισμού με τη διαδικασία παραγωγής κοινωνικο-επιστημονικής και ειδικότερα της κοινωνιολογικής γνώσης, στο πλαίσιο της "επιστημολογίας της καθημερινότητας" εκλαμβάνονται ως μειονεκτήματα καθώς, απομακρύνουν την επιστήμη της κοινωνιολογίας από το πρότυπο της αντικειμενικότητας που θεωρείται βασικό για τον ορισμό μιας γνώσης ως επιστημονικής και έχουν ως συνέπεια την έντονη αμφισβήτηση του επιστημονικού της χαρακτήρα. Επιπλέον, εάν εστιάσουμε στην ιδιαίτερη φύση του αντικειμένου της κοινωνιολογίας, τότε θα εντοπίσουμε την εστία για τη δημιουργία ανάλογων επιστημολογικών αντιλήψεων που θέτουν υπό αμφισβήτηση την "επιστημονικότητά" της:

Η ιδιαίτερη φύση του αντικειμένου της κοινωνιολογίας -και των κοινωνικών επιστημών εν γένει- είναι ένα κρίσιμο σημείο στην ανάλυση των ιδιαιτερο-

τήτων της και του τρόπου συγκρότησής της ως επιστήμης. Δε θα μας απασχολήσει ωστόσο, η επιστημολογική συζήτηση που αφορά στο ζήτημα αυτό -η οποία είναι εκτεταμένη και της οποίας ψήγματα δόθηκαν στις προηγούμενες ενότητες του κεφαλαίου- εδώ απλά θα καταγράψουμε τα στοιχεία που συνθέτουν το σημείο αυτό προκειμένου να ερμηνεύσουμε τη δημιουργία σχετικών με αυτό, αντιλήψεων στο χώρο της "επιστημολογίας της καθημερινότητας".

Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά το αντικείμενο της κοινωνιολογίας διαπιστώνεται ότι: *α)* πρόκειται για ένα αντικείμενο (*η κοινωνική πραγματικότητα η οποία συντίθεται από κοινωνικά υποκείμενα*) για το οποίο μπορεί να μιλήσει ο καθένας ("όλοι λίγο-πολύ είμαστε κοινωνιολόγοι") και ότι, *β)* το αντικείμενο αυτό (τα κοινωνικά υποκείμενα) έχει διαμορφώσει τη "δική του γνώμη για τα πράγματα". Η ιδιαίτερη αυτή φύση του αντικειμένου της κοινωνιολογίας οδηγεί, στα πλαίσια της "επιστημολογίας της καθημερινότητας", στη διαμόρφωση μιας συγκεκριμένης αντίληψης η οποία διατυπώνεται ως εξής: "Οι κοινωνιολόγοι μιλούν συχνά για πράγματα για τα οποία ο καθένας ήδη κάτι γνωρίζει ή πιστεύει ότι γνωρίζει. Ασχολούνται με πράγματα, που κάνουμε στην καθημερινή μας ζωή ή που συναντάμε στην καθημερινή μας ζωή -και γι' αυτές τις καταστάσεις σε ουκ ολίγες περιπτώσεις έχουμε εμείς οι ίδιοι μια λίγο-πολύ σαφή γνώση ή άποψη"<sup>17</sup> (*κοινωνιολογία της καθημερινότητας*). Πιο αναλυτικά:

*α)* Το πρώτο σημείο συνδέεται με την αντίληψη ότι η κοινωνιολογία είναι μια "καθημερινή" επιστήμη. Η αντίληψη αυτή είναι ευρέως διαδεδομένη καθώς, η κοινωνιολογία ασχολείται πράγματι με ζητήματα για τα οποία ο καθένας ήδη κάτι γνωρίζει -είτε έχοντας ακούσει είτε έχοντας συμμετάσχει σ' αυτά στην καθημερινή του ζωή. Η γνώση, ωστόσο, των ατόμων για την επιστήμη αυτή περιορίζεται απλά στη διαπίστωση αυτού του στοιχείου. Αυτό που δε γνωρίζουν είναι οι διαδικασίες παραγωγής της κοινωνιολογικής γνώσης καθώς και οι δυνατότητες που η γνώση αυτή προσφέρει σε επίπεδο ατομικής και συλλογικής εξέλιξης. Αυτό έχει ως συνέπεια να κατηγορείται η κοινωνιολογία ότι χρησιμοποιεί μια δύσκολη γλώσσα για να μιλήσει για πράγματα που είναι ήδη γνωστά.

Αυτή επομένως, η σχέση της κοινωνιολογίας με την καθημερινή Λογική διαμορφώνει συγκεκριμένες επιστημολογικές αντιλήψεις. Σε ένα πρώτο επίπεδο, την καθιστά στις συνειδήσεις των υποκειμένων ως μια επιστήμη, χαμηλής εγκυρότητας. Κυρίως όμως, οδηγεί σε συνεχείς απλουστεύσεις και απλοποιήσεις του κοινωνιολογικού Λόγου χωρίς προηγούμενη επεξεργασία και χωρίς ιδιαίτερη σκέψη. Με άλλα λόγια, στη βάση της λογικής ότι η κοινωνιολογία μιλά για πράγματα που ξέρουμε και βιώνουμε λίγο-πολύ όλοι, δίνεται το δικαίωμα της απλοποίησης του λόγου των κοινωνιολόγων ο οποίος εμφανίζεται πολλές φορές

<sup>17</sup> Ritsert, J., *Τρόποι σκέψης...*, ό.π., σ.35.



ως δυσνόητος<sup>18</sup>. Το πιο σημαντικό ωστόσο είναι ότι, υπό το βάρος αυτών των αντιλήψεων, οι μη γνώστες της κοινωνιολογίας οδηγούνται σε μια άτσαλη σύμπτυξη και σε μια μη λειτουργική ανάμιξη καθημερινού και κοινωνιολογικού Λόγου, αναπαράγοντας εντέλει όλες εκείνες τις αντιλήψεις που αφορούν στην επιστήμη αυτή και οδηγούν στην αμφισβήτηση της "επιστημονικότητάς" της -εδώ ακριβώς έγκειται και ο ρόλος του σχολείου μέσω του συγκεκριμένου τρόπου αναπαισίωσης της κοινωνιολογικής γνώσης.

β) Το δεύτερο σημείο αφορά στο ζήτημα της σημασίας που έχει για τους κοινωνιολόγους η κατανόηση του νοήματος που τα αντικείμενα-υποκείμενα της έρευνάς τους, αποδίδουν στις πράξεις τους. Μεθοδολογικά επομένως, ως προϋπόθεση τίθεται το εξής: "...το αντικείμενο δε μπορεί να εξηγηθεί αν δεν κατανοηθεί, αν δεν συνυπολογιστεί το αποδιδόμενο νόημα, δηλαδή το νόημα που αποδίδουν οι συμμετέχοντες στην κοινωνική σχέση που αποτελεί το προς διερεύνηση και εξήγηση αντικείμενο"<sup>19</sup>. Αυτό σημαίνει ότι το ίδιο το αντικείμενο της κοινωνιολογίας -το κοινωνικό υποκείμενο που έχει "γνώμη για τα πράγματα"- προσδιορίζει και τον τρόπο προσέγγισής του (μέθοδος του *κατανοείν*).

Προκειμένου να επιτευχθεί η κατανόηση των νοημάτων των συμμετεχόντων υποκειμένων προϋποτίθεται η γνώση από την πλευρά του επιστήμονα, των κανόνων στη βάση των οποίων δρουν τα υποκείμενα και δίνουν νόημα στις πράξεις τους. Απαιτείται επομένως, ένα κοινό κοινωνικο-πολιτισμικό και αξιακό περιβάλλον στα πλαίσια του οποίου έχουν κοινωνικοποιηθεί και ο ερευνητής και ο ερευνώμενος<sup>20</sup>. Δεν έχει σημασία η ταύτιση ή μη, στα πιστεύω και στις αρχές που χαρακτηρίζουν τις δύο πλευρές. Εκείνο που έχει σημασία είναι η γνώση του πλαισίου αναφοράς των ερευνώμενων χωρίς την οποία ο ερευνητής δε μπορεί να κατανοήσει τις πράξεις και τα νοήματα που αποδίδουν σε αυτές τα υποκείμενα της έρευνάς του. Η έννοια της κατανόησης (*κατανοείν*, *Verstehen*) συνδέεται με το στοιχείο της ανακατασκευής του νοήματος της κοινωνικής πραγματικότητας το οποίο δεν είναι πάντα εμφανές. Για να το διακρίνουμε οφείλουμε να το ανακατασκευάσουμε λειτουργώντας στη βάση της λογικής των παραπάνω προϋποθέσεων και κυρίως μέσα από τη διαδικασία της *διαισθητικής συμπάθειας*.

Διαπιστώνουμε επομένως, ότι το χαρακτηριστικό αυτό της κοινωνιολογίας, ότι δηλαδή το αντικείμενο της "έχει γνώμη για τα πράγματα", είναι σημαντικό καθώς είναι ένα στοιχείο προσδιοριστικό της μεθοδολογίας που θα αναπτύξει ο κοινωνικός επιστήμονας για την προσέγγισή του. Από την άλλη πλευρά όμως,

<sup>18</sup> Ο θεωρούμενος ως δυσνόητος διατυπωμένος λόγος των κοινωνιολόγων πιθανόν να οφείλεται και να υποκρύπτει μια βαθύτερη ανάγκη τους για οριοθέτηση του επιστημονικού Λόγου της κοινωνιολογίας έναντι άλλων Λόγων και κυρίως, του καθημερινού.

<sup>19</sup> Κουζέλης, Γ., "Εισαγωγή", στο *Επιστημολογία των Κοινωνικών Επιστημών. Κείμενα*, ό.π., σ.12.

<sup>20</sup> Αυτή την έννοια έχει ο όρος *αξιακή συνάφεια*, στον Weber και με αυτή τη λογική δεν αντιστρατεύεται στο αίτημά του για *αξιακή ουδετερότητα* της επιστήμης.

το ίδιο αυτό στοιχείο εκλαμβάνεται από την "επιστημολογία της καθημερινότητας" ως μειονέκτημα, υποβιβάζοντας έτσι τη σημασία της επιστήμης αυτής: Εάν η κοινωνιολογία μας λείπει για πράγματα για τα οποία εμείς έχουμε ήδη διαμορφώσει γνώμη, τότε ποια είναι η χρησιμότητά της; Και μάλιστα -σε σχέση με ό,τι ειπώθηκε προηγουμένως- εάν μιλάει για πράγματα για τα οποία υπάρχει επιπλέον η υποψία ότι θα μπορούσαν να λησθούν με πολύ πιο κατανοητό και απλό τρόπο, τότε σε τι ακριβώς μας χρησιμεύει όταν δεν μπορούμε να καταλάβουμε τις προτάσεις της; Με άλλα λόγια και στη βάση των παραπάνω, η κοινωνιολογία εμφανίζεται στο "κοινό" "...σαν μια επιστήμη, η οποία περιγράφει συμβάντα για τα οποία όλοι ήδη κάτι γνωρίζουμε (διαδικασίες στις οικογένειές μας, στην πολιτική, στην επιστήμη, κ.λπ) χρησιμοποιώντας μια γλώσσα, την οποία καμιά φορά δεν την καταλαβαίνουν ούτε και μερικοί κοινωνιολόγοι"<sup>21</sup>.

Τέτοιου είδους αντιλήψεις στην ουσία αμφισβητούν την επιστημονική συγκρότηση της κοινωνιολογίας, αμφισβήτηση την οποία καλλιεργεί συγχρόνως και η παρωχημένη πλέον -για την επιστήμη και την επιστημολογία- αντίληψη που θέλει την επιστήμη να ταυτίζεται με τη θετικιστική φιλοσοφία. Εν κατακλείδι θα λέγαμε ότι, λόγω της ιδιαίτερης φύσης του αντικειμένου της κοινωνιολογίας διαμορφώνονται και αναπαράγονται αντιλήψεις στο πλαίσιο της "επιστημολογίας της καθημερινότητας" -μέσω της εκπαίδευσης και των ΜΜΕ- οι οποίες επιχειρούν με συστηματικό τρόπο να μειώσουν και να υποβιβάζουν τη σημασία της ως επιστήμης, αμφισβητώντας εντέλει τον ίδιο τον επιστημονικό της χαρακτήρα.

### 5.3. Συμπεράσματα

Στο παρόν κεφάλαιο επικεντρώσαμε στην προσέγγιση και καταγραφή των συγκεκριμένων επιστημολογικών αντιλήψεων που αφορούν στην κοινωνιολογία οι οποίες αποτελούν μέρος της λεγόμενης "επιστημολογίας της καθημερινότητας" και οι οποίες συνδέονται με την τάση αμφισβήτησης του επιστημονικού της χαρακτήρα. Το πώς αναπαράγονται οι αντιλήψεις αυτές θα μας απασχολήσει στο αμέσως επόμενο κεφάλαιο όπου και συζητάμε τον τρόπο με τον οποίο ο *σχολικός μηχανισμός* ενσωματώνει και αναπαράγει στις συνειδήσεις των μαθητών, τέτοιου είδους αντιλήψεις για την επιστήμη της κοινωνιολογίας, τροφοδοτώντας έτσι το πλαίσιο της "επιστημολογίας της καθημερινότητας". Γίνεται αντιληπτή επομένως, η αναγκαιότητα προσέγγισης του εν λόγω πλαισίου και η παρουσίαση των αντιλήψεων του "κοινού" για την επιστήμη της κοινωνιολογίας διότι πρόκειται για τις αντιλήψεις εκείνες που αναπαράγονται -ρητά ή άρητα- μέσω της εκπαίδευσης καθώς ενυπάρχουν στο Λόγο του *αναλυτικού προγράμματος* και του

<sup>21</sup> Ritsert, J., *Τρόποι σκέψης...*, ό.π., σ.32.

εκπαιδευτικού -ενσωματώνονται, δηλαδή, στη σχολική εκδοχή της επιστήμης αυτής. Ειδικότερα, ως προς την ανάπτυξη του κεφαλαίου:

- Σε ένα πρώτο επίπεδο και μέσω της συσχέτισης της κοινωνιολογίας με το θετικισμό, προσδιορίστηκε το πώς η κυρίαρχη επιστημολογική αντίληψη για την επιστήμη στο πλαίσιο της "επιστημολογίας της καθημερινότητας" ταυτίζει την επιστήμη με το θετικιστικό μοντέλο παραγωγής γνώσης αντιμετωπίζοντας παράλληλα την κοινωνιολογία -η οποία δεν ακολουθεί το μοντέλο αυτό- ως επιστήμη χαμηλού κύρους και "επιστημονικότητας". Αναφέρθηκαν επίσης και οι θέσεις της αντι-θετικιστικής παράδοσης στην κοινωνιολογία, αναδεικνύοντας ως ένα βαθμό, τις διαφορές μεταξύ φυσικών και κοινωνικών επιστημών. Ειδικότερα:

- Σύμφωνα με το θετικιστικό πρότυπο η επιστήμη (πρέπει να) έχει ορισμένα χαρακτηριστικά, τέτοια ώστε η γνώση η οποία παράγεται στα πλαίσια της επιστημονικής εργασίας να είναι αντικειμενική, έγκυρη γνώση (Λογικός Θετικισμός, Comte). Τα χαρακτηριστικά αυτά αφορούν στη μέθοδο και τις τεχνικές, στους στόχους και τα αποτελέσματα καθώς και στις προϋποθέσεις της διαδικασίας παραγωγής επιστημονικής γνώσης. Πρόκειται για στοιχεία στα οποία βασίστηκαν οι φυσικές κυρίως επιστήμες ως προς τη θεμελίωση και αυτονόμησή τους σε ιδιαίτερους επιστημονικούς κλάδους (Chalmers 1992). Παρά το γεγονός ωστόσο, ότι επιστημολογικά και μεθοδολογικά οι επιστήμες αυτές είχαν απομακρυνθεί ή/και αποστασιοποιηθεί από τους αυστηρούς κανόνες του θετικισμού, εντούτοις η επιστήμη εξακολουθούσε έως ένα βαθμό, να ταυτίζεται με το θετικιστικό πρότυπο ακόμα και σε ορισμένα τμήματα στο εσωτερικό της κοινωνιολογίας (Giddens 1977) -μια τέτοια προοπτική ενέχει η (δομο)λειτουργιστική θεώρηση.

- Η ταύτιση αυτή του θετικισμού με την επιστήμη υπήρξε κάποτε η κυρίαρχη τάση τόσο στο χώρο της επιστημολογίας όσο και στις αντιλήψεις αρκετών επιστημόνων -συμπεριλαμβανομένων και των κοινωνιολόγων. Σήμερα πλέον, οι παραδοχές αυτές θεωρούνται παρωχημένες για τους χώρους αυτούς, όχι όμως και για το πεδίο του καθημερινού Λόγου όπου εκεί και στο πλαίσιο της "επιστημολογίας της καθημερινότητας" εξακολουθούν να ισχύουν και μάλιστα να προσδιορίζουν τις στάσεις του "κοινού" απέναντι στις επιστήμες.

- Σε ένα δεύτερο επίπεδο, επισημάνθηκαν τα χαρακτηριστικά εκείνα που προσιδιάζουν στην επιστήμη της κοινωνιολογίας, δηλαδή οι ιδιαιτερότητές της, με έμφαση στο στοιχείο της "πολυπαραδειγματικότητας" και της ιδιαίτερης φύσης του αντικειμένου της. Στόχος ήταν η προσέγγιση και καταγραφή των αντιλήψεων εκείνων του "κοινού" βάσει των οποίων η κοινωνιολογία αντιμετωπίζεται ως μια "καθημερινή" επιστήμη όπου "όλοι κάτι γνωρίζουμε" για το αντικείμενό της και επομένως, "όλοι λίγο-πολύ είμαστε κοινωνιολόγοι".

- Τέτοιου τύπου αντιλήψεις δημιουργούνται και αναπαράγονται κυρίως μέσω της λειτουργίας του σχολικού μηχανισμού. Συντηρούνται δε, και από διάφορα

άλλα επίπεδα επικοινωνίας και κοινωνικής δράσης, όπως είναι τα ΜΜΕ. Είναι πολύ δύσκολο επομένως, να ανατραπούν εφόσον είναι εκείνες στις οποίες έχουν κοινωνικοποιηθεί τα υποκείμενα και έχουν διαποτίσει τις συνειδήσεις τους. Το αποτέλεσμα είναι, οι ιδιαιτερότητες που ομολογουμένως χαρακτηρίζουν την κοινωνιολογία, να εκλαμβάνονται ως μειονεκτήματα, οδηγώντας έτσι, στην αμφισβήτηση του επιστημονικού της χαρακτήρα.

Ως κεντρική παραδοχή της διατριβής, διατυπώνεται η παρακάτω *θέση*:

Η επιστήμη της κοινωνιολογίας λόγω των ιδιαιτεροτήτων της εκ των πραγμάτων δε μπορεί να ακολουθήσει το κυρίαρχο για την "επιστημολογία της καθημερινότητας", πρότυπο του θετικισμού. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργούνται αντιλήψεις που θέτουν υπό αμφισβήτηση τον επιστημονικό της χαρακτήρα. Η αμφισβήτηση αυτή ενισχύεται και από την ιδιαίτερα διαδεδομένη αντίληψη, ότι "όλοι λίγο-πολύ είμαστε κοινωνιολόγοι", αντίληψη η οποία επίσης, βασίζεται στις ιδιαιτερότητες της κοινωνιολογίας -στην ιδιαίτερη φύση του αντικειμένου της και στη ιδιαίτερη θέση του κοινωνιολόγου: τόσο ο ερευνητής όσο και ο ερευνώμενος "έχουν γνώμη" για τα πράγματα.

Για την αναπαραγωγή τέτοιων αντιλήψεων σημαντικό ρόλο παίζει -όπως τεκμηριώθηκε στα κεφαλαία που προηγήθηκαν- ο τρόπος με τον οποίο η εκπαίδευση (αναλυτικό πρόγραμμα και εκπαιδευτικός) οργανώνει και χειρίζεται την επιστημονική και εν προκειμένω, την κοινωνιολογική γνώση· αυτό ακριβώς -η οργάνωση της κοινωνιολογικής γνώσης στο αναλυτικό πρόγραμμα- θα συζητηθεί στο αμέσως επόμενο κεφάλαιο.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο

### *Η επιστήμη της κοινωνιολογίας ως σχολικό μάθημα*

#### 6.1. Εισαγωγή

Από τις αναλύσεις των κεφαλαίων του ΔΕΥΤΕΡΟΥ ΜΕΡΟΥΣ διαμορφώνεται το θεωρητικό υπόβαθρο για την προσέγγιση των ζητημάτων που θέτει η διατριβή, ζητημάτων που αφορούν -με μια γενική διατύπωση- στην αποσαφήνιση του τρόπου με τον οποίο αναπλαισιώνεται η κοινωνιολογική γνώση στο πεδίο της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στα κεφάλαια αυτά αναπτύχθηκε ένα **γενικό μοντέλο** μέσω του οποίου περιγράφονται αφενός οι στρατηγικές που αναπτύσσονται στο πλαίσιο του *σχολικού μηχανισμού* ως προς την οργάνωση της επιστημονικής γνώσης, αφετέρου οι συνέπειες από αυτή την οργάνωση πάνω στο σώμα της γνώσης -το μοντέλο αυτό ισχύει ως ένα βαθμό, για όλες τις επιστήμες που εισάγονται στην εκπαίδευση. Ως γενικό συμπέρασμα των αναλύσεων αυτών προκύπτει ότι, στο πλαίσιο της ισχύουσας σχολικής πρακτικής το *αναλυτικό πρόγραμμα* κυρίως, αλλά και ο *εκπαιδευτικός* είναι οι δύο παράγοντες που συμμετέχουν καθοριστικά στις διαδικασίες αναπλαισίωσης και αναπαραγωγής της επιστημονικής γνώσης στη βάση μιας συγκεκριμένης επιστημολογικής λογικής που υπαγορεύει και την αντίστοιχη μαθησιακή λογική: θετικιστική, εμπειρικο-επαγωγική σύλληψη της γνώσης και της μάθησης (επιλογή της *βελτίωσης*). Με τον τρόπο αυτό αναπαράγονται οι κυρίαρχες γνωσιοθεωρητικές παραδοχές και κατά συνέπεια, οι κυρίαρχες μορφές κοινωνικού ελέγχου.

Στη συνέχεια τέθηκε ως σημείο αναφοράς της μελέτης η επιστήμη της κοινωνιολογίας στην οποία επιχειρείται η *προβολή* και ο *έλεγχος* των παραπάνω σχολικών πρακτικών. Στο πρώτο κεφάλαιο του παρόντος ΤΡΙΤΟΥ ΜΕΡΟΥΣ, επιχειρήθηκε η προσέγγιση των *σημείων* εκείνων τα οποία αναδεικνύουν την ιδιαίτερη φύση της επιστήμης αυτής: "πολυπαραδειγματικότητα" ως σύμφυτο στοιχείο και ιδιαιτερότητα του αντικειμένου της και του τρόπου προσέγγισής του. Επισημάνθηκε, επίσης, ότι οι ιδιαιτερότητες αυτές επιδρούν σημαντικά στη διαμόρφωση της *κυρίαρχης αντίληψης του "κοινού" για την κοινωνιολογία*: στο πλαίσιο της "επιστημολογίας της καθημερινότητας" δημιουργείται μια τάση αμφισβήτησης της "επιστημονικότητάς" της καθώς, λόγω των ιδιαιτεροτήτων της, θεωρείται ότι δε μπορεί να ακολουθήσει πιστά το κυρίαρχο -για το πλαίσιο αυτό- πρότυπο του

θετικισμού. Κατά συνέπεια η κοινωνιολογία ενέχει εν δυνάμει το ενδεχόμενο, να προσλάβει στις αντιλήψεις των ατόμων την εικόνα μιας επιστήμης, η γνώση της οποίας δεν έχει το ανάλογο κύρος και την εγκυρότητα που έχει η γνώση που παράγεται από άλλες επιστήμες, κυρίως τις φυσικές.

Το παρόν κεφάλαιο εστιάζει στη μελέτη της αναπαραγωγής της κοινωνιολογικής γνώσης στην εκπαίδευση και αποτελεί το κεντρικότερο κεφάλαιο της διατριβής καθώς εδώ αναπτύσσεται η επιχειρηματολογία βάσει της οποίας αναδεικνύεται το πώς ο *σχολικός μηχανισμός* -ως ο κύριος παράγοντας διαμόρφωσης των αντιλήψεων του "κοινού" για την επιστήμη- συμμετέχει στην αναπαραγωγή της παραπάνω αντίληψης για την κοινωνιολογία, ως "καθημερινή" επιστήμη. Ειδικότερα διερευνάται ο συγκεκριμένος τρόπος οργάνωσης της κοινωνιολογικής γνώσης στο *αναλυτικό πρόγραμμα* και η μορφή που παίρνει η διαδικασία αναπλαισίωσής της. Το γενικό ερώτημα το οποίο τίθεται καταρχήν και στο οποίο επιχειρείται εδώ να δοθεί μια πρώτη απάντηση είναι: τι αλλάζει στην επιστήμη της κοινωνιολογίας κατά την είσοδό της στο σχολείο ή αλλιώς, με τι μορφή αναπλαισιώνεται; Η απάντηση στο ερώτημα αυτό προϋποθέτει τη συστηματική ανάλυση των δύο παραγόντων που προσδιορίζουν και επιδρούν στη μορφή που παίρνει η διαδικασία αναπλαισίωσης της κοινωνιολογικής γνώσης στο σχολείο:

**α.** Του *αναλυτικού προγράμματος*, το οποίο οργανώνεται και εφαρμόζεται από άτομα που κινούνται στο πεδίο της εκπαίδευσης (υπουργείο, παιδαγωγικό ινστιτούτο, συγγραφείς σχολικών εγχειριδίων, διευθυντές, επιθεωρητές: επίσημο αναπλαισιωτικό πεδίο). Μέσω της πραγμάτωσης της λειτουργίας του διαμορφώνονται "γνωστικά στερεότυπα" γύρω από τις επιστήμες που εισάγονται στην εκπαίδευση αναπαράγοντας αφενός τις γνωστικές διακρίσεις οι οποίες βασίζονται στις ισχύουσες επιστημολογικές/γνωσιοθεωρητικές παραδοχές και αφετέρου τις κοινωνικές αρχές που βρίσκονται στη βάση αυτών των διακρίσεων και παραδοχών. Πρόκειται ωστόσο, για επιρροές όχι πάντα εμφανείς και ρητές αλλά κυρίως κρυφές και συστηματικές και για το λόγο αυτό, αποτελεσματικές (βλ. *Κεφάλαιο 3*). Και

**β.** Του *εκπαιδευτικού*, ο οποίος μέσω της δράσης που αναπτύσσει στο σχολικό περιβάλλον -εντός και εκτός της αίθουσας-, επιδρά στις διαδικασίες μετάδοσης και "μεταφοράς" των επιστημών και επομένως, στις διαδικασίες αναπλαισίωσης της γνώσης. Και παρόλο που καλείται να εφαρμόσει τις επιταγές του *αναλυτικού προγράμματος* εντούτοις, ο ρόλος του είναι πολύ πιο κρίσιμος από αυτόν του απλού αναμεταδότη με την έννοια ότι, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας θα εμπλουτίσει τη διδακτέα ύλη με τις δικές του αντιλήψεις περί επιστήμης, μεταφέροντας στην αίθουσα τη δική του αυθόρμητη φιλοσοφία και επιδρώντας έτσι, στη διαμόρφωση της "επιστημολογίας των μαθητών". Από την άλλη πλευ-

ρά ωστόσο, είναι γνωστό ότι αυτή η φιλοσοφία δεν είναι τόσο αυθόρμητη δεδομένου ότι είναι αποτέλεσμα της επίδρασης μιας σειράς παραγόντων όχι τόσο αθώων και αυθόρμητων οι οποίοι συντελούν στη διαμόρφωση και εξέλιξη της "επιστημολογίας του εκπαιδευτικού" (βλ. *Κεφάλαιο 4*).

Στον παρόν κεφάλαιο αναλύονται σε ένα πρώτο θεωρητικό επίπεδο οι διαδικασίες αναπλαισίωσης της κοινωνιολογικής γνώσης στο *σχολικό μηχανισμό*, στο πλαίσιο της επίδρασης που ασκεί ο πρώτος παράγοντας, το *αναλυτικό πρόγραμμα*. Παρά τη γενικότερη θεωρητική προσέγγιση του κεφαλαίου, οι αναφορές στις οποίες βασίζεται αντλούνται κυρίως, από το πεδίο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Με αυτή την έννοια, προσεγγίζεται το *Ζητούμενο Α* της διατριβής: η οργάνωση της κοινωνιολογικής γνώσης στο *αναλυτικό πρόγραμμα* της ελληνικής εκπαίδευσης. Αναδεικνύεται έτσι, το πώς το ελληνικό σχολείο οργανώνει την κοινωνιολογική γνώση και δημιουργεί γνωστικά στερεότυπα -(μια επιπλέον εμπειρική διάσταση του θέματος δίνεται στο επόμενο κεφάλαιο, το πρώτο του ΤΕΤΑΡΤΟΥ ΜΕΡΟΥΣ). Στο ΤΕΤΑΡΤΟ ΜΕΡΟΣ και στη βάση των αναλύσεων του κεφαλαίου αυτού, διερευνώνται εμπειρικά οι διαδικασίες αναπλαισίωσης της κοινωνιολογικής γνώσης με τη συμμετοχή του δεύτερου παράγοντα, του *εκπαιδευτικού*.

## 6.2. Το πλαίσιο του προβληματισμού

Στη βάση των θέσεων και παραδοχών που αναπτύχθηκαν έως τώρα, προκύπτει ένα σημαντικό για τους στόχους που τίθενται εδώ, ζήτημα προς διερεύνηση: η αποσαφήνιση του τρόπου με τον οποίο η ισχύουσα οργάνωση της γνώσης στο σχολικό μηχανισμό και οι ιδιαιτερότητες της κοινωνιολογίας συνθέτουν μια συγκεκριμένη μορφή αναπλαισίωσης της κοινωνιολογικής γνώσης. Για την προσέγγισή του διατυπώνονται οι παρακάτω θέσεις:

Μέσω της λειτουργίας του *αναλυτικού προγράμματος*, η επιστήμη της κοινωνιολογίας -όπως και όλες οι επιστήμες που εισάγονται στο σχολείο- οργανώνεται και αναπλαισιώνεται στη βάση μιας μαθησιακής αντίληψης η οποία στηρίζεται στο θετικιστικό μοντέλο παραγωγής γνώσης. Αυτό σημαίνει ότι κατά την οργάνωση της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας δίνεται έμφαση στα εμπειρικο-επαγωγικά στοιχεία της, ενώ ταυτόχρονα μειώνεται η σημασία άλλων χαρακτηριστικών της: κάτι που ισχύει και για τις άλλες επιστήμες. Στην περίπτωση της κοινωνιολογίας, ωστόσο, μειώνεται ή παρερμηνεύεται η σημασία των στοιχείων εκείνων (όπως είναι, η κριτική διάσταση, η αξιακή εμπλοκή, η μέθοδος της ερμηνευτικής κατανόησης, η "πολυπαραδειγματικότητα" της, η ιδιαίτερη σχέση της με τον καθημερινό Λόγο -χαρακτηριστικά που συνδέονται με τις ιδιαιτερότητες της επιστήμης αυτής) τα οποία στην ουσία *είναι* η επιστήμη της κοινωνιολογίας.

Το κρίσιμο ερώτημα που προκύπτει από τα παραπάνω και αφορά στη λογική που ενέχει αυτή η οργάνωση του *αναλυτικού προγράμματος* ως προς την κοινωνιολογική γνώση, είναι το εξής: Εάν πράγματι, το *αναλυτικό πρόγραμμα* οργανώνει την κοινωνιολογία στη βάση του ισχύοντος μαθησιακού μοντέλου, προβάλλοντας, δηλαδή, και ενισχύοντας τα εμπειρικο-επαγωγικά χαρακτηριστικά της που τη συνδέουν με την κυρίαρχη αντίληψη του "κοινού" *περί* επιστήμης και της προσδίδουν έτσι, το ανάλογο κύρος και συγχρόνως, δεν προβάλλει τη σημασία των ιδιαιτεροτήτων της, οι οποίες τη συνδέουν με την κυρίαρχη αντίληψη του "κοινού" *για* την επιστήμη αυτή -ως "καθημερινή" επιστήμη- τότε πώς επιτυγχάνει την αναπαραγωγή της τελευταίας (αντίληψης);

Η απάντηση σε αυτό το ερώτημα στο οποίο υπονοείται μια αντίφαση στη λογική της οργάνωσης του *αναλυτικού προγράμματος* ως προς τη γνώση αυτή, έχει ήδη δοθεί έμμεσα και εμπερικλείει τη λογική του **πώς χειρίζεται το σχολείο τις ιδιαιτερότητες της κοινωνιολογίας**. Πιο συγκεκριμένα, θεωρούμε ότι, ενώ αυτές οι ιδιαιτερότητες δεν αποτελούν αντικείμενο διδασκαλίας του μαθήματος της κοινωνιολογίας εντούτοις, λόγω ακριβώς αυτών των ιδιαιτεροτήτων, η κοινωνιολογική γνώση αναπλαισιώνεται με έναν τέτοιο τρόπο ώστε να επιτυγχάνεται η αναπαραγωγή της παραπάνω αντίληψης που θέτει υπό αμφισβήτηση την "επιστημονικότητά" της. Με άλλα λόγια, οι ιδιαιτερότητες αυτές υπεισέρχονται στο επίπεδο της διδακτικής της με έναν ιδιαίτερο τρόπο: είτε δεν προβάλλονται ρητά ή/και αποσιωπούνται, είτε αποκαλύπτονται στους μαθητές παρερμηνευμένες ακριβώς για να προσλάβουν μια *αρνητική* χροιά. Η συγκεκριμένη, επομένως, λογική που χαρακτηρίζει σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης, την αναπλαισίωση της κοινωνικο-επιστημονικής γνώσης εν γένει, στηρίζεται σε μια τέτοιας μορφής μεταχείριση της ιδιαίτερης φύσης της γνώσης αυτής. Το αποτέλεσμα αυτής της αντιφατικής λογικής που ενέχει η οργάνωση του *αναλυτικού προγράμματος* ως προς τη γνώση αυτή, είναι η μη ύπαρξη επικοινωνίας ανάμεσα στην επιστήμη της κοινωνιολογίας και στη σχολική της εκδοχή. Αυτό που συμβαίνει είναι ότι διδάσκεται στο όνομα της επιστήμης αυτής, μια γνώση η οποία δεν αντιστοιχεί στην κοινωνιολογία. Επιπλέον διαπιστώνεται ότι -εδώ είναι ένα κρίσιμο σημείο- η γνώση αυτή διαμορφώνεται (αναπλαισιώνεται) βάσει ενός Παραδείγματος το οποίο υπήρξε κάποτε το κυρίαρχο και το οποίο έχει ισχυρούς δεσμούς με τη θετικιστική παράδοση, το (δομο)λειτουργισμό.

Τα παραπάνω δεν ισχύουν στον ίδιο βαθμό για τις άλλες *σχολικές επιστήμες* και κυρίως γι' αυτές που προέρχονται από τα πεδία των φυσικών/θετικών επιστημών<sup>1</sup>. Κατά τη μεταφορά των επιστημονικών αυτών θεωριών στο σχολείο

<sup>1</sup> Τα μαθηματικά, για παράδειγμα, είναι ένας "ιδανικός" χώρος για την εφαρμογή των στοιχείων που προάγει το θετικιστικό μαθησιακό πρότυπο καθώς δεν ενέχεται ο κίνδυνος αλλοίωσης του επιστημονικού αυτού Λόγου. Άλλωστε, η τεχνική της μαθηματικοποίησης συνιστά μία από τις προσφυέστερες (θετικιστικές) πρακτικές του σχολείου, στην οργάνωση της επιστημονικής γνώσης γενικότερα. Η φυσι-



(αναπλαισίωση) δημιουργείται μεν "απόσταση" ανάμεσα στον επιστημονικό Λόγο και στη σχολική του εκδοχή, εντούτοις διατηρείται η σχέση τους σε λειτουργικά επικοινωνιακά επίπεδα -λειτουργικά, με την έννοια ότι ο μαθητής έρχεται σε επαφή, έστω και μερικώς, με το Λόγο των επιστημών αυτών. Αυτό συμβαίνει διότι κατά την οργάνωση των διαδικασιών μετάβασης λαμβάνεται υπόψη η διαφορά που υπάρχει μεταξύ των δύο γνωστικών πλαισίων, της επιστήμης και του καθημερινού Λόγου των μαθητών. Αντίθετα, στην περίπτωση της κοινωνιολογίας αυτό που συμβαίνει είναι ότι **δεν τίθεται θέμα διαφοράς ανάμεσα στην κοινωνιολογική γνώση και στην καθημερινή, πρότερη γνώση των μαθητών.**

Επομένως, μπορεί οι συνέπειες από την ισχύουσα οργάνωση της σχολικής γνώσης να είναι εξίσου προβληματικές για όλες τις επιστήμες ως προς την ουσία της γνώσης που εισάγουν -με την έννοια της αναπαραγωγής μιας θετικο-επαγωγικής λογικής που απομακρύνει τη γνώση από τους πραγματικούς όρους παραγωγής της- ωστόσο, στην περίπτωση της επιστήμης και του μαθήματος της κοινωνιολογίας, οι συνέπειες αυτές είναι πολύ πιο ακραίες και καθοριστικές: αμφισβητείται έντονα η "επιστημονικότητά" της ενώ συγχρόνως, αναπαράγεται η αντίληψη ότι η κοινωνιολογία μπορεί και πρέπει να λειτουργεί ως μάθημα "αγωγής και ευαισθητοποίησης" των μαθητών και όχι ως ένας αυτόνομος επιστημονικός Λόγος, απομακρύνοντάς την έτσι από τη γνώση που διδάσκονται οι μαθητές. Το τελευταίο αυτό ενισχύεται και από το συναινετικό μοντέλο κοινωνίας που προάγει η (δομο)λειτουργιστική θεώρηση.

### 6.3. Η συγκρότηση της σχολικής εκδοχής της κοινωνιολογίας στο αναλυτικό πρόγραμμα

Στην παρούσα ενότητα επιχειρείται η αποσαφήνιση της δομής του *αναλυτικού προγράμματος* ως προς την οργάνωση της κοινωνιολογικής γνώσης. Για το λόγο αυτό προσεγγίζονται τα τρία στοιχεία βάσει των οποίων αναπλαισιώνεται η επιστήμη της κοινωνιολογίας και συγκροτείται η *σχολική εκδοχή της*<sup>2</sup>: **α.** το *σημείο εκκίνησης* για τη συγκρότηση αυτής της *σχολικής εκδοχής*, **β.** η *επιλογή* και η *οργάνωση* της διδασκαλίας των στοιχείων που συγκροτούν το περιεχόμενό της και **γ.** η *σχέση* του περιεχομένου αυτού με τα άλλα σχολικά μαθήματα ανεξαρτήτως του πεδίου από το οποίο προέρχονται. Όπως θα φανεί στην ανάλυση που α-

κή αντίθετα, είναι μια επιστήμη η εισαγωγή της οποίας ενέχει προβλήματα ανάλογα με αυτά της κοινωνιολογίας, μόνο που στην περίπτωση της φυσικο-επιστημονικής γνώσης η εικόνα του μαθήματος είναι πολύ πιο σαφής και οι συνέπειες από την αναπλαισίωσή της, λιγότερο καθοριστικές. (Για το ζήτημα αυτό βλ. Κουζέλης, Γ., Κουλαϊδής, Β., "Διαδικασίες μάθησης: εναλλακτικές λύσεις και οι συνέπειές τους στη διδακτική των φυσικών επιστημών", *Νέα Παιδεία*, τ.48, Φθινόπωρο 1988, Αθήνα, σσ.146-162) και Κουλαϊδής, Β., Κουζέλης, Γ., "Για την παραδειγματική συγκρότηση της διδακτικής των φυσικών επιστημών", *Νέα Παιδεία*, τ.53, Χειμώνας 1990, Αθήνα, σσ.151-169).

<sup>2</sup> Βλ. παραπάνω, *Κεφάλαιο 3, εν. 3.4.*

κολουθεί, το πρώτο στοιχείο που αφορά στις σχέσεις μεταξύ των τριών γνωστικών πλαισίων και ειδικότερα, μεταξύ της καθημερινής και της κοινωνιολογικής γνώσης, συνδέεται άμεσα τόσο με τις διαδικασίες *επιλογής* και *οργάνωσης* του περιεχομένου του μαθήματος της κοινωνιολογίας, όσο και με τις σχέσεις που διαμορφώνονται μεταξύ του μαθήματος αυτού και των άλλων σχολικών μαθημάτων.

Μέσω της εξέτασης των τριών αυτών στοιχείων που συγκροτούν τη σχολική εκδοχή της επιστήμης της κοινωνιολογίας, αναδεικνύεται ο ρόλος του αναλυτικού προγράμματος στη διαμόρφωση μιας συγκεκριμένης εκδοχής της κοινωνικο-επιστημονικής γνώσης. Η ανάλυση που ακολουθεί έχει ως σημείο αναφοράς την ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

### 6.3.1. Το σημείο εκκίνησης

Όπως αναλύθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, η συζήτηση γύρω από τη μεταφορά των επιστημονικών θεωριών στο σχολείο (αναπλαισίωση) προϋποθέτει την ύπαρξη τριών *πλαισίων γνώσης* τα οποία εμπλέκονται στις διαδικασίες αναπαραγωγής της επιστημονικής γνώσης. Αυτά είναι, το πλαίσιο της επιστήμης, το πλαίσιο της σχολικής επιστήμης και το πλαίσιο του καθημερινού, βιωματικού κόσμου των παιδιών. Η έννοια της αναπλαισίωσης η οποία εκφράζει την αλλαγή του εννοιολογικού πλαισίου ή αλλιώς, του πλαισίου συμφραζομένων, στο συγκεκριμένο χώρο της εκπαίδευσης αφορά σε διαδικασίες μετασχηματισμού του επιστημονικού Λόγου σε σχολική επιστήμη. Πρόκειται δε, για μια κρίσιμη διαδικασία καθώς, τα δύο αυτά *γνωστικά πλαίσια* χαρακτηρίζονται από διαφορετική γλώσσα, διαφορετικές αναγκαιότητες και λειτουργίες ενώ θέτουν και διαφορετικούς στόχους.

Ένας από τους έκδηλους και φανερούς στόχους που διακηρύσσει η εκπαίδευση είναι η απόκτηση επιστημονικών κυρίως, γνώσεων από τους μαθητές, οι οποίες θεωρούνται σημαντικές και αναγκαίες για να διδαχθούν (επιλογή της *αντικατάστασης*). Αποδίδεται έτσι ιδιαίτερη βαρύτητα στην επιστήμη η οποία τίθεται στη βάση της συγκρότησης επιμέρους παιδαγωγικών Λόγων. Από την άλλη πλευρά, το σχολείο επιχειρεί να οργανώσει τη μετάβαση αυτή λαμβάνοντας υπόψη τη σχετική αυτονομία αλλά και τη σημασία της πρότερης γνώσης των μαθητών την οποία και στοχεύει να βελτιώσει (επιλογή της *βελτίωσης*).

Το γενικό ερώτημα που τίθεται και αφορά στη σχέση μεταξύ των τριών γνωστικών πλαισίων είναι: πώς ο μαθητής οδηγείται στο να γνωρίσει μια επιστήμη ή μάλλον τις επιστημονικές προσεγγίσεις για τα πράγματα (κοινωνικά, φυσικά, οικονομικά κ.α.) με μοναδικό εφόδιο αυτά που γνωρίζει ζώντας καθημερινά και βιώνοντας υπαρκτές καταστάσεις; πώς μπορεί να εκμεταλλευτεί αποτελεσματικά αυτές τις εμπειρίες του; Ειδικότερα και σε ό,τι αφορά την επιστήμη της

κοινωνιολογίας, το ερώτημα τίθεται ως εξής: πώς χειρίζεται το σχολείο κατά τη διαδικασία αναπλαισίωσης της κοινωνιολογικής γνώσης, την πρότερη, βιωματική γνώση που έχει ο μαθητής περί του κοινωνικού;

Στη βάση των αναλύσεων που προηγήθηκαν διατυπώνονται οι παρακάτω θέσεις: η εισοδος της κοινωνιολογίας στην εκπαίδευση (δευτεροβάθμια εκπαίδευση) δηλώνει καταρχήν, ότι αντιμετωπίζεται ως ένας αυτόνομος επιστημονικός Λόγος η παρουσία του οποίου έχει νόημα καθώς καλύπτει το στόχο της παροχής επιστημονικής γνώσης. Από την άλλη πλευρά, το ισχύον διδακτικό μοντέλο επιβάλλει τη χρήση των παραστάσεων και ιδεών των παιδιών γύρω από τον κοινωνικό κόσμο με σκοπό να τις βελτιώσει προκειμένου ακριβώς να προσεγγίσουν τον κοινωνιολογικό Λόγο. Η πρότερη γνώση τίθεται έτσι στη βάση της διαδικασίας μετάδοσης της επιστήμης αυτής. Πιο συγκεκριμένα, ως **σημείο εκκίνησης** για τη συγκρότηση της σχολικής της εκδοχής και ταυτόχρονα ως τελικός **μαθησιακός στόχος** τίθεται η επιστήμη της κοινωνιολογίας (γνωστικό πλαίσιο της επιστήμης) απ' όπου και θα πρέπει να αντλείται -σύμφωνα με το ισχύον διδακτικό μοντέλο- το περιεχόμενο του μαθήματος. Για την επίτευξη του στόχου αυτού διαμορφώνεται μια ορισμένη σχολική εκδοχή της επιστήμης αυτής (γνωστικό πλαίσιο της σχολικής επιστήμης). Η σχολική αυτή εκδοχή σχηματίζεται από το επιλεγμένο περιεχόμενο της επιστήμης της κοινωνιολογίας και οργανώνεται στη βάση μιας εργαλειακής και αυθαίρετης -όπως θα φανεί στη συνέχεια- χρήσης της πρότερης, καθημερινής γνώσης των μαθητών (γνωστικό πλαίσιο του καθημερινού Λόγου).

### 6.3.2. Επιλογή και οργάνωση της διδασκαλίας των στοιχείων που συγκροτούν το περιεχόμενο της σχολικής εκδοχής της κοινωνιολογίας

Θα πρέπει να έχει γίνει σαφές έως τώρα ότι η αναπλαισίωση που υφίσταται οι διάφορες επιστήμες που εισάγονται στην εκπαίδευση, είναι αναγκαία καθώς μέσω αυτής μεταφέρεται ο επιστημονικός Λόγος σε ένα διαφορετικό πλαίσιο συμφραζομένων και ως εκ τούτου θα πρέπει να προσαρμοστεί στις διαφορετικές ανάγκες του νέου πλαισίου. Κυρίως όμως, θα πρέπει να καταστεί πιο εύληπτος και πιο κατανοητός στους μαθητές προκειμένου -σύμφωνα με τους στόχους που θέτει το σχολείο- να μπορέσουν να τον οικειοποιηθούν. Σε ό,τι αφορά ειδικότερα την επιστήμη της κοινωνιολογίας διαπιστώθηκε επίσης, ότι τόσο αυτή όσο και οι κοινωνικές επιστήμες εν γένει, σε αντίθεση με άλλες επιστήμες, εμφανίζουν ορισμένες ιδιαιτερότητες. Το ερώτημα που τίθεται επομένως, είναι: τι σημαίνει αυτό για τη διαδικασία αναπλαισίωσης της κοινωνιολογικής γνώσης; και πιο σημαντικό, πώς χειρίζεται το σχολείο τις ιδιαιτερότητες της κοινωνιολογίας και σε ποιο βαθμό αυτές υπεισέρχονται στο επίπεδο της διδακτικής της αναπαράγοντας αντιλήψεις μέσω των οποίων αμφισβητείται η "επιστημονικότητά" της;

Τα παραπάνω ερωτήματα είναι κρίσιμα για τους στόχους της μελέτης καθώς θέτουν στο επίκεντρο του ζητήματος της αναπλαισίωσης της κοινωνιολογικής γνώσης τις ιδιαιτερότητές της, για τις οποίες θεωρούμε ότι είναι το πιο καθοριστικό σημείο στην προσέγγιση του ζητήματος αυτού. Η ανάλυση που ακολουθεί επικεντρώνεται στις διαδικασίες *επιλογής* και *οργάνωσης* της επιστήμης της κοινωνιολογίας στην εκπαίδευση υπό την οπτική της ιδιαίτερης φύσης της κοινωνικο-επιστημονικής και ειδικότερα, της κοινωνιολογικής γνώσης. Πιο συγκεκριμένα, αναλύονται οι παρακάτω πέντε αλληλοσυμπληρώμενες παράμετροι των διαδικασιών αυτών: i. Η επιλογή περιεχομένου και η σχέση του με την "πολυπαραδειγματικότητα" της κοινωνιολογίας. ii. Η εμπλοκή του καθημερινού Λόγου στην οργάνωση της μετάβασης από την επιστήμη αυτή στη σχολική της εκδοχή σε σχέση με την "επιστημολογία του κοινού" και με τα δομικά στοιχεία αυτού του Λόγου (καθημερινή γλώσσα και κοινή λογική). iii. Ο διττός χαρακτήρας που εμφανίζει η κοινωνικο-επιστημονική γνώση στο σχολείο (ως γνώση και ως αγωγή) και η σύνδεση του σκέλους της αγωγής με το πρακτικό-προγραμματικό περιεχόμενο της. iv. Η προβολή του γνωστικού προτύπου που προάγεται μέσω του *σχολικού μηχανισμού* στα σχολικά εγχειρίδια της κοινωνιολογίας και τέλος, v. Οι διαδικασίες αξιολόγησης της γνώσης αυτής. Με την προσέγγιση αυτή των παραμέτρων που συνθέτουν τις παραπάνω διαδικασίες επιλογής και οργάνωσης της κοινωνιολογικής γνώσης αναδεικνύοντας τη συμμετοχή και την επίδραση των ιδιαιτεροτήτων της επιστήμης αυτής στο πεδίο της διδακτικής της, αποσαφηνίζεται κατά ένα μεγάλο μέρος, ο ρόλος του *αναλυτικού προγράμματος* στην αναπλαισίωση της γνώσης αυτής<sup>3</sup>. Αναλυτικότερα:

**i. Επιλογές περιεχομένου.** Ο προσδιορισμός της μορφής που φέρει η εισαγωγή στην επιστήμη της κοινωνιολογίας προϋποθέτει καταρχήν, επιλογές που αφορούν στο περιεχόμενο του μαθήματος. Το ερώτημα που τίθεται είναι: "*τι από την επιστήμη των επιστημών περιλαμβάνεται στη σχολική της εκδοχή ή, πώς συγκροτείται αυτή η τελευταία έχοντας ως βάση και πεδίο αναφοράς την πρώτη;*" Και ακόμα, *ως μέρος ποιας επιστημονικής ενότητας διδάσκεται αυτό που επιλέχθηκε;* Εδώ τίθεται το ζήτημα της επιλογής μιας επιστημονικής σχολής από το σύνολο των επιμέρους επιστημονικών κατευθύνσεων που υπάρχουν σε κάθε κλάδο, της επιλογής, με άλλα λόγια, των βασικών στοιχείων των επιλεγμένων επιστημονικών σχολών (π.χ. παρουσίαση εννοιών ή μεθόδων)<sup>4</sup>. Επίσης, τίθεται και το ζήτημα της οριοθέτησης και της σύνδεσης των επιμέρους επιστημονικών Παραδειγμάτων καθώς και της εξάρτησής τους από ένα γενικότερο Παράδειγμα.

<sup>3</sup> Η ανάλυση της υποενότητας βασίζεται στο μεγαλύτερο μέρος της, στο κείμενο: "Η Κοινωνιολογία ως Άσκηση", Κουζέλης, Γ., ό.π., σσ.311-329.

<sup>4</sup> Κουζέλης, Γ., *Από το βιωματικό στον επιστημονικό κόσμο..*, ό.π., σσ.28-29, σ.31.

Σε ό,τι αφορά την επιστήμη της κοινωνιολογίας τα επιμέρους ερωτήματα που άπτονται της προβληματικής αυτής είναι: θα πρέπει το μάθημα να περιορίζεται στη θεματική του συγκεκριμένου επιστημονικού κλάδου ή αντίθετα, θα πρέπει να επεκτείνεται στο ευρύτερο πεδίο των κοινωνικών επιστημών; Και ακόμα, ποια μορφή θα πρέπει να έχει η εισαγωγή της επιστήμης αυτής στην εκπαίδευση: εννοιολογική (διδασκαλία βασικών εννοιών και ορισμών), θεματική (αναφορές σε επιμέρους θέματα που απασχόλησαν ή/και απασχολούν τους κοινωνιολόγους), 'κατά σχολές' (διδασκαλία των διαφόρων κοινωνιολογικών θεωριών) ιστορική (αναφορές στην ιστορία του κλάδου) ή κριτική (διδασκαλία των επιμέρους κοινωνιολογικών σχολών στη βάση μιας συγκεκριμένης θεωρίας-σκοπιάς);

Είναι προφανές ότι η επιλογή μιας εκ των παραπάνω μορφών εισαγωγών θα προσδιορίζει κατά ένα μεγάλο μέρος, το περιεχόμενο του σχολικού μαθήματος της κοινωνιολογίας. Επιπλέον, καθεμία από τις εισαγωγές αυτές η οποία συνδέεται με συγκεκριμένες επιστημολογικές παραδοχές, προσιδιάζει -στα πλαίσια της ισχύουσας σχολικής πρακτικής- σε διαφορετικές επιστήμες. Πιο συγκεκριμένα, στην περίπτωση των φυσικών επιστημών διαπιστώνεται ότι σπανίζουν οι ιστορικές εισαγωγές ενώ κυριαρχούν οι εννοιολογικές και οι θεματικές. Η αποφυγή ιστορικών εισαγωγών συνδέεται με το θετικιστικό προσανατολισμό της εκπαιδευτικής πρακτικής με την έννοια ότι τέτοιες εισαγωγές κατ' ανάγκη θα αναφέρονται σε περιόδους κρίσεων και συγκρούσεων στην επιστήμη, κάτι που η ισχύουσα οργάνωση της γνώσης "αρνείται" να προβάλλει<sup>5</sup>. Στις κοινωνικές επιστήμες από την άλλη και ειδικότερα στην κοινωνιολογία, είναι σπανιότερες οι εννοιολογικές εισαγωγές, η παρουσίαση, δηλαδή, της επιστήμης αυτής μέσα από τις βασικές έννοιες και τους ορισμούς της, ενώ είναι συχνότερες οι άλλες μορφές (θεματικές, ιστορικές και κυρίως, 'κατά σχολές'). Η αποφυγή εννοιολογικών εισαγωγών και η επικράτηση της 'κατά σχολές' παρουσίασής της συνδέεται με το στοιχείο της "πολυπαραδειγματικότητας" και τον τρόπο προβολής του στο αναλυτικό πρόγραμμα:

Η αντίληψη στην οποία στηρίζεται και επομένως, αναπαράγει μια τέτοια λογική εισαγωγής στην κοινωνιολογία, είναι εκείνη μέσω της οποίας χαρακτηρίζεται η επιστήμη αυτή "ως εσωτερικά κατακερματισμένη (...) σε εναλλακτικές μεταξύ τους θεωρίες και σε αντίπαλα ρεύματα"<sup>6</sup>. Θεωρείται δε, ότι πρόκειται για μια φάση ανωριμότητας που διανύει η επιστήμη αυτή, η οποία είναι ωστόσο προσωρινή καθώς θα επέλθει και εδώ η ενότητα. Όπως ειπώθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, αυτό εκφράζει μια συγκεκριμένη αντίληψη περί αξιών σύμφωνα με την οποία, οι κοινωνικές αξίες είναι δεδομένες και κοινές και εξασφαλίζουν τη συνένωση και συνέχιση της κοινωνίας.

<sup>5</sup> Για το ίδιο ζήτημα βλ. επίσης, παραπάνω, Κεφάλαιο 2, εν.2.3. και Κεφάλαιο 3, εν.3.4.

<sup>6</sup> Κουζέλης, Γ., "Η Κοινωνιολογία ως Ασκήσι", ό.π., σ.317.

Ο τρόπος με τον οποίο προβάλλεται στο αναλυτικό πρόγραμμα η παραπάνω αντίληψη περί αξιών αναδεικνύει -και από μια άλλη οπτική- το πώς χρησιμοποιείται γενικότερα η κοινωνικο-επιστημονική γνώση στην εκπαίδευση προκειμένου ακριβώς, να συντηρήσει και να αναπαράγει συγκεκριμένες αντιλήψεις μέσω των οποίων εδραιώνεται η ισχύουσα κοινωνική οργάνωση. Η θέση αυτή αποτυπώνεται σαφέστερα στο παρακάτω απόσπασμα: "*Μια ερμηνεία μεγάλου μέρους της φιλολογίας των κοινωνικών σπουδών κατευθύνεται σε μια αποδοχή της κοινωνίας, σε βασικά συνεργατικού συστήματος.... Ο προσανατολισμός πηγάζει κατά μεγάλο μέρος από την (ίσως αναγκαστικά ασυνείδητη) βασική ιδεολογική προϋπόθεση ότι, η σύγκρουση, και ιδιαίτερα η κοινωνική σύγκρουση, δεν είναι ουσιαστικό στοιχείο του δικτύου κοινωνικών σχέσεων που ονομάζουμε κοινωνία.... (Έτσι) η προοπτική που συναντιέται στα σχολεία, κλείνει έντονα στο πώς, όλα τα στοιχεία της κοινωνίας, από τον ταχυδρόμο και τον πυροσβέστη στην πρώτη δημοτικού μέχρι τους ειδικούς θεσμούς στην αγωγή του πολίτη της μέσης εκπαίδευσης, συνδέονται μεταξύ τους σε μια λειτουργική σχέση, το καθένα συμβάλλοντας στην συνεχιζόμενη διατήρηση της κοινωνίας. Η εσωτερική αμφισβήτηση και διένεξη σε μια κοινωνία θεωρούνται από την φύση τους αρνητικές για την ομαλή λειτουργία της κοινωνικής τάξης: το *consensus*, η γενική συναίνεση, είναι για μια ακόμη φορά ένα πρωταρχικό χαρακτηριστικό. Αυτός ο προσανατολισμός είναι επίσης εμφανής στην έμμεση έμφαση που δίνεται στους μαθητές (και στον "άνθρωπο" γενικά) σαν πομπούς και δέκτες αξιών, παρά σε δημιουργούς αξιών σε μεγάλο μέρος της σχολικής τους εμπειρίας"*<sup>7</sup>.

Το σχολείο, επομένως, χειρίζεται το στοιχείο της "πολυπαραδειγματικότητας" κατά ένα πολύ συγκεκριμένο τρόπο: το προβάλλει μέσω μιας 'κατά σχολές' κυρίως, παρουσίασης της επιστήμης της κοινωνιολογίας, παρερμηνεύοντάς το καθώς αναπαράγει την αντίληψη περί προσωρινότητάς του, αναδεικνύοντας ταυτόχρονα ως σημαντικές τις αξίες της συναίνεσης και της ομαλότητας. Αυτό έχει ως συνέπεια να καλλιεργείται μια αρνητική αξιολόγηση της ιδιαιτερότητας αυτής και να αναπαράγεται ως τέτοια στη συνείδηση των μαθητών. Γνωρίζουμε ωστόσο, ότι ούτε για προσωρινή, ούτε για προς άρση κατάσταση πρόκειται διότι η ίδια η συνθετότητα της κοινωνίας οδηγεί στην ταυτόχρονη παρουσία πολλών (αντιφατικών ή μη) τρόπων (προσδι)ορισμού και επίλυσης των κοινωνικών προβλημάτων και άρα, αντιστοίχως, στην ταυτόχρονη παρουσία αρκετών κοινωνιολογικών Παραδειγμάτων -ανεξαρτήτως της διαφοράς ισχύος των Παραδειγμάτων αυτών. Κατά συνέπεια, το ίδιο το αντικείμενο της κοινωνιολογίας, η κοινωνική πραγματικότητα, εκ των πραγμάτων δε μπορεί να οδηγήσει σε μια θεωρητική και μεθοδολογική ενοποίηση με τη μορφή που τη θέλει η κυρίαρχη θετικιστική λογική.

<sup>7</sup> Apple, M., *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα*, ό.π., σσ.190-192.

Παρ' όλα αυτά, μέσω του σχολείου εξακολουθεί να αναπαράγεται συστηματικά μια ψευδής εικόνα που εμφανίζει την κοινωνιολογία ως μια επιστήμη που "παλεύει" να πετύχει την ενότητά της -το τελευταίο αυτό χαρακτηρίζει ακόμα και ένα τμήμα (Παράδειγμα), της ίδιας της επιστήμης αυτής: *"Αν κανείς καταγράψει τη στρατηγική ανάπτυξης του δομολειτουργισμού -τις διάφορες μορφές που πήρε το κεντρικό επιχείρημα του Πάρσονς από τη θεωρία των ρόλων ως εκείνη των συστημάτων, τη συστηματική προσπάθεια αφομοίωσης των πορισμάτων, αλλά και της προβληματικής της ψυχανάλυσης, την "εκστρατεία" ενσωμάτωσης των νεότερων τάσεων της συμβολικής αλληλεπίδρασης ή της εθνομεθοδολογίας- και τις διαδικασίες ομαλής μετάβασης από το δομολειτουργισμό στο πρότυπο του μοντέρνου κοινωνιολογισμού, θα διαπιστώσει ότι η ολοκλήρωση αποτελεί όχι μόνο ερμηνεία, αλλά και σταθερή επιδίωξη"*<sup>8</sup>.

**ii. Ο καθημερινός Λόγος στη διδασκαλία της κοινωνιολογίας.** Προχωρώντας ένα ακόμα βήμα στη διαδικασία εισαγωγής της κοινωνιολογίας στο σχολείο, διαπιστώνεται ότι αυτή προϋποθέτει και επιλογές στη λογική της οργάνωσης του περιεχομένου και στις μεθόδους παρουσίασής του. Τα επιστημολογικά ερωτήματα που τίθενται είναι: *Ποια είναι η κατανομή, ποιοι οι τρόποι προσέγγισης και παρουσίασης, ποιοι οι κυρίαρχοι άξονες και ποιος ο γενικότερος επιστημολογικός χαρακτήρας των όσων διδάσκονται;* Εδώ τίθεται το ζήτημα των μεθοδολογικών εργαλείων που συν-καθορίζουν το Παράδειγμα και η δυνατότητα γενίκευσης της χρήσης αυτών των εργαλείων. Τίθενται, επίσης, ζητήματα που αφορούν στα μοντέλα και τις μεθόδους επεξήγησης, ακόμα και στο βαθμό μαθηματικοποίησης που θα πρέπει ή όχι, να προσλάβει η προς μετάδοση γνώση<sup>9</sup>.

Σε ό,τι αφορά την επιστήμη της κοινωνιολογίας, τα ερωτήματα τίθενται ως εξής: πώς θα πρέπει να οργανώσει το σχολείο την επιλεγμένη κοινωνιολογική γνώση; Και πιο κρίσιμο, θα πρέπει -και μέχρι πιο σημείο- να απλοποιείται η προβληματική της επιστήμης αυτής και να αναπλαισιώνεται με στόχο τη μεταφορά της σε ένα οικείο για τους μαθητές, πλαίσιο συμφραζομένων; Η γνώση μας γύρω από την κυριαρχία της θετικιστικής λογικής στο πεδίο της διδακτικής δεν αφήνει περιθώρια ως προς την απάντηση στο πρώτο από τα παραπάνω ερωτήματα (διατυπωμένα χωρίς το *πρέπει*): Το ότι στα πλαίσια της κυρίαρχης διδακτικής πρακτικής (επιλογή της *βελτίωσης* με στοιχεία από αυτήν της *αντικατάστασης*) η λογική της αναπλαισίωσης έχει ως βάση της μια επιστημολογία θετικιστική, σημαίνει ότι το πρότυπο της επιστήμης που αναπαράγεται στην εκπαίδευση είναι το εμπειρικο-επαγωγικό, θετικιστικό πρότυπο. Το πρότυπο αυτό συντίθεται από στοιχεία όπως, η αρχή της αντικειμενικότητας, οι μέθοδοι της παρατήρησης και του πειράματος, η ενιαία μεθοδολογία κ.α. Αυτό σημαίνει ότι στο επίπεδο της παιδαγωγι-

<sup>8</sup> Κουζέλης, Γ., "Η Κοινωνιολογία ως Άσκηση", ό.π., σσ.320-321.

<sup>9</sup> Κουζέλης, Γ., *Από το βιωματικό στον επιστημονικό κόσμο...*, ό.π., σσ.31-32.

κής πρακτικής η οργάνωση της επιστημονικής γνώσης που έχει επιλεγεί προς μετάδοση, προσλαμβάνει αντιστοίχως, θετικιστικά χαρακτηριστικά αναπαράγοντας αυτό το επιστημολογικό πρότυπο: συντελείται συστηματική κωδικοποίηση της γνώσης στα πλαίσια της οποίας αναδεικνύεται ο εμπειρισμός, ενώ αποκλείονται πρακτικές όπως, η κριτική, η σύνθεση, η αντίφαση και ο έλεγχος των όσων διδασκονται. Παράλληλα καλλιεργείται και αναπαράγεται η αντίληψη, ότι η δόμηση της γνώσης επιτυγχάνεται μόνο σωρευτικά, ανάγοντας έτσι τη διαδικασία της μάθησης σε διαδικασία συνεχούς πρόσθεσης νέας γνώσης.

Το κρίσιμο σημείο στην οργάνωση της κοινωνικο-επιστημονικής γνώσης εν γένει, είναι ότι το ισχύον διδακτικό μοντέλο, ευνοεί και ενισχύει τις φυσικές επιστήμες. Στην περίπτωση της κοινωνιολογίας επομένως, η "αδυναμία" δημιουργίας μιας ενιαίας γλώσσας και μεθόδου και επομένως, η "αδυναμία" εφαρμογής του θετικιστικού προτύπου διαμορφώνει ιδιαίτερες συνθήκες κατά την εισαγωγή της στο σχολείο -συνθήκες που οδηγούν στην αμφισβήτηση της "επιστημονικότητας" της και οι οποίες συνδέονται άμεσα με τον τρόπο χρήσης της πρακτικο-βιωματικής γνώσης των μαθητών, συνδέονται άμεσα, δηλαδή, με την απάντηση που δίνεται στο δεύτερο από τα παραπάνω ερωτήματα. Ειδικότερα, ως προς το ερώτημα αυτό, η απάντηση δεν είναι τόσο ξεκάθαρη. Στην περίπτωση αναπλαισίωσης της κοινωνιολογικής γνώσης -σε αντίθεση με άλλα επιστημονικά πεδία- η διαδικασία της απλοποίησης κατέχει ένα ιδιαίτερα κρίσιμο ρόλο:

Γενικότερα, οι τεχνικές της απλοποίησης, της αντιστοίχισης και της γενίκευσης συνιστούν κρίσιμες τεχνικές στην αναπλαισίωση της επιστημονικής γνώσης στα ισχύοντα σχολικά πλαίσια. Αυτό σημαίνει ότι η αναπαραγωγή των παραπάνω θετικιστικών χαρακτηριστικών της επιστήμης (εμπειρισμός, ενιαία μεθοδολογία κ.λπ.) έχει ως βάση της ακριβώς, μια διαδικασία αντιστοίχισης των καθημερινών εννοιών με τις επιστημονικές στο πλαίσιο της οποίας η επιστημονική γνώση απλοποιείται και ταυτόχρονα γενικεύεται συστηματικά και μεθοδευμένα έτσι ώστε να επιτυγχάνεται η κωδικοποίηση και η σωρευτική οικοδόμησή της. Είναι σαφές ότι τέτοιου είδους τεχνικές βασίζονται πρωτίστως και κυρίως στη συστηματική χρήση του καθημερινού, βιωματικού Λόγου των μαθητών. Το σχολείο δηλαδή, απλοποιεί την επιστημονική γνώση με τη βοήθεια της καθημερινής, χαρακτηρίζοντάς την μάλιστα, ως μια θεμιτή διαδικασία καθώς προβάλλει ως βασικό λόγο την κάλυψη του στόχου που έχει θέσει -να διευκολύνει τη μετάδοσή της στους μαθητές. Βεβαίως από την άλλη πλευρά, η παρουσία του καθημερινού Λόγου έχει νόημα καθώς, όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενα κεφάλαια ο Λόγος αυτός εισέρχεται αναγκαστικά με κάποιο τρόπο στις διαδικασίες μετάδοσης του επιστημονικού. Εκείνο που κάνει τη διαφορά είναι ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιείται: ως εργαλείο ή ως υλικό προς ανακατασκευή.



Στην περίπτωση της κοινωνιολογίας το ζήτημα της σχέσης που αναπτύσσει με τον καθημερινό Λόγο τίθεται στο επίκεντρο των προβλημάτων της εισαγωγής της στην εκπαίδευση διαχωρίζοντάς την από άλλες σχολικές επιστήμες και κυρίως τις φυσικές. Παράλληλα, η χρήση του καθημερινού Λόγου στο επίπεδο της διδασκαλίας της επιστήμης αυτής αναδεικνύει και το πώς προβάλλεται στο *αναλυτικό πρόγραμμα* άλλη μια ιδιαιτερότητά της, η σχέση της με αυτό που αποκαλείται καθημερινή, πρακτικο-βιωματική πραγματικότητα:

Είναι αυτονόητο ότι η διαδικασία της μετάβασης από το *γνωστικό πλαίσιο* της επιστήμης στο *γνωστικό πλαίσιο* του σχολείου, η οποία πραγματοποιείται μέσω της χρήσης της καθημερινού, βιωματικού Λόγου των μαθητών, θα εμπεριέχει την οργάνωση ενός άλματος -έστω και υποτυπώδους, για τα ισχύοντα σχολικά δεδομένα- από τη βιωματική στη διαφορετική επιστημονική γνώση. Αυτό πράγματι, είναι αυτονόητο για τις φυσικές ή θετικές επιστήμες. Στην περίπτωση της επιστήμης της κοινωνιολογίας αντίθετα, δεν τίθεται θέμα οργάνωσης της μετάβασης αυτής διότι θεωρείται ότι δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στα δύο *γνωστικά πλαίσια* -της επιστήμης αυτής και της καθημερινής γνώσης των μαθητών περί *κοινωνικού*. Η μη οργάνωση της μετάβασης από το γνωστικό πλαίσιο της επιστήμης της κοινωνιολογίας σε αυτό της σχολικής της εκδοχής, σημαίνει ότι στο *επίπεδο της σχολικής πρακτικής* οι ισχύουσες τεχνικές της αναπαισίωσης βρίσκουν *πρόσφορο έδαφος*. Καταρχήν είναι πιο "εύκολη" η απλοποίηση επιστημονικών εννοιών όταν αυτές θεωρούνται ότι συμπίπτουν και νοηματικά -πέρα από τη λεκτική ομοιότητά τους- με καθημερινές λέξεις. Από την άλλη, είναι πιο "εύκολη" και η γενίκευση των κοινωνιολογικών θεωριών όταν αυτές θεωρούνται ότι δεν αποτελούν τίποτε άλλο από μια πιο περίτεχνη διατύπωση όσων ήδη γνωρίζουμε από την εμπειρία μας. Αυτό το τελευταίο συνδέεται άμεσα με την "επιστημολογία της καθημερινότητας", συνδέεται, δηλαδή, με τις αντιλήψεις του "κοινού" απέναντι στην επιστήμη και εν προκειμένω, στην κοινωνιολογία για την οποία, όπως αναφέρθηκε θεωρείται ότι ασχολείται με πράγματα που λίγο-πολύ όλοι γνωρίζουμε και συζητάμε. Η κοινωνιολογία αντιμετωπίζεται με άλλα λόγια, ως μια "καθημερινή" επιστήμη της οποίας η "επιστημονικότητα" για το λόγο αυτό, τίθεται *εν αμφιβόλω*. Το πώς επομένως, προβάλλεται στο *αναλυτικό πρόγραμμα* αυτή η ιδιαιτερότητα της κοινωνιολογίας -η ιδιαιτερότητα του αντικείμενου της- αντανακλά και αναπαράγει τις παραπάνω αντιλήψεις του "κοινού" και ειδικότερα, αντανακλά και αναπαράγει "...ένα διαδεδομένο ιδιαίτερο μοτίβο της..."<sup>10</sup>, την αντίληψη ότι "όλοι λίγο-πολύ είμαστε κοινωνιολόγοι".

Εντέλει θα λέγαμε ότι, η αντίληψη περί μη διαφοράς των δύο *γνωστικών πλαισίων* αναπαράγει τις εξής θέσεις: α. η επιστήμη της κοινωνιολογίας μπορεί να "αναγνωσθεί ευκολότερα" από τις άλλες επιστήμες εξαιτίας του γεγονότος ότι

<sup>10</sup> Κουζέλης, Γ., "Η Κοινωνιολογία ως Άσκηση", ό.π., σ.314.

πολλοί από τους όρους και τις έννοιες που τη συγκροτούν, αντιστοιχίζονται λεκτικά και νοηματικά με την καθημερινή γλώσσα -αντίληψη που διευκολύνει την απλοποίηση, και β. τα πορίσματα της επιστήμης αυτής δε διαφέρουν πολύ από ό,τι ήδη πιο απλά και κατανοητά διαπιστώνεται στη βάση της κοινής λογικής -αντίληψη που διευκολύνει τη γενίκευση.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι κατά την οργάνωση της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας συντελείται, χωρίς ιδιαίτερες διεργασίες και προβληματισμό, μια άμεση -σχεδόν μία προς μία- αντιστοίχιση των κοινωνιολογικών όρων-εννοιών και θεωριών με λέξεις και απόψεις αντιστοίχως, από την καθημερινότητα που διαμορφώνονται στη βάση της πρακτικο-βιωματικής φύσης της καθημερινότητας αυτής. Με άλλα λόγια, οι επιστημονικές έννοιες μεταφέρονται με έναν τέτοιο τρόπο ώστε, καθεμία απ' αυτές να "... φέρει το πλήρες φορτίο των πολλαπλών αναφορών της καθημερινής της χρήσης ως φορτίο εξήγησης, στήριξης του δεδομένου και τελικά γνωστού, των όσων δηλώνονται και παραπέμπει σταθερά στην κοινή λογική, που στηρίζει ερμηνευτικά τα βιώματα της πραγματικότητας στην καθημερινότητα που τελικά όλοι γνωρίζουμε και αναγνωρίζουμε"<sup>11</sup>. Μέσω αυτών των μηχανισμών η διδασκαλία της κοινωνιολογίας ανάγεται τελικά "...σε απλή γενίκευση των καθημερινών εμπειρικών αντιλήψεων του κοινωνικού κόσμου"<sup>12</sup>.

Στην περίπτωση των φυσικών επιστημών αντίθετα και στο επίπεδο της εννοιολογικής παρουσίασης, οι αντιστοιχίσεις σε σχέση με το Λόγο των επιστημών αυτών είναι πολύ μικρότερες ενώ οι απλοποιήσεις γίνονται σαφώς έπειτα από -έστω και υποτυπώδεις- επεξεργασίες της γνώσης αυτής. Εδώ διαπιστώνεται επομένως, μια προσπάθεια διατήρησης της διαφοράς και της "απόστασης" που τις χωρίζει από τις καθημερινές βιωματικές παραστάσεις των μαθητών. Και είναι σημαντικό να τηρηθεί έστω κι ένα ελάχιστο "απόστασης" διότι αυτή η πρότερη γνώση των παιδιών, όπως ήδη έχει ειπωθεί, δεν είναι τόσο αθώα και αυθόρμητη. Πρόκειται για μια γνώση η οποία εμπεριέχει ιδεολογικά στοιχεία ως απόρροια της δεδομένης και κυρίαρχης κοινωνικής οργάνωσης. Τα στοιχεία αυτά ενσωματώνονται στις παραστάσεις των παιδιών, σχηματίζοντας την πρότερη γνώση, χωρίς ωστόσο, να γίνονται αντιληπτοί οι ιδεολογικοί προσδιορισμοί της. Η επισήμανση αυτή είναι ιδιαίτερα κρίσιμη ως προς τις συνέπειές της αν λάβουμε υπόψη τον τρόπο με τον οποίο υπεισέρχεται ο καθημερινός Λόγος στη μετάδοση της κοινωνιολογικής γνώσης: η αναπαραγωγή του Λόγου αυτού συνεπάγεται την αναπαραγωγή και των ιδεολογικών στοιχείων που ενέχει, τα οποία όμως είναι καλυμμένα με το επιστημονικό κέλυφος που τους προσδίδει η επιστήμη της κοινωνιολογίας -ακόμα κι αν αμφισβητείται ο επιστημονικός της χαρακτήρας με τον τρόπο που μεταδίδεται στους μαθητές.

<sup>11</sup> Κουζέλης, Γ., "Κοινή λογική και καθημερινή γλώσσα στο σχολικό βιβλίο", ό.π., σ.17.

<sup>12</sup> Κουζέλης, Γ., "Η Κοινωνιολογία ως Άσκηση", ό.π., σ.315.

Εν κατακλείδι, ως προς την παράμετρο της παρουσίας του καθημερινού Λόγου στη διαδικασία αναπλαισίωσης της επιστήμης της κοινωνιολογίας, προκύπτουν οι παρακάτω θέσεις: **α.** Η οργάνωση της διδασκαλίας του μαθήματος της κοινωνιολογίας βασίζεται στο μεγαλύτερο μέρος της και σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό απ' ότι οι άλλες σχολικές επιστήμες, στην επίκληση της κοινής λογικής και στη χρήση της καθημερινής γλώσσας. Αυτό είναι κρίσιμο σημείο στην αναπλαισίωση της επιστήμης αυτής καθώς, **β.** η αυθαίρετη και χωρίς οργάνωση μετάβαση από την κοινωνιολογική στην πρότερη γνώση των μαθητών και αντιστρόφως, οδηγεί αφενός στην αμφισβήτηση της "επιστημονικότητας" της κοινωνιολογίας, αφετέρου στην αναπαραγωγή της πραγματικότητας που υποκρύπτεται στην πρότερη γνώση των μαθητών, στην αναπαραγωγή, δηλαδή, της κυρίαρχης κοινωνικής οργάνωσης.

**iii. Ο διττός χαρακτήρας της κοινωνικο-επιστημονικής γνώσης στο σχολείο**<sup>13</sup>. Από τις μέχρι τώρα αναλύσεις της παραγράφου θα πρέπει να έχει γίνει σαφές αυτό που ειπώθηκε στην αρχή του κεφαλαίου και αφορά στην εμπλοκή των ιδιαιτεροτήτων της επιστήμης της κοινωνιολογίας στο επίπεδο της διδακτικής της: Ο συγκεκριμένος τρόπος οργάνωσης της κοινωνιολογικής γνώσης στο *αναλυτικό πρόγραμμα* δεν είναι συνέπεια μόνο του έντονου θετικιστικού προσανατολισμού που έχει προσλάβει η διδακτική των κοινωνικών επιστημών εν γένει, στην εκπαίδευση (ο οποίος είναι πράγματι, εντονότερος σε σχέση με τις φυσικές επιστήμες και αλλοιώνει το περιεχόμενο της γνώσης αυτής). Η ουσία του προβλήματος βρίσκεται μάλλον, στον τρόπο με τον οποίο εμπλέκεται η ιδιαίτερη φύση των επιστημών αυτών στο πεδίο της διδακτικής τους. Με άλλα λόγια, "η ερμηνεία της διδακτικής στρατηγικής του σχολείου μοιάζει να είναι πολύ πιο "κοινή": πρόκειται και πάλι για την υπόρρητη αμφισβήτηση της "επιστημονικότητας" των κοινωνικών επιστημών (ή τουλάχιστον των σχολικών τους εκδοχών), για τις οποίες δεν τίθεται στην ουσία ζήτημα εννοιακού δικτύου ή θεωρητικής κατασκευής, δεν αναμένονται επομένως άξιες λόγου (και πρακτικής αντιμετώπισης) διαφορές ανάμεσα στις ιδέες των μαθητών και στις εξηγήσεις της επιστήμης". Το γεγονός επομένως, ότι η ιδιαίτερη φύση της κοινωνικο-επιστημονικής γνώσης χαρακτηρίζει πρωτίστως και κυρίως τον τρόπο αναπλαισίωσης της κοινωνιολογίας, σημαίνει ότι θα πρέπει να εστιάσουμε ακόμα περισσότερο σε αυτή και στο πώς οργανώνεται στο συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο (*αναλυτικό πρόγραμμα*).

Πράγματι, διαπιστώνεται μια σημαντική ιδιομορφία που χαρακτηρίζει την παρουσία των κοινωνικών επιστημών στο σχολείο η οποία διαπερνάει ολόκληρο το εκπαιδευτικό φάσμα: ο διττός χαρακτήρας τον οποίο προσλαμβάνει καθώς λειτουργεί και ως γνώση και ως αγωγή. Ο διττός αυτός χαρακτήρας που εμφανί-

<sup>13</sup> Η ανάλυση του σημείου αυτού βασίζεται στο κείμενο "Η Κοινωνιολογία ως Άσκηση", ό.π., σσ.316-317, απ' όπου και τα αποσπάσματα που αναφέρονται.

ζει η κοινωνικο-επιστημονική γνώση στο σχολείο συνδέεται με την επιλογή στόχων για το αντίστοιχο σχολικό μάθημα. Το ερώτημα που διαμορφώνεται σε σχέση με αυτό είναι: θα πρέπει το μάθημα της κοινωνιολογίας να στοχεύει στην αγωγή και ευαισθητοποίηση των μαθητών απέναντι στα κοινωνικά ζητήματα ή αντίθετα, θα πρέπει να διαμορφωθεί ως ένα μάθημα καθαρής επιστήμης; Για να απαντήσουμε στο ερώτημα αυτό θα πρέπει καταρχήν να προσεγγίσουμε αυτόν τον ιδιαίτερο χαρακτήρα καθώς είναι σαφές ότι η επιλογή του πρώτου στόχου συνδέεται άμεσα και είναι απόρροια του διττού χαρακτήρα που προσλαμβάνει η κοινωνικο-επιστημονική γνώση στην εκπαίδευση:

Το γεγονός ότι το σχολείο εν γένει, λειτουργεί θέτοντας ρητά ως στόχους την παροχή (επιστημονικής) γνώσης και αγωγής, εκ των οποίων η αγωγή τίθεται ως ο κυρίαρχος στόχος<sup>14</sup> (και του *κρυφού αναλυτικού προγράμματος*), αυτό για την οργάνωση της κοινωνικο-επιστημονικής γνώσης ενέχει σοβαρές συνέπειες. Σημαίνει τον επαναπροσδιορισμό του περιεχομένου της έτσι ώστε να καλύπτει αυτό τον στόχο. Πρόκειται δε, για τη μοναδική γνώση "...η οποία ρητά και επίσημα "μεταλλάσσεται" στη διάρκεια της σχολικής της διαδρομής ή μάλλον της σχολικής της επεξεργασίας" προκειμένου ακριβώς, να στηρίζει το σχολικό στόχο της κοινωνικής αγωγής. Σε αυτό το στοιχείο του διττού χαρακτήρα που προσλαμβάνει η γνώση αυτή εντοπίζεται η αιτία για τη δημιουργία αντιφάσεων και την έλλειψη λογικής στην οργάνωση των κοινωνικών επιστημών στο σχολείο.

Ειδικότερα, ο διττός χαρακτήρας της κοινωνικο-επιστημονικής γνώσης διαμορφώνεται στη βάση μιας ιδιαίτερης επεξεργασίας της: αρχικά, η γνώση αυτή στηρίζει τη σχολική λειτουργία της κοινωνικής αγωγής προσλαμβάνοντας ένα προγραμματικό περιεχόμενο το οποίο "...αναφέρεται ρυθμιστικά στη συγκρότηση και διαμόρφωση των κοινωνικών υποκειμένων". Στη συνέχεια η ίδια γνώση επανέρχεται ως συγκροτημένος πλέον επιστημονικός κλάδος προσλαμβάνοντας την πρόπουσα κοινωνική αναγνώριση, "το περιεχόμενο της αγωγής αντιμετωπίζεται πλέον ως *επιστημονικό αντικείμενο*". Η επαναφορά αυτή αφενός προκαλεί μια αλλοίωση του περιεχομένου των επιστημών αυτών (αναπλασίωση), αφετέρου και κυρίως, εξασφαλίζει τη νομιμοποίηση της παρέμβασης που ασκείται μέσω της κοινωνικής αγωγής. Αυτό σημαίνει με απλά λόγια ότι, οι ρυθμιστικοί κανόνες και οι αρχές τις οποίες έχουν διδαχθεί οι μαθητές στις πρώτες τάξεις της σχολικής διαδρομής "επιστημονικοποιούνται", προσλαμβάνοντας το ανάλογο κύρος και νομιμοποιούνται στη συνείδηση των μαθητών εφόσον συνδέονται και είναι απόρροια επιστημονικής γνώσης· κατά συνέπεια, μεταδίδονται και αναπαράγονται και στην ευρύτερη κοινωνία. (Χαρακτηριστικό ως προς αυτό είναι η χρήση του μο-

<sup>14</sup> Ο στόχος της αγωγής συνδέεται με τον ρυθμιστικό Λόγο, ο οποίος σύμφωνα με τον Bernstein, είναι ο κυρίαρχος παιδαγωγικός Λόγος που αφορά στον κοινωνικοποιητικό ρόλο του σχολείου, στην (ανα)παγωγή, δηλαδή, εύκολα προσαρμόσιμων κοινωνικών υποκειμένων.

ντέλου του παιχνιδιού στις πρώτες τάξεις όπου μέσω, για παράδειγμα, των κανόνων και των σχέσεων που το χαρακτηρίζουν, συνιστά για τα παιδιά ένα πρώτο, γενικό και "ανώδυνο" επίπεδο επαφής και εκμάθησης των αντίστοιχων κοινωνικών κανόνων και σχέσεων. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της παραπάνω διαδικασίας αντιστοίχισης των όρων με τις καθημερινές λέξεις τις οποίες γνωρίζουν ανέκαθεν οι μαθητές. Η αντιστοίχιση επομένως, του μοντέλου του παιχνιδιού με το μοντέλο της κοινωνικής οργάνωσης οδηγεί στην αναπαραγωγή του τελευταίου λόγω της "φυσικότητας" που προσλαμβάνουν στη συνείδηση των μαθητών οι έννοιες που το συνθέτουν, η οποία δύσκολα αμφισβητείται). Στην περίπτωση του ελληνικού σχολείου πιο συγκεκριμένα, ο στόχος της αγωγής επιτυγχάνεται μέσα από την παρακάτω "διαδρομή" της κοινωνικο-επιστημονικής γνώσης: στο δημοτικό δεν συνιστά επιστημονικό αντικείμενο αλλά εμφανίζεται ως γενική γνώση κοινωνικής και πολιτικής αγωγής στο μάθημα Μελέτη του περιβάλλοντος. Στο γυμνάσιο και στο λύκειο παίρνει μια ακόμα πιο ασαφή μορφή όπου εμφανίζεται και ως επιστημονική γνώση και ως αγωγή, στο μάθημα, στοιχεία δημοκρατικού πολιτεύματος: εδώ το σχολείο δεν έχει συγκεκριμένη θέση για τη γνώση που παραδίδει στους μαθητές καθώς το μάθημα αυτό, ενώ περιέχει στοιχεία κοινωνικών επιστημών, ουσιαστικά λειτουργεί ως μάθημα κοινωνικοποίησης των μαθητών σε έννοιες όπως η δημοκρατία, η ισότητα κ.λπ. Στο λύκειο ειδικότερα, παίρνει τη μορφή μιας καθαρής επιστημονικής γνώσης εφόσον τα μαθήματα που εισάγονται, προέρχονται από τις αντίστοιχες κοινωνικές επιστήμες (για παράδειγμα, κοινωνιολογία, πολιτική οικονομία).

Στη βάση όλων των παραπάνω συνάγονται οι εξής θέσεις: **α.** Η προτεραιότητα του σχολικού στόχου της αγωγής έναντι της μάθησης και της γνώσης επιδρά κυρίως, στην κοινωνικο-επιστημονική γνώση καθώς είναι η γνώση εκείνη η οποία χρησιμοποιείται συστηματικά και άρρητα, με σκοπό την πραγμάτωση του στόχου αυτού. Στην περίπτωση της κοινωνιολογίας ειδικότερα, ο *σχολικός μηχανισμός* λειτουργεί ανασύροντας επιλεκτικά από το σύνολο της γνώσης αυτής στοιχεία τα οποία διαμορφωμένα κατάλληλα συγκροτούν το περιεχόμενο της κοινωνικής αγωγής που επιδιώκει να μεταδώσει (π.χ. η χρήση της θεωρίας των ρόλων στο μοντέλο του παιχνιδιού που αναπαράγεται στις πρώτες τάξεις του δημοτικού). Η κοινωνικο-επιστημονική γνώση επομένως, ή μάλλον ένα επιλεγμένο και κατάλληλα διαμορφωμένο τμήμα της, συγκροτεί ουσιαστικά, τον κυρίαρχο ρυθμιστικό Λόγο ο οποίος διαπερνά και διαποτίζει τις συνειδήσεις των μαθητών. **β.** Από την άλλη πλευρά, ως συνέπεια αυτού του τρόπου μεταχείρισης της γνώσης αυτής - αλλά και στη βάση της συμμετοχής όλων των παραπάνω παραμέτρων- η κοινωνιολογία, ως η κατεξοχήν κοινωνική επιστήμη που διδάσκεται στην εκπαίδευση, υποβαθμίζεται ως προς την "επιστημονικότητα" και το κύρος

της, εκπίπτοντας σε μάθημα "αγωγής, κοινωνικοποίησης και ευ-  
αισθητοποίησης" των μαθητών.

Ιδού λοιπόν το αποτέλεσμα αυτού του τρόπου οργάνωσης της κοινωνικο-  
επιστημονικής και ειδικότερα, της κοινωνιολογικής γνώσης στο *αναλυτικό πρό-  
γραμμα*: Μια επιστήμη η οποία μπορεί να αναδεικνύει μια *άλλη όψη* της πραγμα-  
τικότητας, μπορεί "...να εφοδιάζει τους νέους με τις απαραίτητες κοινωνικές  
γνώσεις και να συμβάλλει κατά τρόπο αντικειμενικό και ολοκληρωμένο στην κα-  
τανόηση του κοινωνικού χώρου και στη διαμόρφωση ελεύθερων συνειδήσε-  
ων"<sup>15</sup>, χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση για να επιτύχει ακριβώς το αντίθετο: να  
ρυθμίζει συνειδήσεις. Ταυτόχρονα δε, αυτός ο ίδιος ο *σχολικός μηχανισμός*, όταν  
καλείται να τη διδάξει ως αυτόνομη επιστήμη, την αναπλαισιώνει έτσι ώστε να  
αμφισβητείται η εγκυρότητα και ο επιστημονικός της χαρακτήρας.

Στο σημείο αυτό επανερχόμαστε ξανά στο ζήτημα που τέθηκε από την  
αρχή του κεφαλαίου, της αντιφατικής λογικής που ενέχει η οργάνωση του *ανα-  
λυτικού προγράμματος* απέναντι στην κοινωνιολογική γνώση. Κι εδώ τίθεται το  
ερώτημα: γιατί ένα "...υλικό που αντλείται από την κοινωνιολογία ενδυναμώνει  
εντέλει την αμφισβήτησή της"; Η απάντηση δίνεται εάν ανατρέξουμε και πάλι,  
στο *εσωτερικό* της επιστήμης αυτής και ειδικότερα, στο σημείο εκείνο που αφο-  
ρά στην ταυτόχρονη παρουσία εναλλακτικών και αντιφατικών προσεγγίσεων-  
Παραδειγμάτων, που χαρακτηρίζει τη μελέτη της κοινωνικής πραγματικότητας  
(*"πολυπαραδειγματικότητα"*). Πράγματι, όπως ήδη αναφέρθηκε, η ποικιλία αυτή  
είναι απόρροια της διαλεκτικής φύσης της κοινωνίας και εκφράζεται μέσα από  
τις διαφορετικού τύπου απαντήσεις και λύσεις στα κοινωνικά προβλήματα που  
ανακύπτουν διαρκώς -ο προσδιορισμός των οποίων ενέχει επίσης, αντιθέσεις και  
διαφορές. Αυτά τα στοιχεία συνθέτουν τον πρακτικό-προγραμματικό χαρακτήρα  
των επιμέρους κοινωνιολογικών θεωρήσεων. Σε αυτόν ακριβώς το χαρακτήρα  
θεμελιώνεται η συγκρότηση του περιεχομένου της αγωγής: Επιμέρους λύσεις,  
πρακτικές και όψεις συγκεκριμένων, επιλεγμένων κοινωνιολογικών θεωριών με-  
ταφέρονται στην εκπαίδευση -κυρίως στις πρώτες τάξεις- αναπλαισιωμένες έτσι  
ώστε να ικανοποιούν το σχολικό στόχο της κοινωνικής αγωγής.

**iv. Προβολή γνωστικών προτύπων στο σχολικό βιβλίο της κοινωνιολο-  
γίας.** Ένα ακόμα στοιχείο που εμπλέκεται στις διαδικασίες επιλογής και οργάνω-  
σης της κοινωνιολογίας αφορά στην επιλογή του τρόπου προβολής της επιλεγμέ-  
νης επιστημονικής θεωρίας. Αφορά με άλλα λόγια, στα γνωστικά πρότυπα τα ο-  
ποία καλλιεργούνται στο *αναλυτικό πρόγραμμα*. Η επιλογή των γνωστικών προ-  
τύπων συνδέεται με συγκεκριμένες επιστημολογικές παραδοχές ενώ το ερώτημα  
που τίθεται είναι: προβολή της επιλεγμένης επιστημονικής θεωρίας ακριβώς ως

<sup>15</sup> Δεμερτζίδης, Γ., "Ο Αποκλεισμός της Κοινωνιολογίας από τη Μ.Ε.", *Κοινωνιόγραμμα*, τ.45, Μάρτιος  
-Μάιος 1999.

τέτοιας, δηλαδή -με όρους του Kuhn- ως Παράδειγμα, ως η αποτελεσματικότερη και λειτουργικότερη έως εκείνη τη στιγμή θεώρηση, ή αντίθετα, προβολή της ως αμετάβλητης και αληθινής γνώσης;<sup>16</sup>

Η ισχύουσα οργάνωση της γνώσης και τη μάθησης προβάλλει και ενισχύει το δεύτερο από τα παραπάνω γνωστικά πρότυπα, διότι είναι αυτό που συνδέεται με τη θετικιστική λογική που επικρατεί στο σχολείο. Η επιλογή αυτού του τρόπου προβολής της επιστημονικής γνώσης συνεπάγεται τη δημιουργία και αναπαραγωγή της αντίληψης σύμφωνα με την οποία η αλήθεια εκλαμβάνεται ως δεδομένη και όχι προς ανακατασκευή. Αυτό για την οργάνωση της γνώσης που διδάσκεται στο σχολείο είναι εξαιρετικά κρίσιμο: εάν η αλήθεια που παράγει η επιστήμη είναι δεδομένη και αμετάβλητη τότε δεν τίθεται θέμα αμφισβήτησης, κριτικής επεξεργασίας, ελέγχου και άρα, αλλαγής της. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, αυτό συνεπάγεται επίσης ότι και οι μαθητές δεν εισέρχονται σε ανάλογης μορφής πνευματικές και γνωστικές διεργασίες (π.χ. κριτική, έλεγχος): αντίθετα, αναπαράγεται η λογική της στείρας απομνημόνευσης η οποία έρχεται να προστεθεί στα ήδη προβληματικά αποτελέσματα στα οποία οδηγεί ο συγκεκριμένος τρόπος αναπαραγωγής της επιστημονικής γνώσης στην εκπαίδευση.

Η αντίληψη που θέτει ως δεδομένη και αμετάβλητη τη γνώση "περνάει" στους μαθητές από τα κείμενα του σχολικού βιβλίου το οποίο είναι και ο φυσικός φορέας της αλήθειας που επιχειρεί να μεταδώσει το σχολείο -μια αλήθεια η οποία όπως αναφέρθηκε, δεν επιδέχεται αμφισβήτηση και κριτική. Η επίδραση δε, που ασκεί ένα σχολικό εγχειρίδιο δεν παραμένει μόνο στο επίπεδο της σχολικής αίθουσας αλλά κυρίως, εκτός αυτής. Παράλληλα, το μοναδικό για κάθε γνωστικό αντικείμενο σχολικό βιβλίο, συνιστά τον ένα εκ των δύο *φυσικών* φορέων μέσω των οποίων οργανώνεται συστηματικά η σύνδεση της επιστημονικής, προς μετάδοση γνώσης, με τις εικόνες και παραστάσεις των παιδιών -ο άλλος είναι ο *εκπαιδευτικός*. Η διαφορά τους έγκειται στο ότι το βιβλίο μεταφέρει αυτούσια τη λογική της διδακτικής πρακτικής χωρίς να διαμεσολαβούν ετερόκλητα στοιχεία, όπως συμβαίνει στην περίπτωση του *εκπαιδευτικού* (π.χ. κοινωνικές, πολιτικές και άλλες επιδράσεις).

Από τα παραπάνω προκύπτει, ότι είναι ιδιαίτερα καθοριστική η σημασία του σχολικού εγχειριδίου ως προς την αναπαραγωγή, αφενός των κυρίαρχων επιστημολογικών και μαθησιακών παραδοχών (θετικιστικό πρότυπο) και αφετέρου της ισχύος των βασικών οργανωτικών στοιχείων του καθημερινού Λόγου (κοινή λογική και καθημερινή γλώσσα). Το τελευταίο αυτό το επιτυγχάνει μέσω του άτυπου περιεχομένου του, το οποίο "...κατ' αντιστοιχία με το παραπρόγραμμα μπορεί να αποτελεί και το κυρίαρχο από την πλευρά της κοινωνικής λειτουργίας

<sup>16</sup> Κουζέλης, Γ., *Από το βιωματικό στον επιστημονικό κόσμο...*, ό.π., σ.32.

του βιβλίου"<sup>17</sup>. Μέσω αυτού του άτυπου περιεχομένου συντελείται μια άμεση μεταφορά της καθημερινότητας στην σχολική τάξη καθώς, η διαδικασία της α-πλοποίησης βασίζεται όπως είδαμε, στην καθημερινή γλώσσα, στη συστηματική επίκληση της κοινής λογικής, στο ρεαλισμό και στα παραδείγματα από την καθημερινή ζωή. Φαίνεται επομένως, ότι στο σχολικό βιβλίο αποτυπώνεται πλήρως η διχασμένη και αντιφατική λογική της *βελτίωσης* καθώς, επιχειρείται η διαμόρφωση ενός κειμένου το οποίο ενώ έχει ως αφετηρία την επιστημονική γνώση την οποία και επιδιώκει να μεταδώσει, εντούτοις θεμελιώνεται και οργανώνεται στη βάση του καθημερινού Λόγου (επίκληση της κοινής λογικής και χρήση της καθημερινής γλώσσας).

Από τα παραπάνω είναι σαφές το γιατί και στην περίπτωση της κοινωνιολογίας το σχολικό βιβλίο καθίσταται ως "...κεντρικός άξονας της αναπαισίωσής της σε σχολική επιστήμη"<sup>18</sup> εφόσον η λογική συγγραφής των αντίστοιχων σχολικών βιβλίων παραμένει βασικά η ίδια. Εδώ ωστόσο, λαμβάνοντας υπόψη ό,τι ειπώθηκε για τη σχέση της πρακτικο-βιωματικής πραγματικότητας και του καθημερινού Λόγου με τη διδασκαλία της επιστήμης αυτής, τίθεται ένα επιπλέον κρίσιμο ζήτημα: *το πώς χειρίζεται ένα τέτοιο σχολικό εγχειρίδιο την καθημερινή πραγματικότητα των μαθητών και τις παραστάσεις που έχουν για τον κοινωνικό κόσμο*. Είδαμε ότι στη βάση της αντίληψης που θεωρεί ότι δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στον καθημερινό και στον κοινωνιολογικό Λόγο, η επιστήμη της κοινωνιολογίας στο πεδίο της εκπαίδευσης απλοποιείται "ευκολότερα" και χωρίς ιδιαίτερους ενδοιασμούς ενώ παράλληλα, επιλεγμένα τμήματα της γνώσης αυτής χρησιμοποιούνται και για την επίτευξη του σχολικού στόχου της κοινωνικής αγωγής. Είναι προφανές ότι ένα σχολικό εγχειρίδιο που αφορά στην κοινωνιολογία είναι δύσκολο να ξεφύγει από την παραπάνω λογική οργάνωσης της γνώσης αυτής. Είναι προφανές, ακριβώς διότι το βιβλίο συνιστά όπως είδαμε, το φυσικό φορέα αυτής της λογικής. Στην περίπτωση ωστόσο της κοινωνιολογίας, η λογική αυτή δεν υπεισέρχεται μόνο στο άτυπο περιεχόμενο ενός τέτοιου βιβλίου -όπως συμβαίνει για τα άλλα μαθήματα- αλλά και στο *τυπικό*. Το τελευταίο αυτό σημαίνει ότι τα βιβλία που γράφονται για να εισάγουν στους μαθητές την επιστήμη αυτή, χρησιμοποιούν και επικαλούνται συστηματικά και ευθαρσώς ό,τι στοιχειοθετεί την πρότερη γνώση των μαθητών: την καθημερινή γλώσσα και την κοινή λογική<sup>19</sup>.

Οι συνέπειες από το παραπάνω σε συνδυασμό με το γεγονός ότι το επιλεγμένο πακέτο κοινωνιολογικών γνώσεων αντιμετωπίζεται ως η μοναδική και αμετάβλητη αλήθεια, εξηγούν το γιατί "...ο κοινωνιολογικός προβληματισμός

<sup>17</sup> Κουζέλης, Γ., "Κοινή λογική και καθημερινή γλώσσα στο σχολικό βιβλίο", ό.π., σ.17.

<sup>18</sup> Κουζέλης, Γ., "Η περιπέτεια των κοινωνικών επιστημών στο σχολείο: από την κοινωνική αγωγή στην οικονομική αναγωγή", εισήγηση, Ημερίδα Παντείου, Αθήνα, σ.2.

<sup>19</sup> Η εμπειρική τεκμηρίωση του σημείου αυτού επιχειρείται στο επόμενο κεφάλαιο.



(...) συρρικνώνεται σε έναν άκαμπτο, αρκετά βαρετό και συνήθως έντονα λειτουργιστικό πίνακα όρων, σε ψυχολογίζουσες κοινοτυπίες, σε μια επανερμηνεία όσων στις προηγούμενες σχολικές βαθμίδες λειτούργησαν κοινωνικοποιητικά. Τον θόρυβο των αντιφάσεων, των συγκρούσεων διαφορετικών οπτικών και σχολών, της κριτικής καλύπτει η επίκληση της αντικειμενικότητας και -κατά το φυσικοεπιστημονικό πρότυπο- των νομοτελειών και αναγκαιοτήτων"<sup>20</sup>.

**ν. Οι τεχνικές της αξιολόγησης στο μάθημα της κοινωνιολογίας.** Μια τελευταία παράμετρος -τελευταία, με την έννοια ότι προκύπτει ως συμπέρασμα των επιλεγμένων διαδικασιών μάθησης και όχι με την έννοια της σημασίας της- η οποία ενέχεται στη συγκρότηση της σχολικής εκδοχής της κοινωνιολογίας, αφορά στην αξιολόγηση των μαθητών.

Στο πλαίσιο της ισχύουσας διδακτικής λογικής (επιλογή της βελτίωσης) όπου αποδίδεται συγκεκριμένη αξία σε καθένα από τα τρία γνωστικά πλαίσια που συμμετέχουν στις διαδικασίες αναπαραγωγής της γνώσης, διαμορφώνεται ένα ορισμένο μοντέλο αξιολόγησης. Το μοντέλο αυτό θεμελιώνεται πάνω στη σύνδεση της σχολικής με την προ-σχολική γνώση οι οποίες συν-κρίνονται προκειμένου να αναδειχθεί εάν ο μαθητής οικειοποιήθηκε την πρώτη, τη σχολική επιστήμη. Η οικειοποίησή της συγκροτεί όπως έχει αναφερθεί, το μαθησιακό στόχο σε ένα πρώτο επίπεδο -ο τελικός στόχος για τα ισχύοντα σχολικά δεδομένα, είναι η κατάκτηση της επιστήμης. Το επιστημολογικό ερώτημα που τίθεται σε σχέση με αυτή την παράμετρο είναι, *πώς γίνεται η αξιολόγηση, με ποιο τρόπο δηλαδή, πρέπει να συν-κριθούν η σχολική με την προ-σχολική γνώση*; Το ερώτημα αυτό θέτει επιμέρους ζητήματα γύρω από τα κριτήρια, το πεδίο αναφοράς καθώς και το θεμιτό της διαδικασίας αξιολόγησης.

Αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο ότι οι τεχνικές της αξιολόγησης που εφαρμόζονται στο πλαίσιο του ισχύοντος εκπαιδευτικού συστήματος και ολοκληρώνουν τη διαδικασία αναπαισίωσης της γνώσης είναι κατά κύριο λόγο, οι τεχνικές της εξέτασης (γραπτής και προφορικής) και της βαθμολογίας. Οι τεχνικές αυτές συγκρατούν ολόκληρο το *σχολικό μηχανισμό*, εξασφαλίζοντας υλικά την αναπαραγωγή των κυρίαρχων γνωσιοθεωρητικών και κοινωνικών παραδοχών που στηρίζουν αυτό το μηχανισμό. Η ανάλυση που επιχειρείται εδώ εστιάζει στην αξιολόγηση των επιδόσεων των μαθητών στο μάθημα της κοινωνιολογίας. Λαμβάνοντας υπόψη όλα όσα αναφέρθηκαν στην παρούσα ενότητα και ειδικότερα ό,τι ειπώθηκε για τη σχέση της πρακτικο-βιωματικής πραγματικότητας των παιδιών με την οργάνωση της κοινωνιολογικής και γενικότερα της κοινωνικο-επιστημονικής γνώσης στο *αναλυτικό πρόγραμμα*, διατυπώνονται οι παρακάτω σκέψεις:

<sup>20</sup> Κουζέλης, Γ., "Η περιπέτεια των κοινωνικών επιστημών στο σχολείο...", ό.π., σσ.2-3.

Η αντίληψη ότι δεν υπάρχει ουσιαστική διαφορά μεταξύ του καθημερινού και του κοινωνιολογικού Λόγου οδηγεί, στο επίπεδο της σχολικής πρακτικής, σε έλλειψη οργάνωσης στη συγκρότηση του σχολικού μαθήματος της κοινωνιολογίας. Το αποτέλεσμα είναι ότι το επιλεγμένο περιεχόμενο οργανώνεται (σχολικό βιβλίο) στη βάση μιας αυθαίρετης χρήσης της καθημερινής γλώσσας και μιας συστηματικής επίκλησης της κοινής λογικής. Η διδασκαλία περιορίζεται έτσι, σε μια απλή γενίκευση των καθημερινών εμπειρικών αντιλήψεων του κοινωνικού κόσμου ενώ συγχρόνως επιχειρείται μέσω αυτής, η αγωγή και ευαισθητοποίηση των μαθητών απέναντι σε κοινωνικά προβλήματα. Το τελευταίο αυτό είναι συνέπεια και της ιδιόμορφης χρήσης του πρακτικού-προγραμματικού περιεχομένου της κοινωνικο-επιστημονικής γνώσης ως προς την κάλυψη του σχολικού στόχου της αγωγής (ακόμα και ο προσδιορισμός των προβλημάτων για παράδειγμα, στα οποία καλούνται να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές, εντάσσεται στην παραπάνω λογική του πρακτικού-προγραμματικού περιεχομένου της επιστήμης αυτής, με ό,τι αυτή συνεπάγεται).

Είναι προφανές ότι μια τέτοια έλλειψη οργάνωσης στη συγκρότηση του περιεχομένου του μαθήματος της κοινωνιολογίας θα συνοδεύεται και από μια ανάλωση έλλειψη οργάνωσης ως προς τη λογική και την οργάνωση της αξιολόγησης αυτού του περιεχομένου, δηλαδή ως προς τα κριτήρια και το πεδίο αναφοράς που τίθενται για την εκτίμηση του βαθμού κατάκτησης της κοινωνιολογικής γνώσης από μέρους του μαθητή. Το ζήτημα αυτό προσεγγίζεται πληρέστερα μέσω των απαντήσεων που δίνονται στο παρακάτω ερώτημα: *ποιος θεωρείται ως πετυχημένος μαθητής στο μάθημα της κοινωνιολογίας; Με άλλα λόγια, τι αξιολογείται θετικά στο μάθημα αυτό;*

Καταρχήν, αν λάβουμε υπόψη μας μόνον ό,τι πρεσβεύει το μοντέλο της βελτίωσης -ανεξάρτητα, δηλαδή, από τις ιδιαιτερότητες της κοινωνιολογίας- τότε η απάντηση είναι "απλή": πετυχημένος μαθητής θεωρείται αυτός που θα έχει οικειοποιηθεί τη σχολική εκδοχή της επιστήμης αυτής. (Τα εισαγωγικά στην λέξη "απλή" μπαίνουν για να δηλώσουν ακριβώς, ότι οι συνέπειες της διαδικασίας αυτής δεν είναι καθόλου απλές. Και αυτό διότι, όπως ήδη αναφέρθηκε, οι συγκεκριμένες τεχνικές της αξιολόγησης μέσω των οποίων το σχολείο αποφαινεται ως προς το βαθμό κατάκτησης του μαθητή, της επιλεγμένης και κατάλληλα επεξεργασμένης επιστημονικής γνώσης (σχολικής επιστήμης), εξασφαλίζουν υλικά την αναπαραγωγή του κυρίαρχου εκπαιδευτικού Λόγου που τις επιβάλλει).

Εάν όμως, στις παραπάνω θέσεις προστεθεί το ζήτημα των ιδιαιτεροτήτων της κοινωνιολογίας, τότε η απάντηση γίνεται λιγότερο "απλή". Πιο συγκεκριμένα, το γεγονός ότι η σχολική εκδοχή της οργανώνεται και βασίζεται κατά ένα μεγάλο μέρος στα δομικά στοιχεία του καθημερινού Λόγου (καθημερινή γλώσσα, κοινή λογική), διαμορφώνει μια αντίληψη σύμφωνα με την οποία, πετυ-

γυμνός μαθητής θεωρείται αυτός που μπορεί να χειρίζεται αποτελεσματικά την πρότερη γνώση του, δηλαδή τον καθημερινό Λόγο. Αυτό σημαίνει ότι αξιολογείται θετικά η συνεχής μεταφορά στην τάξη από το μαθητή, νέων πληροφοριών από το εξω-σχολικό περιβάλλον που αφορούν στον κοινωνικό κόσμο, καθώς επίσης -και αυτονόητα- ο καλός χειρισμός του προφορικού λόγου. Επίσης αξιολογείται θετικά η χρήση της τεχνικής της γενίκευσης την οποία έχει ήδη αναπτύξει ο μαθητής καθώς έχει μάθει να λειτουργεί στη βάση της κοινής λογικής. Οι τεχνικές της αξιολόγησης δεν εξαντλούνται ωστόσο, στον προφορικό λόγο. Υπάρχουν και οι γραπτές εξετάσεις οι οποίες απαιτούν το λιγότερο μια σαφήνεια στη διατύπωση και στα επιχειρήματα που τίθενται από τους μαθητές. Πρόκειται για πρακτικές οι οποίες όπως είδαμε, ενώ δε διδάσκονται, εντούτοις απαιτούνται κατά την αξιολόγηση των μαθητών. Στην περίπτωση ωστόσο, της κοινωνιολογίας η οποία δεν αντιμετωπίζεται στο σχολείο με αυστηρά κριτήρια "επιστημονικότητας", αφήνονται περιθώρια στους μαθητές για απλοποιήσεις, γενικεύσεις αλλά και αυθαίρετη χρήση της καθημερινής γλώσσας τόσο στο γραπτό όσο και στον προφορικό κυρίως, Λόγο.

Ως βασικά κριτήρια επομένως, για την αξιολόγηση των μαθητών στο μάθημα της κοινωνιολογίας τίθενται στοιχεία όπως, η διατύπωση, το ύφος γραφής, τα επιχειρήματα -κριτήρια που τίθενται και για άλλα μαθήματα. Κυρίως όμως, ως κριτήριο τίθεται το *'πολυδιάστατο'* της πρότερης γνώσης των μαθητών το οποίο σχηματίζεται ως συνέπεια της κοινωνικοποίησης που έχουν λάβει από την οικογένεια τους. Ειδικότερα, μέσω αυτής της διαδικασίας, δίδεται στο μαθητή η δυνατότητα επαφής με μια κουλτούρα η οποία όσο πιο ανοικτή είναι, τόσο περισσότερο *πολιτιστικό κεφάλαιο* "μεταφέρει" και τόσο μεγαλύτερη ευχέρεια αποκτάει στο λόγο και γενικότερα στις επικοινωνιακές πρακτικές που αναπτύσσει<sup>21</sup>. Θα μπορούσαμε έτσι να πούμε, ότι η σχέση της κοινωνιολογίας με τον καθημερινό Λόγο και η οργάνωση του μαθήματος ως μάθημα "αγωγής και ευαισθητοποίησης" -που αναδεικνύουν τη σημασία της πρότερης γνώσης κατά την αξιολόγηση- οδηγούν στην ενθάρρυνση ανάπτυξης του προφορικού κυρίως, λόγου μέσω του οποίου εκφράζεται καλύτερα το *'πολυδιάστατο'* της γνώσης αυτής. Γενικότερα ωστόσο, το ύφος της παρουσίασης -είτε γραπτής είτε προφορικής- είναι ένα σημαντικό κριτήριο κατά την αξιολόγηση με την έννοια ότι, ο τρόπος με τον οποίο λέγεται ή γράφεται κάτι, μπορεί να επηρεάσει την κρίση των εξεταστών.

Ένα κρίσιμο σημείο είναι ότι, οι αντιλήψεις εκείνες που συνδέονται με τις ιδιαιτερότητες της κοινωνιολογίας όπως, η έλλειψη ενιαίας θεώρησης και μεθοδολογίας, η εμπλοκή του ιδεολογικού και του προσωπικού στοιχείου, οι δυσνόητα διατυπωμένες θέσεις για πράγματα ήδη γνωστά, κ.λπ., αναπαράγονται μέσω

<sup>21</sup> Έχει διαπιστωθεί ότι η ευχέρεια στην έκφραση και στο λόγο των παιδιών συνδέεται με το αστικό κύριως, περιβάλλον το οποίο διαθέτει μια κουλτούρα παρόμοια με εκείνη της εκπαίδευσης (Bourdieu).

των τεχνικών της αξιολόγησης. Το αποτέλεσμα είναι ότι, η αμφισβήτηση της "επιστημονικότητάς" της που είναι απόρροια του συγκεκριμένου χειρισμού αυτών των ιδιαιτεροτήτων, περιορίζει το βαθμό αυστηρότητας που απαιτείται να έχουν οι διατυπώσεις στις εξετάσεις -γραφτές και προφορικές- ολοκληρώνοντας έτσι, τη συγκεκριμένη μορφή που παίρνει η αναπλαισίωση της γνώσης αυτής. Αν για παράδειγμα γίνεται αντιληπτή η κοινωνιολογία ως μια "καθημερινή" επιστήμη, τότε αξιολογούνται θετικά και οι "καθημερινές" γνώμες των μαθητών ενώ συγχρόνως ενθαρρύνεται η ελεύθερη συζήτηση μέσα στην τάξη -συζήτηση η οποία χαρακτηρίζεται από συνεχείς και αυθαίρετες απλουστεύσεις του κοινωνιολογικού Λόγου καθώς και από γενικεύσεις των ήδη γνωστών δεδομένων που προσφέρει η καθημερινότητα.

Το στοιχείο της σχέσης της πρότερης γνώσης με την αξιολόγηση των μαθητών συνδέεται και με μια άλλη παράμετρο: Στη βάση της αναγωγής του μαθήματος της κοινωνιολογίας σε μάθημα "αγωγής και ευαισθητοποίησης", εκτός των άλλων δημιουργείται και η αντίληψη σύμφωνα με την οποία οι γνώσεις αυτές μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές στο μάθημα της έκθεσης. Με άλλα λόγια, θεωρείται ότι οι μαθητές που παρακολουθούν το μάθημα της κοινωνιολογίας θα αποδώσουν καλύτερα και στο μάθημα της έκθεσης. Αυτό σημαίνει ότι κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της κοινωνιολογίας δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν ζητήματα "επί παντός επιστητού" -άλλωστε, αυτό δεν είναι η έκθεση;- να συζητήσουν και να εκφέρουν τη γνώμη τους, η οποία εμπλουτίζεται επιπλέον, με την 'κοινωνιολογική ματιά' που τους προσφέρει η συγκεκριμένη σχολική εκδοχή της επιστήμης αυτής. Αυτή η εμπλουτισμένη κοινωνιολογικά, γνώμη "μεταφέρεται" στο πεδίο του μαθήματος της έκθεσης προκειμένου να αυξήσει το κριτικό δυναμικό των μαθητών που θεωρείται ότι χρειάζεται το μάθημα αυτό. Με αυτή την έννοια τα κριτήρια αξιολόγησης που χρησιμοποιούνται για το μάθημα της έκθεσης δε θα πρέπει να διαφέρουν από τα αντίστοιχα του μαθήματος της κοινωνιολογίας. Αυτή η λογική ταύτισης των δύο μαθημάτων που αναπαράγεται μέσω της διαδικασίας αξιολόγησης, μειώνει το κύρος της κοινωνιολογίας καθώς τη συνδέει άμεσα με ένα μη επιστημονικό αντικείμενο, την έκθεση.

Τέλος, το ζήτημα της αξιολόγησης μπορεί να εξεταστεί και στη βάση της ίδιας της επιστήμης που γίνεται αντικείμενο διδασκαλίας στο σχολείο. Εκτός δηλαδή, από το ότι τίθεται ως κριτήριο αξιολόγησης η μορφή της πρότερης γνώσης του μαθητή ('πολυδιάστατο'), τίθεται συγχρόνως και η μορφή της επιστήμης, η οποία συνδέεται με την ιδιαίτερη λογική της, το ύφος γραφής, τη γλώσσα και γενικότερα, τα μοντέλα σκέψης (master-patterns) που χρησιμοποιεί<sup>22</sup>. Τα master-

<sup>22</sup> Blacklegde, D., Hunt, B., ό.π., σσ.237-239. Οι αναφορές βασίζονται στις αναλύσεις του P.Bourdieu γύρω από το θέμα αυτό το οποίο είναι πολύ ενδιαφέρον, αλλά καθώς συνδέεται κυρίως με την τριτοβάθμια εκπαίδευση, δεν αναλύεται συστηματικά εδώ.

patterns της κοινωνιολογίας συνδέονται με ό,τι πολύ παραστατικά, αναγράφεται στο παρακάτω απόσπασμα που παρατίθεται και στο *Κεφάλαιο 5*: *"Το ότι οι κοινωνικές επιστήμες παίρνουν θέση απέναντι στο αντικείμενό τους, διατυπώνουν αξιολογικές κρίσεις, συγκροτούνται από ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον, στρατεύονται υπέρ συγκεκριμένων συμφερόντων, συμπεριλαμβάνουν συστατικά ένα στοιχείο υποκειμενικότητας και προϋποθέτουν την ύπαρξη φαντασίας από την πλευρά του επιστήμονα, όλα αυτά σχετίζονται άμεσα με την ιδιαίτερη φύση των επιστημών αυτών"*. Σε ό,τι αφορά τη σχέση των master-patterns με την αξιολόγηση, αυτή είναι πιο σαφής στο επίπεδο της τριτοβάθμιας κυρίως, εκπαίδευσης όπου εκεί θεωρείται ότι οι σπουδαστές εισάγονται πλήρως στην επιστήμη τους. Σε επίπεδο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι δύσκολο να μεταδοθούν αυτά τα μοντέλα σκέψης καθώς όπως είδαμε, οι συγκεκριμένες τεχνικές της αναπλαισίωσης απομακρύνουν την επιστήμη από τη σχολική εκδοχή της -αυτό δε σημαίνει ότι και στο πεδίο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν υφίσταται η επιστημονική γνώση συνέπειες από τη διαδικασία αναπλαισίωσης. Αυτό που μπορεί να αναφερθεί εδώ σχετικά με την κοινωνιολογία είναι ότι τα master-patterns της επιστήμης αυτής συνδέονται με τις ιδιαιτερότητές της και κατά συνέπεια, υφίστανται ανάλογη μεταχείριση. Για παράδειγμα, ενώ το στοιχείο των αξιολογικών κρίσεων θεωρείται ένα στοιχείο που μειώνει το βαθμό αντικειμενικότητας μιας επιστήμης, εντούτοις το ίδιο αυτό στοιχείο στο πεδίο της εκπαίδευσης αξιολογείται θετικά καθώς η εκφορά προσωπικής (και άρα αξιολογικής) γνώμης -η οποία μάλιστα, χρησιμοποιείται στην τάξη χωρίς καμία περαιτέρω επεξεργασία- κρίνεται αναγκαία κατά τη διδασκαλία της κοινωνιολογίας.

Εν κατακλείδι θα λέγαμε, ότι και στο μάθημα της κοινωνιολογίας ζητείται από τους μαθητές να αναπτύξουν ικανότητες τις οποίες το σχολείο δε διδάσκει (ύφος, διατύπωση, έκφραση). Επειδή ωστόσο από την άλλη πλευρά, ο τρόπος αναπλαισίωσης της γνώσης αυτής οδηγεί στην αμφισβήτηση της *"επιστημονικότητάς"* της, ***μειώνεται και η απαίτηση για αυστηρότητα στο ύφος κατά τη διδασκαλία και επομένως, και κατά την αξιολόγηση***. Η τελευταία αυτή, ανάγεται στην *ικανότητα που αναπτύσσουν οι μαθητές στη χρήση της καθημερινής γλώσσας και στη γενίκευση των εμπειριών τους από τον ήδη γνωστό και οικείο κοινωνικό τους κόσμο*.

**Συμπέρασμα.** Από την ανάλυση του δεύτερου στοιχείου συγκρότησης της σχολικής εκδοχής της κοινωνιολογίας -της επιλογής και οργάνωσης του περιεχομένου της- προκύπτουν τα εξής: Στη βάση της επίδρασης όλων των παραμέτρων που αναλύθηκαν διαπιστώνεται ότι η παρουσία της κοινωνικο-επιστημονικής γνώσης εν γένει και ειδικότερα η εισαγωγή της κοινωνιολογίας στο σχολείο, ενέχει δύο βασικές συνιστώσες. Πρώτον, η γνώση αυτή χρησιμοποιείται για τη στήριξη του σχολικού στόχου της κοινωνικής αγωγής (διττή παρουσία). Δεύτερον, μέσω της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας *"...επιτυγχάνεται η υποστήριξη,*

επιβεβαίωση και απόδοση γνωστικής αξίας και κύρους αντικειμενικότητας στην κοινή λογική και κατ' επέκταση βέβαια και στις κοινωνικές διαφοροποιήσεις που αυτή αναπαράγει"<sup>23</sup> -αυτό ισχύει σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό για την κοινωνιολογία απ' ό,τι για τις άλλες επιστήμες που εισάγονται στην εκπαίδευση. *Το αποτέλεσμα και των δύο αυτών συνιστωσών είναι, η αντίστοιχη μείωση -στις αντιλήψεις των μαθητών- της γνωστικής αξίας και του κύρους της επιστήμης της κοινωνιολογίας. Τα αίτια δε, της ιδιόμορφης αυτής λογικής που ενέχει η αναπλαισίωση της επιστήμης αυτής εντοπίζονται στις ιδιαιτερότητές της.*

### 6.3.3. Οι σχέσεις του μαθήματος της κοινωνιολογίας με τα άλλα σχολικά μαθήματα

Το τρίτο στοιχείο που εμπλέκεται στη συγκρότηση της σχολικής εκδοχής της κοινωνιολογίας αφορά στη σχέση του αντίστοιχου σχολικού μαθήματος με τα άλλα μαθήματα που προέρχονται από τον ευρύτερο χώρο των επιστημών. Ειδικότερα δε, αφορά στη θέση που κατέχει το μάθημα της κοινωνιολογίας στο αναλυτικό πρόγραμμα.

Από την ανάλυση του δύο προηγούμενων στοιχείων και κυρίως του δεύτερου, αναδείχθηκαν ήδη ορισμένα σημεία τα οποία καταδεικνύουν τις σχέσεις που επιχειρούμε να προσεγγίσουμε εδώ. Μια διεξοδική, ωστόσο, προσέγγιση τους θα έπρεπε να βασιστεί στη σύγκριση των διαδικασιών αναπλαισίωσης της κοινωνιολογικής γνώσης με τις αντίστοιχες διαδικασίες αναπλαισίωσης άλλων επιστημών αναδεικνύοντας έτσι αναλυτικά, αφενός τη διαφορά μεταξύ των επιστημολογικών παραδοχών που αφορούν στα διάφορα επιστημονικά πεδία, αφετέρου τη διαφορά στην αντιμετώπιση των αντίστοιχων σχολικών μαθημάτων και τις συνέπειες από αυτή. Επειδή μια τέτοια σύγκριση προϋποθέτει ιδιαίτερη ανάλυση της συγκρότησης των σχολικών εκδοχών για καθένα επιστημονικό αντικείμενο που εισάγεται στην εκπαίδευση -κάτι που είναι πέρα από τους στόχους της παρούσας διατριβής- θα περιοριστούμε σε μια πρώτη, γενική σύγκριση των μαθημάτων αυτών στη βάση των στοιχείων που ήδη έχουν καταγραφεί. Ειδικότερα, στην παρούσα υποενότητα η έμφαση δίνεται στην εξέλιξη και στην πορεία του μαθήματος της κοινωνιολογίας καθώς και στη θέση την οποία κατέχει στο αναλυτικό πρόγραμμα. Η θέση αυτή προσδιορίζει και τη σχέση που αναπτύσσει με τα άλλα μαθήματα. Η ανάλυση που ακολουθεί βασίζεται κυρίως, στο πεδίο της ελληνικής εκπαίδευσης και αυτό επιχειρεί να προσεγγίσει:

Τα περιεχόμενα των αναλυτικών προγραμμάτων τα οποία χαρακτηρίζουν όλα λίγο-πολύ τα εκπαιδευτικά προγράμματα των χωρών της δύσης, διαμορφώ-

<sup>23</sup> Κουζέλης, Γ., "Κοινή λογική και καθημερινή γλώσσα στο σχολικό βιβλίο", ό.π., σ.18.

νονται στη βάση επιλογών από το χώρο των επιστημών. Γενικότερα, οι πρακτικές που αναπτύσσονται καθώς και οι διακρίσεις μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται στο σχολείο, συνδέονται με συγκεκριμένες επιστημολογικές παραδοχές οι οποίες εκτός του ότι διακρίνουν τις διάφορες μορφές γνώσης (επιστημονική, καθημερινή, κ.λπ.) διακρίνουν επίσης και κατηγορίες επιστημών και επιμέρους επιστήμες μεταξύ τους. Ο πρώτος σαφής διαχωρισμός αφορά δύο γενικές κατηγορίες επιστημονικών περιοχών από τις οποίες αντλούνται τα περιεχόμενα αυτά: Από τη μια πλευρά είναι οι φυσικές ή θετικές επιστήμες από τις οποίες προέρχονται και τα αντίστοιχα σχολικά μαθήματα (φυσική, χημεία, βιολογία, μαθηματικά κ.α.). Από την άλλη, είναι οι επιστήμες που εντάσσονται στο ευρύτερο πεδίο των επιστημών του ανθρώπου (κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες) από τις οποίες προέρχονται τα αντίστοιχα μαθήματα (κοινωνιολογία, πολιτική οικονομία, πολιτική επιστήμη, ψυχολογία, ιστορία, φιλοσοφία κ.α.). Η δεύτερη κατηγορία εμφανίζει μεγαλύτερη ποικιλία επιστημονικών πεδίων σε σχέση με την πρώτη (ποικιλία αντικείμενων και μεθοδολογιών) τέτοια που δεν επιτρέπει την αντιμετώπισή της ως ενιαίας. Γι' αυτό το λόγο χωρίζεται σε δύο επιμέρους κατηγορίες, τις κοινωνικές επιστήμες και τις ιστορικές-φιλολογικές.

Η κατηγοριοποίηση αυτή των επιστημών βασίζεται αφενός -και αυτονόητα- στη διαφοροποίηση των γνωστικών αντικειμένων που πραγματεύονται καθώς και στους σκοπούς και τα μέσα που χαρακτηρίζουν την κάθε επιστήμη χωριστά, αφετέρου και κυρίως -για το ζήτημα που πραγματευόμαστε- στο διαφορετικό τρόπο αντιμετώπισης των σχολικών μαθημάτων που προέρχονται από τους επιμέρους αυτούς επιστημονικούς χώρους. Το ερώτημα που τίθεται είναι: *με ποιον τρόπο μεταφέρεται στο σχολείο ο διαχωρισμός των γνωστικών περιοχών που ισχύει στο πεδίο της επιστήμης και της επιστημολογίας;*

Στη βάση της ισχύος της ταξινόμησης που αφορά στο πόσο καλά μονωμένα είναι μεταξύ τους τα διάφορα σχολικά περιεχόμενα, διαπιστώνεται ότι τα σύγχρονα αναλυτικά προγράμματα χαρακτηρίζονται από *ισχυρή ταξινόμηση*: οργανώνουν με άλλα λόγια, τα μαθήματα έτσι ώστε να μην υπάρχει κοινός άξονας αναφοράς μεταξύ τους. Αυτό σημαίνει ότι υπάρχει σαφής διάκριση μεταξύ όλων των μαθημάτων αφενός, αφετέρου ότι τα μαθήματα της ίδιας κατηγορίας ή υποκατηγορίας επιστημών διακρίνονται επιπλέον από αυτά άλλης (υπο)κατηγορίας. Ειδικότερα, οι διακρίσεις αυτές αποκαλύπτονται: στη θέση και στον τρόπο οργάνωσης των μαθημάτων στο ωρολόγιο αναλυτικό πρόγραμμα (χρόνος διδασκαλίας που αναλώνεται για κάθε μάθημα στη διάρκεια της εβδομάδας, βαθμίδες και τάξεις που διδάσκεται, αν είναι υποχρεωτικό ή επιλογής, αν είναι μάθημα εισαγωγής στην επόμενη βαθμίδα), στα υλικά και στις οδηγίες που δίνονται για τη διδασκαλία του (σχολικά εγχειρίδια, μορφές εισαγωγών, βιβλία ύλης), στις ειδικότητες των καθηγητών που τα διδάσκουν (*καθαρότητα ή ανάμιξη* ειδικοτήτων των

εκπαιδευτικών στη διδασκαλία συγκεκριμένων μαθημάτων<sup>24</sup>). Πρόκειται επομένως, για διακρίσεις στα περιεχόμενα και στους τρόπους μετάδοσης τους. Και όπως ήδη έχει αναφερθεί, στα πλαίσια της συγκεκριμένης οργάνωσης του σχολείου, στα πλαίσια, δηλαδή, λειτουργίας του *σχολικού μηχανισμού*, οι διακρίσεις αυτές αναπαράγονται στις συνειδήσεις των ατόμων που εμπλέκονται στην εκπαίδευση αναπαράγοντας έτσι τις πρωταρχικές διαφοροποιήσεις που χαρακτηρίζουν την κοινωνική παραγωγή της γνώσης.

Στη συνέχεια της ανάλυσης επιχειρείται μια σύγκριση μεταξύ των μαθημάτων που προέρχονται από τις κοινωνικές επιστήμες -στα οποία εντάσσεται η κοινωνιολογία- με αυτά που προέρχονται από την πρώτη κατηγορία επιστημών (θετικές επιστήμες) και από τη δεύτερη υποκατηγορία των επιστημών του ανθρώπου (ιστορικές-φιλολογικές επιστήμες). Η σύγκριση αυτή βασίζεται σε δύο δεδομένα, ένα γενικό θεωρητικό και ένα ειδικότερο που άπτεται της ελληνικής κοινωνικής δομής: Στα ισχύοντα σχολικά πλαίσια τονίζεται η σημασία και η αξία της *επιστημονικής γνώσης* ενώ η έμφαση δίνεται στο μοντέλο εκείνο της επιστήμης που βασίζεται στο *φυσικο-επιστημονικό/θετικό πρότυπο* παραγωγής γνώσης (1<sup>ο</sup> δεδομένο). Το στοιχείο αυτό παρέχει μια πρώτη εξήγηση για την επιστημολογική διάκριση μεταξύ των δύο γενικών κατηγοριών γνώσης (θετικές επιστήμες/επιστήμες του ανθρώπου) και παράλληλα για τη διάκριση που υφίστανται τα αντίστοιχα σχολικά μαθήματα που προέρχονται από τις επιστήμες αυτές. Ένα άλλο στοιχείο το οποίο συνδέεται με τη διάκριση των μαθημάτων που προέρχονται από τις δύο υποκατηγορίες κυρίως, των επιστημών του ανθρώπου, συνδέεται με την *ιδιαίτερη κοινωνική διάρθρωση* της ελληνικής πραγματικότητας (2<sup>ο</sup> δεδομένο). Πιο συγκεκριμένα, η σημασία που αποδίδεται στο θρησκευτικό και στο ιστορικό στοιχείο καθώς και η έντονη τάση των ελλήνων για μόρφωση, διαμορφώνουν μια ιδιαίτερη κοινωνική και σχολική πραγματικότητα. Πρόκειται για χαρακτηριστικά τα οποία αποτυπώνονται με τον πιο ανάγλυφο τρόπο στα *αναλυτικά προγράμματα* όλων των βαθμίδων και σε όλη την πορεία εξέλιξης της ελληνικής εκπαίδευσης. Το αποτέλεσμα είναι, μαθήματα όπως η ιστορία, τα θρησκευτικά, τα αρχαία και νέα ελληνικά, η έκθεση αλλά και μαθήματα όπως η φυσική, η χημεία και τα μαθηματικά, να συνθέτουν ένα σκληρό πυρήνα μαθημάτων ο οποίος δύσκολα ανατρέπεται. Στη βάση αυτών των δύο δεδομένων (γενικό: επικράτηση του φυσικο-επιστημονικού μοντέλου και ειδικό: ιδιαιτερότητες της ελληνικής κοινωνίας) επιχειρείται η ανάλυση των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ του μαθήματος της κοινωνιολογίας και των άλλων μαθημάτων στο πεδίο της ελληνικής δευτεροβάθμιας κυρίως, εκπαίδευσης. Αναλυτικότερα:

<sup>24</sup> Δανειζόμαστε τους όρους *καθαρότητα* και *ανάμιξη* από τη θεωρία του Bernstein διότι θεωρούμε ότι αποδίδουν ως ένα βαθμό, τη σχέση που σχηματίζεται μεταξύ της ειδικότητας των εκπαιδευτικών και των μαθημάτων που καλούνται να διδάσκουν.



Εάν θεωρήσουμε τον εβδομαδιαίο χρόνο διδασκαλίας κάθε μαθήματος ως στοιχείο ιεράρχησης της σχολικής γνώσης, ως στοιχείο, δηλαδή, το οποίο μας αποκαλύπτει την προτεραιότητα και βαρύτητα που δίδεται για κάθε μάθημα από την εκάστοτε εκπαιδευτική εξουσία τότε μπορούμε να ερμηνεύσουμε και τις αντίστοιχες διαφορές που χαρακτηρίζουν τα σχολικά μαθήματα. Καταρχήν διαπιστώνεται ότι τα μαθήματα που προέρχονται από τις θετικές ή φυσικές επιστήμες καθώς και από τις ιστορικές-φιλολογικές (όπως, φυσική, μαθηματικά, ιστορία, αρχαία και νέα ελληνικά) καταλαμβάνουν περισσότερο *σχολικό χρόνο*, καταλαμβάνουν, δηλαδή, τις πρώτες θέσεις στο ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων του σχολείου. Ταυτόχρονα αποτελούν και βασικά μαθήματα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι διακρίσεις αυτές υπήρχαν ανέκαθεν και εξακολουθούν να είναι έντονες στο ελληνικό σχολείο: Ειδικότερα για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η εισαγωγή μαθημάτων από τις κοινωνικές επιστήμες (κοινωνικά μαθήματα) καθυστέρησε πολύ, με έντονες μάλιστα, παλινδρομήσεις<sup>25</sup>. Τα μαθήματα αυτά καταλάμβαναν τη δεύτερη ή τρίτη θέση στην ιεραρχία των προγραμμάτων ενώ ο χρόνος διδασκαλίας τους κυμαίνονταν περίπου στο 20% του συνολικού χρόνου διδασκαλίας (αυτό ισχύει για τον κλασικό και τον πρακτικό τύπο γυμνασίου και όχι για τα οικονομικά γυμνάσια στα οποία κατείχαν ελάχιστο ποσοστό). Το υψηλότερο ποσοστό εμφανίζεται στο πρόγραμμα του 1966 στο πρακτικό γυμνάσιο και οφείλεται κυρίως στην εισαγωγή τριών νέων μαθημάτων (στοιχεία δημοκρατικού πολιτεύματος, επαγγελματικός προσανατολισμός και στοιχεία οικονομικής επιστήμης). Η ώθηση που έδωσαν οι συντάκτες αυτού του προγράμματος στη διδασκαλία των κοινωνικών μαθημάτων ερμηνεύεται ως έκφραση ορισμένων νέων αναγκών που προκύπτουν από τα πολιτικά, κοινωνικά και οικονομικά δεδομένα της εποχής. Αντίθετα, η συστηματική και σταθερή εμφάνιση μαθημάτων όπως, αρχαία και νέα ελληνικά, μαθηματικά, ιστορία, θρησκευτικά, φυσιογνωστικά -ανεξαρτήτως τύπου γυμνασίου- δηλώνει πώς αυτά θεωρούνται σπουδαία σε όλα τα προγράμματα και σε όλους τους τύπους σχολείων (παρότι οι σύγχρονες τεχνολογικές εξελίξεις ανέδειξαν τη χαμηλή πρακτική αξία ορισμένων από αυτά, εντούτοις οι συνειδήσεις εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων έχουν διαποτιστεί σε τέτοιο βαθμό, ώστε να υφίσταται το ενδεχόμενο αντίστασης -συνειδητής ή μη- σε περίπτωση αλλαγής καθεστώτος αυτών των μαθημάτων).

Οι συνέπειες επομένως, από τις διακρίσεις των μαθημάτων ως προς το σχολικό χρόνο και ως προς τη θέση τους στο εξεταστικό σύστημα είναι κρίσιμες. Τα μαθήματα που προέρχονται από τις θετικές και τις ιστορικές-φιλολογικές επιστήμες επιτυγχάνουν να θεωρούνται πιο σημαντικά σε σχέση με αυτά που προ-

<sup>25</sup> Νούτσος, Χ., *Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και Κοινωνικός Έλεγχος (1931-1973)*, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα 1988, σσ.57-79. (Τα κοινωνικά μαθήματα στα προγράμματα από το 1931 έως και το 1973 είναι, τα θρησκευτικά, τα φιλοσοφικά, η ιστορία, η αγωγή του πολίτη και η γεωγραφία).

έρχονται από τις κοινωνικές επιστήμες. Αυτό σημαίνει ότι ανεβαίνει η σχετική θέση τους (status) στη συνείδηση μαθητών και εκπαιδευτικών -και όχι μόνο- καθώς εκλαμβάνονται ως πιο σημαντικά και πιο λειτουργικά από άλλα για τα οποία αφενός, ο χρόνος διδασκαλίας είναι περιορισμένος, αφετέρου, δεν εμφανίζονται συστηματικά ως μαθήματα επιλογής για το πέρασμα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ο περιορισμένος χρόνος διδασκαλίας και η όχι σαφής θέση των κοινωνικών μαθημάτων απέναντι στο εξεταστικό σύστημα τους προσδίδει, στις συνειδήσεις των ατόμων που συμμετέχουν στην εκπαίδευση, χαμηλότερο κύρος ως προς τη σημασία και τη λειτουργικότητα της γνώσης που προσφέρουν.

Σε ό,τι αφορά τώρα, τις σχέσεις μεταξύ των δύο βασικών κοινωνικών μαθημάτων που έχουν εισαχθεί στο πεδίο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας, της κοινωνιολογίας και της πολιτικής οικονομίας, μια πρώτη διαπίστωση που μπορεί να γίνει είναι ότι τα μαθήματα αυτά δεν έχουν την ίδια μεταχείριση από την πλευρά της πολιτείας και ταυτόχρονα, ότι δεν κατέχουν ισοδύναμες θέσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα: Η εμφάνιση του μαθήματος της κοινωνιολογίας το 1982<sup>26</sup>, συνδέεται με το γεγονός ότι άρχισε να γίνεται αντιληπτό, ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του 1980, από πολλούς άμεσα και έμμεσα ενδιαφερομένους, το γενικότερο κλίμα της εκπαιδευτικής στασιμότητας που πλαισίωνε το σύνολο των εκπαιδευτικών πραγμάτων της χώρας. Η ανανέωση του πνευματικού κλίματος του σχολείου με νέα μαθήματα, η αναγκαία παραγκώνιση "αιώνιων και δογματικών αξιών", η αναγνώριση της ιστορικότητας και σχετικότητας των αξιών μέσω της κοινωνιολογίας και η προοδευτική ατμόσφαιρα οδήγησαν στην εισαγωγή του μαθήματος αυτού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με τη μορφή μάλιστα, καθαρής επιστήμης. Η εμφάνιση του δε, συνοδεύτηκε και με την εξέτασή του ως βασικού μαθήματος για την εισαγωγή των μαθητών στα ΑΕΙ και ΤΕΙ. Το γεγονός αυτό προσέδωσε κάποιο κύρος ενώ ταυτόχρονα τόνιζε την "επιστημονικότητά" του ως αντικειμένου γνώσης. Αυτό συμβαίνει διότι, όπως αναφέρθηκε, η νοοτροπία που επικρατεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και ευρύτερα, είναι εκείνη η οποία ταυτίζει τη γνωστική και επιστημονική αξία ενός μαθήματος με τη θέση που κατέχει στο εξεταστικό σύστημα<sup>27</sup>. Η αντικατάσταση αυτού του μαθήματος με το μάθημα της πολιτικής οικονομίας (1994) ως νέου εισαγωγικού μαθήματος, οδήγησε αυτομάτως στη μείωση του κύρους του και βεβαίως, στην έλλειψη ενδιαφέροντος από τους μαθητές· αντίθετα, ενίσχυσε αυτά τα στοιχεία για το μάθημα της πολιτικής οικονομίας. Το αποτέλεσμα είναι ότι αυτός ο τρόπος μεταχείρισης των αντίστοιχων σχολικών μαθημάτων των κοινω-

<sup>26</sup> Στο επόμενο κεφάλαιο αναφέρεται πιο αναλυτικά η πορεία του μαθήματος στο ελληνικό σχολείο.

<sup>27</sup> Με αυτή τη λογική οι αλλαγές που επιχειρούνται στην εκπαίδευση έχουν ως αφετηρία τους το εξεταστικό σύστημα το οποίο εκλαμβάνεται -λαθεμένα- ως το στοιχείο συγκρότησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ωστόσο όπως αναφέρθηκε στο Κεφάλαιο 3, οι τεχνικές της αξιολόγησης δεν συγκροτούν, αλλά εξασφαλίζουν υλικά (συγκρατούν) την αναπαραγωγή του εκπαιδευτικού Λόγου.

νικών επιστημών αναδεικνύει την **ανωτερότητα της οικονομίας και της λογικής του οικονομισμού** έναντι της κοινωνιολογικής γνώσης<sup>28</sup>.

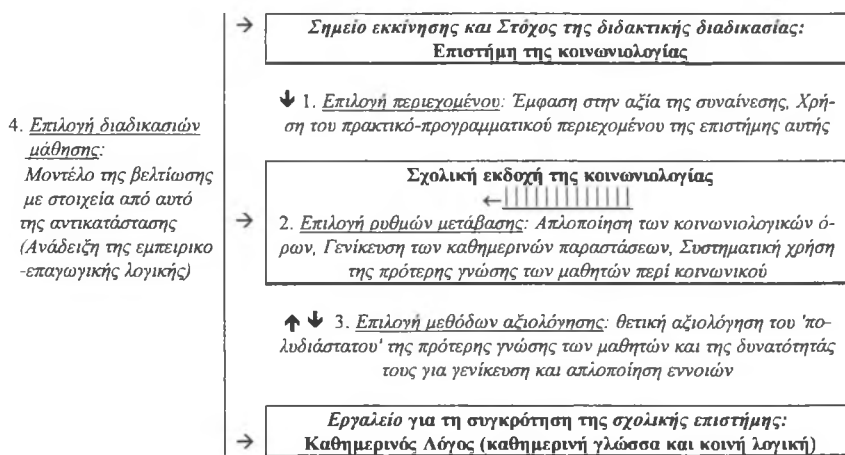
Η επικράτηση αυτή του οικονομισμού ως η ουσία της λογικής των κοινωνικών επιστημών, δεν αναιρεί το γεγονός ότι και οι δύο αυτές κοινωνικές επιστήμες υπόκεινται στην ίδια διαδικασία αναπλαισίωσης ανεξαρτήτως των επιμέρους - κρίσιμων ωστόσο και καθοριστικών- διαφοροποιήσεων. Αυτό σημαίνει ότι καθώς αναπλαισιώνονται σε σχολικά μαθήματα μέσα από τη λογική του θετικιστικού προτύπου, της επιλογής της *βελτίωσης* και των τεχνικών της απλοποίησης και της γενίκευσης, δε μπορούν να μελετηθούν και να διδαχθούν ουσιαστικά και σε βάθος. Επομένως η εναλλαγή τους ως μαθημάτων *Δέσμης* δεν προσθέτει ούτε αφαιρεί κάτι από την ουσία της γνώσης των επιστημών αυτών, επηρεάζει όμως, την αντίληψη περί "επιστημονικότητας" του αντικειμένου κάθε επιστήμης και ταυτόχρονα αναδεικνύει επιλεκτικά την αξία της οικονομίας η οποία καθίσταται στις συνειδήσεις των μαθητών ως μια από τις βασικές κοινωνικές αξίες.

Εν κατακλείδι, η διαφορετική αυτή μεταχείριση των κοινωνικών μαθημάτων η οποία είναι απόρροια της συγκεκριμένης διαδικασίας αναπλαισίωσης της κοινωνικο-επιστημονικής γνώσης, οδηγεί συνολικά τις επιστήμες αυτές και κυρίως την κοινωνιολογία, σε μειονεκτική θέση έναντι των θετικών αλλά και των ιστορικο-φιλολογικών επιστημών. Τα μαθήματα που προέρχονται από τις θετικές επιστήμες, απολαμβάνουν ιδιαίτερης εκτίμησης και κύρους καθώς οι επιστήμες αυτές θεωρούνται ότι βασίζονται σε αυστηρά κριτήρια παραγωγής γνώσης. Από την άλλη, τα μαθήματα που προέρχονται από τις ιστορικές-φιλολογικές επιστήμες απολαμβάνουν επίσης, υψηλού κύρους καθώς καλύπτουν τις ιδιαίτερες "ανάγκες" της ελληνικής κοινωνίας που συνδέονται με το θρησκευτικό και το πατριωτικό αίσθημα των ελλήνων καθώς και με τα ιδανικά της δημοκρατίας και της ελευθερίας -πρόκειται ωστόσο, για "ανάγκες" κατευθυνόμενες και υποβαλλόμενες από τις κυρίαρχες σχέσεις κοινωνικής ισχύος. Εντέλει όλα αυτά τα μαθήματα για τους παραπάνω λόγους, κατέχουν σημαντική θέση στο πρόγραμμα διδασκαλίας και στο εξεταστικό σύστημα του ελληνικού σχολείου, σε αντίθεση με ό,τι ισχύει για τα κοινωνικά μαθήματα και κυρίως την κοινωνιολογία, της οποίας η παρουσία στο σχολείο, ο τρόπος οργάνωσης και η μεταχείριση που υφίσταται από την πολιτεία, τη θέτουν σε μειονεκτική θέση όχι μόνο σε σχέση με τα μαθήματα που προέρχονται από τις θετικές και τις ιστορικές-φιλολογικές επιστήμες αλλά και σε σχέση με τα μαθήματα που προέρχονται από το ίδιο με αυτή πεδίο των κοινωνικών επιστημών: **η αναπλαισίωση που υφίσταται την θέτει στην "περιφέρεια του σχολικού γίνεσθαι".**

<sup>28</sup> Ακόμα και σήμερα -με το ισχύον σύστημα- εξακολουθεί να αναπαράγεται συστηματικά αυτή η αντίληψη, ότι η πολιτική οικονομία συνιστά την πεμπτοσύνη των κοινωνικών επιστημών, γεγονός που αποτυπώνεται αφενός, στην παρατεινόμενη δυσμενή μεταχείριση του μαθήματος της κοινωνιολογίας και αφετέρου, στην ταυτόχρονη παραμονή στις "επάλξεις" του μαθήματος της πολιτικής οικονομίας.

#### 6.4. Συμπεράσματα

Στο παρόν κεφάλαιο ως στόχος τέθηκε η προσέγγιση της μορφής και των συνεπειών της διαδικασίας αναπλαισίωσης της κοινωνιολογικής γνώσης στο πεδίο της εκπαίδευσης. Επιχειρήθηκε η αποσαφήνιση της δομής του αναλυτικού προγράμματος ως προς τη γνώση αυτή προκειμένου να αναδειχθεί ο τρόπος με τον οποίο αναπαράγεται, μέσω του παράγοντα αυτού, μια συγκεκριμένη σχολική εκδοχή της επιστήμης της κοινωνιολογίας. Προτού καταγραφούν οι θέσεις που διατυπώθηκαν στο παρόν κεφάλαιο, παρουσιάζεται γραφικά η δομή του αναλυτικού προγράμματος ως προς την κοινωνιολογική γνώση:



Σχήμα 6.1. Η δομή του αναλυτικού προγράμματος ως προς την κοινωνιολογική γνώση

• Όλες οι επιστήμες (φυσικές και κοινωνικές) που εισάγονται στην εκπαίδευση αναπλαισιώνονται και διαμορφώνονται σε σχολικά μαθήματα καθώς αλλάζουν εννοιολογικό πλαίσιο, εντάσσονται, δηλαδή, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για το οποίο συνιστούν και μαθησιακό στόχο. Η διαδικασία της αναπλαισίωσης -ανεξαρτήτως επιστήμης- διαμορφώνεται με βάση τη λογική της ισχύουσας οργάνωσης του σχολικού μηχανισμού (θετικιστικό μοντέλο γνώσης και μάθησης, επιλογή της βελτίωσης). Πιο συγκεκριμένα, κατά τη διαδικασία αυτή αναπτύσσονται τεχνικές όπως η απλοποίηση, η αντιστοίχιση και η γενίκευση οι οποίες οδηγούν στην κωδικοποίηση και στη σωρευτική οικοδόμηση της γνώσης. Η συγκεκριμένη αυτή μορφή της αναπλαισίωσης έχει ως συνέπεια την απομάκρυνση της επιστήμης από τη σχολική της εκδοχή. Ειδικότερα, για την επιστήμη της κοινωνιολογίας:

• Οι παραπάνω τεχνικές της αναπλαισίωσης βρίσκουν πρόσφορο έδαφος στην επιστήμη αυτή καθώς, η ιδιαίτερη σχέση της με τον καθημερινό Λόγο (καθημερινή γλώσσα και κοινή λογική) που τη συνδέει με την αντίληψη ότι "όλοι λίγο-πο-

λύ είμαστε κοινωνιολόγοι", έχει ως συνέπεια, κατά τη διαδικασία της αναπλαισίωσης να μη λαμβάνεται υπόψη η διαφορά μεταξύ κοινωνιολογικού και καθημερινού Λόγου. Η χρήση, επομένως, των δομικών αυτών στοιχείων του καθημερινού Λόγου ως εργαλείων για την κατάκτηση της επιστημονικής γνώσης, φαίνεται να παίρνει μεγαλύτερες διαστάσεις στην περίπτωση της κοινωνιολογίας. Εντέλει επιτυγχάνεται η αναπαραγωγή, στις συνειδήσεις των μαθητών, αντιλήψεων που θέτουν υπό αμφισβήτηση τον επιστημονικό χαρακτήρα της κοινωνιολογίας.

• Ένα κρίσιμο χαρακτηριστικό της οργάνωσης της κοινωνικο-επιστημονικής και ειδικότερα της κοινωνιολογικής γνώσης στην εκπαίδευση, είναι αυτό που τη συνδέει με το βασικό σχολικό στόχο της αγωγής. Η γνώση αυτή χρησιμοποιείται περισσότερο ως αγωγή και λιγότερο ως επιστήμη καθώς, επιλεγμένα και κατάλληλα επεξεργασμένα τμήματά της, τα οποία συνδέονται με το πρακτικό-προγραμματικό περιεχόμενο της και απορρέουν από τη (δομο)λειτουργιστική κυρίως, παράδοση, αναπλαισιώνονται και τοποθετούνται σε σχολικά βιβλία μαθημάτων τα οποία έχουν ασαφή επιστημονικό προσανατολισμό και τα οποία στοχεύουν στην κοινωνικοποίηση των μαθητών (π.χ. στοιχεία δημοκρατικού πολιτεύματος).

• Τα δύο παραπάνω στοιχεία (ταύτιση κοινωνιολογικού και καθημερινού Λόγου και χρήση του πρακτικό-προγραμματικού περιεχομένου της κοινωνικο-επιστημονικής γνώσης για την κάλυψη του σχολικού στόχου της αγωγής) συνδέονται με τις ιδιαιτερότητες των κοινωνικών επιστημών και ειδικότερα της κοινωνιολογίας, οι οποίες και υποβασιάζουν τη συγκεκριμένη μορφή αλλά και τις συνέπειες της διαδικασίας αναπλαισίωσης της επιστήμης αυτής στο σχολείο. Το κρίσιμο σημείο εδώ είναι ότι, πίσω από αυτές τις ιδιαιτερότητες υποκρύπτονται οι ιδιαιτερότητες της κοινωνικής πραγματικότητας, η ίδια η φύση του κοινωνικού κόσμου τον οποίο και επιχειρούν να προσεγγίσουν γνωστικά οι επιστήμες αυτές.

• Η αντίληψη για την κοινωνιολογία ως "λιγότερο επιστήμη" συνδέεται με συγκεκριμένες στάσεις απέναντι στην επιστήμη αυτή και στο αντίστοιχο σχολικό μάθημα. Η λογική της οργάνωσης του σχολικού μαθήματος στο αναλυτικό πρόγραμμα στην περίπτωση του ελληνικού σχολείου, αναπαράγει αυτή την αντίληψη η οποία εκφράζεται με όρους όπως, "δύσκολη" και συγχρόνως, "εύκολη"<sup>29</sup>, χρήσιμη, θεωρητική, ιδεολογικά προσανατολισμένη, κατακερματισμένη, "καθημερινή" επιστήμη, ενώ τονίζει παράλληλα με έναν ιδιαίτερο τρόπο τη σχέση της με τον καθημερινό Λόγο -ως σχέση άμεση και εξαρτημένη. Το αποτέλεσμα είναι η διαμόρφωση ενός σχολικού μαθήματος για την κοινωνιολογία το οποίο θέτει ενώπιον των μαθητών μια γνώση που δεν είναι κοινωνιολογία. Αυτό είναι κρίσιμο καθώς, γνωρίζοντας ότι με τη βοήθεια των πληροφοριών που μας παρέχει η επιστήμη αυτή "...

<sup>29</sup> "Δύσκολη", διότι λέει με δυσνόητο τρόπο πράγματα για οποία ήδη κάτι γνωρίζουμε (κοινή λογική). "Εύκολη", διότι ακριβώς αυτή η ίδια η κοινή λογική, μας κάνει να πιστεύουμε ότι γνωρίσουμε αυτά στα οποία αναφέρεται η κοινωνιολογία.

ανακαλύπτουμε περισσότερα για μας τους ίδιους και για τις δυνατότητές μας σε μια κοινωνία"<sup>30</sup>, αντιλαμβανόμαστε πλήρως, αφενός τις απώλειες που έχουν οι μαθητές με το να μαθαίνουν έτσι την κοινωνιολογία και αφετέρου, το γιατί αναπλαισιώνεται με αυτό τον τρόπο η επιστήμη αυτή.

• Όλα τα παραπάνω επιδρούν στη διδασκαλία της κοινωνιολογίας, προσδιορίζοντας τη θέση της στο αναλυτικό και εξεταστικό πρόγραμμα καθώς και τη σχέση της με τα άλλα μαθήματα και αναπαράγοντας πρωτίστως και κυρίως, αντιλήψεις που θέτουν σε αμφισβήτηση την "επιστημονικότητά" της. Η αναπαραγωγή αυτής της αντίληψης συγκεκριμενοποιείται στη λογική της οργάνωσης των σχολικών επιχειρηδίων και των διαδικασιών αξιολόγησης μένει να δούμε αν στηρίζεται και στο Λόγο των διδασκόντων του μαθήματος.

Ως κεντρική παραδοχή της διατριβής, διατυπώνεται η παρακάτω *θέση*:

Το κρίσιμο σημείο στη διαδικασία αναπλαισίωσης της κοινωνιολογίας μέσω του αναλυτικού προγράμματος είναι ότι, ενώ τα στοιχεία εκείνα που συνδέονται με τις ιδιαιτερότητές της δεν διδάσκονται ρητώς -αντίθετα, είτε αποφεύγονται, είτε παρερμηνεύονται- εντούτοις αναπαράγονται στη συνείδηση των μαθητών ως αρνητικά στοιχεία που οδηγούν εντέλει στην αμφισβήτηση της "επιστημονικότητας" της κοινωνιολογίας. Η διαδικασία αυτή της αναπλαισίωσης βασίζεται πρωτίστως και κυρίως, στην αντίληψη ότι δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ κοινωνιολογικού και καθημερινού Λόγου. Η έλλειψη οργάνωσης επομένως, κατά τη μετάβαση από την επιστήμη της κοινωνιολογίας στη σχολική εκδοχή της έχει ως αποτέλεσμα να αυξάνεται η "απόσταση" μεταξύ τους σε τέτοιο σημείο, ώστε να μην αντιστοιχεί η δεύτερη στην πρώτη. Οι συνέπειες των παραπάνω είναι: η αναπαραγωγή αντιλήψεων που θέτουν το σχολικό μάθημα της κοινωνιολογίας στην "περιφέρεια του σχολικού γίνεσθαι" και ταυτόχρονα, την επιστήμη αυτή στην "περιφέρεια του επιστημονικού γίνεσθαι".

<sup>30</sup> Ritsert, J., *Τρόποι σκέψης...*, ό.π., σ.44.

## ΜΕΡΟΣ ΤΕΤΑΡΤΟ

*ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ  
ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ*

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7ο

### *Η οργάνωση του μαθήματος της κοινωνιολογίας στην ελληνική εκπαίδευση*

#### *7.1. Εισαγωγή*

Το παρόν κεφάλαιο συνιστά μια εισαγωγή στα πολύ συγκεκριμένα πλέον, χαρακτηριστικά του μαθήματος της κοινωνιολογίας και του τρόπου διδασκαλίας του στο πεδίο της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ειδικότερα θα μας απασχολήσουν ζητήματα που αφορούν στην εξέλιξη του μαθήματος, στην οργάνωσή του ως προς τα σχολικά βιβλία και τις οδηγίες διδασκαλίας από τα βιβλία ύλης καθώς και στους διδάσκοντες οι οποίοι εξετάζονται εδώ ως προς τις ειδικότητές τους και ως προς τη θέση τους στο δεδομένο 'σχολικό περιβάλλον' της κοινωνιολογίας. Πιο αναλυτικά:

Καταρχήν επιχειρείται μια σύντομη αναδρομή της πορείας του μαθήματος της κοινωνιολογίας στο ωρολόγιο και εξεταστικό πρόγραμμα του σχολείου. Στην ίδια ενότητα παρατίθεται επίσης και ένα απόσπασμα από τις οδηγίες που είχαν δοθεί για τη διδασκαλία της κοινωνιολογίας στο πρώτο έτος εισαγωγής της στην εκπαίδευση το οποίο αναφέρεται στους σκοπούς και το χαρακτήρα του μαθήματος. Το κείμενο αυτό παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον καθώς αποτυπώνεται ρητά και με σαφήνεια η λογική του *αναλυτικού προγράμματος* ως προς την οργάνωση της κοινωνιολογικής γνώσης. Στη συνέχεια αναλύονται οι οδηγίες προς τους διδάσκοντες του μαθήματος, οι οποίες αφορούν στη διδασκαλία και οργάνωσή του με βάση το συγκεκριμένο βιβλίο που διδάσκονταν κατά το σχολικό έτος διεξαγωγής της έρευνας (1997/98). Μέσω της ανάλυσης αυτών των οδηγιών αναδεικνύονται στοιχεία που άπτονται της ιδιαίτερης μεταχείρισης που υφίσταται η κοινωνιολογική γνώση στο *σχολικό μηχανισμό*. Το τελευταίο αυτό επιτυγχάνεται και μέσω της σύγκρισης αυτών των οδηγιών με τις αντίστοιχες του μαθήματος της πολιτικής οικονομίας καθώς και με τις παραπάνω, πρώτες οδηγίες που είχαν δοθεί για το μάθημα της κοινωνιολογίας. Ως προς τις αναφορές στα περιεχόμενα των σχολικών βιβλίων, αυτές περιορίζονται στο συγκεκριμένο εγχειρίδιο που διδάσκονταν στα γενικά λύκεια κατά την ίδια σχολική περίοδο (1997/98), απ' όπου και αναφέρονται επιλεκτικά, επιμέρους φράσεις οι οποίες, επίσης, αναδεικνύουν την ιδιαίτερη λογική που ενέχει η αναπλαισίωση της κοινωνιολογικής γνώσης.



Οι αναλύσεις του κεφαλαίου αυτού είναι περιορισμένες και οι αναφορές ενδεικτικές καθώς, στόχος εδώ δεν είναι μια εξαντλητική και πλήρης *ανάλυση περιεχομένου* του παραπάνω υλικού εφόσον η εμπειρική προσέγγιση επικεντρώνει στο δεύτερο παράγοντα (*εκπαιδευτικός*): αντίθετα, στόχος αυτών των αναφορών είναι η επισημάνση ορισμένων σημείων από το υλικό αυτό τα οποία τεκμηριώνουν τη *θέση* που αναπτύχθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο: η συγκεκριμένη οργάνωση του *αναλυτικού προγράμματος* ως προς την κοινωνιολογική γνώση αναπαράγει αντιλήψεις που θέτουν υπό αμφισβήτηση την "επιστημονικότητα" της κοινωνιολογίας διαμορφώνοντας το αντίστοιχο σχολικό μάθημα σε μάθημα "αγωγής και ευαισθητοποίησης" των μαθητών.

Γενικότερα στόχος του ΤΕΤΑΡΤΟΥ ΜΕΡΟΥΣ της διατριβής είναι η ανάδειξη του ρόλου του *εκπαιδευτικού* στις διαδικασίες αναπλαισίωσης της κοινωνιολογίας μέσω της εμπειρικής διερεύνησης των αντιλήψεων του για την κοινωνιολογία και τις μεθόδους διδασκαλίας της. Στο παρόν κεφάλαιο οι αναφορές στους εκπαιδευτικούς συνιστούν μια πρώτη προσέγγιση στην ανάλυση του δεύτερου αυτού παράγοντα αναπλαισίωσης και αναπαραγωγής της κοινωνιολογικής γνώσης.

## 7.2. Η πορεία του μαθήματος της κοινωνιολογίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Ο συγκεκριμένος χώρος στον οποίο επιχειρείται η διερεύνηση του **Ζητούμενου Β** της διατριβής είναι η τρίτη τάξη του λυκείου όπου διδάσκεται το μάθημα της κοινωνιολογίας. Το πεδίο αυτό ανήκει στο γνωστικό πλαίσιο της *σχολικής επιστήμης*, λίγο πριν από την είσοδο, δηλαδή, στο πλαίσιο της *επιστήμης* και αρκετά μακριά από το πλαίσιο της *προ-σχολικής γνώσης*. Το τελευταίο αυτό δε σημαίνει ότι δεν υφίσταται η γνώση αυτή ως τέτοια σε όλη τη διάρκεια της σχολικής διαδρομής αλλά ότι, στο στάδιο της τρίτης λυκείου έχουν ενσωματωθεί στοιχεία από τα προηγούμενα στάδια της *σχολικής επιστήμης* τα οποία έχει διανύσει ο μαθητής (δημοτικό, γυμνάσιο κ.ο.κ.). Επομένως η *πρότερη γνώση* ενός μαθητή 17-18 ετών, συντίθεται, εκτός από κοινωνικούς και άλλους παράγοντες και από τις επιρροές του σχολικού περιβάλλοντος. Ποια είναι όμως, τα χαρακτηριστικά αυτού του σχολικού περιβάλλοντος στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα;

Μια πολύ σύντομη αναφορά στην εξέλιξη αλλά και στα κυριότερα χαρακτηριστικά της ελληνικής εκπαίδευσης έγινε στο *Κεφάλαιο 2*. Στη βάση δε και των αναλύσεων των κεφαλαίων που ακολούθησαν μπορεί να συναχθεί ένα γενικότερο συμπέρασμα γύρω από τη μορφή που αυτή έχει προσλάβει σήμερα: το ελληνικό σχολείο λοιπόν, ενέχει τα στοιχεία "...μιας άκαμπτης και δογματικής "από έδρας" διδασκαλίας, του ενιαίου και ερμητικά κλειστού αναλυτικού και ωρολόγιου προγράμματος, του ενός βιβλίου, του φετιχισμού των εξετάσεων, του αγχώ-

δους περιορισμού του παιχνιδιού και της εντατικής πειθάρχησης ... (και αυτό ισχύει παρά το γεγονός ότι)...ο φυσικός και κοινωνικός κόσμος των βιβλίων παρουσιάζεται πολύ πιο κοντινός από ό,τι παλιότερα με αυτό στον οποίο ζουν οι μαθητές, ενώ οι διδάσκοντες καλούνται να στηριχθούν στις βιωματικές παραστάσεις των παιδιών και να ξεκινούν με αυτές"<sup>1</sup>. Ειδικότερα ως προς τη μορφή και τη σημασία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αναφέρονται τα εξής: Το σχολικό σύστημα στην Ελλάδα εξέλαβε σχεδόν από την ίδρυσή του, ένα θεωρητικά ενιαίο και ευθύγραμμο χαρακτήρα θέτοντας ως βασικό στόχο την προετοιμασία των μαθητών για την είσοδό τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. "Γι' αυτό αυτοί που δε "μπορούσαν" ή δεν "ήθελαν" να φτάσουν μέχρι το πανεπιστήμιο δεν πήγαιναν καθόλου στο σχολείο ή, κι αν πήγαιναν, το εγκατέλειπαν πολύ σύντομα"<sup>2</sup>. Έτσι η μέση εκπαίδευση εξακολουθεί να αποτελεί το "προπύργιο" του πανεπιστημίου γεγονός που στην ουσία καθορίζει τη μορφή, το ρόλο και το περιεχόμενό της. Επιπλέον, η αύξηση της σημασίας και της αναγκαιότητας εξειδικευμένων γνώσεων και τεχνικο-επαγγελματικής και τεχνολογικής εκπαίδευσης, αλλάζει μεν τη μορφή και το περιεχόμενο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και κυρίως του λυκείου, αλλά *δεν αλλοιώνει το μεταβατικό της χαρακτήρα*. Φαίνεται, επομένως, ότι η μέση εκπαίδευση στη χώρα μας οργανώνεται στη βάση μιας δογματικής αντίληψης περί διδασκαλίας ενώ συγχρόνως λειτουργεί και ως ένα μεταβατικό στάδιο προς την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ειδικότερα, στην τελευταία τάξη του λυκείου είναι προφανές ότι αυτός ο μεταβατικός χαρακτήρας θα έχει προσλάβει τέτοιες διαστάσεις ώστε τα εμπλεκόμενα μέρη (κυρίως, μαθητές και εκπαιδευτικοί) να οργανώνουν την εργασία τους, αποκλειστικά στη βάση αυτού του δεδομένου με ό,τι αυτό συνεπάγεται.

Σε ό,τι αφορά ειδικότερα την οργάνωση της κοινωνιολογικής γνώσης στο σχολείο, εκτός του ότι αυτή προσδιορίζεται από το παραπάνω πλαίσιο λειτουργίας της (ελληνικής) εκπαίδευσης, αναπτύσσεται επιπλέον και στη βάση άλλων δεδομένων που δεν ισχύουν για τις υπόλοιπες *σχολικές επιστήμες*. Το κυριότερο από αυτά είναι η διττή παρουσία της, ως γνώσης και ως αγωγής. Η παρούσα μελέτη εστιάζει στην ανάλυση του τρόπου οργάνωσης της γνώσης αυτής στην τρίτη λυκείου, εκεί δηλαδή, που τυπικά λειτουργεί ως γνώση, με την έννοια ότι το αντίστοιχο σχολικό μάθημα φέρει τον τίτλο της επιστήμης από την οποία προήλθε (κοινωνιολογία) και ως τέτοιο εισάγεται στο σχολείο. Βεβαίως κάτι τέτοιο ισχύει μόνον κατ' επίφαση καθώς, η οργάνωση της γνώσης αυτής ακόμα και σε αυτό το

<sup>1</sup> Κουζέλης, Γ., "Το Επιστημολογικό Υπόβαθρο των Επιλογών της Διδακτικής", ό.π., σ.167. Η χρήση της πρότερης γνώσης κατά τη διδασκαλία, συνιστά μια πρόσφατη εξέλιξη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα που στόχο έχει το ξεπέρασμα όλων όσων συνεπάγεται η άκαμπτη και δογματική "εκ των άνω" διδασκαλία που έχει επιβληθεί από το μοντέλο της *αντικατάστασης*. Μιας τέτοιας μορφής εξέλιξη ωστόσο, στην περίπτωση της κοινωνιολογίας -όπως είδαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο- λειτουργεί μάλλον ε-  
 νισχυτικά ως προς το συγκεκριμένο τρόπο αναπλαισίωσης της επιστήμης αυτής στο σχολείο.

<sup>2</sup> Μυλωνάς, Θ., *Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης. Συμβολές*, ό.π., σ.51.

στάδιο εξακολουθεί να στηρίζει το σχολικό στόχο της αγωγής· άλλωστε είδαμε ότι το μάθημα της κοινωνιολογίας οργανώνεται και λειτουργεί κατά βάση, ως μάθημα "αγωγής και ευαισθητοποίησης" των μαθητών.

Στο σημείο αυτό θα επιχειρήσουμε μια σύντομη αναδρομή στην πορεία των δύο κοινωνικών μαθημάτων (κοινωνιολογία και πολιτική οικονομία) στα προγράμματα της μέσης εκπαίδευσης προκειμένου να αναδειχθεί ο ιδιόμορφος τρόπος μεταχείρισής τους από την πολιτεία και βεβαίως, το σημείο στο οποίο βρίσκεται σήμερα το μάθημα της κοινωνιολογίας<sup>3</sup>:

Για πρώτη φορά γίνεται λόγος για τη διδασκαλία της κοινωνιολογίας στο λύκειο το 1965, αλλά τα γεγονότα που επακολούθησαν (ιουλιανή εκτροπή, 1965 και απριλιανό πραξικόπημα, 1967) δεν άφησαν περιθώρια για την πραγματοποίηση αυτής της επαγγελίας. Ύστερα από τη μεταπολίτευση (1974) δε γίνεται συζήτηση γι' αυτό το θέμα μέχρι και τις αρχές της δεκαετίας του 1980 όπου τότε όπως αναφέρθηκε, είχε διαμορφωθεί και το κατάλληλο κλίμα το οποίο ευνοούσε τέτοιας μορφής αλλαγές στην εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, τον Ιανουάριο του 1982 η πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας έπειτα από εισήγηση ειδικής επιτροπής, πήρε καταφατική θέση για την εισαγωγή της κοινωνιολογίας και της πολιτικής οικονομίας στο πρόγραμμα της τρίτης λυκείου.

Το πρώτο βασικό ζήτημα που τέθηκε και αφορούσε στη διδασκαλία του μαθήματος αυτού, ήταν το ζήτημα της ειδικότητας των καθηγητών που θα το δίδασκαν καθώς, κατά το έτος εισόδου της κοινωνιολογίας στο λύκειο δεν είχαν αποφοιτήσει ακόμα οι πρώτοι κοινωνιολόγοι από το αντίστοιχο πανεπιστημιακό τμήμα<sup>4</sup>. Θεωρήθηκε σκόπιμο τότε, το μάθημα να διδάσκεται από φιλολόγους κυρίως, με την αιτιολογία ότι η θεωρητική και γνωστική τους κατάρτιση πλησιάζει αρκετά στο αντίστοιχο υπόβαθρο ενός κοινωνιολόγου. Αυτό όπως ήταν φυσικό, δημιούργησε αρκετά προβλήματα στη διδασκαλία του μαθήματος. Παρατηρείται αρχικά, μια αμηχανία και μια ανασφάλεια η οποία δημιουργείται στους καθηγητές εκείνους που δεν είχαν ειδική επιστημονική κατάρτιση και ενημέρωση, με αποτέλεσμα να οργανώνουν λαθεμένα ίσως, τη διδασκαλία τους δημιουργώντας εντέλει, πρόβλημα τόσο στο μάθημα και τους μαθητές όσο και στους ίδιους. "Τι

<sup>3</sup> Τα τρία κοινωνικά μαθήματα της κοινωνιολογίας, της πολιτικής οικονομίας και των στοιχείων δημοκρατικού πολιτεύματος (το οποίο στο εξής θα αναφέρεται, για λόγους συντομίας, ως ΣΔΠ), συνιστούν την πιο χαρακτηριστική μορφή που προσλαμβάνει η παρουσία της κοινωνικο-επιστημονικής γνώσης στο σχολείο: αναδεικνύουν την "υβριδική της φύση" (ΣΔΠ) και την "καθαρή" της μορφή (τα άλλα δύο). Ειδικότερα, η πορεία του μαθήματος των ΣΔΠ εμφανίζει τις εξής γνωστικές διακυμάνσεις: εμφανίζεται για πρώτη φορά ως Αγωγή του πολίτη, σε όλα τα προγράμματα (1931-1973) των γυμνασίων κλασσικής κατεύθυνσης -με εξαίρεση το πρόγραμμα του 1966 όπου διδάσκεται ως ΣΔΠ (κλασικά και πρακτικά γυμνάσια). Το 1967 καταργείται και τη θέση του παίρνει το μάθημα που αναφέρεται στους σκοπούς και στο νόημα της "Επαναστάσεως". Τέλος, μετά τη δικτατορία εμφανίζεται ξανά στο πρόγραμμα της μέσης εκπαίδευσης ως ΣΔΠ, ενώ δεν αποτέλεσε ποτέ μάθημα *Δέσμης* (βλ. Νούτσος, Χ., ό.π., σ.99).

<sup>4</sup> Το 1982 λειτούργησε το πρώτο τμήμα κοινωνιολογίας στο Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.

ωραία που θα ήταν αν μπορούσε να αποκτήσει ως εκ θαύματος μια εκ των προτέρων συνολική πληροφόρηση για την κοινωνιολογία και για κάθε ολοκληρωμένη ενότητα κεφαλαίων και να την έχει αφομοιώσει όσο γίνεται πληρέστερα, πριν από τη διδασκαλία, χωρίς απορίες, χωρίς ασαφείς εντυπώσεις και ενδοιασμούς, χωρίς το φόβο των λαθών και των παρερμηνειών, χωρίς δισταγμούς..."<sup>5</sup>. Αυτή η ευχή εκφράζει και το μέγεθος του προβλήματος που είχε δημιουργηθεί στη διάρκεια των πρώτων ετών εισαγωγής του μαθήματος η οποία οφείλονταν στην έλλειψη προγραμματισμού από την πολιτεία ως προς την εξασφάλιση εκπαιδευμένων κοινωνιολόγων για τη διδασκαλία του μαθήματος.

Προβλήματα στη διδασκαλία του μαθήματος -εκτός από τις αντικειμενικές αδυναμίες που εμφανίζονται στον κλάδο των φιλολόγων καθηγητών και αποτελούν συνέπεια της ελλιπούς κατάρτισης σε θέματα κοινωνιολογίας- θεωρούνται και οι αντικειμενικές όσο και διδακτικές δυσχέρειες που προκαλούνται εξαιτίας του τρόπου παρουσίασης της ύλης στο συγκεκριμένο (το πρώτο) σχολικό εγχειρίδιο, όπως επίσης και το γεγονός ότι διδάσκεται το μάθημα σε παιδιά πόλεων και επαρχιών με διαφορετικά βιώματα και κοινωνιολογικά μορφώματα, διαφοροποιώντας έτσι την υφή και την ένταση των προβλημάτων και τον τρόπο που αντιμετωπίζονται από τις επιμέρους κατηγορίες. Από την άλλη, υπάρχει και η άποψη των φιλολόγων οι οποίοι θεώρησαν ότι το μάθημα πρέπει να διδασχθεί από τους εκπαιδευτικούς φιλολόγους -και όχι από άλλες ειδικότητες- διότι αυτοί έχουν διδακτική πείρα, έχουν υποδομή και υπόστρωμα από άλλες κοινωνικές επιστήμες και με κατάλληλο κοινωνιολογικό αναπροσανατολισμό "...θα αποδυθούν στο ευγενικό προσκλητήριο της Πολιτείας"<sup>6</sup>.

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι, με την είσοδο της κοινωνιολογίας στην ελληνική εκπαίδευση τέθηκε και το ζήτημα της επισήμανσης των προβλημάτων που δημιουργήθηκαν καθώς και της διαπίστωσης των αιτιών που τα προκαλούν: "...εάν δηλαδή, αυτές οι δυσκολίες οφείλονται στο συγκεκριμένο αντικείμενο που διδάσκει το μάθημα ή απορρέουν από το συγκεκριμένο εγχειρίδιο ή τέλος, αν μπορούν να αποδοθούν όλες ή μέρος από αυτές στο μη εξοικειωμένο με το μάθημα της κοινωνιολογίας και μη ειδικευμένο διδακτικό προσωπικό"<sup>7</sup>. Με το πέρας βεβαίως, των ετών, όσο αποφοιτούσαν από τα αντίστοιχα τμήματα ειδικευμένοι κοινωνιολόγοι μειώνονταν και το πρόβλημα της έλλειψης υποδομής σε επίπεδο εκπαιδευτικών -όχι όμως απαραίτητα, και τα άλλα προβλήματα.

<sup>5</sup> Γκιζελί, Β., "Κοινωνιολογία: ανασφάλειες, συγχύσεις, προσδοκίες", στο *Η διδασκαλία της κοινωνιολογίας στη μέση εκπαίδευση-Θεωρητικά προβλήματα και διδακτικά σχήματα*, οργάνωση-επιμέλεια: Χρ. Μιχαλοπούλου-Βεϊκού, εκδ. Νέα Παιδεία, Αθήνα 1985, σ.25.

<sup>6</sup> Κέρρη, Ι., "Η κοινωνιολογία στη διδακτική θεωρία και πράξη", στο *Η διδασκαλία...*, ό.π., σ.165.

<sup>7</sup> Κασσιμάτη, Κ., "Η επιστημονική έρευνα στο χώρο των κοινωνικών επιστημών", στο *Η διδασκαλία...*, ό.π., σ.54.

Ανεξάρτητα ωστόσο, από τα προβλήματα αυτά η εισαγωγή της κοινωνιολογίας θεωρήθηκε ως μια προοδευτική κίνηση και συνοδεύτηκε από 'ηχηρές εξαγγελίες'. Παράλληλα συνδέθηκε και με αντιλήψεις βάσει των οποίων το μάθημα της κοινωνιολογίας θεωρείται ως μέσο ενδυνάμωσης του κριτικού δυναμικού της παιδείας καθώς και ως πεδίο διαμόρφωσης υγιών πολιτικών και κοινωνικών προσωπικοτήτων. Αυτές ακριβώς τις θέσεις εκφράζουν και οι πρώτες οδηγίες που δόθηκαν για τη διδασκαλία του μαθήματος (σχολικό έτος 1982/83). Ειδικότερα, για το σκοπό του μαθήματος της κοινωνιολογίας αναφέρονται τα εξής<sup>8</sup>: "α. Να γνωρίσουν οι μαθητές το αντικείμενο, τα πλαίσια, την έκταση και τη σημασία της κοινωνιολογίας, στοιχεία απαραίτητα για την παραπέρα κοινωνιολογική γνωστική δομή και προβληματισμό τους. β. Τα κοινωνικά φαινόμενα και προβλήματα να προκαλέσουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον στους μαθητές αυτής της ηλικίας που μάχονται για την ιδεολογική, την επαγγελματική και γενικά τη κοινωνική και πολιτιστική ένταξή τους. Με άλλα λόγια, η βοήθεια που προσφέρει στους μαθητές το μάθημα συνίσταται στο να επιτύχει: 1. Ομαλή ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο και αφομοίωση (εσωτερίκευση) των κοινωνικών γνωμόνων (θεσμών) που η πολιτεία θεσπίζει για την οργάνωση και τη συνοχή της. 2. Ρύθμιση μιας φυσικής και αβίαστης κοινωνικής συμπεριφοράς, γιατί αυτή θεωρείται απαραίτητη για την κοινωνική εξυγίανση, ασφάλεια, αποδοτικότητα του νεαρού ατόμου. 3. Αναπροσαρμογή και αναπροσανατολισμό του ανθρώπου στη χαοτική βιομηχανική κοινωνία, της οποίας η ανομοιογένεια, ρευστότητα και ασάφεια των κοινωνικών δομών προκαλούν εσωτερικές συγκρούσεις με αποτέλεσμα την ανάπτυξη περιθωριακών ιδεολογιών, ικανών να κλονίσουν το κοινωνικό οικοδόμημα. 4. Πρόληψη αυτής της κοινωνικής παθογένειας μέσα από τον κατακερματισμό της αποξενωμένης από το πλήθος προσωπικότητας με την ανάπτυξη άτυπου ή και τυπικού πολλές φορές κοινωνικού ελέγχου. 5. Τέλος, στενότερα στη διδακτική πράξη, κάτι που αφορά ιδιαίτερα τους δασκάλους και μαθητές. Η κοινωνιολογία με την αξιολόγηση που αναπτύσσει, παρέχει την ικανότητα ερμηνείας όλων των επιμέρους θεωρητικών μαθημάτων...". Δεν θα υπεισέλθουμε τώρα στην ανάλυση του κειμένου αυτού, θα επισημάνουμε όμως το εξής, ότι οι εξαγγελίες αυτές έρχονται σε πλήρη αντίθεση με ό,τι στη συνέχεια χαρακτηρίζει την πορεία του μαθήματος. Και αυτό διότι, εάν πράγματι το μάθημα εξυπηρετούσε τέτοιους στόχους, τότε προκύπτει ως ερώτημα το γιατί έγινε αντικείμενο τέτοιας μεταχείρισης από την πολιτεία.

Πιο συγκεκριμένα: το μάθημα της κοινωνιολογίας από την είσοδό του σχεδόν στην εκπαίδευση τέθηκε ως εξεταζόμενο μάθημα για την εισαγωγή των υποψηφίων μαθητών στα ΑΕΙ και ΤΕΙ. Με το σύστημα των *Δεσμών* ειδικότερα, ενσωματώθηκε στην *τέταρτη Δέσμη* μέσω της οποίας οι υποψήφιοι κατευθύνον-

<sup>8</sup> ΥΠΕΠΘ, Οδηγίες Διδασκαλίας Μαθημάτων Δέσμης, ΟΕΔΒ, Αθήνα 1982, "Κοινωνιολογία", σ.23 (οι υπογραμμίσεις δικές μας).

νταν σε οικονομικές και κοινωνικές σπουδές, κυρίως. Κατά το σχολικό έτος *1993-94* τη θέση της κοινωνιολογίας στο εξεταστικό πρόγραμμα παίρνει το μάθημα της πολιτικής οικονομίας το οποίο ως εκείνη τη στιγμή αποτελούσε επίσης, μάθημα της *τέταρτης Δέσμης* αλλά όχι και εξεταστέο για τις εισαγωγικές εξετάσεις. Η αλλαγή αυτή επέδρασε σημαντικά στη διδασκαλία των δύο μαθημάτων καθώς, είναι γνωστό ότι η σημασία που αποδίδεται σε κάθε μάθημα είναι απόρροια και της θέσης του στο εξεταστικό σύστημα. Από την άλλη ωστόσο, επηρέασε επιφανειακά μόνο την ουσία της γνώσης που προσφέρουν δεδομένου ότι η διαδικασία αναπλαισίωσής της ενέχει μια συγκεκριμένη λογική: την υποβάθμιση της σημασίας της κοινωνιολογικής σκοπιάς και την ανάδειξη αντίστοιχα, της σημασίας του *οικονομισμού* -στοιχεία τα οποία απομακρύνουν και τα δύο αυτά μαθήματα από την πραγματικότητα της επιστήμης τους.

Στην πορεία όλων αυτών των ετών όπου η κοινωνιολογία ήταν μάθημα της τρίτης λυκείου -είτε ως εξεταζόμενο για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, είτε όχι, μετά την αντικατάστασή του από το μάθημα της πολιτικής οικονομίας- προστέθηκαν και άλλα μαθήματα κοινωνιολογικού περιεχομένου, όπως η Κοινωνική και πολιτική αγωγή, στο γυμνάσιο, τα Προβλήματα της κοινωνίας και του ατόμου, στο πολυκλαδικό λύκειο -το τελευταίο αυτό μάθημα το οποίο έχει ένα ενδιαφέρον τίτλο όσο και περιεχόμενο, καταργήθηκε το σχολικό έτος *1999/2000*. Κατά το ίδιο σχολικό έτος, όπου παύει να ισχύει το σύστημα των *Δεσμών* και όπου αλλάζει η δομή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Ενιαίο Λύκειο, ΤΕΕ) το μάθημα της κοινωνιολογίας άλλαξε και πάλι θέση στο πρόγραμμα. Δεν είναι πλέον υποχρεωτικό μάθημα όπως ίσχυε από το σχολικό έτος *1993/94*, ενώ συγχρόνως δεν τίθεται καν θέμα εξέτασής του για την εισαγωγή σε τμήματα του *Επιστημονικού Πεδίου* (αντί *Δέσμης*) των ανθρωπιστικών-νομικών σπουδών. Αντίθετα, γίνεται μάθημα επιλογής του οποίου μάλιστα, ο εβδομαδιαίος χρόνος διδασκαλίας μειώνεται από τέσσερις σε δύο ώρες. Όλα αυτά είναι ενδεικτικά της αντίφασης που χαρακτηρίζει τη μεταχείρισή του από την πολιτεία.

Η εμπειρική διερεύνηση των ζητουμένων της διατριβής πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος *1997/98*, όταν δηλαδή, το μάθημα της κοινωνιολογίας ήταν μάθημα της *τέταρτης Δέσμης* αλλά όχι και εξεταζόμενο για την εισαγωγή στα ΑΕΙ και ΤΕΙ. Είχε αρχίσει να διαφαίνεται ωστόσο, η "προς τα κάτω" πορεία του στην εκπαίδευση, κάτι το οποίο δε διαψεύσθηκε τελικώς. Εκείνο που έχει σημασία για την παρούσα μελέτη είναι ότι η εμπειρική έρευνα διεξήχθη σε μια περίοδο κατά την οποία η κοινωνιολογία στερούνταν της σημασίας και της βαρύτητας που είχε προσλάβει στην αρχή της εισόδου της στην ελληνική εκπαίδευση, ενώ συγχρόνως διαφαίνονταν και η περαιτέρω πτώση της. Κατά συνέπεια, οι συνθήκες διεξαγωγής του μαθήματος δεν ήταν ιδιαίτερα ευνοϊκές για το διδάσκοντα ο οποίος είχε να αντιμετωπίσει, αφενός την αδιαφορία των μαθητών απέ-

ναντι στο μάθημα της κοινωνιολογίας, αφετέρου "βίωνε την αμφισβήτηση του εκπαιδευτικού του ρόλου ως συνέπεια της στέρησης του βασικού γνωστικού αντικειμένου του"<sup>9</sup> (αυτό ισχύει κυρίως, για τον κοινωνιολόγο-εκπαιδευτικό). Επιστημαίνεται εδώ ότι, η αναφορά στην πορεία και στις παλινδρομήσεις του μαθήματος της κοινωνιολογίας στο λύκειο έγινε με στόχο την τοποθέτηση του υποκειμένου εκπαιδευτικού, στις πραγματικές συνθήκες εργασίας του και όχι με την πρόθεση διατύπωσης αξιολογικών κρίσεων ως προς αυτή<sup>10</sup>.

Αυτή η μεταχείριση του μαθήματος της κοινωνιολογίας δεν είναι άμοιρη της πορείας ανάπτυξης που είχε η επιστήμη της κοινωνιολογίας στη χώρα μας<sup>11</sup>: Η έμφαση και η αξία που είχε αποδοθεί στις κλασικές σπουδές και στην τήρηση των παραδόσεων, από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι και τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, δεν επέτρεπαν να δοθεί ανάλογη σημασία και στη μελέτη του παρόντος της ελληνικής κοινωνίας, με συνέπεια να μην αναπτύσσεται πλήρως η επιστήμη αυτή αλλά και οι κοινωνικές επιστήμες εν γένει. Μια πρώτη προσπάθεια παρατηρείται στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα όπου επιχειρείται με συστηματικότερο τρόπο η θεμελίωση της επιστήμης αυτής, η οποία προσλαμβάνει κι ένα μεταρρυθμιστικό χαρακτήρα: χρήση των πορισμάτων των κοινωνικών επιστημών για την αλλαγή της ελληνικής κοινωνίας. Μέχρι και την πρώτη δικτατορία (1936) είχαν δημιουργηθεί δύο πανεπιστημιακές έδρες (στην Αθήνα και στη Θεσσαλονίκη) οι οποίες καταργήθηκαν για πολιτικούς λόγους. Η δεύτερη φάση ανάκαμψης ξεκινάει από τα μέσα του αιώνα με την δημιουργία του πρώτου κέντρου κοινωνικών ερευνών. Η εισαγωγή του μαθήματος στα λύκεια στις αρχές της δεκαετίας του 1980 συμβαδίζει με την τρίτη φάση ανάκαμψης της επιστήμης αυτής η οποία είχε και πάλι ανακοπεί από τη δεύτερη δικτατορία. Η ίδρυση δύο πανεπιστημιακών τμημάτων την ίδια περίοδο, πιστοποιεί την παρουσία της κοινωνιολογίας στην Ελλάδα, παρουσία η οποία αμφισβητείται και πάλι τα τελευταία χρόνια. Διαπιστώνεται επομένως ότι, η μεταχείριση του μαθήματος της κοινωνιολογίας εμφανίζει παλινδρομήσεις ανάλογες με αυτές που γνωρίζει και η επιστήμη αυτή στη χώρα μας.

Ως προς τις ειδικότητες των διδασκόντων του μαθήματος της κοινωνιολογίας διαπιστώνεται ότι μέχρι και σήμερα, οι εκπαιδευτικοί που καλούνται να διδάξουν το μάθημα αυτό χαρακτηρίζονται από μια ευρύτητα στα γνωστικά αντικείμενα των σπουδών τους -κυρίως, όμως είναι απόφοιτοι τμημάτων κοινωνικών επιστημών. Παρόλα αυτά, η ποικιλία στις ειδικότητες αυτών των εκπαιδευτικών

<sup>9</sup> Απόσπασμα από τα πρακτικά του Δ.Σ. της ΟΛΜΕ, *Κοινωνιόγραμμα*, τ.46, Ιουν.-Αυγ. 1999, σ.2.

<sup>10</sup> Αυτό δε σημαίνει ότι συμφωνούμε με την τακτική της πολιτείας για σταδιακή κατάργηση του μαθήματος της κοινωνιολογίας από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ωστόσο, το ενδιαφέρον μας εδώ εστιάζει στην παρουσία της επιστήμης αυτής στο σχολείο και στην αποσαφήνιση του τρόπου αναπαραγωγής μιας συγκεκριμένης εκδοχής της.

<sup>11</sup> *Κοινωνιολογία*. Γ' Λυκείου, ΟΕΔΒ, έκδοση Β', Αθήνα 1999, σσ.80-81.

είναι χαρακτηριστική: κοινωνιολόγοι, οικονομολόγοι, πολιτικοί επιστήμονες, νομικοί, φιλόλογοι, απόφοιτοι τμημάτων διοίκησης επιχειρήσεων κ.α.

Τα παραπάνω, έρχεται να επιβεβαιώσει και να ενισχύσει το αποτέλεσμα της ανάλυσης δύο μεταβλητών οι οποίες προσδιορίστηκαν στο πλαίσιο της εμπειρικής διερεύνησης του *Ζητούμενου Β* της διατριβής<sup>12</sup>. Πιο συγκεκριμένα, από τη ανάλυση της *ειδικότητας* των εκπαιδευτικών και της συσχέτισής της με τα *μαθήματα που διδάσκουν* στο σχολείο, προέκυψαν ορισμένα χρήσιμα συμπεράσματα που συμπληρώνουν τη διερεύνηση του παράγοντα *αναλυτικό πρόγραμμα*:

Το κυρίαρχο στοιχείο που αναδεικνύεται από την ανάλυση αυτή είναι η συνύπαρξη πολλών και διαφορετικών ειδικοτήτων εκπαιδευτικών που διδάσκουν την κοινωνιολογία. Οι σπουδές, δηλαδή, των διδασκόντων του μαθήματος, μπορεί να απέχουν -περισσότερο ή λιγότερο- από τη σπουδή της κοινωνιολογίας. Το γεγονός αυτό έρχεται να επιβεβαιώσει την ύπαρξη του στοιχείου της *ανάμιξης ειδικοτήτων* που χαρακτηρίζει τη διδασκαλία του μαθήματος αυτού στη χώρα μας. Το στοιχείο αυτό που συνδέεται με συγκεκριμένες πρακτικές της πολιτείας και χαρακτηρίζει την οργάνωση του *αναλυτικού προγράμματος*, αναπαράγει συγκεκριμένες αντιλήψεις:

*α)* Ότι το μάθημα της κοινωνιολογίας δεν απαιτεί εξειδικευμένες γνώσεις από τη μεριά των διδασκόντων του και αντιστοίχως, ότι η επιστήμη της κοινωνιολογίας δεν είναι μια αυστηρά εξειδικευμένη επιστήμη. Δεν φαίνεται επομένως, να προβληματίζει την πολιτεία το ζήτημα μιας πιθανής -αλλά όχι βεβαίως, εσκεμμένης από την πλευρά των διδασκόντων- αλλοίωσης του περιεχομένου και της λογικής της επιστήμης της κοινωνιολογίας από τους μη κοινωνιολόγους-εκπαιδευτικούς. Για παράδειγμα, η έστω και περιορισμένη παρουσία φιλόλογων στον υπό διερεύνηση πληθυσμό, δεν αναιρεί την ύπαρξη προβλημάτων όπως αυτά στα οποία αναφερθήκαμε παραπάνω στο παρόν κεφάλαιο. Στη συγκεκριμένη περίπτωση μάλιστα (διδασκαλία της κοινωνιολογίας από φιλόλογο) υποδηλώνεται ότι, η πολιτεία δεκαεπτά χρόνια από την εισαγωγή του μαθήματος της κοινωνιολογίας στην εκπαίδευση, εξακολουθεί σταθερά και συστηματικά, να εφαρμόζει μια πολιτική (*ανάμιξη ειδικοτήτων*), η οποία ενέχει μια συγκεκριμένη λογική: αυτή της αμφισβήτησης του επιστημονικού χαρακτήρα της κοινωνιολογίας. Κι αυτό διότι, ένα μάθημα το οποίο μπορεί να το διδάξει κάποιος που έχει ασχοληθεί 'περιφερειακά' μόνο με την αντίστοιχη επιστήμη, μάλλον δεν είναι "σοβαρό". Αντίστοιχα και η επιστήμη από την οποία προέρχεται, μάλλον δεν χαρακτηρίζεται από πολύ αυστηρά κριτήρια "επιστημονικότητας".

*β)* Ότι η κοινωνιολογία είναι μια θεωρητική επιστήμη, στη βάση του ότι οι κοινωνιολόγοι-εκπαιδευτικοί μπορούν να διδάξουν και αντικείμενα τα οποία προέρχονται από κατεξοχήν θεωρητικά πεδία όπως, τη φιλοσοφία, την ιστορία

<sup>12</sup> Βλ. παρακάτω, Κεφάλαιο 9, εν. 9.2., όπου γίνεται αναφορά στη σχέση των δύο αυτών μεταβλητών.



την ψυχολογία,<sup>13</sup> -κάτι που δεν ισχύει για τις άλλες ειδικότητες κοινωνικών επιστημών του υπό διερεύνηση πληθυσμού. Οι οικονομολόγοι ειδικότερα, ως η άλλη μεγάλη κατηγορία κοινωνικών επιστημών, καλούνται μεν να διδάξουν και άλλα μαθήματα πλην της πολιτικής οικονομίας, μόνο που τα μαθήματα αυτά είναι εγγύτερα στο θεωρητικό τους υπόβαθρο σε σχέση με τα μαθήματα που καλούνται να διδάξουν οι κοινωνιολόγοι (εκτός από κοινωνιολογία και ΣΔΠ διδάσκουν επιπλέον, μόνο ΣΕΠ και ιστορία). Με άλλα λόγια, οι οικονομολόγοι αλλά και οι άλλοι κοινωνικοί επιστήμονες του υπό διερεύνηση πληθυσμού (πλην ενός πολιτικού επιστήμονα, που διδάσκει και ψυχολογία), δεν εμφανίζουν την ίδια ποικιλία στη διδασκαλία μαθημάτων που ισχύει για τους κοινωνιολόγους. Τα παραπάνω συνδέονται και με μια άλλη αντίληψη σύμφωνα με την οποία, οι σπουδές αυτές (οικονομικές, πολιτικές επιστήμες) προσλαμβάνουν ένα διαφορετικό χαρακτήρα, περισσότερο πρακτικό και λιγότερο θεωρητικό.

γ) Ο θεωρητικός χαρακτήρας που προσάπτεται στην επιστήμη της κοινωνιολογίας αναδεικνύεται επίσης, εάν δούμε την οργάνωση της διδασκαλίας των τριών κοινωνικών μαθημάτων στη βάση των ειδικοτήτων των εκπαιδευτικών: Αντίθετα με το μάθημα της κοινωνιολογίας στο οποίο εφαρμόζεται όπως είδαμε, η πολιτική της *ανάμιξης ειδικοτήτων*, στα άλλα δύο κοινωνικά μαθήματα (πολιτική οικονομία και ΣΔΠ) και κυρίως, στο πρώτο που συνιστά το άλλο βασικό πεδίο αναπαραγωγής της κοινωνικο-επιστημονικής γνώσης στην εκπαίδευση, δε φαίνεται να ισχύει το ίδιο καθεστώς. Και τα δύο αυτά μαθήματα δεν εμφανίζουν την ίδια ποικιλία στις ειδικότητες εκπαιδευτικών που καλούνται να τα διδάξουν. Αυτό το τελευταίο σημαίνει ότι, η πολλαπλότητα ειδικοτήτων η οποία ομολογουμένως χαρακτηρίζει τα μαθήματα της πολιτικής οικονομίας και των ΣΔΠ, δεν ταυτίζεται με την έννοια της *ανάμιξης ειδικοτήτων* καθώς είναι μια πολλαπλότητα με τη στενή έννοια του όρου: δε διδάσκονται, δηλαδή, από εκπαιδευτικούς που να έχουν σπουδάσει αντικείμενα 'μακρινά' προς τα περιεχόμενα των μαθημάτων αυτών (για παράδειγμα, κανένας φιλόλογος δε διδάσκει αυτά τα μαθήματα). Επομένως, ο συγκεκριμένος τρόπος οργάνωσης των μαθημάτων αυτών και κυρίως, της πολιτικής οικονομίας, στο *αναλυτικό πρόγραμμα*, δεν επιτρέπει την αναπαραγωγή ανάλογων αντιλήψεων περί θεωρητικού χαρακτήρα της αντίστοιχης επιστήμης. Αντίθετα, μάλλον αναδεικνύει την αξία της οικονομίας ως βασικής κοινωνικής αξίας. Από τα παραπάνω είναι σαφές ότι η πολιτεία αντιμετωπίζει με διαφορετικό τρόπο τα δύο βασικά κοινωνικά μαθήματα: το μάθημα της πολιτικής οικονομίας αντιμετωπίζεται με περισσότερη συνέπεια και αυστηρότητα σε σχέση με το μάθημα της κοινωνιολογίας· συνέπεια, η οποία εκφράζεται ως συνέπεια στις ει-

<sup>13</sup> Η αντίληψη περί θεωρητικού χαρακτήρα συνδέεται, επίσης και με αντίληψη περί "γυναικείας φύσης" των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών (βλ. παρακάτω, *Κεφάλαιο 9*, εν. 9.2., όπου και αναλύεται η ειδικότητα των εκπαιδευτικών βάσει του φύλου τους).

δικότητες των διδασκόντων του (υπάρχει μεν πολλαπλότητα ειδικοτήτων αλλά όχι και ανάμιξη), και αυστηρότητα η οποία αναπαράγει αντιλήψεις μέσω των οποίων ενισχύεται η "επιστημονικότητα" της αντίστοιχης επιστήμης, της πολιτικής οικονομίας.

Εν κατακλείδι θα λέγαμε ότι δύο είναι τα κεντρικά σημεία τα οποία προκύπτουν από την ταυτόχρονη ανάλυση των δύο αυτών μεταβλητών και συμπληρώνουν τη διερεύνηση του παράγοντα *αναλυτικό πρόγραμμα* ως προς την αναπαραγωγή αντιλήψεων που αμφισβητούν τον επιστημονικό χαρακτήρα της κοινωνιολογίας: 1) *Ανάμιξη ειδικοτήτων*. Το μάθημα της κοινωνιολογίας διδάσκεται και από μη κοινωνιολόγους-εκπαιδευτικούς εκ των οποίων κάποιοι είναι κοντύτερα θεωρητικά στην κοινωνιολογική γνώση και κάποιοι άλλοι όχι. Η πρακτική αυτή της πολιτείας (*αναλυτικό πρόγραμμα*) αναπαράγει αντιλήψεις για το μη αυστηρό χαρακτήρα της επιστήμης της κοινωνιολογίας. 2) *Ανάμιξη μαθημάτων*. Οι απόφοιτοι κοινωνιολογικών τμημάτων, στη συντριπτική πλειοψηφία τους, καλούνται να διδάξουν, εκτός από την κοινωνιολογία και άλλα μαθήματα θεωρητικού κυρίως, προσανατολισμού. Η πρακτική αυτή της πολιτείας (*αναλυτικό πρόγραμμα*) αναπαράγει με τη σειρά της, αντιλήψεις για το θεωρητικό χαρακτήρα της επιστήμης της κοινωνιολογίας. Τα παραπάνω δεν ισχύουν στο ίδιο βαθμό για τις άλλες ειδικότητες κοινωνικών επιστημών και για τα αντίστοιχα κοινωνικά μαθήματα που υπάρχουν στην εκπαίδευση.

### 7.3. Βιβλία ύλης και σχολικά εγχειρίδια

#### 7.3.1. Οδηγίες προς τους διδάσκοντες της κοινωνιολογίας

Στην παρούσα υποενότητα αναλύονται οι οδηγίες από τα βιβλία ύλης που δόθηκαν προς τους καθηγητές των μαθημάτων της κοινωνιολογίας και της πολιτικής οικονομίας<sup>14</sup>. Οι οδηγίες αυτές αφορούν αφενός, στον τρόπο χρήσης των συγκεκριμένων σχολικών εγχειριδίων<sup>15</sup> τα οποία διδασκόνταν το σχολικό έτος 1997/98 αφετέρου, στην οργάνωση της διδασκαλίας καθώς και στα κριτήρια και τον τρόπο αξιολόγησης που θα πρέπει να χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί κατά την εξέταση των μαθημάτων αυτών. Στόχος αυτής της ανάλυσης είναι καταρχήν, η ανάδειξη των στοιχείων εκείνων τα οποία συνιστούν μέρος της λογικής του α-

<sup>14</sup> ΥΠΕΠΘ, Οδηγίες Διδασκαλίας Μαθημάτων Δέσμης, "Κοινωνιολογία", ΟΕΔΒ Αθήνα 1996. ΥΠΕΠΘ, Οδηγίες Διδασκαλίας Μαθημάτων Δέσμης, "Πολιτική οικονομία" ΟΕΔΒ Αθήνα 1996.

<sup>15</sup> Το σχολικό βιβλίο της κοινωνιολογίας είναι: *Απλά Μαθήματα Κοινωνιολογίας*, Β.Δ.Γκιζελή, Γ' Λυκείου ΟΕΔΒ 1993. Το βιβλίο αυτό χρησιμοποιούνταν κατά τα σχολικά έτη 1993/94 έως και 1998/99. Πριν από αυτό, διδασκόνταν το βιβλίο *Κοινωνιολογία* (διαφόρων συγγραφέων με την επιμέλεια του Β.Φύλια), Γ' Λυκείου ΟΕΔΒ 1983. Το βιβλίο της πολιτικής οικονομίας είναι: *Πολιτική Οικονομία*, Θ.Π.Λιανός, Γ.Κ.Χρήστου, Γ' Λυκείου ΟΕΔΒ 1993, το οποίο διδάσκεται από το σχολικό έτος 1994/95.

ναλυτικού προγράμματος μέσω της οποίας αναπαράγονται αντιλήψεις που συνδέονται με τη συγκεκριμένη μορφή αναπλαισίωσης της κοινωνιολογικής γνώσης. Παράλληλα και μέσω της σύγκρισης με τις οδηγίες του μαθήματος της πολιτικής οικονομίας, αναδεικνύεται η λογική του αναλυτικού προγράμματος ως προς την αναπαραγωγή της αντίληψης ότι η οικονομία είναι η "αλήθεια" των κοινωνικών επιστημών· συγχρόνως δε, αποκαλύπτεται η άνιση μεταχείριση των δύο αυτών μαθημάτων από την πολιτεία -(όχι όμως, άνιση και σε ό,τι αφορά την ουσία της γνώσης που προσφέρουν). Πιο αναλυτικά:

Μια πρώτη παρατήρηση, κάνοντας τη σύγκριση μεταξύ των δύο κειμένων, είναι ότι το κείμενο που αφορά στο μάθημα της κοινωνιολογίας είναι σχεδόν διπλάσιο από το αντίστοιχο του μαθήματος της πολιτικής οικονομίας, ενώ επίσης και η δομή τους παρουσιάζει σημαντικές διαφορές. Ειδικότερα, για το μάθημα της κοινωνιολογίας υπάρχουν τέσσερις Παράγραφοι που αναφέρονται: στο χαρακτήρα και το σκοπό του μαθήματος, στη δομή του βιβλίου, στις αρχές οργάνωσης της διδασκίας ύλης και της διδασκαλίας και τέλος, στο περιεχόμενο και τη διδακτική των κεφαλαίων. Σε ό,τι αφορά το μάθημα της πολιτικής οικονομίας, οι Παράγραφοι του κειμένου είναι δύο: η πρώτη περιέχει γενικές οδηγίες που αφορούν στη διδασκαλία του μαθήματος και η δεύτερη, μερικές ειδικές επισημάνσεις για επιμέρους σημεία του βιβλίου. Αυτή η ποσοτική διαφοροποίηση παρατηρείται πιο συγκεκριμένα, στις εκτενείς οδηγίες που αφορούν τη γενικότερη δομή και διάρθρωση του μαθήματος της κοινωνιολογίας καθώς και στην αναλυτική περιγραφή του περιεχομένου κάθε κεφαλαίου χωριστά. Αντίθετα, στην περίπτωση του μαθήματος της πολιτικής οικονομίας, οι συντάκτες περιορίζονται σε λιγότερες οδηγίες και σε επιμέρους επισημάνσεις.

**Κοινωνιολογία.** Στην πρώτη Παράγραφο του κειμένου (*Χαρακτήρας και σκοπός του μαθήματος*) δίνεται ένας ορισμός της επιστήμης της κοινωνιολογίας όπου τονίζεται το χαρακτηριστικό της *ευρύτητας* του γνωστικού της αντικειμένου. Στη συνέχεια αναφέρονται οι λόγοι για τους οποίους υφίσταται ή πρέπει να υφίσταται η κοινωνιολογία ως σχολικό μάθημα. Η κοινωνιολογία λοιπόν, πρέπει να διδάσκεται στο σχολείο διότι οδηγεί στην όξυνση της αντίληψης και της κρίσης των μαθητών, στον προβληματισμό, στην ευαισθητοποίηση και στην εξοικείωσή τους με τη μορφή και την εξέλιξη της κοινωνικής πραγματικότητας. Η διδασκαλία της συμβάλλει επίσης, κατά τους συντάκτες του κειμένου, στην πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών ενώ συγχρόνως μπορεί να ωθήσει και μερικούς από αυτούς στο να ασχοληθούν μελλοντικά με τις διάφορες κοινωνικές επιστήμες σε επίπεδο πανεπιστημιακών σπουδών. Τέλος, η πιο κατάλληλη και αποτελεσματική μέθοδος διδασκαλίας για το μάθημα της κοινωνιολογίας θεωρείται ότι η είναι αυτή που θα οδηγήσει στη μετάδοση και εμπέδω-

ση από τους μαθητές, γνώσεων γύρω από την επιστήμη αυτή και παράλληλα η προσπάθεια για όξυνση της κριτικής σκέψης τους.

Στο σημείο αυτό θα επιχειρήσουμε τη σύγκριση μεταξύ όσων αναφέρθηκαν παραπάνω για το χαρακτήρα και τους στόχους του μαθήματος από το κείμενο οδηγιών που είχε δοθεί το σχολικό έτος 1982/83, με το περιεχόμενο αυτής της πρώτης Παραγράφου<sup>16</sup>: Καταρχήν υπάρχει μια ειδοποιός διαφορά μεταξύ των δύο κειμένων. Στο πρώτο από αυτά δε γίνεται καμία αναφορά στην έννοια και τη σημασία της *κριτικής* ως χαρακτηριστικό της επιστήμης αλλά και ως στόχο του μαθήματος της κοινωνιολογίας, αντίστοιχα. Στο δεύτερο κείμενο αντίθετα, θεμελιώνεται η αναφορά αυτή στους στόχους σε αυτό ακριβώς το σημείο: της όξυνσης της κριτικής σκέψης. Επιπλέον, στο πρώτο κείμενο παρατηρείται μια χαρακτηριστική σαφήνεια στο Λόγο των συντακτών ως προς το στόχο του μαθήματος που είναι: η αγωγή και η ευαισθητοποίηση των μαθητών, η ομαλή κοινωνικοποίησή τους και η αποφυγή συμμετοχής σε ό,τι εκλαμβάνεται ως κοινωνική παθογένεια (βλ. υπογραμμισμένες εκφράσεις). Αυτό που προκαλεί ιδιαίτερη εντύπωση είναι το πόσο ρητά και το πόσο "άνετα" ταυτίζεται η επιστήμη της κοινωνιολογίας με το σχολικό στόχο της αγωγής. Παράλληλα επισημαίνεται, επίσης ανοικτά η σχέση και η βοήθεια που μπορεί να προσφέρει το μάθημα της κοινωνιολογίας προς άλλα θεωρητικά μαθήματα<sup>17</sup>, σημείο που εκφράζει την αντίληψη των συντακτών, περί θεωρητικού χαρακτήρα της επιστήμης αυτής. Ένα γενικό συμπέρασμα που συνάγεται από τα παραπάνω είναι ότι, ενώ και στα δύο κείμενα τονίζεται η σημασία και ο ρόλος του μαθήματος της κοινωνιολογίας ως προς την ευαισθητοποίηση και την κοινωνική αγωγή των μαθητών, εντούτοις στο πρώτο η θέση αυτή είναι διατυπωμένη ρητά και ίσως ακόμα και "ευθαρσώς", ενώ στο δεύτερο, ο ίδιος στόχος καλύπτεται από την συστηματική χρήση της έννοιας και της σημασίας της κριτικής.

Η επιστημονικότερη διάρθρωση του πρώτου σχολικού εγχειριδίου καθώς και οι επαγγελίες που συνόδευσαν την εισαγωγή της κοινωνιολογίας στην εκπαίδευση πιθανόν να αιτιολογούν αυτής τις μορφής τις διατυπώσεις στο πρώτο κείμενο οδηγιών. Επίσης, παράλληλα με τις παραπάνω αντιλήψεις για ενίσχυση του προοδευτικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης, υπήρξαν και αντιδράσεις που οφειλόταν στην υποτιθέμενη επικινδυνότητα και στο επαναστατικό πνεύμα που θα μπορούσε να καλλιεργήσει στους μαθητές ένα τέτοιο μάθημα. Η ρητή, επομένως, διατύπωση του σχολικού στόχου της αγωγής στο πρώτο κείμενο, μπορεί να αιτιολογηθεί και σε αυτή τη βάση με την έννοια ότι έτσι "αντιπαρέρχεται" τις τελευταίες αυτές απόψεις. Από την άλλη πλευρά, η πορεία του μαθήματος στην εκ-

<sup>16</sup> Είναι προφανές ότι οι οδηγίες αυτές αφορούν σε δύο διαφορετικά σχολικά βιβλία. Εντούτοις, το αντίστοιχο τμήμα που αφορά στους στόχους του μαθήματος ενέχει τη γενικότερη φιλοσοφία των συντακτών του απέναντι σε αυτό το μάθημα και με αυτή την έννοια επιχειρείται η σύγκριση των δύο κειμένων.

<sup>17</sup> Όπως για παράδειγμα, στο μάθημα της έκθεσης (βλ. παραπάνω, Κεφάλαιο 6, υποεν. 6.3.2.).

παίδευση και η έξοδός του από το εξεταστικό σύστημα οδήγησαν στη συγγραφή ενός βιβλίου το οποίο προκειμένου να αυξήσει το ήδη μειωμένο ενδιαφέρον των μαθητών, βασίστηκε στην απλότητα και την "ευκολία" που προσφέρει η καθημερινή, πρότερη γνώση τους· γι' αυτό το λόγο πιθανώς, διατυπώνονται με διαφορετικό τρόπο στο δεύτερο κείμενο, οι στόχοι και ο χαρακτήρας του μαθήματος.

Στη δεύτερη Παράγραφο (*Δομή του βιβλίου*) γίνεται μια περιγραφή του σχολικού βιβλίου (σελίδες, κεφάλαια, δομή των κεφαλαίων κ.λπ.). Αναφέρεται δε ότι, **το αναλυτικό πρόγραμμα γύρω από το μάθημα της κοινωνιολογίας απλοποιείται συνεχώς εκφράζοντας έτσι και την πάγια τακτική των τελευταίων ετών** στα πλαίσια της οποίας το αρμόδιο υπουργείο, με συνεχείς εγκυκλίους κινείται προς αυτή την κατεύθυνση. Επισημαίνεται τέλος, ότι οι ενότητες που αφορούν στις κοινωνικές αξίες, την εξέλιξη της ελληνικής κοινωνίας και τη μεθοδολογία των κοινωνικών επιστημών που προστέθηκαν στο βιβλίο, αποκλίνουν ελαφρά από το υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα αλλά, όπως αναφέρεται, θεωρούνται αναγκαίες για την ολοκληρωμένη εικόνα της επιστήμης της κοινωνιολογίας.

Στην τρίτη Παράγραφο (*Αρχές οργάνωσης της διδασκαλίας ύλης και της διδασκαλίας*) γίνεται αναφορά στις αρχές με βάση τις οποίες έχει οργανωθεί το βιβλίο και η διδακτική του. Η πρώτη αρχή αφορά στα περιεχόμενα, όπου επισημαίνεται ότι η **αφετηρία της ύλης είναι τα θέματα και όχι η ίδια η επιστήμη της κοινωνιολογίας** η οποία εξετάζεται στα δύο τελευταία κεφάλαια. Το κριτήριο αυτής της μεθοδολογικής αρχής είναι η κατάσταση ωριμότητας των μαθητών για τους οποίους θεωρείται ότι με το πέρας του διδακτικού χρόνου και με την διδασκαλία των επιμέρους κοινωνιολογικών εννοιών και θεμάτων θα είναι σε θέση να κατανοήσουν καλύτερα την επιστήμη αυτή.

Η δεύτερη αρχή αφορά στο μοντέλο διδασκαλίας που ακολουθείται από τη συγγραφέα, κατά την παρουσίαση των κεφαλαίων του βιβλίου -αρχή, η οποία ενέχει την ίδια ακριβώς λογική με την πρώτη: **από το συγκεκριμένο και εμπειρικό στοιχείο οδηγούμαστε στη γενική και θεωρητική γνώση με την παρέμβαση διορθωτικών μηχανισμών που αφορούν στις "εσφαλμένες" απόψεις των μαθητών**. Τονίζεται επίσης, ότι η ανάπτυξη της ύλης έχει ως **αφετηρία την εμπειρική γνώση των μαθητών**, είτε αυτή συμβαδίζει εξ αρχής είτε όχι, με την επιστημονική προσέγγιση. Η ρητή αυτή αναφορά των συντακτών στον τρόπο και στο μοντέλο διδακτικής δεν αφήνει περιθώρια αμφισβήτησης στο ότι πρόκειται για το μοντέλο εκείνο που χαρακτηρίζει το σύνολο της εκπαιδευτικής μαθησιακής πρακτικής, το μοντέλο της *βελτίωσης* (με την παρουσία στοιχείων και από το μοντέλο της *αντικατάστασης*).

Το μοντέλο της *βελτίωσης* εμφανίζεται όπως είδαμε, ως η ενδιάμεση μαθησιακή επιλογή μεταξύ αυτών της *αντικατάστασης* και της *ενίσχυσης* της πρότερης γνώσης των μαθητών και έχει ως στόχο την εκμάθηση της επιστήμης στους

μαθητές μέσα από την επεξεργασία των πρώτων γνώσεων ώστε αυτές να είναι συμβατές με την επιλεγμένη, προς μετάδοση, επιστημονική γνώση. Το γεγονός ότι αναπλαισιώνεται η κοινωνιολογική γνώση σε αυτά τα μαθησιακά πλαίσια, οδηγεί στην αμφισβήτηση της "επιστημονικότητας" της κοινωνιολογίας και στην ανάδειξη της λειτουργικότητας του καθημερινού Λόγου μέσω της αναπαραγωγής των δομικών στοιχείων του (καθημερινή γλώσσα και κοινή λογική). Αυτό το μοντέλο, λοιπόν, εμφανίζεται από τους συντάκτες του κειμένου αλλά και από τη συγγραφέα, ως το πλέον αποτελεσματικό καθώς θεωρούν ότι η καθημερινή εμπειρία των μαθητών προσφέρει πληθώρα γεγονότων και παραστάσεων τα οποία στη συνέχεια, με την κατάλληλη επεξεργασία (απλοποίηση και γενίκευση) θα οδηγήσουν το μαθητή στην απόκτηση-κατάκτηση της κοινωνιολογικής γνώσης. Εδώ οφείλουμε μια παρατήρηση: το βιβλίο μένει πιστό σε αυτή την αρχή χωρίς καμία παρέκκλιση.

Η τρίτη αρχή αναφέρεται στη δυνατότητα που παρέχεται στους διδάσκοντες να αναπτύξουν συζητήσεις για θέματα τα οποία δεν αναλύονται εκτενώς στο βιβλίο. Ταυτόχρονα, ωστόσο, η δυνατότητα αυτή περιορίζεται καθώς ζητείται από τους διδάσκοντες *οι συζητήσεις αυτές να έχουν ως σημεία αναφοράς τα ήδη υπάρχοντα υλικά του βιβλίου* (λογοτεχνικά αποσπάσματα, φωτογραφίες, θέματα για συζήτηση). Στα πλαίσια αυτής της αρχής καλείται επίσης ο διδάσκων να αξιοποιήσει όσο το δυνατόν περισσότερο τα θέματα του βιβλίου που, σύμφωνα με τους συντάκτες, προσεγγίζονται με κριτικό πνεύμα, νηφαλιότητα και αντικειμενικότητα και να αναδειξεί αυτά ακριβώς τα στοιχεία.

Στην τέταρτη αρχή διατυπώνονται οι κανόνες βάσει των οποίων θα αξιολογηθούν οι μαθητές στο μάθημα της κοινωνιολογίας. Καταρχήν γίνεται σαφές ότι τα ζητήματα που τέθηκαν υπό τη μορφή συζητήσεων (με τη χρήση του υλικού που αναφέρθηκε στην προηγούμενη αρχή) και τα οποία συνιστούν μια "διευρυμένη ύλη" δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να αποτελέσουν αντικείμενο εξέτασης. *Οι εξετάσεις περιορίζονται αυστηρά στο κείμενο του βιβλίου*. Παράλληλα καταγράφονται αναλυτικά οι τύποι των ερωτήσεων που θα πρέπει να τεθούν από τους διδάσκοντες κατά τη διεξαγωγή των εξετάσεων. Αυτοί είναι: ερωτήσεις που ζητούν την αναδιατύπωση του κειμένου του βιβλίου, ερωτήσεις που ζητούν την καταγραφή της κεντρικής ιδέας και ερωτήσεις που ζητούν την επισήμανση κεντρικών σημείων του κειμένου. *Οι συνδυαστικές ερωτήσεις και οι ερωτήσεις προσωπικής αξιολόγησης αντίθετα, θα πρέπει, σύμφωνα με τους συντάκτες, να αποτελούν ένα μικρό ποσοστό του συνόλου των ερωτήσεων που θα τεθούν*.

Η προσεκτική και αναλυτική αυτή διατύπωση της μορφής που θα πρέπει να έχουν οι ερωτήσεις που θα τεθούν για την εξέταση του μαθήματος της κοινωνιολογίας, έρχεται σε αντιδιαστολή με τα όσα αναφέρονται στην πρώτη Παράγραφο και αφορούν στο χαρακτήρα και το σκοπό του μαθήματος. Πιο συγκεκρι-

μένα, είναι σαφές ότι η όξυνση της αντίληψης και της κριτικής σκέψης των μαθητών δεν υποβοηθάται τόσο με ερωτήσεις της πρώτης κατηγορίας (αναδιατύπωση, κεντρική ιδέα κ.λπ.) όσο με αυτές της δεύτερης (π.χ. συνδυαστικές). Και αυτό διότι, οι ερωτήσεις της πρώτης κατηγορίας συνδέονται με το ένα σκέλος της "...ολοκληρωμένης και επιτυχούς διδασκαλίας": τη μετάδοση γνώσεων της επιστήμης. Κατ' αυτό τον τρόπο κι ενώ οι ίδιοι οι συντάκτες έχουν τονίσει ότι η μετάδοση γνώσεων πρέπει να συνοδεύεται από κριτική επεξεργασία, εντούτοις κατά την αξιολόγηση μένουν πιστοί στο μοντέλο της *βελτίωσης* σύμφωνα με το οποίο η αξιολόγηση επιτυγχάνεται μέσα από τη σύγκριση των γνώσεων που απέκτησε ο μαθητής με αυτές της επίσημης διδασκτέας ύλης. Εδώ οφείλουμε να διευκρινίσουμε το εξής. Δεν αμφισβητείται η σημασία που έχει η μετάδοση γνώσης και η εμπέδωσή της από τους μαθητές. Είναι σαφές ότι η γνώση προηγείται και πρέπει να προηγείται οποιασδήποτε κριτικής, διαφορετικά οδηγούμαστε στα επικίνδυνα μονοπάτια της προκατάληψης<sup>18</sup>. Αντίθετα, στόχος μας είναι η καταγραφή της διαφαινόμενης αντίφασης στο Λόγο των συντακτών και πιο σημαντικό, η ανάδειξη της σχεδόν ολοκληρωτικής επιβολής του μοντέλου της *βελτίωσης* στην οργάνωση της διαδικασίας αναπλαισίωσης της επιστήμης της κοινωνιολογίας.

Η Παράγραφος ολοκληρώνεται με την καταγραφή ορισμένων προτάσεων προς τους διδάσκοντες του μαθήματος, όπου και τους δίνεται η δυνατότητα χρήσης εποπτικού υλικού και γενικότερα υλικού εκτός βιβλίου καθώς και η δυνατότητα ανάπτυξης της δικής τους μεθόδου διδασκαλίας. Ταυτόχρονα όμως -και αναμενόμενα- τους ζητείται να μην παραλείψουν θέματα από το βιβλίο, ούτε και να χρησιμοποιήσουν άλλη σειρά θεμάτων εκτός από την ήδη υπάρχουσα. Και είναι αναμενόμενο διότι, *η οποιαδήποτε 'ελευθερία κινήσεων' που παρέχεται στον εκπαιδευτικό περιορίζεται πάντα με κάποιο τρόπο, ρητό ή άρρητο* (π.χ. με λεπτομερείς οδηγίες και κανόνες για το περιεχόμενο και τη διδακτική του μαθήματος που καλείται να διδάξει). Το κρίσιμο είναι ότι οι περιορισμοί αυτοί δεν εκλαμβάνονται ως τέτοιοι διότι οι κανόνες είναι ήδη συνειδητά ή μη, αποδεκτοί και εφαρμόζονται χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία από τους εκπαιδευτικούς.

Ένα ακόμα στοιχείο που τονίζεται ιδιαίτερα, είναι ο διαφορετικός χαρακτήρας και προσανατολισμός του βιβλίου σε σχέση με ό,τι έχει προηγηθεί (άλλα σχολικά εγχειρίδια). Χαρακτηριστικά αναφέρεται ότι το βιβλίο αυτό ακολουθεί μια "...αντίθετη πορεία". Αυτό συμβαίνει διότι το περιεχόμενό του δε χρήζει ούτε επεξήγησης, ούτε αποστήθισης, αντίθετα η *ευληπτότητα* των κειμένων του στην οποία πρέπει να στηριχθούν οι διδάσκοντες, επιτρέπει την αφομοίωση των εννοιών από τους μαθητές ενώ παράλληλα δίνει τη δυνατότητα στους ίδιους τους διδάσκοντες να διευρύνουν και να εμβαθύνουν πάνω στα διάφορα θέματα του βιβλίου. Το στοιχείο αυτό της "ευκολίας" του βιβλίου έρχεται να ενισχύσει ό,τι ει-

<sup>18</sup> Ritsert, J., *Τρόποι σκέψης...*, 1<sup>η</sup> έκδοση, ό.π., σ.35.

πώθηκε στη δεύτερη Παράγραφο, ως προς την πάγια τακτική της πολιτείας για απλοποίηση του αναλυτικού προγράμματος γύρω από το μάθημα της κοινωνιολογίας. Στη συνέχεια επισημαίνεται ξανά ότι, για να επιτύχουν οι διδάσκοντες τη διεύρυνση αυτή μπορούν (και πρέπει) να βοηθηθούν από τις "έτοιμες λύσεις" του βιβλίου (φωτογραφίες, θέματα για συζήτηση, βιβλιογραφία κ.α).

Συγχρόνως δε, ως παράμετροι βοήθειας τίθενται και *οι γνώσεις και εμπειρίες των εκπαιδευτικών*. Είναι δεδομένο ωστόσο, ότι κατά τη διδασκαλία οι παράμετροι αυτοί εμπλέκονται πάντα, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό. Το ότι ακριβώς αναφέρονται ως τέτοιοι, είναι ένα σημείο που προβληματίζει ως προς το σκοπό για τον οποίο τίθεται. Γιατί ζητείται από τους διδάσκοντες της κοινωνιολογίας να χρησιμοποιούν ως εργαλείο διδασκαλίας, όχι μόνο τις εμπειρίες των μαθητών τους αλλά και τις δικές τους εμπειρίες ζωής; Μήπως για να ενισχυθεί ό,τι ήδη επιδιώκεται μέσω του αναλυτικού προγράμματος -η αναπαραγωγή, δηλαδή, μιας συγκεκριμένης αντίληψης για τη γνώση αυτή μέσω της τοποθέτησης της πρότερης γνώσης μαθητών και καθηγητών στη βάση της διδακτικής του μαθήματος και μέσω της χρήσης της ως εργαλείου διδασκαλίας; Θεωρούμε ότι η απάντηση, είναι σαφώς θετική. Τέλος, διατυπώνεται η θέση ότι η χρήση όλων των παραπάνω παραμέτρων στη βάση της δυναμικής της εκάστοτε σχολικής τάξης, θα οδηγήσει το μαθητή στην μετατροπή της ύλης σε "βαθιά εμπεδωμένη γνώση".

Η τελευταία Παράγραφος του κειμένου (*Περιεχόμενο και διδακτική των κεφαλαίων*) -η οποία είναι και η μεγαλύτερη- περιγράφει αναλυτικά τα στοιχεία εκείνα στα οποία θα πρέπει να δίνεται έμφαση από τον εκπαιδευτικό κατά τη διδασκαλία του κάθε κεφαλαίου. Ειδικότερα, τα στοιχεία αυτά αφορούν στο στόχο του κεφαλαίου, τα κύρια σημεία του και τη σύνδεσή του με τα άλλα κεφάλαια. Υπάρχουν επίσης διατυπωμένα, πέντε ερωτήματα για κάθε κεφάλαιο τα οποία καλείται να θέσει ο εκπαιδευτικός κατά τη διδασκαλία επιμέρους ενοτήτων του. Τέλος τίθεται και μια πρόταση για εργασία που περικλείει την ύλη ολόκληρου του κεφαλαίου. Οι ερωτήσεις αυτές καθώς και η εργασία έχουν σχεδόν πάντα ως αφετηρία τους την πρότερη γνώση των μαθητών. (Για παράδειγμα: κεφάλαιο 2 (για την κουλτούρα): *"Να κάνετε μια πρόχειρη διερεύνηση στο περιβάλλον σας, σχετικά με το αν υπάρχουν δείγματα αυθεντικής ή μαζικής κουλτούρας. Αν υπάρχουν, ποια είναι αυτά;"*, κεφάλαιο 5 (για τους κανόνες, τις αξίες και τον κοινωνικό έλεγχο): *"Με μια πρόχειρη έρευνα στο οικογενειακό ή συγγενικό ή φιλικό σας περιβάλλον, δώστε μια τεκμηριωμένη απάντηση σχετικά με το αν και πώς μεταβλήθηκαν ορισμένοι κοινωνικοί κανόνες από τις περασμένες δεκαετίες ως σήμερα"*, κεφάλαιο 6 (για την κοινωνική προσαρμογή και την ανομία): ερ.1 *"Να καταγράψετε από την καθημερινή σας ζωή παραδείγματα δημιουργικής, κατά την γνώμη σας, ένταξης και προσαρμογής στο περιβάλλον σε αντιδιαστολή με παραδείγματα στείρας συμμόρφωσης"*.



**Πολιτική Οικονομία.** Οι οδηγίες για το μάθημα της πολιτικής οικονομίας είναι πιο σύντομες και πιο περιεκτικές από τις αντίστοιχες του μαθήματος της κοινωνιολογίας, ενώ συγχρόνως η ανάλυσή τους αναδεικνύει μερικά πολύ ενδιαφέροντα σημεία. Οι βασικές οδηγίες για τη διδασκαλία της πολιτικής οικονομίας αναπτύσσονται στην πρώτη Παράγραφο του κειμένου στην οποία περιέχονται έξι γενικές κατευθυντήριες αρχές προς τους διδάσκοντες του μαθήματος. Ειδικότερα:

Η πρώτη αρχή ξεκινάει με την εξής διαπίστωση που έχει και τη μορφή έμμεσης εντολής: *"Το περιεχόμενο της πολιτικής οικονομίας δεν επιδέχεται απομνημόνευση... (αυτό θα πρέπει να το κατανοήσουν και ο διδάσκοντας και ο διδασκόμενος).... Η εισαγωγή του μαθήματος πρέπει να βασιστεί στην ανάλυση των οικονομικών σχέσεων και στην κατανόηση της λειτουργίας των οικονομικών μηχανισμών"*. Από την πρόταση αυτή προκύπτουν τα εξής: Καταρχήν *τίθεται ως αρχή διδασκαλίας του μαθήματος κάτι το οποίο θεωρείται και ως στόχος ολόκληρης της διδακτικής διαδικασίας: η αποφυγή της απομνημόνευσης και η πλήρης κατανόηση των δεδομένων του εκάστοτε σχολικού μαθήματος*. Επιπλέον, οι αρνητικές συνέπειες της απομνημόνευσης -τις οποίες μάλιστα επισημαίνουν και οι συντάκτες του κειμένου λέγοντας ότι αυτή οδηγεί σε σύγχυση και αποτυχία- είναι ήδη γνώστες στους ίδιους του διδάσκοντες οι οποίοι έρχονται καθημερινά σε επαφή με αυτό το πρόβλημα. Γιατί επισημαίνεται επομένως, το αυτονόητο; Μια τέτοια επισήμανση είναι κατά βάση, προβληματική και ίσως άδικη με την έννοια ότι αναφέρεται στο αυτονόητο των συνεπειών μια τέτοιας πρακτικής, τις οποίες βιώνουν αρνητικά και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί.

Παράλληλα παρατηρούμε ότι, ευθύς εξαρχής η πολιτική οικονομία εισάγεται ως ένα μάθημα το οποίο, να μεν προέρχεται από το χώρο των κοινωνικών επιστημών, εντούτοις δεν ταυτίζεται με τις θεωρητικές και φιλοσοφικές αναπαραστάσεις που συνοδεύουν τις επιστήμες αυτές. Προσδιορίζεται αυστηρά το αντικείμενό της το οποίο προσεγγίζεται μόνο με μια σε βάθος ανάλυσή του. Η αντίληψη αυτή ενισχύεται και από τη δεύτερη οδηγία-αρχή:

Σε αυτή αναδεικνύεται άμεσα *ο αυστηρός, μαθηματικοποιημένος χαρακτήρας και προσανατολισμός που προσλαμβάνει το μάθημα της πολιτικής οικονομίας*. Η παρουσίαση διαγραμμάτων κατέχει κεντρική θέση στη διδασκαλία του μαθήματος· αυτή οφείλει να γίνεται πολύ προσεκτικά και να συνοδεύεται πάντα από την εξήγηση της οικονομικής λογικής που στηρίζει το κάθε διάγραμμα. Οι συντάκτες προτρέπουν επίσης τους διδάσκοντες, να παροτρύνουν τους μαθητές τους στο σχεδιασμό διαγραμμάτων κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Η τρίτη οδηγία παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, αν συγκριθεί μάλιστα με ό,τι αναφέρθηκε για το μάθημα της κοινωνιολογίας. Αναφέρεται ότι *"...η πολιτική οικονομία περιέχει έντονα ιδεολογικά στοιχεία"*. Κατά συνέπεια, οι διδά-

σκοντες δε θα πρέπει σε καμία περίπτωση να διατυπώνουν προσωπικές, πολιτικές ή κομματικές απόψεις, ούτε να περνάνε μηνύματα με οποιοδήποτε τέτοιο περιεχόμενο. Τονίζεται δε, η ανάγκη να υπάρχει **αντικειμενικότητα** κατά τη διδασκαλία καθώς, η έλλειψή της οδηγεί στην υποβάθμιση της "επιστημονικότητας" της πολιτικής οικονομίας. Με αυτό τον τρόπο οι συντάκτες συνδέουν το χαρακτηριστικό αυτό με την έννοια της επιστήμης αποδίδοντάς του ιδιαίτερη αξία.

Είναι γνωστό ότι το ιδεολογικό στοιχείο είναι εξίσου έντονο και στην επιστήμη της κοινωνιολογίας, τουλάχιστον στο επίπεδο για το οποίο γίνεται αναφορά στο κείμενο (στην αξιολόγηση, δηλαδή, των επιστημονικών πορισμάτων). Το γεγονός λοιπόν, ότι στην περίπτωση των οδηγιών για την κοινωνιολογία όχι μόνο δεν επισημαίνεται το στοιχείο αυτό (η αποφυγή προσωπικών απόψεων) αλλά αντίθετα ενισχύεται (χρήση της προσωπικής εμπειρίας μαθητών και καθηγητών) ενώ συγχρόνως τονίζεται η χρησιμότητα του μαθήματος ως προς τη διαμόρφωση υγιών κοινωνικά προσωπικοτήτων -και όχι μόνο-, αποκαλύπτει τους διαφορετικούς προσανατολισμούς της πολιτείας απέναντι στα δύο αυτά μαθήματα κοινωνικών επιστημών. Για το μάθημα της πολιτικής οικονομίας είναι αυστηρά και ρητά διατυπωμένες οι οδηγίες για την οργάνωση της διδασκαλίας του έτσι ώστε να κατανοήσουν οι διδάσκοντες ότι θα πρέπει να αναδείξουν την αντικειμενικότητα και επομένως το υψηλό βαθμό "επιστημονικότητας" που χαρακτηρίζει την επιστήμη αυτή (θετικιστικά χαρακτηριστικά). Για το μάθημα της κοινωνιολογίας αντίθετα, παρατηρείται μια συστηματική προσπάθεια ανάδειξης της 'κοινωνικής χρησιμότητάς της' (που θεωρείται ότι είναι η ευαισθητοποίηση και ο προβληματισμός των μαθητών) και αυτό επιτυγχάνεται μέσω σαφών αναφορών στη χρήση της πρότερης γνώσης και συγχρόνως, απουσίας αναφορών στην επιστημονική της δομή.

Το συμπέρασμα που συνάγεται από τη σύγκριση των δύο κειμένων ως προς αυτό το σημείο, είναι το εξής: ***Η απουσία παρόμοιας οδηγίας για το μάθημα της κοινωνιολογίας, ή ορθότερα, ο μικρότερος βαθμός έμφασης που δίδεται σε αυτό το στοιχείο, αλλά και γενικότερα η 'ήπια' παρουσίαση του μαθήματος, σε αντίθεση με ό,τι αναφέρεται για την πολιτική οικονομία, φανερώνει μία καταρχήν μείωση της σημασίας αλλά και του βαθμού "επιστημονικότητας" που αποδίδεται στην κοινωνιολογία.***

Η τέταρτη οδηγία η οποία μοιάζει λίγο-πολύ με ό,τι είχε γραφτεί για το μάθημα της κοινωνιολογίας, αναφέρεται στην ανάδειξη από μέρους των διδασκόντων των στοιχείων εκείνων τα οποία θα μπορούσαν να παροτρύνουν τους μαθητές στο να ακολουθήσουν σπουδές πολιτικής οικονομίας. Εκείνο που διαφοροποιεί τις δύο οδηγίες είναι ότι, ενώ για την πολιτική οικονομία τίθεται θέμα σπουδών του συγκεκριμένου αυτού αντικείμενου (σαφής αναφορά στην επιστήμη της πολιτικής οικονομίας), για την κοινωνιολογία οι σπουδές διευρύνονται

καθώς οι μαθητές παροτρύνονται προς τη σπουδή διαφόρων κλάδων κοινωνικών επιστημών. *Στη μία περίπτωση επομένως, η επιστήμη της πολιτικής οικονομίας εμφανίζεται ως αυτόνομη επιστήμη με σαφώς οριοθετημένο αντικείμενο, στην άλλη περίπτωση, η κοινωνιολογία εμφανίζεται χωρίς σαφή και αυστηρό διαχωρισμό από το σύνολο των κοινωνικών επιστημών.*

Οι δύο τελευταίες οδηγίες επικεντρώνονται σε πιο συγκεκριμένες πρακτικές διδασκαλίας του μαθήματος της πολιτικής οικονομίας: στην αναγκαιότητα περίληψης του προηγούμενου κεφαλαίου πριν την εισαγωγή σε επόμενο, στην ανακεφαλαίωση με το πέρας της διδακτικής κάθε κεφαλαίου και στη σημαντικότητα του να απαντώνται όλες οι ερωτήσεις του βιβλίου, διότι είναι "...όρος απαραίτητος για την απόκτηση λειτουργικής γνώσης". Πρόκειται για οδηγίες που υποδηλώνουν τον αυστηρό και σαφή χαρακτήρα που προσλαμβάνει η οργάνωση της διδασκαλίας του μαθήματος της πολιτικής οικονομίας, αναδεικνύοντας έτσι εκ νέου, την βαρύτητα που αποδίδεται στη σχολική εκδοχή της επιστήμης αυτής.

Τέλος, η δεύτερη Παράγραφος των οδηγιών περιλαμβάνει μερικές επιμέρους επισημάνσεις που αφορούν σε συγκεκριμένα σημεία του βιβλίου για τα οποία δίνονται επεξηγήσεις ως προς το που θα πρέπει να δοθεί έμφαση και το πώς θα πρέπει να ερμηνεύουν οι διδάσκοντες, ορισμένες έννοιες.

**Συμπέρασμα.** Γιατί αναλώθηκε "περισσότερο μελάνι" για να δοθούν οι οδηγίες διδασκαλίας της κοινωνιολογίας, αν λάβουμε υπόψη μας μάλιστα ότι πρόκειται για ένα μη εξεταζόμενο μάθημα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ οι αντίστοιχες οδηγίες του μαθήματος της πολιτικής οικονομίας περιορίστηκαν σε μικρότερο κείμενο; Γιατί υπάρχει αναλυτική περιγραφή για κάθε κεφάλαιο χωριστά του βιβλίου της κοινωνιολογίας; Μήπως για να μην ξεφύγουν ή μην παρανοήσουν κάτι οι διδάσκοντες και δεν το αποδώσουν σωστά; Γιατί η πολιτική οικονομία εμφανίζεται "πο επιστημονική" από την κοινωνιολογία; Γιατί δίνεται έμφαση στην αποφυγή προσωπικών απόψεων κατά τη διδασκαλία της πολιτικής οικονομίας, ενώ αντίθετα για το μάθημα της κοινωνιολογίας παροτρύνονται οι διδάσκοντες να χρησιμοποιούν τις εμπειρίες τους -όπου έτσι δεν είναι εύκολη η αποφυγή προσωπικών εκτιμήσεων; Γιατί, τέλος, δεν αναφέρονται οδηγίες ως προς τον τρόπο αξιολόγησης των γνώσεων των μαθητών στην περίπτωση της πολιτικής οικονομίας; Μήπως διότι το μάθημα αυτό ως πιο "αντικειμενικό" και "μαθηματικοποιημένο" δε χρήζει τέτοιων οδηγιών;

Είναι σαφές από την ανάλυση που προηγήθηκε, ότι τα δύο αυτά μαθήματα τα οποία εντάσσονται στο πεδίο των κοινωνικών επιστημών, δεν έχουν την ίδια μεταχείριση στο σχολείο, αντίθετα εμφανίζουν κρίσιμες διαφορές στη λογική του τρόπου οργάνωσής τους. Οι διαφορές αυτές συνδέονται πρωτίστως με αντιλήψεις οι οποίες θέτουν ως σημαντική για τη σύγχρονη ζωή, την οικονομία και οι οποίες βρίσκουν πρόσφορο έδαφος για να αναπαραχθούν στο πεδίο του μαθή-

ματος της πολιτικής οικονομίας. Και βεβαίως, συνδέονται και με τις ιδιαιτερότητες της κοινωνικο-επιστημονικής γνώσης εν γένει και το συγκεκριμένο τρόπο αναπλάισωσής της. Και ενώ το αποτέλεσμα της μάθησης παραμένει ίδιο -σειρά απομνημόνευση γνώσης η οποία επιπλέον, απέχει από την πραγματικότητα της επιστήμης- τα μαθήματα αυτά στιγματίζονται ως προς την "επιστημονικότητα" και τη σημασία τους. Επομένως, άλλοτε ρητά και άλλοτε άρρητα, επιχειρείται από τους συντάκτες των δύο κειμένων (οι οποίοι εντάσσονται στο επίσημο αναπαιστωτικό πεδίο), η αναπαραγωγή αυτών των αντιλήψεων στη συνείδηση των εκπαιδευτικών και εν συνεχεία και στη συνείδηση των ίδιων των μαθητών.

Ολοκληρώνουμε την υποενότητα αυτή με ορισμένες διευκρινίσεις: ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών καλούνται να διδάξουν και τα δύο μαθήματα συγχρόνως, κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους. Έρχονται έτσι σε επαφή και με τα δύο αυτά κείμενα με συνέπεια να αντιλαμβάνονται ότι το μάθημα της πολιτικής οικονομίας χρήζει περισσότερης 'αυστηρότητας και αντικειμενικότητας' κατά τη διδασκαλία του απ' ό,τι το μάθημα της κοινωνιολογίας. Αυτή η σύγκριση ίσως να επιδρά στη διαμόρφωση διαφορετικών αντιλήψεων για τις αντίστοιχες επιστήμες και πιθανώς, και διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας για τα δύο αυτά μαθήματα. Είναι εξίσου πιθανόν, ωστόσο, κάποιοι εκπαιδευτικοί να μη διαβάσουν το βιβλίο ύλης -πέρα των συγκεκριμένων διευκρινίσεων- είτε λόγω εξοικείωσης, είτε διότι δεν το θεωρούν απαραίτητο, με συνέπεια να μην επηρεάζονται από τα όσα αναφέρονται σε αυτό. Αυτό δηλώνει ότι οι οδηγίες προς τους διδάσκοντες συνιστούν ένα μόνο από τα επιμέρους στοιχεία προσέγγισης του τρόπου λειτουργίας του *αναλυτικού προγράμματος* ως προς την οργάνωση της κοινωνικο-επιστημονικής και ειδικότερα της κοινωνιολογικής γνώσης -χωρίς αυτό να σημαίνει ότι μειώνεται η σημασία τους καθώς και εδώ αποτυπώνεται η λογική βάσει της οποίας οργανώνεται η γνώση αυτή.

### 7.3.2. Το σχολικό βιβλίο *'Απλά Μαθήματα Κοινωνιολογίας'*

Πολύ συνοπτικά και επιγραμματικά επιχειρείται εδώ η ανάλυση του περιεχομένου του σχολικού εγχειριδίου της κοινωνιολογίας που διδάσκονταν κατά το σχολικό έτος 1997/98 -το έτος, δηλαδή, διεξαγωγής της εμπειρικής έρευνας.

**Τίτλος -Εξώφυλλο.** Ο τίτλος είναι ενδεικτικός και αντιπροσωπευτικός του περιεχομένου καθώς αμέσως προκαταλαμβάνει τον αναγνώστη-μαθητή ως προς την απλότητα και άρα την "ευκολία" των κειμένων που περιέχει. Η λέξη *μαθήματα* που προσδιορίζεται από το επίθετο *απλά*, ολοκληρώνει την εικόνα: παραπέμπει άμεσα στην έννοια του σχολικού μαθήματος. Ως τέτοια, επομένως, εισάγεται η κοινωνιολογία: ως ένα σχολικό μάθημα, απλό και άρα εύκολο στην πρόσβαση του από οποιονδήποτε χρησιμοποιήσει αυτό το εγχειρίδιο. Δεν υπάρχει καμία ά-

μεση αναφορά στην έννοια της επιστήμης, κυρίως όμως χάνεται η δυνατότητα έμμεσης αναφοράς ως συνέπεια της συγκεκριμένης διατύπωσης: *απλά μαθήματα*.

Ο πίνακας του Fernard Leger με θέμα *Διασκέδαση στην εξοχή*, κατά τον ίδιο τρόπο προκαταλαμβάνει τον αναγνώστη ο οποίος θα συνδέσει, συνειδητά ή μη, την εικόνα με το περιεχόμενο. Σαφώς δεν τίθεται θέμα αξιολόγησης του πίνακα από καλλιτεχνική άποψη, ούτε αμφισβητείται η δυνατότητα ύπαρξης στα εξώφυλλα σχολικών βιβλίων, τέτοιων καλλιτεχνικών έργων. Σημασία αντίθετα, έχει η εντύπωση που προκαλεί το θέμα του πίνακα το οποίο προκαταλαμβάνει τον αναγνώστη, δεδομένης της τάσης που υπάρχει για ταύτιση εικόνας-περιεχομένου.

**Πρόλογος.** Η έλλειψη άμεσης και έμμεσης αναφοράς στην επιστήμη της κοινωνιολογίας στον τίτλο και στο εξώφυλλο (η οποία συνδέεται με την -ρητή ή άρρητη- αμφισβήτηση της "επιστημονικότητας" της) "δικαιολογείται" από τη πρώτη μόλις φράση της συγγραφέως: "*Οι επιστήμονες κοινωνιολόγοι μπορούν να κλείσουν αμέσως το βιβλίο αυτό*" κι αυτό διότι δεν πρόκειται να προσφέρει νέα γνώση, αλλά να "...δώσει μια ιδέα" στους μη γνώστες της κοινωνιολογίας.

Όμως: **α.** Σαφώς ένα σχολικό εγχειρίδιο ενσωματώνει ένα μέρος της ήδη υπάρχουσας γνώσης και είναι αυτονόητο ότι η γνώση αυτή είναι γνωστή από τους ειδικούς της εκάστοτε επιστήμης που εισάγεται στο σχολείο. Η προτροπή αυτή επομένως, δεν έχει νόημα. **β.** Ταυτόχρονα φαίνεται να αποκλείεται και η δυνατότητα για ένα μάθημα το οποίο αφορά στην επιστήμη της κοινωνιολογίας, να είναι επιστημονικά διαρθρωμένο και ενδεχομένως, να έχει ενδιαφέρον ένα αντίστοιχο σχολικό βιβλίο και για τους ίδιους τους κοινωνιολόγους. Εμφανίζεται έτσι η κοινωνιολογία, ως μια επιστήμη η διδασκαλία της οποίας δεν απαιτεί επιστημονική διάρθρωση, τουλάχιστον στο επίπεδο του σχολικού εγχειριδίου. Τέτοιες διατυπώσεις, ωστόσο, συνδέονται και δημιουργούν αντιλήψεις που θέτουν σε αμφισβήτηση τον επιστημονικό της χαρακτήρα.

Ένα ακόμη στοιχείο του βιβλίου που συνδέεται με τη δημιουργία αυτής της μορφής αντιλήψεων, είναι η μοναδική αναφορά στον πρόλογο, της λέξης *επιστήμη* η οποία και προσδιορίζεται ως *χρήσιμη*. Η χρησιμότητα θεωρείται και είναι ένα ουδέτερο επιστημονικό στοιχείο και κατά βάση ακίνδυνο από την άποψη ότι δε θίγει τον επιστημονικό χαρακτήρα μια επιστήμης. Θεωρείται όμως και αυτονόητο, με την έννοια ότι κάθε επιστήμη υφίσταται γιατί είναι χρήσιμη. Δεν προτιμάται, επομένως, κάποια νέα πληροφορία γύρω από την επιστήμη της κοινωνιολογίας στη βάση αυτής της αναφοράς, αντιθέτως, εξακολουθεί να "αποσιωπείται" το επιστημονικό στοιχείο της.

Ο στόχος του βιβλίου όπως διαγράφεται στον πρόλογο, είναι πολλαπλός: καταρχήν η συστηματοποίηση και συγκέντρωση των βασικών θεμάτων με τα οποία ασχολείται η κοινωνιολογία έτσι ώστε να αποκτήσουν οι μαθητές την αναγκαία θεωρητική κατάρτιση για την κατανόησή της, να μπορούν να δουν στην

πράξη μέσα από παραδείγματα από την ελληνική κοινωνία όλα όσα πραγματεύεται η επιστήμη αυτή και κυρίως, να λάβουν τα κατάλληλα ερεθίσματα για προβληματισμό και κριτική. Ο βασικός παιδαγωγικός στόχος είναι η ανάπτυξη κριτικού πνεύματος στους μαθητές στους οποίους αφήνει να έχουν και την τελική κρίση για το βιβλίο. Αυτό το τελευταίο είναι σαφώς μη λειτουργικό, εφόσον η οποιαδήποτε τέτοιου είδους κριτική δε μπορεί να οδηγήσει και σε πραγματικές αλλαγές, πολύ περισσότερο όταν αυτή προέρχεται από τους ίδιους τους μαθητές.

Εντέλει από τον πρόλογο φαίνεται ότι πρόθεση της συγγραφέως είναι μια **θεματολογική** και κυρίως, **εννοιολογική εισαγωγή** στην κοινωνιολογία με βασικό εργαλείο διδασκαλίας **τα παραδείγματα από την ελληνική κοινωνική πραγματικότητα**. Είδαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο το πόσο σπάνια είναι μια εννοιολογική εισαγωγή στην κοινωνιολογία, η οποία και συνιστά ένα εγχείρημα ιδιαίτερα πολύπλοκο καθώς, απαιτεί πολλαπλές επιλογές<sup>19</sup>. Ως επιδίωξη του βιβλίου επομένως, είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα η συγκεκριμένη όμως μορφή με την οποία χρησιμοποιεί την πρότερη γνώση -ως εργαλείο για την κατάκτηση της κοινωνιολογικής- μάλλον δεν βοηθάει στην κάλυψη των στόχων (επιλογών) που τίθενται από μια τέτοιας μορφής εισαγωγή.

**Κεφάλαια-Περιεχόμενα.** Το βιβλίο περιέχει 13 κεφάλαια, εισαγωγή και επίλογο. Στο τέλος κάθε κεφαλαίου περιλαμβάνονται, ένα θέμα για συζήτηση και βιβλιογραφικές επιλογές. Η εισαγωγή εξετάζει την *κοινωνική διάσταση της ζωής του ατόμου* ενώ το πρώτο κεφάλαιο ασχολείται με τα *χαρακτηριστικά της σύγχρονης κοινωνίας*. Τα επόμενα 8 κεφάλαια (2-9) έχουν ως κεντρικό τους άξονα βασικές κοινωνιολογικές έννοιες-θέματα: *κοινωνία, κουλτούρα, ιδεολογία, κοινωνικοποίηση, κοινωνικοί κανόνες, κοινωνικές αξίες, κοινωνικός έλεγχος, κοινωνική συμμόρφωση, ανομία, κοινωνική ομάδα, κοινωνικές ανισότητες, κοινωνικές τάξεις, θεσμοί*. Τα κεφάλαια 10 και 11 ασχολούνται με την εξέλιξη της ευρωπαϊκής κοινωνίας από το Μεσαίωνα μέχρι σήμερα, χρησιμοποιώντας ως κριτήρια διάκρισης τις οικονομικές δομές και τη μορφή των πολιτικών συστημάτων: *Μεσαίωνας, φεουδαρχία, καπιταλισμός, μεταβιομηχανική κοινωνία, σοσιαλιστική κοινωνία, αναπτυσσόμενες κοινωνίες, ελληνική κοινωνία*. Τέλος τα κεφάλαια 12 και 13 επικεντρώνουν στην *επιστήμη της κοινωνιολογίας* και ειδικότερα, στα χαρακτηριστικά, την ιστορία και τη μεθοδολογία της. Στον επίλογο τίθεται ξανά το ζήτημα του βα-

<sup>19</sup> Επιλογές όπως: η "ανάδειξη ενός μεθοδολογικά και διδακτικά επεξεργασμένου και αναγνωρίσιμου "λογικού νήματος" που επιτρέπει την οργάνωση της παρουσίασης", η "εκτίμηση των διαφορών μεταξύ των "παραδειγμάτων", η "διαπίστωση ύπαρξης ενοποιητικών κατευθύνσεων αλλά και ριζικών ρημάτων στο εσωτερικό του "πολυπαραδειγματικού" κλάδου", η "εφαρμογή του κριτηρίου της εσωτερικής συνοχής των εννοιολογικών δικτύων με την ταυτόχρονη χρήση του διπλού κριτηρίου: του επεξηγηματικού εύρους της "θεωρίας" και της άμεσης πρακτικής που στηρίζεται σ' αυτήν" και η "στοιχειοθέτηση μια κριτικής αντιμετώπισης των κοινωνιολογικών "τρόπων σκέψης" (Κουζέλης, Γ., "Πρόλογος: Για μια επικοινωνία με τους κοινωνιολογικούς "τρόπους σκέψης", στο *Τρόποι σκέψης...*, 1<sup>η</sup> έκδοση, ό.π., σ.13).

σικού παιδαγωγικού στόχου του βιβλίου που είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών και μιας βαθύτερης αντίληψης των κοινωνικών πραγμάτων<sup>20</sup>.

Στην συνέχεια της ανάλυσης παρατίθενται ενδεικτικά, φράσεις από το βιβλίο οι οποίες συνδέονται με συγκεκριμένες αντιλήψεις για την επιστήμη της κοινωνιολογίας και τη μορφή που παίρνει η διαδικασία αναπλαισίωσής της<sup>21</sup>:

α. Φράσεις που συνδέονται με την αντίληψη ότι η κοινωνιολογία είναι μια "καθημερινή" επιστήμη, καθώς και με τη θέση ότι "όλοι είμαστε λίγο-πολύ κοινωνιολόγοι" -συνδέονται, δηλαδή, με τα δομικά στοιχεία του καθημερινού Λόγου, την κοινή λογική και την καθημερινή γλώσσα: *"Ακόμα κι όσοι δεν έχουμε εντυπώσει θεωρητικά σε κοινωνιολογικά θέματα, έχουμε μια σχετική αντίληψη για το εννοιολογικό περιεχόμενο του όρου κοινωνία"* (19). *"Αν σκεφτούμε προσεκτικά, θα δούμε ότι κι άλλες θεωρητικές γνώσεις έχουμε επίσης για την κοινωνία"* (19). *"Στην ολιγομελή και απλή κοινωνία ενός χωριού, τα άτομα, οι κοινωνικές καταστάσεις, οι κοινωνικές δομές είναι λίγο ως πολύ, εμφανή, γνωστά"* (39). *"Το πώς αποκτά ο άνθρωπος αντίληψη των αντικειμενικών συνθηκών της ζωής του είναι γνωστό"* (71). Υπάρχει επίσης και μια πολύ ενδιαφέρουσα φράση (που αναφέρεται στο Μαρξ) η οποία αναδεικνύει κατά την άποψή μας, με έναν ιδιόμορφο τρόπο την πολύ συγκεκριμένη λογική που ενέχει η αναπλαισίωση της κοινωνιολογικής γνώσης: *"Αλλά ως "θεωρητικός" της κοινωνιολογίας επόμενο είναι να απολοποιησει την πραγματικότητα για να την εντάξει στο γενικό μοντέλο του για την εξέλιξη της κοινωνίας"* (175). Όσο για τη συχνότητα χρήσης των καθημερινών παραδειγμάτων, αυτή γίνεται φανερή ήδη από την εισαγωγή (9 παραδείγματα/2.5 σελίδες) -ενδεικτική φράση: *"Γρήγορα στο παράδειγμα"* (193).

β. Φράσεις που εμφανίζουν την ακριβώς αντίθετη λογική από την παραπάνω, στις οποίες αναδεικνύεται, δηλαδή, η διαφορά καθημερινού και κοινωνιολογικού Λόγου: *"Στην καθομιλουμένη λέγεται και "υποκουλτούρα". Στην επιστημονική ορολογία ωστόσο, ο όρος υποκουλτούρα έχει άλλη έννοια..."* (61). *"Όταν στην καθομιλουμένη αποκαλούμε κάποιον ιδεολόγο, εννοούμε.... Η καθομιλουμένη πολλές φορές δίνει μια άλλη διάσταση στην έννοια της ιδεολογίας.... Η επιστήμη, βέβαια, έχει τις δικές της απόψεις"* (69). *"Σύμφωνα με τον κοινό νομ. οι κοινωνικές τάξεις νοούνται ως.... Αυτό δε μας φωτίζει και πολύ"* (164). *"Για τον άνθρωπο κοινωνιολόγο τα πράγματα αλλάζουν"* (112).

Η τελευταία φράση είναι πολύ ενδιαφέρουσα όσο και ιδιόμορφη με την έννοια ότι ενώ φαίνεται να τονίζεται η διαφορά μεταξύ κοινωνιολογικής και κα-

<sup>20</sup> Όπως αναφέρθηκε και στο Κεφάλαιο 4, η οργάνωση των σχολικών βιβλίων για τις επιστήμες χαρακτηρίζεται από τα εξής: το κύριο βάρος δίνεται στο 'σώμα της επιστημονικής γνώσης' ενώ αφιερώνονται ένα ή δύο κεφάλαια (στην αρχή ή στο τέλος) για την επιστήμη και τη μεθοδολογία της. Στο συγκεκριμένο σχολικό εγχειρίδιο της κοινωνιολογίας διαπιστώνουμε μια ανάλογη δομή.

<sup>21</sup> Σε κάθε φράση υπογραμμίζονται τα σημεία εκείνα τα οποία αναδεικνύουν την παραπάνω λογική ενώ στο τέλος της φράσης υπάρχει σε παρένθεση, η σελίδα του βιβλίου στην οποία περιέχεται.

θημερινής γνώσης, εντούτοις το γεγονός ότι προσδιορίζεται ο κάθε άνθρωπος ως κοινωνιολόγος, μάλλον την αντίθετη λογική αναπαράγει. Κάτι ανάλογο θεωρούμε ότι ισχύει και για την εξής φράση: "Μερικά από τα ερωτήματα αυτά (όπως, για παράδειγμα, ποια είναι η σχέση ατόμου-κοινωνίας) και άλλα ακόμη, αποτελούν κορυφαία προβλήματα του κοινωνιολογικού, του φιλοσοφικού, του ηθικού, του πολιτικού στοχασμού αλλά και του απλού σκεπτόμενου ανθρώπου. Για να συμμετέχουμε ενεργά σε αυτόν τον προβληματισμό, μας χρειάζεται μια στοιχειώδης, προκαταρκτική κοινωνιολογική γνώση. Γι' αυτό, η ύλη αυτού του βιβλίου αναφέρεται -πολύ συνοπτικά- στις θεμελιώδεις έννοιες που υπεισέρχονται στον κοινωνικό στοχασμό, όπως τις θεωρεί από την πλευρά της η κοινωνιολογία" (15-16). Το κρίσιμο σημείο εδώ είναι αφενός ότι, η κοινωνιολογία προσλαμβάνει μια φιλοσοφικο-ηθική και πολιτική (και άρα πρακτική) διάσταση· στοιχεία που ενδεχομένως οδηγούν στην αμφισβήτηση της "επιστημονικότητάς" της. Αφετέρου ότι, υποδηλώνεται ο σχολικός στόχος της αγωγής: το μάθημα της κοινωνιολογίας μέσω της ύλης του βιβλίου, παρέχει μόνο μια πρώτη κοινωνιολογική γνώση η οποία -αν και στοιχειώδης- μπορεί να επιτύχει την "ενεργό συμμετοχή στον προβληματισμό", με άλλα λόγια, την αγωγή και την ευαισθητοποίηση των μαθητών απέναντι σε κοινωνικά ζητήματα τα οποία *είναι κοινά* σε αυτά τα πεδία (κοινωνιολογία, ηθική, φιλοσοφία, καθημερινότητα).

γ. Καθώς μια 'κατά σχολές' παρουσίαση της κοινωνιολογίας δεν ήταν στους στόχους του βιβλίου, παρατηρούμε ότι η ανάλυση των πολλαπλών κοινωνιολογικών θεωρήσεων και μεθοδολογικών αρχών καθώς και οι αναφορές στους κλασικούς κοινωνιολόγους αναπτύσσονται στο προ-τελευταίο κεφάλαιο στο οποίο και επιχειρείται μια σύντομη ιστορική αναδρομή στην πορεία της επιστήμης αυτής. Αυτό, σε συνδυασμό με την τάση που διαπιστώνεται στο βιβλίο να διατυπώνονται κοινώς αποδεκτοί και γενικοί ορισμοί των κοινωνιολογικών εννοιών, δηλώνει ότι αξιολογείται μάλλον θετικά το στοιχείο της συναίνεσης, τόσο στην επιστήμη όσο και στην κοινωνία:

Φράσεις στις οποίες υποδηλώνεται μια θετική αξιολόγηση του στοιχείου της συναίνεσης στην κοινωνιολογία: Για τον ορισμό της έννοιας της κοινωνίας αναφέρεται το εξής: "Προσοχή: πολλές φορές και αλληλοσυγκρουόμενους τον ένα προς τον άλλο" (20), ενώ για τη διατύπωση αυτού του ορισμού "επιλέγεται" η (δομο)λειτουργιστική θέση: "Όλοι συμφωνούμε ότι η κοινωνία έχει μια οργάνωση, δηλαδή είναι ένα οργανωμένο σύνολο, είναι ένα σύστημα που χαρακτηρίζεται, όπως όλα τα συστήματα, από τη δομή και τις λειτουργίες του" (19). Η επόμενη φράση αναδεικνύει υπόρρητα την αντίληψη ότι οι διαφορές στην κοινωνιολογία τείνουν προς άρση: "Ωστόσο, παρ' όλη την έλλειψη ομοφωνίας, σε πολύ γενικές γραμμές οι περισσότεροι (κοινωνιολόγοι) συμφώνησαν με την άποψη ότι στις σύγχρονες κοινωνίες η ιδεολογία..." (70).



Φράσεις στις οποίες διατυπώνεται μια θετική αξιολογική κρίση γύρω από την κοινωνική συναίνεση: "...καλώς εχόντων των πραγμάτων- (η κοινωνία) θα συνεχίσει να υπάρχει" (20). Για το άτομο που δρα εκτός κοινωνικών κανόνων: "Η ζωή θα ήταν αβίωτη για όποιον επιχειρούσε να κάνει κάτι τέτοιο" (54). Με την τελευταία αυτή φράση παροτρύνεται ασυνείδητα ο μαθητής-αναγνώστης, να μην επιχειρήσει αυτή την παράβαση, ενώ αποσιωπείται το ενδεχόμενο μια τέτοια παράβαση να οδηγήσει εντέλει στον κοινωνικό μετασχηματισμό -ο οποίος μάλιστα, τίθεται από τη συγγραφέα ως στόχος της επιστήμης της κοινωνιολογίας.

Οι παραπάνω απόψεις έρχονται σε αντίθεση με θέσεις που διατυπώνονται αλλού στο βιβλίο οι οποίες αναδεικνύουν το αυτονόητο και το φυσικό της "πολυ-παραδειγματικότητας": Για τη μελέτη των κοινωνικών ομάδων: "Είναι λοιπόν λογικό να αναπτύσσονται πολλές θεωρίες, άλλες λιγότερο και άλλες περισσότερο πειστικές και καταξιωμένες. Και είναι επόμενο επίσης, να βλέπουμε και σήμερα ακόμη τους κοινωνιολόγους να διαμορφώνουν διαφορετικές μεταξύ τους απόψεις σχετικά με..." (151). "Επειδή ακριβώς οι κοινωνικές ομάδες είναι πολλές και πολλών τύπων και επειδή η επιστήμη αναζητά και ερευνά πολλά από τα θέματα των κοινωνικών ομάδων, οι επιστημονικοί τρόποι προσέγγισης είναι πολλοί" (153). Και, "Ακριβώς για να μπορεί να αντεπεξέρχεται σε όλα τα παραπάνω η κοινωνιολογία (στην πολυπλοκότητα του αντικειμένου της) δε θα μπορούσε με κανένα τρόπο να παγιδευτεί σε μια και μόνη συγκεκριμένη θεωρία, σε ένα δόγμα. Εκ των πραγμάτων δε θα μπορούσε να είναι παρά μια επιστήμη αντιδογματική, πλουραλιστική" (289).

δ. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι αναφορές στην επιστήμη της κοινωνιολογίας για την οποία αφιερώνονται δύο κεφάλαια στο τέλος του βιβλίου. Τέτοιες αναφορές, ωστόσο, υπάρχουν και σε άλλα κεφάλαια, οι οποίες γίνονται με συγκεκριμένη κάθε φορά αφορμή.

Ως προς τον ορισμό του αντικειμένου της κοινωνιολογίας αναφέρεται το εξής: "Αν είμαστε υποχρεωμένοι να κλείσουμε το νόημα του αντικειμένου της κοινωνιολογίας γενικά, μέσα σε δυο γραμμές, θα λέγαμε: "Κοινωνικοί μετασχηματισμοί και αλληλεπιδράσεις ατόμου - ομάδας - κοινωνίας"" (283). Η σημασία της δε, για το άτομο, προσδιορίζεται ως εξής: "Αυτή είναι και η επαγγελία της ως επιστήμης: Να κάνει το άτομο ικανό να γνωρίσει τις πολύπλοκες διαδικασίες των κοινωνικών μετασχηματισμών -σε όλα τα επίπεδα που αυτοί αναπτύσσονται- ώστε να συμμετέχει ως δυναμικό κοινωνικό στοιχείο σε αυτούς" (133).

Σε ό,τι αφορά τη μεθοδολογία της κοινωνιολογίας, το κείμενο του βιβλίου αναδεικνύει τα παρακάτω χαρακτηριστικά. Καταρχήν την αντίληψη ότι η κοινωνιολογία είναι μια επιστήμη που εξετάζει το βάθος των πραγμάτων και δεν περιορίζεται στην κοινή λογική: "Ποτέ το "έκδηλο", το "κοινώς παραδεκτό" ή αυτό που μέχρι τώρα ερμηνευόταν κατά κάποιον τρόπο δεν είναι αρκετό για να παραμερίσει την εμπεριστατωμένη παρατήρηση και την κοινωνιολογική συλλογική, που

είναι πρωταρχικά εργαλεία για τον κοινωνιολόγο.... (Ο κοινωνιολόγος) είναι σαν ένας "στρωματογράφος" που προσπαθεί να αποκαλύψει τα βαθύτερα στρώματα του φλοιού της γης, τα βαθύτερα αίτια και συνέπειες των φαινομένων. Δηλαδή, ακριβώς αυτά που δεν φαίνονται" (285). Στη συνέχεια προστίθεται ότι, η κοινωνιολογική προσέγγιση δεν άπτεται μόνο της παρατήρησης και του συλλογισμού αλλά "είναι έργο, επιπλέον, επίπονης, συστηματικής, επιστημονικής προσπάθειας, είναι έργο της επιστήμης της κοινωνιολογίας" (286).

Αναδεικνύεται επίσης, ένα ιδιαίτερα διαδεδομένο επιστημολογικό πρότυπο που αφορά στην εξέλιξη της επιστήμης: μια θεωρία είναι έγκυρη μέχρι να ανατραπεί από μια περισσότερο έγκυρη και ευρύτερη θεώρηση (Kuhn). "Μόνο η έρευνα, η συστηματική, μεθοδική, επιστημονική, κοινωνιολογική έρευνα, δικαιούται να φέρνει κάποια συμπεράσματα. Τα συμπεράσματα αυτά δεν είναι μόνιμα, είναι απλώς έγκυρα μέχρις ότου κάποια άλλη έρευνα τα υποστηρίξει, τα αμφισβητήσει ή τα ανατρέψει. Γι' αυτό και όλοι όσοι αποκτούν κάποιες γνώσεις στοιχείων κοινωνιολογίας σημαίνει πως μαθαίνουν όσα η κοινωνιολογική έρευνα έχει αποκαλύψει μέχρι τώρα: σημαίνει ακόμα πως αποκτούν ίσως μια αίσθηση να "βλέπουν" βαθύτερα μέσα στα κοινωνικά φαινόμενα. Αλλά σε καμία περίπτωση αυτό δε σημαίνει πως μαθαίνουν να διενεργούν κοινωνιολογική έρευνα, γιατί αυτή είναι αυστηρά έργο του εξειδικευμένου επιστήμονα. Η κοινωνιολογία σήμερα έχει τις θεωρίες της και τις δικές της ιδιαίτερες μεθόδους, όπως αυτές προσδιορίζονται από τις σύγχρονες επιστημονικές απαιτήσεις" (286). Η φράση αυτή ωστόσο, ενέχει μια λογική η οποία έρχεται σε αντίθεση με την αντίληψη που αναδείχθηκε αλλού και αφορά στην ταύτιση μεταξύ κοινωνιολογικού και καθημερινού Λόγου (βλ. παραπάνω, σημείο α), στην οποία και θεμελιώνονταν η ανάπτυξη του κειμένου του βιβλίου στα συγκεκριμένα σημεία.

Σε άλλο σημείο (στην ενότητα για τις κοινωνικές αξίες) αναφέρεται επίσης, χαρακτηριστικά ότι: "Η κοινωνιολογία δεν αξιολογεί τις αξίες μιας κοινωνίας την οποία εξετάζει, δεν παίρνει θέση υπέρ της μίας ή εναντίον κάποιας άλλης αξίας. Ασχολείται με αυτές, τις καταγράφει, τις αναλύει, ερευνά τη σχέση τους με την κουλτούρα και την ιδεολογία της κοινωνικής ομάδας που τις παράγει.... Για το υποάλιο ψυχράιμο ερευνητή-κοινωνιολόγο, όλες οι αξίες είναι "θεμιτές", με την έννοια ότι όλες αποτελούν εξίσου αντικείμενο της έρευνάς του" (112). Στο απόσπασμα αυτό είναι φανερό ότι αναδεικνύεται η κυρίαρχη επιστημολογική αντίληψη στα πλαίσια της οποίας μια γνώση θεωρείται επιστημονική μόνο όταν εφαρμόζεται, κατά την παραγωγή της, το θετικιστικό μεθοδολογικό Παράδειγμα. Επομένως, σύμφωνα με το κείμενο του βιβλίου, η κοινωνιολογία είναι μια επιστήμη που δεν παίρνει θέση απέναντι στο αντικείμενό της και αυτό ακριβώς, την καθιστά επιστημονική και έγκυρη. Άλλα σημεία που αναδεικνύουν αυτή την άποψη: "Στην πορεία της έ- σαμε σήμερα έκοψε τους δεσμούς της με τη φιλοσοφία (από την οποία γεννήθηκε).

Συνεπώς, ως θετική επιστήμη όπως είναι η κοινωνιολογία σήμερα, οφείλει να περιγράφει το αντικείμενό της με αμεροληψία και αντικειμενικότητα, με ψυχραιμία και αυστηρή επιστημονική νηφαλιότητα" (290). Και θετική είναι μια επιστήμη η οποία "διεκδικεί τη σιγουριά και τη βεβαιότητα, την αντικειμενικότητα των συμπερασμάτων της, την άμεση και εμπειρική επαλήθευση στους συλλογισμούς της" (296). Επιχειρείται, επομένως, η απόδοση θετικιστικών χαρακτηριστικών στην κοινωνιολογία με στόχο την ανάδειξη του επιστημονικού της χαρακτήρα. Η προσπάθεια αυτή έχει νόημα ως πρόθεση, διότι έρχεται να καλύψει την έντονη αμφισβήτηση που δέχεται ως προς την "επιστημονικότητά" της. Ωστόσο θεωρούμε, ότι πέρα από αυτά τα χαρακτηριστικά -ορισμένα από τα οποία οφείλει ίσως να έχει- υπάρχουν κι άλλα που την απομακρύνουν από το θετικιστικό πρότυπο (π.χ. ότι οι κοινωνικές επιστήμες παίρνουν θέση απέναντι στο αντικείμενό τους), αλλά που δεν την κάνουν "λιγότερο επιστήμη".

**Οπισθόφυλλο.** Στο απόσπασμα που παρατίθεται στο οπισθόφυλλο (το οποίο έχει επιλεγεί από το κεφαλαίο 11 (*Κοινωνίες του 20<sup>ου</sup> αιώνα*) αναφέρεται ότι: *"Οι ιδεολόγοι αναρωτιούνται όχι χωρίς ανησυχία, αν η ανάπτυξη θα εγκαθιδρύσει μεγαλύτερη κοινωνική δικαιοσύνη ή περισσότερη αδικία. Ένας γιατρός βλέπει στην τεχνολογική ανάπτυξη το μέσο που θα κάνει ακόμα πιο αποτελεσματική τη μάχη του με την αρρώστια κι ο αρχιτέκτονας οραματίζεται την "ευτυχησμένη πόλη", που θα του εξασφαλίσουν τα νέα υλικά και η τεχνολογία (...). Στη συνείδηση όμως των απλών ανθρώπων η ανάπτυξη μεταφράζεται πολλές φορές στην κατάκτηση όλο και περισσότερων υλικών αγαθών. Γίνεται όμως, άραγε, ο άνθρωπος ευτυχέστερος με την κατάκτηση υλικών αγαθών;"* (252)

Γιατί σε ένα τόσο εκτεθειμένο σημείο στον αναγνώστη, επιλέγεται αυτό το κείμενο; Για τους ιδεολόγους για παράδειγμα, υπάρχει μια πολύ ασαφής περιγραφή στο βιβλίο (69-73): επιχειρείται ρητά ο διαχωρισμός της καθημερινής λέξης από τον επιστημονικό όρο, μόνο που στην περίπτωση της επιστημονικής προσέγγισης αναλύεται η έννοια *ιδεολογία* και όχι *ιδεολόγος* -όπως αντιθέτως πράττει, όταν αναφέρεται στην καθημερινή σημασία της. Αυτή η απουσία επιστημονικού προσδιορισμού της έννοιας του *ιδεολόγου*, δημιουργεί ένα γνωστικό κενό το οποίο ενδεχομένως να οδηγήσει στην ταύτιση -στο μυαλό των παιδιών- ιδεολόγων και κοινωνιολόγων -πολύ περισσότερο δε, αν αντιπαρατεθούν με τους δύο άλλους επιστήμονες (γιατρούς, αρχιτέκτονες). Με αυτή την έννοια επίσης, η κοινωνιολογία εμφανίζεται να εξετάζει ιδεολογικά και αξιολογικά ζητήματα (η ερώτηση στο κείμενο είναι αξιολογική): διαμορφώνεται έτσι μια ανάλογη εικόνα για την επιστήμη που έρχεται σε αντίφαση με ό,τι ειπώθηκε παραπάνω (σημείο δ). Ταυτόχρονα δε, ενισχύεται η αντίληψη για το μάθημα, ως μάθημα "αγωγής και ευαισθητοποίησης".

Στο οπισθόφυλλο, τέλος, τονίζεται ξανά η σημασία του καθημερινού Λόγου καθώς τα παραδείγματα από την ελληνική πραγματικότητα τίθενται ως το βασικό εργαλείο για την εννοιολογική παρουσίαση του βιβλίου. Η απλότητα και η ευκολία του δε, είναι απόρροια των αναφορών σε αυτά τα παραδείγματα.

#### 7.4. Ο διδάσκων του μαθήματος της κοινωνιολογίας

Η αντίληψη σύμφωνα με την οποία το επικρατούν μοντέλο για την επιστήμη είναι εκείνο που εμφανίζουν οι φυσικές ή θετικές επιστήμες και κατά συνέπεια, η κοινωνιολογία η οποία δεν εφαρμόζει αυστηρά αυτό το πρότυπο, τοποθετείται στην περιφέρεια του επιστημονικού πεδίου, είναι μια αντίληψη που ενυπάρχει, συνειδητά ή μη, εντός και εκτός της επιστημονικής κοινότητας. Σε ό,τι αφορά το εκτός της επιστημονικής κοινότητας "κοινό", είναι σαφές ότι κάποιος που δεν ασχολείται με την επιστήμη -σε οποιοδήποτε επίπεδο- δεν είναι σε θέση να κρίνει την ιδέα της "επιστημονικότητας" σε μια πρόταση ή θεωρία. Αυτό συμβαίνει διότι δεν έχει συμμετάσχει και δεν γνωρίζει τους όρους της διαδικασίας παραγωγής γνώσης που οδηγούν στη διατύπωση προτάσεων ή θεωριών. Αρκεί η αναφορά των όρων επιστήμονας ή επιστημονικό, για να δεχθεί την εγκυρότητά τους. Τέτοιου τύπου αναφορές, κυρίως από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης<sup>22</sup>, γίνονται για πεδία όπως η ιατρική, η φυσική, η αστροφυσική κ.α. Πρόκειται επομένως, για θετικές επιστήμες οι οποίες έχουν τη δυνατότητα διατύπωσης νόμων γενικής ισχύος που επαληθεύονται σε μεγάλο βαθμό από έναν μη-επιστήμονα. Με αυτό τον τρόπο εξασφαλίζεται στη συνείδηση των ατόμων, η εγκυρότητά τους. Ακόμα όμως κι όταν δεν καθίσταται δυνατή η επαλήθευση μια πρότασης από τον μη-επιστήμονα, είναι τόσο βαθιά διαποτισμένες οι συνειδήσεις ώστε οτιδήποτε ειπωθεί και προέρχεται από τις επιστήμες αυτές γίνεται αποδεκτό ως αληθινό και έγκυρο. Σε αυτά τα πλαίσια, επομένως, μπορεί να ερμηνευθεί το πώς τα άτομα εκείνα που δεν είναι επιστήμονες ταυτίζουν το επιστημονικό με τις θετικές επιστήμες και τοποθετούν τις κοινωνικές επιστήμες σε ένα χαμηλότερο επίπεδο από άποψη εγκυρότητας και ισχύος των προτάσεών τους ("επιστημολογία της καθημερινότητας").

Σε ό,τι αφορά τις αντιλήψεις των επιστημόνων για τα επίπεδα αντικειμενικότητας και εγκυρότητας των διαφόρων επιστημών, η συζήτηση τίθεται σε διαφορετική βάση καθώς υπεισέρχονται στοιχεία που αφορούν σε διάφορους επιμέρους επιστημονικούς χώρους (όπως, κοινωνιολογία της γνώσης και κυρίως, επιστημολογία). Στην παρούσα διατριβή το ενδιαφέρον εστιάζεται σε ένα πολύ συγκεκριμένο σύνολο επιστημόνων, τους κοινωνικούς επιστήμες και ειδικότερα,

<sup>22</sup> Αναφέρθηκαν τα ΜΜΕ (εφημερίδες, τηλεόραση, περιοδικά, βιβλία) διότι αποτελούν την πιο άμεση και οικεία πηγή πληροφόρησης για τον μη-επιστήμονα -εκτός φυσικά από την εκπαίδευση.

τους καθηγητές της κοινωνιολογίας. Πρόκειται για τα άτομα εκείνα που σπούδασαν την επιστήμη αυτή αλλά και γενικότερα, τις κοινωνικές επιστήμες -για να είμαστε πιο ακριβείς ως προς τις πραγματικές συνθήκες παροχής του μαθήματος της κοινωνιολογίας στη χώρα μας- και ασχολούνται με το αντικείμενο της στο επίπεδο της διδασκαλίας.

Οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι οι οποίοι παραδίδουν στους μαθητές τη διδακτέα ύλη και αυτό σημαίνει ότι συμμετέχουν και οι ίδιοι στη διαμόρφωση του αποτελέσματος της διδασκαλίας με την έννοια ότι έρχονται σε άμεση επαφή με τους αποδέκτες της γνωστικής διαδικασίας (Κεφάλαιο 4). Αυτό ισχύει και συμβαίνει ανεξάρτητα από όλα όσα συνεπάγεται η οργάνωση της γνώσης (εν προκειμένω, η οργάνωση της κοινωνιολογικής γνώσης στο αναλυτικό πρόγραμμα -Κεφάλαιο 6) και ανεξάρτητα από τις λειτουργίες του σχολικού μηχανισμού (αναπαραγωγή των κυρίαρχων σχέσεων κοινωνικής ισχύος -Κεφάλαιο 3): πρακτικές οι οποίες δεν καθορίζονται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Από την άλλη πλευρά ωστόσο και παρά το ότι οι επιλογές αυτές είναι ανεξάρτητες των εκπαιδευτικών, εντούτοις η συμπεριφορά και οι αντιλήψεις τους επηρεάζονται και από τις παραπάνω λειτουργίες του σχολικού μηχανισμού και του αναλυτικού προγράμματος. Εντέλει βεβαίως, από κοινού οι δύο παράγοντες -αναλυτικό πρόγραμμα και εκπαιδευτικός- συμμετέχουν στη διαδικασία αναπλαισίωσης της κοινωνιολογικής γνώσης και επομένως, στην αναπαραγωγή μιας συγκεκριμένης εκδοχής της επιστήμης της κοινωνιολογίας.

Πιο συγκεκριμένα, σε ένα πρώτο επίπεδο, η επιστήμη της κοινωνιολογίας αναπλαισιώνεται σε σχολικό μάθημα μέσω της συγκεκριμένης οργάνωσής της στο αναλυτικό πρόγραμμα. Το μάθημα αυτό προσλαμβάνει όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που περιγράψαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο με πιο σημαντικό, ότι διαμορφώνεται και λειτουργεί ως μάθημα "αγωγής και ευαισθητοποίησης" των μαθητών. Αυτό που μένει να διερευνηθεί επομένως -προκειμένου να έχουμε την από κοινού ενέργεια των δύο παραγόντων και άρα τη συνολική εικόνα- είναι η συμμετοχή του εκπαιδευτικού, ο οποίος αναπλαισιώνει την κοινωνιολογική γνώση σε ένα δεύτερο επίπεδο.

**α.** Καταρχήν για τον προσδιορισμό της συμμετοχής του παράγοντα εκπαιδευτικός, στη διαχείριση της κοινωνιολογικής γνώσης τίθεται το παρακάτω ερώτημα: **Ποια είναι η θέση και ποιος ο ρόλος των καθηγητών που διδάσκουν το μάθημα της κοινωνιολογίας στη διαμόρφωση του συγκεκριμένου τρόπου αναπλαισίωσης της επιστήμης αυτής; Πώς οι αντιλήψεις τους για το μάθημα και τη διδασκαλία του, επηρεάζουν τη μορφή που προσλαμβάνει η επιστήμη της κοινωνιολογίας στο σχολείο;**

Σε αυτό το ερώτημα -το οποίο συνιστά με μια άλλη διατύπωση, το Ζητούμενο Β της διατριβής- επιχειρούμε να απαντήσουμε μέσω της εμπειρικής διερεύ-

νησης. Για να αναδειχθεί η συμμετοχή του παράγοντα *εκπαιδευτικός* στη διαδικασία αναπλαισίωσης της κοινωνιολογίας, εξετάζονται οι αντιλήψεις του για β1) την "επιστημονικότητα" της κοινωνιολογίας (*επιστήμη*), β2) το αντίστοιχο σχολικό μάθημα και τον τρόπο διδασκαλίας του (*εκπαίδευση*), καθώς και β3) η σύνδεση των παραπάνω αντιλήψεων μεταξύ τους. Τα σημεία αυτά αναλύονται συστηματικά στο επόμενο κεφάλαιο, όπου εκεί διαμορφώνονται η βασική και οι επιμέρους *υποθέσεις εργασίας* και προσδιορίζονται οι μεταβλητές που τις ελέγχουν. Εδώ μπορούμε να αναφέρουμε τα εξής:

Ένα βασικό στοιχείο διερεύνησης της συμμετοχής του *εκπαιδευτικού* στην αναπλαισίωση της επιστήμης της κοινωνιολογίας, είναι οι αντιλήψεις του για την "επιστημονικότητα" του πεδίου από το οποίο προέρχεται το σχολικό μάθημα που διδάσκει. Οι αντιλήψεις αυτές σχηματίζονται αφενός και αυτονόητα, μέσω της εκπαίδευσης που έχει λάβει και αφετέρου, μέσω της επίδρασης που ασκεί η "επιστημολογία της καθημερινότητας". Η τελευταία αυτή συνδέεται με τον πρακτικό-βιωματικό Λόγο ο οποίος εμφανίζεται ως αθώος και αυθόρμητος και γι' αυτό εύκολα αποδεκτός από τα κοινωνικά υποκείμενα. Από την άλλη ωστόσο, είδαμε ότι η πρότερη γνώση δεν είναι άμοιρη επιρροών και μάλιστα, επιρροών όχι τόσο αθώων και αυθόρμητων. Οι στάσεις και οι αντιλήψεις ενός εκπαιδευτικού επομένως, συν-καθορίζονται και συν-διαμορφώνονται από το ευρύτερο κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον του, όπου ως ενεργό μέλος του δέχεται συνεχώς επιδράσεις (κοινωνικοποιείται). Από την άλλη πλευρά, οι ιδιαιτερότητες της επιστήμης της κοινωνιολογίας (η "πολυπαραδειγματικότητα", η ιδιαίτερη σχέση της με τον καθημερινό Λόγο (καθημερινή γλώσσα και κοινή λογική) και ο πρακτικός - προγραμματικός χαρακτήρας της) συνδέονται επίσης, με τη διαμόρφωση συγκεκριμένων αντιλήψεων οι οποίες -και πάλι στο πλαίσιο της "επιστημολογίας της καθημερινότητας"- εκλαμβάνονται ως στοιχεία που μειώνουν την "επιστημονικότητα" της.

Είναι σημαντικό επομένως, να προσδιοριστούν οι επιστημολογικές αυτές αντιλήψεις του εκπαιδευτικού για την επιστήμη της κοινωνιολογίας προκειμένου να αναδειχθεί το πώς αυτές υπεισέρχονται στον τρόπο διδασκαλίας που αναπτύσσει. Το τελευταίο αυτό, εξετάζεται μέσω των αντιλήψεων του για τη διδασκαλία του αντίστοιχου σχολικού μαθήματος. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζονται επιμέρους θέματα όπως, ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός χειρίζεται και αξιολογεί: την πρότερη γνώση των μαθητών, το (μοναδικό και συγκεκριμένο) σχολικό βιβλίο, την "πολυπαραδειγματικότητα" της κοινωνιολογίας, το πρακτικό-προγραμματικό της περιεχόμενο. Κι όλα αυτά ιδωμένα στο συγκεκριμένο πλαίσιο οργάνωσης του *αναλυτικού προγράμματος* το οποίο λειτουργεί στη βάση του θετικιστικού προτύπου και της προτεραιότητας της αγωγής.

Από τα παραπάνω είναι σαφές ότι, βασικός άξονας για τον προσδιορισμό της συμμετοχής του εκπαιδευτικού στη διαδικασία αναπλαισίωσης της κοινωνιολογικής γνώσης, τίθεται η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο χειρίζεται τις ιδιαιτερότητες της επιστήμης κοινωνιολογίας στο επίπεδο της σχολικής πράξης εξετάζεται με άλλα λόγια, το εάν έχει αντιληφθεί και συνειδητοποιήσει την ύπαρξη αυτών των ιδιαιτεροτήτων και τις 'παγίδες' που αυτές ενέχουν για τη διδασκαλία της κοινωνιολογίας. Ειδικότερα εξετάζονται πέντε επιμέρους και αλληλοσυμπληρωόμενες παράμετροι που συνδέονται με τη διαδικασία αναπλαισίωσης της κοινωνικο-επιστημονικής γνώσης μέσω του εκπαιδευτικού: i) Η εμπλοκή του καθημερινού Λόγου στην οργάνωση της μετάβασης από την επιστήμη αυτή στη σχολική της εκδοχή (χειρισμός της πρότερης γνώσης). ii) Η εμπλοκή του πρακτικού-προγραμματικού περιεχομένου της κοινωνιολογίας στη διαμόρφωση του μαθήματος σε μάθημα "αγωγής και ευαισθητοποίησης". iii) Η "πολυπαραδειγματικότητα" της κοινωνιολογίας στο επίπεδο της σχολικής πρακτικής. iv) Οι σχέσεις του μαθήματος της κοινωνιολογίας με τα άλλα γνωστικά αντικείμενα. v) Το σχολικό βιβλίο και το περιεχόμενο του μαθήματος στην εκπαίδευση. Συνεπώς για να αναδειχθεί το πώς αναπλαισιώνει ο εκπαιδευτικός την κοινωνιολογική γνώση και κατ' επέκταση το πώς, χειρίζεται τις ιδιαιτερότητες της κοινωνιολογίας στο επίπεδο της διδασκαλίας του μαθήματος, θα πρέπει να διερευνηθούν οι αντιλήψεις του σε σχέση με τα παραπάνω.

Μέσω αυτής της διερεύνησης θεωρούμε ότι αναδεικνύεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαδικασία αναπλαισίωσης της επιστήμης της κοινωνιολογίας σε σχολικό μάθημα -επιστήμη, η οποία αντιμετωπίζεται και θεωρείται από την επίσημη σχολική εκδοχή της (αναλυτικό πρόγραμμα), ως επιστήμη χαμηλής εγκυρότητας, όπου η ανάπτυξη της βασίζεται στην άμεση σχέση της με την καθημερινή Λογική.

**β. Σε ό,τι αφορά τον προσδιορισμό της από κοινού συμμετοχής των δύο παραγόντων (αναλυτικό πρόγραμμα και εκπαιδευτικός) στη διαδικασία αναπλαισίωσης της κοινωνιολογικής γνώσης τίθεται το ερώτημα: *Προς ποια κατεύθυνση αναπλαισιώνει ο εκπαιδευτικός την επιστήμη της κοινωνιολογίας; Λειτουργεί ενισχύοντας την παραπάνω λογική του αναλυτικού προγράμματος ή αντίθετα, λειτουργεί προς την κατεύθυνση της αποδυνάμωσης αυτής της μορφής οργάνωσης της κοινωνιολογικής γνώσης;***

Η απάντηση στο ερώτημα αυτό, που συνιστά με μια άλλη διατύπωση το Ζητούμενο Γ της διατριβής, αποκαλύπτει τα εξής: Εάν διαπιστωθεί ότι οι αντιλήψεις των διδασκόντων της κοινωνιολογίας για την επιστήμη αυτή και το μάθημα, προσιδιάζουν στο θετικιστικό πρότυπο και στο πρότυπο της προτεραιότητας της αγωγής έναντι της γνώσης (μάθημα "αγωγής και κοινωνικοποίησης"), τότε φαίνεται να λειτουργούν προς την κατεύθυνση ενίσχυσης της λογικής του αναλυτικού

*προγράμματος*. Αυτό σημαίνει ότι, μαζί με το αναλυτικό πρόγραμμα διαμορφώνουν και αναπαράγουν μια συγκεκριμένη σχολική εκδοχή της επιστήμης της κοινωνιολογίας. Εάν διαπιστωθεί ότι λειτουργούν αντίθετα από την κατεύθυνση που επιβάλει η λογική του πρώτου παράγοντα, τότε φαίνεται ότι διαμορφώνουν ένα δικό τους τρόπο αναπλαισίωσης της επιστήμης αυτής, αναπτύσσουν, δηλαδή, έναν ιδιαίτερο Λόγο για την κοινωνιολογία.

### 7.5. Συμπεράσματα

Περιγράφοντας στο παρόν κεφάλαιο -έστω και συνοπτικά- το εκπαιδευτικό κλίμα μέσα στο οποίο υφίσταται και διδάσκεται το μάθημα της κοινωνιολογίας στη χώρα μας (πορεία του μαθήματος στο ωρολόγιο και εξεταστικό πρόγραμμα, ειδικότητες εκπαιδευτικών, οδηγίες για τη διδασκαλία του και σχολικά εγχειρίδια) διαπιστώνουμε ότι αυτό εμφανίζει πολλές ιδιαιτερότητες σε σχέση με ό,τι ισχύει για άλλα μαθήματα. Οι παλινδρομήσεις του μαθήματος στο εξεταστικό πρόγραμμα, η ποικιλία στις ειδικότητες των εκπαιδευτικών που το διδάσκουν, η πλήρης αντίθεση στη λογική συγγραφής των δύο βασικών σχολικών εγχειριδίων που είχαν δοθεί μέχρι και τη σχολική περίοδο 1998/99, η διαφορετική μεταχείρισή του από το άλλο κοινωνικό μάθημα, την πολιτική οικονομία, είναι μερικές μόνο από τις ιδιαιτερότητες αυτές που προσδιορίζουν κατά ένα μεγάλο μέρος το πλαίσιο λειτουργίας του *εκπαιδευτικού* που διδάσκει το μάθημα αυτό. Αυτό το πλαίσιο λειτουργίας συμπληρώνεται λαμβάνοντας υπόψη τη συγκεκριμένη οργάνωση του *αναλυτικού προγράμματος* ως προς την κοινωνικο-επιστημονική και ειδικότερα την κοινωνιολογική γνώση (που συνδέεται άμεσα με το παραπάνω πλαίσιο λειτουργίας του μαθήματος).

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι, οι συνθήκες μέσα στις οποίες καλείται να εργαστεί και να μεταδώσει την κοινωνιολογική γνώση ένας εκπαιδευτικός είναι το λιγότερο, προβληματικές. Αυτό σημαίνει ότι ο καθηγητής του μαθήματος της κοινωνιολογίας -καθ' όλη τη διάρκεια παρουσίας του μαθήματος αυτού στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, κατά συνέπεια και κατά την περίοδο διεξαγωγής της έρευνας- έχει να αντιμετωπίσει ένα διπλό εμπόδιο -πέρα των γενικότερων προβλημάτων της παιδείας: Από την μια πλευρά καλείται να ξεπεράσει τα εμπόδια και την αντιφατική λογική που ενέχει η αντιμετώπιση του μαθήματος από την πολιτεία (αλλαγές στο πρόγραμμα και στα βιβλία, *ανάμιξη ειδικοτήτων* κ.λπ). Από την άλλη πλευρά, καλείται επίσης να "δει" τα μη εμφανή -κι γι' αυτό πιο επικίνδυνα- γνωστικά πλέγματα και εμπόδια που δημιουργεί η συγκεκριμένη μορφή αναπλαισίωσης της κοινωνιολογικής γνώσης στο *αναλυτικό πρόγραμμα*. Και για να γίνουμε πιο σαφείς: καλείται να ξεπεράσει τις 'παγίδες' του *αναλυτικού προγράμματος* και να αντιμετωπίσει την κοινωνιολογική γνώση ως τέτοια και όχι ως



απλή γενίκευση των καθημερινών εμπειριών -των δικών του και των μαθητών του. Αυτό το διπλό εμπόδιο στην ουσία συνιστά ένα κυρίαρχο εμπόδιο το οποίο άπτεται των ιδιαιτεροτήτων του γνωστικού αντικειμένου διδασκαλίας -της επιστήμης της κοινωνιολογίας- και της λογικής αναπλαισίωσής του στο πεδίο του κυρίαρχου *Παιδαγωγικού Λόγου*.

*Είναι προφανές ότι αυτού του είδους οι δυσκολίες είναι σαφώς μεγαλύτερες από ό,τι συνήθως αντιμετωπίζει ένας άλλος εκπαιδευτικός στα ίδια εκπαιδευτικά πλαίσια διότι ακριβώς, εδώ προστίθενται οι ιδιαιτερότητες του γνωστικού του αντικειμένου.* Και βεβαίως η παρατήρηση αυτή αφορά στον απόφοιτο κοινωνιολογικών τμημάτων. Τι γίνεται όμως, με τις άλλες ειδικότητες που επίσης διδάσκουν το μάθημα της κοινωνιολογίας, στις οποίες εμπλέκεται επιπλέον το ζήτημα της μη πλήρους κατάρτισης στην επιστήμη αυτή; Αυτό το ζήτημα θα μας απασχολήσει ιδιαίτερα στην εμπειρική διερεύνηση του παράγοντα *εκπαιδευτικός*. Είναι σαφές ότι η παρουσία μιας ποικιλίας ειδικοτήτων στη διδασκαλία του μαθήματος -έστω κι αν οι εκπαιδευτικοί αυτοί προέρχονται από τον ευρύτερο χώρο των κοινωνικών επιστημών- θολώνει το τοπίο, δυσκολεύοντας ακόμη περισσότερο την εν λόγω διερεύνηση. Αυτό σημαίνει ότι απαιτείται μια ιδιαίτερη μεταχείριση και ανάλυση για κάθε κατηγορία εκπαιδευτικών.

Αυτό που έχει σημασία γενικότερα ωστόσο, και το οποίο κρίνεται ως σημαντικό για την ανάλυση των εμπειρικών δεδομένων, είναι το εξής:

Προσεγγίζουμε ερευνητικά ένα κοινωνικό υποκείμενο, τον έλληνα διδάσκοντα του μαθήματος της κοινωνιολογίας ο οποίος καλείται να λειτουργήσει ταυτόχρονα σε πολλαπλά και αντιφατικά επίπεδα εργασίας (γενικότερα προβλήματα της παιδείας, αντιφατική λογική στην αντιμετώπιση του μαθήματος από την πολιτεία, και συγκεκριμένη μορφή αναπλαισίωσης της κοινωνιολογικής γνώσης στο *αναλυτικό πρόγραμμα*). Για το λόγο αυτό οι θέσεις που προκύπτουν και αναδεικνύουν το ρόλο και τη συμμετοχή του *εκπαιδευτικού* στη συγκεκριμένη μορφή αναπλαισίωσης της κοινωνιολογικής γνώσης, δε διατυπώνονται με πρόθεση να του επιρρίψουν ευθύνες για άγνοια του "ορθού" τρόπον διδασκαλίας της επιστήμης αυτής. Στόχος των θέσεων αυτών είναι η κατανόηση των πράξεων και των αντιλήψεών του μέσω των οποίων οδηγείται στο να εργάζεται ενισχυτικά και παράλληλα με το *αναλυτικό πρόγραμμα*, αναπαράγοντας εντέλει μια συγκεκριμένη εκδοχή της επιστήμης της κοινωνιολογίας στη χώρα μας.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8ο

### *Η μεθοδολογία και η ταυτότητα της εμπειρικής έρευνας*

#### 8.1. Μεθοδολογία - Υποθέσεις εργασίας

Όπως προαναφέρθηκε, η εμπειρική έρευνα αφορά στο πρώτο σκέλος του ζητήματος της διατριβής και ειδικότερα, στον τρόπο με τον οποίο συμμετέχει ο έλληνας διδάσκων του μαθήματος της κοινωνιολογίας, στη διαδικασία αναπλαισίωσης της κοινωνιολογικής γνώσης. Υπενθυμίζουμε ότι το σκέλος αυτό διατυπώθηκε στο *Κεφάλαιο 1*, ως **Ζητούμενο Β**, με υποζητούμενα τα β1, β2 και β3.

Μεθοδολογικά, το πρώτο βήμα της εμπειρικής αυτής διερεύνησης είναι η διατύπωση συγκεκριμένων υποθέσεων εργασίας:

Στο ΤΡΙΤΟ ΜΕΡΟΣ της διατριβής (*Κεφάλαια 5 και 6*) καθώς και στο πρώτο κεφάλαιο του παρόντος ΤΕΤΑΡΤΟΥ ΜΕΡΟΥΣ (*Κεφάλαιο 7*), αναλύθηκε το **Ζητούμενο Α**, η οργάνωση, δηλαδή, της κοινωνιολογικής γνώσης μέσω του παράγοντα *αναλυτικό πρόγραμμα*. Από την ανάλυση αυτή προκύπτουν οι θέσεις εκείνες βάσει των οποίων εξετάζεται εδώ εμπειρικά το **Ζητούμενο Β**. Το συμπέρασμα που προέκυψε είναι ότι: "Ο τρόπος με τον οποίο αναπλαισιώνονται μέσω του *αναλυτικού προγράμματος*, οι ιδιαιτερότητες της επιστήμης της κοινωνιολογίας, αναπαράγει μια συγκεκριμένη εκδοχή της επιστήμης αυτής, οδηγώντας εντέλει στην αμφισβήτηση του επιστημονικού της χαρακτήρα".

Εδώ λοιπόν θα διερευνηθεί εάν οδηγούμαστε στο ίδιο συμπέρασμα εξετάζοντας τον δεύτερο παράγοντα αναπλαισίωσης της γνώσης, τον *εκπαιδευτικό*. Πιο συγκεκριμένα, διερευνάται (εμπειρικά) εάν *ο τρόπος με τον οποίο χειρίζεται ο εκπαιδευτικός τις ιδιαιτερότητες της επιστήμης της κοινωνιολογίας, οδηγεί στην αμφισβήτηση του επιστημονικού της χαρακτήρα*.

Μεθοδολογικά το παραπάνω εξετάζεται μέσω των υποζητουμένων β1, β2 και β3, που είναι:

β1) η διερεύνηση των (επιστημολογικών) αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ως προς την επιστήμη της κοινωνιολογίας

β2) η διερεύνηση των αντιλήψεών τους ως προς το αντίστοιχο σχολικό μάθημα και τις μεθόδους διδασκαλίας του και

β3) η διερεύνηση της σχέσης που διαμορφώνεται μεταξύ των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την επιστήμη της κοινωνιολογίας, το αντίστοιχο σχολικό μάθημα και τις μεθόδους διδασκαλίας του.

Ειδικότερα, η βασική υπόθεση εργασίας που διαμορφώνεται και εξετάζεται, διατυπώνεται ως εξής:

**Βασική Υπόθεση Εργασίας:** Η αναπλαισίωση της κοινωνιολογικής γνώσης μέσω του παράγοντα εκπαιδευτικός, γίνεται κατά τρόπο που οδηγεί στην παραγωγή μιας συγκεκριμένης εκδοχής της επιστήμης της κοινωνιολογίας, μέσω της οποίας αμφισβητείται ο επιστημονικός της χαρακτήρας.

Η βασική αυτή υπόθεση εργασίας ελέγχεται στη βάση των ευρημάτων από τις παρακάτω **επιμέρους υποθέσεις εργασίας**:

**Υπόθεση I:** Ο διδάσκων του μαθήματος της κοινωνιολογίας αντιλαμβάνεται την επιστήμη της κοινωνιολογίας, στη βάση της αμεσότητάς της με την καθημερινή Λογική, ως μια "καθημερινή" επιστήμη, η οποία δεν ακολουθεί τα ισχύοντα -στην "επιστημολογία της καθημερινότητας"- επιστημονικά πρότυπα.

**Υπόθεση II:** Οι αντιλήψεις που έχει σχηματίσει ο διδάσκων του μαθήματος της κοινωνιολογίας για την επιστήμη αυτή ("καθημερινή" επιστήμη), αντανακλώνται στις αντιλήψεις του για το σχολικό μάθημα (μάθημα "αγωγής και ευαισθητοποίησης" των μαθητών) και για τις μεθόδους διδασκαλίας του (συστηματική, χωρίς οργάνωση χρήση της πρότερης γνώσης των μαθητών, στη βάση της εμπειρικο-επαγωγικής λογικής).

**Υπόθεση III:** Οι υποθέσεις I και II ισχύουν ανεξαρτήτως φύλου, ηλικίας και ειδικότητας του εκπαιδευτικού που διδάσκει το μάθημα κοινωνιολογίας.

Για τον έλεγχο αυτών των υποθέσεων εργασίας ακολουθήσαμε τις εξής διαδικασίες:

⇒ Προσδιορισμός των μεταβλητών. Για τον προσδιορισμό των μεταβλητών που εμπλέκονται στις δύο πρώτες υποθέσεις εργασίας, θεωρήσαμε αντιστοίχως, δύο Θεματικές. Η πρώτη Θεματική αφορά στην υπόθεση εργασίας I και η δεύτερη, στην υπόθεση εργασίας II. Σε κάθε μία από αυτές τις δύο Θεματικές, θεωρήσαμε Κατηγορίες αντιλήψεων, οι οποίες περιγράφονται αναλυτικότερα στην επόμενη ενότητα. Σε κάθε Κατηγορία αντιλήψεων διαμορφώσαμε έναν αριθμό Ερωτημάτων. Το καθένα από αυτά τα Ερωτήματα οδηγεί τελικά, στον προσδιορισμό των συγκεκριμένων ερωτήσεων-μεταβλητών· τα Ερωτήματα και οι μεταβλητές αυτές περιγράφονται επίσης, στην επόμενη ενότητα.

Για τον προσδιορισμό των μεταβλητών που εμπλέκονται στην υπόθεση εργασίας III, θεωρήσαμε μια τρίτη Θεματική. Στη Θεματική αυτή διαμορφώσαμε τρεις ομάδες Ερωτημάτων που εξετάζουν αντιστοίχως, την επίδραση του φύλου, της ηλικίας και της ειδικότητας των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση συγκεκριμένων αντιλήψεων για το μάθημα και την επιστήμη της κοινωνιολογίας.

Επιπλέον των μεταβλητών που προκύπτουν με τον παραπάνω τρόπο, κρίθηκε σκόπιμο να προσδιοριστεί ένας ακόμα αριθμός μεταβλητών. Οι μεταβλητές αυτές αντιστοιχούν στα δημογραφικά και άλλα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού που συμμετέχει στην εμπειρική έρευνα και εξυπηρετούν κυρίως στην ολοκληρωμένη παρουσίαση της ταυτότητας του υπό διερεύνηση πληθυσμού. Για τον προσδιορισμό των μεταβλητών αυτών θεωρήσαμε μια τέταρτη *Θεματική*. Στη *Θεματική* αυτή διαμορφώσαμε δύο ομάδες *Ερωτημάτων* τα οποία οδηγούν στον προσδιορισμό των παραπάνω χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, δύο από τις μεταβλητές αυτές χρησιμοποιήθηκαν για τη συμπλήρωση της διερεύνησης του πρώτου παράγοντα αναπλαισίωσης της κοινωνιολογικής γνώσης, του *αναλυτικού προγράμματος (Ζητούμενο Α)*<sup>1</sup>.

⇒ Προσδιορισμός του υπό διερεύνηση πληθυσμού και σχεδιασμός της εμπειρικής έρευνας (εντοπισμός του πληθυσμού, επιλογή του γεωγραφικού χώρου και του τύπου λυκείου, εργαλείο συλλογής στοιχείων: ερωτηματολόγιο).

⇒ Συλλογή των δεδομένων (διόρθωση, κωδικοποίηση, καταχώρηση στον Η/Υ).

Οι δύο παραπάνω διαδικασίες περιγράφονται στην *Ενότητα 8.3*.

⇒ Στατιστική ανάλυση-Ερμηνεία αποτελεσμάτων-Συμπεράσματα. Για την επεξεργασία των στοιχείων που συλλέχθηκαν μέσω του ερωτηματολογίου, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS. Χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι περιγραφικής στατιστικής στο επίπεδο της μονοδιάστασης και διδιάστατης ανάλυσης (πίνακες κατανομών συχνοτήτων και πίνακες συνάφειας)<sup>2</sup>. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης αυτής, μαζί με την ερμηνεία των αποτελεσμάτων και τα συμπεράσματα, περιγράφονται στο επόμενο κεφάλαιο.

## 8.2. Περιγραφή των μεταβλητών

Σε αυτή την ενότητα θα ασχοληθούμε με τον προσδιορισμό των μεταβλητών στη βάση της μεθοδολογίας που αναφέρθηκε παραπάνω. Πιο συγκεκριμένα, στις τέσσερις επόμενες υποενότητες, μελετώνται αντιστοίχως οι τέσσερις *Θεματικές* προσδιορισμού των μεταβλητών. Στο σημείο αυτό είναι χρήσιμο να αναφέρουμε ότι, αρκετές από τις μεταβλητές που προσδιορίζονται, εμπλέκονται στο έλεγχο περισσότερων της μίας *υποθέσεων εργασίας* καθώς τα ζητούμενα που τίθενται στις *υποθέσεις* αυτές, αλληλοσυνδέονται.

<sup>1</sup> Βλ. παραπάνω, Κεφάλαιο 7, εν. 7.2.

<sup>2</sup> Καλαματιανού, Α.Γ., *Κοινωνική Στατιστική, Μέθοδοι Μονοδιάστασης Ανάλυσης*, εκδ. Το Οικονομικό, Αθήνα 1992. Καλαματιανού, Α.Γ., *Στατιστικές Μέθοδοι Προσδιορισμού της Σχέσης δύο Μεταβλητών*, σημειώσεις, τεύχος Γ, Πάντειο πανεπιστήμιο κοινωνικών και πολιτικών επιστημών, Αθήνα 1992. Healey, J.F., *Statistics. A Tool for Social Research*, fifth edition, Wadworth Publishing Company, USA 1999. Blalock, H.M. Jr., *Social Statistics Revised second edition*, McGraw-Hill International Editions USA 1987.

### 8.2.1. Μελέτη της πρώτης Θεματικής

Η πρώτη Θεματική αφορά στον προσδιορισμό των μεταβλητών που εμπλέκονται στην υπόθεση εργασίας 1. Οι μεταβλητές αυτές προσδιορίζουν άμεσα τις επιστημολογικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επιστήμη και την κοινωνιολογία. Όπως προαναφέρθηκε, οι αντιλήψεις αυτές διαμορφώνονται στη βάση, πρώτον της επίδρασης της θετικιστικής φιλοσοφικής παράδοσης και δεύτερον, των ιδιαιτεροτήτων της επιστήμης της κοινωνιολογίας<sup>3</sup>. Έτσι, σε αυτή τη Θεματική διακρίνουμε αντιστοίχως, δύο Κατηγορίες αντιλήψεων:

**1<sup>η</sup> Κατηγορία αντιλήψεων:** αντιλήψεις για την επιστήμη και την κοινωνιολογία

**2<sup>η</sup> Κατηγορία αντιλήψεων:** αντιλήψεις για τις ιδιαιτερότητες της επιστήμης της κοινωνιολογίας

Αναλυτικότερα:

#### 1<sup>η</sup> Κατηγορία αντιλήψεων: Αντιλήψεις για την επιστήμη και την κοινωνιολογία

Η Κατηγορία αυτή των αντιλήψεων στηρίζεται στην εξής θέση: «Η θετικιστική, εμπειρικο-επαγωγική αντίληψη για τη γνώση είναι το μοντέλο εκείνο που συντηρείται και αναπαράγεται στην εκπαίδευση και συγχρόνως, προβάλλεται στο "κοινό" -μέσω του σχολείου και των ΜΜΕ- ως το ορθότερο μοντέλο παραγωγής επιστημονικής γνώσης». Συνεπώς οι μεταβλητές που προσδιορίζονται εδώ, περιγράφουν το βαθμό στον οποίο ο υπό διερεύνηση πληθυσμός των εκπαιδευτικών, αποδέχεται την εν λόγω αντίληψη.

Για τον προσδιορισμό των μεταβλητών σε αυτή την Κατηγορία αντιλήψεων διατυπώνονται τα παρακάτω τρία **Ερωτήματα**, ως εξής:

**1<sup>ο</sup> Ερώτημα:** Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την έννοια της επιστήμης και σε ποιο βαθμό της αποδίδουν θετικιστικά χαρακτηριστικά;

**2<sup>ο</sup> Ερώτημα:** Σε ποιο βαθμό αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί, στην επιστήμη της κοινωνιολογίας, θετικιστικά χαρακτηριστικά και σε ποια θέση την τοποθετούν σε σχέση με πώς αντιλαμβάνονται την έννοια της επιστήμης γενικά;

**3<sup>ο</sup> Ερώτημα:** Σε ποια θέση τοποθετούν οι εκπαιδευτικοί την επιστήμη της κοινωνιολογίας, σε σχέση με το πώς αντιλαμβάνονται μια πιο "σκληρή" επιστήμη, τη φυσική -η οποία γίνεται αντιληπτή ως κατεξοχήν θετική επιστήμη; Θεωρούν ότι η κοινωνιολογία απέχει από το φυσικό-επιστημονικό πρότυπο παραγωγής γνώσης και ως εκ τούτου δε συνιστά επιστήμη; Η αντίθετα, πιστεύουν ότι ταυτίζεται με αυτό, εντάσσεται, δηλαδή, στο χώρο των "σκληρών" επιστημών και επομένως, δεν αμφισβητείται η "επιστημονικότητά" της;

Είναι σαφές ότι τα τρία αυτά Ερωτήματα εμπλέκουν την έννοια του θετικιστικού μοντέλου παραγωγής γνώσης. Στα χαρακτηριστικά αυτού του μοντέλου έχουμε αναφερθεί σε άλλο σημείο της ανάλυσής μας<sup>4</sup>. Στο πλαίσιο αυτής της

<sup>3</sup> Τα θέματα αυτά εξετάζονται στο Κεφάλαιο 5.

<sup>4</sup> Βλ. παραπάνω, Κεφάλαιο 5, υποεν. 5.2.1.

διατριβής, θεωρήσαμε ότι τα σημαντικότερα από αυτά τα χαρακτηριστικά -τα οποία εκφράζουν κατά ένα μεγάλο μέρος, ό,τι πρεσβεύει το κυρίαρχο στις αντιλήψεις του "κοινού" επιστημολογικό μοντέλο, το οποίο προσδιάζει στο θετικισμό- είναι τα εξής: αντικειμενικότητα, αυστηρή μεθοδολογία, ακριβής προσδιορισμός της σημασίας των εννοιών, επαγωγική μέθοδος, διατύπωση γενικών νόμων, διατύπωση αιτιωδών συσχετίσεων, μη ιδεολογικός προσανατολισμός, αξιολογική ουδετερότητα, συμφωνία μεταξύ επιστημόνων, μη σχετικότητα των πορισμάτων, δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής, αυτονομία. Παράλληλα, θεωρήσαμε σημαντικά και ορισμένα χαρακτηριστικά της επιστήμης τα οποία προσλαμβάνουν -στο ίδιο πεδίο, της "επιστημολογίας της καθημερινότητας"- ένα ουδέτερο χαρακτήρα, δε συνδέονται, δηλαδή, με το θετικιστικό πρότυπο, προσδιάζοντας έτσι περισσότερο στο μοντέλο παραγωγής της κοινωνικο-επιστημονικής γνώσης. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι: κριτική προσέγγιση, εμπειρική έρευνα, χρησιμότητα για το κοινωνικό σύνολο<sup>5</sup>.

Για να αναδειχθούν τώρα οι επιστημολογικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με το θετικιστικό πρότυπο, καθώς και το πώς αυτές συνδέονται με την αμφισβήτηση του επιστημονικού χαρακτήρα της κοινωνιολογίας, θα πρέπει να εξεταστεί ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τα παραπάνω χαρακτηριστικά, στα πεδία της επιστήμης γενικά, της κοινωνιολογίας και της φυσικής. Διότι έτσι αποκαλύπτεται: α) εάν αυτό που οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ως επιστήμη, ταυτίζεται με το θετικιστικό πρότυπο, β) που τοποθετούν την κοινωνιολογία σε σχέση με πρότυπο αυτό και εάν την ταυτίζουν με την έννοια της επιστήμης έτσι όπως την απέδωσαν, και γ) που τοποθετούν την κοινωνιολογία σε σχέση με τη φυσική η οποία θεωρείται ως κατεξοχήν θετική επιστήμη<sup>6</sup>.

Από τα παραπάνω είναι σαφές ότι η προσέγγιση των τριών *Ερωτημάτων* επιτυγχάνεται στη βάση τριών *ερωτήσεων* που αντιστοιχούν σε 45 *μεταβλητές*, ως εξής:

#### **ερωτήσεις:**

- Ποια από τα παρακάτω στοιχεία χαρακτηρίζουν την Επιστήμη; (ερ.10α-10ιε)<sup>7</sup>
- Ποια από τα παρακάτω στοιχεία χαρακτηρίζουν την Κοινωνιολογία; (ερ.11α-11ιε)
- Ποια από τα παρακάτω στοιχεία χαρακτηρίζουν τη Φυσική; (ερ.12α-12ιε)

<sup>5</sup> Είναι προφανές ότι δεν υπάρχουν μόνο αυτά τα χαρακτηριστικά. Επειδή όμως εδώ, η έμφαση δίνεται στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη σχέση επιστήμης/θετικισμού, περιοριζόμαστε σε αυτά τα τρία.

<sup>6</sup> Η επιλογή της φυσικής, βασίστηκε σε δύο λόγους: α) διότι θεωρείται -στην "επιστημολογία της καθημερινότητας"- ως μια "σκληρή" επιστήμη που βασίζεται κατεξοχήν, στο θετικιστικό πρότυπο, β) διότι οι ίδιοι οι κοινωνιολόγοι στην προσπάθειά τους να εδραιώσουν την επιστήμη τους (κυρίως στην πρώτη φάση ανάπτυξής της), θεώρησαν ως αποτελεσματικότερο μέσο για την επίτευξη της εγκυρότητάς της, τη χρήση μεθόδων των φυσικών επιστημών και τη διατύπωση νόμων ανάλογων με τους φυσικούς.

<sup>7</sup> Μέσα σε παρένθεση αναφέρεται ο αριθμός της αντίστοιχης ερώτησης στο ερωτηματολόγιο.

**μεταβλητές:** (x 3: επιστήμη - κοινωνιολογία - φυσική)

- |   |  |
|---|--|
| ⇒ α. "Αντικειμενικότητα"                              | ⇒ θ. "Ιδεολογικός προσανατολισμός"                                     |
| ⇒ β. "Ακριβής προσδιορισμός της σημασίας των εννοιών" | ⇒ ι. "Αυτονομία κατά κλάδο/από τις άλλες κοινωνικές/φυσικές επιστήμες" |
| ⇒ γ. "Αυστηρή μεθοδολογία"                            | ⇒ ια. "Διατύπωση γενικών νόμων"  |
| ⇒ δ. "Επαγωγή (παρατήρηση → θεωρία)"                  | ⇒ ιβ. "Εμπειρική έρευνα"   |
| ⇒ ε. "Συμφωνία μεταξύ επιστημόνων"                    | ⇒ ιγ. "Σχετικότητα πορισμάτων"   |
| ⇒ στ. "Δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής"                | ⇒ ιδ. "Διατύπωση αιτιωδών συσχετίσεων"                                 |
| ⇒ ζ. "Χρησιμότητα για το κοινωνικό σύνολο"            | ⇒ ιε. "Αξιολογική ουδετερότητα"  |
| ⇒ η. "Κριτική προσέγγιση"                             |  |

**2<sup>η</sup> Κατηγορία αντιλήψεων:** Αντιλήψεις για τις ιδιαιτερότητες της επιστήμης της κοινωνιολογίας

Η Κατηγορία αυτή των αντιλήψεων στηρίζεται στην εξής θέση: «Πέρα της χρήσης ή όχι, του θετικιστικού μοντέλου παραγωγής γνώσης, οι κοινωνικές επιστήμες εν γένει και ειδικότερα, η κοινωνιολογία, διαφοροποιούνται από τις άλλες (φυσικές/θετικές) επιστήμες, στη βάση των ιδιαιτεροτήτων που τις χαρακτηρίζουν». Συνεπώς οι μεταβλητές που προσδιορίζονται εδώ, περιγράφουν το πώς ο υπό διερεύνηση πληθυσμός των εκπαιδευτικών, αντιλαμβάνεται τις ιδιαιτερότητες της κοινωνιολογίας, διαμορφώνοντας ανάλογες επιστημολογικές αντιλήψεις.

Για τον προσδιορισμό των μεταβλητών σε αυτή την Κατηγορία αντιλήψεων, διατυπώνονται τα παρακάτω πέντε **Ερωτήματα**, ως εξής:

**4<sup>ο</sup> Ερώτημα:** Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την "πολυπαραδειγματικότητα" της κοινωνιολογίας; Πιστεύουν ότι είναι σύμφυτη με την επιστήμη αυτή και ως εκ τούτου είναι δεδομένη όσο και αναγκαία; Ή αντίθετα, την αντιμετωπίζουν ως μια προσωρινή κατάσταση μέχρι την έλευση του ενιαίου, ή ακόμα και ως ένα αναγκαίο κακό από το οποίο δεν μπορεί να ξεφύγει η επιστήμη αυτή;

**5<sup>ο</sup> Ερώτημα:** Πώς συνδέουν τον παράγοντα ιδεολογία, με την "πολυπαραδειγματικότητα" της κοινωνιολογίας; Πιστεύουν ότι εμπλέκεται η ιδεολογία του κοινωνιολόγου στη διαμόρφωση διαφορετικών κοινωνιολογικών θεωρήσεων; Ή αντίθετα, θεωρούν ότι η "πολυπαραδειγματικότητα" αυτή δεν είναι απόρροια των διαφορετικών ιδεολογικών κατευθύνσεων των κοινωνιολόγων αλλά άλλων παραγόντων;

**6<sup>ο</sup> Ερώτημα:** Πώς συνδέουν το στοιχείο της κριτικής με την επιστήμη της κοινωνιολογίας; Θεωρούν ότι αυτό είναι ένα αναπόσπαστο και αποκλειστικό στοιχείο της επιστήμης αυτής; Ή αντίθετα, πιστεύουν ότι και άλλες επιστήμες χαρακτηρίζονται εξίσου από αυτό;

**7<sup>ο</sup> Ερώτημα:** Πώς αντιλαμβάνονται τη σχέση του κοινωνιολογικού Λόγου με τον καθημερινό Λόγο; Πιστεύουν ότι ο καθένας μπορεί να μιλάει για τα ζητήματα που μελετά η επιστήμη αυτή και επομένως η σχέση τους είναι σχέση άμεση και εξαρτημένη; Ή αντίθετα, πιστεύουν ότι η σχέση των εννοιών και των θεωριών της κοινωνιολογίας με τον καθημερινό Λόγο δεν είναι τόσο προφανής;

Εντέλει και σε συνδυασμό με την 1<sup>η</sup> Κατηγορία αντιλήψεων:

**8<sup>ο</sup> Ερώτημα:** Το ότι η κοινωνιολογία είναι μια επιστήμη με ιδιαιτερότητες και το ότι δε βασίζεται στο ίδιο μεθοδολογικό μοντέλο που θεωρείται ότι χαρακτηρίζει τις "σκληρές" επιστήμες (θετικιστικό), είναι στοιχεία που για τον υπό διερεύνηση πληθυσμό των εκπαιδευτικών, την καθιστούν "λιγότερο επιστημονική" από τις άλλες επιστήμες;

Είναι σαφές ότι τα Ερωτήματα αυτά εμπλέκουν την έννοια των ιδιαιτεροτήτων της κοινωνιολογίας, στις οποίες έχουμε αναφερθεί σε άλλο σημείο της διατριβής<sup>8</sup>. Εδώ ειδικότερα, εξετάζονται οι ιδιαιτερότητες που συνδέονται με: την "πολυπαραδειγματικότητα" της κοινωνιολογίας, την κριτική σκοπιά ανάγνωσης της κοινωνικής πραγματικότητας και την ιδιαίτερη σχέση της επιστήμης αυτής με τον καθημερινό λόγο. Η σύνδεση δε, των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τις εν λόγω ιδιαιτερότητες της κοινωνιολογίας, με τις επιστημολογικές αντιλήψεις τους για τη σχέση επιστήμης/θετικισμού (*1<sup>η</sup> Κατηγορία αντιλήψεων*), αναδεικνύει τα επιστημολογικά μοντέλα για την κοινωνιολογία που χαρακτηρίζουν τον υπό διερεύνηση πληθυσμό των εκπαιδευτικών.

Η προσέγγιση των παραπάνω Ερωτημάτων, επιτυγχάνεται στη βάση 2 μεταβλητών που προσδιορίστηκαν στο πλαίσιο της *1<sup>ης</sup> Κατηγορίας αντιλήψεων* (ερ: 11θ, 11η)<sup>9</sup>, και επιπλέον στη βάση έξι *ερωτήσεων* που αντιστοιχούν σε 6 *μεταβλητές*, ως εξής:

#### **ερωτήσεις:**

- Που οφείλονται οι διαφορές και οι αντιθέσεις μεταξύ των διαφόρων κοινωνιολογικών θεωρήσεων: α. στις διαφορετικές ιδεολογικές κατευθύνσεις των θεμελιωτών τους, β. στις διαφορετικές μεθοδολογίες τους ή γ. στις διαφορετικές, χωρο-χρονικά, κοινωνίες που μελέτησαν; (ερ.27β)
- Η κοινωνιολογία είναι σχετικά νέα επιστήμη και αυτό εξηγεί το γεγονός ότι δεν έχουν αρθεί οι διαφωνίες μεταξύ των διαφορετικών σχολών; (ερ.21ε)
- Η πολλαπλότητα των κοινωνιολογικών θεωριών είναι: φυσική κατάσταση, αναγκαίο κακό ή ένα στάδιο προς μια ενιαία κοινωνιολογική θεώρηση; (ερ.28)
- Όταν κανείς γνωρίζει πώς λειτουργεί η κοινωνία έχει κριτική στάση απέναντί της; (ερ.21β)
- Ο καθένας μας είναι και λίγο κοινωνιολόγος; (ερ.21α)
- Οι περισσότεροι κοινωνιολόγοι χρησιμοποιούν ένα υπερβολικά δύσκολο λεξιλόγιο που αποξενώνει την κοινωνιολογία από το πλατύ κοινό; (ερ.21γ)

#### **μεταβλητές:**

- ⇒ "Αίτια της "πολυπαραδειγματικότητας" της κοινωνιολογίας"
- ⇒ "Η κοινωνιολογία είναι σχετικά νέα επιστήμη και αυτό εξηγεί το γεγονός ότι δεν έχουν αρθεί οι διαφωνίες μεταξύ των διαφορετικών σχολών"
- ⇒ "Αντιλήψεις για την "πολυπαραδειγματικότητα" της κοινωνιολογίας"
- ⇒ "Όταν κανείς γνωρίζει πώς λειτουργεί η κοινωνία έχει κριτική στάση απέναντί της"
- ⇒ "Ο καθένας μας είναι και λίγο κοινωνιολόγος"
- ⇒ "Οι περισσότεροι κοινωνιολόγοι χρησιμοποιούν ένα υπερβολικά δύσκολο λεξιλόγιο που αποξενώνει την κοινωνιολογία από το πλατύ κοινό"

<sup>8</sup> Βλ. παραπάνω, Κεφάλαιο 5, υποεν. 5.2.2. και 5.2.3.

<sup>9</sup> Για λόγους συντομίας θα αναφέρεται ο αριθμός της ερώτησης που αντιστοιχεί η κάθε μεταβλητή.



### 8.2.2. Μελέτη της δεύτερης Θεματικής

Η δεύτερη *Θεματική* αφορά στον προσδιορισμό των μεταβλητών που εμπλέκονται στην υπόθεση εργασίας II. Οι μεταβλητές αυτές, προσδιορίζουν **άμεσα** τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το μάθημα της κοινωνιολογίας και για τις μεθόδους διδασκαλίας του και **έμμεσα** τις αντιλήψεις τους για την επιστήμη της κοινωνιολογίας.

Για τον προσδιορισμό των μεταβλητών εδώ, πρέπει να εξεταστεί ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός χειρίζεται και αναπλαισιώνει τις ιδιαιτερότητες της κοινωνιολογίας στο επίπεδο της σχολικής πράξης<sup>10</sup>. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζονται οι αντιλήψεις του εκπαιδευτικού για το χειρισμό του καθημερινού Λόγου, της "πολυπαραδειγματικότητας" και του πρακτικού-προγραμματικού περιεχομένου της κοινωνιολογίας. Εξετάζοντας αυτές τις αντιλήψεις, αποκαλύπτεται: α) το εάν ο εκπαιδευτικός, αντιμετωπίζει το μάθημα της κοινωνιολογίας ως ένα "μάθημα με ιδιαιτερότητες" -κατ' αντιστοιχία με την αντίληψη για την κοινωνιολογία ως μια επιστήμη με ιδιαιτερότητες-, διαμορφώνοντας ανάλογα τη διδασκαλία του και αναπαράγοντας έτσι, αντιλήψεις που αμφισβητούν την "επιστημονικότητά" της· β) το εάν ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει το μάθημα της κοινωνιολογίας ως ένα καθαρά επιστημονικό αντικείμενο, διαμορφώνοντας ανάλογα και τη διδασκαλία του και ξεπερνώντας τόσο τη λογική του αναλυτικού προγράμματος όσο και τις 'παγίδες' που μπορούν να δημιουργήσουν οι ιδιαιτερότητες αυτές. Έτσι, σε αυτή τη *Θεματική* διακρίνουμε έξι *Κατηγορίες αντιλήψεων*:

- 1<sup>η</sup> *Κατηγορία αντιλήψεων*: αντιλήψεις για τη χρήση της πρότερης γνώσης στη διδασκαλία του μαθήματος της κοινωνιολογίας (εμπλοκή του καθημερινού Λόγου στην επιστήμη της κοινωνιολογίας)
- 2<sup>η</sup> *Κατηγορία αντιλήψεων*: αντιλήψεις για το ρόλο του μαθήματος στην εκπαίδευση (πρακτικό-προγραμματικό περιεχόμενο της κοινωνιολογίας)
- 3<sup>η</sup> *Κατηγορία αντιλήψεων*: αντιλήψεις για τη διδασκαλία της "πολυπαραδειγματικότητας" της κοινωνιολογίας
- 4<sup>η</sup> *Κατηγορία αντιλήψεων*: αντιλήψεις για τη σημασία του μαθήματος της κοινωνιολογίας αναφορικά με άλλα μαθήματα (σχέσεις μεταξύ επιστημών)
- 5<sup>η</sup> *Κατηγορία αντιλήψεων*: αντιλήψεις για το σχολικό βιβλίο και το περιεχόμενο του μαθήματος
- 6<sup>η</sup> *Κατηγορία αντιλήψεων*: ανάδειξη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το μάθημα της κοινωνιολογίας, μέσα από ένα 'παράδειγμα διδασκαλίας'

Αναλυτικότερα:

<sup>10</sup> Το θέμα αυτό, ως προς τον παράγοντα αναλυτικό πρόγραμμα, εξετάζεται στο Κεφάλαιο 6, ενώ μια πρώτη ανάπτυξή του, ως προς τον παράγοντα εκπαιδευτικό, υπάρχει στο Κεφάλαιο 7, εν. 7.4.

***1<sup>η</sup> Κατηγορία αντιλήψεων:* Αντιλήψεις για τη χρήση της πρότερης γνώσης στη διδασκαλία του μαθήματος του κοινωνιολογίας (εμπλοκή του καθημερινού Λόγου στην κοινωνιολογία)**

Η Κατηγορία αυτή των αντιλήψεων στηρίζεται στην εξής θέση: «Η ιδιαίτερη σχέση που προβάλλει μεταξύ κοινωνιολογικού και καθημερινού Λόγου ως απόρροια του κοινού ενδιαφέροντος κοινωνιολόγων και καθημερινών ανθρώπων, περί κοινωνικού, συνιστά μια ιδιαιτερότητα της κοινωνιολογίας. Η ιδιαιτερότητα αυτή αναπλαισιώνεται, στο επίπεδο της διδασκαλίας του μαθήματος (αναλυτικό πρόγραμμα), στη βάση της αρχής της **μη ύπαρξης διαφοράς** μεταξύ των δύο αυτών Λόγων. Δεν τίθεται, επομένως, θέμα οργάνωσης της μετάβασης από την καθημερινή στην κοινωνιολογική γνώση, στοιχείο που συνδέεται επίσης και με αντιλήψεις για την κοινωνιολογία ως επιστήμη "χαμηλού βαθμού επιστημονικότητας"»<sup>11</sup>. Συνεπώς οι μεταβλητές που προσδιορίζονται εδώ, περιγράφουν το εάν ο υπό διερεύνηση πληθυσμός των εκπαιδευτικών, οργάνωνει τη διδασκαλία του στη βάση της ίδιας αρχής.

Για τον προσδιορισμό των μεταβλητών σε αυτή την Κατηγορία αντιλήψεων διατυπώνεται το παρακάτω **Ερώτημα**, ως εξής:

**1<sup>ο</sup> Ερώτημα:** Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί, στη βάση των αντιλήψεών τους για τη σχέση μεταξύ κοινωνιολογικού και καθημερινού Λόγου, την εμπλοκή του καθημερινού Λόγου στη διδασκαλία του μαθήματος της κοινωνιολογίας; Τον θεωρούν σημαντική πηγή άντλησης του περιεχομένου του μαθήματος αλλά και της οργάνωσης της διδασκαλίας του περιεχομένου αυτού, και ως εκ τούτου χρησιμοποιούν συστηματικά την καθημερινή, πρότερη γνώση των μαθητών αναπτύσσοντας τεχνικές όπως η απλοποίηση και η γενίκευση; (αντίληψη περί ομοιότητας των δύο Λόγων). Η αντίθετα, πιστεύουν ότι ο καθημερινός Λόγος, τόσο στην επιστήμη της κοινωνιολογίας όσο και στο μάθημα, έχει το χαρακτήρα υλικού προς ανακατασκευή και επομένως, παρακάμπτουν τις παραπάνω τακτικές, αναπτύσσοντας διαφορετικές τεχνικές διδασκαλίας; (αντίληψη περί διαφοράς των δύο Λόγων). Και επιπλέον, πώς οι αντιλήψεις αυτές συνδέονται με αντιλήψεις για τον επιστημονικό χαρακτήρα της κοινωνιολογίας;

Η προσέγγιση του Ερωτήματος αυτού, επιτυγχάνεται στη βάση 2 μεταβλητών που προσδιορίστηκαν στο πλαίσιο των δύο Κατηγοριών αντιλήψεων της πρώτης Θεματικής (ερ: 11α - 21α), και επιπλέον στη βάση δέκα ερωτήσεων που αντιστοιχούν σε 10 μεταβλητές, ως εξής:

**ερωτήσεις:**

- Η ομοιότητα κοινωνιολογικών όρων και καθημερινών εκφράσεων διευκολύνει τη διδασκαλία των πρώτων; (ερ.21στ)
- Για την εξήγηση ενός συγκεκριμένου κοινωνιολογικού όρου, χρησιμοποιούν: α. μόνο ό,τι αναγράφεται στο σχολικό βιβλίο. β. εντοπίζουν κάποια έννοια της καθημερινής ομιλίας που σχετίζεται με την προς εξήγηση έννοια, προχωρώντας σταδιακά και αναλυτικά (συγκεκριμένο → αφηρημένη επι-

<sup>11</sup> Για την ανάλυση του σημείου αυτού βλ. παραπάνω, Κεφάλαιο 6, υποεν. 6.3.2.

στημονική έννοια) ή γ. περιγράφουν το νόημα αυτής της έννοιας μέσα στην κοινωνιολογική θεώρηση, με τη χρήση απλών, αφηρημένων εννοιών και συνθέτοντας καταλήγουν στους συγκεκριμένους, σύνθετους όρους κάνοντας εμφανή τη διαφορά τους από τον καθημερινό Λόγο; (ερ.24)

- Πόσο συχνά χρησιμοποιούν παραδείγματα από την καθημερινότητα, κατά τη διδασκαλία του μαθήματος; (ερ.30)

- Το μάθημα της κοινωνιολογίας μπορεί να διδαχθεί σε όλες τις χώρες της Ευρώπης βάσει του ίδιου βιβλίου; (ερ.21γ)

- Αντί για περίπλοκες έννοιες είναι χρησιμότερο, στο μάθημα της κοινωνιολογίας να συζητάμε ζητήματα οικεία στους μαθητές από το περιβάλλον τους; (21ς)

- Πώς βαθμολογούν το διδακτικό βιβλίο της κοινωνιολογίας ως προς την αμεσότητά του με τις εμπειρίες των μαθητών; (ερ.32ε)<sup>12</sup>

- Τι θα ήθελαν να αυξηθεί, τι να μειωθεί και τι να παραμείνει ως έχει από το περιεχόμενο του μαθήματος της κοινωνιολογίας: τα παραδείγματα από το περιβάλλον των παιδιών (ερ.33α);

- Θεωρούν την κοινωνιολογία δύσκολο μάθημα; (ερ.13)

- Γιατί θεωρούν την κοινωνιολογία δύσκολο μάθημα. Διότι: α. δεν υπάρχει προηγούμενη διδακτική εμπειρία, β. δεν υποστηρίζεται από καλό υλικό, γ. είναι δύσκολο το ίδιο το αντικείμενό της, δ. χρησιμοποιεί δύσκολο λεξιλόγιο ή ε. άλλο; (ερ.14)

- Γιατί δε θεωρούν την κοινωνιολογία δύσκολο μάθημα; Διότι: α. είναι εξοικειωμένοι οι μαθητές με τα ζητήματα που πραγματεύεται η κοινωνιολογία, β. οι κοινωνικές επιστήμες εν γένει, δεν απαιτούν τις εξειδικευμένες γνώσεις των άλλων επιστημών, γ. το διδακτικό βιβλίο είναι μια πολύ καλή εισαγωγή στο αντικείμενο της επιστήμης αυτής και διευκολύνει τη διδασκαλία της ή δ. άλλο; (ερ.15)

#### **μεταβλητές:**

- ⇒ "Η ομοιότητα κοινωνιολογικών όρων και καθημερινών εκφράσεων διευκολύνει τη διδασκαλία των πρώτων"

- ⇒ "Εξήγηση κοινωνιολογικού όρου"

- ⇒ "Συχνότητα χρήσης παραδειγμάτων από την καθημερινότητα"

- ⇒ "Το μάθημα της κοινωνιολογίας μπορεί να διδαχθεί σε όλες τις χώρες της Ευρώπης βάσει του ίδιου βιβλίου"

- ⇒ "Αντί για περίπλοκες έννοιες είναι χρησιμότερο στο μάθημα της κοινωνιολογίας να συζητάμε ζητήματα οικεία στους μαθητές από το περιβάλλον τους"

- ⇒ "μέσος όρος βαθμολογίας βιβλίου: ως προς αμεσότητά του με τις εμπειρίες των μαθητών"

- ⇒ "Περιεχόμενο μαθήματος: παραδείγματα από το περιβάλλον των παιδιών"

- ⇒ "Δύσκολο/εύκολο μάθημα"

- ⇒ "Λόγοι δυσκολίας του μαθήματος"

- ⇒ "Λόγοι ευκολίας του μαθήματος"

### **2<sup>η</sup> Κατηγορία αντιλήψεων: Αντιλήψεις για το ρόλο του μαθήματος της κοινωνιολογίας στην εκπαίδευση (πρακτικό-προγραμματικό περιεχόμενο της κοινωνιολογίας)**

Η Κατηγορία αυτή αντιλήψεων στηρίζεται στην εξής θέση: «Η οργάνωση της κοινωνικο-επιστημονικής γνώσης εν γένει, στο αναλυτικό πρόγραμμα διαμορφώνει μια ορισμένη άποψη για το ρόλο του μαθήματος της κοινωνιολογίας στην εκπαίδευση: πρόκειται για ένα μάθημα "αγωγής και ευαισθητοποίησης" των μαθητών, το οποίο ενισχύει μέσω του πρακτικού-προγραμματικού περιεχομένου της επιστήμης αυτής, το ένα σκέλος του σχολικού στόχου, την αγωγή. Αντίθετα ο επιστημονικός χαρακτήρας του μαθήματος (η γνώση -δεύτερο σκέλος του σχολικού στόχου), περιορίζεται προς όφελος αυτής της ευαισθητοποίησης των μαθητών η οποία προάγει επιπλέον την αξία της συναίνεσης, ενώ παράλληλα, αμφι-

<sup>12</sup> Όπου η ερώτηση αφορά σε βαθμολογία, η κλίμακα βαθμολόγησης είναι 1-10.

σβητείται η "επιστημονικότητα" της κοινωνιολογίας»<sup>13</sup>. Συνεπώς οι μεταβλητές που προσδιορίζονται εδώ, περιγράφουν: α) το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί του υπό διερεύνηση πληθυσμού, προσδίδουν στο μάθημα ένα κοινωνικοποιητικό ρόλο στη βάση του πρακτικού-προγραμματικού περιεχομένου της επιστήμης αυτής ('*επίλυση κοινωνικών προβλημάτων*'), και β) τη σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί, στην *ευαισθητοποίηση* ως κριτήριο: i. καλύτερης απόδοσης των μαθητών στο μάθημα της κοινωνιολογίας (αξιολόγηση της πρότερης γνώσης), ii. Αποτελεσματικότερης διδασκαλίας από τους ίδιους και iii. λειτουργικότητας του μαθήματος στο σχολείο. Το κριτήριο αυτό αλλά και γενικότερα οι μεταβλητές που προσδιορίζονται εδώ, εξετάζουν άμεσα αντιλήψεις που αφορούν στο ρόλο του μαθήματος στην αγωγή και ευαισθητοποίηση των μαθητών, αποκαλύπτοντας εμμέσως, αντιλήψεις για την κοινωνιολογία ως μια επιστήμη που ασχολείται κυρίως με την '*επίλυση κοινωνικών προβλημάτων*', αλλά και για το βαθμό αμεσότητας που αποδίδει ο εκπαιδευτικός, στη σχέση του κοινωνιολογικού με τον καθημερινό Λόγο (1<sup>η</sup> Κατηγορία δεύτερης Θεματικής).

Για τον προσδιορισμό των μεταβλητών σε αυτή την Κατηγορία αντιλήψεων διατυπώνεται το παρακάτω **Ερώτημα**, ως εξής:

**2<sup>ο</sup> Ερώτημα:** *Προς ποια κατεύθυνση διαμορφώνουν τη διδασκαλία τους οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με το ρόλο του μαθήματος στο σχολείο; Δέχονται και ενισχύουν την αντίληψη ότι πρέπει να λειτουργεί ως μάθημα "αγωγής και ευαισθητοποίησης" των μαθητών; Η αντίθετα, ενδιαφέρονται για μια πιο επιστημονική διάρθρωσή του και πώς εννοούν τη διάρθρωση αυτή; Και επιπλέον, πώς οι αντιλήψεις αυτές συνδέονται με αντιλήψεις για τον επιστημονικό χαρακτήρα της κοινωνιολογίας;*

Η προσέγγιση του Ερωτήματος αυτού, επιτυγχάνεται στη βάση 7 μεταβλητών που προσδιορίστηκαν στο πλαίσιο της 2<sup>ης</sup> Κατηγορίας αντιλήψεων της πρώτης Θεματικής και της 1<sup>ης</sup> και 5<sup>ης</sup> Κατηγορίας της δεύτερης Θεματικής (ερ: 21α - 21ζ, 24, 21στ, 30 - 33γ, 33στ), και επιπλέον στη βάση δεκαπέντε *ερωτήσεων* που αντιστοιχούν σε 15 *μεταβλητές*, ως εξής:

#### **ερωτήσεις:**

- Το μάθημα της κοινωνιολογίας πρέπει να δίνει έμφαση στην ευαισθητοποίηση των μαθητών σε κοινωνικά θέματα και στην κοινωνική αγωγή; (ερ.21η)
- Ένας κοινωνικά ευαισθητοποιημένος μαθητής έχει καλύτερη απόδοση στο μάθημα της κοινωνιολογίας; (ερ.22)
- Εάν ναι, η απόδοσή του είναι καλύτερη: α. στο γραπτό λόγο ή β. στον προφορικό λόγο; (ερ.23)
- Τα μαθήματα των κοινωνικών επιστημών λόγω του αντικειμένου τους, χρειάζονται περισσότερο ευαισθητοποιημένους διδάσκοντες από όλα τα μαθήματα των άλλων επιστημών; (ερ.21ια)
- Πώς βαθμολογούν το σχολικό βιβλίο: ως προς την ανάπτυξη προβληματισμού; (ερ.32γ)
- Το μάθημα της κοινωνιολογίας πρέπει να γίνει πιο επιστημονικό; (ερ.21ι)
- Ένα πιο επιστημονικό μάθημα κοινωνιολογίας, πρέπει να περιλαμβάνει: διδασκαλία περισσότερων εννοιών-όρων (ερ.29α), παρουσίαση πρωτότυπων κειμένων (ερ.29β), διεξαγωγή μικρής έκτασης ερευνών (ερ.29γ), αναλυτική παρουσίαση των κοινωνιολογικών θεωριών (ερ.29δ), διδασκαλία της μεθοδολογίας της κοινωνιολογίας; (ερ.29ε)

<sup>13</sup> Για την ανάλυση του σημείου αυτού βλ. παραπάνω, Κεφάλαιο 6, υποεν. 6.3.2.

- Ποιο θεωρούν ως αποτελεσματικότερο τρόπο παρουσίασης μιας κοινωνικής επιστήμης: α. την παρουσίαση της ιστορίας της, β. την παρουσίαση των κυριότερων σχολών με τα δικά τους κριτήρια, γ. την κριτική παρουσίαση των διαφόρων σχολών, δ. την παρουσίαση συγκεκριμένων, επιλεγμένων προβλημάτων, ή ε. την εννοιολογική παρουσίαση; (ερ.25)
- Ποιον θεωρούν ως αποτελεσματικότερο τρόπο παρουσίασης μιας φυσικής επιστήμης: α. την παρουσίαση της ιστορίας της, β. την παρουσίαση των (τεχνολογικών) εφαρμογών της ή γ. τη συστηματική παρουσίαση των εννοιών της; (ερ.26)
- Πώς βαθμολογούν το σχολικό βιβλίο: ως προς την επιστημονική του επάρκεια; (ερ.32α)
- Τι θα διάλεγαν εάν είχαν στη διάθεσή τους μια ελεύθερη μέρα για το μάθημα της κοινωνιολογίας: α. επίσκεψη σε κάποιο κοινωνικό ίδρυμα, β. επίσκεψη σε βιβλιοθήκη σχολής κοινωνικών επιστημών, γ. παρακολούθηση μιας επιστημονικής ημερίδας με θέματα από το χώρο των κοινωνικών επιστημών, δ. παρακολούθηση ενός θεατρικού έργου ή ε. άλλο; (ερ.34)

### **μεταβλητές:**

⇒ "Το μάθημα της κοινωνιολογίας πρέπει να δίνει έμφαση στην ευαισθητοποίηση των μαθητών σε κοινωνικά θέματα και στην κοινωνική αγωγή"  
 ⇒ "Ένας κοινωνικά ευαισθητοποιημένος μαθητής έχει καλύτερη απόδοση στο μάθημα της κοινωνιολογίας"  
 ⇒ "Καλύτερη απόδοση ενός κοινωνικά ευαισθητοποιημένου μαθητή"  
 ⇒ "Τα μαθήματα των κοινωνικών επιστημών λόγω του αντικειμένου τους, χρειάζονται πιο ευαισθητοποιημένους διδάσκοντες από ό,τι τα μαθήματα των άλλων επιστημών"  
 ⇒ "μέσος όρος βαθμολογίας βιβλίου: ως προς την ανάπτυξη προβληματισμού"

⇒ "Το μάθημα της κοινωνιολογίας πρέπει να γίνει πιο επιστημονικό"  
 ⇒ "Πιο επιστημονικό μάθημα: έννοιες"  
 ⇒ "Πιο επιστημονικό μάθημα: κείμενα"  
 ⇒ "Πιο επιστημονικό μάθημα: έρευνες"  
 ⇒ "Πιο επιστημονικό μάθημα: θεωρίες"  
 ⇒ "Πιο επιστημονικό μάθημα: μεθοδολογία"  
 ⇒ "Εισαγωγή στις κοινωνικές επιστήμες"  
 ⇒ "Εισαγωγή στις φυσικές επιστήμες"  
 ⇒ "μέσος όρος βαθμολογίας βιβλίου: ως προς την επιστημονική του επάρκεια"  
 ⇒ "Ελεύθερη μέρα για το μάθημα της κοινωνιολογίας"

### **3<sup>η</sup> Κατηγορία αντιλήψεων: Αντιλήψεις για τη διδασκαλία της "πολυπαραδειγματικότητας" της κοινωνιολογίας**

Η Κατηγορία αυτή αντιλήψεων στηρίζεται στην εξής θέση: «Οι αξίες της συναίνεσης και της ομοιομορφίας που αναπαράγονται μέσω της οργάνωσης του αναλυτικού προγράμματος γενικώς, στην περίπτωση της κοινωνιολογίας συνδέονται με την αντίληψη ότι, η επιστήμη αυτή προχωράει προς μια ενιαία κοινωνιολογική θεώρηση. Το σχολείο, επομένως, παρερμηνεύει το στοιχείο της "πολυπαραδειγματικότητας" της κοινωνιολογίας καθώς την εμφανίζει ως μια επιστήμη η οποία είναι προσωρινά κατακερματισμένη σε "σχολές" (συναινετικό μοντέλο επιστήμης-λειτουργισμός). Καλλιεργείται έτσι στους μαθητές, μια αρνητική αξιολόγηση της ιδιαιτερότητας αυτής, οδηγώντας εντέλει, στην αμφισβήτηση του επιστημονικού χαρακτήρα της κοινωνιολογίας»<sup>14</sup>. Συνεπώς οι μεταβλητές που προσδιορίζονται εδώ, περιγράφουν τη σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί, στη διδασκαλία της "πολυπαραδειγματικότητας" και άρα, το βαθμό στον οποίο συμβάλλουν στην αναπαραγωγή ενός συναινετικού προτύπου επιστήμης.

Για τον προσδιορισμό των μεταβλητών σε αυτή την Κατηγορία αντιλήψεων διατυπώνεται το παρακάτω **Ερώτημα**, ως εξής:

<sup>14</sup> Για την ανάλυση του σημείου αυτού βλ. παραπάνω, Κεφάλαιο 6, υποεν. 6.3.2.

**3<sup>ο</sup> Ερώτημα:** Τι διδακτική αξία αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί, στο στοιχείο της "πολυπαραδειγματικότητας" που χαρακτηρίζει την επιστήμη της κοινωνιολογίας; Θεωρούν αναγκαία την παρουσίασή του στους μαθητές; Ή αντίθετα, πιστεύουν ότι δεν είναι σημαντικό στοιχείο για να διδαχθεί; Και επιπλέον, πώς οι αντιλήψεις αυτές συνδέονται με αντιλήψεις για τον επιστημονικό χαρακτήρα της κοινωνιολογίας;

Η προσέγγιση του Ερωτήματος αυτού, επιτυγχάνεται στη βάση 7 μεταβλητών που προσδιορίστηκαν στο πλαίσιο των δύο πρώτων Κατηγοριών αντιλήψεων και των δύο Θεματικών (ερ: 11θ - 27β, 28 - 24, 21ζ - 25, 29δ), και επιπλέον στη βάση τριών ερωτήσεων που αντιστοιχούν σε 3 μεταβλητές, ως εξής:

**ερωτήσεις:**

- Θεωρούν σημαντικό να διδάξουν τις διαφορές και τις αντιθέσεις των κοινωνιολογικών θεωρήσεων, τις οποίες εντόπισαν είτε κατά τη διάρκεια των σπουδών τους (κοινωνιολόγοι-εκπαιδευτικοί) είτε κατά τη διδασκαλία του μαθήματος (μη κοινωνιολόγοι-εκπαιδευτικοί); (ερ.27α)
- Επιθυμούν τη μείωση, την αύξηση ή τη μη αλλαγή από το περιεχόμενο του μαθήματος: των αναφορών στις συγκρούσεις στο εσωτερικό της κοινωνιολογίας; (ερ.33δ)
- Επιθυμούν τη μείωση, την αύξηση ή τη μη αλλαγή από το περιεχόμενο του μαθήματος: της παρουσίας των διαφόρων σχολών; (ερ.33ε)

**μεταβλητές:**

- ⇒ "Διδασκαλία διαφορών"
- ⇒ "Περιεχόμενο μαθήματος: αναφορές στις συγκρούσεις στο εσωτερικό της κοινωνιολογίας"
- ⇒ "Περιεχόμενο μαθήματος: παρουσίαση διαφόρων σχολών"

**4<sup>η</sup> Κατηγορία αντιλήψεων:** Αντιλήψεις για τη σημασία του μαθήματος της κοινωνιολογίας, αναφορικά με άλλα μαθήματα (σχέσεις μεταξύ επιστημών)

Η Κατηγορία αυτή αντιλήψεων στηρίζεται στην εξής θέση: «Η μεταχείριση του μαθήματος της κοινωνιολογίας από την πολιτεία, η οργάνωση, δηλαδή, του αναλυτικού προγράμματος (θέση του μαθήματος στο ωρολόγιο και εξεταστικό πρόγραμμα, ώρες διδασκαλίας του ανά εβδομάδα κ.λπ.), διαφέρει από τη μεταχείριση που υφίστανται, τόσο τα άλλα κοινωνικά μαθήματα όσο και τα μαθήματα που δεν εντάσσονται στο χώρο των κοινωνικών επιστημών. Αυτή η οργάνωση, ουσιαστικά υποβιβάζει το μάθημα αλλά και την επιστήμη της κοινωνιολογίας»<sup>15</sup>. Συνεπώς οι μεταβλητές που προσδιορίζονται εδώ, περιγράφουν το βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν την ίδια ή περισσότερη αξία, στο μάθημα της κοινωνιολογίας, σε σχέση με την αξία που του αποδίδεται μέσω της οργάνωσης του αναλυτικού προγράμματος.

Για τον προσδιορισμό των μεταβλητών σε αυτή την Κατηγορία αντιλήψεων διατυπώνονται τα παρακάτω δύο Ερωτήματα, ως εξής:

**4<sup>ο</sup> Ερώτημα:** Πώς αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί το μάθημα της κοινωνιολογίας σε σχέση με τα υπόλοιπα κοινωνικά μαθήματα; Θεωρούν ότι αυτό είναι χρήσιμο και ως τέτοιο θα πρέπει να διδάσκεται αυτόνομα από τα άλλα μαθήματα των κοινωνικών επι-

<sup>15</sup> Για την ανάλυση του σημείου αυτού βλ. παραπάνω, Κεφάλαιο 6, υποεν. 6.3.3.

στήμων; Η αντίθετα, θεωρούν ότι δεν είναι τόσο αναγκαία η παρουσία του στο σχολείο και ως εκ τούτου, θα μπορούσε είτε να αντικατασταθεί από ένα ενιαίο μάθημα εισαγωγής στις κοινωνικές επιστήμες, είτε ακόμα και να καταργηθεί; Και επιπλέον, πώς οι αντιλήψεις αυτές συνδέονται με αντιλήψεις για τον επιστημονικό χαρακτήρα της κοινωνιολογίας;

**5<sup>ο</sup> Ερώτημα:** Πώς αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί το μάθημα της κοινωνιολογίας σε σχέση με τα άλλα μαθήματα του σχολείου (μαθηματικά, θρησκευτικά, έκθεση κ.λπ); Θεωρούν ότι είναι εξίσου χρήσιμο με τα μαθήματα αυτά τα οποία θεωρούνται μαθήματα 'θεσμός' στην εκπαίδευση; Η αντίθετα, πιστεύουν ότι το μάθημα της κοινωνιολογίας δε μπορεί να καταλάβει μια εξίσου σημαντική θέση στο αναλυτικό πρόγραμμα;

Είναι σαφές ότι τα δύο αυτά Ερωτήματα εμπλέκουν το στοιχείο της αξίας των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων και κατ' επέκταση, της αξίας των αντίστοιχων επιστημών από τις οποίες προέρχονται τα συγκεκριμένα σχολικά μαθήματα. Για να αναδειχθούν, επομένως, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την αξία που αποδίδουν στο μάθημα αλλά και στην επιστήμη της κοινωνιολογίας, θα πρέπει να εξεταστεί το πώς αξιολογούν τα διάφορα επιμέρους σχολικά μαθήματα. Διότι έτσι θα αποκαλυφθεί: α) η αξία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στις κοινωνικές επιστήμες εν γένει και ειδικότερα στην κοινωνιολογία σε σχέση με τις φυσικές/θετικές και τις ανθρωπιστικές επιστήμες από όπου και προέρχονται τα μαθήματα που αποτελούν 'θεσμό' για το ελληνικό σχολείο· β) η αξία που αποδίδουν στην κοινωνιολογία σε σχέση με τις άλλες κοινωνικές επιστήμες και ιδιαίτερα, την πολιτική οικονομία ως η άλλη κατεξοχήν κοινωνική επιστήμη που διδάσκεται στην εκπαίδευση, αλλά και γ) το εάν η αξιολόγηση αυτή βασίζεται στη γνωστική αξία των επιμέρους αντικειμένων ή είναι συνέπεια συγκεκριμένων επαγγελματικών συνθηκών.

Η προσέγγιση των δύο αυτών Ερωτημάτων, επιτυγχάνεται στη βάση 1 μεταβλητής που προσδιορίστηκε στο πλαίσιο της 1<sup>ης</sup> Κατηγορίας αντιλήψεων της πρώτης Θεματικής (ερ: 11ι), και επιπλέον στη βάση τριών ερωτήσεων που αντιστοιχούν σε 12 μεταβλητές, ως εξής:

#### ερωτήσεις:

- Τα μαθήματα της κοινωνιολογίας και της πολιτικής οικονομίας θα μπορούσαν να αντικατασταθούν από ένα ενιαίο μάθημα εισαγωγής στις επιστήμες του Ανθρώπου; (ερ.21δ)
- Έτσι που διδάσκεται το μάθημα, με τις σημερινές συνθήκες, θα ήταν προτιμότερο να μη διδάσκεται καθόλου; (ερ.21ψ)
- Πώς αξιολογούν τα διάφορα μαθήματα της Γ' Λυκείου ανάλογα με το πόσο απαραίτητα είναι για το μέλλον των μαθητών τους στη βάση του ότι δεν πρόκειται να σπουδάσουν κάτι ανάλογο με τα μαθήματα αυτά; (ερ.31α-31ι)

#### μεταβλητές:

- ⇒ "Τα μαθήματα της κοινωνιολογίας και της πολιτικής οικονομίας θα μπορούσαν να αντικατασταθούν από ένα ενιαίο μάθημα εισαγωγής στις επιστήμες του Ανθρώπου"
- ⇒ "Έτσι που διδάσκεται το μάθημα με τις σημερινές συνθήκες, θα ήταν προτιμότερο να μη διδάσκεται καθόλου"
- ⇒ "μ.ο. βαθμολογίας κοινωνιολογίας"
- ⇒ "μ.ο. βαθμολογίας φυσικής αγωγής"
- ⇒ "μ.ο. βαθμολογίας έκθεσης"
- ⇒ "μ.ο. βαθμολογίας ιστορίας"
- ⇒ "μ.ο. βαθμολογίας ΣΔΠ"

- ⇒ "μ.ο. (μέσος όρος) βαθμολογίας μαθηματικών"
- ⇒ "μ.ο. βαθμολογίας φυσικής"
- ⇒ "μ.ο. βαθμολογίας πολιτικής οικονομίας"

- ⇒ "μ.ο. βαθμολογίας φιλοσοφίας"
- ⇒ "μ.ο. βαθμολογίας θρησκευτικών"

### **5<sup>η</sup> Κατηγορία αντιλήψεων: Αντιλήψεις για το σχολικό βιβλίο και για το περιεχόμενο του μαθήματος της κοινωνιολογίας**

Η Κατηγορία αυτή αντιλήψεων στηρίζεται στην εξής θέση: «Τα σχολικά βιβλία που γράφονται για να εισάγουν την επιστήμη της κοινωνιολογίας στους μαθητές, χρησιμοποιούν και επικαλούνται συστηματικά και ευθαρσώς ό,τι στοιχειοθετεί την πρότερη γνώση των μαθητών: την καθημερινή γλώσσα και την κοινή λογική»<sup>16</sup>. Συνεπώς οι μεταβλητές που προσδιορίζονται εδώ, περιγράφουν το πώς ο υπό διερεύνηση πληθυσμός των εκπαιδευτικών, αντιλαμβάνεται και αξιολογεί το σχολικό βιβλίο (και άρα, το περιεχόμενο του μαθήματος), αναφορικά με την παραπάνω αντίληψη. Ταυτόχρονα οι μεταβλητές αυτές αναδεικνύουν εμμέσως τις προτάσεις τους για το περιεχόμενο του μαθήματος της κοινωνιολογίας.

Για τον προσδιορισμό των μεταβλητών σε αυτή την Κατηγορία αντιλήψεων διατυπώνεται το παρακάτω **Ερώτημα**, ως εξής:

**6<sup>ο</sup> Ερώτημα:** Πώς αντιλαμβάνονται και πώς αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί, το σχολικό βιβλίο της κοινωνιολογίας; Το θεωρούν ως ένα καλό σχολικό βιβλίο για την εισαγωγή της επιστήμης αυτής στους μαθητές ή αντίθετα, πιστεύουν ότι δημιουργεί πρόβλημα στη διδασκαλία του μαθήματος; Πώς κρίνουν το περιεχόμενό του και τι αλλαγές επιζητούν σε αυτό; Και επιπλέον, πώς συνδέονται τα παραπάνω, με τις αντιλήψεις τους, που αφορούν στο χειρισμό των ιδιαιτεροτήτων της κοινωνιολογίας;

Η προσέγγιση του Ερωτήματος επιτυγχάνεται στη βάση 14 μεταβλητών που προσδιορίστηκαν στο πλαίσιο των δύο πρώτων Κατηγοριών αντιλήψεων και των δύο Θεματικών (ερ: 11α - 21α, 27β - 14, 15, 21ζ, 24, 30 - 21η, 21ι, 21ια, 22, 25, 29α), και επιπλέον στη βάση δώδεκα ερωτήσεων που αντιστοιχούν σε 12 μεταβλητές, ως εξής:

#### **ερωτήσεις:**

- Αν καλούνταν να αξιολογήσουν το σχολικό βιβλίο της κοινωνιολογίας, τι βαθμό θα έβαζαν: ως προς την επιστημονική του επάρκεια (ερ.32α), ως προς τη διδακτική του (ερ.32β), ως προς την ανάπτυξη προβληματισμού (ερ.32γ), ως προς την ανάπτυξη κριτικής σκέψης (ερ.32δ), ως προς την αμεσότητά του με τις εμπειρίες των μαθητών (ερ.32ε);
- Τι θα ήθελαν να αυξηθεί, τι να μειωθεί και τι να μείνει ως έχει από το περιεχόμενο του μαθήματος της κοινωνιολογίας: τα παραδείγματα από το περιβάλλον των παιδιών (ερ.33α), οι αναφορές σε διαφορετικές κοινωνίες (ερ.33β), οι αναφορές στην ιστορία της κοινωνιολογίας (ερ.33γ), οι αναφορές στις συγκρούσεις στο εσωτερικό της κοινωνιολογίας (ερ.33δ), η παρουσίαση των διαφόρων σχολών (ερ.33ε), η παρουσίαση των εννοιών της κοινωνιολογίας (ερ.33στ);
- Αντί για καλύτερο βιβλίο για το μάθημα της κοινωνιολογίας θα ήταν προτιμότερο να μπορούμε να χρησιμοποιούμε περισσότερο υλικό εκτός βιβλίου; (21θ)

#### **μεταβλητές:**

- ⇒ "μ.ο. (μέσος όρος) βαθμολογίας βιβλίου: ως προς την επιστημονική του επάρκεια"
- ⇒ "Περιεχόμενο μαθήματος: αναφορές στην ιστορία της κοινωνιολογίας"

<sup>16</sup> Για την ανάλυση του σημείου αυτού βλ. παραπάνω, Κεφάλαιο 6, υποεν. 6.3.2.



- ⇒ "μ.ο. βαθμολογίας βιβλίου: ως προς την διδακτική"
- ⇒ "μ.ο. βαθμολογίας βιβλίου: ως προς την ανάπτυξη προβληματισμού"
- ⇒ "μ.ο. βαθμολογίας βιβλίου: ως προς την ανάπτυξη κριτικής σκέψης"
- ⇒ "μ.ο. βαθμολογίας βιβλίου: ως προς την αμεσότητά του με τις εμπειρίες των μαθητών"
- ⇒ "Περιεχόμενο μαθήματος: παραδείγματα από το περιβάλλον των παιδιών"
- ⇒ "Περιεχόμενο μαθήματος: αναφορές σε διαφορετικές κοινωνίες"
- ⇒ "Περιεχόμενο μαθήματος: αναφορές στις συγκρούσεις στο εσωτερικό της κοινωνιολογίας"
- ⇒ "Περιεχόμενο μαθήματος: παρουσίαση των διαφόρων σχολών"
- ⇒ "Περιεχόμενο μαθήματος: παρουσίαση των εννοιών"
- ⇒ "Αντί για καλύτερο βιβλίο για το μάθημα της κοινωνιολογίας θα ήταν προτιμότερο να μπορούμε να χρησιμοποιούμε περισσότερο υλικό εκτός βιβλίου"

**6<sup>η</sup> Κατηγορία αντιλήψεων: Ανάδειξη των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το μάθημα της κοινωνιολογίας, μέσα από ένα 'παράδειγμα διδασκαλίας'**

Στην *Κατηγορία* αυτή *αντιλήψεων* προσδιορίζονται μεταβλητές οι οποίες εξετάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το μάθημα της κοινωνιολογίας και για τη διδασκαλία του, έτσι όπως αυτές αναδεικνύονται στη βάση της διδασκαλίας ενός συγκεκριμένου κοινωνιολογικού θέματος (συγκεκριμένο 'μάθημα' κοινωνιολογίας).

Για τον προσδιορισμό των μεταβλητών σε αυτή την *Κατηγορία αντιλήψεων* διατυπώνεται το παρακάτω **Ερώτημα**, ως εξής:

**7<sup>ο</sup> Ερώτημα:** Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί τον τρόπο με τον οποίο δίδαξαν ένα συγκεκριμένο κοινωνιολογικό ζήτημα ('μάθημα' κοινωνιολογίας) και πώς αντιλαμβάνονται το αντίστοιχο ενδιαφέρον των μαθητών τους; Είναι συνεπείς ή όχι, προς τις αντιλήψεις που εκφράζουν γενικότερα, για το μάθημα και τη διδασκαλία του;

Είναι σαφές ότι στο *Ερώτημα* αυτό εμπλέκεται η έννοια της αναπαράστασης της διδακτικής πράξης έτσι όπως την αποτίμησαν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, καθώς και της αυτο-αξιολόγησης του έργου τους. Για την ανάδειξη, επομένως, των παραπάνω αντιλήψεων, θα πρέπει να εξεταστεί ο τρόπος με τον οποίο δίδαξαν ένα συγκεκριμένο κοινωνιολογικό θέμα, καθώς και το πώς εκτιμούν/αποτιμούν την ύπαρξη ανταπόκρισης των μαθητών στη διδασκαλία του θέματος αυτού<sup>17</sup>. Διότι έτσι αποκαλύπτονται και από μια άλλη οπτική, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για: α) το μάθημα της κοινωνιολογίας και το ρόλο του στην εκπαίδευση, β) το σχολικό βιβλίο γ) την επιστήμη της κοινωνιολογίας αλλά και δ) το ίδιο το διδακτικό τους έργο.

Η προσέγγιση του *Ερωτήματος* αυτού επιτυγχάνεται στη βάση 17 μεταβλητών που προσδιορίστηκαν στο πλαίσιο της 2<sup>ης</sup> *Κατηγορίας αντιλήψεων* της πρώτης *Θεματικής* και της 1<sup>ης</sup>, 2<sup>ης</sup> και 5<sup>ης</sup> *Κατηγορίας* της δεύτερης *Θεματικής* (ερ: 21α - 14, 15, 21στ, 21ζ, 30 - 21η, 21ι, 21ια, 22, 25 - 32α-32ε, 33α), και επιπλέον στη βάση πέντε *ερωτήσεων* που αντιστοιχούν σε 5 *μεταβλητές*, ως εξής:

<sup>17</sup> Μας ενδιαφέρει η αποτίμηση της ύπαρξης ενδιαφέροντος των μαθητών και όχι της έλλειψης που χαρακτηρίζει ούτως ή άλλως, ένα μεγάλο τμήμα του μαθητικού πληθυσμού.

**ερωτήσεις:**

- Για ποιο ζήτημα μίλησαν στο πιο πρόσφατο μάθημα κοινωνιολογίας που έκαναν; (ερ.16)
- Χρησιμοποίησαν παραδείγματα από την καθημερινή ζωή στην προσέγγιση του συγκεκριμένου 'μαθήματος' κοινωνιολογίας; (ερ.17)
- Πόσο τους βοήθησε το κείμενο του βιβλίου στη διδασκαλία του 'μαθήματος' αυτού; (ερ.18)
- Υπήρξε ανταπόκριση από τους μαθητές, στη διδασκαλία αυτού του 'μαθήματος' κοινωνιολογίας; (ερ.19)
- Αν ναι, που νομίζουν ότι οφείλεται; (ερ.20)

**μεταβλητές:**

- ⇒ "Διδασκαλία συγκεκριμένου 'μαθήματος' κοινωνιολογίας"
- ⇒ "Παραδείγματα από την καθημερινή ζωή για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου 'μαθήματος' κοινωνιολογίας"
- ⇒ "Βαθμός βοήθειας του βιβλίου στη διδασκαλία του συγκεκριμένου 'μαθήματος' κοινωνιολογίας"
- ⇒ "Ανταπόκριση μαθητών στη διδασκαλία του συγκεκριμένου 'μαθήματος' κοινωνιολογίας"
- ⇒ "Λόγοι ανταπόκρισης των μαθητών στη διδασκαλία του συγκεκριμένου 'μαθήματος' κοινωνιολογίας"

**8.2.3. Μελέτη της τρίτης Θεματικής**

Η τρίτη *Θεματική* αφορά στον προσδιορισμό των μεταβλητών που εμπλέκονται στην *υπόθεση εργασίας III*. Οι μεταβλητές αυτές προσδιορίζουν τις αντιλήψεις του υπό διερεύνηση πληθυσμού των εκπαιδευτικών, για την επιστήμη της κοινωνιολογίας και το αντίστοιχο σχολικό μάθημα, έτσι όπως αυτές διαμορφώνονται στη βάση του φύλου, της ηλικίας και της ειδικότητας των διδασκόντων του μαθήματος. Για τον προσδιορισμό των μεταβλητών αυτής της *Θεματικής* διακρίνουμε τρεις *ομάδες Ερωτημάτων* οι οποίες εξετάζουν αντιστοίχως, την επίδραση των τριών αυτών στοιχείων, στη διαμόρφωση των παραπάνω αντιλήψεων:

- 1<sup>η</sup> ομάδα Ερωτημάτων:** επίδραση του φύλου στη διαμόρφωση αντιλήψεων για την επιστήμη και το μάθημα της κοινωνιολογίας
- 2<sup>η</sup> ομάδα Ερωτημάτων:** επίδραση της ηλικίας στη διαμόρφωση αντιλήψεων για την επιστήμη και το μάθημα της κοινωνιολογίας
- 3<sup>η</sup> ομάδα Ερωτημάτων:** επίδραση της ειδικότητας στη διαμόρφωση αντιλήψεων για την επιστήμη και το μάθημα της κοινωνιολογίας

Αναλυτικότερα:

**1<sup>η</sup> ομάδα Ερωτημάτων:** Επίδραση του φύλου στη διαμόρφωση αντιλήψεων για την επιστήμη και το μάθημα της κοινωνιολογίας

Η ομάδα αυτή *Ερωτημάτων* στηρίζεται στην εξής θέση: «Ο υπερπληθυσμός των γυναικών σε τμήματα που εντάσσονται στο χώρο των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών δηλώνει ότι, υπάρχει "...ένα σύστημα αξιών που περιορίζει τον εκπαιδευτικό-επαγγελματικό ορίζοντα των γυναικών και διοχετεύει τις επαγγελματικές προτιμήσεις προς ορισμένη κατεύθυνση. Η αυξημένη ή μειωμένη "προτίμηση" του γυναικείου φύλου στις διάφορες σχολές ΑΕΙ και ΤΕΙ συνδέεται άμεσα και σαφώς με την αναπαραγωγή των στερεοτύπων "περί γυναικείας

φύσης και δυνατοτήτων”<sup>18</sup>. Τέτοιου είδους στερεότυπα ενέχουν εσωτερικά στη λογική τους, ένα στοιχείο συναισθηματισμού, εμπλέκοντας πρακτικές όπως η δι-  
απαιδαγώγηση, η ευαισθητοποίηση, η αγωγή και ανατροφή των παιδιών, οι οποί-  
ες προσδιάζουν ακριβώς, στη "γυναικεία φύση". Τέτοιου είδους πρακτικές, ω-  
στόσο, ενέχει και το σκέλος της αγωγής που συνδέεται με το πρακτικό-προγραμ-  
ματικό περιεχόμενο της επιστήμης της κοινωνιολογίας». Συνεπώς οι μεταβλητές  
που προσδιορίζονται εδώ, περιγράφουν, το βαθμό στον οποίο επιδρά το φύλο  
στη διαμόρφωση συγκεκριμένων αντιλήψεων για την επιστήμη της κοινωνιολο-  
γίας, αλλά και το βαθμό στον οποίο οι γυναίκες-εκπαιδευτικοί περισσότερο από  
τους άνδρες συναδέλφους τους, αντιλαμβάνονται το μάθημα της κοινωνιολογίας  
ως μάθημα "αγωγής και ευαισθητοποίησης" των μαθητών.

Για τον προσδιορισμό των μεταβλητών που διερευνούν την επίδραση του  
φύλου στη διαμόρφωση των παραπάνω αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, διατυ-  
πώνονται δύο **Ερωτήματα**, ως εξής:

**1<sup>ο</sup> Ερώτημα:** Πώς επιδρά το φύλο στη διαμόρφωση συγκεκριμένων αντιλήψεων για  
την επιστήμη γενικά και για την επιστήμη της κοινωνιολογίας ειδικότερα; Έχουν οι άν-  
δρες-εκπαιδευτικοί διδάσκοντες του μαθήματος, διαφορετικές επιστημολογικές αντιλή-  
ψεις από τις γυναίκες συναδέλφους τους; Η αντίθετα, στην περίπτωση της επιστήμης  
της κοινωνιολογίας, δεν ισχύει αυτός ο διαχωρισμός του φύλου;

**2<sup>ο</sup> Ερώτημα:** Πώς επιδρά το φύλο στη διαμόρφωση συγκεκριμένων αντιλήψεων για το  
μάθημα της κοινωνιολογίας και τη διδασκαλία του; Οι γυναίκες-εκπαιδευτικοί αντιλαμ-  
βάνονται διαφορετικά από τους άνδρες συναδέλφους τους, το ρόλο του μαθήματος και  
τους τρόπους διδασκαλίας του, που συνδέονται με συγκεκριμένες επιστημολογικές αντι-  
λήψεις; Η αντίθετα, τα δύο φύλα εμφανίζουν πανομοιότυπες αντιλήψεις ως προς τη δι-  
δακτική πρακτική του μαθήματος;

Η προσέγγιση των *Ερωτημάτων* αυτών επιτυγχάνεται στη βάση της συσχέ-  
τισης όλων των μεταβλητών που προσδιορίστηκαν στο πλαίσιο των δύο πρώ-  
των *Θεματικών*, με μία *ερώτηση* που αντιστοιχεί σε 1 *μεταβλητή*, ως εξής:

**ερώτηση:** • Φύλο: άνδρας - γυναίκα (ερ.1)  
**μεταβλητή:** ⇨ "Φύλο εκπαιδευτικού"

**2<sup>η</sup> ομάδα Ερωτημάτων:** Επίδραση της ηλικίας στη διαμόρφωση αντιλήψεων για  
την επιστήμη και το μάθημα της κοινωνιολογίας

Η ομάδα αυτή *Ερωτημάτων* στηρίζεται στην εξής θέση: «Τόσο η επιστήμη  
της κοινωνιολογίας, όσο και το αντίστοιχο σχολικό μάθημα, έχουν σχετικά βρα-  
χυχρόνια παρουσία στην ελληνική (επιστημονική και εκπαιδευτική) πραγματικό-  
τητα. Οι διδάσκοντες του μαθήματος επομένως, (οι οποίοι σημειώνουμε ότι δεν

<sup>18</sup> Κάτσικας, Χ., Καββαδίας, Γ.Κ., ό.π., σ.114.

είναι όλοι κοινωνιολόγοι), δεν έχουν κοινωνικοποιηθεί στον ίδιο βαθμό, στο έθος της επιστήμης της κοινωνιολογίας καθώς, είτε λόγω ειδικότητας είτε λόγω ηλικίας, δεν είχαν την ίδια επαφή με την επιστήμη της κοινωνιολογίας και τις κοινωνικές επιστήμες εν γένει»<sup>19</sup>. Συνεπώς οι μεταβλητές που προσδιορίζονται εδώ, περιγράφουν το βαθμό στον οποίο η ηλικία επιδρά στη διαμόρφωση συγκεκριμένων αντιλήψεων για το μάθημα και την επιστήμη της κοινωνιολογίας: δηλαδή εάν το νεότερο της ηλικίας του εκπαιδευτικού, συνδέεται με μεγαλύτερο βαθμό "εξοικείωσης" ως προς το κοινωνικο-επιστημονικό έθος.

Για τον προσδιορισμό των μεταβλητών που διερευνούν την επίδραση της ηλικίας στη διαμόρφωση των παραπάνω αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, διατυπώνονται δύο **Ερωτήματα**, ως εξής:

**3<sup>ο</sup> Ερώτημα:** Πώς επιδρά η ηλικία στη διαμόρφωση συγκεκριμένων αντιλήψεων για την επιστήμη γενικά και για την επιστήμη της κοινωνιολογίας ειδικότερα; Έχουν οι νεότεροι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τους μεγαλύτερους, διαφορετικές επιστημολογικές αντιλήψεις; Η αντίθετα, η ηλικία δεν συνιστά τέτοιο κριτήριο διαχωρισμού;

**4<sup>ο</sup> Ερώτημα:** Πώς επιδρά η ηλικία στη διαμόρφωση συγκεκριμένων αντιλήψεων για το μάθημα της κοινωνιολογίας και τη διδασκαλία του; Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται διαφορετικά από τους νεότερους συναδέλφους τους, το ρόλο του μαθήματος και τους τρόπους διδασκαλίας του, που συνδέονται με συγκεκριμένες επιστημολογικές αντιλήψεις; Η αντίθετα, ο ρόλος του μαθήματος και η διδασκαλία του, γίνονται το ίδια αντιληπτά, ανεξαρτήτως ηλικίας;

Η προσέγγιση των *Ερωτημάτων* αυτών επιτυγχάνεται στη βάση της συσχέτισης όλων των μεταβλητών που προσδιορίστηκαν στο πλαίσιο των δύο πρώτων *Θεματικών*, με μία *ερώτηση* που αντιστοιχεί σε μία *μεταβλητή*, ως εξής:

**ερώτηση:** • Έτος γέννησης (ερ.2)

**μεταβλητή:** ⇨ "Ηλικία εκπαιδευτικού"

### **3<sup>η</sup> ομάδα Ερωτημάτων: Επίδραση της ειδικότητας στη διαμόρφωση αντιλήψεων για την επιστήμη και το μάθημα της κοινωνιολογίας**

Η ομάδα αυτή *Ερωτημάτων* στηρίζεται στην εξής θέση: «Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και διδάσκουν την επιστημονική γνώση στη βάση της θετικής λογικής, η οποία έχει ήδη διαποτίσει τις αντιλήψεις τους από τη σχολική τους διαδρομή, αλλά και μέσω της επαφής τους με την κοινωνική πραγματικότητα που τους περιβάλλει ("επιστημολογία της καθημερινότητας"). Στο επίπεδο, ωστόσο, της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης όπου ένας σπουδαστής εμβαθύνει στην επιστημονική γνώση και εισέρχεται στο 'εσωτερικό' της επιστήμης του, αναμένεται ένα ξεκαθάρισμα των επιστημολογικών του αντιλήψεων, είτε προς την κα-

<sup>19</sup> Για την πορεία της επιστήμης και του μαθήματος της κοινωνιολογίας στη χώρα μας, βλ. παραπάνω, Κεφάλαιο 7, εν. 7.2.

τεύθυνση της αλλαγής τους, είτε προς την παγίωση τους -συνήθως, λαμβάνει χώρα το δεύτερο»<sup>20</sup>. Συνεπώς οι μεταβλητές που προσδιορίζονται εδώ, περιγράφουν το βαθμό στον οποίο, η σπουδή της επιστήμης της κοινωνιολογίας, διαμόρφωσε στους κοινωνιολόγους-εκπαιδευτικούς, διαφορετικές επιστημολογικές αντιλήψεις από αυτές των μη κοινωνιολόγων-εκπαιδευτικών.

Για τον προσδιορισμό των μεταβλητών που διερευνούν την επίδραση της ειδικότητας στη διαμόρφωση των παραπάνω αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, διατυπώνονται δύο **Ερωτήματα**, ως εξής:

**5<sup>ο</sup> Ερώτημα:** Πώς επιδρά η ειδικότητα στη διαμόρφωση συγκεκριμένων αντιλήψεων για την επιστήμη γενικά και για την επιστήμη της κοινωνιολογίας ειδικότερα; Οι αντιλήψεις αυτές των κοινωνιολόγων-εκπαιδευτικών διαφέρουν από τις αντίστοιχες των άλλων ειδικοτήτων, στη βάση της γνώσης που απέκτησαν στη διάρκεια των σπουδών τους; Η αντίθετα, όλοι οι διδάσκοντες του μαθήματος εξακολουθούν να "κουβαλούν", συνειδητά ή μη, τις αντιλήψεις εκείνες που απέκτησαν στη διάρκεια της -εκτός πανεπιστημιακών σπουδών- εκπαιδευτικής και κοινωνικής τους ζωής;

**6<sup>ο</sup> Ερώτημα:** Πώς επιδρά η ειδικότητα των εκπαιδευτικών στη διαμόρφωση συγκεκριμένων αντιλήψεων για το μάθημα της κοινωνιολογίας και τη διδασκαλία του; Οι κοινωνιολόγοι-εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται διαφορετικά από τους μη κοινωνιολόγους-εκπαιδευτικούς, το ρόλο του μαθήματος και τους τρόπους διδασκαλίας του -αντιλήψεις που συνδέονται και με συγκεκριμένες επιστημολογικές αντιλήψεις; Η αντίθετα, οι αντιλήψεις για το μάθημα και τη διδασκαλία του εμφανίζονται πανομοιότυπες, ανεξαρτήτως ειδικότητας;

Η προσέγγιση των *Ερωτημάτων* αυτών επιτυγχάνεται στη βάση της συσχέτισης όλων των μεταβλητών που προσδιορίστηκαν στο πλαίσιο των δύο πρώτων *Θεματικών*, με μία *ερώτηση* που αντιστοιχεί σε μία *μεταβλητή*, ως εξής:

**ερώτηση:** • Ποιο είναι το τμήμα/πανεπιστήμιο σπουδών; (ερ.5)

**μεταβλητή:** ⇒ "Ειδικότητα εκπαιδευτικού"

#### 8.2.4. Μελέτη της τέταρτης Θεματικής

Η τέταρτη *Θεματική* αφορά στον προσδιορισμό των μεταβλητών οι οποίες εξυπηρετούν στην ολοκληρωμένη παρουσίαση της ταυτότητας του υπό διερεύνηση πληθυσμού των εκπαιδευτικών. Οι μεταβλητές αυτές προσδιορίζουν το κοινωνικό-μορφωτικό και εκπαιδευτικό προφίλ του εκπαιδευτικού στη βάση δημογραφικών και επαγγελματικών στοιχείων αλλά και άλλων, που συνδέονται με τις

<sup>20</sup> Για την επίδραση των σπουδών στη διαμόρφωση αυτών των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, βλ. παραπάνω, *Κεφάλαιο 4*, εν. 4.3.

αντιλήψεις του για σπουδές που έχει λάβει. Για τον προσδιορισμό των μεταβλητών αυτής της *Θεματικής* διακρίνουμε δύο ομάδες *Ερωτημάτων*:

*1<sup>η</sup> ομάδα Ερωτημάτων*: δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά/αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τις σπουδές που ακολούθησαν

*2<sup>η</sup> ομάδα Ερωτημάτων*: επαγγελματικές επιλογές των κοινωνιολόγων-εκπαιδευτικών

Αναλυτικότερα:

*1<sup>η</sup> ομάδα Ερωτημάτων*: Δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά/αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τις σπουδές που ακολούθησαν

Αυτή η ομάδα *Ερωτημάτων* στηρίζεται στην εξής θέση: «Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά ενός ατόμου (φύλο, ηλικία, τόπος γέννησης), το εκπαιδευτικό του υπόβαθρο (εκπαιδευτικό επίπεδο οικογένειας, σπουδές) καθώς και το επαγγελματικό του περιβάλλον (τόπος και αντικείμενο εργασίας), είναι στοιχεία που διαμορφώνουν και προσδιορίζουν ως ένα βαθμό, την *κοινωνική εικόνα* του ατόμου αυτού. Επίσης, η έλλειψη επιθυμίας και ενδιαφέροντος για το αντικείμενο σπουδών, επιδρά στην "ποιότητα και ποσότητα" της εργασίας που προσφέρει το άτομο αυτό». Οι μεταβλητές που προσδιορίζονται εδώ, εξετάζουν αυτά τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών του υπό διερεύνηση πληθυσμού, με στόχο τη διαμόρφωση του προφίλ του διδάσκοντα του μαθήματος της κοινωνιολογίας.

Για τον προσδιορισμό των μεταβλητών που εξετάζουν το προφίλ του εκπαιδευτικού του υπό διερεύνηση πληθυσμού, διατυπώνεται το παρακάτω *Ερώτημα*, ως εξής:

*1<sup>ο</sup> Ερώτημα*: Ποιος είναι ο επικρατέστερος τύπος εκπαιδευτικού του υπό διερεύνηση πληθυσμού, ο οποίος σχηματίζεται στη βάση βιογραφικών-επαγγελματικών χαρακτηριστικών, αλλά και στη βάση των αντιλήψεών του για τις σπουδές που ακολούθησε;

Η προσέγγιση του *Ερωτήματος* αυτού επιτυγχάνεται στη βάση των 3 μεταβλητών που προσδιορίστηκαν στο πλαίσιο της τρίτης *Θεματικής* (ερ: 1 φύλο, 2 ηλικία, 5 ειδικότητα) και επιπλέον, στη βάση επτά *ερωτήσεων* που αντιστοιχούν σε 8 *μεταβλητές*, ως εξής:

*ερωτήσεις*:

- Ποιος είναι ο τόπος γέννησης των εκπαιδευτικών: α. Αθήνα ή Πειραιάς, β. αστικό κέντρο άνω των 50.000 κατοίκων, γ. αστικό κέντρο από 10.000 έως 49.000 κατοίκους, δ. κομμόπολη από 2.000 έως 9.999 κατοίκους, ε. χωριό με λιγότερους από 2.000 κατοίκους, στ. εξωτερικό; (ερ.3)
- Ποιο είναι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων των εκπαιδευτικών: α. αναλφάβητος/η, β. μερικές τάξεις του δημοτικού, γ. δημοτικό, δ. τριτάξιο γυμνάσιο, ε. λύκειο ή εξατάξιο γυμνάσιο, στ. μέση ή ανώτερη σχολή, ζ. ανώτατη σχολή, η. μεταπτυχιακό δίπλωμα; (ερ.4)
- Ήταν επιθυμία των εκπαιδευτικών οι σπουδές που ακολούθησαν; (ερ.6)
- Εάν όχι, τι επιθυμούσαν να σπουδάσουν; (ερ.7)
- Πόσο ικανοποιημένοι είναι από το επίπεδο των σπουδών τους; (ερ.8)
- Ποια μαθήματα διδάσκουν; (ερ.9)
- Σε ποια περιοχή της Αθήνας εργάζονται; (ερ.36)

**μεταβλητές:**

- |   |                                 |
|---|---------------------------------|
| ⇒ "Φύλο εκπαιδευτικού"                      | ⇒ "Επιθυμία σπουδών"            |
| ⇒ "Ηλικία εκπαιδευτικού"                    | ⇒ "Αρχική επιθυμία σπουδών"     |
| ⇒ "Τόπος γέννησης εκπαιδευτικού"            | ⇒ "Ικανοποίηση από τις σπουδές" |
| ⇒ "Μορφωτικό επίπεδο πατέρα εκπαιδευτικού"  | ⇒ "Μαθήματα που διδάσκουν"      |
| ⇒ "Μορφωτικό επίπεδο μητέρας εκπαιδευτικού" | ⇒ "Περιοχή εργασίας"            |
| ⇒ "Ειδικότητα εκπαιδευτικού"                |                                 |

**2<sup>η</sup> ομάδα Ερωτημάτων:** επαγγελματικές επιλογές των κοινωνιολόγων-εκπαιδευτικών

Σε αυτή την ομάδα Ερωτημάτων εξετάζονται επιπλέον στοιχεία γύρω από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το επάγγελμα και τις σπουδές τους, τα οποία προκύπτουν από τον προσδιορισμό μεταβλητών που εξετάζουν αποκλειστικά τους απόφοιτους κοινωνιολογικών τμημάτων. Το ενδιαφέρον μας σε αυτή την ομάδα εκπαιδευτικών βασίζεται στο ότι πρόκειται για τους εκπαιδευτικούς εκείνους που διδάσκουν το μάθημα της κοινωνιολογίας έχοντας σπουδάσει αυτή την επιστήμη. Στη βάση αυτής τους της γνώσης έχει ενδιαφέρον να αναδειχθούν οι αντιλήψεις τους αναφορικά με τις επαγγελματικές προοπτικές που θεωρούν ότι τους παρέχουν οι σπουδές της κοινωνιολογίας (εκπαίδευση/έρευνα), καθώς και με το ρόλο που πιστεύουν ότι μπορεί και πρέπει να έχει ένας κοινωνιολόγος στην εκπαίδευση. Με αυτό τον τρόπο αναδεικνύονται οι αντιλήψεις τους για το ρόλο του μαθήματος στην εκπαίδευση, οι οποίες συμπληρώνουν τα αντίστοιχα αποτελέσματα που προκύπτουν από τη διερεύνηση των μεταβλητών που εξετάζουν αυτές ακριβώς τις αντιλήψεις (2<sup>η</sup> Κατηγορία αντιλήψεων, δεύτερη Θεματική)

Για τον προσδιορισμό των μεταβλητών που εξετάζουν το προφίλ του εκπαιδευτικού του υπό διερεύνηση πληθυσμού, διατυπώνονται τα παρακάτω δύο **Ερωτήματα**, ως εξής:

**2<sup>ο</sup> Ερώτημα:** Σε ποιο βαθμό επιθυμούν οι κοινωνιολόγοι-εκπαιδευτικοί την αλλαγή της επαγγελματικής τους θέσης και την ενασχόλησή τους με την κοινωνιολογία σε επίπεδο έρευνας; Η επιθυμία αυτή για αλλαγή είναι απόρροια της απογοήτευσής τους από τον τρόπο λειτουργίας και οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος; Η αντίθετα, εκφράζει μια αντίληψη η οποία αντιμετωπίζει την κοινωνιολογία με όρους παραγωγής (επιστήμη) και όχι αναπαραγωγής (εκπαίδευση);

**3<sup>ο</sup> Ερώτημα:** Ποιος είναι ο επικρατέστερος τύπος του κοινωνιολόγου-εκπαιδευτικού του υπό διερεύνηση πληθυσμού, ο οποίος σχηματίζεται στη βάση των παραπάνω αντιλήψεων, αλλά στη βάση όλων των παραπάνω χαρακτηριστικών; (βλ. 1<sup>ο</sup> Ερώτημα)

Η προσέγγιση των δύο αυτών Ερωτημάτων επιτυγχάνεται στη βάση όλων των ερωτήσεων της 1<sup>ης</sup> ομάδας Ερωτημάτων και επιπλέον, στη βάση μίας **ερώτησης** που αντιστοιχεί σε 3 **μεταβλητές**, ως εξής:

**ερώτηση:**

- Εάν είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν ανάμεσα στη θέση που κατέχουν ως εκπαιδευτικοί και σε μια θέση σε ένα κέντρο ερευνών ως κοινωνιολόγοι-ερευνητές, τι θα επέλεγαν και γιατί; (ερ.35)

**μεταβλητές:**

⇒ "Επαγγελματική επιλογή των κοινωνιολόγων"

⇒ "Λόγοι επιλογής της θέσης: κοινωνιολόγος-εκπαιδευτικός"

⇒ "Λόγοι επιλογής της θέσης: κοινωνιολόγος-ερευνητής"

**8.3. Η ταυτότητα της εμπειρικής έρευνας****8.3.1. Στατιστική μονάδα**

Η *στατιστική μονάδα* του ενδιαφέροντός μας, είναι "ο διδάσκων του μαθήματος της κοινωνιολογίας, στην τρίτη τάξη του λυκείου". Είναι σαφές ότι μας ενδιαφέρει ο διδάσκων του μαθήματος αυτού, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ανεξαρτήτως του εάν είναι ή όχι, απόφοιτος κοινωνιολογικού τμήματος<sup>21</sup>. Ο υπό διερεύνηση πληθυσμός, επομένως, θα μπορούσε να προσδιοριστεί ως "το σύνολο των διδασκόντων του μαθήματος της κοινωνιολογίας, στην τρίτη τάξη των λυκείων της χώρας". Ωστόσο, πρακτικοί, χρονικοί και οικονομικοί περιορισμοί επέβαλλαν την προσέγγιση ενός επιμέρους πληθυσμού, ο οποίος πιο συγκεκριμένα, αντιστοιχεί "στο σύνολο των διδασκόντων του μαθήματος της κοινωνιολογίας στην τρίτη τάξη των ημερήσιων γενικών λυκείων που υπάγονται στη Νομαρχία Αθηνών". Αυτός είναι και ο πληθυσμός στον οποίο αναφέρονται τα αποτελέσματα της εμπειρικής έρευνας.

**8.3.2. Γεωγραφικός χώρος διεξαγωγής της έρευνας: η περιοχή της Αθήνας**

Σε ό,τι αφορά το γεωγραφικό χώρο στον οποίο πραγματοποιήθηκε η εμπειρική έρευνα, αυτός αποτελείται, όπως προαναφέρθηκε, από τις περιοχές και τους δήμους που υπάγονται στη Νομαρχία Αθηνών. Η επιλογή του χώρου αυτού βασίζεται στο γεγονός ότι η περιοχή της Αθήνας και η ευρύτερη περιφέρειά της εμφανίζουν ορισμένα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά:

Καταρχήν στην Αθήνα, η οποία είναι η πρωτεύουσα και η μεγαλύτερη πόλη της χώρας, είναι φυσικό η παρουσία των διαφόρων κοινωνικών φαινομένων να είναι έντονη, ενώ η εξέλιξή τους χαρακτηρίζεται ως συνεχής και με ταχείς ρυθμούς. Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης κοινωνικής διάρθρωσης της ελληνικής πραγματικότητας, η πρωτεύουσα συγκεντρώνει ένα μεγάλο πλήθος από επίσημους και ανεπίσημους φορείς και θεσμούς οι οποίοι λειτουργούν σε όλα τα επίπεδα -πολιτικό, κοινωνικό, οικονομικό, πολιτισμικό, θρησκευτικό κ.λπ. Ένα επιπλέον στοιχείο που χαρακτηρίζει την περιοχή της Αθήνας, είναι το στοιχείο της

<sup>21</sup> Για το ζήτημα της ειδικότητας, βλ. παραπάνω, Κεφάλαιο 7, εν. 7.2.



διαφοράς. Στην Αθήνα υπάρχει μεγάλη συγκέντρωση πληθυσμού που προέρχεται από διάφορες και διαφορετικές οικονομικο-κοινωνικές κατηγορίες, ακόμα και διαφορετικές εθνικότητες<sup>22</sup>. Στον πληθυσμό αυτό οι ανισότητες εμφανίζονται πολύ πιο έντονες σε σχέση με το σχετικά ομοιογενή πληθυσμό της επαρχίας. Όλα αυτά τα στοιχεία αποτελούν μέρος του αντικειμένου του μαθήματος της κοινωνιολογίας. Παράλληλα είναι στοιχεία που ο μαθητής μπορεί εύκολα να αναγνωρίσει δεδομένου ότι κάποια από αυτά τα βιώνει σε καθημερινή σχεδόν βάση. Αυτό φυσικά δε σημαίνει ότι δεν ισχύει κάτι ανάλογο και στην επαρχία. Εκείνο, ωστόσο, που τέθηκε ως κριτήριο επιλογής της περιοχής της Αθήνας είναι ότι, στην περιοχή αυτή αναδύονται και εξελίσσονται με ταχείς ρυθμούς, πολλαπλά και σύνθετα κοινωνικά φαινόμενα, (ανα)τροφοδοτώντας συνεχώς τα άτομα (μαθητές) με νέες παραστάσεις από την καθημερινή ζωή. Στη βάση δε, των θέσεων που αναπτύχθηκαν για το ρόλο της καθημερινής βιωματικής πραγματικότητας στη διδασκαλία της κοινωνιολογίας, επιλέγουμε αυτό το περιβάλλον για να ανιχνεύσουμε και να καταγράψουμε το βαθμό στον οποίο ο διδάσκων του μαθήματος εμπλέκει, κατά τη διδασκαλία του, την πρότερη, εμπειρικο-βιωματική γνώση των παιδιών.

### 8.3.3. Τύπος λυκείου της έρευνας: ημερήσιο γενικό λύκειο

Σε ό,τι αφορά τον τύπο του λυκείου που επιλέχθηκε ως πεδίο έρευνας, η συζήτηση τίθεται σε διαφορετικά πλαίσια. Τα ημερήσια γενικά λύκεια αποτελούσαν -και εξακολουθούν να αποτελούν- τον μεγαλύτερο αριθμό σχολικών μονάδων σε σχέση με όλους τους άλλους τύπους λυκείων που λειτουργούσαν στη χώρα μας κατά την περίοδο διεξαγωγής της εμπειρικής έρευνας (εσπερινά γενικά λύκεια, ημερήσια και εσπερινά τεχνικά επαγγελματικά λύκεια, πειραματικά και ενιαία πολυκλαδικά λύκεια). Η ίδια αναλογία ισχύει και για τη συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή κατά τη χρονική αυτή περίοδο.

Στους περισσότερους από τους άλλους τύπους λυκείων, το μάθημα της κοινωνιολογίας -όπου αυτό υπήρχε -διδάσκονταν με διαφορετικό υλικό και κατείχε διαφορετική θέση στο *αναλυτικό πρόγραμμα*. Από την άλλη πλευρά, τα γενικά λύκεια κατά κανόνα, συγκεντρώνουν ένα μεγάλο μαθητικό πληθυσμό που προετοιμάζεται για την είσοδό του στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Είναι φανερό ότι οι προσδοκίες, τόσο των γονέων όσο και των μαθητών, συνδέονται με την επιλογή ενός συγκεκριμένου τύπου λυκείου. Η επιλογή, επομένως, αυτού του τύπου συνδέεται με υψηλές προσδοκίες για το εκπαιδευτικό μέλλον των μαθητών.

<sup>22</sup> Το φαινόμενο της μαζικής εισόδου ατόμων από διαφορετικές εθνικότητες (κυρίως από χώρες της ανατολικής Ευρώπης) πήρε μεγάλες διαστάσεις την τελευταία δεκαετία. Το γεγονός αυτό διαμόρφωσε ένα ιδιαίτερο περιβάλλον, όπου αναμειγνύονται οι ομάδες των αλλοδαπών, χαμηλής κυρίως οικονομικο-κοινωνικής στάθμης, με τον ντόπιο πληθυσμό της πρωτεύουσας, δημιουργώντας εντέλει πολλές μικρές 'κοινωνίες' μέσα στην μεγάλη 'κοινωνία' της Αθήνας και παράλληλα, πολλές ανάμικτες σχολικές τάξεις.

Παράλληλα το μάθημα της κοινωνιολογίας στα γενικά λύκεια, μέχρι και το σχολικό έτος 1993-94, ήταν βασικό μάθημα εισαγωγής στη τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Εξαιτίας των λεπτών αυτών διαφοροποιήσεων που χαρακτηρίζουν τους διάφορους τύπους λυκείων, θεωρήσαμε σκόπιμο να επικεντρώσουμε την ανάλυση σε ένα συγκεκριμένο τύπο. Αυτό βεβαίως δε σημαίνει ότι οι σχέσεις, οι μηχανισμοί αλλά και τα προβλήματα που χαρακτηρίζουν την ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση δε συναντώνται σε όλους τους τύπους λυκείων. Οι επιμέρους διαφοροποιήσεις, ωστόσο, (στους στόχους, στα υλικά, στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού και του προσωπικού, στα ωράρια, στη θέση του μαθήματος στο πρόγραμμα και στο ρόλο του για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση) απαιτούν μια ιδιαίτερη ανάλυση η οποία υπερβαίνει τους στόχους της διατριβής -παρά το ότι αυτό θα μας έδινε μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας. Επιλέχθηκε έτσι το συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον ενός ημερήσιου γενικού λυκείου, στο οποίο θεωρούμε ότι αποτυπώνεται με αρκετή σαφήνεια η συγκεκριμένη λογική οργάνωσης της κοινωνιολογικής γνώσης μέσω των δύο παραγόντων που συμμετέχουν στις διαδικασίες αναπλαισίωσης της, του *αναλυτικού προγράμματος* και του *εκπαιδευτικού*.

#### 8.3.4. Εντοπισμός του υπό διερεύνηση πληθυσμού

Στην υποενότητα αυτή περιγράφεται εν συντομία, η διαδικασία που ακολουθήσαμε για τον εντοπισμό του υπό διερεύνηση πληθυσμού των εκπαιδευτικών. Καταρχήν το γεγονός ότι δεν υπάρχει καταγεγραμμένος ο ακριβής αριθμός των διδασκόντων του μαθήματος της κοινωνιολογίας -ανεξαρτήτως ειδικότητας-, στο σύνολο της χώρας και επομένως και στην περιοχή της Αττικής, μας οδήγησε στην έμμεση προσέγγισή του<sup>23</sup>. Γνωρίζοντας ότι σε κάθε γενικό λύκειο υπάρχει τουλάχιστον ένας διδάσκων του μαθήματος, η μονάδα αναφοράς μας σε ένα πρώτο επίπεδο, έγινε το λύκειο. Στην περιοχή της πρωτεύουσας, κατά το σχολικό έτος 1997/98 λειτουργούσαν 199 ημερήσια γενικά λύκεια τα οποία αποτελούσαν και το 19% περίπου του συνολικού αριθμού των ημερήσιων γενικών λυκείων της χώρας<sup>24</sup>. Κατ' αναλογία, ο υπό διερεύνηση πληθυσμός των εκπαιδευτικών αντιστοιχεί στο 19% περίπου του συνολικού αριθμού των διδασκόντων του μαθήματος της κοινωνιολογίας στα ημερήσια γενικά λύκεια της χώρας. Στη βάση των παραπάνω στοιχείων, ζητήθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο η έγκριση

<sup>23</sup> Όταν ζητήθηκε από τους υπεύθυνους του υπουργείου Παιδείας ο ακριβής αριθμός των διδασκόντων του μαθήματος -και όχι των διορισμένων κοινωνιολόγων- η απάντηση ήταν ότι κάτι τέτοιο δεν υπάρχει και ότι δεν προβλέπεται να υπάρξει. Χαρακτηριστικά ελέχθη ότι, για να διενεργηθεί αυτή η καταμέτρηση χρειαζόταν να υπάρξει επίσημο ενδιαφέρον αλλά και έγκριση από τον ίδιο τον Υπουργό.

<sup>24</sup> Ο αριθμός των ημερήσιων γενικών λυκείων της χώρας, κατά την έναρξη του σχολικού έτους 1996/97 ήταν 1072. (Πηγή: Εθνική Στατιστική Υπηρεσία Ελλάδος).

σχετικής άδειας προκειμένου να επισκεφθούμε όλα τα ημερήσια γενικά λύκεια που υπάγονται στη Νομαρχία Αθηνών, χωρίς ωστόσο να γνωρίζουμε εκ των προτέρων παρά μόνο κατά προσέγγιση, τον ακριβή αριθμό των εκπαιδευτικών που θα συναντούσαμε. Με την έγκριση της σχετικής αυτής άδειας, είχαμε τη δυνατότητα να καλύψουμε **το σύνολο των εκπαιδευτικών** των ημερήσιων γενικών λυκείων που διδάσκουν το μάθημα της κοινωνιολογίας στην ευρύτερη περιοχή της πρωτεύουσας. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί αποτελούν και τον *πληθυσμό* για τον οποίο όπως είπαμε, ισχύουν τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την ανάλυση των δεδομένων.

### 8.3.5. Ερευνητικό εργαλείο συλλογής των δεδομένων

Το ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε για την εμπειρική διερεύνηση του **Ζητουμένου Β** της διατριβής, είναι το ερωτηματολόγιο. Η επιλογή του συγκεκριμένου εργαλείου έρευνας καλύπτει τον ποιοτικό χαρακτήρα των δεδομένων (που είναι κυρίως, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών), τα οποία δε είναι δυνατόν να μετρηθούν με κανένα άλλο εργαλείο μέτρησης ποσοτικού χαρακτήρα. Επιπλέον, οι λόγοι για τους οποίους χρησιμοποιήσαμε το ερωτηματολόγιο και όχι τη συνέντευξη ή την επιτόπια παρακολούθηση ως τις δύο άλλες βασικές μεθόδους της κοινωνικής έρευνας, είναι οι εξής: Η διερεύνηση του ζητουμένου της διατριβής απαιτούσε όπως αναφέρθηκε, την προσέγγιση ολόκληρου του πληθυσμού των εκπαιδευτικών της περιοχής έρευνας προκειμένου να πετύχουμε την πληρέστερη δυνατή περιγραφή των πραγματικών συνθηκών διδασκαλίας του μαθήματος και των χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών. Από την άλλη πλευρά, ο χρόνος που είχαμε στη διάθεσή μας για τη διεξαγωγή της εμπειρικής έρευνας, ήταν ένα ακαδημαϊκό έτος. Στη βάση αυτών των στοιχείων (κάλυψη όλου του πληθυσμού, χρονικά περιθώρια και προσωπικό ενδιαφέρον<sup>25</sup>), γίνεται σαφές ότι το ερωτηματολόγιο είναι εκείνο που εξυπηρετούσε περισσότερο τους στόχους μας, σε αντιδιαστολή με την προσωπική συνέντευξη και την επιτόπια παρακολούθηση.

Το ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε τελικά, αποτελείται από κλειστές και ανοικτές ερωτήσεις. Οι τελευταίες αυτές, αφενός επιτρέπουν διευκρινήσεις σε ορισμένα ζητήματα τα οποία είναι δύσκολο να τυποποιηθούν στη μορφή των κλειστών ερωτήσεων, αφετέρου δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αναπτύξει ένα μέρος από την προβληματική και τους συλλογισμούς του για διάφορα σημαντικά ζητήματα.

<sup>25</sup> Η συνάντηση και η επαφή με ένα όσο το δυνατό μεγαλύτερο αριθμό διδασκόντων του μαθήματος της κοινωνιολογίας, καλύπτει συγχρόνως μια προσωπική ανάγκη και επιθυμία.

Ωστόσο πρέπει να σημειώσουμε ότι κατά τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων (δηλαδή κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων), μας δόθηκε η δυνατότητα επιτόπιας παρακολούθησης της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας σε ορισμένες τάξεις από τα σχολεία που επισκεφθήκαμε. Με τον τρόπο αυτό αποκτήσαμε κάποια -μικρή έστω- εμπειρία του τι συμβαίνει μέσα στη σχολική αίθουσα. Έχουμε, επίσης, καταγράψει τις συζητήσεις που είχαμε με κάποιους από τους εκπαιδευτικούς που συναντήσαμε<sup>26</sup>. Τα στοιχεία αυτά εξυπηρετούν στο να καλυφθούν τα κενά που αφορούν στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, τα οποία εμφανίζονται στο βασικό εργαλείο συλλογής στοιχείων που χρησιμοποιήσαμε, το ερωτηματολόγιο.

### 8.3.6. Σχολεία και χρόνος διεξαγωγής της έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη σε 199 ημερήσια γενικά λύκεια που υπάγονται στη Νομαρχία Αθηνών και λειτουργούν υπό τις παρακάτω Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης:

- Α' Διεύθυνση Β/βάθμιας Εκπαίδευσης Νομαρχίας Αθηνών:

1<sup>ο</sup> Γραφείο: 11 Λύκεια, 2<sup>ο</sup> Γραφείο: 13 Λύκεια, 3<sup>ο</sup> Γραφείο: 11 Λύκεια, 4<sup>ο</sup> Γραφείο: 15 Λύκεια, 5<sup>ο</sup> Γραφείο: 13 Λύκεια, 6<sup>ο</sup> Γραφείο: 9 Λύκεια, 7<sup>ο</sup> Γραφείο: 14 Λύκεια

- Β' Διεύθυνση Β/βάθμιας Εκπαίδευσης Νομαρχίας Αθηνών:

1<sup>ο</sup> Γραφείο: 9 Λύκεια, 2<sup>ο</sup> Γραφείο: 10 Λύκεια, 3<sup>ο</sup> Γραφείο: 11 Λύκεια, 4<sup>ο</sup> Γραφείο: 12 Λύκεια

- Γ' Διεύθυνση Β/βάθμιας Εκπαίδευσης Νομαρχίας Αθηνών:

1<sup>ο</sup> Γραφείο: 5 Λύκεια, 2<sup>ο</sup> Γραφείο: 6 Λύκεια, 3<sup>ο</sup> Γραφείο: 12 Λύκεια, 4<sup>ο</sup> Γραφείο: 4 Λύκεια, 5<sup>ο</sup> Γραφείο: 10 Λύκεια

- Δ' Διεύθυνση Β/βάθμιας Εκπαίδευσης, Νομαρχίας Αθηνών:

1<sup>ο</sup> Γραφείο: 10 Λύκεια, 2<sup>ο</sup> Γραφείο: 13 Λύκεια

- Δ1 Διεύθυνση Β/βάθμιας Εκπαίδευσης, Νομ. Αυτοδιοίκησης Αθηνών-Πειραιώς:

Τομέας Νοτ. Αθήνας: 11 Λύκεια

Τα σχολεία αυτά αποτελούν το σύνολο των ημερήσιων γενικών λυκείων της περιοχής της πρωτεύουσας. Σε 7 από αυτά οι καθηγητές αρνήθηκαν να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο. Από τα υπόλοιπα 192 λύκεια, συλλέχθηκαν 199 ερωτηματολόγια (υπάρχουν επίσης και 4 ερωτηματολόγια που συλλέχθηκαν από τρία Ε.Π.Λ.<sup>27</sup>)· το τελικό σύνολο είναι 203 ερωτηματολόγια. Η μη αντιστοιχία

<sup>26</sup> Οι σημειώσεις αυτές δε συνιστούν πιστή αντιγραφή των λόγων των εκπαιδευτικών ούτε και μπορούν να θεωρηθούν ως συνεντεύξεις -έστω και μη-δομημένες. Στόχος τους είναι η καταγραφή των απόψεων και των θεμάτων που απασχολούσαν τους εκπαιδευτικούς, ορισμένα από τα οποία είναι ενδιαφέροντα όσον και αποκαλυπτικά των αντιλήψεών τους ως προς τα θέματα που μας απασχολούν εδώ.

<sup>27</sup> Τα ερωτηματολόγια αυτά συμπληρώθηκαν από εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε τρία Ε.Π.Λ. (Κορυδαλλό, Πειραιά και Μαρούσι). Τους δύο από αυτούς, συναντήσαμε σε μια συνεδρίαση του συλλόγου κοινωνιολόγων. Οι άλλοι δύο εκπαιδευτικοί εργάζονταν στο Ε.Π.Λ. Αμαρουσίου το οποίο το προηγούμενο σχολικό έτος λειτουργούσε ως γενικό λύκειο και ως τέτοιο είχε καταγραφεί στους σχετικούς πίνα-

σχολείων/ερωτηματολογίων οφείλεται: πρώτον, στο γεγονός ότι σε κάποια λύκεια (κατά κύριο λόγο, μεγάλες σχολικές μονάδες), συναντήσαμε περισσότερους από έναν (δύο ή τρεις), διδάσκοντες του μαθήματος της κοινωνιολογίας. Δεύτερον, στο γεγονός ότι ορισμένοι καθηγητές δίδασκαν ταυτόχρονα το μάθημα σε δύο διαφορετικά λύκεια και επομένως εδώ έχουμε έναν εκπαιδευτικό ανά δύο σχολικές μονάδες. Και τρίτον, όπως ήδη αναφέρθηκε, στο ότι σε κάποια από τα σχολεία που επισκεφθήκαμε οι καθηγητές αρνήθηκαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο. Αναλυτικά, οι περιοχές στις οποίες λειτουργούν τα λύκεια που διεξήχθη η έρευνα, καταγράφονται στον Πίνακα (Π.Α.1) του Παραρτήματος Π.

Η εμπειρική έρευνα διεξήχθη κατά το σχολικό έτος 1997/98 και συγκεκριμένα την περίοδο από τις 13 Οκτωβρίου 1997 έως και τις 22 Μαΐου 1998. Ο μέσος όρος συλλογής ερωτηματολογίων ανά μήνα, ήταν 25 ερωτηματολόγια περίπου. Το προηγούμενο σχολικό έτος (1996/97) χαρακτηρίστηκε, στη μεγαλύτερη διάρκειά του, από τις απεργίες των εκπαιδευτικών τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση -αυτός ήταν και ο λόγος που δε πραγματοποιήθηκε η έρευνα εκείνη τη χρονιά όπως είχε αρχικά προγραμματιστεί.

---

κες του υπουργείου. Ανεξαρτήτως του διαφορετικού βιβλίου αλλά των άλλων διαφορών που χαρακτηρίζουν τους δύο τύπους λυκείων, θεωρήσαμε σημαντικό να κρατήσουμε τις απόψεις αυτών των εκπαιδευτικών οι οποίοι δεν παύουν να είναι διδάσκοντες του μαθήματος της κοινωνιολογίας.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9ο

### *Ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων της εμπειρικής έρευνας*

#### 9.1. Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται και ερμηνεύονται τα αποτελέσματα της εμπειρικής έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζεται εμπειρικά το **Ζητούμενο Β** της διατριβής, δηλαδή ο τρόπος με τον οποίο ο έλληνας διδάσκων του μαθήματος της κοινωνιολογίας, αναπλαισιώνει την κοινωνιολογική γνώση. Ειδικότερα εξετάζονται τα *Ερωτήματα* που διατυπώθηκαν στο πλαίσιο ανάλυσης των τεσσάρων *Θεματικών*<sup>1</sup> στη βάση των αντίστοιχων μεταβλητών που διαμορφώθηκαν.

Η παρουσίαση αυτή γίνεται στις τέσσερις επόμενες ενότητες ως εξής: Η πρώτη ενότητα (εν. 9.2.) αφορά στην τέταρτη *Θεματική*, όπου περιγράφονται και ερμηνεύονται τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την ανάλυση των μεταβλητών που προσδιορίστηκαν για την εξέταση του προφίλ του υπό διερεύνηση πληθυσμού των εκπαιδευτικών. Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται η γνωριμία με το υποκείμενο του ζητήματος της διατριβής (έλληνας εκπαιδευτικός), η οποία θα μας επιτρέψει κατά την ανάλυση των κύριων μεταβλητών, να διερευνήσουμε με περισσότερη γνώση το συγκεκριμένο ζητούμενό μας (**Ζητούμενο Β**). Στη δεύτερη ενότητα (εν. 9.3.) περιγράφονται και ερμηνεύονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης των μεταβλητών που αφορούν στην πρώτη και την τρίτη *Θεματική* μαζί. Πιο συγκεκριμένα, κάθε μεταβλητή που προσδιορίστηκε στο πλαίσιο της πρώτης *Θεματικής*, συσχετίζεται και με τις μεταβλητές που προσδιορίστηκαν στο πλαίσιο της τρίτης *Θεματικής* (φύλο, ηλικία και ειδικότητα των εκπαιδευτικών)<sup>2</sup>. Η ανάλυση των μεταβλητών εδώ, γίνεται στη βάση των *Κατηγοριών αντιλήψεων* και των *Ερωτημάτων* που διατυπώθηκαν στο πλαίσιο της πρώτης *Θεματικής*. Στην ίδια με την παραπάνω λογική, στηρίζεται και η ανάπτυξη της επόμενης ενότητας

<sup>1</sup> Βλ. παραπάνω, *Κεφάλαιο 8*, εν. 8.1. και εν. 8.2.

<sup>2</sup> Μια διακριτή παρουσίαση της τρίτης *Θεματικής* θα επέβαλε την επανάληψη πολλών σημείων από την ανάλυση των κύριων μεταβλητών, με συνέπεια το τελικό κείμενο να εμφανίζεται αρκετά δύσκαμπτο και κουραστικό. Αντίθετα, η συσχέτιση των τριών αυτών μεταβλητών με τις κύριες μεταβλητές αμέσως μετά την ερμηνεία των τελευταίων για το σύνολο του πληθυσμού, είναι πιο λειτουργική και μας επιτρέπει να έχουμε μια καλύτερη εικόνα για το πώς γίνεται αντιληπτό το ζήτημα που εξετάζει η κάθε μεταβλητή.

(εν. 9.4.) στην οποία περιγράφονται και ερμηνεύονται τα αποτελέσματα της ανάλυσης των μεταβλητών που προσδιορίστηκαν στο πλαίσιο της δεύτερης και της τρίτης Θεματικής μαζί. Η ανάλυση των μεταβλητών και εδώ, γίνεται στη βάση των Κατηγοριών αντιλήψεων και των Ερωτημάτων που διατυπώθηκαν στο πλαίσιο της δεύτερης Θεματικής. Στην τελευταία ενότητα του κεφαλαίου (εν. 9.5.), δίνονται τα συμπεράσματα της ανάλυσης και ελέγχονται οι υποθέσεις εργασίας I, II και III<sup>3</sup> καθώς και η βασική υπόθεση εργασίας. Η ανάλυση των μεταβλητών βασίζεται στα στοιχεία των πινάκων κατανομών συχνοτήτων και συνάφειας που βρίσκονται στο Παράρτημα II<sup>4</sup>. Σημειώνουμε ότι στην ανάλυση λαμβάνεται υπόψη το valid percent, δηλαδή δεν υπολογίζονται τα missing values -όπου όμως θεωρείται αναγκαίο ή εφικτό, γίνεται προσπάθεια ερμηνείας αυτών των τιμών.

## 9.2. Το προφίλ του υπό διερεύνηση πληθυσμού των εκπαιδευτικών

Στην παρούσα ενότητα περιγράφεται το εκπαιδευτικό και επαγγελματικό προφίλ του εκπαιδευτικού που συμμετέχει στην εμπειρική έρευνα. Οι μεταβλητές που προσδιορίστηκαν για το σκοπό αυτό εξετάζουν τον εκπαιδευτικό στη βάση δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών αλλά και στοιχείων που συνδέονται με τις αντιλήψεις του για τις σπουδές του. Τα χαρακτηριστικά αυτά αντιστοιχούν σε 14 συνολικά μεταβλητές, ενώ η παρουσίαση που ακολουθεί βασίζεται στη διακριτή εξέτασή τους ανά ομάδα Ερωτημάτων. Αναλυτικότερα:

### *I<sup>a</sup> ομάδα Ερωτημάτων: Δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά/αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τις σπουδές που ακολούθησαν*

Ο υπό διερεύνηση πληθυσμός αποτελείται από 203 εκπαιδευτικούς-διδάσκοντες του μαθήματος της κοινωνιολογίας, όπου διαπιστώνεται η υπεροχή των γυναικών-εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα διαπιστώνεται (Π.Α.4) ότι το 69,0% είναι γυναίκες και το 31,0% είναι άνδρες. Το εύρημα αυτό είναι σύμφωνο με το γνωστό αποτέλεσμα περί μεγάλης παρουσίας του γυναικείου πληθυσμού στην εκπαίδευση γενικά, η οποία αυξάνει όταν πρόκειται για μαθήματα που εντάσσονται στο χώρο των κοινωνικών και ανθρωπιστικών σπουδών<sup>5</sup>. Σε ό,τι αφορά την ηλικία των εκπαιδευτικών του υπό διερεύνηση πληθυσμού, διαπιστώνεται (Π.Α.5-Π.Α.6) ότι οι περισσότεροι (49,7%), είναι μικρής σχετικά ηλικίας (31-40 ετών), ένα εξίσου μεγάλο μέρος (44,2%), είναι μέσης ηλικίας (41-50 ετών), ενώ ένα μικρό ποσοστό (6,1%) κατέχουν οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί (51-60 ετών).

<sup>3</sup> Στην περίπτωση της υπόθεσης III, εξετάζονται και τα Ερωτήματα που διατυπώθηκαν στο πλαίσιο της τρίτης Θεματικής.

<sup>4</sup> Οι πίνακες κατανομών συχνοτήτων και συνάφειας μέσα στο κείμενο, αναφέρονται σε παρένθεση και συμβολίζονται με Π.Α. και Π.Β. αντίστοιχως, συν ο αύξων αριθμός του πίνακα.

<sup>5</sup> Για το ζήτημα της επίδρασης του φύλου στην επιλογή σπουδών και επαγγέλματος βλ. Κάτσικας, Χ., Καββαδίας, Γ.Κ., *Η ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση*, ό.π., σσ.113-114 και σσ.123-133.

Συνεπώς, ο υπό διερεύνηση πληθυσμός μας αποτελείται από σχετικά νέους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον παρατηρούμε (Π.Β.1) ότι οι νέοι αυτοί εκπαιδευτικοί είναι κυρίως γυναίκες οι οποίες και υπερέχουν στις δύο πρώτες κατηγορίες ηλικιών και κυρίως στην πρώτη (το 82,7% των νεότερων εκπαιδευτικών (31-40 ετών) είναι γυναίκες).

Στο πλαίσιο ανάλυσης των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών, εξετάζεται και ο *τόπος καταγωγής* τους. Ειδικότερα, από το σχετικό πίνακα (Π.Α.7) διαπιστώνονται τα ακόλουθα: η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του υπό διερεύνηση πληθυσμού (43,1%) γεννήθηκε στην Αθήνα/Πειραιά ενώ ένα επίσης μεγάλο μέρος κατάγεται από χωριό (26,9%). Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί κατάγονται από μεγάλα αστικά κέντρα σε ποσοστό 13,2%, από μικρά αστικά κέντρα, σε ποσοστό 7,6% και από κωμοπόλεις, σε ποσοστό 7,1%. Τέλος, ένα πολύ μικρό ποσοστό (2,0%) γεννήθηκε στο εξωτερικό. Γενικότερα διαπιστώνεται, ότι υπερτερούν όσοι γεννήθηκαν στην Αθήνα/Πειραιά και σε μεγάλα αστικά κέντρα, σε σχέση με όσους κατάγονται από μικρές επαρχιακές πόλεις, κωμοπόλεις και χωριά (56,3% έναντι, 41,6%).

Αναφορικά με το *επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων των εκπαιδευτικών*, παρατηρούμε τα εξής (Π.Α.8-Π.Α.9): Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί του υπό διερεύνηση πληθυσμού, έχουν γονείς απόφοιτους δημοτικού (34,0% για τον πατέρα και 37,7% για τη μητέρα). Ειδικότερα, η κατανομή των εκπαιδευτικών σύμφωνα με το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα τους, έχει ως εξής: 15,5% των εκπαιδευτικών έχει πατέρα απόφοιτο ανώτατης σχολής, ενώ ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί των οποίων ο πατέρας είναι απόφοιτος, λυκείου (14,5%), γυμνασίου (13,5%), ανώτερης σχολής (10,5%), μερικών τάξεων του δημοτικού (8,5%), είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου (3,0%) και τέλος, αναλφάβητος (0,5%). Αντίθετα, η κατανομή των εκπαιδευτικών σύμφωνα με το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας τους, εμφανίζεται διαφορετική: το 24,1% των εκπαιδευτικών έχει μητέρα απόφοιτη μερικών τάξεων του δημοτικού, ενώ ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί των οποίων η μητέρα είναι απόφοιτος, λυκείου (18,6%), γυμνασίου (8,0%), ανώτερης σχολής (5,5%), ανώτατης σχολής (4,5%) και τέλος, είναι αναλφάβητη (1,5%). Περαιτέρω διερεύνηση της σχέσης μεταξύ του επιπέδου εκπαίδευσης των γονέων των εκπαιδευτικών (Π.Β.2), αναδεικνύει την ύπαρξη μιας μέτριας θετικής σχέσης<sup>6</sup>. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει ότι γενικά, οι εκπαιδευτικοί του υπό διερεύνηση πληθυσμού προέρχονται από ένα σχετικά ομοιογενές οικογενειακό περιβάλλον με αναφορά στην εκπαίδευση των γονέων τους.

Επικεντρώνοντας στη συνέχεια την ανάλυσή μας, στα εκπαιδευτικά-επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, εξετάζουμε την κατανομή τους σύμφωνα με την *ειδικότητά* τους. Μια πρώτη γενική παρατήρηση η οποία συνά-

<sup>6</sup> Gamma = 0,6899.



γεται από τους σχετικούς πίνακες (Π.Α.10-Π.Α.12) είναι ότι, οι σπουδές των εκπαιδευτικών του υπό διερεύνηση πληθυσμού ποικίλουν στο χώρο των κοινωνικών και γενικότερα, των ανθρωπιστικών επιστημών. Το στοιχείο αυτό αναδεικνύει ένα βασικό χαρακτηριστικό της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας στη χώρα μας, που είναι η *ανάμιξη ειδικοτήτων*<sup>7</sup> αυτών που τη διδάσκουν. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώνεται ότι λιγότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς (47,8%) έχουν σπουδάσει την επιστήμη της κοινωνιολογίας, ενώ οι υπόλοιποι (52,2%) έχουν σπουδάσει άλλα αντικείμενα, λιγότερο ή περισσότερο σχετικά με την επιστήμη της κοινωνιολογίας. Από τους κοινωνιολόγους-εκπαιδευτικούς το 36,0% είναι απόφοιτοι του τμήματος κοινωνιολογίας του Παντείου πανεπιστημίου -που είναι η μεγαλύτερη κατηγορία εκπαιδευτικών του πληθυσμού μας-, το 9,9% είναι απόφοιτοι αντίστοιχων τμημάτων εξωτερικού και το 2,0% είναι απόφοιτοι τμημάτων κοινωνιολογίας των οποίων η συγκεκριμένη σχολή δεν αναφέρεται. Για τους μη κοινωνιολόγους-εκπαιδευτικούς διαπιστώνεται ότι, το 17,7% είναι απόφοιτοι οικονομικών τμημάτων, το 13,3%, απόφοιτοι τμημάτων οργάνωσης και διοίκησης επιχειρήσεων, το 9,9% είναι απόφοιτοι τμημάτων πολιτικών επιστημών, το 5,9%, απόφοιτοι νομικής και το 3,9% είναι απόφοιτοι τμημάτων φιλολογίας/ιστορίας. Με βάση τα στοιχεία αυτά σημειώνουμε, ότι το μεγαλύτερο μέρος μη των κοινωνιολόγων-εκπαιδευτικών αποτελούν αυτοί που έχουν αποφοιτήσει από τμήματα οικονομικής κυρίως κατεύθυνσης (οικονομικών και οργάνωσης και διοίκησης επιχειρήσεων (31,0%)).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η κατανομή των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την ειδικότητά τους και το φύλο. Πιο συγκεκριμένα, προκύπτει (Π.Β.3) ότι οι γυναίκες-εκπαιδευτικοί υπερτερούν σε όλες τις ειδικότητες σπουδών, εκτός από την ειδικότητα του οικονομολόγου όπου εκεί οι άνδρες είναι περισσότεροι (63,9%) Η πιο μεγάλη διαφορά δε, εμφανίζεται μεταξύ των αποφοιτών κοινωνιολογικών τμημάτων, όπου εκεί το 83,5% των εκπαιδευτικών, είναι γυναίκες. Ενδιαφέρον παρουσιάζει επίσης και η κατανομή των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την ειδικότητά τους και την ηλικία. Ειδικότερα, παρατηρούμε (Π.Β.4) ότι μεταξύ των κοινωνιολόγων-εκπαιδευτικών του υπό διερεύνηση πληθυσμού, το 78,1% είναι μεταξύ 31 και 40 ετών, ενώ αντίθετα, από τους εκπαιδευτικούς όλων των άλλων ειδικοτήτων υπερτερούν όσοι είναι μεταξύ 41 και 50 ετών (τα ποσοστά δε, αυτά κυμαίνονται από 54,5% έως και 83,3%). Εξαίρεση αποτελούν οι απόφοιτοι τμημάτων φιλολογίας/ιστορίας, όπου υπερέχουν (75,0%) όσοι είναι 31 έως 40 ετών. Διαπιστώνεται επομένως, ότι οι κοινωνιολόγοι-εκπαιδευτικοί είναι οι νεότεροι εκπαιδευτικοί του υπό διερεύνηση πληθυσμού. Το αποτέλεσμα αυτό θεωρούμε ότι συνδέεται με το γεγονός ότι, *το μάθημα της κοινωνιολογίας εισήχθη σχετικά*

<sup>7</sup> Για τη σημασία με την οποία χρησιμοποιείται ο όρος *ανάμιξη ειδικοτήτων*, βλ. παραπάνω, Κεφάλαιο 6, υποεν. 6.3.3. και υποσημ. 24, στο ίδιο.

πρόσφατα στην ελληνική εκπαίδευση και επομένως, η αντίστοιχη ομάδα εκπαιδευτικών που κλήθηκε να το διδάξει, αποφοίτησε σχετικά πρόσφατα από τα επίσης νέο-εμφανιζόμενα, αντίστοιχα πανεπιστημιακά τμήματα.

Εξετάζοντας τώρα τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του υπό διερεύνηση πληθυσμού, για τις σπουδές που ακολούθησαν προκύπτει (Π.Α.13-Π.Α.14) ότι η μεγάλη πλειοψηφία (87,6%) πραγματοποίησε τις σπουδές που επιθυμούσε, ενώ μόνο το 12,4% δήλωσε ότι επιθυμούσε να πραγματοποιήσει σπουδές σε άλλα αντικείμενα που ποικίλουν, όπως, ιατρική, νομικά, σχολή ευελπίδων κ.α. Σημειώνουμε, ότι οι περισσότεροι από τους τελευταίους αυτούς εκπαιδευτικούς επιθυμούσαν να σπουδάσουν αντικείμενα που δε σχετίζονται με την εκπαίδευση. Εντέλει όμως προκύπτει ότι, στην πλειοψηφία του ο υπό διερεύνηση πληθυσμός των εκπαιδευτικών είναι ευχαριστημένος ως προς την επιλογή των σπουδών του και κατ' επέκταση, ως προς το επάγγελμά του. Το ίδιο αυτό αποτέλεσμα προκύπτει εάν λάβουμε υπόψη το φύλο (Π.Β.5), την ηλικία (Π.Β.6) και την ειδικότητα των εκπαιδευτικών (Π.Β.7). Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώνεται ότι το 84,1% των ανδρών και το 89,2% των γυναικών, ακολούθησε τις σπουδές που επιθυμούσε. Το ίδιο ισχύει επίσης, και για το 91,8% των νέων εκπαιδευτικών (31-40 ετών), το 86,2% των λίγο μεγαλύτερων (41-50 ετών) και το 66,7% των μεγαλύτερων εκπαιδευτικών (51-60 ετών). Εδώ παρατηρούμε ότι, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που ως επί το πλείστον ακολούθησαν τις σπουδές που επιθυμούσαν. Τέλος, λαμβάνοντας υπόψη και την ειδικότητα διαπιστώνουμε ότι, το 90,7% των κοινωνιολόγων και το 84,8% των μη κοινωνιολόγων-εκπαιδευτικών πραγματοποίησε τις σπουδές που επιθυμούσε.

Εξετάζοντας και το βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από τις σπουδές τους διαπιστώνεται (Π.Α.15) ότι στην πλειοψηφία τους (64,2%) είναι *αρκετά ικανοποιημένοι*. Ένα πολύ μικρότερο ποσοστό (17,4%) εμφανίζεται ως *πάρα πολύ ικανοποιημένο*, ενώ ένα ανάλογο ποσοστό εκπαιδευτικών (16,9%), αναφέρει ότι είναι *λίγο ικανοποιημένο* από τις σπουδές που έλαβε. Ελάχιστοι τέλος, είναι οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν ότι *δεν είναι ικανοποιημένοι* από τις σπουδές τους (1,0%). Λαμβάνοντας υπόψη το φύλο διαπιστώνουμε (Π.Β.8) ότι οι γυναίκες εμφανίζονται να είναι πιο ικανοποιημένες από τις σπουδές τους σε σχέση με τους άνδρες-εκπαιδευτικούς (το 70,3% των γυναικών δηλώνει *αρκετά ικανοποιημένο*, έναντι του 50,8% των ανδρών). Επίσης, παρατηρούμε (Π.Β.9) ότι περισσότερο ικανοποιημένοι είναι οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί σε σχέση με τους συνανδέλφους τους που είναι σε μεγαλύτερη ηλικία (το 56,3% των νέων εκπαιδευτικών (31-40 ετών) είναι *αρκετά ικανοποιημένο*, έναντι του 38,1% όσων είναι 41-50 ετών και του 5,6% των εκπαιδευτικών που είναι 51-60 ετών). Τέλος, προκύπτει (Π.Β.10) ότι οι κοινωνιολόγοι-εκπαιδευτικοί εμφανίζονται περισσότερο ικανοποιημένοι από τους μη κοινωνιολόγους (το 70,8% των κοινωνιολόγων δήλωσε

αρκετά ικανοποιημένο από τις σπουδές του, έναντι του 58,1% των μη κοινωνιολόγων-εκπαιδευτικών).

Τα δύο τελευταία χαρακτηριστικά που εξετάζονται παρακάτω, συνδέονται με το γενικότερο πλαίσιο και περιβάλλον εργασίας των εκπαιδευτικών. Το πρώτο από αυτά αφορά στα *μαθήματα που διδάσκουν*<sup>8</sup> οι εκπαιδευτικοί του υπό διερεύνηση πληθυσμού. Ως προς αυτό μπορούμε να ομαδοποιήσουμε τους εκπαιδευτικούς σε οκτώ κατηγορίες ως εξής: στην 1<sup>η</sup> κατηγορία εντάσσονται οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν αποκλειστικά και μόνο και τα τρία κοινωνικά μαθήματα (κοινωνιολογία, πολιτική οικονομία και στοιχεία δημοκρατικού πολιτεύματος ή αρχές πολιτικής επιστήμης (ΣΔΠ)). Στη 2<sup>η</sup> και 3<sup>η</sup> κατηγορία εντάσσονται αντιστοίχως οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν δύο από τα τρία κοινωνικά μαθήματα, δηλαδή είτε κοινωνιολογία και πολιτική οικονομία (2<sup>η</sup> κατηγορία), είτε κοινωνιολογία και ΣΔΠ (3<sup>η</sup> κατηγορία)). Στην 4<sup>η</sup> κατηγορία εντάσσονται όσοι διδάσκουν μόνο το μάθημα της κοινωνιολογίας. Οι υπόλοιπες τέσσερις κατηγορίες διαμορφώνονται αντιστοίχως, με την πρόσθεση σε καθεμία από τις προαναφερόμενες κατηγορίες, και άλλων μαθημάτων όπως, ιστορία, ψυχολογία, φιλοσοφία, σχολικό επαγγελματικό προσανατολισμό (ΣΕΠ) κ.α.

Από την αντίστοιχη κατανομή (Π.Α.16-Π.Α.17) προκύπτει ότι στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί του ενδιαφέροντός μας (41,9%), διδάσκουν και τα τρία κοινωνικά μαθήματα (1<sup>η</sup> κατηγορία). Το αμέσως επόμενο μεγαλύτερο ποσοστό εκπαιδευτικών (12,6%) διδάσκει μαζί με τα τρία κοινωνικά μαθήματα και άλλα σχολικά μαθήματα (5<sup>η</sup> κατηγορία). Ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν κοινωνιολογία και άλλα μαθήματα (11,1%) (8<sup>η</sup> κατηγορία), αυτοί που διδάσκουν κοινωνιολογία, ΣΔΠ και άλλα μαθήματα (10,6%) (7<sup>η</sup> κατηγορία), όσοι διδάσκουν κοινωνιολογία και πολιτική οικονομία (7,6%) (2<sup>η</sup> κατηγορία), κοινωνιολογία και ΣΔΠ (6,6%) (3<sup>η</sup> κατηγορία), κοινωνιολογία, πολιτική οικονομία και άλλα μαθήματα (6,1%) (6<sup>η</sup> κατηγορία) και τέλος, είναι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν μόνο κοινωνιολογία (3,5%) (4<sup>η</sup> κατηγορία).

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι, συνολικά το 59,6% των εκπαιδευτικών ανήκει στις τέσσερις πρώτες κατηγορίες, δηλαδή διδάσκει, αποκλειστικά κοινωνικά μαθήματα -με οποιοδήποτε συνδυασμό. Αυτή η ομάδα μαθημάτων και πιο συγκεκριμένα, *η ταυτόχρονη διδασκαλία τους, είναι το στοιχείο εκείνο που κυριαρχεί στον υπό διερεύνηση πληθυσμό των εκπαιδευτικών*. Το υπόλοιπο 40,4% μοιράζεται μεταξύ των άλλων τεσσάρων κατηγοριών στις οποίες εκτός από τα τρία κοινωνικά μαθήματα εμπλέκονται και άλλα σχολικά μαθήματα. Το στοιχείο αυτό οδηγεί στο γενικότερο συμπέρασμα ότι, *ο εκπαιδευτικός του υπό διερεύνηση*

<sup>8</sup> Για την παρουσία και την πορεία των τριών κοινωνικών μαθημάτων στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, βλ. παραπάνω, *Κεφάλαιο 7, εν. 7.2.*

πληθυσμού διδάσκει γνωστικά αντικείμενα τα οποία μπορεί να απέχουν -λιγότερο ή περισσότερο- μεταξύ τους.

Εξετάζοντας περαιτέρω, τη σχέση<sup>9</sup> μεταξύ της ειδικότητας των εκπαιδευτικών και των μαθημάτων που διδάσκουν διαπιστώνουμε (Π.Β.11) τα εξής: η πλειοψηφία (53,6%) των εκπαιδευτικών του υπό διερεύνηση πληθυσμού που έχουν σπουδάσει κοινωνιολογία, διδάσκει τα τρία κοινωνικά μαθήματα με οποιοδήποτε συνδυασμό (1<sup>η</sup>, 2<sup>η</sup>, 3<sup>η</sup> και 4<sup>η</sup> κατηγορία), ενώ οι υπόλοιποι (46,4%) διδάσκουν παράλληλα και άλλα μαθήματα όπως, φιλοσοφία, ιστορία κ.α. (5<sup>η</sup>, 6<sup>η</sup>, 7<sup>η</sup> και 8<sup>η</sup> κατηγορία). Τα αντίστοιχα ποσοστά των οικονομολόγων και των αποφοίτων τμημάτων οργάνωσης και διοίκησης επιχειρήσεων (που στο εξής θα αναφέρονται και ως ομάδα 'οικονομικής κατεύθυνσης'<sup>10</sup>), είναι 77,4%, και 22,6%. Ως προς τους εκπαιδευτικούς, απόφοιτους πολιτικών επιστημών και νομικής (οι οποίοι στο εξής θα αναφέρονται και ως ομάδα 'θεωρητικής κατεύθυνσης'<sup>11</sup>), τα ποσοστά αυτά είναι 54,8% και 45,2%. Τέλος, τα αντίστοιχα ποσοστά των φιλολόγων είναι 0% και 100%<sup>12</sup>. Διαπιστώνουμε επομένως, ότι οι εκπαιδευτικοί του υπό διερεύνηση πληθυσμού διδάσκουν μαθήματα τα οποία εμπίπτουν στο γενικότερο γνωστικό τους υπόβαθρο.

Το δεύτερο χαρακτηριστικό που συνδέεται με το γενικότερο περιβάλλον εργασίας των εκπαιδευτικών, αφορά στο χώρο λειτουργίας των σχολείων στα οποία διδάσκουν. Ειδικότερα, εξετάζοντας την κατανομή των εκπαιδευτικών σε σχέση με την χωροθέτηση<sup>13</sup> των σχολείων στα οποία εργάζονται, προκύπτει (Π.Α.1) ότι στην πλειοψηφία τους (44,8%) οι εκπαιδευτικοί αυτοί εργάζονται στα γενικά λύκεια που βρίσκονται στις περιοχές γύρω από το κέντρο της Αθήνας και στους γύρω δήμους (κατηγορία 1). Οι περιοχές αυτές χαρακτηρίζονται ως μέσης οικονομικο-κοινωνικής στάθμης. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί εργάζονται -με πολύ μικρότερα ποσοστά- στα γενικά λύκεια που βρίσκονται στις υπόλοιπες περιοχές-δήμους του λεκανοπεδίου. Πιο συγκεκριμένα, το 34,5% των εκπαιδευτικών εργάζεται σε σχολεία που εντάσσονται στις κατηγορίες περιοχών 4, 5 και 6 οι οποίες χαρακτηρίζονται από υψηλά εισοδήματα και χαμηλή συγκέντρωση πληθυ-

<sup>9</sup> Μέρος των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από την ταυτόχρονη ανάλυση των δύο αυτών μεταβλητών, καταγράφονται στο Κεφάλαιο 7, εν. 7.2. καθώς, συνδέονται και ενισχύουν θέσεις που διατυπώθηκαν και αφορούν στην οργάνωση της κοινωνιολογικής γνώσης στο αναλυτικό πρόγραμμα.

<sup>10</sup> Οι απόφοιτοι αυτών των τμημάτων διδάσκουν μαθήματα που ανήκουν στις κατηγορίες που περιλαμβάνεται το μάθημα της πολιτικής οικονομίας, αλλά όχι το μάθημα των ΣΔΠ (1<sup>η</sup>, 2<sup>η</sup>, 5<sup>η</sup> και 6<sup>η</sup>).

<sup>11</sup> Οι πολιτικοί επιστήμονες (με μια εξαίρεση) και οι νομικοί διδάσκουν μαθήματα που ανήκουν στις κατηγορίες που περιλαμβάνεται το μάθημα των ΣΔΠ, αλλά όχι της πολιτικής οικονομίας (1<sup>η</sup>, 3<sup>η</sup>, 5<sup>η</sup> και 7<sup>η</sup>).

<sup>12</sup> Οι φιλόλογοι (με μία εξαίρεση) διδάσκουν μαθήματα που ανήκουν στην κατηγορία εκείνη που δεν περιλαμβάνει τα δύο κοινωνικά μαθήματα, την πολιτική οικονομία και τα ΣΔΠ (8<sup>η</sup>).

<sup>13</sup> Η χωροθέτηση αυτή βασίστηκε σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από την "Αττικό Μετρό" και αφορά στα κοινωνικά και οικονομικά χαρακτηριστικά των κατοίκων της πρωτεύουσας: (μέρος των αποτελεσμάτων δημοσιεύθηκε στην εφημερίδα *Καθημερινή*, 21/6/1998, σ.33). Οι περιοχές λειτουργίας των σχολείων που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί του υπό διερεύνηση πληθυσμού μας, δίνονται ανά κατηγορία - και βάση του μηνιαίου εισοδήματος των κατοίκων τους- στο Παράρτημα ΙΙ, πίνακας (Π.Α.1).

σμού, ενώ το υπόλοιπο 20,7% των εκπαιδευτικών εργάζεται σε σχολεία που ανήκουν στις κατηγορίες περιοχών 2 και 3 οι οποίες χαρακτηρίζονται από χαμηλά εισοδήματα και υψηλή συγκέντρωση πληθυσμού. Διαπιστώνουμε επομένως, ότι η πλειοψηφία του υπό διερεύνηση πληθυσμού των εκπαιδευτικών εργάζεται σε σχολεία που λειτουργούν σε περιοχές μέσης οικονομικο-κοινωνικής στάθμης. Αυτό σημαίνει ότι ανάλογος θα είναι και ο μαθητικός πληθυσμός στον οποίο απευθύνονται ως διδάσκοντες του μαθήματος της κοινωνιολογίας.

Με βάση όλα τα παραπάνω, το προφίλ του εκπαιδευτικού του υπό διερεύνηση πληθυσμού, διαμορφώνεται ως εξής:

⇒ (Απάντηση στο 1<sup>ο</sup> Ερώτημα της τέταρτης Θεματικής). Ο τύπος του εκπαιδευτικού που διδάσκει το μάθημα της κοινωνιολογίας στα ημερήσια γενικά λύκεια που υπάρχουν στη νομαρχία Αθηνών είναι: κοινωνιολόγος, (απόφοιτος του τμήματος κοινωνιολογίας του Παντείου πανεπιστημίου), γυναίκα, ηλικίας μεταξύ 31 και 40 ετών, με τόπο καταγωγής την Αθήνα και τον Πειραιά και με γονείς το εκπαιδευτικό επίπεδο των οποίων θα μπορούσε να χαρακτηριστεί μάλλον χαμηλό από άποψη τυπικών προσόντων (απόφοιτοι δημοτικού). Ο εκπαιδευτικός αυτός πραγματοποίησε τις σπουδές που επιθυμούσε, από το επίπεδο των οποίων μάλιστα, εμφανίζεται να είναι αρκετά ικανοποιημένος. Τέλος, εργάζεται σε γενικά λύκεια που λειτουργούν σε περιοχές μέσης οικονομικο-κοινωνικής στάθμης (στο κέντρο της Αθήνας και στους γύρω από αυτό δήμους), ενώ το αντικείμενο εργασίας του είναι η διδασκαλία και των τριών κοινωνικών μαθημάτων της τρίτης λυκείου (κοινωνιολογία, πολιτική οικονομία και στοιχεία δημοκρατικού πολιτεύματος).

## 2<sup>η</sup> ομάδα Ερωτημάτων: επαγγελματικές επιλογές των κοινωνιολόγων-εκπαιδευτικών

Περιορίζοντας το ενδιαφέρον μας στους κοινωνιολόγους-εκπαιδευτικούς που περιλαμβάνονται στον υπό διερεύνηση πληθυσμό -καθώς όπως αναφέρθηκε, πρόκειται για τους εκπαιδευτικούς εκείνους που διδάσκουν το μάθημα της κοινωνιολογίας έχοντας σπουδάσει αυτή την επιστήμη<sup>14</sup>-, εξετάσαμε το εάν και γιατί, επιθυμούν να διατηρήσουν στην θέση τους ως εκπαιδευτικοί ή να αλλάξουν επάγγελμα και να ασχοληθούν με την κοινωνιολογική έρευνα. Από τη σχετική ανάλυση διαπιστώσαμε τα εξής (Π.Α.120-Π.Α.122): Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αυτών (65,9%) επιθυμεί να παραμείνει στην ήδη υπάρχουσα θέση του εκπαιδευτικού, ενώ οι υπόλοιποι (34,1%) θα επέλεγαν τη θέση του κοινωνιολόγου-ερευνητή. Προκύπτει, επομένως, ότι η πλειοψηφία των κοινωνιολόγων εμφανίζεται ικανοποιημένη από το επάγγελμά της, που είναι αυτό του εκπαιδευτικού. Οι αντιλήψεις που υποδηλώνονται μέσω αυτών των απαντήσεων, αποκαλύπτο-

<sup>14</sup> Βλ. παραπάνω, Κεφάλαιο 8, υποεν. 8.2.3.

νται με την ανάλυση των λόγων επιλογής της μίας ή της άλλης θέσης<sup>15</sup> που αναφέρουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Πιο αναλυτικά:

Όσοι επέλεξαν τη θέση του εκπαιδευτικού εκφράζουν λόγους οι οποίοι βασίζονται κυρίως, σε μια θετική αντίληψη για την εκπαίδευση. Ειδικότερα οι λόγοι αυτοί συνδέονται: είτε με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται το ρόλο τους ως διδάσκοντες γενικά (αγάπη για το επάγγελμα, επικοινωνία και σχέση με τους μαθητές), όπου εδώ δε γίνεται καμία αναφορά (άμεση ή έμμεση) στην επιστήμη και το μάθημα της κοινωνιολογίας (*"Η αμεσότητα που υπάρχει μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή είναι φοβερή. Δεν υπάρχει πιο ωραίο πράγμα από το να προσπαθείς συνεχώς να ενημερώνεσαι, να μοχθείς για να κάνεις τα παιδιά να σε καταλάβουν και να χαίρεσαι με τις προόδους τους. Αυτή η ζωντάνια που υπάρχει στην καθημερινή επαφή με τους νέους ανθρώπους είναι αυτή που δε σ' αφήνει να συγχάσεις αλλά να βρίσκεσαι συνέχεια σε έναν αδιάκοπο αγώνα δημιουργίας σωστών και ώριμων χαρακτήρων"*)· είτε με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται το ρόλο του μαθητή της κοινωνιολογίας στην εκπαίδευση και το ρόλο τους ως διδάσκοντες αυτού του μαθήματος, όπου εδώ αναδεικνύονται με χαρακτηριστικό τρόπο, αντιλήψεις που εμφανίζουν το μάθημα της κοινωνιολογίας ως μάθημα "αγωγής και ευαισθητοποίησης" των μαθητών, αλλά και τους κοινωνιολόγους, ως υπεύθυνους για την ευαισθητοποίηση των μαθητών, την ανάπτυξη του προβληματισμού και της κριτικής σκέψης τους (*"Πιστεύω ότι η ειδικότητα του κοινωνιολόγου είναι απαραίτητη στα σχολεία για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των παιδιών αφού θέλουμε πολίτες με σωστή, καλλιεργημένη προσωπικότητα", "Η προσέγγιση, ανάλυση και μελέτη θεμάτων που αφορούν την κοινωνική ζωή μέσα από τις εμπειρίες των μαθητών, καθιστούν πολύ ενδιαφέρον το μάθημα της κοινωνιολογίας για έναν εκπαιδευτικό. Άλλωστε οι κοινωνικά ευαισθητοποιημένοι μαθητές, θα αποτελέσουν τους αυριανούς ευαισθητοποιημένους πολίτες αυτής της κοινωνίας"*).

Από την άλλη πλευρά, όσοι θα επέλεγαν του θέση του ερευνητή αντί του εκπαιδευτικού που ήδη υπηρετούν, εκφράζουν λόγους που βασίζονται σε μια αρνητική κατά βάση, θεώρηση της εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί αυτοί αναφέρουν ότι θα επέλεγαν τη θέση αυτή: είτε διότι θεωρούν ότι η κοινωνική έρευνα είναι σύμφυτη στην επιστήμη της κοινωνιολογίας, αποδίδοντας έτσι και μια ανάλογη οπτική στο ρόλο του κοινωνιολόγου (*"Είναι στη φύση της κοινωνιολογίας η έρευνα", "Ο κοινωνιολόγος-ερευνητής είναι παραγωγός γνώσης, μελετά τα φαινόμενα άμεσα, είναι πιο κινητικός", "Η έρευνα εξελίσσει την επιστήμη, τη στηρίζει στην κοινωνία και την καταξιώνει στη συνείδηση των ατόμων"*)· είτε διότι πιστεύουν ότι ο τρόπος που λειτουργεί η εκπαίδευση τους 'αναγκάζει' να αναζητήσουν διέξοδο, έστω και υποθετικά, σε αυτό που οι ίδιοι αντιλαμβάνονται ότι σημαίνει η κοινωνιολογική έρευνα· δηλαδή ουσιαστικά επιλέγουν τη θέση του ερευνητή γιατί δε θέλουν να είναι άλλο εκπαιδευτικοί (*"Ο εκπαιδευτικός επαναλαμβάνει συνεχώς τα ήδη γνωστά", "Νομίζω ότι*

<sup>15</sup> Στο Παράρτημα ΙΙΙ, ενότητα Γ, υπάρχουν χωρισμένες σε κατηγορίες, όλες οι απαντήσεις των κοινωνιολόγων-εκπαιδευτικών για τους λόγους επιλογής των θέσεων του εκπαιδευτικού ή του ερευνητή.

είναι το καλύτερο όπως λειτουργούν σήμερα τα πράγματα στην εκπαίδευση", "Με το βιβλίο αυτό και τις προδιαγραφές σήμερα της εκπαίδευσης η κατάσταση γίνεται σχεδόν αφόρητη", "Βαρέθηκα τις άσκοπες διδασκαλίες στον κωφών την πόρτα")· είτε τέλος, και για τους δύο παραπάνω λόγους ("Το αντικείμενο αποτελεί ενδιαφέρον. Θα ξεφύγω από τη στασιμότητα. Θα αισθανθώ ότι προσφέρω κοινωνιολογικό έργο. Εξέλιξη της προσωπικότητάς μου", "Το να ασχολείσαι με την έρευνα αποτελεί σήμερα καλύτερο κίνητρο από το να διδάσκεις κοινωνιολογία σε ένα κοινό που δεν ενδιαφέρεται για τη συγκεκριμένη επιστήμη και μέσα σ' ένα σύστημα εκπαιδευτικό που περνά κρίση"). Από τα παραπάνω μπορούμε να πούμε ότι:

⇒ (Απάντηση στο 2<sup>ο</sup> Ερώτημα της τέταρτης Θεματικής). Οι κοινωνιολόγοι-εκπαιδευτικοί του υπό διερεύνηση πληθυσμού στη μεγάλη πλειοψηφία τους είναι ικανοποιημένοι από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Οριοθετούν θετικά το πεδίο της εκπαίδευσης ενώ παράλληλα αποδίδουν στο μάθημα της κοινωνιολογίας και στους εαυτούς τους, ένα ρόλο αγωγής και ευαισθητοποίησης των μαθητών. Αντίθετα, όσοι θα επέλεγαν τη θέση του κοινωνιολόγου-ερευνητή -που είναι και οι λιγότεροι- βασίζονται αυτή τους την επιλογή σε μια αρνητική κυρίως, οριοθέτηση του πεδίου της εκπαίδευσης και λιγότερο σε λόγους που άπτονται της επιστήμης τους.

Συμπερασματικά και σε ό,τι αφορά τον τύπο του κοινωνιολόγου-εκπαιδευτικού του υπό διερεύνηση πληθυσμού, σημειώνουμε τα εξής:

⇒ (Απάντηση στο 3<sup>ο</sup> Ερώτημα της τέταρτης Θεματικής). Ο τύπος του κοινωνιολόγου-εκπαιδευτικού δε διαφέρει από τον τύπο του εκπαιδευτικού που αφορά στο σύνολο του πληθυσμού (βλ. Απάντηση στο 1<sup>ο</sup> Ερώτημα).

### 9.3. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επιστήμη της κοινωνιολογίας

Οι μεταβλητές που προσδιορίστηκαν για τη διερεύνηση των επιστημολογικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την κοινωνιολογία, εξετάζονται παρακάτω ανά Κατηγορία αντιλήψεων της πρώτης Θεματικής. Αναλυτικότερα:

#### 1<sup>η</sup> Κατηγορία αντιλήψεων: Αντιλήψεις για την επιστήμη και την κοινωνιολογία

Για την προσέγγιση των τριών Ερωτημάτων που διερευνούν τις επιστημολογικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών τέθηκαν τρεις ερωτήσεις μέσω των οποίων ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να χαρακτηρίσουν την επιστήμη γενικά, την κοινωνιολογία και τη φυσική, στη βάση δεκαπέντε συγκεκριμένων χαρακτηριστικών-μεταβλητών<sup>16</sup>. Η εξέταση των 45 αυτών μεταβλητών, αποκαλύπτει τα

<sup>16</sup> Σημειώνουμε ότι, στις ερωτήσεις αυτές και κυρίως σε αυτή για τη φυσική, εμφανίζονται υψηλά σχετικά, ποσοστά missing values (αναπάντητων ερωτήσεων). Στην περίπτωση της επιστήμης, αυτό οφείλεται στη γενικότητα που θεώρησαν ότι χαρακτηρίζει την ερώτηση, υποδηλώνοντας έτσι ότι αντιλαμβάνονται την έννοια της επιστήμης στη βάση ενός συγκεκριμένου μοντέλου που προσιδιάζει στο δικό τους πεδίο γνώσης. Χαρακτηριστικό ως προς αυτό είναι η φράση που σημείωσε ένας μη κοινωνιολόγος-εκπαιδευτικός "Αν εννοείτε την επιστήμη "οικονομική"". Εάν ωστόσο, πράγματι την αντιλαμβάνονται έτσι,

μοντέλα αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την "επιστημονικότητα" και τις σχέσεις μεταξύ των επιστημών. Στο σημείο αυτό και πριν από την αναλυτική παρουσίαση των μοντέλων, θεωρούμε χρήσιμο να προτάξουμε το γενικό συμπέρασμα που έχει προκύψει από τη σχετική ανάλυση: το επιστημολογικό μοντέλο που διαμορφώνεται για τη φυσική είναι ένα μοντέλο στο οποίο αντανακλάται η κυρίαρχη στην "επιστημολογία της καθημερινότητας", αντίληψη περί επιστήμης η οποία συνδέεται με το θετικιστικό πρότυπο παραγωγής γνώσης. Αυτό ισχύει και για την επιστήμη γενικά, αν και σε μικρότερο βαθμό, ενώ δεν ισχύει για την κοινωνιολογία, η οποία εκλαμβάνεται έτσι ως "λιγότερο" επιστήμη. Πιο αναλυτικά:

Τα χαρακτηριστικά που απέδωσαν στην **επιστήμη** οι εκπαιδευτικοί του υπό διερεύνηση πληθυσμού, περιγράφονται ως ακολούθως (Π.Α.18-Π.Α.32) (ξεκινώντας από αυτό το οποίο θεωρείται ότι χαρακτηρίζει περισσότερο την επιστήμη και καταλήγοντας σε αυτό που πιστεύεται ότι τη χαρακτηρίζει λιγότερο): Η επιστήμη θεωρείται ότι είναι *χρήσιμη για το κοινωνικό σύνολο* (93,5%) και ότι ως κύρια μέθοδο παραγωγής έχει την *επαγωγική μέθοδο* (90,6%). Άλλα σημαντικά χαρακτηριστικά της επιστήμης θεωρούνται η *κριτική προσέγγιση* (89,1%), η *διατύπωση αιτιωδών συσχετίσεων* μεταξύ των φαινομένων που μελετά (88,6%), η *αντικειμενικότητά της* (86,9%) αλλά και η *έλλειψη συμφωνίας μεταξύ των επιστημόνων* (86,5%). Ακολουθούν τα χαρακτηριστικά της *ακρίβειας στον προσδιορισμό της σημασίας των εννοιών* (84,7%), της *εμπειρικής έρευνας* (84,4%), της *πρακτικής εφαρμογής* (80,6%), της *διατύπωσης γενικών νόμων* (79,4%). Λίγο μικρότερα εμφανίζονται τα ποσοστά των εκπαιδευτικών που ως χαρακτηριστικά της επιστήμης αντιλαμβάνονται, τη *σχετικότητα των πορισμάτων* (74,2%), την *αυστηρή μεθοδολογία* (72,9%) και την *αξιακή ουδετερότητα* (72,3%). Τελευταία τοποθετούν τα χαρακτηριστικά του *ιδεολογικού προσανατολισμού* του επιστήμονα (47,3%) και της *αυτονομίας* (41,6%).

Τα χαρακτηριστικά που απέδωσαν στην **κοινωνιολογία** οι εκπαιδευτικοί του υπό διερεύνηση πληθυσμού, περιγράφονται ως ακολούθως (Π.Α.33-Π.Α.47):

---

θα έπρεπε το μοντέλο επιστήμης που διαμορφώνεται να προσιδιάζει κυρίως στο μοντέλο που διαμορφώνεται για την κοινωνιολογία και λιγότερο σε αυτό της φυσικής καθώς, ανεξαρτήτως της ειδικότητάς τους, η κοινωνιολογία είναι η επιστήμη που προσιδιάζει στο ευρύτερο πλαίσιο των γνώσεών τους -κάτι τέτοιο όμως, δεν προκύπτει από την ανάλυση. Στην περίπτωση της κοινωνιολογίας, αν και δεν υπάρχουν υψηλά ποσοστά missing values, αυτά που υπάρχουν είναι συνέπεια της τάσης ορισμένων εκπαιδευτικών να απαντούν συγχρόνως και τις δύο επιλογές για ένα χαρακτηριστικό (ναι και όχι). Με αυτή την έννοια, η αμφιβολία ή η άγνοια των εκπαιδευτικών ως προς το εάν ορισμένα χαρακτηριστικά (όπως η *αντικειμενικότητα* και η *δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής*) προσιδιάζουν ή όχι στην κοινωνιολογία, αναδεικνύει αντιλήψεις που φέρουν την κοινωνιολογία να περιβάλλεται από ένα θολό τοπίο ως προς τη μεθοδολογία και την "επιστημονικότητά" της. Τέλος, στην περίπτωση της φυσικής εκφράστηκαν αρκετές απορίες ακόμα και αντιρρήσεις για το αν θα έπρεπε να απαντηθεί. Ορισμένοι μάλιστα, σημείωσαν τα εξής: "*Δεν ξέρω*", "*Δεν είμαι σε θέση να γνωρίζω ειδικά για τη φυσική -σε γενικές γραμμές ισχύουν τα στοιχεία της ερώτησης 10*" (που αφορά στη επιστήμη). Οι αναπάντητες ερωτήσεις, επομένως, είναι συνέπεια της άποψης των εκπαιδευτικών ότι δεν έχουν επαρκή γνώση για το πεδίο της φυσικής, ενισχύοντας έτσι την παραπάνω θέση, ότι δείχνουν να αντιλαμβάνονται την επιστήμη στη βάση του ιδιαίτερου επιστημονικού χώρου από τον οποίο προέρχονται -κάτι που όπως αναφέρθηκε, δε φαίνεται να ισχύει τελικά.



Και η κοινωνιολογία -όπως και η επιστήμη- εμφανίζεται να έχει ως πρώτα και βασικά χαρακτηριστικά, τη *χρησιμότητα για το κοινωνικό σύνολο* (96,9%) και την *κριτική προσέγγιση* (94,6%). Το αμέσως επόμενο χαρακτηριστικό που της αποδίδεται όμως, είναι η *έλλειψη συμφωνίας μεταξύ των κοινωνιολόγων* (92,4%). Επίσης η *εμπειρική έρευνα* εμφανίζεται μεταξύ των πρώτων χαρακτηριστικών (90,6%), μαζί με αυτό, της δυνατότητας της κοινωνιολογίας να *διατυπώνει τις αιτιώδεις συσχετίσεις* που συνδέουν τα κοινωνικά φαινόμενα (87,4%). Ως βασική μέθοδος τίθεται η μέθοδος της *επαγωγής* (86,2%), ενώ παράλληλα, σχετικά υψηλά ποσοστά καταλαμβάνουν, τα χαρακτηριστικά της *σχετικότητας των πορισμάτων* (83,0%), της *δυνατότητας πρακτικής εφαρμογής* (76,3%) καθώς επίσης, και του *ιδεολογικού προσανατολισμού* (74,1%). Με λιγότερο υψηλά ποσοστά της αποδίδονται τα χαρακτηριστικά της *αντικειμενικότητας* (71,3% -που είναι και το χαμηλότερο ποσοστό σε σχέση με τα αντίστοιχα της επιστήμης και της φυσικής), της *αξιακής ουδετερότητας* (66,3%) και της *διατύπωσης γενικών νόμων* (61,2%). Τελευταία και με σχετικά χαμηλά ποσοστά, οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν στην κοινωνιολογία τρία χαρακτηριστικά, εκ των οποίων τα δύο πρώτα συνδέονται κυρίως με το θετικιστικό πρότυπο: *ακριβής προσδιορισμός της σημασίας των εννοιών* (55,6%), *αυστηρή μεθοδολογία* (36,3%) και *αυτονομία από τις άλλες κοινωνικές επιστήμες* (20,8%).

Τα χαρακτηριστικά που οι εκπαιδευτικοί του υπό διερεύνηση πληθυσμού απέδωσαν στη *φυσική*, περιγράφονται ως ακολούθως (Π.Α.48-Π.Α.62): ως πρώτα και βασικά χαρακτηριστικά και μάλιστα, με ποσοστά που αγγίζουν την απόλυτη αποδοχή, τοποθετούν οι εκπαιδευτικοί, τον *ακριβή προσδιορισμό της σημασίας των εννοιών* (98,8%), την *αυστηρή μεθοδολογία* (97,1%), τη χρήση της μεθόδου της *επαγωγής* (97,1%) και τη *δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής* (97,1%). Το αμέσως επόμενο χαρακτηριστικό που της αποδίδεται είναι η *αντικειμενικότητα* (96,4%). Ακολουθούν με εξίσου υψηλά ποσοστά, η *διατύπωση αιτιωδών συσχετίσεων* (95,1%), η *χρησιμότητά της για το κοινωνικό σύνολο* (94,5%), η *διατύπωση γενικών νόμων* (93,6%) και η *εμπειρική έρευνα* (89,6%). Με κάπως μικρότερα ποσοστά, οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν στη φυσική τα χαρακτηριστικά της *σχετικότητας πορισμάτων* (69,2%) και της *αξιακής ουδετερότητας* (67,4%). Αποδίδεται επίσης, και στη φυσική -αν και με σχετικά μικρά ποσοστά- το χαρακτηριστικό της *κριτικής προσέγγισης* (51,6%). Παράλληλα, της αποδίδεται και το χαρακτηριστικό της *έλλειψης συμφωνίας μεταξύ των φυσικών επιστημόνων* (40,9% -ποσοστό που συνιστά όμως και το μικρότερο σε σχέση με το αντίστοιχο για τα άλλα δύο πεδία). Τελευταία τοποθετούν τα χαρακτηριστικά της *αυτονομίας από τις άλλες φυσικές επιστήμες* (27,6%) και του *ιδεολογικού προσανατολισμού* το οποίο αποδίδεται στη φυσική από μόλις το 12,8% των εκπαιδευτικών.

Από τα παραπάνω συνάγουμε τα εξής συμπεράσματα: Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί του υπό διερεύνηση πληθυσμού αντιλαμβάνονται την έννοια της επιστήμης γενικά (**μοντέλο επιστήμης**) προσιδιάζει στο θετικο-επιστημονικό πρότυπο παραγωγής γνώσης, και αυτό παρά το ότι της αποδίδουν και χαρακτηριστικά τα οποία δεν ταυτίζονται απαραίτητα με το πρότυπο αυτό. Το συμπέρασμα αυτό ενισχύεται εάν συγκρίνουμε τα μοντέλα που διαμορφώνονται και για τα τρία πεδία όπου διαπιστώνεται ότι, το επιστημολογικό μοντέλο που αφορά στην επιστήμη προσιδιάζει περισσότερο στο αντίστοιχο μοντέλο που έχει διαμορφωθεί για τη φυσική και λιγότερο σε αυτό που έχει διαμορφωθεί για την κοινωνιολογία. Και αυτό διότι, μπορεί μεταξύ των πρώτων χαρακτηριστικών τόσο της επιστήμης όσο και της κοινωνιολογίας, να τοποθετούνται η *χρησιμότητα* για το κοινωνικό σύνολο και η *κριτική προσέγγιση*, ωστόσο στην περίπτωση της επιστήμης αποδίδονται συγχρόνως με πολύ υψηλά ποσοστά και χαρακτηριστικά που προσιδιάζουν στην κυρίαρχη θετικο-επιστημονική αντίληψη (*επαγωγική μέθοδος, ακριβής προσδιορισμός της σημασίας των εννοιών, αυστηρή μεθοδολογία, αντικειμενικότητα* κ.λπ). Θα πρέπει να επισημάνουμε εδώ ότι, παρόλο που τα ποσοστά σε αυτά τα χαρακτηριστικά δεν είναι το ίδιο υψηλά όσο στην περίπτωση της φυσικής, εντούτοις είναι εντυπωσιακά υψηλότερα από τα αντίστοιχα της κοινωνιολογίας. Το ότι, επομένως, ταυτίζονται η επιστήμη και η κοινωνιολογία ως προς τα πρώτα χαρακτηριστικά που τους αποδίδονται (το ουδέτερο χαρακτηριστικό της *χρησιμότητας* για το κοινωνικό σύνολο -πρώτο και στα δύο πεδία- και το χαρακτηριστικό της *κριτικής προσέγγισης* -τρίτο στην επιστήμη και δεύτερο στην κοινωνιολογία), δεν αναιρεί το ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επιστήμη προσιδιάζουν περισσότερο στο επιστημολογικό πρότυπο που έχουν διαμορφώσει για τη φυσική και λιγότερο σε αυτό της κοινωνιολογίας. Δε φαίνεται, επομένως, να αντιλαμβάνονται την έννοια της επιστήμης στη βάση του ευρύτερου αντικείμενου σπουδών τους, αντίθετα:

⇒ *(Απάντηση στο 1<sup>ο</sup> Ερώτημα της πρώτης Θεματικής). Το πρότυπο για την επιστήμη που κυριαρχεί στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του υπό διερεύνηση πληθυσμού, προσεγγίζει το θετικο-επιστημονικό πρότυπο.*

Το επιστημολογικό μοντέλο που σχηματίζεται για την κοινωνιολογία εμφανίζεται διαφορετικό παρά την ύπαρξη κοινών σημείων με αυτό της επιστήμης. Παρατηρούμε ότι ως βασικό άξονα έχει τέσσερα χαρακτηριστικά τα οποία συνδέονται με τις ιδιαιτερότητες της κοινωνιολογίας. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι, η *χρησιμότητα* για το κοινωνικό σύνολο, η *κριτική προσέγγιση*, η *έλλειψη συμφωνίας* μεταξύ των κοινωνιολόγων και η *εμπειρική έρευνα*. Το πρώτο είναι ένα ουδέτερο και κατά βάση "ακίνδυνο" χαρακτηριστικό με την έννοια ότι δε θίγει την "επιστημονικότητα" ενός πεδίου, ενώ η αναφορά στην έννοια του *κοινωνικού συνόλου* παραπέμπει άμεσα στο πεδίο των κοινωνικών επιστημών, όπως άμεσα πα-

ραπέμπει και το δεύτερο χαρακτηριστικό, η *κριτική προσέγγιση*. Με αυτή την έννοια τα δύο αυτά αναμενόμενα άλλωστε στοιχεία, τοποθετούνται από τους εκπαιδευτικούς στις δύο πρώτες θέσεις στο μοντέλο της κοινωνιολογίας. Το τρίτο χαρακτηριστικό συνδέεται με αντιλήψεις που αφορούν στην "πολυπαραδειγματικότητα" της κοινωνιολογίας καθώς, η *έλλειψη συμφωνίας μεταξύ των κοινωνιολόγων* συνιστά μια έκφραση αυτής της ιδιαιτερότητας η οποία φαίνεται ότι είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη στον υπό διερεύνηση πληθυσμό μας. Τέλος, το τέταρτο χαρακτηριστικό συνδέεται με αντιλήψεις που αφορούν στη σχέση της κοινωνιολογίας με την εμπειρική, βιωματική πραγματικότητα καθώς, ο προσδιορισμός της ερευνητικής διαδικασίας ως *εμπειρικής*, αποτυπώνει την ευρέως διαδομένη άποψη ότι η πραγματικότητα αυτή συνιστά το πεδίο εργασίας της κοινωνιολογίας. Αντίθετα, τα χαρακτηριστικά της *αυστηρής μεθοδολογίας*, του *ακριβούς προσδιορισμού της σημασίας των εννοιών* και της *μη ιδεολογικής εμπλοκής*, δεν θεωρούνται από τους εκπαιδευτικούς ότι χαρακτηρίζουν την κοινωνιολογία, τουλάχιστον όχι στο βαθμό που θεωρούνται ότι χαρακτηρίζουν την επιστήμη γενικά και κυρίως τη φυσική. Οι εκπαιδευτικοί, επομένως, αντιλαμβάνονται την κοινωνιολογική γνώση ως μια γνώση η οποία δεν έχει ένα αυστηρό επιστημονικό χαρακτήρα κι αυτό διότι δεν έχει τα χαρακτηριστικά εκείνα που θα της προσδώσουν υψηλό βαθμό "επιστημονικότητας". Ωστόσο διαπιστώνουμε, ότι της αποδίδονται και δυο βασικά θετικιστικά χαρακτηριστικά -αν και με μικρότερα ποσοστά απ' ότι στη φυσική και την επιστήμη: η *διατύπωση αιτιωδών συσχετίσεων* (όπου της αποδίδεται εμμέσως, το στοιχείο της *εξήγησης* ως τρόπου προσέγγισης των κοινωνικών φαινομένων) και η *επαγωγική μέθοδος* (όπου της αποδίδεται έτσι ένα στοιχείο που συνδέεται εμμέσως με την εμπειρικο-βιωματική γνώση καθώς η μέθοδος αυτή βασίζεται στη γενίκευση των φαινομένων της εμπειρίας)<sup>17</sup>.

Τα παραπάνω υποδηλώνουν την ύπαρξη μιας ασάφειας και μιας σύγχυσης στους εκπαιδευτικούς, ως προς το τι χαρακτηρίζει ή τι θα πρέπει να χαρακτηρίζει την επιστήμη της κοινωνιολογίας και αυτό διότι: Ενώ θεωρείται ότι χρησιμοποιεί μια από τις βασικές μεθόδους της επιστημονικής εργασίας, την *επαγωγική*, που μαζί με την εμπειρική έρευνα την οδηγούν στην αποκάλυψη των αιτιωδών σχέσεων που διέπουν τα φαινόμενα της κοινωνικής πραγματικότητας, εντούτοις ταυτόχρονα θεωρείται ότι δεν επιτυγχάνει τη διαμόρφωση αυστηρά επιστημονικών προτάσεων έτσι όπως ορίζονται από τα κυρίαρχα επιστημονικά πρότυπα. Αντίθετα οι προτάσεις που διαμορφώνονται χαρακτηρίζονται από μια σχετικότητα τόσο ως προς το περιεχόμενό τους όσο και ως προς τη σημασία των εννοιών που χρησιμοποιούν κι αυτό διότι εμπλέκονται ιδεολογικά και αξιολογικά στοιχεία.

<sup>17</sup> Τα χαμηλά ποσοστά των εκπαιδευτικών που αποδίδουν το στοιχείο της *αυτονομίας* και στα τρία πεδία και κυρίως, σε αυτό της κοινωνιολογίας, υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί πιθανόν να προσδίδουν μία δι-επιστημονική προοπτική σε ό,τι αφορά την επικοινωνία και τη συνεργασία μεταξύ των επιστημών.

⇒ (Απάντηση στο 2<sup>ο</sup> Ερώτημα της πρώτης Θεματικής). Η κοινωνιολογία, αποτυγχάνοντας να ακολουθήσει το θετικό-επιστημονικό πρότυπο παραγωγής γνώσης, γίνεται αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς του υπό διερεύνηση πληθυσμού, ως μια επιστήμη που δε χρησιμοποιεί αυστηρά κριτήρια "επιστημονικότητας" και αυτό διότι εμπλέκονται παράγοντες που συνδέονται με τις ιδιαιτερότητές της. Φαίνεται, επομένως, ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την κοινωνιολογία ως μια επιστήμη με ιδιαιτερότητες οι οποίες όμως, προσδιορίζονται ως τέτοιες, στη βάση του ότι δεν μπορεί να προσεγγίσει το θετικό-επιστημονικό πρότυπο· προσλαμβάνουν, δηλαδή, ένα αρνητικό χαρακτήρα.

Τα πράγματα φαίνονται να είναι πιο σαφή στην περίπτωση του επιστημολογικού μοντέλου που σχηματίζεται για τη φυσική το οποίο εμφανίζεται εν μέρει διαφορετικό σε σχέση με το μοντέλο της επιστήμης και αρκετά διαφορετικό σε σχέση με αυτό της κοινωνιολογίας. Στο μοντέλο αυτό παρατηρούνται τα υψηλότερα ποσοστά (πάνω από 87,0%) αποδοχής όλων εκείνων των χαρακτηριστικών που συνδέονται με την ευρέως διαδεδομένη, στο πλαίσιο της "επιστημολογίας της καθημερινότητας", θετικό-επιστημονική αντίληψη. Προκύπτει, επομένως, ότι για τους εκπαιδευτικούς του υπό διερεύνηση πληθυσμού, η φυσική είναι μια επιστήμη που ακολουθεί αυστηρά πρότυπα "επιστημονικότητας", είναι με άλλα λόγια μια "σκληρή" επιστήμη. Η αντίθεση δε, που εμφανίζουν τα μοντέλα της φυσικής και της κοινωνιολογίας είναι κάτι παραπάνω από εμφανές (τα πρώτα χαρακτηριστικά στο ένα μοντέλο είναι τελευταία στο άλλο και αντιστρόφως), αναδεικνύοντας παράλληλα, αντιλήψεις που συνδέονται με τις διαφορές μεταξύ κοινωνικών και φυσικών επιστημών. Για παράδειγμα, το χαρακτηριστικό της *δυνατότητας πρακτικής εφαρμογής* βρίσκεται σε διαφορετική θέση στα δύο αυτά μοντέλα και αποδίδεται κυρίως στη φυσική, γεγονός που αναδεικνύει και ανάλογες απόψεις περί πρακτικού χαρακτήρα των φυσικών επιστημών και λιγότερο πρακτικού, ή αλλιώς, θεωρητικού χαρακτήρα των κοινωνικών επιστημών. Επίσης το ίδιο με τα παραπάνω ισχύει και για το χαρακτηριστικό της *διατύπωσης γενικών νόμων* το οποίο αποδίδεται κυρίως στη φυσική και λιγότερο στην κοινωνιολογία. Γενικότερα, διαπιστώνεται μια σαφήνεια και μια ευκολία ως προς την απόδοση συγκεκριμένων (θετικό-επιστημονικών) χαρακτηριστικών στη φυσική, αναδεικνύοντας έτσι αντιλήψεις για τη φυσική ως μια επιστήμη με ιδιαίτερο κύρος και αντικειμενικότητα.

⇒ (Απάντηση στο 3<sup>ο</sup> Ερώτημα της πρώτης Θεματικής). Διαπιστώνεται ότι για τους εκπαιδευτικούς του υπό διερεύνηση πληθυσμού, η φυσική συνδέεται άμεσα με το κυρίαρχο -στην "επιστημολογία της καθημερινότητας"- θετικό-επιστημονικό πρότυπο και με αυτή την έννοια συνιστά μια "σκληρή" επιστήμη, πράγμα που δεν ισχύει για την κοινωνιολογία για την οποία θεωρούν ότι δε μπορεί να ακολουθήσει το πρότυπο αυτό.

Περαιτέρω διερεύνηση σε σχέση με το πώς διαμορφώνονται τα προαναφερόμενα μοντέλα για την επιστήμη, την κοινωνιολογία και τη φυσική, αν λάβουμε υπόψη μας και το *φύλο* των εκπαιδευτικών (Π.Β.12-Π.Β.14), καταλήξαμε στο γενικό συμπέρασμα ότι: τα μοντέλα αυτά δε διαφοροποιούνται ουσιαστικά μεταξύ των ανδρών και των γυναικών-εκπαιδευτικών του υπό διερεύνηση πληθυσμού. Σημειώνουμε, ωστόσο, ορισμένες διαφοροποιήσεις: Στην περίπτωση του μοντέλου που διαμορφώνεται για την κοινωνιολογία, διαπιστώνεται ως τάση, ότι οι γυναίκες-εκπαιδευτικοί αποδίδουν στην επιστήμη αυτή, σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι οι άνδρες, χαρακτηριστικά που προσδιάζουν στο θετικό-επιστημονικό πρότυπο. Το αποτέλεσμα αυτό μπορεί να ερμηνεύεται ως μια προσπάθεια εκ μέρους των γυναικών-εκπαιδευτικών να αποδώσουν κύρος στην κοινωνιολογία προσδίδοντάς της έτσι περισσότερη "επιστημονικότητα". Αντίθετα, στην περίπτωση του μοντέλου που διαμορφώνεται για τη φυσική, είναι οι άνδρες-εκπαιδευτικοί εκείνοι που αποδίδουν στην επιστήμη της φυσικής, με μεγαλύτερα ποσοστά από ό,τι οι γυναίκες, τα εν λόγω χαρακτηριστικά. Φαίνεται, επομένως, ότι οι αντιλήψεις των ανδρών-εκπαιδευτικών ταυτίζονται περισσότερο με το ισχύον επιστημονικό πρότυπο το οποίο προσδιάζει στο θετικιστικό μοντέλο, ενώ οι γυναίκες-εκπαιδευτικοί εμφανίζονται λιγότερο απόλυτες καθώς, δίνουν περιθώρια σε μια θεωρούμενη "σκληρή" επιστήμη όπως είναι η φυσική, να 'ολισθαίνει' από το πρότυπο αυτό.

Όμοια με τα προηγούμενα είναι και τα αποτελέσματα που αφορούν στα επιστημολογικά μοντέλα που διαμορφώνονται για την επιστήμη, την κοινωνιολογία και τη φυσική, αν λάβουμε υπόψη μας και την *ηλικία* των εκπαιδευτικών (Π.Β.15-Π.Β.17). Δηλαδή το γενικό συμπέρασμα είναι ότι: τα μοντέλα που περιγράψαμε παραπάνω, δε διαφοροποιούνται ουσιαστικά μεταξύ των τριών κατηγοριών ηλικιών του υπό διερεύνηση πληθυσμού των εκπαιδευτικών (31-40, 41-50 και 51-60 ετών). Παρατηρούμε, ωστόσο, μερικές διαφοροποιήσεις: Στην περίπτωση του μοντέλου που διαμορφώνεται για την επιστήμη, αυτό που προκύπτει ως γενικότερη τάση είναι ότι *όσο μεγαλύτεροι σε ηλικία είναι οι εκπαιδευτικοί τόσο περισσότερο φαίνεται να αντιλαμβάνονται την έννοια της επιστήμης στη βάση του κυρίαρχου στην "επιστημολογία της καθημερινότητας", μοντέλου του θετικισμού*. Στην περίπτωση του μοντέλου που διαμορφώνεται για την κοινωνιολογία, διαπιστώνεται μια τάση των νέων εκπαιδευτικών (όπως και των γυναικών) να εμφανίζουν περισσότερο "επιστημονική" την κοινωνιολογία, απ' ό,τι οι λίγο μεγαλύτεροι εκπαιδευτικοί καθώς, της αποδίδουν με μεγαλύτερα ποσοστά, χαρακτηριστικά που προσδιάζουν στο επιστημονικό πρότυπο<sup>18</sup>.

<sup>18</sup> Η ίδια τάση εμφανίζεται ακόμα πιο έντονη στην περίπτωση των μεγαλύτερων σε ηλικία εκπαιδευτικών (51-60 ετών), επειδή ωστόσο, οι απόλυτοι αριθμοί είναι μικροί δεν μπορούν να συναχθούν ασφαλή συμπεράσματα ως προς αυτό το σημείο.

Τέλος, όμοια είναι και τα αποτελέσματα που προκύπτουν και αφορούν στα επιστημολογικά μοντέλα για την επιστήμη, την κοινωνιολογία και τη φυσική, αν λάβουμε υπόψη μας και την *ειδικότητα* των εκπαιδευτικών (Π.Β.18-Π.Β-20). Το γενικό συμπέρασμα είναι ότι: τα μοντέλα για την επιστήμη, την κοινωνιολογία και τη φυσική που περιγράψαμε παραπάνω, δε φαίνεται να διαφέρουν ουσιαστικά μεταξύ των κοινωνιολόγων και μη κοινωνιολόγων-εκπαιδευτικών. Μερικές ωστόσο, διαφοροποιήσεις που παρατηρούμε, είναι οι εξής: Στην περίπτωση του μοντέλου που σχηματίζεται για την επιστήμη διαπιστώνουμε μια τάση των μη κοινωνιολόγων να αποδίδουν στην επιστήμη μια κριτική διάσταση κυρίως, σε αντίθεση με τους κοινωνιολόγους-εκπαιδευτικούς που της αποδίδουν λιγότερο αυτή τη διάσταση και περισσότερο, μια εμπειρική. Το στοιχείο αυτό υποδηλώνει ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών περί επιστήμης δεν ταυτίζονται ιδιαίτερα με τα πρότυπα που συνδέονται με τα δικά τους επιστημονικά πεδία.

Στην περίπτωση του μοντέλου που διαμορφώνεται για την κοινωνιολογία, διαπιστώνεται μια τάση των κοινωνιολόγων-εκπαιδευτικών να αποδίδουν στην κοινωνιολογία, με μεγαλύτερα ποσοστά από τους μη κοινωνιολόγους, χαρακτηριστικά που προσδιάζουν στο κυρίαρχο μοντέλο (η τάση αυτή είναι πιο έντονη εδώ σε σχέση με ό,τι αναφέρθηκε παραπάνω για τις γυναίκες και τους νέους εκπαιδευτικούς). Αυτό πιθανώς να ερμηνεύεται ως μια προσπάθεια να αποδώσουν κύρος στην επιστήμη τους, έτσι όπως οι ίδιοι το αντιλαμβάνονται. Πιο αναλυτικά, σε σχέση με το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την κοινωνιολογία: Γενικά η κοινωνιολογία θεωρείται, από κοινωνιολόγους και μη, ως μια επιστήμη με πολύ χαμηλό βαθμό αυτονομίας από τις άλλες κοινωνικές επιστήμες. Παρατηρείται ωστόσο ότι, οι κοινωνιολόγοι-εκπαιδευτικοί τη θεωρούν αυτόνομη επιστήμη σε μεγαλύτερο βαθμό από τους μη κοινωνιολόγους. Αυτό φαίνεται μάλλον αυτόνομο καθώς πρόκειται για ένα αντικείμενο το οποίο έχουν σπουδάσει και για το οποίο θεωρητικά, γνωρίζουν τα όρια αυτονομίας του. Εκείνο που δεν είναι παρόλα αυτά αυτόνομο, είναι τα χαμηλά ποσοστά των κοινωνιολόγων που της αποδίδουν αυτό το χαρακτηριστικό (μόλις 27,6%) καθώς έτσι ακυρώνουν κατά κάποιον τρόπο, την ύπαρξή τους ως κοινωνικοί επιστήμονες. Από την άλλη βεβαίως, αυτό μπορεί να συνδέεται με την απόδοση εκ μέρους τους, ενός διεπιστημονικού χαρακτήρα στην κοινωνιολογία, όπως περιγράψαμε παραπάνω. Επίσης οι κοινωνιολόγοι, σε αντίθεση με τους μη κοινωνιολόγους-εκπαιδευτικούς, φαίνεται να πιστεύουν ότι η επιστήμη τους δε μπορεί να διατυπώνει γενικούς νόμους, αλλά ότι μπορεί όμως να αποκαλύπτει τις αιτιώδεις σχέσεις που συνδέουν τα κοινωνικά φαινόμενα μεταξύ τους. Εμφανίζουν, με άλλα λόγια, την κοινωνιολογία ως μια επιστήμη η οποία μπορεί να εξηγή επιμέρους και περιορισμένα χωρο-χρονικά, κοινωνικά φαινόμενα. Από εδώ φαίνεται, επομένως, ότι έχουν συνείδηση των ορίων της επιστήμης τους. Τέλος, οι κοινωνιολόγοι παρότι αποδίδουν στην κοινω-

νιολογία με σχετικά υψηλά ποσοστά, τα χαρακτηριστικά της *σχετικότητας* *πορισμάτων* και του *ιδεολογικού προσανατολισμού*, εντούτοις της αποδίδουν συγχρόνως και τα χαρακτηριστικά της *αντικειμενικότητας* και της *μη αξιακής εμπλοκής*. Εντέλει αυτό που προκύπτει ως γενικότερο συμπέρασμα είναι ότι, *παρατηρείται αφενός μια τάση των κοινωνιολόγων-εκπαιδευτικών να θέλουν προσδώσουν περισσότερο κύρος στην επιστήμη τους και αφετέρου, μια σύγχυση από μέρους τους αναφορικά με το βαθμό αυτού του επιστημονικού κύρους και την ισχύ των κοινωνιολογικών προτάσεων, σύγχυση την οποία δεν εμφανίζουν οι μη κοινωνιολόγοι.*

Τέλος, στην περίπτωση του μοντέλου που σχηματίζεται για τη φυσική δι-  
απιστώνεται ότι είναι περισσότεροι οι κοινωνιολόγοι-εκπαιδευτικοί από τους μη κοινωνιολόγους, που χαρακτηρίζουν τη φυσική από *έλλειψη συμφωνίας* *μεταξύ των επιστημόνων της* ενώ παράλληλα της προσδίδουν και χαμηλότερο βαθμό *αντικειμενικότητας*. Ίσως με αυτό να θέλουν να δηλώσουν ότι, δεν είναι μόνο η επιστήμη τους που χαρακτηρίζεται από την έλλειψη των παραπάνω στοιχείων, αλλά και μια πιο "σκληρή" επιστήμη, επιχειρώντας έτσι -υποσυνείδητα- να "αυξήσουν" το κύρος της κοινωνιολογίας: *αμφισβητώντας την "επιστημονικότητα" της φυσικής "αυξάνεται" η αντίστοιχη της κοινωνιολογίας.*

## **2<sup>η</sup> Κατηγορία αντιλήψεων: Αντιλήψεις για τις ιδιαιτερότητες της επιστήμης της κοινωνιολογίας**

Επικεντρώνοντας περισσότερο την ανάλυση μας στη διερεύνηση των επι-  
στημολογικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την κοινωνιολογία, θέσαμε επιπλέον έξι ερωτήσεις οι οποίες αφορούν στις ιδιαιτερότητες της επιστήμης αυτής. Πιο συγκεκριμένα, στο πλαίσιο αυτής της *Κατηγορίας* διερευνώνται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την "πολυπαραδειγματικότητα", την κριτική διάσταση και τη σχέση του κοινωνιολογικού με τον καθημερινό Λόγο. Οι μεταβλητές που αντιστοιχούν στις παραπάνω ερωτήσεις, συσχετίζονται με ορισμένες από τις μεταβλητές-χαρακτηριστικά της *1<sup>ης</sup> Κατηγορίας αντιλήψεων* αυτής της *Θεματικής*, έτσι ώστε να αποκαλυφθεί το κυρίαρχο στον υπό διερεύνηση πληθυσμό, επιστημολογικό μοντέλο για την κοινωνιολογία. Πιο αναλυτικά:

Αναφορικά με το στοιχείο της "πολυπαραδειγματικότητας". Διαπιστώθηκε ήδη από τη μελέτη της *1<sup>ης</sup> Κατηγορίας*, ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, θεωρεί ότι η κοινωνιολογία χαρακτηρίζεται από την *έλλειψη συμφωνίας* *μεταξύ των κοινωνιολόγων*. Το χαρακτηριστικό αυτό αποτελεί μια ιδιαίτερη έκφραση της "πολυπαραδειγματικότητας", ενώ παράλληλα εμπλέκει και το στοιχείο της προσωπικής εμπλοκής του κοινωνιολόγου στην παραγωγή των διαφορετικών κοινωνιολογικών θεωρήσεων. Την ιδιαιτερότητα αυτή καθώς και τα αίτια που την προκαλούν διερευνούν οι 3 επόμενες μεταβλητές από την ανάλυση των οποίων ενισχύεται η θέση ότι, μεταξύ των εκπαιδευτικών του υπό διερεύνηση πληθυσμού

σιμού. κυριαρχεί η αντίληψη περί εμπλοκής του προσωπικού στοιχείου στη διαμόρφωση της ιδιαιτερότητας αυτής. Αναλυτικότερα:

Από την εξέταση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τα αίτια της "πολυπαραδειγματικότητας" της κοινωνιολογίας, προκύπτει (II.A.90) ότι η μεγάλη πλειοψηφία (71,4%) θεωρεί ότι οι διαφορές στις κοινωνιολογικές θεωρίες οφείλονται στις διαφορετικές ιδεολογικές κατευθύνσεις των κοινωνιολόγων, ένα μικρότερο ποσοστό (23,6%) θεωρεί ότι οφείλονται στις διαφορετικές κοινωνίες που μελετούν και ένα ακόμα μικρότερο ποσοστό (4,9%), στις διαφορετικές μεθοδολογίες που χρησιμοποιούν<sup>19</sup>. Ως βασικό αίτιο, επομένως, της "πολυπαραδειγματικότητας", θεωρείται ο ιδεολογικός προσανατολισμός των επιστημόνων ο οποίος αποδόθηκε και ως βασικό χαρακτηριστικό της κοινωνιολογίας. Διαπιστώνουμε επιπλέον (II.B.21) ότι το 72,2% των εκπαιδευτικών που αποδίδει στην κοινωνιολογία το χαρακτηριστικό αυτό, θεωρεί ότι η διαφορετικότητα των κοινωνιολογικών θεωρήσεων οφείλεται στις διαφορετικές ιδεολογικές κατευθύνσεις των επιστημόνων της. Υπάρχει, επομένως, μια σχετική συνέπεια στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, η οποία υποδηλώνει αντιλήψεις που αφορούν στον υψηλό βαθμό εμπλοκής της ιδεολογίας κατά την παραγωγή κοινωνιολογικής γνώσης. Και επειδή η ιδεολογική εμπλοκή συνδέεται με αντιλήψεις που αμφισβητούν τον επιστημονικό χαρακτήρα της κοινωνιολογίας, αυτό σημαίνει ότι η "πολυπαραδειγματικότητα" ως συνέπεια αυτής της εμπλοκής, προσλαμβάνει αρνητική χροιά.

Το παραπάνω αποτέλεσμα σε ό,τι αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα αίτια της "πολυπαραδειγματικότητας" δε διαφοροποιείται εάν λάβουμε υπόψη το φύλο (II.B.22) την ηλικία (II.B.23) και την ειδικότητά τους (II.B.24). Στην περίπτωση ωστόσο, της ειδικότητας παρατηρείται το εξής ενδιαφέρον στοιχείο: Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (53,8%) που αποδίδουν ως αίτιο της "πολυπαραδειγματικότητας" τις διαφορετικές ιδεολογικές κατευθύνσεις των επιστημόνων, είναι μη κοινωνιολόγοι, ενώ αντίθετα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (58,1%) που της αποδίδουν ως αίτιο τις διαφορετικές κοινωνίες που μελετώνται, είναι κοινωνιολόγοι. Αυτό σημαίνει ότι οι κοινωνιολόγοι δεν αντιλαμβάνονται στον ίδιο βαθμό με τους μη κοινωνιολόγους, την "πολυπαραδειγματικότητα" με όρους ιδεολογίας (παρότι και αυτοί, την έχουν ως πρώτη επιλογή μεταξύ των τριών). Επειδή όμως παράλληλα, οι κοινωνιολόγοι αποδίδουν στην κοινωνιολογία το χαρακτηριστικό του ιδεολογικού προσανατολισμού, με μεγαλύτερα ποσοστά (76,5%) από ό,τι οι μη κοινωνιολόγοι (71,9%), διαπιστώνεται μια σχετική αντίφαση. Αυτό ενισχύει τη θέση που διατυπώθηκε παραπάνω, ότι δηλαδή υπάρ-

<sup>19</sup> Τα missing values της ερώτησης αυτής (10,3%) είναι κυρίως συνέπεια της ταυτόχρονης επιλογής των δύο ή και των τριών απαντήσεων, υποδηλώνοντας έτσι την αντίληψη ότι, γι' αυτούς τους εκπαιδευτικούς οι διαφορές μεταξύ των κοινωνιολογικών θεωριών είναι αποτέλεσμα πολλαπλών παραγόντων.



χει ασάφεια και σύγχυση στον πληθυσμό -και ειδικότερα στους κοινωνιολόγους- ως προς το πώς αντιλαμβάνονται την επιστήμη της κοινωνιολογίας.

Παράλληλα με τα παραπάνω, διαπιστώνεται (II.A.75) ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (65,7%) δε συμφωνεί με τη θέση ότι *‘η κοινωνιολογία είναι σχετικά νέα επιστήμη και αυτό εξηγεί το γεγονός ότι δεν έχουν αρθεί οι διαφωνίες μεταξύ των διαφόρων κοινωνιολογικών σχολών’*. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί αυτοί θεωρούν ότι η κοινωνιολογία δεν διανύει απλά ένα στάδιο το οποίο, με το πέρασμα του χρόνου θα αρθεί και θα επέλθει έτσι η ενότητα. Αυτό το πιστεύουν περισσότερο οι γυναίκες από τους άνδρες, οι νεότεροι από τους μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς και οι κοινωνιολόγοι από τους μη κοινωνιολόγους-εκπαιδευτικούς (II.B.25-II.B.27). Αντίθετα, αν και λιγότεροι οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν το αντίθετο (34,3%), ότι δηλαδή, η κοινωνιολογία εμφανίζει αυτή την ιδιαιτερότητα λόγω της νεότητάς της, εντούτοις μέσω αυτών εκφράζεται μια συγκεκριμένη, ενδιαφέρουσα αντίληψη: ότι είναι θέμα χρόνου έως ότου επέλθει η άρση αυτής της διαφορετικότητας που χαρακτηρίζει την επιστήμη αυτή. Προσδίδουν έτσι ένα αρνητικό χαρακτήρα στην "πολυπαραδειγματικότητα" εφόσον εκφράζουν εμμέσως την άποψη ότι αυτή πρέπει να αρθεί. Αυτή την αντίληψη εκφράζουν κυρίως, οι μη κοινωνιολόγοι-εκπαιδευτικοί, στοιχείο που αναδεικνύει την τάση τους να αποδίδουν, σε μεγαλύτερο βαθμό από ό,τι οι κοινωνιολόγοι, αρνητική χροιά στην ιδιαιτερότητα αυτή.

Επιπλέον διαπιστώνουμε (II.A.91), ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του υπό διερεύνηση πληθυσμού (66,7%), αντιλαμβάνεται την "πολυπαραδειγματικότητα" ως μια φυσική κατάσταση, ενώ είναι λιγότεροι οι εκπαιδευτικοί (21,9%) που την εκλαμβάνουν ως στάδιο προς μια ενιαία κοινωνιολογική θεωρία και ακόμα λιγότεροι (11,5%) όσοι την θεωρούν ως αναγκαίο κακό. Από τα παραπάνω προκύπτει ότι, συνολικά το 78,2% των εκπαιδευτικών αντιμετωπίζει την ιδιαιτερότητα αυτή ως μη ανατρέψιμη -είτε με την καλή έννοια (ως *φυσική κατάσταση*) είτε με την κακή (ως *αναγκαίο κακό*). Ωστόσο το ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την "πολυπαραδειγματικότητα" κυρίως ως *φυσική κατάσταση* (και επομένως αυτή δεν προσλαμβάνει αρνητική χροιά) είναι εν μέρει αντιφατικό με τις αντιλήψεις που αναδείχθηκαν προηγουμένως, όπου στη βάση της επίδρασης της ιδεολογίας της προσδίδουν μια αρνητική χροιά.

Περαιτέρω διερεύνηση υποδεικνύει ότι το προαναφερόμενο αποτέλεσμα ισχύει εάν λάβουμε υπόψη το φύλο (II.B.28) την ηλικία (II.B.29)<sup>20</sup> και την ειδικότητα των εκπαιδευτικών (II.B.30). Εδώ προκαλεί εντύπωση το γεγονός ότι η ειδικότητα δε επιδρά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη φύση της ιδιαιτε-

<sup>20</sup> Στην περίπτωση της ηλικίας, ωστόσο, διαπιστώνουμε ότι οι νεαροί εκπαιδευτικοί (31-40 ετών) αντιλαμβάνονται την "πολυπαραδειγματικότητα" ως μια *φυσική κατάσταση*, περισσότερο από τους λίγο μεγαλύτερους συναδέλφους τους (41-50 ετών) (71,3% έναντι, 62,2%). Στους τελευταίους, επομένως, αναδεικνύεται μια *τάση απόδοσης αρνητικής χροιάς στο χαρακτηριστικό αυτό της κοινωνιολογίας*.

ρότητας αυτής καθώς, θα ανέμενε κανείς οι κοινωνιολόγοι να τείνουν προς την πρώτο χαρακτηριστικό (*φυσική κατάσταση*) και οι μη κοινωνιολόγοι-εκπαιδευτικοί προς τα άλλα δύο -κάτι που δε συμβαίνει. *Εντέλει, μάλλον ενισχύεται η πεποίθησή μας ότι, υπάρχει ασάφεια και σύγχυση στους εκπαιδευτικούς και κυρίως στους κοινωνιολόγους, ως προς τις αντιλήψεις τους για την κοινωνιολογία.* Σημειώνουμε ότι το ίδιο συμπέρασμα συνάγεται και από την ταυτόχρονη ανάλυση των παραπάνω μεταβλητών που εξετάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα αίτια και το χαρακτήρα της "πολυπαραδειγματικότητας" της κοινωνιολογίας. Ειδικότερα:

Διαπιστώνεται (II.B.31) καταρχήν ότι, η ιδεολογική εμπλοκή του κοινωνιολόγου η οποία θεωρείται ως το βασικό αίτιο για την ύπαρξη πολλών και διαφορετικών μεταξύ τους κοινωνιολογικών θεωρήσεων, γίνεται αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς ως μια *φυσική κατάσταση* -και αυτό ισχύει για το μισό περίπου, υπό διερεύνηση πληθυσμό (47,5%). Πιο αναλυτικά: α) από όσους εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι η "πολυπαραδειγματικότητα" οφείλεται στις *διαφορετικές ιδεολογικές κατευθύνσεις των κοινωνιολόγων*, το 66,1% θεωρεί ότι αυτό είναι μια *φυσική κατάσταση*, το 21,3%, ότι πρόκειται για ένα *στάδιο προς μια ενιαία κοινωνιολογική θεώρηση* και 12,6%, ότι η εμπλοκή του ιδεολογικού στοιχείου είναι *αναγκαίο κακό*. Το ενδιαφέρον σημείο εδώ είναι η αντίληψη που προβάλλεται στη δεύτερη περίπτωση, σύμφωνα με την οποία: οι επιστήμονες-κοινωνιολόγοι θα σταματήσουν κάποια στιγμή να εμπλέκουν τις ιδεολογικές τους προκαταλήψεις κατά την παραγωγή γνώσης, οδηγώντας έτσι στην άρση των διαφορών που χαρακτηρίζουν την κοινωνιολογία. β) Από όσους εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι η "πολυπαραδειγματικότητα" είναι απόρροια των *διαφορετικών μεθοδολογιών* που χρησιμοποιούν οι κοινωνιολόγοι, το 87,5% πιστεύει ότι αυτό είναι μια *φυσική κατάσταση* και το 12,5% ότι είναι *αναγκαίο κακό*. Το ενδιαφέρον σημείο εδώ, είναι ότι κανένας από αυτούς τους εκπαιδευτικούς (αν και είναι λίγοι συνολικά), δεν πιστεύει ότι η κοινωνιολογία διανύει ένα *προσωρινό στάδιο*· αντιθέτως, εκφράζουν την αντίληψη ότι: η κοινωνιολογία θα εξακολουθήσει να παράγει διαφορετικές κοινωνιολογικές θεωρήσεις, γιατί έτσι είναι ή γιατί δε μπορεί να κάνει αλλιώς -δεν τίθεται επομένως, γι' αυτούς τους εκπαιδευτικούς, θέμα ενιαίας μεθοδολογίας. γ) Τέλος, από όσους εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι η "πολυπαραδειγματικότητα" οφείλεται στις *διαφορετικές κοινωνίες που μελετώνται*, το 64,3% πιστεύει ότι αυτό είναι *φυσική κατάσταση*, το 28,6%, ότι οι διαφορές αυτές είναι ένα *στάδιο προς μια ενιαία κοινωνιολογική θεωρία* και το 7,1%, ότι είναι *αναγκαίο κακό*. Το ενδιαφέρον εδώ βρίσκεται στη δεύτερη περίπτωση, δηλαδή στο ότι υπάρχουν εκπαιδευτικοί που πιστεύουν ότι οι διαφορές των επιμέρους κοινωνιών θα πάψουν να λειτουργούν ως εμπόδιο στη δημιουργία μιας ενιαίας κοινωνιολογικής θεώρησης. *Εντέλει η "πολυπαραδειγματικότητα" της κοινωνιολογίας γίνεται*

αντιληπτή ως απόρροια κυρίως, των ιδεολογικών προκαταλήψεων του επιστήμονα-κοινωνιολόγου, ενώ συγχρόνως εκλαμβάνεται και ως φυσική κατάσταση. Από την άλλη, η άρση αυτής της ιδιαιτερότητας νοείται μόνο ως ιδεολογική απεμπλοκή ή ως αποφυγή, από μέρους των επιστημόνων, των ιδιαιτεροτήτων που χαρακτηρίζουν τις επιμέρους κοινωνίες και όχι ως άρση των διαφορετικών μεθοδολογιών που χρησιμοποιούν· κατά συνέπεια οι εκπαιδευτικοί αυτοί, δε διαβλέπουν την έλευση μίας ενιαίας μεθοδολογίας στην κοινωνιολογία.

Παράλληλα διαπιστώνεται (II.B.32-II.B.33) ότι: από τους εκπαιδευτικούς εκείνους που πιστεύουν ότι η "πολυπαραδειγματικότητα" της κοινωνιολογίας οφείλεται στη νεότητά της ως επιστήμης, το 40,9% την αντιλαμβάνεται ως ένα στάδιο προς μια ενιαία κοινωνιολογική θεωρία (εδώ υπάρχει συνέπεια στο Λόγο των εκπαιδευτικών), ενώ αντίθετα, το 42,4%, ως φυσική κατάσταση. Στους τελευταίους αυτούς εκπαιδευτικούς παρατηρείται μια σχετική ασυνέπεια με την εξής έννοια: αφού πιστεύουν ότι με την πάροδο του χρόνου θα επέλθει το ενιαίο στην κοινωνιολογία, δε μπορεί συγχρόνως να θεωρούν ότι η διαφορετικότητα που τη χαρακτηρίζει είναι μια φυσική κατάσταση και άρα, ότι δεν τίθεται θέμα άρσης αυτής της ιδιαιτερότητας. Ανάλογη είναι και η αντίφαση που παρατηρείται στο Λόγο των εκπαιδευτικών εκείνων οι οποίοι, ενώ πιστεύουν ότι η "πολυπαραδειγματικότητα" της κοινωνιολογίας δεν οφείλεται στη νεότητά της ως επιστήμης και επομένως ότι δεν τίθεται θέμα άρσης της ιδιαιτερότητας αυτής, την αντιλαμβάνονται ως στάδιο προς ενιαία κοινωνιολογική θεωρία (11,5%).

Εν κατακλείδι από τα παραπάνω προκύπτει ότι, η κοινωνιολογία γίνεται αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς του υπό διερεύνηση πληθυσμού, ως μια επιστήμη η οποία χαρακτηρίζεται σε ένα πολύ μεγάλο βαθμό από την έλλειψη συμφωνίας μεταξύ των κοινωνιολόγων. Το στοιχείο αυτό συνδέεται άμεσα με την ταυτόχρονη παρουσία πολλών και διαφορετικών κοινωνιολογικών προσεγγίσεων, συνδέεται, δηλαδή, με την "πολυπαραδειγματικότητα" της κοινωνιολογίας. Συνεπώς η ύπαρξη αυτής της ιδιαιτερότητας είναι γνωστή στους εκπαιδευτικούς. Πώς όμως την αντιλαμβάνονται την ιδιαιτερότητα αυτή; Καταρχήν, θεωρείται ότι οφείλεται στις διαφορετικές ιδεολογίες των κοινωνιολόγων εξαιτίας των οποίων παράγονται διαφορετικές θεωρήσεις για τα ίδια φαινόμενα. Παράλληλα, η ιδιαιτερότητα αυτή γίνεται αντιληπτή και ως μια φυσική κατάσταση. Αυτό σημαίνει ότι αυτό που τελικά θεωρείται ως φυσική κατάσταση και άρα, αναπόφευκτο και συνυφασμένο με την επιστήμη της κοινωνιολογίας, είναι το στοιχείο της ιδεολογικής εμπλοκής του κοινωνιολόγου. Αναδεικνύονται έτσι ως κυρίαρχες στον υπό διερεύνηση πληθυσμό μας, αντιλήψεις που θέτουν το ιδεολογικό στοιχείο στο επίκεντρο της διαδικασίας παραγωγής της κοινωνιολογικής γνώσης.

⇒ (Απάντηση στο 4<sup>ο</sup> Ερώτημα της πρώτης Θεματικής). Το ότι η "πολυπαραδειγματικότητα" γίνεται αντιληπτή ως φυσική κατάσταση και όχι τόσο ως ένα προσωρι-

νό στάδιο και λιγότερο ακόμα, ως αναγκαίο κακό, σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί του υπό διερεύνηση πληθυσμού, φαίνεται να αντιλαμβάνονται την ιδιαιτερότητα αυτή ως σύμφυτη στην επιστήμη της κοινωνιολογίας. Με αυτή την έννοια, δεν κρίνεται αρνητικά, αντίθετα ο χαρακτηρισμός της ως σύμφυτης στην κοινωνιολογία, δηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν συνειδητοποιήσει τον ιδιαίτερο χαρακτήρα της επιστήμης αυτής. Είναι όμως πράγματι έτσι;

⇒ (Απάντηση στο 5<sup>ο</sup> Ερώτημα της πρώτης Θεματικής). Όταν ως κύρια αιτία της ιδιαιτερότητας αυτής θεωρείται ο παράγοντας της ιδεολογίας ο οποίος συνδέεται με αντιλήψεις που μειώνουν την "επιστημονικότητα" της κοινωνιολογίας, τότε διαπιστώνουμε ότι εντέλει, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αποδίδουν αρνητικό χαρακτήρα στην "πολυπαραδειγματικότητα" εκλαμβάνοντάς την ως στοιχείο που μειώνει την εγκυρότητα της επιστήμης αυτής. Επισημάνθηκαν άλλωστε, οι αντιφάσεις στο Λόγο των εκπαιδευτικών και κυρίως των κοινωνιολόγων, ως προς τις αντιλήψεις τους για τη φύση και τα αίτια αυτής της ιδιαιτερότητας<sup>21</sup>.

Σε ό,τι αφορά το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την κριτική διάσταση που προσλαμβάνει η επιστήμη της κοινωνιολογίας, διαπιστώθηκε ήδη ότι τη θεωρούν ως την κυρίαρχη διάσταση της επιστήμης αυτής (1<sup>η</sup> Κατηγορία αντιλήψεων). Αυτό φαίνεται να το πιστεύουν όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως φύλου, ηλικίας και ειδικότητας. Η αντίληψη, επομένως, που κυριαρχεί στον υπό διερεύνηση πληθυσμό στη βάση του προαναφερόμενου στοιχείου, είναι ότι η κριτική σκοπιά συνιστά αναπόσπαστο κομμάτι της επιστήμης της κοινωνιολογίας. Η αντίληψη αυτή ενισχύεται από το εξής (Π.Α.72): όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί (93,0%) θεωρούν ότι, 'όταν κανείς γνωρίζει πώς λειτουργεί η κοινωνία έχει κριτική στάση απέναντί της'. Επιπλέον, το 88,5% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι, η γνώση της κοινωνιολογίας οδηγεί σε κριτική στάση και ότι η κοινωνιολογία χαρακτηρίζεται από κριτική προσέγγιση (Π.Β.34). Η αντίληψη επομένως που κυριαρχεί στον υπό διερεύνηση πληθυσμό μας -επίσης ανεξαρτήτως φύλου, ηλικίας και ειδικότητας (Π.Β.35-Π.Β.37)- είναι ότι, κοινωνιολογία και κριτική κατά κάποιο τρόπο ταυτίζονται. Αυτό ενισχύεται και από το ότι το στοιχείο της κριτικής αποδίδεται από πολύ λιγότερους εκπαιδευτικούς στην επιστήμη της φυσικής.

⇒ (Απάντηση στο 6<sup>ο</sup> Ερώτημα της πρώτης Θεματικής). Οι εκπαιδευτικοί του υπό διερεύνηση πληθυσμού, φαίνεται να αντιλαμβάνονται την κοινωνιολογία ως μια κατεξοχήν κριτική επιστήμη της οποίας μάλιστα, η χρησιμότητα έγκειται στη δυνατότητά της να καλλιεργεί την κριτική αντίληψη στα άτομα προκειμένου αυτά να δρουν ως ενεργοί και ευαισθητοποιημένοι πολίτες.

Τέλος, από τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ως προς τη σχέση μεταξύ κοινωνιολογικού και καθημερινού Λόγου, προκύπτουν τα παρακά-

<sup>21</sup> Η ιδιαιτερότητα αυτή εξετάζεται και στο πλαίσιο της 3<sup>ης</sup> Κατηγορίας αντιλήψεων της δεύτερης Θεματικής, αναφορικά με το πώς οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη διδασκαλία της.

τω: Το 53,3% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι, *'ο καθένας είναι και λίγο κοινωνιολόγος'*, ενώ ένα αντίστοιχα μεγάλο ποσοστό (46,7%), διαφωνεί με αυτή τη θέση (Π.Α.71). Φαίνεται, επομένως, ότι η *'αίσθηση οικειότητας'* που χαρακτηρίζει την κοινωνιολογία -μιλώντας πάντα με όρους "επιστημολογίας της καθημερινότητας"- έχει διαποτίσει σε ένα αρκετά μεγάλο βαθμό τις συνειδήσεις των εκπαιδευτικών. Αναδεικνύονται έτσι αντιλήψεις που τονίζουν τη σχέση που θεωρείται ότι υπάρχει μεταξύ κοινωνιολογικού και καθημερινού Λόγου (δηλαδή των παραστάσεων και απόψεων των ατόμων περί *κοινωνικού*). Παράλληλα, υποδηλώνεται έμμεσα και μια άλλη αντίληψη, ότι η προσέγγιση της κοινωνιολογίας είναι μάλλον εύκολη αφού ο καθένας μπορεί να λειτουργήσει ως κοινωνιολόγος.

Αυτές τις αντιλήψεις εκφράζουν εξίσου και τα δύο φύλα, αν και θα πρέπει να επισημανθεί ότι οι άνδρες τείνουν να συμφωνούν περισσότερο από ό,τι οι γυναίκες, με την παραπάνω θέση (Π.Β.38). Επίσης διαπιστώνεται (Π.Β.39) ότι όσο πιο μικροί σε ηλικία είναι οι εκπαιδευτικοί, τόσο περισσότερο τείνουν να διαφωνούν με τη θέση αυτή -μάλιστα, οι μικρότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί (31-40 ετών) είναι η μόνη ομάδα η οποία κατά πλειοψηφία (53,1%) διαφωνεί με την παραπάνω θέση. Τέλος, ως προς την ειδικότητα των εκπαιδευτικών διαπιστώνεται (Π.Β.40) μια σημαντική διαφορά: οι κοινωνιολόγοι-εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους (55,3%) δεν πιστεύουν ότι *'ο καθένας είναι και λίγο κοινωνιολόγος'* (το αντίστοιχο ποσοστό των μη κοινωνιολόγων, είναι 38,8%). Από τα παραπάνω προκύπτει ότι, *οι αντιλήψεις για την κοινωνιολογία της καθημερινότητας, αλλά και για την ευκολία στην πρόσβαση της επιστήμης αυτής, είναι αντιλήψεις τις οποίες μεταφέρουν κυρίως, οι μέσης ηλικίας, άνδρες, μη κοινωνιολόγοι-εκπαιδευτικοί*. Αυτό πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός, ότι με αυτό τον τρόπο, οι τελευταίοι αυτοί εκπαιδευτικοί δικαιολογούν την παρουσία τους ως διδάσκοντες του μαθήματος καθώς, εάν δεν πίστευαν ότι *'ο καθένας είναι και λίγο κοινωνιολόγος'*, θα ακύρωναν αυτή τους την ιδιότητα. Αντίθετα, οι κοινωνιολόγοι-εκπαιδευτικοί του πληθυσμού (όπου οι περισσότεροι όπως έχει διαπιστωθεί, είναι νεαρές γυναίκες) δείχνουν να απορρίπτουν μια τέτοια προοπτική για την επιστήμη τους. Παρόλα αυτά, ένα αξιοσημείωτα μεγάλο ποσοστό και των κοινωνιολόγων (44,7%), συμφωνεί με τη θέση που εξετάζεται εδώ, όπως επίσης κι ένα μεγάλο ποσοστό μη κοινωνιολόγων (38,8%), διαφωνεί. Το στοιχείο αυτό έρχεται να ενισχύσει την άποψη που διατυπώθηκε και αλλού, ότι δηλαδή *οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την κοινωνιολογία διακατέχονται από έλλειψη σαφήνειας ως προς τον προσδιορισμό των ορίων στα οποία κινείται η επιστήμη αυτή -κι αυτό ισχύει κυρίως για τους κοινωνιολόγους καθώς οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί, παρόλο που στην πλειοψηφία τους είναι κοινωνικοί επιστήμονες, εντούτοις αυτονόητα, δε μπορούν να γνωρίζουν το ίδιο καλά το πεδίο αυτό*.

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι η κοινωνιολογία γίνεται κυρίως αντιληπτή από τον υπό διερεύνηση πληθυσμό των εκπαιδευτικών, αφενός ως μια επιστήμη η οποία είναι εύκολα προσβάσιμη από το αμύητο κοινωνιολογικά κοινό και αφετέρου ως μια επιστήμη η οποία συνδέεται άμεσα με την καθημερινή πραγματικότητα, δεδομένου ότι μιλάει για πράγματα για τα οποία όλοι λίγο-πολύ κάτι γνωρίζουμε. Αυτού του είδους οι αντιλήψεις, ως τάσεις, χαρακτηρίζουν περισσότερο τους μη κοινωνιολόγους-εκπαιδευτικούς απ' ό,τι τους κοινωνιολόγους και αυτό είναι αναμενόμενο καθώς, οι τελευταίοι θα μπορούσαν ίσως να εκλάβουν κάτι τέτοιο ως ακύρωση της επαγγελματικής τους οντότητας ως κοινωνιολόγοι: αν ο καθένας μπορεί να είναι κοινωνιολόγος τότε τι νόημα έχει η σπουδή της επιστήμης; Επίσης, οι κοινωνιολόγοι-εκπαιδευτικοί που δεν πιστεύουν ότι *'ο καθένας είναι και λίγο κοινωνιολόγος'*, στην ουσία θέτουν όρια στην επιστήμη τους αναδεικνύοντας εμμέσως, ως βασικό κριτήριο τη δυσκολία στην πρόσβασή της από τα αμύητο κοινωνιολογικά άτομο. Η δυσκολία αυτή συνδέεται και με την επιστημονική ορολογία ή αλλιώς, με τη γλώσσα των κοινωνιολόγων. Αυτό ακριβώς εξετάζεται στη συνέχεια, το εάν, δηλαδή, πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί ότι οι επιστήμονες-κοινωνιολόγοι χρησιμοποιούν -εσκεμμένα ή όχι- δυσνόητη γλώσσα, απομακρύνοντας έτσι το κοινό από την κοινωνιολογία, σε μια προσπάθεια να θέσουν όρια στην επιστήμη τους τα οποία βλέπουν να αμφισβητούνται:

Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώνουμε (II.A.83) ότι το 52,4% των εκπαιδευτικών του υπό διερεύνηση πληθυσμού δεν πιστεύει ότι, *'οι περισσότεροι κοινωνιολόγοι χρησιμοποιούν ένα υπερβολικά δύσκολο λεξιλόγιο που αποξενώνει την κοινωνιολογία από το πλατύ κοινό'*, ενώ αντίθετα το 47,6% συμφωνεί με την παραπάνω θέση. Σε ό,τι αφορά την πρώτη ομάδα εκπαιδευτικών, θεωρούμε ότι αυτή εκφράζει τις εξής αντιλήψεις: καταρχήν, ότι οι κοινωνιολογικοί όροι είναι εύκολοι, στοιχείο που διαμορφώνει αντίστοιχα την επιστήμη αυτή ως μια επιστήμη οικεία και εύκολα προσβάσιμη από το πλατύ κοινό. Θεωρείται, δηλαδή, ότι η επικοινωνία που εγκαθιστούν οι επιστήμονες-κοινωνιολόγοι με το κοινό, γίνεται χωρίς πρόβλημα καθώς χρησιμοποιούν κατανοητές εκφράσεις και έννοιες. Σε ένα πιο αφαιρετικό επίπεδο επομένως, η κοινωνιολογία γίνεται αντιληπτή ως μια εύκολη επιστήμη, χωρίς περίπλοκους όρους και δυσνόητες έννοιες έτσι ώστε να καθίσταται κατανοητή από άτομα που δεν έχουν καμία προηγούμενη επαφή με το αντικείμενο. Αυτού του είδους οι αντιλήψεις, οι οποίες συνδέονται και με αντιλήψεις για ταύτιση κοινωνιολογικών εννοιών και καθημερινών λέξεων, δηλώνουν ότι, γι' αυτούς τους εκπαιδευτικούς η κοινωνιολογία τείνει να είναι μάλλον, μια "καθημερινή" επιστήμη. Τέλος, εκφράζεται και η αντίληψη, ότι *δεν τίθεται θέμα εσκεμμένης χρήσης πρόσθετου νοηματικού φορτίου στο λόγο των επιστημόνων-κοινωνιολόγων*. Αυτό αναδεικνύει αντιλήψεις ως προς τον υψηλό βαθμό αμεσότητας που χαρακτηρίζει τη σχέση κοινωνιολογικού και καθημερινού Λόγου.

Αντίθετα, οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί (47,6%), που πιστεύουν ότι *'οι περισσότεροι κοινωνιολόγοι χρησιμοποιούν ένα υπερβολικά δύσκολο λεξιλόγιο που αποξενώνει την κοινωνιολογία από το πλατύ κοινό'*, θεωρούν ότι η επικοινωνία μεταξύ κοινωνιολόγων και κοινού, εγκαθιδρύεται δύσκολα καθώς, οι επιστήμονες δε χρησιμοποιούν κατανοητή γλώσσα. Το επιπλέον στοιχείο εδώ, είναι ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί διαβλέπουν στο λόγο των επιστημόνων-κοινωνιολόγων την πιθανότητα μιας εσκεμμένης απομάκρυνσης της κοινωνιολογίας από το πλατύ κοινό μέσω της χρήσης *υπερβολικά* δυσνόητων εννοιών και εκφράσεων οι οποίες θα μπορούσαν να ειπωθούν πολύ πιο απλά και κατανοητά. Ασκείται επομένως, μια μομφή προς το λόγο των επιστημόνων.

Λαμβάνοντας υπόψη μας τώρα, το φύλο, την ηλικία και την ειδικότητα των εκπαιδευτικών τους, τα συμπεράσματα που προκύπτουν είναι αρκετά ενδιαφέροντα (II.B.41-II.B.43): Τη θέση *'οι περισσότεροι κοινωνιολόγοι χρησιμοποιούν ένα υπερβολικά δύσκολο λεξιλόγιο που αποξενώνει την κοινωνιολογία από το πλατύ κοινό'*, υποστηρίζει η πλειοψηφία των ανδρών (85,2%), μέσης ηλικίας (41-50 ετών) (58,0%), μη κοινωνιολόγων-εκπαιδευτικών (66,0%)· αντίθετα, η πλειοψηφία των γυναικών (56,8%), των νεαρών (31-40 ετών) (64,4%) και κυρίως, των κοινωνιολόγων-εκπαιδευτικών (72,2%), δεν συμφωνεί με τη θέση αυτή. Θεωρούμε ότι η άποψη αυτή των μη κοινωνιολόγων-εκπαιδευτικών, είναι ίσως απόρροια της μη σπουδής της κοινωνιολογίας και επομένως, είναι φυσικό να θεωρούν τις κοινωνιολογικές προτάσεις ως δυσνόητες. Αντίθετα οι κοινωνιολόγοι-εκπαιδευτικοί (όπου, όπως γνωρίζουμε είναι κυρίως νεαρές γυναίκες -γι' αυτό και διαμορφώνεται αυτή η ομάδα εκπαιδευτικών), μη συμφωνώντας με την παραπάνω θέση, φαίνεται να παίρνουν μια αμυντική στάση, με την έννοια ότι πιθανόν να την εκλαμβάνουν ως ένα είδος κατηγορίας την οποία και αποποιούνται -οι ίδιοι, δηλαδή, πιστεύουν ότι ως εκπαιδευτικοί δεν χρησιμοποιούν δύσκολη γλώσσα. Αναδεικνύεται συνεπώς, ως κυρίαρχη η αντίληψη ότι η γλώσσα των κοινωνιολόγων είναι ή πρέπει να είναι κατανοητή από το κοινό.

⇒ (Απάντηση στο 7<sup>ο</sup> Ερώτημα της πρώτης Θεματικής). Για ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών του υπό διερεύνηση πληθυσμού, η κοινωνιολογία εκλαμβάνεται ως μια *"καθημερινή"* επιστήμη στην οποία έχει πρόσβαση ο καθένας -όλοι είμαστε και λίγο κοινωνιολόγοι- κι αυτό διότι μιλάει για πράγματα για τα οποία ήδη κάτι γνωρίζουμε, αλλά και διότι, οι ίδιοι οι κοινωνιολόγοι δε χρησιμοποιούν δύσκολο λεξιλόγιο. Αυτό που προκύπτει, επομένως, ως κυρίαρχη αντίληψη στον υπό διερεύνηση πληθυσμό μας είναι ότι, υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ κοινωνιολογικού και καθημερινού Λόγου, ή ακόμα ότι, κι αν δεν υπάρχει, θα πρέπει να εγκαθιδρυθεί.

Συνοψίζοντας ό,τι αναφέρθηκε έως τώρα στο πλαίσιο ανάλυσης της πρώτης αυτής Θεματικής, μπορούμε να συνάγουμε το εξής γενικό συμπέρασμα:

⇒ (Απάντηση στο 8<sup>ο</sup> Ερώτημα της πρώτης Θεματικής). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την κοινωνιολογία διακατέχονται από έλλειψη σαφήνειας ως προς τον προσδιορισμό των ορίων και του πλαισίου στα οποία κινείται η επιστήμη αυτή -κι αυτό ισχύει κυρίως για τους κοινωνιολόγους καθώς οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί, παρόλο που στην πλειοψηφία τους είναι κοινωνικοί επιστήμονες, εντούτοις δε μπορούν να γνωρίζουν το ίδιο καλά, την επιστήμη αυτή. Επίσης, οι ιδιαιτερότητες που αποδίδονται από τους εκπαιδευτικούς, στην κοινωνιολογία -"πολυπαραδειγματικότητα", άμεση σχέση κοινωνιολογικού και καθημερινού Λόγου- εκφράζουν αντιλήψεις που συνδέονται με την αμφισβήτηση του επιστημονικού της χαρακτήρα καθώς οριοθετούνται αρνητικά. Προσδιορίζονται, δηλαδή, στη βάση του ότι έρχονται σε αντίθεση με τα όσα πρεσβεύει το κυρίαρχο στην "επιστημολογία της καθημερινότητας" επιστημονικό πρότυπο που προσιδιάζει στο θετικιστικό μοντέλο. Τα παραπάνω φαίνεται να ισχύουν για το σύνολο του υπό διερεύνηση πληθυσμού, παρά τις επιμέρους διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται.

#### 9.4. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό μάθημα της κοινωνιολογίας και για τη διδασκαλία του

Οι μεταβλητές που προσδιορίστηκαν για να διερευνήσουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό μάθημα της κοινωνιολογίας, εξετάζονται ανά Κατηγορία αντιλήψεων που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της δεύτερης Θεματικής. Υπενθυμίζουμε ότι βασικός άξονας για τον προσδιορισμό των μεταβλητών αυτών, τίθεται η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται και χειρίζεται (αναπλαισιώνει), τις ιδιαιτερότητες της επιστήμης κοινωνιολογίας στο επίπεδο της σχολικής πράξης. Αναλυτικότερα:

##### 1<sup>η</sup> Κατηγορία αντιλήψεων: Αντιλήψεις για τη χρήση της πρότερης γνώσης στη διδασκαλία της κοινωνιολογίας (εμπλοκή του καθημερινού Λόγου στην κοινωνιολογία)

Η διερεύνηση των εν λόγω αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναδεικνύει παράλληλα και τις αντιλήψεις τους για την εμπλοκή του καθημερινού Λόγου στην κοινωνιολογία, ιδιαιτερότητα η οποία συνδέεται με την αντίληψη περί κοινωνιολογίας της καθημερινότητας. Από την ανάλυση προέκυψαν τα ακόλουθα:

Είναι ιδιαίτερα εμφανής η ύπαρξη λεκτικής ομοιότητας μεταξύ κοινωνιολογικών όρων και καθημερινών λέξεων και εκφράσεων. Η ομοιότητα αυτή είναι απόρροια του κοινού ενδιαφέροντος κοινωνιολόγων και κοινού, για ζητήματα που άπτονται της κοινωνικής ζωής και πραγματικότητας. Άλλωστε, λέξεις της καθημερινότητας χρησιμοποιούνται ως υλικό από την επιστήμη κατά τη διαδικα-



σία παραγωγής επιστημονικής γνώσης. Παράλληλα και στην εκπαίδευση, μέσω της διαδικασίας της αναπλαισίωσης, η ορολογία των διαφόρων επιστημών "πervνάει" με έναν ορισμένο τρόπο στην καθημερινή ομιλία, δημιουργώντας την ψευδαίσθηση στα άτομα ότι 'μιλάνε επιστημονικά'. Όμως οι επιστημονικές έννοιες και ο καθημερινές λέξεις είναι υλικά για διαφορετική χρήση και λειτουργούν σε διαφορετικά πλαίσια συμφραζομένων. Παρ' όλα αυτά, η επικοινωνία επιστήμης και καθημερινής ζωής φαίνεται -σύμφωνα με την κυρίαρχη επιστημολογική αντίληψη του "κοινού"- ότι εγκαθιδρύεται 'πιο εύκολα' στην περίπτωση των κοινωνικών επιστημών. Το ότι, επομένως, το 75,5% των εκπαιδευτικών, πιστεύει ότι, *'η ομοιότητα κοινωνιολογικών όρων και καθημερινών εκφράσεων διευκολύνει τη διδασκαλία των πρώτων'* (II.A.76), σημαίνει ότι η παραπάνω αντίληψη χαρακτηρίζει σε μεγάλο βαθμό και τον υπό διερεύνηση πληθυσμό των εκπαιδευτικών. Δε φαίνεται, δηλαδή, να έχει γίνει αντιληπτό σε αυτούς τους εκπαιδευτικούς, το διαφορετικό πλαίσιο συμφραζομένων στο οποίο λειτουργεί η κάθε λέξη-έννοια και κατά συνέπεια, είναι πολύ πιθανό να μην επιχειρούν να αναδείξουν (διδάξουν) τη διαφορά. Με άλλα λόγια, εκλαμβάνουν ως άμεση την επικοινωνία κοινωνιολογίας και καθημερινού Λόγου καθώς θεωρούν ότι δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ των δύο αυτών Λόγων-πλαίσιων. Αυτό ενισχύεται και από το ότι το 58,6% αυτών των εκπαιδευτικών, θεωρεί συγχρόνως ότι *'ο καθένας είναι λίγο κοινωνιολόγος'* (II.B.44). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που δεν πιστεύουν ότι *'η ύπαρξη ομοιότητας διευκολύνει τη διδασκαλία των κοινωνιολογικών εννοιών'* (το υπόλοιπο 24,5%) δηλώνουν τα εξής: καταρχήν, ότι έχουν συνειδητοποιήσει την ύπαρξη διαφοράς μεταξύ των δύο γνωστικών πλαισίων καθώς, δε νοείται γι' αυτούς ταύτιση κοινωνιολογικών και καθημερινών εννοιών. Στην πλειοψηφία τους μάλιστα (65,2%) δεν πιστεύουν ότι *'ο καθένας είναι και λίγο κοινωνιολόγος'*.

Το παραπάνω αποτέλεσμα δεν αλλάζει αν λάβουμε υπόψη το φύλο, την ηλικία και την ειδικότητα των εκπαιδευτικών. Προκαλεί εντύπωση το γεγονός ότι οι κοινωνιολόγοι-εκπαιδευτικοί ενώ θα έπρεπε περισσότερο από τους άλλους συναδέλφους τους, να απορρίπτουν την παραπάνω θέση καθώς ως γνώστες της επιστήμης οφείλουν να γνωρίζουν τη διαφορά, εντούτοις δεν διαπιστώνεται κάτι τέτοιο· το μόνο που διαπιστώνεται είναι η τάση της ομάδας *'οικονομικής κατεύθυνσης'*, να συμφωνεί με την ύπαρξη ομοιότητας μεταξύ των δύο Λόγων, περισσότερο από όλες τις άλλες ομάδες, κοινωνιολόγων και μη κοινωνιολόγων-εκπαιδευτικών (II.B.45-II.B.48). Το ερώτημα που τίθεται εδώ, είναι εάν οι εκπαιδευτικοί που δεν πιστεύουν στην ύπαρξη ομοιότητας -που είναι οι λιγότεροι- συνεπείς προς αυτό, κάνουν μικρή ή προσεκτική χρήση του καθημερινού Λόγου.

Κάτι τέτοιο, ωστόσο, δε φαίνεται να ισχύει γενικότερα για το σύνολο του πληθυσμού. Αυτό διαπιστώνεται (II.A.86) καταρχήν, από το εξής: όταν τους ζητήθηκε να επιλέξουν μεταξύ τριών μεθόδων εξήγησης ενός κοινωνιολογικού όρου

τη μέθοδο που ακολουθούν συχνότερα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (68,9%) επιλέγει τη μέθοδο της σταδιακής οικοδόμησης, το 30,0% επιλέγει τη μέθοδο της ανάδειξης της διαφοράς και μόλις το 1,1% αναφέρει ότι χρησιμοποιεί αποκλειστικά το σχολικό βιβλίο<sup>22</sup>. Προκύπτει επομένως, ότι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν κυρίως τη μέθοδο εκείνη η οποία συνδέεται με τη συνήθη διδακτική πρακτική: το συγκεκριμένο (η καθημερινή έννοια) ανάγεται με σωρευτικές διαδικασίες -γενικεύοντας και απλοποιώντας- στον αφηρημένο και γενικό, επιστημονικό Λόγο και ειδικότερα, στη σχολική του εκδοχή. Συνδέεται, δηλαδή, με το μαθησιακό μοντέλο της βελτίωσης το οποίο κυριαρχεί στην εκπαιδευτική πρακτική<sup>23</sup>. Παράλληλα, είναι εντυπωσιακό το ότι κανένας σχεδόν εκπαιδευτικός δεν αναφέρει ότι χρησιμοποιεί αποκλειστικά το βιβλίο όταν επιχειρεί να εξηγήσει έναν κοινωνιολογικό όρο. Είναι εντυπωσιακό διότι, γνωρίζουμε ότι ένα σχολικό βιβλίο (τόσο στο τυπικό όσο και στο άτυπο περιεχόμενό του) είναι οργανωμένο στη βάση του μοντέλου της βελτίωσης (εμπειρικο-επαγωγική λογική)· στην περίπτωση δε, του σχολικού βιβλίου της κοινωνιολογίας, αυτό είναι οργανωμένο επιπλέον, έτσι ώστε να καλύπτει το σχολικό στόχο της αγωγής των μαθητών<sup>24</sup>. Επομένως η ευκολία με την οποία οι εκπαιδευτικοί αυτοί πιστεύουν ότι αντιπαρέρχονται το σχολικό εγχειρίδιο κατά τη διδασκαλία τους, αλλά και η αντίστοιχη ευκολία με την οποία επιλέγουν τη μέθοδο της σταδιακής οικοδόμησης της επιστημονικής έννοιας στη βάση της καθημερινής, δηλώνει ότι αυτοί πιστεύουν πως πράττουν ανεξάρτητα από το βιβλίο και πώς δε χρησιμοποιούν τη λογική που αυτό ενέχει. Αυτό σημαίνει ότι στην πραγματικότητα δεν έχουν αντιληφθεί πώς δομείται ένα σχολικό βιβλίο και ποιες 'αλήθειες' μεταφέρει. Εντέλει, μαζί οι δύο αυτές επιλογές (70,0%) εκφράζουν τις εξής αντιλήψεις: η μέθοδος της σταδιακής οικοδόμησης της γνώσης συνιστά την πιο κατάλληλη διδακτική πρακτική για το μάθημα της κοινωνιολογίας, στο οποίο και βρίσκει πρόσφορο έδαφος εφαρμογής λόγω της ομοιότητας που φαίνεται να χαρακτηρίζει τον καθημερινό και κοινωνιολογικό Λόγο. Πράγματι όσοι από τους εκπαιδευτικούς επέλεξαν τη μέθοδο της σταδιακής οικοδόμησης, συμφωνούν στη μεγάλη τους πλειοψηφία (80,5%) με το ότι, 'η ομοιότητα κοινωνιολογικών όρων και καθημερινών εκφράσεων διευκολύνει τη διδασκαλία των πρώτων' (Π.Β.49).

Η τρίτη μέθοδος, της ανάδειξης της εσωτερικής λογικής που διέπει την επίσημη της κοινωνιολογίας και της ανάδειξης της διαφοράς μεταξύ των δύο γνωστικών πλαισίων (της επιστήμης και του καθημερινού Λόγου), είναι μια μέθοδος την οποία δηλώνει ότι ακολουθεί ένα διόλου μικρό μέρος των εκπαιδευτικών του υπό διερεύνηση πληθυσμού (30,0%). Η μέθοδος αυτή συνδέεται με τη λογική

<sup>22</sup> Τα περισσότερα από τα missing values εδώ, προέρχονται από την ταυτόχρονη επιλογή των μεθόδων β. σταδιακή οικοδόμηση και γ. ανάδειξη της διαφοράς.

<sup>23</sup> Βλ. παραπάνω, Κεφάλαιο 3, υποεν. 3.2.2.

<sup>24</sup> Βλ. παραπάνω, Κεφάλαιο 6, υποεν. 6.3.2.

του 'αιφνιδισμού', όπου διακρίνεται ο επιστημονικός από τον καθημερινό Λόγο με στόχο να μπορεί να "διαβαστεί" ο καθημερινός Λόγος "και αλλιώς", να ανακατασκευαστεί, δηλαδή, στο εσωτερικό του επιστημονικού<sup>25</sup>. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί, επομένως, φαίνεται να αντιλαμβάνονται την ύπαρξη διαφοράς μεταξύ των δύο γνωστικών πλαισίων και να μην καλλιεργούν στους μαθητές τους την αντίληψη περί κοινωνιολογίας της καθημερινότητας. Το κάνουν πράγματι; Όταν το 66,0% αυτών των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι *'η ομοιότητα κοινωνιολογικών όρων και καθημερινών εκφράσεων διευκολύνει τη διδασκαλία των πρώτων' (Π.Β.49)*<sup>26</sup>, αυτό σημαίνει ότι, τόσο αυτοί όσο και γενικότερα, το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών του υπό διερεύνηση πληθυσμού, αντιλαμβάνονται τη σχέση της κοινωνιολογίας με τον καθημερινό Λόγο, ως άμεση. Το τελευταίο αυτό συνδέεται και με την αντίληψη ότι η κοινωνιολογία είναι μια "καθημερινή" επιστήμη (από όσους εκπαιδευτικούς πιστεύουν ότι, *'ο καθένας είναι και λίγο κοινωνιολόγος'*, το 70,4% χρησιμοποιεί μεθόδους που άπτονται της επαγωγικής λογικής (σταδιακή οικοδόμηση και σχολικό βιβλίο) (Π.Β.50).

Ας δούμε πώς διαμορφώνονται τα παραπάνω, αν λάβουμε υπόψη μας το φύλο, την ηλικία και την ειδικότητα τους (Π.Β.51-Π.Β.54): Καταρχήν, η μέθοδος της σταδιακής οικοδόμησης (μοντέλο της βελτίωσης) επιλέγεται περισσότερο από ό,τι η μέθοδος της ανάδειξης της διαφοράς- από τους μέσης ηλικίας, άνδρες, μη κοινωνιολόγους-εκπαιδευτικούς και κυρίως, από την ομάδα *'οικονομικής κατεύθυνσης'*-παρά το γεγονός ότι η πρώτη μέθοδος είναι η επικρατέστερη σε όλες τις ομάδες εκπαιδευτικών που σχηματίζονται βάσει των τριών αυτών παραμέτρων. Φαίνεται συνεπώς ότι, οι νεαρές κοινωνιολόγοι τείνουν να χρησιμοποιούν λιγότερο από τις άλλες ομάδες εκπαιδευτικών, τον πρακτικο-εμπειρικό, καθημερινό Λόγο, ως βάση για τη σταδιακή οικοδόμηση μιας κοινωνιολογικής έννοιας. Το παραπάνω ποσοστό, επομένως, των εκπαιδευτικών του 30%, το οποίο όπως αναφέρθηκε επιλέγει τη μέθοδο της ανάδειξης της διαφοράς, αποτελείται κυρίως, από νεαρές, γυναίκες, κοινωνιολόγους-εκπαιδευτικούς.

Η κυριαρχία στον υπό διερεύνηση πληθυσμό, της αντίληψης περί αμεσότητας των δύο Λόγων, ενισχύεται και από τη συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν παραδείγματα από την καθημερινότητα κατά τη διδασκαλία του μαθήματος. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώνουμε (Π.Α.97) ότι το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών (99,5%) δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν πολύ συχνά ή συχνά παραδείγματα από την καθημερινότητα για τη διδασκαλία του μαθήματος. Το

<sup>25</sup> Ο Bachelard αναφέρεται στην ανάγκη ανάπτυξης μιας διδακτικής που δε θα βασίζεται στις καθημερινές βιωματικές παραστάσεις, αλλά θα τις ανατρέπει με βάση αυτή τη λογική διαμορφώνεται μια "διδακτική του αιφνιδισμού" (Τοπικά ζ', Εργαστήριο Χώρας Πάτμου, 21-23 Ιουνίου 1993, "Εισαγωγικές Σημειώσεις", σσ.5-7).

<sup>26</sup> Από τη συσχέτιση αυτή των δύο μεταβλητών, το παραπάνω ποσοστό των εκπαιδευτικών που αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν τη μέθοδο της ανάδειξης της διαφοράς (30%), μειώθηκε στο 10% περίπου.

αποτέλεσμα αυτό υποδηλώνει ότι η καθημερινή εμπειρία και οι (ανα)παραστάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών, συνιστούν βασικό εργαλείο στη διδασκαλία της κοινωνιολογίας αναδεικνύοντας έτσι εκ νέου, αντιλήψεις για την κοινωνιολογία ως "καθημερινή" επιστήμη και για την ομοιότητα κοινωνιολογικού και καθημερινού Λόγου. Πρόκειται, μάλιστα, για ένα εργαλείο το οποίο χρησιμοποιείται υπό τη λογική της μεθόδου της *σταδιακής οικοδόμησης* (μοντέλο της *βελτίωσης*) και αυτό προκύπτει από το ότι, το 70,8% των εκπαιδευτικών που αναφέρει ότι χρησιμοποιεί πολύ συχνά ή συχνά, τέτοια παραδείγματα, αναφέρει συγχρόνως, ότι εφαρμόζει αυτή τη μέθοδο (II.B.55). Παράλληλα φαίνεται έτσι, ότι χρησιμοποιείται η καθημερινή γνώση και ως τεκμήριο απόδειξης ή επαλήθευσης των κοινωνιολογικών πορισμάτων (επίκληση της κοινής λογικής). Από μια άλλη οπτική, επομένως, διαπιστώνεται εδώ ότι δεν είναι εμφανής στους εκπαιδευτικούς του υπό διερεύνηση πληθυσμού μας, η διαφορά καθημερινού Λόγου και κοινωνιολογικών θεωρήσεων. Τέλος διαπιστώνουμε (II.B.56-II.B.58) ότι ως προς τη συχνότητα χρήσης παραδειγμάτων, οι εκπαιδευτικοί δε διαφοροποιούνται αν λάβουμε υπόψη το φύλο, η ηλικία και η ειδικότητά τους.

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση μεταξύ κοινωνιολογικού και καθημερινού Λόγου, εξετάστηκαν περαιτέρω στη βάση των απόψεών τους για το εάν *'το μάθημα της κοινωνιολογίας μπορεί να διδαχθεί σε όλες τις χώρες της Ευρώπης βάσει του ίδιου βιβλίου'*. Ένα βιβλίο με κοινό περιεχόμενο για όλους τους ευρωπαϊκούς σχολικούς πληθυσμούς, δε θα είχε παρά ελάχιστες λόγω χώρου, αναφορές στις επιμέρους κοινωνικές πραγματικότητες των μαθητών. Ένα τέτοιο βιβλίο θα δομούνταν στη βάση κοινών και γενικών αρχών που χαρακτηρίζουν όλους τους τύπους των κοινωνιών. Επομένως εδώ, διερευνώνται οι απόψεις των εκπαιδευτικών, ως προς τον ιδιαίτερο χαρακτήρα των πορισμάτων της κοινωνιολογίας, ως προς την αναγκαιότητα ή μη, ανάδειξης των διαφορών και των ιδιαιτεροτήτων επιμέρους κοινωνιών-κρατών, κατά τη διδασκαλία του μαθήματος και εντέλει, ως προς τη σχέση που πρέπει να καλλιεργείται μεταξύ της επιστήμης αυτής και του εκάστοτε κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο ζουν εκπαιδευτικοί και μαθητές. Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι, εδώ δεν εμπλέκεται το ζήτημα του περιεχομένου ενός τέτοιου κοινού βιβλίου, αυτό μπορεί να είναι οποιοδήποτε<sup>27</sup>.

Η πλειοψηφία (74,0%) των εκπαιδευτικών του υπό διερεύνηση πληθυσμού διαφωνεί με την παραπάνω πρόταση (II.A.73), αποτέλεσμα που μας οδηγεί στα ακόλουθα συμπεράσματα: γι' αυτούς τους εκπαιδευτικούς, το βιβλίο από το

<sup>27</sup> Σημειώνουμε ότι, ορισμένοι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι η πρόταση αυτή αφορά στο συγκεκριμένο σχολικό βιβλίο από όπου δίδασκαν το μάθημα και για το λόγο αυτό ανέφεραν: *"Του παρόντος ελληνικού, φυσικά όχι. Συμφωνώ, με την επιφύλαξη της αυστηρά επιστημονικής δεοντολογίας κατά χώρα", "Όχι αυτού που χρησιμοποιείται στην Ελλάδα όμως"*, ασκώντας παράλληλα κριτική στο βιβλίο αυτό (το ζήτημα της κριτικής στο σχολικό βιβλίο εξετάζεται παρακάτω, στο πλαίσιο της 5<sup>ης</sup> Κατηγορίας αντιλήψεων).

οποίο διδάσκεται το μάθημα της κοινωνιολογίας θα πρέπει να είναι διαφορετικό σε κάθε χώρα: ουσιαστικά δηλαδή, ότι το μάθημα της κοινωνιολογίας θα πρέπει να προσαρμόζεται στη δεδομένη πραγματικότητα των μαθητών, στις εμπειρίες και στις ανάγκες τους. Εντέλει, ότι δεν υπάρχουν γενικοί νόμοι στην επιστήμη της κοινωνιολογίας, αλλά οι όποιες κοινωνιολογικές αρχές θα πρέπει να τίθενται υπό το πρίσμα της εκάστοτε κοινωνίας στην οποία γίνονται αντικείμενο διδασκαλίας. Υποδηλώνεται δε παράλληλα και η αντίληψη, ότι θα πρέπει να υπάρχει και διαφορετική ανά χώρα, μέθοδος διδασκαλίας καθώς το βιβλίο συνιστά ένα καθοριστικό παράγοντα προσδιορισμού της διδακτικής μεθόδου. Και ακόμα, ότι το περιεχόμενο του μαθήματος θα πρέπει να επικεντρώνεται σε θέματα οικεία στους μαθητές. Αναδεικνύεται έτσι, εκ νέου η αντίληψη περί αμεσότητας καθημερινού και κοινωνιολογικού Λόγου.

Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που συμφωνούν με την προοπτική να 'διδάσκεται το μάθημα σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες βάσει του ίδιου βιβλίου' (26,0%), εκφράζουν τις αντίθετες αντιλήψεις και πιο συγκεκριμένα: ότι δεν είναι αναγκαία η ανάδειξη των διαφορών επιμέρους κοινωνιών· αντίθετα, ένα κοινός τρόπος εισαγωγής στην επιστήμη -ανεξαρτήτως κοινωνικού περιβάλλοντος- καλύπτει τις ανάγκες της εκπαίδευσης. Ο κοινός τρόπος εισαγωγής που επιτυγχάνεται μέσω ενός κοινού βιβλίου, δηλώνει ότι η κοινωνιολογία είναι μια επιστήμη που διέπεται από γενικές αρχές και από μια γενικότερη φιλοσοφία.

Εξετάζοντας τις παραπάνω αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, σε σχέση με το φύλο, την ηλικία και την ειδικότητά τους, διαπιστώνουμε ότι, είναι περισσότεροι οι κοινωνιολόγοι από τους μη κοινωνιολόγους-εκπαιδευτικούς, που διαφωνούν με την πρόταση αυτή, όπως επίσης, διαφωνούν και οι περισσότεροι άνδρες, καθώς και οι νέοι σε ηλικία εκπαιδευτικοί (II.B.59-II.B.61). Προκύπτει επομένως, ότι, εδώ τις αντιλήψεις περί αμεσότητας της σχέσης μεταξύ κοινωνιολογικού και καθημερινού Λόγου και αναγκαιότητας της χρήσης της πρότερης γνώσης των μαθητών στη διδασκαλία του μαθήματος της κοινωνιολογίας καθώς και περί μη ιστορικού χαρακτήρα της κοινωνιολογίας, τις εκφράζουν κυρίως οι κοινωνιολόγοι-εκπαιδευτικοί. Τι απαντούν όμως οι εκπαιδευτικοί αυτοί -αλλά και το σύνολο του πληθυσμού- ως προς το χαρακτηριστικό της *διατύπωσης γενικών νόμων* στην κοινωνιολογία;

Από τη διερεύνηση του ζητήματος αυτού προκύπτουν τα εξής (II.B.62-II.B.64): Υπάρχει μια συνέπεια στο Λόγο των μισών περίπου εκπαιδευτικών του υπό διερεύνηση πληθυσμού (53,0%), από τους οποίους το 20,2% πιστεύει ότι η κοινωνιολογία μπορεί να *διατυπώνει γενικούς νόμους* και ότι μπορεί να *διδασχθεί στη βάση ενός ενιαίου βιβλίου*· το υπόλοιπο 32,8% πιστεύει ότι η κοινωνιολογία δεν έχει τη δυνατότητα *διατύπωσης γενικών νόμων* και ότι δε μπορεί να *διδασχθεί στη βάση ενός ενιαίου βιβλίου*. Στην πρώτη περίπτωση εντοπίζονται περισσότε-

ροι μη κοινωνιολόγοι-εκπαιδευτικοί, ενώ στη δεύτερη, είναι περισσότεροι οι κοινωνιολόγοι, δηλώνοντας έτσι ότι εδώ, *η έμφαση στη σχέση καθημερινού και κοινωνιολογικού Λόγου, δίνεται περισσότερο από τους κοινωνιολόγους-εκπαιδευτικούς*. Από την άλλη, υπάρχει ένα εξίσου μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών στο οποίο εντοπίζεται μια σχετική ασυνέπεια στο Λόγο τους, το υπόλοιπο 47,0%. Από το ποσοστό αυτό, το 6,5% πιστεύει ότι η κοινωνιολογία δεν μπορεί να διατυπώνει γενικούς νόμους αλλά ότι μπορεί να διδαχθεί στη βάση ενός ενιαίου βιβλίου· το υπόλοιπο 40,5%, πιστεύει ότι η κοινωνιολογία μπορεί να διατυπώνει γενικούς νόμους αλλά ότι *δε μπορεί να διδαχθεί στη βάση ενός ενιαίου βιβλίου*. Και στις δύο περιπτώσεις, είναι περισσότεροι οι μη κοινωνιολόγοι-εκπαιδευτικοί που εμφανίζουν αυτή την ασυνέπεια.

Η επόμενη μεταβλητή που εξετάζεται εντάσσεται στην ίδια λογική με τις προηγούμενες αυτής της *Κατηγορίας*, μόνο που εδώ τίθεται επιπλέον το ζήτημα του περιεχομένου του μαθήματος της κοινωνιολογίας (το οποίο εξετάζεται πιο αναλυτικά στο πλαίσιο της 5<sup>ης</sup> *Κατηγορίας αντιλήψεων*). Ειδικότερα, τίθεται το ζήτημα της επιλογής μεταξύ δύο μορφών εισαγωγής στην κοινωνιολογία, μιας εσωτερικής προς την επιστήμη αυτή (εννοιολογική παρουσίαση) και μιας εξωτερικής (καθημερινές παραστάσεις και οικεία ζητήματα των μαθητών). Αναλυτικότερα, προκύπτει (Π.Α.77) ότι το 73,3% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι, *'αντί για περίπλοκες έννοιες είναι χρησιμότερο στο μάθημα της κοινωνιολογίας να συζητάμε ζητήματα οικεία στους μαθητές από το περιβάλλον τους'*, έναντι του 26,7% το οποίο διαφωνεί με την εν λόγω θέση.

Το παραπάνω αποτέλεσμα δηλώνει ότι η πλειοψηφία του πληθυσμού επιλέγει τη δεύτερη μορφή εισαγωγής (καθημερινές παραστάσεις και οικεία στους μαθητές, ζητήματα), έναντι της εννοιολογικής· άλλωστε η τελευταία αυτή (όπως θα φανεί και στη συνέχεια, στο πλαίσιο της 2<sup>ης</sup> *Κατηγορίας*) δε θεωρείται σημαντική στη διδασκαλία μιας κοινωνικής επιστήμης. Η αντίληψη που εκφράζεται εδώ είναι η εξής: στο μάθημα της κοινωνιολογίας δε θα πρέπει να διδάσκονται περίπλοκες κοινωνιολογικές έννοιες· αντίθετα, αυτό πρέπει να αναπτύσσεται: μέσω συζητήσεων που περιέχουν οικεία ζητήματα στους μαθητές τα οποία άπτονται της καθημερινής βιωματικής τους πραγματικότητας, μέσω της χρήσης πολλών καθημερινών παραδειγμάτων και κυρίως, μέσω της λογικής της *βελτίωσης* (το 74,8% αυτών των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι εφαρμόζει τη μέθοδο της *σταδιακής οικοδόμησης* (Π.Β.65)). Αντίθετα, το υπόλοιπο 26,7% των εκπαιδευτικών που δεν πιστεύουν ότι *'αντί για περίπλοκες έννοιες είναι χρησιμότερο στο μάθημα της κοινωνιολογίας να συζητάμε ζητήματα οικεία στους μαθητές από το περιβάλλον τους'*, δείχνει να εμφανίζει μια διαφορετική λογική καθώς μάλιστα, το 51,0% αυτών των εκπαιδευτικών, δηλώνει ότι χρησιμοποιεί τη μέθοδο της *ανάδειξης της διαφοράς*. Αυτό, ωστόσο, σημαίνει ότι οι άλλοι μισοί χρησιμοποιούν τη μέ-

θοδο της σταδιακής οικοδόμησης. Λαμβάνοντας δε, υπόψη και ότι το 82,7% αυτών των εκπαιδευτικών, διαφωνεί με το ενδεχόμενο να *'διδάσκεται το μάθημα με το ίδιο βιβλίο σε όλα τα σχολεία της Ευρώπης'* (II.B.66), συμπεραίνουμε το εξής: ναι μεν διακρίνεται μια τάση ενός μέρους του υπό διερεύνηση πληθυσμού των εκπαιδευτικών, στο να αντιλαμβάνεται τη διδασκαλία της κοινωνιολογίας με όρους που παραπέμπουν λιγότερο στην καθημερινή πραγματικότητα και περισσότερο στην επιστήμη, αλλά αυτή η τάση δεν είναι σαφής και δεν εκφράζεται ξεκάθαρα. Τέλος, επισημαίνεται ότι οι μη κοινωνιολόγοι-εκπαιδευτικοί τείνουν να συμφωνούν περισσότερο με την πρόταση αυτή για συζήτηση θεμάτων οικείων στους μαθητές από το περιβάλλον τους, παρότι γενικότερα, δεν παρατηρείται σημαντική διαφοροποίηση στις απόψεις των εκπαιδευτικών εάν λάβουμε υπόψη το φύλο, την ηλικία και την ειδικότητά τους (II.B.67-II.B.70).

Το ζήτημα της χρήσης της πρότερης γνώσης των παιδιών στη διδασκαλία της κοινωνιολογίας και κατ' επέκταση, το ζήτημα της σχέσης της κοινωνιολογίας με την καθημερινή βιωματική πραγματικότητα εξετάζεται άμεσα μέσω της *βαθμολογίας που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στο σχολικό βιβλίο ως προς τη διάσταση της αμεσότητάς του με τις εμπειρίες των μαθητών*. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώνεται (II.A.112) ότι ο χαμηλός μέσος όρος βαθμολογίας (5,22) δηλώνει ότι η διάσταση αυτή έχει ιδιαίτερη σημασία για τους εκπαιδευτικούς. Με άλλα λόγια, θεωρείται ότι θα πρέπει το βιβλίο να βασίζεται περισσότερο στις εμπειρίες των μαθητών και λιγότερο κατά συνέπεια, στην ίδια την επιστήμη της κοινωνιολογίας. Ενισχύεται έτσι η θέση μας για τις αντιλήψεις οι οποίες φαίνεται να επικρατούν στον υπό διερεύνηση πληθυσμό, ως προς την αμεσότητα της σχέσης μεταξύ του καθημερινού πρακτικο-βιωματικού Λόγου και της κοινωνιολογίας, καθώς και ως προς τη χρήση του Λόγου αυτού και ειδικότερα, της πρότερης γνώσης των μαθητών, στη διδασκαλία του μαθήματος. Το ίδιο αποτέλεσμα προκύπτει εάν λάβουμε υπόψη το φύλο, την ηλικία και την ειδικότητα των εκπαιδευτικών (II.B.71-II.B.74) -παρά την τάση των ανδρών, των μέσης ηλικίας και των μη κοινωνιολόγων-εκπαιδευτικών (και κυρίως της ομάδας *'οικονομικής κατεύθυνσης'*) να θεωρούν πιο σημαντική τη δόμηση του βιβλίου -και κατ' επέκταση του μαθήματος- στη βάση των εμπειριών των παιδιών. Επομένως, οι γυναίκες, οι νεαροί και οι κοινωνιολόγοι δε φαίνεται να θεωρούν το ίδιο σημαντική αυτή τη μορφή δόμησης γεγονός που πιθανά να οφείλεται στη γενικότερη εκείνη τάση που φάνηκε και αλλού, των εκπαιδευτικών αυτών, οι οποίοι επιχειρούν να προσδώσουν ένα πιο επιστημονικό χαρακτήρα στο μάθημα και αντίστοιχα, στην επιστήμη τους.

Την κυριαρχία στον υπό διερεύνηση πληθυσμό των εκπαιδευτικών, της αντίληψης για την αμεσότητα στη σχέση κοινωνιολογικού και καθημερινού Λόγου, έρχεται να ενισχύσει και το παρακάτω αποτέλεσμα: όταν τους ζητήθηκε να εκτιμήσουν εάν θα πρέπει να *αυξηθούν, να μειωθούν ή να μείνουν ως έχουν από*

το περιεχόμενο του μαθήματος της κοινωνιολογίας, τα παραδείγματα από το περιβάλλον των παιδιών (II.A.117), το 87,5% θεώρησε ότι αυτά θα πρέπει να αυξηθούν, το 3,6% ότι θα πρέπει να μειωθούν και το 8,9%, να μείνουν ως έχουν. Το αποτέλεσμα αυτό υποδηλώνει καταρχήν, ότι και οι ίδιοι χρησιμοποιούν τέτοια παραδείγματα, επιβεβαιώνοντας έτσι και ενισχύοντας ό,τι ειπώθηκε παραπάνω αναφορικά με τη χρήση παραδειγμάτων από την καθημερινή ζωή. Το ενδιαφέρον εδώ είναι ότι, το σχολικό βιβλίο που είχαν στη διάθεσή τους οι εκπαιδευτικοί εκκίνη την περίοδο, περιείχε ήδη αρκετά τέτοια παραδείγματα και μάλιστα πολύ περισσότερα και σε μεγαλύτερο βαθμό, από το προηγούμενο βιβλίο από το οποίο διδάσκονταν η κοινωνιολογία<sup>28</sup>. Το ότι επομένως, επιθυμούν αύξηση αυτών των παραδειγμάτων, ισχυροποιεί ακόμα περισσότερο τη θέση μας για την κυριαρχία στον υπό διερεύνηση πληθυσμό μας, της αντίληψης περί αμεσότητας των δύο Λόγων. Από την άλλη βεβαίως, η απάντηση αυτή μπορεί να σημαίνει και ότι δε λαμβάνεται καθόλου υπόψη τι περιέχει το βιβλίο καθώς γενικότερα, θεωρείται ακατάλληλο και μη λειτουργικό. Είδαμε άλλωστε, ότι του δίνουν και χαμηλή βαθμολογία ως προς την αμεσότητά του με τις εμπειρίες των μαθητών. Τέλος επισημαίνεται ότι, η επιθυμία αυτή για την αύξηση των αναφορών στα παραδείγματα από το περιβάλλον των παιδιών, εκφράζεται περισσότερο από τις γυναίκες, τους νέους και τους κοινωνιολόγους-εκπαιδευτικούς (II.B.75-II.B.77).

Σε ό,τι αφορά τέλος, τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη δυσκολία ή μη, του μαθήματος της κοινωνιολογίας, διαπιστώνεται (II.A.63) ότι το 56,9% πιστεύει πως το μάθημα της κοινωνιολογίας είναι δύσκολο, ενώ το 43,1% θεωρεί το αντίθετο. Για την ερμηνεία αυτών των αντιλήψεων είναι απαραίτητη η εξέταση των λόγων για τους οποίους θεωρούν οι εκπαιδευτικοί αυτοί ότι είναι δύσκολο ή εύκολο αντίστοιχα, το μάθημα. Πριν απ' αυτό όμως, είναι εξίσου διαφωτιστική η ανάλυση των απόψεων αυτών, στη βάση του φύλου, της ηλικίας και της ειδικότητας των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώνεται (II.B.78-II.B.80) ότι, το μάθημα της κοινωνιολογίας θεωρείται εξίσου δύσκολο τόσο για τις γυναίκες όσο και για τους άνδρες-εκπαιδευτικούς -με μια μικρή διαφορά υπέρ των γυναικών (το 57,9% των γυναικών πιστεύει ότι είναι δύσκολο, έναντι του 54,8% των ανδρών). Επίσης, όσο μικρότεροι είναι σε ηλικία οι εκπαιδευτικοί τόσο πιο δύσκολο θεωρούν το μάθημα της κοινωνιολογίας, παρόλο που τόσο οι νέοι (31-40 ετών) όσο και οι λίγο μεγαλύτεροι (41-50 ετών), πιστεύουν στην πλειοψηφία τους ότι το μάθημα είναι δύσκολο. Το ενδιαφέρον εδώ βρίσκεται στην ειδικότητα, όπου θα ανέμενε κανείς οι μη κοινωνιολόγοι-εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν και λιγότερη γνώση γύρω από την επιστήμη της κοινωνιολογίας, να θεωρήσουν, περισσότερο από τους κοινωνιολόγους συναδέλφους τους, ότι το μάθημα αυτό είναι δύσκολο. Βεβαίως η πλειοψηφία αυτών των εκπαιδευτικών το θε-

<sup>28</sup> Βλ. παραπάνω, Κεφάλαιο 7, υποεν. 7.3.2.



ωρεί δύσκολο, ωστόσο πρόκειται για μια οριακή πλειοψηφία (52,8%). Αντίθετα, εμφανίζονται πολύ περισσότεροι κοινωνιολόγοι οι οποίοι θεωρούν ότι το μάθημα είναι δύσκολο (61,5%). Συνδέοντάς το με το ότι και οι νεαρές γυναίκες του πληθυσμού έχουν την ίδια άποψη προκύπτει ότι, ο τύπος του εκπαιδευτικού που θεωρεί δύσκολο το μάθημα της κοινωνιολογίας είναι οι νεαρές κοινωνιολόγοι. Στη βάση δε, της τάσης που είδαμε ότι χαρακτηρίζει την ομάδα αυτή, στο να αποδίδει επιστημονικό χαρακτήρα τόσο στην επιστήμη όσο και στο μάθημα της κοινωνιολογίας, συμπεραίνουμε ότι εδώ τίθεται επιπλέον, ως κριτήριο "επιστημονικότητας", η δυσκολία πρόσβασης στο μάθημα και στην επιστήμη αυτή. Το σημείο αυτό αποσαφηνίζεται αμέσως παρακάτω όπου και εξετάζονται οι λόγοι δυσκολίας ή αντίστοιχα, ευκολίας του μαθήματος.

Διαπιστώνεται (Π.Α.64) ότι ως βασικός λόγος δυσκολίας του μαθήματος θεωρείται από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αυτών (56,5%) ότι το μάθημα δεν υποστηρίζεται από καλό υλικό. Επίσης, το 13,9%, πιστεύει ότι η δυσκολία του οφείλεται στην έλλειψη προηγούμενης διδακτικής εμπειρίας, το 13,0%, στη δυσκολία του αντικειμένου της επιστήμης της κοινωνιολογίας, το 13,0% επίσης, αναφέρει άλλους λόγους δυσκολίας, και τέλος, το 3,5% θεωρεί ότι αυτή οφείλεται στο ότι χρησιμοποιεί δύσκολο λεξιλόγιο. Το ενδιαφέρον στοιχείο που προκύπτει είναι ότι, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη δυσκολία του μαθήματος αφορούν κυρίως (70,4%), στο πεδίο της εκπαίδευσης (με έμφαση στο ακατάλληλο υλικό) και λιγότερο σε αυτό της επιστήμης της κοινωνιολογίας. Ακόμα και η πλειοψηφία όσων εκπαιδευτικών απάντησαν στην ανοικτή επιλογή *άλλοι λόγοι*, εμμέσως πλην σαφώς, εκφράζει την ίδια άποψη<sup>29</sup>.

Διαπιστώνεται επομένως, ότι όσοι εκπαιδευτικοί θεωρούν δύσκολο το μάθημα της κοινωνιολογίας, αντιλαμβάνονται τη δυσκολία αυτή υπό την οπτική κυρίως, της οργάνωσης της σχολείου και λιγότερο, υπό την οπτική της επιστήμης της κοινωνιολογίας. Με τον τρόπο αυτό ασκούν κριτική στην οργάνωση του *αναλυτικού προγράμματος* αναφορικά με το υλικό και τη θέση του μαθήματος σε αυτό (η άποψη για παράδειγμα, ότι η δυσκολία έγκειται στην *έλλειψη προηγούμενης διδακτικής εμπειρίας*, υποδηλώνει ότι το μάθημα θα έπρεπε να διδάσκεται και σε άλλες τάξεις). Τις αντιλήψεις αυτές εκφράζουν κυρίως, οι γυναίκες, οι νεαροί και οι κοινωνιολόγοι-εκπαιδευτικοί (Π.Β.81-Π.Β.83).

Από όσους εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι η κοινωνιολογία δεν είναι δύσκολο μάθημα, διαπιστώνουμε (Π.Α.65) ότι στην πλειοψηφία τους (34,5%) θεωρούν ως βασικό λόγο ευκολίας, ότι είναι *εξοικειωμένοι οι μαθητές με τα ζητήματα που πραγματεύεται η κοινωνιολογία*. Ένα ανάλογο ποσοστό (32,1%), αναφέρει ως λόγο ευκολίας, το ότι *οι κοινωνικές επιστήμες εν γένει δεν απαιτούν τις εξειδικευμέ-*

<sup>29</sup> Οι *άλλοι λόγοι* δυσκολίας του μαθήματος καταγράφονται στο Παράρτημα II και στο πλαίσιο παρουσί-  
ασης της εν λόγω μεταβλητής.

νες γνώσεις των άλλων επιστημών. Το ότι λιγότεροι αναφέρουν ως λόγο ότι το σχολικό βιβλίο είναι μια καλή εισαγωγή στην επιστήμη της κοινωνιολογίας που διευκολύνει τη διδασκαλία της (17,9%) συνιστά από μια άλλη οπτική, κριτική στο βιβλίο από το οποίο διδάσκουν το μάθημα. Τέλος, ένα 15,5% απαντά στην επιλογή άλλοι λόγοι απ' όπου και διαπιστώνεται ότι η πλειοψηφία αυτών των εκπαιδευτικών εκφράζει την πρώτη από τις παραπάνω επιλογές. Μέσω δε των τελευταίων αυτών απόψεων που εκφράζονται στην επιλογή άλλοι λόγοι, αναδεικνύεται η εξής αντίληψη, ότι το αντικείμενο της κοινωνιολογίας έχει ενδιαφέρον για τους μαθητές μόνο όταν συνδέεται με την πρότερη γνώση τους περί κοινωνικού και επιπλέον, όταν συνδέεται και με τις παραστάσεις των ίδιων των καθηγητών<sup>30</sup>.

Διαπιστώνεται επομένως ότι, όσοι εκπαιδευτικοί δε θεωρούν δύσκολο το μάθημα της κοινωνιολογίας, το αποδίδουν κυρίως, σε λόγους που συνδέονται με τον υψηλό βαθμό εξοικείωσης των μαθητών με τα ζητήματα που πραγματεύεται η κοινωνιολογία, καθώς και με το χαμηλό βαθμό εξειδικευμένων γνώσεων που απαιτούν οι κοινωνικές επιστήμες εν γένει. Οι αντιλήψεις που υποδηλώνονται εδώ είναι οι εξής: υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ της επιστήμης της κοινωνιολογίας και της καθημερινότητας και ειδικότερα, της πρότερης γνώσης των παιδιών η οποία και τίθεται έτσι ως σημείο εκκίνησης για τη διδασκαλία του μαθήματος αλλά και ως βασικό διδακτικό εργαλείο. Μέσω τέτοιου είδους αντιλήψεων προβάλλεται η κοινωνιολογία ως μια "καθημερινή" επιστήμη για της οποίας το αντικείμενο όλοι ήδη, κάτι γνωρίζουμε και επομένως, είμαστε εξοικειωμένοι με αυτό ("όλοι λίγο-πολύ είμαστε κοινωνιολόγοι"). **Οι αντιλήψεις αυτές στην ουσία θέτουν υπό αμφισβήτηση τον επιστημονικό χαρακτήρα της κοινωνιολογίας.** Τις αντιλήψεις αυτές διαπιστώνουμε (II.B.84-II.B.86) ότι εκφράζουν κυρίως οι γυναίκες, ανεξαρτήτως ηλικίας και οι μη κοινωνιολόγοι-εκπαιδευτικοί. Αναδεικνύεται εκ νέου, επομένως, η τάση αυτή των κοινωνιολόγων (αυτή τη φορά όχι και των νεαρών γυναικών) να "αντιστέκονται" απέναντι στην αμφισβήτηση που διαφαίνεται να χαρακτηρίζει γενικότερα, την επιστήμη τους. Παρόλα αυτά η πλειοψηφία και αυτών των εκπαιδευτικών, θεωρεί ως λόγους ευκολίας του μαθήματος της κοινωνιολογίας στοιχεία που άπτονται της άμεσης σχέσης της επιστήμης αυτής με την καθημερινή βιωματική πραγματικότητα και της αντίστοιχης "ευκολίας" της σε σχέση με άλλες επιστήμες. Επομένως οι αντιλήψεις που θέτουν υπό αμφισβήτηση τον επιστημονικό χαρακτήρα της κοινωνιολογίας, φαίνεται να εκφράζουν το σύνολο σχεδόν του υπό διερεύνηση πληθυσμού

⇒ (Απάντηση στο 1<sup>ο</sup> Ερώτημα της δεύτερης Θεματικής). Οι εκπαιδευτικοί του υπό διερεύνηση πληθυσμού, φαίνεται να αντιλαμβάνονται τη σχέση μεταξύ καθημερινού και κοινωνιολογικού Λόγου, ως άμεση και μη διαμεσολαβούμενη από διαφορετι-

<sup>30</sup> Οι άλλοι λόγοι μη δυσκολίας του μαθήματος καταγράφονται στο Παράρτημα II και στο πλαίσιο παρουσίασης της εν λόγω μεταβλητής.

*κά επίπεδα χειρισμού του Λόγου. Αυτό το εκφράζουν περισσότερο, άλλοτε οι μη κοινωνιολόγοι και άλλοτε οι κοινωνιολόγοι-εκπαιδευτικοί και επομένως, η τάση των τελευταίων να προσδώσουν κύρος στην επιστήμη τους δεν είναι ιδιαίτερα σαφής.*

**2<sup>η</sup> Κατηγορία αντιλήψεων:** Αντιλήψεις για το ρόλο του μαθήματος στην εκπαίδευση (πρακτικό-προγραμματικό περιεχόμενο της κοινωνιολογίας)

Η διερεύνηση των εν λόγω αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναδεικνύει παράλληλα και τις αντιλήψεις τους που αφορούν αφενός στο πρακτικό-προγραμματικό περιεχόμενο της επιστήμης της κοινωνιολογίας και αφετέρου στη σχέση της με τον καθημερινό Λόγο (1<sup>η</sup> Κατηγορία αντιλήψεων). Πιο αναλυτικά:

Η αντίληψη ότι το μάθημα της κοινωνιολογίας θα πρέπει να λειτουργεί ως μάθημα "αγωγής και ευαισθητοποίησης" των μαθητών και επομένως ότι, ο ρόλος του μαθήματος αλλά και των διδασκόντων του, είναι ακριβώς να κοινωνικοποιούν και να ευαισθητοποιούν τους μαθητές τους, είναι μια αντίληψη η οποία έχει διαποτίσει τους εκπαιδευτικούς του υπό διερεύνηση πληθυσμού, σε ένα πολύ μεγάλο βαθμό. Αυτό προκύπτει καταρχήν (II.A.78) από το ότι, το 96,0% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι *"το μάθημα της κοινωνιολογίας πρέπει να δίνει έμφαση στην ευαισθητοποίηση των μαθητών σε κοινωνικά θέματα και στην κοινωνική αγωγή"*<sup>31</sup>, ενώ το αντίθετο πιστεύει μόλις το 4,0%. Η αντίληψη αυτή των εκπαιδευτικών, δε διαφοροποιείται εάν λάβουμε υπόψη το φύλο, την ηλικία και την ειδικότητά τους (II.B.87-II.B.89). Το μόνο ίσως που έχει νόημα να αναφερθεί ως προς αυτές τις παραμέτρους είναι ότι, η αντίληψη αυτή φαίνεται να χαρακτηρίζει περισσότερο τις γυναίκες απ' ότι τους άνδρες, κι αυτό πιθανόν να συνδέεται με την ιδιαίτερη "φύση" της γυναίκας, η οποία έχει μάθει "ενστικτωδώς" να λειτουργεί προστατευτικά και κοινωνικοποιητικά απέναντι στο παιδί -δηλαδή έχει κοινωνικοποιηθεί για να παίξει αυτό το ρόλο γενικότερα. Φαίνεται, επομένως, ότι η κοινωνιολογία, έτσι όπως γίνεται αντιληπτή στο σχολείο, ταιριάζει περισσότερο με τη "φύση" της γυναίκας. Εντούτοις το ότι και όλοι σχεδόν οι άνδρες-εκπαιδευτικοί συμφωνούν με τη συγκεκριμένη αυτή μορφή διάρθρωσης του μαθήματος, δηλώνει ακριβώς ότι -πέρα από τη θέση περί γυναικειάς "φύσης"- η κοινωνιολογία θεωρείται ότι πρέπει να παίξει στο σχολείο έναν κατεξοχήν κοινωνικοποιητικό ρόλο. Η αντίληψη αυτή των εκπαιδευτικών ενισχύει τη λογική του αναλυτικού προγράμματος το οποίο οργανώνει όπως είδαμε, την κοινωνικο-επιστημονική γνώση στη βάση του διττού χαρακτήρα που μπορεί αυτή να προσλάβει (και ως γνώση και ως αγωγή)<sup>32</sup>.

Στη βάση δε, της εν λόγω αντίληψης, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι ανάλογες θα είναι και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την οργάνωση

<sup>31</sup> Στην ερώτηση αυτή απάντησαν όλοι οι εκπαιδευτικοί -πλην ενός.

<sup>32</sup> Βλ. παραπάνω, Κεφάλαιο 6, υποεν. 6.3.2.

του μαθήματος. Η οργάνωση αυτή, δηλαδή, θα γίνεται αντιληπτή στη βάση του κοινωνικοποιητικού ρόλου και του ρόλου ευαισθητοποίησης που του αποδίδεται. Αυτό διαπιστώνεται (II.B.90) από το εξής: το 98,6% των εκπαιδευτικών που πιστεύουν ότι, *‘αντί για περίπλοκες έννοιες στο μάθημα της κοινωνιολογίας, είναι προτιμότερο να συζητάμε ζητήματα οικεία στους μαθητές από το περιβάλλον τους’*, πιστεύουν συγχρόνως ότι *‘το μάθημα της κοινωνιολογίας πρέπει να δίνει έμφαση στην ευαισθητοποίηση των μαθητών σε κοινωνικά θέματα και στην κοινωνική αγωγή’*. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντική την πρότερη γνώση των μαθητών την οποία και θα πρέπει να τοποθετούν έτσι, στο επίκεντρο της διδασκαλίας τους, επιχειρώντας να την αναδιαμορφώσουν προκειμένου να επιτύχουν το στόχο της κοινωνικοποίησης. Στο πλαίσιο, επομένως, αυτής της κοινωνικοποιητικής λογικής, οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν συγκεκριμένες τεχνικές διδασκαλίας, κάνοντας χρήση της πρότερης γνώσης των μαθητών (παραδείγματα από την καθημερινότητα, ελεύθερες συζητήσεις). Οι πρακτικές αυτές είναι που τελικά οριοθετούν και προσδιορίζουν σε μεγάλο βαθμό, την οργάνωση της διδασκαλίας του μαθήματος έτσι όπως την αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί του υπό διερεύνηση πληθυσμού.

Το στοιχείο της ευαισθητοποίησης το οποίο όπως φάνηκε παραπάνω, συνδέεται άμεσα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, με την παρουσία της κοινωνιολογίας στην εκπαίδευση, αναδεικνύεται επίσης και ως βασικό **κριτήριο** για τον ίδιο τον μαθητή. Κι αυτό διότι, όπως διαπιστώνουμε (II.A.84) το 96,0% των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι *‘ένας κοινωνικά ευαισθητοποιημένος μαθητής έχει καλύτερη απόδοση στο μάθημα της κοινωνιολογίας’*. Φαίνεται επομένως ότι, το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών αξιολογεί θετικά την *‘κοινωνική ευαισθησία’* των μαθητών του, η οποία συνδέεται με το ενδιαφέρον και τις γνώσεις των παιδιών περί *κοινωνικού*. Είναι προφανές ότι αυτή η κοινωνική καλλιέργεια των παιδιών θα εκδηλώνεται κυρίως, μέσω της συμμετοχής τους σε συζητήσεις. Αναδεικνύονται έτσι και από εδώ, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που θέτουν ως βασικές τεχνικές διδασκαλίας του μαθήματος, το διάλογο και τις ελεύθερες συζητήσεις. Παράλληλα, αναδεικνύονται εκ νέου οι αντιλήψεις εκείνες που φαίνεται να κυριαρχούν στον πληθυσμό μας, αναφορικά με το ρόλο του μαθήματος ως μάθημα *“αγωγής και ευαισθητοποίησης”* των μαθητών και με την αμεσότητα της σχέσης μεταξύ κοινωνιολογικού και καθημερινού Λόγου. Ειδικότερα και στη βάση όλων των παραπάνω, σημειώνουμε τα εξής ως προς τις αντιλήψεις που φαίνεται να αναδεικνύονται και να κυριαρχούν στον υπό διερεύνηση πληθυσμό:

Ως βασική προϋπόθεση για να είναι επιτυχής η διδασκαλία του μαθήματος της κοινωνιολογίας και ταυτόχρονα ως κριτήριο καλής απόδοσης ενός μαθητή, τίθεται το να είναι ήδη ο μαθητής κοινωνικά ευαισθητοποιημένος (ενημερωμένος, προβληματισμένος), δηλαδή να έχει αποκτήσει -και μέσω της καθημερινής

εμπειρίας του- κάποιες γνώσεις γύρω από την κοινωνική πραγματικότητα **και** να τις μεταφέρει στην τάξη. Τέτοιου είδους αντιλήψεις υποδηλώνουν εμμέσως, ότι στόχος της κοινωνιολογίας είναι η ευαισθητοποίηση των μαθητών, διαμορφώνοντας έτσι ανάλογα και το ρόλο του μαθήματος στο σχολείο (μάθημα "αγωγής και ευαισθητοποίησης"). Άλλωστε διαπιστώνουμε (II.B.91) ότι από τους εκπαιδευτικούς αυτούς που πιστεύουν ότι *'ένας κοινωνικά ευαισθητοποιημένος μαθητής έχει καλύτερη απόδοση στο μάθημα της κοινωνιολογίας'*, το 97,4% θεωρεί συγχρόνως ότι *'το μάθημα της κοινωνιολογίας πρέπει να δίνει έμφαση στην ευαισθητοποίηση των μαθητών σε κοινωνικά θέματα και στην κοινωνική τους αγωγή'*. Ενισχύεται, επομένως, η πεποίθησή μας ότι ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού των εκπαιδευτικών διακατέχεται από αντιλήψεις που συνδέουν την κοινωνιολογία με τη βιωματική πραγματικότητα με έναν τρόπο άμεσο, χωρίς, δηλαδή, την προοπτική οργάνωσης της μετάβασης από την μία πραγματικότητα στην άλλη. Επιπλέον η αποδοχή αυτή του κριτηρίου της *ευαισθητοποίησης* τόσο ως προς το μάθημα όσο και ως προς τους μαθητές (αλλά όπως θα φανεί στη συνέχεια, και ως προς τους διδάσκοντες), υποδηλώνει ότι το κριτήριο αυτό συνδέεται με κάποιο τρόπο και με την επιστήμη της κοινωνιολογίας, με την έννοια ότι και ένας κοινωνικός επιστήμονας οφείλει αντιστοίχως, να είναι ευαισθητοποιημένος απέναντι στα αντικείμενα της έρευνάς του. Αναδεικνύονται έτσι από μια άλλη οπτική, αντιλήψεις που φέρουν το στοιχείο της προσωπικής εμπλοκής, ως βασικό στην επιστήμη αυτή. Πράγματι, είδαμε ότι η ιδεολογική εμπλοκή του κοινωνιολόγου θεωρείται από ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών, ότι χαρακτηρίζει την κοινωνιολογία. Τέλος διαπιστώνεται (II.B.92-II.B.95) ότι όλες αυτές οι αντιλήψεις εκφράζονται ανεξαρτήτως του φύλου, της ηλικίας και της ειδικότητας των εκπαιδευτικών, αν και οι γυναίκες, οι νέοι και οι κοινωνιολόγοι-εκπαιδευτικοί φαίνεται να συμφωνούν περισσότερο, με το ότι *'ένας κοινωνικά ευαισθητοποιημένος μαθητής έχει καλύτερη απόδοση στο μάθημα της κοινωνιολογίας'*.

Το ότι ένας κοινωνικά ευαισθητοποιημένος μαθητής έχει καλύτερη απόδοση στο μάθημα της κοινωνιολογίας είναι κάτι που όπως μόλις ελέχθη, αποδέχεται το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών του υπό διερεύνηση πληθυσμού. Το που ακριβώς ανιχνεύεται αυτή η κοινωνική ευαισθητοποίηση, είναι το άλλο σημείο που εξετάζεται εδώ από όπου και διαπιστώνεται (II.A.85) ότι οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν αυτή την ευαισθητοποίηση των μαθητών πρωτίστως και κυρίως στον *προφορικό λόγο* (90,5%) και πολύ λιγότερο στο *γραφικό λόγο* (9,5%)<sup>33</sup>. Θεωρείται επομένως, ότι ένας *'κοινωνικά καλλιεργημένος'* μαθητής -τον οποίο διαμορφώνει ένα ανάλογα καλλιεργημένο οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον- θα έχει καλύτερη απόδοση στον *προφορικό λόγο* με την έννοια ότι θα

<sup>33</sup> Οι αναπάντητες ερωτήσεις εδώ, οι οποίες είναι αρκετές, είναι απόρροια κυρίως, της επιλογής και των δύο απαντήσεων. Για περαιτέρω ανάλυση της εν λόγω μεταβλητής βλ. Παράρτημα II, πίνακας (II.A.85).

συμμετέχει περισσότερο στο διάλογο που αναπτύσσεται στην τάξη και γενικότερα, θα είναι περισσότερο επικοινωνιακός.

Από τα παραπάνω, μπορούμε να συνάγουμε το εξής σημαντικό συμπέρασμα: *Εάν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν, ότι το μάθημα της κοινωνιολογίας θα πρέπει να βασίζεται σε οικεία στους μαθητές ζητήματα, ότι θα πρέπει να δίνει έμφαση στην ευαισθητοποίηση των μαθητών σε κοινωνικά θέματα, ότι ο ήδη ευαισθητοποιημένος μαθητής έχει περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας σε αυτό και τέλος, ότι αυτή η ευαισθητοποίηση εκφράζεται μέσω του προφορικού Λόγου, αυτό σημαίνει ότι οι συζητήσεις γύρω από διάφορα κοινωνικά θέματα που απασχολούν τους μαθητές, συνθέτουν την οργάνωση του μαθήματος της κοινωνιολογίας από μέρους των εκπαιδευτικών αυτών.* Αυτή η αντίληψη αναδεικνύει και μια άλλη, για τη φύση του μαθήματος της κοινωνιολογίας: Ότι είναι ένα μάθημα το αντικείμενο του οποίου δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να εκφραστούν για ό,τι τους απασχολεί και προέρχεται από την εμπειρικο-βιωματική τους πραγματικότητα. Το κρίσιμο εδώ, είναι ότι αυτή η δυνατότητα φαίνεται να δίνεται στους μαθητές από τους εκπαιδευτικούς, χωρίς οι τελευταίοι να κάνουν διακρίσεις ως προς τα ζητήματα που τίθενται, καθώς το κριτήριο τους είναι τα ζητήματα αυτά να αποτελούν μέρος της βιωματικής πραγματικότητας των μαθητών. Η βάση αυτής της αντίληψης είναι μάλλον προφανής: έχει να κάνει με το πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί αυτοί, την ίδια τη φύση του αντικειμένου της επιστήμης της κοινωνιολογίας: "η κοινωνιολογία είναι μια "καθημερινή" επιστήμη που συζητάει για πράγματα για τα οποία ήδη κάτι γνωρίζουμε και έχουμε σχηματίσει άποψη κι αυτό είναι που κάνει τον καθένα μας και λίγο κοινωνιολόγο". Από την περαιτέρω διερεύνηση αυτών των αντιλήψεων, λαμβάνοντας υπόψη το φύλο, την ηλικία και την ειδικότητα των εκπαιδευτικών, διαπιστώθηκε (Π.Β.96-Π.Β.99) ότι δεν υπάρχουν ουσιαστικές διαφοροποιήσεις μεταξύ τους.

Επίσης διαπιστώνουμε ότι το κριτήριο της ευαισθητοποίησης αναδεικνύεται βασικό -εκτός ως προς το ρόλο του μαθήματος και την απόδοση του μαθητή- και ως προς την αποτελεσματική διδασκαλία του μαθήματος από τον διδάσκοντα -αν και όχι στον ίδιο βαθμό. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε (Π.Α.81) ότι το 81,3% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι *'τα μαθήματα των κοινωνικών επιστημών, λόγω του αντικειμένου τους, χρειάζονται περισσότερο ευαισθητοποιημένους διδασκοντες από ό,τι τα μαθήματα των άλλων επιστημών'*. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που υποδηλώνονται εδώ, θέτουν και πάλι στο επίκεντρο το ζήτημα της σχέσης καθημερινού και κοινωνιολογικού Λόγου καθώς, το στοιχείο της ευαισθητοποίησης το οποίο χαρακτηρίζει σε μεγάλο βαθμό όπως είδαμε, το μάθημα της κοινωνιολογίας συνδέεται με την ιδιαίτερη φύση της επιστήμης αυτής. Τα ιδιαίτερα προσωπικά εργαλεία, δηλαδή, που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διδασκαλία της κοινωνιολογίας (ευαισθητοποίηση, ενημέρω-

ση, προβληματισμός κ.ο.κ), η πρότερη γνώση τους με άλλα λόγια, άπτονται της ιδιαίτερης φύσης του αντικειμένου της επιστήμης αυτής καθώς και της ιδιαίτερης σχέσης της με τη καθημερινή βιωματική πραγματικότητα. Πιο αναλυτικά:

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών αναδεικνύει ως βασικό κριτήριο διδασκαλίας των κοινωνικών μαθημάτων, το κριτήριο του ευαισθητοποιημένου διδάσκοντα, πράγμα που σημαίνει ότι γι' αυτούς τους εκπαιδευτικούς υπάρχει (ή πρέπει να υπάρχει) διαφορά στον τρόπο διδασκαλίας μεταξύ μαθημάτων που προέρχονται από διαφορετικά επιστημονικά πεδία· κατά συνέπεια, το στοιχείο της προσωπικής εμπλοκής στην παραγωγή γνώσης, αναδεικνύεται και ως στοιχείο διάκρισης μεταξύ των κοινωνικών και των άλλων (θετικών) επιστημών. Η αντίληψη, δηλαδή, ότι *θα πρέπει ο καθηγητής των κοινωνικών μαθημάτων να είναι πολύ περισσότερο ευαισθητοποιημένος από ό,τι ήδη επιτάσσει το επάγγελμα του δασκάλου*, υποδηλώνει ότι οι κοινωνικές επιστήμες και ειδικότερα η κοινωνιολογία, γίνεται αντιληπτή ως μια επιστήμη που χαρακτηρίζεται από ένα διαφορετικό Λόγο σε σχέση με το Λόγο άλλων επιστημών, για τη προσέγγιση του οποίου θα πρέπει να εμπλακούν και οι ίδιοι σε προσωπικό επίπεδο. Με αυτή την έννοια, αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως άτομα που είναι ή προσπαθούν να είναι ευαισθητοποιημένα απέναντι σε κοινωνικά θέματα εφόσον το "απαιτεί" το ίδιο το αντικείμενο της διδασκαλίας τους. Οι επιστημολογικές δε, αντιλήψεις που συνδέονται με αυτές τις απόψεις, είναι αντιλήψεις μέσω των οποίων αμφισβητείται η "επιστημονικότητα" της κοινωνιολογίας καθώς, υπονοείται ότι οι κοινωνικές επιστήμες βασίζονται σε λιγότερο αυστηρές επιστημονικές αρχές. Κι αυτό διότι το κριτήριο του ευαισθητοποιημένου διδάσκοντα εκλαμβάνεται ως εξίσου σημαντικό με αυτό του καταρτισμένου επιστήμονα εκπαιδευτικού. Τέλος, διαπιστώνουμε (Π.Β. 100-Π.Β.103) ότι τις εν λόγω αντιλήψεις εκφράζουν κυρίως, οι γυναίκες, οι νέοι και οι κοινωνιολόγοι-εκπαιδευτικοί.

Τα παραπάνω συμπεράσματα ενισχύονται, συσχετίζοντας επιμέρους μεταβλητές. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώνεται (Π.Β.104-Π.Β.107) ότι από τους εκπαιδευτικούς που θέτουν ως κριτήριο τον υψηλό βαθμό ευαισθητοποίησης του διδάσκοντα: το 97,5% θεωρεί παράλληλα με την ύπαρξη του κριτηρίου αυτού, ότι *'θα πρέπει να δίνεται έμφαση κατά τη διδασκαλία του μαθήματος, στην ευαισθητοποίηση των μαθητών σε κοινωνικά θέματα και στην κοινωνική τους αγωγή'*, το 98,8%, ότι *'ένας κοινωνικά ευαισθητοποιημένος μαθητής χει καλύτερη απόδοση στο μάθημα αυτό'*, το 74,8%, ότι *'είναι χρησιμότερο να συζητάνε θέματα οικεία στους μαθητές από το περιβάλλον τους παρά δύσκολες κοινωνιολογικές έννοιες'*, ενώ τέλος, το 77,3% θεωρεί ότι η *'διδασκαλία των κοινωνιολογικών εννοιών διευκολύνεται από την ομοιότητα τους με τις καθημερινές εκφράσεις'*.

Εντέλει φαίνεται ότι το στοιχείο της ευαισθητοποίησης τίθεται, από το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών του υπό διερεύνηση πληθυσμού (76,3%),

ως ένα βασικό κριτήριο αποτελεσματικής διδασκαλίας αλλά και λειτουργικότητας του μαθήματος της κοινωνιολογίας. Αναδεικνύεται με άλλα λόγια, ως ένα κατεξοχήν χαρακτηριστικό του μαθήματος και κατ' επέκταση, της επιστήμης της κοινωνιολογίας, γεγονός που συνδέεται με συγκεκριμένες επιστημολογικές αντιλήψεις μέσω των οποίων αμφισβητείται ο επιστημονικός της χαρακτήρας.

Το ζήτημα του ρόλου της κοινωνιολογίας στην ευαισθητοποίηση των μαθητών εξετάζεται και μέσω της *βαθμολογίας που δίνουν οι εκπαιδευτικοί στο βιβλίο ως προς τη διάσταση της ανάπτυξης προβληματισμού*. Ειδικότερα διαπιστώνεται (II.A.110), ότι οι εκπαιδευτικοί βαθμολογούν χαμηλά το βιβλίο αναφορικά με αυτή τη διάσταση (μ.ο. 5,28), αναδεικνύοντας εμμέσως, την ιδιαίτερη σημασία που της αποδίδουν. Αυτό δηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως θα πρέπει το βιβλίο της κοινωνιολογίας να είναι έτσι γραμμένο, ώστε να οδηγεί στην ανάπτυξη του προβληματισμού των παιδιών, να εξυπηρετεί, δηλαδή, το σχολικό στόχο της αγωγής και ευαισθητοποίησης των μαθητών τον οποίο υποστηρίζει όπως είδαμε, το μεγαλύτερο μέρος του υπό διερεύνηση πληθυσμού. Λαμβάνοντας υπόψη το φύλο, την ηλικία και την ειδικότητα των εκπαιδευτικών διαπιστώνεται (II.B.71-II.B.74) ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση. Εκείνο που προκύπτει, ωστόσο, ως τάση είναι ότι οι άνδρες, οι μέσης ηλικίας και οι μη κοινωνιολόγοι-εκπαιδευτικοί (και κυρίως, αυτοί της ομάδας *'οικονομικής κατεύθυνσης'*), εμφανίζονται να θεωρούν πιο σημαντική τη δόμηση του βιβλίου και κατ' επέκταση του μαθήματος, στη βάση της ανάπτυξης του προβληματισμού των παιδιών. Αντίθετα, οι γυναίκες, οι νέοι και οι κοινωνιολόγοι-εκπαιδευτικοί δε φαίνεται να θεωρούν το ίδιο σημαντική αυτή τη μορφή δόμησης σε σχέση ίσως με μια πιο επιστημονική διάρθρωση του μαθήματος. Αυτό πιθανά να οφείλεται στη γενικότερη εκείνη τάση τους που φάνηκε και αλλού, απόδοσης πιο επιστημονικού χαρακτήρα στο μάθημα και αντίστοιχα, στην επιστήμη τους. Ας εστιάσουμε τώρα περισσότερο σε αυτή την επιστημονική διάρθρωση και στο πώς την εννοούν οι εκπαιδευτικοί του υπό διερεύνηση πληθυσμού μας:

Σε αντιδιαστολή με τις παραπάνω μεταβλητές αυτής της *Κατηγορίας* και κυρίως την πρώτη (*'το μάθημα της κοινωνιολογίας πρέπει να δίνει έμφαση στην ευαισθητοποίηση των μαθητών σε κοινωνικά θέματα και στην κοινωνική τους αγωγή'*), που θέτουν στο επίκεντρο της διδασκαλίας του μαθήματος την πρότερη γνώση και τις καθημερινές (ανα)παραστάσεις δασκάλων και μαθητών, τέθηκε προς τους εκπαιδευτικούς μια επιπλέον επιλογή η οποία καλύπτει το ενδεχόμενο ορισμένοι από αυτούς να ζητούν επιστημονικότερη διάρθρωση του μαθήματος. Εδώ θα πρέπει να επισημάνουμε ότι η επιλογή αυτή τέθηκε κυρίως ως εναλλακτική πρόταση και όχι ως απόλυτη άρνηση της πρώτης καθώς, ένα οποιοδήποτε μάθημα μπορεί συγχρόνως με την επιστημονική διάρθρωσή του να λειτουργεί και κοινωνικοποιητικά -αυτός άλλωστε είναι και ο ρόλος του σχολείου εν γένει.



Είναι προφανές, όμως, ότι το βάρος θα δίνεται σε μια από τις δύο προοπτικές. Με αυτή την έννοια τίθενται οι δύο αυτές προοπτικές, προκειμένου δηλαδή, να αναδειχθεί σε ποια από τις δύο θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι θα πρέπει να δίνεται περισσότερη βαρύτητα. Κι έχει σημασία να δούμε τι ισχύει για το μάθημα της κοινωνιολογίας καθώς τα μέχρι τώρα στοιχεία συνηγορούν στο ότι μάλλον βαραινεί το πρώτο, δηλαδή ο κοινωνικοποιητικός του ρόλος.

Από τη σχετική εξέταση διαπιστώνουμε (Π.Α.80) ότι το 53,1% των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι *'το μάθημα της κοινωνιολογίας πρέπει να γίνει πιο επιστημονικό'*, ενώ το υπόλοιπο 46,9%, πιστεύει το αντίθετο, αρνούμενο έτσι να προσδώσει στο μάθημα ένα πιο επιστημονικό χαρακτήρα. Φαίνεται επομένως ότι, μπορεί η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών να επιθυμεί επιστημονικότερη διάρθρωση στο μάθημα, όμως αφενός πρόκειται για μια οριακή πλειοψηφία και αφετέρου, εάν συγκρίνουμε το αποτέλεσμα αυτό με ό,τι προέκυψε για την άλλη επιλογή (*'το μάθημα της κοινωνιολογίας πρέπει να δίνει έμφαση στην ευαισθητοποίηση των μαθητών σε κοινωνικά θέματα και στην κοινωνική τους αγωγή'*), με την οποία συμφώνησε το 96,0% των εκπαιδευτικών, συμπεραίνουμε ότι για τους εκπαιδευτικούς του πληθυσμού μας βαραινεί ο κοινωνικοποιητικός ρόλος του μαθήματος. Το τελευταίο αυτό ενισχύεται και από το ότι είναι αρκετά μεγάλο το ποσοστό (46,9%) όσων δεν συμφωνούν με το προοπτική *'το μάθημα της κοινωνιολογίας να γίνει πιο επιστημονικό'*, αλλά και από το ότι, ορισμένοι από τους εκπαιδευτικούς που δήλωσαν το αντίθετο, μάλλον τείνουν να εκφράζουν τις κυρίαρχες αντιλήψεις. Ως γενικότερο συμπέρασμα προκύπτει ότι, για ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών του υπό διερεύνηση πληθυσμού, επιστήμη και κοινωνιολογία δε είναι αυτονόητο ότι πάνε μαζί όταν πρόκειται για τη διδασκαλία της τελευταίας στο σχολείο. Τέλος λαμβάνοντας υπόψη και το φύλο, την ηλικία και την ειδικότητα, διαπιστώνουμε (Π.Β.108-Π.Β.110) ότι οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν μια πιο επιστημονική διάρθρωση του μαθήματος, είναι κυρίως, οι γυναίκες, οι νέοι και οι κοινωνιολόγοι, ενισχύοντας έτσι ό,τι έχει ειπωθεί για την τάση της ομάδας αυτής των εκπαιδευτικών, να προσδίδουν κύρος και επιστημονικό χαρακτήρα στην επιστήμη τους. Προτού αναλύσουμε το πώς η ομάδα αυτή των εκπαιδευτικών αλλά και γενικότερα το σύνολο του πληθυσμού, αντιλαμβάνονται ένα πιο επιστημονικό μάθημα κοινωνιολογίας, θα εστιάσουμε στο πώς απαντούν σε σχέση και με τις δύο ταυτόχρονα προοπτικές (*'το μάθημα της κοινωνιολογίας θα πρέπει να δίνει έμφαση στην ευαισθητοποίηση των μαθητών σε κοινωνικά θέματα και στην κοινωνική αγωγή'* (κοινωνικοποιητικός ρόλος) και *'το μάθημα να γίνει πιο επιστημονικό'*), απ' όπου και προκύπτουν ενδιαφέροντα συμπεράσματα (Π.Β.111-Π.Β.113): Διαπιστώνουμε ότι το 52,2% όσων εκπαιδευτικών αποδίδουν στο μάθημα ένα κοινωνικοποιητικό ρόλο, θεωρούν επίσης ότι αυτό θα πρέπει να προσλάβει και μια πιο επιστημονική διάρθρωση. Αυτό δηλώνει ότι, για ένα ικανό

μέρος του πληθυσμού, οι δύο αυτές προοπτικές δεν θεωρούνται αντιφατικές. Η εικόνα αυτή διαφοροποιείται, ωστόσο, εάν ειδωθεί σε σχέση με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών όπου διαπιστώνεται ότι το παραπάνω συνολικό ποσοστό, διαμορφώνεται κυρίως, από τους κοινωνιολόγους-εκπαιδευτικούς. Πράγματι, οι περισσότεροι κοινωνιολόγοι-εκπαιδευτικοί τείνουν να συμφωνούν και με τις δύο προοπτικές (62,0%, συνολικό ποσοστό). Για τους υπόλοιπους κοινωνιολόγους-εκπαιδευτικούς, υπάρχει διάκριση μεταξύ των δύο αυτών προοπτικών καθώς, θεωρούν ότι το μάθημα θα πρέπει 'να δίνει έμφαση στην ευαισθητοποίηση και κοινωνικοποίηση των μαθητών' και ότι δε 'θα πρέπει να γίνει πιο επιστημονικό' (34,8%, συνολικό ποσοστό). Αντίθετα, η πλειοψηφία των μη κοινωνιολόγων-εκπαιδευτικών συμπίπτει με τη μειοψηφία των κοινωνιολόγων. Τείνουν, δηλαδή, περισσότερο να συμφωνούν με την προοπτική του κοινωνικοποιητικού ρόλου και της μη επιστημονικής διάρθρωσης του μαθήματος (56,4%, συνολικό ποσοστό). Οι κοινωνιολόγοι επομένως, περισσότερο από τους μη κοινωνιολόγους-εκπαιδευτικούς, θεωρούν ότι οι δύο προαναφερόμενες προοπτικές στο μάθημα της κοινωνιολογίας μπορούν να υπάρξουν μαζί -αν και όπως αναφέρθηκε, και αυτοί όπως και οι μη κοινωνιολόγοι, δίνουν περισσότερο βάρος στην προοπτική της λειτουργίας του μαθήματος ως μαθήματος "αγωγής και ευαισθητοποίησης" των μαθητών. Αυτή η διαφοροποίηση αναδεικνύει την τάση των κοινωνιολόγων να θέλουν να προσδώσουν μεγαλύτερο κύρος στο μάθημα και στην επιστήμη τους.

Πώς όμως εννοούν οι εκπαιδευτικοί, μια πιο επιστημονική διάρθρωση του μαθήματος; Από τη σχετική ανάλυση διαπιστώνουμε (Π.Α.92-Π.Α.96) ότι η πρακτική εκείνη η οποία θεωρούν ότι θα προσδώσει μια τέτοια προοπτική στο μάθημα είναι, για ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών του υπό διερεύνηση πληθυσμού (66,5%), η διεξαγωγή μικρής έκτασης ερευνών. Ως αμέσως επόμενη πρακτική αλλά με σημαντική διαφορά, τοποθετείται η αναλυτική διδασκαλία των κοινωνιολογικών θεωριών (47,7%). Ακολουθούν με τα ίδια περίπου ποσοστά, η διδασκαλία, περισσότερων εννοιών-όρων (33,0%), πρωτότυπων κειμένων (30,5%) και η διδασκαλία της μεθοδολογίας της κοινωνιολογίας (30,5%). Αυτό που παρατηρείται γενικά, είναι μια "αντιπάθεια" των εκπαιδευτικών απέναντι στην προοπτική μιας πιο θεωρητικής διάρθρωσης του μαθήματος και ένα ενδιαφέρον, αντίθετα, προς μια πιο πρακτική διάσταση έτσι όπως αυτή αποτυπώνεται στην προοπτική της διεξαγωγής μικρής έκτασης ερευνών. Το στοιχείο αυτό συνδέεται με αντιλήψεις σύμφωνα με τις οποίες, η πρακτική και λιγότερο η θεωρητική διάσταση στην προσέγγιση ενός αντικειμένου, είναι αυτή που θα ενθαρρύνει τους μαθητές καθώς, όπως χαρακτηριστικά ανέφεραν και οι ίδιοι, "η θεωρία κουράζει". Αντίθετα, η απόδοση πρακτικής διάστασης στη διδασκαλία θεωρείται ότι αυξάνει το ενδιαφέρον και την προσοχή των μαθητών.

Παράλληλα ωστόσο, οι επιλογές αυτές των εκπαιδευτικών εκφράζουν και αντιλήψεις που συνδέονται ειδικότερα με την επιστήμη της κοινωνιολογίας. Πιο αναλυτικά: η επιλογή της *διεξαγωγής ερευνών* έρχεται να επιβεβαιώσει την κυριαρχία στον υπό διερεύνηση πληθυσμό, της αντίληψης ότι βασικό χαρακτηριστικό της κοινωνιολογίας είναι η εμπειρική έρευνα. Λαμβάνοντας δε, υπόψη ότι ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών (σχεδόν οι μισοί) θεωρούν ως άλλη τεχνική που θα προσδώσει επιστημονικότερη διάρθρωση στο μάθημα, την *αναλυτική παρουσίαση των κοινωνιολογικών θεωριών*, μπορούμε να συνάγουμε το εξής γενικό συμπέρασμα: *Φαίνεται ότι, αυτό που κυρίως ενδιαφέρει τους εκπαιδευτικούς, είναι η παρουσίαση του περιεχομένου της κοινωνιολογίας, δηλαδή των κοινωνιολογικών προτάσεων και θέσεων της απέναντι σε ένα κοινωνικό ζήτημα, και όχι τόσο η παρουσίαση των όρων και των εννοιών που συνθέτουν αυτές τις προτάσεις, ούτε και ο τρόπος με τον οποίο παρήχθησαν αυτές, ούτε ακόμα και το πώς παρουσιάζονται από τους θεμελιωτές τους.* Η παρουσίαση δε, αυτού του περιεχομένου θα εμπλουτίζεται αναπόφευκτα -εφόσον δε θα διδάσκονται έννοιες και μεθοδολογία- από την πρότερη γνώση και τις (ανα)παραστάσεις των μαθητών περί κοινωνικού.

Η εισαγωγή στην κοινωνιολογία, επομένως, είναι αποτελεσματική -σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς αυτούς- εάν διεξάγονται μικρής έκτασης εμπειρικές έρευνες -οι οποίες όπως είναι φυσικό, ευνοούν την ανάπτυξη συζητήσεων στην τάξη και τη συμμετοχή των μαθητών- και εάν διδάσκονται αναλυτικά οι διάφορες κοινωνιολογικές θεωρίες με βάση την παραπάνω λογική. Λαμβάνοντας δε υπόψη ότι όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το μάθημα της κοινωνιολογίας *'πρέπει να δίνει έμφαση στην ευαισθητοποίηση των μαθητών σε κοινωνικά θέματα και στην κοινωνική τους αγωγή'*, αντιλαμβανόμαστε ότι η τοποθέτηση της εμπειρικής έρευνας στην πρώτη θέση και της διδασκαλίας εννοιών, κειμένων και μεθοδολογίας, στις τελευταίες και μάλιστα με μικρά ποσοστά, συνδέεται με συγκεκριμένες αντιλήψεις για το μάθημα και την επιστήμη της κοινωνιολογίας σύμφωνα με τις οποίες: το μάθημα πρέπει να αναπτύσσεται στη βάση των ελεύθερων συζητήσεων, της συμμετοχής των παιδιών, της χρήσης της πρότερης γνώσης τους και στη βάση της αποφυγής οτιδήποτε θεωρητικού το οποίο χαρακτηρίζει την επιστήμη αυτή αλλά και αποθαρρύνει τη συμμετοχή των μαθητών. Πράγματι, διαπιστώνεται (Π.Β.114) ότι όσοι εκπαιδευτικοί αποδέχονται τον κοινωνικοποιητικό ρόλο του μαθήματος, εμφανίζουν το ίδιο περίπου με το παραπάνω, μοντέλο απαντήσεων, αναδεικνύουν, δηλαδή, σε κύριες πρακτικές την διεξαγωγή εμπειρικών ερευνών και την διδασκαλία των κοινωνιολογικών θεωριών. Παρατηρείται έτσι μια συνέπεια στις απόψεις των εκπαιδευτικών του υπό διερεύνηση πληθυσμού ως προς το χαρακτήρα που θα πρέπει να διαμορφώσει το μάθημα αυτό στην εκπαίδευση.

Παράλληλα διαπιστώνεται (II.B.115) ότι και όσοι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι *'το μάθημα θα πρέπει να γίνει πιο επιστημονικό'*, εμφανίζουν το ίδιο περίπου με το παραπάνω, μοντέλο απαντήσεων. Επιπλέον, για ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού αυτού, η *διδασκαλία κοινωνιολογικών εννοιών-όρων* συνιστά μια σημαντική τεχνική (42,4%) καθώς τοποθετείται στην τρίτη θέση, μετά τη *διεξαγωγή εμπειρικών ερευνών* και τη *διδασκαλία κοινωνιολογικών θεωριών*. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί, επομένως, που πιστεύουν στην ανάγκη για μια πιο επιστημονική διάρθρωση του μαθήματος, την αντιλαμβάνονται επιπλέον και στη βάση της επιστημονικής ορολογίας. Αντίθετα, όσοι θεώρησαν ότι *'το μάθημα δε θα πρέπει να γίνει πιο επιστημονικό'*, δε διαβλέπουν μια επιστημονικότερη διάρθρωσή του στη βάση της *διδασκαλίας των κοινωνιολογικών εννοιών-όρων* (23,3%) και της *διδασκαλίας της μεθοδολογίας της κοινωνιολογίας* (26,7%), ή τουλάχιστον, το διαβλέπουν πολύ λιγότερο απ' ό,τι η άλλη ομάδα εκπαιδευτικών. Από τα μοντέλα που διαμορφώνονται εάν λάβουμε υπόψη το φύλο, την ηλικία και την ειδικότητα των εκπαιδευτικών, διαπιστώνεται (II.B.116-II.B.119) ότι οι γυναίκες, οι νέοι και οι κοινωνιολόγοι-εκπαιδευτικοί, είναι εκείνοι που ως επί το πλείστον αναφέρονται στις πρακτικές οι οποίες προσεγγίζουν περισσότερο το εσωτερικό της επιστήμης (*διδασκαλία μεθοδολογίας, κοινωνιολογικών όρων και πρωτότυπων κειμένων*). Διαπιστώνεται και εδώ επομένως, η τάση αυτή των κοινωνιολόγων, να θέλουν να προσδώσουν περισσότερο κύρος στην επιστήμη της κοινωνιολογίας, αυξάνοντας την *"επιστημονικότητα"* του μαθήματος. Βεβαίως αυτό δε σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί απορρίπτουν τον κοινωνικοποιητικό ρόλο του μαθήματος, αντιθέτως. Εδώ περιγράφονται απλώς, οι τάσεις που φαίνεται να χαρακτηρίζουν τον υπό διερεύνηση πληθυσμό, πέρα από την κυρίαρχη σύμφωνα με την οποία, το μάθημα της κοινωνιολογίας πρέπει να λειτουργεί ως μάθημα *"αγωγής και κοινωνικοποίησης"* στη βάση που υπαγορεύει η ίδια η φύση της επιστήμης αυτής.

Εξετάζοντας στη συνέχεια τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς το ποιον θεωρούν ως πιο αποτελεσματικό τρόπο παρουσίασης μιας κοινωνικής επιστήμης διαπιστώνουμε (II.A.87) τα ακόλουθα: ως αποτελεσματικότερος τρόπος θεωρείται από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (46,9%), η *παρουσίαση συγκεκριμένων, επιλεγμένων προβλημάτων*, ακολουθούν, η *κριτική παρουσίαση των διαφόρων σχολών* (19,8%), η *ενοσιολογική παρουσίαση* (15,6%), η *παρουσίαση των κυριοτέρων σχολών με τα δικά τους κριτήρια* (12,5%) και η *παρουσίαση της ιστορίας της κοινωνιολογίας* (5,2%). Τα αποτελέσματα αυτά αναδεικνύουν εκ νέου, αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη σχέση που θεωρούν ότι χαρακτηρίζει τις κοινωνικές επιστήμες και κατ' επέκταση και την κοινωνιολογία, με την καθημερινή βιωματική πραγματικότητα: τα συγκεκριμένα προβλήματα άπτονται της καθημερινότητας, είναι οικεία στους μαθητές και καλύπτουν το στόχο της ευαισθητοποίησης και κοινωνικοποίησής τους. Επίσης αναδεικνύονται και αντιλήψεις

για τη σχέση που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι συνδέει την κοινωνικο-επιστημονική γνώση εν γένει, με την έννοια του *κοινωνικού προβλήματος*. Θεωρείται, δηλαδή, ότι οι επιστήμες αυτές ασχολούνται κατά κύριο λόγο, με προβληματικές καταστάσεις και ότι σε αυτές επικεντρώνουν τις προσπάθειές τους οι επιστήμονες για να βρουν λύσεις. Όμως είναι σαφές ότι οι κοινωνικές επιστήμες δεν έχουν μόνο αυτό ως στόχο -εντούτοις για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών φαίνεται να υπάρχει συνάφεια μεταξύ της κοινωνικο-επιστημονικής γνώσης και της *'επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων'*. Το στοιχείο αυτό δηλώνει ότι, η ιδιαίτερη χρήση στο *αναλυτικό πρόγραμμα*, του *πρακτικού-προγραμματικού περιεχόμενου* της γνώσης αυτής και ιδιαίτερα της κοινωνιολογικής (κάλυψη του σχολικού στόχου της αγωγής), *έχει επιδράσει σημαντικά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που αναπαράγουν αυτή τη λογική μέσω ιδιαίτερων πρακτικών διδασκαλίας που αναπτύσσουν* (π.χ. μέσω συζητήσεων για διάφορα κοινωνικά προβλήματα).

Βεβαίως, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι ένα εξίσου μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών του υπό διερεύνηση πληθυσμού, θεωρεί ως αποτελεσματικούς τρόπους εισαγωγής σε μια κοινωνική επιστήμη, εισαγωγές που συνδέονται με την εσωτερική δομή και οργάνωση της επιστήμης (*κριτική παρουσίαση, παρουσίαση των διαφόρων σχολών με τα δικά τους κριτήρια και εννοιολογική παρουσίαση*) (47,9%). Τα επιμέρους ωστόσο ποσοστά είναι σχετικά μικρά, έτσι ώστε να μην αναιρείται, ότι ειπώθηκε παραπάνω και ισχύει ως κυρίαρχη τάση. Ειδικότερα, ως προς τις δύο πρώτες από τις παραπάνω εισαγωγές, είναι προφανές ότι αυτές συνδέονται με αντιλήψεις για τη διδασκαλία του στοιχείου της "πολυπαδειγματικότητας". Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί που τις επέλεξαν ως αποτελεσματικότερες για την παρουσίαση μιας κοινωνικής επιστήμης, θα έχουν ανάλογες θέσεις ως προς τη διδασκαλία γενικότερα, του στοιχείου αυτού (αυτό εξετάζεται παρακάτω, στο πλαίσιο της 3<sup>ης</sup> Κατηγορίας αντιλήψεων). Παράλληλα, ωστόσο, διαπιστώνεται (II.B.120-II.B.121) ότι οι απόψεις αυτών των εκπαιδευτικών για τη μέθοδο διδασκαλίας δε διαφέρουν από το σύνολο του πληθυσμού καθώς, στη μεγάλη πλειοψηφία τους αναφέρουν ότι ακολουθούν το μοντέλο της *σταδιακής οικοδόμησης* και συγχρόνως ότι, προτιμούν *'αντί τη διδασκαλία εννοιών, την παρουσίαση στους μαθητές, ζητημάτων οικείων προς αυτούς'* -στοιχεία που λειτουργούν αντιθετικά ως προς μια πιο επιστημονική προσέγγιση του μαθήματος της κοινωνιολογίας, την οποία προβάλλουν εδώ. Πιο συνεπείς εμφανίζονται οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι επέλεξαν την *εννοιολογική παρουσίαση*, η οποία καταλαμβάνει την τρίτη θέση στη γενική κατάταξη των τρόπων εισαγωγής. Βεβαίως τα χαμηλά ποσοστά των εκπαιδευτικών που επέλεξαν αυτή την εισαγωγή (15,6%) ενισχύουν την άποψη ότι η διδασκαλία εννοιών δεν ενθουσιάζει ιδιαίτε-

ρα τον υπό διερεύνηση πληθυσμό των εκπαιδευτικών<sup>34</sup>. Εντούτοις διαπιστώνεται (II.B.120-II.B.121, II.B.124-II.B.125) ότι όσοι εκπαιδευτικοί επιλέγουν την εννοιολογική εισαγωγή ως αποτελεσματικότερη εισαγωγή σε μια κοινωνική επιστήμη, εμφανίζουν μια σχετική σταθερότητα στις απόψεις τους ως προς τη σημασία που αποδίδουν στο εννοιολογικό οπλοστάσιο μιας επιστήμης και ειδικότερα, της κοινωνιολογίας. Πιο συγκεκριμένα: το 80,8% αυτών των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι *θα πρέπει αυξηθεί η παρουσίαση των εννοιών στο μάθημα της κοινωνιολογίας* (το ποσοστό αυτό είναι και το μεγαλύτερο σε σχέση με όλες τις άλλες ομάδες εκπαιδευτικών)· το 50,0% (που είναι επίσης, το μεγαλύτερο από όλες τις ομάδες) ότι, *μια πιο επιστημονική διάρθρωση του μαθήματος της κοινωνιολογίας επιτυγχάνεται μέσω της διδασκαλίας των εννοιών της*, ενώ διαφωνούν περισσότερο από τις άλλες ομάδες, με την πρόταση *'αντί για περίπλοκες έννοιες στο μάθημα της κοινωνιολογίας είναι προτιμότερο να συζητάμε ζητήματα οικεία στους μαθητές από το περιβάλλον τους'*. Επίσης οι εκπαιδευτικοί αυτοί δηλώνουν (48,3%) ότι χρησιμοποιούν τη μέθοδο της *ανάδειξης της διαφοράς*, παρά το γεγονός ότι και εδώ στην πλειοψηφία τους αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν τη μέθοδο της *σταδιακής οικοδόμησης*. Οι εκπαιδευτικοί δε, που δείχνουν αυτή την "προτίμηση" προς την εννοιολογική προσέγγιση της κοινωνιολογίας είναι, κυρίως οι γυναίκες και οι κοινωνιολόγοι (II.B.126-II.B.137).

Γενικότερα, φαίνεται ότι τόσο οι δύο παραπάνω ομάδες που επέλεξαν την *κριτική εισαγωγή* και την *παρουσίαση των διαφόρων σχολών στη βάση των δικών τους κριτηρίων* όσο και κυρίως, η ομάδα των εκπαιδευτικών που επέλεξε την *εννοιολογική εισαγωγή*, εμφανίζουν ένα διαφορετικό Λόγο καθώς, δίνουν έμφαση σε μια πιο επιστημονική διάρθρωση του μαθήματος της κοινωνιολογίας στη βάση στοιχείων που άπτονται της επιστήμης. Παράλληλα δε, διαπιστώνεται (II.B.138-II.B.140) ότι: συμφωνούν περισσότερο από τους υπόλοιπους, με την προοπτική να *'γίνει το μάθημα πιο επιστημονικό'*, διαφωνούν επίσης περισσότερο από τους άλλους με το ότι *'η ομοιότητα κοινωνιολογικών όρων και καθημερινών εκφράσεων διευκολύνει τη διδασκαλία των πρώτων'*, όπως επίσης και με το ότι, *'ο καθένας είναι και λίγο κοινωνιολόγος'*. Εντούτοις φαίνεται ότι τελικά δε μπορούν να ξεφύγουν από την "ευκολία" που τους παρέχει η ιδιαίτερη σχέση της κοινωνιολογίας με τον καθημερινό Λόγο. Πιο συγκεκριμένα διαπιστώνεται (II.2.141-II.

<sup>34</sup> Η χαμηλή αυτή εκτίμηση στην εννοιολογική εισαγωγή αναδεικνύεται και μέσω των εξής αποτελεσμάτων (II.B.65-II.B.66), (II.B.90), (II.B.121-II.B.123)): Από τους εκπαιδευτικούς εκείνους που θεωρούν ότι, *'αντί για περίπλοκες έννοιες είναι χρησιμότερο στο μάθημα της κοινωνιολογίας να συζητάμε ζητήματα οικεία στους μαθητές από το περιβάλλον τους'* (που είναι και η πλειοψηφία): μόνο το 10% επιλέγει την εννοιολογική εισαγωγή), το 81,1% δεν την θεωρεί σημαντική για την προοπτική μιας επιστημονικότερης διάρθρωσης του μαθήματος, το 54,7% διαφωνεί με την προοπτική *'το μάθημα να γίνει πιο επιστημονικό'* και το 72,1% διαφωνεί με την προοπτική *'ενός ενιαίου βιβλίου για όλο τον ευρωπαϊκό μαθητικό πληθυσμό'*. Επίσης, το 98,6% θεωρεί ότι θα πρέπει να δίνεται *'έμφαση στην ευαισθητοποίηση των μαθητών σε κοινωνικά θέματα και στην κοινωνική τους αγωγή'* ενώ το 74,8% αναφέρει ότι εφαρμόζει τη μέθοδο της σταδιακής οικοδόμησης της κοινωνιολογικής γνώσης (μοντέλο της βελτίωσης).

B.144) ότι και οι τρεις αυτές ομάδες εκπαιδευτικών αποδέχονται, σε πολύ υψηλά ποσοστά μάλιστα, το κριτήριο της *ευαισθητοποίησης* αναφορικά με το ρόλο του μαθήματος στο σχολείο, την απόδοση του μαθητή και την αποτελεσματική διδασκαλία από τον διδάσκοντα, ενώ συγχρόνως, δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν, *αρκετά συχνά*, παραδείγματα από την καθημερινή ζωή για τη διδασκαλία του μαθήματος -αν και ομολογουμένως, όχι το ίδιο συχνά, όσο οι άλλες ομάδες.

Τέλος, η *παρουσίαση μιας κοινωνικής επιστήμης μέσω της ιστορίας της*, δε θεωρείται αποτελεσματική για την εισαγωγή των μαθητών στην επιστήμη αυτή αφού επιλέγεται από ένα πολύ μικρό μέρος των εκπαιδευτικών (5,2%). Φαίνεται, επομένως, ότι ένα τέτοιο περιεχόμενο που αναφέρεται στην ιστορική εξέλιξη του κλάδου, αποσυνδέει την επιστήμη αφενός από την σύγχρονη πραγματικότητα (όπου, όπως είδαμε, οι εκπαιδευτικοί τη θεωρούν σημαντικότερο στοιχείο για τη διδασκαλία της κοινωνιολογίας), και αφετέρου από το εσωτερικό της επιστήμης (το οποίο θεωρείται επίσης σημαντικό αν και όχι στον ίδιο βαθμό). Όσοι δε, επιλέγουν την ιστορική εισαγωγή, συνεπείς προς τις απόψεις τους αυτές, επιθυμούν ταυτόχρονα, είτε να *αυξηθούν στο περιεχόμενο της κοινωνιολογίας*, οι αναφορές στην ιστορία της (62,5%) είτε, τουλάχιστον, να *μείνουν ως έχουν* (37,5%) και σε καμία περίπτωση, να *μειωθούν* (II.B.145). Υπάρχουν επομένως, ορισμένοι εκπαιδευτικοί στον υπό διερεύνηση πληθυσμό μας -αν και πολύ λίγοι- οι οποίοι εκφράζουν ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το ιστορικό πλαίσιο που περιβάλλει την επιστήμη της κοινωνιολογίας

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι, ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών του υπό διερεύνηση πληθυσμού, *δείχνει να αντιλαμβάνεται το μάθημα της κοινωνιολογίας ως ένα μάθημα προβληματισμού και ευαισθητοποίησης των μαθητών*. Για το λόγο αυτό, θεωρεί ότι δεν θα πρέπει να διδάσκεται μέσω περίπλοκων κοινωνιολογικών εννοιών οι οποίες δε το βοηθάνε στο να διαδραματίσει το συγκεκριμένο αυτό ρόλο, αλλά αντίθετα, μέσα από συζητήσεις οικείων ζητημάτων που άπτονται της καθημερινής βιωματικής τους πραγματικότητας, μέσω της χρήσης πολλών παραδειγμάτων από την πραγματικότητα αυτή, δοσμένα κυρίως, μέσω της μεθόδου της *βελτίωσης*. Εντέλει θα λέγαμε ότι, η σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα με την πληθώρα των κοινωνικών φαινομένων και προβλημάτων που τη χαρακτηρίζουν, συνιστά τη βάση για τη διδασκαλία μιας κοινωνικής επιστήμης και κατ' επέκταση και της κοινωνιολογίας. Αυτή η άποψη συνδέεται όπως ήδη αναφέρθηκε, με αντιλήψεις για την άμεση σχέση της κοινωνικο-επιστημονικής γνώσης με την καθημερινή βιωματική πραγματικότητα, σχέση η οποία συνδέεται επίσης, με αντιλήψεις για την "ευκολία" που χαρακτηρίζει την προσέγγιση αυτών των επιστημών και ειδικότερα, της κοινωνιολογίας η οποία θεωρείται ως μια "καθημερινή" επιστήμη της οποίας και αμφισβητείται έτσι ο επιστημονικός χαρακτήρας. Αντίθετα, όσοι τάσσονται υπέρ μιας πιο επιστημονικής προοπτικής στην παρουσίαση των κοινωνικών ε-

πιστημών, αναδεικνύοντας έτσι ένα διαφορετικό τρόπο αντίληψης της κοινωνιολογίας, εντέλει μάλλον ακυρώνονται καθώς θέτουν συγχρόνως, ως βασικά στοιχεία για τη διδασκαλία του μαθήματος, την καθημερινή βιωματική πραγματικότητα των παιδιών και το κριτήριο της ευαισθητοποίησης· στοιχεία τα οποία επιδρούν, καθορίζουν και διαμορφώνουν τη διδασκαλία τους σε ένα μεγάλο βαθμό. Τέλος, λαμβάνοντας υπόψη το φύλο, την ηλικία και την ειδικότητα των εκπαιδευτικών, διαπιστώνουμε (II.B.146-II.B.149) ότι δεν εμφανίζονται ουσιαστικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών ως προς τις παραπάνω αντιλήψεις.

Παράλληλα, εξετάσαμε και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον αποτελεσματικότερο τρόπο παρουσίασης μιας φυσικής επιστήμης όπου διαπιστώσαμε (II.A.88) ότι το 61,1% θεωρεί ως αποτελεσματικότερη την παρουσίαση των (τεχνολογικών) εφαρμογών της, το 36,6% την παρουσίαση των εννοιών της, ενώ τέλος, ελάχιστοι (2,3%) επιλέγουν την ιστορική εισαγωγή ως αποτελεσματικότερη εισαγωγή σε μια φυσική επιστήμη<sup>35</sup>. Αυτό που διαπιστώνουμε είναι ότι, και στην περίπτωση των φυσικών επιστημών θεωρείται ως πιο σημαντικό στοιχείο και αξιολογείται ως τέτοιο, ό,τι άπτεται της σύνδεσης της επιστήμης με το εξωτερικό προς αυτή περιβάλλον. Αναδεικνύεται, δηλαδή, και πάλι η πρακτική διάσταση της επιστήμης: εδώ με την έννοια της εφαρμογής των επιστημονικών πορισμάτων, στην περίπτωση των κοινωνικών επιστημών με την έννοια της 'επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων'. Παράλληλα και για ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών, η εννοιολογική εισαγωγή στις φυσικές επιστήμες θεωρείται επίσης σημαντική -πολύ περισσότερο από ότι στην περίπτωση των κοινωνικών επιστημών- αναδεικνύοντας έτσι αντιλήψεις περί αυστηρότερου επιστημονικού χαρακτήρα των φυσικών επιστημών. Τέλος, τα αναμενόμενα πολύ χαμηλά ποσοστά των εκπαιδευτικών που επιλέγουν την ιστορική εισαγωγή στις φυσικές επιστήμες -που είναι ακόμα χαμηλότερα από τα αντίστοιχα για τις κοινωνικές επιστήμες- μάλλον ενισχύουν την παραπάνω αντίληψη περί αυστηρού χαρακτήρα των επιστημών αυτών καθώς και αντιλήψεις που αφορούν στη σημασία τους ως επιστήμες η οποία έγκειται στη σπουδαιότητα των εφαρμογών τους στην πράξη και όχι στην ιστορία τους η οποία δε θεωρείται έτσι, ούτε σημαντική αλλά ούτε και ότι έχει νόημα να διδασχθεί στους μαθητές. Διαπιστώνουμε τέλος (II.B.150-II.B.153) ότι, οι αντιλήψεις αυτές για τον αποτελεσματικότερο τρόπο εισαγωγής σε μια φυσική επιστήμη δε διαφέρουν ουσιαστικά εάν λάβουμε υπόψη μας το φύλο, την ηλικία και την ειδικότητα των εκπαιδευτικών, αν και στην περίπτωση των δύο τελευταίων παραμέτρων παρατηρούνται επιμέρους διαφοροποιήσεις μέσω των οποίων αναδεικνύεται μια

<sup>35</sup> Το σχετικά υψηλό ποσοστό αναπάντητων ερωτήσεων (13,8%) οφείλεται -όπως και στην ερώτηση που αφορά στα χαρακτηριστικά της φυσικής- στο ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί θεώρησαν το αντικείμενο αυτό ξένο προς το δικό τους επιστημονικό και γνωστικό υπόβαθρο.



τάση των κοινωνιολόγων-εκπαιδευτικών, να αποδίδουν περισσότερη βαρύτητα στο εννοιολογικό στοιχείο μιας επιστήμης.

Από τις δύο τελευταίες αυτές μεταβλητές που εξετάσαμε, αναδεικνύεται η σημασία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία της πρακτικής διάστασης της επιστήμης, η οποία στην περίπτωση των φυσικών επιστημών προσλαμβάνει ένα αυστηρό, τεχνολογικό χαρακτήρα, ενώ στην περίπτωση των κοινωνικών επιστημών, με την εμπλοκή της καθημερινής βιωματικής πραγματικότητας, ο χαρακτήρας αυτός είναι λιγότερο αυστηρός και συνδέεται κυρίως, με το πρακτικό-προγραμματικό περιεχόμενο των επιστημών αυτών (τονίζεται, δηλαδή, η δυνατότητά τους στην 'επίλυση κοινωνικών προβλημάτων'). Αναδεικνύεται επίσης, η σημασία που αποδίδει ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών του υπό διερεύνηση πληθυσμού, στην εννοιολογική συγκρότηση μιας επιστήμης, ως στοιχείο "επιστημονικότητας" αφού το συνδέουν κυρίως με τις φυσικές επιστήμες. Επομένως το ότι ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών, δεν επιθυμεί ιδιαίτερα την εμπλοκή των εννοιών της κοινωνιολογίας στη διδασκαλία του μαθήματος, σημαίνει ότι δεν ενδιαφέρεται να προσδώσει στο μάθημα μια πιο επιστημονική προοπτική, υποδηλώνοντας έτσι ότι η επιστήμη αυτή δεν είναι το ίδιο αυστηρή με τη φυσική- αυτό δεν ισχύει στον ίδιο βαθμό, για τους κοινωνιολόγους-εκπαιδευτικούς.

Σε αντίθεση ωστόσο, με τα παραπάνω διαπιστώνουμε (II.A.108) ότι ο χαμηλός μέσος όρος βαθμολογίας (5,18) που προκύπτει από τη βαθμολόγηση του βιβλίου ως προς τη διάσταση της επιστημονικής του επάρκειας, δηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν στη διάσταση αυτή ιδιαίτερη σημασία: πιστεύουν, δηλαδή, πως θα πρέπει το βιβλίο της κοινωνιολογίας να είναι γραμμένο με πιο επιστημονικό τρόπο. Αυτό έρχεται εν μέρει σε αντίθεση με ό,τι έχει ειπωθεί έως τώρα και αφορά στις κυρίαρχες τάσεις του πληθυσμού ως προς το ζήτημα αυτό. Μια πιθανή εξήγηση είναι ότι το βιβλίο είναι γραμμένο με πάρα πολύ απλό τρόπο, έτσι ώστε ακόμα και για ένα μη γνώστη της κοινωνιολογίας, να θεωρείται ότι διαθέτει πολύ μικρό βαθμό επιστημονικής επάρκειας -αυτό μας το δήλωσαν και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως ειδικότητας. Γενικότερα, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί βαθμολογούν το ίδιο το βιβλίο ως προς την εν λόγω διάσταση, ανεξαρτήτως φύλου, ηλικίας και ειδικότητας αν και φαίνεται ότι οι γυναίκες, οι νέοι και οι κοινωνιολόγοι-εκπαιδευτικοί, θεωρούν πιο σημαντική την επιστημονική διάρθρωση του μαθήματος, γεγονός που οφείλεται μάλλον, στην γνωστή τάση των κοινωνιολόγων.

Όλες οι παραπάνω κυρίαρχες αντιλήψεις του πληθυσμού που αναφέρθηκαν, αναδεικνύονται επίσης και όταν ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν τι θα έκαναν αν είχαν στη διάθεσή τους μια ελεύθερη μέρα για το μάθημα της κοινωνιολογίας. Από τη σχετική κατανομή διαπιστώνουμε (II.A.119) τα εξής: Η πλειοψηφία (31,5%) επιλέγει την παρακολούθηση μιας επιστημονικής ημερί-

δας. Η επιλογή αυτή εκφράζει την αντίληψη ότι το μάθημα χρήζει άμεσης επαφής με την επιστήμη της κοινωνιολογίας. Στα ίδια περίπου ποσοστά οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν την παρακολούθηση ενός θεατρικού έργου (28,4%). Αυτή η επιλογή εκφράζει αντιλήψεις για τη στενή σχέση του μαθήματος με την καθημερινή ζωή, καθώς και για τη φύση του αντικειμένου της κοινωνιολογίας η οποία εμφανίζεται έτσι ως μια επιστήμη με ευρύ αντικείμενο το οποίο καλύπτει πολλές διαστάσεις της κοινωνικής ζωής (με αφορμή, δηλαδή, το θέμα μιας παράστασης ή μιας ταινίας, μπορεί κανείς να αναπτύξει ένα κοινωνιολογικό ζήτημα, οδηγώντας έτσι στον προβληματισμό και στην ευαισθητοποίηση των μαθητών). Αυτή η επιλογή υποδηλώνει παράλληλα, ότι η συζήτηση στην τάξη συνιστά βασική τεχνική για τη διδασκαλία της κοινωνιολογίας. Στην τρίτη θέση των προτιμήσεων των εκπαιδευτικών βρίσκεται η επίσκεψη σε ένα κοινωνικό ίδρυμα (22,3%). Η επιλογή αυτή συνδέεται στενά με τη δεύτερη, με την έννοια ότι και οι δύο ενέχουν τη λογική της σύνδεσης της κοινωνιολογίας με την καθημερινή κοινωνική πραγματικότητα. Το επιπλέον εδώ είναι ότι, αναδύονται αντιλήψεις για την ιδιαίτερη σχέση που φαίνεται να συνδέει την επιστήμη αυτή με προβληματικές κοινωνικές καταστάσεις (πρακτικό-προγραμματικό περιεχόμενο της επιστήμης αυτής). Εντέλει αυτό που διαφαίνεται πιο έντονα, είναι η άποψη ότι ο ρόλος του μαθήματος της κοινωνιολογίας είναι η ευαισθητοποίηση και ο προβληματισμός των παιδιών. Αντίθετα, διαπιστώνουμε ότι αποφεύγεται συστηματικά η επιλογή της επίσκεψης σε βιβλιοθήκη σχολής κοινωνικών επιστημών (5,6%), η οποία συνδέεται στενά με την πρώτη καθώς, ενέχει τη λογική της επιστημονικότερης διάρθρωσης του μαθήματος. Είδαμε, ωστόσο, ότι ούτε η διδασκαλία της κοινωνιολογίας μέσα από πρωτότυπα κείμενα είναι στις επιλογές των εκπαιδευτικών. Κατά συνέπεια διαπιστώνουμε ότι η επαφή με το γραπτό Λόγο της κοινωνιολογίας δε συνιστά προτεραιότητα των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη διδασκαλία της επιστήμης αυτής. Αντίθετα, ενδιαφέρονται περισσότερο για τα πορίσματά της που έχουν άμεση σχέση με τη βιωματική πραγματικότητα εκπαιδευτικών και μαθητών -η επιστημονική ημερίδα έχει συνήθως το χαρακτήρα ανακοίνωσης πορισμάτων- και λιγότερο για το θεωρητικό μέρος των εργασιών της. Τέλος, στην επιλογή άλλο, απάντησαν δεκατέσσερις εκπαιδευτικοί, οι περισσότερες από τις απαντήσεις των οποίων ενέχουν την λογική των παραπάνω επιλογών και κυρίως των δύο πρώτων<sup>36</sup>. Πιο συγκεκριμένα, ενέχουν αντιλήψεις για, την άμεση σχέση της κοινωνιολογίας με την καθημερινή, βιωματική πραγματικότητα, την ευρύτητα του αντικειμένου της κοινωνιολογίας, τη χρήση της πρότερης γνώσης των παιδιών στη διδασκαλία της, το ρόλο του μαθήματος στην αγωγή και ευαισθητοποίηση, κα-

<sup>36</sup> Οι απαντήσεις στην επιλογή άλλο, καταγράφονται στο Παράρτημα II, στο πλαίσιο παρουσίασης της εν λόγω μεταβλητής.

θώς και την τεχνική της συζήτησης ως την πιο προσφιλή τεχνική διδασκαλίας των εκπαιδευτικών του υπό διερεύνηση πληθυσμού.

⇒ Συμπερασματικά ως προς τις αντιλήψεις που διερευνήθηκαν εδώ, αναφέρονται τα παρακάτω: Ο ρόλος του μαθήματος της κοινωνιολογίας στην εκπαίδευση, μπορεί να πάρει δύο μορφές: α) Η αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς του κριτηρίου της *ευαισθητοποίησης* (για το μάθημα, το μαθητή και τον διδάσκοντα), αναδεικνύει την αντίληψη ότι το μάθημα θα πρέπει να λειτουργεί ως μάθημα "αγωγής και ευαισθητοποίησης" των μαθητών. Αυτό με τη σειρά του δηλώνει ότι, κατά τη διδασκαλία του μαθήματος χρησιμοποιείται η βιωματική γνώση των μαθητών η οποία εμπεριέχει στοιχεία που τη συνδέουν με τον πρακτικό-προγραμματικό χαρακτήρα της κοινωνιολογίας (π.χ. συχνές αναφορές των διδασκόντων σε κοινωνικά προβλήματα τα οποία θεωρείται ότι μπορεί να λύσει η κοινωνιολογία και τα οποία οι μαθητές γνωρίζουν από τις εμπειρίες τους). Με αυτή τη λογική, αναδεικνύονται εκ νέου και από μια άλλη οπτική, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς την αμεσότητα της σχέσης μεταξύ καθημερινού και κοινωνιολογικού Λόγου (*1<sup>η</sup> Κατηγορία αντιλήψεων*). β) Αντίθετα, η αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς του επιστημονικού κριτηρίου, αναδεικνύει την αντίληψη ότι το μάθημα θα πρέπει να λειτουργεί ως μάθημα παροχής "καθαρής" κοινωνιολογικής γνώσης. Αυτό δηλώνει ότι, αφενός θα πρέπει να προσλάβει μια επιστημονικότερη διάρθρωση και αφετέρου ότι, και οι ίδιοι θα πρέπει να βασίζονται τη διδασκαλία τους κυρίως στο περιεχόμενο της επιστήμης της κοινωνιολογίας και λιγότερο στη σχέση της με τον καθημερινό Λόγο.

Αυτό που προκύπτει ως κυρίαρχη τάση στον υπό διερεύνηση πληθυσμό των εκπαιδευτικών, στη βάση της ανάλυσης που προηγήθηκε, είναι το εξής: οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την οργάνωση του μαθήματος της κοινωνιολογίας, στη βάση κυρίως της βιωματικής, πρότερης γνώσης των παιδιών και της καθημερινής πραγματικότητας που προσφέρει πληθώρα γεγονότων τα οποία καλύπτουν την ευρύτητα του αντικειμένου της επιστήμης αυτής, είναι οικεία στους μαθητές και τα οποία περιστρέφονται γύρω από προβληματικές κοινωνικές καταστάσεις. Αντίθετα, η τάση για επιστημονικότερη διάρθρωση του μαθήματος χαρακτηρίζει ένα μικρότερο μέρος του πληθυσμού των εκπαιδευτικών, αναδεικνύοντας έτσι την ευκολία με την οποία επιλέγουν οι εκπαιδευτικοί την πρώτη μεταξύ των δύο προοπτικών (αγωγή και ευαισθητοποίηση/επιστημονική διάρθρωση) -ευκολία που τους την "παρέχει" η ίδια η επιστήμη που γίνεται έτσι αντιληπτή ως μια "καθημερινή" επιστήμη. Την προοπτική, επομένως, να προσλάβει η κοινωνιολογία ένα πιο αυστηρό χαρακτήρα -κάτι που προσδίδει η επιστημονικότερη διάρθρωση του μαθήματος -δύσκολα την αποδέχονται καθώς, θεωρούν ότι το αντικείμενο της επιστήμης αυτής μπορεί να εισαχθεί στους μαθητές -ανεξάρτητα του "βαθμού επιστημονικότητας" που θα προσλάβει- μέσω της συσχέτισής του

με την καθημερινή, βιωματική πραγματικότητα. Τέτοιου είδους απόψεις εκφράζονται από όλους τους εκπαιδευτικούς ανεξαρτήτως φύλου, ηλικίας και ειδικότητας. Οι κοινωνιολόγοι-εκπαιδευτικοί, ωστόσο, (οι οποίοι στην πλειοψηφία τους είναι νεαρές γυναίκες) εμφανίζονται να επιθυμούν περισσότερο -αν και όχι πάντα- μια πιο επιστημονική διάρθρωση του μαθήματος, εύρημα που ερμηνεύεται ως μια προσπάθεια αύξησης του κύρους της επιστήμης τους. Εντέλει:

⇒ (Απάντηση στο 2<sup>ο</sup> Ερώτημα της δεύτερης Θεματικής). Το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών του υπό διερεύνηση πληθυσμού φαίνεται να πιστεύει ότι, το μάθημα της κοινωνιολογίας στο σχολείο, θα πρέπει να έχει ένα ρόλο "αγωγής και εναισθητοποίησης" των μαθητών. Αυτό ισχύει ανεξαρτήτως της θέσης που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί ως προς το εάν 'το μάθημα της κοινωνιολογίας πρέπει να γίνει πιο επιστημονικό'.

### 3<sup>η</sup> Κατηγορία αντιλήψεων: Αντιλήψεις για τη διδασκαλία της "πολυπαραδειγματικότητας"

Η διερεύνηση των εν λόγω αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, αναδεικνύει παράλληλα και τις αντιλήψεις τους σε ό,τι αφορά στην "πολυπαραδειγματικότητα" της κοινωνιολογίας (2<sup>η</sup> Κατηγορία αντιλήψεων, πρώτη Θεματική). Από την ανάλυση προκύπτουν τα ακόλουθα:

Το 88,7% των εκπαιδευτικών του υπό διερεύνηση πληθυσμού θεωρεί αναγκαία τη διδασκαλία των διαφορών και των αντιθέσεων που χαρακτηρίζουν τις κοινωνιολογικές θεωρήσεις (II.A.89). Φαίνεται, δηλαδή, ότι θεωρείται αυτονόητη η διδασκαλία της "πολυπαραδειγματικότητας" της κοινωνιολογίας όπου και της αποδίδεται έτσι ιδιαίτερη διδακτική αξία. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί εκφράζουν αντιλήψεις που έρχονται σε αντίθεση με τη λογική οργάνωσης του αναλυτικού προγράμματος η οποία όπως είδαμε, χαρακτηρίζεται γενικότερα, από την έλλειψη της σύγκρουσης και την ανάδειξη των αξιών της συναίνεσης και της ομοιομορφίας στην επιστήμη και κατ' επέκταση και στην κοινωνία<sup>37</sup>. Θεωρούν, επομένως, σημαντική τη διδασκαλία των διαφορών που χαρακτηρίζουν την κοινωνιολογική επιστημονική κοινότητα. Αυτές δε, τις αντιλήψεις τις εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί ανεξαρτήτως φύλου, ηλικίας και ειδικότητας (αν και οι κοινωνιολόγοι φαίνεται να αποτιμούν περισσότερο από ό,τι οι εκπαιδευτικοί των άλλων ειδικοτήτων, τη διδασκαλία του στοιχείου αυτού) (II.B.154-II.B.156). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί εκείνοι που δε θεωρούν αναγκαία τη διδασκαλία της "πολυπαραδειγματικότητας", σημαίνει ότι αποδίδουν μικρή ή και καθόλου αξία σε ένα κατεξοχήν χαρακτηριστικό της κοινωνιολογίας, δηλώνοντας έτσι ότι γι' αυτούς είναι σημαντική η συναινετική θεώρηση των επιστημών (θετικισμός). Κυρίως όμως, υποδηλώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί δεν γνωρίζουν κοινωνιολογία -και εδώ προ-

<sup>37</sup> Βλ., παραπάνω, Κεφάλαιο 3, εν. 3.4.

καλεί εντύπωση το γεγονός ότι ένα μέρος αυτών των εκπαιδευτικών είναι κοινωνιολόγοι (αν και οι απόλυτοι αριθμοί είναι μικροί).

Ένα σημαντικό σημείο που πρέπει να επισημανθεί εδώ, είναι ότι και οι δύο αυτές ομάδες εκπαιδευτικών (που θεωρούν ή δε θεωρούν αντιστοίχως, αναγκαία τη διδασκαλία της "πολυπαραδειγματικότητας"), χρησιμοποιούν κυρίως ως μέθοδο διδασκαλίας το μοντέλο της *βελτίωσης*. Αυτό για την πρώτη ομάδα των εκπαιδευτικών σημαίνει ότι, θα δίδασκαν την "πολυπαραδειγματικότητα" της κοινωνιολογίας -το ιδιαίτερο, δηλαδή, *αξιακό ενδιαφέρον* των κοινωνικών επιστημόνων που προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό τη μορφή της κοινωνικο-επιστημονικής γνώσης- στη βάση της εμπειρικο-επαγωγικής λογικής.

Συσχετίζοντας τις αντιλήψεις αυτές των εκπαιδευτικών με τις επιστημολογικές τους αντιλήψεις αναφορικά με την "πολυπαραδειγματικότητα", στις οποίες έγινε ήδη αναφορά (2<sup>η</sup> Κατηγορία, πρώτη Θεματική), προκύπτουν τα εξής (II.B.157-II.B.160): Για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών της πρώτης ομάδας (που θεωρούν σημαντική τη διδασκαλία της "πολυπαραδειγματικότητας"), αυτή εκλαμβάνεται ως *φυσική κατάσταση* (68,3%). Υπάρχει ωστόσο κι ένα ποσοστό (το υπόλοιπο 31,7%) που την εκλαμβάνει ως μια *προσωρινή κατάσταση* ή ως *αναγκαίο κακό*. Οι τελευταίοι αυτοί εκπαιδευτικοί εμφανίζουν μια ασυνέπεια στο Λόγο τους καθώς, δε μπορεί να αποδίδουν διδακτική αξία σε ένα στοιχείο το οποίο ταυτόχρονα προσδιορίζουν αρνητικά. Αυτή η ασυνέπεια εμφανίζεται και στους εκπαιδευτικούς της δεύτερης ομάδας (που δε θεωρούν σημαντική τη διδασκαλία της "πολυπαραδειγματικότητας"), όπου στην πλειοψηφία τους την εκλαμβάνουν ως *φυσική κατάσταση* (57,1%)· δε μπορεί δηλαδή, να εκλαμβάνεται το στοιχείο αυτό ως εγγενές στην επιστήμη της κοινωνιολογίας και από την άλλη να μη θεωρείται σημαντική η διδασκαλία του. Βεβαίως οι υπόλοιποι αυτής της ομάδας εκπαιδευτικών, το εκλαμβάνουν ως μια *προσωρινή κατάσταση* ή ως *αναγκαίο κακό*, εμφανίζοντας έτσι, μια συνέπεια στο Λόγο τους -αυτοί ωστόσο οι εκπαιδευτικοί είναι πολύ λίγοι (συνολικά εννέα).

Επίσης η πλειοψηφία της πρώτης ομάδας εκπαιδευτικών, θεωρεί ότι η "πολυπαραδειγματικότητα" οφείλεται στις *διαφορετικές ιδεολογικές κατευθύνσεις των κοινωνιολόγων* (76,1%) και παράλληλα, ότι η κοινωνιολογία χαρακτηρίζεται από το στοιχείο του *ιδεολογικού προσανατολισμού* (75,5%). Αντίθετα, η πλειοψηφία της δεύτερης ομάδας, θεωρεί ότι η "πολυπαραδειγματικότητα" οφείλεται στις *διαφορετικές χωρο-χρονικές κοινωνίες που μελετώνται* ενώ παράλληλα, δεν αποδίδει στον ίδιο βαθμό με την πρώτη ομάδα, το στοιχείο του *ιδεολογικού προσανατολισμού στην κοινωνιολογία* (58,8%). Η πρώτη ομάδα, επομένως, των εκπαιδευτικών, φαίνεται να αποδίδει περισσότερο από τη δεύτερη, μια μάλλον αρνητική χροιά στην ιδιαιτερότητα αυτή της κοινωνιολογίας καθώς τη συνδέει με

το ιδεολογικό στοιχείο το οποίο θεωρείται ότι επιδρά στα επίπεδα αντικειμενικότητας και εγκυρότητας μιας επιστήμης.

Πιο συνεπείς προς τις αντιλήψεις τους εμφανίζονται και οι δύο ομάδες σε σχέση με τις απόψεις που εκφράζουν αλλού και αφορούν επίσης, στην αναγκαιότητα διδασκαλίας των διαφόρων και διαφορετικών κοινωνιολογικών θεωριών: Η μεν πρώτη ομάδα εκπαιδευτικών αντιλαμβάνεται μια *πιο επιστημονική διάρθρωση του μαθήματος της κοινωνιολογίας στη βάση της αναλυτικής παρουσίασης των κοινωνιολογικών θεωριών*, σε ποσοστό 50,3%, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό της δεύτερης ομάδας είναι 31,8%. Εκείνο που μπορούμε να επισημάνουμε είναι ότι, μπορεί οι δύο ομάδες να εμφανίζουν εδώ μια σχετική συνέπεια, διαμορφώνοντας έτσι διαφορετικές τάσεις (για παράδειγμα, είναι επίσης, περισσότεροι οι εκπαιδευτικοί της πρώτης ομάδας, που θεωρούν ως αποτελεσματική παρουσίαση μιας κοινωνικής επιστήμης την *(κριτική) παρουσίαση των διαφόρων κοινωνιολογικών σχολών* και ότι *θα πρέπει να αυξηθούν στο περιεχόμενο του μαθήματος, οι αναφορές στις συγκρούσεις στο εσωτερικό της κοινωνιολογίας και οι αναφορές στις διάφορες σχολές (II.B.161-II.B.163)*). Εντούτοις γενικότερα, οι εκπαιδευτικοί του υπό διερεύνηση πληθυσμού, δεν θεωρούν σημαντική τη διδασκαλία των διαφόρων κοινωνιολογικών θεωριών και της σύγκρουσης που χαρακτηρίζει το εσωτερικό της επιστήμης αυτής.

Η τελευταία αυτή θέση συνάγεται από δύο στοιχεία: πρώτον, από το ότι το 56,1% των εκπαιδευτικών του υπό διερεύνηση πληθυσμού, θεωρεί ότι *θα πρέπει να μείνουν ως έχουν στο περιεχόμενο του μαθήματος, οι αναφορές στις συγκρούσεις στο εσωτερικό της κοινωνιολογίας (II.A.116)*. Φαίνεται λοιπόν, ότι όταν οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με εκφράσεις αυτού του τύπου (που αναδεικνύουν το συγκρουσιακό μοντέλο επιστήμης), τείνουν να συμφωνούν με τη λογική του *αναλυτικού προγράμματος* το οποίο είναι οργανωμένο στη βάση ενός συναινετικού μοντέλου επιστήμης. Άλλωστε είναι και η μόνη ερώτηση-μεταβλητή από όσες διερευνούν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της "πολυπαραδειγματικότητας", στην οποία εμφανίζονται τα χαμηλότερα ποσοστά θετικών απαντήσεων. Αυτή η άποψη δε, εκφράζεται κυρίως από τις νεαρές γυναίκες κοινωνιολόγους-εκπαιδευτικούς, ενώ η επιθυμία μείωσης των αναφορών σε αυτό το στοιχείο, εκφράζεται κυρίως από τους άνδρες, μέσης ηλικίας εκπαιδευτικούς, ανεξαρτήτως ειδικότητας (II.B.164-II.B.166).

Δεύτερον, από το ότι, ένα όχι ιδιαίτερα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών του υπό διερεύνηση πληθυσμού (51,6%), θεωρεί ότι *θα πρέπει να αυξηθούν στο περιεχόμενο του μαθήματος της κοινωνιολογίας, οι αναφορές στις διάφορες σχολές (II.A.117)*. Αναδεικνύεται μεν, η σημασία που αποδίδεται στη διδασκαλία του στοιχείου της "πολυπαραδειγματικότητας", μόνο που επειδή πρόκειται για μια οριακή πλειοψηφία, η σημασία που αποδίδεται εδώ στο στοιχείο αυτό είναι μάλ-

λον σχετική. Ειδικότερα, από τους εκπαιδευτικούς αυτούς, το 95,7% θεωρεί σημαντική τη διδασκαλία των διαφορών στην κοινωνιολογία και το 61,1% αντιλαμβάνεται ως πιο επιστημονικό το μάθημα της κοινωνιολογίας στη βάση της αναλυτικής παρουσίασης των κοινωνιολογικών θεωριών. Από την άλλη πλευρά όμως, δεν αποδίδουν την ίδια σημασία στη διδασκαλία της σύγκρουσης στο εσωτερικό της κοινωνιολογίας καθώς, λιγότεροι από τους μισούς, επιλέγουν την αύξηση αυτής της διάστασης, ενώ επίσης, οι περισσότεροι από αυτούς δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν ως μέθοδο διδασκαλίας τη μέθοδο της σταδιακής οικοδόμησης ((II.B.163), (II.B.167-II.B.169)). Επισημαίνεται τέλος, ότι η επιθυμία αυτή για την αύξηση της παρουσίασης των κοινωνιολογικών σχολών, εκφράζεται περισσότερο από τους άνδρες και από τους κοινωνιολόγους-εκπαιδευτικούς, στοιχείο που επίσης συνδέεται με την τάση εκείνη των κοινωνιολόγων να προσδώσουν πιο επιστημονικό χαρακτήρα στο μάθημα και την επιστήμη τους (II.B.170-II.B.172).

Προς ενίσχυση όλων των παραπάνω, αναφέρουμε και τα εξής (II.B.161, II.B.173-II.B.175): Ως δεύτερος και τέταρτος πιο αποτελεσματικός τρόπος παρουσίασης μιας κοινωνικής επιστήμης αναδείχθηκε, όπως ήδη αναφέρθηκε, η κριτική παρουσίαση των διαφόρων σχολών (19,8%) και η παρουσίαση των κυριότερων σχολών με τα δικά τους κριτήρια (12,5%) αντιστοίχως. Οι δύο αυτοί τρόποι εισαγωγής συνδέονται άμεσα με το στοιχείο της "πολυπαραδειγματικότητας"<sup>38</sup>. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί που τους επέλεξαν, θα έχουν ανάλογες θέσεις ως προς τη διδασκαλία γενικότερα, του στοιχείου αυτού. Πράγματι, το 95,7% της πρώτης ομάδας (κριτική εισαγωγή) και το 94,6% της δεύτερης (παρουσίαση των διαφόρων σχολών), θεωρούν σημαντική τη διδασκαλία των διαφορών στην κοινωνιολογία -τα ποσοστά μάλιστα αυτά είναι και τα υψηλότερα σε σχέση με αυτά των άλλων ομάδων εκπαιδευτικών που επιλέγουν τους άλλους τρόπους εισαγωγής στις κοινωνικές επιστήμες. Επίσης και οι δύο αυτές ομάδες επιθυμούν περισσότερο από όλες τις άλλες, να αυξηθούν οι αναφορές στις συγκρούσεις στο εσωτερικό της κοινωνιολογίας καθώς και οι αναφορές στις διάφορες κοινωνιολογικές σχολές. Επίσης η δεύτερη ομάδα, σε ποσοστό 54,2% που συνιστά και το μεγαλύτερο σε σχέση με αυτά όλων των άλλων ομάδων εκπαιδευτικών, θεωρεί ότι μια πιο επιστημονική διάρθρωση του μαθήματος της κοινωνιολογίας επιτυγχάνεται μέσω της αναλυτικής παρουσίασης των κοινωνιολογικών θεωριών. Φαίνεται, επομένως, ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να αποδίδουν περισσότερη έμφαση στη διδασκαλία του στοιχείου της "πολυπαραδειγματικότητας". Εντούτοις διαπιστώνεται (II.B.121-II.B.122) ότι οι απόψεις τους για τη μέθοδο διδασκαλίας δε διαφέρουν από το σύνολο του πληθυσμού καθώς, στη μεγάλη τους

<sup>38</sup> Θα πρέπει να επισημάνουμε ότι η κριτική παρουσίαση ενέχει την προοπτική της ενιαίας θεώρησης καθώς, δηλώνει την παρουσίαση των διαφόρων θεωριών στη βάση μίας θεώρησης. Συγχρόνως όμως, η έννοια αυτή της κριτικής, στην ουσία στηρίζει την "πολυπαραδειγματικότητα".

πλειοψηφία αναφέρουν ότι ακολουθούν το μοντέλο της βελτίωσης και συγχρόνως, ότι προτιμούν, 'αντί τη διδασκαλία εννοιών την παρουσίαση στους μαθητές, ζητημάτων οικείων προς αυτούς' -στοιχεία που εντέλει λειτουργούν αντιθετικά ως προς το Λόγο αυτών των εκπαιδευτικών οι οποίοι επιζητούν επιστημονικότερη διάρθρωση του μαθήματος.

⇒ (Απάντηση στο 3<sup>ο</sup> Ερώτημα της δεύτερης Θεματικής). Οι εκπαιδευτικοί του υποθέτουν διερεύνηση πληθυσμού, αποδίδουν στην "πολυπαραδειγματικότητα" της κοινωνιολογίας διαφορετική διδακτική αξία, ανάλογα με το πώς αυτή προσδιορίζεται. Εάν δηλαδή, ο προσδιορισμός της εμπλέκει την έννοια της 'σύγκρισης', τότε η διδακτική αξία που της αποδίδεται μειώνεται με αυτή την έννοια οι αντιλήψεις αυτές των εκπαιδευτικών, ενισχύουν τη λογική της οργάνωσης του αναλυτικού προγράμματος ως προς το στοιχείο της "πολυπαραδειγματικότητας". Ανεξαρτήτως, ωστόσο, του τρόπου προσδιορισμού της, η ιδιαιτερότητα αυτή προσλαμβάνει όπως είδαμε, αρνητική χροιά στο επιστημολογικό επίπεδο, λόγω της εμπλοκής της ιδεολογίας, στοιχείο που γενικότερα, συνδέεται με τη μειωμένη διδακτική αξία που της αποδίδεται.

#### 4<sup>η</sup> Κατηγορία αντιλήψεων: Αντιλήψεις για τη σημασία του μαθήματος της κοινωνιολογίας, αναφορικά με άλλα μαθήματα (σχέσεις μεταξύ επιστημών)

Η διερεύνηση των εν λόγω αντιλήψεων των εκπαιδευτικών σε ό,τι αφορά την αξία που αποδίδουν στο μάθημα της κοινωνιολογίας, αναδεικνύει επιπλέον και τις αντιλήψεις τους για το ρόλο του στην εκπαίδευση (2<sup>η</sup> Κατηγορία αντιλήψεων), αλλά και για τη σχέση των (κοινωνικών) επιστημών μεταξύ τους. Από τη σχετική ανάλυση προέκυψαν τα ακόλουθα:

Το 80,9% των εκπαιδευτικών δε θεωρεί ότι, 'τα μαθήματα της κοινωνιολογίας και τη πολιτικής οικονομίας θα μπορούσαν να αντικατασταθούν από ένα ενιαίο μάθημα εισαγωγής στις επιστήμες του Ανθρώπου' (Π.Α.74). Η αντίληψη που αναδεικνύεται καταρχήν είναι ότι, οι κοινωνικές επιστήμες θεωρούνται ως πεδία με σαφώς οριοθετημένα γνωστικά αντικείμενα και ως τέτοια θα πρέπει να διδάσκονται. Το εάν η άρνηση αυτή των εκπαιδευτικών για διδασκαλία ενιαίου μαθήματος, οφείλεται στη σπουδαιότητα που τυχόν αποδίδουν σε κάποια από τις δύο επιστήμες ή στο φόβο συρρίκνωσης της επαγγελματικής τους δραστηριότητας, είναι κάτι που αναδεικνύεται και παρακάτω (βλ. δύο επόμενες μεταβλητές). Λαμβάνοντας, ωστόσο, υπόψη ότι ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η κοινωνιολογία δεν είναι αυτόνομη επιστήμη, ενώ το ίδιο πιστεύει και το 79,9% αυτών των εκπαιδευτικών, οδηγούμαστε στην πεποίθηση ότι οι λόγοι αυτής της άρνησης μάλλον συνδέονται με το επαγγελματικό τους πεδίο και όχι με επιστημονικά πρότυπα (Π.Β.176). Με την προοπτική δε, αυτή της ενιαιοποίησης



των δύο κοινωνικών μαθημάτων τείνουν να διαφωνούν περισσότερο -και αυτο-νόητα- οι (νεαρές γυναίκες) κοινωνιολόγοι<sup>39</sup> (II.B.177-II.B.179).

Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί εκείνοι που συμφωνούν με την παραπάνω πρόταση (19,1%), εκφράζουν την αντίληψη ότι μπορούν να διδαχθούν ταυτόχρονα, θέματα που προέρχονται από διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους των κοινωνικών επιστημών· με αυτή την έννοια οι κοινωνικές επιστήμες συνιστούν ένα ενιαίο πεδίο, με κοινές μεθόδους και αρχές και επομένως, δεν θεωρούνται ιδιαίτερα αυτόνομες. Από τους εκπαιδευτικούς αυτούς, το 76,7% δεν αποδίδει στην κοινωνιολογία το χαρακτηριστικό της αυτονομίας, εμφανίζοντας έτσι μια συνέπεια στο Λόγο τους ως προς αυτό το σημείο (II.B.176). Επειδή ωστόσο, η πρώτη κατηγορία εκπαιδευτικών (οι διαφωνούντες) είναι και η μεγαλύτερη, συμπεραίνουμε ότι γενικότερα, οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό αυτονομίας της κοινωνιολογίας, είναι συγκεχυμένες.

Συνεπώς, αυτό που φαίνεται να επικρατεί στον υπό διερεύνηση πληθυσμό, είναι η αντιμετώπιση των δύο κοινωνικών μαθημάτων ως αυτόνομων μαθημάτων, όχι όμως στη βάση της αυτονομίας τους ως επιστημονικές περιοχές καθώς, όπως αναφέρθηκε, η κοινωνιολογία δεν θεωρείται αυτόνομη επιστήμη. Αντιμετωπίζονται ως αυτόνομα μαθήματα, μάλλον εξαιτίας της αμφισβήτησης που προκαλείται ως προς την επαγγελματική υπόσταση των εκπαιδευτικών αυτών. Η παραπάνω αντίληψη εκφράζεται κυρίως, από τους κοινωνιολόγους καθώς, στη βάση μιας τέτοιας αμφισβήτησης, είναι αναμενόμενο ότι θα τίθενται αρνητικά στο ενδεχόμενο της απουσίας ενός μαθήματος που να αντιστοιχεί σαφώς στο γνωστικό τους υπόβαθρο. Ακόμη πιο αναμενόμενη είναι η άποψη που θα εκφράσουν οι κοινωνιολόγοι -και όχι μόνο- στο ενδεχόμενο πλήρους κατάργησης του μαθήματος αυτού από το πρόγραμμα του σχολείου.

Πράγματι διαπιστώνουμε (II.A.82) ότι το 88,0% του υπό διερεύνηση πληθυσμού των εκπαιδευτικών, διαφωνεί με την πρόταση *‘έτσι που διδάσκεται η κοινωνιολογία, με τις σημερινές συνθήκες, θα ήταν προτιμότερο να μη διδάσκεται καθόλου’*. Δηλώνεται έτσι σαφώς η αντίληψη ότι, το μάθημα θα πρέπει να εξακολουθεί να διδάσκεται παρά τις αντιξοότητες και τις περιπέτειές του. Το αποτέλεσμα αυτό είναι αναμενόμενο και εκφράζει αντιλήψεις που επίσης συνδέονται με τον επαγγελματικό φόβο που προκαλεί η ενδεχόμενη κατάργηση του μαθήματος. Τίθεται ωστόσο, για να φανεί πόσοι και ποιοι από τους εκπαιδευτικούς του υπό διερεύνηση πληθυσμού και μάλιστα τους κοινωνιολόγους, έχουν συνειδητοποιήσει και αντιληφθεί ότι έτσι όπως διδάσκεται το μάθημα, εντέλει δεν έχει νόημα ύπαρξης στην εκπαίδευση διότι δεν προσφέρει αυτά που μπορεί και πρέπει να

<sup>39</sup> Από τους μη κοινωνιολόγους-εκπαιδευτικούς, η ομάδα *‘οικονομικής κατεύθυνσης’*, εμφανίζει εξίσου μεγάλα ποσοστά διαφωνίας με τους κοινωνιολόγους, ακριβώς διότι τίθεται και η δική τους επαγγελματική υπόσταση.

προσφέρει. Με άλλα λόγια τίθεται, για να φανεί πόσοι εκπαιδευτικοί σκέφτονται στη βάση της επιστημονικής τους ιδιότητας και όχι στη βάση της επαγγελματικής τους δραστηριότητας. Προφανώς οι δεύτεροι θα είναι και οι περισσότεροι και αυτό βεβαίως, δεν είναι κατακριτέο καθώς η επαγγελματική αβεβαιότητα που χαρακτηρίζει εν γένει τη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα, οδηγεί, αν όχι επιβάλλει στο άτομο, να σκέφτεται με όρους προσωπικής επιβίωσης. Τέλος, όπως είναι αναμενόμενο, με την προοπτική της κατάργησης του μαθήματος από το σχολείο διαφωνούν περισσότερο, οι γυναίκες, οι νέοι και οι κοινωνιολόγοι-εκπαιδευτικοί (Π.Β.180-Π.Β.182). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί που συμφωνούν με αυτό το ενδεχόμενο είναι κυρίως, μη κοινωνιολόγοι (οι φιλόλογοι και η ομάδα 'θεωρητικής κατεύθυνσης') που συμφωνούν όχι γιατί έχουν αντιληφθεί την ουσία του προβλήματος στη διδασκαλία της κοινωνιολογίας, αλλά διότι δε θίγεται η επαγγελματική τους ταυτότητα με την κατάργηση του μαθήματος. Οι κοινωνιολόγοι δε, που συμφωνούν με αυτή την προοπτική είναι μόλις πέντε. Φαίνεται συνεπώς, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και κυρίως οι κοινωνιολόγοι, δεν έχουν συνειδητοποιήσει το πραγματικό πλαίσιο λειτουργίας του μαθήματος της κοινωνιολογίας στο σχολείο -ή ακόμα κι αν το έχουν αντιληφθεί, η ανάγκη της επιβίωσης (επαγγελματική, οικονομική κ.λπ) δεν τους επιτρέπει να το εκφράσουν.

Στη συνέχεια εξετάζεται η γνωστική αξία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί του υπό διερεύνηση πληθυσμού, σε διάφορα μαθήματα της Γ' λυκείου -μεταξύ των οποίων και μαθήματα που διδάσκουν οι ίδιοι- και τα οποία προέρχονται από διάφορα επιστημονικά πεδία. Από τη σχετική ανάλυση (Π.Α.98-Π.Α.107) συνάγονται ενδιαφέροντα συμπεράσματα, ορισμένα από τα οποία ενισχύουν ό,τι έχει ειπωθεί έως τώρα. Πιο αναλυτικά: πρώτο σε βαθμολογία τοποθετούν οι εκπαιδευτικοί το μάθημα της κοινωνιολογίας (μ.ο. 8,76), τρίτο της πολιτικής οικονομίας (μ.ο. 8,57) και πέμπτο το μάθημα των ΣΔΠ (μ.ο. 7,88). Μεταξύ των τριών αυτών κοινωνικών μαθημάτων παρεμβάλλονται δύο μαθήματα, η παρουσία των οποίων στην ελληνική εκπαίδευση είναι συστηματική και πάγια. Τα μαθήματα αυτά είναι η ιστορία (μ.ο. 8,67) και η έκθεση (μ.ο. 8,06) -δεύτερο και τέταρτο αντίστοιχα. Δίνεται έτσι βαρύτητα σε μαθήματα η αξία των οποίων είναι δεδομένη στην ελληνική εκπαίδευση και τα οποία εντάσσονται στο ευρύτερο πεδίο των επιστημών του ανθρώπου. Σχετικά υψηλά βαθμολογούνται επίσης και τα δύο μαθήματα που προέρχονται από το πεδίο των θετικών επιστημών, τα μαθηματικά (μ.ο. 7,84) και η φυσική (μ.ο. 7,16). Μεταξύ αυτών των δύο παρεμβάλλεται το μάθημα της φυσικής αγωγής (μ.ο. 7,53). Τελευταία τοποθετούνται δύο μαθήματα, η φιλοσοφία (μ.ο. 6,08) και τα θρησκευτικά (μ.ο. 4,78), τα οποία ενέχουν σε μεγάλο βαθμό, ένα θεωρητικό αλλά και ηθικοπλαστικό χαρακτήρα και για το λόγο αυτό ίσως, δε θεωρούνται σημαντικά ως προς τις γνώσεις που παρέχουν στους μαθητές. Συνεπώς, η υψηλή αξία που αποδίδεται από τους εκπαιδευτικούς, στα

κοινωνικά μαθήματα και κατ' επέκταση και στις κοινωνικές επιστήμες, φαίνεται να είναι δεδομένη και αναμενόμενη. Δεδομένη διότι οι κοινωνικές επιστήμες συνιστούν το ευρύτερο γνωστικό πεδίο των εκπαιδευτικών αυτών και αναμενόμενη διότι τα κοινωνικά μαθήματα συνιστούν το αντικείμενο εργασίας τους και επομένως, δε θα μπορούσαν να μη τα βαθμολογήσουν υψηλά καθώς αλλιώς θα ακύρωναν την εκπαιδευτική τους ιδιότητα. Το συμπέρασμα αυτό έρχεται να ενισχύσει ό,τι αναφέρθηκε παραπάνω για την ανάγκη των εκπαιδευτικών να κατοχυρώσουν και να ενισχύσουν την επαγγελματική τους υπόσταση (κι αυτό ισχύει κυρίως για τους κοινωνιολόγους) -με αυτή την έννοια η βαθμολογία που δίνεται στα τρία κοινωνικά μαθήματα (και κυρίως στην κοινωνιολογία), τα οποία κατά πλειοψηφία διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί του υπό διερεύνηση πληθυσμού, καθίσταται παράλληλα και αυτονόητη. Διαπιστώνουμε επίσης, ότι αποδίδεται εξίσου μεγάλη γνωστική αξία σε μαθήματα τα οποία χαρακτηρίζονται από τη σταθερή και πάγια παρουσία τους σε όλη την πορεία της ελληνικής εκπαίδευσης (ιστορία, έκθεση, φυσική και μαθηματικά, με έμφαση κυρίως στο πρώτο). Τα μαθήματα αυτά προέρχονται τόσο από το πεδίο των επιστημών του ανθρώπου όσο και από τις θετικές επιστήμες. Αποδίδεται, επομένως, σημαντική αξία στην καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης (ιστορία) και στην καλλιέργεια της γλώσσας (έκθεση), αναδεικνύονται πρακτικο-οικονομικές αξίες (μαθηματικά) καθώς και οι αξίες της ακρίβειας, της αντικειμενικότητας και της επαγωγής (φυσική). Αντίθετα, ο ιδιαίτερα θεωρητικός και αφαιρετικός χαρακτήρας της φιλοσοφίας, καθώς και ο ηθικοπλαστικός των θρησκευτικών, οδηγούν τους εκπαιδευτικούς στο να αποδίδουν χαμηλή γνωστική αξία στις γνώσεις που προέρχονται από τα μαθήματα αυτά, και κατ' επέκταση, και στις αντίστοιχες γνωστικές περιοχές.

Ό,τι αναφέρθηκε παραπάνω ισχύει κυρίως, για τις γυναίκες, τους νέους και τους κοινωνιολόγους-εκπαιδευτικούς του υπό διερεύνηση πληθυσμού. Αντίθετα, οι άνδρες, οι μέσης ηλικίας και οι μη κοινωνιολόγοι-εκπαιδευτικοί, διαφοροποιούνται σε επιμέρους σημεία, με εξαίρεση τα μαθήματα της φιλοσοφίας και των θρησκευτικών τα οποία καταλαμβάνουν τις δύο τελευταίες θέσεις με τις χαμηλότερες βαθμολογίες, ανεξαρτήτως φύλου, ηλικίας και ειδικότητας. Πιο αναλυτικά (Π.Β.183-Π.Β.186): ενώ οι εκπαιδευτικοί δεν διαφέρουν ουσιαστικά μεταξύ τους ως προς τους μέσους όρους βαθμολογίας των μαθημάτων, εκείνο που διαφοροποιεί την ομάδα των νεαρών γυναικών κοινωνιολόγων από αυτή των μέσης ηλικίας ανδρών, μη κοινωνιολόγων, είναι η σειρά με την οποία κατατάσσουν τα μαθήματα, η οποία αποτυπώνει και τις αντιλήψεις τους ως προς τη γνωστική αξία που τους αποδίδουν<sup>40</sup>. Η πρώτη ομάδα εκπαιδευτικών, φαίνεται να αποδίδει

<sup>40</sup> Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί (51-60 ετών) έχουν ακόμα πιο έντονη την τάση αντίληψης της αξίας της γνώσης βάσει μιας μαθηματικοποιημένης λογικής, αφού τοποθετούν στην πρώτη θέση τη μαθηματικά, ενώ σε ό,τι αφορά τα τρία κοινωνικά μαθήματα, η θέση τους εμφανίζει μια φθίνουσα πο-

περισσότερη αξία σε μαθήματα με θεωρητικό προσανατολισμό, αφού τοποθετεί μεταξύ των πρώτων μαθημάτων, την κοινωνιολογία, την ιστορία, την πολιτική οικονομία και την έκθεση. Η δεύτερη ομάδα αντίθετα, τείνει να αντιλαμβάνεται την αξία ενός μαθήματος στη βάση μιας πιο πρακτικής λογικής, αφού τοποθετεί μεταξύ των πρώτων μαθημάτων, την πολιτική οικονομία και τα μαθηματικά. Υποδηλώνεται έτσι μια τάση των μέσης ηλικίας, ανδρών, μη κοινωνιολόγων-εκπαιδευτικών, στο να αντιλαμβάνονται τη γνωστική αξία μαθημάτων στη βάση μιας οικονομικο-μαθηματικής και πρακτικής κατ' επέκταση, λογικής, σε αντίθεση με τις νεαρές κοινωνιολόγους, οι οποίες εμφανίζουν την τάση να αποδίδουν αξία στα μαθήματα στη βάση του θεωρητικού Λόγου που αυτά ενσωματώνουν.

Οι παραπάνω αντιλήψεις των εκπαιδευτικών περί διατήρησης της επαγγελματικής ταυτότητας γίνονται πιο σαφείς, εάν εστιάσουμε εδώ στην ειδικότητα, η οποία φαίνεται να είναι και η πιο σημαντική παράμετρος διαφοροποίησης των αντιλήψεων τους. Ειδικότερα διαπιστώνεται, ότι η ομάδα *'οικονομικής κατεύθυνσης'* -που όπως είδαμε, δε διδάσκει ΣΔΠ- τοποθετεί ως πρώτο μάθημα την πολιτική οικονομία και ως τρίτο τα μαθηματικά, ενώ η κοινωνιολογία και τα ΣΔΠ τοποθετούνται στην τέταρτη και έκτη θέση αντίστοιχα. Εδώ είναι ακόμα πιο εμφανής η τάση που περιγράψαμε, να αποδίδεται γνωστική αξία βάσει μιας μαθηματικοποιημένης πρακτικής λογικής -το συγκεκριμένο γνωστικό υπόβαθρο αυτών των εκπαιδευτικών αιτιολογεί αυτή την τάση ή, κι αν ακόμα οι σπουδές τους δεν είχαν τέτοιο χαρακτήρα, ο τρόπος με τον οποίο διδάσκεται το μάθημα της πολιτικής οικονομίας στα σχολεία επιδρά στη διαμόρφωση τέτοιου είδους αντιλήψεων. Αντίθετα, η ομάδα *'θεωρητικής κατεύθυνσης'* -που όπως είδαμε, δε διδάσκει πολιτική οικονομία- τοποθετεί στην πρώτη θέση την ιστορία, στη δεύτερη, την κοινωνιολογία και στην τρίτη τα ΣΔΠ -είναι δε, η μόνη ομάδα η οποία τοποθετεί το μάθημα των ΣΔΠ σε τόσο υψηλή θέση. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τα μαθήματα στη βάση του θεωρητικού τους προσανατολισμού και αυτό συνδέεται βεβαίως με το δικό τους γνωστικό υπόβαθρο -γεγονός που αιτιολογεί και την τοποθέτηση της ιστορίας στην πρώτη θέση. (Η ομάδα αυτή φαίνεται να συμφωνεί περισσότερο με τους κοινωνιολόγους-εκπαιδευτικούς). Η φιλόλογοι τέλος, που συνιστούν μια πολύ μικρή ομάδα στον υπό διερεύνηση πληθυσμό -γι' αυτό και τα συμπεράσματα εδώ, είναι επισφαλή- τοποθετούν, όπως είναι αναμενόμενο, στις πρώτες θέσεις εκείνα τα μαθήματα που συνδέονται με τα βασικά γνωστικά της πεδία (έκθεση και ιστορία), στη συνέχεια τοποθετούν τα μαθηματικά και τη φυσική -μάλλον στη βάση του ότι αυτά, όπως και τα φιλολογικά μαθήματα, συνιστούν τον κορμό των μαθημάτων του ελληνικού σχολείου· αντίθετα, τα τρία κοινωνικά μαθήματα, η κοινωνιολογία, τα ΣΔΠ και η πολιτική οι-

κονομία καταλαμβάνουν τελευταίες θέσεις (έκτη, έβδομη και όγδοη αντίστοιχα). Συνεπώς, το ότι οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν διαφορετική αξία στα μαθήματα ανάλογα με την ειδικότητά τους, σημαίνει ότι οι αντιλήψεις αυτές που αναδύονται διαμορφώνονται στη βάση του διαφορετικού γνωστικού υπόβαθρου που αντιστοιχεί σε κάθε μία ειδικότητα χωριστά και κυρίως, στη βάση της επαγγελματικής θέσης των εκπαιδευτικών αυτών. Αναδεικνύεται έτσι η τάση που έχουν οι εκπαιδευτικοί, για κατοχύρωση και ενίσχυση της επαγγελματικής τους υπόστασης.

⇒ (Απάντηση στο 4<sup>ο</sup> και 5<sup>ο</sup> Ερώτημα της δεύτερης Θεματικής). Από την ανάλυση που προηγήθηκε προκύπτει ότι, η αξία που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στο μάθημα της κοινωνιολογίας (η οποία είναι αρκετά μεγάλη), αλλά και η αξία που αποδίδουν στα άλλα μαθήματα του σχολείου (η οποία είναι διαφορετική, ανά ομάδα μαθημάτων), φαίνεται να συνδέεται με την ανάγκη τους να εδραιώσουν την επαγγελματική τους υπόσταση, ως εκπαιδευτικοί -αυτό ισχύει κυρίως, για τους κοινωνιολόγους-εκπαιδευτικούς. Φαίνεται, επομένως, ότι αντιμετωπίζουν τη γνώση με όρους που άπτονται της επαγγελματικής και ειδικότερα της εκπαιδευτικής τους ιδιότητας, και όχι τόσο στη βάση της επιστημονικής τους ιδιότητας. Λειτουργούν με άλλα λόγια, περισσότερο ως εργαζόμενοι και λιγότερο ως (κοινωνικοί) επιστήμονες.

#### 5<sup>η</sup> Κατηγορία αντιλήψεων: Αντιλήψεις για σχολικό βιβλίο και το περιεχόμενο του μαθήματος

Η διερεύνηση των εν λόγω αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναδεικνύει σε ένα πρώτο επίπεδο, τις αντιλήψεις τους για το σχολικό βιβλίο και τη διάρθρωση του περιεχομένου του μαθήματος και σε ένα δεύτερο επίπεδο, τις απόψεις τους για ζητήματα τα οποία έχουν ήδη προσεγγισθεί στο πλαίσιο των παραπάνω Κατηγοριών αντιλήψεων. Πιο αναλυτικά:

Καταρχήν, ως προς το πώς κρίνουν το συγκεκριμένο σχολικό εγχειρίδιο από το οποίο διδάσκουν το μάθημα της κοινωνιολογίας: Από σχετικές ερωτήσεις -μεταβλητές οι οποίες εμπλέκουν -εκτός των άλλων- και το ζήτημα του σχολικού βιβλίου, αλλά και από ό,τι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί μας ανέφεραν πολύ συχνά, προκύπτει ότι θεωρούν το συγκεκριμένο σχολικό βιβλίο ως ακατάλληλο και αναποτελεσματικό για τη διδασκαλία του μαθήματος. Πιο συγκεκριμένα, από την ανάλυση των μεταβλητών αυτών -στις οποίες έγινε ήδη αναφορά- προκύπτουν τα εξής: Ως βασικότερο λόγο δυσκολίας του μαθήματος της κοινωνιολογίας, οι εκπαιδευτικοί προβάλλουν όπως είδαμε, το σχολικό βιβλίο από το οποίο διδάσκεται το μάθημα, υποδηλώνοντας έτσι ότι το θεωρούν ακατάλληλο και αναποτελεσματικό. Ακόμα και στην επιλογή άλλου λόγου δυσκολίας του μαθήματος, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την ίδια λογική ("*Το διδακτικό βιβλίο παραείναι απλοϊκό για άτομα 17 ετών, με αποτέλεσμα τον κίνδυνο της μείωσης του ενδιαφέροντος*", "*Ακατάλληλο βιβλίο*", "*Το διδακτικό βιβλίο είναι μια πολύ κακή εισαγωγή στο αντικείμε-*

νο της επιστήμης και δε διευκολύνει τη διδασκαλία της. Δηλαδή, το πρόβλημα είναι το βιβλίο και όχι το μάθημα"). Διαπιστώνεται δε, ότι μέσω της κριτικής που ασκείται στο βιβλίο, οι εκπαιδευτικοί αυτοί στην πραγματικότητα ασκούν κριτική στην οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος -τουλάχιστον σε επίπεδο υλικού. Τις αντιλήψεις αυτές εκφράζουν όπως είδαμε, περισσότερο οι νεαρές γυναίκες και οι κοινωνιολόγοι του υπό διερεύνηση πληθυσμού, οι οποίοι ασκούν εντονότερη κριτική -σε σχέση με τους άνδρες μέσης ηλικίας, μη κοινωνιολόγους-εκπαιδευτικούς- στην οργάνωση της εκπαίδευσης, χωρίς να θίγουν το πεδίο της επιστήμης της κοινωνιολογίας. Το στοιχείο αυτό συνδέεται με ό,τι έχει ειπωθεί για την τάση της ομάδας αυτής, να "υπερασπίζεται" την επιστήμη της. Επίσης, όσοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η κοινωνιολογία δεν είναι δύσκολο μάθημα, πολύ λίγοι αναφέρουν ως λόγο ευκολίας του μαθήματος, ότι το σχολικό βιβλίο είναι μια καλή εισαγωγή στην επιστήμη της κοινωνιολογίας που διευκολύνει τη διδασκαλία της. Εδώ λοιπόν, έχουμε από μια άλλη οπτική και έμμεσα, κριτική στο σχολικό βιβλίο. Η απαξίωση δε αυτή των εκπαιδευτικών για το σχολικό βιβλίο, εκφράζεται και από τις απόψεις τους για τι κάνουν προκειμένου να εξηγήσουν ένα κοινωνιολογικό όρο, όπου σχεδόν κανένας δεν δηλώνει ότι χρησιμοποιεί αποκλειστικά το βιβλίο. Αυτό που θα πρέπει να επισημάνουμε εδώ και το οποίο έχει ιδιαίτερη σημασία, είναι το εξής: Όπως έχει αναφερθεί και αλλού, τα περιεχόμενα των σχολικών εγχειριδίων είναι δομημένα στη βάση της εμπειρικο-επαγωγικής λογικής (μοντέλο της βελτίωσης) και επιπλέον -στην περίπτωση της κοινωνιολογίας- και στη βάση του πρακτικού-προγραμματικού χαρακτήρα της επιστήμης αυτής μέσω του οποίου και καλύπτεται ο σχολικός στόχος της αγωγής. Η ευκολία επομένως, με την οποία οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι δεν ακολουθούν τη λογική του σχολικού βιβλίου όταν διδάσκουν το μάθημα αυτό και η αντίστοιχη ευκολία με την οποία δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν ως μέθοδο το μοντέλο της βελτίωσης, σημαίνει, ότι δεν έχουν αντιληφθεί τη λογική βάση της οποίας δομείται ένα σχολικό βιβλίο, αναπαράγοντάς την έτσι με το καλύτερο δυνατό τρόπο: μη συνειδητά.

Ο χαμηλός βαθμός εκτίμησης του βιβλίου -και όχι μόνο- αναδεικνύεται επίσης και μέσω της βαθμολογίας που του δίνουν οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με πέντε διαστάσεις (επιστημονική επάρκεια - διδακτική - ανάπτυξη προβληματισμού - ανάπτυξη κριτικής σκέψης - αμεσότητα με τις εμπειρίες των μαθητών), αναδεικνύοντας έτσι τις αντιλήψεις τους για το εάν οι διαστάσεις αυτές χαρακτηρίζουν το σχολικό βιβλίο και κατ' επέκταση και το περιεχόμενο του μαθήματος της κοινωνιολογίας. Καθεμία δε από αυτές, συνδέεται με διαφορετικές αντιλήψεις για το μάθημα και την επιστήμη της κοινωνιολογίας: Πιο συγκεκριμένα διαπιστώνεται (II.A.108-II.A.112) -κι αυτό είναι αξιοσημείωτο- ότι όλες οι διαστάσεις βαθμολογήθηκαν πάρα πολύ χαμηλά (οι μέσοι όροι τους δεν ξεπερνούν το 5,5) πράγμα που σημαίνει ότι γίνονται αντιληπτές από τους εκπαιδευτικούς, στη βάση της α-

πουσίας τους από το περιεχόμενο και τη λογική του συγκεκριμένου βιβλίου. Ενισχύεται έτσι ό,τι ειπώθηκε παραπάνω ως προς τη μεγάλη δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών απέναντι στο συγκεκριμένο σχολικό εγχειρίδιο το οποίο υπήρξε μάλιστα για αρκετά χρόνια, το μοναδικό υλικό εισαγωγής στην επιστήμη της κοινωνιολογίας.

Πιο αναλυτικά τώρα, ως προς το πώς βαθμολογούνται από τους εκπαιδευτικούς οι πέντε αυτές διαστάσεις (ξεκινώντας από αυτή που θεωρείται ότι χαρακτηρίζει λιγότερο το σχολικό βιβλίο), έχουμε: *διδασκτική* (μ.ο. 4,56), *ανάπτυξη κριτικής σκέψης* (μ.ο. 4,69), *επιστημονική επάρκεια* (μ.ο. 5,18), *αμεσότητα με τις εμπειρίες των μαθητών* (μ.ο. 5,22) και *ανάπτυξη προβληματισμού* (μ.ο. 5,28). Είναι φανερό, επομένως, ότι για σύνολο του υπό διερεύνηση πληθυσμού, το βιβλίο δε διαθέτει παρά μόνο κατ' ελάχιστο, τα στοιχεία αυτά τα οποία θεωρούνται έτσι σημαντικά από τους εκπαιδευτικούς. Πιο αναλυτικά, ως προς τις αντιλήψεις που εκφράζονται εδώ: καταρχήν θεωρείται ότι δε διευκολύνει τη διδασκαλία του μαθήματος ο τρόπος με τον οποίο είναι γραμμένο και οργανωμένο το περιεχόμενο του βιβλίου, ότι δε διευκολύνει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών, στοιχείο (η κριτική) το οποίο χαρακτηρίζει όπως είδαμε, πρωτίστως και κυρίως την επιστήμη της κοινωνιολογίας. Επίσης θεωρείται ότι το περιεχόμενό του δεν έχει ιδιαίτερη σχέση ούτε με την επιστήμη ούτε και με την καθημερινή βιωματική πραγματικότητα η οποία γίνεται αντιληπτή όπως είδαμε, ως η βάση και το σημείο εκκίνησης για τη διδασκαλία του μαθήματος. Τέλος, δεν θεωρείται ότι βοηθάει ιδιαίτερα στην ανάπτυξη του προβληματισμού των παιδιών και κατά συνέπεια ότι δεν ανταποκρίνεται στο ρόλο που οι ίδιοι πιστεύουν ότι θα πρέπει να έχει το μάθημα της κοινωνιολογίας στην εκπαίδευση (μάθημα "αγωγής και ευαισθητοποίησης"). Ενισχύεται έτσι ό,τι ειπώθηκε έως τώρα και αφορά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επιστήμη και το μάθημα της κοινωνιολογίας σε σχέση με, την ιδιαίτερη σχέση του καθημερινού πρακτικο-βιωματικού λόγου με την επιστήμη αυτή, τη χρήση της πρότερης γνώσης των μαθητών στη διδασκαλία του μαθήματος καθώς και το ρόλο που πρέπει να παίζει το μάθημα στο σχολείο ως μάθημα προβληματισμού και ευαισθητοποίησης των μαθητών απέναντι σε κοινωνικά θέματα και προβλήματα.

Τέλος, διαπιστώνεται (Π.Β.71-Π.Β.74) ότι τα παραπάνω ισχύουν ανεξαρτήτως φύλου, ηλικίας και ειδικότητας των εκπαιδευτικών. Εκείνο που προκύπτει, ωστόσο, ως τάση είναι ότι οι γυναίκες, οι νέοι και οι κοινωνιολόγοι-εκπαιδευτικοί, φαίνεται να θεωρούν πιο σημαντική την επιστημονική διάρθρωση του μαθήματος σε σχέση με τους άνδρες, μέσης ηλικίας και τους μη κοινωνιολόγους (και κυρίως, αυτούς της ομάδας 'οικονομικής κατεύθυνσης') οι οποίοι εμφανίζονται αντίθετα, να θεωρούν πιο σημαντική τη δόμηση του βιβλίου και κατ' επέκταση

του μαθήματος, στη βάση των εμπειριών των παιδιών και της ανάπτυξης του προβληματισμού τους.

Οι ίδιες με τις παραπάνω, αντιλήψεις προβάλλονται όταν καλούνται οι εκπαιδευτικοί να κρίνουν το περιεχόμενο του μαθήματος της κοινωνιολογίας -και επομένως, το περιεχόμενο του βιβλίου καθώς είναι και το μοναδικό επίσημο υλικό διδασκαλίας του μαθήματος- στη βάση της αύξησης, της μείωσης ή της μη αλλαγής, έξι διαστάσεων: *παραδείγματα από το περιβάλλον των παιδιών - αναφορές σε διαφορετικές κοινωνίες - αναφορές στην ιστορία της κοινωνιολογίας - αναφορές στις συγκρούσεις στο εσωτερικό της κοινωνιολογίας - παρουσίαση των διαφόρων σχολών - παρουσίαση των εννοιών*. Καθεμία δε από αυτές τις διαστάσεις συνδέεται με διαφορετικές αντιλήψεις για το μάθημα και την επιστήμη της κοινωνιολογίας. Παράλληλα, εδώ ασκείται έμμεση κριτική στο βιβλίο ενώ ταυτόχρονα αναδεικνύονται και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο που θα πρέπει να έχει το μάθημα, αλλά και για το περιεχόμενο που οι ίδιοι δίνουν σε αυτό -όποτε μπορούν ή όποτε τους το επιτρέπει το πρόγραμμα. Ειδικότερα, από τη σχετική ανάλυση προκύπτει (Π.Α.113-Π.Α.118) ότι, για όλες αυτές τις διαστάσεις ένα πολύ μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι θα πρέπει να μειωθούν από το περιεχόμενο του μαθήματος της κοινωνιολογίας. Με άλλα λόγια, αποδίδεται και στις έξι ιδιαίτερα μεγάλη σημασία. Πιο αναλυτικά: *οι αναφορές στις διαφορετικές κοινωνίες* (90,4%), *τα παραδείγματα από το περιβάλλον των παιδιών* (87,5%), *η παρουσίαση των κοινωνιολογικών εννοιών* (75,8%) και *οι αναφορές στις διάφορες σχολές* (51,6%), θεωρείται ότι θα πρέπει να αυξηθούν και να αποτελέσουν έτσι κεντρικά στοιχεία του περιεχομένου του μαθήματος. Από την άλλη, *οι αναφορές στην ιστορία της κοινωνιολογίας* (60,7%) και *οι αναφορές στις συγκρούσεις στο εσωτερικό της κοινωνιολογίας* (56,1%), θεωρείται ότι θα πρέπει να μείνουν ως έχουν. Πιο αναλυτικά, ως προς τις αντιλήψεις που εκφράζονται εδώ: Η πρώτη διάσταση, *οι αναφορές στις διαφορετικές κοινωνίες*, υποδηλώνει αντιλήψεις σύμφωνα με τις οποίες, το ενδιαφέρον των μαθητών αυξάνεται με την αύξηση των αναφορών σε διαφορετικούς πολιτισμούς και κουλτούρες. Το αντικείμενο, δηλαδή, της επιστήμης της κοινωνιολογίας προσλαμβάνει έναν διαπολιτισμικό χαρακτήρα ο οποίος τη συνδέει έτσι με το αντικείμενο μιας άλλης κοινωνικής επιστήμης, της κοινωνικής ανθρωπολογίας. Επίσης υποδηλώνεται και η αντίληψη ότι, τα κοινωνιολογικά πορίσματα και επομένως, οι κοινωνιολογικές θεωρήσεις των φαινομένων, διαμορφώνονται σε σχέση με το συγκεκριμένο κάθε φορά κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο μελετώνται τα φαινόμενα αυτά καθώς, εάν σε όλες τις κοινωνίες αυτά εκδηλώνονταν με τον ίδιο τρόπο, δεν θα είχαν νόημα και οι αναφορές στις κοινωνίες αυτές. Συνεπώς υποδηλώνεται ότι, η κοινωνιολογία δεν *διέπεται από γενικούς νόμους*. Διαπιστώνεται (Π.Β. 185-Π.Β.186) ωστόσο, ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί αποδίδουν κατά πλειοψηφία, το



εν λόγω χαρακτηριστικό στην κοινωνιολογία, όπως επίσης και ότι, δεν αποδίδουν ως αίτιο της "πολυπαραδειγματικότητας" τις διαφορετικές κοινωνίες που μελετώνται. Φαίνεται, επομένως, ότι οι εκπαιδευτικοί δεν απαντούν πάντα στη βάση των αντιλήψεών τους για την επιστήμη, αλλά στη βάση του πώς αντιλαμβάνονται ότι θα αυξήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών τους για το μάθημα: λειτουργούν, δηλαδή, περισσότερο ως εκπαιδευτικοί και λιγότερο ως κοινωνικοί επιστήμονες. Τέλος, διαπιστώνεται (II.B.187-II.B.190) ότι η επιθυμία αυτή για αύξηση των αναφορών στις διαφορετικές κοινωνίες, εκφράζεται κυρίως από τις γυναίκες, τους νέους και τους κοινωνιολόγους-εκπαιδευτικούς.

Η δεύτερη διάσταση, τα παραδείγματα από το περιβάλλον των παιδιών, η οποία επίσης θεωρείται από τη μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ότι θα πρέπει να αυξηθεί, συνδέεται όπως είδαμε, με αντιλήψεις για την ιδιαίτερη σχέση καθημερινού και κοινωνιολογικού Λόγου και επομένως, για τη χρήση της πρότερης γνώσης των μαθητών στη διδασκαλία του μαθήματος. Ενισχύεται έτσι ό,τι έχει ειπωθεί έως τώρα και αφορά στις κυρίαρχες αυτές, αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Αναφέρθηκε, επίσης, ότι ενώ το σχολικό βιβλίο περιέχει ήδη αρκετά παραδείγματα τα οποία είναι οικεία στους μαθητές, εντούτοις οι εκπαιδευτικοί φαίνεται, είτε ότι επιθυμούν ακόμα περισσότερα παραδείγματα εμφανίζοντας έτσι ακόμα πιο έντονες τις παραπάνω αντιλήψεις, είτε ότι δεν λαμβάνουν καθόλου υπόψη τους τι περιέχει το βιβλίο καθώς το κρίνουν όπως είδαμε, ως ακατάλληλο σε πολλά επίπεδα. Τέλος, διαπιστώνεται (II.B.75-II.B.77) ότι η επιθυμία αυτή για την αύξηση των αναφορών στα παραδείγματα από το περιβάλλον των παιδιών, εκφράζεται κυρίως, από τις γυναίκες, τους νέους και τους κοινωνιολόγους-εκπαιδευτικούς του υπό διερεύνηση πληθυσμού.

Η τρίτη διάσταση, η παρουσίαση των κοινωνιολογικών εννοιών, θεωρείται επίσης ότι θα πρέπει να αυξηθεί στο περιεχόμενο του μαθήματος -αν και όχι στον ίδιο βαθμό που θεωρούνται οι δύο προηγούμενες. Η διάσταση αυτή συνδέεται με αντιλήψεις για μια επιστημονικότερη διάρθρωση του μαθήματος στη βάση της εννοιολογικής οργάνωσης της κοινωνιολογίας. Διαπιστώνουμε, ωστόσο, ότι αυτοί οι εκπαιδευτικοί, ενώ παρουσιάζουν μια συστηματικότητα σε αυτή την αντίληψη περί προσέγγισης της κοινωνιολογίας στη βάση των εννοιών της (II.B.124, II.B.191), εντούτοις αποδέχονται με πολύ υψηλά ποσοστά, το κριτήριο της ευαισθητοποίησης αναφορικά με το ρόλο του μαθήματος, την απόδοση του μαθητή και τον διδάσκοντα, ενώ συγχρόνως δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν, αρκετά συχνά, παραδείγματα από την καθημερινή ζωή κατά τη διδασκαλία του μαθήματος της κοινωνιολογίας (II.B.192-II.B.195). Τέλος, διαπιστώνεται (II.B.196-II.B.199) ότι η επιθυμία αυτή για την αύξηση της παρουσίας των κοινωνιολογικών εννοιών, εκφράζεται περισσότερο από τις γυναίκες, τους μέσης ηλικίας εκπαιδευτικούς και από τους κοινωνιολόγους.

Η τέταρτη διάσταση, των αναφορών στις διάφορες σχολές ενέχει την ίδια λογική με την προηγούμενη, ενέχει, δηλαδή, τη λογική της επιστημονικότερης διάρθρωσης του μαθήματος, με τη διαφορά ότι εδώ υπεισέρχεται και το ζήτημα της "πολυπαραδειγματικότητας" της κοινωνιολογίας. Πρόκειται, ωστόσο, για μια διάσταση που με οριακή πλειοψηφία θεωρείται ότι θα πρέπει να αυξηθεί στο περιεχόμενο του μαθήματος, γεγονός που σημαίνει ότι δε θεωρείται τόσο σημαντική όσο οι τρεις προηγούμενες. Είδαμε άλλωστε και παραπάνω ότι, παρά την τάση ορισμένων εκπαιδευτικών να αποδίδουν περισσότερη έμφαση στη διδασκαλία του στοιχείου της "πολυπαραδειγματικότητας", δεν ξεφεύγουν τελικά από την κυρίαρχη τάση του πληθυσμού όπου η έμφαση δίνεται στο ρόλο του μαθήματος στην αγωγή και ευαισθητοποίηση των μαθητών και λιγότερο στην επιστημονική διάρθρωσή του. Τέλος, διαπιστώνεται (II.B.170-II.B.172) ότι η επιθυμία αυτή για την *αύξηση της παρουσίας των διαφόρων κοινωνιολογικών θεωριών*, εκφράζεται περισσότερο από τις γυναίκες, τους νέους και τους κοινωνιολόγους-εκπαιδευτικούς.

Οι δύο τελευταίες διαστάσεις που θεωρούνται κατά πλειοψηφία, ότι θα πρέπει να μείνουν ως έχουν από το περιεχόμενο του μαθήματος είναι, *οι αναφορές στις συγκρούσεις στο εσωτερικό της επιστήμης αυτής και κυρίως, οι αναφορές στην ιστορία της*. Για τη δεύτερη, έχει ήδη διαπιστωθεί η μικρή σημασία που της αποδίδεται και ως στοιχείο *αποτελεσματικής παρουσίας μιας κοινωνικής επιστήμης*. Εδώ οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών έρχονται να επιβεβαιώσουν τη θέση, ότι οι εκπαιδευτικοί του υπό διερεύνηση πληθυσμού προσδίδουν στο στοιχείο αυτό ένα θεωρητικό χαρακτήρα τον οποίο όπως είδαμε, αποφεύγουν προς όφελος μιας πιο πρακτικής διάστασης του μαθήματος που κατά τη γνώμη τους, θα αυξήσει το ενδιαφέρον των μαθητών. Και καθώς προσδιορίζουν αυτή την πρακτική διάσταση της κοινωνιολογίας βάσει της σχέσης της με την καθημερινή πραγματικότητα, η προοπτική μιας ιστορικής αναδρομής ή ανάλυσης της ιστορίας του κλάδου αυτού, τους είναι μάλλον απωθητική. Η επιθυμία δε αυτή, για την *μη αλλαγή ως προς την παρουσίαση των αναφορών στην ιστορία της κοινωνιολογίας*, εκφράζεται περισσότερο από τις γυναίκες, τους νέους και τους κοινωνιολόγους, ενώ παράλληλα, η επιθυμία να μειωθεί εκφράζεται κυρίως από άνδρες, μέσης ηλικίας, μη κοινωνιολόγους-εκπαιδευτικούς (II.B.200-II.B.202).

Ως προς τη διάσταση των αναφορών στις *συγκρούσεις στο εσωτερικό της κοινωνιολογίας*, αυτή εξετάζει επίσης τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία της "πολυπαραδειγματικότητας" της κοινωνιολογίας, μόνο που εδώ η ιδιαιτερότητα αυτή χαρακτηρίζεται στη βάση της έννοιας της *σύγκρουσης*. Αυτή η διατύπωση θεωρούμε ότι είναι το στοιχείο εκείνο που οδήγησε τους εκπαιδευτικούς στο να μην επιζητούν την αύξηση αυτής της διάστασης στο περιεχόμενο του μαθήματος -στοιχείο που οδηγεί στη συμπεράσμα ότι, οι εκπαιδευτικοί τεί-

νουν να αναπαράγουν τη συγκεκριμένη λογική οργάνωσης του αναλυτικού προγράμματος το οποίο προβάλλει ένα συναινετικό μοντέλο επιστήμης. Αυτή την άποψη για τη μη αλλαγή στις αναφορές στις συγκρούσεις της επιστήμης αυτής, εκφράζεται κυρίως από γυναίκες, νέους και κοινωνιολόγους εκπαιδευτικούς, ενώ παράλληλα η επιθυμία μείωσης των αναφορών σε αυτό το στοιχείο εκφράζεται κυρίως από άνδρες, μέσης ηλικίας εκπαιδευτικούς, ανεξαρτήτως ειδικότητας (II.B.164-II.B.166).

Στο πλαίσιο της ανάδειξης των προτάσεων των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία του μαθήματος, εντάσσεται και η διερεύνηση των αντιλήψεων τους αναφορικά με το εάν, *‘αντί για καλύτερο βιβλίο για το μάθημα της κοινωνιολογίας θα ήταν προτιμότερο να μπορούσαν να χρησιμοποιούν περισσότερο υλικό εκτός βιβλίου’* (II.A.79). Με την πρόταση αυτή συμφωνεί το 64,8% των εκπαιδευτικών, αναδεικνύοντας έτσι την αντίληψη ότι, η ποικιλία στα υλικά και στις πηγές είναι μια αποτελεσματική τεχνική διδασκαλίας του μαθήματος της κοινωνιολογίας. Στην πραγματικότητα, δηλαδή, επιλέγουν ως πιο αποτελεσματικό τρόπο προσέγγισης της διδασκαλίας της κοινωνιολογίας ένα υλικό διαφορετικό από ό,τι μπορεί να περιέχει ένα βιβλίο· εντέλει, έρχονται σε σύγκρουση με το κατεστημένο του ενός και μοναδικού βιβλίου. Οι απόψεις αυτές θεωρούμε ότι είναι εν μέρει, απόρροια του άσχημου κλίματος που είχε δημιουργηθεί γύρω από το υπάρχον βιβλίο και επομένως είναι λογικό οι εκπαιδευτικοί να τίθενται ευνοϊκά απέναντι σε μια προοπτική εργασίας εκτός βιβλίου. Παράλληλα ωστόσο, συνδέονται και με συγκεκριμένες αντιλήψεις για το αντικείμενο της κοινωνιολογίας και για την προσέγγισή του: Ένα αντικείμενο για το οποίο, όπως προκύπτει, θεωρούν ότι έχει άμεση και στενή σχέση με την καθημερινή, βιωματική πραγματικότητα, είναι ένα αντικείμενο το οποίο χρειάζεται να αντλήσει πολύ υλικό από αυτή την πραγματικότητα προκειμένου να εισαχθεί στους μαθητές· επομένως, η προοπτική αυτή για περισσότερο υλικό βρίσκει σύμφωνους τους εκπαιδευτικούς που ενέχουν μια τέτοια αντίληψη. Πράγματι, διαπιστώνεται (II.B.203-II.B.210) ότι οι εκπαιδευτικοί αυτοί αντιλαμβάνονται τη σχέση της κοινωνιολογίας με τον καθημερινό Λόγο ως άμεση και ότι χρησιμοποιούν την πρότερη γνώση των μαθητών, συστηματικά και ως βάση για τη διδασκαλία του μαθήματος. Τέλος, δεν παρατηρείται ιδιαίτερη διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις εν λόγω αντιλήψεις, εάν λάβουμε υπόψη το φύλο, την ηλικία και την ειδικότητά τους (II.B.211-II.B.213).

Αντίθετα, όσοι εκπαιδευτικοί δεν πιστεύουν ότι *‘αντί για καλύτερο βιβλίο για το μάθημα της κοινωνιολογίας θα ήταν προτιμότερο να μπορούσαν να χρησιμοποιούν περισσότερο υλικό εκτός βιβλίου’* (35,2%), εκφράζουν την άποψη ότι, ένα καλό βιβλίο είναι αρκετό για τη διδασκαλία της κοινωνιολογίας. Η άποψη αυτή συνδέεται εμμέσως και με την αρχή του ενός και μοναδικού βιβλίου η οποία

είναι θεσμός στην εκπαίδευση και η οποία φαίνεται να έχει επηρεάσει εν μέρει, τους εκπαιδευτικούς αυτούς. Ένα υλικό εκτός βιβλίου, επίσης, σημαίνει ότι θα πρέπει κατά κάποιο τρόπο να συμμετάσχουν ενεργά και συστηματικά στη συλλογή και επεξεργασία του, δηλαδή σημαίνει επιπλέον εργασία για την οποία ίσως και να μη διαθέτουν το χρόνο ή ακόμα και τη διάθεση να ασχοληθούν. Συνεπώς ενώ με τη διαφωνία τους στην πρόταση αυτή φαίνεται να αποσυνδέουν κατά ένα τρόπο, την επιστήμη της κοινωνιολογίας από τον καθημερινό Λόγο και αντιστοίχως, το μάθημα από τη χρήση της πρότερης γνώσης, στην πραγματικότητα διαπιστώνουμε (Π.Β.203-ΙΙ.Β.210) ότι αναδεικνύουν τις ίδιες αντιλήψεις με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς· αντιλήψεις που εμφανίζουν την κοινωνιολογία ως μια "καθημερινή" επιστήμη και το μάθημα, ως μάθημα "αγωγής και ευαισθητοποίησης" των μαθητών -αν και εμφανίζουν λιγότερο έντονη αυτή την τάση.

⇒ (Απάντηση στο 6<sup>ο</sup> Ερώτημα της δεύτερης Θεματικής). Εδώ αναδεικνύεται αφενός ο χαμηλός βαθμός εκτίμησης των εκπαιδευτικών προς το σχολικό βιβλίο της κοινωνιολογίας και αφετέρου, η μη συνειδητοποίηση από μέρους τους ότι στην πραγματικότητα βασίζονται και ακολουθούν τη λογική που ενέχει το βιβλίο αυτό. Παράλληλα ενισχύονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν αλλού και αφορούν στο πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί, το ρόλο του μαθήματος στο σχολείο, τη σχέση κοινωνιολογικού και καθημερινού Λόγου, τη διδασκαλία της "πολυπαραδειγματικότητας" καθώς και το ρόλο τους ως εκπαιδευτικοί και όχι ως (κοινωνικοί) επιστήμονες.

**6<sup>η</sup> Κατηγορία αντιλήψεων:** Αντιλήψεις για το μάθημα και τη διδασκαλία του, έτσι όπως αναδύονται από ένα 'παράδειγμα διδασκαλίας'

Σε αυτή την Κατηγορία αντιλήψεων<sup>41</sup>, διερευνάται ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί του υπό διερεύνηση πληθυσμού, αντιλήφθηκαν ότι δίδαξαν ένα συγκεκριμένο κοινωνιολογικό ζήτημα, καθώς και το πώς αξιολογούν τον εαυτό τους και τους μαθητές σε σχέση με το εάν προκάλεσαν ή όχι το ενδιαφέρον τους. Παράλληλα, ελέγχονται ζητήματα που τέθηκαν στο πλαίσιο άλλων Κατηγοριών αντιλήψεων αυτής της Θεματικής και αφορούν στο πώς αντιλαμβάνονται: το σχολικό εγχειρίδιο, το ρόλο του μαθήματος στην εκπαίδευση και τη σχέση μεταξύ κοινωνιολογικού και καθημερινού Λόγου. Πιο συγκεκριμένα:

Το 96,1% των εκπαιδευτικών του υπό διερεύνηση πληθυσμού -που συνιστά και τον πληθυσμό της εν λόγω Κατηγορίας- ανέφερε το πιο πρόσφατο μάθημα κοινωνιολογίας που δίδαξε (ΙΙ.Α.66). Ειδικότερα, τα 'μαθήματα' αυτά καλύπτουν όλα τα κεφάλαια του βιβλίου *Απλά μαθήματα κοινωνιολογίας* (Εισαγωγή, 1<sup>ο</sup>-13<sup>ο</sup> κεφάλαιο). Εξαιρεση αποτελούν τα κεφάλαια 12 και 13 από τα οποία εμφανίστηκαν κανένα και ένα 'μάθημα' αντιστοίχως. Πρόκειται για τα δύο κεφά-

<sup>41</sup> Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις αυτής της Κατηγορίας αντιλήψεων αναφέρονται, χωρισμένες ανά κεφάλαιο του σχολικού βιβλίου, στο Παράρτημα ΙΙΙ, ενότητα Α.

λαιο που εξετάζουν την επιστήμη της κοινωνιολογίας<sup>42</sup>. Έχοντας επομένως, στη διάθεσή μας 'μαθήματα' τα οποία προέρχονται από όλα σχεδόν τα κεφάλαια του βιβλίου, μπορούμε να δούμε τη σχέση τους με το σχολικό χρόνο της διδασκαλίας τους από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να διαφανεί ακριβώς, εάν υπάρχει γενικότερα, χρονική συνέπεια στη διδασκαλία του μαθήματος της κοινωνιολογίας. Αυτό που διαπιστώνεται (Π.Β.214) είναι ότι, η σχέση μεταξύ του χρόνου διδασκαλίας ενός 'μαθήματος' που εντάσσεται σε ένα συγκεκριμένο κεφάλαιο και της σειράς του κεφαλαίου αυτού στο βιβλίο δεν είναι ιδιαίτερα σαφής<sup>43</sup>. Ειδικότερα και στη βάση μιας πολύ γενικής αντιστοίχισης -πρώτο τρίμηνο/τέσσερα πρώτα κεφάλαια, δεύτερο τρίμηνο/τέσσερα επόμενα κ.ο.κ.- διαπιστώνεται καταρχήν, μια τάση συγκέντρωσης των εκπαιδευτικών που δίδαξαν 'μαθήματα' που εντάσσονται στα πρώτα κεφάλαια προς τους πρώτους μήνες του σχολικού έτους και των εκπαιδευτικών που δίδαξαν 'μαθήματα' που εντάσσονται στα τελευταία κεφάλαια προς τους τελευταίους μήνες του σχολικού έτους. Εντούτοις παρατηρείται, ότι αρκετά 'μαθήματα' τα δίδαξαν οι εκπαιδευτικοί, είτε σχετικά νωρίς, είτε και σχετικά αργά. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι τα 'μαθήματα' που εντάσσονται στα κεφάλαια 10 και 11 -που είναι μεταξύ των τελευταίων κεφαλαίων του βιβλίου- τα οποία διδάχθηκαν από ένα μέρος των εκπαιδευτικών που τα ανέφερε, στους πρώτους μήνες του σχολικού έτους. Τα κεφάλαια αυτά αναφέρονται στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των διαφόρων τύπων κοινωνιών. Προφανώς οι εκπαιδευτικοί αυτοί θεώρησαν ότι θα ήταν πιο αποτελεσματικό να εισάγουν στους μαθητές την κοινωνιολογική γνώση, μέσω αυτών των αναφορών και εν συνεχεία να προχωρήσουν στις αναλύσεις των εννοιών και των φαινομένων που μελετά η κοινωνιολογία. Ακόμα μπορεί να οφείλεται και στο γεγονός ότι το προηγούμενο σχολικό βιβλίο από το οποίο δίδασκαν το μάθημα της κοινωνιολογίας και για το οποίο είχαν σχετικά καλύτερη γνώμη, είχε ως εισαγωγικά δύο αντίστοιχου περιεχομένου κεφάλαια. Από την άλλη πλευρά, η σχετική αργοπορία που επίσης διαπιστώνεται, μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι δεν αφιερώνονται και οι τέσσερις (4) διδακτικές ώρες ανά εβδομάδα που προβλέπονται για τη διδασκαλία της κοινωνιολογίας· αυτό το παραδέχθηκαν πολλοί εκπαιδευτικοί στις συζητήσεις που είχαμε μαζί τους όπου και το αιτιολογούσαν λέγοντας ότι, υποχρεώνονταν εκ των πραγμάτων να διαθέτουν περισσότερο χρόνο για τη διδασκαλία της πολιτικής οικονομίας που ήταν εξεταζόμενο μάθημα για την εισαγωγή των μαθητών στα ΑΕΙ και ΤΕΙ, διδάσκοντας έτσι πολύ συχνά αυτό το μάθημα στις ώρες του μαθήματος της κοινωνιολογίας -αυτό αφορά μόνο όσους εκπαιδευτικούς δίδασκαν και αυτό το μάθημα, οι οποίοι είναι ωστόσο, η πλειοψηφία.

<sup>42</sup> Για το ζήτημα βλ. παραπάνω, *Κεφάλαιο 7, υποσημ. 20*.

<sup>43</sup> Επισημαίνουμε ότι ο χρόνος διδασκαλίας αντιστοιχεί στην ημερομηνία συλλογής των ερωτηματολογίων. Η διδασκαλία των 'μαθημάτων' μπορεί να έχει προηγηθεί, κατά μέσο όρο, δύο με τρεις ημέρες πριν.

Συνεπώς, παρόλο που είναι σαφές από το βιβλίο ύλης ότι θα πρέπει να τηρείται κατά τη διδασκαλία του μαθήματος η σειρά των κεφαλαίων του βιβλίου, εντούτοις διαπιστώνεται μια σχετική ελευθερία στις κινήσεις των εκπαιδευτικών η οποία συνδέεται και είναι απόρροια διαφόρων παραμέτρων (της θέσης του μαθήματος στο πρόγραμμα, της θέσης του στο εξεταστικό σύστημα, της μορφής οργάνωσης του περιεχομένου του σχολικού βιβλίου) -στοιχεία που συνδέονται με την οργάνωση της κοινωνιολογικής γνώσης στο αναλυτικό πρόγραμμα και που οδηγούν σε μια σχετική 'χαλάρωση' ως προς τις πρακτικές διδασκαλίας που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί. Αυτό με τη σειρά του, μπορεί να οδηγήσει στη μείωση της εκτίμησης που χαίρει το μάθημα αυτό, τόσο από τους μαθητές όσο και από τους ίδιους τους διδάσκοντες -η οργάνωση και η τυπικότητα άλλωστε, είναι στοιχεία που χαρακτηρίζουν πάντα ένα "σοβαρό" μάθημα.

Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς αυτούς να αναφέρουν τα παραδείγματα από την καθημερινή ζωή, με τα οποία προσέγγισαν το συγκεκριμένο 'μάθημα' (II.A.67), όπου εδώ απαντά το 93,1% του παραπάνω πληθυσμού. Όσοι εκπαιδευτικοί δεν απαντούν (8,7%), εκφράζουν την άποψη, είτε ότι το συγκεκριμένο 'μάθημα' που ανέφεραν, δε θα μπορούσε να προσεγγισθεί μέσω καθημερινών παραδειγμάτων, είτε ότι η διδασκαλία της κοινωνιολογίας δε χρήζει τέτοιων παραδειγμάτων. Ως προς το πρώτο φαίνεται να ισχύει στις περιπτώσεις εκείνες όπου τα συγκεκριμένα 'μαθήματα' είχαν ως θέμα τις κοινωνικο-οικονομικές εξελίξεις του 19<sup>ου</sup> αιώνα. Τα υπόλοιπα 'μαθήματα', ωστόσο, έχουν άλλο περιεχόμενο (αφορούσαν για παράδειγμα, θέματα όπως οι κοινωνικές αξίες, η κοινωνικοποίηση, η κοινωνική κινητικότητα κ.α.). Η μη αναφορά, επομένως, σε παραδείγματα δείχνει να ενέχει τη δεύτερη από τις παραπάνω, λογική, ότι δηλαδή, το μάθημα της κοινωνιολογίας δε χρειάζεται απαραίτητα κατά τη διδασκαλία του τη χρήση παραδειγμάτων από την καθημερινότητα. Εκφράζουν όμως, πράγματι μια τέτοια αντίληψη; Αντιμετωπίζουν, δηλαδή, διαφορετικά τη σχέση καθημερινού και κοινωνιολογικού Λόγου ή μήπως εντέλει, δεν απέχουν πολύ από τις κυρίαρχες επιστημολογικές και μαθησιακές τάσεις που χαρακτηρίζουν το σύνολο σχεδόν του πληθυσμού; Από τα δεδομένα που διαθέτουμε (II.B.215) φαίνεται ότι ούτε και σε αυτή την περίπτωση σχηματίζεται μια ιδιαίτερη ομάδα εκπαιδευτικών καθώς, αναδεικνύονται και σε αυτή, παρόμοιες τάσεις με τις κυρίαρχες του πληθυσμού (π.χ. όλοι τους σχεδόν, θεωρούν ότι θα πρέπει να αυξηθούν στο μάθημα οι αναφορές σε παραδείγματα από το περιβάλλον των παιδιών, όλοι επίσης αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν πολύ συχνά τέτοια παραδείγματα, όπως επίσης πιστεύουν, ότι 'η ομοιότητα των κοινωνιολογικών όρων με τις καθημερινές εκφράσεις διευκολύνει τη διδασκαλία των πρώτων', ενώ αποδέχονται τέλος, και το κριτήριο της ευαισθητοποίησης, αναφορικά με το μάθημα, το μαθητή και τον διδάσκοντα).

Σε ό,τι αφορά τώρα, τον τρόπο με τον οποίο απαντούν όσοι εκπαιδευτικοί αναφέρονται σε συγκεκριμένα παραδείγματα, προκύπτει το εξής ενδιαφέρον στοιχείο: Παρατηρείται μια τάση να απαντούν αναφέροντας ένα γενικότερο πλαίσιο αναφοράς και όχι συγκεκριμένα παραδείγματα από την καθημερινή ζωή. Το πλαίσιο δε, αυτό είναι μεν οικείο στους μαθητές και μπορούν να αντληθούν από αυτό, παραδείγματα, αλλά δε συνιστά συγκεκριμένο παράδειγμα. Αυτού του τύπου οι απαντήσεις κυριαρχούν στον υπό διερεύνηση πληθυσμό μας.

Ως προς βαθμό βοήθειας του βιβλίου στη διδασκαλία του 'μαθήματος' κοινωνιολογίας διαπιστώνεται (II.A.68) ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών -συνεπείς προς τις απόψεις που εξέφρασαν και αλλού ως προς την αναποτελεσματικότητα του συγκεκριμένου εγχειριδίου- αναφέρει ότι βοηθήθηκε λίγο (50,0%) ή καθόλου (4,6%) από αυτό, όπως επίσης και ότι δε χρησιμοποίησε το κείμενο του βιβλίου (6,1%). Αντίθετα, υπάρχει ένα αξιοσημείωτο ποσοστό (το υπόλοιπο 39,3%) το οποίο αναφέρει ότι βοηθήθηκε πάρα πολύ (2,6%) ή αρκετά (36,7%) από το βιβλίο. Το 41,2% της δεύτερης αυτής ομάδας εκπαιδευτικών (που δηλώνουν ότι βοηθήθηκαν αρκετά ή πάρα πολύ), αναφέρει ως αιτία δυσκολίας του μαθήματος, ότι δεν υποστηρίζεται από καλό υλικό, έναντι του 62,7% της πρώτης ομάδας (δε χρησιμοποίησαν, δε βοηθήθηκαν ή βοηθήθηκαν λίγο από το βιβλίο). Επίσης το 26,3% της δεύτερης ομάδας θεωρεί αντίστοιχα, ως λόγο ευκολίας του μαθήματος, ότι το διδακτικό βιβλίο είναι μια καλή εισαγωγή στο αντικείμενο της κοινωνιολογίας, έναντι του 4,8% της πρώτης ομάδας εκπαιδευτικών. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί της δεύτερης ομάδας, φαίνεται να εκτιμούν περισσότερο το συγκεκριμένο σχολικό εγχειρίδιο καθώς, οι μέσοι όροι που προκύπτουν από την βαθμολογία τους σε συγκεκριμένες διαστάσεις του βιβλίου, είναι σχετικά υψηλοί και ταυτόχρονα υψηλότεροι από τους μέσους όρους της πρώτης ομάδας -αυτοί κυμαίνονται από 6,7-7,0 ενώ της πρώτης ομάδας από 3,5-4,6 (II.B.216-II.B.218). Από τα παραπάνω προκύπτει ότι, υπάρχουν ορισμένοι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν κρίνουν το βιβλίο τόσο αυστηρά όσο η πλειοψηφία του πληθυσμού.

Αναφορικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ενδιαφέρον των μαθητών στη διδασκαλία του συγκεκριμένου 'μαθήματος' κοινωνιολογίας, προκύπτει (II.A.69) ότι αυτό εκτιμάται ως ιδιαίτερα υψηλό καθώς, το 92,8% των εκπαιδευτικών του πληθυσμού αυτού, θεωρεί ότι οι μαθητές τους ανταποκρίθηκαν στη διδασκαλία του συγκεκριμένου 'μαθήματος'. Το ενδιαφέρον εδώ -πέρα από τους συγκεκριμένους λόγους που αναφέρονται- είναι ότι, ενώ σε προσωπική συζήτηση που είχαμε οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ως ένα από τα βασικά προβλήματα που αντιμετώπιζαν, την αδιαφορία των μαθητών, εντούτοις το υψηλό αυτό ποσοστό δείχνει μάλλον το αντίθετο. Αυτό πιθανώς να οφείλεται στο γεγονός ότι, δεν αντιδρά κανείς το ίδιο όταν αναπτύσσει ένα θέμα στο πλαίσιο μιας άτυπης, γενικής και 'ακίνδυνης' συζήτησης, και όταν έρχεται αντιμέτωπος με το ίδιο θέμα υ-

πό συγκεκριμένες, τυπικές συνθήκες, όπου η απάντηση που θα δώσει μπορεί να μειώσει την αυτόεκτίμησή του. Με άλλα λόγια, εάν δήλωναν ότι δεν ανταποκρίθηκαν οι μαθητές στη διδασκαλία τους, τότε εμμέσως θα υποβάθμιζαν τον εαυτό τους και τις ικανότητές τους, πράγμα που σημαίνει ότι, ενδεχομένως εδώ, να λειτούργησαν αμυντικά. Από την άλλη όμως, όπως θα φανεί αμέσως παρακάτω, οι λόγοι που προβάλλουν γι' αυτό το ενδιαφέρον των μαθητών, δεν συνδέονται τόσο με τους ίδιους και τις διδακτικές τους ικανότητες, όσο με το ίδιο το θέμα αλλά και το αντικείμενο γενικότερα, της κοινωνιολογίας. Δεν επιχειρούν, επομένως, να "εκμεταλλευτούν" τη δυνατότητα που τους προσφέρει η συγκεκριμένη ερώτηση για τους λόγους της ανταπόκρισης, για να εκθειάσουν τις ικανότητες τους ως δάσκαλοι· δεν είναι επομένως, η έπαρση χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού. Φαίνεται συνεπώς, ότι ο εκπαιδευτικός έχει μάθει να ελίσσεται και να ισορροπεί, χωρίς να ξεφεύγει από τα όρια που του επιβάλλει ο σχολικός μηχανισμός, αλλά που και ο ίδιος συμμετέχει στον προσδιορισμό τους.

Πιο συγκεκριμένα τώρα, ως προς τους λόγους ανταπόκρισης των μαθητών που αναφέρουν (II.A.70) -όπου συμμετέχει το 96,7% των εκπαιδευτικών που δήλωσαν ότι οι μαθητές τους ανταποκρίθηκαν στη διδασκαλία του συγκεκριμένου 'μαθήματος' κοινωνιολογίας- προκύπτουν αρκετά και ενδιαφέροντα στοιχεία για τον τρόπο κυρίως, διδασκαλίας του μαθήματος της κοινωνιολογίας. Εκτός του ότι καταγράφονται, δηλαδή, οι λόγοι της ανταπόκρισης των μαθητών, αναδεικνύονται, άμεσα ή έμμεσα, τα στοιχεία εκείνα που αφορούν στις πρακτικές που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί στην διδασκαλία του μαθήματος αλλά και στις αντιλήψεις που υποβαστάζουν αυτές τις πρακτικές. Αναδεικνύονται με άλλα λόγια, οι βάσεις της διδασκαλίας, τα εργαλεία και τα υλικά μέσα από τα οποία οι εκπαιδευτικοί του υπό διερεύνηση πληθυσμού, διδάσκουν το μάθημα της κοινωνιολογίας. Όταν, για παράδειγμα, εμφανίζεται συστηματικά ως λόγος ανταπόκρισης των μαθητών, το ότι αναφέρθηκαν σε παραδείγματα της καθημερινής ζωής, αυτό σημαίνει καταρχήν, ότι αυτά συνιστούν ένα βασικό εργαλείο διδασκαλίας, ενώ σε ένα δεύτερο επίπεδο, δηλώνει τη συστηματική χρήση της πρότερης γνώσης των μαθητών -και μάλιστα υπό τη λογική του μοντέλου της βελτίωσης. Αυτό με τη σειρά του σημαίνει ότι αντιλαμβάνονται τη σχέση μεταξύ κοινωνιολογικού και καθημερινού Λόγου, ως μια σχέση που τους επιτρέπει να χρησιμοποιούν τον δεύτερο Λόγο -συστηματικά αλλά όχι πάντα οργανωμένα- για τη διδασκαλία του πρώτου. Το αποτέλεσμα είναι η δημιουργία μιας συγκεκριμένης εκδοχής της επιστήμης της κοινωνιολογίας (γενικευμένος και απλοποιημένος κοινωνιολογικός Λόγος). Το στοιχείο αυτό, της παρουσίας και χρήσης του καθημερινού Λόγου εμφανίζεται σε όλες σχεδόν τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών συνιστώντας έτσι την κυρίαρχη αντίληψη αλλά και την κυρίαρχη πρακτική που αναπτύσσουν στο μάθημα της κοινωνιολογίας το οποίο και αντιμετωπίζεται έτσι, ως ένα "βιωματι-



κό" μάθημα, ως μάθημα "αγωγής και ευαισθητοποίησης" των μαθητών και αντίστοιχα η επιστήμη, ως μια "καθημερινή" επιστήμη. Ειδικότερα, οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τους λόγους ανταπόκρισης των μαθητών, ταξινομούνται σε δύο ομάδες, οι οποίες εμπεριέχουν επιμέρους κατηγορίες, ως εξής<sup>44</sup>:

α) Στην πρώτη ομάδα -η οποία είναι εντυπωσιακά μεγαλύτερη- περιλαμβάνονται οι απαντήσεις μέσω των οποίων αναδεικνύεται η παρουσία και η χρήση της πρότερης γνώσης των μαθητών, υποδηλώνοντας έτσι την αντίληψη περί αμεσότητας της σχέσης μεταξύ κοινωνιολογικής και καθημερινής, πρότερης γνώσης των μαθητών. Οι δώδεκα κατηγορίες αυτής της ομάδας "μετράνε" ουσιαστικά το ίδιο πράγμα, την παρουσία του καθημερινού Λόγου: τα κριτήρια διάκρισής τους είναι πολύ λεπτά, γι' αυτό και κάθε επιμέρους απάντηση, μπορεί να εντάσσεται συγχρόνως σε περισσότερες από μία κατηγορίες ανάλογα με τις λέξεις ή φράσεις-κλειδιά που εμπεριέχει. Πιο αναλυτικά: • **1<sup>η</sup> κατηγορία:** παραδείγματα από την καθημερινή ζωή ("Στο ότι το συγκεκριμένο θέμα δεν περιορίστηκε σε αφηρημένες εννοιολογικές προσεγγίσεις, αλλά παρουσιάστηκε με συγκεκριμένα παραδείγματα από την καθημερινή ζωή"). • **2<sup>η</sup> κατηγορία:** Βιώματα, εμπειρίες, γνώσεις και ευαισθητοποίηση του μαθητή, για ζητήματα που πραγματεύεται η κοινωνιολογία ("Όταν αναφέρεται ο καθηγητής σε παραδείγματα από την καθημερινή ζωή ο μαθητής συμμετέχει γιατί μπορεί και να σφίγγει βιωματικές καταστάσεις του μαθητή"). • **3<sup>η</sup> κατηγορία:** Διάλογος-συζήτηση ("Τους ζήτησα να αναφέρουν δικές τους απόψεις και εμπειρίες. Τις συζητήσαμε, τις σχολιάσαμε και βγάλαμε κάποια δικά μας συμπεράσματα (τα ίδια τα παιδιά τα έβγαλαν και αυτό τους άρεσε ιδιαίτερα)"). • **4<sup>η</sup> κατηγορία:** Εποπτικό υλικό, εργασίες, έρευνες ("Αρκετά παιδιά είναι ευαισθητοποιημένα σε τέτοια θέματα και η χρησιμοποίηση άρθρων, εφημερίδων κτλ. έκανε πιο ζωντανό το διάλογο, ακούστηκαν απόψεις και το αποτέλεσμα ήταν ικανοποιητικό"). Αναφορικά με το θέμα: • **5<sup>η</sup> κατηγορία:** Αφορά άμεσα τους μαθητές ("Τους σφίγγει γιατί τους αφορά. Τα παραδείγματα έχουν σχέση και με τη δική τους πραγματικότητα που βιώνουν καθημερινά"). • **6<sup>η</sup> κατηγορία:** Είναι επίκαιρο/σύγχρονο ("Σύγχρονο θέμα που οι αρνητικές του συνέπειες βιώνονται καθημερινά από τους μαθητές"). • **7<sup>η</sup> κατηγορία:** Είναι απλό, προσίτο και εύκολο ("Ήταν αρκετά προσίτο σε αυτούς. Υπήρχε η δυνατότητα χρήσης πολλών παραδειγμάτων απ' την καθημερινή τους ζωή"). • **8<sup>η</sup> κατηγορία:** Ενδιαφέρει τους μαθητές/ενδιαφέρον θέμα ("Τους ενδιαφέρει το θέμα"). • **9<sup>η</sup> κατηγορία:** Έχει πρακτική διάσταση και εφαρμογή ("Στο γεγονός ότι οι κοινωνικοί θεσμοί ως θέμα έχουν άμεση σχέση και εφαρμογή στην καθημερινή ζωή"). • **10<sup>η</sup> κατηγορία:** Συνδέεται με την ηλικία των μαθητών ("Έχει να κάνει με τους προβληματισμούς των παιδιών αυτής της ηλικίας. Υπάρχει μια ευαισθησία για τα γεγονότα που βιώνουν καθημερινά"). • **11<sup>η</sup> κατηγορία:** Σχέση της κοινωνιολογίας με το μάθημα της έκθεσης ("Είναι ένα ζήτημα πρόσφατο, που έχει σχέση με την επικαιρότητα αλλά και γιατί τους ενδιαφέρει ως θέμα για το μάθημα της έκθε-

<sup>44</sup> Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών, ταξινομημένες ανά κατηγορία, βρίσκονται στο Παράρτημα ΙΙΙ, ενότητα Β' -εδώ αναφέρονται μόνο μερικές. Υπογραμμίζονται δε, οι φράσεις-κλειδιά βάσει των οποίων και τοποθετούνται οι απαντήσεις σε κάποια κατηγορία.

σης"). • **12<sup>η</sup> κατηγορία:** Αυτο-αξιολόγηση των πρακτικών του διδάσκοντα ("Στον τρόπο με τον οποίο προσπαθώ να περάσω κάποια μηνύματα που έχουν να κάνουν με τη διαμόρφωση των σχέσεων μεταξύ μας").

β) Στη δεύτερη ομάδα περιλαμβάνονται οι απαντήσεις εκείνες οι οποίες δε συνδέουν ή, δε δίνουν το ίδιο βάρος στην καθημερινή, πρότερη γνώση των μαθητών αναφορικά με τους λόγους ανταπόκρισής τους στη διδασκαλία του 'μαθήματος'. Πιο συγκεκριμένα, οι πέντε κατηγορίες που διαμορφώνονται αφορούν τα εξής: • **1<sup>η</sup> κατηγορία:** αξιολόγηση των μαθητών ("Στο ό,τι τονίστηκε η σημασία του κεφαλαίου σαν πιθανό θέμα στις εξετάσεις"). • **2<sup>η</sup> κατηγορία:** επαγγελματικός προσανατολισμός των μαθητών ("Είναι θέμα σχετικό με το μελλοντικό/επαγγελματικό προσανατολισμό τους. Βλέπουν ότι τα πράγματα δυσκολεύουν"). • **3<sup>η</sup> κατηγορία:** κριτική στο βιβλίο ("Στην επίσημη προσπάθεια να αποστασιοποιηθούν οι μαθητές από το κείμενο του βιβλίου (χωρίς όμως να αγνοείται) και να συζητήσουν, διαμορφώνοντας «προσωπική» άποψη"). • **4<sup>η</sup> κατηγορία:** ο διδάσκων ("Στην καλή προετοιμασία της διδασκαλίας -Στο κύρος του διδάσκοντος -Στο απλό και ενδιαφέρον θέμα γι' αυτούς -Στην αποφυγή της εννοιολογικής παρουσιάσής του"). • **5<sup>η</sup> κατηγορία:** τέλος οι απαντήσεις αυτές μπορεί να αναδεικνύουν ένα διαφορετικό Λόγο των εκπαιδευτικών ("Διάφορες εμπειρίες και ανεξάσπτες προσλαμβάνουσες ταξινομήθηκαν με αποτέλεσμα να συστηματοποιηθεί η γνώση και να αποδειχθεί η ορθότητα της άποψης ότι η κουλούρα βοηθά πράγματι στην κοινωνική συνοχή").

⇒ (Απάντηση στο 7<sup>ο</sup> Ερώτημα της δεύτερης Θεματικής). Από την ανάλυση που προηγήθηκε προκύπτει ότι, βασικός άξονας βάσει του οποίου διαμορφώνονται οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του υπό διερεύνηση πληθυσμού, αναφορικά με την ανταπόκριση των μαθητών τους στη διδασκαλία της κοινωνιολογίας, αναδεικνύεται και πάλι η εμπλοκή του καθημερινού Λόγου. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να εξασφαλίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών τους για το μάθημα, χρησιμοποιούν ως εργαλεία, ό,τι τους παρέχει η καθημερινή βιωματική πραγματικότητα η οποία είναι 'ζωντανή', άμεση και οικεία στους μαθητές. Χρησιμοποιούν έτσι συστηματικά τον καθημερινό Λόγο και την πρότερη γνώση των παιδιών περί κοινωνικού, στη βάση όμως της λογικής της βελτίωσης, μέσω της οποίας συντελείται μια χωρίς οργάνωση μετάβαση από την καθημερινή στην κοινωνιολογική γνώση και αντιστρόφως ("...βγάλαμε κάποια δικά μας συμπεράσματα (τα ίδια τα παιδιά τα έβγαλαν και αυτό τους άρεσε ιδιαίτερα)"). Εντέλει μέσω της ανάλυσης και αυτής της Κατηγορίας αντιλήψεων, αναδεικνύονται ως κυρίαρχες στον υπό διερεύνηση πληθυσμό των εκπαιδευτικών αντιλήψεις για την άμεση σχέση μεταξύ των δύο Λόγων, για το ρόλο του μαθήματος στον προβληματισμό και την ευαισθητοποίηση των μαθητών απέναντι στα διάφορα κοινωνικά προβλήματα και για το αναποτελεσματικό σχολικό βιβλίο.

### 9.5. Συμπεράσματα - Υποθέσεις εργασίας I, II, III και Βασική υπόθεση

Στην παρούσα ενότητα θα επιχειρήσουμε, με βάση την ανάλυση των αποτελεσμάτων που αναφέρθηκαν στις τρεις προηγούμενες ενότητες, τον έλεγχο των υποθέσεων εργασίας I, II και III που διαμορφώθηκαν στο πλαίσιο των τριών Θεματικών, καθώς και της βασικής υπόθεσης εργασίας. Τα συμπεράσματα που καταγράφονται και αφορούν στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επιστήμη της κοινωνιολογίας, το σχολικό μάθημα και τη διδασκαλία του, καθώς και για τη σχέση αυτών των αντιλήψεων μεταξύ τους, εκφράζουν την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του υπό διερεύνηση πληθυσμού, διαμορφώνοντας έτσι τα αντίστοιχα κυρίαρχα μοντέλα αντιλήψεων που χαρακτηρίζουν τον πληθυσμό αυτό. Άλλωστε όπως αποδείχθηκε από την ανάλυση που προηγήθηκε, δεν αναδεικνύονται εναλλακτικά μοντέλα αντιλήψεων καθώς, η εικόνα που προβάλλουν ορισμένοι εκπαιδευτικοί οι οποίοι απάντησαν διαφορετικά σε επιμέρους ζητήματα που τέθηκαν, δεν ξεφεύγει σε τελική ανάλυση, από το κυρίαρχο μοντέλο. Πιο αναλυτικά:

**A. Υπόθεση εργασίας I.** Ως προς τις επιστημολογικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του υπό διερεύνηση πληθυσμού για την κοινωνιολογία, προέκυψαν τα εξής:

⇒ Το επιστημολογικό πρότυπο που σχηματίζεται για την επιστήμη, προσιδιάζει περισσότερο σε αυτό της φυσικής (το οποίο προσλαμβάνει όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που τη διαμορφώνουν σε μια "σκληρή" επιστήμη), και λιγότερο, σε αυτό της κοινωνιολογίας (το οποίο βρίσκεται στον αντίποδα του επιστημολογικού μοντέλου της φυσικής). Στη βάση αυτών των ευρημάτων, διαπιστώνουμε ότι η κοινωνιολογία γίνεται αντιληπτή ως μια επιστήμη που απέχει από το κυρίαρχο στην "επιστημολογία της καθημερινότητας", θετικό-επιστημονικό πρότυπο παραγωγής γνώσης, στοιχείο που οδηγεί στην αμφισβήτηση του επιστημονικού της χαρακτήρα.

⇒ Η "πολυπαραδειγματικότητα" της κοινωνιολογίας -που συνδέεται άμεσα με το χαρακτηριστικό της έλλειψης συμφωνίας μεταξύ των κοινωνιολόγων- εκλαμβάνεται ως απόρροια της ιδεολογικής εμπλοκής του κοινωνικού επιστήμονα, που θεωρείται επίσης, βασικό χαρακτηριστικό της επιστήμης αυτής. Η εν λόγω αντίληψη, ενέχει μια αρνητική στάση απέναντι στην ιδιαιτερότητα αυτή της κοινωνιολογίας. Με αυτή την έννοια, έρχεται σε αντίθεση με μια άλλη αντίληψη η οποία επίσης προβάλλεται ως κυρίαρχη και η οποία ενέχει μια θετική στάση απέναντι σε αυτή την ιδιαιτερότητα: την αντίληψη, ότι η "πολυπαραδειγματικότητα" είναι μια φυσική κατάσταση. Εμφανίζονται, επομένως, αντιφάσεις στο Λόγο των εκπαιδευτικών ως προς τις αντιλήψεις τους για τη φύση και τα αίτια της ιδιαιτερότητας αυτής. Επειδή ωστόσο, τονίζεται ιδιαίτερα η εμπλοκή του ιδεολογι-

κού παράγοντα, αντιλαμβανόμαστε ότι η "πολυπαραδειγματικότητα" τείνει να προσλαμβάνει στις συνειδήσεις των εκπαιδευτικών, μία μάλλον αρνητική διάσταση -η οποία κρίνεται ως αρνητική, ακριβώς διότι έτσι αμφισβητείται ο επιστημονικός χαρακτήρας της κοινωνιολογίας.

⇒ Το στοιχείο της κριτικής προσέγγισης χαρακτηρίζει πρωτίστως την κοινωνιολογία και επιπλέον, μέσω αυτού θεωρείται ότι επιτυγχάνεται η επαγρύπνηση και η ευαισθητοποίηση των ατόμων απέναντι στην κοινωνική πραγματικότητα που βιώνουν. Αποδίδεται έτσι μια ιδιαίτερη χρηστική αξία στην επιστήμη αυτή, αντίληψη η οποία ενισχύεται και μέσω του χαρακτηριστικού της χρησιμότητας για το κοινωνικό σύνολο που αποδίδεται στην κοινωνιολογία από το σύνολο σχεδόν του υπό διερεύνηση πληθυσμού των εκπαιδευτικών.

⇒ Η κοινωνιολογία είναι μια "καθημερινή" επιστήμη στην οποία έχει πρόσβαση ο καθένας καθώς, αφενός μιλάει για πράγματα για τα οποία ήδη κάτι γνωρίζουμε και αφετέρου, οι ίδιοι οι κοινωνιολόγοι δε χρησιμοποιούν δύσκολο λεξιλόγιο. Προβάλλεται έτσι, ως κυρίαρχη η αντίληψη ότι υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ κοινωνιολογικού και καθημερινού Λόγου, ή ακόμα κι αν δεν υπάρχει, ότι θα πρέπει να εγκαθιδρυθεί· εντέλει, ότι όλοι είμαστε και λίγο κοινωνιολόγοι.

⇒ Εν κατακλείδι θα λέγαμε ότι οι επιστημολογικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την κοινωνιολογία, διακατέχονται αφενός, από έλλειψη σαφήνειας ως προς τον προσδιορισμό των ορίων και του πλαισίου στο οποίο κινείται η επιστήμη αυτή και αφετέρου, από μια τάση μη απόδοσης χαρακτηριστικών τα οποία συνιστούν, στο πλαίσιο της "επιστημολογίας της καθημερινότητας", επιστημονικά προαπαιτούμενα. Από την άλλη, ο τρόπος με τον οποίο γίνονται αντιληπτές οι ιδιαιτερότητες της κοινωνιολογίας -η "πολυπαραδειγματικότητα" και η ιδιαίτερη σχέση μεταξύ κοινωνιολογικού και καθημερινού Λόγου- εκφράζουν επίσης, αντιλήψεις που συνδέονται με την αμφισβήτηση του επιστημονικού της χαρακτήρα. Προσδιορίζονται, δηλαδή, στη βάση του ότι έρχονται σε αντίθεση με τα όσα πρεσβεύει το κυρίαρχο -στο ίδιο με το παραπάνω, πλαίσιο- επιστημονικό πρότυπο που προσιδιάζει στο θετικιστικό μοντέλο. Οι αντιλήψεις αυτές χαρακτηρίζουν το σύνολο του υπό διερεύνηση πληθυσμού των εκπαιδευτικών, παρά τις επιμέρους διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται και επομένως, προκύπτει ότι:

**Ο διδάσκων του μαθήματος της κοινωνιολογίας αντιλαμβάνεται την επιστήμη της κοινωνιολογίας, στη βάση της αμεσότητάς της με την καθημερινή Λογική, ως μια "καθημερινή" επιστήμη, η οποία δεν ακολουθεί τα ισχύοντα -στην "επιστημολογία της καθημερινότητας"- επιστημονικά πρότυπα (Υπόθεση εργασίας Ι)**

**Β. Υπόθεση εργασίας II.** Υπενθυμίζουμε ότι εδώ επικεντρώνεται το ενδιαφέρον μας στη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία του μαθήματος της κοινωνιολογίας. Το πρώτο σημείο που διερευνήθηκε είναι ο τρόπος με τον οποίο χειρίζονται οι εκπαιδευτικοί την πρότερη γνώση των μαθητών. Μέσω αυτού, αναδεικνύονται -έμμεσα ή άμεσα- οι αντιλήψεις τους που αφορούν στη σχέση της κοινωνιολογίας με τον καθημερινό, πρακτικο-βιωματικό Λόγο και στο ρόλο του μαθήματος αυτού στην εκπαίδευση. Αναλυτικότερα, προέκυψε ότι οι βασικές αρχές που διέπουν τη λογική βάσει της οποίας ο διδάσκων του μαθήματος της κοινωνιολογίας οργανώνει και αναπτύσσει τη διδασκαλία του, περιγράφονται ως εξής:

⇒ Λόγω της ιδιαίτερης φύσης της κοινωνιολογικής γνώσης η οποία συνδέεται άμεσα με την καθημερινή, βιωματική πραγματικότητα των ατόμων, μπορεί κανείς "εύκολα" να προσεγγίσει την επιστήμη αυτή (αντίληψη περί "καθημερινής" επιστήμης). Και καθώς πρόκειται για μια "εύκολη" επιστήμη, θα πρέπει το ίδιο "εύκολο" να είναι και το μάθημα ακριβώς διότι, η επιστήμη αυτή πραγματεύεται οικεία ζητήματα στους μαθητές για την κατανόηση των οποίων δεν χρειάζεται να έχουν εξειδικευμένες γνώσεις. Στη βάση αυτής της τελευταίας αυτής αντίληψης, η πρότερη γνώση των μαθητών και πιο συγκεκριμένα, οι καθημερινές (ανα)παραστάσεις τους περί κοινωνικού, τίθενται ως το σημείο εκκίνησης για την προσέγγιση του μαθήματος.

⇒ Οι παραπάνω αντιλήψεις ευνοούν, όπως είναι φυσικό, τη χρήση εργαλείων από την καθημερινή ζωή. Στη βάση της αντίληψης ότι η ομοιότητα κοινωνιολογικών όρων και καθημερινών εκφράσεων διευκολύνει τη διδασκαλία των πρώτων και άρα και τη διδασκαλία του μαθήματος γενικότερα, αποδίδεται πολύ μεγάλη σημασία στη χρήση του καθημερινού Λόγου: Η συστηματική χρήση παραδειγμάτων από την καθημερινή ζωή, η επιλογή προς συζήτηση, θεμάτων τα οποία να είναι οικεία στους μαθητές από το περιβάλλον τους και θεμάτων που άπτονται των διαφόρων κοινωνικών προβλημάτων, καθίστανται από τους διδάσκοντες, ως βασικά εργαλεία διδασκαλίας τα οποία επιπλέον ευνοούν την ανάπτυξη διαλόγου και ελεύθερων συζητήσεων. Στην ίδια βάση θα πρέπει να οργανώνεται και το περιεχόμενο του μαθήματος της κοινωνιολογίας. Πιο συγκεκριμένα, το σχολικό υλικό που δίδεται για το μάθημα αυτό -είτε με τη μορφή του ενός βιβλίου, είτε με τη μορφή κυρίως, περισσότερου υλικού εκτός βιβλίου (καθώς, θεωρείται ότι το υπάρχον βιβλίο δεν είναι αποτελεσματικό)- θα πρέπει να έχει αντιστοίχως, ως βασική πηγή αναφοράς του την καθημερινή πραγματικότητα.

➡ Εντέλει, θα λέγαμε ότι η σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα με την πληθώρα των φαινομένων και των κοινωνικών προβλημάτων που τη χαρακτηρίζουν, γίνεται αντιληπτή από τους διδάσκοντες του μαθήματος, ως η βασική πηγή

άντλησης υλικού για τη διδασκαλία της κοινωνιολογίας. Πώς όμως χειρίζονται αυτόν τον καθημερινό Λόγο και την πρότερη γνώση των μαθητών τους;

⇒ Ο διδάσκων της κοινωνιολογίας οργανώνει την πρότερη γνώση των μαθητών και τις (ανα)παραστάσεις τους περί *κοινωνικού*, στη βάση του *διδασκικού και μαθησιακού μοντέλου της βελτίωσης*. Η χρήση, επομένως, από τους εκπαιδευτικούς της πρότερης γνώσης των μαθητών περί *κοινωνικού*, ενέχει την ίδια λογική με τη χρήση της στο *αναλυτικό πρόγραμμα* (σχολικό βιβλίο), το οποίο είναι οργανωμένο όπως είδαμε, βάσει του ίδιου μαθησιακού μοντέλου: και οι δύο (*αναλυτικό πρόγραμμα και εκπαιδευτικός*) χρησιμοποιούν την πρότερη γνώση ως εργαλείο για την κατάκτηση μιας συγκεκριμένης σχολικής εκδοχής της κοινωνιολογίας, η οποία "απέχει πολύ" από την επιστήμη. Κι αυτό ισχύει παρά το ότι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μην το έχουν συνειδητοποιήσει πλήρως. Όταν, δηλαδή, αναφέρουν ότι δεν χρησιμοποιούν αποκλειστικά το κείμενο του βιβλίου στη διδασκαλία ενός κοινωνιολογικού όρου αλλά ότι χρησιμοποιούν την τεχνική της *σταδιακής οικοδόμησης*, δείχνουν να μην έχουν συνειδητοποιήσει, ότι στην πραγματικότητα πρόκειται για το ίδιο πράγμα. Όταν επίσης, ζητούν να αυξηθούν τα παραδείγματα από το περιβάλλον των παιδιών, στο περιεχόμενο ενός βιβλίου για το οποίο γνωρίζουν ότι βρίθει τέτοιων παραδειγμάτων, εμφανίζουν άλλη μια αντίφαση στο Λόγο τους. Συνεπώς φαίνεται ότι, *δεν έχουν αντιληφθεί ότι στην ουσία, και χρησιμοποιούν και αναπαράγουν τη λογική του σχολικού εγχειριδίου η οποία ενέχει τη λογική του μοντέλου της βελτίωσης*. Τέλος, ακόμα και όσοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι χρησιμοποιούν την πρότερη γνώση ως υλικό προς ανακατασκευή, μέσω της *ανάδειξης της διαφοράς* των δύο *γνωστικών πλαισίων*, εντέλει αυτοαναιρούνται καθώς αναδεικνύουν συγχρόνως και αντιλήψεις οι οποίες εκφράζουν το κυρίαρχο μοντέλο για την επιστήμη και το μάθημα της κοινωνιολογίας το οποίο χαρακτηρίζει τον υπό διερεύνηση πληθυσμό: "καθημερινή" επιστήμη, μάθημα "αγωγής και ευαισθητοποίησης" των μαθητών.

⇒ Πράγματι, η κυρίαρχη τάση στον υπό διερεύνηση πληθυσμό των εκπαιδευτικών, είναι αυτή μέσω της οποίας *προβάλλεται και ενισχύεται ο παραπάνω ρόλος του μαθήματος στην εκπαίδευση -μάθημα "αγωγής και ευαισθητοποίησης"*. Αυτή η αντίληψη αποτυπώνεται από τους εκπαιδευτικούς ευθέως αλλά και εμμέσως. Η μεγάλη δε, αποδοχή του κριτηρίου της ευαισθητοποίησης, από το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών, αναφορικά με το ρόλο του μαθήματος στο σχολείο, την απόδοση των μαθητών και την αποτελεσματική διδασκαλία από τον διδάσκοντα, δηλώνει ότι η κοινωνιολογία γίνεται αντιληπτή ως μια επιστήμη που ενέχει σε μεγάλο βαθμό, την προσωπική εμπλοκή όσων ασχολούνται με αυτή σε οποιοδήποτε επίπεδο (ιδεολογική εμπλοκή στην περίπτωση του επιστήμονα, 'κοινωνική καλλιέργεια' στην περίπτωση του μαθητή και προσωπική ευαισθητοποίηση στην περίπτωση του διδάσκοντα) -με ό,τι αυτό συνεπάγεται για την

"επιστημονικότητά της". Το σημαντικό δε, στοιχείο που προκύπτει εμμέσως πλην σαφώς από τα παραπάνω, είναι ότι εκτός από την πρότερη γνώση των μαθητών και η πρότερη γνώση των εκπαιδευτικών "εμπλουτίζει" το διδακτικό υλικό και τη μέθοδο διδασκαλίας του μαθήματος ης κοινωνιολογίας. Παράλληλα, στο ίδιο αυτό πλαίσιο ανάδειξης του ρόλου του μαθήματος σε μάθημα "αγωγής και ευαισθητοποίησης" των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί του υπό διερεύνηση πληθυσμού διεξάγουν πολύ συχνά συζητήσεις που έχουν ως θέμα τους τα διάφορα κοινωνικά προβλήματα. Με αυτή την έννοια, τα *κοινωνικά προβλήματα* γίνονται αντιληπτά ως αναπόσπαστο και σημαντικό κομμάτι της επιστήμης της κοινωνιολογίας, ενώ μέσω αυτής της τακτικής οι εκπαιδευτικοί βοηθούν ουσιαστικά, στην κάλυψη του σχολικού στόχου της αγωγής ο οποίος συνδέεται με το πρακτικό-προγραμματικό περιεχόμενο της επιστήμης αυτής.

⇒ Αντίθετα, η προοπτική για επιστημονικότερη διάρθρωση του μαθήματος, χαρακτηρίζει ένα μικρότερο μέρος του πληθυσμού των εκπαιδευτικών. Ακόμα όμως κι αυτοί οι εκπαιδευτικοί δεν εμφανίζουν μια σαφή στάση καθώς θεωρούν συγχρόνως ως βάση της διδασκαλίας, τη χρήση της πρότερης γνώσης των μαθητών και κεντρικό, το κριτήριο της *ευαισθητοποίησης* αναφορικά με το μάθημα, το μαθητή και τον διδάσκοντα. Την προοπτική, επομένως, να προσλάβει η κοινωνιολογία ένα πιο αυστηρό χαρακτήρα είναι μια προοπτική που δύσκολα την αποδέχονται. Αυτό συμβαίνει διότι, αφενός θεωρούν ότι ο θεωρητικός χαρακτήρας που θα προσλάβει το μάθημα θα μειώσει το ενδιαφέρον των μαθητών (αν θεωρήσουμε ως κίνητρο των εκπαιδευτικών την αύξηση του ενδιαφέροντος των μαθητών). Αφετέρου και συνεπαγόμενα, διότι πιστεύουν όπως είδαμε, ότι η επιστήμη αυτή μπορεί και πρέπει να εισαχθεί στους μαθητές, με βάση την καθημερινή, βιωματική πραγματικότητα. Άλλωστε, όταν επιζητούν επιστημονικότερη διάρθρωση την αντιλαμβάνονται κυρίως, ως διεξαγωγή μικρής έκτασης ερευνών, όπου είναι προφανές ότι έτσι ενθαρρύνεται η συμμετοχή των παιδιών και επομένως, τονίζεται ξανά η σημασία της πρότερης γνώσης των μαθητών. *Είναι, επομένως, τόσο ισχυρή η αντίληψη αυτή για τον κοινωνικοποιητικό ρόλο του μαθήματος, ώστε πολλοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως ανεξαρτήτως του "βαθμού επιστημονικότητας" που θα προσλάβει το μάθημα, αυτό θα πρέπει να λειτουργεί συγχρόνως και κοινωνικοποιητικά· ακόμα δηλαδή, κι αν επιθυμούν επιστημονικότερη διάρθρωση του μαθήματος, ταυτόχρονα επιζητούν και ενισχύουν τον κοινωνικοποιητικό του ρόλο.*

⇒ Όλα τα παραπάνω επιβεβαιώνονται και ενισχύονται μέσω του τρόπου με τον οποίο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να αντιλαμβάνονται και να αποτυπώνουν τη διδασκαλία ενός συγκεκριμένου 'μαθήματος' κοινωνιολογίας. Ειδικότερα, αναδεικνύεται εκ νέου η αντίληψη ότι, η αμεσότητα, η απλότητα και η

ευκολία του καθημερινού Λόγου τον καθιστούν βασικό εργαλείο διδασκαλίας του κοινωνιολογικού Λόγου.

⇒ Τέλος, η προοπτική αντικατάστασης ή ακόμα και κατάργησης του μαθήματος της κοινωνιολογίας βρίσκει αντίθετο το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών του υπό διερεύνηση πληθυσμού. Το μάθημα αυτό, επομένως, πρέπει να υφίσταται στο σχολείο και μάλιστα, αυτόνομα χωρίς, δηλαδή, να αποτελεί μέρος ενός γενικού μαθήματος κοινωνικών επιστημών. Παράλληλα του αποδίδεται και μεγαλύτερη αξία σε σχέση με τα υπόλοιπα μαθήματα που διδάσκονται στο σχολείο. Γενικότερα ωστόσο, αποδίδοντας την ίδια λίγο-πολύ υψηλή αξία, στα μαθήματα εκείνα που συνδέονται με τα επιμέρους γνωστικά τους πεδία (κοινωνικές επιστήμες), αυτό που προκύπτει εντέλει είναι ότι, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αντιμετωπίζουν τη γνώση σε σχέση με το πλαίσιο εργασίας τους που είναι η εκπαίδευση, και όχι τόσο στη βάση της επιστημονικής τους ιδιότητας· λειτουργούν, δηλαδή, περισσότερο ως εκπαιδευτικοί και λιγότερο ως (κοινωνικοί) επιστήμονες. Η επίδραση, επομένως, του παράγοντα της επαγγελματικής υπόστασης, είναι τόσο ισχυρή, ώστε δεν επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς αυτούς -και κυρίως στους κοινωνιολόγους- να συνειδητοποιήσουν το πραγματικό πλαίσιο λειτουργίας του μαθήματος της κοινωνιολογίας στο σχολείο.

☞ Εν κατακλείδι το κυρίαρχο μοντέλο αντίληψων των εκπαιδευτικών του υπό διερεύνηση πληθυσμού, για το σχολικό μάθημα της κοινωνιολογίας και για τη διδασκαλία του, διαμορφώνεται ως εξής: το μάθημα βασίζεται πρωτίτως και κυρίως, στην καθημερινή βιωματική πραγματικότητα και επομένως, και στην πρότερη γνώση των μαθητών, η επεξεργασία και οργάνωση της οποίας ενέχει τη μαθησιακή λογική του μοντέλου της *βελτίωσης* (απλοποίηση, γενίκευση). Βασικός ρόλος του μαθήματος στην εκπαίδευση, είναι η ευαισθητοποίηση και η κοινωνικοποίηση των μαθητών -στοιχείο που συνδέεται άμεσα με το σχολικό στόχο της αγωγής και το πρακτικό-προγραμματικό χαρακτήρα της επιστήμης της κοινωνιολογίας. Αντίθετα, η προοπτική μιας πιο επιστημονικής του διάρθρωσης -όπως κι ορίζεται- έρχεται σε δεύτερη μοίρα από τους εκπαιδευτικούς. ***Ο διδάσκων του μαθήματος της κοινωνιολογίας, επομένως, αντιλαμβάνεται το σχολικό μάθημα ως "μάθημα αγωγής και ευαισθητοποίησης" των μαθητών, και τη διδασκαλία του, στη βάση μιας συστηματικής και κατά βάση χωρίς οργάνωση, χρήσης της καθημερινής, πρότερης γνώσης των μαθητών.***

☞ Το παραπάνω μοντέλο, συνδέεται και είναι απόρροια της αντίληψης που αφορά στην αμεσότητα της σχέσης που συνδέει την επιστήμη της κοινωνιολογίας με την καθημερινή βιωματική πραγματικότητα. Διότι, εάν -όπως πράγματι αποδείχθηκε- οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται μια τέτοια αντίληψη για την επιστήμη της κοινωνιολογίας, αυτό σημαίνει ότι θα αντιλαμβάνονται ανάλογα και την αναπαραγωγή της επιστήμης αυτής (διδασκαλία). Κατά συνέπεια οι αντι-



λήψεις για την κοινωνιολογία ως "εύκολη" ή "καθημερινή" επιστήμη, είναι αντιλήψεις οι οποίες πέρα από το ότι επιδρούν στα επίπεδα "επιστημονικότητας" που της προσδίδονται, υπεισέρχονται στο Λόγο των εκπαιδευτικών που οργανώνουν και αναπτύσσουν το μάθημα με αυτή τη λογική. Πιο συγκεκριμένα: Η αντίληψη ότι η σχέση μεταξύ κοινωνιολογικής και καθημερινής Λογικής είναι μη διαμεσολαβούμενη από διαφορετικά επίπεδα χειρισμού του Λόγου, υποδηλώνει ότι δεν αναγνωρίζουν την ύπαρξη διαφοράς μεταξύ των δύο αυτών Λόγων. Αυτό ακριβώς δικαιολογεί και ερμηνεύει τη συστηματική χρήση από μέρους τους: α) της πρότερης γνώσης των μαθητών και β) του πρακτικού-προγραμματικού περιεχομένου της επιστήμης, με στόχο την ενίσχυση του κοινωνικοποιητικού ρόλου του μαθήματος της κοινωνιολογίας στην εκπαίδευση. Τα παραπάνω ισχύουν για το σύνολο του υπό διερεύνηση πληθυσμού των εκπαιδευτικών, παρά τις επιμέρους διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται, και επομένως, προκύπτει ότι:

Οι αντιλήψεις που έχει σχηματίσει ο διδάσκων του μαθήματος της κοινωνιολογίας για την επιστήμη αυτή ("καθημερινή" επιστήμη), αντανακλώνται στις αντιλήψεις του για το σχολικό μάθημα (μάθημα "αγωγής και ευαισθητοποίησης" των μαθητών) και για τις μεθόδους διδασκαλίας του (συστηματική, χωρίς οργάνωση χρήση της πρότερης γνώσης των μαθητών, στη βάση της εμπειρικο-επαγωγικής λογικής) (Υπόθεση εργασίας II)

**Γ. Υπόθεση εργασίας III.** Υπενθυμίζουμε ότι αυτή η υπόθεση εργασίας αφορά στη διαμόρφωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την επιστήμη και το μάθημα της κοινωνιολογίας (υποθέσεις εργασίας I και II), εάν λάβουμε υπόψη το φύλο, την ηλικία και την ειδικότητά τους. Σε ό,τι αφορά τις επιστημολογικές αντιλήψεις για την κοινωνιολογία, προέκυψαν τα εξής:

⇒ Το κυρίαρχο επιστημολογικό μοντέλο αντιλήψεων (υπόθεση εργασίας I) δε διαφοροποιείται ουσιαστικά λαμβάνοντας υπόψη το φύλο, την ηλικία και την ειδικότητα των εκπαιδευτικών. Αναδεικνύεται, δηλαδή, ανεξαρτήτως φύλου, ηλικίας και ειδικότητας των εκπαιδευτικών, η αντίληψη ότι η κοινωνιολογία είναι μια επιστήμη που χρησιμοποιεί 'χαλαρές' (μη αυστηρές) επιστημονικές μεθόδους που τη οδηγούν στη διατύπωση πορισμάτων με μικρό βαθμό ισχύος. Επισημαίνουμε, ωστόσο, ότι μικρές διαφοροποιήσεις παρατηρούνται μεταξύ δύο ομάδων εκπαιδευτικών, σε ό,τι αφορά το βαθμό αυστηρότητας που αποδίδουν στην κοινωνιολογία. Τις ομάδες αυτές απαρτίζουν οι νεαρές (31-40 ετών) γυναίκες, κοινωνιολόγοι και οι μέσες ηλικίας (41-50 ετών) άνδρες, μη κοινωνιολόγοι. Στην πρώτη ομάδα εμφανίζεται "πιο επιστημονική" η κοινωνιολογία καθώς, της αποδίδονται σε μεγαλύτερο βαθμό, χαρακτηριστικά που προσδιάζουν στα κυρίαρχα επιστημονικά πρότυπα. Οι κοινωνιολόγοι συνεπώς, χαρακτηρίζονται από μια τά-

στη απόδοσης κύρους στην επιστήμη τους, γεγονός που ερμηνεύεται ίσως, ως μια προσπάθεια να εδραιώσουν την ύπαρξή τους ως κοινωνικοί επιστήμονες.

⇒ Αυτή η τάση όμως, των κοινωνιολόγων ενέχει μια ασάφεια καθώς, αποδίδουν στην κοινωνιολογία, στα ίδια υψηλά ποσοστά, χαρακτηριστικά τα οποία συγχρόνως συνδέονται και αναιρούν την ύπαρξη "επιστημονικότητας". Η έλλειψη σαφήνειας επομένως ως προς τον προσδιορισμό των ορίων και του πλαισίου στο οποίο κινείται η επιστήμη της κοινωνιολογίας, φαίνεται να αφορά κυρίως τους κοινωνιολόγους-εκπαιδευτικούς καθώς, οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί, παρόλο που στην πλειοψηφία τους είναι κοινωνικοί επιστήμονες, εντούτοις αυτόν, δε μπορούν να γνωρίζουν το ίδιο καλά, το πεδίο αυτό.

⇒ Παράλληλα, αυτή η έλλειψη σαφήνειας εμφανίζεται και στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις ιδιαιτερότητες της κοινωνιολογίας -"πολυπαραδειγματικότητα", σχέση μεταξύ κοινωνιολογικού και καθημερινού Λόγου- οι οποίες προσδιορίζονται όπως είδαμε, αρνητικά, αμφισβητώντας το επιστημονικό της χαρακτήρα. Ως προς την "πολυπαραδειγματικότητα", είδαμε ότι ενώ οι κοινωνιολόγοι δεν αντιλαμβάνονται στον ίδιο βαθμό με τους μη κοινωνιολόγους-εκπαιδευτικούς, την ιδιαιτερότητα αυτή με όρους ιδεολογίας, αποδίδουν ωστόσο, στην κοινωνιολογία, με μεγαλύτερα ποσοστά από τους μη κοινωνιολόγους, το χαρακτηριστικό του *ιδεολογικού προσανατολισμού*. Αυτό ενισχύει τη θέση μας, ότι υπάρχει μια ασάφεια και μια σύγχυση στον πληθυσμό -και ειδικότερα στους κοινωνιολόγους- για το πώς δείχνουν να αντιλαμβάνονται την επιστήμη αυτή. Ως προς τη σχέση μεταξύ κοινωνιολογικού και καθημερινού Λόγου παρατηρούμε τα εξής: στην πρόταση *‘όλοι λίγο-πολύ είμαστε κοινωνιολόγοι’* (όπου υπάρχει μικρή ή και καθόλου διαφοροποίηση βάσει του φύλου και της ηλικίας), διαπιστώνεται μια σημαντική διαφορά: οι κοινωνιολόγοι-εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους διαφωνούν, πράγμα που σημαίνει ότι οι αντιλήψεις για την κοινωνιολογία ως "καθημερινή" επιστήμη, αλλά και για την ευκολία στην πρόσβασή της, είναι αντιλήψεις τις οποίες μεταφέρουν κυρίως, οι μη κοινωνιολόγοι-εκπαιδευτικοί. Παρόλα αυτά, ένα αξιοσημείωτα μεγάλο ποσοστό κοινωνιολόγων, συμφωνεί με την παραπάνω πρόταση -στοιχείο που έρχεται να προστεθεί στην παραπάνω θέση μας, περί ασάφειας και σύγχυσης στο Λόγο τους.

⇒ Οι αντιλήψεις, επομένως, για την κοινωνιολογία ως μια επιστήμη η οποία είναι εύκολα προσβάσιμη από το αμύητο κοινωνιολογικά, κοινό και ως μια επιστήμη η οποία συνδέεται άμεσα με την καθημερινή πραγματικότητα καθώς μιλάει για πράγματα για τα οποία όλοι λίγο-πολύ κάτι γνωρίζουμε, χαρακτηρίζουν ως τάσεις, περισσότερο τους μη κοινωνιολόγους-εκπαιδευτικούς απ' ό,τι τους κοινωνιολόγους (για τους οποίους είδαμε ότι εμφανίζει μια ασάφεια ο Λόγος τους). Αυτό είναι αναμενόμενο καθώς, οι αντιλήψεις αυτές στην ουσία ακυρώνουν την επαγγελματική τους οντότητα, ως κοινωνιολόγους.

⇒ (Απάντηση στο 1<sup>ο</sup>, 3<sup>ο</sup> και 5<sup>ο</sup> Ερώτημα της τρίτης Θεματικής). Το κυρίαρχο επιστημολογικό μοντέλο που σχηματίζεται για την κοινωνιολογία, δε διαφοροποιείται ουσιαστικά εάν λάβουμε υπόψη το φύλο, την ηλικία και την ειδικότητα των εκπαιδευτικών του υπό διερεύνηση πληθυσμού. Εδώ, ωστόσο, χρειάζεται προσοχή καθώς διαπιστώθηκαν επιμέρους λεπτές διαφοροποιήσεις σε σχέση τόσο με το φύλο και την ηλικία όσο και κυρίως, με την ειδικότητά τους, όπου μέσω αυτής διαμορφώνονται δύο συγκεκριμένοι τύποι εκπαιδευτικού στη βάση και των τριών χαρακτηριστικών (νεαρές γυναίκες κοινωνιολόγοι/λίγο μεγαλύτεροι, άνδρες, μη κοινωνιολόγοι-εκπαιδευτικοί). Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι οι κοινωνιολόγοι (που είναι κυρίως νεαρές γυναίκες) εμφανίζουν μεν τις ίδιες με τις παραπάνω κυρίαρχες στον πληθυσμό, αντιλήψεις, διαφοροποιούνται όμως ως προς το βαθμό αυστηρότητας που αποδίδουν στην επιστήμη αυτή: τείνουν να την θεωρούν "πιο επιστημονική" από τον υπόλοιπο πληθυσμό. Αυτό ίσως να ερμηνεύεται ως μια προσπάθεια των κοινωνιολόγων να αποδώσουν κύρος στην επιστήμη τους, έτσι όπως οι ίδιοι το αντιλαμβάνονται, στη βάση της ανάγκης τους να εδραιώσουν την ύπαρξή τους ως κοινωνικοί επιστήμονες. Αντίθετα, στα επιστημολογικά μοντέλα των μη κοινωνιολόγων -οι περισσότεροι από τους οποίους είναι οικονομολόγοι- είναι πιο εμφανής η διάκριση που κάνουν μεταξύ φυσικών και κοινωνικών επιστημών, αναδεικνύοντας έτσι σαφώς, αντιλήψεις που ενυπάρχουν και στο πεδίο της "επιστημολογίας της καθημερινότητας".

Σε ό,τι αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το μάθημα της κοινωνιολογίας, προκύπτουν λίγο-πολύ τα ίδια με τα παραπάνω συμπεράσματα εάν λάβουμε υπόψη μας το φύλο, την ηλικία και την ειδικότητα των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα:

⇒ α) Η ανάδειξη του κριτηρίου της ευαισθητοποίησης αναφορικά με το ρόλο του μαθήματος στο σχολείο, με την απόδοση του μαθητή και με την αποτελεσματική διδασκαλία από τον διδάσκοντα και β) η τάση για συστηματική και χωρίς οργάνωση, χρήση -μέσω της λογικής της βελτίωσης- της πρότερης, καθημερινής γνώσης των μαθητών, στη βάση της αμεσότητας που θεωρούν ότι χαρακτηρίζει τη σχέση κοινωνιολογικού και καθημερινού Λόγου, είναι οι αντιλήψεις που κυριαρχούν στον υπό διερεύνηση πληθυσμό των εκπαιδευτικών, μέσω των οποίων αμφισβητείται ο επιστημονικός χαρακτήρας της κοινωνιολογίας. Αυτές οι αντιλήψεις, ενυπάρχουν στο Λόγο τόσο των κοινωνιολόγων όσο και των μη κοινωνιολόγων-εκπαιδευτικών, αν και οι πρώτοι (και ειδικότερα οι νεαρές γυναίκες), στην προσπάθειά τους να αποδώσουν περισσότερο κύρος στην επιστήμη τους, τείνουν σε ορισμένες περιπτώσεις, να αποδίδουν στο μάθημα, σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άλλους συναδέλφους τους, την προοπτική μιας πιο επιστημονικής διάρθρωσής του. Επίσης, αποδίδουν υψηλότερη βαθμολογία στο μάθημα, σε σχέση με τους άνδρες, μη κοινωνιολόγους-εκπαιδευτικούς που έχουν την τάση να αποδίδουν γνωστική αξία σε μαθήματα με πρακτικο-οικονομικό προσανα-

τολισμό. Ακόμα όμως κι οι ίδιοι οι κοινωνιολόγοι, δεν εμφανίζουν μια ξεκάθαρη εναλλακτική προοπτική: και αυτοί θεωρούν βασική για τη διδασκαλία του μαθήματος, τη χρήση της πρότερης γνώσης των μαθητών, ενώ συγχρόνως θεωρούν βασικό και το κριτήριο της *ευαισθητοποίησης* αναφορικά με το μάθημα, το μαθητή και τον διδάσκοντα.

⇒ (Απάντηση στο 2<sup>ο</sup>, 4<sup>ο</sup> και 6<sup>ο</sup> Ερώτημα της τρίτης Θεματικής). Η προοπτική να προσλάβει η κοινωνιολογία ένα πιο επιστημονικό χαρακτήρα είναι μια προοπτική που όσοι την επιζητούν -οι οποίοι είναι λίγοι και κυρίως, κοινωνιολόγοι-εκπαιδευτικοί- δεν την υποστηρίζουν μέχρι τέλους. Διαπιστώνουμε έτσι, πόσο ισχυρή είναι η αντίληψη αυτή των εκπαιδευτικών για την αμεσότητα που χαρακτηρίζει τη σχέση κοινωνιολογικού και καθημερινού Λόγου, οδηγώντας έτσι αρκετούς από αυτούς, να πιστεύουν ότι το μάθημα "αυτονόητα" θα πρέπει να διδάσκεται στη βάση αυτής της λογικής -ακόμα και ανεξάρτητα από το βαθμό "επιστημονικότητας" που προσδίδουν σε αυτό αλλά και στην επιστήμη της κοινωνιολογίας. Η τάση επομένως, των νεαρών γυναικών κοινωνιολόγων του υπό διερεύνηση πληθυσμού, να αποδίδουν μεγαλύτερο κύρος στην επιστήμη και το μάθημα της κοινωνιολογίας, είναι μεν υπαρκτή και αξιοσημείωτη, αλλά όχι, ουσιαστικά ανατρεπτική της κυρίαρχης αντίληψης η οποία τις χαρακτηρίζει συνολικά, αν και σε μικρότερο βαθμό.

Τέλος, όλες οι παραπάνω θέσεις που αφορούν στους κοινωνιολόγους-εκπαιδευτικούς του υπό διερεύνηση πληθυσμού, ενισχύονται και μέσω των αντιλήψεων που προβάλλουν αυτοί οι εκπαιδευτικοί αναφορικά με την επιλογή μεταξύ δύο επαγγελματικών θέσεων, του εκπαιδευτικού και του ερευνητή. Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι, δε διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τις αντιλήψεις τους για την επιστήμη και το μάθημα της κοινωνιολογίας, αν και η επιλογή μεταξύ των δύο αυτών θέσεων, θα υποδήλωνε λογικά και διαφορετικές αντιλήψεις<sup>45</sup>. Δε διαφαίνεται με άλλα λόγια, μια ιδιαίτερη τάση των κοινωνιολόγων που επέλεξαν τη θέση του ερευνητή, να αποδίδουν πιο επιστημονικό χαρακτήρα στην κοινωνιολογία, γεγονός που αναδεικνύει εκ νέου, την ασάφεια που χαρακτηρίζει το Λόγο των κοινωνιολόγων-εκπαιδευτικών.

⇒ Εντέλει, αναφορικά με την επίδραση των τριών παραμέτρων, στη διαμόρφωση συγκεκριμένων αντιλήψεων των εκπαιδευτικών, προκύπτει ότι:

<sup>45</sup> Για παράδειγμα, τα χαρακτηριστικά της εμπειρικής έρευνας και της πρακτικής εφαρμογής, αποδίδονται πολύ περισσότερο στην κοινωνιολογία, από τους κοινωνιολόγους που επέλεξαν τη θέση του εκπαιδευτικού· το ίδιο ισχύει και για τη διάσταση της διεξαγωγής ερευνών για την επιστημονικότερη διάρθρωση του μαθήματος. Αυτό είναι ενδιαφέρον καθώς, μάλλον ενισχύει την άποψη ότι η επιλογή της θέσης του ερευνητή, έγινε στη βάση μιας αρνητικής οριοθέτησης της εκπαίδευσης και όχι, μιας θετικής οριοθέτησης της έρευνας. Από την άλλη πλευρά, δεν εμφανίζουν και σημαντικές διαφοροποιήσεις και ως προς τις αντιλήψεις τους για τη διδασκαλία του μαθήματος και για το ρόλο του στην εκπαίδευση: με τα ίδια υψηλά ποσοστά και οι δύο ομάδες, αποδίδουν το κριτήριο της *ευαισθητοποίησης* στο μάθημα, στο μαθητή και στο διδάσκοντα, ακολουθώντας εν πολλοίς, το κυρίαρχο μοντέλο αντιλήψεων (II.B.217-II.B.236).

Οι υποθέσεις εργασίας που αφορούν στις επιστημολογικές αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την κοινωνιολογία και στη σχέση αυτών των αντιλήψεων με τις αντιλήψεις τους για το αντίστοιχο σχολικό μάθημα και τη διδασκαλία του (υποθέσεις I και II), ισχύουν ανεξαρτήτως φύλου, ηλικίας και ειδικότητας του εκπαιδευτικού του υπό διερεύνηση πληθυσμού, που διδάσκει το μάθημα της κοινωνιολογίας. Εξαίρεση ίσως, αποτελούν οι κοινωνιολόγοι-εκπαιδευτικοί (που είναι κυρίως νεαρές γυναίκες), όπου όμως μόνο ως τάση προκύπτει ότι, επιχειρούν να προσδώσουν, τόσο στο μάθημα όσο και στην επιστήμη τους, μια 'επιστημονική προοπτική' στη βάση ίσως της ανάγκης τους να εδραιωθούν ως εκπαιδευτικοί και ως κοινωνιολόγοι, αντιστοίχως (Υπόθεση εργασίας III)

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι: Ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός του υπό διερεύνηση πληθυσμού μας, αναπλαισιώνει την επιστήμη της κοινωνιολογίας σε σχολικό μάθημα (Λόγος του εκπαιδευτικού: *αντιλήψεις για την επιστήμη, το σχολικό μάθημα και τη διδασκαλία του*), οδηγεί στην αναπαραγωγή μιας συγκεκριμένης εκδοχής της επιστήμης της κοινωνιολογίας ("καθημερινή" επιστήμη για το αντικείμενο της οποίας όλοι λίγο-πολύ έχουμε γνώση και άποψη και επομένως, "όλοι είμαστε και λίγο κοινωνιολόγοι"), μέσω της οποίας **αμφισβητείται εντέλει, ο επιστημονικός της χαρακτήρας (Βασική υπόθεση εργασίας)**. Ο Λόγος δε, αυτός των εκπαιδευτικών, χαρακτηρίζει τόσο τους κοινωνιολόγους όσο και τους μη κοινωνιολόγους-εκπαιδευτικούς, αν και οι πρώτοι τείνουν να αποδίδουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους συναδέλφους τους, τόσο στην επιστήμη όσο και στο μάθημα της κοινωνιολογίας, "πιο επιστημονικές" εκδοχές, σε μια προσπάθεια πιθανόν, επιβεβαίωσης της θέσης τους ως εκπαιδευτικοί και ως κοινωνιολόγοι.

ΜΕΡΟΣ ΠΕΜΠΤΟ

*ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ*

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10ο

### *Η σχολική εκδοχή της επιστήμης της κοινωνιολογίας στη χώρα μας*

#### 10.1. Οι βασικές θέσεις της διατριβής

Από τις θέσεις που διατυπώθηκαν στα σχετικά *Κεφάλαια 5, 6 και 7* τα οποία αφορούν στην οργάνωση της κοινωνιολογικής γνώσης στο *αναλυτικό πρόγραμμα (Ζητούμενο Α)* και από τα συμπεράσματα του *Κεφαλαίου 9 (Ζητούμενο Β)* οδηγούμαστε στην απάντηση του δεύτερου σκέλους του ζητήματος που θέτει η διατριβή (*Ζητούμενο Γ*). Το ζήτημα αυτό αφορά στην κατεύθυνση προς την οποία λαμβάνει χώρα η αναπλαισίωση της κοινωνιολογικής γνώσης μέσω του εκπαιδευτικού, αναφορικά με το *αναλυτικό πρόγραμμα*, ή αλλιώς, ο τρόπος με τον οποίο συν-διαμορφώνουν, το *αναλυτικό πρόγραμμα* και ο εκπαιδευτικός, μια συγκεκριμένη εκδοχή της επιστήμης της κοινωνιολογίας. Αυτό συνιστά το θέμα του παρόντος κεφαλαίου το οποίο εντάσσεται στο ΠΕΜΠΤΟ ΜΕΡΟΣ και αποτελεί το τελευταίο κεφάλαιο της διατριβής. Ειδικότερα, στόχος του κεφαλαίου είναι η ανάδειξη της συνολικής εικόνας της διδασκαλίας του μαθήματος της κοινωνιολογίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στη χώρα μας.

Για την κάλυψη του παραπάνω στόχου θα πρέπει να ανατρέξουμε εν συντομία, στις βασικές θέσεις οι οποίες ανεδείχθησαν και ταυτόχρονα στήριξαν την ανάλυσή μας. Καταρχήν αναφέρονται οι θέσεις που αφορούν στο *γενικό μοντέλο* το οποίο ισχύει ανεξαρτήτως του επιστημονικού πεδίου που εισάγεται στην εκπαίδευση και το οποίο περιγράφει τους μηχανισμούς αλλά και τις συνέπειες από την οργάνωση και αναπαραγωγή της επιστημονικής γνώσης στο *σχολικό μηχανισμό (αναλυτικό πρόγραμμα και εκπαιδευτικός)*:

⇒ Η οργάνωση της επιστημονικής γνώσης στο *αναλυτικό πρόγραμμα* προσδιορίζεται από συγκεκριμένες τεχνικές των διαδικασιών επιλογής, αναπλαισίωσης και αξιολόγησης της γνώσης. Οι τεχνικές αυτές διαμορφώνονται κυρίως, βάσει της λογικής του μοντέλου της *βελτίωσης* μέσω του οποίου αναπαράγεται μια θετικιστική αντίληψη για τη γνώση και τη μάθηση, αναπαράγοντας έτσι, συγκεκριμένα γνωστικά πρότυπα και επιστημολογικές παραδοχές που στηρίζουν εντέλει, την κυρίαρχη κοινωνική διάρθρωση.

⇒ Παράλληλα και ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός χειρίζεται την επιστημονική γνώση, οδηγεί στην αναπαραγωγή της θετικιστικής επιστημολογίας και της εμπειρικο-επαγωγικής αντίληψης για τη γνώση και τη μάθηση. Οι παράγοντες δε, που εμπλέκονται στη διαμόρφωση των παραπάνω αντιλήψεων του εκπαιδευτικού, είναι α) οι εμπειρίες που έχει σχηματίσει από την προσωπική σχολική του διαδρομή, β) οι σπουδές που έχει λάβει στο πανεπιστήμιο και γ) οι κοινωνικές συναναστροφές του στο επίπεδο της καθημερινής ζωής -"επιστημολογία της καθημερινότητας". Ως προς τις πανεπιστημιακές σπουδές ειδικότερα, σημειώνουμε ότι, αυτές δεν παρέχουν τους κατάλληλους μηχανισμούς στον εκπαιδευτικό για την αλλαγή των παραπάνω αντιλήψεων τις οποίες έχει ήδη διαμορφώσει από το σχολικό αλλά και από το κοινωνικό του περιβάλλον. Παράλληλα, ένας σημαντικός παράγοντας προσδιορισμού του τρόπου με τον οποίο χειρίζεται ο εκπαιδευτικός την επιστημονική γνώση, συν-διαμορφώνοντας εντέλει μαζί με αυτόν τα συγκεκριμένα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, είναι το *αναλυτικό πρόγραμμα*. Πιο συγκεκριμένα, τα στοιχεία που συνθέτουν τη λειτουργία του *σχολικού μηχανισμού* (όπως, κατάτμηση της γνώσης σε *σχολικές επιστήμες*, εφαρμογή του μοντέλου της βελτίωσης, δημιουργία των *νοοτροπιών* του *ατομισμού* και του *διαμελισμού* κ.α.), επιδρούν στην ενίσχυση των παραπάνω αντιλήψεων του εκπαιδευτικού για τη γνώση και τη μάθηση της επιστήμης, οδηγώντας τον εντέλει, μέσω των πρακτικών που αναπτύσσει κατά τη διδασκαλία του, στην αναπαραγωγή των στοιχείων αυτών.

➡ Από την ανάλυση του τρόπου με τον οποίο ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται και χειρίζεται την επιστημονική γνώση προκύπτει ότι, ο παράγοντας αυτός αναπλαισίωσης της επιστημονικής γνώσης, λειτουργεί *ενισχύοντας τη λογική του αναλυτικού προγράμματος*, ενώ ταυτόχρονα διαμεσολαβεί, έτσι ώστε να αναπαράγονται συγκεκριμένα γνωστικά πρότυπα και επιστημολογικές παραδοχές. (Αυτό ισχύει, παρά τη δυνατότητα που αναγνωρίζεται στον εκπαιδευτικό, ως φορέα αλλαγών και αντίστασης απέναντι στο κατεστημένο του *αναλυτικού προγράμματος*. Κι αυτό διότι, μια σθεναρή αντίσταση προβάλλει επιτακτική την ανάγκη μιας προηγούμενης κοινωνικοποίησής του σε διαφορετικό επιστημολογικό έθος -στο σημείο αυτό θα επανέλθουμε στην τελευταία ενότητα του κεφαλαίου).

Καθώς το ενδιαφέρον μας εστιάζει στην επιστήμη και το μάθημα της κοινωνιολογίας, διερευνήσαμε το πώς επιδρούν οι δύο παραπάνω παράγοντες αναπλαισίωσης της επιστημονικής γνώσης, στη διαδικασία αναπλαισίωσης της κοινωνιολογικής γνώσης. Πιο συγκεκριμένα, εξετάσαμε καταρχήν, το πώς οργανώνει το *αναλυτικό πρόγραμμα* τις ιδιαιτερότητες της επιστήμης αυτής, καθώς και το πώς χειρίζεται αντιλήψεις που τη συνοδεύουν αναφορικά με την "επιστημολογικότητά" της. Οι αναφορές και τα συμπεράσματα αφορούν και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στη συνέχεια εξετάσαμε εμπειρικά, τη συμμετοχή του έλ-



ληνα εκπαιδευτικού, στην αναπαραγωγή της συγκεκριμένης εκδοχής της κοινωνιολογίας που έχει διαμορφωθεί ήδη, μέσω του αναλυτικού προγράμματος που είναι και ο ισχυρότερος παράγοντας αναπλαισίωσης της γνώσης. Πιο αναλυτικά, οι βασικές θέσεις που διατυπώθηκαν αναφορικά με τα παραπάνω, είναι οι εξής:

⇒ Η επιστήμη της κοινωνιολογίας λόγω των ιδιαιτεροτήτων της (που αφορούν στη φύση του αντικειμένου της, στη θέση του κοινωνιολόγου και στη σχέση της με την καθημερινή Λογική), εκ των πραγμάτων δε μπορεί να ακολουθήσει το κυρίαρχο για την "επιστημολογία της καθημερινότητας", πρότυπο του θετικισμού. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση αντιλήψεων που θέτουν υπό αμφισβήτηση τον επιστημονικό της χαρακτήρα. Τέτοιες αντιλήψεις αναπαράγονται μέσω της εκπαίδευσης η οποία συμμετέχει έτσι εν πολλοίς, στη διαμόρφωση του "κοινού" ή αλλιώς, της "επιστημολογίας της καθημερινότητας":

⇒ Ειδικότερα, η διαδικασία αναπλαισίωσης της κοινωνιολογικής γνώσης μέσω του αναλυτικού προγράμματος, βασίζεται: α) στη διανομή ενός υλικού (σχολικό βιβλίο και οδηγίες διδασκαλίας) το οποίο τόσο στο άτυπο, όσο και κυρίως, στο τυπικό μέρος του, είναι οργανωμένο στη βάση μιας εμπειρικο-επαγωγικής λογικής για τη γνώση και τη μάθηση (μοντέλο της βελτίωσης)· β) στη μη ρητή διδασκαλία των ιδιαιτεροτήτων της κοινωνιολογίας, οι οποίες αντίθετα, είτε αποφεύγονται επιδεικτικά, είτε παρερμηνεύονται και γίνονται έτσι, αντιληπτές στη συνείδηση μαθητών και εκπαιδευτικών, ως στοιχεία που μειώνουν το κύρος και την αντικειμενικότητά της ως επιστήμης· και κυρίως, γ) στην αντίληψη ότι δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ κοινωνιολογικού και καθημερινού Λόγου. Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει οργάνωση στη μετάβαση από την επιστήμη της κοινωνιολογίας στη σχολική εκδοχή της, με συνέπεια να αυξάνεται σε τέτοιο βαθμό η "απόσταση" που τις χωρίζει, ώστε να μην αντιστοιχεί πλέον, η δεύτερη στην πρώτη.

⇒ Εντέλει, ο τρόπος με τον οποίο αναπλαισιώνεται η κοινωνιολογική γνώση στο αναλυτικό πρόγραμμα, διαμορφώνει μια συγκεκριμένη σχολική εκδοχή της επιστήμης της κοινωνιολογίας, μέσω της οποίας αναπαράγονται όλες εκείνες οι αντιλήψεις που θέτουν την επιστήμη αυτή στην "περιφέρεια του επιστημονικού γίγνεσθαι".

Τα παραπάνω ισχύουν ειδικότερα, στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπου το μάθημα της κοινωνιολογίας διδάσκεται εδώ και δεκαοκτώ χρόνια, στην τρίτη τάξη του λυκείου. Επιπλέον δε των παραπάνω θέσεων, επισημαίνεται ότι στην περίπτωση της χώρας μας, το μάθημα αυτό υφίσταται μια ιδιαίτερη μεταχείριση: η πολιτική που ασκείται από το υπουργείο (ανάμιξη ειδικοτήτων, συχνές αλλαγές της θέσης του στο ωρολόγιο πρόγραμμα και στο εξεταστικό σύστημα κ.α.), οδηγεί σε ακόμα μεγαλύτερο υποβιβασμό του μαθήματος και της επιστήμης της κοινωνιολογίας.

⇒ Σε αυτό το πλαίσιο εργασίας επομένως, το οποίο ενέχει πολλά και αντιφατικά στοιχεία, καλείται να λειτουργήσει ο έλληνας διδάσκων του μαθήματος της κοινωνιολογίας και να δώσει τη δική του εκδοχή για την επιστήμη και το μάθημα αυτό. Πιο συγκεκριμένα, τα ευρήματα που προέκυψαν μέσω της εμπειρικής διερεύνησης της συμμετοχής του έλληνα εκπαιδευτικού (που διδάσκει το μάθημα στα γενικά λύκεια της πρωτεύουσας), στη διαδικασία αναπλαισίωσης της κοινωνιολογικής γνώσης, είναι τα εξής:

⇒ Ο εκπαιδευτικός αυτός, φαίνεται να αντιλαμβάνεται την επιστήμη της κοινωνιολογίας, ως μια "εύκολη" και "καθημερινή" επιστήμη, η οποία δεν ακολουθεί τα ισχύοντα -στην "επιστημολογία της καθημερινότητας"- θετικο-επιστημονικά πρότυπα. Παράλληλα, φαίνεται να αντιλαμβάνεται κατά ανάλογο τρόπο και το σχολικό μάθημα καθώς, διαμορφώνει τη διδασκαλία του μέσω μιας συστηματικής και κατά βάση χωρίς οργάνωση, χρήσης της καθημερινής, πρότερης γνώσης των μαθητών (μοντέλο της *βελτίωσης*), ενώ συγχρόνως, θεωρεί ότι το μάθημα αυτό πρέπει να λειτουργεί ως μάθημα "αγωγής και ευαισθητοποίησης" των μαθητών. Οι αντιλήψεις επομένως, που έχει σχηματίσει ο εκπαιδευτικός αυτός για την επιστήμη της κοινωνιολογίας, αντανακλώνται στις αντιλήψεις του για το σχολικό μάθημα και για τις μεθόδους διδασκαλίας του μαθήματος.

⇒ Από τα παραπάνω προκύπτει ότι, οι αντιλήψεις που κυριαρχούν στον υπό διερεύνηση πληθυσμό των εκπαιδευτικών, βάσει των οποίων αναπλαισιώνεται η κοινωνιολογική γνώση και σχηματίζεται μια συγκεκριμένη εκδοχή της επιστήμης της κοινωνιολογίας, είναι: α) Ότι υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ κοινωνιολογικής και καθημερινής Λογικής -δεν υπάρχει διαφορά, δηλαδή, μεταξύ της επιστήμης της κοινωνιολογίας και της καθημερινής, βιωματικής πραγματικότητας- και ως εκ τούτου, η συχνότατη χρήση της πρότερης γνώσης μαθητών και εκπαιδευτικών δεν υπόκειται σε καμία διαδικασία οργάνωσης. β) Ότι η επιστήμη της κοινωνιολογίας είναι μια επιστήμη που ως βασική της ασχολία είναι η *επίλυση κοινωνικών προβλημάτων* -ανάδειξη του πρακτικού-προγραμματικού χαρακτήρα της κοινωνιολογίας- και ως εκ τούτου, το μάθημα πρέπει να λειτουργεί ως μάθημα αγωγής των μαθητών και ευαισθητοποίησής τους απέναντι σε αυτά τα προβλήματα. Ο τρόπος, επομένως, με τον οποίο ο εκπαιδευτικός αυτός αναπλαισιώνει την επιστήμη της κοινωνιολογίας, οδηγεί στην αναπαραγωγή της παραπάνω συγκεκριμένης σχολικής της εκδοχής, μέσω της οποίας αμφισβητείται ο επιστημονικός της χαρακτήρας. Ο Λόγος αυτός των εκπαιδευτικών, χαρακτηρίζει τόσο τους κοινωνιολόγους όσο και τους μη κοινωνιολόγους-εκπαιδευτικούς του υπό διερεύνηση πληθυσμού μας, αν και οι πρώτοι τείνουν να αποδίδουν, τόσο στην επιστήμη όσο και στο μάθημα της κοινωνιολογίας, "πιο επιστημονικές" εκδοχές σε μια προσπάθεια να ενισχύσουν τη θέση τους ως εκπαιδευτικοί και ως κοινωνιολόγοι, η οποία αμφισβητείται και στα δύο επίπεδά της.

### 10.1.1. Αναλυτικό πρόγραμμα και Εκπαιδευτικός

Το ερώτημα που τίθεται εδώ είναι: ποια είναι η σχέση της παραπάνω σχολικής εκδοχής της κοινωνιολογίας που διαμορφώνεται μέσω του έλληνα εκπαιδευτικού, με την αντίστοιχη εκδοχή η οποία έχει διαμορφωθεί μέσω του αναλυτικού προγράμματος; Και η απάντηση είναι ότι: στην πραγματικότητα, δεν υπάρχει ουσιαστική διαφορά μεταξύ αυτών των δύο σχολικών εκδοχών· πρόκειται για μία και μοναδική εκδοχή η οποία διαμορφώνεται μέσω του αναλυτικού προγράμματος και, συντηρείται και ενισχύεται μέσω του έλληνα εκπαιδευτικού.

Πιο συγκεκριμένα: ο εκπαιδευτικός φαίνεται να ενισχύει με τις αντιλήψεις που προβάλλει για το σχολικό μάθημα και την επιστήμη της κοινωνιολογίας, τη λογική που ενέχει η οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος ως προς την κοινωνιολογική γνώση. Αυτή η ταύτιση του Λόγου των δύο παραγόντων είναι εμφανής στα εξής σημεία: α) στο ρόλο που μπορεί και πρέπει να έχει το μάθημα της κοινωνιολογίας στην εκπαίδευση (μάθημα "αγωγής και ευαισθητοποίησης"), το οποίο συνδέεται με τη χρήση του πρακτικού-προγραμματικού περιεχομένου της επιστήμης αυτής, β) στη σχέση που προβάλλεται μεταξύ κοινωνιολογικού και καθημερινού Λόγου (συστηματική και χωρίς οργάνωση χρήση της πρότερης γνώσης), καθώς και γ) στην αναπαραγωγή ενός συναινετικού μοντέλου για την επιστήμη. Εν κατακλείδι, το τελικό συμπέρασμα της ανάλυσης αυτής, είναι ότι:

**Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών οι οποίες υποδηλώνονται αφενός στις πρακτικές που αναφέρουν ότι αναπτύσσουν για τη διδασκαλία του μαθήματος της κοινωνιολογίας και αφετέρου στις απόψεις τους για την επιστήμη αυτή, είναι αντιλήψεις οι οποίες υποβαστάζουν και ενισχύουν την οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος. Κι αυτό ισχύει, παρά τις αντιδράσεις τους απέναντι σε ορισμένες πλευρές αυτής της οργάνωσης όπως, στο σχολικό βιβλίο, στο χρόνο που διατίθεται για τη διδασκαλία του μαθήματος, στη θέση του στο εξεταστικό σύστημα. Στην πραγματικότητα, δηλαδή, δεν λειτούργούν πολύ διαφορετικά από αυτή τη λογική που υπαγορεύει η οργάνωση της κοινωνιολογικής γνώσης στο αναλυτικό πρόγραμμα.**

### 10.2. Συμπεράσματα

Οι παραπάνω θέσεις και τα ευρήματα αναφορικά με το ρόλο και τη συμμετοχή του εκπαιδευτικού στη συγκεκριμένη μορφή αναπλαισίωσης της κοινωνιολογικής γνώσης, δεν έχουν τη θέση κατηγοριών προς τον εκπαιδευτικό, ως προς το ότι διαστρεβλώνει εσκεμμένα τον κοινωνιολογικό Λόγο. Αντίθετα, θεωρούμε ότι η κατανόηση και η ερμηνεία των αντιλήψεων του μέσω των οποίων οδηγείται στο να εργάζεται ενισχυτικά και παράλληλα με το αναλυτικό πρόγραμμα ανα-

παράγοντας μια συγκεκριμένη εκδοχή της επιστήμης της κοινωνιολογίας, είναι το πρώτο βήμα για τον "απεγκλωβισμό" του από αυτό.

Ο εκπαιδευτικός άλλωστε, είναι ίσως ο μοναδικός παράγοντας που μπορεί να αντιστρέψει ή τουλάχιστον, να αλλοιώσει τη λογική του αναλυτικού προγράμματος. Η θέση ότι, "μέσω συγκεκριμένων αντιλήψεων για τη διδασκαλία και τη μάθηση μιας επιστήμης και ειδικότερα της κοινωνιολογίας, ο εκπαιδευτικός οδηγείται στο να αναπλαισιώνει την κοινωνιολογική γνώση με την ίδια λογική που ενέχει η αναπλαισίωσης της μέσω του αναλυτικού προγράμματος, διαμορφώνοντας μια σχολική εκδοχή που "απέχει" από την επιστήμη αυτή και παράλληλα, αναπαράγοντας αντιλήψεις μέσω των οποίων αμφισβητείται η "επιστημονικότητά" της", μας οδηγεί στην πεποίθηση ότι το κρίσιμο σημείο είναι αυτές ακριβώς οι αντιλήψεις. Σε αυτές με άλλα λόγια, θα πρέπει να στραφούμε, εάν θέλουμε να μιλήσουμε για δυνατότητα αντίστασης του εκπαιδευτικού -στο βαθμό του δυνατού- απέναντι στην ισχύ του αναλυτικού προγράμματος. Πώς όμως επιτυγχάνεται η αλλαγή των παγιωμένων αυτών αντιλήψεων;

Αυτή η αλλαγή μπορεί να επιτευχθεί σε ένα μεγάλο βαθμό, στο επίπεδο της εκπαίδευσης και κυρίως, της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα: Εάν, ο διδάσκων του μαθήματος της κοινωνιολογίας, εισαχθεί, στη διάρκεια των πανεπιστημιακών του σπουδών, στο "άλλο της γνώσης", στο "διαφορετικό" της επιστήμης του, εάν "αιφνιδιαστεί" και αυτός από τη διαφορετικότητα των Λόγων προσλαμβάνοντας τις ανάλογες παραστάσεις από τους πανεπιστημιακούς του δασκάλους, εάν μάθει να χειρίζεται το εννοιολογικό οπλοστάσιο της κοινωνιολογίας -και γενικότερα των κοινωνικών επιστημών- βάσει ενός κοινού άξονα αναφοράς ο οποίος όμως δε θα αναιρεί την "πολυπαραδειγματικότητα" της, και εάν σε όλο αυτό το παιχνίδι της γνώσης, μπει προετοιμασμένος από την προηγούμενη εκπαίδευσή του (πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια) η οποία δε θα στηρίζεται στο εμπειρικο-επαγωγικό μοντέλο, στο μοναδικό βιβλίο και σε μια συναινετική θεώρηση της επιστήμης και της κοινωνίας, τότε μόνο μπορεί να μπει στη διαδικασία αλλαγής και διαμόρφωσης νέων αντιλήψεων για τη γνώση και τη μάθηση της επιστήμης. Με άλλα λόγια, μόνο εάν ο εκπαιδευτικός κοινωνικοποιηθεί -στη διάρκεια της δικής του εκπαιδευτικής διαδρομής- σε ένα διαφορετικό επιστημολογικό και επιστημονικό έθος από αυτό που έχει παγιωθεί και αναπαράγεται εδώ και δεκαετίες στην εκπαίδευση, θα επιχειρήσει να το μεταφέρει στους μαθητές και θα αναπλαισιώσει την επιστήμη του σε ένα σχολικό μάθημα που δε θα "απέχει" από το Λόγο της επιστήμης αυτής.

Από τα παραπάνω υποδηλώνεται ότι, για να αλλάξουν οι αντιλήψεις αυτές θα πρέπει να αλλάξει ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα. Δεν είναι άσχημη ιδέα! Ας είμαστε όμως, ρεαλιστές. Αυτό στο οποίο θεωρούμε ότι θα πρέπει να δοθεί βαρύτητα αναφορικά με το ζήτημα αυτό, είναι η πανεπιστημιακή εκπαίδευση.

ση στο πλαίσιο της οποίας μπορούν να πραγματοποιηθούν κάποιες επιμέρους αλλαγές. Εάν, δηλαδή, οι σπουδαστές της κοινωνιολογίας και των κοινωνικών επιστημών εν γένει, κοινωνικοποιηθούν στο Λόγο των επιστημών τους έτσι όπως διατυπώθηκε παραπάνω -κάτι που δεν είναι ακατόρθωτο-, αυτός θα υπεισέλθει και στο Λόγο τους όταν και αν ποτέ κληθούν να λειτουργήσουν ως εκπαιδευτικοί. Το γεγονός αυτό θα τους επιτρέψει -πάντα στο μέτρο του δυνατού- να εργάζονται, τουλάχιστον μη ενισχυτικά σε σχέση με το Λόγο του αναλυτικού προγράμματος. Η λύση, επομένως, φαίνεται να βρίσκεται και πάλι στο ίδιο το πεδίο της εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα, στο περιεχόμενο και στο είδος των σπουδών που θα δεχθεί ένας εκκολαπτόμενος κοινωνικός επιστήμονας. Εκεί μπορεί να αλλάξει ή τουλάχιστον, να συνειδητοποιήσει την ύπαρξη της διαφοράς μεταξύ των δύο Λόγων (της επιστήμης του και της καθημερινότητας) και να αντιληφθεί ότι υπάρχουν και διαφορετικοί τρόποι για να "δει κανείς τα πράγματα". Εάν δεν του το μάθει κανείς αυτό -έστω και στο τελευταίο στάδιο της εκπαίδευσής του- τότε πώς θα μπορέσει να το μεταφέρει στους μαθητές του; Ας είμαστε όμως, αισιόδοξοι. Δε χρειάζεται, παρά μια πιο συστηματική και οργανωμένη προσπάθεια προς αυτή την κατεύθυνση, από τους έλληνες πανεπιστημιακούς δασκάλους των κοινωνικών επιστημών και ειδικότερα, της κοινωνιολογίας. Οι νέοι κοινωνικοί επιστήμονες που θα αποφοιτήσουν έτσι, θα μπορούν να μεταφέρουν την εσωτερική λογική της επιστήμης τους, όταν θα εισέλθουν στο πεδίο της εκπαίδευσης ως δάσκαλοι των κοινωνικών επιστημών. Και αυτό είναι εφικτό, καθώς είναι κρίσιμη η θέση και ο ρόλος τους στη διαδικασία της μάθησης, παρά την ισχυρή παρουσία και επίδραση του αναλυτικού προγράμματος. Θα πρέπει να επισημάνουμε ωστόσο, ότι η λύση αυτή που προτείνεται και αφορά στην οργάνωση των πανεπιστημιακών σπουδών σε μια διαφορετική βάση, είναι ένα ζήτημα το οποίο χρειάζεται περισσότερη διερεύνηση. Κι αυτό διότι μόνο έτσι -εάν πράγματι αποδειχθεί ότι έχει νόημα και είναι εφικτή μια τέτοια οργάνωση- μπορεί αυτή να τεθεί ως μια ενδεχόμενη αποτελεσματική προοπτική για τη διαμόρφωση νέων "καθαρών" ατιλήψεων των εκπαιδευτικών.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

## A. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το παρόν ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης οι οποίοι διδάσκουν το μάθημα της κοινωνιολογίας σε μαθητές της τρίτης τάξης γενικού Λυκείου.

Η παρουσία μαθημάτων κοινωνικών επιστημών στο αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου έχει ιδιαίτερη σημασία λόγω της φύσης των μαθημάτων αυτών (μελέτη της κοινωνικής ζωής) και για το λόγο αυτό επιχειρείται μια προσπάθεια αναλυτικής και διεξοδικής προσέγγισής τους. Σκοπός του ερωτηματολογίου είναι να καταγράψει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με το συγκεκριμένο μάθημα της κοινωνιολογίας και τον τρόπο διδασκαλίας του.

Έχουμε την πεποίθηση ότι οι εκπαιδευτικοί θα επιδείξουν ιδιαίτερη προσοχή κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, βοηθώντας μέσα από την πολύχρονη πείρα τους, στην ολοκλήρωση του στόχου μας.

Τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα.

Σας ευχαριστούμε για τη συνεργασία σας

### 1. Φύλο

άνδρας

☐

γυναίκα

☐

### 2. Έτος γέννησης

έτος

### 3. Τόπος γέννησης

Αθήνα ή Πειραιάς

☐

αστικό κέντρο με πάνω από 50.000 κατοίκους

☐

αστικό κέντρο από 10.000 μέχρι 49.999 κατοίκους

☐

κωμόπολη από 2.000 μέχρι 9.999 κατοίκους

☐

χωριό με λιγότερους από 2.000 κατοίκους

☐

εξωτερικό

☐

### 4. Μορφωτικό επίπεδο γονέων (ανώτερος τίτλος σπουδών)

μερικές τάξεις του δημοτικού

Πατέρας

☐

Μητέρα

☐

δημοτικό

☐☐

τριτάξιο γυμνάσιο

☐☐

λύκειο ή εξατάξιο γυμνάσιο

☐☐

μέση ή ανώτερη σχολή

☐☐

ανώτατη σχολή

☐☐

μεταπτυχιακό δίπλωμα

☐☐

### 5. Είστε απόφοιτος του τμήματος:

του πανεπιστημίου:

### 6. Ήταν επιθυμία σας οι σπουδές που ακολουθήσατε;

ΝΑΙ ☐

ΟΧΙ ☐

### 7. Αν ΟΧΙ, τι επιθυμούσατε να σπουδάσετε;

8. Πόσο σας ικανοποίησε το επίπεδο των σπουδών σας;

- πάρα πολύ ☐
- αρκετά ☐
- δεν έχω γνώμη/δεν απαντώ ☐
- λίγο ☐
- καθόλου ☐

9. Ποια μαθήματα διδάσκετε στο σχολείο; \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

10. Ποια από τα παρακάτω στοιχεία θεωρείτε ότι χαρακτηρίζουν την *επιστήμη* και ποια όχι;

	Ναι	Όχι
α. Αντικειμενικότητα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
β. Ακριβής προσδιορισμός της σημασίας των εννοιών	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
γ. Αυστηρή μεθοδολογία	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
δ. Επαγωγή (παρατήρηση → θεωρία)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ε. Συμφωνία μεταξύ επιστημόνων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
στ. Δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ζ. Χρησιμότητα για το κοινωνικό σύνολο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
η. Κριτική προσέγγιση	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
θ. Ιδεολογικός προσανατολισμός	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ι. Αυτονομία (κατά κλάδο)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ια. Διατύπωση γενικών νόμων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ιβ. Εμπειρική έρευνα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ιγ. Σχετικότητα πορισμάτων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ιδ. Διατύπωση αιτιωδών συσχετίσεων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ιε. Αξιολογική ουδετερότητα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Ποια από τα παρακάτω στοιχεία θεωρείτε ότι χαρακτηρίζουν την *κοινωνιολογία* και ποια όχι;

	Ναι	Όχι
α. Αντικειμενικότητα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
β. Ακριβής προσδιορισμός της σημασίας των εννοιών	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
γ. Αυστηρή μεθοδολογία	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
δ. Επαγωγή (παρατήρηση → θεωρία)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ε. Συμφωνία μεταξύ επιστημόνων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
στ. Δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ζ. Χρησιμότητα για το κοινωνικό σύνολο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
η. Κριτική προσέγγιση	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
θ. Ιδεολογικός προσανατολισμός	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ι. Αυτονομία (από τις άλλες κοινωνικές επιστήμες)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ια. Διατύπωση γενικών νόμων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ιβ. Εμπειρική έρευνα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ιγ. Σχετικότητα πορισμάτων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ιδ. Διατύπωση αιτιωδών συσχετίσεων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ιε. Αξιολογική ουδετερότητα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



12. Ποια από τα παρακάτω στοιχεία θεωρείτε ότι χαρακτηρίζουν τη *φυσική* και ποια όχι;

	Ναι	Όχι
α. Αντικειμενικότητα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
β. Ακριβής προσδιορισμός της σημασίας των εννοιών	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
γ. Αυστηρή μεθοδολογία	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
δ. Επαγωγή (παρατήρηση → θεωρία)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ε. Συμφωνία μεταξύ επιστημόνων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
στ. Δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ζ. Χρησιμότητα για το κοινωνικό σύνολο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
η. Κριτική προσέγγιση	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
θ. Ιδεολογικός προσανατολισμός	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ι. Αυτονομία (από τις άλλες φυσικές επιστήμες)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ια. Διατύπωση γενικών νόμων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ιβ. Εμπειρική έρευνα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ιγ. Σχετικότητα πορισμάτων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ιδ. Διατύπωση αιτιωδών συσχετίσεων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ιε. Αξιολογική ουδετερότητα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Θεωρείτε την κοινωνιολογία δύσκολο μάθημα;

ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

Αν ΝΑΙ, συνεχίστε με την ερώτηση 14, αν ΟΧΙ συνεχίστε με την ερώτηση 15.

14. Η κοινωνιολογία είναι δύσκολο μάθημα διότι: (σημειώστε *έναν* μόνο λόγο, εκείνο που εσείς θεωρείται ως πιο σημαντικό)

- α. Δεν υπάρχει προηγούμενη διδακτική εμπειρία ☐
- β. Δεν υποστηρίζεται από καλό υλικό ☐
- γ. Είναι δύσκολο το ίδιο το αντικείμενό της ☐
- δ. Χρησιμοποιεί δύσκολο λεξιλόγιο ☐
- ε. Άλλο ☐

15. Η κοινωνιολογία δεν είναι δύσκολο μάθημα διότι: (σημειώστε *έναν* μόνο λόγο, εκείνο που εσείς θεωρείται ως πιο σημαντικό)

- α. Είναι ήδη εξοικειωμένοι οι μαθητές με τα ζητήματα που πραγματεύεται η κοινωνιολογία ☐
- β. Οι κοινωνικές επιστήμες εν γένει, δεν απαιτούν τις εξειδικευμένες γνώσεις των άλλων επιστημών ☐
- γ. Το διδακτικό βιβλίο είναι μια πολύ καλή εισαγωγή στο αντικείμενο της επιστήμης αυτής και διευκολύνει τη διδασκαλία της ☐
- δ. Άλλο ☐

16. Για ποιο ζήτημα μιλήσατε στο πιο πρόσφατο μάθημα κοινωνιολογίας που κάνατε;

---

17. Με ποια παραδείγματα από την καθημερινή ζωή, αν χρησιμοποιήσατε, προσεγγίσατε το ζήτημα που αναφέρατε στην ερώτηση 16; (περιγράψτε επιγραμματικά)

---

18. Πόσο σας βοήθησε το κείμενο του βιβλίου στη διδασκαλία του παραπάνω ζητήματος;

- Πάρα πολύ ☐  
 Αρκετά ☐  
 Δε χρησιμοποίησα το κείμενο του βιβλίου ☐  
 Λίγο ☐  
 Καθόλου ☐

19. Υπήρξε ανταπόκριση από τους μαθητές σας κατά τη διδασκαλία του παραπάνω ζητήματος;

ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐

Αν ΝΑΙ, συνεχίστε με την ερώτηση 20.

20. Που νομίζετε ότι οφείλεται η ανταπόκριση των μαθητών σας στη διδασκαλία του παραπάνω ζητήματος;

21. Εκφράστε την άποψη σας (συμφωνία ή διαφωνία) με τις παρακάτω προτάσεις:

α. "Ο καθένας είναι και λίγο κοινωνιολόγος"

Συμφωνώ ☐ Διαφωνώ ☐

β. "Όταν κανείς γνωρίζει πώς λειτουργεί η κοινωνία έχει κριτική στάση απέναντί της"

Συμφωνώ ☐ Διαφωνώ ☐

γ. "Το μάθημα της κοινωνιολογίας μπορεί να διδαχθεί σε όλες τις χώρες της Ευρώπης βάσει του ίδιου βιβλίου"

Συμφωνώ ☐ Διαφωνώ ☐

δ. "Τα μαθήματα της κοινωνιολογίας και της πολιτικής οικονομίας θα μπορούσαν να αντικατασταθούν από ένα ενιαίο μάθημα εισαγωγής στις επιστήμες του Ανθρώπου"

Συμφωνώ ☐ Διαφωνώ ☐

ε. "Η κοινωνιολογία είναι σχετικά νέα επιστήμη και αυτό εξηγεί το γεγονός ότι δεν έχουν αρθεί οι διαφωνίες μεταξύ των διαφόρων κοινωνιολογικών σχολών"

Συμφωνώ ☐ Διαφωνώ ☐

στ. "Η ομοιότητα κοινωνιολογικών όρων και καθημερινών εκφράσεων διευκολύνει τη διδασκαλία των πρώτων"

Συμφωνώ ☐ Διαφωνώ ☐

ζ. "Αντί για περίπλοκες έννοιες είναι χρησιμότερο στο μάθημα της κοινωνιολογίας να συζητάμε ζητήματα οικεία στους μαθητές από το περιβάλλον τους"

Συμφωνώ ☐ Διαφωνώ ☐

η. "Το μάθημα της κοινωνιολογίας πρέπει να δίνει έμφαση στην ευαισθητοποίηση των μαθητών σε κοινωνικά θέματα και στην κοινωνική αγωγή"

Συμφωνώ ☐ Διαφωνώ ☐

- θ. "Αντί για καλύτερο βιβλίο για το μάθημα της κοινωνιολογία, θα ήταν προτιμότερο να μπορούμε να χρησιμοποιούμε περισσότερο υλικό εκτός βιβλίου"  
 Συμφωνώ ☐ Διαφωνώ ☐
- ι. "Το μάθημα της κοινωνιολογίας πρέπει να γίνει πιο επιστημονικό"  
 Συμφωνώ ☐ Διαφωνώ ☐
- ια. "Τα μαθήματα των κοινωνικών επιστημών, λόγω του αντικειμένου τους, χρειάζονται περισσότερο ευαισθητοποιημένους διδάσκοντες, από ό,τι τα μαθήματα των άλλων επιστημών"  
 Συμφωνώ ☐ Διαφωνώ ☐
- ιβ. "Έτσι που διδάσκεται η κοινωνιολογία, με τις σημερινές συνθήκες, θα ήταν προτιμότερο να μη διδάσκεται καθόλου"  
 Συμφωνώ ☐ Διαφωνώ ☐
- ιγ. "Οι περισσότεροι κοινωνιολόγοι χρησιμοποιούν ένα υπερβολικά δύσκολο λεξιλόγιο που αποξενώνει την κοινωνιολογία από το πλατύ κοινό"  
 Συμφωνώ ☐ Διαφωνώ ☐
22. Ένας κοινωνικά ευαισθητοποιημένος μαθητής έχει καλύτερη απόδοση στο μάθημα της κοινωνιολογίας;  
 ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
23. Αν ΝΑΙ, η απόδοσή του είναι καλύτερη:  
 α. Στο γραπτό λόγο ☐  
 β. Στον προφορικό λόγο ☐
24. Προκειμένου να εξηγήσετε στους μαθητές σας ένα συγκεκριμένο κοινωνιολογικό όρο, τι κάνετε; (σημειώστε *έναν* από τους παρακάτω τρόπους, εκείνο που χρησιμοποιείτε πιο συχνά).  
 α. Αναφέρεστε μόνο σε ό,τι αναγράφεται στο σχολικό βιβλίο ☐  
 β. Εντοπίζετε κάποια έννοια που χρησιμοποιείται στην καθημερινή ομιλία και σχετίζεται με την προς εξήγηση έννοια, προχωρώντας σταδιακά και αναλυτικά (συγκεκριμένο → αφηρημένη επιστημονική έννοια) ☐  
 γ. Περιγράφετε το νόημα του συγκεκριμένου κοινωνιολογικού όρου μέσα στην κοινωνιολογική θεωρία με τη χρήση απλών, αφηρημένων εννοιών και συνθέτοντας καταλήγετε στους συγκεκριμένους, σύνθετους κοινωνιολογικούς όρους κάνοντας εμφανή τη διαφορά τους από τον καθημερινό λόγο ☐
25. Ποιον θεωρείτε ως αποτελεσματικότερο τρόπο παρουσίασης μιας κοινωνικής επιστήμης; (σημειώστε *έναν* από τους παρακάτω τρόπους)  
 α. Την παρουσίαση της ιστορίας της ☐  
 β. Την παρουσίαση των κυριοτέρων σχολών με τα δικά τους κριτήρια ☐  
 γ. Την κριτική παρουσίαση των διαφόρων σχολών ☐  
 δ. Την παρουσίαση συγκεκριμένων, επιλεγμένων προβλημάτων ☐  
 ε. Την εννοιολογική παρουσίαση ☐

26. Ποιον θεωρείτε ως αποτελεσματικότερο τρόπο παρουσίασης μιας φυσικής επιστήμης; (σημειώστε *έναν* από τους παρακάτω τρόπους)
- α. Την παρουσίαση της ιστορίας της ☐
- β. Την παρουσίαση των (τεχνολογικών) εφαρμογών της ☐
- γ. Τη συστηματική παρουσίαση των εννοιών της ☐
27. Κατά τη διάρκεια των σπουδών σας ή/και κατά τη διδασκαλία του μαθήματος εντοπίσατε διαφορές και αντιθέσεις μεταξύ των διαφόρων κοινωνιολογικών θεωρήσεων.
- α. Τις θεωρείτε σημαντικό στοιχείο για να διδαχθούν;   
 NAI ☐ OXI ☐
- β. Που νομίζετε ότι οφείλονται; (σημειώστε *έναν* από τους παρακάτω λόγους, εκείνον που εσείς θεωρείτε ως σημαντικότερο)
- α. Στις διαφορετικές ιδεολογικές κατευθύνσεις των θεμελιωτών τους ☐
- β. Στις διαφορετικές μεθοδολογίες τους ☐
- γ. Στις διαφορετικές, χωρο-χρονικά, κοινωνίες που μελέτησαν ☐
28. Θεωρείτε την πολλαπλότητα των κοινωνιολογικών θεωριών:
- α. Φυσική κατάσταση ☐
- β. Αναγκαίο κακό ☐
- γ. Ένα στάδιο προς μια ενιαία κοινωνιολογική θεωρία ☐
29. Πώς αντιλαμβάνεστε ένα πιο επιστημονικό μάθημα κοινωνιολογίας; (δυνατότητα πολλαπλής επιλογής)
- α. Διδασκαλία περισσότερων εννοιών-όρων ☐
- β. Παρουσίαση πρωτότυπων κειμένων ☐
- γ. Διεξαγωγή μικρής έκτασης ερευνών ☐
- δ. Αναλυτική παρουσίαση των κοινωνιολογικών θεωριών ☐
- ε. Διδασκαλία της μεθοδολογίας της κοινωνιολογίας ☐
30. Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε παραδείγματα από την καθημερινότητα κατά τη διδασκαλία σας;
- Πολύ συχνά ☐
- Συχνά ☐
- Σπάνια ☐
- Καθόλου ☐
31. Αν είχατε να αξιολογήσετε τα παρακάτω μαθήματα της Γ' Λυκείου ανάλογα με το πόσο απαραίτητα είναι για το μέλλον των μαθητών, τι βαθμό θα βάζατε; (Θεωρείστε ότι δεν πρόκειται να σπουδάσουν κάτι αντίστοιχο με τα μαθήματα και βάλτε ένα βαθμό, από 1 μέχρι 10, όπου 10 αντιστοιχεί στο μάθημα που θεωρείτε τελείως απαραίτητο και 1 σε εκείνο που δε θεωρείτε καθόλου απαραίτητο. Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε ένα βαθμό όσες φορές θέλετε).
- |                       |                      |                                       |                      |
|-----------------------|----------------------|---------------------------------------|----------------------|
| α. Μαθηματικά         | <input type="text"/> | στ. Έκθεση                            | <input type="text"/> |
| β. Φυσική             | <input type="text"/> | ζ. Ιστορία                            | <input type="text"/> |
| γ. Πολιτική Οικονομία | <input type="text"/> | η. Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος | <input type="text"/> |
| δ. Κοινωνιολογία      | <input type="text"/> | θ. Φιλοσοφία                          | <input type="text"/> |
| ε. Φυσική Αγωγή       | <input type="text"/> | ι. Θρησκευτικά                        | <input type="text"/> |

32. Αν είχατε να αξιολογήσετε το βιβλίο της κοινωνιολογίας που διδάσκεται σήμερα στην Γ' Λυκείου, τι βαθμό θα του βάζατε; (από 1 έως 10)

- α. Ως προς την επιστημονική του επάρκεια \_\_\_\_\_  
 β. Ως προς τη διδακτική του \_\_\_\_\_  
 γ. Ως προς την ανάπτυξη προβληματισμού \_\_\_\_\_  
 δ. Ως προς την ανάπτυξη κριτικής σκέψης \_\_\_\_\_  
 ε. Ως προς την αμεσότητά του με τις εμπειρίες των μαθητών \_\_\_\_\_

33. Τι θα θέλατε να αυξηθεί, τι να μειωθεί και τι να παραμείνει ως έχει από το περιεχόμενο του μαθήματος της κοινωνιολογίας; (– να μειωθεί, + να αυξηθεί, = ως έχει) (βάλτε σε κύκλο την επιλογή σας).

- |  |   |   |   |
|--|---|---|---|
| α. Τα παραδείγματα από το περιβάλλον των παιδιών                 | – | + | = |
| β. Οι αναφορές σε διαφορετικές κοινωνίες                         | – | + | = |
| γ. Οι αναφορές στην ιστορία της κοινωνιολογίας                   | – | + | = |
| δ. Οι αναφορές στις συγκρούσεις στο εσωτερικό της κοινωνιολογίας | – | + | = |
| ε. Η παρουσίαση των διαφόρων σχολών                              | – | + | = |
| στ. Η παρουσίαση των εννοιών της κοινωνιολογίας                  | – | + | = |

34. Τι θα διαλέγατε από τα παρακάτω αν είχατε στη διάθεσή σας μια ελεύθερη μέρα για το μάθημα της κοινωνιολογίας;

- α. Επίσκεψη σε κάποιο κοινωνικό ίδρυμα ☐  
 β. Επίσκεψη σε βιβλιοθήκη σχολής κοινωνικών επιστημών ☐  
 γ. Παρακολούθηση μιας επιστημονικής ημερίδας με θέματα από το χώρο των κοινωνικών επιστημών ☐  
 δ. Παρακολούθηση ενός θεατρικού έργου ☐  
 ε. Άλλο \_\_\_\_\_

35. (Η ερώτηση αυτή απευθύνεται μόνο σε απόφοιτους τμημάτων κοινωνιολογίας)

Αν είχατε τη δυνατότητα να επιλέξετε ανάμεσα στη θέση που κατέχετε τώρα ως εκπαιδευτικός και σε μια θέση σε ένα κέντρο ερευνών, ως κοινωνιολόγος-ερευνητής,

α. τι θα επιλέγατε;

- α. Κοινωνιολόγος-εκπαιδευτικός ☐  
 β. Κοινωνιολόγος-ερευνητής ☐

β. Και γιατί;

Διότι \_\_\_\_\_

**Β. ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ**

ΕΡΩΤΗΣΗ <sup>1</sup> με τη σειρά εμφάνισης στο ερωτηματολόγιο	ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ/ΕΣ που αντιστοιχούν στην ερώτηση και το λεκτικό τους στο SPSS	ΤΙΜΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ
- (Ερώτηση εκτός ερωτηματολογίου) Περιοχή σχολείου	<b>M1.</b> Περιοχή σχολείου (sch_area)	1 = Αθήνα, Μοσχάτο, Ταύρος, Καλλιθέα, Ν. Σμύρνη, Δάφνη, Π. Φάληρο, Υμηττός, Βύρωνα, Καισαριανή, Ζωγράφου 2 = Αγ. Βαρβάρα, Αιγάλεω, Χαϊδάρι, Κορυδαλλός Πειραιάς 3 = Περιστερί, Πετρούπολη, Ν. Λιόσια, Αγ. Ανάργυροι, Ζεφύρι, Καματερό, Α. Λιόσια 4 = Μεταμόρφωση, Ν. Ιωνία, Ν. Ηράκλειο, Γαλάτσι, Ν. Φιλαδέλφεια, Φιλοθέη, Ν. Χαλκηδώνια Ψυχικό, Χαλάνδρι, Χολαργός, Παπάγος, Αγ. Παρασκευή 5 = Μαρούσι, Βριλήσσια, Πεντέλη, Ν. Πεντέλη, Μελίσσια, Κηφισιά, Πεύκη, Λυκόβρυση, Ν. Ερυθραία 6 = Αγ. Δημήτριος, Ηλιούπολη, Άλιμος Αργυρούπολη, Ελληνικά, Γλυφάδα
- (εκτός ερωτηματολογίου) Χρόνος παραλαβής ερωτ./λογίου*	<b>M2.</b> Ημερομηνία παραλαβής ερωτηματολογίου (date)	Ημερομηνίες
- (εκτός ερωτηματολογίου) Χρόνος παραλαβής ερωτηματολογίου*	<b>M3.</b> Μήνας παραλαβής ερωτηματολογίου (month)	1 = Οκτώβριος 1997 2 = Νοέμβριος 1997 3 = Δεκέμβριος 1997 4 = Ιανουάριος 1998 5 = Φεβρουάριος 1998 6 = Μάρτιος 1998 7 = Απρίλιος 1998 8 = Μάιος 1998
<b>EP1.</b> "Φύλο"	<b>M4.</b> Φύλο (sex)	1 = άνδρας 2 = γυναίκα 9 = missing value
<b>EP2.</b> "Έτος γέννησης"*	<b>M5.</b> Έτος γέννησης (bthyear)	έτη 9999 = missing value
<b>EP2.</b> "Έτος γέννησης"*	<b>M6.</b> Δεκαετία γέννησης/ηλικία (bthyear1)	1 = 1938-1947/60-51 ετών 2 = 1948-1957/50-41 ετών 3 = 1958-1967/40-31 ετών 9 = missing value
<b>EP3.</b> "Τόπος γέννησης"	<b>M7.</b> Τόπος γέννησης (bth_site)	1 = Αθήνα ή Πειραιάς 2 = πόλη άνω 50 χιλ. κατοίκων 3 = πόλη, 10-49 χιλ. κατοίκων 4 = κομμόπολη 2-9 χιλ. κατοίκων 5 = χωριό κάτω από 2 χιλ. κατοίκους 6 = εξωτερικό 9 = missing value

<sup>1</sup> Οι ερωτήσεις από τις οποίες προκύπτουν διαφορετικές μεταβλητές, δηλώνονται με αστερίσκο (\*).

ΕΡΩΤΗΣΗ με τη σειρά εμφάνισης στο ερωτηματολόγιο	ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ/ΕΣ που αντιστοιχούν στην ερώτηση και το λεκτικό τους στο SPSS	ΤΙΜΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ
EP4. "Επίπεδο εκπαίδευσης γονέων"	M8. Επίπεδο εκπαίδευσης πατέρα (educ_f)  M9. Επίπεδο εκπαίδευσης μητέρας (educ_m)	(ίδιες τιμές για τις δύο μεταβλητές) 1 = αναλφάβητος/η 2 = τάξεις δημοτικού 3 = δημοτικό 4 = τριτάξιο γυμνάσιο 5 = λύκειο ή εξατάξιο γυμνάσιο 6 = μέση ή ανώτερη σχολή 7 = ανώτατη σχολή 8 = μεταπτυχιακό δίπλωμα 9 = missing value
EP5. "Τμήμα και πανεπιστήμιο σπουδών" *	M10. Τμήμα και πανεπιστήμιο σπουδών (studies)	1 = κοινωνιολογία Παντείου 2 = κοινωνιολογία/κ.ε. εξωτερικού 3 = οικονομικό τμήμα 4 = οργάνωση και διοίκηση επιχειρ. 5 = πολιτικές επιστήμες 6 = νομικά 7 = φιλολογικά/ιστορία 8 = κοινωνιολογία (άγνωστο τμήμα) 9 = missing value (άγνωστο τμήμα μη κοινωνιολογικό)
EP5. "Τμήμα και πανεπιστήμιο σπουδών" *	M11. Τμήμα και πανεπιστήμιο σπουδών (studies1)	1 = κοινωνιολογία (όλα τα τμήματα) 2 = οικονομικά/οργάνωσης-διοίκ.επ. 3 = πολιτικές επιστήμες/νομικά 4 = φιλολογικά/ιστορία 9 = missing value
EP5. "Τμήμα και πανεπιστήμιο σπουδών" *	M12. Ειδικότητα (studies2)	1 = κοινωνιολόγοι 2 = μη κοινωνιολόγοι 9 = missing value
EP6. "Ήταν επιθυμία σας οι σπουδές που ακολουθήσατε;"	M13. Αν επιθυμούσαν τις σπουδές τους (s_desire)	1 = ναι 2 = όχι 9 = missing value
EP7. "Αν όχι, τι επιθυμούσατε να σπουδάσατε;" (ανοικτή ερώτηση: οι τιμές που δίνονται προκύπτουν από την ανάλυση του ερωτηματολογίου)	M14. Πραγματική επιθυμία σπουδών (desire)	1 = φιλοσοφική 2 = ιατρική 3 = νομικά 4 = παιδαγωγικά 5 = σχολή ευελπίδων 6 = πολιτικές επιστήμες 7 = αρχιτεκτονική 8 = αγγλική φιλολογία 9 = φιλολογία 10 = καλές τέχνες-δραματική 11 = φυσική αγωγή 12 = κοινωνικές/πολιτικές επιστήμες 13 = πολυτεχνείο 99 = missing value
EP8. "Πόσο σας ικανοποίησε το επίπεδο σπουδών σας; Πάρα πολύ, αρκετά, δεν έχω γνώμη/ δεν απαντώ, λίγο, καθόλου "	M15. Ικανοποίηση από τις σπουδές (s_satisf)	1 = πάρα πολύ 2 = αρκετά 3 = δεν έχω γνώμη/δεν απαντώ 4 = λίγο 5 = καθόλου 9 = missing value

ΕΡΩΤΗΣΗ με τη σειρά εμφάνισης στο ερωτηματολόγιο	ΜΕΤΑΒΑΝΤΗ/ΕΣ που αντιστοιχούν στην ερώτηση και το λεκτικό τους στο SPSS	ΤΙΜΕΣ ΜΕΤΑΒΑΝΤΗΣ
<b>EP9.</b> "Ποια μαθήματα διδάσκετε στο σχολείο;"* (ανοικτή ερώτηση: οι τιμές που δίνονται προκύπτουν από την ανάλυση της ερώτησης)	<b>M16.</b> Μαθήματα που διδάσκουν (lessons)	$1 = K - ΠΟ - ΣΔΠ$ $2 = K - ΠΟ$ $3 = K - ΣΔΠ$ $4 = K$ $5 = K - Π - ΣΔΠ +$ $6 = K - ΠΟ +$ $7 = K - ΣΔΠ +$ $8 = K +$ $9 = missing\ value$ (τουλάχιστον K)
<b>EP9.</b> "Ποια μαθήματα διδάσκετε στο σχολείο;"*	<b>M17.</b> Μαθήματα που διδάσκουν (lessons)	$1 =$ διδασκαλία αποκλειστικά των τριών κοινωνικών μαθημάτων $2 =$ διδασκαλία των τριών κοινωνικών μαθημάτων και άλλων μαθημάτων (π.χ. ιστορία, φιλοσοφία κ.α.) $9 = missing\ value$ (τουλάχιστον K)
<b>EP10.</b> "Ποια από τα παρακάτω θεωρείτε ότι χαρακτηρίζουν την επιστήμη και ποια όχι; α. αντικειμενικότητα β. ακριβής προσδιορισμός της σημασίας των εννοιών γ. αυστηρή μεθοδολογία δ. επαγωγή ε. συμφωνία μεταξύ επιστημόνων στ. δυνατότητα πρακτ. εφαρμογής ζ. χρησιμότητα για το κοιν. σύνολο η. κριτική προσέγγιση θ. ιδεολογικός προσανατολισμός ι. αυτονομία (κατά κλάδο) ια. διατύπωση γενικών νόμων ιβ. εμπειρική έρευνα ιγ. σχετικότητα πορισμάτων ιδ. διατύπωση αιτιωδών συσχετίσεων ιε. αξιολογική ουδετερότητα"	<b>M18.</b> Αντικειμενικότητα (sc_object) <b>M19.</b> ακριβής προσδιορισμός της σημασίας των εννοιών (sc_sense) <b>M20.</b> αυστηρή μεθοδολογία (sc_methd) <b>M21.</b> επαγωγή (sc_induc) <b>M22.</b> συμφωνία μεταξύ επιστημόνων (sc_sympmh) <b>M23.</b> δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής (sc_appli) <b>M24.</b> χρησιμότητα για το κοινωνικό σύνολο (sc_usef) <b>M25.</b> κριτική προσέγγιση (sc_criti) <b>M26.</b> Ιδεολ. προσανατολισμός (sc_ideol) <b>M27.</b> αυτονομία (κατά κλάδο) (sc_auton) <b>M28.</b> διατύπωση γενικών νόμων (sc_law) <b>M29.</b> εμπειρική έρευνα (sc_srvey) <b>M30.</b> σχετικότητα πορισμάτων (sc_sxeti) <b>M31.</b> διατύπωση αιτιωδών συσχετίσεων (sc_cause) <b>M32.</b> αξιολογική ουδετερότητα (sc_vneut)	(ίδιες τιμές και για τις δεκαπέντε μεταβλητές) $1 =$ ναι $2 =$ όχι $9 = missing\ value$
<b>EP11.</b> "Ποια από τα παρακάτω θεωρείτε ότι χαρακτηρίζουν την κοινωνιολογία και ποια όχι; α. αντικειμενικότητα β. ακριβής προσδιορισμός της σημασίας των εννοιών γ. αυστηρή μεθοδολογία δ. επαγωγή ε. συμφωνία μεταξύ επιστημόνων στ. δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής ζ. χρησιμότητα για το κοινωνικό σύνολο η. κριτική προσέγγιση θ. ιδεολογικός προσανατολισμός ι. αυτονομία από τις λουτές κ.ε. ια. διατύπωση γενικών νόμων ιβ. εμπειρική έρευνα ιγ. σχετικότητα πορισμάτων ιδ. διατύπωση αιτιωδών συσχετίσεων ιε. αξιολογική ουδετερότητα"	<b>M33.</b> αντικειμενικότητα (so_object) <b>M34.</b> ακριβής προσδιορισμός της σημασίας των εννοιών (so_sense) <b>M35.</b> αυστηρή μεθοδολογία (so_methd) <b>M36.</b> επαγωγή (so_induc) <b>M37.</b> συμφωνία μεταξύ επιστημόνων (so_sympmh) <b>M38.</b> δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής (so_appli) <b>M39.</b> χρησιμότητα για το κοινωνικό σύνολο (so_usef) <b>M40.</b> κριτική προσέγγιση (so_criti) <b>M41.</b> ιδεολογικός προσανατολισμός (so_ideol) <b>M42.</b> αυτονομία από τις κ.ε. (so_auton) <b>M43.</b> διατύπωση γενικών νόμων (so_law) <b>M44.</b> εμπειρική έρευνα (so_srvey) <b>M45.</b> σχετικότητα πορισμάτων (so_sxeti) <b>M46.</b> διατύπωση αιτιωδών συσχετίσεων (so_cause) <b>M47.</b> αξιολογική ουδετερότητα (so_vneut)	(ίδιες τιμές και για τις δεκαπέντε μεταβλητές) $1 =$ ναι $2 =$ όχι $9 = missing\ value$



ΕΡΩΤΗΣΗ με τη σειρά εμφάνισης στο ερωτηματολόγιο	ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ/ΕΣ που αντιστοιχούν στην ερώτηση και το λεκτικό τους στο SPSS	ΤΙΜΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ
<b>EP12.</b> "Ποια από τα παρακάτω θεωρείτε ότι χαρακτηρίζουν τη φυσική και ποια όχι; <b>α.</b> αντικειμενικότητα <b>β.</b> ακριβής προσδιορισμός της σημασίας των εννοιών <b>γ.</b> αυστηρή μεθοδολογία <b>δ.</b> επαγωγή <b>ε.</b> συμφωνία μεταξύ επιστημόνων <b>στ.</b> δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής <b>ζ.</b> χρησιμότητα για το κοινωνικό σύνολο <b>η.</b> κριτική προσέγγιση <b>θ.</b> ιδεολογικός προσανατολισμός <b>ι.</b> αυτονομία από τις λουπές φ.ε. <b>ια.</b> διατύπωση γενικών νόμων <b>ιβ.</b> εμπειρική έρευνα <b>ιγ.</b> σχετικότητα πορισμάτων <b>ιδ.</b> διατύπωση αιτιωδών συσχετίσεων <b>ιε.</b> αξιολογική ουδετερότητα"	<b>M48.</b> αντικειμενικότητα (ph_object) <b>M49.</b> ακριβής προσδιορισμός της σημασίας των εννοιών (ph_sense) <b>M50.</b> αυστηρή μεθοδολογία (ph_methd) <b>M51.</b> επαγωγή (ph_induc) <b>M52.</b> συμφωνία μεταξύ επιστημόνων (ph_sympth) <b>M53.</b> δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής (ph_appli) <b>M54.</b> χρησιμότητα για το κοινωνικό σύνολο (ph_usef) <b>M55.</b> κριτική προσέγγιση (ph_criti) <b>M56.</b> ιδεολογικός προσανατολισμός (ph_ideol) <b>M57.</b> αυτονομία από τις φ.ε. (ph_auton) <b>M58.</b> διατύπωση γενικών νόμων (ph_law) <b>M59.</b> εμπειρική έρευνα (ph_svey) <b>M60.</b> σχετικότητα πορισμάτων (ph_sxeti) <b>M61.</b> διατύπωση αιτιωδών συσχετίσεων (ph_cause) <b>M62.</b> αξιολογική ουδετερότητα (ph_vneut)	(ίδιες τιμές και για τις δεκαπέντε μεταβλητές) 1 = ναι 2 = όχι 9 = missing value
<b>EP13.</b> "Θεωρείτε την κοινωνιολογία δύσκολο μάθημα;"	<b>M63.</b> Δύσκολο/εύκολο μάθημα (diffelty)	1 = ναι 2 = όχι 9 = missing value
<b>EP14.</b> "Η κοινωνιολογία είναι δύσκολο μάθημα διότι: α. δεν υπάρχει προηγούμενη διδακτική εμπειρία, β. δεν υποστηρίζεται από καλό υλικό, γ. είναι δύσκολο το αντικείμενό της, δ. χρησιμοποιεί δύσκολο λεξιλόγιο, ε. άλλο"	<b>M64.</b> Λόγοι δυσκολίας στη διδασκαλία του μαθήματος της κοινωνιολογίας (so_dcult)	1 = δεν υπάρχει προηγούμενη διδακτική εμπειρία 2 = δεν υποστηρίζεται από καλό υλικό 3 = είναι δύσκολο το αντικείμενό της 4 = χρησιμοποιεί δύσκολο λεξιλόγιο 5 = άλλο 9 = missing value
<b>EP15.</b> "Η κοινωνιολογία δεν είναι δύσκολο μάθημα διότι: α. είναι ήδη εξοικειωμένοι οι μαθητές με τα ζητήματα που πραγματεύεται η κοινωνιολογία, β. οι κοινωνικές επιστήμες, εν γένει, δεν απαιτούν τις εξειδικευμένες γνώσεις των άλλων επιστημών, γ. το διδακτικό βιβλίο είναι μια πολύ καλή εισαγωγή στο αντικείμενο της επιστήμης αυτής και διευκολύνει τη διδασκαλία της, δ. άλλο"	<b>M65.</b> Λόγοι ευκολίας στη διδασκαλία του μαθήματος της κοινωνιολογίας (so_easy)	1 = είναι ήδη εξοικειωμένοι οι μαθητές με τα ζητήματα που πραγματεύεται η κοινωνιολογία 2 = οι κοινωνικές επιστήμες εν γένει δεν απαιτούν τις εξειδικευμένες γνώσεις των άλλων επιστημών 3 = το διδακτικό βιβλίο είναι μια πολύ καλή εισαγωγή στο αντικείμενο της επιστήμης αυτής και διευκολύνει τη διδασκαλία της 4 = άλλο 9 = missing value
<b>EP16.</b> "Για ποιο ζήτημα μιλήσατε στο πιο πρόσφατο μάθημα κοινωνιολογίας που κάνατε;" (ανοικτή ερώτηση: οι τιμές που δίνονται προκύπτουν από την ανάλυση του ερωτηματολογίου)	<b>M66.</b> Διδασκαλία συγκεκριμένου 'μαθήματος κοινωνιολογίας' (subject)	1 = Εισαγωγή 2 = Κεφάλαιο 1 3 = Κεφάλαιο 2 4 = Κεφάλαιο 3 5 = Κεφάλαιο 4 6 = Κεφάλαιο 5 7 = Κεφάλαιο 6 8 = Κεφάλαιο 7 9 = Κεφάλαιο 8 10 = Κεφάλαιο 9 11 = Κεφάλαιο 10 12 = Κεφάλαιο 11 13 = Κεφάλαιο 12 14 = Κεφάλαιο 13 15 = θέματα εκτός βιβλίου 99 = missing value

ΕΡΩΤΗΣΗ με τη σειρά εμφάνισης στο ερωτηματολόγιο	ΜΕΤΑΒΑΝΤΗ/ΕΣ που αντιστοιχούν στην ερώτηση και το λεκτικό τους στο SPSS	ΤΙΜΕΣ ΜΕΤΑΒΑΝΤΗΣ
<b>EP17.</b> "Με ποια παραδείγματα από την καθημερινή ζωή, αν χρησιμοποιήσατε, προσεγγίσατε το ζήτημα που αναφέρατε στην ερ. 16;" (ανοικτή ερώτηση)	<b>M67.</b> Παραδείγματα από την καθημερινή ζωή για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου 'μαθήματος κοινωνιολογίας' (example)	(βλ. Παράρτημα ΙΙΙ)
<b>EP18.</b> "Πόσο σας βοήθησε το κείμενο του βιβλίου στη διδασκαλία του παραπάνω ζητήματος; Πάρα πολύ, αρκετά, δε χρησιμοποίησα το κείμενο του βιβλίου, λίγο, καθόλου"	<b>M68.</b> Βαθμός βοήθειας του βιβλίου στη διδασκαλία του συγκεκριμένου 'μαθήματος κοινωνιολογίας' (b_help)	1 = Πάρα πολύ 2 = Αρκετά 3 = Δε χρησιμοποίησα το κείμενο του βιβλίου 4 = Λίγο 5 = Καθόλου 9 = missing value
<b>EP19.</b> "Υπήρξε ανταπόκριση από τους μαθητές σας κατά τη διδασκαλία του παραπάνω ζητήματος;"	<b>M69.</b> Ανταπόκριση μαθητών στη διδασκαλία του συγκεκριμένου 'μαθήματος κοινωνιολογίας' (st_corr)	1 = ναι 2 = όχι 9 = missing value
<b>EP20.</b> "Που νομίζετε ότι οφείλεται η ανταπόκριση των μαθητών σας στη διδασκαλία του παραπάνω ζητήματος;" (ανοικτή ερώτηση)	<b>M70.</b> Λόγοι ανταπόκρισης των μαθητών στη διδασκαλία του συγκεκριμένου 'μαθήματος κοινωνιολογίας' (motive)	(βλ. Παράρτημα ΙΙΙ)
<b>EP21a.</b> "Εκφράστε την άποψή σας (συμφωνία ή διαφωνία) για την παρακάτω πρόταση: "Ο καθένας είναι και λίγο κοινωνιολόγος""	<b>M71.</b> "Ο καθένας είναι και λίγο κοινωνιολόγος" (everyone)	1 = συμφωνώ 2 = διαφωνώ 9 = missing value
<b>EP21β.</b> "Εκφράστε την άποψή σας (συμφωνία ή διαφωνία) για την παρακάτω πρόταση: "Όταν κανείς γνωρίζει πώς λειτουργεί η κοινωνία έχει κριτική στάση απέναντί της""	<b>M72.</b> "Όταν κανείς γνωρίζει πώς λειτουργεί η κοινωνία έχει κριτική στάση απέναντί της" (critique)	1 = συμφωνώ 2 = διαφωνώ 9 = missing value
<b>EP21γ.</b> "Εκφράστε την άποψή σας για την παρακάτω πρόταση: Το μάθημα της κοινωνιολογίας μπορεί να διδαχτεί σε όλες τις χώρες της Ευρώπης βάσει του ίδιου βιβλίου"	<b>M73.</b> "Το μάθημα της κοινωνιολογίας μπορεί να διδαχτεί σε όλες τις χώρες της Ευρώπης βάσει του ίδιου βιβλίου" (Europe)	1 = συμφωνώ 2 = διαφωνώ 9 = missing value
<b>EP21δ.</b> "Εκφράστε την άποψή σας για την παρακάτω πρόταση: Τα μαθήματα της κοινωνιολογίας και της πολιτικής οικονομίας θα μπορούσαν να αντικατασταθούν από ένα ενιαίο μάθημα εισαγωγής στις Επιστήμες του Ανθρώπου" (I_single)	<b>M74.</b> "Τα μαθήματα της κοινωνιολογίας και της πολιτικής οικονομίας θα μπορούσαν να αντικατασταθούν από ένα ενιαίο μάθημα εισαγωγής στις Επιστήμες του Ανθρώπου" (I_single)	1 = συμφωνώ 2 = διαφωνώ 9 = missing value
<b>EP21ε.</b> "Εκφράστε την άποψή σας για την παρακάτω πρόταση: Η κοινωνιολογία είναι σχετικά νέα επιστήμη και αυτό εξηγεί το γεγονός ότι δεν έχουν αρθεί οι διαφωνίες μεταξύ των διαφόρων κοινωνιολογικών σχολών"	<b>M75.</b> "Η κοινωνιολογία είναι σχετικά νέα επιστήμη και αυτό εξηγεί το γεγονός ότι δεν έχουν αρθεί οι διαφωνίες μεταξύ των διαφόρων κοινωνιολογικών σχολών" (new_scie)	1 = συμφωνώ 2 = διαφωνώ 9 = missing value

ΕΡΩΤΗΣΗ με τη σειρά εμφάνισης στο ερωτηματολόγιο	ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ/ΕΣ που αντιστοιχούν στην ερώτηση και το λεκτικό τους στο SPSS	ΤΙΜΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ
<b>EP21στ.</b> "Εκφράστε την άποψή σας για την παρακάτω πρόταση: <i>Η ομοιότητα κοινωνιολογικών όρων και καθημερινών εκφράσεων διευκολύνει τη διδασκαλία των πρώτων</i> "	<b>M76.</b> "Η ομοιότητα κοινωνιολογικών όρων και καθημερινών εκφράσεων διευκολύνει τη διδασκαλία των πρώτων" (omiotita)	1 = συμφωνώ 2 = διαφωνώ 9 = missing value
<b>EP21ζ.</b> "Εκφράστε την άποψή σας για την παρακάτω πρόταση: <i>Αντί για περίπλοκες έννοιες είναι χρησιμότερο στο μάθημα της κοινωνιολογίας να συζητάμε ζητήματα οικεία στους μαθητές από το περιβάλλον τους</i> "	<b>M77.</b> "Αντί για περίπλοκες έννοιες είναι χρησιμότερο στο μάθημα της κοινωνιολογίας να συζητάμε ζητήματα οικεία στους μαθητές από το περιβάλλον τους" (common)	1 = συμφωνώ 2 = διαφωνώ 9 = missing value
<b>EP21η.</b> "Εκφράστε την άποψή σας για την παρακάτω πρόταση: <i>"Το μάθημα της κοινωνιολογίας πρέπει να δίνει έμφαση στην ευαισθητοποίηση των μαθητών σε κοινωνικά θέματα και στην κοινωνική αγωγή"</i>	<b>M78.</b> "Το μάθημα της κοινωνιολογίας πρέπει να δίνει έμφαση στην ευαισθητοποίηση των μαθητών σε κοινωνικά θέματα και στην κοινωνική αγωγή" (sensitive)	1 = συμφωνώ 2 = διαφωνώ 9 = missing value
<b>EP21θ.</b> "Εκφράστε την άποψή σας για την παρακάτω πρόταση: <i>Αντί για καλύτερο βιβλίο για το μάθημα της κοινωνιολογίας θα ήταν προτιμότερο να μπορούμε να χρησιμοποιούμε περισσότερο υλικό εκτός βιβλίου</i> "	<b>M79.</b> "Αντί για καλύτερο βιβλίο για το μάθημα της κοινωνιολογίας θα ήταν προτιμότερο να μπορούμε να χρησιμοποιούμε περισσότερο υλικό εκτός βιβλίου" (b_excerpt)	1 = συμφωνώ 2 = διαφωνώ 9 = missing value
<b>EP21ι.</b> "Εκφράστε την άποψή σας για την παρακάτω πρόταση: <i>Το μάθημα της κοινωνιολογίας πρέπει να γίνει πιο επιστημονικό</i> "	<b>M80.</b> "Το μάθημα της κοινωνιολογίας πρέπει να γίνει πιο επιστημονικό" (l_science)	1 = συμφωνώ 2 = διαφωνώ 9 = missing value
<b>EP21ια.</b> "Εκφράστε την άποψή σας για την παρακάτω πρόταση: <i>Τα μαθήματα των κοινωνικών επιστημών λόγω του αντικειμένου τους χρειάζονται περισσότερο ευαισθητοποιημένους διδάσκοντες, από ό,τι τα μαθήματα των άλλων επιστημών</i> "	<b>M81.</b> "Τα μαθήματα των κοινωνικών επιστημών λόγω του αντικειμένου τους χρειάζονται περισσότερο ευαισθητοποιημένους διδάσκοντες, από ό,τι τα μαθήματα των άλλων επιστημών" (teachers)	1 = συμφωνώ 2 = διαφωνώ 9 = missing value
<b>EP21ιβ.</b> "Εκφράστε την άποψή σας για την παρακάτω πρόταση: <i>Έτσι που διδάσκεται η κοινωνιολογία με τις σημερινές συνθήκες, θα ήταν προτιμότερο να μη διδάσκεται καθόλου</i> "	<b>M82.</b> "Έτσι που διδάσκεται η κοινωνιολογία, με τις σημερινές συνθήκες, θα ήταν προτιμότερο να μη διδάσκεται καθόλου" (no_teach)	1 = συμφωνώ 2 = διαφωνώ 9 = missing value
<b>EP21ιγ.</b> "Εκφράστε την άποψή σας για την παρακάτω πρόταση: <i>Οι περισσότεροι κοινωνιολόγοι χρησιμοποιούν ένα υπερβολικά δύσκολο λεξιλόγιο που αποξενώνει την κοινωνιολογία από το πλατύ κοινό</i> "	<b>M83.</b> "Οι περισσότεροι κοινωνιολόγοι χρησιμοποιούν ένα υπερβολικά δύσκολο λεξιλόγιο που αποξενώνει την κοινωνιολογία από το πλατύ κοινό" (dif_lang)	1 = συμφωνώ 2 = διαφωνώ 9 = missing value

ΕΡΩΤΗΣΗ με τη σειρά εμφάνισης στο ερωτηματολόγιο	ΜΕΤΑΒΑΗΤΗ/ΕΣ που αντιστοιχούν στην ερώτηση και το λεκτικό τους στο SPSS	ΤΙΜΕΣ ΜΕΤΑΒΑΗΤΗΣ
<b>EP22.</b> "Ένας κοινωνικά ευαίσθη- τοποιημένος μαθητής έχει καλύ- τερη απόδοση στο μάθημα της κοινωνιολογίας"	<b>M84.</b> "Ένας κοινωνικά ευαίσθητοποιημέ- νος μαθητής έχει καλύτερη απόδοση στο μάθημα της κοινωνιολογίας" (best_soc)	1 = ναι 2 = όχι 9 = missing value
<b>EP23.</b> "Αν ναι, η απόδοσή του είναι καλύτερη: α. στο γραπτό λόγο, β. στον προφορικό λόγο"	<b>M85.</b> Καλύτερη απόδοση ενός κοινωνικά ευαίσθητοποιημένου μαθητή (wt_sp)	1 = στο γραπτό λόγο 2 = στον προφορικό λόγο 9 = missing value
<b>EP24.</b> "Προκειμένου να εξηγήσε- τε στους μαθητές σας ένα συγκε- κριμένο κοινωνιολογικό όρο τι κάνετε; α. αναφέρεστε μόνο σε ό,τι αναγράφεται στο σχολικό βι- βλίο, β. εντοπίζετε κάποια έννοια που χρησιμοποιείται στην καθη- μερινή ομιλία και σχετίζεται με την προς εξήγηση έννοια, προχω- ρώντας σταδιακά και αναλυτικά, γ. περιγράφετε το νόημα του συ- γκεκριμένου κ. όρου στην κ. θεω- ρία με τη χρήση απλών, αφηρη- μένων εννοιών και συνθέτοντας, καταλήγετε στους συγκεκριμέ- νους σύνθετους κ. όρους κάνο- ντας εμφανή τη διαφορά τους από τον καθημερινό λόγο"	<b>M86.</b> Διδασκαλία-εξήγηση κοινωνιολογικού όρου (explain)	1 = αναφέρεστε μόνο σε ό,τι αναγρά- φεται στο σχολικό βιβλίο 2 = εντοπίζετε κάποια έννοια που χρησιμοποιείται στην καθημερινή ο- μιλία και σχετίζεται με την προς εξή- γηση έννοια, προχωρώντας σταδια- κά και αναλυτικά 3 = περιγράφετε το νόημα του συγκε- κριμένου κ. όρου στην κ. θεωρία με τη χρήση, απλών, αφηρημένων εννοι- ών και συνθέτο ντας καταλήγετε στους συγκεκριμένους σύνθετους κ. όρους κάνοντας εμφανή τη διαφορά τους από τον καθημερινό λόγο 9 = missing value
<b>EP25.</b> "Ποιον θεωρείτε ως αποτε- λεσματικότερο τρόπο παρουσιά- σης μιας κοινωνικής επιστήμης; α. την παρουσίαση της ιστορίας της, β. την παρουσίαση των κυρι- οτέρων σχολών με τα δικά τους κριτήρια, γ. την κριτική παρουσί- αση των διαφόρων σχολών δ. την παρουσίαση συγκεκριμένων επι- λεγμένων προβλημάτων, ε. την εννοιολογική παρουσίαση"	<b>M87.</b> Εισαγωγή στις κοινωνικές επιστή- μες (spresent)	1 = την παρουσίαση της ιστορίας της 2 = την παρουσίαση των κυριοτέρων σχολών με τα δικά τους κριτήρια 3 = την κριτική παρουσίαση των δια- φόρων σχολών 4 = την παρουσίαση συγκεκριμένων επιλεγμένων προβλημάτων 5 = την εννοιολογική παρουσίαση 9 = missing value
<b>EP26.</b> "Ποιον θεωρείται ως απο- τελεσματικότερο τρόπο παρου- σίωσης μιας φυσικής επιστήμης; α. την παρουσίαση της ιστορίας της, β. την παρουσίαση των (τε- χνολογικών) εφαρμογών της, γ. τη συστηματική παρουσίαση των εννοιών της"	<b>M88.</b> Εισαγωγή στις φυσικές επιστήμες (ppresent)	1 = την παρουσίαση της ιστορίας της 2 = την παρουσίαση των (τεχνολογι- κών) εφαρμογών της 3 = τη συστηματική παρουσίαση των εννοιών της 9 = missing value
<b>EP27α.</b> "Κατά τη διάρκεια των σπουδών σας ή/και κατά τη διδα- σκαλία του μαθήματος εντοπίσα- τε διαφορές και αντιθέσεις μετα- ξύ των διαφόρων κοινωνιολογι- κών θεωρήσεων. Τις θεωρείτε σημαντικό στοιχείο για να διδα- χθούν;"	<b>M89.</b> Διδασκαλία διαφορών (tch_diff)	1 = ναι 2 = όχι 9 = missing value

ΕΡΩΤΗΣΗ με τη σειρά εμφάνισης στο ερωτηματολόγιο	ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ/ΕΣ που αντιστοιχούν στην ερώτηση και το λεκτικό τους στο SPSS	ΤΙΜΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ
<b>EP27β.</b> "Κατά τη διάρκεια των σπουδών σας ή/και κατά τη διδασκαλία του μαθήματος εντοπίσατε διαφορές και αντιθέσεις μεταξύ των διαφόρων κοινωνιολογικών θεωρήσεων. Που νομίζετε ότι οφείλονται; α. στις διαφορετικές ιδεολογικές κατευθύνσεις των θεμελιωτών τους, β. στις διαφορετικές μεθοδολογίες τους, γ. στις διαφορετικές, χωρο-χρονικά, κοινωνίες που μελέτησαν"	<b>M90.</b> Αίτια διαφορών (causedif)	1 = στις διαφορετικές ιδεολογικές κατευθύνσεις των θεμελιωτών τους 2 = στις διαφορετικές μεθοδολογίες τους 3 = στις διαφορετικές χωρο-χρονικά, κοινωνίες που μελέτησαν 9 = missing value
<b>EP28.</b> "Θεωρείτε την πολλαπλότητα των κοινωνιολογικών θεωριών: α. φυσική κατάσταση, β. αναγκαίο κακό, γ. στάδιο προς μια ενιαία κοινωνιολογική θεωρία"	<b>M91.</b> Αντίληψη για τις διαφορές (multiple)	1 = φυσική κατάσταση 2 = αναγκαίο κακό 3 = ένα στάδιο προς μια ενιαία κοινωνιολογική θεωρία 9 = missing value
<b>EP29.</b> "Πώς αντιλαμβάνεστε ένα πιο επιστημονικό μάθημα κοινωνιολογίας; α. διδασκαλία περισσότερων εννοιών-όρων β. παρουσίαση πρωτότυπων κειμένων γ. διεξαγωγή μικρής έκτασης ερευνών δ. αναλυτική παρουσίαση των κοινωνιολογικών θεωριών ε. διδασκαλία της μεθοδολογίας της κοινωνιολογίας"	<b>M92.</b> Επιστημονικό μάθημα-έννοιες (scienc_a) <b>M93.</b> Επιστημονικό μάθημα- κείμενα (scienc_b) <b>M94.</b> Επιστημονικό μάθημα- έρευνες (scienc_c) <b>M95.</b> Επιστημονικό μάθημα- κοινωνιολογικές θεωρίες (scienc_d) <b>M96.</b> Επιστημονικό μάθημα- μεθοδολογία (scienc_e)	(ίδιες τιμές και για τις πέντε μεταβλητές) 1 = ναι 2 = όχι 9 = missing value
<b>EP30.</b> "Πόσο συχνά χρησιμοποιείτε παραδείγματα από την καθημερινότητα κατά τη διδασκαλία σας; Πολύ συχνά, συχνά, σπάνια, καθόλου"	<b>M97.</b> Συχνότητα χρήσης παραδειγμάτων (freq_ex)	1 = πολύ συχνά 2 = συχνά 3 = σπάνια 4 = καθόλου 9 = missing value
<b>EP31.</b> "Αν είχατε να αξιολογήσετε τα παρακάτω μαθήματα της Γ' Λυκείου, ανάλογα με το πόσο απαραίτητα είναι για το μέλλον των μαθητών, τι βαθμό θα βάζατε; (Θεωρίστε ότι δεν πρόκειται να σπουδάσουν κάτι αντίστοιχο με τα μαθήματα αυτά και βάλτε ένα βαθμό από 1 μέχρι 10, όπου 10 αντιστοιχεί στο μάθημα που θεωρείτε τελείως απαραίτητο και 1 σε εκείνο που δε θεωρείτε καθόλου απαραίτητο)" α. Μαθηματικά, β. Φυσική, γ. Πολιτική Οικονομία, δ. Κοινωνιολογία, ε. Φυσική Αγωγή στ. Έκθεση, ζ. Ιστορία, η. ΣΔΠ, θ. Φιλοσοφία, ι. Θρησκευτικά"	<b>M98.</b> Βαθμός μαθηματικών (math) <b>M99.</b> Βαθμός φυσικής (physics) <b>M100.</b> Βαθμός πολ.οικονομίας (pol_econ) <b>M101.</b> Βαθμός κοινωνιολογίας (sociolog) <b>M102.</b> Βαθμός φυσικής αγωγής (gym) <b>M103.</b> Βαθμός έκθεσης (ekthesi) <b>M104.</b> Βαθμός ιστορίας (history) <b>M105.</b> Βαθμός ΣΔΠ (p_agogi) <b>M106.</b> Βαθμός φιλοσοφίας (philosof) <b>M107.</b> Βαθμός θρησκευτικών (religion)	(ίδιες τιμές και για τις δέκα μεταβλητές) 01-10 99 = missing value

ΕΡΩΤΗΣΗ με τη σειρά εμφάνισης στο ερωτηματολόγιο	ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ/ΕΣ που αντιστοιχούν στην ερώτηση και το λεκτικό τους στο SPSS	ΤΙΜΕΣ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗΣ
<b>EP32.</b> Αν είχατε να αξιολογήσετε το βιβλίο της κοινωνιολογίας που διδάσκεται σήμερα στη Γ' Λυκείου (από 1 έως 10) τι βαθμό θα του βάζατε; <b>α.</b> ως προς την επιστημονική του επάρκεια, <b>β.</b> ως προς τη διδακτική του, <b>γ.</b> ως προς την ανάπτυξη προβληματισμού, <b>δ.</b> ως προς την ανάπτυξη κριτικής σκέψης, <b>ε.</b> ως προς την αμεσότητά του με τις εμπειρίες των μαθητών"	<b>M108.</b> μ.ο. βαθμολογίας βιβλίου: ως προς την επιστημονική του επάρκεια (book_a) <b>M109.</b> μ.ο. βαθμολογίας βιβλίου: ως προς τη διδακτική του (book_b) <b>M110.</b> μ.ο. βαθμολογίας βιβλίου: ως προς την ανάπτυξη προβληματισμού (book_c) <b>M111.</b> μ.ο. βαθμολογίας βιβλίου: ως προς την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (book_d) <b>M112.</b> μ.ο. βαθμολογίας βιβλίου: ως προς την αμεσότητά του με τις εμπειρίες των μαθητών (book_e)	(ίδιες τιμές και για τις πέντε μεταβλητές) 01-10 99 = missing value
<b>EP33.</b> "Τι θα θέλατε να αυξηθεί, τι να μειωθεί και τι να παραμείνει ως έχει από το περιεχόμενο του μαθήματος της κοινωνιολογίας: <b>α.</b> τα παραδείγματα από το περιβάλλον των παιδιών, <b>β.</b> οι αναφορές σε διαφορετικές κοινωνίες, <b>γ.</b> οι αναφορές στην ιστορία της κοινωνιολογίας, <b>δ.</b> οι αναφορές στις συγκρούσεις στο εσωτερικό της κοινωνιολογίας, <b>ε.</b> η παρουσίαση των διαφόρων σχολών, <b>στ.</b> η παρουσίαση των εννοιών της κοινωνιολογίας"	<b>M113.</b> Μάθημα - παραδείγματα από το περιβάλλον των παιδιών (lesson_a) <b>M114.</b> Μάθημα - αναφορές σε διαφορετικές κοινωνίες (lesson_b) <b>M115.</b> Μάθημα - αναφορές στην ιστορία της κοινωνιολογίας (lesson_c) <b>M116.</b> Μάθημα - αναφορές στις συγκρούσεις στο εσωτερικό της κοινωνιολογίας (lesson_d) <b>M117.</b> Μάθημα - παρουσίαση διαφόρων σχολών (lesson_e) <b>M118.</b> Μάθημα - παρουσίαση εννοιών της κοινωνιολογίας (lesson_f)	(ίδιες τιμές και για τις έξι μεταβλητές) 1 = να αυξηθεί 2 = να μειωθεί 3 = να μείνει ως έχει 9 = missing value
<b>EP34.</b> "Τι θα διαλέγατε από τα παρακάτω αν είχατε στη διάθεσή σας μια ελεύθερη μέρα για το μάθημα της κοινωνιολογίας: <b>α.</b> επίσκεψη σε κάποιο κοινωνικό ίδρυμα, <b>β.</b> επίσκεψη σε βιβλιοθήκη σχολής κ.ε., <b>γ.</b> παρακολούθηση μιας επιστημονικής ημερίδας με θέματα από το χώρο των κοινωνικών επιστημών <b>δ.</b> παρακολούθηση ενός θεατρικού έργου, <b>ε.</b> άλλο"	<b>M119.</b> Ελεύθερη μέρα για το μάθημα της κοινωνιολογίας (free_day)	1 = επίσκεψη σε κάποιο κοινωνικό ίδρυμα 2 = επίσκεψη σε βιβλιοθήκη σχολής κοινωνικών επιστημών 3 = παρακολούθηση μιας επιστημονικής ημερίδας με θέματα από το χώρο των κοινωνικών επιστημών 4 = παρακολούθηση ενός θεατρικού έργου 5 = άλλο 9 = missing value
<b>EP35α.</b> (απευθύνεται μόνο σε κοινωνιολόγους) "Αν είχατε τη δυνατότητα να επιλέξετε ανάμεσα στη θέση που κατέχετε τώρα ως εκπαιδευτικός και σε μια θέση σε ένα κέντρο ερευνών ως κοινωνιολόγος-ερευνητής, τι θα επιλέγατε; <b>α.</b> κοινωνιολόγος-εκπαιδευτικός, <b>β.</b> κοινωνιολόγος-ερευνητής"	<b>M120.</b> Επαγγελματική επιλογή των κοινωνιολόγων (tch_inv)	1 = κοινωνιολόγος- εκπαιδευτικός 2 = κοινωνιολόγος-ερευνητής 9 = missing value
<b>EP35β.</b> (συνέχεια της EP35α) Κοινωνιολόγος-εκπαιδευτικός διότι... Κοινωνιολόγος-ερευνητής διότι... (ανοικτή ερώτηση)	<b>M121.</b> Αίτια για την επιλογή του κοινωνιολόγου-εκπαιδευτικού (why_tch)  <b>M122.</b> Αίτια για την επιλογή του κοινωνιολόγου-ερευνητή (why_inv)	(βλ. Παράρτημα ΙΙΙ)

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ





## Α. ΠΙΝΑΚΕΣ ΚΑΤΑΝΟΜΩΝ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ

### • ΠΙΝΑΚΕΣ ΚΑΤΑΝΟΜΩΝ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.1 Περιοχή σχολείου**

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = Αθήνα-Μοσχάτο-Καλλιθέα-Ν.Σμύρνη Π.Φάληρο-Ταύρος-Δάφνη-Υμηττός Καισαριανή-Ζωγράφου-Βύρωνα	91	44,8	44,8
2 = Αγ.Βαρβάρα-Αιγάλεω Χαϊδάρι-Κορυδαλλός	14	6,9	6,9
3 = Περιστερί-Πετρούπολη Αγ.Ανάργυροι-Ν.Λιόσια Καματερό-Ζεφύρι-Α.Λιόσια	28	13,8	13,8
4 = Μεταμόρφωση-Ν.Ηράκλειο Ν.Φιλαδέλφεια-Ν.Ιωνία-Ν.Χαλκηδόνα Γαλάτσι-Φιλοθέη-Ψυχικό Χαλάνδρι-Χολαργός Παπάγος-Αγ.Παρασκευή	35	17,2	17,2
5 = Μαρούσι-Βριλήσσια-Πεντέλη Ν.Πεντέλη-Μελίσσια, Κηφισιά Πεύκη-Λυκόβρυση-Ν.Ερυθραία	16	7,9	7,9
6 = Αγ.Δημήτριος-Ηλιούπολη Άλιμος-Αργυρούπολη Ελληνικό-Γλυφάδα	19	9,4	9,4
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 203-100,0% Missing cases 0

**Οικονομικο-κοινωνικά χαρακτηριστικά των περιοχών συλλογής των ερωτηματολογίων<sup>1</sup>**

Περιοχές	Μηνιαίο εισόδημα (προσεγγιστικά)	Πληθυσμός ανά περιοχή (προσεγγιστικά)	Απασχολούμενοι ανά νοικοκυριό (προσεγγιστικά)
<b>Περιοχή 1</b>	35% χαμηλό - 35% μεσαίο 14% υψηλό- 16% δεν απάντησε	36,2%	1,03
<b>Περιοχή 2</b>	44% χαμηλό - 31% μεσαίο 5% υψηλό - 20% δεν απάντησε	11,8%	1,01
<b>Περιοχή 3</b>	39% χαμηλό - 37% μεσαίο 8% υψηλό - 16% δεν απάντησε	11,3%	1,21
<b>Περιοχή 4</b>	26% χαμηλό- 35% μεσαίο 26% υψηλό - 13% δεν απάντησε	10,4%	1,2
<b>Περιοχή 5</b>	22% χαμηλό - 37% μεσαίο 28% υψηλό - 13% δεν απάντησε	7,7%	1,2
<b>Περιοχή 6</b>	28% χαμηλό - 35% μεσαίο 19% υψηλό - 18% δεν απάντησε	9,2% (Υπόλοιπο λεκανοπεδίου 13,3%)	1,19

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.2 Ημερομηνία παραλαβής ερωτηματολογίου\***

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
13.10.97	2	1,0	1,0
14.10.97	2	1,0	1,0
15.10.97	2	1,0	1,0
16.10.97	2	1,0	1,0
17.10.97	2	1,0	1,0

<sup>1</sup> Στοιχεία από "Αττικό Μετρό"

21.10.97	1	,5	,5
22.10.97	1	,5	,5
23.10.97	1	,5	,5
24.10.97	4	2,0	2,0
30.10.97	2	1,0	1,0
31.10.97	3	1,5	1,5
01.11.97	4	2,0	2,0
04.11.97	1	,5	,5
05.11.97	2	1,0	1,0
06.11.97	1	,5	,5
07.11.97	2	1,0	1,0
14.11.97	1	,5	,5
18.11.97	1	,5	,5
20.11.97	2	1,0	1,0
21.11.97	5	2,5	2,5
24.11.97	2	1,0	1,0
25.11.97	2	1,0	1,0
26.11.97	4	2,0	2,0
27.11.97	4	2,0	2,0
01.12.97	4	2,0	2,0
02.12.97	1	,5	,5
03.12.97	1	,5	,5
04.12.97	3	1,5	1,5
05.12.97	2	1,0	1,0
08.12.97	4	2,0	2,0
12.12.97	1	,5	,5
15.12.97	2	1,0	1,0
16.12.97	2	1,0	1,0
17.12.97	3	1,5	1,5
19.12.97	2	1,0	1,0
07.01.98	1	,5	,5
09.01.98	1	,5	,5
12.01.98	2	1,0	1,0
13.01.98	1	,5	,5
15.01.98	4	2,0	2,0
16.01.98	4	2,0	2,0
19.01.98	1	,5	,5
21.01.98	3	1,5	1,5
23.01.98	2	1,0	1,0
26.01.98	3	1,5	1,5
27.01.98	3	1,5	1,5
29.01.98	3	1,5	1,5
02.02.98	5	2,5	2,5
03.02.98	1	,5	,5
04.02.98	1	,5	,5
05.02.98	5	2,5	2,5
06.02.98	3	1,5	1,5
09.02.98	1	,5	,5
10.02.98	1	,5	,5
11.02.98	5	2,5	2,5
13.02.98	2	1,0	1,0
16.02.98	7	3,4	3,4
17.02.98	3	1,5	1,5
18.02.98	2	1,0	1,0
19.02.98	1	,5	,5
20.02.98	1	,5	,5
23.02.98	1	,5	,5

05.03.98	1	,5	,5
06.03.98	1	,5	,5
09.03.98	2	1,0	1,0
10.03.98	2	1,0	1,0
12.03.98	2	1,0	1,0
13.03.98	3	1,5	1,5
16.03.98	3	1,5	1,5
18.03.98	1	,5	,5
19.03.98	1	,5	,5
20.03.98	2	1,0	1,0
23.03.98	2	1,0	1,0
26.03.98	1	,5	,5
27.03.98	1	,5	,5
30.03.98	3	1,5	1,5
31.03.98	1	,5	,5
02.04.98	3	1,5	1,5
06.04.98	2	1,0	1,0
07.04.98	1	,5	,5
10.04.98	3	1,5	1,5
27.04.98	1	,5	,5
29.04.98	1	,5	,5
30.04.98	1	,5	,5
04.05.98	2	1,0	1,0
05.05.98	2	1,0	1,0
06.05.98	3	1,5	1,5
07.05.98	4	2,0	2,0
08.05.98	1	,5	,5
11.05.98	1	,5	,5
12.05.98	1	,5	,5
13.05.98	1	,5	,5
14.05.98	2	1,0	1,0
15.05.98	1	,5	,5
20.05.98	1	,5	,5
22.05.98	1	,5	,5
Σύνολο	203	100,0	100,0

Valid cases 203-100,0% Missing cases 0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.3 Μήνας παραλαβής ερωτηματολογίου\*

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %	Αθροιστική Συχνότητα %
1 = Οκτώβριος 1997	22	10,8	10,8	10,8
2 = Νοέμβριος 1997	31	15,3	15,3	26,1
3 = Δεκέμβριος 1997	25	12,3	12,3	38,4
4 = Ιανουάριος 1998	28	13,8	13,8	52,2
5 = Φεβρουάριος 1998	39	19,2	19,2	71,4
6 = Μάρτιος 1998	26	12,8	12,8	84,2
7 = Απρίλιος 1998	12	5,9	5,9	90,1
8 = Μάιος 1998	20	9,9	9,9	100,0
Σύνολο	203	100,0	100,0	

Valid cases 203-100,0% Missing cases 0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.4 Φύλο (ερ.1)

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = Άνδρας	63	31,0	31,0
2 = Γυναίκα	140	69,0	69,0
Σύνολο	203	100,0	100,0

Valid cases 203-100,0% Missing cases 0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.5 Έτος γέννησης (ερ.2\*)

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %	Αθροιστική Συχνότητα %
1938	1	,5	,5	,5
1939	1	,5	,5	1,0
1944	1	,5	,5	1,5
1945	2	1,0	1,0	2,5
1946	3	1,5	1,5	4,1
1947	4	2,0	2,0	6,1
1948	3	1,5	1,5	7,6
1949	6	3,0	3,0	10,7
1950	7	3,4	3,6	14,2
1951	6	3,0	3,0	17,3
1952	9	4,4	4,6	21,8
1953	9	4,4	4,6	26,4
1954	10	4,9	5,1	31,5
1955	12	5,9	6,1	37,6
1956	10	4,9	5,1	42,6
1957	15	7,4	7,6	50,3
1958	15	7,4	7,6	57,9
1959	8	3,9	4,1	61,9
1960	4	2,0	2,0	64,0
1961	18	8,9	9,1	73,1
1962	13	6,4	6,6	79,7
1963	26	12,8	13,2	92,9
1964	8	3,9	4,1	97,0
1965	2	1,0	1,0	98,0
1966	3	1,5	1,5	99,5
1967	1	,5	,5	100,0
9999 = missing	6	3,0	missing	
Σύνολο	203	100,0	100,0	

Valid cases 197-97,0% Missing cases 6

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.6 Δεκαετία γέννησης/Ηλικία (ερ.2\*)

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %	Αθροιστική Συχνότητα %
1 = 1938-1947/60-51 ετών	12	5,9	6,1	6,1
2 = 1948-1957/50-41 ετών	87	42,9	44,2	50,3
3 = 1958-1967/40-31 ετών	98	48,3	49,7	100,0
9 = missing	6	3,0	missing	
Σύνολο	203	100,0	100,0	

Valid cases 197-97,7% Missing cases 6

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΛΑ.7 Τόπος γέννησης (ερ.3)

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %	Αθροιστική Συχνότητα %
1 = Αθήνα ή Πειραιά	85	41,9	43,1	43,1
2 = Αστικό κέντρο (άνω 50.000)	26	12,8	13,2	56,3
3 = Αστικό κέντρο (10.000-49.999)	15	7,4	7,6	64,0
4 = Κωμόπολη (2.000-9.999)	14	6,9	7,1	71,1
5 = Χωριό	53	26,1	26,9	98,0
6 = Εξωτερικό	4	2,0	2,0	100,0
9 = missing	6	3,0	missing	
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Valid cases 197-97,0% Missing cases 6

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΛΑ.8 Επίπεδο εκπαίδευσης πατέρα (ερ.4)

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %	Αθροιστική Συχνότητα %
1 = Αναλφάβητος	1	,5	,5	,5
2 = Μερικές τάξεις δημοτικού	17	8,4	8,5	9,0
3 = Δημοτικό	68	33,5	34,0	43,0
4 = Γυμνάσιο	27	13,3	13,5	56,5
5 = Λύκειο	29	14,3	14,5	71,0
6 = Μέση ή Ανώτερη σχολή	21	10,3	10,5	81,5
7 = Ανώτατη σχολή	31	15,3	15,5	97,0
8 = Μεταπτυχιακό δίπλωμα	6	3,0	3,0	100,0
9 = missing	3	1,5	missing	
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Valid cases 200-98,5% Missing cases 3

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΛΑ.9 Επίπεδο εκπαίδευσης μητέρας (ερ.4)

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %	Αθροιστική Συχνότητα %
1 = Αναλφάβητη	3	1,5	1,5	1,5
2 = Μερικές τάξεις δημοτικού	48	23,6	24,1	25,6
3 = Δημοτικό	75	36,9	37,7	63,3
4 = Γυμνάσιο	16	7,9	8,0	71,4
5 = Λύκειο	37	18,2	18,6	89,9
6 = Μέση ή Ανώτερη σχολή	11	5,4	5,5	95,5
7 = Ανώτατη σχολή	9	4,4	4,5	100,0
9 = missing	4	2,0	missing	
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Valid cases 199-98,0% Missing cases 4

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΛΑ.10 Τμήμα αποφοίτησης (ερ.5\*) (ανοικτή ερώτηση)

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = κοινωνιολογία Παντείου	73	36,0	36,0
2 = κοινωνιολογία εξωτερικού	20	9,9	9,9
3 = οικονομικά	36	17,7	17,7
4 = οργάνωση κ' διοίκηση επιχειρήσεων	27	13,3	13,3
5 = πολιτικές επιστήμες	20	9,9	9,9
6 = νομική	12	5,9	5,9
7 = φιλοσοφικά/ιστορία	8	3,9	3,9
8 = κοινωνιολογία (άγνωστο τμήμα)	4	2,0	2,0
9 = άγνωστο τμήμα-μη κοινωνιολογικό	3	1,5	1,5
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 203-100,0% Missing cases 0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.11 Τμήμα αποφοίτησης (ερ.5\*)

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = κοινωνιολογία (όλα τα τμήματα)	97	47,8	47,8
2 = οικονομικά	36	17,7	17,7
3 = οργάνωση κ' διοίκηση επιχειρήσεων	27	13,3	13,3
4 = πολιτικές επιστήμες	20	9,9	9,9
5 = νομική	12	5,9	5,9
6 = φιλολογικά/ιστορία	8	3,9	3,9
7 = άγνωστο τμήμα-μη κοινωνιολογικό	3	1,5	1,5
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 203=100,0% Missing cases 0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.12 Ειδικότητα (ερ.5\*)

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = Κοινωνιολόγοι	97	47,8	47,8
2 = Μη κοινωνιολόγοι	106	52,2	52,2
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 203=100,0% Missing cases 0

Αναλυτικά, τα τμήματα και οι σχολές που φοίτησαν οι εκπαιδευτικοί του υπό διερεύνηση πληθυσμού, στη βάση του Πίνακα Π.Α.10, είναι:

**1. Κοινωνιολογία Παντείου:** 73 εκπαιδευτικοί (τρεις εκ των οποίων έχουν και άλλα πτυχία: 1 οικονομικό Αθηνών, 1 πολιτικές επιστήμες Παντείου, 1 πολ. επιστήμες, οικονομικό και δημόσιας διοίκησης)

**2. Κοινωνιολογία ή κοινωνικές επιστήμες εξωτερικού:** 20 εκπαιδευτικοί (εκ των οποίων, δεκαπέντε σπούδασαν σε πανεπιστήμια της Ευρώπης, τρεις σε πανεπιστήμια των ΗΠΑ, ένας στην Ιερουσαλήμ και ένας δεν αναφέρει). Πιο αναλυτικά: • Κοινωνιολογία Aix Marseille 1 • Κοινωνιολογία "Nointerre" Παρίσι 10 • Κοινωνιολογία, Παρίσι • Κοινωνιολογία, Νάπολη Ιταλία • Κοινωνιολογία, Τορίνο Ιταλία • Κοινωνιολογία Μονάχου • Κοινωνιολογία, Σόφια Βουλγαρία • Κοινωνιολογία, Comenius Bratislava • Κοινωνιολογία, Sussex Αγγλία • Κοινωνιολογία, University of Illinois Chicago • Κοινωνιολογία εξωτερικού • Κοινωνιολογία - Εθνολογία Paulvalery, Montpellier Γαλλία • Κοινωνιολογία - Ψυχολογία - Ανθρωπιστικές επιστήμες, City Univ. of New York USA • Κοινωνιολογίας και Κοινωνικής Ανθρωπολογίας, Πλινός ΗΠΑ • University degli Studi Urdino, Ιταλία • Κοινωνικές επιστήμες, Σουηδία • Κοινωνικές επιστ., Στοκχόλμη • Κοινωνικές επιστήμες, Βρυξέλλες • Πανεπιστήμιο Ιερουσαλήμ, Master συμβουλευτικής ψυχολογίας, Ballstate University • Πολιτικών επιστημών κοινωνιολογικής κατεύθυνσης, Τορίνο Ιταλία

**3. Οικονομικές σπουδές:** 36 εκπαιδευτικοί που κατανέμονται ως εξής: • Οικονομικό Νομικής Αθηνών: 7 • Οικονομικό Αθηνών: 8 (ένας εκ των οποίων έχει πτυχίο από το παιδαγωγικό Αθηνών) • Οικονομικό Νομικής Θεσσαλονίκης: 5 • Οικονομικό Θεσσαλονίκης (ΑΒΣΘ): 3 (ένας εκ των οποίων έχει πτυχίο από το παιδαγωγικό Αθηνών) • Οικονομικές και πολιτικές επιστήμες Θεσσαλονίκης: 2 • Οικονομικό Πειραιά (ΑΒΣΠ): 7 (ένας εκ των οποίων έχει πτυχίο από το παιδαγωγικό Αθηνών) • Συνδιδασκαλίας Οικονομικό -Διοίκησης επιχειρήσεων ΑΒΣΠ: 1 • Οικονομικές επιστήμες (άγνωστο): 1 • Οικονομικές επιστήμες εξωτερικού: 2 (Οικονομικά Λένινγκραντ - Οικονομίας και Δημ. Πολιτικής, Leeds Βρετανία)

**4. Οργάνωσης και Διοίκησης επιχειρήσεων:** 27 εκπαιδευτικοί που κατανέμονται ως εξής: • Διοίκηση επιχειρήσεων (ΑΒΣΘ): 2 • Οργάνωσης και διοίκησης επιχειρήσεων (ΑΒΣΠ): 12 (ένας εκ των οποίων έχει πτυχίο παιδαγωγικής) • Οργάνωσης και διοίκησης επιχειρήσεων ΑΣΟΕΕ: 11 (ένας εκ των οποίων έχει πτυχίο παιδαγωγικών σπουδών α' και β' βαθμίας) • Εμπορικών επιστημών ΑΣΟΕΕ: 1 • ΑΒΣΠ: 1

**5. Πολιτικές Επιστήμες:** 20 εκπαιδευτικοί που κατανέμονται ως εξής: • Πολιτικές επιστήμες Παντείου: 12 (δύο εκ των οποίων έχουν και δεύτερο πτυχίο: 1 παιδαγωγικά ΣΕΛΕΤΕ και 1 επιστημών αγωγής Paris IV Σορβόνη) • Πολιτικές επιστήμες Αθηνών: 1 • Πολιτικές επιστήμες Νομικής Αθηνών: 1 • Πολιτικές επιστήμες (άγνωστο): 1 • Δημοσίους δικαίου και Πολιτικών επιστημών Αθηνών: 3 • Δημόσιας Διοίκησης Παντείου: 2

**6. Νομική:** 12 εκπαιδευτικοί που κατανέμονται ως εξής: • Νομική Αθηνών: 8 (ένας εκ των οποίων έχει και δεύτερο πτυχίο: φιλολογικό Θεσσαλονίκης) • Νομική Θεσσαλονίκης: 3 • Νομικά (άγνωστο τμήμα): 1 (ο οποίος έχει σπουδάσει και πολιτικές επιστήμες)

**7. Φιλολογία - Φιλοσοφία - Ιστορία:** 8 εκπαιδευτικοί που κατανέμονται ως εξής: • Φιλολογικό Αθηνών: 2 • Ιστορίας - Ανθρωπολογίας Φιλοσοφική Αθηνών: 2 • Φιλοσοφική Φιλοσοφικό (άγνωστο): 1 • Φ.Π.Ψ. Αθηνών: 1 • Κλασικό Ιωαννίνων: 1 • Μεσαιωνικών και Νεοτέρων Σπουδών, Ρέθυμνο: 1

**8. Απόφοιτοι άγνωστων τμημάτων κοινωνιολογίας:** 4 εκπαιδευτικοί (δύο απάντησαν στη σχετική ερώτηση με ένα "ναι", ένας δεν ανέφερε τίποτα αλλά απάντησε στην ερώτηση επιλογής επαγγέλματος η οποία απευθύνεται μόνο σε κοινωνιολόγους ενώ ο τέταρτος αναφέρει "συν 3 παν/κές σχολές")

9. Απόφοιτοι άγνωστων τμημάτων: 3 εκπαιδευτικοί (δεν αναφέρουν τίποτα στη σχετική ερώτηση για το τμήμα σπουδών και καθώς δεν απαντούν ούτε στην ερώτηση που απευθύνεται μόνο σε κοινωνιολόγους, θεωρούνται ως μη-κοινωνιολόγοι εκπαιδευτικοί)

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.13 Επιθυμία σπουδών (ερ.6)

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = Ναι	177	87,2	87,6
2 = Όχι	25	12,3	12,4
9 = missing	1	,5	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 202-99,5% Missing cases 1

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.14 Αρχική επιθυμία σπουδών (ερ.7) (ανοικτή ερώτηση)

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = Φιλοσοφική	2	1,0	8,3
2 = Ιατρική	2	1,0	8,3
3 = Νομικά	6	3,0	25,0
4 = Παιδαγωγική Ακαδημία	1	,5	4,2
5 = Σχολή Ευελπίδων	1	,5	4,2
6 = Πολιτικές Επιστήμες	1	,5	4,2
7 = Αρχιτεκτονική	2	1,0	8,3
8 = Αγγλική Φιλολογία	1	,5	4,2
9 = Φιλολογία	2	1,0	8,3
10 = Καλές Τέχνες-Δραματική	2	1,0	8,3
11 = Φυσική Αγωγή	1	,5	4,2
12 = Κοινωνικές και πολιτ. επιστήμες	1	,5	4,2
13 = Πολυτεχνείο	2	1,0	8,3
99 = missing	1	,5	missing
, = (system missing)	178	87,7	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 24-11,8% Missing cases 179

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.15 Βαθμός ικανοποίησης από τις σπουδές (ερ.8)

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = Πάρα πολύ	35	17,2	17,4
2 = Αρκετά	129	63,5	64,2
3 = Δεν έχω γνώμη/Δεν απαντώ	1	,5	,5
4 = Λίγο	34	16,7	16,9
5 = Καθόλου	2	1,0	1,0
9 = missing	2	1,0	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 201-99,0% Missing cases 2

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.16 Μαθήματα που διδάσκουν (ερ.9\*) (ανοικτή ερώτηση)

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = Κ-ΠΟ-ΣΔΠ	83	40,9	41,9
2 = Κ-ΠΟ	15	7,4	7,6
3 = Κ-ΣΔΠ	13	6,4	6,6
4 = Κοινωνιολογία	7	3,4	3,5
5 = Κ-ΠΟ-ΣΔΠ +	25	12,3	12,6
6 = Κ-ΠΟ +	12	5,9	6,1
7 = Κ-ΣΔΠ +	21	10,3	10,6
8 = Κοινωνιολογία +	22	10,8	11,1
9 = missing	5	2,5	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 198-97,5% Missing cases 5

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.17 Μαθήματα που διδάσκουν (ερ.9\*)**

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = τα 3 κοινωνικά μαθήματα	118	58,1	59,6
2 = τα 3 κοινωνικά μαθήματα +	80	39,4	40,4
9 = missing	5	2,5	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 198-97,5% Missing cases 5

Τα άλλα μαθήματα που διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί του πληθυσμού, εκτός από τα τρία κοινωνικά μαθήματα -κοινωνιολογία (ή προβλήματα της κοινωνίας και του ατόμου στην περίπτωση των ενιαίων πολυκλαδικών λυκείων), πολιτική οικονομία και στοιχεία δημοκρατικού πολιτεύματος ή αρχές πολιτικής επιστήμης (πολιτική αγωγή)- είναι: Κυρίως: Ιστορία (Δέσμης και Κορμού), Ψυχολογία, Φιλοσοφία, ΣΕΠ. Διότι: Νέα ελληνικά ή Λογοτεχνία, Αρχαία, Έκθεση-Έκφραση Μεμονωμένες περιπτώσεις: Κοινωνικές σπουδές (στο γυμνάσιο), Περιβαλλοντική εκπαίδευση, Κοινωνική ψυχολογία, Νομικό περιεχόμενο, Λογιστική, Ελληνική οικονομία, Αρχές διοίκησης

### • ΠΙΝΑΚΕΣ ΚΑΤΑΝΟΜΩΝ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΚΥΡΙΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ

#### Χαρακτηριστικά της επιστήμης (ερ.10)

Γενικές παρατηρήσεις:

- ✓ (συμπλήρωσε άλλο ένα χαρακτηριστικό: "Συστηματικές γνώσεις για συγκεκριμένο τομέα") (Γ - μη κοινωνιολόγος - 62)
- ✓ "Αν εννοείτε την επιστήμη "οικονομική":..." (Γ - μη κοινωνιολόγος - 167)

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.18 Αντικειμενικότητα - Επιστήμη (ερ.10α)**

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = Ναι	153	75,4	86,9
2 = Όχι	23	11,3	13,1
9 = missing	27	13,3	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 176-86,7% Missing cases 27

- ✓ (σημείωσε και τα δύο) (missing) (Α - μη κοινωνιολόγος - 43)<sup>2</sup>

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.19 Ακριβής προσδιορισμός της σημασίας των εννοιών - Επιστήμη (ερ.10β)**

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = Ναι	160	78,8	84,7
2 = Όχι	29	14,3	15,3
9 = missing	14	6,9	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 189-93,1% Missing cases 14

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.20 Αυστηρή μεθοδολογία - Επιστήμη (ερ.10γ)**

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = Ναι	124	61,1	72,9
2 = Όχι	46	22,7	27,1
9 = missing	33	16,3	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 170-83,7% Missing cases 33

<sup>2</sup> Θα αναφέρονται κάθε φορά οι παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών στη συγκεκριμένη ερώτηση, μαζί με τις απαντήσεις τους καθώς και το φύλο, την ειδικότητα και τον αριθμό ερωτηματολογίου τους.



ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΛΑ.21 Επαγωγή - Επιστήμη (επ.10δ)

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = Ναι	164	80,8	90,6
2 = Όχι	17	8,4	9,4
9 = missing	22	10,8	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 181-89,2% Missing cases 22

✓ "και όχι μόνο" (missing) (Α - κοινωνιολόγος - 201)

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΛΑ.22 Συμφωνία μεταξύ επιστημόνων - Επιστήμη (επ.10ε)

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = Ναι	22	10,8	13,5
2 = Όχι	141	69,5	86,5
9 = missing	40	19,7	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 163-80,3% Missing cases 40

✓ "εν μέρει" (missing) (Α - κοινωνιολόγος - 201)

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΛΑ.23 Δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής - Επιστήμη (επ.10στ)

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = Ναι	145	71,4	80,6
2 = Όχι	35	17,2	19,4
9 = missing	23	11,3	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 180-88,7% Missing cases 23

✓ ";" ("όχι") (Γ - κοινωνιολόγος - 152)

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΛΑ.24 Χρησιμότητα για το κοινωνικό σύνολο - Επιστήμη (επ.10ζ)

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = Ναι	172	84,7	93,5
2 = Όχι	12	5,9	6,5
9 = missing	19	9,4	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 184-90,6% Missing cases 19

✓ ";" (missing) (Α - κοινωνιολόγος - 146)

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΛΑ.25 Κριτική προσέγγιση - Επιστήμη (επ.10η)

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = Ναι	164	80,8	89,1
2 = Όχι	20	9,9	10,9
9 = missing	19	9,4	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 184-90,6% Missing cases 19

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΛΑ.26 Ιδεολογικός προσανατολισμός (επ.10θ)

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = Ναι	79	38,9	47,3
2 = Όχι	88	43,3	52,7
9 = missing	36	17,7	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 167-82,3% Missing cases 36

✓ "όχι όμως κατευθυντισμός" ("ναι") (Α - κοινωνιολόγος - 201)

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.27 Αυτονομία (κατά κλάδο) - Επιστήμη (ερ.10ι)

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = Ναι	69	34,0	41,6
2 = Όχι	97	47,8	58,4
9 = missing	37	18,2	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 166-81,8% Missing cases 37

✓ ":", " (missing) (Α - κοινωνιολόγος - 146)

✓ "μερικώς" (missing) (Α - κοινωνιολόγος - 201)

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.28 Διατύπωση γενικών νόμων - Επιστήμη (ερ.10ια)

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = Ναι	131	64,5	79,4
2 = Όχι	34	16,7	20,6
9 = missing	38	18,7	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 165-81,3% Missing cases 38

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.29 Εμπειρική έρευνα - Επιστήμη (ερ.10ιβ)

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = Ναι	146	71,9	84,4
2 = Όχι	27	13,3	15,6
9 = missing	30	14,8	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 173-85,2% Missing cases 30

✓ "Η φιλοσοφία;" (εάν δηλαδή, χαρακτηρίζεται και η φιλοσοφία από εμπειρική έρευνα, εντάσσοντάς την έτσι στις επιστήμες) ("ναι") (Γ - κοινωνιολόγος - 35)

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.30 Σχετικότητα πορισμάτων - Επιστήμη (ερ.10ιγ)

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = Ναι	121	59,6	74,2
2 = Όχι	42	20,7	25,8
9 = missing	40	19,7	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 163-80,3% Missing cases 40

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.31 Διατύπωση αιτιωδών συσχετίσεων - Επιστήμη (ερ.10ιδ)

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = Ναι	147	72,4	88,6
2 = Όχι	19	9,4	11,4
9 = missing	37	18,2	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 166-81,8% Missing cases 37

✓ ":", " (ναι") (Α - μη κοινωνιολόγος -16)

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.32 Αξιολογική ουδετερότητα - Επιστήμη (ερ.10ιε)

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = Ναι	120	59,1	72,3
2 = Όχι	46	22,7	27,7
9 = missing	37	18,2	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 166-81,8% Missing cases 37

✓ ":", " (ναι") (Α - μη κοινωνιολόγος -16)

✓ ":", " (ναι") (Γ - κοινωνιολόγος -61)

- ✓ "Τι εννοεί; Δεν είναι σαφές!" (missing) (Γ - μη κοινωνιολόγος -128)
- ✓ (σημειώνει ανάμεσα στα δύο) (missing) (Γ - κοινωνιολόγος - 152)
- ✓ "Δεν είναι σαφές το ερώτημα" ("όχι") (Α - κοινωνιολόγος - 201)

Από τους παραπάνω δεκαπέντε πίνακες προκύπτει ο εξής γενικός πίνακας:

**ΓΕΝΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ 1 Χαρακτηριστικά της επιστήμης (ερ.10)**

<i>Χαρακτηριστικά της επιστήμης</i>	<i>Valid %</i>
1. Χρησιμότητα για το κοινωνικό σύνολο	93,5
2. Επαγωγή	90,6
3. Κριτική προσέγγιση	89,1
4. Διατύπωση αιτιωδών συσχετίσεων	88,6
5. Αντικειμενικότητα	86,9
6. Έλλειψη συμφωνίας μεταξύ επιστημόνων	86,5
7. Ακριβής προσδιορισμός της σημασίας των εννοιών	84,7
8. Εμπειρική έρευνα	84,4
9. Δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής	80,6
10. Διατύπωση γενικών νόμων	79,4
11. Σχετικότητα πορισμάτων	74,2
12. Αυστηρή μεθοδολογία	72,9
13. Αξιολογική ουδετερότητα	72,3
14. Ιδεολογικός προσανατολισμός	47,3
15. Αυτονομία (κατά κλάδο)	41,6

**Χαρακτηριστικά της κοινωνιολογίας (ερ.11)**

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.33 Αντικειμενικότητα - Κοινωνιολογία (ερ.11α)**

<i>Τιμές Μεταβλητής</i>	<i>Συχνότητα</i>	<i>Συχνότητα %</i>	<i>Valid %</i>
1 = Ναι	119	58,6	71,3
2 = Όχι	48	23,6	28,7
9 = missing	36	17,7	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

*Valid cases* 167-82,3% *Missing cases* 36

✓ (σημειώνει ανάμεσα στα δύο) (missing) (Γ - κοινωνιολόγος - 152)

✓ "όχι απολύτως" ("ναι") (Α - κοινωνιολόγος - 201)

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.34 Ακριβής προσδιορισμός της σημασίας των εννοιών - Κοινωνιολογία (ερ.11β)**

<i>Τιμές Μεταβλητής</i>	<i>Συχνότητα</i>	<i>Συχνότητα %</i>	<i>Valid %</i>
1 = Ναι	100	49,3	55,6
2 = Όχι	80	39,4	44,4
9 = missing	23	11,3	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

*Valid cases* 180-88,7% *Missing cases* 23

✓", " ("όχι") (Α - μη κοινωνιολόγος - 43)

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.35 Αυστηρή μεθοδολογία - Κοινωνιολογία (ερ.11γ)**

<i>Τιμές Μεταβλητής</i>	<i>Συχνότητα</i>	<i>Συχνότητα %</i>	<i>Valid %</i>
1 = Ναι	62	30,5	36,7
2 = Όχι	107	52,7	63,3
9 = missing	34	16,7	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

*Valid cases* 169-83,3% *Missing cases* 34

**ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΑ.36 Επαγωγή - Κοινωνιολογία (ερ.11δ)**

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = Ναι	150	73,9	86,2
2 = Όχι	24	11,8	13,8
9 = missing	29	14,3	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 174-85,7% Missing cases 29

✓ "Δε γίνεται στα της Μ.Ε. σχολεία" ("ναι") (Α - κοινωνιολόγος - 201)

**ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΑ.37 Συμφωνία μεταξύ επιστημόνων - Κοινωνιολογία (ερ.11ε)**

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = Ναι	13	6,4	7,6
2 = Όχι	157	77,3	92,4
9 = missing	33	16,3	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 170-83,7% Missing cases 33

✓ "εν μέρει" (missing) (Α - κοινωνιολόγος - 201)

**ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΑ.38 Δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής - Κοινωνιολογία (ερ.11στ)**

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = Ναι	135	66,5	76,3
2 = Όχι	42	20,7	23,7
9 = missing	26	12,8	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 177-87,2% Missing cases 26

✓ "και ναι και όχι" (missing) (Α - μη κοινωνιολόγος - 57)

✓ (σημειώνει ανάμεσα στα δύο) (missing) (Γ - κοινωνιολόγος - 152)

✓ "όχι καθολική" (missing) (Α - κοινωνιολόγος - 201)

**ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΑ.39 Χρησιμότητα για το κοινωνικό σύνολο - Κοινωνιολογία (ερ.11ζ)**

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = Ναι	187	92,1	96,9
2 = Όχι	6	3,0	3,1
9 = missing	10	4,9	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 193-95,1% Missing cases 10

**ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΑ.40 Κριτική προσέγγιση - Κοινωνιολογία (ερ.11η)**

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = Ναι	175	86,2	94,6
2 = Όχι	10	4,9	5,4
9 = missing	18	8,9	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 185- 91,1% Missing cases 18

**ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΑ.41 Ιδεολογικός προσανατολισμός - Κοινωνιολογία (ερ.11θ)**

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1= Ναι	126	62,1	74,1
2= Όχι	44	21,7	25,9
9 = missing	33	16,3	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 170-83,7% Missing cases 33

✓ "όχι κατευθυντισμός" ("ναι") (Α - κοινωνιολόγος - 201)

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.42 Αυτονομία (από τις άλλες κοινωνικές επιστήμες) - Κοινωνιολογία (ερ.11α)**

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1= Ναι	37	18,2	20,8
2= Όχι	141	69,5	79,2
9 = missing	25	12,3	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 178-87,7% Missing cases 25

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.43 Διατύπωση γενικών νόμων - Κοινωνιολογία (ερ.11α)**

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = Ναι	104	51,2	61,2
2 = Όχι	66	32,5	38,8
9 = missing	33	16,3	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 170-83,7 Missing cases 33

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.44 Εμπειρική έρευνα - Κοινωνιολογία (ερ.11β)**

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = Ναι	163	80,3	90,6
2 = Όχι	17	8,4	9,4
9 = missing	23	11,3	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 180-88,7% Missing cases 23

✓ "ετεκμηρίωση της επιστημονικότητας αυτής" ("ναι") (Α - κοινωνιολόγος - 201)

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.45 Σχετικότητα πορισμάτων - Κοινωνιολογία (ερ.11γ)**

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = Ναι	137	67,5	83,0
2 = Όχι	28	13,8	17,0
9 = missing	38	18,7	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 165-81,3% Missing cases 38

✓ "," ("όχι") (Α - μη κοινωνιολόγος - 146)

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.46 Διατύπωση αιτιωδών συσχετίσεων - Κοινωνιολογία (ερ.11δ)**

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = Ναι	146	71,9	87,4
2 = Όχι	21	10,3	12,6
9 = missing	36	17,7	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 167-82,3% Missing cases 36

✓ "," ("ναι") (Α - μη κοινωνιολόγος - 16)

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.47 Αξιολογική ουδετερότητα - Κοινωνιολογία (ερ.11ε)**

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = Ναι	110	54,2	66,3
2 = Όχι	56	27,6	33,7
9 = missing	37	18,2	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 166-81,8% Missing cases 37

✓ "," ("ναι") (Α - μη κοινωνιολόγος - 16)

✓ "," (missing) (Γ - κοινωνιολόγος - 61)

✓ (σημειώνει ανάμεσα στα δύο) (missing) (Γ - κοινωνιολόγος - 152)

✓ "Δεν είναι σαφές το ερώτημα. Επιστημονικά ναι" (missing) (Α - κοινωνιολόγος - 201)

Από τους παραπάνω δεκαπέντε πίνακες προκύπτει ο εξής γενικός πίνακας:

**ΓΕΝΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ 2 Χαρακτηριστικά της κοινωνιολογίας (ερ.11)**

<i>Χαρακτηριστικά της κοινωνιολογίας</i>	<i>Valid %</i>
1. Χρησιμότητα για το κοινωνικό σύνολο	96,9
2. Κριτική προσέγγιση	94,6
3. Έλλειψη συμφωνίας μεταξύ επιστημόνων	92,4
4. Εμπειρική έρευνα	90,6
5. Διατύπωση αιτιωδών συσχετίσεων	87,4
6. Επαγωγή	86,2
7. Σχετικότητα πορισμάτων	83,0
8. Δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής	76,3
9. Ιδεολογικός προσανατολισμός	74,1
10. Αντικειμενικότητα	71,3
11. Αξιολογική ουδετερότητα	66,3
12. Διατύπωση γενικών νόμων	61,2
13. Ακριβής προσδιορισμός της σημασίας των εννοιών	55,6
14. Αυστηρή μεθοδολογία	36,7
15. Αυτονομία (από τις άλλες κοινωνικές επιστήμες)	20,8

**Χαρακτηριστικά της φυσικής (ερ.12)**

Γενικές παρατηρήσεις:

- ✓ "ιδ. Δεν ξέρω" (missing) (Γ - κοινωνιολόγος - 35)
- ✓ "Ρωσσε φυσικό" (missing, εκτός το πρώτο χαρακτηριστικό) (Γ - κοινωνιολόγος - 41)
- ✓ "Δεν είμαι σε θέση να γνωρίζω ειδικά για τη φυσική -σε γενικές γραμμές ισχύουν τα στοιχεία της ερώτησης 10" (Γ - κοινωνιολόγος - 134))
- ✓ "i" (missing) (Α - μη κοινωνιολόγος - 169)
- ✓ "Ποια Φυσική;" (missing) (Α - κοινωνιολόγος -201)

**ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΛΑ.48 Αντικειμενικότητα - Φυσική (ερ.12α)**

<i>Τιμές Μεταβλητής</i>	<i>Συχνότητα</i>	<i>Συχνότητα %</i>	<i>Valid %</i>
1 = Ναι	159	78,3	96,4
2 = Όχι	6	3,0	3,6
9 = missing	38	18,7	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

*Valid cases* 165-81,3% *Missing cases* 38

**ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΛΑ.49 Ακριβής προσδιορισμός της σημασίας των εννοιών - Φυσική (ερ.12β)**

<i>Τιμές Μεταβλητής</i>	<i>Συχνότητα</i>	<i>Συχνότητα %</i>	<i>Valid %</i>
1 = Ναι	170	83,7	98,8
2 = Όχι	2	1,0	1,2
9 = missing	31	15,3	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

*Valid cases* 172-84,7% *Missing cases* 31

**ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΛΑ.50 Αυστηρή μεθοδολογία - Φυσική (ερ.12γ)**

<i>Τιμές Μεταβλητής</i>	<i>Συχνότητα</i>	<i>Συχνότητα %</i>	<i>Valid %</i>
1 = Ναι	166	81,8	97,1
2 = Όχι	5	2,5	2,9
9 = missing	32	15,8	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

*Valid cases* 171-84,2% *Missing cases* 32

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΑ.51 Επαγωγή - Φυσική (ερ.12δ)

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = Ναι	167	82,3	97,1
2 = Όχι	5	2,5	2,9
9 = missing	31	15,3	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 172-84,7% Missing cases 31

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΑ.52 Συμφωνία μεταξύ επιστημόνων - Φυσική (ερ.12ε)

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = Ναι	91	44,8	59,1
2 = Όχι	63	31,0	40,9
9 = missing	49	24,1	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 154-75,9% Missing cases 49

✓ "και ναι και όχι" (missing) (Γ - κοινωνιολόγος - 61)

✓ "Συνήθως" ("ναι") (Γ - μη κοινωνιολόγος - 62)

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΑ.53 Δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής - Φυσική (ερ.12στ)

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = Ναι	170	83,7	97,1
2 = Όχι	5	2,5	2,9
9 = missing	28	13,8	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 175-86,2% Missing cases 28

✓", " ("όχι") (Α - μη κοινωνιολόγος -146)

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΑ.54 Χρησιμότητα για το κοινωνικό σύνολο - Φυσική (ερ.12ζ)

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = Ναι	154	75,9	94,5
2 = Όχι	9	4,4	5,5
9 = missing	40	19,7	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 163-80,3% Missing cases 40

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΑ.55 Κριτική προσέγγιση - Φυσική (ερ.12η)

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = Ναι	82	40,4	51,6
2 = Όχι	77	37,9	48,4
9 = missing	44	21,7	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 159-78,3% Missing cases 44

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΑ.56 Ιδεολογικός προσανατολισμός - Φυσική (ερ.12θ)

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = Ναι	19	9,4	12,8
2 = Όχι	129	63,5	87,2
9 = missing	55	27,1	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 148-72,9% Missing cases 55

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.57 Αυτονομία (από τις άλλες φυσικές επιστήμες) - Φυσική (ερ.12ι)**

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = Ναι	43	21,2	27,6
2 = Όχι	113	55,7	72,4
9 = missing	47	23,2	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 156-76,8% Missing cases 47

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.58 Διατύπωση γενικών νόμων - Φυσική (ερ.12ια)**

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = Ναι	162	79,8	93,6
2 = Όχι	11	5,4	6,4
9 = missing	30	14,8	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 173-85,2% Missing cases 30

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.59 Εμπειρική έρευνα - Φυσική (ερ.12ιβ)**

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = Ναι	146	71,9	89,6
2 = Όχι	17	8,4	10,4
9 = missing	40	19,7	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 163-80,3% Missing cases 40

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.60 Σχετικότητα πορισμάτων - Φυσική (ερ.12ιγ)**

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = Ναι	108	53,2	69,2
2 = Όχι	48	23,6	30,8
9 = missing	47	23,2	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 156-76,8% Missing cases 47

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.61 Διατύπωση αιτιωδών συσχετίσεων - Φυσική (ερ.12ιδ)**

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = Ναι	154	75,9	95,1
2 = Όχι	8	3,9	4,9
9 = missing	41	20,2	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 162-79,8% Missing cases 41

✓ "," (missing) (Α - μη κοινωνιολόγος - 16)

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.62 Αξιολογική ουδετερότητα - Φυσική (ερ.12ιε)**

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = Ναι	97	47,8	67,4
2 = Όχι	47	23,2	32,6
9 = missing	59	29,1	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 144-70,9% Missing cases 59

✓ "," (missing) (Α - μη κοινωνιολόγος - 16)

✓ "," (missing) (Γ - κοινωνιολόγος - 61)



Από τους παραπάνω δεκαπέντε πίνακες προκύπτει ο εξής γενικός πίνακας:

ΓΕΝΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ 3 Χαρακτηριστικά της φυσικής (ερ.12)

Χαρακτηριστικά της φυσικής	Valid %
1. Ακριβής προσδιορισμός της σημασίας των εννοιών	98,8
2. Δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής	97,1
2. Επαγωγή	97,1
2. Αυστηρή μεθοδολογία	97,1
5. Αντικειμενικότητα	96,4
6. Διατύπωση αιτιωδών συσχετίσεων	95,1
7. Χρησιμότητα για το κοινωνικό σύνολο	94,5
8. Διατύπωση γενικών νόμων	93,6
9. Εμπειρική έρευνα	89,6
10. Σχετικότητα πορισμάτων	69,2
11. Αξιολογική ουδετερότητα	67,4
12. Κριτική προσέγγιση	51,6
13. Έλλειψη συμφωνίας μεταξύ επιστημόνων	40,9
14. Αυτονομία (από τις άλλες φυσικές επιστήμες)	27,6
15. Ιδεολογικός προσανατολισμός	12,8

## Ευκολία ή δυσκολία του μαθήματος της κοινωνιολογίας

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΑ.63 Αν είναι δύσκολο το μάθημα της κοινωνιολογίας (ερ.13)

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = Ναι	115	56,7	56,9
2 = Όχι	87	42,9	43,1
9 = missing	1	,5	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 202-99,5% Missing cases 1

✓ "Για τον διδάσκοντα ή για τον διδασκόμενο;" ("όχι") (Γ - κοινωνιολόγος - 35)

✓ "Εξαρτάται από τον διδάσκοντα (γνώστη και παιδαγωγό ή μη)" (missing). Στις ερωτήσεις 14 και 15 αναφέρει: "Γιατί οι συσχετισμοί;" ενώ απαντάει, στην μεν 14: α και β και στη 15: "Δεν είναι καλό το διδακτικό βιβλίο". Και για τις δύο ερωτήσεις οι απαντήσεις του είναι system missing. (Α - κοινωνιολόγος - 201)

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΑ.64 Λόγοι δυσκολίας του μαθήματος (ερ.14)

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %	Αθροιστική Συχνότητα %
1 = α. Δεν υπάρχει προηγούμενη διδακτική εμπειρία	16	7,9	13,9	13,9
2 = β. Δεν υποστηρίζεται από καλό υλικό	65	32,0	56,5	70,4
3 = γ. Είναι δύσκολο το αντικείμενο της	15	7,4	13,0	83,5
4 = δ. Χρησιμοποιεί δύσκολο λεξιλόγιο	4	2,0	3,5	87,0
5 = ε. Άλλο	15	7,4	13,0	100,0
, = system missing	88	43,3	missing	
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Valid cases 115-56,7% Missing cases 88

Γενικές Παρατηρήσεις: Δύο εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν απαντήσει "όχι" στην ερ.13, απαντούν κανονικά στην ερ.15, αλλά απαντούν και στην ερ.14: (✓ "β" (Γ - κοινωνιολόγος - 152) και ✓ "Το σχολικό βιβλίο δεν είναι κατάλληλο" ~ β (Α - μη κοινωνιολόγος - 42). Οι απαντήσεις αυτές είναι system missing για την ερ.14.

Οι 15 απαντήσεις στην ανοικτή ερώτηση "Άλλο" είναι οι εξής:

✓ "Το διδακτικό βιβλίο παραείναι απλοϊκό για άτομα 17 ετών, με αποτέλεσμα τον κίνδυνο της μείωσης του ενδιαφέροντος" ~ β (Γ - κοινωνιολόγος - 46)

✓ "Το διδακτικό βιβλίο είναι μια πολύ κακή εισαγωγή στο αντικείμενο της επιστήμης και δε διευκολύνει τη διδασκαλία της. Δηλαδή, το πρόβλημα είναι το βιβλίο και όχι το μάθημα" (Γ - μη κοινωνιολόγος - 133)

- ✓ "Η παιδεία είναι φιλολογοκεντρική και εκ τούτου, οι μαθητές εθισμένοι στη γενικόλογια και το συναίσθηματικό, δεοντολογικό επιχείρημα" ~ β (Γ - μη κοινωνιολόγος - 149)
- ✓ "β" και "Επίπεδο μαθητών Δ' Δέσμης" (Α - μη κοινωνιολόγος - 103)
- ✓ "β" και "Ακατάλληλο βιβλίο" (Γ - μη κοινωνιολόγος - 119)
- ✓ "α, β, γ, δ" και "Δεν είναι προσαρμοσμένη στα επίπεδα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης" (Α - μη κοινωνιολόγος - 198)
- ✓ "β, δ" (Γ - κοινωνιολόγος - 27), (Α - μη κοινωνιολόγος - 169)
- ✓ "α, β" (Γ - κοινωνιολόγος - 39), (Α - μη κοινωνιολόγος - 111), (Γ - μη κοινωνιολόγος - 150), (Α - μη κοινωνιολόγος - 158), (Α - κοινωνιολόγος - 199)
- ✓ "α, β, δ" (Α - μη κοινωνιολόγος - 154)
- ✓ "β, γ" (Α - μη κοινωνιολόγος - 162)

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.65 Λόγοι ευκολίας του μαθήματος (ερ.15)

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %	Αθροιστική Συχνότητα %
1 = α. Είναι εξοικειωμένοι οι μαθητές με τα ζητήματα που πραγματεύεται η κοινωνιολογία	29	14,3	34,5	34,5
2 = β. Οι κ.ε. εν γένει, δεν απαιτούν τις εξειδικευμένες γνώσεις των άλλων επιστημών	27	13,3	32,1	66,7
3 = γ. Το διδακτικό βιβλίο είναι μια πολύ καλή εισαγωγή στο αντικείμενο της επιστήμης αυτής και διευκολύνει τη διδασκαλία της	15	7,4	17,9	84,5
4 = δ. Άλλο	13	6,4	15,5	100,0
. = system missing	116	57,1	missing	
9 = missing	3	1,5	missing	
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Valid cases 84-41,1% Missing cases 119

Γενικές Παρατηρήσεις: Μια εκπαιδευτικός η οποία έχει απαντήσει στην ερ.13 "ναι" και στην ερ. 14 το "β", απαντάει και σε αυτή την ερώτηση το "α": η απάντηση εδώ καταχωρείται ως system missing (Γ - μη κοινωνιολόγος - 109).

- ✓ "Για το μαθητή" διευκρινίζοντας την επιλογή του "β" (Γ - κοινωνιολόγος - 35).

Οι 13 απαντήσεις στην ανοικτή ερώτηση "Άλλο" είναι οι εξής:

- ✓ "Έχω πολύχρονη διδακτική εμπειρία και άλλες σπουδές" (Α - κοινωνιολόγος - 18)
- ✓ "Τα θέματά της είναι λίγο-πολύ γνωστά από τις γενικότερες γνώσεις που έχουν" ~ α (Γ - κοινωνιολόγος - 23)
- ✓ "Υπάρχουν θέματα που ενδιαφέρουν και που λίγο πολύ είναι γνωστά στα παιδιά" ~ α. Για το "α" σημειώνει: "όχι σε όλα" (Α - μη κοινωνιολόγος - 42)
- ✓ "Πραγματεύεται ζητήματα επίκαιρα, γνωστά, βιωματικά και επομένως, ενδιαφέροντα" ~ α (Α - μη κοινωνιολόγος - 71)
- ✓ "Το αντικείμενό της είναι πάρα πολύ ενδιαφέρον" (Γ - μη κοινωνιολόγος - 104)
- ✓ "Οι μαθητές έχουν πάρα πολλά παραδείγματα από την καθημερινή τους ζωή" ~ α (Γ - μη κοινωνιολόγος - 132)
- ✓ "Είναι δεδομένο το έντονο ενδιαφέρον για το αντικείμενο και η δυνατότητα άμεσης και πλαστικής παρουσίασης των θεμάτων" (Α - κοινωνιολόγος - 145)
- ✓ "Είναι η βάση για όλες τις άλλες κοινωνικές επιστήμες" (Γ - μη κοινωνιολόγος - 159)
- ✓ "Αν οι μαθητές είναι εξοικειωμένοι με κοινωνικούς προβληματισμούς δεν το θεωρούν δύσκολο, τους αρέσει. Αν δεν είναι, δυσκολεύονται. Για το αν τελικά γίνει δύσκολο ή όχι, παίζει μεγάλο ρόλο αν και ο διδάσκων είναι εξοικειωμένος με τα κοινωνικά ζητήματα" (Γ - μη κοινωνιολόγος - 187)
- ✓ "Το "μάθημα" αυτό απευθύνεται σε όσους δεν ξέρουν αλλά θα ήθελαν να μάθουν τι είναι κοινωνιολογία. Πρόλογος, σελ. 7" (Γ - κοινωνιολόγος - 193)
- ✓ "α, β" και "Διότι δεν είναι εξεταζόμενο" (Α - κοινωνιολόγος - 178)
- ✓ "α, β, γ" (Α - μη κοινωνιολόγος - 81)
- ✓ "α, β" (Γ - κοινωνιολόγος - 156)

Παράδειγμα Διδασκαλίας<sup>3</sup>**ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΑ.66** Διδασκαλία ενός συγκεκριμένου 'μαθήματος' κοινωνιολογίας (ερ.16) (ανοικτή ερώτηση)

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = Εισαγωγή	1	,5	,5
2 = Κεφάλαιο 1	9	4,4	4,6
3 = Κεφάλαιο 2	24	11,8	12,3
4 = Κεφάλαιο 3	5	2,5	2,6
5 = Κεφάλαιο 4	25	12,3	12,8
6 = Κεφάλαιο 5	30	14,8	15,4
7 = Κεφάλαιο 6	11	5,4	5,6
8 = Κεφάλαιο 7	5	2,5	2,6
9 = Κεφάλαιο 8	23	11,3	11,8
10 = Κεφάλαιο 9	22	10,8	11,3
11 = Κεφάλαιο 10	14	6,9	7,2
12 = Κεφάλαιο 11	19	9,4	9,7
13 = Κεφάλαιο 12	0	,0	,0
14 = Κεφάλαιο 13	1	,5	,5
15 = Γενικά θέματα-εκτός βιβλίου	6	3,0	3,1
99 = missing	8	3,9	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 195-96,1% Missing cases 8

**ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΑ.67** Παραδείγματα από την καθημερινή ζωή για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου 'μαθήματος' κοινωνιολογίας (ερ.17) (ανοικτή ερώτηση)

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
, (κείμενο)	178	91,3	100,0
9 = missing	17	8,7	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>195</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

**ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΑ.68** Βαθμός βοήθειας του βιβλίου στη διδασκαλία του συγκεκριμένου 'μαθήματος' κοινωνιολογίας (ερ.18)

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %	Αθροιστική Συχνότητα %
1 = Πάρα πολύ	5	2,5	2,6	2,6
2 = Αρκετά	72	35,5	36,7	39,3
3 = Δε χρησιμοποιήσα το κείμενο του βιβλίου	12	5,9	6,1	45,4
4 = Λίγο	98	48,3	50,0	95,4
5 = Καθόλου	9	4,4	4,6	100,0
9 = missing	7	3,4	missing	
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Valid cases 196-96,6% Missing cases 7

**ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΑ.69** Αντιπόκριση των μαθητών στη διδασκαλία του συγκεκριμένου 'μαθήματος' κοινωνιολογίας (ερ.19)

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = Ναι	181	89,2	92,8
2 = Όχι	14	6,9	7,2
9 = missing	8	3,9	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 195-96,1% Missing cases 8

<sup>3</sup> Για την ανάλυση των ανοικτών ερωτήσεων αυτής της ενότητας (Παράδειγμα διδασκαλίας), βλ. Παράρτημα III.

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.70** Λόγοι ανταπόκρισης των μαθητών στη διδασκαλία του συγκεκριμένου 'μαθήματος' κοινωνιολογίας (ερ.20) (ανοικτή ερώτηση)

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
, (κείμενο)	175	96,7	
9 = missing	6	3,3	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>181</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

**Ερώτηση 21****ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.71** "Ο καθένας είναι και λίγο κοινωνιολόγος" (ερ.21α)

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = Συμφωνώ	105	51,7	53,3
2 = Διαφωνώ	92	45,3	46,7
9 = missing	6	3,0	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 197-97,0% Missing cases 6

✓ "Δεν ξέρω" ("συμφωνώ") (Γ - κοινωνιολόγος - 35)

✓ "Αν θέλει!" ("συμφωνώ") (Γ - κοινωνιολόγος - 41)

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.72** "Όταν κανείς γνωρίζει πώς λειτουργεί η κοινωνία έχει κριτική στάση απέναντί της" (ερ.21β)

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = Συμφωνώ	185	91,1	93,0
2 = Διαφωνώ	14	6,9	7,0
9 = missing	4	2,0	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 199-98,0% Missing cases 4

✓ "εν μέρει" ("διαφωνώ") (Γ - μη κοινωνιολόγος - 62)

✓ "Απλά κατανοεί μερικά πράγματα πιο γρήγορα" (missing) (Γ - μη κοινωνιολόγος - 128)

✓ "Υπόδειξε μας τίνος οι γνώσεις" (missing) (Α - κοινωνιολόγος - 201)

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.73** "Το μάθημα της κοινωνιολογίας μπορεί να διδαχθεί σε όλες τις χώρες της Ευρώπης βάσει του ίδιου βιβλίου" (ερ.21γ)

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = Συμφωνώ	52	25,6	26,0
2 = Διαφωνώ	148	72,9	74,0
9 = missing	3	1,5	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 200-98,5% Missing cases 3

✓ "Τον παρόντος ελληνικού, φυσικά όχι. Συμφωνώ, με την επιφύλαξη της αυστηρά επιστημονικής δεοντολογίας κατά χώρα" ("συμφωνώ") (Α - κοινωνιολόγος - 145)

✓ "Όχι αυτού που χρησιμοποιείται στην Ελλάδα όμως" ("συμφωνώ") (Γ - μη κοινωνιολόγος - 167)

✓ "Γενικώς, συμφωνώ. (Εξειδικευμένα, διαφωνώ)" ("συμφωνώ") (Γ - μη κοινωνιολόγος - 171)

✓ "..." (Α - μη κοινωνιολόγος - 163)

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.74** "Τα μαθήματα της κοινωνιολογίας και της πολιτικής οικονομίας θα μπορούσαν να αντικατασταθούν από ένα ενιαίο μάθημα εισαγωγής στις επιστήμες του Ανθρώπου (ερ.21δ)

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = Συμφωνώ	38	18,7	19,1
2 = Διαφωνώ	161	79,3	80,9
9 = missing	4	2,0	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 199-98,0% Missing cases 4

✓ "Από σκοπιά διδασκαλίας" ("διαφωνώ") (Γ - κοινωνιολόγος - 41)

- ✓ "Ναι, με κοιν. Ανθρωπολογία και κοιν. Ψυχολογία" ("συμφωνώ") (Α - κοινωνιολόγος - 201)
- ✓ "Θα το ονόμαζα μάθημα Κοινωνικών Επιστημών με αναφορά στο αντικείμενο των πιο πάνω, αλλά και άλλων κοινωνικών επιστημών" (missing) (Γ - κοινωνιολόγος - 74)
- ✓ "Εξαρτάται από το πώς αυτό θα δομηθεί" ("ασαφής η ερώτησή σας") (missing) (Α - κοιν/γος - 145)

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.75 "Η Κοινωνιολογία είναι μια σχετικά νέα επιστήμη και αυτό εξηγεί το γεγονός ότι δεν έχουν αρθεί οι διαφορές μεταξύ των διαφόρων κοινωνιολογικών σχολών"** (ερ.21ε)

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = Συμφωνώ	68	33,5	34,3
2 = Διαφωνώ	130	64,0	65,7
9 = missing	5	2,5	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 198-97,5% Missing cases 5

- ✓ "Δεν γνωρίζω" (missing) (Γ - μη κοινωνιολόγος - 65)

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.76 "Η ομοιότητα κοινωνιολογικών όρων και καθημερινών εκφράσεων διευκολύνει τη διδασκαλία των πρώτων"** (ερ.21στ)

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = Συμφωνώ	145	71,4	75,5
2 = Διαφωνώ	47	23,2	24,5
9 = missing	11	5,4	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 192-94,6% Missing cases 11

- ✓ "," ("συμφωνώ") (Γ - κοινωνιολόγος - 61)
- ✓ "," Βάθος πλάτος εννοιών" ("διαφωνώ") (Γ - κοινωνιολόγος - 144)
- ✓ "ίσως ναι, ίσως όχι" (missing) (Γ - κοινωνιολόγος - 134)
- ✓ "Δεν υπάρχει ομοιότητα. Η γνώση προσπορίζει την ακρίβεια" (missing) (Α - κοινωνιολόγος - 201)

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.77 "Αντί για περίπλοκες έννοιες είναι χρησιμότερο στο μάθημα της κοινωνιολογίας να συζητάμε ζητήματα οικεία στους μαθητές από το περιβάλλον τους"** (ερ.21ζ)

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = Συμφωνώ	143	70,4	73,3
2 = Διαφωνώ	52	25,6	26,7
9 = missing	8	3,9	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 195-96,1% Missing cases 8

- ✓ "όχι πάντα" ("συμφωνώ") (Γ - κοινωνιολόγος - 13)
- ✓ "," ("διαφωνώ") (Γ - κοινωνιολόγος - 35)
- ✓ "Αλλά και συζητώ μαζί τους για θέματα που τους απασχολούν" ("διαφωνώ") (Γ - κοινωνιολόγος - 96)
- ✓ "Οι περίπλοκες έννοιες να εξηγούνται με παραδείγματα από την καθημερινή κοινωνική πραγματικότητα που μας περιβάλλει, αλλά και από το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζούμε" (missing) (Γ - κοινωνιολόγος - 74)
- ✓ (συμπληρώνει και τα δύο) (missing) (Γ - μη κοινωνιολόγος - 109)
- ✓ "Εξαρτάται από το τι εννοούμε περίπλοκες!" (missing) (Α - κοινωνιολόγος - 145)
- ✓ (συμπληρώνει και τα δύο) (missing) (Γ - κοινωνιολόγος - 186)

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.78 "Το μάθημα της κοινωνιολογίας πρέπει να δίνει έμφαση στην ευαισθητοποίηση των μαθητών σε κοινωνικά θέματα και στην κοινωνική αγωγή"** (ερ.21η)

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = Συμφωνώ	194	95,6	96,0
2 = Διαφωνώ	8	3,9	4,0
9 = missing	1	,5	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 202-99,5% Missing cases 1

- ✓ "και όχι μόνο" ("συμφωνώ") (Α - κοινωνιολόγος - 201)

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.79 "Αντί για καλύτερο βιβλίο για το μάθημα της κοινωνιολογίας θα ήταν προτιμότερο να μπορούμε να χρησιμοποιούμε περισσότερο υλικό εκτός βιβλίου" (ερ.210)**

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = Συμφωνώ	127	62,6	64,8
2 = Διαφωνώ	69	34,0	35,2
9 = missing	7	3,4	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 196-96,6% Missing cases 7

- ✓ "Και ένα καλύτερο βιβλίο και περισσότερο υλικό ή πολλά βιβλία" ("συμφωνώ") (Γ - μη κοιν/γος - 36)
- ✓ "Δηλαδή, χρειάζεται καλύτερο βιβλίο" ("διαφωνώ") (Γ - μη κοινωνιολόγος - 93)
- ✓ "Χρησιμοποιώ όμως και υλικό από άλλα βιβλία" ("διαφωνώ") (Γ - κοινωνιολόγος - 96)
- ✓ "Και καλύτερο βιβλίο κοινωνιολογίας -γραμμένο από ειδικούς αναγνωρισμένους κοινωνιολόγους (κατά προτίμηση την εισαγωγή πολλαπλού βιβλίου) και πληροφορίες και υλικό που συγκεντρώνεται εκτός βιβλίου και συμπληρώνει το ίδιο το βιβλίο" (missing) (Γ - κοινωνιολόγος - 74)
- ✓ (συμπληρώνει και τα δύο) (missing) (Γ - μη κοινωνιολόγος - 109)
- ✓ "Το ένα δεν αποκλείει το άλλο" (missing) (Γ - κοινωνιολόγος - 134)
- ✓ "Και αυτό και εκείνο" (missing) (Α - κοινωνιολόγος - 201)

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.80 "Το μάθημα της κοινωνιολογίας πρέπει να γίνει πιο επιστημονικό" (ερ.211)**

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = Συμφωνώ	103	50,7	53,1
2 = Διαφωνώ	91	44,8	46,9
9 = missing	9	4,4	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 194-95,6% Missing cases 9

- ✓ "όχι πάντα" ("συμφωνώ") (Γ - κοινωνιολόγος - 13)
- ✓ "όχι απαραίτητα αν υπάρχει στις άλλες τάξεις" ("συμφωνώ") (Γ - κοινωνιολόγος - 41)
- ✓ "Για το σχολείο" ("διαφωνώ") (Α - μη κοινωνιολόγος - 163)
- ✓ "Η πιο πάνω απάντηση ισχύει και για το 1." (missing) (Γ - κοινωνιολόγος - 74)
- ✓ "Τι εννοείται ακριβώς;" (missing) (Γ - μη κοινωνιολόγος - 128)
- ✓ "Τι σημαίνει επιστημονικό;" (missing) (Γ - κοινωνιολόγος - 134)
- ✓ "Τι θα sea πιο επιστημονικό; Πιο τεκμηριωμένο γνωσιολογικά-επιστημονικά;" (missing) (Α - κ. - 201)

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.81 "Τα μαθήματα των κοινωνικών επιστημών λόγω του αντικειμένου τους χρειάζονται περισσότερο ευαισθητοποιημένους διδάσκοντες από ό,τι τα μαθήματα των άλλων επιστημών" (ερ.211α)**

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = Συμφωνώ	161	79,3	81,3
2 = Διαφωνώ	37	18,2	18,7
9 = missing	5	2,5	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 198-97,5% Missing cases 5

- ✓ "Καίτοι απαιτείται και εις τα άλλα μαθήματα" ("συμφωνώ") (Α - κοινωνιολόγος - 201)
- ✓ "Απαιτεί καλή γνώση του αντικειμένου, συνεχή πληροφόρηση για καθετί νέο με την επιστήμη και την κοινωνία. -Αυτό σε κάνει ήδη πιο ευαισθητοποιημένο" (missing) (Γ - κοινωνιολόγος - 74)
- ✓ "Αάθος ερώτηση" (missing) (Α - μη κοινωνιολόγος - 107)

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.82 "Έτσι που διδάσκεται η κοινωνιολογία, με τις σημερινές συνθήκες, θα ήταν προτιμότερο να μη διδάσκεται καθόλου" (ερ.211β)**

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = Συμφωνώ	24	11,8	12,0
2 = Διαφωνώ	176	86,7	88,0
9 = missing	3	1,5	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 200-98,5% Missing cases 3

- ✓ "Εσείς κρίνετε" (missing) (Α - κοινωνιολόγος - 201)

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.83 "Οι περισσότεροι κοινωνιολόγοι χρησιμοποιούν ένα υπερβολικά δύσκολο λεξιλόγιο που αποξενώνει την κοινωνιολογία από το πλατύ κοινό" (ερ.21γ)**

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = Συμφωνώ	89	43,8	47,6
2 = Διαφωνώ	98	48,3	52,4
9 = missing	16	7,9	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 187-92,1 Missing cases 16

✓ "Βέλτισος" ("συμφωνώ") (Α - μη κοινωνιολόγος - 71)

✓ "όχι όμως από κατέχοντες-διδάσκοντες μαθητών ΛΥΚΕΙΟΥ" ("διαφωνώ")

✓ "..." (missing) (Α - κοινωνιολόγος - 25)

✓ (συμπληρώνει και τα δύο) (missing) (Α - μη κοινωνιολόγος - 45)

✓ "Δεν ξέρω". (missing) (Γ - μη κοινωνιολόγος - 128)

✓ "Δε γνωρίζω" (missing) (Α - κοινωνιολόγος - 201)

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.84 "Ένας κοινωνικά ευαισθητοποιημένος μαθητής έχει καλύτερη απόδοση στο μάθημα της κοινωνιολογίας" (ερ.22)**

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = Ναι	194	95,6	96,0
2 = Όχι	8	3,9	4,0
9 = missing	1	,5	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 202-99,5% Missing cases 1

✓ "Όχι όμως ένεκα τούτου" ("ναι") (Α - κοινωνιολόγος - 201)

✓ "Η απόδοση είναι συνάρτηση πολλών παραγόντων εκτός της ευαισθητοποίησης. Τσως ναι, ίσως όχι" (Γ - κοινωνιολόγος - 134)

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.85 Καλύτερη απόδοση ενός κοινωνικά ευαισθητοποιημένου μαθητή (ερ.23)**

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = α. Στο γραπτό λόγο	14	6,9	9,5
2 = β. Στον προφορικό λόγο	135	66,5	90,6
9 = missing	54	26,6	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 148-72,9% Missing cases 54

✓ "ή και στα δύο" ("β") (Γ - μη κοινωνιολόγος - 187)

Από τα 54 missing οι 15 δεν απάντησαν τίποτα ενώ οι 39 απάντησαν και τα δύο. (11 εκπαιδευτικοί είχαν την επιλογή "και τα δύο" που αφαιρέθηκε από το ερωτηματολόγιο). Από τα 15 missing που δεν απαντήθηκε τίποτα, στα 5 αναφέρονται τα εξής:

✓ "Δεν έχουν συνάφεια τα δύο ερωτήματα" (Α - μη κοινωνιολόγος - 57)

✓ "Άσχετο με την ερ.22" (Γ - μη κοινωνιολόγος - 128)

✓ "Φυσικά εξαρτάται από τις δυνατότητές του. Συνήθως και στα δύο" (Α - κοινωνιολόγος - 145)

✓ "Εξαρτάται από το μαθητή" (Γ - κοινωνιολόγος - 197)

✓ "Τι ερώτηση; Εξαρτάται από τη φύση των ανθρώπων (...)" (Α - κοινωνιολόγος - 201)

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.86 Τεχνική εξήγησης ενός κοινωνιολογικού όρου (ερ.24)**

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = α. Αναφέρεστε μόνο σε ό,τι αναγράφεται στο σχολικό βιβλίο	2	1,0	1,1
2 = β. Εντοπίζετε μια έννοια της καθημερινότητας που σχετίζεται με την προς εξήγηση έννοια, προχωρώντας σταδιακά και αναλυτικά	131	64,5	68,9
3 = γ. Περιγράφετε το νόημα της έννοιες στην κ. θεωρία κάνοντας εμφανή τη διαφορά της από τον καθημερινό Λόγο	57	28,1	30,0
9 = missing	13	6,4	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 190-93,6% Missing cases 13

- ✓ Το "β", "αλλά όχι πάντα" ("β") (Γ - κοινωνιολόγος - 13)
- ✓ Υπογραμμίζει τη φράση "πιο συχνά" ("α") (Α - κοινωνιολόγος - 21)
- ✓ Το "γ", "με πολλά παραδείγματα" ("γ") (Γ - κοινωνιολόγος - 41)
- ✓ Το "γ", "και όχι μόνον" ("γ") (Α - κοινωνιολόγος - 201)
- ✓ "β, γ" (missing)(Γ - κοινωνιολόγος - 10)
- ✓ "β, γ", "Ανάλογα με το αντικείμενο της μελέτης" (missing) (Γ - κοινωνιολόγος - 156)
- ✓ "β, γ" (missing) (Γ - κοινωνιολόγος - 186)
- ✓ "β, γ" (αλλάζει στο "β", τη λέξη 'ομιλία' με τη λέξη 'ζωή') (missing) (Γ - μη κοινωνιολόγος - 187)

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.87 Εισαγωγή στις κοινωνικές επιστήμες (ερ.25)

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = α. Παρουσίαση της ιστορίας της	10	4,9	5,2
2 = β. Παρουσίαση κυριότερων σχολών με τα δικά τους κριτήρια	24	11,8	12,5
3 = γ. Κριτική παρουσίαση των διαφόρων σχολών	38	18,7	19,8
4 = δ. Παρουσίαση συγκεκριμένων επιλεγμένων προβλημάτων	90	44,3	46,9
5 = ε. Ενωσιολογική παρουσίαση	30	14,8	15,6
9 = missing	11	5,4	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 192-94,6% Missing cases 11

- ✓ "α + β → ε. Μέσω των α και β οδηγούμαστε στο ε" (missing) (Γ - μη κοινωνιολόγος - 62)
- ✓ (τα συμπληρώνει όλα) (missing) (Α - μη κοινωνιολόγος - 107)
- ✓ "α, γ" (missing) (Γ - κοινωνιολόγος)
- ✓ "α, γ" (missing) (Γ - μη κοινωνιολόγος - 187)
- ✓ "α, β, γ" (missing) (Α - κοινωνιολόγος - 199)
- ✓ "α, β, γ" "και όχι μόνον" (missing) (Α - κοινωνιολόγος - 201)

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.88 Εισαγωγή στις φυσικές επιστήμες (ερ.26)

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = α. Παρουσίαση της ιστορίας της	4	2,0	2,3
2 = β. Παρουσίαση των (τεχνολογικών) εφαρμογών της	107	52,7	61,1
3 = γ. Συστηματική παρουσίαση των εννοιών της	64	31,5	36,6
9 = missing	28	13,8	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 175-86,2% Missing cases 28

- ✓ "και το γ, βέβαια" ("β") (Γ - κοινωνιολόγος - 96)
- ✓ "Δεν ξέρω" (missing) (Γ - κοινωνιολόγος - 35)
- ✓ "Ρωτήστε τους Φυσικούς" (missing) (Γ - κοινωνιολόγος - 41)
- ✓ "β, γ" (missing) (Α - μη κοινωνιολόγος - 107)
- ✓ "α, β, γ" (missing) (Γ - κοινωνιολόγος - 156)
- ✓ "Φυσικός είμαι;" (missing) (Α - μη κοινωνιολόγος - 169)
- ✓ "α, β, γ", "Κάπα δεν είμαι φυσικός επιστήμων" (missing) (Α - κοινωνιολόγος - 201)

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.89 Διδασκαλία των διαφορών των κοινωνιολογικών θεωριών (ερ.27α)

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = Ναι	172	84,7	88,7
2 = Όχι	22	10,8	11,3
9 = missing	9	4,4	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 194-95,6% Missing cases 9

- ✓ "Εσείς τι λέτε;" (missing) (Α - κοινωνιολόγος - 201)



**ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΛΑ.90 Αίτια των διαφορών των κοινωνιολογικών θεωριών (ερ.27β)**

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = α. Διαφορετικές ιδεολογίες	130	64,0	71,4
2 = β. Διαφορετικές μεθοδολογίες	9	4,4	4,9
3 = γ. Διαφορετικές κοινωνίες	43	21,2	23,6
9 = missing	21	10,3	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 182-89,7% Missing cases 21

✓ "β" "...και θεωρητικά μοντέλα" ("β") (Γ - κοινωνιολόγος - 134)

Από τα 21 missing στα 8 δε δίνεται καμία απάντηση, ενώ τα 13 συμπληρώνονται ως εξής:

✓ "α, β" (Α - μη κοινωνιολόγος - 16), (Γ - μη κοινωνιολόγος - 109), (Γ - κοινωνιολόγος - 140), (Α - κοινωνιολόγος - 178)

✓ "β, γ" (Α - μη κοινωνιολόγος - 4), (Α - μη κοινωνιολόγος - 189)

✓ "α, γ" (Α - μη κοινωνιολόγος - 57), (Α - μη κοινωνιολόγος - 71), (Α - μη κοινωνιολόγος - 81), (Γ - μη κοινωνιολόγος - 184)

✓ "α, β, γ" (Α - μη κοινωνιολόγος - 107), (Α - κοινωνιολόγος - 201)

**ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΛΑ.91 Αντιλήψεις για τις διαφορές των κοινωνιολογικών θεωριών (ερ.28)**

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = α. Φυσική κατάσταση	128	63,1	66,7
2 = β. Αναγκαίο κακό	22	10,8	11,5
3 = γ. Ένα στάδιο προς μια ενιαία κοινωνιολογική θεωρία	42	20,7	21,9
9 = missing	11	5,4	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 192-94,6% Missing cases 11

✓ "όχι φυσική αλλά διαφορετική θεώρηση της πραγματικότητας" ("α") (Γ - κοινωνιολόγος - 152)

✓ "Αντικειμενικά αναγκαία. Λόγω των αντιθέσεων της ίδιας της κοινωνίας (διαφορετική προσέγγιση των κοινωνικών ανισοτήτων, των ταξικών διαφορών κ.λπ)" (missing) (Γ - κοινωνιολόγος - 74)

✓ "Σε καμία περίπτωση δεν υπάρχει αναγκαίο κακό" (missing) (Α - μη κοινωνιολόγος - 107)

✓ "α, β" στο "β" αλλάζει τη διατύπωση με τη λέξη 'αναγκαία' ενώ για το "γ" αναφέρει 'ουδέποτε δε θα γίνει τοιούτο' (missing) (Α - κοινωνιολόγος - 201)

**Επιστημονική διάρθρωση του μαθήματος της κοινωνιολογίας (ερ.29)**Γενικές παρατηρήσεις:

Τα 6 missing των 5 αυτών μεταβλητών-ερωτήσεων στα οποία δε συμπληρώνεται τίποτα, είναι τα εξής: (Γ - κοινωνιολόγος - 5), (Γ - κοινωνιολόγος - 48), (Α - μη κοινωνιολόγος - 154), (Γ - μη κοινωνιολόγος - 155), (Γ - κοινωνιολόγος - 156) και

✓ "Εκανετοποθετήθην εις ιδίαν ανωτέρω ερώτησίν σας" (Α - κοινωνιολόγος - 201)

**ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΛΑ.92 Με τη διδασκαλία περισσότερων εννοιών (ερ.29α)**

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = Ναι	65	32,0	33,0
2 = Όχι	132	65,0	67,0
9 = missing	6	3,0	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 197-97,0% Missing cases 6

**ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΛΑ.93 Με τη διδασκαλία πρωτότυπων κειμένων (ερ.29β)**

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = Ναι	60	29,6	30,5
2 = Όχι	137	67,5	69,5
9 = missing	6	3,0	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 197-97,0% Missing cases 6

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.94 Με τη διεξαγωγή μικρής έκτασης ερευνών (ερ.29γ)**

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = Ναι	131	64,5	66,5
2 = Όχι	66	32,5	33,5
9 = missing	6	3,0	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 197-97,0% Missing cases 6

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.95 Με τη διδασκαλία κοινωνιολογικών θεωριών (ερ.29δ)**

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = Ναι	94	46,3	47,7
2 = Όχι	103	50,7	52,3
9 = missing	6	3,0	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 197-97,0% Missing cases 6

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.96 Με τη διδασκαλία της μεθοδολογίας της κοινωνιολογίας (ερ.29ε)**

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = Ναι	60	29,6	30,5
2 = Όχι	137	67,5	69,5
9 = missing	6	3,0	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 197-97,0% Missing cases 6

Από τους παραπάνω πέντε πίνακες προκύπτει ο εξής γενικός πίνακας:

**ΓΕΝΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ 4 Επιστημονικότερη διάρθρωση του μαθήματος της κοινωνιολογίας (ερ.29)**

Επιμέρους Διαστάσεις	Valid %
1. Διεξαγωγή μικρής έκτασης ερευνών	66,5
2. Αναλυτική παρουσίαση των κοινωνιολογικών θεωριών	47,7
3. Διδασκαλία περισσότερων εννοιών-όρων	33,0
4. Διδασκαλία πρωτότυπων κειμένων	30,5
4. Διδασκαλία της μεθοδολογίας της κοινωνιολογίας	30,5

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.97 Συχνότητα χρήσης παραδειγμάτων από την καθημερινή ζωή στη διδασκαλία του μαθήματος της κοινωνιολογίας (ερ.30)**

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %	Αθροιστική Συχνότητα %
1 = Πολύ συχνά	161	79,3	80,5	80,5
2 = Συχνά	38	18,7	19,0	99,5
3 = Σπάνια	1	,5	,5	100,0
4 = Καθόλου	0	,0	,0	
9 = missing	3	1,5	missing	
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Valid cases 200-98,5% Missing cases 3

Αξιολόγηση μαθημάτων Λυκείου (ερ.31)**ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΙ.Α.98 Αξιολόγηση του μαθήματος των μαθηματικών (ερ.31α)**

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %	Αθροιστική Συχνότητα %
1	7	3,4	3,6	3,6
2	2	1,0	1,0	4,6
3	5	2,5	2,6	7,1
4	8	3,9	4,1	11,2
5	14	6,9	7,1	18,4
6	11	5,4	5,6	24,0
7	18	8,9	9,2	33,2
8	32	15,8	16,3	49,5
9	29	14,3	14,8	64,3
10	70	34,5	35,7	100,0
99 = missing	7	3,4	missing	
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Valid cases: 196-96,6% Missing cases: 7, mean: 7,84, std.deviation: 2,44, min: 1, max: 10

**ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΙ.Α.99 Αξιολόγηση του μαθήματος της φυσικής (ερ.31β)**

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %	Αθροιστική Συχνότητα %
1	6	3,0	3,1	3,1
2	2	1,0	1,0	4,1
3	7	3,4	3,6	7,7
4	9	4,4	4,6	12,3
5	21	10,3	10,8	23,1
6	24	11,8	12,3	35,4
7	23	11,3	11,8	47,2
8	47	23,2	24,1	71,3
9	17	8,4	8,7	80,0
10	39	19,2	20,0	100,0
99 = missing	8	3,9	missing	
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Valid cases: 195-96,1% Missing cases: 8, mean: 7,16, std.deviation: 2,30, min: 1, max: 10

**ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΙ.Α.100 Αξιολόγηση του μαθήματος της πολιτικής οικονομίας (ερ.31γ)**

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %	Αθροιστική Συχνότητα %
1	3	1,5	1,5	1,5
3	2	1,0	1,0	2,6
4	3	1,5	1,5	4,1
5	6	3,0	3,1	7,1
6	9	4,4	4,6	11,7
7	8	3,9	4,1	15,8
8	47	23,2	24,0	39,8
9	38	18,7	19,4	59,2
10	80	39,4	40,8	100,0
99 = missing	7	3,4	missing	
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Valid cases: 196-96,6% Missing cases: 7, mean: 8,57, std.deviation: 1,81, min: 1, max: 10

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.101 Αξιολόγηση του μαθήματος της κοινωνιολογίας (ερ.31δ)

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %	Αθροιστική Συχνότητα %
1	4	2,0	2,0	2,0
2	2	1,0	1,0	3,0
3	2	1,0	1,0	4,1
5	8	3,9	4,1	8,1
6	5	2,5	2,5	10,7
7	8	3,9	4,1	14,7
8	29	14,3	14,7	29,4
9	37	18,2	18,8	48,2
10	102	50,2	51,8	100,0
99 = missing	6	3,0	missing	
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Valid cases: 197-97,0% Missing cases: 6, mean: 8,76, std.deviation: 1,96, min: 1, max: 10

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.102 Αξιολόγηση του μαθήματος της φυσικής αγωγής (ερ.31ε)

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %	Αθροιστική Συχνότητα %
1	9	4,4	4,7	4,7
2	2	1,0	1,0	5,8
3	6	3,0	3,1	8,9
4	9	4,4	4,7	13,6
5	17	8,4	8,9	22,5
6	10	4,9	5,2	27,7
7	20	9,9	10,5	38,2
8	35	17,2	18,3	56,5
9	24	11,8	12,6	69,1
10	59	29,1	30,9	100,0
99 = missing	12	5,9	missing	
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Valid cases: 191-94,1% Missing cases: 12, mean: 7,53, std.deviation: 2,55, min: 1, max: 10

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.103 Αξιολόγηση του μαθήματος της έκθεσης (ερ.31στ)

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %	Αθροιστική Συχνότητα %
1	5	2,5	2,6	2,6
2	8	3,9	4,1	6,7
3	3	1,5	1,5	8,2
5	16	7,9	8,2	16,4
6	9	4,4	4,6	21,0
7	18	8,9	9,2	30,3
8	27	13,3	13,8	44,1
9	24	11,8	12,3	56,4
10	85	41,9	43,6	100,0
99 = missing	8	3,9	missing	
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Valid cases: 195-96,1% Missing cases: 8, mean: 8,06, std.deviation: 2,46, min: 1, max: 10

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.104 Αξιολόγηση του μαθήματος της ιστορίας (ερ.31ζ)

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %	Αθροιστική Συχνότητα %
1	4	2,0	2,0	2,0
2	3	1,5	1,5	3,6
3	1	,5	,5	4,1
5	2	1,0	1,0	5,1
6	9	4,4	4,6	9,7
7	16	7,9	8,2	17,9
8	33	16,3	16,8	34,7
9	34	16,7	17,3	52,0
10	94	46,3	48,0	100,0
99 = missing	7	3,4	missing	
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Valid cases: 196-96,6% Missing cases: 7, mean: 8,67, std.deviation : 1,92, min: 1, max: 10

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.105 Αξιολόγηση του μαθήματος των Σ.Δ.Π. (ερ.31η)

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %	Αθροιστική Συχνότητα %
1	5	2,5	2,6	2,6
2	2	1,0	1,0	3,6
3	7	3,4	3,6	7,1
4	6	3,0	3,1	10,2
5	13	6,4	6,6	16,8
6	11	5,4	5,6	22,4
7	17	8,4	8,7	31,1
8	41	20,2	20,9	52,0
9	28	13,8	14,3	66,3
10	66	32,5	33,7	100,0
99 = missing	7	3,4	missing	
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Valid cases: 196-96,6% Missing cases: 7, mean: 7,88, std.deviation: 2,33, min: 1, max: 10

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.106 Αξιολόγηση του μαθήματος της φιλοσοφίας (ερ.31θ)

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %	Αθροιστική Συχνότητα %
1	13	6,4	6,7	6,7
2	17	8,4	8,7	15,4
3	12	5,9	6,2	21,5
4	7	3,4	3,6	25,1
5	28	13,8	14,4	39,5
6	23	11,3	11,8	51,3
7	27	13,3	13,8	65,1
8	28	13,8	14,4	79,5
9	16	7,9	8,2	87,7
10	24	11,8	12,3	100,0
99 = missing	8	3,9	missing	
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Valid cases: 195-96,1% Missing cases: 8, mean: 6,08, std.deviation: 2,71, min: 1, max: 10

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.107 Αξιολόγηση του μαθήματος των θρησκευτικών (ερ.31)

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %	Αθροιστική Συχνότητα %
1	45	22,2	23,0	23,0
2	18	8,9	9,2	32,1
3	17	8,4	8,7	40,8
4	7	3,4	3,6	44,4
5	30	14,8	15,3	59,7
6	16	7,9	8,2	67,9
7	16	7,9	8,2	76,0
8	22	10,8	11,2	87,2
9	7	3,4	3,6	90,8
10	18	8,9	9,2	100,0
99 = missing	7	3,4	missing	
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Valid cases: 196-96,6% Missing cases: 7, mean: 4,78, std.deviation: 3,03, min: 1, max: 10

Από τους παραπάνω δέκα πίνακες προκύπτει ο εξής γενικός πίνακας:

ΓΕΝΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ 5 Αξιολόγηση των μαθημάτων του λυκείου (ερ.31)

Μαθήματα	μέσος όρος-τυπική απόκλιση.
1. Κοινωνιολογία	8,76-1,96
2. Ιστορία	8,67-1,92
3. Πολιτική οικονομία	8,57-1,81
4. Έκθεση	8,06-2,46
5. ΣΔΠ	7,88-2,33
6. Μαθηματικά	7,84-2,44
7. Γυμναστική	7,53-2,55
8. Φυσική	7,16-2,3
9. Φιλοσοφία	6,08-2,71
10. Θρησκευτικά	4,78-3,03

Αξιολόγηση του σχολικού βιβλίου (ερ.32)

Γενικές παρατηρήσεις:

✓ Βαθμολογεί όλες τις διαστάσεις με "0" αναφέροντας: "Σε ελάχιστες ενότητες -όπως αυτή που αναφέρω στο 16- υπάρχει μια μικρή δυνατότητα να καταλάβουν οι μαθητές κάποια πράγματα. Ντρέπομαι που αυτό το βιβλίο ονομάζεται κοινωνιολογία" (Γ - μη κοινωνιολόγος - 187)

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.108 Ως προς την επιστημονική του επάρκεια (ερ.32α)

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %	Αθροιστική Συχνότητα %
1	19	9,4	9,7	9,7
2	16	7,9	8,2	17,9
3	15	7,4	7,7	25,6
4	18	8,9	9,2	34,9
5	37	18,2	19,0	53,8
6	29	14,3	14,9	68,7
7	24	11,8	12,3	81,0
8	21	10,3	10,8	91,8
9	12	5,9	6,2	97,9
10	4	2,0	2,1	100,0
99 = missing	8	3,9	missing	
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Valid cases: 195-96,1% Missing cases: 8, mean: 5,18, std.deviation: 2,41, min: 1, max: 10

✓ Βαθμολογεί με "7" αναφέροντας ότι το θεωρεί ήδη, πολύ υψηλή βαθμολογία (4 - μη κοινωνιολόγος - 16)

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.109 Ως προς τη διδακτική του (ερ.32β)

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %	Αθροιστική Συχνότητα %
1	30	14,8	15,3	15,3
2	25	12,3	12,8	28,1
3	18	8,9	9,2	37,2
4	14	6,9	7,1	44,4
5	39	19,2	19,9	64,3
6	21	10,3	10,7	75,0
7	18	8,9	9,2	84,2
8	25	12,3	12,8	96,9
9	4	2,0	2,0	99,0
10	2	1,0	1,0	100,0
99 = missing	7	3,4	missing	
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Valid cases: 196-96,6% Missing cases: 7, mean: 4,56, std.deviation: 2,46, min: 1, max: 10

✓ Βαθμολογεί με "6" και αναφέρει ότι το θεωρεί ήδη, πολύ υψηλή βαθμολογία (Α - μη κοινωνιολόγος - 16)

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.110 Ως προς την ανάπτυξη προβληματισμού (ερ.32γ)

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %	Αθροιστική Συχνότητα %
1	16	7,9	8,2	8,2
2	12	5,9	6,2	14,4
3	19	9,4	9,7	24,1
4	16	7,9	8,2	32,3
5	35	17,2	17,9	50,3
6	36	17,7	18,5	68,7
7	20	9,9	10,3	79,0
8	33	16,3	16,9	95,9
9	6	3,0	3,1	99,0
10	2	1,0	1,0	100,0
99 = missing	8	3,9	missing	
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Valid cases: 195-96,1% Missing cases: 8, mean: 5,28, std.deviation: 2,27, min: 1 max: 10

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.111 Ως προς την ανάπτυξη κριτικής σκέψης (ερ.32δ)

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %	Αθροιστική Συχνότητα %
1	26	12,8	13,3	13,3
2	9	4,4	4,6	17,9
3	18	8,9	9,2	27,2
4	20	9,9	10,3	37,4
5	40	19,7	20,5	57,9
6	23	11,3	11,8	69,7
7	29	14,3	14,9	84,6
8	20	9,9	10,3	94,9
9	8	3,9	4,1	99,0
10	2	1,0	1,0	100,0
99 = missing	8	3,9	missing	
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Valid cases: 195-96,1% Missing cases: 8, mean: 4,98, std.deviation: 2,37, min: 1, max: 10

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.112** Ως προς την αμεσότητά του με τις εμπειρίες των μαθητών (ερ.32ε)

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %	Αθροιστική Συχνότητα %
1	24	11,8	12,2	12,2
2	10	4,9	5,1	17,3
3	15	7,4	7,7	25,0
4	17	8,4	8,7	33,7
5	38	18,7	19,4	53,1
6	20	9,9	10,2	63,3
7	32	15,8	16,3	79,6
8	31	15,3	15,8	95,4
9	6	3,0	3,1	98,5
10	3	1,5	1,5	100,0
99 = missing	7	3,4	missing	
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	

Valid cases: 196-96,6% Missing cases: 7, mean: 5,22, std.deviation: 2,42, min: 1, max: 10

Από τους παραπάνω πέντε πίνακες προκύπτει ο εξής γενικός πίνακας:

**ΓΕΝΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ 6** Αξιολόγηση του σχολικού βιβλίου της κοινωνιολογίας (ερ.32)

Επιμέρους Διαστάσεις	μ. ο. βαθμολογίας-τ.α.
1. Ανάπτυξη προβληματισμού	5,28-2,27
2. Αμεσότητα με τις εμπειρίες των μαθητών	5,22-2,42
3. Επιστημονική επάρκεια	5,18-2,41
4. Ανάπτυξη κριτικής σκέψης	4,98-2,37
5. Διδακτική	4,56-2,46

**Περιεχόμενο του μαθήματος (ερ.33)****ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.113** Παραδείγματα από το περιβάλλον των παιδιών (ερ.33α)

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = Να αυξηθεί	168	82,8	87,5
2 = Να μειωθεί	7	3,4	3,6
3 = Να μείνει ως έχει	17	8,4	8,9
9 = missing	11	5,4	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 192-94,6 Missing cases 11

✓ "Μερικά είναι εκτενή - "ολόκληρες σελίδες" και χάνεται η ουσία" ("να μειωθεί") (Α - κοινωνιολόγος - 18)

✓ "Δεν υπάρχουν παραδείγματα στο βιβλίο" ("να αυξηθεί") (Γ - κοινωνιολόγος - 19)

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.114** Αναφορές σε διαφορετικές κοινωνίες (ερ.33β)

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = Να αυξηθεί	170	83,7	90,4
2 = Να μειωθεί	1	,5	,5
3 = Να μείνει ως έχει	17	8,4	9,0
9 = missing	15	7,4	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 188-92,6 Missing cases 15



**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.115 Αναφορές στην ιστορία της κοινωνιολογίας (ερ.33γ)**

Τιμές Μεταβλήτης	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = Να αυξηθεί	42	20,7	23,6
2 = Να μειωθεί	28	13,8	15,7
3 = Να μείνει ως έχει	108	53,2	60,7
9 = missing	25	12,3	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 178-87,7% Missing cases 25

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.116 Αναφορές στις συγκρούσεις στο εσωτερικό της κοινωνιολογίας (ερ.33δ)**

Τιμές Μεταβλήτης	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = Να αυξηθεί	53	26,1	29,4
2 = Να μειωθεί	26	12,8	14,4
3 = Να μείνει ως έχει	101	49,8	56,1
9 = missing	23	11,3	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 180-88,7% Missing cases 23

✓ "Μάλλον της κοινωνίας" (missing) (Α - κοινωνιολόγος - 201)

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.117 Παρουσίαση των διαφόρων σχολών (ερ.33ε)**

Τιμές Μεταβλήτης	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = Να αυξηθεί	97	47,8	51,6
2 = Να μειωθεί	19	9,4	10,1
3 = Να μείνει ως έχει	72	35,5	38,3
9 = missing	15	7,4	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 188-92,6% Missing cases 15

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.118 Παρουσίαση των εννοιών της κοινωνιολογίας (ερ.33στ)**

Τιμές Μεταβλήτης	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = Να αυξηθεί	141	69,5	75,8
2 = Να μειωθεί	6	3,0	3,2
3 = Να μείνει ως έχει	39	19,2	21,1
9 = missing	17	8,4	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 186-91,6% Missing cases 17

Από τους παραπάνω έξι πίνακες προκύπτουν οι εξής τρεις γενικοί πίνακες:

**ΓΕΝΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ 7 Αύξηση των αναφορών στις έξι διαστάσεις (ερ.33)**

Επιμέρους Διαστάσεις	Valid %
1. Οι αναφορές στις διαφορετικές κοινωνίες	90,4
2. Τα παραδείγματα από το περιβάλλον των παιδιών	87,5
3. Η παρουσίαση των εννοιών της κοινωνιολογίας	75,8
4. Οι αναφορές στις διάφορες σχολές	51,6
5. Οι αναφορές στις συγκρούσεις στο εσωτερικό της κοινωνιολογίας	29,4
6. Οι αναφορές στην ιστορία της κοινωνιολογίας	23,6

**ΓΕΝΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ 8 Μείωση των αναφορών στις έξι διαστάσεις (ερ.33)**

Επιμέρους Διαστάσεις	Valid %
1. Οι αναφορές στην ιστορία της κοινωνιολογίας	15,7
2. Οι αναφορές στις συγκρούσεις στο εσωτερικό της κοινωνιολογίας	14,4
3. Οι αναφορές στις διάφορες σχολές	10,1
4. Τα παραδείγματα από το περιβάλλον των παιδιών	3,6
5. Η παρουσίαση των εννοιών της κοινωνιολογίας	3,2
6. Οι αναφορές στις διαφορετικές κοινωνίες	0,5

ΓΕΝΙΚΟΣ ΠΙΝΑΚΑΣ 9 Μη αλλαγή των αναφορών στις έξι διαστάσεις (ερ.33)

Επιμέρους Διαστάσεις	Valid %
1. Οι αναφορές στην ιστορία της κοινωνιολογίας	60,7
2. Οι αναφορές στις συγκρούσεις στο εσωτερικό της κοινωνιολογίας	56,1
3. Οι αναφορές στις διάφορες σχολές	38,3
4. Η παρουσίαση των εννοιών της κοινωνιολογίας	21,1
5. Οι αναφορές στις διαφορετικές κοινωνίες	9,0
6. Τα παραδείγματα από το περιβάλλον των παιδιών	8,9

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΛΑ.119 Ελεύθερη μέρα για το μάθημα της κοινωνιολογίας (ερ.34)

Τιμές Μεταβλητής	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = α. Επίσκεψη σε κοινωνικό ίδρυμα	44	21,7	22,3
2 = β. Επίσκεψη σε βιβλιοθήκη σχολής κ.ε.	11	5,4	5,6
3 = γ. Παρακολούθηση επιστ. ημερίδας	62	30,5	31,5
4 = δ. Παρακολούθηση ενός θεατρικού έργου	56	27,6	28,4
5 = ε. Άλλο	24	11,8	12,2
9 = missing	6	3,0	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 197-97,0% Missing cases 6

Γενικές παρατηρήσεις:

- ✓ "γ" (Θεωρεί ότι κάτι τέτοιο λείπει και από την οικονομία) (Α - μη κοινωνιολόγος - 16)
- ✓ "δ" (και συμπληρώνει: "...ή κινηματογραφικού, που συνδέεται με θέμα του μαθήματος" (Γ - κοινωνιολόγος - 134))

Οι 24 απαντήσεις στην ανοικτή ερώτηση "Άλλο" είναι οι εξής:

- ✓ "Επίσκεψη ενός χώρου που ζει μια μειονότητα π.χ. ένας προσφυγικός καταυλισμός" (Γ - κοινωνιολόγος - 17)
- ✓ "Συζήτηση για ένα θέμα της επικαιρότητας" (Γ - κοινωνιολόγος - 41)
- ✓ "Περίπατος-εκδρομή χωρίς συγκεκριμένο πρόγραμμα για συζήτηση και αναζήτηση σχέσεων μεταξύ μας, έξω από το χώρο του σχολείου που λίγο-πολύ οι ρόλοι είναι δεδομένοι" (Γ - κοινωνιολόγος - 48)
- ✓ "Παρακολούθηση και σχολιασμός όλων των προγραμμάτων της τηλεόρασης" (Γ - μη κοινωνιολόγος - 50)
- ✓ "Εκεί που οι μαθητές θα μπορούσαν να αντιληφθούν τη "μεταβολή" π.χ. μόνιμα εκθέματα μιας πινακοθήκης με κοινωνιολογική ερμηνεία της εξέλιξης των νοοτροπιών" (Γ - μη κοινωνιολόγος - 62)
- ✓ "άλλο" (Α - μη κοινωνιολόγος - 75)
- ✓ "Εκπαιδευτική επίσκεψη στο κέντρο (Μοναστηράκι ή Κολωνάκι) και εξάσκηση στην παρατήρηση, αναγνώριση και εξοικείωση στη χρήση εννοιών όπως: θεσμός, ρόλος (δικαίωμα, υποχρέωση), διακριτικά σύμβολα, απόκλιση, ανισότητες, δομή, κοιν. έλεγχος, στοιχεία σύγκρουσης, αίτια κ.λπ" (Γ - μη κοινωνιολόγος - 149)
- ✓ "Ερευνα" (Γ - κοινωνιολόγος - 174))
- ✓ "α, δ" και "Παρακολούθηση μιας κινηματογραφικής ταινίας" (Α - κοινωνιολόγος - 108)
- ✓ "γ" και "Ένα κέντρο για παιδιά με ειδικές ανάγκες" (Α - κοινωνιολόγος - 145)
- ✓ "δ" και "Κοιν/κού περιεχομένου ταινία και συζήτηση κάθε εικόνας και σκηνής. Ανταλλαγή απόψεων και εξάσκηση συμπερασμάτων" (Γ - μη κοινωνιολόγος - 171)
- ✓ "δ" και "Εκδρομή" (Α - κοινωνιολόγος - 178)
- ✓ "α, β, γ, δ" και "Να'χα εποπτικά μέσα και όχι να διδάσκω Κοινωνιολογία με τον πίνακα και την κιμωλία" (Α - κοινωνιολόγος - 201)
- ✓ "α, γ, δ, β" και "Διαμόρφωση πολιτιστικής εκδήλωσης ή ευαισθητοποίηση για το χώρο του σχολείου τους και της τάξης τους, για τα προβλήματα άλλων συμμαθητών τους, κ.α." (Γ - κοινωνιολόγος - 152))
- ✓ "γ, δ" (Γ - κοινωνιολόγος - 27), (Γ - κοινωνιολόγος - 46)
- ✓ "α, γ, δ" (Γ - κοινωνιολόγος - 72), (Γ - κοινωνιολόγος - 78)
- ✓ "α, γ" (Γ - κοινωνιολόγος - 89), (Γ - κοινωνιολόγος - 125)
- ✓ "α, δ" (Γ - μη κοινωνιολόγος - 97), (Γ - κοινωνιολόγος - 116)
- ✓ "α, β" (Γ - μη κοινωνιολόγος - 47)
- ✓ "β, δ" (Α - μη κοινωνιολόγος - 182)

**Επαγγελματική επιλογή των κοινωνιολόγων-εκπαιδευτικών του πληθυσμού (ερ.35α)<sup>4</sup>**

Γενικές παρατηρήσεις:

Εδώ απάντησαν και δέκα μη κοινωνιολόγοι-εκπαιδευτικοί ως εξής: Οι εννέα επέλεξαν "κοινωνιολόγος-εκπαιδευτικός" δίνοντας, οι τέσσερις από αυτούς και τους λόγους επιλογής. Ο ένας επέλεξε "κοινωνιολόγος-ερευνητής" δίνοντας παράλληλα και το λόγο επιλογής αυτής της θέσης. Οι απαντήσεις δεν καταχωρούνται, αναφέρονται ωστόσο στο Παράρτημα III όπου και αναλύονται οι ερωτήσεις αυτές.

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.120 Επαγγελματική επιλογή των κοινωνιολόγων (ερ.35α)**

Τιμές Μεταβλήτης	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
1 = Κοινωνιολόγος-Εκπαιδευτικός	60	29,6	65,9
2 = Κοινωνιολόγος-Ερευνητής	31	15,3	34,1
, = system missing	106	52,2	missing
9 = missing	6	3,0	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>203</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Valid cases 91-44,8% Missing cases 112

Από τα 6 missing στα 4 δεν υπάρχει απάντηση και στα 2 απαντήθηκαν και οι δύο επιλογές.

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.121 Λόγοι για την επιλογή κοινωνιολόγος-εκπαιδευτικός (ερ.35β) (ανοικτή ερώτηση)**

Τιμές Μεταβλήτης	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
, (κείμενο)	53	88,3	100,0
9 = missing	7	11,7	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>60</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Α.122 Λόγοι για την επιλογή κοινωνιολόγος-ερευνητής (ερ.35β) (ανοικτή ερώτηση)**

Τιμές Μεταβλήτης	Συχνότητα	Συχνότητα %	Valid %
, (κείμενο)	28	90,3	100,0
9 = missing	3	9,7	missing
<b>Σύνολο</b>	<b>31</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

<sup>4</sup> Για την ανάλυση των ανοικτών ερωτήσεων αυτής της ενότητας (Επαγγελματική επιλογή των κοινωνιολόγων-εκπαιδευτικών του πληθυσμού), βλ. Παράρτημα III.

## B. ΠΙΝΑΚΕΣ ΣΥΝΑΦΕΙΑΣ

### • ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΟΥ ΥΠΟ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΠΛΗΘΥΣΜΟΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΕΤΑΡΤΗ ΘΕΜΑΤΙΚΗ

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.1 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά φύλο και ηλικία

Φύλο	Ηλικία	51-60 ετών	41-50 ετών	31-40 ετών	Σύνολο
Ανδρας		9	35	17	61
		75,0	40,2	17,3	31,0
Γυναίκα		3	52	81	136
		25,0	59,8	82,7	69,0
Σύνολο		12	87	98	197
		6,1	44,2	49,7	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.2 Κατανομή των εκπαιδευτικών σύμφωνα με το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων τους

Μορφωτικό επίπεδο μητέρας Μορφωτικό επίπεδο πατέρα	Αναλφάβητη	Μερικές τάξεις δημοτικού	Δημοτικό	Γυμνάσιο	Λύκειο	Μέση ή ανώτερη σχολή	Ανώτατη σχολή	Σύνολο
Αναλφάβητος	1 100,0 33,3							1 ,5
Μερικές τάξεις δημοτικού	2 11,8 66,7	14 82,4 29,2	1 5,9 1,3					17 8,5
Δημοτικό		20 29,9 41,7	37 55,2 49,3	6 9,0 37,5	4 6,0 10,8			67 33,7
Γυμνάσιο		7 25,9 14,6	16 59,3 21,3	2 7,4 12,5	2 7,4 5,4			27 13,6
Λύκειο		2 6,9 4,2	12 41,4 16,0	2 6,9 12,5	9 31,0 24,3	3 10,3 27,3	1 3,4 11,1	29 14,
Μέση ή ανώτερη σχολή		4 19,0 8,3	5 23,8 6,7	5 23,8 31,1	4 19,0 10,8	3 14,3 27,3		21 10,6
Ανώτατη σχολή		1 3,2 2,1	4 12,9 5,3	1 3,2 6,3	16 51,6 43,2	3 9,7 27,3	6 19,4 66,7	31 15,6
Μταπτυχιακός τίτλος					2 33,3 5,4	2 33,3 18,2	2 33,3 22,2	6 3,0
Σύνολο	3 1,5	48 24,1	75 37,7	16 8,0	37 18,6	11 5,5	9 4,5	199 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.3 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά φύλο και ειδικότητα

Ειδικότητα	Κοιν/γία (όλα)	Οικονομικά	Οργάν. διοίκ. επ.	Πολιτικές επιστήμες	Νομική	Φιλολογία -Ιστορία	Άγνωστο τμήμα	Σύνολο
Ανδρας	16 16,5	23 63,9	12 44,4	5 25,0	3 25,0	3 37,5	1 33,3	63 31,0
Γυναίκα	81 83,5	13 36,1	15 55,6	15 75,0	9 75,0	5 62,5	2 66,7	140 69,0
Σύνολο	97 47,8	36 17,7	27 13,3	20 9,9	12 5,9	8 3,9	3 1,5	203 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ II.B.4 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ηλικία και ειδικότητα

Ειδικότητα Ηλικία	Κοινή/ία (όλα τα τμήματα)	Οικονομικά	Οργάν. διοικ. επιχειρήσεων	Πολιτ. επιστ.	Νομική	Φιλολο- γία- Ιστορία	Άγνωστο τμήμα	Σύνολο
51-60 ετών	2 2,1	3 8,3	4 14,8		2 18,2	1 12,3		12 6,1
41-50 ετών	19 19,8	26 72,2	19 70,4	15 83,3	6 54,5	1 12,5	1 100,0	87 44,2
31-40 ετών	75 78,1	7 19,4	4 14,8	3 16,7	3 27,3	6 75,0		98 49,7
Σύνολο	96 48,7	36 18,3	27 13,7	18 9,1	11 5,6	8 4,1	1 .5	197 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ II.B.5 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ειδικότητα και μαθήματα που διδάσκουν

Ειδικότητα Μαθήματα που διδάσκουν	Κοινή/ία (όλα τα τμήματα)	Ομάδα 'οικονομικής κατεύθυνσης'	Ομάδα 'θεωρητικής κατεύθυνσης'	Φιλολο- Ιστορία	Άγν. τμήμα	Σύνολο
Κ- ΠΟ- ΣΔΠ	33 34,7	37 59,7	13 41,9			83 41,9
Κ - ΠΟ	2 2,1	11 17,7	1 3,2		1 50,0	15 7,6
Κ - ΣΔΠ	9 9,5		3 9,7		1 50,0	13 6,6
Κ	7 7,4					7 3,5
Κ - ΠΟ- ΣΔΠ +	11 11,6	9 14,5	5 16,2			25 12,6
Κ - ΠΟ +	7 7,4	5 8,1				12 6,1
Κ - ΣΔΠ +	11 11,6		9 29,0	1 12,5		21 10,6
Κ +	15 15,8			7 87,5		22 11,1
Σύνολο	95 48,0	62 31,3	31 15,7	8 4,0	2 1,0	198 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ II.B.6 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά φύλο και επιθυμία σπουδών

Επιθυμία σπουδών	Ναι	Όχι	Σύνολο
Φύλο			
Ανδρας	53 84,1	10 15,9	63 31,2
Γυναίκα	124 89,2	15 10,8	139 68,8
Σύνολο	177 87,6	25 12,4	202 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ II.B.7 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ηλικία και επιθυμία σπουδών

Επιθυμία σπουδών	Ναι	Όχι	Σύνολο
Ηλικία			
51-60 ετών	8 66,7	4 33,3	12 6,1
41-50 ετών	75 86,2	12 13,8	87 44,2
31-40 ετών	90 91,8	8 8,2	98 49,7
Σύνολο	173 87,8	24 12,2	197 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.8 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ειδικότητα και επιθυμία σπουδών

Επιθυμία σπουδών	Ναι	Όχι	Σύνολο
<b>Ειδικότητα</b>			
<i>Κοινωνιολόγοι</i>	88 90,7	9 9,3	97 48,0
<i>Μη κοινωνιολόγοι</i>	89 84,8	16 15,2	105 52,0
Σύνολο	177 87,6	25 12,4	202 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.9 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά φύλο και βαθμό ικανοποίησης από τις σπουδές

Βαθμός ικανοποίησης σπουδών	Πάρα πολύ	Αρκετά	Δεν έχω γνώμη	Λίγο	Καθόλου	Σύνολο
<b>Φύλο</b>						
<i>Ανδρας</i>	15 23,8	32 50,8		15 23,8	1 1,6	63 31,3
<i>Γυναίκα</i>	20 14,5	97 70,3	1 .7	19 13,8	1 .7	138 68,7
Σύνολο	35 17,4	129 64,2	1 .5	34 16,9	2 1,0	201 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.10 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ηλικία και βαθμό ικανοποίησης από τις σπουδές

Βαθμός ικανοποίησης σπουδών	Πάρα πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου	Σύνολο
<b>Ηλικία</b>					
<i>51-60 ετών</i>	4 11,8	7 5,6		1 50,0	12 6,1
<i>41-50 ετών</i>	16 47,1	48 38,1	22 64,7	1 50,0	87 44,4
<i>31-40 ετών</i>	14 41,2	71 56,3	12 35,3	1 50,0	97 49,5
Σύνολο	34 17,3	126 64,3	34 17,3	2 1,0	196 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.11 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ειδικότητα και βαθμό ικανοποίησης από τις σπουδές

Βαθμός ικανοποίησης σπουδών	Πάρα πολύ	Αρκετά	Δεν έχω γνώμη	Λίγο	Καθόλου	Σύνολο
<b>Ειδικότητα</b>						
<i>Κοινωνιολόγοι</i>	17 17,7	68 70,8		11 11,5		96 47,8
<i>Μη κοινωνιολόγοι</i>	18 17,1	61 58,1	1 1,0	23 21,9	2 1,9	105 52,2
Σύνολο	35 17,4	129 64,2	1 .5	34 16,9	2 1,0	201 100,0

**• ΟΙ ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΣΤΗΜΗ ΤΗΣ  
ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ - ΠΡΩΤΗ ΘΕΜΑΤΙΚΗ**

**1<sup>η</sup> ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ**

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.12 Κατανομή των χαρακτηριστικών της επιστήμης κατά φύλο**

<b>Χαρακτηριστικά</b>	<b>Άνδρας</b>	<b>Γυναίκα</b>
<i>α. Αντικειμενικότητα</i>	82,7	88,7
<i>β. Ακριβής προσδιορισμός της σημασίας των εννοιών</i>	82,5	85,6
<i>γ. Αυστηρή μεθοδολογία</i>	64,7	76,5
<i>δ. Επαγωγή</i>	86,5	92,2
<i>ε. Συμφωνία μεταξύ επιστημόνων</i>	23,5-76,5	8,9-91,9
<i>στ. Αυνατότητα πρακτικής εφαρμογής</i>	72,2	84,1
<i>ζ. Χρησιμότητα για το κοινωνικό σύνολο</i>	90,9	94,6
<i>η. Κριτική προσέγγιση</i>	96,4	86,0
<i>θ. Ιδεολογικός προσανατολισμός</i>	44,2-55,8	48,7-51,3
<i>ι. Αυτονομία (κατά κλάδο)</i>	38,0-62,0	43,1-56,9
<i>ια. Διατύπωση γενικών νόμων</i>	72,9	82,1
<i>ιβ. Εμπειρική έρευνα</i>	78,8	86,8
<i>ιγ. Σχετικότητα πορισμάτων</i>	67,3	77,5
<i>ιδ. Διατύπωση αιτιωδών συσχετίσεων</i>	85,4	89,8
<i>ιε. Αξιολογική ουδετερότητα</i>	73,1	71,9

Πιο αναλυτικά:

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.12α Κατανομή των χαρακτηριστικών της επιστήμης / γυναίκες εκπαιδευτικοί**

<b>Χαρακτηριστικά</b>	<b>Valid %</b>
<i>1. Χρησιμότητα για το κοινωνικό σύνολο</i>	94,6
<i>2. Επαγωγή</i>	92,2
<i>3. Διαφωνία μεταξύ επιστημόνων</i>	91,9
<i>4. Διατύπωση αιτιωδών συσχετίσεων</i>	89,8
<i>5. Αντικειμενικότητα</i>	88,7
<i>6. Εμπειρική έρευνα</i>	86,8
<i>7. Κριτική προσέγγιση</i>	86,0
<i>8. Ακριβής προσδιορισμός της σημασίας των εννοιών</i>	85,6
<i>9. Αυνατότητα πρακτικής εφαρμογής</i>	84,1
<i>10. Διατύπωση γενικών νόμων</i>	82,1
<i>11. Σχετικότητα πορισμάτων</i>	77,5
<i>12. Αυστηρή μεθοδολογία</i>	76,5
<i>13. Αξιολογική ουδετερότητα</i>	71,9
<i>14. Μη Αυτονομία (κατά κλάδο)</i>	56,9
<i>15. Μη Ιδεολογικός προσανατολισμός</i>	51,3

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.12β Κατανομή των χαρακτηριστικών της επιστήμης / άνδρες εκπαιδευτικοί**

<b>Χαρακτηριστικά</b>	<b>Valid %</b>
<i>1. Κριτική προσέγγιση</i>	96,4
<i>2. Χρησιμότητα για το κοινωνικό σύνολο</i>	90,9
<i>3. Επαγωγή</i>	86,5
<i>4. Διατύπωση αιτιωδών συσχετίσεων</i>	85,4
<i>5. Αντικειμενικότητα</i>	82,7
<i>6. Ακριβής προσδιορισμός της σημασίας των εννοιών</i>	82,5
<i>7. Εμπειρική έρευνα</i>	78,8
<i>8. Διαφωνία μεταξύ επιστημόνων</i>	76,5
<i>9. Αξιολογική ουδετερότητα</i>	73,1
<i>10. Διατύπωση γενικών νόμων</i>	72,9
<i>11. Αυνατότητα πρακτικής εφαρμογής</i>	72,2
<i>12. Σχετικότητα πορισμάτων</i>	67,3
<i>13. Αυστηρή μεθοδολογία</i>	64,7
<i>14. Μη Αυτονομία (κατά κλάδο)</i>	62,0
<i>15. Μη Ιδεολογικός προσανατολισμός</i>	55,8

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.13 Κατανομή των χαρακτηριστικών της κοινωνιολογίας κατά φύλο

Χαρακτηριστικά	Άνδρας	Γυναίκα
α. Αντικειμενικότητα	55,8	78,3
β. Ακριβής προσδιορισμός της σημασίας των εννοιών	53,4	56,6
γ. Αυστηρή μεθοδολογία	35,3-64,7	37,3-62,7
δ. Επαγωγή	76,9	90,2
ε. Συμφωνία μεταξύ επιστημόνων	13,7-86,3	5,0-95,0
στ. Δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής	58,5	83,9
ζ. Χρησιμότητα για το κοινωνικό σύνολο	93,2	98,5
η. Κριτική προσέγγιση	94,5	94,6
θ. Ιδεολογικός προσανατολισμός	65,4	78,0
ι. Αυτονομία (από τις άλλες κ.ε.)	23,6-76,4	19,5-80,5
ια. Διατύπωση γενικών νόμων	64,2	59,8
ιβ. Εμπειρική έρευνα	83,9	93,5
ιγ. Σχετικότητα πορισμάτων	81,1	83,9
ιδ. Διατύπωση αιτιωδών συσχετίσεων	78,4	91,4
ιε. Αξιολογική ουδετερότητα	62,3	68,1

Πιο αναλυτικά:

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.13α Κατανομή των χαρακτηριστικών της κοινωνιολογίας / γυναίκες εκπαιδευτικοί

Χαρακτηριστικά	Valid %
1. Χρησιμότητα για το κοινωνικό σύνολο	98,5
2. Διαφωνία μεταξύ επιστημόνων	95,0
3. Κριτική προσέγγιση	94,6
4. Εμπειρική έρευνα	93,5
5. Διατύπωση αιτιωδών συσχετίσεων	91,4
6. Επαγωγή	90,2
7. Δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής	83,9
7. Σχετικότητα πορισμάτων	83,9
9. Μη Αυτονομία (από τις άλλες κ.ε.)	80,5
10. Αντικειμενικότητα	78,3
11. Ιδεολογικός προσανατολισμός	78,0
12. Αξιολογική ουδετερότητα	68,1
13. Μη Αυστηρή μεθοδολογία	62,7
14. Διατύπωση γενικών νόμων	59,8
15. Ακριβής προσδιορισμός της σημασίας των εννοιών	56,6

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.13β Κατανομή των χαρακτηριστικών της κοινωνιολογίας / άνδρες εκπαιδευτικοί

Χαρακτηριστικά	Valid %
1. Κριτική προσέγγιση	94,5
2. Χρησιμότητα για το κοινωνικό σύνολο	93,2
3. Διαφωνία μεταξύ επιστημόνων	86,3
4. Εμπειρική έρευνα	83,9
5. Σχετικότητα πορισμάτων	81,1
6. Διατύπωση αιτιωδών συσχετίσεων	78,4
7. Επαγωγή	76,9
8. Μη Αυτονομία (από τις άλλες κ.ε.)	76,4
9. Ιδεολογικός προσανατολισμός	65,4
10. Μη Αυστηρή μεθοδολογία	64,7
11. Διατύπωση γενικών νόμων	64,2
12. Αξιολογική ουδετερότητα	62,3
13. Δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής	58,5
14. Αντικειμενικότητα	55,8
15. Ακριβής προσδιορισμός της σημασίας των εννοιών	53,4



ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.14 Κατανομή των χαρακτηριστικών της φυσικής κατά φύλο

Χαρακτηριστικά	Άνδρας	Γυναίκα
α. Αντικειμενικότητα	100,0	94,7
β. Ακριβής προσδιορισμός της σημασίας των εννοιών	98,1	99,2
γ. Αυστηρή μεθοδολογία	98,1	96,6
δ. Επαγωγή	90,4	100,0
ε. Συμφωνία μεταξύ επιστημόνων	63,3	57,1
στ. Δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής	90,6	100,0
ζ. Χρησιμότητα για το κοινωνικό σύνολο	94,0	94,7
η. Κριτική προσέγγιση	46,9	53,6
θ. Ιδεολογικός προσανατολισμός	13,3-86,7	12,6-87,4
ι. Αυτονομία (από τις άλλες φ.ε.)	34,7-65,3	24,3-75,7
ια. Διατύπωση γενικών νόμων	92,3	94,2
ιβ. Εμπειρική έρευνα	78,4	94,6
ιγ. Σχετικότητα πορισμάτων	56,5	74,5
ιδ. Διατύπωση αιτιωδών συσχετίσεων	93,8	95,6
ιε. Αξιολογική ουδετερότητα	65,2	68,4

Πιο αναλυτικά:

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.14α Κατανομή των χαρακτηριστικών της φυσικής / γυναίκες εκπαιδευτικοί

Χαρακτηριστικά	Valid %
1. Επαγωγή	100,0
1. Δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής	100,0
3. Ακριβής προσδιορισμός της σημασίας των εννοιών	99,2
4. Αυστηρή μεθοδολογία	96,6
5. Διατύπωση αιτιωδών συσχετίσεων	95,6
6. Αντικειμενικότητα	94,7
6. Χρησιμότητα για το κοινωνικό σύνολο	94,7
8. Εμπειρική έρευνα	94,6
9. Διατύπωση γενικών νόμων	94,2
10. Μη Ιδεολογικός προσανατολισμός	87,4
11. Μη Αυτονομία (από τις άλλες φ.ε.)	75,7
12. Σχετικότητα πορισμάτων	74,5
13. Αξιολογική ουδετερότητα	68,4
14. Συμφωνία μεταξύ επιστημόνων	57,1
15. Κριτική προσέγγιση	53,6

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.14β Κατανομή των χαρακτηριστικών της φυσικής / άνδρες εκπαιδευτικοί

Χαρακτηριστικά	Valid %
1. Αντικειμενικότητα	100,0
2. Ακριβής προσδιορισμός της σημασίας των εννοιών	98,1
2. Αυστηρή μεθοδολογία	98,1
4. Χρησιμότητα για το κοινωνικό σύνολο	94,0
5. Διατύπωση αιτιωδών συσχετίσεων	93,8
6. Διατύπωση γενικών νόμων	92,3
7. Δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής	90,6
8. Επαγωγή	90,4
9. Μη Ιδεολογικός προσανατολισμός	86,7
10. Εμπειρική έρευνα	78,4
11. Μη Αυτονομία (από τις άλλες φ.ε.)	65,3
12. Αξιολογική ουδετερότητα	65,2
13. Συμφωνία μεταξύ επιστημόνων	63,3
14. Σχετικότητα πορισμάτων	56,5
15. Κριτική προσέγγιση	46,9

ΠΙΝΑΚΑΣ II.B.15 Κατανομή των χαρακτηριστικών της επιστήμης κατά ηλικία

Χαρακτηριστικά	31-40 ετών	41-50 ετών	51-60 ετών
α. Αντικειμενικότητα	86,2	86,7	90,9
β. Ακριβής προσδιορισμός της σημασίας των εννοιών	80,4	86,7	100,0
γ. Αυστηρή μεθοδολογία	69,5	73,3	100,0
δ. Επαγωγή	93,2	87,3	100,0
ε. Συμφωνία μεταξύ επιστημόνων	11,1-88,9	16,7-83,3	0,0-100,0
στ. Δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής	82,0	75,6	100,0
ζ. Χρησιμότητα για το κοινωνικό σύνολο	94,4	92,7	88,9
η. Κριτική προσέγγιση	88,0	88,5	100,0
θ. Ιδεολογικός προσανατολισμός	53,0	40,5-59,5	50,0
ι. Αυτονομία (κατά κλάδο)	35,0-65,0	45,9-54,1	44,4-55,6
ια. Διατύπωση γενικών νόμων	77,8	80,0	85,7
ιβ. Εμπειρική έρευνα	94,3	76,3	62,5
ιγ. Σχετικότητα πορισμάτων	74,4	75,7	62,5
ιδ. Διατύπωση αιτιωδών συσχετίσεων	91,6	83,6	100,0
ιε. Αξιολογική ουδετερότητα	74,4	70,3	71,4

Πιο αναλυτικά:

ΠΙΝΑΚΑΣ II.B.15α Κατανομή των χαρακτηριστικών της επιστήμης / εκπαιδευτικοί 31-40 ετών

Χαρακτηριστικά	Valid %
1. Χρησιμότητα για το κοινωνικό σύνολο	94,4
2. Εμπειρική έρευνα	94,3
3. Επαγωγή	93,2
4. Διατύπωση αιτιωδών συσχετίσεων	91,6
5. Διαφωνία μεταξύ επιστημόνων	88,9
6. Κριτική προσέγγιση	88,0
7. Αντικειμενικότητα	86,2
8. Δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής	82,0
9. Ακριβής προσδιορισμός της σημασίας των εννοιών	80,4
10. Διατύπωση γενικών νόμων	77,8
11. Σχετικότητα πορισμάτων	74,4
11. Αξιολογική ουδετερότητα	74,4
13. Αυστηρή μεθοδολογία	69,5
14. Μη Αυτονομία (κατά κλάδο)	65,0
15. Ιδεολογικός προσανατολισμός	53,0

ΠΙΝΑΚΑΣ II.B.15β Κατανομή των χαρακτηριστικών της επιστήμης / εκπαιδευτικοί 41-50 ετών

Χαρακτηριστικά	Valid %
1. Χρησιμότητα για το κοινωνικό σύνολο	92,7
2. Κριτική προσέγγιση	88,5
3. Επαγωγή	87,3
4. Αντικειμενικότητα	86,7
4. Ακριβής προσδιορισμός της σημασίας των εννοιών	86,7
6. Διατύπωση αιτιωδών συσχετίσεων	83,6
7. Διαφωνία μεταξύ επιστημόνων	83,3
8. Διατύπωση γενικών νόμων	80,0
9. Εμπειρική έρευνα	76,3
10. Σχετικότητα πορισμάτων	75,7
11. Δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής	75,6
12. Αυστηρή μεθοδολογία	73,3
13. Αξιολογική ουδετερότητα	70,3
14. Μη Ιδεολογικός προσανατολισμός	59,5
15. Μη Αυτονομία (κατά κλάδο)	54,1

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.15γ Κατανομή των χαρακτηριστικών της επιστήμης / εκπαιδευτικοί 51-60 ετών

Χαρακτηριστικά	Valid %
1. Ακριβής προσδιορισμός της σημασίας των εννοιών	100,0
1. Αυστηρή μεθοδολογία	100,0
1. Επαγωγή	100,0
1. Διαφωνία μεταξύ επιστημόνων	100,0
1. Δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής	100,0
1. Κριτική προσέγγιση	100,0
1. Διατύπωση αιτιωδών συσχετίσεων	100,0
8. Αντικειμενικότητα	90,9
9. Χρησιμότητα για το κοινωνικό σύνολο	88,9
10. Διατύπωση γενικών νόμων	85,7
11. Αξιολογική ουδετερότητα	71,4
12. Εμπειρική έρευνα	62,5
12. Σχετικότητα πορισμάτων	62,5
14. Μη Αυτονομία (κατά κλάδο)	55,6
15. Ιδεολογικός προσανατολισμός	50,0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.16 Κατανομή των χαρακτηριστικών της κοινωνιολογίας κατά ηλικία

Χαρακτηριστικά	31-40 ετών	41-50 ετών	51-60 ετών
α. Αντικειμενικότητα	73,8	63,9	100,0
β. Ακριβής προσδιορισμός της σημασίας των εννοιών	56,0	53,8	63,6
γ. Αυστηρή μεθοδολογία	37,0-63,0	35,5-64,5	37,5-62,5
δ. Επαγωγή	89,3	85,7	62,5
ε. Συμφωνία μεταξύ επιστημόνων	3,6-96,4	10,7-89,3	0,0-100,0
στ. Δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής	77,9	76,3	80,0
ζ. Χρησιμότητα για το κοινωνικό σύνολο	97,8	95,2	100,0
η. Κριτική προσέγγιση	97,8	92,4	100,0
θ. Ιδεολογικός προσανατολισμός	80,0	70,1	62,5
ι. Αυτονομία (με τις άλλες κ.ε.)	19,5-80,5	24,4-75,6	14,3-85,7
ια. Διατύπωση γενικών νόμων	45,7-54,3	77,0	77,8
ιβ. Εμπειρική έρευνα	93,1	88,6	100,0
ιγ. Σχετικότητα πορισμάτων	86,1	81,6	66,7
ιδ. Διατύπωση αιτιωδών συσχετίσεων	89,2	86,1	85,7
ιε. Αξιολογική ουδετερότητα	68,2	64,7	75,0

Πιο αναλυτικά:

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.16α Κατανομή των χαρακτηριστικών της κοινωνιολογίας / εκπαιδευτικοί 31-40 ετών

Χαρακτηριστικά	Valid %
1. Χρησιμότητα για το κοινωνικό σύνολο	97,8
1. Κριτική προσέγγιση	97,8
3. Διαφωνία μεταξύ επιστημόνων	96,4
4. Εμπειρική έρευνα	93,1
5. Επαγωγή	89,3
6. Διατύπωση αιτιωδών συσχετίσεων	89,2
7. Σχετικότητα πορισμάτων	86,1
8. Μη Αυτονομία (με τις άλλες κ.ε.)	80,5
9. Ιδεολογικός προσανατολισμός	80,0
10. Δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής	77,9
11. Αντικειμενικότητα	73,8
12. Αξιολογική ουδετερότητα	68,2
13. Μη Αυστηρή μεθοδολογία	63,0
14. Ακριβής προσδιορισμός της σημασίας των εννοιών	56,0
15. Μη Διατύπωση γενικών νόμων	54,3

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.16β Κατανομή των χαρακτηριστικών της κοινωνιολογίας / εκπαιδευτικοί 41-50 ετών

Χαρακτηριστικά	Valid %
1. Χρησιμότητα για το κοινωνικό σύνολο	95,2
2. Κριτική προσέγγιση	92,4
3. Διαφωνία μεταξύ επιστημόνων	89,3
4. Εμπειρική έρευνα	88,6
5. Διατύπωση αιτιωδών συσχετίσεων	86,1
6. Επαγωγή	85,7
7. Σχετικότητα πορισμάτων	81,6
8. Διατύπωση γενικών νόμων	77,0
9. Δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής	76,3
10. Μη Αυτονομία (με τις άλλες κ.ε.)	75,6
11. Ιδεολογικός προσανατολισμός	70,1
12. Αξιολογική ουδετερότητα	64,7
13. Μη Αυστηρή μεθοδολογία	64,5
14. Αντικειμενικότητα	63,9
15. Ακριβής προσδιορισμός της σημασίας των εννοιών	53,8

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.16γ Κατανομή των χαρακτηριστικών της κοινωνιολογίας / εκπαιδευτικοί 51-60 ετών

Χαρακτηριστικά	Valid %
1. Αντικειμενικότητα	100,0
1. Διαφωνία μεταξύ επιστημόνων	100,0
1. Χρησιμότητα για το κοινωνικό σύνολο	100,0
1. Κριτική προσέγγιση	100,0
1. Εμπειρική έρευνα	100,0
6. Μη Αυτονομία (με τις άλλες κ.ε.)	85,7
6. Διατύπωση αιτιωδών συσχετίσεων	85,7
8. Δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής	80,0
9. Διατύπωση γενικών νόμων	77,8
10. Αξιολογική ουδετερότητα	75,0
11. Σχετικότητα πορισμάτων	66,7
12. Ακριβής προσδιορισμός της σημασίας των εννοιών	63,6
13. Ιδεολογικός προσανατολισμός	62,5
13. Επαγωγή	62,5
13. Μη Αυστηρή μεθοδολογία	62,5

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.17 Κατανομή των χαρακτηριστικά της φυσικής κατά ηλικία

Χαρακτηριστικά	31-40 ετών	41-50 ετών	51-60 ετών
α. Αντικειμενικότητα	95,1	97,1	100,0
β. Ακριβής προσδιορισμός της σημασίας των εννοιών	100,0	98,6	88,9
γ. Αυστηρή μεθοδολογία	98,8	95,8	88,9
δ. Επαγωγή	98,8	94,6	100,0
ε. Συμφωνία μεταξύ επιστημόνων	54,1	63,6	60,0
στ. Δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής	97,7	97,3	88,9
ζ. Χρησιμότητα για το κοινωνικό σύνολο	95,1	94,3	100,0
η. Κριτική προσέγγιση	51,3	48,6-51,4	75,0
θ. Ιδεολογικός προσανατολισμός	16,7-83,3	7,6-92,4	28,6-71,4
ι. Αυτονομία (με τις άλλες φ.ε.)	24,7-75,3	31,4-68,6	14,3-85,7
ια. Διατύπωση γενικών νόμων	96,6	90,4	100,0
ιβ. Εμπειρική έρευνα	96,3	81,7	87,5
ιγ. Σχετικότητα πορισμάτων	70,3	67,6	71,4
ιδ. Διατύπωση αιτιωδών συσχετίσεων	96,4	92,6	100,0
ιε. Αξιολογική ουδετερότητα	66,7	68,9	60,0

Πιο αναλυτικά:

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.17α Κατανομή των χαρακτηριστικών της φυσικής / εκπαιδευτικοί 31-40 ετών

Χαρακτηριστικά	Valid %
1. Ακριβής προσδιορισμός της σημασίας των εννοιών	100,0
2. Αυστηρή μεθοδολογία	98,8
2. Επαγωγή	98,8
4. Δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής	97,7
5. Διατύπωση γενικών νόμων	96,6
6. Διατύπωση αιτιωδών συσχετίσεων	96,4
7. Εμπειρική έρευνα	96,3
8. Αντικειμενικότητα	95,1
8. Χρησιμότητα για το κοινωνικό σύνολο	95,1
10. Μη Ιδεολογικός προσανατολισμός	83,3
11. Μη Αυτονομία (με τις άλλες φ.ε.)	75,3
12. Σχετικότητα πορισμάτων	70,3
13. Αξιολογική ουδετερότητα	66,7
14. Συμφωνία μεταξύ επιστημόνων	54,1
15. Κριτική προσέγγιση	51,3

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.β Κατανομή των χαρακτηριστικών της φυσικής / εκπαιδευτικοί 41-50 ετών

Χαρακτηριστικά	Valid %
1. Ακριβής προσδιορισμός της σημασίας των εννοιών	98,6
2. Δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής	97,3
3. Αντικειμενικότητα	97,1
4. Αυστηρή μεθοδολογία	95,8
5. Επαγωγή	94,6
6. Χρησιμότητα για το κοινωνικό σύνολο	94,3
7. Διατύπωση αιτιωδών συσχετίσεων	92,6
8. Μη Ιδεολογικός προσανατολισμός	92,4
9. Διατύπωση γενικών νόμων	90,4
10. Εμπειρική έρευνα	81,7
11. Αξιολογική ουδετερότητα	68,9
12. Μη Αυτονομία (με τις άλλες φ.ε.)	68,6
13. Σχετικότητα πορισμάτων	67,6
14. Συμφωνία μεταξύ επιστημόνων	63,6
15. Μη Κριτική προσέγγιση	51,4

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.γ Κατανομή των χαρακτηριστικών της φυσικής / εκπαιδευτικοί 51-60 ετών

Χαρακτηριστικά	Valid %
1. Αντικειμενικότητα	100,0
1. Επαγωγή	100,0
1. Χρησιμότητα για το κοινωνικό σύνολο	100,0
1. Διατύπωση γενικών νόμων	100,0
1. Διατύπωση αιτιωδών συσχετίσεων	100,0
6. Ακριβής προσδιορισμός της σημασίας των εννοιών	88,9
6. Αυστηρή μεθοδολογία	88,9
6. Δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής	88,9
9. Εμπειρική έρευνα	87,5
10. Μη Αυτονομία (με τις άλλες φ.ε.)	85,7
11. Κριτική προσέγγιση	75,0
12. Μη Ιδεολογικός προσανατολισμός	71,4
12. Σχετικότητα πορισμάτων	71,4
13. Συμφωνία μεταξύ επιστημόνων	60,0
13. Αξιολογική ουδετερότητα	60,0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.18 Κατανομή των χαρακτηριστικών της επιστήμης κατά ειδικότητα

Χαρακτηριστικά	Κοινωνιολόγοι	Μη κοινωνιολόγοι
α. Αντικειμενικότητα	88,4	85,6
β. Ακριβής προσδιορισμός της σημασίας των εννοιών	80,9	88,0
γ. Αυστηρή μεθοδολογία	68,7	77,0
δ. Επαγωγή	92,0	89,4
ε. Συμφωνία μεταξύ επιστημόνων	13,9-86,1	13,1-86,9
στ. Δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής	83,5	77,9
ζ. Χρησιμότητα για το κοινωνικό σύνολο	95,5	91,6
η. Κριτική προσέγγιση	85,7	92,5
θ. Ιδεολογικός προσανατολισμός	48,7-51,3	46,1-53,9
ι. Αυτονομία (κατά κλάδο)	37,0-63,0	45,9-54,1
ια. Διατύπωση γενικών νόμων	76,8	81,9
ιβ. Εμπειρική έρευνα	94,3	74,1
ιγ. Σχετικότητα πορισμάτων	79,3	69,1
ιδ. Διατύπωση αιτιωδών συσχετίσεων	91,6	85,5
ιε. Αξιολογική ουδετερότητα	77,8	67,1

Πιο αναλυτικά:

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.18α Κατανομή των χαρακτηριστικών της επιστήμης / κοινωνιολόγοι εκπαιδευτικοί

Χαρακτηριστικά	Valid %
1. Χρησιμότητα για το κοινωνικό σύνολο	95,5
2. Εμπειρική έρευνα	94,3
3. Επαγωγή	92,0
4. Διατύπωση αιτιωδών συσχετίσεων	91,6
5. Αντικειμενικότητα	88,4
6. Διαφωνία μεταξύ επιστημόνων	86,1
7. Κριτική προσέγγιση	85,7
8. Δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής	83,5
9. Ακριβής προσδιορισμός της σημασίας των εννοιών	80,9
10. Σχετικότητα πορισμάτων	79,3
11. Αξιολογική ουδετερότητα	77,8
12. Διατύπωση γενικών νόμων	76,8
13. Αυστηρή μεθοδολογία	68,7
14. Μη Αυτονομία (κατά κλάδο)	63,0
15. Μη Ιδεολογικός προσανατολισμός	51,3

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.18β Κατανομή των χαρακτηριστικών της επιστήμης / μη κοινωνιολόγοι εκπαιδευτικοί

Χαρακτηριστικά	Valid %
1. Κριτική προσέγγιση	92,5
2. Χρησιμότητα για το κοινωνικό σύνολο	91,6
3. Επαγωγή	89,4
4. Ακριβής προσδιορισμός της σημασίας των εννοιών	88,0
5. Διαφωνία μεταξύ επιστημόνων	86,9
6. Αντικειμενικότητα	85,6
7. Διατύπωση αιτιωδών συσχετίσεων	85,5
8. Διατύπωση γενικών νόμων	81,9
9. Δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής	77,9
10. Αυστηρή μεθοδολογία	77,0
11. Εμπειρική έρευνα	74,1
12. Σχετικότητα πορισμάτων	69,1
13. Αξιολογική ουδετερότητα	67,1
14. Μη Αυτονομία (κατά κλάδο)	54,1
15. Μη Ιδεολογικός προσανατολισμός	53,9

ΠΙΝΑΚΑΣ II.B.19 Κατανομή των χαρακτηριστικών της κοινωνιολογίας κατά ειδικότητα

Χαρακτηριστικά	Κοινωνιολόγοι	Μη κοινωνιολόγοι
α. Αντικειμενικότητα	75,0	67,8
β. Ακριβής προσδιορισμός της σημασίας των εννοιών	58,3	53,1
γ. Αυστηρή μεθοδολογία	38,6-61,4	34,9-65,1
δ. Επαγωγή	86,9	85,6
ε. Συμφωνία μεταξύ επιστημόνων	6,1-93,9	9,1-90,9
στ. Αυνατότητα πρακτικής εφαρμογής	78,2	74,4
ζ. Χρησιμότητα για το κοινωνικό σύνολο	96,7	97,0
η. Κριτική προσέγγιση	95,6	93,6
θ. Ιδεολογικός προσανατολισμός	76,5	71,9
ι. Αυτονομία (από τις άλλες κ.ε.)	27,6-72,4	14,3-85,7
ια. Διατύπωση γενικών νόμων	52,4	69,3
ιβ. Εμπειρική έρευνα	89,8	91,3
ιγ. Σχετικότητα πορισμάτων	86,3	80,0
ιδ. Διατύπωση αιτιωδών συσχετίσεων	90,5	84,3
ιε. Αξιολογική ουδετερότητα	74,7	57,8

Πιο αναλυτικά:

ΠΙΝΑΚΑΣ II.B.19α Κατανομή των χαρακτηριστικών της κοινωνιολογίας / κοινωνιολόγοι εκπαιδευτικοί

Χαρακτηριστικά	Valid %
1. Χρησιμότητα για το κοινωνικό σύνολο	96,7
2. Κριτική προσέγγιση	95,6
3. Διαφωνία μεταξύ επιστημόνων	93,9
4. Διατύπωση αιτιωδών συσχετίσεων	90,5
5. Εμπειρική έρευνα	89,8
6. Επαγωγή	86,9
7. Σχετικότητα πορισμάτων	86,3
8. Αυνατότητα πρακτικής εφαρμογής	78,2
9. Ιδεολογικός προσανατολισμός	76,5
10. Αντικειμενικότητα	75,0
11. Αξιολογική ουδετερότητα	74,7
12. Μη Αυτονομία (από τις άλλες κ.ε.)	72,4
13. Μη Αυστηρή μεθοδολογία	61,4
14. Ακριβής προσδιορισμός της σημασίας των εννοιών	58,3
15. Διατύπωση γενικών νόμων	52,4

ΠΙΝΑΚΑΣ II.B.19β Κατανομή των χαρακτηριστικών της κοινωνιολογίας / μη κοινωνιολόγοι εκπαιδευτικοί

Χαρακτηριστικά	Valid %
1. Χρησιμότητα για το κοινωνικό σύνολο	97,0
2. Κριτική προσέγγιση	93,6
3. Εμπειρική έρευνα	91,3
4. Διαφωνία μεταξύ επιστημόνων	90,9
5. Μη Αυτονομία (από τις άλλες κ.ε.)	85,7
6. Επαγωγή	85,6
7. Διατύπωση αιτιωδών συσχετίσεων	84,3
8. Σχετικότητα πορισμάτων	80,0
9. Αυνατότητα πρακτικής εφαρμογής	74,4
10. Ιδεολογικός προσανατολισμός	71,9
11. Διατύπωση γενικών νόμων	69,3
12. Αντικειμενικότητα	67,8
13. Μη Αυστηρή μεθοδολογία	65,1
14. Αξιολογική ουδετερότητα	57,8
15. Ακριβής προσδιορισμός της σημασίας των εννοιών	53,1

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.20 Κατανομή των χαρακτηριστικών της φυσικής κατά ειδικότητα

Χαρακτηριστικά	Κοινωνιολόγοι	Μη κοινωνιολόγοι
α. Αντικειμενικότητα	93,7	98,8
β. Ακριβής προσδιορισμός της σημασίας των εννοιών	98,8	98,9
γ. Αυστηρή μεθοδολογία	97,5	96,7
δ. Επαγωγή	100,0	94,5
ε. Συμφωνία μεταξύ επιστημόνων	50,0	66,7
στ. Δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής	97,6	96,8
ζ. Χρησιμότητα για το κοινωνικό σύνολο	97,4	91,9
η. Κριτική προσέγγιση	48,7-51,3	54,2
θ. Ιδεολογικός προσανατολισμός	12,9-87,1	12,8-87,2
ι. Αυτονομία (από τις άλλες φ.ε.)	32,0-68,0	23,5-76,5
ια. Διατύπωση γενικών νόμων	95,1	92,4
ιβ. Εμπειρική έρευνα	94,7	82,8
ιγ. Σχετικότητα πορισμάτων	70,8	67,9
ιδ. Διατύπωση αιτιωδών συσχετίσεων	93,6	96,4
ιε. Αξιολογική ουδετερότητα	69,6	65,3

Πιο αναλυτικά:

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.20α Κατανομή των χαρακτηριστικών της φυσικής / κοινωνιολόγοι εκπαιδευτικοί

Χαρακτηριστικά	Valid %
1. Επαγωγή	100,0
2. Ακριβής προσδιορισμός της σημασίας των εννοιών	98,8
3. Δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής	97,6
4. Αυστηρή μεθοδολογία	97,5
5. Χρησιμότητα για το κοινωνικό σύνολο	97,4
6. Διατύπωση γενικών νόμων	95,1
7. Εμπειρική έρευνα	94,7
8. Αντικειμενικότητα	93,7
9. Διατύπωση αιτιωδών συσχετίσεων	93,6
10. Μη Ιδεολογικός προσανατολισμός	87,1
11. Σχετικότητα πορισμάτων	70,8
12. Αξιολογική ουδετερότητα	69,6
13. Μη Αυτονομία (από τις άλλες φ.ε.)	68,0
14. Μη Κριτική προσέγγιση	51,3
15. Συμφωνία μεταξύ επιστημόνων	50,0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.20β Κατανομή των χαρακτηριστικών της φυσικής / μη κοινωνιολόγοι εκπαιδευτικοί

Χαρακτηριστικά	Valid %
1. Ακριβής προσδιορισμός της σημασίας των εννοιών	98,9
2. Αντικειμενικότητα	98,8
3. Δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής	96,8
4. Αυστηρή μεθοδολογία	96,7
5. Διατύπωση αιτιωδών συσχετίσεων	96,4
6. Επαγωγή	94,5
7. Διατύπωση γενικών νόμων	92,4
8. Χρησιμότητα για το κοινωνικό σύνολο	91,9
9. Μη Ιδεολογικός προσανατολισμός	87,2
10. Εμπειρική έρευνα	82,8
11. Μη Αυτονομία (από τις άλλες φ.ε.)	76,5
12. Σχετικότητα πορισμάτων	67,9
13. Συμφωνία μεταξύ επιστημόνων	66,7
14. Αξιολογική ουδετερότητα	65,3
15. Κριτική προσέγγιση	54,2



2<sup>η</sup> ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ II.B.21 Κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς τις αντιλήψεις τους για τα αίτια των διαφορών στις κοινωνιολογικές θεωρίες και για το αν η κοινωνιολογία χαρακτηρίζεται από 'ιδεολογικό προσανατολισμό' (ολικά %)

'Ιδεολογικός προσανατολισμός'-κοινή/αίτια	Ναι	Όχι	Σύνολο
Αίτια διαφορών			
Διαφορετικές ιδεολογικές κατευθύνσεις	83 72,2 (53,2)	31 75,6 (19,9)	114 73,1
Διαφορετικές μεθοδολογίες	6 5,2 (3,8)		6 3,8
Διαφορετικές χώρο-χρονικά κοινωνίες	26 22,6 (16,7)	10 24,4 (6,4)	36 23,1
Σύνολο	115 73,7	41 26,3	156 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ II.B.22 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά φύλο και ως προς τις αντιλήψεις τους για τα αίτια των διαφορών στις κοινωνιολογικές θεωρίες

Φύλο	Ανδρας	Γυναίκα	Σύνολο
Αίτια διαφορών			
Διαφορετικές ιδεολογικές κατευθύνσεις	35 67,3	95 73,1	130 71,4
Διαφορετικές μεθοδολογίες	5 9,6	4 3,1	9 4,9
Διαφορετικές χώρο-χρονικά κοινωνίες	12 23,1	31 23,8	43 23,6
Σύνολο	52 28,6	130 71,4	182 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ II.B.23 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ηλικία και ως προς τις αντιλήψεις τους για τα αίτια των διαφορών στις κοινωνιολογικές θεωρίες

Ηλικία	51-60 ετών	41-50 ετών	31-40 ετών	Σύνολο
Αίτια διαφορών				
Διαφορετικές ιδεολογικές κατευθύνσεις	7 70,0	55 71,4	64 71,9	126 71,6
Διαφορετικές μεθοδολογίες	1 10,0	6 7,8	2 2,2	9 5,1
Διαφορετικές χώρο-χρονικά κοινωνίες	2 20,0	16 39,0	23 25,8	41 23,3
Σύνολο	10 5,7	77 43,8	89 50,6	176 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ II.B.24 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ειδικότητα και ως προς τις αντιλήψεις τους για τα αίτια των διαφορών στις κοινωνιολογικές θεωρίες

Ειδικότητα	Κοινωνιολόγος	Μη κοινωνιολόγος	Σύνολο
Αίτια διαφορών			
Διαφορετικές ιδεολογικές κατευθύνσεις	60 46,2	70 53,8	130 71,4
Διαφορετικές μεθοδολογίες	2 22,2	7 77,8	9 4,9
Διαφορετικές χώρο-χρονικά κοινωνίες	25 58,1	18 41,9	43 23,6
Σύνολο	87 47,8	95 52,2	182 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.25 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά φύλο και ως προς το εάν θεωρούν ότι "Η κοινωνιολογία είναι μια σχετικά νέα επιστήμη κι αυτό εξηγεί το γεγονός ότι δεν έχουν αρθεί οι διαφωνίες μεταξύ των κοινωνιολογικών σχολών"**

Φύλο	Άνδρας	Γυναίκα	Σύνολο
"Η κοινωνιολογία..."			
Συμφωνώ	22 36,1	46 33,6	68 28,7
Διαφωνώ	39 63,9	91 66,4	130 71,3
Σύνολο	61 30,8	137 69,2	198 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.26 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ηλικία και ως προς το εάν θεωρούν ότι "Η κοινωνιολογία είναι μια σχετικά νέα επιστήμη κι αυτό εξηγεί το γεγονός ότι δεν έχουν αρθεί οι διαφωνίες μεταξύ των κοινωνιολογικών σχολών"**

Ηλικία	51-60 ετών	41-50 ετών	31-40 ετών	Σύνολο
"Η κοινωνιολογία..."				
Συμφωνώ	5 45,5	33 37,9	27 28,7	65 33,9
Διαφωνώ	6 54,5	54 62,1	67 71,3	127 66,1
Σύνολο	11 5,7	87 45,3	94 49,0	192 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.27 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ειδικότητα και ως προς το εάν θεωρούν ότι "Η κοινωνιολογία είναι μια σχετικά νέα επιστήμη κι αυτό εξηγεί το γεγονός ότι δεν έχουν αρθεί οι διαφωνίες μεταξύ των κοινωνιολογικών σχολών"**

Ειδικότητα	Κοινωνιολόγοι	Μη κοινωνιολόγοι	Σύνολο
"Η κοινωνιολογία ...."			
Συμφωνώ	29 30,9	39 37,5	68 34,3
Διαφωνώ	65 69,1	65 62,5	130 65,7
Σύνολο	94 47,5	104 52,5	198 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.28 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά φύλο και ως προς τις αντιλήψεις τους για την πολλαπλότητα των κοινωνιολογικών θεωριών**

Φύλο	Άνδρας	Γυναίκα	Σύνολο
Αντιλήψεις για την πολλαπλότητα			
Φυσική κατάσταση	42 70,0	86 65,2	128 66,7
Αναγκαίο κακό	11 18,3	11 8,3	22 11,5
Στάδιο προς ενιαία κοινωνιολογική θεωρία	7 11,7	35 26,5	42 21,9
Σύνολο	60 31,3	132 68,8	192 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.29 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ηλικία και ως προς τις αντιλήψεις τους για την πολλαπλότητα των κοινωνιολογικών θεωριών**

Ηλικία	51-60 ετών	41-50 ετών	31-40 ετών	Σύνολο
Αντιλήψεις για την πολλαπλότητα				
Φυσική κατάσταση	5 50,0	51 62,2	67 71,3	123 66,1
Αναγκαίο κακό	1 10,0	11 13,4	10 10,6	22 11,8
Στάδιο προς ενιαία κοινωνιολογική θεωρία	4 40,0	20 24,4	17 18,1	41 22,0
Σύνολο	10 5,4	82 44,1	94 50,0	186 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.30** Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ειδικότητα και ως προς τις αντιλήψεις τους για την πολλαπλότητα των κοινωνιολογικών θεωριών

Ειδικότητα	Κοινωνιολόγοι	Μη κοινωνιολόγοι	Σύνολο
Αντιλήψεις για την πολλαπλότητα			
Φυσική κατάσταση	61 67,0	67 66,3	128 66,7
Αναγκαίο κακό	11 12,1	11 10,9	22 11,5
Στάδιο προς ενιαία κοινωνιολογική θεωρία	19 20,9	23 22,8	42 21,9
Σύνολο	91 47,4	101 52,6	192 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.31** Κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς τις αντιλήψεις τους για τα αίτια των διαφορών των κοινωνιολογικών θεωριών και για την πολλαπλότητα των κοινωνιολογικών θεωριών

Αντιλήψεις για την πολλαπλότητα	Φυσική κατάσταση	Αναγκαίο κακό	Στάδιο προς ενιαία κοιν/γική θεωρία	Σύνολο
Αίτια των διαφορών				
Διαφορετικές ιδεολογικές κατευθύνσεις	84 66,1	16 12,6	27 21,3	127 71,8
Διαφορετικές μεθοδολογίες	7 87,5	1 12,5		8 4,5
Διαφορετικές χώρο-χρονικά κοινωνίες	27 64,3	3 7,1	12 28,6	42 23,7
Σύνολο	118 66,7	20 11,3	39 22,0	177 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.32** Κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς το εάν θεωρούν ότι "Η κοινωνιολογία είναι μια σχετικά νέα επιστήμη κι αυτό εξηγεί το γεγονός ότι δεν έχουν αρθεί οι διαφορές μεταξύ των κοινωνιολογικών σχολών", και ως προς τις αντιλήψεις τους για την πολλαπλότητα των κοινωνιολογικών θεωριών

Αντιλήψεις για την πολλαπλότητα	Φυσική κατάσταση	Αναγκαίο κακό	Στάδιο προς ενιαία κοιν/γική θεωρία	Σύνολο
'Η κοινωνιολογία...'				
Συμφωνώ	28 42,4	11 16,7	27 40,9	66 35,1
Διαφωνώ	98 80,3	10 8,2	14 11,5	122 64,9
Σύνολο	112 67,0	21 11,2	41 21,8	188 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.33** Κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς το εάν θεωρούν ότι "Η κοινωνιολογία είναι μια σχετικά νέα επιστήμη κι αυτό εξηγεί το γεγονός ότι δεν έχουν αρθεί οι διαφορές μεταξύ των κοινωνιολογικών σχολών" και ως προς τις αντιλήψεις τους για τα αίτια των διαφορών των κοινωνιολογικών θεωριών

Αίτια των διαφορών	Διαφορετικές ιδεολογικές κατευθύνσεις	Διαφορετικές μεθοδολογίες	Διαφορετικές χώρο-χρονικά κοινωνίες	Σύνολο
'Η κοινωνιολογία...'				
Συμφωνώ	42 67,7	1 1,6	19 30,6	62 34,8
Διαφωνώ	85 73,3	8 6,9	23 19,8	116 65,2
Σύνολο	127 71,3	9 5,1	42 23,6	178 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.34 Κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς το εάν θεωρούν ότι "Όταν κανείς γνωρίζει πώς λειτουργεί η κοινωνία έχει κριτική στάση απέναντί της" και ως προς το εάν η κοινωνιολογία χαρακτηρίζεται από 'κριτική προσέγγιση' (ολικά %)**

'κριτική προσέγγιση'-κοινωνιολογία	Ναι	Όχι	Σύνολο
"Όταν κανείς γνωρίζει..."			
Συμφωνώ	161 88,5	8 4,4	169 92,9
Διαφωνώ	11 6,0	2 1,1	13 7,1
Σύνολο	172 94,5	10 5,5	182 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.35 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά φύλο και ως προς το εάν θεωρούν ότι "Όταν κανείς γνωρίζει πώς λειτουργεί η κοινωνία έχει κριτική στάση απέναντί της"**

Φύλο	Ανδρας	Γυναίκα	Σύνολο
"Όταν κανείς γνωρίζει..."			
Συμφωνώ	58 93,5	127 92,7	185 93,0
Διαφωνώ	4 6,5	10 7,3	14 7,0
Σύνολο	62 31,2	137 68,8	199 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.36 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ηλικία και ως προς το εάν θεωρούν ότι "Όταν κανείς γνωρίζει πώς λειτουργεί η κοινωνία έχει κριτική στάση απέναντί της"**

Ηλικία	51-60 ετών	41-50 ετών	31-40 ετών	Σύνολο
"Όταν κανείς γνωρίζει..."				
Συμφωνώ	12 100,0	77 90,6	91 94,8	180 93,3
Διαφωνώ		8 9,4	5 5,2	13 6,7
Σύνολο	12 6,2	85 44,0	96 49,7	193 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.37 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ειδικότητα και ως προς το εάν θεωρούν ότι "Όταν κανείς γνωρίζει πώς λειτουργεί η κοινωνία έχει κριτική στάση απέναντί της"**

Ειδικότητα	Κοινωνιολόγος	Μη κοινωνιολόγος	Σύνολο
"Όταν κανείς γνωρίζει..."			
Συμφωνώ	88 93,6	97 92,4	185 93,0
Διαφωνώ	6 6,4	8 7,6	14 7,0
Σύνολο	94 47,2	105 52,8	199 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.38 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά φύλο και ως προς το εάν θεωρούν ότι "Ο καθένας είναι και λίγο κοινωνιολόγος"**

Φύλο	Ανδρας	Γυναίκα	Σύνολο
"Ο καθένας είναι..."			
Συμφωνώ	35 57,4	70 51,5	105 53,3
Διαφωνώ	26 42,6	66 48,5	92 46,7
Σύνολο	61 31,0	136 69,0	197 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.39 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ηλικία και ως προς το εάν θεωρούν ότι "Ο καθένας είναι και λίγο κοινωνιολόγος"

Ηλικία	51-60 ετών	41-50 ετών	31-40 ετών	Σύνολο
"Ο καθένας είναι..."				
Συμφωνώ	8 72,7	47 56,0	45 46,9	100 52,4
Διαφωνώ	3 27,3	37 44,0	51 53,1	91 47,6
Σύνολο	11 5,8	84 44,0	96 50,3	191 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.40 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ειδικότητα και ως προς το εάν θεωρούν ότι "Ο καθένας είναι και λίγο κοινωνιολόγος"

Ειδικότητα	Κοινωνιολόγος	Μη κοινωνιολόγος	Σύνολο
"Ο καθένας είναι..."			
Συμφωνώ	42 44,7	63 61,2	105 53,3
Διαφωνώ	52 55,3	40 38,8	92 46,7
Σύνολο	94 47,7	103 52,3	197 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.41 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά φύλο και ως προς το εάν θεωρούν ότι "Οι περισσότεροι κοινωνιολόγοι χρησιμοποιούν ένα υπερβολικά δύσκολο λεξιλόγιο που αποξενώνει την κοινωνιολογία από το πλατύ κοινό"

Φύλο	Ανδρας	Γυναίκα	Σύνολο
"Οι περισσότεροι κοινωνιολόγοι..."			
Συμφωνώ	32 58,2	57 43,2	89 47,6
Διαφωνώ	23 41,8	75 56,8	98 52,4
Σύνολο	55 29,4	132 70,6	187 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.42 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ηλικία και ως προς το εάν θεωρούν ότι "Οι περισσότεροι κοινωνιολόγοι χρησιμοποιούν ένα υπερβολικά δύσκολο λεξιλόγιο που αποξενώνει την κοινωνιολογία από το πλατύ κοινό"

Ηλικία	51-60 ετών	41-50 ετών	31-40 ετών	Σύνολο
"Οι περισσότεροι κοινωνιολόγοι..."				
Συμφωνώ	5 50,0	47 58,0	32 35,6	84 46,4
Διαφωνώ	5 50,0	34 42,0	58 64,4	97 53,6
Σύνολο	10 5,5	81 44,8	90 49,7	181 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.43 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ειδικότητα και ως προς το εάν θεωρούν ότι "Οι περισσότεροι κοινωνιολόγοι χρησιμοποιούν ένα υπερβολικά δύσκολο λεξιλόγιο που αποξενώνει την κοινωνιολογία από το πλατύ κοινό"

Ειδικότητα	Κοινωνιολόγος	Μη κοινωνιολόγος	Σύνολο
"Οι περισσότεροι κοινωνιολόγοι..."			
Συμφωνώ	25 27,8	64 66,0	89 47,6
Διαφωνώ	65 72,2	33 34,0	98 52,4
Σύνολο	90 48,1	97 51,9	187 100,0

**• ΟΙ ΑΝΤΙΑΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ  
ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ - ΤΡΙΤΗ ΘΕΜΑΤΙΚΗ**

**1<sup>η</sup> ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΑΝΤΙΑΗΨΕΩΝ**

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.44** Κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς το εάν θεωρούν ότι "Η ομοιότητα κοινωνιολογικών όρων και καθημερινών εκφράσεων διευκολύνει τη διδασκαλία των πρώτων" και ότι "Ο καθένας είναι και λίγο κοινωνιολόγος"

"Η ομοιότητα..."	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Σύνολο
"Ο καθένας είναι..."			
Συμφωνώ	82 58,6	58 41,4	140 75,3
Διαφωνώ	16 34,8	30 65,2	46 24,7
Σύνολο	98 52,7	88 47,3	186 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.45** Σχετική κατανομή των εκπαιδευτικών κατά φύλο και ως προς το εάν θεωρούν ότι "Η ομοιότητα κοινωνιολογικών όρων και καθημερινών εκφράσεων διευκολύνει τη διδασκαλία των πρώτων"

Φύλο	Ανδρας	Γυναίκα	Σύνολο
"Η ομοιότητα..."			
Συμφωνώ	44 73,3	101 76,5	145 75,5
Διαφωνώ	16 26,7	31 23,5	47 24,5
Σύνολο	60 31,3	132 68,8	192 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.46** Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ηλικία και ως προς το εάν θεωρούν ότι "Η ομοιότητα κοινωνιολογικών όρων και καθημερινών εκφράσεων διευκολύνει τη διδασκαλία των πρώτων"

Ηλικία	51-60 ετών	41-50 ετών	31-40 ετών	Σύνολο
"Η ομοιότητα..."				
Συμφωνώ	7 70,0	6 75,9	69 74,2	139 74,7
Διαφωνώ	3 30,0	20 24,1	24 25,8	47 25,3
Σύνολο	10 5,4	83 44,6	93 50,0	186 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.47** Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ειδικότητα και ως προς το εάν θεωρούν ότι "Η ομοιότητα κοινωνιολογικών όρων και καθημερινών εκφράσεων διευκολύνει τη διδασκαλία των πρώτων"

Ειδικότητα	Κοινωνιολόγοι	Μη κοινωνιολόγοι	Σύνολο
"Η ομοιότητα..."			
Συμφωνώ	68 75,6	77 75,5	145 75,5
Διαφωνώ	22 24,4	25 24,5	47 24,5
Σύνολο	90 46,9	102 53,1	192 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.48** Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ειδικότητα και ως προς το εάν θεωρούν ότι "Η ομοιότητα κοινωνιολογικών όρων και καθημερινών εκφράσεων διευκολύνει τη διδασκαλία των πρώτων"

Ειδικότητα	Κοινωνιολόγοι	Ομάδα 'οικον. κατεύθυνσης'	Ομάδα 'θεωρ. κατεύθυνσης'	Φιλολόγοι	Σύνολο
"Η ομοιότητα..."					
Συμφωνώ	68 75,6	49 81,7	21 67,7	5 62,5	143 75,7
Διαφωνώ	22 24,4	11 18,3	10 32,3	3 37,5	46 24,3
Σύνολο	90 47,6	60 31,7	31 16,4	8 4,2	189 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.49** Κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς το εάν θεωρούν ότι "Η ομοιότητα κοινωνιολογικών όρων και καθημερινών εκφράσεων διευκολύνει τη διδασκαλία των πρώτων" και ως προς τις αντιλήψεις τους για τους τρόπους εξήγησης κοινωνιολογικού όρου

Τρόποι εξήγησης "Η ομοιότητα..."	Αναφορά στο βιβλίο	Σταδιακή οικοδόμηση	Ανάδειξη της διαφοράς	Σύνολο
Συμφωνώ	1 100,0	103 80,5	35 66,0	139 76,4
Διαφωνώ		25 19,5	18 34,0	43 23,6
Σύνολο	1 .5	128 70,3	53 29,1	182 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.50** Κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς το εάν θεωρούν ότι "Ο καθένας είναι και λίγο κοινωνιολόγος" και ως προς τις αντιλήψεις τους για τους τρόπους εξήγησης κοινωνιολογικού όρου

Τρόποι εξήγησης "Ο καθένας..."	Αναφορά στο βιβλίο	Σταδιακή οικοδόμηση	Ανάδειξη της διαφοράς	Σύνολο
Συμφωνώ	1 1,0	68 69,4	29 29,6	98 53,0
Διαφωνώ	1 1,1	60 69,0	26 29,9	87 47,0
Σύνολο	2 1,1	1128 69,2	55 29,7	185 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.51** Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά φύλο και ως προς τις αντιλήψεις τους για τους τρόπους εξήγησης κοινωνιολογικού όρου

Φύλο	Ανδρας	Γυναίκα	Σύνολο
Τρόποι εξήγησης κ. όρου			
Αναφορά στο βιβλίο	1 1,7	1 .8	2 1,1
Σταδιακή οικοδόμηση	43 72,9	88 67,2	131 68,9
Ανάδειξη της διαφοράς	15 25,4	42 32,1	57 30,0
Σύνολο	59 31,1	131 68,9	190 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.52** Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ηλικία και ως προς τις αντιλήψεις τους για τους τρόπους εξήγησης κοινωνιολογικού όρου

Ηλικία	51-60 ετών	41-50 ετών	31-40 ετών	Σύνολο
Τρόποι εξήγησης κ. όρου				
Αναφορά στο βιβλίο		2 2,5		2 2,1
Σταδιακή οικοδόμηση	5 50,0	59 72,8	64 68,8	128 69,6
Ανάδειξη της διαφοράς	5 50,0	20 24,7	29 31,2	54 29,3
Σύνολο	10 5,4	81 44,0	93 50,5	184 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.53** Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ειδικότητα και ως προς τις αντιλήψεις τους για τους τρόπους εξήγησης κοινωνιολογικού όρου

Ειδικότητα	Κοινωνιολόγοι	Μη κοινωνιολόγοι	Σύνολο
Τρόποι εξήγησης κ. όρου			
Αναφορά στο βιβλίο	1 1,0	1 1,0	2 1,1
Σταδιακή οικοδόμηση	62 66,7	69 71,1	131 68,9
Ανάδειξη της διαφοράς	30 32,3	27 27,8	57 30,0
Σύνολο	93 48,9	97 51,1	190 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.54 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ειδικότητα και ως προς τις αντιλήψεις τους για τους τρόπους εξήγησης κοινωνιολογικού όρου

Ειδικότητα Τρόποι εξήγησης κ.όρου	Κοινωνιολόγοι	Ομάδα 'οικον. κατεύθυνσης'	Ομάδα 'θεωρ. κατεύθυνσης'	Φιλολόγοι	Σύνολο
Αναφορά στο βιβλίο	1 1,1	1 1,8			2 1,1
Σταδιακή οικοδόμηση	62 66,7	46 80,7	16 51,6	6 85,7	130 69,1
Ανάδειξη της διαφοράς	30 32,3	10 17,5	15 48,4	1 14,3	56 29,8
Σύνολο	93 49,5	57 30,3	31 16,5	1 14,3	188 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.55 Κατανομή των εκπαιδευτικών, ως προς τις αντιλήψεις τους για τους τρόπους εξήγησης κοινωνιολογικού όρου και ως προς τη συχνότητα χρήσης παραδειγμάτων (ολικά %)

Τρόποι εξήγησης κ.όρου Συχνότητα χρήσης παραδειγμάτων	Αναφορά στο βιβλίο	Σταδιακή οικοδόμηση	Ανάδειξη της διαφοράς	Σύνολο
Πολύ συχνά	2 1,1	111 59,0	41 21,8	154 81,9
Συχνά		20 10,6	13 6,9	33 17,6
Σπάνια			1 1,8	1 ,5
Σύνολο	2 1,1	131 69,7	55 29,3	188 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.56 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά φύλο και ως προς τη συχνότητα χρήσης παραδειγμάτων

Φύλο Συχνότητα χρήσης παραδειγμάτων	Ανδρας	Γυναίκα	Σύνολο
Πολύ συχνά	50 82,0	111 79,9	161 80,5
Συχνά	10 16,4	28 20,1	38 19,0
Σπάνια	1 1,6		1 ,5
Σύνολο	61 30,5	139 69,5	200 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.57 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ηλικία και ως προς τη συχνότητα χρήσης παραδειγμάτων

Ηλικία Συχνότητα χρήσης παραδειγμάτων	51-60 ετών	41-50 ετών	31-40 ετών	Σύνολο
Πολύ συχνά	8 72,7	70 82,4	78 79,6	156 80,4
Συχνά	3 27,3	15 17,6	19 19,4	37 19,1
Σπάνια			1 1,0	1 ,5
Σύνολο	11 5,7	85 43,8	98 50,5	194 100,0



ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.58 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ειδικότητα και ως προς τη συχνότητα χρήσης παραδειγμάτων

Ειδικότητα	Κοινωνιολόγοι	Ομάδα 'οικον. κατεύθυνσης'	Ομάδα 'θεωρ. κατεύθυνσης'	Φιλολόγοι	Σύνολο
Συχνότητα χρήσης παραδειγμάτων					
Πολύ συχνά	79	51	25	5	160
	82,3	81,0	80,6	62,5	80,8
Συχνά	17	12	6	2	37
	17,7	19,0	19,4	25,0	18,7
Σπάνια				1	1
				12,5	,5
Σύνολο	96	63	31	8	198
	48,5	31,8	15,7	4,0	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.59 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά φύλο και ως προς το εάν θεωρούν ότι "Το μάθημα της κοινωνιολογίας μπορεί να διδαχθεί σε όλες τις χώρες της Ευρώπης βάσει του ίδιου βιβλίου"

Φύλο	Άνδρας	Γυναίκα	Σύνολο
"Το μάθημα..."			
Συμφωνώ	13	39	52
	21,3	28,1	26,0
Διαφωνώ	48	100	148
	78,7	71,9	74,0
Σύνολο	61	139	200
	30,5	69,5	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.60 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ηλικία και ως προς το εάν θεωρούν ότι "Το μάθημα της κοινωνιολογίας μπορεί να διδαχθεί σε όλες τις χώρες της Ευρώπης βάσει του ίδιου βιβλίου"

Ηλικία	51-60 ετών	41-50 ετών	31-40 ετών	Σύνολο
"Το μάθημα..."				
Συμφωνώ	5	24	23	52
	41,7	28,6	23,5	26,8
Διαφωνώ	7	60	75	142
	58,3	71,4	76,5	73,2
Σύνολο	12	84	98	194
	6,2	43,3	50,5	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.61 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ειδικότητα και ως προς το εάν θεωρούν ότι "Το μάθημα της κοινωνιολογίας μπορεί να διδαχθεί σε όλες τις χώρες της Ευρώπης βάσει του ίδιου βιβλίου"

Ειδικότητα	Κοινωνιολόγοι	Μη κοινωνιολόγοι	Σύνολο
"Το μάθημα..."			
Συμφωνώ	20	32	52
	20,8	30,8	26,0
Διαφωνώ	76	72	148
	79,2	69,2	74,0
Σύνολο	96	104	200
	48,0	52,0	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.62 Κατανομή των εκπαιδευτικών, ως προς το εάν θεωρούν ότι "Το μάθημα της κοινωνιολογίας μπορεί να διδαχθεί σε όλες τις χώρες της Ευρώπης βάσει του ίδιου βιβλίου" και ότι η κοινωνιολογία χαρακτηρίζεται από 'διατύπωση γενικών νόμων' (ολικά %)

'γενικοί νόμοι' - κοινωνιολογία	Ναι	Όχι	Σύνολο
"Το μάθημα..."			
Συμφωνώ	34	11	45
	20,2	6,5	26,8
Διαφωνώ	68	55	123
	40,5	32,7	73,2
Σύνολο	102	66	168
	60,7	39,3	100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.63 Κατανομή των κοινωνιολόγων εκπαιδευτικών, ως προς το εάν θεωρούν ότι "Το μάθημα της κοινωνιολογίας μπορεί να διδαχθεί σε όλες τις χώρες της Ευρώπης βάσει του ίδιου βιβλίου" και ότι η κοινωνιολογία χαρακτηρίζεται από 'διατύπωση γενικών νόμων' (ολικά %)**

'γενικοί νόμοι' - κοινωνιολογία	Ναι	Όχι	Σύνολο
"Το μάθημα..."			
Συμφωνώ	13 16,0	5 6,2	18 22,2
Διαφωνώ	29 35,8	34 42,0	63 77,8
Σύνολο	42 51,9	39 48,1	81 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.64 Κατανομή των μη κοινωνιολόγων εκπαιδευτικών, ως προς το εάν θεωρούν ότι "Το μάθημα της κοινωνιολογίας μπορεί να διδαχθεί σε όλες τις χώρες της Ευρώπης βάσει του ίδιου βιβλίου" και ότι η κοινωνιολογία χαρακτηρίζεται από 'διατύπωση γενικών νόμων' (ολικά %)**

'γενικοί νόμοι' - κοινωνιολογία	Ναι	Όχι	Σύνολο
"Το μάθημα..."			
Συμφωνώ	21 24,1	6 6,9	27 31,0
Διαφωνώ	39 44,8	21 24,1	60 69,0
Σύνολο	60 69,0	27 31,0	87 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.65 Κατανομή των εκπαιδευτικών, ως προς το εάν θεωρούν ότι "Αντί για περίπλοκες έννοιες είναι χρησιμότερο στο μάθημα της κοινωνιολογίας να συζητάμε ζητήματα οικεία στους μαθητές από το περιβάλλον τους" και ως προς τις αντιλήψεις τους για τους τρόπους εξήγησης ενός κοινωνιολογικού όρου**

Τρόποι εξήγησης κ. όρου	Αναφορά στο βιβλίο	Σταδιακή οικοδόμηση	Ανάδειξη της διαφοράς	Σύνολο
"Αντί για περίπλοκες..."				
Συμφωνώ	2 1,5	101 74,8	32 23,7	135 73,4
Διαφωνώ		24 49,0	25 51,0	49 26,6
Σύνολο	2 1,1	123 67,9	57 31,0	184 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.66 Κατανομή των εκπαιδευτικών, ως προς το εάν θεωρούν ότι "Το μάθημα της κοινωνιολογίας μπορεί να διδαχθεί σε όλες τις χώρες της Ευρώπης βάσει του ίδιου βιβλίου" και ότι "Αντί για περίπλοκες έννοιες είναι χρησιμότερο στο μάθημα της κοινωνιολογίας να συζητάμε ζητήματα οικεία στους μαθητές από το περιβάλλον τους"**

"Το μάθημα της κοινωνιολογίας..."	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Σύνολο
"Αντί για περίπλοκες έννοιες..."			
Συμφωνώ	39 27,9	101 72,1	140 72,9
Διαφωνώ	9 17,3	43 82,7	52 27,1
Σύνολο	48 25,0	144 75,0	192 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.67** Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά φύλο και ως προς το εάν θεωρούν ότι "Αντί για περίπλοκες έννοιες είναι χρησιμότερο στο μάθημα της κοινωνιολογίας να συζητάμε ζητήματα οικεία στους μαθητές από το περιβάλλον τους"

Φύλο	Ανδρας	Γυναίκα	Σύνολο
"Αντί για περίπλοκες έννοιες..."			
Συμφωνώ	43 69.4	100 75.2	143 73.3
Διαφωνώ	19 30.6	33 24.8	52 26.7
Σύνολο	62 31.8	133 68.2	195 100.0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.68** Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ηλικία και ως προς το εάν θεωρούν ότι "Αντί για περίπλοκες έννοιες είναι χρησιμότερο στο μάθημα της κοινωνιολογίας να συζητάμε ζητήματα οικεία στους μαθητές από το περιβάλλον τους"

Ηλικία	51-60 ετών	41-50 ετών	31-40 ετών	Σύνολο
"Αντί για περίπλοκες έννοιες..."				
Συμφωνώ	7 63.6	61 73.5	71 74.7	139 73.5
Διαφωνώ	4 36.4	22 26.5	24 25.3	50 26.5
Σύνολο	11 5.8	83 26.5	95 50.3	189 100.0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.69** Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ειδικότητα και ως προς το εάν θεωρούν ότι "Αντί για περίπλοκες έννοιες είναι χρησιμότερο στο μάθημα της κοινωνιολογίας να συζητάμε ζητήματα οικεία στους μαθητές από το περιβάλλον τους"

Ειδικότητα	Κοινωνιολόγοι	Μη κοινωνιολόγοι	Σύνολο
"Αντί για περίπλοκες έννοιες..."			
Συμφωνώ	64 70.3	79 76.0	143 73.3
Διαφωνώ	27 29.7	25 24.0	52 26.7
Σύνολο	91 46.7	104 53.3	195 100.0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.70** Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ειδικότητα και ως προς το εάν θεωρούν ότι "Αντί για περίπλοκες έννοιες είναι χρησιμότερο στο μάθημα της κοινωνιολογίας να συζητάμε ζητήματα οικεία στους μαθητές από το περιβάλλον τους"

Ειδικότητα	Κοινωνιολόγοι	Ομάδα 'οικον. κατεύθυνσης'	Ομάδα 'θεωρ. κατεύθυνσης'	Φιλόλογοι	Σύνολο
"Αντί για περίπλοκες έννοιες..."					
Συμφωνώ	64 70.3	49 79.0	21 67.7	7 87.5	141 73.4
Διαφωνώ	27 29.7	13 21.0	10 32.3	1 .5	51 26.6
Σύνολο	91 47.4	62 32.3	31 16.1	8 4.2	192 100.0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.71** Κατανομή των διαστάσεων του σχολικού βιβλίου (βάσει των μέσων όρων βαθμολογίας και των τυπικών αποκλίσεων), κατά φύλο των εκπαιδευτικών

Ανδρες		Γυναίκες	
Διαστάσεις	μ.ο.-τ.α.	Διαστάσεις	μ.ο.-τ.α.
1. Επιστημονική επάρκεια	5.267-2.583	1. Ανάπτυξη προβληματισμού	5.366-2.229
2. Ανάπτυξη προβληματισμού	5.098-2.364	2. Αμεσότητα με τις εμπειρίες των μαθητών	5.304-2.373
3. Αμεσότητα με τις εμπειρίες των μαθητών	5.033-2.523	3. Επιστημονική επάρκεια	5.148-2.336
4. Ανάπτυξης κριτικής σκέψης	4.721-2.524	4. Ανάπτυξη κριτικής σκέψης	5.097-2.290
5. Διδακτική	4.689-2.579	5. Διδακτική	4.496-2.418

**ΠΙΝΑΚΑΣ ΙΙ.Β.72 Κατανομή των διαστάσεων του σχολικού βιβλίου (βάσει των μέσων όρων βαθμολογίας και των τυπικών αποκλίσεων), κατά ηλικία των εκπαιδευτικών**

31-40 ετών		41-50 ετών		51-60 ετών	
Διαστάσεις	μ.ο.-τ.α.	Διαστάσεις	μ.ο.-τ.α.	Διαστάσεις	μ.ο.-τ.α.
1. Αμεσότητα με εμπειρίες των μαθητών	5,729-2,301	1. Επιστημονική επάρκεια	5,036-2,447	1. Αμεσότητα με εμπειρίες των μαθητών	5,182-2,040
2. Ανάπτυξη προβληματικής	5,716-2,051	2. Ανάπτυξη προβληματικής	4,964-2,372	2. Ανάπτυξη προβληματικής	4,818- 2,316
3. Διδακτική	4,844-2,282	3. Αμεσότητα με εμπειρίες των μαθητών	4,726-2,456	3. Διδακτική	4,727-2,370
4. Επιστημονική επάρκεια	5,484-2,283	4. Ανάπτυξη κριτικής σκέψης	4,643-2,327	4. Ανάπτυξη κριτικής σκέψης	4,636-2,693
5. Ανάπτυξη κριτικής σκέψης	5,411-2,257	5. Διδακτική	4,286- 2,619	5. Επιστημονική επάρκεια	4,364-2,461

**ΠΙΝΑΚΑΣ ΙΙ.Β.73 Κατανομή των διαστάσεων του σχολικού βιβλίου (βάσει των μέσων όρων βαθμολογίας και των τυπικών αποκλίσεων), κατά ειδικότητα των εκπαιδευτικών**

Κοινωνιολόγοι-εκπαιδευτικοί		Μη κοινωνιολόγοι-εκπαιδευτικοί	
Διαστάσεις	μ.ο.-τ.α.	Διαστάσεις	μ.ο.-τ.α.
1. Ανάπτυξη προβληματισμού	5,419 - 2,267	1. Επιστημονική επάρκεια	5,196 - 2,486
2. Αμεσότητα με τις εμπειρίες των μαθητών	5,309 - 2,387	2. Ανάπτυξη προβληματισμού	5,157 - 2,277
3. Επιστημονική επάρκεια	5,172 - 2,334	3. Αμεσότητα με τις εμπειρίες των μαθητών	5,137 - 2,454
4. Ανάπτυξη κριτικής σκέψης	5,172 - 2,394	4. Ανάπτυξη κριτικής σκέψης	4,804 - 2,338
5. Διδακτική	4,574 - 2,456	5. Διδακτική	4,539 - 2,484

**ΠΙΝΑΚΑΣ ΙΙ.Β.74 Κατανομή των διαστάσεων του σχολικού βιβλίου (βάσει των μέσων όρων βαθμολογίας και των τυπικών αποκλίσεων), κατά ειδικότητα των μη κοινωνιολόγων εκπαιδευτικών**

Ομάδα 'οικονομικής κατεύθυνσης'		Ομάδα 'θεωρητικής κατεύθυνσης'		Φιλολόγοι	
Διαστάσεις	μ.ο.-τ.α.	Διαστάσεις	μ.ο.-τ.α.	Διαστάσεις	μ.ο.-τ.α.
1. Επιστημονική επάρκεια	5,295-2,479	1. Αμεσότητα με εμπειρίες των μαθητών	4,903- 2,399	1. Αμεσότητα με εμπειρίες των μαθητών	7,250-1,581
2. Ανάπτυξη προβληματισμού	5,115- 2,176	2. Ανάπτυξη προβληματισμού	4,871- 2,419	2. Ανάπτυξη κριτικής σκέψης	6,750-1,282
3. Αμεσότητα με τις εμπειρίες των μαθητών	5,000- 2,429	3. Επιστημονική επάρκεια	4,613 - 2,431	2. Ανάπτυξη προβληματισμού	6,750-1,488
4. Διδακτική	4,787- 2,531	4. Ανάπτυξη κριτικής σκέψης	4,452 - 2,188	2. Επιστημονική επάρκεια	6,750- 1,488
5. Ανάπτυξη κριτικής σκέψης	4,738- 2,373	5. Διδακτική	3,774- 2,305	3. Διδακτική	5,625- 1,847

**ΠΙΝΑΚΑΣ ΙΙ.Β.75 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά φύλο και ως προς τις αντιλήψεις τους για αύξηση, μείωση ή μη αλλαγή από το περιεχόμενο του μαθήματος της κοινωνιολογίας, των παραδειγμάτων από το περιβάλλον των παιδιών**

	Φύλο	Ανδρας	Γυναίκα	Σύνολο
<b>Παραδείγματα από το περιβάλλον των παιδιών</b>				
<b>Αύξηση</b>		50	118	168
		86,2	88,1	87,5
<b>Μείωση</b>		5	2	7
		8,6	1,5	3,6
<b>Μη αλλαγή</b>		3	14	17
		5,2	10,4	8,9
<b>Σύνολο</b>		58	134	192
		30,2	69,8	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.76 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ηλικία και ως προς τις αντιλήψεις τους για αύξηση, μείωση ή μη αλλαγή από το περιεχόμενο του μαθήματος της κοινωνιολογίας, των παραδειγμάτων από το περιβάλλον των παιδιών

Ηλικία	51-60 ετών	41-50 ετών	31-40 ετών	Σύνολο
Παραδείγματα από το περιβάλλον των παιδιών				
Αύξηση	7 70.0	71 87.7	85 89.5	163 87.6
Μείωση	1 10.0	5 6.2	7 1.1	7 3.8
Μη αλλαγή	2 20.0	5 6.2	9 9.5	16 8.6
Σύνολο	10 5.4	81 43.5	95 51.1	186 100.0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.77 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ειδικότητα και ως προς τις αντιλήψεις τους για αύξηση, μείωση ή μη αλλαγή από το περιεχόμενο του μαθήματος της κοινωνιολογίας, των παραδειγμάτων από το περιβάλλον των παιδιών

Ειδικότητα	Κοινωνιολόγοι	Μη κοινωνιολόγοι	Σύνολο
Παραδείγματα από το περιβάλλον των παιδιών			
Αύξηση	95 90.4	83 84.7	168 87.5
Μείωση	2 2.1	5 5.1	7 3.6
Μη αλλαγή	7 7.4	10 10.2	17 8.9
Σύνολο	94 49.0	98 51.0	192 100.0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.78 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά φύλο και ως προς τις αντιλήψεις τους για το αν είναι δύσκολο μάθημα η κοινωνιολογία

Φύλο	Ανδρας	Γυναίκα	Σύνολο
Η κοινωνιολογία είναι δύσκολο μάθημα			
Ναι	34 54.8	81 57.9	115 56.9
Όχι	28 45.2	59 42.1	87 43.1
Σύνολο	62 30.7	140 69.3	202 100.0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.79 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ηλικία και ως προς τις αντιλήψεις τους για το αν είναι δύσκολο μάθημα η κοινωνιολογία

Ηλικία	51-60 ετών	41-50 ετών	31-40 ετών	Σύνολο
Η κοινωνιολογία είναι δύσκολο μάθημα				
Ναι	5 41.7	46 53.5	59 60.2	110 56.1
Όχι	7 58.3	40 46.5	39 39.8	86 43.9
Σύνολο	12 6.1	86 43.9	98 50.0	196 100.0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.80 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ειδικότητα και ως προς τις αντιλήψεις τους για το αν είναι δύσκολο μάθημα η κοινωνιολογία

Ειδικότητα	Κοινωνιολόγοι	Μη κοινωνιολόγοι	Σύνολο
Η κοινωνιολογία είναι δύσκολο μάθημα			
Ναι	59 61.5	56 52.8	115 56.9
Όχι	37 38.5	50 47.2	87 43.1
Σύνολο	96 47.5	106 52.5	202 100.0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.81 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά φύλο και ως προς τις αντιλήψεις τους για τους λόγους δυσκολίας του μαθήματος της κοινωνιολογίας

Φύλο	Ανδρας	Γυναίκα	Σύνολο
Λόγοι δυσκολίας			
Δεν υπάρχει προηγούμενη διδακτική εμπειρία	2 5,9	14 17,3	16 13,9
Δεν υποστηρίζεται από καλό υλικό	17 50,0	48 59,3	65 56,5
Είναι δύσκολο το αντικείμενό της	6 17,6	9 11,1	15 13,0
Χρησιμοποιεί δύσκολο λεξιλόγιο	1 2,9	3 3,7	4 3,5
Άλλο	8 23,5	7 7,6	15 13,0
Σύνολο	34 29,6	81 70,4	115 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.82 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ηλικία και ως προς τις αντιλήψεις τους για τους λόγους δυσκολίας του μαθήματος της κοινωνιολογίας

Ηλικία	51-60 ετών	41-50 ετών	31-40 ετών	Σύνολο
Λόγοι δυσκολίας				
Δεν υπάρχει προηγούμενη διδακτική εμπειρία		5 10,9	10 16,9	15 13,6
Δεν υποστηρίζεται από καλό υλικό	3 60,0	23 50,0	35 59,3	61 55,5
Είναι δύσκολο το αντικείμενό της		8 17,4	7 11,9	15 13,6
Χρησιμοποιεί δύσκολο λεξιλόγιο		1 2,2	3 5,1	4 3,6
Άλλο	2 40,0	9 19,6	4 6,8	15 13,6
Σύνολο	5 4,5	46 41,8	59 53,6	110 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.83 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ειδικότητα και ως προς τις αντιλήψεις τους για τους λόγους δυσκολίας του μαθήματος της κοινωνιολογίας

Ειδικότητα	Κοινωνιολόγοι	Μη κοινωνιολόγοι	Σύνολο
Λόγοι δυσκολίας			
Δεν υπάρχει προηγούμενη διδακτική εμπειρία	10 16,9	6 10,7	16 13,9
Δεν υποστηρίζεται από καλό υλικό	36 61,0	29 51,8	65 56,5
Είναι δύσκολο το αντικείμενό της	6 10,2	9 16,1	15 13,0
Χρησιμοποιεί δύσκολο λεξιλόγιο	3 5,1	1 1,8	4 3,5
Άλλο	4 6,8	11 19,6	15 13,0
Σύνολο	59 51,3	56 48,7	115 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.84 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά φύλο και ως προς τις αντιλήψεις τους για τους λόγους μη δυσκολίας του μαθήματος της κοινωνιολογίας

Φύλο	Ανδρας	Γυναίκα	Σύνολο
Λόγοι δυσκολίας			
Είναι εξοικειωμένοι οι μαθητές με τα ζητήματα που πραγματεύεται η κοινωνιολογία	9 33,3	20 35,1	29 34,5
Οι κ.ε. εν γένει, δεν απαιτούν τις εξειδικευμένες γνώσεις άλλων επιστημών	6 22,2	21 36,8	27 32,1
Το διδακτικό βιβλίο είναι μια καλή εισαγωγή στην κοινωνιολογία	6 22,2	9 15,8	15 17,9
Άλλο	6 22,2	7 12,3	13 15,5
Σύνολο	27 32,1	57 68,9	84 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.85 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ηλικία και ως προς τις αντιλήψεις τους για τους λόγους μη δυσκολίας του μαθήματος της κοινωνιολογίας

Ηλικία	51-60 ετών	41-50 ετών	31-40 ετών	Σύνολο
Λόγοι δυσκολίας				
Είναι εξοικειωμένοι οι μαθητές με τα ζητήματα που πραγματεύεται η κοινωνιολογία		14 35,9	15 40,5	29 34,9
Οι κ.ε. εν γένει, δεν απαιτούν τις εξειδικευμένες γνώσεις άλλων επιστημών	4 57,1	12 30,8	10 27,0	26 31,3
Το διδακτικό βιβλίο είναι μια καλή εισαγωγή στην κοινωνιολογία	1 14,3	6 15,4	8 21,6	15 18,1
Άλλο	2 28,6	7 17,9	4 10,8	13 15,7
Σύνολο	7 8,4	39 47,0	37 44,6	83 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.86 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ειδικότητα και ως προς τις αντιλήψεις τους για τους λόγους μη δυσκολίας του μαθήματος της κοινωνιολογίας

Ειδικότητα	Κοινωνιολόγοι	Μη κοινωνιολόγοι	Σύνολο
Λόγοι δυσκολίας			
Είναι εξοικειωμένοι οι μαθητές με τα ζητήματα που πραγματεύεται η κοινωνιολογία	13 37,1	16 32,7	29 34,5
Οι κ.ε. εν γένει, δεν απαιτούν τις εξειδικευμένες γνώσεις άλλων επιστημών	8 22,9	19 38,8	27 32,1
Το διδακτικό βιβλίο είναι μια καλή εισαγωγή στην κοινωνιολογία	8 22,9	7 14,3	15 17,9
Άλλο	6 17,1	7 14,3	13 15,5
Σύνολο	35 41,7	49 58,3	84 100,0

2<sup>η</sup> ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.87 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά φύλο και ως προς το εάν θεωρούν ότι "Το μάθημα της κοινωνιολογίας πρέπει να δίνει έμφαση στην ευαισθητοποίηση των μαθητών σε κοινωνικά θέματα και στην κοινωνική τους αγωγή"

Φύλο	Ανδρας	Γυναίκα	Σύνολο
"Το μάθημα της κοινωνιολογίας..."			
Συμφωνώ	59 93,7	135 97,1	194 96,0
Διαφωνώ	4 6,3	4 2,9	8 4,0
Σύνολο	63 31,2	139 68,8	202 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.88** Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ηλικία και ως προς το εάν θεωρούν ότι "Το μάθημα της κοινωνιολογίας πρέπει να δίνει έμφαση στην ευαισθητοποίηση των μαθητών σε κοινωνικά θέματα και στην κοινωνική τους αγωγή"

Ηλικία	51-60 ετών	41-50 ετών	31-40 ετών	Σύνολο
"Το μάθημα της κοινωνιολογίας..."				
Συμφωνώ	12 100.0	82 95.3	95 96.9	189 96.4
Διαφωνώ		4 57.1	3 3.1	7 3.6
Σύνολο	12 6.1	86 43.9	98 50.0	196 100.0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.89** Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ειδικότητα και ως προς το εάν θεωρούν ότι "Το μάθημα της κοινωνιολογίας πρέπει να δίνει έμφαση στην ευαισθητοποίηση των μαθητών σε κοινωνικά θέματα και στην κοινωνική τους αγωγή"

Ειδικότητα	Κοινωνιολόγοι	Μη κοινωνιολόγοι	Σύνολο
"Το μάθημα της κοινωνιολογίας..."			
Συμφωνώ	93 95.9	101 96.2	194 96.0
Διαφωνώ	4 4.1	4 3.8	8 4.0
Σύνολο	97 48.0	105 52.0	202 100.0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.90** Κατανομή των εκπαιδευτικών, ως προς το εάν θεωρούν ότι "Αντί για περίπλοκες έννοιες είναι προτιμότερο στο μάθημα της κοινωνιολογίας να συζητάμε ζητήματα οικεία στους μαθητές από το περιβάλλον τους" και ότι "Το μάθημα της κοινωνιολογίας πρέπει να δίνει έμφαση στην ευαισθητοποίηση των μαθητών σε κοινωνικά θέματα και στην κοινωνική τους αγωγή"

"Το μάθημα της κοινωνιολογίας..."	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Σύνολο
"Αντί για περίπλοκες έννοιες..."			
Συμφωνώ	141 98.6	2 25.0	143 73.7
Διαφωνώ	45 88.2	6 11.8	51 26.3
Σύνολο	186 95.9	8 4.1	194 100.0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.91** Κατανομή των εκπαιδευτικών, ως προς το εάν θεωρούν ότι "Ένας κοινωνικά ευαισθητοποιημένος μαθητής έχει καλύτερη απόδοση στο μάθημα της κοινωνιολογίας" και ότι "Το μάθημα της κοινωνιολογίας πρέπει να δίνει έμφαση στην ευαισθητοποίηση των μαθητών σε κοινωνικά θέματα και στην κοινωνική τους αγωγή"

"Το μάθημα της κοινωνιολογίας..."	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Σύνολο
"Ένας κοινωνικά ευαισθητοποιημένος μαθητής..."			
Συμφωνώ	188 97.4	5 2.6	193 96.0
Διαφωνώ	6 75.0	2 25.0	8 4.0
Σύνολο	194 96.5	7 3.5	201 100.0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.92** Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά φύλο και ως προς το εάν θεωρούν ότι "Ένας κοινωνικά ευαισθητοποιημένος μαθητής έχει καλύτερη απόδοση στο μάθημα της κοινωνιολογίας"

Φύλο	Ανδρας	Γυναίκα	Σύνολο
"Ένας κοινωνικά ευαισθητοποιημένος μαθητής..."			
Συμφωνώ	58 92.1	136 97.8	194 96.0
Διαφωνώ	5 7.9	3 2.2	8 4.0
Σύνολο	63 31.2	139 68.8	202 100.0



**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.93 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ηλικία και ως προς το εάν θεωρούν ότι "Ένας κοινωνικά ευαίσθητοποιημένος μαθητής έχει καλύτερη απόδοση στο μάθημα της κοινωνιολογίας"**

Ηλικία	51-60 ετών	41-50 ετών	31-40 ετών	Σύνολο
"Ένας κοινωνικά ευαίσθητοποιημένος μαθητής..."				
Συμφωνώ	11 91,7	83 96,5	96 98,0	190 96,9
Διαφωνώ	1 8,3	3 3,5	2 2,0	6 3,1
Σύνολο	12 6,1	86 43,9	98 50,0	196 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.94 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ειδικότητα και ως προς το εάν θεωρούν ότι "Ένας κοινωνικά ευαίσθητοποιημένος μαθητής έχει καλύτερη απόδοση στο μάθημα της κοινωνιολογίας"**

Ειδικότητα	Κοινωνιολόγοι	Μη κοινωνιολόγοι	Σύνολο
"Ένας κοινωνικά ευαίσθητοποιημένος μαθητής..."			
Συμφωνώ	94 97,9	100 94,3	194 96,0
Διαφωνώ	2 2,1	6 5,7	8 4,0
Σύνολο	96 47,5	106 52,5	202 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.95 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ειδικότητα και ως προς το εάν θεωρούν ότι "Ένας κοινωνικά ευαίσθητοποιημένος μαθητής έχει καλύτερη απόδοση στο μάθημα της κοινωνιολογίας"**

Ειδικότητα	Κοινωνιολόγοι	Ομάδα 'οικονομικής κατεύθυνσης'	Ομάδα 'θεωρητικής κατεύθυνσης'	Φιλόλογοι	Σύνολο
"Ένας κοινωνικά ευαίσθητοποιημένος μαθητής..."					
Συμφωνώ	94 97,9	60 95,2	31 96,9	8 100,0	193 97,0
Διαφωνώ	2 2,1	3 4,8	1 3,1		6 3,0
Σύνολο	96 48,2	63 31,7	32 16,1	8 4,0	199 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.96 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά φύλο και ως προς τις αντιλήψεις τους για το που εντοπίζεται η καλύτερη απόδοση ενός κοινωνικά ευαίσθητοποιημένου μαθητή**

Φύλο	Ανδρας	Γυναίκα	Σύνολο
Καλύτερη απόδοση			
Στον γραπτό λόγο	5 11,4	9 8,7	14 9,5
Στον προφορικό λόγο	39 88,6	95 91,3	134 90,5
Σύνολο	44 29,7	104 70,3	148 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.97 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ηλικία και ως προς τις αντιλήψεις τους για το που εντοπίζεται η καλύτερη απόδοση ενός κοινωνικά ευαίσθητοποιημένου μαθητή**

Ηλικία	51-60 ετών	41-50 ετών	31-40 ετών	Σύνολο
Καλύτερη απόδοση				
Στον γραπτό λόγο	2 28,6	3 4,5	9 12,7	14 9,7
Στον προφορικό λόγο	5 71,4	63 95,5	62 87,3	130 90,3
Σύνολο	7 4,9	66 45,8	71 49,3	144 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.98 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ειδικότητα και ως προς τις αντιλήψεις τους για το που εντοπίζεται η καλύτερη απόδοση ενός κοινωνικά ευαίσθητοποιημένου μαθητή**

Ειδικότητα	Κοινωνιολόγοι	Μη κοινωνιολόγοι	Σύνολο
Καλύτερη απόδοση			
Στον γραπτό λόγο	9 13,2	5 6,3	14 9,5
Στον προφορικό λόγο	59 86,8	75 93,8	134 90,5
Σύνολο	68 45,9	80 54,1	148 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.99 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ειδικότητα και ως προς τις αντιλήψεις τους για το που εντοπίζεται η καλύτερη απόδοση ενός κοινωνικά ευαίσθητοποιημένου μαθητή**

Ειδικότητα	Κοινωνιολόγοι	Ομάδα 'οικονομικής κατεύθυνσης'	Ομάδα 'θεωρητικής κατεύθυνσης'	Φιλολόγοι	Σύνολο
Καλύτερη απόδοση					
Στον γραπτό λόγο	9 13,2	1 2,3	2 7,1	2 28,6	14 9,5
Στον προφορικό λόγο	59 86,8	43 97,7	26 92,9	5 71,4	133 90,5
Σύνολο	68 46,3	44 29,9	28 19,0	7 4,8	147 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.100 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά φύλο και ως προς το εάν θεωρούν ότι "Τα μαθήματα των κοινωνικών επιστημών λόγω του αντικειμένου τους, χρειάζονται περισσότερο ευαίσθητοποιημένους διδάσκοντες από ό,τι τα μαθήματα των άλλων επιστημών"**

Φύλο	Άνδρας	Γυναίκα	Σύνολο
"Τα μαθήματα των κοινωνικών..."			
Συμφωνώ	44 73,3	117 84,8	161 81,3
Διαφωνώ	16 26,7	21 15,2	37 18,7
Σύνολο	60 30,3	138 69,7	198 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.101 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ηλικία και ως προς το εάν θεωρούν ότι "Τα μαθήματα των κοινωνικών επιστημών λόγω του αντικειμένου τους, χρειάζονται περισσότερο ευαίσθητοποιημένους διδάσκοντες από ό,τι τα μαθήματα των άλλων επιστημών"**

Ηλικία	51-60 ετών	41-50 ετών	31-40 ετών	Σύνολο
"Τα μαθήματα των κοινωνικών..."				
Συμφωνώ	9 75,0	65 77,4	83 86,5	157 81,8
Διαφωνώ	3 25,0	19 22,6	13 13,5	35 18,2
Σύνολο	12 6,3	84 43,8	96 50,0	192 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.102 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ειδικότητα και ως προς το εάν θεωρούν ότι "Τα μαθήματα των κοινωνικών επιστημών λόγω του αντικειμένου τους, χρειάζονται περισσότερο ευαίσθητοποιημένους διδάσκοντες από ό,τι τα μαθήματα των άλλων επιστημών"**

Ειδικότητα	Κοινωνιολόγοι	Μη κοινωνιολόγοι	Σύνολο
"Τα μαθήματα των κοινωνικών..."			
Συμφωνώ	85 90,4	76 73,1	161 81,3
Διαφωνώ	9 9,6	28 26,9	37 18,7
Σύνολο	94 47,5	104 52,5	198 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.103 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ειδικότητα και ως προς το εάν θεωρούν ότι "Τα μαθήματα των κοινωνικών επιστημών λόγω του αντικειμένου τους, χρειάζονται περισσότερο ευαισθητοποιημένους διδάσκοντες από ό,τι τα μαθήματα των άλλων επιστημών"

Ειδικότητα	Κοινωνιολόγοι	Ομάδα 'οικ. κατεύθυνσης'	Ομάδα 'θεωρ. κατεύθυνσης'	Φιλόλογοι	Σύνολο
"Τα μαθήματα των κοινωνικών..."					
Συμφωνώ	85 90,4	44 72,1	27 84,4	4 50,0	160 82,1
Διαφωνώ	9 25,7	17 27,9	5 15,6	4 50,0	35 17,9
Σύνολο	94 48,2	61 31,3	32 16,4	8 4,1	195 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.104 Κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς το εάν θεωρούν ότι "Τα μαθήματα των κοινωνικών επιστημών λόγω του αντικειμένου τους, χρειάζονται περισσότερο ευαισθητοποιημένους διδάσκοντες από ό,τι τα μαθήματα των άλλων επιστημών" και ότι "Το μάθημα της κοινωνιολογίας πρέπει να δίνει έμφαση στην ευαισθητοποίηση των μαθητών σε κοινωνικά θέματα και στην κοινωνική τους αγωγή"

"Το μάθημα της κοινωνιολογίας πρέπει να..."	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Σύνολο
"Τα μαθήματα των κοινωνικών..."			
Συμφωνώ	156 97,5	4 2,5	160 81,2
Διαφωνώ	33 89,2	4 10,8	37 18,8
Σύνολο	189 95,9	8 4,1	197 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.105 Κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς το εάν θεωρούν ότι "Τα μαθήματα των κοινωνικών επιστημών λόγω του αντικειμένου τους, χρειάζονται περισσότερο ευαισθητοποιημένους διδάσκοντες από ό,τι τα μαθήματα των άλλων επιστημών" και ότι "Αντί για περίπλοκες έννοιες είναι προτιμότερο στο μάθημα της κοινωνιολογίας να συζητάμε ζητήματα οικεία στους μαθητές από το περιβάλλον τους"

"Αντί για περίπλοκες έννοιες..."	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Σύνολο
"Τα μαθήματα των κοινωνικών..."			
Συμφωνώ	116 74,8	39 25,2	155 81,2
Διαφωνώ	26 72,2	10 27,8	36 18,8
Σύνολο	142 74,3	49 25,7	191 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.106 Κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς το εάν θεωρούν ότι "Τα μαθήματα των κοινωνικών επιστημών λόγω του αντικειμένου τους, χρειάζονται περισσότερο ευαισθητοποιημένους διδάσκοντες από ό,τι τα μαθήματα των άλλων επιστημών" και ότι "Η ομοιότητα κοινωνιολογικών όρων και καθημερινών εκφράσεων διευκολύνει τη διδασκαλία των πρώτων"

"Η ομοιότητα..."	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Σύνολο
"Τα μαθήματα των κοινωνικών..."			
Συμφωνώ	119 77,3	35 22,7	154 81,9
Διαφωνώ	24 70,6	10 29,4	34 18,1
Σύνολο	143 76,1	45 23,9	188 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.107** Κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς το εάν θεωρούν ότι "Τα μαθήματα των κοινωνικών επιστημών λόγω του αντικειμένου τους, χρειάζονται περισσότερο ευαισθητοποιημένους διδάσκοντες από ό,τι τα μαθήματα των άλλων επιστημών" και ότι "Ένας κοινωνικά ευαισθητοποιημένος μαθητής έχει καλύτερη απόδοση στο μάθημα της κοινωνιολογίας"

"Ένας κοινωνικά ευαισθητοποιημένος..."	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Σύνολο
"Τα μαθήματα των κοινωνικών..."			
Συμφωνώ	159 98,8	2 1,2	161 81,7
Διαφωνώ	31 86,1	5 13,9	36 18,3
Σύνολο	190 96,4	7 3,6	197 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.108** Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά φύλο και ως προς το εάν θεωρούν ότι "Το μάθημα της κοινωνιολογίας πρέπει να γίνει πιο επιστημονικό"

Φύλο	Ανδρας	Γυναίκα	Σύνολο
"Το μάθημα της κοιν/γίας πρέπει..."			
Συμφωνώ	31 50,8	72 54,1	103 53,1
Διαφωνώ	30 49,2	61 45,9	91 46,9
Σύνολο	61 31,4	133 68,6	194 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.109** Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ηλικία και ως προς το εάν θεωρούν ότι "Το μάθημα της κοινωνιολογίας πρέπει να γίνει πιο επιστημονικό"

Ηλικία	51-60 ετών	41-50 ετών	31-40 ετών	Σύνολο
"Το μάθημα της κοιν/γίας πρέπει..."				
Συμφωνώ	7 58,3	36 43,4	55 59,1	98 52,1
Διαφωνώ	5 41,7	47 56,6	38 40,9	90 47,9
Σύνολο	12 6,4	83 44,1	93 49,5	188 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.110** Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ειδικότητα και ως προς το εάν θεωρούν ότι "Το μάθημα της κοινωνιολογίας πρέπει να γίνει πιο επιστημονικό"

Ειδικότητα	Κοινωνιολόγοι	Μη κοινωνιολόγοι	Σύνολο
"Το μάθημα της κοιν/γίας πρέπει..."			
Συμφωνώ	60 65,2	43 42,2	103 53,1
Διαφωνώ	32 34,8	59 57,8	91 46,9
Σύνολο	92 47,4	102 52,6	194 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.111** Κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς το εάν θεωρούν ότι "Το μάθημα της κοινωνιολογίας πρέπει να δίνει έμφαση στην ευαισθητοποίηση των μαθητών σε κοινωνικά θέματα και στην κοινωνική τους αγωγή" και ότι "Το μάθημα της κοινωνιολογίας πρέπει να γίνει πιο επιστημονικό" (ολικά %)

"Το μάθημα της κοιν/γίας πρέπει να γίνει πιο επιστημονικό"	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Σύνολο
"Το μάθημα της κοιν/γίας πρέπει..."			
Συμφωνώ	97 52,2 (50,3)	89 47,8 (46,1)	186 94,6
Διαφωνώ	5 71,4 (2,6)	2 28,6 (1,0)	7 3,6
Σύνολο	102 52,8	91 47,2	193 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.112 Κατανομή των κοινωνιολόγων εκπαιδευτικών ως προς το εάν θεωρούν ότι "Το μάθημα της κοινωνιολογίας πρέπει να δίνει έμφαση στην ευαισθητοποίηση των μαθητών σε κοινωνικά θέματα και στην κοινωνική τους αγωγή" και ότι "Το μάθημα της κοινωνιολογίας πρέπει να γίνει πιο επιστημονικό" (ολικά %)

"Το μάθημα της κοιν/γίας πρέπει να γίνει πιο επιστημονικό"	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Σύνολο
"Το μάθημα της κοιν/γίας πρέπει..."			
Συμφωνώ	57 64,0 (62,0)	32 36,0 (34,8)	89 96,7
Διαφωνώ	3 100,0 (3,3)		3 3,3
Σύνολο	60 65,2	32 34,8	92 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.113 Κατανομή των μη κοινωνιολόγων εκπαιδευτικών ως προς το εάν θεωρούν ότι "Το μάθημα της κοινωνιολογίας πρέπει να δίνει έμφαση στην ευαισθητοποίηση των μαθητών σε κοινωνικά θέματα και στην κοινωνική τους αγωγή" και ότι "Το μάθημα της κοινωνιολογίας πρέπει να γίνει πιο επιστημονικό" (ολικά %)

"Το μάθημα πρέπει να γίνει πιο επιστημονικό"	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Σύνολο
"Το μάθημα της κοιν/γίας πρέπει..."			
Συμφωνώ	40 41,2 (39,6)	57 58,8 (56,4)	97 96,0
Διαφωνώ	2 50,0 (2,0)	2 50,0 (2,0)	4 4,0
Σύνολο	42 41,6	59 58,4	101 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.114 Κατανομή των διαστάσεων του μαθήματος της κοινωνιολογίας που θα του προσδώσουν ένα πιο επιστημονικό χαρακτήρα, ανάλογα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς το εάν "Το μάθημα της κοινωνιολογίας πρέπει να δίνει έμφαση στην ευαισθητοποίηση των μαθητών σε κοινωνικά θέματα και στην κοινωνική τους αγωγή"

"Το μάθημα της κοινωνιολογίας πρέπει να δίνει έμφαση στην ευαισθητοποίηση των μαθητών σε..."		"Το μάθημα της κοινωνιολογίας δεν πρέπει να δίνει έμφαση στην ευαισθητοποίηση των μαθητών σε..."	
Επιμέρους Διαστάσεις	Valid %	Επιμέρους Διαστάσεις	Valid %
1. Διεξαγωγή μικρής έκτασης ερευνών	66,5	1. Διεξαγωγή μικρής έκτασης ερευνών	71,4
2. Αναλυτική παρουσίαση των κοινωνιολογικών θεωριών	47,8	2. Διδασκαλία περισσότερων εννοιών-όρων	71,4
3. Διδασκαλία περισσότερων εννοιών-όρων	31,9	3. Αναλυτική παρουσίαση των κοινωνιολογικών θεωριών	57,1
4. Διδασκαλία της μεθοδολογίας της κοινωνιολογίας	31,3	4. Διδασκαλία πρωτότυπων κειμένων	42,9
5. Διδασκαλία πρωτότυπων κειμένων	29,7	5. Διδασκαλία της μεθοδολογίας της κοινωνιολογίας	14,3

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.115 Κατανομή των διαστάσεων του μαθήματος της κοινωνιολογίας που θα του προσδώσουν ένα πιο επιστημονικό χαρακτήρα, ανάλογα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς το εάν "Το μάθημα της κοινωνιολογίας πρέπει να γίνει πιο επιστημονικό"

Ναι, το μάθημα της κοινωνιολογίας πρέπει να γίνει πιο επιστημονικό		Όχι, το μάθημα της κοινωνιολογίας δεν πρέπει να γίνει πιο επιστημονικό	
Επιμέρους Διαστάσεις	Valid %	Επιμέρους Διαστάσεις	Valid %
1. Διεξαγωγή μικρής έκτασης ερευνών	63,6	1. Διεξαγωγή μικρής έκτασης ερευνών	70,0
2. Αναλυτική παρουσίαση των κοινωνιολογικών θεωριών	48,5	2. Αναλυτική παρουσίαση των κοινωνιολογικών θεωριών	47,8
3. Διδασκαλία περισσότερων εννοιών-όρων	42,4	3. Διδασκαλία πρωτότυπων κειμένων	28,9
4. Διδασκαλία της μεθοδολογίας της κοινωνιολογίας	34,3	4. Διδασκαλία της μεθοδολογίας της κοινωνιολογίας	26,7
5. Διδασκαλία πρωτότυπων κειμένων	31,3	5. Διδασκαλία περισσότερων εννοιών-όρων	23,3

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.116 Κατανομή των διαστάσεων του μαθήματος της κοινωνιολογίας που θα του προσδώσουν ένα πιο επιστημονικό χαρακτήρα, κατά φύλο των εκπαιδευτικών

Ανδρες		Γυναίκες	
Επιμέρους Διαστάσεις	Valid %	Επιμέρους Διαστάσεις	Valid %
1. Διεξαγωγή μικρής έκτασης ερευνών	59,0	1. Διεξαγωγή μικρής έκτασης ερευνών	69,9
2. Αναλυτική παρουσίαση των κοινωνιολογικών θεωριών	44,3	2. Αναλυτική παρουσίαση των κοινωνιολογικών θεωριών	49,3
3. Διδασκαλία πρωτότυπων κειμένων	32,8	3. Διδασκαλία της μεθοδολογίας της κοιν/ίας	37,5
4. Διδασκαλία περισσότερων εννοιών-όρων	29,5	4. Διδασκαλία περισσότερων εννοιών-όρων	34,6
5. Διδασκαλία της μεθοδολογίας της κοινωνιολογίας	14,8	5. Διδασκαλία πρωτότυπων κειμένων	29,4

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.117 Κατανομή των διαστάσεων του μαθήματος της κοινωνιολογίας που θα του προσδώσουν ένα πιο επιστημονικό χαρακτήρα, κατά ηλικία των εκπαιδευτικών

31-40 ετών		41-50 ετών		51-60 ετών	
Επιμέρους Διαστάσεις	Valid %	Επιμέρους Διαστάσεις	Valid %	Επιμέρους Διαστάσεις	Valid %
1. Διεξαγωγή μικρής έκτασης ερευνών	69,5	1. Διεξαγωγή μικρής έκτασης ερευνών	70,6	1. Αναλυτική παρουσίαση κοιν/κών θεωριών	72,7
2. Αναλυτική παρουσίαση κοινωνιολογικών θεωριών	42,1	2. Αναλυτική παρουσίαση κοιν/κών θεωριών	49,4	2. Διεξαγωγή μικρής έκτασης ερευνών	18,2
3. Διδασκαλία της μεθοδολογίας της κοιν/ίας	38,9	4. Διδασκαλία περισσότερων εννοιών-όρων	27,1	2. Διδασκαλία περισσότερων εννοιών-όρων	18,2
3. Διδασκαλία περισσότερων εννοιών-όρων	38,9	5. Διδασκαλία πρωτότυπων κειμένων	25,9	4. Διδασκαλία πρωτότυπων κειμένων	9,1
5. Διδασκαλία πρωτότυπων κειμένων	37,9	3. Διδασκαλία της μεθοδολογίας της κοιν/ίας	23,5	4. Διδασκαλία της μεθοδολογίας της κοιν/ίας	9,1

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.118 Κατανομή των διαστάσεων του μαθήματος της κοινωνιολογίας που θα του προσδώσουν ένα πιο επιστημονικό χαρακτήρα, κατά ειδικότητα των εκπαιδευτικών

Κοινωνιολόγοι		Μη κοινωνιολόγοι	
Επιμέρους Διαστάσεις	Valid %	Επιμέρους Διαστάσεις	Valid %
1. Διεξαγωγή μικρής έκτασης ερευνών	67,7	1. Διεξαγωγή μικρής έκτασης ερευνών	65,4
2. Αναλυτική παρουσίαση των κοινωνιολογικών θεωριών	45,2	2. Αναλυτική παρουσίαση των κοινωνιολογικών θεωριών	50,0
3. Διδασκαλία της μεθοδολογίας της κοινωνιολογίας	40,9	3. Διδασκαλία περισσότερων εννοιών-όρων	26,9
4. Διδασκαλία περισσότερων εννοιών-όρων	39,8	4. Διδασκαλία πρωτότυπων κειμένων	26,0
5. Διδασκαλία πρωτότυπων κειμένων	35,5	5. Διδασκαλία της μεθοδολογίας της κοινωνιολογίας	21,2

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.119 Κατανομή των διαστάσεων του μαθήματος της κοινωνιολογίας που θα του προσδώσουν ένα πιο επιστημονικό χαρακτήρα, κατά ειδικότητα των μη κοινωνιολόγων εκπαιδευτικών

Ομάδα 'οικονομικής κατεύθυνσης'		Ομάδα 'θεωρητικής κατεύθυνσης'		Φιλόλογοι	
Επιμέρους Διαστάσεις	Valid %	Επιμέρους Διαστάσεις	Valid %	Επιμέρους Διαστάσεις	Valid %
1. Διεξαγωγή μικρής έκτασης ερευνών	69,8	1. Διεξαγωγή μικρής έκτασης ερευνών	64,5	1. Διεξαγωγή μικρής έκτασης ερευνών	50,0
2. Αναλυτική παρουσίαση κοιν/γικών θεωριών	54,0	2. Αναλυτική παρουσίαση κοινωνιολογικών θεωριών	54,8	1. Διδασκαλία πρωτότυπων κειμένων	50,0
3. Διδασκαλία πρωτότυπων κειμένων	27,0	3. Διδασκαλία περισσότερων εννοιών-όρων	35,5	3. Διδασκαλία περισσότερων εννοιών-όρων	25,0
4. Διδασκαλία περισσότερων εννοιών-όρων	20,6	4. Διδασκαλία της μεθοδολογίας της κοινωνιολογίας	29,0	4. Διδασκαλία της μεθοδολογίας της κοινωνιολογίας	0,0
5. Διδασκαλία της μεθοδολογίας της κοινωνιολογίας	20,6	5. Διδασκαλία πρωτότυπων κειμένων	19,4	4. Αναλυτική παρουσίαση των κοινωνιολογικών θεωριών	0,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ II.B.120** Κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς τις αντιλήψεις τους αναφορικά με τους τρόπους εξήγησης ενός κοινωνιολογικού όρου και ως προς τις αντιλήψεις τους για τον αποτελεσματικότερο τρόπο παρουσίασης μιας κοινωνικής επιστήμης

Αποτελεσματικότερος τρόπος παρουσίασης μιας κ.ε.	Παρουσίαση της ιστορίας	Παρουσίαση κυριότερων σχολίων	Κριτική παρουσίαση	Παρουσίαση συγκεκριμένων προβλημάτων	Εννοιολογική παρουσίαση	Σύνολο
Τρόποι εξήγησης						
Αναφορά στο βιβλίο	1 12,5			1 1,1		2 1,1
Σταδιακή οικοδόμηση	6 75,0	17 70,8	27 73,0	64 72,7	15 51,7	129 69,4
Ανάδειξη της διαφοράς	1 12,5	7 29,2	10 27,0	23 26,1	14 48,3	55 29,6
Σύνολο	8 4,3	24 12,9	37 19,9	88 47,3	29 15,6	186 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ II.B.121** Κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς το εάν θεωρούν ότι "Αντί για περίπλοκες έννοιες είναι προτιμότερο στο μάθημα της κοινωνιολογίας να συζητάμε ζητήματα οικεία στους μαθητές από το περιβάλλον τους" και ως προς τις αντιλήψεις τους για τον αποτελεσματικότερο τρόπο παρουσίασης μιας κοινωνικής επιστήμης

Αποτελεσματικότερος τρόπος παρουσίασης μιας κ.ε.	Παρουσίαση της ιστορίας	Παρουσίαση κυριότερων σχολίων	Κριτική παρουσίαση	Παρουσίαση συγκεκριμένων προβλημάτων	Εννοιολογική παρουσίαση	Σύνολο
"Αντί για περίπλοκες..."						
Συμφωνώ	8 5,8 80,0	18 13,0 78,3	25 18,1 69,4	73 52,9 82,0	14 10,1 51,9	138 74,6
Διαφωνώ	2 4,3 20,0	5 10,6 21,7	11 23,4 30,6	16 34,0 18,0	13 27,7 48,1	47 25,4
Σύνολο	10 5,4	23 12,4	36 19,5	89 48,1	27 14,6	185 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ II.B.122** Κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς το εάν θεωρούν ότι "Αντί για περίπλοκες έννοιες είναι προτιμότερο στο μάθημα της κοινωνιολογίας να συζητάμε ζητήματα οικεία στους μαθητές από το περιβάλλον τους" και ότι η διδασκαλία εννοιών θα προσδώσει ένα πιο επιστημονικό χαρακτήρα στο μάθημα

Πιο επιστημονικό με διδασκαλία εννοιών	Ναι	Όχι	Σύνολο
"Αντί για περίπλοκες..."			
Συμφωνώ	37 58,7	103 81,1	140 73,7
Διαφωνώ	26 41,3	24 18,9	50 26,3
Σύνολο	63 33,2	127 66,8	190 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ II.B.123** Κατανομή των εκπαιδευτικών, ως προς το εάν θεωρούν ότι "Αντί για περίπλοκες έννοιες είναι προτιμότερο στο μάθημα της κοινωνιολογίας να συζητάμε ζητήματα οικεία στους μαθητές από το περιβάλλον τους" και ότι "Το μάθημα της κοινωνιολογίας πρέπει να γίνει πιο επιστημονικό"

"Το μάθημα πρέπει να γίνει πιο επιστημονικό"	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Σύνολο
"Αντί για περίπλοκες..."			
Συμφωνώ	63 45,3	76 54,7	139 73,5
Διαφωνώ	37 74,0	13 26,0	50 26,5
Σύνολο	100 52,9	89 47,1	189 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.124** Κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς τις αντιλήψεις τους για τον αποτελεσματικότερο τρόπο παρουσίασης μιας κοινωνικής επιστήμης και ως προς τις αντιλήψεις τους για αύξηση, μείωση ή μη αλλαγή από το περιεχόμενο του μαθήματος της κοινωνιολογίας, της παρουσίασης των εννοιών της κοινωνιολογίας

Αποτελεσματικότερος τρόπος παρουσίασης κ.ε.	Παρουσίαση ιστορίας	Παρουσίαση σχολών	Κριτική παρουσίαση	Παρουσίαση συγκεκριμένων προβλημάτων	Εννοιολογική παρουσίαση	Σύνολο
Παρουσίαση κοιν/γικών εννοιών						
Να αυξηθεί	4 57.1	18 75.0	27 77.1	63 73.3	21 80.8	133 74.7
Να μειωθεί		2 8.3		3 3.5	1 3.8	6 3.4
Να μείνει ως έχει	3 42.9	4 16.7	8 22.9	20 23.3	4 15.4	39 21.9
Σύνολο	7 3.9	24 13.5	35 19.7	86 48.3	26 14.6	178 100.0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.125** Κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς τις αντιλήψεις τους για τον αποτελεσματικότερο τρόπο παρουσίασης μιας κοινωνικής επιστήμης και για το εάν η διδασκαλία των εννοιών της κοινωνιολογίας θα προσδώσει ένα πιο επιστημονικό χαρακτήρα στο μάθημα

Αποτελεσματικότερος τρόπος παρουσίασης κ.ε.	Παρουσίαση της ιστορίας	Παρουσίαση κυριοτέρων σχολών	Κριτική παρουσίαση	Παρουσίαση συγκεκριμένων προβλημάτων	Εννοιολογική παρουσίαση	Σύνολο
Πιο επιστημονικό με διδασκαλία εννοιών						
Ναι	2 20.0	8 33.3	9 24.3	27 30.7	15 50.0	61 32.2
Όχι	8 80.0	16 66.7	28 75.7	61 69.3	15 50.0	128 67.7
Σύνολο	10 5.3	24 12.7	37 19.6	88 46.6	30 15.9	189 100.0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.126** Κατανομή των ανδρών εκπαιδευτικών ως προς το εάν θεωρούν ότι "Αντί για περίπλοκες έννοιες είναι προτιμότερο στο μάθημα της κοινωνιολογίας να συζητάμε ζητήματα οικεία στους μαθητές από τα περιβάλλον τους" και ως προς τις αντιλήψεις τους για τον αποτελεσματικότερο τρόπο παρουσίασης μιας

Αποτελεσματικότερος τρόπος παρουσίασης μιας κ.ε.	Παρουσίαση ιστορίας	Παρουσίαση κυριοτέρων σχολών	Κριτική παρουσίαση	Παρουσίαση συγκεκριμένων προβλημάτων	Εννοιολογική παρουσίαση	Σύνολο
"Αντί για περίπλοκες..."						
Συμφωνώ	2 66.7	8 100.0	7 58.3	20 76.9	4 50.0	41 71.9
Διαφωνώ	1 33.3		5 41.7	6 23.1	4 50.0	16 28.1
Σύνολο	3 5.3	8 14.0	12 21.1	26 45.6	8 14.0	57 100.0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.127** Κατανομή των ανδρών εκπαιδευτικών ως προς τις αντιλήψεις τους για τον αποτελεσματικότερο τρόπο παρουσίασης μιας κοινωνικής επιστήμης και ως προς τις αντιλήψεις τους για αύξηση, μείωση ή μη αλλαγή από το περιεχόμενο του μαθήματος της κοινωνιολογίας, της παρουσίασης των εννοιών της κοινωνιολογίας

Αποτελεσματικότερος τρόπος παρουσίασης κ.ε.	Παρουσίαση ιστορίας	Παρουσίαση κυριοτέρων σχολών	Κριτική παρουσίαση	Παρουσίαση συγκεκριμένων προβλημάτων	Εννοιολογική παρουσίαση	Σύνολο
Παρουσίαση των κοιν/γικών εννοιών						
Να αυξηθεί	2 100.0	4 50.0	8 66.7	16 69.6	5 71.4	35 67.3
Να μειωθεί		1 12.5		2 8.7		3 5.8
Να μείνει ως έχει		3 37.5	4 33.3	5 21.7	2 28.6	14 26.9
Σύνολο	2 3.8	8 15.4	12 23.1	23 44.2	7 13.5	52 100.0



ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.128 Κατανομή των ανδρών εκπαιδευτικών ως προς τις αντιλήψεις τους για τον αποτελεσματικότερο τρόπο παρουσίασης μιας κοινωνικής επιστήμης και για το εάν η διδασκαλία των εννοιών της κοινωνιολογίας θα προσδώσει ένα πιο επιστημονικό χαρακτήρα στο μάθημα

Αποτελεσματικότερος τρόπος παρουσίασης κ.ε. Πιο επιστημονικό με διδασκαλία εννοιών	Παρουσίαση ιστορίας	Παρουσίαση κυριότερων σχολών	Κριτική παρουσίαση	Παρουσίαση συγκεκριμένων προβλημάτων	Εννοιολογική παρουσίαση	Σύνολο
<i>Ναι</i>	1 33,3	2 25,0	2 16,7	8 30,8	2 25,0	15 26,3
<i>Όχι</i>	2 66,7	6 75,0	10 83,3	18 69,2	6 75,0	42 73,7
Σύνολο	3 5,3	8 14,0	12 21,1	26 45,6	8 14,0	57 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.129 Κατανομή των γυναικών εκπαιδευτικών ως προς το εάν θεωρούν ότι "Αντί για περίπλοκες έννοιες είναι προτιμότερο στο μάθημα της κοινωνιολογίας να συζητάμε ζητήματα οικεία στους μαθητές από το περιβάλλον τους" και ως προς τις αντιλήψεις τους για τον αποτελεσματικότερο τρόπο παρουσίασης μιας κοινωνικής επιστήμης

Αποτελεσματικότερος τρόπος παρουσίασης κ.ε. "Αντί για περίπλοκες..."	Παρουσίαση ιστορίας	Παρουσίαση κυριότερων σχολών	Κριτική παρουσίαση	Παρουσίαση συγκεκριμένων προβλημάτων	Εννοιολογική παρουσίαση	Σύνολο
<i>Συμφωνώ</i>	6 85,7	10 66,7	18 75,0	53 84,1	10 52,6	97 75,8
<i>Διαφωνώ</i>	1 14,3	5 33,3	6 25,0	10 15,9	9 47,4	31 24,2
Σύνολο	7 5,5	15 11,7	24 18,8	63 49,2	19 14,8	128 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.130 Κατανομή των γυναικών εκπαιδευτικών ως προς τις αντιλήψεις τους για τον αποτελεσματικότερο τρόπο παρουσίασης μιας κοινωνικής επιστήμης και για το εάν θα πρέπει να αυξηθεί, να μειωθεί ή να μείνει ως έχει από το περιεχόμενο του μαθήματος, η παρουσίαση των εννοιών της κοινωνιολογίας

Αποτελεσματικότερος τρόπος παρουσίασης κ.ε. Παρουσίαση των κοιν/γικών εννοιών	Παρουσίαση ιστορίας	Παρουσίαση κυριότερων σχολών	Κριτική παρουσίαση	Παρουσίαση συγκεκριμένων προβλημάτων	Εννοιολογική παρουσίαση	Σύνολο
<i>Να αυξηθεί</i>	2 40,0	14 87,5	19 82,6	47 74,6	16 84,2	98 77,8
<i>Να μειωθεί</i>		1 6,3		1 1,6	1 5,3	3 2,4
<i>Να μείνει ως έχει</i>	3 60,0	1 6,3	4 17,4	15 23,8	2 10,5	25 19,8
Σύνολο	5 4,0	16 12,7	23 18,3	63 50,0	19 15,1	126 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.131 Κατανομή των γυναικών εκπαιδευτικών ως προς τις αντιλήψεις τους για τον αποτελεσματικότερο τρόπο παρουσίασης μιας κοινωνικής επιστήμης και για το εάν η διδασκαλία των εννοιών της κοινωνιολογίας θα προσδώσει ένα πιο επιστημονικό χαρακτήρα στο μάθημα

Αποτελεσματικότερος τρόπος παρουσίασης κ.ε. Πιο επιστημονικό με διδασκαλία εννοιών	Παρουσίαση ιστορίας	Παρουσίαση κυριότερων σχολών	Κριτική παρουσίαση	Παρουσίαση συγκεκριμένων προβλημάτων	Εννοιολογική παρουσίαση	Σύνολο
<i>Ναι</i>	1 14,3	6 37,5	7 28,0	19 30,6	13 59,1	46 34,8
<i>Όχι</i>	6 85,7	10 62,5	18 72,0	43 69,4	9 40,9	86 65,2
Σύνολο	7 5,3	16 12,1	25 18,9	62 47,0	22 16,7	132 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.132 Κατανομή των κοινωνιολόγων εκπαιδευτικών ως προς το εάν θεωρούν ότι "Αντί για περίπλοκες έννοιες είναι προτιμότερο στο μάθημα της κοινωνιολογίας να συζητάμε ζητήματα οικεία στους μαθητές από το περιβάλλον τους" και ως προς τις αντιλήψεις τους για τον αποτελεσματικότερο τρόπο παρουσίασης μιας κοινωνικής επιστήμης**

Αποτελεσματικότερος τρόπος παρουσίασης κ.ε.	Παρουσίαση ιστορίας	Παρουσίαση κυριότερων σχολών	Κριτική παρουσίαση	Παρουσίαση συγκεκριμένων προβλημάτων	Εννοιολογική παρουσίαση	Σύνολο
"Αντί για περίπλοκες..."						
Συμφωνώ	2 50,0	4 44,4	13 76,8	37 84,1	6 42,9	62 70,5
Διαφωνώ	2 50,0	5 55,6	4 23,5	7 15,9	8 57,1	26 29,5
Σύνολο	4 4,5	9 10,2	17 19,3	44 50,0	14 15,9	88 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.133 Κατανομή των κοινωνιολόγων εκπαιδευτικών ως προς τις αντιλήψεις τους για τον αποτελεσματικότερο τρόπο παρουσίασης μιας κοινωνικής επιστήμης και ως προς τις αντιλήψεις τους για αύξηση, μείωση ή μη αλλαγή από το περιεχόμενο του μαθήματος, της παρουσίασης των εννοιών της κοινωνιολογίας**

Αποτελεσματικότερος τρόπος παρουσίασης κ.ε.	Παρουσίαση ιστορίας	Παρουσίαση κυριότερων σχολών	Κριτική παρουσίαση	Παρουσίαση συγκεκριμένων προβλημάτων	Εννοιολογική παρουσίαση	Σύνολο
Παρουσίαση των κοιν/γικών εννοιών						
Να αυξηθεί	3 100,0	9 90,0	15 88,2	32 72,7	9 64,3	68 77,3
Να μειωθεί				1 2,3	1 7,1	2 2,3
Να μείνει ως έχει		1 10,0	2 11,8	11 25,0	4 28,6	18 20,5
Σύνολο	3 3,4	10 11,9	17 19,3	44 50,0	14 15,9	88 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.134 Κατανομή των κοινωνιολόγων εκπαιδευτικών ως προς τις αντιλήψεις τους για τον αποτελεσματικότερο τρόπο παρουσίασης μιας κοινωνικής επιστήμης και για το εάν η διδασκαλία των εννοιών της κοινωνιολογίας θα προσδώσει ένα πιο επιστημονικό χαρακτήρα στο μάθημα**

Αποτελεσματικότερος τρόπος παρουσίασης κ.ε.	Παρουσίαση ιστορίας	Παρουσίαση κυριότερων σχολών	Κριτική παρουσίαση	Παρουσίαση συγκεκριμένων προβλημάτων	Εννοιολογική παρουσίαση	Σύνολο
Πιο επιστημονικό με διδασκαλία εννοιών						
Ναι	2 50,0	3 30,0	5 27,8	15 34,9	10 62,5	35 38,5
Όχι	2 50,0	7 70,0	13 72,2	28 65,1	6 37,5	56 61,5
Σύνολο	4 4,4	10 11,0	18 19,8	43 47,3	16 17,6	91 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.135 Κατανομή των μη κοινωνιολόγων εκπαιδευτικών ως προς το εάν θεωρούν ότι "Αντί για περίπλοκες έννοιες είναι προτιμότερο στο μάθημα της κοινωνιολογίας να συζητάμε ζητήματα οικεία στους μαθητές από το περιβάλλον τους" και ως προς τις αντιλήψεις τους για τον αποτελεσματικότερο τρόπο παρουσίασης μιας κοινωνικής επιστήμης**

Αποτελεσματικότερος τρόπος παρουσίασης κ.ε.	Παρουσίαση ιστορίας	Παρουσίαση κυριότερων σχολών	Κριτική παρουσίαση	Παρουσίαση συγκεκριμένων προβλημάτων	Εννοιολογική παρουσίαση	Σύνολο
"Αντί για περίπλοκες..."						
Συμφωνώ	6 100,0	14 100,0	12 63,2	36 80,0	8 61,5	76 78,4
Διαφωνώ			7 36,8	9 20,0	5 38,5	21 21,6
Σύνολο	6 6,2	14 14,4	19 19,6	45 46,4	13 13,4	97 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.136 Κατανομή των μη κοινωνιολόγων εκπαιδευτικών ως προς τις αντιλήψεις τους για τον αποτελεσματικότερο τρόπο παρουσίασης μιας κοινωνικής επιστήμης και ως προς τις αντιλήψεις τους για αύξηση, μείωση ή μη αλλαγή από το περιεχόμενο του μαθήματος της κοινωνιολογίας, της παρουσίασης των εννοιών της κοινωνιολογίας

Αποτελεσματικότερος τρόπος παρουσίασης κ.ε. Παρουσίαση των κοιν/γικών εννοιών	Παρουσίαση ιστορίας	Παρουσίαση κυριότερων σχολών	Κριτική παρουσίαση	Παρουσίαση συγκεκριμένων προβλημάτων	Εννοιολογική παρουσίαση	Σύνολο
Να αυξηθεί	1 25,0	9 64,3	12 66,7	31 73,8	12 100,0	65 72,2
Να μειωθεί		2 14,3		2 4,8		4 4,4
Να μείνει ως έχει	3 75,0	3 24,1	6 33,3	9 21,4		21 23,3
Σύνολο	4 4,4	14 15,6	18 20,0	42 46,7	12 13,3	90 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.137 Κατανομή των μη κοινωνιολόγων εκπαιδευτικών ως προς τις αντιλήψεις τους για τον αποτελεσματικότερο τρόπο παρουσίασης μιας κοινωνικής επιστήμης και για το εάν η διδασκαλία των εννοιών της κοινωνιολογίας θα προσδώσει πιο επιστημονικό χαρακτήρα στο μάθημα

Αποτελεσματικότερος τρόπος παρουσίασης κ.ε. Πιο επιστημονικό με διδασκαλία εννοιών	Παρουσίαση ιστορίας	Παρουσίαση κυριότερων σχολών	Κριτική παρουσίαση	Παρουσίαση συγκεκριμένων προβλημάτων	Εννοιολογική παρουσίαση	Σύνολο
Ναι		5 35,7	4 21,1	12 26,7	5 35,7	26 26,5
Όχι	6 100,0	9 64,3	15 78,9	33 73,3	9 64,3	72 73,5
Σύνολο	6 6,1	14 14,3	19 19,4	45 45,9	14 14,3	98 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.138 Κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς τις αντιλήψεις τους για τον αποτελεσματικότερο τρόπο παρουσίασης μιας κοινωνικής επιστήμης και ως προς το εάν θεωρούν ότι "Το μάθημα της κοινωνιολογίας πρέπει να γίνει πιο επιστημονικό"

Αποτελεσματικότερος τρόπος παρουσίασης κ.ε. "Το μάθημα πρέπει να γίνει πιο επιστημονικό..."	Παρουσίαση ιστορίας	Παρουσίαση κυριότερων σχολών	Κριτική παρουσίαση	Παρουσίαση συγκεκριμένων προβλημάτων	Εννοιολογική παρουσίαση	Σύνολο
Συμφωνώ	3 33,3	10 43,5	21 56,8	46 51,1	17 65,4	97 52,4
Διαφωνώ	6 66,7	13 56,5	16 43,2	44 48,9	9 34,6	88 47,6
Σύνολο	9 4,9	23 12,4	37 20,0	90 48,6	26 14,1	185 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.139 Κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς τις αντιλήψεις τους για τον αποτελεσματικότερο τρόπο παρουσίασης μιας κοινωνικής επιστήμης και ως προς το εάν θεωρούν ότι "Η ομοιότητα κοινωνιολογικών όρων και καθημερινών εκφράσεων διευκολύνει τη διδασκαλία των πρώτων"

Αποτελεσματικότερος τρόπος παρουσίασης κ.ε. "Η ομοιότητα κοιν/γικών όρων και..."	Παρουσίαση ιστορίας	Παρουσίαση κυριότερων σχολών	Κριτική παρουσίαση	Παρουσίαση συγκεκριμένων προβλημάτων	Εννοιολογική παρουσίαση	Σύνολο
Συμφωνώ	6 75,0	15 68,2	25 71,4	73 82,0	21 72,4	140 76,5
Διαφωνώ	2 25,0	7 31,8	10 28,6	16 18,0	8 27,6	43 23,5
Σύνολο	8 4,4	22 12,0	35 19,1	89 48,6	29 15,8	183 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.140 Κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς τις αντιλήψεις τους για τον αποτελεσματικότερο τρόπο παρουσίασης μιας κοινωνικής επιστήμης και ως προς το εάν θεωρούν ότι "Ο καθένας είναι και λίγο κοινωνιολόγος"**

Αποτελεσματικότερος τρόπος παρουσίασης κ.ε. "Ο καθένας είναι και λίγο κοινωνιολόγος"	Παρουσίαση ιστορίας	Παρουσίαση κυριότερων σχολών	Κριτική παρουσίαση	Παρουσίαση συγκεκριμένων προβλημάτων	Εννοιολογική παρουσίαση	Σύνολο
<i>Συμφωνώ</i>	6 60,0	13 54,2	28 73,7	44 50,6	9 33,3	100 53,8
<i>Διαφωνώ</i>	4 40,0	11 45,8	10 26,3	43 49,4	18 66,7	86 46,2
<b>Σύνολο</b>	10 5,4	24 12,9	38 20,4	87 46,8	27 14,5	186 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.141 Κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς τις αντιλήψεις τους για τον αποτελεσματικότερο τρόπο παρουσίασης μιας κοινωνικής επιστήμης και ως προς το εάν θεωρούν ότι "Τα μαθήματα των κοινωνικών επιστημών λόγω του αντικειμένου τους χρειάζονται περισσότερο ευαισθητοποιημένους διδάσκοντες από ό,τι τα μαθήματα των άλλων επιστημών"**

Αποτελεσματικότερος τρόπος παρουσίασης κ.ε. "Τα μαθήματα των κ.ε. χρειάζονται..."	Παρουσίαση ιστορίας	Παρουσίαση κυριότερων σχολών	Κριτική παρουσίαση	Παρουσίαση συγκεκριμένων προβλ-μάτων	Εννοιολογική παρουσίαση	Σύνολο
<i>Συμφωνώ</i>	5 50,0	20 87,0	32 84,2	75 84,3	21 72,4	153 81,0
<i>Διαφωνώ</i>	5 50,0	3 13,0	6 15,8	14 15,7	8 27,6	36 19,0
<b>Σύνολο</b>	10 5,3	23 12,2	38 20,1	89 47,1	29 15,3	189 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.142 Κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς τις αντιλήψεις τους για τον αποτελεσματικότερο τρόπο παρουσίασης μιας κοινωνικής επιστήμης και ως προς το εάν θεωρούν ότι "Ένας κοινωνικά ευαισθητοποιημένος μαθητής έχει καλύτερη απόδοση στο μάθημα της κοινωνιολογίας"**

Αποτελεσματικότερος τρόπος παρουσίασης κ.ε. "Ένας κοινωνικά ευαισθητοποιημένος..."	Παρουσίαση ιστορίας	Παρουσίαση κυριότερων σχολών	Κριτική παρουσίαση	Παρουσίαση συγκεκριμένων προβλημάτων	Εννοιολογική παρουσίαση	Σύνολο
<i>Συμφωνώ</i>	10 100,0	22 91,7	36 97,3	87 96,7	28 93,3	183 95,8
<i>Διαφωνώ</i>		2 8,3	1 2,7	3 3,3	2 6,7	8 4,2
<b>Σύνολο</b>	10 5,2	24 12,6	37 19,4	90 47,1	30 15,7	191 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.143 Κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς τις αντιλήψεις για τον αποτελεσματικότερο τρόπο παρουσίασης μιας κοινωνικής επιστήμης και ως προς το εάν θεωρούν ότι "Το μάθημα της κοινωνιολογίας πρέπει να δίνει έμφαση στην ευαισθητοποίηση των μαθητών σε κοινωνικά θέματα και στην κοινωνική τους αγωγή"**

Αποτελεσματικότερος τρόπος παρουσίασης κ.ε. "Το μάθημα της κοινωνιολογίας πρέπει να..."	Παρουσίαση ιστορίας	Παρουσίαση κυριότερων σχολών	Κριτική παρουσίαση	Παρουσίαση συγκεκριμένων προβλημάτων	Εννοιολογική παρουσίαση	Σύνολο
<i>Συμφωνώ</i>	9 90,0	23 95,8	36 94,7	88 97,8	28 96,6	184 96,3
<i>Διαφωνώ</i>	1 10,0	1 4,2	2 5,3	2 2,2	1 3,4	7 3,7
<b>Σύνολο</b>	10 5,2	24 12,6	38 19,9	90 47,1	29 15,2	191 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ II.B.144 Κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς τις αντιλήψεις τους για τον αποτελεσματικότερο τρόπο παρουσίασης μιας κοινωνικής επιστήμης και ως προς τη συχνότητα χρήσης παραδειγμάτων από την καθημερινότητα, κατά τη διδασκαλία του μαθήματος

Αποτελεσματικότερος τρόπος παρουσίασης κ.ε.	Παρουσίαση ιστορίας	Παρουσίαση κυριοτέρων σχολίων	Κριτική παρουσίαση	Παρουσίαση συγκεκριμένων προβλημάτων	Εννοιολογική παρουσίαση	Σύνολο
Συχνότητα χρήσης παραδειγμάτων						
Πολύ συχνά	9 90,0	17 70,8	29 78,4	78 86,7	23 76,7	156 81,7
Συχνά	1 10,0	6 25,0	8 21,6	12 13,3	7 23,3	34 17,8
Σπάνια		1 4,2				1 ,5
Σύνολο	10 5,2	24 12,6	37 19,4	90 47,1	30 15,7	191 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ II.B.145 Κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς τις αντιλήψεις τους για τον αποτελεσματικότερο τρόπο παρουσίασης μιας κοινωνικής επιστήμης και ως προς τις αντιλήψεις τους για αύξηση, μείωση ή μη αλλαγή από το περιεχόμενο του μαθήματος της κοινωνιολογίας, των αναφορών στην ιστορία της κοινωνιολογίας

Αποτελεσματικότερος τρόπος παρουσίασης κ.ε.	Παρουσίαση ιστορίας	Παρουσίαση κυριοτέρων σχολίων	Κριτική παρουσίαση	Παρουσίαση συγκεκριμένων προβλημάτων	Εννοιολογική παρουσίαση	Σύνολο
Αναφορές στην ιστορία της κοινωνιολογίας						
Να αυξηθούν	5 62,5	8 34,8	7 20,0	11 13,3	8 34,8	39 22,7
Να μειωθούν		1 4,3	2 5,7	27,7	2 8,7	28 16,3
Να μένουν ως έχουν	3 37,5	14 60,9	26 74,3	49 59,0	13 56,5	105 61,0
Σύνολο	8 4,7	23 13,4	35 20,3	83 48,3	23 13,4	172 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ II.B.146 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά φύλο και ως προς τις αντιλήψεις τους για τον αποτελεσματικότερο τρόπο παρουσίασης μιας κοινωνικής επιστήμης

Αποτελεσματικότερος τρόπος παρουσίασης κ.ε.	Παρουσίαση ιστορίας	Παρουσίαση κυριοτέρων σχολίων	Κριτική παρουσίαση	Παρουσίαση συγκεκριμένων προβλημάτων	Εννοιολογική παρουσίαση	Σύνολο
Φύλο						
Ανδρας	3 5,2	8 13,8	13 22,4	26 44,8	8 13,8	58 30,2
Γυναίκα	7 5,2	16 11,9	25 18,7	64 47,8	22 16,4	134 69,8
Σύνολο	10 5,2	24 12,5	38 19,8	90 46,9	30 15,6	192 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ II.B.147 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ηλικία και ως προς τις αντιλήψεις τους για τον αποτελεσματικότερο τρόπο παρουσίασης μιας κοινωνικής επιστήμης

Αποτελεσματικότερος τρόπος παρουσίασης κ.ε.	Παρουσίαση ιστορίας	Παρουσίαση κυριοτέρων σχολίων	Κριτική παρουσίαση	Παρουσίαση συγκεκριμένων προβλημάτων	Εννοιολογική παρουσίαση	Σύνολο
Ηλικία						
51-60 ετών		2 16,7	7 58,3	1 8,3	2 16,7	12 6,5
41-50 ετών	5 6,3	9 11,4	12 15,2	43 54,4	10 12,7	79 42,5
31-40 ετών	5 5,3	12 12,6	19 20,0	42 44,2	17 17,9	95 51,1
Σύνολο	10 5,4	23 12,4	38 20,4	86 46,2	29 15,6	186 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.148 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ειδικότητα και ως προς τις αντιλήψεις τους για τον αποτελεσματικότερο τρόπο παρουσίασης μιας κοινωνικής επιστήμης

Αποτελεσματικότερος τρόπος παρουσίασης κ.ε. Ειδικότητα	Παρουσίαση ιστορίας	Παρουσίαση κυριοτέρων σχολών	Κριτική παρουσίαση	Παρουσίαση συγκεκριμένων προβλημάτων	Εννοιολογική παρουσίαση	Σύνολο
Κοινωνιολόγοι	4 4,3	10 10,8	18 19,4	45 48,4	16 17,2	93 48,4
Μη κοινωνιολόγοι	6 6,1	14 14,1	20 20,2	45 45,5	14 14,1	99 51,6
Σύνολο	10 5,2	24 12,5	38 19,8	90 46,9	30 15,6	192 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.149 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ειδικότητα και ως προς τις αντιλήψεις τους για τον αποτελεσματικότερο τρόπο παρουσίασης μιας κοινωνικής επιστήμης

Αποτελεσματικότερος τρόπος παρουσίασης κ.ε. Ειδικότητα	Παρουσίαση ιστορίας	Παρουσίαση κυριοτέρων σχολών	Κριτική παρουσίαση	Παρουσίαση συγκεκριμένων προβλημάτων	Εννοιολογική παρουσίαση	Σύνολο
Κοινωνιολόγοι	4 4,3	10 10,8	18 19,4	45 48,4	16 17,2	93 48,9
Ομάδα 'οικονομικής κατεύθυνσης'	4 6,8	10 16,9	15 25,4	25 42,4	5 8,5	59 31,1
Ομάδα 'θεωρητικής κατεύθυνσης'		3 10,0	3 10,0	15 50,0	9 30,0	30 15,8
Φιλολόγοι	2 25,0	1 12,5	2 25,0	3 37,5		8 4,2
Σύνολο	10 5,3	24 12,6	38 20,0	88 46,3	30 15,8	190 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.150 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά φύλο και ως προς τις αντιλήψεις τους για τον αποτελεσματικότερο τρόπο παρουσίασης μιας φυσικής επιστήμης

Αποτελεσματικότερος τρόπος παρουσίασης φ.ε. Φύλο	Παρουσίαση της ιστορίας της	Παρουσίαση των (τεχνολογικών) εφαρμογών της	Συστηματική παρουσίαση των εννοιών της	Σύνολο
Ανδρας	1 2,0	31 60,8	19 37,3	51 29,1
Γυναίκα	3 2,4	76 61,3	45 36,3	124 70,9
Σύνολο	4 2,3	107 61,1	64 36,6	175 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.151 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ηλικία και ως προς τις αντιλήψεις τους για τον αποτελεσματικότερο τρόπο παρουσίασης μιας φυσικής επιστήμης

Αποτελεσματικότερος τρόπος παρουσίασης φ.ε. Ηλικία	Παρουσίαση της ιστορίας της	Παρουσίαση των (τεχνολογικών) εφαρμογών της	Συστηματική παρουσίαση των εννοιών της	Σύνολο
51-60 ετών	1 12,5	2 25,0	5 62,5	8 4,7
41-50 ετών	1 1,4	52 70,3	21 28,4	74 43,5
31-40 ετών	2 2,3	49 55,7	37 42,0	88 51,8
Σύνολο	4 2,4	103 60,6	63 37,1	170 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ II.B.152 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ειδικότητα και ως προς τις αντιλήψεις τους για τον αποτελεσματικότερο τρόπο παρουσίασης μιας φυσικής επιστήμης

Αποτελεσματικότερος τρόπος παρουσίασης φ.ε.	Παρουσίαση της ιστορίας της	Παρουσίαση των (τεχνολογικών) εφαρμογών	Παρουσίαση των εννοιών της	Σύνολο
<b>Ειδικότητα</b>				
<i>Κοινωνιολόγοι</i>	3 3,6	48 57,1	33 39,3	84 48,0
<i>Μη κοινωνιολόγοι</i>	1 1,1	59 64,8	31 34,1	91 52,0
<b>Σύνολο</b>	4 2,3	107 61,1	64 36,6	175 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ II.B.153 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ειδικότητα και ως προς τις αντιλήψεις τους για τον αποτελεσματικότερο τρόπο παρουσίασης μιας φυσικής επιστήμης

Αποτελεσματικότερος τρόπος παρουσίασης φ.ε.	Παρουσίαση της ιστορίας της	Παρουσίαση των (τεχνολογικών) εφαρμογών	Παρουσίαση των εννοιών της	Σύνολο
<b>Ειδικότητα</b>				
<i>Κοινωνιολόγοι</i>	3 3,6	48 57,1	33 39,3	84 48,3
<i>Ομάδα 'οικονομικής κατεύθυνσης'</i>	1 1,9	36 67,9	16 30,2	53 30,5
<i>Ομάδα 'θεωρητικής κατεύθυνσης'</i>		19 61,3	12 38,7	31 17,8
<i>Φιλολόγοι</i>		3 50,0	3 50,0	6 3,4
<b>Σύνολο</b>	4 2,3	106 60,9	64 36,8	174 100,0

3<sup>η</sup> ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.154 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά φύλο και ως προς τις αντιλήψεις τους για την αναγκαιότητα διδασκαλίας των διαφορών και αντιθέσεων που χαρακτηρίζουν τις κοινωνιολογικές θεωρήσεις

Φύλο	Άνδρας	Γυναίκα	Σύνολο
<b>Διδασκαλία διαφορών</b>			
<i>Ναι</i>	51 87,9	121 89,3	172 88,7
<i>Όχι</i>	7 12,1	15 11,0	22 11,3
<b>Σύνολο</b>	58 29,9	136 70,1	194 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.155 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ηλικία και ως προς τις αντιλήψεις τους για την αναγκαιότητα διδασκαλίας των διαφορών και αντιθέσεων που χαρακτηρίζουν τις κοινωνιολογικές θεωρήσεις

Ηλικία	51-60 ετών	41-50 ετών	31-40 ετών	Σύνολο
<b>Διδασκαλία διαφορών</b>				
<i>Ναι</i>	10 90,9	69 82,1	87 93,5	166 93,5
<i>Όχι</i>	1 9,1	15 17,9	6 6,5	22 11,7
<b>Σύνολο</b>	11 5,9	84 44,7	93 49,5	188 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.156** Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ειδικότητα και ως προς τις αντιλήψεις τους για την αναγκαιότητα διδασκαλίας των διαφορών και αντιθέσεων που χαρακτηρίζουν τις κοινωνιολογικές θεωρήσεις

Ειδικότητα Διδασκαλία διαφορών	Κοινωνιολόγοι	Ομάδα 'οικον. κατεύθυνσης'	Ομάδα 'θεωρ. κατεύθυνσης'	Φιλολόγοι	Σύνολο
<i>Ναι</i>	83 90,2	54 87,1	26 86,7	7 87,5	170 88,5
<i>Όχι</i>	9 9,8	8 12,9	4 13,3	1 12,5	22 11,5
<b>Σύνολο</b>	92 47,9	62 32,3	30 15,6	8 4,2	192 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.157** Κατανομή των εκπαιδευτικών, ως προς τις αντιλήψεις τους για την αναγκαιότητα διδασκαλίας των διαφορών και αντιθέσεων που χαρακτηρίζουν τις κοινωνιολογικές θεωρήσεις και ως προς το πώς αντιλαμβάνονται αυτές τις διαφορές και αντιθέσεις

Αντίληψη για τις διαφορές Διδασκαλία διαφορών	Φυσική κατάσταση	Αναγκαίο κακό	Στάδιο προς ενιαία κοιν/γική θεώρηση	Σύνολο
<i>Ναι</i>	111 68,3	18 10,8	35 21,0	167 88,8
<i>Όχι</i>	12 57,1	3 14,3	6 28,6	21 11,2
<b>Σύνολο</b>	126 67,0	21 11,2	41 21,8	188 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.158** Κατανομή των εκπαιδευτικών, ως προς τις αντιλήψεις τους για την αναγκαιότητα διδασκαλίας των διαφορών και αντιθέσεων που χαρακτηρίζουν τις κοινωνιολογικές θεωρήσεις και ως προς τις αντιλήψεις τους για τις αιτίες των διαφορών αυτών

Αντίληψη για τις αιτίες των διαφορών Διδασκαλία διαφορών	Διαφορετικές ιδεολογικές κατευθύνσεις	Διαφορετικές μεθοδολογίες	Διαφορετικές χωρο-χρονικά κοινωνίες	Σύνολο
<i>Ναι</i>	121 76,1	7 4,4	31 19,5	159 88,8
<i>Όχι</i>	8 40,0	1 5,0	11 55,0	20 11,2
<b>Σύνολο</b>	129 72,1	8 4,5	42 23,5	179 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.159** Κατανομή των εκπαιδευτικών, ως προς τις αντιλήψεις τους για την αναγκαιότητα διδασκαλίας των διαφορών και αντιθέσεων που χαρακτηρίζουν τις κοινωνιολογικές θεωρήσεις και για το αν η κοινωνιολογία χαρακτηρίζεται από 'ιδεολογικό προσανατολισμό'

'ιδεολογικός προσανατολισμός' - κοινωνιολογία Διδασκαλία διαφορών	<i>Ναι</i>	<i>Όχι</i>	Σύνολο
<i>Ναι</i>	111 75,5	36 24,5	147 89,6
<i>Όχι</i>	10 58,8	7 41,2	17 10,4
<b>Σύνολο</b>	121 73,8	43 26,2	164 100,0



ΠΙΝΑΚΑΣ II.B.160 Κατανομή των εκπαιδευτικών, ως προς τις αντιλήψεις τους για την αναγκαιότητα διδασκαλίας των διαφορών και αντιθέσεων που χαρακτηρίζουν τις κοινωνιολογικές θεωρήσεις και για το εάν η αναλυτική παρουσίαση των κοινωνιολογικών θεωριών θα προσδώσει ένα πιο επιστημονικό χαρακτήρα στο μάθημα

Πιο επιστημονικό με αναλυτική παρουσίαση κοινωνιολογικών θεωριών	Ναι	Όχι	Σύνολο
Διδασκαλία διαφορών			
Ναι	86 50,3	85 49,7	171 88,6
Όχι	7 31,8	15 68,2	22 11,4
Σύνολο	93 48,2	100 51,8	193 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ II.B.161 Κατανομή των εκπαιδευτικών, ως προς τις αντιλήψεις τους για την αναγκαιότητα διδασκαλίας των διαφορών και αντιθέσεων που χαρακτηρίζουν τις κοινωνιολογικές θεωρήσεις και ως προς τις αντιλήψεις τους για την αποτελεσματικότερη παρουσίαση μιας κοινωνικής επιστήμης

Αποτελεσματικότερη παρουσίαση κ.ε.	Παρουσίαση ιστορίας	Παρουσίαση κυριότερων σχολών	Κριτική παρουσίαση	Παρουσίαση συγκεκριμένων προβλημάτων	Εννοιολογική παρουσίαση	Σύνολο
Διδασκαλία διαφορών						
Ναι	7 4,2 70,0	22 13,3 95,7	35 21,1 94,6	75 45,2 85,2	27 16,3 93,1	166 88,8
Όχι	3 14,3 30,3	1 4,8 4,3	2 9,5 5,4	13 61,9 14,8	2 9,5 6,9	21 11,2
Σύνολο	10 5,3	23 12,3	37 19,8	88 47,1	29 15,5	187 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ II.B.162 Κατανομή των εκπαιδευτικών, ως προς τις αντιλήψεις τους για την αναγκαιότητα διδασκαλίας των διαφορών και αντιθέσεων που χαρακτηρίζουν τις κοινωνιολογικές θεωρήσεις και ως προς τις αντιλήψεις τους για αύξηση, μείωση ή μη αλλαγή από το περιεχόμενο του μαθήματος, των αναφορών στις συγκρούσεις στο εσωτερικό της κοινωνιολογίας

Αναφορές στις συγκρούσεις στο εσωτερικό της κοινωνιολογίας	Να αυξηθούν	Να μειωθούν	Να μείνουν ως έχουν	Σύνολο
Διδασκαλία διαφορών				
Ναι	49 31,8	17 11,0	88 57,1	154 88,0
Όχι	1 4,8	8 38,1	12 57,1	21 12,0
Σύνολο	50 28,6	25 14,3	100 57,1	175 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ II.B.163 Κατανομή των εκπαιδευτικών, ως προς τις αντιλήψεις τους για την αναγκαιότητα διδασκαλίας των διαφορών και αντιθέσεων που χαρακτηρίζουν τις κοινωνιολογικές θεωρήσεις και ως προς τις αντιλήψεις τους για αύξηση, μείωση ή μη αλλαγή από το περιεχόμενο του μαθήματος, των αναφορών στις διάφορες κοινωνιολογικές σχολές

Αναφορές στις κοινωνιολογικές σχολές	Να αυξηθούν	Να μειωθούν	Να μείνουν ως έχουν	Σύνολο
Διδασκαλία διαφορών				
Ναι	90 55,6	14 8,6	58 35,8	162 88,5
Όχι	4 19,0	5 23,8	12 57,1	21 11,5
Σύνολο	94 51,4	19 10,4	70 38,3	183 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.164** Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά φύλο και ως προς τις αντιλήψεις τους για αύξηση, μείωση ή μη αλλαγή από το περιεχόμενο του μαθήματος, των αναφορών στις συγκρούσεις στο εσωτερικό της κοινωνιολογίας

Φύλο	Ανδρας	Γυναίκα	Σύνολο
Αναφορές στις συγκρούσεις στο εσωτερικό της κοινωνιολογίας			
<i>Να αυξηθούν</i>	23 45,1	30 23,3	53 29,4
<i>Να μειωθούν</i>	12 23,5	14 10,9	26 14,4
<i>Να μένουν ως έχουν</i>	16 31,4	85 65,9	101 56,1
Σύνολο	51 28,3	129 71,7	180 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.165** Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ηλικία και ως προς τις αντιλήψεις τους για αύξηση, μείωση ή μη αλλαγή από το περιεχόμενο του μαθήματος, των αναφορών στις συγκρούσεις στο εσωτερικό της κοινωνιολογίας

Ηλικία	51-60 ετών	41-50 ετών	31-40 ετών	Σύνολο
Αναφορές στις συγκρούσεις στο εσωτερικό της κοινωνιολογίας				
<i>Να αυξηθούν</i>	2 25,0	29 37,7	21 23,1	52 29,5
<i>Να μειωθούν</i>		13 16,9	12 13,2	25 14,2
<i>Να μένουν ως έχουν</i>	6 75,0	35 45,5	58 63,7	99 56,3
Σύνολο	8 4,5	77 43,8	91 51,7	176 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.166** Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ειδικότητα και ως προς τις αντιλήψεις τους για αύξηση, μείωση ή μη αλλαγή από το περιεχόμενο του μαθήματος, των αναφορών στις συγκρούσεις στο εσωτερικό της κοινωνιολογίας

Ειδικότητα	Κοινωνιολόγοι	Μη κοινωνιολόγοι	Σύνολο
Αναφορές στις συγκρούσεις στο εσωτερικό της κοινωνιολογίας			
<i>Να αυξηθούν</i>	20 22,0	33 37,1	53 29,4
<i>Να μειωθούν</i>	13 14,3	13 14,6	26 14,4
<i>Να μένουν ως έχουν</i>	58 63,7	43 48,3	101 56,1
Σύνολο	91 50,6	89 49,4	180 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.167** Κατανομή των εκπαιδευτικών, ως προς το εάν θεωρούν ότι η διδασκαλία των διαφόρων κοινωνιολογικών θεωριών θα προσδώσει ένα πιο επιστημονικό χαρακτήρα στο μάθημα και ως προς τις αντιλήψεις τους για αύξηση, μείωση ή μη αλλαγή από το περιεχόμενο του μαθήματος, των αναφορών στις διάφορες κοινωνιολογικές σχολές

Αναφορές στις κοινωνιολογικές σχολές	Να αυξηθούν	Να μειωθούν	Να μένουν ως έχουν	Σύνολο
Πιο επιστημονικό με διδασκαλία κοινωνιολογικών θεωριών				
<i>Ναι</i>	58 61,1	6 31,6	26 36,6	90 48,6
<i>Όχι</i>	37 38,9	13 68,4	45 63,4	95 51,4
Σύνολο	95 51,4	19 10,3	71 38,4	185 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.168** Κατανομή των εκπαιδευτικών, ως προς τις αντιλήψεις τους για αύξηση, μείωση ή μη αλλαγή από το περιεχόμενο του μαθήματος, των αναφορών στις διάφορες κοινωνιολογικές σχολές και για αύξηση, μείωση ή μη αλλαγή από το περιεχόμενο του μαθήματος, των αναφορών στις συγκρούσεις στο εσωτερικό της κοινωνιολογίας

Αναφορές στις κοινωνιολογικές σχολές	Να αυξηθούν	Να μειωθούν	Να μένουν ως έχουν	Σύνολο
Αναφορές στις συγκρούσεις στο εσωτερικό της κοινωνιολογίας				
Να αυξηθούν	40 44,9	5 26,3	7 9,9	52 29,1
Να μειωθούν	5 5,6	7 36,8	14 19,7	26 14,5
Να μένουν ως έχουν	44 49,4	7 36,8	50 70,4	101 56,4
Σύνολο	89 49,7	19 10,6	71 39,7	179 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.169** Κατανομή των εκπαιδευτικών, ως προς τις αντιλήψεις τους για τους τρόπους εξήγησης ενός κοινωνιολογικού όρου και ως προς τις αντιλήψεις τους για αύξηση, μείωση ή μη αλλαγή από το περιεχόμενο του μαθήματος, των αναφορών στις διάφορες κοινωνιολογικές σχολές

Αναφορές στις κοινωνιολογικές σχολές	Να αυξηθούν	Να μειωθούν	Να μένουν ως έχουν	Σύνολο
Τρόποι εξήγησης κοιν/γικού όρου				
Αναφορά στο βιβλίο		1 6,3	1 1,4	2 1,1
Σταδιακή οικοδόμηση	62 67,4	13 81,3	51 72,9	126 70,8
Ανάδειξη της διαφοράς	30 32,6	2 12,5	18 25,7	50 28,1
Σύνολο	92 51,7	16 9,0	70 39,3	178 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.170** Σχετική κατανομή των εκπαιδευτικών κατά φύλο και ως προς τις αντιλήψεις τους για αύξηση, μείωση ή μη αλλαγή από το περιεχόμενο του μαθήματος, των αναφορών στις διάφορες κοινωνιολογικές θεωρίες

Φύλο	Ανδρας	Γυναίκα	Σύνολο
Αναφορές στις κοινωνιολογικές θεωρίες			
Να αυξηθούν	33 60,0	64 48,1	97 51,6
Να μειωθούν	5 9,1	14 10,5	19 7,4
Να μένουν ως έχουν	17 30,9	55 41,4	72 38,3
Σύνολο	55 29,3	133 70,7	188 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.171** Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ηλικία και ως προς τις αντιλήψεις τους για αύξηση, μείωση ή μη αλλαγή από το περιεχόμενο του μαθήματος, των αναφορών στις διάφορες κοινωνιολογικές θεωρίες

Ηλικία	51-60 ετών	41-50 ετών	31-40 ετών	Σύνολο
Αναφορές στις κοινωνιολογικές θεωρίες				
Να αυξηθούν	7 70,0	40 50,6	46 48,9	93 50,8
Να μειωθούν		11 13,9	7 7,4	18 9,8
Να μένουν ως έχουν	3 30,3	28 35,4	41 43,6	72 39,3
Σύνολο	10 5,5	79 43,2	94 51,4	183 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.172** Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ειδικότητα και ως προς τις αντιλήψεις τους για αύξηση, μείωση ή μη αλλαγή από το περιεχόμενο του μαθήματος, των αναφορών στις διάφορες κοινωνιολογικές θεωρίες

Ειδικότητα	Κοινωνιολόγοι	Μη κοινωνιολόγοι	Σύνολο
<b>Αναφορές στις κοινωνιολογικές θεωρίες</b>			
<i>Να αυξηθούν</i>	51 55,4	46 47,9	97 51,6
<i>Να μειωθούν</i>	8 8,7	11 11,5	19 10,1
<i>Να μείνουν ως έχουν</i>	33 65,9	39 40,6	72 38,3
<b>Σύνολο</b>	92 48,9	96 51,1	188 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.173** Κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς τις αντιλήψεις τους για τον αποτελεσματικότερο τρόπο παρουσίασης μιας κοινωνικής επιστήμης και ως προς τις αντιλήψεις τους για αύξηση, μείωση ή μη αλλαγή από το περιεχόμενο του μαθήματος, των αναφορών στις συγκρούσεις στο εσωτερικό της κοιν/γίας

Αποτελεσματικότερος τρόπος παρουσίασης κ.ε.	Παρουσίαση ιστορίας	Παρουσίαση κυριοτέρων σχολίων	Κριτική παρουσίαση	Παρουσίαση συγκεκριμένων προβλημάτων	Εννοιολογική παρουσίαση	Σύνολο
<b>Αναφορές στις συγκρούσεις στο εσωτερικό της κοιν/γίας</b>						
<i>Να αυξηθούν</i>	2 22,2	10 43,5	10 29,4	22 25,9	4 17,4	48 27,6
<i>Να μειωθούν</i>	4 44,4	1 4,3	2 5,9	17 20,0	2 8,7	26 14,9
<i>Να μείνουν ως έχουν</i>	3 33,3	12 52,2	22 64,7	46 54,1	17 73,9	100 57,5
<b>Σύνολο</b>	9 5,2	23 13,2	34 19,5	85 48,9	23 13,2	174 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.174** Κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς τις αντιλήψεις τους για τον αποτελεσματικότερο τρόπο παρουσίασης μιας κοινωνικής επιστήμης και ως προς τις αντιλήψεις τους για αύξηση, μείωση ή μη αλλαγή από το περιεχόμενο του μαθήματος, των αναφορών στις διάφορες κοινωνιολογικές σχολές

Αποτελεσματικότερος τρόπος παρουσίασης κ.ε.	Παρουσίαση ιστορίας	Παρουσίαση κυριοτέρων σχολίων	Κριτική παρουσίαση	Παρουσίαση συγκεκριμένων προβλημάτων	Εννοιολογική παρουσίαση	Σύνολο
<b>Αναφορές στις κοινωνιολογικές σχολές</b>						
<i>Να αυξηθούν</i>	3 33,3	16 66,7	25 69,4	35 40,7	12 48,0	91 50,6
<i>Να μειωθούν</i>	2 22,2	1 4,2		16 18,6		19 10,6
<i>Να μείνουν ως έχουν</i>	4 44,4	7 29,2	11 30,6	35 40,7	13 52,0	70 38,9
<b>Σύνολο</b>	9 5,0	24 13,3	36 20,0	86 47,8	25 13,9	180 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.175** Κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς τις αντιλήψεις τους για τον αποτελεσματικότερο τρόπο παρουσίασης μιας κοινωνικής επιστήμης και για το εάν η αναλυτική παρουσίαση κοινωνιολογικών θεωριών θα προσδώσει ένα πιο επιστημονικό χαρακτήρα στο μάθημα

Αποτελεσματικότερος τρόπος παρουσίασης κ.ε.	Παρουσίαση ιστορίας	Παρουσίαση κυριοτέρων σχολίων	Κριτική παρουσίαση	Παρουσίαση συγκεκριμένων προβλημάτων	Εννοιολογική παρουσίαση	Σύνολο
<b>Πιο επιστημονικό με κοινωνιολογικές θεωρίες</b>						
<i>Ναι</i>	4 40,0	13 54,2	15 40,5	41 46,6	15 50,0	88 46,6
<i>Όχι</i>	6 60,0	11 45,8	22 59,5	47 53,4	15 50,0	101 53,4
<b>Σύνολο</b>	10 5,3	24 12,7	37 19,6	88 46,6	30 15,9	189 100,0

4<sup>η</sup> ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.176 Κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς το εάν θεωρούν ότι "Τα μαθήματα της κοινωνιολογίας και της πολιτικής οικονομίας θα μπορούσαν να αντικατασταθούν από ένα ενιαίο μάθημα εισαγωγής στις επιστήμες του Ανθρώπου" και για το εάν η κοινωνιολογία χαρακτηρίζεται από 'αυτονομία'

'αυτονομία' - κοινωνιολογία	Ναι	Όχι	Σύνολο
"Τα μαθήματα της..."			
Συμφωνώ	7 23,3	23 76,7	30 17,2
Διαφωνώ	29 20,1	115 79,9	144 82,8
Σύνολο	36 20,7	138 79,3	174 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.177 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά φύλο και ως προς το εάν θεωρούν ότι "Τα μαθήματα της κοινωνιολογίας και της πολιτικής οικονομίας θα μπορούσαν να αντικατασταθούν από ένα ενιαίο μάθημα εισαγωγής στις επιστήμες του Ανθρώπου"

Φύλο	Ανδρας	Γυναίκα	Σύνολο
"Τα μαθήματα της..."			
Συμφωνώ	14 23,0	24 17,4	38 19,1
Διαφωνώ	47 77,0	114 82,6	161 80,9
Σύνολο	61 30,7	138 69,3	199 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.178 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ηλικία και ως προς το εάν θεωρούν ότι "Τα μαθήματα της κοινωνιολογίας και της πολιτικής οικονομίας θα μπορούσαν να αντικατασταθούν από ένα ενιαίο μάθημα εισαγωγής στις επιστήμες του Ανθρώπου"

Ηλικία	51-60 ετών	41-50 ετών	31-40 ετών	Σύνολο
"Τα μαθήματα της..."				
Συμφωνώ	4 36,4	18 20,9	15 15,6	37 19,2
Διαφωνώ	7 63,6	68 79,1	81 84,4	156 80,8
Σύνολο	11 5,7	86 44,6	96 49,7	193 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.179 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ειδικότητα και ως προς το εάν θεωρούν ότι "Τα μαθήματα της κοινωνιολογίας και της πολιτικής οικονομίας θα μπορούσαν να αντικατασταθούν από ένα ενιαίο μάθημα εισαγωγής στις επιστήμες του Ανθρώπου"

Ειδικότητα	Κοινωνιολόγοι	Μη κοινωνιολόγοι	Σύνολο
"Τα μαθήματα της..."			
Συμφωνώ	16 17,2	22 20,8	38 19,1
Διαφωνώ	77 82,8	84 79,2	161 80,9
Σύνολο	93 46,7	106 53,3	199 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.180 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά φύλο και ως προς το εάν θεωρούν ότι "Το μάθημα της κοινωνιολογίας έτσι όπως διδάσκεται με τις σημερινές συνθήκες, θα ήταν προτιμότερο να μη διδάσκεται καθόλου"

Φύλο	Ανδρας	Γυναίκα	Σύνολο
"Το μάθημα της..."			
Συμφωνώ	11 18,0	13 9,4	24 12,0
Διαφωνώ	50 82,0	126 90,6	176 88,0
Σύνολο	61 30,5	139 69,5	200 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.181 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ηλικία και ως προς το εάν θεωρούν ότι "Το μάθημα της κοινωνιολογίας έτσι όπως διδάσκεται με τις σημερινές συνθήκες, θα ήταν προτιμότερο να μη διδάσκεται καθόλου"

Ηλικία	51-60 ετών	41-50 ετών	31-40 ετών	Σύνολο
"Το μάθημα της..."				
Συμφωνώ	2	10	9	21
	18,2	11,8	9,2	10,8
Διαφωνώ	9	75	89	173
	81,8	88,2	90,8	89,2
Σύνολο	11	85	98	194
	5,7	43,8	50,5	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.182 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ειδικότητα και ως προς το εάν θεωρούν ότι "Το μάθημα της κοινωνιολογίας έτσι όπως διδάσκεται με τις σημερινές συνθήκες, θα ήταν προτιμότερο να μη διδάσκεται καθόλου"

Ειδικότητα	Κοινωνιολόγοι	Μη κοινωνιολόγοι	Σύνολο
"Το μάθημα της..."			
Συμφωνώ	5	19	24
	5,2	18,3	12,0
Διαφωνώ	91	85	176
	94,8	81,7	88,8
Σύνολο	96	104	200
	48,0	52,0	100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.183 Κατανομή των μαθημάτων του Λυκείου βάσει των μέσων όρων βαθμολογίας και της τυπικής απόκλισης, κατά φύλο των εκπαιδευτικών

Άνδρες		Γυναίκες	
Μαθήματα	μ.ο.-τ.α.	Μαθήματα	μ.ο.-τ.α.
1. Ιστορία	8,66-1,8	1. Κοινωνιολογία	9,02-1,7
2. Πολιτική οικονομία	8,38-2,2	2. Ιστορία	8,67-1,9
3. Κοινωνιολογία	8,15-2,2	3. Πολιτική οικονομία	8,65-1,6
4. Μαθηματικά	8,00-2,4	4. Έκθεση	8,01-2,4
5. Έκθεση	8,00-2,5	5. ΣΑΠ	7,98-2,2
6. ΣΑΠ	7,65-2,5	6. Μαθηματικά	7,77-2,4
7. Φυσική	7,1-2,3	7. Γυμναστική	7,73-2,5
8. Γυμναστική	7,08-2,6	8. Φυσική	7,18-2,3
9. Φιλοσοφία	6,16-2,8	9. Φιλοσοφία	6,04-2,6
10. Θρησκευτικά	4,7-3,2	10. Θρησκευτικά	4,81-2,9

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.184 Κατανομή των μαθημάτων του Λυκείου βάσει των μέσων όρων βαθμολογίας και της τυπικής απόκλισης, κατά ηλικία των εκπαιδευτικών

31-40 ετών		41-50 ετών		51-60 ετών	
Μαθήματα	μ.ο.-τ.α.	Μαθήματα	μ.ο.-τ.α.	Μαθήματα	μ.ο.-τ.α.
1. Κοινωνιολογία	9,17-1,4	1. Πολ.οικονομία	8,7-2,1	1. Μαθηματικά	9,27-0,9
2. Ιστορία	8,88-1,7	2. Κοινωνιολογία	8,45-2,3	2. Ιστορία	9,27-1,0
3. Πολ.οικονομία	8,49-1,4	3. Ιστορία	8,3-2,2	3. Πολ.οικονομία	8,9-1,1
4. Έκθεση	8,08-2,5	4. Μαθηματικά	8,1-2,3	4. Γυμναστική	8,5-1,78
5. ΣΑΠ	7,8-2,1	5. Έκθεση	8,02-2,4	5. Έκθεση	8,45-1,7
6. Μαθηματικά	7,56-2,5	6. ΣΑΠ	7,8-2,5	6. ΣΑΠ	8,27-2,3
7. Γυμναστική	7,36-2,5	7. Γυμναστική	7,6-2,5	7. Φυσική	7,81-2,3
8. Φυσική	7,18-2,2	8. Φυσική	7,2-2,3	8. Κοινωνιολογία	7,45-2,54
9. Φιλοσοφία	6,07-2,6	9. Φιλοσοφία	6,04-2,7	9. Φιλοσοφία	6,8-3,2
10. Θρησκευτικά	5,07-2,9	10. Θρησκευτικά	4,3-3,06	10. Θρησκευτικά	6,1-3,04

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.185 Κατανομή των μαθημάτων του Λυκείου βάσει των μέσων όρων βαθμολογίας και της τυπικής απόκλισης, κατά ειδικότητα των εκπαιδευτικών

Κοινωνιολόγοι		Μη κοινωνιολόγοι	
Μαθήματα	μ.ο.-τ.α.	Μαθήματα	μ.ο.-τ.α.
1. Κοινωνιολογία	9,28-1,59	1. Ιστορία	8,64-1,79
2. Ιστορία	8,69-2,06	2. Πολιτική οικονομία	8,49-2,03
3. Πολιτική οικονομία	8,64-1,52	3. Κοινωνιολογία	8,27-2,12
4. Έκθεση	7,97-2,63	4. Έκθεση	8,13-2,29
5. ΣΑΠ	7,96-2,18	6. Μαθηματικά	8,12-2,34
6. Γυμναστική	7,69-2,53	6. ΣΑΠ	7,79-2,45
7. Μαθηματικά	7,53-2,51	7. Γυμναστική	7,38-2,57
8. Φυσική	6,96-2,26	8. Φυσική	7,33-2,33
9. Φιλοσοφία	6,24-2,76	9. Φιλοσοφία	5,93-2,66
10. Θρησκευτικά	4,9-2,9	10. Θρησκευτικά	4,67-3,15

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.186 Κατανομή των μαθημάτων του Λυκείου βάσει των μέσων όρων βαθμολογίας και της τυπικής απόκλισης, κατά ειδικότητα των μη κοινωνιολόγων εκπαιδευτικών

Ομάδα 'οικονομικής κατεύθυνσης'		Ομάδα 'θεωρητικής κατεύθυνσης'		Φιλόλογοι	
Μαθήματα	μ.ο.-τ.α.	Μαθήματα	μ.ο.-τ.α.	Μαθήματα	μ.ο.-τ.α.
1. Πολ.οικονομία	8,85-2,03	1. Ιστορία	8,86-1,94	1. Έκθεση	9,62-1,06
2. Ιστορία	8,40-1,8	2. Κοινωνιολογία	8,58-2,04	2. Ιστορία	9,5-0,7
3. Μαθηματικά	8,29-2,13	3. ΣΑΠ	8,38-1,8	3. Μαθηματικά	9,37-1,06
4. Κοινωνιολογία	8,01-2,26	4. Πολ.οικονομία	8,16-1,96	4. Φυσική	9,0-1,51
5. Έκθεση	8,0-2,15	5. Έκθεση	8,0-2,71	5. Γυμναστική	9,0-1,77
6. ΣΑΠ	7,37-2,75	6. Μαθηματικά	7,8-2,56	6. Κοινωνιολογία	8,87-1,24
7. Γυμναστική	7,33-2,54	7. Φυσική	7,63-2,17	7. ΣΑΠ	8,37-1,68
8. Φυσική	7,14-2,26	8. Γυμναστική	6,96-2,74	8. Πολ.οικονομία	7,5-1,77
9. Φιλοσοφία	5,71-2,68	9. Φιλοσοφία	6,31-2,63	9. Φιλοσοφία	6,25-2,31
10. Θρησκευτικά	4,62-3,07	10. Θρησκευτικά	4,22-3,22	10. Θρησκ.	5,62-3,2

5<sup>η</sup> ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.185 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ως προς τις αντιλήψεις τους για αύξηση, μείωση ή μη αλλαγή από το περιεχόμενο του μαθήματος, των αναφορών στις διαφορετικές κοινωνίες και ως για το αν η κοινωνιολογία χαρακτηρίζεται από τη 'διατύπωση γενικών νόμων'

'γενικοί νόμοι - κοινωνιολογία'	Ναι	Όχι	Σύνολο
Αναφορές στις διαφορετικές κοινωνίες			
Να αυξηθούν	89 60,5	58 39,5	147 90,2
Να μειωθούν		1 100,0	1 0,6
Να μείνουν ως έχουν	12 80,0	3 20,0	15 9,2
Σύνολο	101 62,0	62 38,0	163 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.186 Κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς τις αντιλήψεις τους για αύξηση, μείωση ή μη αλλαγή από το περιεχόμενο του μαθήματος, των αναφορών στις διαφορετικές κοινωνίες και ως προς τις αντιλήψεις για τα αίτια των διαφορών των κοινωνιολογικών θεωριών

Αίτια των διαφορών	Διαφορετικές ιδεολογικές κατευθύνσεις	Διαφορετικές μεθοδολογίες	Διαφορετικές χωρο-χρονικά κοινωνίες	Σύνολο
Αναφορές στις διαφορετικές κοινωνίες				
Να αυξηθούν	108 70,6	6 3,9	39 25,5	153 90,0
Να μειωθούν	1 100,0			1 0,6
Να μείνουν ως έχουν	13 81,3		3 18,8	16 9,4
Σύνολο	122 71,8	6 3,5	42 24,7	170 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.187 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά φύλο και ως προς τις αντιλήψεις τους για αύξηση, μείωση ή μη αλλαγή από το περιεχόμενο του μαθήματος, των αναφορών στις διαφορετικές κοινωνίες

Φύλο	Άνδρες	Γυναίκες	Σύνολο
<b>Αναφορές στις διαφορετικές κοινωνίες</b>			
<i>Να αυξηθούν</i>	47 83.9	123 93.2	170 90.4
<i>Να μειωθούν</i>	1 1.8		1 .5
<i>Να μένουν ως έχουν</i>	8 14.3	9 6.8	17 9.0
<b>Σύνολο</b>	56 29.8	132 70.2	188 100.0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.188 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ηλικία και ως προς τις αντιλήψεις τους για αύξηση, μείωση ή μη αλλαγή από το περιεχόμενο του μαθήματος, των αναφορών στις διαφορετικές κοινωνίες

Ηλικία	51-60 ετών	41-50 ετών	31-40 ετών	Σύνολο
<b>Αναφορές στις διαφορετικές κοινωνίες</b>				
<i>Να αυξηθούν</i>	7 77.8	68 85.0	90 95.7	165 90.2
<i>Να μειωθούν</i>		1 1.3		1 .5
<i>Να μένουν ως έχουν</i>	2 22.2	11 13.8	4 4.3	17 9.3
<b>Σύνολο</b>	9 4.9	80 43.7	94 51.4	183 100.0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.189 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ειδικότητα και ως προς τις αντιλήψεις τους για αύξηση, μείωση ή μη αλλαγή από το περιεχόμενο του μαθήματος, των αναφορών στις διαφορετικές κοινωνίες

Ειδικότητα	Κοινωνιολόγοι	Μη κοινωνιολόγοι	Σύνολο
<b>Αναφορές στις διαφορετικές κοινωνίες</b>			
<i>Να αυξηθούν</i>	87 94.6	83 86.5	170 90.4
<i>Να μειωθούν</i>		1 1.0	1 .5
<i>Να μένουν ως έχουν</i>	5 5.4	12 12.5	17 9.0
<b>Σύνολο</b>	92 48.9	96 51.1	188 100.0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.190 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ειδικότητα και ως προς τις αντιλήψεις τους για αύξηση, μείωση ή μη αλλαγή από το περιεχόμενο του μαθήματος, των αναφορών στις διαφορετικές κοινωνίες

Ειδικότητα	Κοινωνιολόγοι	Ομάδα 'οικον. κατεύθυνσης'	Ομάδα 'θεωρ. κατεύθυνσης'	Φιλολόγοι	Σύνολο
<b>Αναφορές στις διαφορετικές κοινωνίες</b>					
<i>Να αυξηθούν</i>	87 94.6	49 83.1	26 89.7	7 100.0	169 90.4
<i>Να μειωθούν</i>		1 1.7			1 .5
<i>Να μένουν ως έχουν</i>	5 5.4	9 15.3	3 10.3		17 9.1
<b>Σύνολο</b>	92 49.2	59 31.6	29 15.5	7 3.7	187 100.0



**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.191** Κατανομή των εκπαιδευτικών, ως προς το εάν θεωρούν ότι η διδασκαλία κοινωνιολογικών εννοιών θα προσδώσει ένα πιο επιστημονικό χαρακτήρα στο μάθημα κοινωνιολογίας και ως προς τις αντιλήψεις τους για αύξηση, μείωση ή μη αλλαγή από το περιεχόμενο του μαθήματος, της παρουσίας των εννοιών της κοινωνιολογίας

Πιο επιστημονικό με τη διδασκαλία κοιν/γικών εννοιών	Ναι	Όχι	Σύνολο
<b>Παρουσίαση των κοιν/γικών εννοιών</b>			
<i>Να αυξηθεί</i>	55 39,3	85 60,7	140 76,5
<i>Να μειωθεί</i>	1 16,7	5 83,3	6 3,3
<i>Να μείνει ως έχει</i>	5 13,5	32 86,5	37 20,2
<b>Σύνολο</b>	61 33,3	122 66,7	183 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.192** Κατανομή των εκπαιδευτικών, ως προς το εάν θεωρούν ότι "Ένας κοινωνικά ευαισθητοποιημένος μαθητής έχει καλύτερη απόδοση στο μάθημα της κοινωνιολογίας" και ως προς τις αντιλήψεις τους για αύξηση, μείωση ή μη αλλαγή από το περιεχόμενο του μαθήματος, της παρουσίας των εννοιών της κοινωνιολογίας

"Ένας κοινωνικά ευαισθητοποιημένος..."	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Σύνολο
<b>Παρουσίαση των κοιν/γικών εννοιών</b>			
<i>Να αυξηθεί</i>	136 97,1	4 2,9	140 75,7
<i>Να μειωθεί</i>	6 100,0		6 3,2
<i>Να μείνει ως έχει</i>	37 94,9	2 5,1	39 21,1
<b>Σύνολο</b>	179 96,8	6 3,2	185 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.193** Κατανομή των εκπαιδευτικών, ως προς το εάν θεωρούν ότι "Το μάθημα των κοινωνικών επιστημών λόγω του αντικειμένου τους, χρειάζονται περισσότερο ευαισθητοποιημένους διδάσκοντες από ό,τι τα μαθήματα των άλλων επιστημών" και ως προς τις αντιλήψεις τους για αύξηση, μείωση ή μη αλλαγή από το περιεχόμενο του μαθήματος, της παρουσίας των εννοιών της κοινωνιολογίας

"Τα μαθήματα των κ.ε...."	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Σύνολο
<b>Παρουσίαση των κοιν/γικών εννοιών</b>			
<i>Να αυξηθεί</i>	114 83,2	23 16,8	137 75,7
<i>Να μειωθεί</i>	3 50,0	3 50,0	6 3,3
<i>Να μείνει ως έχει</i>	29 76,3	9 23,7	38 21,0
<b>Σύνολο</b>	146 80,7	35 19,3	181 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.194** Κατανομή των εκπαιδευτικών, ως προς το εάν θεωρούν ότι "Το μάθημα της κοινωνιολογίας πρέπει να δίνει έμφαση στην ευαισθητοποίηση των μαθητών σε κοινωνικά θέματα και στην κοινωνική τους αγωγή" και ως προς τις αντιλήψεις τους για αύξηση, μείωση ή μη αλλαγή από το περιεχόμενο του μαθήματος, της παρουσίας των εννοιών της κοινωνιολογίας

"Το μάθημα της κοινωνιολογίας..."	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Σύνολο
<b>Παρουσίαση των κοιν/γικών εννοιών</b>			
<i>Να αυξηθεί</i>	134 95,7	6 4,3	140 75,7
<i>Να μειωθεί</i>	6 100,0		6 3,2
<i>Να μείνει ως έχει</i>	38 97,4	1 2,6	39 21,1
<b>Σύνολο</b>	178 96,2	7 3,8	185 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.195 Κατανομή των εκπαιδευτικών, ως προς την συχνότητα χρήσης παραδειγμάτων από την καθημερινότητα στη διδασκαλία του μαθήματος και ως προς τις αντιλήψεις τους για αύξηση, μείωση ή μη αλλαγή από το περιεχόμενο του μαθήματος, της παρουσίας των εννοιών της κοινωνιολογίας

Συχνότητα χρήσης παραδειγμάτων	Πολύ συχνά	Συχνά	Σπάνια	Σύνολο
<b>Παρουσίαση των κοιν/γικών εννοιών</b>				
<i>Να αυξηθεί</i>	116 82,9	23 16,4	1 .7	140 75,7
<i>Να μειωθεί</i>	5 83,3	1 16,7		6 3,2
<i>Να μείνει ως έχει</i>	29 74,4	10 25,6		39 21,1
<b>Σύνολο</b>	150 81,1	34 18,4	1 .5	185 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.196 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά φύλο και ως προς τις αντιλήψεις τους για αύξηση, μείωση ή μη αλλαγή από το περιεχόμενο του μαθήματος, της παρουσίας των εννοιών της κοινωνιολογίας

Φύλο	Ανδρας	Γυναίκα	Σύνολο
<b>Παρουσίαση των κοιν/γικών εννοιών</b>			
<i>Να αυξηθεί</i>	40 70,2	101 78,3	141 75,8
<i>Να μειωθεί</i>	3 5,3	3 2,3	6 3,2
<i>Να μείνει ως έχει</i>	14 24,6	25 19,4	39 21,0
<b>Σύνολο</b>	57 30,6	1129 69,4	186 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.197 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ηλικία και ως προς τις αντιλήψεις τους για αύξηση, μείωση ή μη αλλαγή από το περιεχόμενο του μαθήματος της παρουσίας των εννοιών της κοινωνιολογίας

Ηλικία	51-60 ετών	41-50 ετών	31-40 ετών	Σύνολο
<b>Παρουσίαση των κοιν/γικών εννοιών</b>				
<i>Να αυξηθεί</i>	8 80,0	63 78,8	65 71,4	136 75,1
<i>Να μειωθεί</i>	1 10,0	2 2,5	3 3,3	6 3,3
<i>Να μείνει ως έχει</i>	1 10,0	15 18,8	23 25,3	39 21,5
<b>Σύνολο</b>	10 5,5	80 44,2	91 50,3	181 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.198 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ειδικότητα και ως προς τις αντιλήψεις τους για αύξηση, μείωση ή μη αλλαγή από το περιεχόμενο του μαθήματος, της παρουσίας των εννοιών της κοινωνιολογίας

Ειδικότητα	Κοινωνιολόγοι	Μη κοινωνιολόγοι	Σύνολο
<b>Παρουσίαση των κοιν/γικών εννοιών</b>			
<i>Να αυξηθεί</i>	71 78,0	70 73,7	141 75,8
<i>Να μειωθεί</i>	2 2,2	4 4,2	6 3,2
<i>Να μείνει ως έχει</i>	18 19,8	21 22,1	39 21,0
<b>Σύνολο</b>	91 48,9	95 51,1	186 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ II.B.199 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ειδικότητα και ως προς τις αντιλήψεις τους για αύξηση, μείωση ή μη αλλαγή από το περιεχόμενο του μαθήματος, της παρουσίας των εννοιών της κοινωνιολογίας

Ειδικότητα	Κοινωνιολόγοι	Ομάδα 'οικονομικής κατεύθυνσης'	Ομάδα 'θεωρητικής κατεύθυνσης'	Φιλόλογοι	Σύνολο
Παρουσίαση των κοιν/γικών εννοιών					
<i>Να αυξηθεί</i>	71 78,0	40 67,8	25 89,3	4 57,1	140 75,7
<i>Να μειωθεί</i>	2 2,2	3 5,1	1 3,6		6 3,2
<i>Να μείνει ως έχει</i>	18 19,8	16 27,1	2 7,1	3 42,9	39 21,1
Σύνολο	91 49,2	59 31,9	28 15,1	7 3,8	185 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ II.B.200 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά φύλο και ως προς τις αντιλήψεις τους για αύξηση, μείωση ή μη αλλαγή από το περιεχόμενο του μαθήματος, της παρουσίας της ιστορίας της κοινωνιολογίας

Φύλο	Ανδρας	Γυναίκα	Σύνολο
Παρουσίαση της ιστορίας της κοιν/γίας			
<i>Να αυξηθεί</i>	14 26,9	28 22,2	42 23,6
<i>Να μειωθεί</i>	12 23,1	16 12,7	28 15,7
<i>Να μείνει ως έχει</i>	26 50,0	82 65,1	108 60,7
Σύνολο	52 29,2	126 70,8	178 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ II.B.201 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ηλικία και ως προς τις αντιλήψεις τους για αύξηση, μείωση ή μη αλλαγή από το περιεχόμενο του μαθήματος, της παρουσίας της ιστορίας της κοινωνιολογίας

Ηλικία	51-60 ετών	41-50 ετών	31-40 ετών	Σύνολο
Παρουσίαση της ιστορίας της κοιν/γίας				
<i>Να αυξηθεί</i>	3 37,5	21 28,0	16 17,6	40 23,0
<i>Να μειωθεί</i>		15 20,0	11 12,1	26 14,9
<i>Να μείνει ως έχει</i>	5 62,5	39 52,0	64 70,3	108 62,1
Σύνολο	8 4,6	75 43,1	91 52,3	174 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ II.B.202 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ειδικότητα και ως προς τις αντιλήψεις τους για αύξηση, μείωση, ή μη αλλαγή από το περιεχόμενο του μαθήματος, της παρουσίας της ιστορίας της κοινωνιολογίας

Ειδικότητα	Κοινωνιολόγοι	Μη κοινωνιολόγοι	Σύνολο
Παρουσίαση της ιστορίας της κοιν/γίας			
<i>Να αυξηθεί</i>	20 22,5	22 24,7	42 23,6
<i>Να μειωθεί</i>	9 10,1	19 21,3	28 15,7
<i>Να μείνει ως έχει</i>	60 67,4	48 53,9	108 60,7
Σύνολο	89 50,0	89 50,0	178 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.203 Κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς το εάν θεωρούν ότι "Αντί για καλύτερο βιβλίο στο μάθημα της κοινωνιολογίας θα ήταν προτιμότερο να μπορούσαμε να χρησιμοποιούμε περισσότερα υλικά εκτός βιβλίου" και ότι "Ένας κοινωνικά ευαισθητοποιημένος μαθητής έχει καλύτερη απόδοση στο μάθημα"

"Ένας κοινωνικά ευαισθητοποιημένος..."	Ναι	Όχι	Σύνολο
"Αντί για καλύτερο βιβλίο..."			
Συμφωνώ	125 98,4	2 1,6	127 64,8
Διαφωνώ	63 91,3	6 8,7	69 35,2
Σύνολο	188 95,9	8 4,1	196 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.204 Κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς το εάν θεωρούν ότι "Αντί για καλύτερο βιβλίο στο μάθημα της κοινωνιολογίας θα ήταν προτιμότερο να μπορούσαμε να χρησιμοποιούμε περισσότερα υλικά εκτός βιβλίου" και ότι "Αντί για περίπλοκες έννοιες είναι χρησιμότερο στο μάθημα της κοινωνιολογίας να συζητάμε ζητήματα οικεία στους μαθητές από το περιβάλλον τους"

"Αντί για περίπλοκες έννοιες..."	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Σύνολο
"Αντί για καλύτερο βιβλίο..."			
Συμφωνώ	98 78,4	27 21,6	125 65,4
Διαφωνώ	44 66,7	22 33,3	66 34,6
Σύνολο	142 74,3	49 25,7	191 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.205 Κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς το εάν θεωρούν ότι "Αντί για καλύτερο βιβλίο στο μάθημα της κοινωνιολογίας θα ήταν προτιμότερο να μπορούσαμε να χρησιμοποιούμε περισσότερα υλικά εκτός βιβλίου" και ότι "Ο καθένας είναι και λίγο κοινωνιολόγος"

"Ο καθένας είναι και λίγο κοινωνιολόγος"	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Σύνολο
"Αντί για καλύτερο βιβλίο..."			
Συμφωνώ	67 54,5	56 45,5	123 64,7
Διαφωνώ	34 50,7	33 49,3	67 35,3
Σύνολο	101 53,2	89 46,8	190 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.206 Κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς το εάν θεωρούν ότι "Αντί για καλύτερο βιβλίο στο μάθημα της κοινωνιολογίας θα ήταν προτιμότερο να μπορούσαμε να χρησιμοποιούμε περισσότερα υλικά εκτός βιβλίου" και ως προς τις αντιλήψεις τους για τους τρόπους εξήγησης ενός κοινωνιολογικού όρου

Τρόποι εξήγησης	Αναφορά στο βιβλίο	Σταδιακή οικοδόμηση	Ανάδειξη της διαφοράς	Σύνολο
"Αντί για καλύτερο βιβλίο..."				
Συμφωνώ	2 1,7	84 70,0	34 28,3	120 65,2
Διαφωνώ		43 67,2	21 32,8	64 34,8
Σύνολο	2 1,1	127 69,0	55 29,9	184 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.207 Κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς το εάν θεωρούν ότι "Αντί για καλύτερο βιβλίο στο μάθημα της κοινωνιολογίας θα ήταν προτιμότερο να μπορούσαμε να χρησιμοποιούμε περισσότερα υλικά εκτός βιβλίου" και ως προς τη συχνότητα χρήσης παραδειγμάτων από την καθημερινότητα

Συχνότητα χρήσης	Πολύ συχνά	Συχνά	Σπάνια	Σύνολο
"Αντί για καλύτερο βιβλίο..."				
Συμφωνώ	102 81,6	22 17,6	1 .8	125 64,4
Διαφωνώ	55 79,7	14 20,3		69 35,6
Σύνολο	157 80,9	36 18,6	1 .5	194 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.208 Κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς το εάν θεωρούν ότι "Αντί για καλύτερο βιβλίο στο μάθημα της κοινωνιολογίας θα ήταν προτιμότερο να μπορούμε να χρησιμοποιούμε περισσότερο υλικό εκτός βιβλίου" και ότι "Το μάθημα της κοινωνιολογίας πρέπει να γίνει πιο επιστημονικό"

"Το μάθημα της κοιν/γίας πρέπει..."	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Σύνολο
"Αντί για καλύτερο βιβλίο..."			
Συμφωνώ	63 50,4	62 49,6	125 65,1
Διαφωνώ	38 56,7	29 43,3	67 34,9
Σύνολο	101 52,6	91 47,4	192 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.209 Κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς το εάν θεωρούν ότι "Αντί για καλύτερο βιβλίο στο μάθημα της κοινωνιολογίας θα ήταν προτιμότερο να μπορούμε να χρησιμοποιούμε περισσότερο υλικό εκτός βιβλίου" και ότι "Το μάθημα της κοινωνιολογίας πρέπει να δίνει έμφαση στην ευαισθητοποίηση των μαθητών σε κοινωνικά θέματα και στην κοινωνική τους αγωγή"

"Το μάθημα της κοιν/γίας πρέπει..."	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Σύνολο
"Αντί για καλύτερο βιβλίο..."			
Συμφωνώ	121 95,3	6 4,7	127 65,1
Διαφωνώ	67 98,5	1 1,5	68 34,9
Σύνολο	188 96,4	7 3,6	195 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.210 Κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς το εάν θεωρούν ότι "Αντί για καλύτερο βιβλίο στο μάθημα της κοινωνιολογίας θα ήταν προτιμότερο να μπορούμε να χρησιμοποιούμε περισσότερο υλικό εκτός βιβλίου" και ότι "Τα μαθήματα των κοινωνικών επιστημών, λόγω του αντικειμένου τους, χρειάζονται περισσότερο ευαισθητοποιημένους διδάσκοντες από ό,τι τα μαθήματα των άλλων επιστημών"

"Τα μαθήματα των κ.ε. ..."	Συμφωνώ	Διαφωνώ	Σύνολο
"Αντί για καλύτερο βιβλίο..."			
Συμφωνώ	109 87,2	16 12,8	125 64,8
Διαφωνώ	50 73,5	18 26,5	68 35,2
Σύνολο	159 82,4	34 17,6	193 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.211 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά φύλο και ως προς το εάν θεωρούν ότι "Αντί για καλύτερο βιβλίο στο μάθημα της κοινωνιολογίας θα ήταν προτιμότερο να μπορούμε να χρησιμοποιούμε περισσότερο υλικό εκτός βιβλίου"

Φύλο	Ανδρας	Γυναίκα	Σύνολο
"Αντί για καλύτερο βιβλίο..."			
Συμφωνώ	41 67,2	86 63,7	127 64,8
Διαφωνώ	20 32,8	49 36,3	69 35,2
Σύνολο	61 31,1	135 68,9	196 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.212 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ηλικία και ως προς το εάν θεωρούν ότι "Αντί για καλύτερο βιβλίο στο μάθημα της κοινωνιολογίας θα ήταν προτιμότερο να μπορούμε να χρησιμοποιούμε περισσότερο υλικό εκτός βιβλίου"

Ηλικία	51-60 ετών	41-50 ετών	31-40 ετών	Σύνολο
"Αντί για καλύτερο βιβλίο..."				
Συμφωνώ	6 50,0	54 66,7	64 66,0	124 65,3
Διαφωνώ	6 50,0	27 33,3	33 34,0	66 34,7
Σύνολο	12 6,3	81 42,6	97 51,1	190 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.213 Κατανομή των εκπαιδευτικών κατά ειδικότητα και ως προς το εάν θεωρούν ότι "Αντί για καλύτερο βιβλίο στο μάθημα της κοινωνιολογίας θα ήταν προτιμότερο να μπορούμε να χρησιμοποιούμε περισσότερο υλικό εκτός βιβλίου"**

Ειδικότητα	Κοινωνιολόγοι	Μη κοινωνιολόγοι	Σύνολο
"Αντί για καλύτερο βιβλίο..."			
Συμφωνώ	61 65,6	66 64,1	127 64,8
Διαφωνώ	32 34,4	37 35,9	69 35,2
Σύνολο	93 47,4	103 52,6	196 100,0

#### 6<sup>η</sup> ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΑΝΤΙΑΛΗΨΕΩΝ

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.214 Κατανομή των 'μαθημάτων' κοινωνιολογίας ανά μήνες σχολικού έτους**

Μήνες	Οκτωβ.	Νοεμβ.	Δεκεμβ.	Ιαν.	Φεβρ.	Μαρτ.	Απριλ.	Μάιος	Σύνολο
<b>Κεφάλαια</b>									
Εισαγωγή	1 100,0								1 0,5
κεφάλαιο 1	8 88,9		1 11,1						9 4,6
κεφάλαιο 2	7 28,0	9 36,8	5 20,0	3 12,0	1 4,0				25 12,8
κεφάλαιο 3	2 40,0	3 60,0							5 2,6
κεφάλαιο 4		10 43,3	5 21,7	4 17,4	4 17,4				23 11,8
κεφάλαιο 5		5 16,7	6 20,0	9 30,0	7 23,3		1 3,3	2 6,7	30 15,4
κεφάλαιο 6				4 36,4	5 45,5	2 18,2			11 5,6
κεφάλαιο 7			1 20,0	1 20,0	2 40,0		1 20,0		5 2,6
κεφάλαιο 8		2 8,0	3 12,0	3 12,0	3 12,0	6 24,0	4 16,0	4 16,0	25 12,8
κεφάλαιο 9				1 4,3	10 43,5	9 39,1	2 8,7	1 4,3	23 11,8
κεφάλαιο 10	2 14,3				3 21,4	3 21,4	2 14,3	4 28,6	14 7,2
κεφάλαιο 11	1 5,6	1 5,6	3 16,7	1 5,6	2 11,1	4 22,2	2 11,1	4 22,2	18 9,2
κεφάλαιο 12									
κεφάλαιο 13								1 100,0	1 0,5
Γενικά θέματα -εκτός βιβλίου		1 20,0		1 20,0		2 40,0		1 20,0	5 2,6
Σύνολο	21 10,8	31 15,9	24 12,3	27 13,8	37 19,0	26 13,3	12 6,2	17 8,7	195 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.215 Κατανομή των 11 εκπαιδευτικών που απάντησαν ότι δεν χρησιμοποίησαν παραδείγματα στη διδασκαλία του συγκεκριμένου 'μαθήματος κοινωνιολογίας', ως προς 10 μεταβλητές**

"Ένας κοινωνικά ευαισθητοποιημένος μαθητής έχει καλύτερη απόδοση στο μάθημα της κοινωνιολογίας"	Συμφωνία: 11/11 (100,0%)
"Αντί για περίπλοκες έννοιες είναι προτιμότερο στο μάθημα της κοινωνιολογίας να συζητάμε ζητήματα οικεία στους μαθητές από το περιβάλλον τους"	Συμφωνία: 6/11 (54,5%)
"Ο καθένας είναι και λίγο κοινωνιολόγος"	Συμφωνία: 5/11 (45,4%)
"Το μάθημα της κοινωνιολογίας πρέπει να γίνει πιο επιστημονικό"	Συμφωνία: 8/11 (72,7%)
Περιεχόμενο του μαθήματος: αναφορές σε παραδείγματα από το περιβάλλον των παιδιών	Να αυξηθούν: 7/11 (63,6%)
"Η ομοιότητα κοινωνιολογικών όρων και καθημερινών εκφράσεων διευκολύνει τη διδασκαλία των πρώτων"	Συμφωνία: 7/11 (63,6%) →

"Το μάθημα της κοινωνιολογίας πρέπει να δίνει έμφαση στην ευαισθητοποίηση των μαθητών σε κοινωνικά θέματα και στην κοινωνική τους αγωγή"	Συμφωνία: 11/11 (100,0%)
Αποτελεσματικότερος τρόπος εισαγωγής σε μια κοινωνική επιστήμη	Λιδασκαλία συγκεκριμένων επιλεγμένων προβλημάτων: 5/11 (45,4%)
"Τα μαθήματα των κ.ε. λόγω του αντικείμενός τους, χρειάζονται περισσότερο ευαισθητοποιημένους διδάσκοντες από ότι τα μαθήματα των άλλων επιστημών"	Συμφωνία: 9/11 (81,8%)
Συχνότητα χρήσης παραδειγμάτων από την καθημερινή ζωή	Πολύ συχνά: 9/11 (81,8%)

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.216 Κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό βοήθειας που δέχθηκαν από το βιβλίο στη διδασκαλία του συγκεκριμένου 'μαθήματος κοινωνιολογίας' και ως προς τις αντιλήψεις τους για τους λόγους δυσκολίας του μαθήματος της κοινωνιολογίας

Βαθμός βοήθειας του βιβλίου	"Πάρα πολύ", "αρκετά"	"Δεν χρησιμοποίησα το κείμενο του βιβλίου", "λίγο", "καθόλου"
Λόγοι δυσκολίας του μαθήματος		
Δεν υπάρχει προηγούμενη διδακτική εμπειρία	5 15,6	10 13,3
Δεν υποστηρίζεται από καλό υλικό	14 43,8	47 62,7
Είναι δύσκολο το αντικείμενο της	7 21,9	7 9,3
Χρησιμοποιεί δύσκολο λεξιλόγιο	2 6,3	11 14,7
Άλλο	4 12,5	

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.217 Κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό βοήθειας που δέχθηκαν από το βιβλίο στη διδασκαλία του συγκεκριμένου 'μαθήματος κοινωνιολογίας' και ως προς τις αντιλήψεις τους για τους λόγους μη δυσκολίας του μαθήματος της κοινωνιολογίας

Βαθμός βοήθειας του βιβλίου	"Πάρα πολύ", "αρκετά"	"Δεν χρησιμοποίησα το κείμενο του βιβλίου", "λίγο", "καθόλου"
Λόγοι μη δυσκολίας του μαθήματος		
Είναι εξοικειωμένοι οι μαθητές με τα ζητήματα που πραγματεύεται η κοινωνιολογία	11 28,9	17 40,5
Οι κ.ε. εν γένει, δεν απαιτούν τις εξειδικευμένες γνώσεις των άλλων επιστημών	10 26,3	17 40,5
Το διδακτικό βιβλίο είναι μια καλή εισαγωγή στο αντικείμενο της	10 26,3	2 4,8
Άλλο	7 18,4	6 14,3

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.218 Κατανομή των εκπαιδευτικών ως προς το βαθμό βοήθειας που δέχθηκαν από το βιβλίο στη διδασκαλία του συγκεκριμένου 'μαθήματος κοινωνιολογίας' και ως προς τους μ.ο. βαθμολογίας του βιβλίου αναφορικά με πέντε παραμέτρους

	Βαθμός βοήθειας του βιβλίου	
	"Πάρα πολύ", "αρκετά"	"Δεν χρησιμοποίησα το κείμενο του βιβλίου", "λίγο", "καθόλου"
Διαστάσεις του βιβλίου	μ.ο.	μ.ο.
Επιστημονική επάρκεια	6,8	4,2
Διδακτική	6,8	3,5
Ανάπτυξη προβληματισμού	6,7	4,5
Ανάπτυξη κριτικής σκέψης	7,0	4,0
Αμεσότητα με εμπειρίες των μαθητών	6,9	4,6

## • ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΟΙ-ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ / ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΟΙ-ΕΡΕΥΝΗΤΕΣ

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.219 Κατανομή των κοινωνιολόγων, ως προς την επιλογή 'εκπαιδευτικός' ή 'ερευνητής' και ως προς το εάν θεωρούν ότι η κοινωνιολογία χαρακτηρίζεται από 'δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής'

Ειδικότητα 'δυνατότητα πρακτικής εφαρμογής' - κοιν/γία	Κοινωνιολόγος- εκπαιδευτικός	Κοινωνιολόγος- ερευνητής	Σύνολο
<i>Ναι</i>	47 85,5	18 64,3	65 78,3
<i>Όχι</i>	8 14,5	10 35,7	18 21,7
Σύνολο	55 66,3	28 33,7	83 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.220 Κατανομή των κοινωνιολόγων, ως προς την επιλογή 'εκπαιδευτικός' ή 'ερευνητής' και ως προς το εάν θεωρούν ότι η κοινωνιολογία χαρακτηρίζεται από 'αυτονομία'

Ειδικότητα 'αυτονομία' - κοινωνιολογία	Κοινωνιολόγος- εκπαιδευτικός	Κοινωνιολόγος- ερευνητής	Σύνολο
<i>Ναι</i>	16 28,6	6 23,1	22 26,8
<i>Όχι</i>	40 71,4	20 76,9	60 73,2
Σύνολο	56 68,3	26 31,7	82 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.221 Κατανομή των κοινωνιολόγων, ως προς την επιλογή 'εκπαιδευτικός' ή 'ερευνητής' και ως προς το εάν θεωρούν ότι η κοινωνιολογία χαρακτηρίζεται από 'διατύπωση αιτιωδών συσχετίσεων'

Ειδικότητα 'διατύπωση αιτιωδών συσχετίσεων' - κοιν/γία	Κοινωνιολόγος- εκπαιδευτικός	Κοινωνιολόγος- ερευνητής	Σύνολο
<i>Ναι</i>	50 92,6	21 84,0	71 89,9
<i>Όχι</i>	4 7,4	4 16,0	8 10,1
Σύνολο	54 68,4	25 31,6	79 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.222 Κατανομή των κοινωνιολόγων, ως προς την επιλογή 'εκπαιδευτικός' ή 'ερευνητής' και ως προς το εάν θεωρούν ότι η κοινωνιολογία χαρακτηρίζεται από 'κριτική προσέγγιση'

Ειδικότητα 'κριτική προσέγγιση' - κοινωνιολογία	Κοινωνιολόγος- εκπαιδευτικός	Κοινωνιολόγος- ερευνητής	Σύνολο
<i>Ναι</i>	55 96,5	26 92,9	81 95,3
<i>Όχι</i>	2 3,5	2 7,1	4 4,7
Σύνολο	57 67,1	28 32,9	85 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.223 Κατανομή των κοινωνιολόγων, ως προς την επιλογή 'εκπαιδευτικός' ή 'ερευνητής' και ως προς το εάν θεωρούν ότι η κοινωνιολογία χαρακτηρίζεται από 'ιδεολογικό προσανατολισμό'

Ειδικότητα 'ιδεολογικός προσανατολισμός' - κοινωνιολογία	Κοινωνιολόγος- εκπαιδευτικός	Κοινωνιολόγος- ερευνητής	Σύνολο
<i>Ναι</i>	37 74,0	20 76,9	57 75,0
<i>Όχι</i>	13 26,0	6 23,1	19 25,0
Σύνολο	50 65,8	26 34,2	76 100,0



**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.224 Κατανομή των κοινωνιολόγων, ως προς την επιλογή 'εκπαιδευτικός' ή 'ερευνητής' και ως προς το εάν θεωρούν ότι η κοινωνιολογία χρησιμοποιεί την 'επαγωγική μέθοδο'**

Ειδικότητα	Κοινωνιολόγος- εκπαιδευτικός	Κοινωνιολόγος- ερευνητής	Σύνολο
'επαγωγή' - κοινωνιολογία			
<i>Ναι</i>	49 94,2	18 70,4	68 86,1
<i>Όχι</i>	3 5,8	8 29,6	11 13,9
Σύνολο	52 65,8	27 34,2	79 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.225 Κατανομή των κοινωνιολόγων, ως προς την επιλογή 'εκπαιδευτικός' ή 'ερευνητής' και ως προς το εάν θεωρούν ότι η κοινωνιολογία χαρακτηρίζεται από 'διατύπωση γενικών νόμων'**

Ειδικότητα	Κοινωνιολόγος- εκπαιδευτικός	Κοινωνιολόγος- ερευνητής	Σύνολο
'διατύπωση γενικών νόμων' - κοιν/γία			
<i>Ναι</i>	31 59,6	11 44,0	42 54,5
<i>Όχι</i>	21 40,4	14 56,0	35 45,5
Σύνολο	52 67,5	25 32,5	77 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.226 Κατανομή των κοινωνιολόγων, ως προς την επιλογή 'εκπαιδευτικός' ή 'ερευνητής' και ως προς το εάν θεωρούν ότι η κοινωνιολογία χαρακτηρίζεται από 'αυστηρή μεθοδολογία'**

Ειδικότητα	Κοινωνιολόγος- εκπαιδευτικός	Κοινωνιολόγος- ερευνητής	Σύνολο
'αυστηρή μεθοδολογία' - κοιν/γία			
<i>Ναι</i>	20 40,0	10 35,7	30 38,5
<i>Όχι</i>	30 60,0	18 64,3	48 61,5
Σύνολο	50 64,1	28 35,9	78 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.227 Κατανομή των κοινωνιολόγων, ως προς την επιλογή 'εκπαιδευτικός' ή 'ερευνητής' και ως προς το εάν θεωρούν ότι η κοινωνιολογία χαρακτηρίζεται από 'αντικειμενικότητα'**

Ειδικότητα	Κοινωνιολόγος- εκπαιδευτικός	Κοινωνιολόγος- ερευνητής	Σύνολο
'αντικειμενικότητα' - κοινωνιολογία			
<i>Ναι</i>	33 67,3	22 88,0	55 74,3
<i>Όχι</i>	16 32,7	3 12,0	19 25,7
Σύνολο	49 66,2	25 33,8	74 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.228 Κατανομή των κοινωνιολόγων, ως προς την επιλογή 'εκπαιδευτικός' ή 'ερευνητής' και ως προς το εάν θεωρούν ότι η κοινωνιολογία χαρακτηρίζεται από 'ακριβή προσδιορισμό της σημασίας των εννοιών'**

Ειδικότητα	Κοινωνιολόγος- εκπαιδευτικός	Κοινωνιολόγος- ερευνητής	Σύνολο
'ακριβής προσδιορισμός της σημασίας των εννοιών' - κοινωνιολογία			
<i>Ναι</i>	30 58,8	16 57,1	46 58,2
<i>Όχι</i>	21 41,2	12 42,9	33 41,8
Σύνολο	51 64,6	28 35,4	79 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.229 Κατανομή των κοινωνιολόγων, ως προς την επιλογή 'εκπαιδευτικός' ή 'ερευνητής' και ως προς το εάν θεωρούν ότι η κοινωνιολογία χαρακτηρίζεται από 'εμπειρική έρευνα'**

Ειδικότητα 'εμπειρική έρευνα' - κοινωνιολογία	Κοινωνιολόγος- εκπαιδευτικός	Κοινωνιολόγος- ερευνητής	Σύνολο
<i>Ναι</i>	51 92,7	22 81,5	73 89,0
<i>Όχι</i>	4 7,3	5 18,5	9 11,0
Σύνολο	55 67,1	27 32,9	82 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.230 Κατανομή των κοινωνιολόγων, ως προς την επιλογή 'εκπαιδευτικός' ή 'ερευνητής' και ως προς το εάν θεωρούν ότι η κοινωνιολογία χαρακτηρίζεται από 'σχετικότητα πορισμάτων'**

Ειδικότητα 'σχετικότητα πορισμάτων' - κοιν/γία	Κοινωνιολόγος- εκπαιδευτικός	Κοινωνιολόγος- ερευνητής	Σύνολο
<i>Ναι</i>	47 94,0	18 72,0	65 86,7
<i>Όχι</i>	3 6,0	7 28,0	10 13,3
Σύνολο	50 66,7	25 33,3	75 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.231 Κατανομή των κοινωνιολόγων, ως προς την επιλογή 'εκπαιδευτικός' ή 'ερευνητής' και ως προς το εάν θεωρούν ότι η κοινωνιολογία χαρακτηρίζεται από 'συμφωνία μεταξύ επιστημόνων'**

Ειδικότητα 'συμφωνία μεταξύ επιστημόνων' - κοινωνιολογία	Κοινωνιολόγος- εκπαιδευτικός	Κοινωνιολόγος- ερευνητής	Σύνολο
<i>Ναι</i>	4 7,5		4 5,1
<i>Όχι</i>	49 92,5	25 100,0	75 94,9
Σύνολο	53 67,9	25 32,1	78 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.232 Κατανομή των κοινωνιολόγων, ως προς την επιλογή 'εκπαιδευτικός' ή 'ερευνητής' και ως προς το εάν θεωρούν ότι η κοινωνιολογία χαρακτηρίζεται από 'χρησιμότητα για το κοινωνικό σύνολο'**

Ειδικότητα 'χρησιμότητα για το κοινωνικό σύν- ολο' - κοινωνιολογία	Κοινωνιολόγος- εκπαιδευτικός	Κοινωνιολόγος- ερευνητής	Σύνολο
<i>Ναι</i>	57 100,0	26 89,7	83 96,5
<i>Όχι</i>		3 10,3	3 3,5
Σύνολο	57 66,3	29 33,7	86 100,0

**ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.233 Κατανομή των κοινωνιολόγων, ως προς την επιλογή 'εκπαιδευτικός' ή 'ερευνητής' και ως προς το εάν θεωρούν ότι η κοινωνιολογία χαρακτηρίζεται από 'αξιολογική ουδετερότητα'**

Ειδικότητα 'αξιολογική ουδετερότητα' - κοιν/γία	Κοινωνιολόγος- εκπαιδευτικός	Κοινωνιολόγος- ερευνητής	Σύνολο
<i>Ναι</i>	37 68,5	22 88,0	59 74,7
<i>Όχι</i>	17 31,5	3 12,0	20 25,3
Σύνολο	54 68,4	25 31,6	79 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.234 Κατανομή των κοινωνιολόγων, ως προς την επιλογή 'εκπαιδευτικός' ή 'ερευνητής' και ως προς το εάν θεωρούν ότι η διεξαγωγή μικρής έκτασης ερευνών θα προσδώσει ένα πιο επιστημονικό χαρακτήρα στο μάθημα

Ειδικότητα	Κοινωνιολόγος-εκπαιδευτικός	Κοινωνιολόγος-ερευνητής	Σύνολο
Πιο επιστημονικό μάθημα - έρευνες			
Ναι	43 72,9	18 60,0	61 68,5
Όχι	16 27,1	12 40,0	28 31,5
Σύνολο	59 18,0	30 33,7	89 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.235 Κατανομή των κοινωνιολόγων, ως προς την επιλογή 'εκπαιδευτικός' ή 'ερευνητής' και ως προς το εάν θεωρούν ότι η παρουσίαση της μεθοδολογίας της κοινωνιολογίας θα προσδώσει ένα πιο επιστημονικό χαρακτήρα στο μάθημα

Ειδικότητα	Κοινωνιολόγος-εκπαιδευτικός	Κοινωνιολόγος-ερευνητής	Σύνολο
Πιο επιστημονικό μάθημα - μεθοδολογία			
Ναι	22 37,3	15 50,0	37 41,6
Όχι	37 62,7	15 50,0	52 58,4
Σύνολο	59 66,3	30 33,7	89 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.236 Κατανομή των κοινωνιολόγων, ως προς την επιλογή 'εκπαιδευτικός' ή 'ερευνητής' και ως προς το εάν θεωρούν ότι "Ένας κοινωνικά ευαισθητοποιημένος μαθητής έχει καλύτερη απόδοση στο μάθημα της κοινωνιολογίας"

Ειδικότητα	Κοινωνιολόγος-εκπαιδευτικός	Κοινωνιολόγος-ερευνητής	Σύνολο
"Ένας κοινωνικά ευαισθητοποιημένος..."			
Ναι	58 96,7	30 100,0	88 97,8
Όχι	2 3,3		2 2,2
Σύνολο	60 66,7	30 33,3	90 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.237 Κατανομή των κοινωνιολόγων, ως προς την επιλογή 'εκπαιδευτικός' ή 'ερευνητής' και ως προς το εάν θεωρούν ότι "Το μάθημα της κοινωνιολογίας πρέπει να δίνει έμφαση στην ευαισθητοποίηση των μαθητών σε κοινωνικά θέματα και στην κοινωνική τους αγωγή"

Ειδικότητα	Κοινωνιολόγος-εκπαιδευτικός	Κοινωνιολόγος-ερευνητής	Σύνολο
"Ένας κοινωνικά ευαισθητοποιημένος..."			
Ναι	58 96,7	29 93,5	87 95,6
Όχι	2 3,3	2 6,5	4 4,4
Σύνολο	60 65,9	31 34,1	91 100,0

ΠΙΝΑΚΑΣ Π.Β.238 Κατανομή των κοινωνιολόγων, ως προς την επιλογή 'εκπαιδευτικός' ή 'ερευνητής' και ως προς το εάν θεωρούν ότι "Τα μαθήματα των κοινωνικών επιστημών, λόγω του αντικειμένου τους, χρειάζονται περισσότερο ευαισθητοποιημένους διδάσκοντες από ό,τι τα μαθήματα των άλλων επιστημών"

Ειδικότητα	Κοινωνιολόγος-εκπαιδευτικός	Κοινωνιολόγος-ερευνητής	Σύνολο
"Τα μαθήματα των κ.ε. ..."			
Ναι	52 89,7	27 90,0	79 89,8
Όχι	6 10,3	3 10,0	9 10,2
Σύνολο	58 65,9	30 34,1	88 100,0



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ



**Α. 'ΕΝΑ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ'**  
(6<sup>η</sup> Κατηγορία αντιλήψεων δεύτερης Θεματικής, ερ.16-20)

*Παρουσίαση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις ερωτήσεις 16, 17, 18, 19 και 20 που αφορούν στη διδασκαλία συγκεκριμένου 'μαθήματος' κοινωνιολογίας από το βιβλίο 'Απλά Μαθήματα Κοινωνιολογίας'*

Η παρουσίαση των 'μαθημάτων' που ακολουθεί γίνεται με βάση τα κεφάλαια και τις ενότητες των κεφαλαίων του σχολικού βιβλίου στα οποία αυτές αντιστοιχούν. Όπου δεν είναι σαφής η ενότητα, η παρουσίαση βασίζεται σε μια ενιαία θεώρηση του κεφαλαίου, ενώ οι ενότητες απλά αναφέρονται. Για μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα των εκπαιδευτικών των οποίων οι απαντήσεις καταγράφονται εδώ, αναφέρονται παράλληλα και τα εξής στοιχεία: τμήμα σπουδών και φύλο του εκπαιδευτικού (Α-άνδρας, Γ-γυναίκα), μαθήματα που διδάσκει<sup>1</sup>, ημερομηνία συλλογής του ερωτηματολογίου, περιοχή σχολείου και ο αύξων αριθμός του ερωτηματολογίου.

Τέλος τα τέσσερα ερωτηματολόγια τα οποία συμπληρώθηκαν από εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε Ε.Π.Λ., σημειώνονται με αστερίσκο (\*) διότι το βιβλίο απ' όπου δίδαξαν τα αντίστοιχα 'μαθήματα' είναι διαφορετικό (*Προβλήματα της κοινωνίας και του ανθρώπου. Αναφορά στις κοινωνικές επιστήμες*). Τα δύο από αυτά τοποθετήθηκαν σε σχετικά κεφάλαια του βιβλίου που αναλύεται εδώ (*Απλά μαθήματα κοινωνιολογίας*) καθώς αφορούν στο ίδιο αντικείμενο -το ένα μάλιστα εκ των δύο, διδάχθηκε από ένα κεφάλαιο το οποίο είναι ένα διασκευασμένο κεφάλαιο του βιβλίου *Δέκα Μαθήματα Κοινωνιολογίας* από το οποίο προήλθε και το σχολικό εγχειρίδιο που εξετάζουμε εδώ. Τα άλλα δύο 'μαθήματα' τοποθετούνται στις κατηγορίες, των *θεμάτων εκτός βιβλίου* και των *αναπάντητων ερωτήσεων*.

<sup>1</sup> Τα μαθήματα της κοινωνιολογίας, της πολιτικής οικονομίας και των στοιχείων δημοκρατικού πολιτεύματος θα αναφέρονται για λόγους συντομίας, ως εξής: Κ, ΠΟ και ΣΔΠ αντίστοιχως. Ειδικότερα, το τρίτο μάθημα καταγράφεται και ως αρχές πολιτικής επιστήμης ή πολιτική αγωγή. Οι σειρές με την οποία αναφέρονται τα σχολικά μαθήματα είναι η σειρά με την οποία κατεγράφησαν από τους εκπαιδευτικούς όπου εδώ μπορεί κανείς να παρατηρήσει τη διαφορά μεταξύ των δύο βασικών κοινωνικών μαθημάτων αναφορικά με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών (οι περισσότεροι κοινωνιολόγοι για παράδειγμα, αναφέρουν πρώτα το μάθημα της κοινωνιολογίας ενώ οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της ομάδας 'οικονομικής κατεύθυνσης', αναφέρουν πρώτα το μάθημα της πολιτικής οικονομίας)

**«ΕΙΣΑΓΩΓΗ: Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΖΩΗΣ ΜΑΣ»****Ενότητα 0.1. ατομική και κοινωνική συμπεριφορά:****Ενότητα 0.2. το άτομο στο κοινωνικό περιβάλλον του:****• Μάθημα:** "Το άτομο στο κοινωνικό του περιβάλλον"**Παραδείγματα:** "-Ομάδα παιχνιδιού (συζήτηση) -οικογένεια, ομάδα ομηλίκων, συνάδελφοι, φίλοι, σχολείο, και γενικότερα, διαπλοκή των ανθρώπινων σχέσεων στο περιβάλλον"**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Αρκετά"**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "-Στην καλή προετοιμασία της διδασκαλίας -Στο κύρος του διδάσκοντος -Στο απλό και ενδιαφέρον θέμα γι' αυτούς -Στην αποφυγή της εννοιολογικής παρουσίαισής του" (Κοινωνιολογία Παντείου - Α - Κ, ΠΟ, αρχές πολιτικής επιστήμης, φιλοσοφία, ψυχολογία, ιστορία, ΣΕΠ - 31/10/97 Ηλιούπολη, 21)**«ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΦΥΣΙΟΓΝΩΜΙΑ ΤΗΣ ΣΥΓΧΡΟΝΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ»****Ενότητα 1.1. η έννοια της κοινωνίας:****Ενότητα 1.2. γνώρισμα της σύγχρονης κοινωνίας:****• Μάθημα:** "Για τη φυσιογνωμία της σύγχρονης κοινωνίας. Γνώρισμα της σύγχρονης κοινωνίας - αστικοποίηση"**Παραδείγματα:** "Παράδειγμα ρύπανσης Αθήνας. Παράδειγμα προβλημάτων συγκοινωνίας"**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Αρκετά"**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Στις εμπειρίες που έχουν από τη ζωή τους στην Αθήνα" (Οικονομικό Πειραιώς και Παιδαγωγικό Αθηνών - Α - ΠΟ, Κ, ΣΔΠ, λογιστική, Ελληνική οικονομία, αρχές διοίκησης - 13/10/97 Παγκράτι, 4)**• Μάθημα:** "Κριτική στάση απέναντι στη ζωή. Αμφισβήτηση κατεστημένων δομών"**Παραδείγματα:** "-Το χαστούκι σε δημόσιο πρόσωπο. -Νομοσχέδια που δεν εφαρμόστηκαν μετά από αντίδραση πολιτών (π.χ. νομοσχέδιο Παιδείας-καταλήψεις '91)"**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Η χρησιμοποίηση καθημερινών και προσιτών παραδειγμάτων" (Κοινωνιολογία Παντείου - Γ - Κ, ιστορία, ψυχολογία - 15/10/97 Καισαριανή, 5)**• Μάθημα:** "Για τη μαζική σύγχρονη κοινωνία"**Παραδείγματα:** "Παραδείγματα μαζικής ψυχαγωγίας: μόδα, τυποποίηση και επανάληψη στην κατοικία κλπ."**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Σε εποπτικά μέσα που έδειξα στην τάξη" (Πανεπιστήμιο Ιερουσαλήμ Master συμβουλευτικής ψυχολογίας Ball state University (κοινωνιολόγος) - Γ - Κ, ψυχολογία - 16/10/97 Βύρωνα, 7)**• Μάθημα:** "Μια κοινωνία μαζική"**Παραδείγματα:** "-Εσωτερική μετανάστευση 1960-65. -Ομοιότητα προϊόντων που παράγονται. -Ομοιότητα στον τρόπο που διασκεδάζουμε. -Ομοιότητα στην ενδυμασία, στην παραγωγή πνευματικών έργων, στη διαμόρφωση του περιβάλλοντος"**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Αρκετά"**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Ότι μέσα από παραδείγματα διατυπώθηκε η θεωρία" (Οργάνωση διοίκηση επιχειρήσεων ΑΣΟΕΕ - Γ - ΠΟ, Κ, ΣΔΠ - 16/10/97 Βύρωνα, 8)**• Μάθημα:** "Συντήρηση και Αμφισβήτηση"**Παραδείγματα:** "-Κριτική σκέψη -Προβληματισμός -Αμφισβήτηση ή αποδοχή"**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Ενδιαφέροντα πράγματα" (Κοινωνιολογία Ιταλία - Γ - Κ, ΠΟ, αγωγή - 17/10/97 Παγκράτι, 9)



**• Μάθημα:** "Συμπερασματικά για την πόλη"

**Παραδείγματα:** "-Από την επαγγελματική -Από την πόλη που γεννήθηκε -Ορισμένες πόλεις που έχω επισκεφθεί στο εξωτερικό"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Αρκετά"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "-Στο διάλογο -Ότι ζουν σε μια μεγάλη πόλη όπως η Αθήνα, έχουν συγγενείς σε μικρές επαρχιακές πόλεις και μπορέσαμε να κάνουμε συγκρίσεις" (Οικονομικό Αθηνών και Κοινωνιολογία Παντείου - Γ - ΠΟ, Κ, ΣΕΠ - 17/10/97 Βύρωνας, 10)

**• Μάθημα:** "Για τα γνωρίσματα της σύγχρονης κοινωνίας"

**Παραδείγματα:** "-Παραδείγματα περιγραφικά για να δώσουμε την έννοια της σύγχρονης κοινωνίας -Για την αστικότητα και μαζικότητα (για το κτιστό περιβάλλον, τα σπίτια, τα πολλά άτομα, τα πολλά αυτοκίνητα, τη μαζική παραγωγή, μαζική πληροφόρηση κλπ)"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** — (αναπάντητη και η ερ.19) (Κοινωνιολογία Παντείου - Γ - Κ, ψυχολογία, ΣΕΠ - 24/10/97 Δάφνη, 14)

**• Μάθημα:** "Για το μαζικό τρόπο ζωής στη σύγχρονη κοινωνία"

**Παραδείγματα:** "-Επανάληψη-τυποποίηση-ομοιομορφία του περιβάλλοντος -Παραγωγή (μαζική) πνευματικών προϊόντων"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** — ("όχι" στην ερ.19) (Κοινωνιολογία Παντείου - Γ - Κ, ΠΟ, αρχές πολιτικής επιστήμης - 24/10/97 Υμηττός, 15)

**• Μάθημα:** "Για τη μαζικότητα"

**Παραδείγματα:** "-Παρατηρήσεις πάνω στη ζωή των κατοίκων της πόλης που ζούμε, φωτογραφικό υλικό συναφές του αντικείμενου, κείμενα (αποσπάσματα) από δημοσιεύματα εφημερίδων τα οποία τόνιζαν το φαινόμενο"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Στο έντυπο υλικό που είχαν την ευκαιρία να παρατηρήσουν, να επεξεργαστούν και να προβληματιστούν, σ' ένα θέμα που συνήθως περνά απαρατήρητο (λόγος της συνήθειας)" (Οικονομία ΑΒΣΘ και Παιδαγωγική Ακαδημία Αθηνών - Α - ΠΟ, Κ, ΣΔΠ - 1/12/97 Ν.Φυλάδεφεια, 57)

## **«ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑ»**

**Ενότητα 2.1. ατομική καλλιέργεια, συλλογική κουλτούρα:**

**• Μάθημα:** "Η έννοια της κουλτούρας"

**Παραδείγματα:** "Έργα λαϊκής τέχνης-Ενδυμασία. Φωτογραφίες με αντικείμενο: τριτοκοσμικές, ευρωπαϊκές, ανατολικές χώρες"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Η προσέγγιση της έννοιας αν και δύσκολη προκαλεί το ενδιαφέρον" (Κοινωνικές επιστήμες Σουηδία - Γ - Κ, ΠΟ, ΣΔΠ - 14/10/ 97 Καισαριανή, 3)

**• Μάθημα:** "Για την κουλτούρα"

**Παραδείγματα:** "-Τελετή του γάμου σε διάφορα μέρη -Τρόπος ντυσίματος σε διάφορα μέρη -Αρχιτεκτονική σε διάφορα μέρη -Χειροτεχνία σε διάφορα μέρη"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Στα παραδείγματα" (Διοίκηση επιχειρήσεων ΑΣΟΕΕ - Γ - ΠΟ, Κ, ΣΔΠ - 21/10/ 97 Δάφνη, 11)

**• Μάθημα** "Πολιτιστικός πλουραλισμός"

**Παραδείγματα:** "-Μειονότητες στην Ελλάδα -Πόλεμος στην πρώην Γιουγκοσλαβία-Σχέσεις Ελλάδας-Τουρκίας"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "-Αμεσότητα του θέματος -Ευκολία του προσδιορισμού του -Δυνατότητα να εκφράσουν παραδείγματα από τις εμπειρίες τους" (Κοινωνιολογίας και κοινωνικής ανθρωπολογίας Ιλινόις ΗΠΑ - Γ - Κ, ΠΟ, ΣΔΠ - 24/10/97 Υμηττός, 17)

• **Μάθημα:** "Κουλτούρα"

**Παραδείγματα:** —

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Αρκετά"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Στο ενδιαφέρον του θέματος" (Κοινωνιολογία Παντείου - Γ - Κ, ΠΟ, ΣΔΠ - 4/11/97 Αθήνα (Κολωνάκι), 24)

• **Μάθημα:** "Για το θέμα της κουλτούρας και της κοινωνικής συνοχής"

**Παραδείγματα:** "Τα παραδείγματα του βιβλίου"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Αρκετά"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** — ("όχι" στην επ.19) (Ιστορία αρχαιολογίας Αθηνών - Α - αρχαία νέα, ιστορία, Κ, ΣΔΠ - 27/11/97 Γαλάτσι, 52)

• **Μάθημα:** "Για την κουλτούρα και τις απόψεις των κοινωνικών επιστημόνων"

**Παραδείγματα:** "Εκπαίδευση - οικογένεια - οικονομία - πολιτική ζωή - περιβάλλον - τέχνες, γράμματα, επιστήμες"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Στη συνειδητοποίηση ότι κουλτούρα μπορεί να παράγει ο καθένας και ότι είναι ένα ζήτημα που το βιώνουμε καθημερινά" (Κοινωνιολογία Παντείου - Α - Κ, αρχές πολιτικής επιστήμης, ΣΔΠ - 8/12/97 Ν.Ηράκλειο, 67)

• **Μάθημα:** "Κουλτούρα και κοινωνική συνοχή"

**Παραδείγματα:** "1) Χαρακτηρισμός ατόμων ως περιθωριακών 2) Διαφορές στεριανών-νησιωτών 3) Χρήση χειρονομιών με διαφορετικό νόημα μεταξύ αλλοεθνών, 4) Διαφορές ηθών-εθίμων, διαιτολογικών συνθηκών μεταξύ λαών"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Αρκετά"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Διάφορες εμπειρίες και ανεξάρτητες προσλαμβάνουσες ταξινομήθηκαν με αποτέλεσμα να συστηματοποιηθεί η γνώση και να αποδειχθεί η ορθότητα της άποψης ότι η κουλτούρα βοηθά πράγματι στην κοινωνική συνοχή" (Οικονομικό ΑΣΟΕΕ - Γ - ΠΟ, ΣΔΠ, Κ - 15/12/97 Ν.Χαλκιδόνα, 70)

• **Μάθημα:** "Στερεότυπα - Κουλτούρα"

**Παραδείγματα:** "Μοιρολογήτρες → κουλτούρα. Άσπρα σπίτια (νησιά Αιγαίου) → κουλτούρα. Έλληνες → μορφωμένοι, έξυπνοι, συνδικαλιστές. Τούρκος → υπανάπτυκτος. Παραδοσιακά δημοτικά τραγούδια (κουλτούρα). Τα στερεότυπα επηρεάζουν τη συμπεριφορά και εκφράζουν την κουλτούρα του λαού"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Ακολούθησα τη διαλεκτική μέθοδο. Έβαλα παραδείγματα και ζητούσα απαντήσεις. Έκανα σχολιασμό. Μάλιστα υπήρξε έντονος διάλογος" Κοινωνιολογία Παντείου - Γ - Κ, ΣΕΠ, Πολιτικές επιστήμες, ΣΔΠ - 16/12/97 Αθήνα (Αγ.Νικόλαος), 72)

• **Μάθημα:** "Ζήτημα κουλτούρας"

**Παραδείγματα:** "Παραδείγματα πολιτιστικών προτύπων με τα οποία η κοινωνία ρυθμίζει τις σχέσεις των ατόμων του κοινωνικού συνόλου"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Αρκετά"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Το παραπάνω ζήτημα έχει άμεση σχέση με τα καθημερινά προβλήματα της ζωής των μαθητών" (Πολιτικής Επιστήμης, Γ, ΠΟ, Κ - 16/12/97 Ταύρος, 73)

• **Μάθημα:** "Κουλτούρα"

**Παραδείγματα:** "Μουσική. Κουλτούρες λαών. Ελλήνων Κινέζων κ.α."

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Αρκετά"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Ήταν εξοικειωμένοι με την έννοια αυτή από την καθημερινή ζωή τους" (Φ.Π.Ψ. Αθηνών - Γ - αρχαία, νέα, έκθεση, ψυχολογία, Κ - 7/1/98 Αθήνα (Κολωνός), 79)

• **Μάθημα:** "Η σημαντική συνεισφορά της κοινωνικής ανθρωπολογίας"

**Παραδείγματα:** "Παραδείγματα αρχιτεκτονικής κουλτούρας από την Ελλάδα και τον υπόλοιπο κόσμο. Ήθη και έθιμα του τόπου μας που αποτέλεσαν την κουλτούρα του τόπου"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Πάρα πολύ"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Στα παραδείγματα που χρησιμοποιήθηκαν" (Κοινωνιολογία Παντείου - Γ - Κ, ΠΟ, ΣΔΠ, Ιστορία - 9/1/98 Σεπόλια, 80)

• **Μάθημα:** "Για την κουλτούρα"

**Παραδείγματα:** "Τρόποι συμπεριφοράς-ήθη-έθιμα (π.χ. επιτάφιος κλπ). Για την αντιδιαστολή της με την καθημερινή χρήση του όρου χρησιμοποιήσα παραδείγματα από ταινίες του Κόπολα ή από εξειδικευμένα είδη μουσικής"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Αρκετά"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Τους αγγίζει γιατί τους αφορά. Τα παραδείγματα έχουν σχέση και με τη δική τους πραγματικότητα που βιώνουν καθημερινά" (Κοινωνιολογία Παντείου - Γ - Κ, ΠΟ, ΣΔΠ - 29/1/98 Ίλιον, 106)

## Ενότητα 2.2. τομείς της κουλτούρας:

• **Μάθημα:** "Μαζική κουλτούρα"

**Παραδείγματα:** "-Καταναλωτισμός -Ο τρόπος διασκέδασης -Η χρήση της γλώσσας"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Αρκετά"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Αφορά ένα πρόβλημα της εποχής μας" (Κοινωνιολογία Παντείου - Γ - Κ, ψυχολογία, φιλοσοφία - 15/10/97 Καισαριανή, 6)

• **Μάθημα:** "Μαζική κουλτούρα"

**Παραδείγματα:** "-Μέσα μαζικής ενημέρωσης, τηλεόραση, βίντεο -υπερκατανάλωση"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Πάρα πολύ"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Στον προβληματισμό, την αναγνώριση και το ενδιαφέρον" (Οικονομικό Αθηνών - Α - ΠΟ, Κ, ΣΕΠ - 24/10/97 Υμηττός, 16)

• **Μάθημα:** "Για τη μαζική κουλτούρα"

**Παραδείγματα:** "McDonalds → που αφορά τη μπιφτεκοποίηση της κοινωνίας. Δηλ. οι άνθρωποι, όποιοι κι αν είναι, όπου κι αν ανήκουν, σερβίρονται με τον ίδιο τρόπο, αντιμετωπίζονται όμοια στο ίδιο περιβάλλον της αλυσίδας των καταστημάτων σε όλο τον κόσμο, μαζικά"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Καθόλου"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Ανακαλύπτουν πράγματα και γεγονότα που τους αφορούν και εντοπωσιάζονται γιατί διαπιστώνουν ότι πρωταγωνιστούν σ' αυτά" (Κοινωνιολογία Παντείου - Γ - Κ, ΠΟ, ιστορία, ψυχολογία, πολιτικές επιστήμες - 30/10 /97 Ηλιούπολη, 19)

• **Μάθημα:** "Η επίδραση της μαζικής κουλτούρας στη διασκέδαση των νέων"

**Παραδείγματα:** "-Στέκια των νέων -Συνήθειες -Ελεύθερος χρόνος -Μίμηση -Τρόποι διασκέδασης -Τρόποι που τους κάνουν αποδεκτούς στους συνομηλίκους τους"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Σε θέματα που τίθουν κ' ερευνούν με ενδιαφέρον την προσωπική τους ζωή, χρόνο, διασκέδαση, σχέσεις και γιατί αντιδρούν μ' αυτό τον τρόπο" (Διοίκηση επιχειρήσεων ΑΒΣΠ - Γ - ΠΟ, Κ, ΣΔΠ - 31/10/97 Ηλιούπολη, 20)

• **Μάθημα:** "Για το φαινόμενο της μαζικής κουλτούρας"

**Παραδείγματα:** "-Η μόδα του «γρήγορου» και «έτοιμου» φαγητού -Υιοθέτηση ξενικών εκφράσεων και λέξεων -Διάφορα προγράμματα της τηλεόρασης και περιοδικά ευρείας κατανάλωσης, «ξενοφέρτα»"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Αρκετά"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Το πρόβλημα της μαζικής κουλτούρας αφορά άμεσα τους ίδιους και στην κοινωνία μέσα στην οποία ζουν, αφορά και επηρεάζει τη ζωή τους" (Δημοσίον δικαίου και Πολιτικών επιστημών Αθηνών - Γ - ΠΟ, Κ, ΣΔΠ - 20/11/97 Αθήνα (πλ. Αμερικής), 36)

• **Μάθημα:** "Για το φαινόμενο της «μαζικής κουλτούρας»"

**Παραδείγματα:** "-Τρόπος ντυσίματος (μόδα). -Συνήθειες στον τρόπο διασκέδασης. -Πρότυπα συμπεριφοράς (π.χ. καταναλωτισμός) που προβάλλονται από τα ΜΜΕ και διαφημίσεις"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Αρκετά"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Στο γεγονός ότι βιώνουν το φαινόμενο της μαζικής κουλτούρας και των τρόπων επιβολής της στην καθημερινή τους ζωή" (Κοινωνιολογία Παντείου - Γ - Κ, ΣΔΠ, ιστορία - 21/11/97 Κυψέλη, 39)

• **Μάθημα:** "Μαζική κουλτούρα"

**Παραδείγματα:** "ΜΜΕ"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Δε χρησιμοποίησα το κείμενο του βιβλίου"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** — ("όχι" στην ερ.19) (Οικονομικό ΑΒΣΘ - Α - ΠΟ, Κ, αρχές πολ.επιστήμης, ΣΔΠ - 21/11/97 Αθήνα (πλ.Αμερικής), 40)

• **Μάθημα:** "Μαζική κουλτούρα - συνέπειες"

**Παραδείγματα:** "ΜΜΕ - ρόλος τους στη διαμόρφωση κουλτούρας και στη χειραγώγηση. Καταναλωτισμός στον ελεύθερο χρόνο και τεχνητοί τρόποι διαφύγης"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Σύγχρονο θέμα που οι αρνητικές τους συνέπειες βιώνονται καθημερινά από τους μαθητές" (Κοινωνιολογία Σόφια Βουλγαρία - Γ - Κ, ΠΟ, ΣΔΠ, φιλοσοφία - 26/11/97 Γαλάτσι (Γκράβα), 48)

• **Μάθημα:** "Μαζική κουλτούρα"

**Παραδείγματα:** "-Διασκέδαση -Ελεύθερος χρόνος -Περιοδικά -Μουσική"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Προηγούμενη εμπειρία. Παραδείγματα από την καθημερινή πραγματικότητα, εργασίες με υλικό που οι ίδιοι συγκέντρωσαν" (Διοίκηση επιχειρήσεων ΑΒΣΠ - Α - ΠΟ, Κ, ΣΔΠ - 27/11/97 Αθήνα (Αχαρνών), 51)

• **Μάθημα:** "Μαζική κουλτούρα"

**Παραδείγματα:** "Ρόλος ΜΜΕ. ΜΤΝ"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Επειδή αυτό το ζήτημα κυριαρχεί στη ζωή μας" (Οικονομικό Νομικής Θεσσαλονίκης - Α - ΠΟ, Κ, ΣΔΠ - 27/11/97 Γαλάτσι, 53)

• **Μάθημα:** "Το θέμα μου ήταν η Γλώσσα σα στοιχείο της κουλτούρας μιας κοινωνίας"

**Παραδείγματα:** "-Παραδείγματα από ελληνική-αγγλική, για διαφοροποίηση κουλτούρας-ιδιοσυγκρασίας λαών -Γλωσσικοί κώδικες σα στοιχείο ταξικής-κοινωνικής διαφοροποίησης -Video «ΓΛΩΣΣΑ» Ιδρύματος Λαμπράκη"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Στο ενδιαφέρον της (παραδειγμάτων) σύνδεσης των γνωστών σ' αυτούς παραδειγμάτων" (Νομική Θεσσαλονίκης - Γ - Κ, στοιχεία πολιτικής επιστήμης, Ιστορία - 4/12/97 Ν.Ηράκλειο, 62)

• **Μάθημα:** "Μαζική κουλτούρα"

**Παραδείγματα:** "ΜΜΕ. Ελεύθερος χρόνος και αξιοποίησή του. Ψυχαγωγία"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Φαινόμενο που αφορά στην καθημερινή ζωή, όλους και μάλιστα επικίνδυνο" (Κοινωνιολογία Παντείου - Γ - Κ - 17/2/98 Αγ.Δημήτριος, 140)

**«ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΙΔΕΟΛΟΓΙΑ»<sup>2</sup>****Ενότητα 3.1. ιδεολογία: μια θεώρηση της ζωής****Ενότητα 3.2. σύγκριση και σύγκλιση των απόψεων****• Μάθημα: "Ζητήματα Ιδεολογίας"****Παραδείγματα:** "Το παράδειγμα των σχολικών βιβλίων που εκφράζουν την ιδεολογία του Κράτους δηλαδή, την άρχουσα ιδεολογία"**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "-Στο παράδειγμα και -Την ερώτηση, κατά πόσο είναι δυνατόν ο συγγραφέας ενός βιβλίου (κράτος) να στρέφεται ενάντια στον εαυτό του" (Διοίκηση Επιχειρήσεων ΑΒΣΘ - Α - ΠΟ, Κ, ΣΔΠ - 13/10/97 Παγκράτι, 1)**• Μάθημα: "Ιδεολογία"****Παραδείγματα:** "-Ιδεολογία κατοίκων Καμινίων και Εκάλης -Ιδεολογία πλουσίων και φτωχών -Ιδεολογία Ελλήνων και Τούρκων -Ιδεολογία αστικής και εργατικής τάξης"**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Αρκετά"**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "- Στον τρόπο διδασκαλίας (στις ερωτήσεις που τίθενται) - Η συμμετοχή στο μάθημα βαθμολογείται θετικά" (Κοινωνιολογία Παντείου - Α - Κ, πολιτική επισημη - 30/10/97 Ηλιούπολη, 18)**• Μάθημα: "Για την Ιδεολογία"****Παραδείγματα:** "Παραδείγματα από το μάθημα της ιστορίας"**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Στο ότι για πρώτη φορά συνειδητοποίησαν ότι η Αρχαία Ελληνική Μυθολογία είναι μια φανταστική προσέγγιση του πραγματικού π.χ. η εικόνα της γυναίκας μέσα από τις θεές (η Ήρα σύζυγος-ζήλια, η Δήμητρα μητέρα-πεθερά)" (Κοινωνιολογία Παντείου - Γ - ΠΟ, Κ, ΣΔΠ - 6/11/97 Αθήνα (Λιοσίων), 30)**• Μάθημα: "Ιδεολογία"****Παραδείγματα:** "Χριστιανική Ιδεολογία, π.χ. το "Αγάπα τον πλησίον σου ως εαυτόν", ως στοιχείο της ιδεολογίας και ως στοιχείο των πράξεών μας"**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Η ανταπόκριση υπήρξε εκ μέρους ορισμένων μαθητών. Πιθανόν να οφείλεται στο ότι τους είχε κινήσει το ενδιαφέρον η προηγούμενη αναφορά στη μαγεία ως μέσο επίλυσης προβλημάτων" (Κοινωνιολογία Μονάχου - Γ - ΠΟ, Κ, ΣΔΠ - 20/11/97 Αθήνα (Κ.Πατήσια), 35)**• Μάθημα: "Για την Ιδεολογία"****Παραδείγματα:** "-Πολιτικά κόμματα -Συνδικαλιστικές ενώσεις με συγκρουόμενα συμφέροντα - Κοινωνικές αλλαγές (στην αυτοδιοίκηση, στην εκπαίδευση κλπ)"**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Αρκετά"**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Στην εμπειρία τους" (Φιλολογικό Αθηνών - Α - νέα ελληνικά, Κ - 25/11/97 Αθήνα (Κυψέλη), 45)**«ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ ΑΤΟΜΟΥ»<sup>3</sup>****Ενότητα 4.1. κοινωνικοποίηση του ατόμου: η ένταξη στο κοινωνικό περιβάλλον****Ενότητα 4.2. κοινωνιολογικές προσεγγίσεις της κοινωνικοποίησης****Ενότητα 4.3. φορείς της κοινωνικοποίησης**

<sup>2</sup> Δεν είναι ιδιαίτερα σαφές σε ποια από τις δύο ενότητες, εντάσσονται τα πέντε παρακάτω 'μαθήματα' της κοινωνιολογίας. Πιστεύουμε ότι πρόκειται για μια σύγκλιση των περιεχομένων των δύο ενότητων. Παρατηρούμε, ωστόσο, ότι η έμφαση δίνεται στις διάφορες και διαφορετικές ιδεολογίες που χαρακτηρίζουν τις κοινωνικές ομάδες και τους κοινωνικούς θεσμούς: τέτοιου είδους αναφορές υπάρχουν κυρίως στη δεύτερη ενότητα. Η παρουσίαση εδώ βασίζεται σε μια ενιαία θεώρηση του κεφαλαίου.

<sup>3</sup> Τα 'μαθήματα' δεν παρουσιάζονται κατά ενότητες καθώς υπάρχει μια ασάφεια στο λόγο των εκπαιδευτικών, ενώ φαίνεται ότι διδάχθηκαν παράλληλα -πιο συχνά η 4.1 και η 4.3 μαζί. Όπου είναι σαφές, ωστόσο, αναφέρεται ο αριθμός της ενότητας.

• **Μάθημα:** "Διάφορες απόψεις για την κοινωνικοποίηση. Φρόνιτ, Ντυρκέμ, Πιαζέ, Βέμπερ, Μαρκούζε (κεντρικά σημεία)" (Εν. 4.2)

**Παραδείγματα:** "-Παιδική ηλικία -Η ζωή στο χωριό και στην πόλη -Η ζωή στην τάξη -Η σημασία των παραμυθιών σήμερα -Η δημιουργία στο σχολείο"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Αρκετά"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Το μάθημα ασχολήθηκε με βιώματά τους για τα οποία είχαν και ήθελα ν' ακούσουν άποψη" (Πολιτικών επιστημών κοινωνιολογικής κατεύθυνσης Τορίνο Ιταλία - Α - Κ, ΣΔΠ - 1/11/97 Γαλάτσι (Γκράβα), 25)

• **Μάθημα:** "Κοινωνικοποίηση"

**Παραδείγματα:** "Τα παιχνίδια των παιδιών ανά φύλο σε μικρή ηλικία"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Δε γνωρίζω" (Κοινωνιολογία Παντείου - Γ - ΣΔΠ, Κ - 1/11/97 Περιστερι, 27)

• **Μάθημα:** "Κοινωνικοποίηση" (Εν. 4.1)

**Παραδείγματα:** "-Παραδείγματα βιβλίου -Ένταξη ατόμου σε ομάδες συνομηλίκων -Ένταξη μεταναστών σε κοινωνικό περιβάλλον χώρας υποδοχής -Ένταξη ατόμου σε "περιθωριακές" ομάδες"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Αρκετά"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** ("όχι" στην ερ.19) (Οικονομικό ΑΒΣΘ - Α - ΠΟ, Κ, Πολιτική επιστήμη - 5/11/97 Αθήνα (Εξάρχεια), 29)

• **Μάθημα:** "Για τα πρότυπα των εφήβων" (Εν. 4.1)

**Παραδείγματα:** "«Ηρωες» που διαφημίζονται στα ΜΜΕ"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Στις προσωπικές τους εμπειρίες και απορίες" (Νομική Αθηνών - Γ - ΠΟ, Κ, ΣΔΠ, ιστορία - 7/11/97 Αθήνα (Σταθμός Λαρίσης), 31)

• **Μάθημα:** "Κοινωνικοποίηση" (Εν. 4.1)

**Παραδείγματα:** "Προσωπικές εμπειρίες από αλλαγή περιβάλλοντος -Διαπολιτισμικές διαφορές -Περιθωριοποιημένες ομάδες -Αποκοινωνικοποίηση ηλικιωμένων"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Στο ότι μέσα από τα παραδείγματα κατάλαβαν το μέγεθος της επίδρασης της κοινωνίας, στις επιλογές και τη συμπεριφορά τους" (Κοινωνιολογία Παντείου - Γ - Κ, ΠΟ, ΣΕΠ, ιστορία - 21/11/97 Κυψέλη, 37)

• **Μάθημα:** "Για την κοινωνικοποίηση" (Εν. 4.1)

**Παραδείγματα:** "-Αλλαγή περιβάλλοντος -ρόλος ΜΜΕ στην κοινωνικοποίηση"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Όταν αναφέρεται ο καθηγητής σε παραδείγματα από την καθημερινή ζωή ο μαθητής συμμετέχει γιατί μπορεί και να αγγίζει βιωματικές καταστάσεις του μαθητή" (Πολιτικές επιστήμες Παντείου - Γ - Κ, ιστορία, ψυχολογία, ΣΔΠ - 21/11/97 Κυψέλη, 38)

• **Μάθημα:** "Κοινωνικοποίηση των νέων μέσα στην οικογένεια χθες και σήμερα - διαφορές" (Εν. 4.1)

**Παραδείγματα:** (παραπέμπει σε ότι αναφέρει παραπάνω)

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Τους ενδιαφέρει το θέμα" (Κοινωνιολογία εξωτερικού - Γ - Κ, ιστορία, ψυχολογία - 21/11/97 Κυψέλη, 41)

• **Μάθημα:** "Κοινωνικοποίηση των νέων"

**Παραδείγματα:** "Πώς γίνεται σήμερα η κοινωνικοποίηση νέων στο χώρο της οικογένειας"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Είναι θέμα που ενδιαφέρει" (Νομική Αθηνών, Α - ΠΟ, Κ, ΣΔΠ - 24/11/97 Αθήνα (Εξάρχεια), 42)

• **Μάθημα:** "Για την κοινωνικοποίηση και τις κοινωνιολογικές προσεγγίσεις του όρου" (Εν. 4.2)

**Παραδείγματα:** "Αναφερθήκαμε αναλυτικά στο Φρόιντ και στον Ντυρκάϊμ"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Αρκετά"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Ενδιαφέρθηκαν για τα τρία στάδια της ψυχαναλυτικής θεωρίας του Φρόιντ και ειδικά για τη λήμιτο που έχει στοιχεία σεξουαλικά (εκεί νομίζω οφείλεται η ανταπόκριση)" Πολιτικές επιστήμες Παντείου - Γ - (Κ) - 25/11/97 Γαλάτσι, 44)

• **Μάθημα:** "Η κοινωνικοποίηση στην εφηβεία (μηχανισμοί ταύτισης). Η κρίσιμη φάση της ενηλικίωσης"

**Παραδείγματα:** "-Σωματικές αλλαγές -Προσαρμογή σε καινούργια εικόνα. Τάση απομόνωσης - αναζήτησης καινούργιου «εγώ». Διαφοροποίηση από κόσμο ενηλίκων. Η ταύτιση με γονεϊκά πρότυπα και το ζεπέραςμα αυτών (οιδιπόδειο σύμπλεγμα). Ο ρόλος των συνομηλίκων. Υλική και συναισθηματική απομάκρυνση από οικογένεια"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Τους αφορά άμεσα και μπορούν να προβάλλουν τα προσωπικά τους βιώματα" (Κοινωνιολογίας Εθνολογίας Γαλλία - Γ - Κ, ΠΟ, πολιτικές επιστήμες - 26/11/97 Γαλάτσι, 46)

• **Μάθημα:** "Κοινωνικοποίηση-ενηλικίωση"

**Παραδείγματα:** "-Προβλήματα από υπερπροστατευτική οικογένεια -Προβλήματα ένταξης στο στρατό (θητεία)"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Το θέμα τους αφορά άμεσα. Μπορούν να δώσουν δικά τους παραδείγματα" (Νομικό Αθηνών και Φιλολογικό Θεσσαλονίκης - Γ - ΠΟ, ΣΔΠ, Κ - 27/11/97 Αθήνα (Τρεις Γέφυρες), 50)

• **Μάθημα:** "Για τους φορείς της κοινωνικοποίησης" (Εν. 4.3)

**Παραδείγματα:** "-Πώς η οικογένεια κοινωνικοποιεί τα μέλη της (η δική τους). -Πώς το σχολείο προετοιμάζει για ομαλή ενηλικίωση, (...τι λείπει απ' αυτό, κλπ.). -Τι ρόλο παίζει η παρέα, οι φίλοι; -Τι ρόλο τα ΜΜΕ σ' αυτούς; -Πόσο τα παιδιά κοινωνικοποιούνται από την οικογένεια, πόσο από το σχολείο κλπ."

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Τους ζήτησα να αναφέρουν δικές τους απόψεις και εμπειρίες. Τις συζητήσαμε, τις σχολιάσαμε και βγάλαμε κάποια δικά μας συμπεράσματα (τα ίδια τα παιδιά τα έβγαλαν και αυτό τους άρεσε ιδιαίτερα)" (Πολιτικές επιστήμες Παντείου - Γ - ΠΟ, Κ, ΣΔΠ - 1/12/97 Γαλάτσι (Γκράβα), 54)

• **Μάθημα:** "Κοινωνικοποίηση"

**Παραδείγματα:** —

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** — ("ναι" στην ερ.19) (Κοινωνιολογία Παντείου - Α - Κ, ΠΟ - 1/12/97 Αθήνα (Αγ.Ελευθέριος), 55)

• **Μάθημα:** "Έννοια και μηχανισμοί κοινωνικοποίησης - φορείς κοινωνικοποίησης"

**Παραδείγματα:** "Εκμάθηση ρόλων μέσω παιχνιδιού. Ρόλος των ΜΜΕ. Αντιφάσεις μηνυμάτων των φορέων κοινωνικοποίησης"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Στο ότι το συγκεκριμένο θέμα δεν περιορίστηκε σε αφηρημένες εννοιολογικές προσεγγίσεις, αλλά παρουσιάστηκε με συγκεκριμένα παραδείγματα από την καθημερινή ζωή" (Κοινωνιολογία Παντείου - Γ - Κ, ΠΟ, πολιτική επιστήμη - 2/12/97 Ν.Φύλα-δέλφεια, 58)

• **Μάθημα:** "Την κοινωνικοποίηση"

**Παραδείγματα:** —

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Στη χρησιμοποίηση παραδειγμάτων που σχετίζονται με την καθημερινή ζωή" (Κοινωνικές επιστήμες Βρυξέλλες - Γ - Κ, ΠΟ, ΣΔΠ - 5/12/97 Αθήνα (Ριζούπολη), 63)

• **Μάθημα:** "Κοινωνικοποίηση του ατόμου (η ένταξή του στο κοινωνικό περιβάλλον)"

**Παραδείγματα:** "-Η οικογένεια ως φορέας κοινωνικοποίησης. -Ο ρόλος του σχολείου στην κοινωνικοποίηση. -Προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι νέοι κατά τη διαδικασία της ένταξής τους στο κοινωνικό περιβάλλον"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Το παραπάνω θέμα είχε απασχολήσει τους μαθητές στην καθημερινή τους ζωή, τόσο η Οικογένεια όσο και το Σχολείο. Σημαντικό ρόλο βέβαια έπαιζαν και τα πρότυπα (ήρωες) που είχε το κάθε παιδί για την ένταξή του στο κοινωνικό περιβάλλον, κ.λπ." (Οικονομικές επιστήμες Αθηνών - Α - ΠΟ, Κ, ΣΔΠ - 5/12/97 Ν.Ηράκλειο, 64)

• **Μάθημα:** "Κοινωνικοποίηση"

**Παραδείγματα:** —

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Αρκετά"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Καθημερινή βιωματική ανάγκη για την κοινωνικοποίηση" (Διοίκηση επιχειρήσεων ΑΣΟΕΕ και Παιδαγωγικών Σπουδών Α' και Β'θμιας - Α - ΠΟ, Κ, ΣΔΠ - 12/1/98 Περιστερί, 81)

• **Μάθημα:** "Έγινε μια πρώτη προσπάθεια προσέγγισης της κοινωνικοποίησης" (Εν.4.1)

**Παραδείγματα:** "Βρεφική προσαρμογή στο περιβάλλον. Αλλαγή σχολικής τάξης ενός μαθητή. Αλλαγή καθηγητή σε σχολείο. Ένταξη ατόμου σε διάφορους χώρους"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Πόρα πολύ"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Στη χρήση παραδειγμάτων από την καθημερινή ζωή. Στο θίξιμο φαινομένων ή γεγονότων επίκαιρων. Στο ίδιο το αντικείμενο του μαθήματος" (Κοινωνιολογία Παντείου - Γ -Κ, ΠΟ, ΣΔΠ - 15/1/98 Αθήνα (Κολωνός), 87)

• **Μάθημα:** "Για την κοινωνικοποίηση του ατόμου"

**Παραδείγματα:** "Συνεχείς προτροπές σε ανήλικα άτομα για την αποδοχή και αφομοίωση ενός κοινωνικού κανόνα (π.χ. καθαριότητα)"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Αν και η ανταπόκριση ήταν περιορισμένη πιστεύω ότι οφείλεται στο ότι το ζήτημα αυτό τους δόθηκε πρόσφατα σα θέμα έκθεσης" (Πολιτικές επιστήμες Παντείου - Γ - ΠΟ, πολιτική επιστήμη, Κ - 19/1/98 Δάφνη, 92)

• **Μάθημα:** "Ανταρχική-αντιανταρχική κοινωνικοποίηση"

**Παραδείγματα:** "Διαρολικές-ενδορολικές συγκρούσεις. Δάσκαλος-μαθητής→ (απαιτήσεις μαθημάτων-ανοχή...). Γονείς-παιδιά→ ψυχαγωγία→ ελευθερία στο χρόνο. Νεογέννητο→ τρόπος διατροφής-ύπνου"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "-Στη χρήση παραδειγμάτων από καθημερινή ζωή.-Συμμετοχή με δικά τους παραδείγματα προσωπικά ή μη" (Φιλολογικό Αθηνών - Γ - αρχαία, νέα, έκθεση, Κ - 26/1/98 Αιγάλεω, 99)

• **Μάθημα:** "Για την κοινωνικοποίηση των εφήβων"

**Παραδείγματα:** "Με προσωπικές εμπειρίες των ίδιων των μαθητών"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Καθόλου"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Στην ταύτισή τους και στην αναζήτηση απαντήσεων σε δικά τους προβλήματα" (Πολιτικές επιστήμες Παντείου και Παιδαγωγική ΣΕΛΕΤΕ - Γ - Κ, ΠΟ, ΣΔΠ, ΣΕΠ - 2/2/98 Χαϊδάρη, 109)

• **Μάθημα:** "Για τη διαδικασία κοινωνικοποίησης των ατόμων-μελών"

**Παραδείγματα:** "1) Παραδείγματα από το σχολικό περιβάλλον. 2) Το οικογενειακό περιβάλλον και 3) τα ΜΜΕ"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Αρκετά"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Στο ότι τα κοινωνικά φαινόμενα (όπως η κοινωνικοποίηση) αποτελούν καθημερινά βιώματα των μαθητών" (Κοινωνιολογία Παντείου - Γ - Κ, ΠΟ, αρχές πολιτικής επιστήμης - 5/2/98 Ίλιον, 114)



• **Μάθημα:** "Το σχολείο ως φορέας κοινωνικοποίησης" (Εν. 4.3)

**Παραδείγματα:** "Προσωπικά βιώματα-εμπειρίες των μαθητών από τη σχολική κοινότητα. Ιδιωτικό-Δημόσιο σχολείο. Σχέσεις μαθητών-καθηγητών. Σχολείο και επαγγελματικός προσανατολισμός των νέων"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Είναι ένα ζήτημα που τους αφορά άμεσα και τους προβληματίζει. Ο κάθε μαθητής έχει τα δικά του βιώματα και η εμπειρία που αντλεί από το χώρο αυτό είναι μεγάλη" (Κοινωνιολογία Παντείου - Γ - Κ, ΠΟ, ΣΔΠ - 13/2/98 Καλλιθέα, 130)

• **Μάθημα:** "Κοινωνικοποίηση εφήβου"

**Παραδείγματα:** "Αναφερθήκαμε σε προσωπικά βιώματα και εμπειρίες"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Είναι ένα ζήτημα που το έχουν βιώσει όλα τα παιδιά και συνεχίζουν να το βιώνουν" (Κοινωνιολογία Τορίνο Ιταλία - Γ - Κ, ΠΟ, αρχές πολιτικής επιστήμης - 16/2/98 Π.Φάληρο, 135)

• **Μάθημα:** "Για τους κοινωνικούς ρόλους"

**Παραδείγματα:** "1. Σύγκριση θεατρικού και κοινωνικού ρόλου 2. Ρόλοι που παίζει (πιθανόν) ένας μαθητής που συμμετέχει στο 15μελές, σε ένα αθλητικό σύλλογο κλπ. 3. Ρόλος των γονέων τους, των γνωστών και φίλων, των καθηγητών τους 4. Σύγκρουση ρόλων και ταινίες"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Αρκετά"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Στην επαφή που έχει το θέμα με την καθημερινή πραγματικότητα. Στην παρουσίαση του θέματος μέσα στην τάξη και στη διάθεση των μαθητών να ασχοληθούν με αυτό γιατί τους είναι τόσο οικείο" (Οργάνωσης διοίκησης επιχειρήσεων ΑΣΟΕΕ - Α - Κ - 20/3/98 Αργυρούπολη, 163?)

## «ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΤΡΟΠΟΙ ΡΥΘΜΙΣΗΣ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ»

### Ενότητα 5.1. κοινωνικοί κανόνες:

• **Μάθημα:** "Για τους κοινωνικούς κανόνες σε συσχέτισμό με την κουλτούρα ενός λαού που εξελίσσεται -μετασχηματίζεται στο χρόνο- από εποχή σε εποχή"

**Παραδείγματα:** "Με τον τρόπο ζωής στην αστική κοινωνία που έχουν επιβάλλει οικονομικοί κύκλοι"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Αρκετά"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Αντιπροσωπεύει την ίδια τη ζωή τους στην καθημερινότητά" (Οικονομικό ΑΒΣΠ - Α - ΠΟ, Κ, ΣΕΠ - 24/11/97 Γαλάτσι, 43)

• **Μάθημα:** "Κοινωνικοί κανόνες"

**Παραδείγματα:** "Τον εισαγγελέα και της τραβεστί. Το σίριαλ «ψιθύροι καρδιάς»"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Ενημέρωση από τα ΜΜΕ" (Οικονομικό Νομικής Αθηνών - Γ - ΠΟ, Κ, ΣΔΠ - 16/1/98 Περιστέρη, 90)

• **Μάθημα:** "Κοινωνικοί κανόνες"

**Παραδείγματα:** "Παραδείγματα κοινωνικών κανόνων στην οικογένεια, το σχολείο, στην ευρύτερη κοινωνία"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Ήταν ενδιαφέρον ως θέμα" (Διοίκηση επιχειρήσεων ΑΒΣΠ και Παιδαγωγική Ακαδημία - Γ - ΠΟ, Κ, ΣΔΠ - 26/1/98 Αιγάλεω, 98)

• **Μάθημα:** "Για τους κοινωνικούς κανόνες"

**Παραδείγματα:** "Παραδείγματα από το σχολείο. Παραδείγματα από τον εργασιακό χώρο. Παραδείγματα από την οικογένεια"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Αρκετά"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** ("όχι" στην ερ.19) (Οικονομικό ΑΒΣΠ - Γ - ΠΟ, Κ - 4/2/98 Χαϊδάρη, 113)

• **Μάθημα:** "Για τους κοινωνικούς κανόνες"

**Παραδείγματα:** "Παραδείγματα από την καθημερινή ζωή, προσωπικά ή δημόσια π.χ. που έχουν να κάνουν με αυστηρούς, ελαστικούς, τυπικούς, άτυπους κανόνες"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Αρκετά"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Γιατί είναι στοιχεία και μέρος της προσωπικότητάς τους, της ζωής τους, των πράξεών τους" (Κοινωνιολογία Παντείου - Γ - Κ, αρχές πολιτικής επιστήμης, ψυχολογία, ΣΕΠ - 5/2/ 98 Πετρούπολη, 116)

• **Μάθημα:** "Διάκριση κοινωνικών κανόνων και λειτουργία τους"

**Παραδείγματα:** "Διάκριση κανόνων στη σχολική ζωή, στην οικογένεια, στην παρέα συνομηλίκων"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Αρκετά"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Ήταν αρκετά προσίτο σε αυτούς. Υπήρχε η δυνατότητα χρήσης πολλών παραδειγμάτων απ' την καθημερινή τους ζωή" (Οικονομικό Αθηνών και Παιδαγωγικό Αθηνών - Γ - ΠΟ, ΣΔΠ, Κ, ΣΕΠ - 11/2/98 Καλλιθέα, 127)

• **Μάθημα:** "Για την επιβολή των κοινωνικών κανόνων"

**Παραδείγματα:** "Θέση ανδρών-γυναικών στη κοινωνία άλλοτε και τώρα. Παραδείγματα κοινωνικού ελέγχου"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Αρκετά"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Στο γενικότερο ενδιαφέρον των νέων ανθρώπων για τα θέματα αυτά" (Διοίκηση επιχειρήσεων ΑΒΣΠ - Γ - ΠΟ, Κ, πολιτικές επιστήμες - 16/2/98 Ν. Σμύρνη, 137)

• **Μάθημα:** "Κοινωνικοί κανόνες"

**Παραδείγματα:** "Περιθωριοποίηση ατόμων"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Δεν χρησιμοποίησα το κείμενο του βιβλίου"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Στον τρόπο με τον οποίο προσπαθώ να περάσω κάποια μηνύματα που έχουν να κάνουν με τη διαμόρφωση των σχέσεων μεταξύ μας" (Οικονομικό Πειραιά και Κοινωνιολογία Παντείου - Α - ΠΟ, Κ, ΣΔΠ, ιστορία (κορμού) - 22/5/98 Αθήνα (Κουκάκι), 203)

## Ενότητα 5.2. κοινωνικές αξίες:

• **Μάθημα:** "Κοινωνικές Αξίες" (Κεφάλαιο Ε' - ίδια συγγραφέας)

**Παραδείγματα:** —

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Ενδιαφέρονται για το ζήτημα" (Κοινωνιολογία και Πολιτικές επιστήμες Παντείου - Γ - Κ, Προβλήματα της κοινωνίας και του ατόμου - 1/11/97 Πειραιάς, 23\*)

• **Μάθημα:** "Για την ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση, στο κεφάλαιο κοινωνικές αξίες"

**Παραδείγματα:** "-Ανισότητες οικονομικές -Ανισότητες μορφωτικές -Ενιαίο μοντέλο εκπαίδευσης"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Κατανόησαν με συζήτηση και εργασία που τους ζήτησα την προσέγγιση της κοινωνιολογίας σχετικά με το θέμα των ανισοτήτων και την αξία της εκπαίδευσης" (Κοινωνιολογία εξωτερικού - Γ - Κ, ΠΟ, πολιτική αγωγή, ΣΕΠ - 5/11/97 Βοτανικός, 28)

• **Μάθημα:** "Αξίες"

**Παραδείγματα:** —

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Αρκετά"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Διότι ενδιαφέρονται για την έκθεση" (Νομική Αθηνών - Α - Κ, ΠΟ, ιστορία, ΣΔΠ - 26/11/97 Γαλάτσι (Γκράβα), 47)

• **Μάθημα:** "Για τις κοινωνικές αξίες"

**Παραδείγματα:** "Χρησιμοποίησα τα παραδείγματα του βιβλίου π.χ. αλληλεγγύη στο σχολείο, ανταγωνισμός μετά"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Στην ύπαρξη του προβλήματος" (Οργάνωσης διοίκησης επιχ. ΑΒΣΠ - Α - ΠΟ, Κ, ΣΔΠ - 1/12/97 Αθήνα (Α.Πατήσια), 56)

• **Μάθημα:** "Κριτική Αξιών-Κρίση Αξιών"

**Παραδείγματα:** "Διαφορετικότητα των συμφερόντων των ομάδων, δίνει τη δυνατότητα διαφορετικής προσέγγισης των αξιών και κριτικής"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Δεν χρησιμοποίησα το κείμενο του βιβλίου"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** — ("όχι" στην επ.19) (Δημοσίου δικαίου και Πολιτικών επιστημών Αθηνών - Α -Κ, ΠΟ, ΣΔΠ - 3/12/97 Ν.Ιωνία, 59)

• **Μάθημα:** "Αξίες"

**Παραδείγματα:** —

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Αρκετά"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Το πόσο σημαντικό είναι" (Διοίκηση επιχειρήσεων ΑΒΣΠ - Α - ΠΟ, ΣΔΠ, ΣΕΠ, Κ - 17/12/97 Περιστερί, 75)

• **Μάθημα:** "Κοινωνικές αξίες"

**Παραδείγματα:** "Ξεκινώντας από την αξία της Ειρήνης"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Αγαπούν την πατρίδα τους και αισθάνονται ανασφάλεια λόγω της γεωγραφικής της θέσης" (Κοινωνιολογία Παντείου - Γ - (Κ) - 13/1/98 Περιστερί, 83)

• **Μάθημα:** "Το σύστημα αξιών στην κοινωνία"

**Παραδείγματα:** "Οι αξίες ισότητας-ελευθερίας στο παρελθόν και στις μέρες μας. Συμβατικότητα της ηθικής/Η εργασία ως αξία και ως δικαίωμα κλπ"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Το ζήτημα αυτό τους ήταν μάλλον αδιάφορο (όπως και όλο το βιβλίο σχεδόν) αλλά καταφέρνω να τραβώ την προσοχή τους με αναφορές στη σύγχρονη ζωή και ιδίως της νεολαίας ή με πληροφορίες ιστορικής ή ανθρωπολογικής υφής για το παρελθόν, σχετικές πάντα με την ενότητα που παραδίδω" (Ιστορικό αρχαιολογικό φιλοσοφικής Αθηνών - Γ - αρχαία, λογοτεχνία, έκφραση-έκθεση, Κ - 15/1/98 Περιστερί, 84)

• **Μάθημα:** "Για τις κοινωνικές αξίες"

**Παραδείγματα:** "Η αξία της γνώσης. Η αξία της Ειρήνης. Η αξία της μητρότητας"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Αρκετά"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Οι γνώσεις τους για τις αξίες της κοινωνίας" (Οικονομικές επιστήμες - Α - ΠΟ, ΣΔΠ, Κ - 15/1/98 Περιστερί, 86)

• **Μάθημα:** "Για κοινωνικές αξίες"

**Παραδείγματα:** —

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** — ("ναι" στην επ.19) (Δημόσιας διοίκησης Παντείου - Γ - ΠΟ, Κ, ΣΔΠ - 16/1/98 Περιστερί, 91)

• **Μάθημα:** "Για τις διάφορες απόψεις που διατυπώνονται για την ιδεολογία ως σύστημα αξιών και στάσης ζωής (των ατόμων)"

**Παραδείγματα:** "Σύνδεση αξιών με καθημερινά υλικά ή μη, συμφέροντα του ατόμου ή των ομάδων"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Στην επίπονη προσπάθεια να αποστασιοποιηθούν οι μαθητές από το κείμενο του βιβλίου (χωρίς όμως να αγνοείται) και να συζητήσουν, διαμορφώνοντας "προσωπική" άποψη" (Οικονομικό Αθηνών - Α - ΠΟ, Κ, ΣΔΠ - 26/1/98 Αιγάλεω, 100)

• **Μάθημα:** "Μας απασχόλησε το σύστημα αξιών που ισχύει σήμερα και για την κρίση που αυτό περνάει"

**Παραδείγματα:** "Με αφορμή γεγονότα της επικαιρότητας που αποδεικνύουν την κρίση του συστήματος αξιών"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Αρκετά"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Έχει να κάνει με τους προβληματισμούς των παιδιών αυτής της ηλικίας. Υπάρχει μια ευαισθησία για τα γεγονότα που βιώνουν καθημερινά" (Νομικό Νομικής Αθηνών - Γ - ΠΟ, Κ, ΣΔΠ - 29/1/98 Ίλιον, 105)

• **Μάθημα:** "«Κρίση» κοινωνικών αξιών"

**Παραδείγματα:** "Κοινωνικής παθογένειας. Παραδείγματα-απαξίες και με σύγχρονα ανομικά φαινόμενα"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Αρκετά"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Στην κοινωνική πραγματικότητα την οποία βιώνουν" (Οικονομικό Νομικής Αθηνών - Γ - Κ, ΠΟ, πολιτ. επιστήμες - 10/2/98 Παγκράτι, 123)

• **Μάθημα:** "Κοινωνικές αξίες"

**Παραδείγματα:** "Με πολλά παραδείγματα που δεν υπάρχουν στο βιβλίο"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Στην ανάλυση από τον καθηγητή (στο βιβλίο δεν υπάρχει)" (Οικονομικό ΑΒΣΠ - Γ - ΠΟ, Κ - 16/2/98 Ν.Σμύρνη, 133)

• **Μάθημα:** "Για τις κοινωνικές αξίες"

**Παραδείγματα:** "Το παράδειγμα Αριστείδη Δίκαιου"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Αρκετά"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Στη γνώση του αντικειμένου από την καθημερινή ζωή, την ιστορία και την έκθεση" (Πολιτικές επιστήμες Παντείου - Α - Κ, ΠΟ, ΣΔΠ - 29/4/98 Μαρούσι, 182)

### Ενότητα 5.3. κοινωνικός έλεγχος:

• **Μάθημα:** "Για τον κοινωνικό έλεγχο"

**Παραδείγματα:** "-Για την άσκηση κοινωνικού ελέγχου από το σχολείο, την οικογένεια, από την παρέα των συνομηλίκων"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Αρκετά"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Είναι θέματα που αφορούν την καθημερινή ζωή μας" (Οικονομικό Νομικής Αθηνών - Γ - ΠΟ, Κ, πολ.επιστήμες - 7/11/97 Αθήνα (Πλάκα), 32)

• **Μάθημα:** "Κοινωνικός έλεγχος και είδη κυρώσεων"

**Παραδείγματα:** "Η κοινωνική κριτική που ασκείται σε μας για τις πράξεις μας (π.χ. γειτονία) και για δημόσια πρόσωπα μέσω του τύπου και της τηλεόρασης"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Στα παραδείγματα από την καθημερινότητα και από την επικαιρότητα" (Κοινωνιολογία Παντείου - Γ - Κ, ΠΟ, ψυχολογία - 8/12/97 Ν.Ηράκλειο, 66)

• **Μάθημα:** "Κοινωνικός έλεγχος - Φυσικές κυρώσεις"

**Παραδείγματα:** "Η θανατική ποινή σε εμπόρους ναρκωτικών"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Επίκαιρο" Οργάνωσης διοίκησης επιχειρήσεων ΑΒΣΠ - Α - ΠΟ, Κ, ΣΔΠ - 8/12/97 Ν.Ιωνία, 68)

• **Μάθημα:** "Για τον κοινωνικό έλεγχο (είδη κοινωνικού ελέγχου)"

**Παραδείγματα:** "-Ο σχολικός έπαινος -Η αποβολή -Το χάδι στα μικρά παιδιά -Το χαστούκι -Η κόλαση -Ο παράδεισος"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Τους είναι οικείο" (Διοίκηση επιχειρήσεων ΑΒΣΠ - Α - Κ, ΠΟ, ΣΔΠ - 15/12/97 Περιστερί, 71)

• **Μάθημα:** "Κοινωνικός έλεγχος. Είδη κοινωνικού ελέγχου"

**Παραδείγματα:** "Αναφέρθηκαν παραδείγματα κοινωνικού ελέγχου που δέχεται το άτομο από την αρχή της ζωής του έως το θάνατό του, κάνοντας διαφοροποίηση στο χώρο και στο χρόνο"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Αρκετά"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Στο γεγονός ότι όλα όσα αναφέρθηκαν είχαν σχέση με εμπειρίες τους" (Οικονομικό ΑΒΣΠ - Γ - ΠΟ, Κ, ΣΕΠ - 29/1/98 Καματερό, 104)

• **Μάθημα:** "Κοινωνικός έλεγχος. Είδη κοινωνικού ελέγχου"

**Παραδείγματα:** "Κοινωνικές κυρώσεις. Επιπλήξεις-τιμωρίες στο σχολείο. Κοινωνικός διασυρμός και ΜΜΕ"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Αρκετά"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Το θέμα των κυρώσεων ή επιβραβεύσεων τους αφορά άμεσα" (Πολιτικές επιστήμες Παντείου - Γ - Κ, ΠΟ, αρχές πολιτικής επιστήμης, ΣΔΠ - 16/2/98 Ν. Σμύρνη, 136)

• **Μάθημα:** "Κοινωνικός έλεγχος, είδη κοινωνικού ελέγχου, αυτοέλεγχος"

**Παραδείγματα:** "Βιώματα από την παιδική ηλικία, επαίνων και επιπλήξεων. Ο φόβος της τιμωρίας, η προσδοκία της επιβράβευσης"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Αρκετά"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Στα προσωπικά τους βιώματα και στην συγκεκριμένη ηλικία που βρίσκονται οι μαθητές" (Κοινωνιολογία Νάπολη Ιταλία - Γ - Κ, ΣΔΠ, ΣΕΠ - 7/5/98 Κηφισιά, 193)

#### «ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΘΕΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗΣ»

##### Ενότητα 6.1. συμμόρφωση ή προσαρμογή:

• **Μάθημα:** "Κοινωνική προσαρμογή"

**Παραδείγματα:** "Σχολικό περιβάλλον, οικογένεια, παρέες, κλπ"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Στη δική μου αντιμετώπιση. Σχέση με τα παιδιά. Συνζήτηση. Έρευνα" (Κοινωνιολογία Παντείου - Γ - Κ, ΠΟ, πολιτική επιστήμη - 27/1/98 Αιγάλεω, 102)

• **Μάθημα:** "Η διαδικασία της προσαρμογής του ατόμου στο κοινωνικό σύνολο, εάν κρύβει τον κίνδυνο ακρωτηριασμού της προσωπικότητάς του"

**Παραδείγματα:** "Η προσαρμογή με τους κανόνες της "οικογένειας της εκκλησίας, του σχολείου" εάν συντελεί στο περιορισμό της προσωπικότητάς μας ή αντίθετα αν είναι χώρος ανάπτυξής της"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Αρκετά"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Είναι θέματα επίκαιρα, ζωντανά, τις περισσότερες φορές τα έχουν βιώσει και τους ενδιαφέρουν άμεσα" (Οικονομικό Νομικής Θεσσαλονίκης - Γ - ΠΟ, Κ - 6/2/98 Ίλυν, 119)

• **Μάθημα:** "Προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής-περιθωριοποίησης"

**Παραδείγματα:** "Περιθωριοποιημένες ομάδες: χίπις, χούλιγκανς. Αναφορά σε δελτία ειδήσεων, μειονότητες, νεοναζί, ναρκωτικά κλπ"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Αναφορά σε παραδείγματα από την καθημερινή τους ζωή. Το βρίσκουν ενδιαφέρον. Όλοι έχουν κάτι να πουν" (Κοινωνιολογία Παντείου - Γ - Κ, ΠΟ, ψυχολογία - 11/2/98 Καλλιθέα, 124)

##### Ενότητα 6.2. ανομία:

• **Μάθημα:** "Ανομία"

**Παραδείγματα:** "Βία, εγκληματικότητα, ναρκωτικά, αυτοκτονίες"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Αρκετά"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Υπάρχει ενδιαφέρον γι' αυτά τα θέματα από τους μαθητές" (Κοινωνιολογία Παντείου - Γ - Κ, ΣΔΠ - 16/1/98 Περιστέρι, 89)

• **Μάθημα:** "Για την ανομία"

**Παραδείγματα:** "Τα παραδείγματα ήταν για συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες που κινδυνεύουν από ανομικές καταστάσεις, όπως οι πρόσφυγες και οι μετανάστες"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Στο ενδιαφέρον τους να μάθουν πράγματα που δε γνωρίζουν για την κοινωνία μας (και όχι μόνο) και επειδή το θέμα (ανομία) είναι ιδιαίτερα έντονο στις σύγχρονες κοινωνίες (το ζουν)" (Κοινωνιολογία Παντείου - Γ - Κ, ψυχολογία, πολιτικές επιστήμες, ΣΔΠ - 23/1/98 Αγ. Ανάργυροι, 96)

• **Μάθημα:** "Το φαινόμενο της ανομίας"

**Παραδείγματα:** "1) Προσωπικές εμπειρίες μαθητών που ήρθαν από το εξωτερικό. 2) Από τη σχολική ζωή"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** — ("όχι" στην ερ.19) (Οικονομικό Νομικής ΑΠΘ - Α - ΠΟ, Κ, ΣΔΠ, ιστορία - 27/1/98 Αγ.Βαρβάρα, 103)

• **Μάθημα:** "Για την κοινωνική προσαρμογή και την ανομία"

**Παραδείγματα:** "Στο φαινόμενο της ανομίας δόθηκαν παραδείγματα για την ανομική κατάσταση των σημερινών μεταναστών (Αλβανοί-οικονομικοί μετανάστες του τρίτου κόσμου κ.α) και κοινωνιών όπως (πρώην σοσιαλιστικές χώρες, Αλβανία κ.α) που περνούν αυτή τη φάση"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Υπήρξε ανταπόκριση γιατί είναι φαινόμενα που ζουν καθημερινά και βιώνουν συνέπειες ή όχι" (Κοινωνιολογία Παντείου - Γ - Κ - 5/2/98 Πετρούπολη, 117)

• **Μάθημα:** "Για την ανομία"

**Παραδείγματα:** "-Για τους μετανάστες. -Για τις σύγχρονες ανομικές κοινωνίες"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Αρκετά"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Στο γεγονός ότι και η δική μας κοινωνία παρουσιάζει ανομικά φαινόμενα πράγμα που οι μαθητές τα αντιλαμβάνονται και τα συζητούν" (Πολιτικές και οικονομικές επιστήμες Θεσσαλονίκη - Γ - ΠΟ, Κ - 16/2/98 Ν.Σμύρνη, 132)

• **Μάθημα:** "Ανομία"

**Παραδείγματα:** "Με παραδείγματα που αναφέρονταν στην εξασθένηση των φορέων κοινωνικοποίησης (οικογένεια-θρησκεία), στη χαλάρωση της λειτουργίας των θεσμών"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Στη συζήτηση που ακολούθησε κάθε παράδειγμα" (Κοινωνιολογία Παντείου - Γ - Κ, ψυχολογία, ΣΔΠ - 20/2/98 Άλιμος, 144)

• **Μάθημα:** "Μιλήσαμε για το φαινόμενο της ανομίας"

**Παραδείγματα:** "Χρησιμοποιήσαμε για το φαινόμενο της ανομίας τα παραδείγματα για την παιδεία (εκπαίδευση) και τη γρήγορη εναλλαγή των αξιών της που φέρνει τους μαθητές σε ανομική κατάσταση (αβεβαιότητα, σύγχυση επιλογής κλπ)"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Αρκετά"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Στο άμεσο ενδιαφέρον τους και λόγω ηλικίας και κυρίως, λόγω των αποφάσεων που καλούνται να πάρουν. Ακούγεται πολύ η άποψή τους και η κριτική σκέψη την οποία τους διεγείρω με ερωτήσεις-απαντήσεις. Κυρίως λόγω κινητικότητας τάξης" (Πολιτικές επιστήμες Αθηνών - Γ - Κ, ΠΟ, ΣΔΠ - 6/3/98 Άλιμος, 147)

• **Μάθημα:** "Για την Ανομία"

**Παραδείγματα:** "Με παράδειγμα τους οικονομικούς πρόσφυγες"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Επειδή το φαινόμενο της ανομίας είναι έντονο στην εποχή μας" (Οικονομικό Νομικής Αθηνών - Α - ΠΟ, Κ - 16/3/98 Αθήνα (Αμπελόκηποι), 158)

**«ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΟΜΑΔΑ»<sup>4</sup>****Ενότητα 7.1. τυχαίες ομάδες και κοινωνικές ομάδες****Ενότητα 7.2. είδη κοινωνικών ομάδων —****Ενότητα 7.3. η δυναμική των κοινωνικών ομάδων —****• Μάθημα:** "Για τις τυχαίες ομάδες και τις κοινωνικές ομάδες"**Παραδείγματα:** "Συμμετοχή των ατόμων σε διάφορες ομάδες, όπως πολιτιστικές, αθλητικές, επαγγελματικές, κλπ"**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Αρκετά"**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Το θέμα της συμμετοχής σε κοινωνικές ομάδες είναι πιο εύκολο για τους μαθητές σε σύγκριση με άλλα θέματα" (Οικονομικό ΑΒΣΠ - Α - ΠΟ, Κ, ΣΔΠ - 12/12/97 Αθήνα (Κολωνός), 69)**• Μάθημα:** "Για κοινωνικές ομάδες"**Παραδείγματα:** "Οικογένεια, σχολείο, φροντιστήριο, αθλητικές ομάδες, οπαδοί κομμάτων, μέλη πολιτιστικών συλλόγων, μέλη αθλητικών συλλόγων, κλπ."**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Αρκετά"**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "α. Καλά και ευσυνείδητα παιδιά. β. Ενδιαφέρον και γνώριμο θέμα" (Διοίκηση επιχειρήσεων ΑΒΣΘ - Γ - ΠΟ, Κ, ΣΔΠ - 21/1/98 Αγ.Ανάργυροι, 93)**• Μάθημα:** "Η γειτονιά μας ως κοινωνική ομάδα στο παρελθόν και στη σημερινή εποχή"**Παραδείγματα:** "α) Στοιχειώδης παιδική παρέα παιχνιδιού στο παρελθόν β) Προσωπικές σχέσεις στο παρελθόν γ) Οικιστικό περιβάλλον-πολυκατοικίες (σήμερα) δ) Απομόνωση παιδιών-παιχνίδια στο computer κτλ."**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Αρκετά"**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Στο Χαϊδάρι, μερικώς τουλάχιστον, υπάρχει ακόμα η έννοια της γειτονιάς λόγω τοπικών ιδιορρυθμιών. (Η Αθήνα μετά το ποτάμι είναι μια άλλη Αθήνα). Μα πέρα απ' αυτά, τα κοινωνικά θέματα αφορούν πάντα στην πλειοψηφία τους, τους μαθητές" (Κοινωνιολογία Παντείου - Α - Κ, ΠΟ, αρχές πολιτικής επιστήμης - 2/2/98 Χαϊδάρι, 108)**• Μάθημα:** "Κοινωνικές ομάδες"**Παραδείγματα:** —**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Αρκετά"**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** ("όχι" την επ.19) (Οικονομικές επιστήμες Αθηνών - Α - ΠΟ, Κ, ΣΔΠ - 2/2/98 Χαϊδάρι, 111)**• Μάθημα:** "Για τις παρεκκλίνουσες κοινωνικές ομάδες (ομαδική φυγή-περιθωριοποίηση)"**Παραδείγματα:** "Τους χούλιγκανς. Τους Δήθεν αναρχικούς. Τους Νεοναζί, τα "παιδιά των λουλουδιών", τους ναρκομανείς, τις συμμορίες των δρόμων"**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Δεν χρησιμοποιήσα το κείμενο του βιβλίου"**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Στο ότι το θέμα τους ενδιέφερε πολύ" (Κοινωνιολογία Παντείου - Γ - Κ, προβλήματα κοινωνίας και ατόμου - 27/4/98 Μαρούσι (Κεφάλαιο Ι'), 181\*)**«ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΕΣ - ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΤΑΞΕΙΣ»<sup>5</sup>****Ενότητα 8.1. κοινωνικές ανισότητες****Ενότητα 8.2. κοινωνικές τάξεις****Ενότητα 8.3. κοινωνική συναίνεση και κοινωνικές συγκρούσεις**

<sup>4</sup> Η παρουσίαση των 'μαθημάτων' εδώ, δε βασίζεται στη διάκριση των ενότητων. Από τα πέντε 'μαθήματα', στο ένα ο τίτλος είναι πολύ γενικός: ένα δεύτερο προέρχεται από το βιβλίο *Προβλήματα της Κοινωνίας και του Ατόμου*: ένα τρίτο εκφράζει συμπυκνωμένη τη λογική ολόκληρου του κεφαλαίου και μόνο τα δύο πρώτα αντιστοιχούν στην πρώτη ενότητα.

<sup>5</sup> Η παρουσίαση των 'μαθημάτων' που εντάσσονται στο κεφάλαιο αυτό δε βασίζεται στη διάκριση των ενότητων διότι υπάρχει ασάφεια στο λόγο των εκπαιδευτικών, αλλά και διότι, φαίνεται ότι διδάχθηκαν παράλληλα ζητήματα και των τριών ενότητων. Εκεί που είναι σαφές αναφέρεται η ενότητα.

• **Μάθημα:** "Το φαινόμενο της κοινωνικής κινητικότητας στη σύγχρονη βιομηχανική κοινωνία" (Εν. 8.3)

**Παραδείγματα:** "-Εκπαιδευτική κινητικότητα -Αλλαγή επαγγέλματος"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Επαγγελματική αναζήτηση" (Πολιτικές επιστήμες Παντείου - Α - πολιτικές επιστήμες, Κ, ΠΟ, ιστορία - 18/11/97 Αθήνα (Κουκάκι), 34)

• **Μάθημα:** "Πάλη των τάξεων" (Εν. 4.3)

**Παραδείγματα:** "Απεργίες. Συνδικαλιστικό κίνημα. Πολιτικά κόμματα"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Ενδιαφέρονται για τα κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα γιατί θεωρούν ότι είναι ένα από τα οικεία ζητήματα" (Κοινωνιολογία Ιλινόις Σικάγο - Α - Κ, ι-ιστορία - 26/11/97 Γαλάτσι (Γκράβα), 49)

• **Μάθημα:** "Κοινωνική κινητικότητα" (Εν. 4.3)

**Παραδείγματα:** —

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Δε χρησιμοποίησα το κείμενο του βιβλίου"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Στην ορθή διατύπωση της θεωρίας με παραδείγματα" (Κοινωνικές επιστήμες Στοκχόλμη - Γ - Κ, ΠΟ, ΣΔΠ - 4/12/97 Ν.Ιωνία, 61)

• **Μάθημα:** "Κοινωνικές Ανισότητες" (Εν. 4.1)

**Παραδείγματα:** "-Οικονομικά (γιατρού-εργάτη). -Πολιτικής ισχύος (βουλευτού-απλού πολίτη). -Μορφωτικά (καθηγητή πανεπιστημίου-απόφοιτου δημοτικού). -Τρόπον ζωής (κατοίκων πόλης-χωριού)"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Εγνώριζαν την ύπαρξη των ανισοτήτων (εμπειρικά)" (Δι-οίκηση επιχειρήσεων ΑΣΟΕΕ - Α - ΠΟ, Κ, ΣΔΠ - 8/12/97 Ν.Ιωνία, 65)

• **Μάθημα:** "Κοινωνική κινητικότητα" (Εν. 4.3)

**Παραδείγματα:** "Αναφέραμε τις μορφές της κοινωνικής κινητικότητας και παραδείγματα σε κάθε κατηγορία κινητικότητας (γεωγραφική-επαγγελματική-οικονομική-εκπαιδευτική και γνήσια)"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Με αυτό το μάθημα οι μαθητές μπόρεσαν να εξηγήσουν που οφείλεται η αλλαγή της κοινωνικής θέσης ενός ατόμου" (Δημόσιας διοίκησης Παντείου - Γ - Κ, ΣΔΠ, ιστορία, ΣΕΠ - 19/12/97 Ταύρος, 77)

• **Μάθημα:** "Συναίνεση και σύγκρουση" (Εν. 4.3)

**Παραδείγματα:** "Συνδικάτα-κυβέρνηση. 15μελές-Δ/ση σχολείου"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Καθόλου"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** — ("ναι" στην ερ.19) (Οικονομικό Νομικής Αθηνών και ΑΣΟΕΕ - Α - ΠΟ, Κ, ΣΔΠ - 12/1/98 Θησείο, 82)

• **Μάθημα:** "Κοινωνικές ανισότητες" (Εν. 4.1)

**Παραδείγματα:** "Σύγκριση κοινωνικών θέσεων π.χ. γιατρού-εργάτη. Σύγκριση κοινωνικών θέσεων ατόμων με διαφορετική μόρφωση π.χ. αναλφάβητος-πτυχιούχος πανεπιστημίου. Σύγκριση θέσεων εξουσίας στον κρατικό μηχανισμό π.χ. δημόσιος υπάλληλος-υπουργός"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Στα παραδείγματα που χρησιμοποιήθηκαν στη διδασκαλία" (Ανωτάτη Βιομηχανική Σχολή Πειραιά - Α - ΠΟ, Κ, πολ.επιστήμη - 21/1/98 Περιστερί, 94)

• **Μάθημα:** "Για τις κοινωνικές τάξεις"

**Παραδείγματα:** "Κοινωνικές τάξεις στην κοινωνία μας. Αντιθέσεις-συγκρούσεις αυτών (μικρότερες ή μεγαλύτερες σε σχέση με το παρελθόν - λόγοι)"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Επιζητούν περισσότερο ελεύθερα θέματα ή θέματα που σχετίζονται με την εποχή μας και όχι με κάποια προγενέστερη" (Κοινωνιολογία Παντείου - Γ - Κ, ΣΕΠ - 27/1/98 Αιγάλεω, 101)



• **Μάθημα:** "Κοινωνικές ανισότητες στη σύγχρονη κοινωνία"

**Παραδείγματα:** "Κάλυψη θέσης εργασίας από άτομα χωρίς πολλές φορές τα απαραίτητα προσόντα"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** ("όχι", στην ερ.19) "Γενικώς στην αδιαφορία τους (Γενική αδιαφορία)" (Διοίκηση επιχειρήσεων ΑΒΣΠ - Γ - Κ, ΠΟ - 2/2/98 Αιγάλεω, 110)

• **Μάθημα:** "Κοινωνικές ανισότητες (αθίγγανοι, παρατηγμονόλεις-slum...) Φτώχεια, ανεργία."

**Παραδείγματα:** "Κοινωνικός αποκλεισμός. Ρατσισμός. Ξενοφοβία. Περιθωριοποίηση (γκέτο)"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Στην ευαισθητοποίησή τους πάνω σε κοινωνικά θέματα" (Κοινωνιολογία Παντείου - Γ - Κ, ΠΟ, ΣΔΠ - 11/2/98 Καλλιθέα, 125)

• **Μάθημα:** "Κοινωνικές ανισότητες"

**Παραδείγματα:** "Αθίγγανοι. Παρατηγμονόλεις, σλαμς"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Στην ευαισθητοποίησή τους για κοινωνικά θέματα" (Κοινωνιολογία Παντείου - Γ - Κ, ΣΕΠ - 11/2/98 Μοσχάτο, 126)

• **Μάθημα:** "Για τις κοινωνικές τάξεις"

**Παραδείγματα:** "Διεθνοποίηση κοινωνικών ανισοτήτων (μετανάστες)"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Είναι θέμα σχετικό με το μελλοντικό επαγγελματικό προσανατολισμό τους. Βλέπουν ότι τα πράγματα δυσκολεύουν" (Νομικά και Πολιτική επιστήμη - Α - ΠΟ, Κ, αρχές πολιτικής επιστήμης - 13/3/98 Αθήνα (Ερυθρός Σταυρός), 154)

• **Μάθημα:** "Κοινωνική κινητικότητα" (Εν. 4.3)

**Παραδείγματα:** "Αλλαγή κοινωνικής βαθμίδας ατόμων που ανήκουν στο ευρύ συγγενικό -φιλικό περιβάλλον μας"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Αρκετά"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Το θέμα τους αφορά άμεσα γιατί διευκρινίζει τους παράγοντες που θα επηρεάσουν την δική τους δυνατότητα για κινητικότητα" ((Κοινωνιολογία) - Γ - Κ - 13/3/98 Γλυφάδα, 156)

• **Μάθημα:** "Κοινωνικές ανισότητες"

**Παραδείγματα:** "Το συνεχώς διευρυνόμενο χάσμα μεταξύ των οικονομικά προνομιούχων και του λοιπού πληθυσμού. Ανεργία (Ελλάδα-υπόλοιπες χώρες)"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Στην επικαιρότητά του" (Οικονομικό ΑΣΟΕΕ - Α - ΠΟ, Κ, ΣΔΠ - 20/3/98 Αθήνα (Ευελπίδων), 162)

• **Μάθημα:** "Κοινωνικές ανισότητες. Κοινωνική κινητικότητα"

**Παραδείγματα:** "Πιο αποδεκτές κοινωνικές ανισότητες λόγω σπανιότητας π.χ. χειριστές ιατρικών μηχανημάτων τελευταίας τεχνολογίας, επιστήμονες ερευνητές, εφευρέτες, ειδικοί στη διάγνωση.... Προκλητικές ανισότητες των τηλεπαρουσιαστών, καλλιτεχνών κλπ. Συγκρουσιακές μεταξύ ΓΣΕΕ και κρατικών παραγόντων κλπ. Κοινωνική κινητικότητα: πολιτικά πρόσωπα από χαμηλά στρώματα με ηγετικές θέσεις κλπ"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Αρκετά"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Στο ότι τους συγκινεί οτιδήποτε σύγχρονο, "ζωντανό" και μελλοντικό, δίνεται η ευκαιρία να συμμετέχουν με τις δικές τους σκέψεις, απόψεις, κρίσεις, γίνεται πλατιά συζήτηση και επέκταση με δικά τους παραδείγματα από τη ζωή τους" (Διοίκηση επιχειρήσεων ΑΣΟΕΕ - Γ - ΠΟ, Κ, ΣΔΠ - 31/3/98 Παλ.Ψυχικό, 171)

• **Μάθημα:** "Κοινωνική κινητικότητα" (Εν. 4.3)

**Παραδείγματα:** "Μαθητής - φοιτητής - πτυχιούχος. Γονείς αγρότες - παιδιά επιστήμονες. Βιοπαλαιστής - επιχειρηματίας"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Στο γεγονός ότι το παραπάνω ζήτημα έχει άμεσα πρακτική εφαρμογή" (Πολιτικές επιστήμες Παντείου - Γ - ΣΔΠ, Κ - 6/4/98 Ζωγράφου, 176)

• **Μάθημα:** "Για την έννοια της κοινωνικής διαστρωμάτωσης, τις κοινωνικές ανισότητες και την έννοια της κοινωνικής κινητικότητας"

**Παραδείγματα:** "Ανισότητες (οικονομικές, κοινωνικές, δυνατότητες ίσων ή άνισων ευκαιριών) μέσα στην κοινωνία μας. Παραδείγματα ανοδικής, καθοδικής, οριζόντιας, κοινωνικής κινητικότητας. Κατανομή κοινωνικής ισχύος σε διάφορες επαγγελματικές κατηγορίες (καθηγητών, στρατιωτικών, πολιτικών κλπ)"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Αρκετά"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Στο ενδιαφέρον του θέματος που έδινε τη δυνατότητα για συμμετοχή στο μάθημα και στην αναφορά παραδειγμάτων από την καθημερινή ζωή" (Κοινωνιολογία Παντείου - Γ - Κ, ΠΟ, ΣΔΠ - 7/4/98 Μαρούσι, 177)

• **Μάθημα:** "Ανισότητες"

**Παραδείγματα:** "Ανισότητες φύλων. Ανισότητες ταξικές. Ανισότητες φυλετικές (ρατσισμός). Ανισότητες οικονομικές. Ανισότητες γοήτρου"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Δε χρησιμοποίησα το κείμενο του βιβλίου"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** — ("όχι" στην ερ.19) (Κοινωνιολογία Παρίσι - Α - Κ, ψυχολογία - 10/4/98 Αγ.Παρασκευή, 178)

• **Μάθημα:** "Για τις κοινωνικές ανισότητες γενικά" (Εν. 4.1)

**Παραδείγματα:** "Σύγκριση πρωθυπουργών-υπουργών-βουλευτών-μελών κομμάτων-ψηφοφόρων. Σύγκριση βιομηχάνου-εργάτη, γιατρού-σκουπιδιάρη. Σύγκριση μπασκετμπολίστα-ρακοσυλλέκτη"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Είναι θέμα που ενδιαφέρει γενικά άρα έχει συμμετοχή" (Οικονομικό Νομικής Αθηνών - Α - ΠΟ, Κ, ΣΔΠ - 10/4/98 Φιλοθέη, 180)

• **Μάθημα:** "Κοινωνικές τάξεις"

**Παραδείγματα:** "Εργατική τάξη (εργατικά σωματεία), πάλη των τάξεων, δυναμική εργατικής τάξης (Πρωτομαγιά)"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Δε χρησιμοποίησα το κείμενο του βιβλίου"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Είναι γνωστό και επίκαιρο θέμα και αρέσει στην ηλικία αυτή η επανάσταση" (Οργάνωση διοίκησης επιχειρήσεων ΑΒΣΠ - Γ - Κ, ΠΟ, ΣΕΠ - 11/5/98 Ν. Ερυθραία, 196)

• **Μάθημα:** "Για την κοινωνική διαστρωμάτωση - κοινωνική κινητικότητα"

**Παραδείγματα:** "Τις διαφορές αντιλήψεων-νοοτροπίας-αντιμετώπισης των κοινωνικών προβλημάτων στις διάφορες κοινωνικές ομάδες"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Αρκετά"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Στην πρακτική διάσταση και προσέγγιση του προβλήματος και στην εκλαΐκευση των εννοιών του" (Δημοσίου δικαίου και Πολιτικών επιστημών Νομικής Αθηνών - Α - Κ, ΣΔΠ, ιστορία - 13/5/98 Ν.Ερυθραία, 198)

• **Μάθημα:** "Κοινωνικές τάξεις, πάλη τάξεων, ανισότητες"

**Παραδείγματα:** "Εδώ δεν αξιολογούμαι, ατυχές το ερώτημα. (Χρησιμοποίησα και χρησιμοποίησα καθημερινά πολλά παραδείγματα)"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Δε χρησιμοποίησα το κείμενο του βιβλίου"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Εις την όλην ροήν της απ' αρχής μαθημάτων μου και εις την περί των (...) κοινωνικήν ζωήν" ((Κοινωνιολογία) 3 πανεπιστημιακές σχολές - Α -Κ, φιλοσοφία, ψυχολογία, κοινωνική ψυχολογία, ΣΔΠ, νομικό περιεχόμενο - 15/5/98 Ζωγράφου, 201)

• **Μάθημα:** "Κοινωνική ισορροπία και πάλη των τάξεων"

**Παραδείγματα:** "Κανένα"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Αρκετά"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** ("όχι", στην ερ.19) (Διοίκηση επιχειρήσεων ΑΒΣΠ - Γ - ΠΟ, Κ - Γ - 20/5/98 Χολαργός, 202)

«ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: ΟΙ ΘΕΣΜΟΙ»**Ενότητα 9.1. οι θεσμοί ως λειτουργίες της κοινωνίας:**

• **Μάθημα:** "Κοινωνικοί θεσμοί"

**Παραδείγματα:** "Παραδείγματα θεσμών π.χ. γάμος, εκλογές, στρατιωτική θητεία, έθιμα (π.χ. βεντέτα)-θεσμοποίηση, θεσμοθέτηση"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Στο γεγονός ότι οι κοινωνικοί θεσμοί ως θέμα έχουν άμεση σχέση και εφαρμογή στην καθημερινή ζωή" (Κοινωνιολογία Παντείου - Γ - Κ, ΠΟ, ΣΔΠ, ψυχολογία - 5/2/98 Τλιον, 115)

• **Μάθημα:** "Για τη δυσλειτουργία των θεσμών στις μέρες μας"

**Παραδείγματα:** "1. μέσα από την καθημερινότητα της σχολικής ζωής 2. Από τις ειδήσεις για προβλήματα της καθημερινότητας"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Δε χρησιμοποίησα το κείμενο του βιβλίου"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Όταν τους μιλάς για δικές τους συμπεριφορές και τη νοοτροπία που έχουν αποκτήσει π.χ. ότι η πολιτεία πρέπει να φροντίζει για όλα και ότι αυτοί δεν φταίνε σε τίποτα, μπορείς να τους κινητοποιήσεις αν δώσεις το παράδειγμα" (Κοινωνιολογία "Nanterre" Παρίσι - Γ - ψυχολογία, Κ, φιλοσοφία - 12/3/98 Γλυφάδα, 152)

• **Μάθημα:** "Κοινωνικούς Θεσμούς"

**Παραδείγματα:** "Σχολικές εξετάσεις (πανελλαδικές) Πανεπιστήμιο, κατάρτιση θεσμών"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Αρκετά"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** ("όχι" στην ερ.19) (Κοινωνιολογία Παντείου - Γ - Κ, ΣΔΠ - 12/3/98 Γλυφάδα, 153)

• **Μάθημα:** "Κοινωνικοί θεσμοί"

**Παραδείγματα:** "Δίκαιο, Στρατός, Κόμματα, Πανεπιστήμιο, Πενταήμερη σχολική εκδρομή, μαθητική ποδιά"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Δε χρησιμοποίησα το κείμενο του βιβλίου"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Στο γεγονός ότι οι κοινωνικοί θεσμοί τους αφορούν άμεσα και επηρεάζουν την προσωπική τους ζωή" (Οικονομικό ΑΒΣΠ - Γ - ΠΟ, Κ - 23/3/98 Ζωγράφου, 165)

**Ενότητα 9.2. θεσμοί και εξουσία**

• **Μάθημα:** "Για τη σχέση θεσμών και κοινωνικών μετασχηματισμών"

**Παραδείγματα:** "Το πρακτικό θέμα που τέθηκε ήταν η σχέση σχολείου-κοινωνίας και η άποψη ότι το σχολείο πρέπει να παρεμβαίνει στην κοινωνία καθώς και τον κίνδυνο να συμβεί το αντίθετο"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Στο παράδειγμα" (ΟΠΕ Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης - Α - ΠΟ, Κ, ΣΔΠ - 6/2/98 Τλιον, 120)

• **Μάθημα:** "Θεσμοί και εξουσία"

**Παραδείγματα:** "Αυταρχικές και Δημοκρατικές κοινωνίες, του σήμερα και του χθες, και η σχέση τους με την πάλη των τάξεων και την αποδοχή των θεσμών που δημιουργούνται"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Αρκετά"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Στην παραστατικότητα του μαθήματος και στην αφύπνιση των μαθητών για κριτική στάση, μέσα από προβληματισμούς, ιδεολογίες, στόχους" (Διοίκηση επιχειρήσεων ΑΒΣΠ - Α - ΠΟ, Κ, ΣΔΠ - 17/2/98 Ν.Σμύρνη, 139)

**Ενότητα 9.3. το πλέγμα των θεσμών:**

• **Μάθημα:** "Για τους «θεσμούς»"

**Παραδείγματα:** "Σχολείο. Οικογένεια. Κράτος"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Κυρίως στις εμπειρίες τους από την κοινωνική τους ζωή" (Φιλοσοφική Φιλοσοφικό - Γ - αρχαία, νέα, ιστορία, Κ - 15/1/98 Περιστερί, 85)

• **Μάθημα:** "Για το θεσμό της οικογένειας"

**Παραδείγματα:** —

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Αρκετά"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** — ("ναι" στην ερ.19) (Κοινωνιολογία Παντείου - Γ - Κ, ΠΟ, ψυχολογία - 5/2/98 Πετρούπολη, 118)

• **Μάθημα:** "Για το ζήτημα της «Δια βίου παιδείας»"

**Παραδείγματα:** "Ανοικτό πανεπιστήμιο. Ανάγκη ενημέρωσης - πληροφόρηση. Επαγγελματική κατάρτιση. Επαγγέλματα σβήνουν, νέα γεννιούνται"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Αρκετά"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Είναι ένα ζήτημα πρόσφατο, που έχει σχέση με την επικαιρότητα αλλά και γιατί τους ενδιαφέρει ως θέμα για το μάθημα της έκθεσης" (Κλασικό Ιωαννίνων - Α - νέα, ιστορία, ψυχολογία, έκθεση, Κ - 6/2/98 Ίλιον, 121)

• **Μάθημα:** "Για τους θεσμούς"

**Παραδείγματα:** "Γάμος-Οικογένεια, Δικαστήρια, Θρησκεία"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Δε χρησιμοποίησα το κείμενο του βιβλίου"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Οφείλεται στο ότι προσεγγίσαμε καθημερινά ζητήματα που απασχολούν τον οποιοδήποτε και είχαν την ευκαιρία να διατυπώσουν τις απόψεις τους μιας και τους αγγίζουν άμεσα" (Κοινωνιολογία Παντείου - Γ - Κ, ΣΔΠ - 16/2/98 Παλ.Φάληρο, 131)

• **Μάθημα:** "Θεσμούς"

**Παραδείγματα:** "Οικογένεια - Σχολείο"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Καθόλου"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Στην αμεσότητα των εμπειριών τους" (Management ΑΣΟΕΕ - Γ - ΠΟ, Κ - 17/2/98 Παλ.Φάληρο, 138)

• **Μάθημα:** "Για την ύπαρξη των θεσμών στον κοινωνικό χώρο"

**Παραδείγματα:** "Το θεσμό της οικογένειας. Αναφορά στους εκπαιδευτικούς θεσμούς. Αναφορά στους πολιτικούς θεσμούς. Αναφορά στους οικονομικούς θεσμούς. Αναφορά στους θρησκευτικούς θεσμούς"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Στη σπουδαιότητα της ύπαρξης των κοινωνικών θεσμών για το κοινωνικό σύνολο και ίσως στα προβλήματα που βλέπουν να δημιουργούνται στην καθημερινή ζωή από την ανώμαλη λειτουργία των θεσμών" (Κοινωνιολογία Παντείου - Γ -Κ, ιστορία (Β Λυκείου, Γ Λυκείου κορμού) - 18/2/98 Αγ.Δημήτριος, 141)

• **Μάθημα:** "Θεσμοί"

**Παραδείγματα:** "Εκπαιδευτικό σύστημα. Πολιτική εξουσία"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Επικαιρότητα των θεμάτων" (Κοινωνιολογία Παντείου - Γ - Κ, κοινωνικές σπουδές (Γυμνάσιο) - 18/2/98 Καλλιθέα, 142)

• **Μάθημα:** "Εκπαιδευτικοί-Θρησκευτικοί Θεσμοί"

**Παραδείγματα:** "Αναλφαβητισμός. Ανεργία-Δια βίου εκπαίδευση, σύγχρονες ανάγκες"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Κατανόηση του θέματος. Επιπτώσεις στους ίδιους-προβληματισμός" (Πολιτικές επιστήμες Παντείου - Γ - ΣΔΠ, Κ, ΠΟ, ΣΕΠ - 19/2/98 Παλ.Φάληρο, 143)

• **Μάθημα:** "Θεσμοί"

**Παραδείγματα:** "Οικογένεια. Πολιτικά κόμματα-εκλογές. Φορολογικό σύστημα. Αθλητισμός-παιδεία (βαθμίδες). Συνδικαλισμός π.χ. θρησκειών (λατρεία-τυπικό)"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Αρκετά"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Είναι ήδη εξοικειωμένοι οι μαθητές με το ζήτημα αυτό (κριτική στάση-γνώμες διαφορετικές κτλ.)" (Κοινωνιολογία Παντείου - Γ - Κ, ΠΟ, ΣΔΠ, ψυχολογία - 9/3/98 Αργυρούπολη, 148)

• **Μάθημα:** "Εκπαιδευτικοί Θεσμοί"

**Παραδείγματα:** "Το σχολείο: πώς βλέπουν τα παιδιά να λειτουργούν μέσα σε αυτό το θεσμό, ποιος είναι ο ρόλος τους κτλ."

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** — ("όχι" στην ερ.19) (Κοινωνιολογία Παντείου - Γ - Κ, ψυχολογία, ΣΕΠ - 10/3/98 Γλυφάδα, 151)

• **Μάθημα:** "Κοινωνικούς θεσμούς"

**Παραδείγματα:** "Οικογένεια"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Καθόλου"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Στο ίδιο το θέμα" (Πολιτικών επιστημών και Διεθνών σπουδών Παντείου - Α - Κ, ΣΔΠ, ιστορία - 23/3/98 Ν.Ψυχικό, 164)

• **Μάθημα:** "Θεσμούς"

**Παραδείγματα:** "Η οικογένεια του χθες και του σήμερα"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Αρκετά"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Στο ενδιαφέρον τους για τις αλλαγές που έχουν επέλθει στις λειτουργίες της οικογένειας" (Νομική Αθηνών - Γ - Κ, ΣΔΠ, ιστορία (κορμού) - 30/3/98 Αθήνα (Ασκληπιού), 168)

• **Μάθημα:** "Θεσμούς"

**Παραδείγματα:** "Οικογένεια"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** ("όχι" στην ερ.19) (ΝΟΕ Θεσσαλονίκης ΑΠΘ - Α - ΠΟ, ΣΔΠ, ΣΕΠ, Κ - 30/3/98 Παπάγου, 169)

• **Μάθημα:** "Για τους θεσμούς"

**Παραδείγματα:** "Την εκπαίδευση (σε όλες τις βαθμίδες). Την οικογένεια. Τη θρησκεία. Την οικονομία. Την πολιτεία"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Πάρα πολύ"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Στην αναφορά σε παραδείγματα από την καθημερινή ζωή" (Διοίκηση επιχειρήσεων ΑΣΟΕΕ - Γ - ΠΟ, Κ, ΣΕΠ - 2/4/98 Χολαργός, 172)

• **Μάθημα:** "Για τους θεσμούς"

**Παραδείγματα:** "Οικογένεια. Σχολείο"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Η διαπραγμάτευση θεμάτων που τους αφορούν άμεσα" (Κοινωνιολογία Παντείου - Γ - Κ, ΣΔΠ, ιστορία (κορμού), ΠΟ, ψυχολογία - 2/4/98 Αγ.Παρασκευή, 173)

• **Μάθημα:** "Περί θεσμών"

**Παραδείγματα:** "Οικογένεια-Σχολείο-Βουλή"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Αρκετά"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Στην κατανόηση λόγω ωριμότητας" (Οικονομικό Αθηνών - Γ - ΠΟ, Κ, ΣΔΠ - 7/5/98 Κηφισιά, 192)

**«ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10: ΜΕΤΑΜΟΡΦΩΣΕΙΣ ΤΗΣ ΣΥΓΧΡΟΝΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ»****Ενότητα 10.1 ο ευρωπαϊκός μεσαίωνας:**

• **Μάθημα:** "Για την κοιν.οικονομική κατάσταση των φεουδαρχών και των χωρικών του Μεσαίωνα"

**Παραδείγματα:** —

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Αρκετά"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Περισσότερο στην περιέργεια για μια κοινωνία του παρελθόντος" (Κοινωνιολογία Παντείου - Γ - Κ, ΠΟ, ΣΔΠ - 22/10/97 Δάφνη, 12)

• **Μάθημα:** "Φεουδαρχικό σύστημα -Αγροτική κοινωνία"

**Παραδείγματα:** "Οικονομικές-κοινωνικές σχέσεις στις αγροτικές περιοχές της Ελλάδας. Ανταρκεια του νοικοκυριού ως μονάδα παραγωγής-κατανάλωσης. Εκτεταμένη οικογένεια κτλ. Κατάλοιπα της βιομηχανικής κοινωνίας"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Περιγραφικό μέρος→Ενδιαφέρον για ένα κόσμο έξω από την εμπειρία τους. Αναλυτικό μέρος→Νέες έννοιες και τρόπος συσχετισμού τους" (Κοινωνιολογία Sussey Αγγλία - Γ - Κ, ΠΟ - 16/2/98 Ν.Σμύρνη, 134)

• **Μάθημα:** "Δυτικό Μεσαίωνα - Φεουδαρχικό σύστημα - Οικογένεια και συγγένεια κατά το Μεσαίωνα"

**Παραδείγματα:** "Έγιναν αναφορές και παραδείγματα στο σύγχρονο τρόπο κληρονομιάς της πατρικής περιουσίας και στις σχέσεις γάμου του σήμερα. Παραδείγματα σύγχρονης πυρηνικής οικογένειας σε σχέση με τη διενρυσμένη του δυτικού. Μεσαίωνα"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Πάρα πολύ"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Είναι γενικότερα ένα ενδιαφέρον κομμάτι της κοινωνιολογίας, αυτό των κοιν. συστημάτων, αλλά και των κοιν. μετασχηματισμών. Νομίζω ότι η περίοδος του δυτ. Μεσαίωνα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μοιάζει να ενδιαφέρει ιδιαίτερα του μαθητές. Νομίζω ότι επειδή είναι συγκεκριμένο, λίγο βασισμένο ιστορικά (αυτό τους διευκολύνει). Είναι διαφορετικό από τα προηγούμενα: θεσμοί-κοιν. τάξεις κλπ" (Κοινωνιολογία Παντείου - Γ - Κ, ΣΔΠ, ΣΕΠ, φιλοσοφία - 26/3/98 Παπάγου, 166)

• **Μάθημα:** "Οι κοινωνίες του Μεσαίωνα και η δομή τους"

**Παραδείγματα:** "Σύγκριση της μορφής της οικογένειας του σήμερα (πυρηνική) με την οικογένεια του Μεσαίωνα (εκτεταμένη). Οικονομικά και κοινωνικά δεδομένα"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Στο μυστικισμό και τη μαγεία του Μεσαίωνα" (Κοινωνιολογία Παντείου - Α - Κ, ΣΔΠ, ψυχολογία - 6/5/98 Αγ.Παρασκευή, 188)

• **Μάθημα:** "Εκχρηματισμός της Οικονομίας"

**Παραδείγματα:** —

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Είναι θέμα που έχει πρακτική εφαρμογή" (Διοίκηση επιχειρήσεων ΑΣΟΕΕ - Α - ΠΟ, Κ - Α - 6/5/98 Ν.Πεντέλη, 190)

**Ενότητα 10.2. από τη φεουδαρχία στον καπιταλισμό και την εκβιομηχάνιση:**

• **Μάθημα:** "Μανιφακτούρα-χαρακτηριστικά"

**Παραδείγματα:** "Σύγχρονα εργοστάσια"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Σύνδεση με το σύγχρονο χώρο λειτουργίας εργασιακών χώρων" (Κοινωνιολογία Παντείου - Γ - ΠΟ, Κ, ΣΔΠ - 23/10/97 Δάφνη, 13)

• **Μάθημα:** "Για τις μανιφακτούρες"

**Παραδείγματα:** "Συγκρίναμε τη βιομηχανική παραγωγή τη σημερινή με την παραγωγική διαδικασία της μανιφακτούρας καθώς επίσης και με την οικιακή παραγωγή που συντελείται στα τέλη του Μεσαίωνα"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Αρκετά"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Στο ό,τι τονίστηκε η σημασία του κεφαλαίου σαν πιθανό θέμα στις εξετάσεις" (Νομική ΑΠΘ - Γ - Κ, ΣΔΠ, ιστορία - 11/2/98 Καλλιθέα, 128)

• **Μάθημα:** "Την οργάνωση βιομηχανικής παραγωγής "μανιφακτούρα" και τα βήματα προς τον καπιταλισμό"

**Παραδείγματα:** "Έκανα και σύγκριση των χαρακτηριστικών της μανιφακτούρας με τη σημερινή κατάσταση και εντοπίσαμε ομοιότητες και διαφορές. Επίσης τις συνέπειες στον ψυχισμό, αλλοτρίωση που απορρέει από αυτή την οργάνωση παραγωγής. Αναφορά στην ταινία «Μοντέρνοι και-ροί» του Τσάπλιν, κλπ, «Γη της Επαγγελίας» του Βάιντα"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Στη γνώση μιας προηγούμενης κατάστασης και στη σύγκρισή της με το σήμερα" (Κοινωνιολογία Παντείου - Γ - Κ, ΠΟ, φιλοσοφία, ιστορία, ψυχολογία - 5/5/98 Βρυλλήσια, 186)

**Ενότητα 10.3. 19<sup>ος</sup> αιώνας: περίοδος εξελίξεων, αντιθέσεων και αντιφάσεων:**

• **Μάθημα:** "19<sup>ος</sup> αιώνας → αντιφάσεις και εξελίξεις του βιομηχανικού καπιταλισμού"

**Παραδείγματα:** —

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Αρκετά"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Έχουν συνειδητοποιήσει αρκετά απ' αυτά, την κοινωνική κατηγορία που ανήκουν και τις ανισότητες που προκαλούνται από τη λειτουργία του κεφαλαίου" (Κοινωνιολογία Παντείου - Γ - Κ, ιστορία, ΣΕΠ - 9/2/98 Καλλιθέα, 122)

• **Μάθημα:** "Για τον κοινωνικό μετασχηματισμό"

**Παραδείγματα:** "Με το μετασχηματισμό ως έννοια και διαδικασία στη Φυσική. Με την πορεία μετάβασης του τρόπου παραγωγής, των παραγωγικών σχέσεων από το "δουλοκτητικό" μέχρι σήμερα..."

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Τους ενδιέφεραν οι πληροφορίες για τα παραπάνω. Δεν υπάρχον στο βιβλίο" (Νομική Θεσσαλονίκης - Γ - Κ, ΣΔΠ - 16/3/98 Ψυχικό και Γκύζη, 159)

• **Μάθημα:** "Για τον βιομηχανικό πολιτισμό"

**Παραδείγματα:** "Για την παρουσία εργοστασίων στην Αθήνα και για τη γενικότερη διαφορά νοοτροπίας με τον χωρικό"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Στη μεταφορά του στην καθημερινή ζωή" (Κοινωνιολογία Παντείου - Γ - Κ, ΣΔΠ - 18/3/98 Ζωγράφου, 160)

• **Μάθημα:** "Η κοινωνία και η τέχνη στο κλασικό στάδιο της βιομηχανίας"

**Παραδείγματα:** "Φοροπαλλαγή και δωρεές. Επίδραση της βιομηχανικής κοινωνίας στις σύγχρονες μορφές (ρεύματα) τέχνης. Σύγχρονες διεκδικήσεις εργαζομένων. Οι κοινωνικές επιστήμες σήμερα. Σχέσεις φύλων"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Αρκετά"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Στο γενικότερο ενδιαφέρον που επιδεικνύουν, ειδικότερα στο πώς το παρελθόν εξελίχθηκε στο παρόν"

(Κοινωνιολογία Παντείου - Γ - Κ, ψυχολογία, ΣΕΠ - 2/4/98 Χαλάνδρι, 174)

• **Μάθημα:** "Για τον 19<sup>ο</sup> αιώνα, έναν αιώνα εξελίξεων, αντιθέσεων, αντιφάσεων"

**Παραδείγματα:** —

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Αρκετά"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Ενδιαφέρθηκαν για τη μετάβαση της κοινωνίας, δηλαδή από μια κοινωνία αγροτικού τύπου στη βιομηχανική κοινωνία" (Κοινωνιολογία Παντείου - Γ - Κ, ΣΔΠ - 2/4/98 Χολαργός, 179)

• **Μάθημα:** "Κοινωνικές-οικονομικές και πολιτικές κατακτήσεις κατά το 19<sup>ο</sup> αιώνα"

**Παραδείγματα:** "Κίνδυνοι ανατροπής των παραπάνω (άρση νομιμότητας, ελαστικό ωράριο, αύξηση ανεργίας)"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Αρκετά"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Θέματα που τους αφορούν άμεσα γιατί τέτοια προβλήματα τα αντιμετωπίζουν δικοί τους άνθρωποι και μετά το Λύκειο θα τα αντιμετωπίσουν και οι ίδιοι" (Κοινωνιολογία Παντείου - Γ - Κ, ΠΟ, ΣΔΠ - 7/5/98 Κηφισιά, 191)

### «ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11: ΚΟΙΝΩΝΙΕΣ ΤΟΥ 20<sup>ου</sup> ΑΙΩΝΑ»

Ενότητα 11.1. ώριμη βιομηχανική ή μεταβιομηχανική κοινωνία:

• **Μάθημα:** "Κοινωνία της αφθονίας"

**Παραδείγματα:** "Όλες οι καπιταλιστικές κοινωνίες"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Διότι είναι ένα σημερινό φαινόμενο" (Οικονομικό Νομικής Αθηνών - Γ - ΠΟ, Κ, ΣΔΠ, ΣΕΠ - 14/11/97 Αθήνα (Πλ.Βάθη), 33)

• **Μάθημα:** "Στο ζήτημα του κρατικομονοπωλιακού καπιταλισμού (σύγχρονη) μορφή της σύγχρονης καπιταλιστικής κοινωνίας μετά την οικονομική κρίση του '29-'30 που ορίζεται ως ώριμη μεταβιομηχανική κοινωνία από τη σύγχρονη δυτική σκέψη"

**Παραδείγματα:** "Των οικονομικών κρίσεων που συνεχίζουν να συγκλονίζουν το Δυτικό κόσμο, το φαινόμενο της ανεργίας, του πληθωρισμού και της φτώχειας που μεγαλώνει (κάνοντας τους φτωχούς φτωχότερους και τους πλούσιους πλουσιότερους), ως απόρροια αυτών των οικονομικών κρίσεων"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Κυρίως στην εξήγηση των πιο πάνω φαινομένων, συνδέοντάς τα με την κοινωνική πραγματικότητα της χώρας μας και τον τρόπο με τον οποίο αυτά εκδηλώνονται στη χώρα μας, αλλά και διεθνώς" (Κοινωνιολογία Comenius Βρατισλάβα - Γ - Κ, ΠΟ, πολιτικές επιστήμες, ΣΔΠ - 17/12/97 Σεπόλια, 74)

• **Μάθημα:** "20ος αιώνας - Ωριμη βιομηχανική ή μεταβιομηχανική κοινωνία (κράτος-μονοπώλια-εργαζόμενοι)"

**Παραδείγματα:** "Ιδιωτικά μονοπώλια (τηλεοπτικά κανάλια). Γαλλία (εξέγερση εργαζομένων)"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Αρκετά"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Εξετάζει θέματα που αφορούν άμεσα όλους" ((άγνωστο τμήμα, μη κοινωνιολογικό) - Γ - ΠΟ, Κ - 13/2/98 Μοσχάτο, 129)

• **Μάθημα:** "Μετεξέλιξεις της βιομηχανικής επανάστασης"

**Παράδειγμα:** —

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Οφείλεται κυρίως στην λεπτομερή περιγραφή και ανάλυσή του καθώς και στη χρησιμοποίηση και παρουσίαση παραδειγμάτων από την καθημερινή ζωή" (Κοινωνιολογία Παντείου - Α - ιστορία (κορμού), ΠΟ, Κ, ΣΔΠ - 19/3/98 Ζωγράφου, 161)

• **Μάθημα:** "Για την «κοινωνία της αφθονίας»"

**Παραδείγματα:** "Παρουσίαση του αντίστοιχου βιβλίου γελοιογραφιών του Δ. Μητρόπουλου. Παρουσίαση σχετικών άρθρων-εικόνων από εφημερίδες, περιοδικά. Αναφορά στις διαφημίσεις"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Τέτοιου είδους θέματα τους ενδιαφέρουν, έχουν παραστάσεις και πληροφορίες ήδη γι' αυτά και η χρησιμοποίηση παραδειγμάτων της καθημερινότητας συμβάλλει θετικά" (Νομική Αθηνών - Γ - Κ, ΣΔΠ, ΣΕΠ - 30/3/98 Χολαργός, 170)



• **Μάθημα:** "Μεταβιομηχανική κοινωνία-κοινωνία της αφθονίας-τέταρτος κόσμος"

**Παραδείγματα:** "-Επικράτηση πολυεθνικών εταιριών -Απεργιακές κινητοποιήσεις ΟΛΥΜΠΙΑ-ΚΗΣ -Λαθρομετανάστες και πρόσφυγες -Κατάρρευση σοσιαλιστικών κοινωνιών"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Αρκετά"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Τα θέματα αυτά τα βιώνουν και μπορούν να εκφέρουν γνώμη" (Κοινωνιολογία - Γ - Κ, ΠΟ, ΣΔΠ - 30/4/98 Χαλάνδρι, 183)

• **Μάθημα:** "Για τα γενικά χαρακτηριστικά του 20<sup>ου</sup> αιώνα"

**Παραδείγματα:** "Χρησιμοποίησα παραδείγματα κρατικής παρέμβασης από τη δική μας πραγματικότητα, συμπεριφορών συνδικαλιστικών ομάδων, τους «ζωντάνεψα» την έννοια: συλλογική σύμβαση εργασίας..."

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Αρκετά"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Ο 20<sup>ος</sup> αιώνας τους αφορά ως ένα βαθμό, είναι ο αιώνας των γονιών τους, πολλά από τα παραδείγματα τους είναι οικεία γιατί τα έχουν βιώσει άμεσα ή έμμεσα..." (Πολιτικές επιστήμες Νομικής Αθηνών - Γ - Κ, ΣΔΠ, ιστορία (κορμού), ΣΕΠ - 5/5/98 Βρύλησσια, 187)

• **Μάθημα:** "Η τάση για «λιγότερο κράτος»"

**Παραδείγματα:** "1. Αποκρατικοποίηση Δημοσίων Επιχειρήσεων 2. Περικοπή δημοσίων δαπανών 3. Εμφάνιση τέταρτου κόσμου στον οικείο χώρο μας π.χ. μετανάστες, πρόσφυγες, ναρκομανείς, άνεργοι"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Τους αγγίζει άμεσα" (Εμπορικών επιστημών ΑΣΟΕΕ - Γ - ΠΟ, Κ, ΣΔΠ - 7/5/98 Λυκόβρυση, 194)

#### Ενότητα 11.2. σοσιαλιστική κοινωνία:

• **Μάθημα:** "Σοσιαλιστική κοινωνία"

**Παραδείγματα:** —

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Καθόλου"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** — ("ναι" στην ερ.19) ((άγνωστο τμήμα, μη κοινωνιολογικό) - Γ - Κ, ΣΔΠ - 13/3/98 Αθήνα (Αμπελόκηποι), 155)

• **Μάθημα:** "Η κριτική που ασκείται στο θεωρητικό μοντέλο του σοσιαλισμού"

**Παραδείγματα:** "Απόδραση στη Δύση σημαντικών ανθρώπων των γραμμάτων και τεχνών. "Ουρές" για εξεύρεση βασικών ειδών διατροφής -στρατόπεδα συγκέντρωσης (Γκούλαγκ)"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Αρκετά"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Αναφορά σε πρόσφατα γεγονότα" (Μεσαιωνικών και Νεότερων σπουδών Ρέθυμνο, Φιλοσοφική - Γ - αρχαία, νέα, έκθεση, ιστορία (δέσμης), Κ - 6/4/98 Αγ.Παρασκευή, 175)

#### Ενότητα 11.3. αναπτυσσόμενες κοινωνίες:

• **Μάθημα:** "Τη μορφή των υπό-ανάπτυξη χωρών"

**Παραδείγματα:** "Σύγκριση της ελληνικής πραγματικότητας και ταυτόχρονα χώρες Βαλκανικής που βρίσκονται σε διαφορετικό επίπεδο υπό-ανάπτυξης"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Αρκετά"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Ότι μελετάται η πραγματικότητα που βιώνουν καθημερινά" (Κοινωνιολογία Παντείου - Γ - Κ, φιλοσοφία, ΣΔΠ - 19/12/97 Αθήνα (Θησείο), 78)

• **Μάθημα:** "Για τον «τέταρτο κόσμο» ή τις λεγόμενες κοινωνίες των «δύο τρίτων» και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν"

**Παραδείγματα:** "Ανεργία-Άστεργοι-Περιθωριοποίηση-Υποβαθμισμένες περιοχές -Διατάραξη προσωπικότητας -Διεύρυνση κοινωνικών ανισοτήτων"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Αρκετά παιδιά είναι ευαισθητοποιημένα σε τέτοια θέματα και η χρησιμοποίηση άρθρων, εφημερίδων κτλ. έκανε πιο ζωντανό το διάλογο, ακούστηκαν απόψεις και το αποτέλεσμα ήταν ικανοποιητικό" (Κοινωνιολογία Παντείου - Γ - Κ, ΠΟ, ΣΔΠ - 16/3/98 Αθήνα (Αμπελόκηποι), 157)

• **Μάθημα:** "Αναπτυσσόμενες κοινωνίες"

**Παραδείγματα:** "Η προσέγγιση του ζητήματος έγινε μέσα από παραδείγματα, κυρίως οικονομικής αλλά και κοινωνικής φύσης"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Αρκετά"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Εκτός του ότι ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρον γι' αυτούς να συγκεκριμενοποιήσουν τους λόγους και τα χαρακτηριστικά ύπαρξης αυτών των κοινωνιών, τους ευαισθητοποίησαν τα προβλήματα που έχουν να αντιμετωπίσουν αυτές οι κοινωνίες, τις οποίες ως ένα βαθμό, συνέκριναν με την ελληνική κοινωνία" (Κοινωνιολογία Παντείου - Γ - Κ, ΠΟ, ΣΔΠ - 4/5/98 Μαρούσι, 185)

#### Ενότητα 11.4. η ελληνική κοινωνία:

• **Μάθημα:** "Για την ελληνική υπανάπτυξη"

**Παραδείγματα:** "-Υδροκεφαλισμός πόλων -Δημόσιοι υπάλληλοι -Τουρισμός"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Στην κατανόηση ότι το πρόβλημα της υπανάπτυξης είναι στην έκφραση του καθημερινού και τα αποτελέσματά του τα βλέπουν στην πράξη" ("ναι" (τμήμα κοινωνιολογίας) - Γ - Κ, ΠΟ, ψυχολογία - 31/10/97 Καρέας, 22)

• **Μάθημα:** "Ιστοριοπολιτικά, κοινωνικά, οικονομικά δεδομένα της νεοελληνικής κοινωνίας"

**Παραδείγματα:** "Παραδείγματα από την ελληνική πραγματικότητα"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Στο ενδιαφέρον για την κοινωνία μέσα στην οποία ζουν" (Κοινωνιολογία Παντείου 0- Γ - Κ, ΠΟ, ΣΔΠ - 4/12/97 Ν.Ιωνία, 60)

• **Μάθημα:** "Για την Ελλάδα ως κράτος του περιφερειακού καπιταλισμού"

**Παραδείγματα:** "Το πώς αναπτύχθηκε: 1) η ντόπια βιομηχανία διαχρονικά, 2) τα πακέτα της ΕΟΚ"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Αρκετά"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Στη διαισθανόμενη εκ μέρους τους ανεργία ή τη μεγάλη γνώση που θα πρέπει να έχουν για κάποια εργασία τους μελλοντικά" (Οικονομικό Νομικής Θεσσαλονίκης - Α - ΠΟ, Κ, ΣΔΠ, ιστορία - 16/1/98 Δάφνη, 88)

• **Μάθημα:** "«Αναπτυσσόμενες χώρες» και «Ελληνική Κοινωνία»"

**Παραδείγματα:** "-Ιστορικότητα οικονομικών και κοινωνικών δομών -Πολιτιστικές εξαρτήσεις - Πολιτιστικές ανεπάρκειες -Κατανομή εργατικού δυναμικού κατά τομέα -Απασχόληση/Υπο-απασχόληση -Πολιτική Ανθρωπογεωγραφία και βιβλιογραφία"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Στα αδιέξοδα που αντιμετωπίζουν στα περισσότερα "πεδία κοινωνικών σχέσεων" στην Ελλάδα" (Κοινωνιολογία-Ψυχολογία-Ανθρωπιστικές επιστήμες City University of New York USA - Α - Κ, ψυχολογία, φιλοσοφία, πολιτικές επιστήμες, ΣΕΠ, περιβαλλοντική εκπαίδευση - 23/2/98 Άλιμος, 145)

• **Μάθημα:** "Ελληνική κοινωνία (γενικά) Οικονομικά, Κοινωνικά δεδομένα"

**Παραδείγματα:** "Παραδείγματα από ελληνική ιστορία. Κοινωνικοί και πολιτικοί θεσμοί στην Ελλάδα από 1821 έως σήμερα. Παρουσίαση οικονομικών θεσμών. Σύγκριση παλιών και νέων οικονομικών δεδομένων"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Αρκετά"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Μέσα σε 2 διδακτικές ώρες οι μαθητές μπόρεσαν να προσεγγίσουν την πορεία της ελληνικής κοινωνίας από παλιά έως σήμερα" (Κοινωνιολογία Παντείου - Γ - Κ, ψυχολογία, ιστορία - 8/5/98 Μελίσσια, 195)

**Ενότητα 11.5. η ενωμένη Ευρώπη:**

• **Μάθημα:** "Ενωμένη Ευρώπη"

**Παραδείγματα:** "Για ειρήνη, δημοκρατία) → Γερμανία (2 Παγκόσμιοι), Χούντα '67, Τουρκία (προβλήματα), αποχή από εκλογές, συμφωνία Σέγκεν, βιβλίο πολιτισμού Ευρώπης ≠ νεοφασισμός"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Στην πίεση και σε ορισμένα παραδείγματα" (Νομικό Νομικής Αθηνών - Γ - ΣΔΠ., Κ - 9/3/98 Αργυρούπολη, 149)

### «ΚΕΦΑΛΑΙΟ 12: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ: ΤΙ ΕΙΝΑΙ Η ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ»

Ενότητα 12.1. χαρακτηριστικά γνωρίσματα της κοινωνιολογίας

Ενότητα 12.2. από τον κοινωνικό στοχασμό στη συστηματικότητα της επιστήμης

### «ΚΕΦΑΛΑΙΟ 13: ΠΑΡΑΤΗΡΩΝΤΑΣ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ»

Ενότητα 13.1. η κοινωνιολογική έρευνα:

• **Μάθημα:** "Μεθοδολογία πρακτικών εφαρμογών"

**Παραδείγματα:** "Κοινωνική κινητικότητα Ηλιούπολης"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Στην παιδαγωγική αρχή της επικαιρότητας" (Κοινωνιολογία και πολιτικές επιστήμες και Οικονομικό και Δημόσιας Διοίκησης Νομικού και Παιδαγωγικού, Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Πάντειος - Α - Κ, ΠΟ, ΣΔΠ - 14/5/98 Ηλιούπολη, 199)

### ΓΕΝΙΚΑ ΘΕΜΑΤΑ - ΕΚΤΟΣ ΒΙΒΛΙΟΥ

• **Μάθημα:** "Για την κριτική απέναντι στη θεωρία του φονξιοναλισμού"

**Παραδείγματα:** "Γιατί κάποιες απεργίες ή κινητοποιήσεις παρότι δίκαιες ή επιτυχημένες δε δημιούργησαν αλλαγή κοινωνικών δομών"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Αρκετά"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** — ("ναι" στην ερ.19) (Κοινωνιολογία Παντείου - Α - Κ, κοινωνικές επιστήμες - 1/11/97 Κορυδαλλός, 26\*

• **Μάθημα:** "Για το ρόλο της λογοτεχνίας στην προσέγγιση κοινωνιολογικών εννοιών"

**Παραδείγματα:** "Τους διάβασα ένα δημοσίευμα εφημερίδας με τίτλο "Η οσία μελάνη" και τους ρώτησα πότε ή ποιο ήταν το τελευταίο βιβλίο που διάβασαν ή που τους εντυπωσίασε"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Αρκετά"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Στο ότι προσπαθήσαμε να συνδέσουμε την Κοινωνιολογία με τη Λογοτεχνία" (Διοίκηση επιχειρήσεων ΑΣΟΕΕ - Γ - ΠΟ, Κ, ΣΔΠ - 23/1/98 Αγ.Ανάργυροι, 97)

• **Μάθημα:** "Στερεότυπα

**Παραδείγματα:** "Αντιμετώπιση των Αλβανών στην Ελλάδα"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Δεν χρησιμοποίησα το κείμενο του βιβλίου"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Είναι επίκαιρο θέμα και όλοι το γνωρίζουν" (Οικονομίας και δημ.πολιτικής Leeds Βρετανία - Α - ΠΟ, Κ - 5/3/98 Παλινοστούτων Ελληνικό, 146)

• **Μάθημα:** "Ημέρα της Γυναίκας-Δικαιώματα των γυναικών στις αφρικανικές-ασιατικές χώρες"

**Παραδείγματα:** "άρθρα από εφημερίδες, περιοδικά"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Καθόλου"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Στο ότι το θέμα είχε ενδιαφέρον" (Πολιτικές επιστήμες Παντείου και Επιστημών αγωγής Paris IV Σορβόνη - Γ - ΠΟ, Κ, ΣΔΠ - 10/3/98 Γλυφάδα, 150)

• **Μάθημα:** "Κοινωνική θέση και Είδη κοινωνικής ισχύος"

**Παραδείγματα:** "-Εξασφάλιση πολιτικής ισχύος με χρήση οικονομικής (πολιτικά-οικονομικά σκάνδαλα) ή -Εξασφάλιση οικονομικής ισχύος με αντάλλαγμα την πολιτική"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Καθόλου"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Στο γεγονός ότι η κοινωνική θέση πράγματι καθορίζεται με βάση το είδος και την ποσότητα κοινωνικής ισχύος καθώς και από την ύπαρξη ζωντανών παραδειγμάτων καθημερινά" (Διοίκηση επιχειρήσεων ΑΣΟΕΕ - Γ - ΠΟ, Κ, ΣΔΠ - 27/3/98 Ν.Ψυ-χικό, 167)

• **Μάθημα:** "Κοινωνική παθολογία"

**Παραδείγματα:** "Ναρκοτικά, παρέκκλιση εγκληματικότητα, πορνεία"

**Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Λίγο"

**Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Είναι προβλήματα που αφορούν τους πάντες και κυρίως τους νέους που ίσως λόγω της ηλικίας ανωριμότητας πρέπει να είναι πιο προσεκτικοί να αντισταθούν σε τέτοιου είδους εμπόδια" (Κοινωνιολογία Παντείου - Γ - Κ, ΠΟ, ΣΔΠ - 14/5/98 Μεταμόρφωση, 200)

#### ΑΝΑΠΑΝΤΗΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ 16 ('μάθημα') και 17 (παραδείγματα)

• Κοινωνιολογία Παντείου - Α - Κ, ΠΟ, ΣΔΠ - 14/10/97 Βύρωνα, 2

• (άγνωστο τμήμα, μη κοινωνιολογικό) - Α - (Κ)- 17/12/97 Αθήνα, 76

• Κοινωνιολογία Παντείου - Γ - ΠΟ, Κ, ΣΔΠ - 21/1/98 Περιστερί, 95

• Οικονομικά Λένινγκραντ - Α - ΠΟ, Κ, πολιτική αγωγή - 2/2/98 Αγ.Βαρβάρα, 107

• Κοινωνιολογία Παντείου - Γ - Κ, ΠΟ, ΣΔΠ - 3/2/98 Ίλιον, 112

• Κοινωνιολογία Παντείου - Γ - Στοιχεία κοινωνιολογίας, προβλήματα κοινωνίας και άτομου - 4/5/98 Μαρούσι, 184\*

• **Βαθμός βοήθειας του βιβλίου:** "Καθόλου", **Λόγος ανταπόκρισης των μαθητών:** "Η κρίση και οι δυνατότητες των μαθητών και γενικά των νέων, είναι αξιοθαύμαστες" (Συνδιδασκαλίας Οικονομικό Διοίκησης Πειραιά ΑΒΣΠ - Α - ΠΟ, Κ, ΣΔΠ, ΣΕΠ - 6/6/98 Αγ.Παρασκευή, 189)

• Κοινωνιολογία Παντείου - Γ - Κ, ΠΟ, ΣΔΠ, ΣΕΠ - 12/5/98 Χαλάνδρι, 197

**Β. ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΛΟΓΩΝ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗΣ ΤΩΝ  
ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟΥ  
'ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ'**

**(6<sup>η</sup> Κατηγορία αντιλήψεων δεύτερης Θεματικής, ερ.20)**

Στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που αφορούν στους λόγους ανταπόκρισης των μαθητών, αναδεικνύονται ενδιαφέροντα στοιχεία που αφορούν κυρίως, στον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος της κοινωνιολογίας. Αυτό το τελευταίο έχει την έννοια ότι, όσα αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί ως λόγους ανταπόκρισης, συνδέονται με την ανάπτυξη συγκεκριμένων τεχνικών διδασκαλίας οι οποίες μάλιστα, διακρίνονται στη βάση της χρήσης ή όχι, του καθημερινού Λόγου και της πρότερης γνώσης των μαθητών. Το στοιχείο αυτό της χρήσης του καθημερινού Λόγου εμφανίζεται ως η κυρίαρχη τάση στις πρακτικές που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί του υπό διερεύνηση πληθυσμού ανάγοντας έτσι το μάθημα της κοινωνιολογίας σε ένα *"βιωματικό μάθημα"*. Πιο αναλυτικά, οι απαντήσεις χωρίζονται σε δύο γενικές ομάδες (με 12 και 5 κατηγορίες αντίστοιχα)<sup>6</sup>:

*α)* Στην πρώτη ομάδα -η οποία είναι εντυπωσιακά μεγαλύτερη- περιλαμβάνονται οι απαντήσεις μέσω των οποίων αναδεικνύονται αντιλήψεις για τη σπουδαιότητα της χρήσης της πρότερης γνώσης των μαθητών κατά τη διδασκαλία του μαθήματος, οι οποίες συνδέονται με την αντίληψη για την ιδιαίτερη σχέση της κοινωνιολογίας με την καθημερινή βιωματική πραγματικότητα. Οι δώδεκα κατηγορίες αυτής της ομάδας "μετράνε" ουσιαστικά το ίδιο πράγμα, την παρουσία του καθημερινού Λόγου. Καθώς τα κριτήρια διάκρισής τους είναι πολύ λεπτά, η κάθε επιμέρους απάντηση μπορεί να εντάσσεται συγχρόνως σε περισσότερες από μία κατηγορίες ανάλογα με τις λέξεις ή φράσεις-κλειδιά που εμπεριέχει, οι οποίες παραπέμπουν σε επιμέρους παραμέτρους. Πιο αναλυτικά:

Ως προς την παράμετρο των *πρακτικών-τεχνικών διδασκαλίας*, οι κατηγορίες διαμορφώνονται βάσει των παρακάτω λέξεων ή φράσεων-κλειδιά:

1. χρήση παραδειγμάτων από την καθημερινή ζωή·
2. χρήση των βιωματικών καταστάσεων, των εμπειριών του μαθητή καθώς και στη χρήση των γνώσεων του για τα ζητήματα που πραγματεύεται η κοινωνιολογία (εξοικείωση, ευαισθητοποίηση, προβληματισμός)·
3. χρήση διαλόγου (είναι προφανές ότι ο διάλογος είναι συνέπεια των δύο παραπάνω πρακτικών με την έννοια ότι μέσω της χρήσης παραδειγμάτων και κυρίως, της χρήσης της πρότερης γνώσης των παιδιών προκαλείται η συζήτηση με τους μαθητές. Συνιστά δε, ιδιαίτερη κατηγορία διότι εμφανίζεται σε αρκετές από τις απαντήσεις)·
4. χρήση εποπτικού υλικού, εργασιών και έρευνας (τα στοιχεία αυτά λειτουργούν ως ένας επιπλέον "ενδιάμεσος" -πέρα από τα παραδείγματα και τις εμπειρίες των μαθητών- μεταξύ της κοινωνιολογίας και του εξω-σχολικού περιβάλλοντος. Ταυτόχρονα, είναι προφανές ότι και εδώ αναπτύσσεται ο διάλογος).

Ως προς την παράμετρο του *θέματος του 'μαθήματος'*, οι κατηγορίες διαμορφώνονται βάσει της χρήσης των παρακάτω λέξεων ή φράσεων-κλειδιά:

5. το θέμα αφορά άμεσα τους μαθητές·

<sup>6</sup> Η απάντηση αναφέρεται ολόκληρη αλλά υπογραμμίζεται η φράση ή η λέξη βάσει της οποίας τοποθετήθηκε στη συγκεκριμένη κατηγορία. Τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί, ότι οι κατηγορίες -κυρίως αυτές της πρώτης ομάδας- ενέχουν την ίδια λίγο-πολύ λογική και για το λόγο αυτό πολλές από τις απαντήσεις τοποθετούνται σε περισσότερες από μία κατηγορίες.

6. είναι επίκαιρο θέμα·
7. είναι απλό, προσιτό και εύκολο θέμα·
8. ενδιαφέρει τους μαθητές/ενδιαφέρον θέμα·
9. έχει πρακτική διάσταση και εφαρμογή·
10. συνδέεται με την ηλικία των μαθητών.

Ως προς την παράμετρο της *σχέσης του μαθήματος με τα άλλα μαθήματα*, διαμορφώνονται μία κατηγορία, βάσει της χρήσης φράσεων που εμπλέκουν το μάθημα της έκθεσης:

11. σχέση της κοινωνιολογίας με το μάθημα της έκθεσης (όπου φαίνεται να αναπαράγεται η ιδιαίτερη λογική του *αναλυτικού προγράμματος* που αφορά στη σχέση που διαμορφώνεται μεταξύ αυτών των δύο μαθημάτων· λογική που ενέχει την αντίληψη για την κοινωνιολογία ως μια "γενική, θεωρητική και "επί παντός επιστητού" επιστήμη").

Ως προς την παράμετρο του *διδάσκοντα*, διαμορφώνεται επίσης, μια κατηγορία, βάσει της χρήσης φράσεων που αναφέρονται στην αυτο-αξιολόγηση των πρακτικών διδασκαλίας που αναπτύσσει:

12. αυτο-αξιολόγηση των πρακτικών του (οι οποίες βασίζονται σε αντιλήψεις για την αμεσότητα της σχέσης κοινωνιολογικής και καθημερινής γνώσης, για τη χρήση του καθημερινού Λόγου και της πρότερης γνώσης των μαθητών καθώς και για το ρόλο του μαθήματος ως μαθήματος "αγωγής και ευαισθητοποίησης").

**β)** Στη δεύτερη ομάδα περιλαμβάνονται οι απαντήσεις εκείνες οι οποίες δε συνδέουν ή, δε δίνουν το ίδιο βάρος στην καθημερινή, πρότερη γνώση των μαθητών αναφορικά με τους λόγους ανταπόκρισής τους στη διδασκαλία του 'μαθήματος'. Πιο συγκεκριμένα, οι πέντε κατηγορίες που διαμορφώνονται, αφορούν:

Σε πρακτικά ζητήματα:

1. την αξιολόγηση των μαθητών (εξετάσεις, βαθμολογία)·
2. τον επαγγελματικό προσανατολισμό των μαθητών.

Επίσης, σε ζητήματα που συνδέονται με το σχολικό βιβλίο:

3. κριτική στο βιβλίο.

Ζητήματα που αφορούν:

4. στο διδάσκοντα γενικά (υπάρχει και εδώ ένα είδος αυτο-αξιολόγησης των πρακτικών που αναπτύσσει, αλλά ανεξάρτητα από αντιλήψεις για τη σχέση καθημερινού και κοινωνιολογικού Λόγου καθώς και για τη χρήση της πρότερης γνώσης των μαθητών).

Τέλος, οι απαντήσεις αυτές μπορεί να ενέχουν κι

5. ένα διαφορετικό Λόγο των εκπαιδευτικών.

Πιο αναλυτικά<sup>7</sup>:

#### **A. ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΟΣ ΛΟΓΟΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΕΡΗ ΓΝΩΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ**

##### **1. Χρήση παραδειγμάτων από την καθημερινή ζωή**

- "Στο παραδείγμα και -Την ερώτηση, κατά πόσο είναι δυνατόν ο συγγραφέας ενός βιβλίου (κράτος) να στρέφεται ενάντια στον εαυτό του" (1)
- "Η χρησιμοποίηση καθημερινών και προσιτών παραδειγμάτων" (5)
- "Ότι μέσα από παραδείγματα διατυπώθηκε η θεωρία" (8)
- "Στα παραδείγματα" (11)
- "Σύνδεση με το σύγχρονο χώρο λειτουργίας εργασιακών χώρων" (13)

<sup>7</sup> Σε παρένθεση αναφέρεται ο αύξων αριθμός του ερωτηματολογίου.

- "Αμεσότητα του θέματος -Ευκολία του προσδιορισμού του -Δυνατότητα να εκφράσουν παραδείγματα από τις εμπειρίες τους" (17)
- "Όταν αναφέρεται ο καθηγητής σε παραδείγματα από την καθημερινή ζωή ο μαθητής συμμετέχει γιατί μπορεί και να αγγίζει βιωματικές καταστάσεις του μαθητή" (38)
- "Το θέμα τους αφορά άμεσα. Μπορούν να δώσουν δικά τους παραδείγματα" (50)
- "Προηγούμενη εμπειρία. Παραδείγματα από την καθημερινή πραγματικότητα, εργασίες με υλικό που οι ίδιοι συγκέντρωσαν" (51)
- "Στο ότι το συγκεκριμένο θέμα δεν περιορίστηκε σε αφηρημένες εννοιολογικές προσεγγίσεις, αλλά παρουσιάστηκε με συγκεκριμένα παραδείγματα από την καθημερινή ζωή" (58)
- "Στην ορθή διατύπωση της θεωρίας με παραδείγματα" (61)
- "Στο ενδιαφέρον της (παραδειγμάτων) σύνδεσης των γνωστών σ' αυτούς παραδειγμάτων" (62)
- "Στη χρησιμοποίηση παραδειγμάτων που σχετίζονται με την καθημερινή ζωή" (63)
- "Στα παραδείγματα από την καθημερινότητα και από την επικαιρότητα" (66)
- "Ακολούθησα τη διαλεκτική μέθοδο. Έβαλα παραδείγματα και ζητούσα απαντήσεις. Έκανα σχολιασμό. Μάλιστα υπήρξε έντονος διάλογος" (72)
- "Κυρίως στην εξήγηση των πιο πάνω φαινομένων, συνδέοντας τα με την κοινωνική πραγματικότητα της χώρας μας και τον τρόπο με τον οποίο αυτά εκδηλώνονται στη χώρα μας, αλλά και διεθνώς" (74)
- "Στα παραδείγματα που χρησιμοποιήθηκαν" (80)
- "Στη χρήση παραδειγμάτων από την καθημερινή ζωή. Στο θίξιμο φαινομένων ή γεγονότων επίκαιρων. Στο ίδιο το αντικείμενο του μαθήματος" (87)
- "Στα παραδείγματα που χρησιμοποιήθηκαν στη διδασκαλία" (94)
- "-Στη χρήση παραδειγμάτων από καθημερινή ζωή. -Συμμετοχή με δικά τους παραδείγματα προσωπικά ή μη" (99)
- "Τους αγγίζει γιατί τους αφορά. Τα παραδείγματα έχουν σχέση και με τη δική τους πραγματικότητα που βιώνουν καθημερινά" (106)
- "Αναφορά σε παραδείγματα από την καθημερινή τους ζωή. Το βρίσκουν ενδιαφέρον. Όλοι έχουν κάτι να πουν" (124)
- "Ήταν αρκετά προσιτό σε αυτούς. Υπήρχε η δυνατότητα χρήσης πολλών παραδειγμάτων απ' την καθημερινή τους ζωή" (127)
- "Στη συζήτηση που ακολούθησε κάθε παράδειγμα" (144)
- "Στην πίεση και σε ορισμένα παραδείγματα" (149)
- "Όταν τους μιλάς για δικές τους συμπεριφορές και τη νοοτροπία που έχουν αποκτήσει π.χ. ότι η πολιτεία πρέπει να φροντίζει για όλα και ότι αυτοί δεν φταίνε σε τίποτα, μπορείς να τους κινητοποιήσεις αν δώσεις το παράδειγμα" (152)
- "Στη μεταφορά του στην καθημερινή ζωή" (160)
- "Οφείλεται κυρίως στην λεπτομερή περιγραφή και ανάλυση του καθώς και στη χρησιμοποίηση και παρουσίαση παραδειγμάτων από την καθημερινή ζωή" (161)
- "Στο γεγονός ότι η κοινωνική θέση πράγματι καθορίζεται με βάση το είδος και την ποσότητα κοινωνικής ισχύος καθώς και από την ύπαρξη ζωντανών παραδειγμάτων καθημερινά" (167)
- "Τέτοιον είδους θέματα τους ενδιαφέρουν, έχουν παραστάσεις και πληροφορίες ήδη γι' αυτά και η χρησιμοποίηση παραδειγμάτων της καθημερινότητας συμβάλλει θετικά" (170)
- "Στο ότι τους συγκινεί οτιδήποτε σύγχρονο, «ζωντανό» και μελλοντικό, δίνεται η ευκαιρία να συμμετέχουν με τις δικές τους σκέψεις, απόψεις, κρίσεις, γίνεται πλατιά συζήτηση και επέκταση με δικά τους παραδείγματα από τη ζωή τους" (171)
- "Στην αναφορά σε παραδείγματα από την καθημερινή ζωή" (172)
- "Στο ενδιαφέρον του θέματος που έδινε τη δυνατότητα για συμμετοχή στο μάθημα και στην αναφορά παραδειγμάτων από την καθημερινή ζωή" (177)
- "Ο 20<sup>ος</sup> αιώνας τους αφορά ως ένα βαθμό, είναι ο αιώνας των γονιών τους, πολλά από τα παραδείγματα τους είναι οικεία γιατί τα έχουν βιώσει άμεσα ή έμμεσα..." (187)

## 2. Χρήση των βιωμάτων, των εμπειριών και των γνώσεων του μαθητή

- "Στις εμπειρίες που έχουν από τη ζωή τους στην Αθήνα" (4)
- "-Στο διάλογο -Οτι ζουν σε μια μεγάλη πόλη όπως η Αθήνα, έχουν συγγενείς σε μικρές επαρχιακές πόλεις και μπορούσαμε να κάνουμε συγκρίσεις" (10)
- "Στον προβληματισμό, την αναγνώριση και το ενδιαφέρον" (16)
- "-Αμεσότητα του θέματος -Ευκολία του προσδιορισμού του -Δυνατότητα να εκφράσουν παραδείγματα από τις εμπειρίες τους" (17)
- "Ανακαλύπτουν πράγματα και γεγονότα που τους αφορούν και εντυπωσιάζονται γιατί διαπιστώνουν ότι πρωταγωνιστούν σ' αυτά" (19)
- "Σε θέματα που θίγουν κ' ερευνούν με ενδιαφέρον την προσωπική τους ζωή, χρόνο, διασκέδαση, σχέσεις και γιατί αντιδρούν μ' αυτό τον τρόπο" (20)
- "Το μάθημα ασχολήθηκε με βιώματά τους για τα οποία είχαν και ήθελαν ν' ακούσουν άποψη" (25)
- "Στις προσωπικές τους εμπειρίες και απορίες" (31)
- "Όταν αναφέρεται ο καθηγητής σε παραδείγματα από την καθημερινή ζωή ο μαθητής συμμετέχει γιατί μπορεί και να αγνίζει βιωματικές καταστάσεις του μαθητή" (38)
- "Στο γεγονός ότι βιώνουν το φαινόμενο της μαζικής κουλτούρας και των τρόπων επιβολής της στην καθημερινή τους ζωή" (39)
- "Αντιπροσωπεύει την ίδια τη ζωή τους στην καθημερινότητα" (43)
- "Στην εμπειρία τους" (45)
- "Τους αφορά άμεσα και μπορούν να προβάλλουν τα προσωπικά τους βιώματα" (46)
- "Σύγχρονο θέμα που οι αρνητικές του συνέπειες βιώνονται καθημερινά από τους μαθητές" (48)
- "Ενδιαφέρονται για τα κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα γιατί θεωρούν ότι είναι ένα από τα οικεία ζητήματα" (49)
- "Το θέμα τους αφορά άμεσα. Μπορούν να δώσουν δικά τους παραδείγματα" (50)
- "Προηγούμενη εμπειρία. Παραδείγματα από την καθημερινή πραγματικότητα, εργασίες με υλικό που οι ίδιοι συγκέντρωσαν" (51)
- "Τους ζήτησα να αναφέρουν δικές τους απόψεις και εμπειρίες. Τις συζητήσαμε, τις σχολιάσαμε και βγάλαμε κάποια δικά μας συμπεράσματα (τα ίδια τα παιδιά τα έβγαλαν και αυτό τους άρεσε ιδιαίτερα)" (54)
- "Στο ενδιαφέρον της (παραδειγματών) σύνδεσης των γνωστών σ' αυτούς παραδειγματών" (62)
- "Το παραπάνω θέμα είχε απασχολήσει τους μαθητές στην καθημερινή τους ζωή, τόσο η Οικογένεια όσο και το Σχολείο. Σημαντικό ρόλο βέβαια έπαιζαν και τα πρότυπα (ήρωες) που είχε το κάθε παιδί για την ένταξή του στο κοινωνικό περιβάλλον, κ.λπ." (64)
- "Εγνώριζαν την ύπαρξη των ανισοτήτων (εμπειρικά)" (65)
- "Στη συνειδητοποίηση ότι κουλτούρα μπορεί να παράγει ο καθένας και ότι είναι ένα ζήτημα που το βιώνουμε καθημερινά" (67)
- "Διάφορες εμπειρίες και ανεξάρτητες προσλαμβάνουσες ταξινομήθηκαν με αποτέλεσμα να συστηματοποιηθεί η γνώση και να αποδειχθεί η ορθότητα της άποψης ότι η κουλτούρα βοηθά πράγματι στην κοινωνική συνοχή" (70)
- "Τους είναι οικείο" (71)
- "Ότι μελετάται η πραγματικότητα που βιώνουν καθημερινά" (78)
- "Ήταν εξοικειωμένοι με την έννοια αυτή από την καθημερινή ζωή τους" (79)
- "Καθημερινή βιωματική ανάγκη για την κοινωνικοποίηση" (81)
- "Αγαρούν την πατρίδα τους και αισθάνονται ανασφάλεια λόγω της γεωγραφικής της θέσης" (83)
- "Το ζήτημα αυτό τους ήταν μάλλον αδιάφορο (όπως και όλο το βιβλίο σχεδόν) αλλά καταφέρνω να τραβώ την προσοχή τους με αναφορές στη σύγχρονη ζωή και ιδίως της νεολαίας ή με πληροφορίες ιστορικής ή ανθρωπολογικής υφής για το παρελθόν, σχετικές πάντα με την ενότητα που παραδίδω" (84)
- "Κυρίως στις εμπειρίες τους από την κοινωνική τους ζωή" (85)
- "Οι γνώσεις τους για τις αξίες της κοινωνίας" (86)



- "Στη διαισθανόμενη εκ μέρους τους ανεργία ή τη μεγάλη γνώση που θα πρέπει να έχουν για κάποια εργασία τους μελλοντικά" (88)
- "Ενημέρωση από τα ΜΜΕ" (90)
- "α. Καλά και ευσυνείδητα παιδιά. β. Ενδιαφέρον και γνώριμο θέμα" (93)
- "Στο ενδιαφέρον τους να μάθουν πράγματα που δε γνωρίζουν για την κοινωνία μας (και όχι μόνο) και επειδή το θέμα (ανομία) είναι ιδιαίτερα έντονο στις σύγχρονες κοινωνίες (το ζουν)" (96)
- "-Στη χρήση παραδειγμάτων από καθημερινή ζωή. -Συμμετογή με δικά τους παραδείγματα προσωπικά ή μη" (99)
- "Στο γεγονός ότι όλα όσα αναφέρθηκαν είχαν σχέση με εμπειρίες τους" (104)
- "Έχει να κάνει με τους προβληματισμούς των παιδιών αυτής της ηλικίας. Υπάρχει μια ευαισθησία για τα γεγονότα που βιώνουν καθημερινά" (105)
- "Τους αγγίζει γιατί τους αφορά. Τα παραδείγματα έχουν σχέση και με τη δική τους πραγματικότητα που βιώνουν καθημερινά" (106)
- "Στο Χαϊδάρι, μερικώς τουλάχιστον, υπάρχει ακόμα η έννοια της γειτονιάς λόγω τοπικών ιδιορρυθμιών. (Η Αθήνα μετά το ποτάμι είναι μια άλλη Αθήνα). Μα πέρα απ' αυτά, τα κοινωνικά θέματα αφορούν πάντα στην πλειοψηφία τους, τους μαθητές" (108)
- "Στην ταύτιση τους και στην αναζήτηση απαντήσεων σε δικά τους προβλήματα" (109)
- "Στο ότι τα κοινωνικά φαινόμενα (όπως η κοινωνικοποίηση) αποτελούν καθημερινά βιώματα των μαθητών" (114)
- "Γιατί είναι στοιχεία και μέρος της προσωπικότητάς τους, της ζωής τους, των πράξεών τους" (116)
- "Υπάρξε ανταπόκριση γιατί είναι φαινόμενα που ζουν καθημερινά και βιώνουν συνέπειες ή όχι" (117)
- "Είναι θέματα επίκαιρα, ζωντανά, τις περισσότερες φορές τα έχουν βιώσει και τους ενδιαφέρουν άμεσα" (119)
- "Έχουν συνειδητοποιήσει αρκετά απ' αυτά, την κοινωνική κατηγορία που ανήκουν και τις ανισότητες που προκαλούνται από τη λειτουργία του κεφαλαίου" (122)
- "Στην κοινωνική πραγματικότητα την οποία βιώνουν" (123)
- "Αναφορά σε παραδείγματα από την καθημερινή τους ζωή. Το βρίσκουν ενδιαφέρον. Όλοι έχουν κάτι να πουν" (124)
- "Στην ευαισθητοποίησή τους πάνω σε κοινωνικά θέματα" (125)
- "Στην ευαισθητοποίησή τους για κοινωνικά θέματα" (126)
- "Ήταν αρκετά προσίτο σε αυτούς. Υπήρχε η δυνατότητα γρήσης πολλών παραδειγμάτων απ' την καθημερινή τους ζωή" (127)
- "Είναι ένα ζήτημα που τους αφορά άμεσα και τους προβληματίζει. Ο κάθε μαθητής έχει τα δικά του βιώματα και η εμπειρία που αντλεί από το γύρω αυτό είναι μεγάλη" (130)
- "Οφείλεται στο ότι προσεγγίσαμε καθημερινά ζητήματα που απασχολούν τον οποιονδήποτε και είχαν την ευκαιρία να διατυπώσουν τις απόψεις τους μιας και τους αγγίζουν άμεσα" (131)
- "Στο γεγονός ότι και η δική μας κοινωνία παρουσιάζει ανομικά φαινόμενα πράγμα που οι μαθητές τα αντιλαμβάνονται και τα συζητούν" (132)
- "Είναι ένα ζήτημα που το έχουν βιώσει όλα τα παιδιά και συνεγίζουν να το βιώνουν" (135)
- "Στην αμεσότητα των εμπειριών τους" (138)
- "Στη σπουδαιότητα της ύπαρξης των κοινωνικών θεσμών για το κοινωνικό σύνολο και ίσως στα προβλήματα που βλέπουν να δημιουργούνται στην καθημερινή ζωή από την ανώμαλη λειτουργία των θεσμών" (141)
- "Κατανόηση του θέματος. Επιπτώσεις στους ίδιους-προβληματισμούς" (143)
- "Στα αδιέξοδα που αντιμετωπίζουν στα περισσότερα "πεδία κοινωνικών σχέσεων" στην Ελλάδα" (145)
- "Είναι επίκαιρο θέμα και όλοι το γνωρίζουν" (146)
- "Στο άμεσο ενδιαφέρον τους και λόγω ηλικίας και κυρίως, λόγω των αποφάσεων που καλούνται να πάρουν. Άκουγεται πολύ η άποψή τους και η κριτική σκέψη την οποία τους διεγείρω με ερωτήσεις-απαντήσεις. Κυρίως λόγω κινητικότητας τάξης" (147)

- "Είναι ήδη εξοικειωμένοι οι μαθητές με το ζήτημα αυτό (κριτική στάση-γνώμες διαφορετικές κτλ.)" (148)
- "Όταν τους μιλάς για δικές τους συμπεριφορές και τη νοοτροπία που έχουν αποκτήσει π.χ. ότι η πολιτεία πρέπει να φροντίζει για όλα και ότι αυτοί δεν φταίνε σε τίποτα, μπορείς να τους κινητοποιήσεις αν δώσεις το παράδειγμα" (152)
- "Αρκετά παιδιά είναι ενυαισθητοποιημένα σε τέτοια θέματα και η χρησιμοποίηση άρθρων, εφημερίδων κτλ. έκανε πιο ζωντανό το διάλογο, ακούστηκαν απόψεις και το αποτέλεσμα ήταν ικανοποιητικό" (157)
- "Στην επαφή που έχει το θέμα με την καθημερινή πραγματικότητα. Στην παρουσίαση του θέματος μέσα στην τάξη και στη διάθεση των μαθητών να ασχοληθούν με αυτό γιατί τους είναι τόσο οικείο" (163)
- "Τέτοιον είδους θέματα τους ενδιαφέρουν, έχουν παραστάσεις και πληροφορίες ήδη γι' αυτά και η χρησιμοποίηση παραδειγμάτων της καθημερινότητας συμβάλλει θετικά" (170)
- "Στο ότι τους συγκινεί οτιδήποτε σύγχρονο, «ζωντανό» και μελλοντικό, δίνεται η ευκαιρία να συμμετέχουν με τις δικές τους σκέψεις, απόψεις, κρίσεις. γίνεται πλατιά συζήτηση και επέκταση με δικά τους παραδείγματα από τη ζωή τους" (171)
- "Στη γνώση του αντικειμένου από την καθημερινή ζωή, την ιστορία και την έκθεση" (182)
- "Τα θέματα αυτά τα βιώνουν και μπορούν να εκφέρουν γνώμη" (183)
- "Εκτός του ότι ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρον γι' αυτούς να συγκεκριμενοποιήσουν τους λόγους και τα χαρακτηριστικά ύπαρξης αυτών των κοινωνιών, τους ενυαισθητοποίησαν τα προβλήματα που έχουν να αντιμετωπίσουν αυτές οι κοινωνίες, τις οποίες ως ένα βαθμό, συνέκριναν με την ελληνική κοινωνία" (185)
- "Στη γνώση μιας προηγούμενης κατάστασης και στη σύγκρισή της με το σήμερα" (186)
- "Ο 20<sup>ος</sup> αιώνας τους αφορά ως ένα βαθμό, είναι ο αιώνας των γονιών τους, πολλά από τα παραδείγματα τους είναι οικεία γιατί τα έχουν βιώσει άμεσα ή έμμεσα..." (187)
- "Θέματα που τους αφορούν άμεσα γιατί τέτοια προβλήματα τα αντιμετωπίζουν δικοί τους άνθρωποι και μετά το λύκειο θα τα αντιμετωπίσουν και οι ίδιοι" (191)
- "Στα προσωπικά τους βιώματα και στην συγκεκριμένη ηλικία που βρίσκονται οι μαθητές" (193)
- "Είναι γνωστό και επίκαιρο θέμα και αρέσει στην ηλικία αυτή η επανάσταση" (196)

### 3. Διάλογος

- "Στο διάλογο -Ότι ζουν σε μια μεγάλη πόλη όπως η Αθήνα, έχουν συγγενείς σε μικρές επαρχιακές πόλεις και μπορέσαμε να κάνουμε συγκρίσεις" (10)
- "Κατανόησαν με συζήτηση και εργασία που τους ζήτησα την προσέγγιση της κοινωνιολογίας σχετικά με το θέμα των ανισοτήτων και την αξία της εκπαίδευσης" (28)
- "Τους ζήτησα να αναφέρουν δικές τους απόψεις και εμπειρίες. Τις συζητήσαμε, τις σχολιάσαμε και βγάλαμε κάποια δικά μας συμπεράσματα (τα ίδια τα παιδιά τα έβγαλαν και αυτό τους άρεσε ιδιαίτερα)" (54)
- "Ακολούθησα τη διαλεκτική μέθοδο. Έβαλα παραδείγματα και ζητούσα απαντήσεις. Έκανα σχολιασμό. Μάλιστα υπήρχε έντονος διάλογος" (72)
- "Στην επίπονη προσπάθεια να αποστασιοποιηθούν οι μαθητές από το κείμενο του βιβλίου (χωρίς όμως να αγνοείται) και να συζητήσουν, διαμορφώνοντας "προσωπική" άποψη" (100)
- "Στη δική μου αντιμετώπιση. Σχέση με τα παιδιά. Συζήτηση. Έρευνα" (102)
- "Αναφορά σε παραδείγματα από την καθημερινή τους ζωή. Το βρίσκουν ενδιαφέρον. Όλοι έχουν κάτι να πουν" (124)
- "Στο γεγονός ότι και η δική μας κοινωνία παρουσιάζει ανομικά φαινόμενα πράγμα που οι μαθητές τα αντιλαμβάνονται και τα συζητούν" (132)
- "Στη συζήτηση που ακολούθησε κάθε παράδειγμα" (144)
- "Στο άμεσο ενδιαφέρον τους και λόγω ηλικίας και κυρίως, λόγω των αποφάσεων που καλούνται να πάρουν. Ακούγεται πολύ η άποψή τους και η κριτική σκέψη την οποία τους διευγέρω με ερωτήσεις-απαντήσεις. Κυρίως λόγω κινητικότητας τάξης" (147)

- "Αρκετά παιδιά είναι ευαισθητοποιημένα σε τέτοια θέματα και η χρησιμοποίηση άρθρων, εφημερίδων κτλ. έκανε πιο ζωντανό το διάλογο, ακούστηκαν απόψεις και το αποτέλεσμα ήταν ικανοποιητικό" (157)
- "Στο ότι τους συγκινεί οτιδήποτε σύγχρονο, "ζωντανό" και μελλοντικό, δίνεται η ευκαιρία να συμμετέχουν με τις δικές τους σκέψεις, απόψεις, κρίσεις, γίνεται πλατιά συζήτηση και επέκταση με δικά τους παραδείγματα από τη ζωή τους" (171)
- "Στο ενδιαφέρον του θέματος που έδινε τη δυνατότητα για συμμετοχή στο μάθημα και στην αναφορά παραδειγμάτων από την καθημερινή ζωή" (177)
- "Είναι θέμα που ενδιαφέρει γενικά άρα έχει συμμετοχή" (180)

#### 4. Χρήση εποπτικού υλικού, εργασιών και έρευνας

- "Σε εποπτικά μέσα που έδειξα στην τάξη" (7)
- "Κατανόησαν με συζήτηση και εργασία που τους ζήτησα την προσέγγιση της κοινωνιολογίας σχετικά με το θέμα των ανισοτήτων και την αξία της εκπαίδευσης" (28)
- "Προηγούμενη εμπειρία. Παραδείγματα από την καθημερινή πραγματικότητα, εργασίες με υλικό που οι ίδιοι συγκέντρωσαν" (51)
- "Στο έντοπο υλικό που είχαν την ευκαιρία να παρατηρήσουν, να επεξεργαστούν και να προβληματιστούν, σ' ένα θέμα που συνήθως περνά απαρατήρητο (λόγω της συνήθειας)" (57)
- "Στη δική μου αντιμετώπιση. Σχέση με τα παιδιά. Συζήτηση. Έρευνα" (102)
- "Αρκετά παιδιά είναι ευαισθητοποιημένα σε τέτοια θέματα και η χρησιμοποίηση άρθρων, εφημερίδων κτλ. έκανε πιο ζωντανό το διάλογο, ακούστηκαν απόψεις και το αποτέλεσμα ήταν ικανοποιητικό" (157)

#### 5. Το θέμα αφορά άμεσα τους μαθητές

- "-Αμεσότητα του θέματος -Ευκολία του προσδιορισμού του -Δυνατότητα να εκφράσουν παραδείγματα από τις εμπειρίες τους" (17)
- "Ανακαλύπτουν πράγματα και γεγονότα που τους αφορούν και εντυπωσιάζονται γιατί διαπιστώνουν ότι πρωταγωνιστούν σ' αυτά" (19)
- "Είναι θέματα που αφορούν την καθημερινή ζωή μας" (32)
- "Το πρόβλημα της μαζικής κουλτούρας αφορά άμεσα τους ίδιους και στην κοινωνία μέσα στην οποία ζουν, αφορά και επηρεάζει τη ζωή τους" (36)
- "Τους αφορά άμεσα και μπορούν να προβάλλουν τα προσωπικά τους βιώματα" (46)
- "Το θέμα τους αφορά άμεσα. Μπορούν να δώσουν δικά τους παραδείγματα" (50)
- "Στην ύπαρξη του προβλήματος" (56)
- "Το παραπάνω ζήτημα έχει άμεση σχέση με τα καθημερινά προβλήματα της ζωής των μαθητών" (73)
- "Το πόσο σημαντικό είναι" (75)
- "Στη χρήση παραδειγμάτων από την καθημερινή ζωή. Στο θίξιμο φαινομένων ή γεγονότων επίκαιρων. Στο ίδιο το αντικείμενο του μαθήματος" (87)
- "Τους αγγίζει γιατί τους αφορά. Τα παραδείγματα έχουν σχέση και με τη δική τους πραγματικότητα που βιώνουν καθημερινά" (106)
- "Στο Χαϊδάρι, μερικώς τουλάχιστον, υπάρχει ακόμα η έννοια της γειτονιάς λόγω τοπικών ιδιορρυθμιών. (Η Αθήνα μετά το ποτάμι είναι μια άλλη Αθήνα). Μα πέρα απ' αυτά, τα κοινωνικά θέματα αφορούν πάντα στην πλειοψηφία τους, τους μαθητές" (108)
- "Εξετάζει θέματα που αφορούν άμεσα όλους" (129)
- "Είναι ένα ζήτημα που τους αφορά άμεσα και τους προβληματίζει. Ο κάθε μαθητής έχει τα δικά του βιώματα και η εμπειρία που αντλεί από το χώρο αυτό είναι μεγάλη" (130)
- "Οφείλεται στο ότι προσεγγίσαμε καθημερινά ζητήματα που απασχολούν τον οποιονδήποτε και είχαν την ευκαιρία να διατυπώσουν τις απόψεις τους μιας και τους αγγίζουν άμεσα" (131)
- "Το θέμα των κυρώσεων ή επιβραβεύσεων τους αφορά άμεσα" (136)
- "Φαινόμενο που αφορά στην καθημερινή ζωή, όλους και μάλιστα επικινδύνου" (140)

- "Το θέμα τους αφορά άμεσα γιατί διευκρινίζει τους παράγοντες που θα επηρεάσουν την δική τους δυνατότητα για κινητικότητα" (156)
- "Στο γεγονός ότι οι κοινωνικοί θεσμοί τους αφορούν άμεσα και επηρεάζουν την προσωπική τους ζωή" (165)
- "Η διαπραγμάτευση θεμάτων που τους αφορούν άμεσα" (173)
- "Τους αγγίζει άμεσα" (194)
- "Είναι προβλήματα που αφορούν τους πάντες και κυρίως τους νέους που ίσως λόγω της ηλικίας ανωριμότητας πρέπει να είναι πιο προσεκτικοί να αντισταθούν σε τέτοιου είδους εμπόδια" (200)

## 6. Επίκαιρο/Σύγχρονο θέμα

- "Αφορά ένα πρόβλημα της εποχής μας" (6)
- "Διότι είναι ένα σημερινό φαινόμενο" (33)
- "Σύγχρονο θέμα που οι αρνητικές τους συνέπειες βιώνονται καθημερινά από τους μαθητές" (48)
- "Επειδή αυτό το ζήτημα κυριαρχεί στη ζωή μας" (53)
- "Στα παραδείγματα από την καθημερινότητα και από την επικαιρότητα" (66)
- "Επίκαιρο" (68)
- "Το ζήτημα αυτό τους ήταν μάλλον αδιάφορο (όπως και όλο το βιβλίο σχεδόν) αλλά καταφέρνω να τραβώ την προσοχή τους με αναφορές στη σύγχρονη ζωή και ιδίως της νεολαίας ή με πληροφορίες ιστορικής ή ανθρωπολογικής υφής για το παρελθόν, σχετικές πάντα με την ενότητα που παραδίδω" (84)
- "Στη χρήση παραδειγμάτων από την καθημερινή ζωή. Στο θίξιμο φαινομένων ή γεγονότων επί-καιρων. Στο ίδιο το αντικείμενο του μαθήματος" (87)
- "Επιζητούν περισσότερο ελεύθερα θέματα ή θέματα που σχετίζονται με την εποχή μας και όχι με κάποια προγενέστερη" (101)
- "Είναι ένα ζήτημα πρόσφατο, που έχει σχέση με την επικαιρότητα αλλά και γιατί τους ενδιαφέρει ως θέμα για το μάθημα της έκθεσης" (121)
- "Επικαιρότητα των θεμάτων" (142)
- "Είναι επίκαιρο θέμα και όλοι το γνωρίζουν" (146)
- "Επειδή το φαινόμενο της ανομίας είναι έντονο στην εποχή μας" (158)
- "Στην επικαιρότητά του" (162)
- "Στο γεγονός ότι η κοινωνική θέση πράγματι καθορίζεται με βάση το είδος και την ποσότητα κοινωνικής ισχύος καθώς και από την ύπαρξη ζωντανών παραδειγμάτων καθημερινά" (167)
- "Στο ότι τους συγκινεί οτιδήποτε σύγχρονο. «ζωντανό» και μελλοντικό, δίνεται η ευκαιρία να συμμετέχουν με τις δικές τους σκέψεις, απόψεις, κρίσεις, γίνεται πλατιά συζήτηση και επέκταση με δικά τους παραδείγματα από τη ζωή τους" (171)
- "Αναφορά σε πρόσφατα γεγονότα" (175)
- "Είναι γνωστό και επίκαιρο θέμα και αρέσει στην ηλικία αυτή η επανάσταση" (196)
- "Είναι θέματα επίκαιρα, ζωντανά, τις περισσότερες φορές τα έχουν βιώσει και τους ενδιαφέρουν άμεσα" (199)

## 7. Είναι απλό, προσιτό και εύκολο θέμα

- "-Αμεσότητα του θέματος -Ευκολία του προσδιορισμού του -Δυνατότητα να εκφράσουν παραδείγματα από τις εμπειρίες τους" (17)
- "-Στην καλή προετοιμασία της διδασκαλίας -Στο κύρος του διδάσκοντος -Στο απλό και ενδιαφέρον θέμα γι' αυτούς -Στην αποφυγή της εννοιολογικής παρουσίας του" (21)
- "Το θέμα της συμμετοχής σε κοινωνικές ομάδες είναι πιο εύκολο για τους μαθητές σε σύγκριση με άλλα θέματα" (69)
- "Ήταν αρκετά προσιτό σε αυτούς. Υπήρχε η δυνατότητα χρήσης πολλών παραδειγμάτων απ' την καθημερινή τους ζωή" (127)
- "Κατανόηση του θέματος. Επιπτώσεις στους ίδιους-προβληματισμός" (143)

- "Στην επαφή που έχει το θέμα με την καθημερινή πραγματικότητα. Στην παρουσίαση του θέματος μέσα στην τάξη και στη διάθεση των μαθητών να ασχοληθούν με αυτό γιατί τους είναι τόσο οικείο" (163)
- "Είναι γενικότερα ένα ενδιαφέρον κομμάτι της κοινωνιολογίας, αυτό των κοιν. συστημάτων, αλλά και των κοιν. μετασχηματισμών. Νομίζω ότι η περίοδος του δντ. Μεσαίωνα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μοιάζει να ενδιαφέρει ιδιαίτερα τον μαθητές. Νομίζω ότι επειδή είναι συγκεκριμένο, λίγο βασισμένο ιστορικά (αυτό τους διευκολύνει). Είναι διαφορετικό από τα προηγούμενα: θεσμοί-κοιν. τάξεις κλπ" (166).

#### 8. Ενδιαφέρει τους μαθητές/Ενδιαφέρον θέμα

- "Η προσέγγιση της έννοιας αν και δύσκολη προκαλεί το ενδιαφέρον" (3)
- "Ενδιαφέροντα πράγματα" (9)
- "Στον προβληματισμό, την αναγνώριση και το ενδιαφέρον" (16)
- "Σε θέματα που θίγουν κ' ερευνούν με ενδιαφέρον την προσωπική τους ζωή, χρόνο, διασκέδαση, σχέσεις και γιατί αντιδρούν μ' αυτό τον τρόπο" (20)
- "-Στην καλή προετοιμασία της διδασκαλίας -Στο κύρος του διδάσκοντος -Στο απλό και ενδιαφέρον θέμα γι' αυτούς -Στην αποφυγή της εννοιολογικής παρουσιάσής του" (21)
- "Ενδιαφέρονται για το ζήτημα" (23)
- "Στο ενδιαφέρον του θέματος" (24)
- "Η ανταπόκριση υπήρξε εκ μέρους ορισμένων μαθητών. Πιθανόν να οφείλεται στο ότι τους είχε κινήσει το ενδιαφέρον η προηγούμενη αναφορά στη μαγεία ως μέσο επίλυσης προβλημάτων" (35)
- "Τους ενδιαφέρει το θέμα" (41)
- "Είναι θέμα που ενδιαφέρει" (42)
- "Ενδιαφέρθηκαν για τα τρία στάδια της ψυχαναλυτικής θεωρίας του Φρόιντ και ειδικά για τη λήπινο που έχει στοιχεία σεξουαλικά (εκεί νομίζω οφείλεται η ανταπόκριση)" (44)
- "Ενδιαφέρονται για τα κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα γιατί θεωρούν ότι είναι ένα από τα οικεία ζητήματα" (49)
- "Στο ενδιαφέρον για την κοινωνία μέσα στην οποία ζουν" (60)
- "Υπάργει ενδιαφέρον γι' αυτά τα θέματα από τους μαθητές" (89)
- "α. Καλά και ευσυνείδητα παιδιά. β. Ενδιαφέρον και γνώριμο θέμα" (93)
- "Στο ενδιαφέρον τους να μάθουν πράγματα που δε γνωρίζουν για την κοινωνία μας (και όχι μόνο) και επειδή το θέμα (ανομία) είναι ιδιαίτερα έντονο στις σύγχρονες κοινωνίες (το ζουν)" (96)
- "Ήταν ενδιαφέρον ως θέμα" (98)
- "Είναι θέματα επίκαιρα, ζωντανά, τις περισσότερες φορές τα έχουν βιώσει και τους ενδιαφέρουν άμεσα" (119)
- "Αναφορά σε παραδείγματα από την καθημερινή τους ζωή. Το βρίσκουν ενδιαφέρον. Όλοι έχουν κάτι να πουν" (124)
- "Στο γενικότερο ενδιαφέρον των νέων ανθρώπων για τα θέματα αυτά" (137)
- "Στο άμεσο ενδιαφέρον τους και λόγω ηλικίας και κυρίως, λόγω των αποφάσεων που καλούνται να πάρουν. Ακούγεται πολύ η άποψή τους και η κριτική σκέψη την οποία τους διεγείρω με ερωτήσεις-απαντήσεις. Κυρίως λόγω κινητικότητας τάξης" (147)
- "Στο ότι το θέμα είχε ενδιαφέρον" (150)
- "Τους ενδιέφεραν οι πληροφορίες για τα παραπάνω. Δεν υπάρχουν στο βιβλίο" (159)
- "Στο ίδιο το θέμα" (164)
- "Είναι γενικότερα ένα ενδιαφέρον κομμάτι της κοινωνιολογίας, αυτό των κοιν. συστημάτων, αλλά και των κοιν. μετασχηματισμών. Νομίζω ότι η περίοδος του δντ. Μεσαίωνα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μοιάζει να ενδιαφέρει ιδιαίτερα τον μαθητές. Νομίζω ότι επειδή είναι συγκεκριμένο, λίγο βασισμένο ιστορικά (αυτό τους διευκολύνει). Είναι διαφορετικό από τα προηγούμενα: θεσμοί-κοιν. τάξεις κλπ" (166)
- "Στο ενδιαφέρον τους για τις αλλαγές που έχουν επέλθει στις λειτουργίες της οικογένειας" (168)
- "Έτσι οι ειδους θέματα τους ενδιαφέρουν, έχουν παραστάσεις και πληροφορίες ήδη γι' αυτά και η χρησιμοποίηση παραδειγμάτων της καθημερινότητας συμβάλλει θετικά" (170)

- "Στο γενικότερο ενδιαφέρον που επιδεικνύουν, ειδικότερα στο πώς το παρελθόν εξελέγηκε στο παρόν" (174)
- "Στο ενδιαφέρον του θέματος που έδινε τη δυνατότητα για συμμετοχή στο μάθημα και στην αναφορά παραδειγμάτων από την καθημερινή ζωή" (177)
- "Ενδιαφέρθηκαν για τη μετάβαση της κοινωνίας, δηλαδή από μια κοινωνία αγροτικού τύπου στη βιομηχανική κοινωνία" (179)
- "Είναι θέμα που ενδιαφέρει γενικά άρα έχει συμμετοχή" (180)
- "Στο ότι το θέμα τους ενδιέφερε πολύ" (181)
- "Εκτός του ότι ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρον γι' αυτούς να συγκεκριμενοποιήσουν τους λόγους και τα χαρακτηριστικά ύπαρξης αυτών των κοινωνιών, τους ευαισθητοποίησαν τα προβλήματα που έρχονταν να αντιμετωπίσουν αυτές οι κοινωνίες, τις οποίες ως ένα βαθμό, συνέκριναν με την ελληνική κοινωνία" (185)

### 9. Το θέμα έχει πρακτική διάσταση και εφαρμογή

- "Στο γεγονός ότι οι κοινωνικοί θεσμοί ως θέμα έχουν άμεση σχέση και εφαρμογή στην καθημερινή ζωή" (115)
- "Στο γεγονός ότι το παραπάνω ζήτημα έχει άμεσα πρακτική εφαρμογή" (176)
- "Είναι θέμα που έχει πρακτική εφαρμογή" (190)
- "Στην πρακτική διάσταση και προσέγγιση του προβλήματος και στην εκλαΐκευση των εννοιών του" (198)

### 10. Σχέση με την ηλικία των μαθητών και το στάδιο ωριμότητάς τους

- "Ενδιαφέρθηκαν για τα τρία στάδια της ψυχαναλυτικής θεωρίας του Φρόιντ και ειδικά για τη λυμπινο που έχει στοιχεία σεξουαλικά (εκεί νομίζω οφείλεται η ανταπόκριση)" (44)
- "Έχει να κάνει με τους προβληματισμούς των παιδιών αυτής της ηλικίας. Υπάρχει μια ευαισθησία για τα γεγονότα που βιώνουν καθημερινά" (105)
- "Στο γενικότερο ενδιαφέρον των νέων ανθρώπων για τα θέματα αυτά" (137)
- "Στο άμεσο ενδιαφέρον τους και λόγω ηλικίας και κυρίως, λόγω των αποφάσεων που καλούνται να πάρουν. Ακούγεται πολύ η άποψή τους και η κριτική σκέψη την οποία τους διεγείρω με ερωτήσεις-απαντήσεις. Κυρίως λόγω κινητικότητας τάξης" (147)
- "Η κρίση και οι δυνατότητες των μαθητών και γενικά των νέων, είναι αξιοθαύμαστες" (189)
- "Στην κατανόηση λόγω ωριμότητας" (192)
- "Στα προσωπικά τους βιώματα και στην συγκεκριμένη ηλικία που βρίσκονται οι μαθητές" (193)
- "Είναι γνωστό και επίκαιρο θέμα και αρέσει στην ηλικία αυτή η επανάσταση" (196)
- "Είναι προβλήματα που αφορούν τους πάντες και κυρίως τους νέους που ίσως λόγω της ηλικίας ανωριμότητας πρέπει να είναι πιο προσεκτικοί να αντισταθούν σε τέτοιον είδους εμπόδια" (200)

### 11. Σχέση με τα άλλα μαθήματα

- "Διότι ενδιαφέρονται για την έκθεση" (47)
- "Αν και η ανταπόκριση ήταν περιορισμένη πιστεύω ότι οφείλεται στο ότι το ζήτημα αυτό τους δόθηκε πρόσφατα σα θέμα έκθεσης" (92)
- "Είναι ένα ζήτημα πρόσφατο, που έχει σχέση με την επικαιρότητα αλλά και γιατί τους ενδιαφέρει ως θέμα για το μάθημα της έκθεσης" (121)
- "Στη γνώση του αντικειμένου από την καθημερινή ζωή, την ιστορία και την έκθεση" (182)

### 12. Αυτο-αξιολόγηση του διδάσκοντα (στη χρήση του καθημερινού Λόγου και της πρότερης γνώσης)

- "-Στην καλή προετοιμασία της διδασκαλίας -Στο κύρος του διδάσκοντος -Στο απλό και ενδιαφέρον θέμα γι' αυτούς -Στην αποφυγή της εννοιολογικής παρουσιάσής του" (21)

- "Όταν αναφέρεται ο καθηγητής σε παραδείγματα από την καθημερινή ζωή ο μαθητής συμμετέχει γιατί μπορεί και να αντίζει βιωματικές καταστάσεις του μαθητή" (38)
- "Στην ορθή διατύπωση της θεωρίας με παραδείγματα" (61)
- "Το ζήτημα αυτό τους ήταν μάλλον αδιάφορο (όπως και όλο το βιβλίο σχεδόν) αλλά καταφέρνω να τραβώ την προσοχή τους με αναφορές στη σύγχρονη ζωή και ιδίως της νεολαίας ή με πληροφορίες ιστορικής ή ανθρωπολογικής υφής για το παρελθόν, σχετικές πάντα με την ενότητα που παραδίδω" (84)
- "Στην επίπονη προσπάθεια να αποστασιοποιηθούν οι μαθητές από το κείμενο του βιβλίου (χωρίς όμως να αγνοείται) και να συζητήσουν, διαμορφώνοντας "προσωπική" άποψη" (100)
- "Στη δική μου αντιμετώπιση. Σχέση με τα παιδιά. Συζήτηση. Έρευνα" (102)
- "Στην πίεση και σε ορισμένα παραδείγματα" (149)
- "Όταν τους μιλάς για δικές τους συμπεριφορές και τη νοοτροπία που έχουν αποκτήσει π.χ. ότι η πολιτεία πρέπει να φροντίζει για όλα και ότι αυτοί δεν σταίνε σε τίποτα, μπορείς να τους κινητοποιήσεις αν δώσεις το παράδειγμα" (152)
- "Στην επαφή που έχει το θέμα με την καθημερινή πραγματικότητα. Στην παρουσίαση του θέματος μέσα στην τάξη και στη διάθεση των μαθητών να ασχοληθούν με αυτό γιατί τους είναι τόσο οικείο" (163)
- "Στον τρόπο με τον οποίο προσπαθώ να περάσω κάποια μηνύματα που έχουν να κάνουν με τη διαμόρφωση των σχέσεων μεταξύ μας" (203)

## **B. ΑΛΛΟΙ ΛΟΓΟΙ ΑΝΤΑΠΟΚΡΙΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ**

### **1. Αξιολόγηση των μαθητών**

- "- Στον τρόπο διδασκαλίας (στις ερωτήσεις που τίθενται) -Η συμμετοχή στο μάθημα βαθμολογείται θετικά" (18)
- "Στο ό,τι τονίστηκε η σημασία του κεφαλαίου σαν πιθανό θέμα στις εξετάσεις" (128)

### **2. Επαγγελματικός προσανατολισμός**

- "Επαγγελματική αναζήτηση" (34)
- "Στη διαισθανόμενη εκ μέρους τους ανεργία ή τη μεγάλη γνώση που θα πρέπει να έχουν για κάποια εργασία τους μελλοντικά" (88)
- "Είναι θέμα σχετικό με το μελλοντικό επαγγελματικό προσανατολισμό τους. Βλέπουν ότι τα πράγματα δυσκολεύουν" (154)

### **3. Κριτική στο βιβλίο**

- "Το ζήτημα αυτό τους ήταν μάλλον αδιάφορο (όπως και όλο το βιβλίο σχεδόν) αλλά καταφέρνω να τραβώ την προσοχή τους με αναφορές στη σύγχρονη ζωή και ιδίως της νεολαίας ή με πληροφορίες ιστορικής ή ανθρωπολογικής υφής για το παρελθόν, σχετικές πάντα με την ενότητα που παραδίδω" (84)
- "Στην επίπονη προσπάθεια να αποστασιοποιηθούν οι μαθητές από το κείμενο του βιβλίου (χωρίς όμως να αγνοείται) και να συζητήσουν, διαμορφώνοντας "προσωπική" άποψη" (100)
- "Στην ανάλυση από τον καθηγητή (στο βιβλίο δεν υπάρχει)" (133)
- "Τους ενδιέφεραν οι πληροφορίες για τα παραπάνω. Δεν υπάρχουν στο βιβλίο" (159)

### **4. Ο διδάσκων**

- "- Στον τρόπο διδασκαλίας (στις ερωτήσεις που τίθενται) -Η συμμετοχή στο μάθημα βαθμολογείται θετικά" (18)
- "-Στην καλή προετοιμασία της διδασκαλίας -Στο κύρος του διδάσκοντος -Στο απλό και ενδιαφέρον του θέμα γι' αυτούς -Στην αποφυγή της εννοιολογικής παρουσιάσής του" (21)

- "Το ζήτημα αυτό τους ήταν μάλλον αδιάφορο (όπως και όλο το βιβλίο σχεδόν) αλλά καταφέρνω να τραβώ την προσοχή τους με αναφορές στη σύγχρονη ζωή και ιδίως της νεολαίας ή με πληροφορίες ιστορικής ή ανθρωπολογικής υψής για το παρελθόν. συγκετικές πάντα με την ενότητα που παραδίδω" (84)
- "Στην παραστατικότητα του μαθήματος και στην αφύπνιση των μαθητών για κριτική στάση, μέσα από προβληματισμούς, ιδεολογίες, στόχους" (139)
- "Στην πίεση και σε ορισμένα παραδείγματα" (149)
- "Οφείλεται κυρίως στην λεπτομερή περιγραφή και ανάλυσή του καθώς και στη χρησιμοποίηση και παρονοσία παραδειγμάτων από την καθημερινή ζωή" (161)
- "Μέσα σε 2 διδακτικές ώρες οι μαθητές μπόρεσαν να προσεγγίσουν την πορεία της ελληνικής κοινωνίας από παλιά έως σήμερα" (195)
- "Στην ανάλυση από τον καθηγητή (στο βιβλίο δεν υπάρχει)" (133)
- "Στο άμεσο ενδιαφέρον τους και λόγω ηλικίας και κυρίως, λόγω των αποφάσεων που καλούνται να πάρουν. Ακούγεται πολύ η άποψή τους και η κριτική σκέψη την οποία τους διεγείρω με ερωτήσεις-απαντήσεις. Κυρίως λόγω κινητικότητας τάξης" (147)

### 5. Φράσεις που αναδεικνύουν ένα διαφορετικό Λόγο

- "-Στο παράδειγμα και -Την ερώτηση, κατά πόσο είναι δυνατόν ο συγγραφέας ενός βιβλίου (κράτος) να στρέφεται ενάντια στον εαυτό του" (1)
- "Στην κατανόηση ότι το πρόβλημα της υπανάπτυξης είναι στην έκφρασή του καθημερινό και τα αποτελέσματά του τα βλέπουν στην πράξη" (22)
- "Στο ότι για πρώτη φορά συνειδητοποίησαν ότι η Αρχαία Ελληνική Μυθολογία είναι μια φανταστική προσέγγιση του πραγματικού π.χ. η εικόνα της γυναίκας μέσα από τις θεές (η Ήρα σύζυγος-ζήλια, η Δήμητρα μητέρα-πεθερά)" (30)
- "Στο έντοπο υλικό που είχαν την ευκαιρία να παρατηρήσουν, να επεξεργαστούν και να προβληματιστούν, σ' ένα θέμα που συνήθως περνά απαράτηρητο (λόγω της συνήθειας)" (57)
- "Στη συνειδητοποίηση ότι κουλτούρα μπορεί να πράξει ο καθένας και ότι είναι ένα ζήτημα που το βιώνουμε καθημερινά" (67)
- "Διάφορες εμπειρίες και ανεξάρτητες προσλαμβάνουσες ταξινομήθηκαν με αποτέλεσμα να συστηματικοποιηθεί η γνώση και να αποδειχθεί η ορθότητα της άποψης ότι η κουλτούρα βοηθά πράγματι στην κοινωνική συνοχή" (70)
- "Ακολουθήσα τη διαλεκτική μέθοδο. Έβαλα παραδείγματα και ζητούσα απαντήσεις. Έκανα σχολιασμό. Μάλιστα υπήρξε έντονος διάλογος" (72)
- "Στο ενδιαφέρον τους να μάθουν πράγματα που δε γνωρίζουν για την κοινωνία μας (και όχι μόνο) και επειδή το θέμα (ανομία) είναι ιδιαίτερα έντονο στις σύγχρονες κοινωνίες (το ζουν)" (96)
- "Περιγραφικό μέρος→Ενδιαφέρον για ένα κόσμο έξω από την εμπειρία τους. Αναλυτικό μέρος→Νέες έννοιες και τρόπος συσχετισμού τους" (134)
- "Εκτός του ότι ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρον γι' αυτούς να συγκεκριμενοποιήσουν τους λόγους και τα χαρακτηριστικά ύπαρξης αυτών των κοινωνιών, τους ευαισθητοποίησαν τα προβλήματα που έχουν να αντιμετωπίσουν αυτές οι κοινωνίες, τις οποίες ως ένα βαθμό, συνέκριναν με την ελληνική κοινωνία" (185)

### Διάφορα

- "Περισσότερο στην περιέργεια για μια κοινωνία του παρελθόντος" (12)
- "Η ανταπόκριση υπήρξε εκ μέρους ορισμένων μαθητών. Πιθανόν να οφείλεται στο ότι τους είχε κινήσει το ενδιαφέρον η προηγούμενη αναφορά στη μαγεία ως μέσο επίλυσης προβλημάτων" (35)
- "Στο μυστικισμό και τη μαγεία του Μεσαίωνα" (188)
- "Με αυτό το μάθημα οι μαθητές μπόρεσαν να εξηγήσουν που οφείλεται η αλλαγή της κοινωνικής θέσης ενός ατόμου" (77)
- "Στο ότι προσπαθήσαμε να συνδέσουμε την Κοινωνιολογία με τη Λογοτεχνία" (97)
- "Δε γνωρίζω" (27)



**ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΛΟΓΩΝ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΤΩΝ  
ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΩΝ-ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΟΥ ΥΠΟ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ  
ΠΛΗΘΥΣΜΟΥ, ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΤΟΥΣ ΘΕΣΗ:  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ Ή ΕΡΕΥΝΗΤΕΣ**  
(2<sup>η</sup> Ομάδα Ερωτημάτων τέταρτης Θεματικής, ερ.35)

Η επιλογή επαγγέλματος των κοινωνιολόγων-εκπαιδευτικών του υπό διερεύνηση πληθυσμού (εκπαίδευση/έρευνα) καθώς και οι λόγοι που εκφράζουν για τη μία ή την άλλη επιλογή, ενέχουν συγκεκριμένες αντιλήψεις και απόψεις γύρω από την εκπαίδευση, την επιστήμη και το μάθημα της κοινωνιολογίας, αλλά και αντιλήψεις αναφορικά με το πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι το ρόλο τους ως κοινωνιολόγοι, αφενός στο εκπαιδευτικό πεδίο -ως δάσκαλοι- αφετέρου, στο πεδίο της επιστημονικής πρακτικής -ως ερευνητές.

### **Ι. ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΟΙ-ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ**

Η κατηγοριοποίηση των λόγων επιλογής αυτού του χώρου εργασίας (εκπαίδευση), βασίζεται στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί αυτοί, τη σχέση και την επικοινωνία με τους μαθητές τους: είτε με όρους γενικούς, ως στοιχεία σύμφυτα στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού και στο ρόλο της εκπαίδευσης, είτε με όρους που ανάγονται συγκεκριμένα, στο ρόλο του μαθήματος της κοινωνιολογίας στην εκπαίδευση και σε αυτό που οι ίδιοι θεωρούν ότι μπορούν να προσφέρουν μέσω αυτού του μαθήματος. Σε αυτή τη βάση διαμορφώνονται δύο βασικές κατηγορίες εκπαιδευτικών σε σχέση με το γιατί επιλέγουν τη θέση του κοινωνιολόγου-εκπαιδευτικού και μια τρίτη όπου αναφέρονται άλλοι λόγοι που δεν ενέχουν την παραπάνω λογική. Πιο αναλυτικά:

**Α.** Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι απαντήσεις στις οποίες δίνεται έμφαση στην ανάδειξη της σχέσης δασκάλου-μαθητή. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικά, στοιχεία όπως η επικοινωνία και η αμεσότητα με τους μαθητές, θεωρούν σημαντικό επίσης, το ότι προσφέρουν νέα γνώση στα παιδιά, το ότι μπορούν να διαπλάθουν χαρακτήρες και να συμμετέχουν έτσι καταλυτικά στην ωρίμανση νέων ανθρώπων. Όλα τα παραπάνω στοιχεία είναι δοσμένα ανεξάρτητα από την επιστήμη και το μάθημα της κοινωνιολογίας καθώς, η επιλογή αυτή των εκπαιδευτικών θεμελιώνεται στο στοιχείο της σχέσης που αναπτύσσεται με τους μαθητές, στην ίδια την πράξη της διδασκαλίας<sup>8</sup>:

- "Η αμεσότητα που υπάρχει μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή είναι φοβερή. Δεν υπάρχει πιο ραίο πράγμα από το να προσπαθείς συνεχώς να ενημερώνεσαι, να μοχθείς για να κάνεις τα παιδιά να σε καταλάβουν και να χαίρεσαι με τις προόδους τους. Αυτή η ζωντάνια που υπάρχει στην καθημερινή επαφή με τους νέους ανθρώπους είναι αυτή που δε σ' αφήνει να ησυχάσεις αλλά να βρίσκεσαι συνέχεια σε έναν αδιάκοπο αγώνα δημιουργίας σωστών και ώριμων χαρακτήρων" (Α - 2)
- "Πέρα απ' τα προβλήματα που δημιουργούνται σήμερα στο θεσμό της εκπαίδευσης είναι ελκυστικός για την επικοινωνία με το ζωντανό υλικό των παιδιών" (Γ - 5)

<sup>8</sup> Σε παρένθεση δίνονται, το φύλο (Γ-γυναίκα, Α-άνδρας), ο αύξων αριθμός του ερωτηματολογίου καθώς και οι απαντήσεις για το τμήμα σπουδών εάν αυτό δεν είναι κοινωνιολογία Παντείου.

- "Μου αρέσει ο ρόλος του εκπαιδευτικού" (Γ- 9 - κοινωνιολογία εξωτερικού)
- "Μ' αρέσει και μ' ενδιαφέρει το λειτούργημα του εκπαιδευτικού" (Γ-14)
- "Το να διδάσκεις είναι μια σημαντική πράξη που εμπεριέχει τη χαρά να δίνεις και να παίρνεις (όχι ανταλλαγή)" (Α- 18)
- "Μπορώ να επικοινωνώ με πολλούς ανθρώπους" (Γ- 22 ("ναι))
- "Μου αρέσει να μοιράζομαι τις γνώσεις μου με τα παιδιά" (Α - 26)
- "Αγαπώ τα παιδιά και μ' αρέσει η δουλειά μου" (Γ - 39)
- "Με ευχαριστεί η επικοινωνία με τα παιδιά" (Γ - 60)
- "Η σχέση με τους μαθητές μου" (Γ - 61 - κοινωνιολογία εξωτερικού)
- "Νομίζω ότι η επαφή και η αμεσότητα του εκπαιδευτικού με τους μαθητές μπορεί να προσφέρει πολλά" (Γ - 66)
- "Η άμεση επαφή με νέους ανθρώπους πιστεύω ότι προσφέρει περισσότερα στην επιστήμη και στην κοινωνία" (Γ - 78)
- "Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να διαπλάθει χαρακτήρες" (Γ - 80)
- "Μια σχέση πολύ έντονη, συναισθηματικά φορτισμένη, γεμάτη χαρές, πίκρες, ελπίδες, διαψεύσεις είναι η σχέση μαθητή-καθηγητή. Μια σχέση ερωτική, γεμάτη απρόοπτα, σχέση αναντικατάστατη. Η παρουσία σε μια σχολική αίθουσα για κάποιον που αισθάνεται και είναι εκπαιδευτικός ισοδυναμεί με αναπνοή" (Α - 108)
- "Είναι ενδιαφέρουσα η επαφή με τα παιδιά" (Γ - 124)
- "Η επικοινωνία με τους μαθητές είναι για μένα ό,τι καλύτερο" (Γ - 148)
- "Μ' αρέσει η συναναστροφή και η αμεσότητα με τα παιδιά" (Γ - 153)
- "Θεωρώ το έργο του εκπαιδευτικού λειτούργημα και η συνεχής επαφή με τη νέα γενιά μου δίνει ζωντάνια και ελπίδα" (Γ - 157)
- "Αυτό μ' ενδιέφερε εξ' αρχής" (Α - 161)
- "Η επαφή με τα παιδιά είναι πολύτιμη και η αίσθηση της προσφοράς μεγαλύτερη" (Γ - 181)
- "Ως εκπαιδευτικός συναναστρέφομαι διαρκώς με ανθρώπους, διαρκώς ανανεούμενους και μάλλον νέους, στον οποίον την ολοκλήρωσή της προσωπικότητας συμμετέχω, κάτι που συνεπάγεται τεράστια ευθύνη αλλά και μεγάλη χαρά" (Γ - 197)
- "Ήταν επιλογή μου το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, χωρίς να θεωρώ κατώτερο το άλλο" (Γ - 200)

**Β.** Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις οποίες γίνεται αναφορά στην σημασία της επιστήμης της κοινωνιολογίας και κυρίως, στο ρόλο του αντίστοιχου σχολικού μαθήματος. Στις απαντήσεις αυτές εμπλέκονται στοιχεία της πρώτης κατηγορίας, τονίζεται, δηλαδή, και πάλι η σημασία της σχέσης με τους μαθητές και της διαπαιδαγώγησής τους, ιδωμένα ωστόσο σε σχέση με την επιστήμη και το μάθημα της κοινωνιολογίας. Μέσω αυτού του Λόγου των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται με χαρακτηριστικό τρόπο, το πώς αντιλαμβάνονται το ρόλο του μαθήματος στην εκπαίδευση (μάθημα "αγωγής και ευαισθητοποίησης" των μαθητών), αλλά και το πώς οι ίδιοι αντιλαμβάνονται το ρόλο τους ως κοινωνιολόγοι-εκπαιδευτικοί (καλλιέργεια του προβληματισμού, της κριτικής σκέψης και της ευαισθητοποίησης των μαθητών τους):

- "Μου αρέσει να δουλεύω με εφήβους και σαν κοινωνιολόγος και σαν ψυχολόγος" (Γ - 7 - κοινωνιολογία εξωτερικού)
- "Έστω και σ' αυτή τη μορφή, έστω και κάτω από αυτές τις συνθήκες η επαφή με τους μαθητές μέσω της κοινωνιολογίας είναι έμπρακτη εφαρμογή και της επιστήμης αλλά και των όσων απορρέουν απ' αυτή" (Γ - 19)
- "Θεωρώ ότι από τη θέση του εκπαιδευτικού μπορώ και προσφέρω στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών μου, πράγμα που αποδεικνύει η πείρα μου" (Α - 21)

- "Ο κοινωνιολόγος-εκπαιδευτικός, μεταξύ άλλων, μπορεί κατά τη γνώμη μου να δώσει τη δυνατότητα στους μαθητές να ερευνούν θέματα που τους ενδιαφέρουν κι έτσι ν' απαιτήσουν μια κριτική στάση απέναντι στην κοινωνία. Ταυτόχρονα γίνεται ο ίδιος δέκτης των προβλημάτων, ανησυχιών και στάσεων της νεολαίας" (Γ - 28 - κοινωνιολογία εξωτερικού)
- "Έχοντας καθημερινή επαφή με εφήβους και με διαφορετική δυναμική τμημάτων βρίσκεσαι διαρκώς σε έμμεση "ερευνητική" ετοιμότητα. Το επάγγελμα αυτό είναι "δυνατό" και μπορείς να δεις άμεσα τα αποτελέσματα-αντιδράσεις που προκαλούνται. Αυστηρώς, τα ελληνικά ερευνητικά κέντρα υπολειποντογούν (μπαίνουν σε γρανάζια γραφειοκρατίας) ή περιορίζονται σε στατιστικά δεδομένα" (Γ - 46 - κοινωνιολογία εξωτερικού)
- "Πιστεύω ότι η ειδικότητα του κοινωνιολόγου είναι απαραίτητη στα σχολεία για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των παιδιών αφού θέλουμε πολίτες με σωστή, καλλιεργημένη προσωπικότητα" (Γ - 72)
- "Και από τη θέση του κοινωνιολόγου-εκπαιδευτικού μπορείς να διευρύνεις το πεδίο των γνώσεών σου, των εμπειριών (συμπεριφορές, στάσεις, νοοτροπίες, αντιλήψεις κλπ) κοινωνικών ομάδων μέσα στο σχολείο, συμβάλλοντας εποικοδομητικά στη μετάδοση και αφομοίωση της κοινωνιολογικής σκέψης και των κοινωνιολογικών θεωριών μέσα στο σχολείο. Αυτά, χωρίς να μειώνεται το πάθος και ο θαυμασμός μου για τον κοινωνιολόγο-ερευνητή (Γ - 74 - κοινωνιολογία εξωτερικού)
- "Θεωρώ ότι το έργο του κοινωνιολόγου-εκπαιδευτικού είναι σημαντικό για την ευαισθητοποίηση των νέων σχετικά με τα σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα" (Γ - 89)
- "Μ' αρέσει η επαφή που έχω με τα παιδιά στο σχολείο και θέλω πολύ να τους μεταδίδω όποιες γνώσεις και εμπειρίες έχω, ως κοινωνιολόγος και ως άτομο-μέλος της κοινωνίας μας" (Γ - 96)
- "Μ' αρέσει η επαφή με τα παιδιά και γιατί δέχονται μηνύματα και ερεθίσματα από τον κόσμο που τους περιβάλλει μέσα από το μάθημα της κοινωνιολογίας" (Γ - 106)
- "Παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η συζήτηση με τα παιδιά σε θέματα κοινωνικά (διδάσκεις και διδάσkestαι ταυτόχρονα)" (Γ - 112)
- "Θεωρώ ότι ο κοινωνιολόγος-εκπαιδευτικός μπορεί να δώσει στα νεαρά άτομα τη δυνατότητα προσέγγισης της πραγματικότητας σφαιρικά δίνοντας τη δυνατότητα στους μαθητές να κρίνουν "εαυτούς και αλλήλους" με αντικειμενικά κριτήρια χωρίς ψευδαισθήσεις και φαντασιώσεις. Με άλλα λόγια έχει τη δυνατότητα να παρέμβει στη διαμόρφωση της κοινούτας, ενώ αντίθετα ο κοινωνιολόγος-ερευνητής την καταγράφει και την ερευνά" (Γ - 114)
- "Μου αρέσει ο ρόλος του εκπαιδευτικού, η άμεση επαφή με τη νέα γενιά και η πιθανότητα κάποιου από τους μελλοντικούς ενεργούς πολίτες, να γίνουν περισσότερο ευαισθητοποιημένοι και να αποκτήσουν διαφορετική οπτική γωνία των κοινωνικών φαινομένων μέσα από τις δικές μας συζητήσεις στο σχολείο" (Γ - 117)
- "Είναι σημαντική η διδασκαλία στην τάξη και η δυναμική που αναπτύσσεται μεταξύ μαθητών και κοινωνιολόγου-εκπαιδευτικού. Με καλύπτει απόλυτα η προσφορά και η ενεργός δράση του μαχόμενου καθηγητή για την αντιμετώπιση των οξυμένων προβλημάτων στο χώρο της παιδείας και η συνεισφορά μου στην κοινωνικοποίηση των νέων ανθρώπων" (Γ - 125)
- "Είναι σημαντική η διδασκαλία στην τάξη λόγω της δυναμικής που αναπτύσσεται μεταξύ των μαθητών και του κοινωνιολόγου-εκπαιδευτικού. Με καλύπτει η προσφορά και η ενεργός δράση του μαχόμενου καθηγητή για την αντιμετώπιση των οξυμένων προβλημάτων στο χώρο της παιδείας και η συνεισφορά μου στην κοινωνικοποίηση των νέων ανθρώπων" (Γ - 126)
- "Ο ρόλος του κοινωνιολόγου-εκπαιδευτικού είναι να μεταδώσει στους μαθητές εκείνες τις απαραίτητες γνώσεις σχετικά με την κοινωνική διάσταση της ζωής που θα τους οδηγήσουν να αναλύσουν βιώματά τους που πιθανόν ως τώρα να είχαν περάσει απαρατήρητα, βιώματα που μαζί με τη γνώση συνθέτουν μια μορφή κοινωνικής συνείδησης που καθιστά τα άτομα υπεύθυνα, ικανά να γνωρίσουν τον εαυτό τους και ελεύθερα. Νοιώθω λοιπόν πως πραγματικά συμβάλλω κι εγώ στην πραγματικότητα αυτού του στόχου -κοινωνική αναπαραγωγή της νέας γενιάς- έργο δύσκολο αλλά ταυτόχρονα ελκυστικό και δημιουργικό" (Γ - 130)<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Εδώ αναδεικνύεται μια σαφώς διαφορετική μαθησιακή Λογική βάσει της οποίας αντιμετωπίζεται η πρότερη γνώση ως υλικό προς ανακατασκευή· η επιλογή δε, και της μεθόδου της ανάδειξης της διαφο-

- "Είναι μεγάλη η απόλαυση να επικοινωνείς με παιδιά και ειδικά εφήβους στη βάση αυτών των θεμάτων. Ειδικά όταν θέτουν τις απορίες τους, τα ερωτηματικά τους" (Γ - 140)
- "Μου αρέσει η διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος στο σχολικό χώρο" (Γ - 141)
- "Μου αρέσει η επικοινωνία με τους ανθρώπους και ιδιαίτερα με τη συγκεκριμένη ηλικία. Η μετάδοση των κοινωνιολογικών εννοιών, ο σκοπός και το αντικείμενο της κοινωνιολογίας σαν επιστήμη και η ευαισθητοποίηση των παιδιών για τα κοινωνικά θέματα" (Γ - 142)
- "Η διδασκαλία του μαθήματος με καλό επίπεδο μαθητών είναι συναρπαστική" (Γ - 144)
- "Αυτό το διάστημα με ευχαριστεί η επαφή με τα νέα παιδιά -συζητάμε τις απόψεις τους - ανακαλύπτουμε μαζί ότι τα πράγματα τελικά δεν είναι αυτονόητα. Πέρα από αντιζηλιότητες και δυσκολίες που υπάρχουν στο Λύκειο, διαμορφώνεται μια αρκετά καλή σχέση επικοινωνίας" (Γ - 151)
- "Υπάρχει μεγαλύτερη δυνατότητα παρέμβασης και επεξεργασίας εννοιών με "ζωντανούς" δέκτες" (Γ - 173)
- "Τα παιδιά έχουν ανάγκη προσέγγισης και η παρουσία ενός κοινωνιολόγου στο σχολείο είναι απαραίτητη και χρήσιμη" (Γ - 183)
- "1. Ασχολείσαι μ' έμφυχο υλικό. 2. Δίνεις ερεθίσματα σε παιδιά να προβληματιστούν, να διατυπώσουν απόψεις, ν' αναπτύξουν κριτικό πνεύμα. 3. Δημιουργείς μέσα απ' το μάθημα αυτό καθ' αυτό αλλά και μέσα από τον τρόπο που το διδάσκεις, κοινωνικές ευαισθησίες" (Γ - 184)
- "Η προσέγγιση, ανάλυση και μελέτη θεμάτων που αφορούν την κοινωνική ζωή μέσα από τις εμπειρίες των μαθητών, καθιστούν πολύ ενδιαφέρον το μάθημα της κοινωνιολογίας για έναν εκπαιδευτικό. Άλλωστε οι κοινωνικά ευαισθητοποιημένοι μαθητές, θα αποτελέσουν τους αυριανούς ευαισθητοποιημένους πολίτες αυτής της κοινωνίας" (Γ - 185)
- "Πιστεύω ότι η συμβολή μας είναι σημαντική στο να γνωρίσουν τα παιδιά την κοινωνία στην οποία ζουν, να αποκωδικοποιήσουν τα μηνύματά της να μάθουν τη δομή και τη λειτουργία της, τις ανάγκες της και να μην παραμένουν απλοί θεατές της ζωής αλλά φορείς κοινωνικής αναμόρφωσης" (Γ - 191)
- "Μου δίνεται η ευκαιρία να συνεργάζομαι με νέους ανθρώπους που έχουν ανάγκη να συζητήσουν, να προβληματιστούν και ν' ασκήσουν κριτική μαζί μου γύρω από τα τόσα θέματα που απασχολούν τη σύγχρονη κοινωνία. Με ευχαριστεί όταν μπορώ να βοηθώ όχι μόνο στην κατανόηση της διδακτικής ύλης αλλά και σε προβλήματα που απασχολούν αυτούς τους ίδιους" (Γ - 195)

Γ. Άλλοι λόγοι. Σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται τέσσερις απαντήσεις εκ των οποίων οι δύο πρώτες εκφράζουν πρακτικής φύσεως ζητήματα που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς. Στη δεύτερη μάλιστα από τις δύο, η εκπαιδευτικός στην ουσία δικαιολογεί την απόρριψη της άλλης θέσης του κοινωνιολόγου-ερευνητή. Στην τρίτη απάντηση, παρά το ότι ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός έχει επιλέξει τη θέση του κοινωνιολόγου-εκπαιδευτικού, εκφράζει την άποψη ότι μπορεί να ασχοληθεί κανείς και με τις δύο επιλογές -με τη δεύτερη, αυτή του ερευνητή, όχι με συστηματικό και οργανωμένο τρόπο, αλλά περιφερειακά. Η τελευταία απάντηση δόθηκε προφορικά, είναι μια αυθόρμητη απάντηση η οποία εκφράζει την εξοικείωση την οποία θεωρεί ότι ενέχει ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός με το χώρο της εκπαίδευσης:

- "Πιστεύω τη στιγμή αυτή η εκπαιδευτική εμπειρία μου είναι απαραίτητη" (Γ-30)
- "Απαιτείται αρκετός ελεύθερος χρόνος από μένα που δεν υπάρχει" (Γ - 101)
- "Η ειδικότητά μου ως κοινωνιολόγος-καθηγητής δεν αποκλείει τη δυνατότητά μου του επιστημονικού ερευνητού έσω και εκτός "θεσμικών πλαισίων" (Συνέδρια, Δημοσιεύσεις σε επιστημονικά έντυπα, ΜΜΕ, άρθρα, κλπ)" (Α - 145 -κοινωνιολογία εξωτερικού)
- "Έχω εντυπώσει στο αντικείμενο" (Α - 203)

---

ράς, εκφράζει μια συνέπεια στο Λόγο της συγκεκριμένης αυτής εκπαιδευτικού η οποία ωστόσο δεν απορρίπτει το κριτήριο της ευαισθητοποίησης σε σχέση με το μάθημα, το μαθητή και το διδάσκοντα..

## 2. ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΟΣ-ΕΡΕΥΝΗΤΗΣ

Η κατηγοριοποίηση των λόγων επιλογής του χώρου της έρευνας ενέχει μια διπλή λογική: θετική οριοθέτηση του πεδίου της έρευνας (είναι σύμφυτη η έρευνα των κοινωνικών φαινομένων στην επιστήμη της κοινωνιολογίας και επομένως, υπάρχει και μια ανάλογη αντίληψη των εκπαιδευτικών αυτών για το ρόλο τους ως κοινωνιολόγοι) και αρνητική οριοθέτηση του πεδίου της εκπαίδευσης (ο τρόπος λειτουργίας της εκπαίδευσης τους 'αναγκάζει' να αναζητήσουν διέξοδο - έστω και υποθετικά- σε αυτό που οι ίδιοι αντιλαμβάνονται ότι είναι η κοινωνιολογική έρευνα). Σε αυτή τη βάση διαμορφώνονται τρεις βασικές κατηγορίες εκπαιδευτικών σε σχέση με το γιατί επιλέγουν τη θέση του κοινωνιολόγου-ερευνητή καθώς και μια τέταρτη όπου αναφέρονται άλλοι λόγοι οι οποίοι δεν ενέχουν την παραπάνω λογική. Πιο αναλυτικά:

**Α.** Σε αυτή την κατηγορία ανήκουν οι απαντήσεις που τονίζουν το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για το πεδίο της έρευνας, όπου και το αιτιολογούν αναφέροντας ότι ένα τέτοιο ενδεχόμενο εμπλοκής με την κοινωνιολογική πρακτική και έρευνα θα οδηγήσει στην προσωπική και επιστημονική τους εξέλιξη:

- "Επιθυμώ ν' αποκτήσω συγκεκριμένες γνώσεις πάνω στα σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα" (Γ - 6)
- "Μ' αρέσει η έρευνα των κοινωνικών προβλημάτων" (Γ - 10)
- "Η έρευνα διευρύνει τον επιστημονικό ορίζοντα του κοινωνιολόγου" (Γ - 12)
- "Θα ήθελα να εξετάσω σε βάθος ορισμένα θέματα" (Γ - 13)
- "Θα μπορούσα να διατηρήσω και να διευρύνω τις γνώσεις μου και να ασχοληθώ με την εφαρμογή της επιστήμης" (Γ - 23)
- "Είναι στη φύση της κοινωνιολογίας η έρευνα" (Γ - 24)
- "Ο κοινωνιολόγος-ερευνητής είναι παραγωγός γνώσης, μελετά τα φαινόμενα άμεσα, είναι πιο κινητικός" (Γ - 37)
- "Η έρευνα εξελίσσει την επιστήμη, τη στηρίζει στην κοινωνία και την καταξιώνει στη συνείδηση των ατόμων" (Α - 67)
- "Το θεωρώ πιο ενδιαφέρον" (83 - Γ)
- "Θα μπορούσα να είχα τη δυνατότητα άμεσης και πρακτικής εφαρμογής του αντικειμένου μου" (Γ - 87)
- "Παρόλο που η εκπαίδευση μ' αρέσει και μ' ενδιαφέρει πολύ, θα ήθελα ν' ασχοληθώ με την έρευνα. Πάντα ήθελα και νομίζω ότι ο κοινωνιολόγος ολοκληρώνεται μόνο μέσα από ερευνητικές προσπάθειες. Οι βιωματικές προσεγγίσεις των θεμάτων, η αναζήτηση, η επιστημονική μεθοδολογία στην πράξη είναι γοητευτικά για έναν κοινωνιολόγο" (Γ - 166)
- "Θα είχα την ευκαιρία να ασχοληθώ με την κοινωνική έρευνα διαφόρων χώρων της πραγματικότητας" (Γ - 186)
- "Με βάση την ελευθερία της σκέψης μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε ελεύθερα τη θεωρητική και την πρακτική επιστημονική θεώρηση των κοινωνιολογικών και ευρύτερα των κοινωνικών φαινομένων" (Α - 199)

**Β.** Στη δεύτερη κατηγορία εντάσσονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στις οποίες αναδεικνύονται οι απόψεις τους για την εκπαίδευση και γενικότερα για το εργασιακό τους περιβάλλον. Οι λόγοι, δηλαδή, επιλογής της θέσης αυτής του ερευνητή δεν ανάγονται στην επιστήμη αλλά προσδιορίζονται στη βάση μιας αρνητικής εκτίμησης του εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο θεωρούν και ως αιτία της αδιαφορίας που χαρακτηρίζει τη μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών, α-

πέναντι στη γνώση και τη μάθηση· ουσιαστικά, δηλαδή, επιλέγουν τη θέση του κοινωνιολόγου-ερευνητή γιατί δε θέλουν πια να είναι εκπαιδευτικοί:

- "Νομίζω ότι είναι το καλύτερο όπως λειτουργούν σήμερα τα πράγματα στην εκπαίδευση" (Γ - 27)
- "Ο εκπαιδευτικός επαναλαμβάνει συνεχώς τα ήδη γνωστά" (Γ - 35 - κοινωνιολόγος εξωτερικού)
- "Σαν εκπαιδευτικός αναγκάζεσαι να τυποποιηθείς μέσα σε ένα διδακτικό πλαίσιο δοτό, με αποτέλεσμα να χαθεί η δημιουργικότητα" (Γ - 58)
- "Με το βιβλίο αυτό και τις προδιαγραφές σήμερα της εκπαίδευσης η κατάσταση γίνεται σχεδόν αφόρητη" (Γ - 160)
- "Ο ρόλος του κοινωνιολόγου-εκπαιδευτικού δεν με "καλύπτει" κάτω από τις σημερινές συνθήκες και με το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα" (Γ - 177)
- "Βαρέθηκα τις άσκοπες διδασκαλίες στων κωφών την πόρτα" (Α - 178 - κοινωνιολογία εξωτερικού)

Γ. Στις απαντήσεις της τρίτης κατηγορίας υπάρχει ένας συνδυασμός, κατά μία έννοια, του Λόγου ο οποίος αναδεικνύεται στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών των δύο προηγούμενων κατηγοριών. Εκδηλώνεται, δηλαδή, ενδιαφέρον για ενασχόληση με την κοινωνιολογική έρευνα και ταυτόχρονα, ασκείται κριτική στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα:

- "Το αντικείμενο αποτελεί ενδιαφέρον. Θα ξεφύγω από τη στασιμότητα. Θα αισθανθώ ότι προσφέρω κοινωνιολογικό έργο. Εξέλιξη της προσωπικότητάς μου" (Γ - 3 - κοινωνιολογία εξωτερικού)
- "Είσαι σε άμεση επαφή με το αντικείμενο σπουδών σου, σε άλλο επίπεδο και δεν απευθύνεσαι σε μαθητές που θεωρούν πια τα μάθημα ως μάθημα κορμού, το υποβαθμίζουν και δεν ενδιαφέρονται" (Γ - 115)
- "Η εκπαίδευση δε δίνει τις δυνατότητες ανάπτυξης των προβληματισμών του κοινωνιολόγου" (Γ - 156)
- "Δίνεται ευκαιρία για προσωπική εξέλιξη, πνευματική κυρίως και για προαγωγή της γνώσης. Ο κοινωνιολόγος-εκπαιδευτικός με τη σημερινή μορφή καταδικάζεται σε στασιμότητα" (Γ - 174)
- "Το να ασχολείσαι με την έρευνα αποτελεί σήμερα καλύτερο κίνητρο από το να διδάσκεις κοινωνιολογία σε ένα κοινό που δεν ενδιαφέρεται για τη συγκεκριμένη επιστήμη και μέσα σ' ένα σύστημα εκπαιδευτικό που περνά κρίση" (Γ - 179)
- "Δε γνωρίζω το αντικείμενο και θα ήθελα να το μάθω κι αυτό μια και ως εκπαιδευτικός δεν έχω άλλες προοπτικές" (Α - 188)
- "Η επαφή με το αντικείμενο της κοινωνιολογίας θα ήταν μεγαλύτερη και ουσιαστικότερη" (Γ - 193 - κοινωνιολογία εξωτερικού)

Δ. Άλλοι λόγοι. Τέλος υπάρχουν και δύο εκπαιδευτικοί οι οποίες εκφράζουν με τις απαντήσεις τους, διαφορετικές αντιλήψεις. Στη μία περίπτωση αναδύεται ένας σκεπτικισμός απέναντι στην πρακτική των ερευνητικών κέντρων, και παρά το γεγονός ότι η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός επιθυμεί να ασχοληθεί με την κοινωνιολογική έρευνα, εντούτοις διατυπώνει τις αμφιβολίες της για τον τρόπο που αυτή πραγματοποιείται στη χώρα μας· στην άλλη περίπτωση εκφράζεται μια αντίληψη όπως αυτή που αναφέρθηκε και παραπάνω στα πλαίσια της πρώτης ομάδας εκπαιδευτικών, όπου συνδυάζονται παραγωγικά οι δύο επιλογές. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός επιθυμεί την ενασχόλησή της με ερευνητικές διαδικασίες με την προϋπόθεση ότι θα "επιστρέψει" τα αποτελέσματα στην τάξη.

Δεν αποποιείται επομένως, το ρόλο της εκπαιδευτικού, αντίθετα, τον ολοκληρώνει:

- "... (η απάντηση είναι σχετική) γιατί εξαρτάται από το πώς αντιλαμβάνεται κανείς το ερευνητικό κέντρο και τις δραστηριότητές του" (Γ - 134 - κοινωνιολογία εξωτερικού)
- "Θα ήθελα να έχω καλύτερη επαφή με την πραγματικότητα για να μπορέσω να φέρω τα νέα στοιχεία στα παιδιά και να κάνω το μάθημα πιο ενδιαφέρον" (Γ - 152 - κοινωνιολογία εξωτερικού)

### 3. ΜΗ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΟΙ

Υπάρχουν επίσης, δέκα μη κοινωνιολόγοι-εκπαιδευτικοί οι οποίοι παρά την επισήμανση ότι η συγκεκριμένη ερώτηση απευθύνεται μόνο σε κοινωνιολόγους-εκπαιδευτικούς, επέλεξαν να απαντήσουν. Θεωρούμε ότι έχει ενδιαφέρον να καταγραφούν οι απαντήσεις αυτές παρά το γεγονός ότι δεν συμπεριλαμβάνονται στην ανάλυση καθώς, το ζητούμενο είναι η σχέση των κοινωνιολόγων με το επάγγελμα και την επιστήμη τους. Ειδικότερα, από τους δέκα αυτούς εκπαιδευτικούς, οι εννέα επιθυμούν να παραμείνουν εκπαιδευτικοί ενώ ο ένας επιλέγει την ερευνητική κατεύθυνση. Οι λόγοι τους οποίους εξέφρασαν οι τέσσερις της πρώτης ομάδας (οι υπόλοιποι πέντε δεν απαντούν) ενέχουν την ίδια λογική με τις απαντήσεις των κοινωνιολόγων-εκπαιδευτικών της Α κατηγορίας της αντίστοιχης ομάδας:

- "Αγαπώ τη δουλειά που κάνω και τα παιδιά" (Γ - 44 - Πολιτικές επιστήμες Παντείου)
- "Μου αρέσει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού" (Α - 94 - ΑΒΣΠ)
- "Αγαπώ αυτό που κάνω" (Γ - 97 - Διοίκηση επιχειρήσεων ΑΣΟΕΕ)
- "Αγαπώ την τάξη" (Γ - 128 - Νομική ΑΠΘ)

Η μοναδική, μη-κοινωνιολόγος εκπαιδευτικός, η οποία επέλεξε τη δεύτερη δυνατότητα, αυτή του ερευνητή, δικαιολογεί την απάντησή της με τον ίδιο τρόπο που απαντούν και οι κοινωνιολόγοι στην Α κατηγορία της αντίστοιχης ομάδας:

- "Δίνεται η δυνατότητα έρευνας κοινωνιολογικών θεμάτων" (Γ - 150 - Πολιτικές επιστήμες Παντείου και Επιστήμες Αγωγής Paris IV Σορβόνη)





## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Α. Ελληνική βιβλιογραφία και αρθρογραφία

- Γιαννακάκη Π., *Ο εκπαιδευτικός διαμεσολαβητής. Οι σχέσεις στο σχολείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*  
εκδόσεις Κυριάκης Αθ. Βασδέκη, Αθήνα 1997.
- Δεμερτζίδης Γ., "Ο Αποκλεισμός της Κοινωνιολογίας από τη Μ.Ε."  
*Κοινωνιογράμμα*, τεύχος 45, Μάρτιος -Μάιος 1999.
- Δημαράς Α., *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε. Τεκμήρια Ιστορίας" Α Τόμος 1821-1894 και Β Τόμος 1865-1967*  
εκδόσεις Νεοελληνική Βιβλιοθήκη, Αθήνα 1990.
- Κάτσικας Χ., Καββαδίας Γ.Κ., *Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση. Η εξέλιξη των ευκαιριών πρόσβασης στην ελληνική εκπαίδευση (1960-1994)*  
εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα 1994.
- Μυλωνάς Θ., *Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης. Συμβολές*  
εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα 1998.
- Μυλωνάς Θ., "Εισαγωγικές επισημάνσεις πάνω στη θεωρία του Pierre Bourdieu", στο: *Pierre Bourdieu. Κοινωνιολογία της παιδείας. 10 ανακοινώσεις* (Επιμέλεια: Λαμπίρη-Δημάκη Ι., Παναγιωτόπουλος Ν.)  
εκδόσεις Καρδαμίτσα - Δελφίνι, Αθήνα 1995.
- Καλαματιανού, Α.Γ., *Κοινωνική Στατιστική, Μέθοδοι Μονοδιάστασης Ανάλυσης*  
εκδόσεις "Το Οικονομικό", Αθήνα 1992.
- Καλαματιανού Α.Γ., *Στατιστικές Μέθοδοι Προσδιορισμού της Σχέσης δύο Μεταβλητών*  
Σημειώσεις, τεύχος Γ, Πάντειο πανεπιστήμιο κοινωνικών και πολιτικών επιστημών, Αθήνα 1992.
- Κουζέλης Γ., Κουλαϊδής Β., "Διαδικασίες μάθησης: εναλλακτικές λύσεις και οι συνέπειές τους στη Διδακτική των Φυσικών Επιστημών"  
*Νέα Παιδεία*, τ.48, 1988.
- Κουζέλης Γ., *Από το βιωματικό στον επιστημονικό κόσμο. Ζητήματα αναπαραγωγής της γνώσης*  
εκδόσεις Κριτική Επιστημονική Βιβλιοθήκη, Αθήνα 1991.



- Κουζέλης Γ., "Κοινή λογική και καθημερινή γλώσσα στο σχολικό βιβλίο" στο: *Σχολικό Βιβλίο. Πρακτικά Διημέρου που οργάνωσαν οι εκδόσεις Πατάκη σε συνεργασία με το Γαλλικό Ινστιτούτο Αθηνών* εκδόσεις Πατάκη, Αθήνα 1991.

- Κουζέλης Γ., "Πρόλογος: Για μια επικοινωνία με τους κοινωνιολογικούς "τρόπους σκέψης"" στο: Ομάδα εργασίας Κοινωνιολογία, διεύθυνση Jurgen Ritsert, *Τρόποι σκέψης και βασικές έννοιες της Κοινωνιολογίας. Μια εισαγωγή* (πρόλογος, επιμέλεια: Κουζέλης Γ.), 1<sup>η</sup> έκδοση εκδόσεις Κριτική Επιστημονική Βιβλιοθήκη, Αθήνα 1991.

- Κουζέλης Γ., "Το Επιστημολογικό Υπόβαθρο των Επιλογών της Διδακτικής" στο: Ματσαγγούρας Η., (επιμ.), *Η εξέλιξη της Διδακτικής: Επιστημολογική Θεώρηση* εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα 1995.

- Κουζέλης Γ., "Η Κοινωνιολογία ως Άσκηση" στο: Ομάδα εργασίας Κοινωνιολογία, διεύθυνση Jurgen Ritsert, *Τρόποι σκέψης και βασικές έννοιες της Κοινωνιολογίας. Μια εισαγωγή*, 2<sup>η</sup> έκδοση εκδόσεις Κριτική Επιστημονική Βιβλιοθήκη, Αθήνα 1996.

- Κουζέλης Γ., "Εισαγωγή" στο: *Επιστημολογία των Κοινωνικών Επιστημών. Κείμενα* (επιμέλεια: Κουζέλης Γ., Ψυχοπαίδης Κ.) (Υλικά 3), εκδόσεις νήσος, Αθήνα 1996.

- Κουζέλης Γ., "Ο ρόλος της αξιολόγησης στην επιλεκτική διαφοροποίηση μορφών γνώσης" στο: Χιωτάκης Σ., (επιμ.) *Η Αμφισβήτηση των Εξετάσεων και των Βαθμών στο Σχολείο* εκδόσεις Γρηγόρης, 2<sup>η</sup> έκδοση, Αθήνα 1997.

- Κουζέλης Γ., "Η περιπέτεια των κοινωνικών επιστημών στο σχολείο: από την κοινωνική αγωγή στην οικονομική αναγωγή" εισήγηση, Ημερίδα Παντείου, Αθήνα.

- Κουλαϊδής Β., "Επιστημολογία και κατασκευή Αναλυτικών Προγραμμάτων. Η επιλογή Περιεχομένου για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών" *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 75, Μάρτιος-Απρίλιος 1994.

- Λαμπίρη-Δημάκη, Ι., *Η Κοινωνιολογία και η Μεθοδολογία της* 6<sup>η</sup> αναθεωρημένη έκδοση, εκδόσεις Σάκκουλα, Αθήνα-Κομοτηνή 1990.

- Μακρυνιώτη Δ., Σολομών Ι., "Παιδαγωγικές Τάσεις και Κοινωνικός Έλεγχος" *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 56, Ιανουάριος-Φεβρουάριος 1991.



- Μιχαλοπούλου-Βεΐκου Χρ., (οργάνωση, επιμέλεια) *Η διδασκαλία της κοινωνιολογίας στη μέση εκπαίδευση - Θεωρητικά προβλήματα και διδακτικά σχήματα*  
εκδόσεις Νέα Παιδεία, Αθήνα 1985.
- Νούτσος Χ., *Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και Κοινωνικός Έλεγχος (1931-1973)*  
εκδόσεις Θεμέλιο, Αθήνα 1988.
- Φραγκουδάκη Α., *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*  
εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα 1985.
- Απόσπασμα από τα πρακτικά του Δ.Σ. της ΟΛΜΕ  
*Κοινωνιογράμμα*, τεύχος 46, Ιούνιος-Αύγουστος 1999.
- "Εισαγωγικές Σημειώσεις"  
Τοπικά ζ', Εργαστήριο Χώρας Πάτμου, 21-23 Ιουνίου 1993.

#### **Βιβλία ΟΕΔΒ:**

- *Κοινωνιολογία* (διαφόρων συγγραφέων) Γ' Λυκείου  
ΟΕΔΒ, έκδοση Β', Αθήνα 1999.
- *Απλά Μαθήματα Κοινωνιολογίας*, Γκιζελή Β.Δ., Γ' Λυκείου  
ΟΕΔΒ, Αθήνα 1993.
- *Κοινωνιολογία* (διαφόρων συγγραφέων, επιμέλεια: Φίλια Β.), Γ' Λυκείου  
ΟΕΔΒ, Αθήνα 1983.
- *Προβλήματα της κοινωνίας και του ατόμου. Αναφορά στις κοινωνικές επιστήμες* (διαφόρων συγγραφέων), Γ' Ε.Π.Λ.  
ΟΕΔΒ, Αθήνα 1993.
- *Πολιτική Οικονομία* Λιανός Θ.Π., Χρήστου Γ.Κ., Γ' Λυκείου  
ΟΕΔΒ, Αθήνα 1993.
- ΥΠΕΠΘ, Οδηγίες Διδασκαλίας Μαθημάτων Δέσμης, "Κοινωνιολογία"  
ΟΕΔΒ, Αθήνα 1982.
- ΥΠΕΠΘ, Οδηγίες Διδασκαλίας Μαθημάτων Δέσμης, "Κοινωνιολογία"  
ΟΕΔΒ, Αθήνα 1996.
- ΥΠΕΠΘ, Οδηγίες Διδασκαλίας Μαθημάτων Δέσμης, "Πολιτική οικονομία"  
ΟΕΔΒ, Αθήνα 1996.





## Β. Ξένη βιβλιογραφία και αρθρογραφία

- Abercrombie N., Hill S., Turner S.B., *Λεξικό Κοινωνιολογίας*, 2<sup>η</sup> έκδοση εκδόσεις Πατάκη, Αθήνα 1992.
- Apple M., *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα* εκδόσεις Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 1986.
- Banks O., *Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης* εκδόσεις Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 1987.
- Bernstein B., *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος: Περί ταξινόμησης και περιχάραξης της εκπαιδευτικής γνώσης*, 1971  
*Κοινωνική τάξη και Παιδαγωγικές Πρακτικές*, 1973  
*Κώδικες, Τρόπες και διαδικασία πολιτισμικής αναπαραγωγής: ένα μοντέλο*, 1988 (εισαγωγή, μετάφραση, επιμέλεια: Σολομών Ι.) εκδόσεις Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1991.
- Bernstein B., "The Pedagogic Device", στο *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, research, critique* Taylor and Francis, London 1996.
- Blackledge D., Hunt B., *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης* εκδόσεις Έκφραση- Εκπαιδευτική Βιβλιοθήκη, Αθήνα 1995.
- Blalock H.M. Jr., *Social Statistics*, Revised second edition McGraw-Hill International Editions USA 1987.
- Carr W., Kemmis S., *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*, β' έκδοση εκδόσεις Κώδικας, Αθήνα 1997.
- Chalmers A., *Τι είναι αυτό που το λέμε επιστήμη;* Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο 1995.
- Eco U., *Πώς γίνεται μια διπλωματική εργασία* (εισαγωγή, επιμέλεια: Κονδύλη, Μ.) εκδόσεις νήσος, Αθήνα 1994.
- Gallagher J., "Prospective and Practicing Secondary School Science Teachers' Knowledge and Beliefs about the Philosophy of Science" *Science Education*, volume 75, Issue 1, 1991.



- Giddens A., "Ο θετικισμός και οι Επικριτές του", στο: *Σύγχρονη Κοινωνιολογική Θεωρία. Δομολειτουργισμός. Κριτική στον Θετικισμό. Συμβολικές διαντιδράσεις, νόημα και ερμηνεία*, Τόμος Ι (επιστημονική επιμέλεια: Πετμεζίδου, Μ.) Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο 1996.
- Hargreaves A., Fullan M.G., *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών* εκδόσεις Πατάκη, Αθήνα 1995.
- Healey J.F., *Statistics. A Tool for Social Research*, fifth edition Wadworth Publishing Company, USA 1999
- Jones G.M., Carter G., Melissa J.R., "Children's Concepts: Tools for Transforming Science Teachers' Knowledge" *Science Education*, volume 83, Issue 5, 1999.
- Mellado V., "The classroom practice of preservice teachers and their conceptions of teaching and learning science" *Science Education*, volume 82, Issue 2, 1998.
- Neave G., *Οι εκπαιδευτικοί. Προοπτικές για το εκπαιδευτικό επάγγελμα στην Ευρώπη* εκδόσεις Εκφραση - Εκπαιδευτική Βιβλιοθήκη, Αθήνα 1998.
- Ομάδα εργασίας Κοινωνιολογία, διεύθυνση Jurgen Ritsert, *Τρόποι σκέψης και βασικές έννοιες της Κοινωνιολογίας. Μια εισαγωγή* (πρόλογος, επιμέλεια: Κουζέλης, Γ.) εκδόσεις Κριτική Επιστημονική Βιβλιοθήκη, Αθήνα 1991.
- Sadovnik R.A., "Bazil Bernstein's theory of pedagogic practice: a structuralist approach" *Sociology of Education*, volume 64, January 1991.
- Smith M.U., Scharmann L.C., "Defining versus Describing the Nature of Science: A Pragmatic Analysis for Classroom Teachers and Science Educators" *Science Education*, volume 83, Issue 4, 1999.
- Yerrick R.K., Pedersen J.E., Arnason J., "'We're Just Spectators': A Case Study of Science Teaching, Epistemology and Classroom Management" *Science Education*, volume 82, Issue 6, 1998.
- Young, M.F.D., (επιμ.), *Knowledge and Control* Collier-Maxmillan, Λονδίνο 1971.