

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»
ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ
«ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΕΙΑ»

Οι στάσεις των μαθητών της Γ' τάξης του Γενικού Λυκείου απέναντι στο μάθημα της Κοινωνιολογίας και το ενδιαφέρον τους για ζητήματα που σχετίζονται με την επιστήμη της Κοινωνιολογίας. Έρευνα στα σχολεία του νομού Καρδίτσας

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Χαράλαμπος Μπαρμπαρούσης

Συμβουλευτική Επιτροπή

Επιβλέπουσα: Σουζάννα - Μαρία Νικολάου, Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων

Μέλη: Σοφία Βούρη, Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων

Μαρία Πουρνάρη, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων

Ιωάννινα, Μάρτιος 2010



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»

ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ
«ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΚΑΙ ΠΑΙΔΕΙΑ»

Οι στάσεις των μαθητών της Γ' τάξης του Γενικού Λυκείου απέναντι στο μάθημα της Κοινωνιολογίας και το ενδιαφέρον τους για ζητήματα που σχετίζονται με την επιστήμη της Κοινωνιολογίας. Έρευνα στα σχολεία του νομού Καρδίτσας

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Χαράλαμπος Μπαρμπαρούσης

Συμβουλευτική Επιτροπή

Επιβλέπουσα: Σουζάνα - Μαρία Νικολάου, Λέκτορας Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων

Μέλη: Σοφία Βούρη, Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων

Μαρία Πουρνάρη, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Ιωαννίνων

Ιωάννινα, Μάρτιος 2010



ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



026000321809



Στη σύζυγό μου Δήμητρα
Στα παιδιά μου Άγγελο και Μάριο



Ευχαριστώ ...

... Την επιβλέπουσα της διπλωματικής εργασίας κ. Σουζάννα – Μαρία Νικολάου, Λέκτορα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε, τη συνεχή, ακριβή και συστηματική επιστημονική καθοδήγηση, τη σταθερή και αδιάλειπτη συμπαράσταση και ηθική ενθάρρυνση, την υπομονή που επέδειξε και τον πολύτιμο χρόνο που αφιέρωσε για τις διορθώσεις των κειμένων και γενικά για την ολοκλήρωση αυτής της εργασίας.

... Τα μέλη της συμβουλευτικής επιτροπής κ.κ. Σοφία Βούρη, Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και Μαρία Πουρνάρη, Επίκουρη Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, για την τιμή που μου έκαναν να συμμετάσχουν στη διαδικασία κρίσης της διπλωματικής μου εργασίας.

... Τον κ. Γρηγόρη Καραφύλλη, Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, για την τιμή που μου έκανε να είναι μέλος της συμβουλευτικής επιτροπής για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα.

... Τον χημικό-εκπαιδευτικό και προσωπικό μου φίλο Μιχάλη Παπανούσκα, MSc, ο οποίος με εισήγαγε στην έρευνα και με βοήθησε στη δημιουργία του ερωτηματολογίου, μου μετέδωσε την αντίληψη να διερωτώμαι διαρκώς για την ορθότητα των ερευνητικών επιλογών, μοιράστηκε μαζί μου πολλούς από τους προβληματισμούς και τις αμφιβολίες μου και μου συμπαραστάθηκε σε όλες τις φάσεις μέχρι την ολοκλήρωση της εργασίας.

... Τον Δρ Βασίλειο Κωτούλα, δάσκαλο, διευθυντή του 5^{ου} Δημοτικού σχολείου Καρδίτσας και προσωπικό μου φίλο, για τις εύστοχες και ενδιαφέρουσες υποδείξεις και παρατηρήσεις του στην επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας και για τις γνώσεις που μοιράστηκε μαζί μου.

... Τον ξάδερφό μου κ. Βασίλειο Συγκούνα για την συμπαράστασή του και την φιλοξενία που μου προσέφερε.

... Τη φίλη και συνάδελφο κ. Καλλιόπη Μόσχου για τις δημιουργικές συζητήσεις στις διάφορες φάσεις της έρευνας.

... Τον κοινωνιολόγο-εκπαιδευτικό και προσωπικό μου φίλο κ. Θανάση Κρασιώτη για την σημαντική συμβολή του στη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων, την ηθική υποστήριξη και τις γόνιμες παρατηρήσεις του στη σύνταξη του ερωτηματολογίου.



... Τους φίλους που βοήθησαν σε επιμέρους τομείς αυτής της προσπάθειας: Κωνσταντίνο Βούλγαρη, Ελένη Πέτσα, Νίκο Ρούσκα, Βάϊο Ανυφαντή, Κωνσταντίνο Τριανταφύλλου, Λίλη Κρομμύδα, Νάντια Πολυζοπούλου.

... Τους διευθυντές των σχολείων για την πρόθυμη συνεργασία τους για την πραγματοποίηση της έρευνας.

... Τους μαθητές και τις μαθήτριες για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

... Τη Δήμητρα για την αγάπη, την υπομονή, τη στήριξη και το χρόνο που μου παραχώρησε από την κοινή μας ζωή.

... Τα δύο μου παιδιά, Άγγελο και Μάριο για την κατανόηση που χρειάστηκε να επιδείξουν κάποιες φορές, παρά το μικρό της ηλικίας τους.



Πίνακας περιεχομένων

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	15
---------------	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑΣ ΣΤΗ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1. Η Κοινωνιολογία στην ανώτερη Δευτεροβάθμια Γενική Εκπαίδευση	19
1.2. «Σκανδαλώδεις» τοποθετήσεις για το μάθημα της Κοινωνιολογίας.....	22
1.3. Η ερευνητική εμπειρία	26
1.4. Περιορισμοί και Υποθέσεις, που προκύπτουν από τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος και τη φύση του διδακτικού αντικειμένου της Κοινωνιολογίας	29

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΗ ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΤΗΣ ΣΤΑΣΗΣ, ΤΟΥ ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΟΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΤΥΠΗΣ ΓΝΩΣΗΣ

2.1. Εισαγωγή	33
2.2. Η έννοια της στάσης.....	33
2.3. Η υιοθέτηση του τρισδιάστατου μοντέλου.....	40
2.4. Η έννοια του ενδιαφέροντος.....	42
2.5. Η έννοια της άτυπης γνώσης	47

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΈΡΕΥΝΑΣ: ΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΚΑΙ ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ

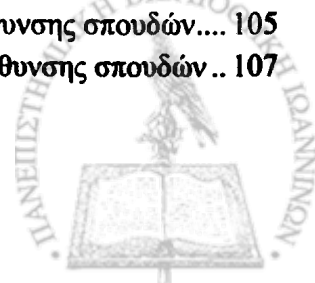
3.1. Εισαγωγή	49
3.1.1. Μεταβλητές.....	50
3.1.2. Τα ερευνητικά ερωτήματα	51
3.1.3. Πληθυσμός και δείγμα	52
3.1.4. Συνεργασία με τα σχολεία	55
3.1.5. Περιορισμοί	56
3.2. Σχεδιασμός ερευνητικών εργαλείων	59
3.2.1. Εργαλείο μέτρησης των στάσεων των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Κοινωνιολογίας.....	59
3.2.2. Εγκυρότητα και αξιοπιστία του εργαλείου μέτρησης των στάσεων	61
3.2.3. Εργαλείο μέτρησης του ενδιαφέροντος των μαθητών για ζητήματα που σχετίζονται με την επιστήμη της Κοινωνιολογίας	67



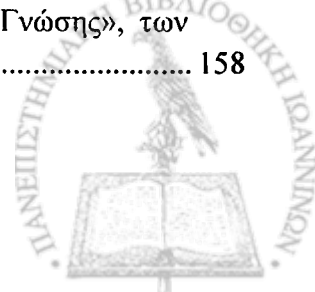
3.2.4. Εργαλείο μέτρησης της άτυπης γνώσης, την οποία αποκομίζουν οι μαθητές από ευρύτερα ενδιαφέροντά τους και τη συμμετοχή σε διάφορες ενδοσχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες	74
3.3. Δημογραφικά Στοιχεία	76
3.3.1. Η κατηγοριοποίηση των επαγγελμάτων	77
3.4. Η δοκιμαστική εφαρμογή του ερωτηματολογίου	80
3.5. Η διαμόρφωση του τελικού ερωτηματολογίου	81
3.6. Συλλογή των δεδομένων.....	83
3.7. Καταχώρηση.....	83
3.7.1. Καταχώρηση πεδίου Α' (Δημογραφικά στοιχεία).....	84
3.7.2. Καταχώρηση πεδίου Β' (Κλίμακα «Στάσεων»)	86
3.7.3. Καταχώρηση πεδίου Γ' (Κλίμακα «Ενδιαφέροντος» και «Άτυπης Γνώσης»).....	88
3.8. Επεξεργασία	91

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ – ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

4.1. Εισαγωγή	93
4.2. Αποτελέσματα Μετρήσεων Περιγραφικής Στατιστικής	94
4.2.1. Στοιχεία Περιγραφικής Στατιστικής των Δημογραφικών Στοιχείων (Περιοχή Α') του Ερωτηματολογίου	94
4.2.1.α. Κατανομή του μαθητικού πληθυσμού του δείγματος της έρευνας σε σχολεία της πόλης της Καρδίτσας και της περιφέρειας του νομού	94
4.2.1.β. Κατανομή του μαθητικού πληθυσμού του δείγματος της έρευνας κατά φύλο.....	94
4.2.1.γ. Κατανομή του μαθητικού πληθυσμού του δείγματος της έρευνας κατά περιοχή μόνιμης διαμονής	95
4.2.1.δ. Κατανομή του μαθητικού πληθυσμού του δείγματος της έρευνας κατά κατεύθυνση σπουδών	96
4.2.1.ε. Κατανομή του μαθητικού πληθυσμού του δείγματος της έρευνας κατά γενική επίδοση β' λυκείου	96
4.2.1.στ. Κατανομή του μαθητικού πληθυσμού του δείγματος της έρευνας κατά κοινωνική διαστρωμάτωση του πατέρα	97
4.2.1.ζ. Κατανομή του μαθητικού πληθυσμού του δείγματος της έρευνας κατά κοινωνική διαστρωμάτωση της μητέρας	98
4.2.1.η. Το «επάγγελμα οικιακά».....	99
4.2.1.θ. Σχέση μεταξύ φύλου και κατεύθυνσης σπουδών.....	100
4.2.1.ι. Σχέση μεταξύ φύλου και γενικής επίδοσης Β' Λυκείου.....	101
4.2.1.ια. Σχέση μεταξύ κατεύθυνσης σπουδών και γενικής επίδοσης Β' Λυκείου.....	102
4.2.1.ιβ. Σχέση μεταξύ κοινωνικής διαστρωμάτωσης πατέρα και γενικής επίδοσης Β' Λυκείου	103
4.2.1.ιγ. Σχέση μεταξύ κοινωνικής διαστρωμάτωσης μητέρας και γενικής επίδοσης Β' Λυκείου	104
4.2.1.ιδ. Σχέση μεταξύ κοινωνικής διαστρωμάτωσης πατέρα και κατεύθυνσης σπουδών....	105
4.2.1.ιε. Σχέση μεταξύ κοινωνικής διαστρωμάτωσης μητέρας και κατεύθυνσης σπουδών ..	107



4.2.2. Στοιχεία Περιγραφικής Στατιστικής της Κλίμακας των «Στάσεων» (Περιοχή Β΄ του ερωτηματολογίου).....	108
4.2.2.α. Αξιοπιστία της κλίμακας των Στάσεων των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Κοινωνιολογίας.....	108
4.2.2.β. Αποτελέσματα μέτρησης των Στάσεων των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Κοινωνιολογίας.....	109
4.2.3. Στοιχεία Περιγραφικής Στατιστικής της Κλίμακας του «Ενδιαφέροντος» και της «Άτυπης Γνώσης» (Περιοχή Γ΄ του ερωτηματολογίου).....	117
4.2.3.α. Αξιοπιστία της κλίμακας του Ενδιαφέροντος των μαθητών για ζητήματα που σχετίζονται με την επιστήμη της Κοινωνιολογίας.....	117
4.2.3.β. Αποτελέσματα μέτρησης του Ενδιαφέροντος των μαθητών για ζητήματα που σχετίζονται με την επιστήμη της Κοινωνιολογίας.....	117
4.2.3.γ. Αξιοπιστία της κλίμακας της Άτυπης Γνώσης που αποκομίζουν οι μαθητές από τη συμμετοχή τους σε διάφορες ενδοσχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες.....	126
4.2.3.δ. Αποτελέσματα μέτρησης της Άτυπης Γνώσης που αποκομίζουν οι μαθητές από τη συμμετοχή τους σε διάφορες δραστηριότητες.....	126
4.3. Ανάλυση Κλιμάκων «Στάσεων», «Ενδιαφέροντος» και «Άτυπης Γνώσης» κατά κατηγορίες.....	132
4.3.1. «Στάσεις», «Ενδιαφέρον» και «Άτυπη Γνώση» κατά «σχολείο», «κατεύθυνση σπουδών» και «φύλο».....	132
4.3.1.α. «Στάσεις» κατά «σχολείο», «κατεύθυνση σπουδών» και «φύλο».....	132
4.3.1.β. «Ενδιαφέρον» κατά «σχολείο», «κατεύθυνση σπουδών» και «φύλο».....	134
4.3.1.γ. «Άτυπη Γνώση» κατά «σχολείο», «κατεύθυνση σπουδών» και «φύλο».....	135
4.3.2. «Στάσεις», «Ενδιαφέρον» και «Άτυπη Γνώση» κατά «περιοχή μόνιμης διαμονής».....	137
4.3.3. «Στάσεις», «Ενδιαφέρον» και «Άτυπη Γνώση» κατά «γενική επίδοση Β΄ Λυκείου».....	138
4.3.4. «Στάσεις», «Ενδιαφέρον» και «Άτυπη Γνώση» κατά «κοινωνική διαστρωμάτωση γονέων».....	139
4.4. Επισήμανση στατιστικά σημαντικών διαφοροποιήσεων των «Στάσεων» του «Ενδιαφέροντος» και της «Άτυπης Γνώσης» αναφορικά με όλες τις ανεξάρτητες μεταβλητές.....	140
4.4.1. «Στάσεις», «Ενδιαφέρον», «Άτυπη Γνώση» και «Φύλο».....	141
4.4.2. «Στάσεις», «Ενδιαφέρον», «Άτυπη Γνώση» και «Σχολείο».....	142
4.4.3. «Στάσεις», «Ενδιαφέρον», «Άτυπη Γνώση» και «Κατεύθυνση Σπουδών».....	144
4.4.4. «Στάσεις», «Ενδιαφέρον», «Άτυπη Γνώση» και «Περιοχή Μόνιμης Διαμονής».....	148
4.4.5. «Στάσεις», «Ενδιαφέρον», «Άτυπη Γνώση» και «Γενική Επίδοση Β΄ Λυκείου».....	149
4.4.6. «Στάσεις», «Ενδιαφέρον», «Άτυπη Γνώση» και «Κοινωνική Διαστρωμάτωση Γονέων».....	151
4.5. Συσχέτιση του «Ενδιαφέροντος» και της «Άτυπης Γνώσης» με τις Στάσεις απέναντι στο μάθημα της Κοινωνιολογίας.....	154
4.5.1. Συσχέτιση της «Άτυπης Γνώσης» και των Στάσεων απέναντι στο μάθημα της Κοινωνιολογίας.....	154
4.5.2. Συσχέτιση των Στάσεων των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Κοινωνιολογίας και του Ενδιαφέροντος για ζητήματα που σχετίζονται με την επιστήμη της Κοινωνιολογίας.....	156
4.5.3. Περαιτέρω διερεύνηση της σχέσης των μεταβλητών της «Άτυπης Γνώσης», των «Στάσεων» και του «Ενδιαφέροντος».....	158



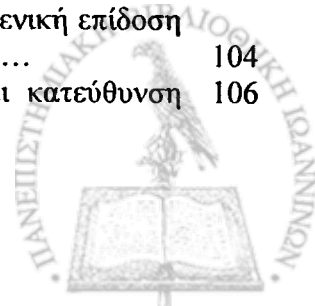
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

5.1. Συζήτηση των ευρημάτων	163
5.2. Προτάσεις	175
5.3. Αντί επιλόγου	177
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	179
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ I: ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ	194
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II: ΠΙΝΑΚΕΣ ΕΛΕΓΧΟΥ ΣΥΝΟΧΗΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑΣ ΤΩΝ ΚΛΙΜΑΚΩΝ ΤΩΝ «ΣΤΑΣΕΩΝ», ΤΟΥ «ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΟΣ» ΚΑΙ ΤΗΣ «ΑΤΥΠΗΣ ΓΝΩΣΗΣ»	199
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ III: ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΤΑΣΚΕΥΑΣΤΙΚΗΣ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΚΛΙΜΑΚΑΣ ΤΩΝ ΣΤΑΣΕΩΝ	206
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV: ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ ΤΩΝ ΚΛΙΜΑΚΩΝ ΤΩΝ «ΣΤΑΣΕΩΝ», ΤΟΥ «ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΟΣ» ΚΑΙ ΤΗΣ «ΑΤΥΠΗΣ ΓΝΩΣΗΣ»	207
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ V: ΠΙΝΑΚΕΣ ΣΥΝΑΦΕΙΩΝ ΤΩΝ ΚΛΙΜΑΚΩΝ ΤΩΝ «ΣΤΑΣΕΩΝ», ΤΟΥ «ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝΤΟΣ» ΚΑΙ ΤΗΣ «ΑΤΥΠΗΣ ΓΝΩΣΗΣ»	208
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	211
ABSTRACT	212



ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 2.1.	Χρήση των αντιδράσεων για την εκτίμηση των στάσεων	42
Πίνακας 3.1.	Σχολεία δείγματος της έρευνας	53
Πίνακας 3.2.	Κατανομή των μαθητών των 18 Γενικών δημοσίων Λυκείων του νομού Καρδίτσας κατά τάξη και φύλο	54
Πίνακας 3.3.	Κατανομή μαθητικού δυναμικού της Γ΄ τάξης των δημοσίων Γενικών Λυκείων του νομού Καρδίτσας κατά κατεύθυνση σπουδών και φύλο	55
Πίνακας 3.4.	Κατανομή μαθητών δείγματος κατά σχολείο, φύλο και κατεύθυνση σπουδών ...	55
Πίνακας 3.5.	Προτάσεις της κλίμακας των στάσεων κατά τομέα	65
Πίνακας 3.6.	Αρίθμηση προτάσεων της κλίμακας των στάσεων κατά τομέα	66
Πίνακας 3.7.	Προτάσεις της κλίμακας του ενδιαφέροντος κατά τομέα	72
Πίνακας 3.8.	Αρίθμηση προτάσεων της κλίμακας του ενδιαφέροντος κατά τομέα	71
Πίνακας 3.9.	Προτάσεις της κλίμακας της άτυπης γνώσης κατά τομέα	75
Πίνακας 3.10.	Αρίθμηση προτάσεων της κλίμακας της άτυπης γνώσης κατά τομέα	74
Πίνακας 3.11.	Καταχώρηση των τιμών των μεταβλητών των δημογραφικών στοιχείων	84
Πίνακας 3.12.	Καταχώρηση των τιμών των προτάσεων της κλίμακας των στάσεων στο ερωτηματολόγιο	86
Πίνακας 3.13.	Καταχώρηση των τιμών των προτάσεων της κλίμακας των στάσεων στο EXCEL ..	86
Πίνακας 3.14.	Μετατροπή της κλίμακας των στάσεων από 24 - 120 σε 0 - 100	87
Πίνακας 3.15.	Μετατροπή της υποκλίμακας των πεποιθήσεων από 8 - 40 σε 0 - 100	87
Πίνακας 3.16.	Μετατροπή της ομάδας των θετικών προτάσεων από 12 - 60 σε 0 - 100	88
Πίνακας 3.17.	Καταχώρηση των τιμών των προτάσεων της κλίμακας του ενδιαφέροντος στο ερωτηματολόγιο και στο EXCEL	88
Πίνακας 3.18.	Μετατροπή της κλίμακας του ενδιαφέροντος από 33 - 165 σε 0 - 100	89
Πίνακας 3.19.	Μετατροπή της υποκλίμακας του 1 ^{ου} τομέα της κλίμακας του ενδιαφέροντος από 3 - 15 σε 0 - 100	89
Πίνακας 3.20.	Καταχώρηση των τιμών των προτάσεων της κλίμακας της άτυπης γνώσης στο ερωτηματολόγιο και στο EXCEL	90
Πίνακας 3.21.	Μετατροπή της κλίμακας της άτυπης γνώσης από 14 - 70 σε 0 - 100	90
Πίνακας 3.22.	Μετατροπή της υποκλίμακας της παθητικής εμπλοκής από 7 - 35 σε 0 - 100	91
Πίνακας 4.1.	Κατανομή δείγματος ανά σχολείο	94
Πίνακας 4.2.	Κατανομή δείγματος ανά φύλο	94
Πίνακας 4.3.	Κατανομή δείγματος ανά περιοχή μόνιμης διαμονής	95
Πίνακας 4.4.	Κατανομή δείγματος ανά κατεύθυνση σπουδών	96
Πίνακας 4.5.	Κατανομή δείγματος ανά γενική επίδοση Β΄ Λυκείου	97
Πίνακας 4.6.	Κατανομή δείγματος ανά κοινωνική διαστρωμάτωση πατέρα	97
Πίνακας 4.7.	Κατανομή δείγματος ανά κοινωνική διαστρωμάτωση μητέρας	98
Πίνακας 4.8.	Κατανομή των μητέρων του δείγματος, οι οποίες ανήκουν στην κατηγορία «οικιακά» ανά επίπεδο εκπαίδευσής τους	99
Πίνακας 4.9.	Κατανομή δείγματος κατά φύλο και κατεύθυνση σπουδών	100
Πίνακας 4.10.	Κατανομή δείγματος κατά φύλο και γενική επίδοση Β΄ Λυκείου	101
Πίνακας 4.11.	Κατανομή δείγματος κατά κατεύθυνση σπουδών και γενική επίδοση Β΄ Λυκείου.....	102
Πίνακας 4.12.	Κατανομή δείγματος κατά κοινωνική διαστρωμάτωση πατέρα και γενική επίδοση Β΄ Λυκείου	103
Πίνακας 4.13.	Κατανομή δείγματος κατά κοινωνική διαστρωμάτωση μητέρας και γενική επίδοση Β΄ Λυκείου	104
Πίνακας 4.14.	Κατανομή δείγματος κατά κοινωνική διαστρωμάτωση πατέρα και κατεύθυνση	106



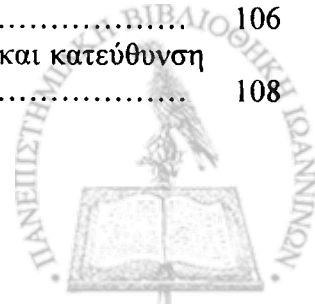
	σπουδών	107
Πίνακας 4.15.	Κατανομή δείγματος κατά κοινωνική διαστρωμάτωση μητέρας και κατεύθυνση σπουδών	107
Πίνακας 4.16.	Συντελεστές διάκρισης των προτάσεων της κλίμακας των στάσεων	109
Πίνακας 4.17.	Κλίμακα μέτρησης στάσεων: στοιχεία περιγραφικής στατιστικής	112
Πίνακας 4.18.	Τομείς των στάσεων: στοιχεία περιγραφικής στατιστικής	116
Πίνακας 4.19.	Θετικές και αρνητικές προτάσεις της κλίμακας των στάσεων: στοιχεία περιγραφικής στατιστικής	116
Πίνακας 4.20.	Συντελεστές διάκρισης των προτάσεων της κλίμακας του ενδιαφέροντος	117
Πίνακας 4.21.	Κλίμακα μέτρησης ενδιαφέροντος: στοιχεία περιγραφικής στατιστικής	120
Πίνακας 4.22.	Τομείς του ενδιαφέροντος: στοιχεία περιγραφικής στατιστικής	125
Πίνακας 4.23.	Συντελεστές διάκρισης των προτάσεων της κλίμακας της άτυπης γνώσης	126
Πίνακας 4.24.	Τομείς της άτυπης γνώσης: στοιχεία περιγραφικής στατιστικής	128
Πίνακας 4.25.	Κλίμακα μέτρησης άτυπης γνώσης: στοιχεία περιγραφικής στατιστικής	129
Πίνακας 4.26.	Στάσεις κατά σχολείο, κατεύθυνση σπουδών και φύλο	132
Πίνακας 4.27.	Ενδιαφέρον κατά σχολείο, κατεύθυνση σπουδών και φύλο	134
Πίνακας 4.28.	Άτυπη γνώση κατά σχολείο, κατεύθυνση σπουδών και φύλο	136
Πίνακας 4.29.	Στάσεις, ενδιαφέρον και άτυπη γνώση κατά περιοχή μόνιμης διαμονής	137
Πίνακας 4.30.	Στάσεις, ενδιαφέρον και άτυπη γνώση κατά γενική επίδοση Β΄ Λυκείου	138
Πίνακας 4.31.	Στάσεις, ενδιαφέρον και άτυπη γνώση κατά κοινωνική διαστρωμάτωση γονέων	139
Πίνακας 4.32.	Στάσεις και φύλο (επισήμανση στατιστικά σημαντικών διαφοροποιήσεων)	141
Πίνακας 4.33.	Ενδιαφέρον και φύλο (επισήμανση στατιστικά σημαντικών διαφοροποιήσεων)	141
Πίνακας 4.34.	Άτυπη γνώση και φύλο (επισήμανση στατιστικά σημαντικών διαφοροποιήσεων)	141
Πίνακας 4.35.	Στάσεις και σχολείο (επισήμανση στατιστικά σημαντικών διαφοροποιήσεων) ...	142
Πίνακας 4.36.	Ενδιαφέρον και σχολείο (επισήμανση στατιστικά σημαντικών διαφοροποιήσεων)	142
Πίνακας 4.37.	Άτυπη γνώση και σχολείο (επισήμανση στατιστικά σημαντικών διαφοροποιήσεων)	142
Πίνακας 4.38.	Στάσεις και κατεύθυνση σπουδών (επισήμανση στατιστικά σημαντικών διαφοροποιήσεων)	144
Πίνακας 4.39.	Ενδιαφέρον και κατεύθυνση σπουδών (επισήμανση στατιστικά σημαντικών διαφοροποιήσεων)	144
Πίνακας 4.40.	Άτυπη γνώση και κατεύθυνση σπουδών (επισήμανση στατιστικά σημαντικών διαφοροποιήσεων)	144
Πίνακας 4.41.	Διαφορές Μ.Ο. με το κριτήριο Tukey (στάσεις – κατεύθυνση σπουδών)	145
Πίνακας 4.42.	Διαφορές Μ.Ο. με το κριτήριο Tukey (ενδιαφέρον – κατεύθυνση σπουδών)	145
Πίνακας 4.43.	Διαφορές Μ.Ο. με το κριτήριο Tukey (ενδιαφέρον – γενική επίδοση Β΄ Λυκείου)	150
Πίνακας 4.44.	Διαφορές Μ.Ο. με το κριτήριο Tukey (στάσεις – κοινωνική διαστρωμάτωση πατέρα)	151
Πίνακας 4.45.	Διαφορές Μ.Ο. με το κριτήριο Tukey (στάσεις – κοινωνική διαστρωμάτωση μητέρας)	152
Πίνακας 4.46.	Διαφορές Μ.Ο. με το κριτήριο Tukey (άτυπη γνώση – κοινωνική διαστρωμάτωση μητέρας)	153
Πίνακας 4.47.	Συσχέτιση μεταξύ άτυπης γνώσης και στάσεων	155
Πίνακας 4.48.	Descriptive Statistics Include condition: $VΣΤΑΣΕΙΣ \leq 14,19$ and $VΑΤΥΠΗ ΓΝΩΣΗ \geq 63,28$	156
Πίνακας 4.49.	Descriptive Statistics Include condition: $VΣΤΑΣΕΙΣ \leq 34,14$ and $VΑΤΥΠΗ ΓΝΩΣΗ \geq 47,26$	156
Πίνακας 4.50.	Ποιοτικά χαρακτηριστικά των περιπτώσεων σύμφωνα με τη συνθήκη $VΣΤΑΣΕΙΣ \leq 34,14$ and $VΑΤΥΠΗ ΓΝΩΣΗ \geq 47,26$	156
Πίνακας 4.51.	Συσχέτιση μεταξύ στάσεων και ενδιαφέροντος	157



Πίνακας 4.52.	Descriptive Statistics Include condition: $VΣΤΑΣΕΙΣ \geq 93,99$ and $ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ \leq 27,82$	158
Πίνακας 4.53.	Descriptive Statistics Include condition: $VΣΤΑΣΕΙΣ \geq 74,04$ and $ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ \leq 43,88$	158
Πίνακας 4.54.	Ποιοτικά χαρακτηριστικά της περίπτωσης σύμφωνα με τη συνθήκη $VΣΤΑΣΕΙΣ \geq 74,04$ and $ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ \leq 43,88$	158
Πίνακας 4.55.	Ερμηνεία των «στάσεων» γνωρίζοντας την «άτυπη γνώση». Αποτελέσματα από την ανάλυση παλινδρόμησης (Dependent: ΣΤΑΣΕΙΣ)	159
Πίνακας 4.56.	Ερμηνεία των «στάσεων» γνωρίζοντας την «άτυπη γνώση». Τέστ σημαντικότητας (Test of Significance for ΣΤΑΣΕΙΣ)	159
Πίνακας 4.57.	Ερμηνεία των «στάσεων» γνωρίζοντας την «άτυπη γνώση». Εφαρμογή της προβλεπτικής εξίσωσης (Dependent: ΣΤΑΣΕΙΣ)	160
Πίνακας 4.58.	Ερμηνεία των «στάσεων» γνωρίζοντας την «άτυπη γνώση». Παράδειγμα εφαρμογής της προβλεπτικής εξίσωσης (Dependent: ΣΤΑΣΕΙΣ-Predicting Values for variable: ΣΤΑΣΕΙΣ)	160
Πίνακας 4.59.	Ερμηνεία του «ενδιαφέροντος» γνωρίζοντας τις «στάσεις». Αποτελέσματα από την ανάλυση παλινδρόμησης (Dependent: ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ)	161
Πίνακας 4.60.	Ερμηνεία του «ενδιαφέροντος» γνωρίζοντας τις «στάσεις». Τέστ σημαντικότητας (Test of Significance for ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ)	161
Πίνακας 4.61.	Ερμηνεία του «ενδιαφέροντος» γνωρίζοντας τις «στάσεις». Εφαρμογή της προβλεπτικής εξίσωσης (Dependent: ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ)	161
Πίνακας 4.62.	Ερμηνεία του «ενδιαφέροντος» γνωρίζοντας τις «στάσεις». Παράδειγμα εφαρμογής της προβλεπτικής εξίσωσης (Dependent: ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ- Predicting Values for variable: ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ)	162

ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ - ΣΧΗΜΑΤΩΝ – ΕΙΚΟΝΩΝ

Διάγραμμα 4.1.	Κατανομή δείγματος ανά σχολείο	94
Διάγραμμα 4.2.	Κατανομή δείγματος ανά φύλο	95
Διάγραμμα 4.3.	Κατανομή δείγματος ανά περιοχή μόνιμης διαμονής	95
Διάγραμμα 4.4.	Κατανομή δείγματος ανά κατεύθυνση σπουδών	96
Διάγραμμα 4.5.	Κατανομή δείγματος ανά γενική επίδοση Β' Λυκείου	97
Διάγραμμα 4.6.	Κατανομή δείγματος ανά κοινωνική διαστρωμάτωση πατέρα	98
Διάγραμμα 4.7.	Κατανομή δείγματος ανά κοινωνική διαστρωμάτωση μητέρας	99
Διάγραμμα 4.8.	Κατανομή των μητέρων του δείγματος, οι οποίες ανήκουν στην κατηγορία «οικιακά» ανά επίπεδο εκπαίδευσής τους	99
Διάγραμμα 4.9.	Κατανομή δείγματος κατά φύλο και κατεύθυνση σπουδών	100
Διάγραμμα 4.10.	Κατανομή δείγματος κατά φύλο και γενική επίδοση Β' Λυκείου	101
Διάγραμμα 4.11.	Κατανομή δείγματος κατά κατεύθυνση σπουδών και γενική επίδοση Β' Λυκείου	102
Διάγραμμα 4.12.	Κατανομή δείγματος κατά κοινωνική διαστρωμάτωση πατέρα και γενική επίδοση Β' Λυκείου	103
Διάγραμμα 4.13.	Κατανομή δείγματος κατά κοινωνική διαστρωμάτωση μητέρας και γενική επίδοση Β' Λυκείου	105
Διάγραμμα 4.14.	Κατανομή δείγματος κατά κοινωνική διαστρωμάτωση πατέρα και κατεύθυνση σπουδών	106
Διάγραμμα 4.15.	Κατανομή δείγματος κατά κοινωνική διαστρωμάτωση μητέρας και κατεύθυνση σπουδών	108



Διάγραμμα 4.16.	Μέσοι όροι των προτάσεων της κλίμακας των στάσεων	114
Διάγραμμα 4.17.	Μέσοι όροι των τομέων της κλίμακας των στάσεων	115
Διάγραμμα 4.18.	Μέσοι όροι των θετικών και αρνητικών προτάσεων της κλίμακας των στάσεων	115
Διάγραμμα 4.19.	Μέσοι όροι των προτάσεων της κλίμακας του ενδιαφέροντος	123
Διάγραμμα 4.20.	Μέσοι όροι των τομέων της κλίμακας του ενδιαφέροντος	124
Διάγραμμα 4.21.	Μέσοι όροι των τομέων της κλίμακας της άτυπης γνώσης	128
Διάγραμμα 4.22.	Μέσοι όροι των προτάσεων της κλίμακας της άτυπης γνώσης	131
Διάγραμμα 4.23.	Διακύμανση Μ.Ο. στάσεων, ενδιαφέροντος και άτυπης γνώσης κατά φύλο	142
Διάγραμμα 4.24.	Διακύμανση Μ.Ο. στάσεων, ενδιαφέροντος και άτυπης γνώσης κατά σχολείο ...	143
Διάγραμμα 4.25.	Διακύμανση Μ.Ο. στάσεων, ενδιαφέροντος και άτυπης γνώσης κατά κατεύθυνση σπουδών	146
Διάγραμμα 4.26.	Διακύμανση Μ.Ο. στάσεων, ενδιαφέροντος και άτυπης γνώσης κατά κατεύθυνση σπουδών και σχολείο	147
Διάγραμμα 4.27.	Διακύμανση Μ.Ο. των τομέων των στάσεων κατά κατεύθυνση σπουδών	147
Διάγραμμα 4.28.	Διακύμανση Μ.Ο. των έξι πιο θετικών και αρνητικών τομέων του «ενδιαφέροντος» κατά κατεύθυνση σπουδών	148
Διάγραμμα 4.29.	Διακύμανση Μ.Ο. στάσεων, ενδιαφέροντος και άτυπης γνώσης κατά περιοχή μόνιμης διαμονής	149
Διάγραμμα 4.30.	Διακύμανση Μ.Ο. στάσεων, ενδιαφέροντος και άτυπης γνώσης κατά γενική επίδοση Β΄ Λυκείου	150
Διάγραμμα 4.31.	Διακύμανση Μ.Ο. στάσεων, ενδιαφέροντος και άτυπης γνώσης κατά κοινωνική διαστρωμάτωση πατέρα	153
Διάγραμμα 4.32.	Διακύμανση Μ.Ο. στάσεων, ενδιαφέροντος και άτυπης γνώσης κατά κοινωνική διαστρωμάτωση μητέρας	153
Διάγραμμα 4.33.	Συσχέτιση άτυπης γνώσης και στάσεων	155
Διάγραμμα 4.34.	Συσχέτιση στάσεων και ενδιαφέροντος	157
Σχήμα 2.1.	Παρουσίαση της θεωρίας των τριών συνιστωσών των στάσεων των Rosenberg & Hovland	41
Σχήμα 3.1.	Δομή εργαλείου μέτρησης στάσεων	64
Σχήμα 4.1.	Συσχέτιση άτυπης γνώσης, στάσεων και ενδιαφέροντος	162
Εικόνα 3.1.	Νομός Καρδίτσας	54



Εισαγωγή

«Πιστεύετε ότι η λύση στα πολλαπλά προβλήματα της παγκοσμιοποίησης μπορεί να προέλθει από μια επιστημονική κατανόηση των θεσμών και των κοινωνικών φαινομένων ή μήπως η διαδικασία είναι καθαρά πολιτική;»

«Δεν μπορώ να δω πώς οι πολιτικοί ή οι υπουργοί, οι οποίοι δεν είναι εκπαιδευμένοι να σκέφτονται κοινωνιολογικά, με όρους πολιτικής επιστήμης, θα μπορέσουν να κατανοήσουν τη νέα κατάσταση. Αυτή είναι η υποχρέωση της νέας κοινωνιολογίας. Εμείς είμαστε αυτοί που πρέπει να φτιάξουμε τις νέες έννοιες, εμείς είμαστε αυτοί που πρέπει να σκεφτούν για τους νέους θεσμούς και να δώσουν απαντήσεις για τη νέα πραγματικότητα που διαμορφώνεται, όπως οι μηχανικοί διαμορφώνουν νέες μηχανές και νέα εργαλεία στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν».

Συνέντευξη του Ulrich Beck στην «ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ»

Ημερομηνία δημοσίευσης: 22-11-09

Παραφράζοντας τα λόγια του Γερμανού κοινωνιολόγου θα λέγαμε ότι οι μαθητές, οι οποίοι εκπαιδεύονται να σκέφτονται κοινωνιολογικά, ειδικά στη σημερινή κοινωνία των αυξημένων κοινωνικών προβλημάτων, οφείλουν να είναι εφοδιασμένοι με γνώσεις και δεξιότητες, ώστε να μπορούν να αντιλαμβάνονται καλύτερα τα αίτια συγκεκριμένων συμπεριφορών και κοινωνικών φαινομένων (π.χ. νεανική παραβατικότητα, χρήση ναρκωτικών, βία, ρατσισμός κ.λπ.), να συνειδητοποιούν τις δυσμενείς συνέπειές τους πάνω στην ποιότητα της κοινωνικής ζωής των ανθρώπων και να κατανοούν καλύτερα τη δική τους συμπεριφορά, βλέποντας την ως κοινωνική κατασκευή και όχι αποκλειστικά ως προσωπική ή βιολογική συμπεριφορά. Με άλλα λόγια, η εξοικείωση των μαθητών με την κοινωνιολογική γνώση μπορεί να τους βοηθήσει να κατασκευάσουν ένα νέο ερμηνευτικό σχήμα του εαυτού τους μέσα στον κοινωνικό κόσμο (Ιντζεσίλογλου, 2003: 10-13).

Η Κοινωνιολογία, ως ανθρωπιστική επιστήμη, θέτει το άτομο στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός της, οξύνει την αντίληψη και την κριτική σκέψη του μαθητή ενώ παράλληλα θεωρείται ότι μπορεί να συμβάλλει στην ποιοτική αναβάθμιση του σχολείου. Κρίνεται, λοιπόν, σκόπιμο να είναι η Κοινωνιολογία βασικό και αναπόσπαστο κομμάτι του εκπαιδευτικού μας συστήματος και όχι συμπληρωματικό αυτού. Οι παραπάνω διαπιστώσεις έχουν διατυπωθεί πολλές φορές και αποτελούν μια κοινή πεποίθηση



(Ιντζεσίλογλου, 1998/1999: 19-21· Παπαϊωάννου et al., 2000: 10-15· Παναγιωτόπουλος, 2003: 8· Giddens, 2002: 54-56).

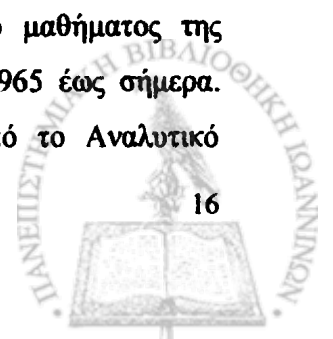
Σύμφωνα με τον Τσαούση (1997: 12-13) μάλιστα «*Η Κοινωνιολογία δεν είναι μια επιστήμη οριστικών και σωρευτικά αυξανόμενων γνώσεων. Είναι μια επιστήμη που αναπλάθει συνεχώς το αντικείμενό της, όσο περισσότερο το πλησιάζει και το κατακτά. Η γνώση της υφής, της διαμόρφωσης και της λειτουργίας μιας κοινωνικής σχέσης συνεπάγεται τη διεύρυνση της ανθρώπινης συνείδησης, ως συνείδησης δυνατότητας και ως συνείδησης ευθύνης γι' αυτό που είναι, για ό,τι δεν έγινε και για ό,τι μπορεί να γίνει. Αυτό σημαίνει πως η κοινωνιολογική γνώση μεταπλάθει ριζικά την κοινωνική πραγματικότητα στην οποία αναφέρεται. Την μεταπλάθει, γιατί μετατρέπει μια σχέση που αρχικά λαμβάνεται ως "φυσική" ή αυτονόητη σε σχέση συνειδητή, και γι' αυτό προβληματική. Από σχέση δεδομένη την καθιστά σχέση που μπορεί και πρέπει να διαμορφωθεί και ως προς το περιεχόμενο και ως προς τους φορείς και ως προς την κατεύθυνσή της. Η κοινωνιολογική γνώση είναι έτσι μια μορφή κοινωνικής συνείδησης και γι' αυτό πηγή αυτογνωσίας, ευθύνης και ελευθερίας του ανθρώπου».*

Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι εμπειρικές έρευνες που διερεύνησαν πτυχές του μαθήματος της Κοινωνιολογίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι ελάχιστες και κυρίως παλαιότερων ετών, κρίθηκε ιδιαίτερα σημαντικό, να διερευνήσουμε την ανταπόκριση των μαθητών ως προς το μάθημα της Κοινωνιολογίας. Με την παρούσα έρευνα εξετάζονται οι στάσεις των μαθητών της Γ' τάξης των Γενικών - δημόσιων Λυκείων απέναντι στο μάθημα της Κοινωνιολογίας και το ενδιαφέρον τους για ζητήματα που σχετίζονται με την επιστήμη της Κοινωνιολογίας σε ένα δείγμα μαθητών του νομού Καρδίτσας.

Σύμφωνα με τον Κουζέλη (2005: 110) η διδασκαλία της Κοινωνιολογίας στο Λύκειο στηρίζεται, μεταξύ άλλων, σε ένα μεγάλο βαθμό στην ανάπτυξη ενός διαλόγου επιστημονικών εννοιών και νοηματοδοτήσεων από το πεδίο της καθημερινής κοινωνικής ζωής. Για το λόγο αυτό, προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε, επιπλέον, τη συσχέτιση της άτυπης γνώσης, την οποία αποκομίζουν οι μαθητές από τη σχέση τους με τον κοινωνικό κόσμο, με τις στάσεις τους απέναντι στο μάθημα της Κοινωνιολογίας και τις τελευταίες με το ενδιαφέρον τους για ζητήματα που εξετάζει η επιστήμη της Κοινωνιολογίας.

Το κυρίως σώμα της εργασίας μας συγκροτείται από πέντε κεφάλαια.

Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται συνοπτικά η πορεία του μαθήματος της Κοινωνιολογίας στην ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση από το 1965 έως σήμερα. Καταγράφονται οι πιο σημαντικοί περιορισμοί που ανακύπτουν από το Αναλυτικό



Πρόγραμμα Σπουδών και τη φύση του διδακτικού αντικειμένου, οι οποίοι επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη διδασκαλία της Κοινωνιολογίας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο αποσαφηνίζονται οι έννοιες της «στάσης», του «ενδιαφέροντος» και της «άτυπης γνώσης» επισημαίνοντας περισσότερο εκείνες τις πτυχές των παραπάνω εννοιών που συνδέονται με τους ερευνητικούς μας στόχους.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της έρευνας.

- Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων του ερωτηματολογίου με την εφαρμογή διαφόρων στατιστικών test.

Στο πέμπτο κεφάλαιο καταγράφονται τα βασικά συμπεράσματα και οι προεκτάσεις της έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

Το Μάθημα της Κοινωνιολογίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

1.1. Η Κοινωνιολογία στην ανώτερη Δευτεροβάθμια Γενική Εκπαίδευση

Η πρώτη συζήτηση για την εισαγωγή της Κοινωνιολογίας στο Λύκειο έγινε το 1965 αλλά η ιουλιανή εκτροπή και λίγο αργότερα η χούντα των Συνταγματαρχών (1967) δεν άφησαν να ολοκληρωθεί η επαγγελία. Μετά τη μεταπολίτευση και τις συζητήσεις που έγιναν για τα μαθήματα επιλογής στη Β' και Γ' Λυκείου δεν προέκυψε κάτι θετικό για το μάθημα της Κοινωνιολογίας. Μόνο τον Ιανουάριο του 1982, η πολιτική ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας έλαβε θετική θέση και ενέκρινε την εισαγωγή του μαθήματος στα μαθήματα της Δ' Δέσμης μαθημάτων στη Γ' Λυκείου (Βώρος, 1984: 221). Πιο συγκεκριμένα, ο τότε υπουργός Παιδείας Ε. Βερυβάκης συγκρότησε μια Επιτροπή υπό την προεδρία του Π. Μώραλη για αναμόρφωση των προγραμμάτων του Λυκείου. Την ομάδα, η οποία εργάστηκε ειδικά για το πρόγραμμα της Γ' Λυκείου, αποτελούσαν οι: Φ.Κ. Βώρος, Γρηγόρης Γκουζιούπας, Δημήτρης Καραγιώργος, Δημήτρης Ματθαίου, Αθανάσιος Μαμούρης, Νώντας Μπλατσής, Παναγιώτης Παλαμιτζόγλου, Θεοδόσης Παπαθεοδοσίου, Αλόη Σιδέρη και Ιγνάτιος Χατζηευστρατίου. Το καλοκαίρι του 1982 ο νέος υπουργός Παιδείας Απόστολος Κακλαμάνης, μελέτησε την πρόταση της Επιτροπής Μώραλη, την υιοθέτησε και ξεκίνησε την υλοποίησή της (Βώρος, 1984: 233). Το μάθημα της Κοινωνιολογίας από την είσοδό του στην εκπαίδευση τέθηκε ως εξεταζόμενο μάθημα για την εισαγωγή των υποψηφίων μαθητών στα ΑΕΙ και ΤΕΙ και ενσωματώθηκε στη Δ' Δέσμη μαθημάτων μέσω της οποίας οι υποψήφιοι κατευθύνονταν, κυρίως, σε οικονομικές και κοινωνικές σπουδές. Ενώ, λοιπόν, οι κοινωνικοπολιτικές συνθήκες ευνοούσαν την εισαγωγή του μαθήματος στο Λύκειο, η εκκίνησή του, πάραυτα, προκάλεσε αρκετό προβληματισμό γύρω από μια σειρά θεμάτων που σχετίζονταν με την παραδοσιακή δομή του σχολείου, το σχολικό διδακτικό εγχειρίδιο και το πρόβλημα της έλλειψης καθηγητών Κοινωνιολογίας (Χιωτάκης, 1984: 83-84). Πιο συγκεκριμένα, οι πρώτες συζητήσεις αναπτύχθηκαν γύρω από τη μορφή, τη δομή και το ιδεολογικό περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου: κεφάλαια με δύσκολες λέξεις, επιστημονική ορολογία που απαιτούσε χρόνο για την κατανόησή της ειδικά για τους μαθητές της Γ' Λυκείου, οι οποίοι για πρώτη φορά έρχονταν σε επαφή με το μάθημα, ενώ ταυτόχρονα καλούνταν να εξετασθούν σ' αυτό για την εισαγωγή τους στο Πανεπιστήμιο, πολύπλοκη σύνταξη, δυσλειτουργική δομή κ.λπ. (Πλάκα, 1986: 148· Μελετόπουλος & Τεμπέλης, 2001: 5). Ένα άλλο ζήτημα αναφέρονταν



στην ανυπαρξία μαθημάτων και γενικότερα εκπαιδευτικών στόχων που να προϋπάρχουν και να εξασκούν τους μαθητές στους ειδικούς όρους, τις έννοιες και στη μέθοδο της Κοινωνιολογίας (Χιωτάκης, 1984: 83). Ένα τρίτο ζήτημα αφορούσε στους «επίδοξους εραστές» της διδασκαλίας του μαθήματος. Αρχικά, λόγω έλλειψης εξειδικευμένων κοινωνιολόγων¹ ανατέθηκε η διδασκαλία του σε φιλόλογους. Πολύ γρήγορα, όμως, διαπιστώθηκε η δυσκολία λόγω αντικειμενικών συνθηκών στην παροχή άρτιας κοινωνιολογικής γνώσης. Είναι φυσικό για το φιλόλογο καθηγητή που διδάσκει το μάθημα της Κοινωνιολογίας να ακολουθεί διδακτικά σχήματα που χρησιμοποιεί για τη διδασκαλία άλλων μαθημάτων, τα οποία είναι κατά κανόνα περισσότερο θεωρητικά. Η ιδιαιτερότητα, όμως, του μαθήματος της Κοινωνιολογίας και η άμεση σχέση του με τη σύγχρονη πραγματικότητα, επιβάλλουν να αντιμετωπίζεται το μάθημα περισσότερο ως θετικό παρά ως θεωρητικό. Πρακτικά αυτό είχε ως αποτέλεσμα να παρουσιάζεται σημαντικό πρόβλημα στην παρουσίαση της ύλης του σχολικού εγχειριδίου και κατά συνέπεια στο επίπεδο διδακτικής του μαθήματος (Δάλκος, 1985: 114' Τάτσης, 1986: 9). Παρά τα όποια προβλήματα, τα αποτελέσματα από την εισαγωγή του μαθήματος της Κοινωνιολογίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση άρχισαν να γίνονται αμέσως αισθητά, καθώς εκδηλώθηκε σημαντικό ενδιαφέρον για την ανάπτυξη των κοινωνικοπολιτικών επιστημών γενικότερα (ίδρυση νέων τμημάτων, μεγάλη ζήτηση από τη μαθητιώσα νεολαία, δημιουργία νέων επαγγελματικών κατηγοριών, σημαντικές έρευνες για ζητήματα της ελληνικής κοινωνίας). Το πιο σημαντικό απ' όλα ήταν ότι άρχισε να δημιουργείται μια νέα πραγματικότητα, έστω και καθυστερημένα, και να συντελείται η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της κοινωνικής συνείδησης των ελλήνων μαθητών (Φωτόπουλος, 1999: 4).

Οι παραπάνω θετικές εξελίξεις διακόπτονται, όταν ο Γεώργιος Σουφλιάς, στις 30/7/1992, εξαγγέλλει, χωρίς κανένα διάλογο με κανένα φορέα και παρακάμπτοντας τις προτάσεις επιτροπών για την επιλογή νέου εγχειριδίου, την αντικατάσταση του μαθήματος της Κοινωνιολογίας ως εξεταζόμενου στις γενικές εξετάσεις, από την Πολιτική Οικονομία, με το αιτιολογικό ότι την Δ' Δέσμη μαθημάτων αφορούν βασικά οικονομικά ΑΕΙ-ΤΕΙ. Η παραπάνω ρύθμιση ίσχυσε κατά το σχολικό έτος 1993 – 1994 (Μυαρής, 1993/1994: 85). Αλλά και οι επόμενες πολιτικές ηγεσίες του ΥΠΕΠΘ (κ.κ. Φατούρος και Ανθόπουλος/1993 και κ.κ. Παπανδρέου και Πετσάλνικος/1994-96) δεν προέβησαν σε καμία ενέργεια προκειμένου να αποκατασταθεί το μάθημα ως εξεταζόμενο για την εισαγωγή στα ΑΕΙ-ΤΕΙ (Γεωργίου, 1999: 3). Με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του

¹ Το πρώτο τμήμα Κοινωνιολογίας στην Ελλάδα ξεκίνησε τη λειτουργία του το 1984 στο Πάντειο Πανεπιστήμιο.

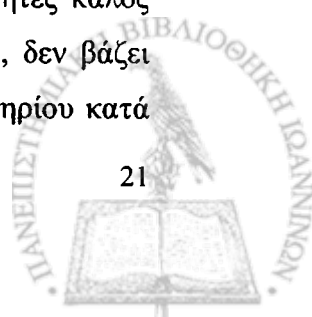


1998, με την οποία καταργήθηκαν οι Δέσμες αλλά και τα Τεχνικά Επαγγελματικά Λύκεια (ΤΕΛ) και τα Ενιαία Πολυκλαδικά Λύκεια (ΕΠΛ), όπου διδάσκονταν κάποια μαθήματα Κοινωνιολογίας, με κυριότερο αυτό των «Προβλημάτων της Κοινωνίας και του Ατόμου» στη Γ' τάξη των ΕΠΛ. το μάθημα της Κοινωνιολογίας άλλαξε και πάλι θέση στο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Έπαψε να είναι πλέον υποχρεωτικό, όπως ίσχυε από το σχολικό έτος 1993 – 1994, και δεν ετίθεντο καν θέμα εξέτασής του για την εισαγωγή σε τμήματα του επιστημονικού πεδίου των ανθρωπιστικών – νομικών σπουδών. Αντίθετα, έγινε μάθημα επιλογής, του οποίου ο εβδομαδιαίος χρόνος διδασκαλίας μειώθηκε από τέσσερις σε δύο ώρες (Κουγιουμουτζάκη, 2001: 170-171). Η εξέλιξη αυτή ουσιαστικά είχε ως αποτέλεσμα να μην επιλέγει κανένας μαθητής το μάθημα της Κοινωνιολογίας, καθώς οι περισσότεροι, αν όχι όλοι, επέλεξαν τις Αρχές Οικονομικής Θεωρίας, δηλαδή το επιλεγόμενο, το οποίο προσφέρει πρόσβαση στις σχολές του ε' επιστημονικού πεδίου (Μπρίκα, 1998/1999: 28).

Οι παραπάνω περίοδοι του χρονικού του μαθήματος της Κοινωνιολογίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι ενδεικτικές της αντίφασης που χαρακτηρίζει την αντιμετώπισή του από την πολιτεία. Στην πρώτη περίοδο, η Κοινωνιολογία περιορίστηκε αποκλειστικά στην Γ' τάξη του Λυκείου και μόνο στα τμήματα της Δ' Δέσμης μαθημάτων. Το μάθημα κατά την περίοδο αυτή υπόκειται στις αφόρητες πιέσεις των Πανελλαδικών εξετάσεων και οδηγείται στη στείρα απομνημόνευση. Στη δεύτερη περίοδο της εξέλιξής του το μάθημα αποκτά τα κοινά χαρακτηριστικά των δευτερευόντων μαθημάτων, ενώ στην τρίτη περίοδο με τη «μεταρρύθμιση Αρσένη» (νόμος 2525/97) μετατρέπεται σε μάθημα επιλογής της θεωρητικής κατεύθυνσης της Γ' τάξης του Ενιαίου Λυκείου και ουσιαστικά εξαφανίζεται από το πρόγραμμα σπουδών του (Δρακάκης, 1998/1999: 34-35).

Από τα παραπάνω, γίνεται σαφές, ότι το μάθημα της Κοινωνιολογίας φαίνεται να επιβιώνει οριακά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όχι μόνο ως ώρες μαθήματος αλλά και ως τρόπος σκέψης και προσέγγισης των κοινωνικών ζητημάτων και του σύγχρονου κόσμου από το μαθητή.

Η Κοινωνιολογία, σήμερα, σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ), διδάσκεται δύο ώρες την εβδομάδα στη Γ' Λυκείου. Σύμφωνα με την επικρατούσα αντίληψη η ενασχόληση με το μάθημα αποτελεί απώλεια χρόνου για το μαθητή, εφόσον αυτό δεν υπολογίζεται για την εισοδό του στο Πανεπιστήμιο. Για τους μαθητές καλός καθηγητής Κοινωνιολογίας είναι αυτός που δεν τους πιέζει πολύ στην τάξη, δεν βάζει εργασίες για το σπίτι, που τους αφήνει να λύσουν τις ασκήσεις του φροντιστηρίου κατά



την ώρα της διδασκαλίας και που είναι πρόθυμος να παραχωρήσει κάποιες από τις ώρες του στους συναδέλφους που διδάσκουν πανελλαδικώς εξεταζόμενα μαθήματα. Δεν θα πρέπει να λησμονήσουμε και τη θέση του μαθήματος στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Το μάθημα διδάσκεται συνήθως τις τελευταίες ώρες. Επιβαρυντικά λειτουργεί το γεγονός ότι δεν αναδεικνύεται όσο θα έπρεπε ο βιωματικός και ερευνητικός χαρακτήρας του μαθήματος. Με ποιο τρόπο όμως θα προκύψει η κοινωνιολογική συλλογιστική στην ανάλυση της κοινωνίας μέσα στην οποία διαβιούν οι μαθητές; Η χρήση βιωματικών και διαθεματικών μεθόδων διδασκαλίας, η πραγματοποίηση από τους μαθητές μικρών εργασιών, ατομικών ή και ομαδικών για θέματα που τους ενδιαφέρουν, η πραγματοποίηση μικρών ερευνών μέσα και έξω από το σχολείο εκλείπουν ή είναι σχεδόν αδύνατον, λόγω των αντικειμενικών συνθηκών που έχουν διαμορφωθεί, να εφαρμοστούν. Θεωρούμε δε ότι αυτοί οι τρόποι προσέγγισης του αντικειμένου προσφέρουν μια ευκαιρία για αμεσότερη επαφή των μαθητών με την κοινωνιολογική θεωρία και πρακτική, ενώ παράλληλα ενισχύουν την πεποίθηση ότι είναι δυνατό να εφαρμοστεί στο ελληνικό σχολείο μια διαφορετική παιδαγωγική πρακτική (Κουρτίδου et al., 2002).

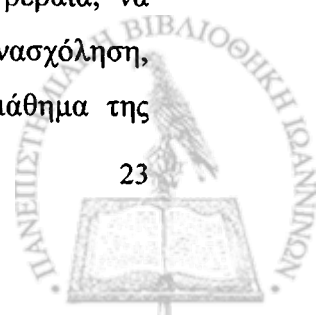
Η σημασία των παραπάνω έχει χαρακτηριστικά επισημανθεί στις παρακάτω προτάσεις: *«Τι θα σκεπτόμασταν για ένα μάθημα του σκι που θα συνίστατο μόνο στην αναπαράσταση των μετακινήσεων πάνω σε ένα μαυροπίνακα; Θα μπορούσαμε να πούμε το μάθημα "απ' έξω", χωρίς ωστόσο να ξέρουμε πώς να βάζουμε τα πέδιλα του σκι. Η θεωρία βοηθάει την πρακτική αλλά δεν μπορεί να την αντικαταστήσει. Το ίδιο ισχύει και για την κοινωνιολογία»* (Champagne, 2004: 65).

1.2. «Σκανδαλώδεις» τοποθετήσεις για το μάθημα της Κοινωνιολογίας

Το «σκάνδαλο» εισάγεται εδώ με την εξαγγελία του κ. Βερέμη, η οποία ταυτίζεται με έναν συγκεκριμένο ιδεολογικό λόγο, θεωρώντας την Κοινωνιολογία ως απόρριμμα, το οποίο απασχολεί κάποιους απόφοιτους πανεπιστημίων που δεν έχουν εργασία. Παραθέτουμε το σχετικό απόσπασμα: *«Η σπαρτιάτικη εκπαίδευση είχε ως αποτέλεσμα να βγάξει ισχυρούς πολεμιστές. Το ερώτημα είναι εάν το φορτωμένο σχολικό πρόγραμμα που έχουν σήμερα τα παιδιά έχει κάποιο αποτέλεσμα. Πολύ φοβάμαι ότι δεν έχει. Οι μαθητές δεν αφομοιώνουν τη γνώση ούτε έχουν ελεύθερο χρόνο για να ψυχαγωγηθούν [...] Η προσθήκη δεν είναι πάντα μεταρρύθμιση. Η αφαίρεση είναι μεταρρύθμιση [...] Οι μαθητές δέχονται καταιγισμό πληροφοριών που δεν μένουν στο μυαλό. Σκοπός της εκπαιδευτικής λειτουργίας δεν είναι η συγκομιδή, αλλά η επεξεργασία των πληροφοριών. Στην Ελλάδα διδάσκονται περισσότερα μαθήματα σε σχέση με τις άλλες ευρωπαϊκές χώρες, τα οποία φορτώνουν τον*

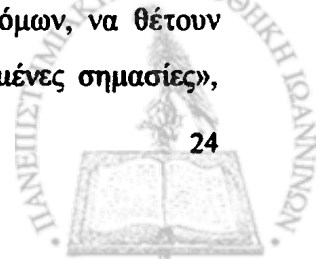
μαθητή με γνώσεις που δεν μπορεί να αφομοιώσει. Ο αριθμός των μαθημάτων θα πρέπει να μειωθεί σε 6-7 που θα αφορούν τις βασικές επιστήμες. Η Κοινωνιολογία, για παράδειγμα, δεν έχει θέση στα σχολεία. Είναι ένα από τα μαθήματα που περιφρονούνται διότι δεν βαρύνει τις εισαγωγικές εξετάσεις. Εντάξει, απασχολεί κάποιους απόφοιτους πανεπιστημίων που δεν έχουν δουλειά. Πρέπει, όμως να φορτώνουμε όλα αυτά στο κεφάλι των μαθητών; Δεν είναι καλή πολιτική αυτή» (ΗΜΗΡΕΣΙΑΟΝLINE, 15/3/2009).

Από την παραπάνω τοποθέτηση του κ. Βερέμη διαπιστώνεται μια λογική, σύμφωνα με την οποία ο στόχος επικεντρώνεται στη διαμόρφωση του κοινωνικά αποτελεσματικού και οικονομικά αποδοτικού πολίτη. Η διδασκαλία συγκεκριμένων μαθημάτων και όχι κάποιων άλλων, σύμφωνα με τέτοιου είδους ανακοινώσεις, είναι οι μαθητές να αποκτήσουν γνώσεις χρήσιμες για την μελλοντική τους εργασία (Νικολάου, 2008: 155). Είναι προφανές ότι η κρίση στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με τις συνεχόμενες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες που εστιάζονται, όμως, μόνο στον τρόπο εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αντανακλά την προσπάθεια να αντιστραφεί οποιαδήποτε αναντιστοιχία μεταξύ της ανάπτυξης των παραγωγικών δυνάμεων και των προδιαγραφών του νέου εργατικού δυναμικού. Διότι δεν θα πρέπει να παραβλέπουμε τις καθοριστικές επιδράσεις του τρόπου παραγωγής στη συγκρότηση του εποικοδομήματος και κατά συνέπεια στη διαμόρφωση του περιεχομένου της Εκπαίδευσης. Γι' αυτό και διαπιστώνουμε ότι ικανοποιούνται οι απαιτήσεις του μεγάλου κεφαλαίου για προσαρμογή των Αναλυτικών Προγραμμάτων στις ανάγκες των καπιταλιστικών αναδιαρθρώσεων και την πλήρη υποταγή τους στους νόμους της αγοράς (Δεβετζίδης, 1999: 2). Τέτοιες διεργασίες έχουν ως αποτέλεσμα την υποταγή της Εκπαίδευσης στην Οικονομία με τρόπο που δεν αφήνει περιθώρια στην καλλιέργεια της Παιδείας, που σχετίζεται με τη συμβολή του κάθε ανθρώπου στον πολιτισμό με την ευρύτερη έννοια (Ασπράγκαθος, 2004/2005: 54-55). Δεν συμβάλλουν, δηλαδή, στη διαμόρφωση του «μορφωμένου ανθρώπου», του προσώπου με σφαιρική ανάπτυξη στον ηθικό, ψυχικό και πνευματικό τομέα. Ο άνθρωπος αυτός διαφέρει από το εκπαιδευμένο άτομο που διαμορφώνεται μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα, στο οποίο πάρα πολλοί αποκτούν αυτό το χαρακτηριστικό, αφού όλοι αυτοί έχουν υποστεί την ίδια εκπαίδευση. Το ερώτημα που γεννάται εδώ είναι αν θα πρέπει κάθε εκπαιδευτικός θεσμός να αξιολογείται και να συγκρίνεται με το κατά πόσο λειτουργεί κατά τρόπο αποτελεσματικό στη διαμόρφωση αυτού του μορφωμένου ανθρώπου, ο οποίος ασφαλώς διακρίνεται από τον απλώς εκπαιδευμένο άνθρωπο. Θα πρέπει, βέβαια, να επισημανθεί εδώ ότι ένας μορφωμένος άνθρωπος δεν αποκλείει την πρακτική ενασχόληση, απλώς δεν την βλέπει μόνο εργαλειακά (Καραφύλλης, 2005: 216). Στο μάθημα της



Κοινωνιολογίας, όμως, οι μαθητές θα διδαχτούν για τον ιστορικό χαρακτήρα της κοινωνικής εξέλιξης, για τις παραγωγικές δυνάμεις και τις παραγωγικές σχέσεις, για τις κοινωνικές ανισότητες στην υγεία, στην εκπαίδευση, την εκμετάλλευση και την αδικία που υφίστανται οι σύγχρονοι εργαζόμενοι, για τις αντιλήψεις των αστών και μαρξιστών κοινωνιολόγων για το κράτος, για το ρόλο της μιας ή της άλλης ιδεολογίας στη διαμόρφωση της κοινωνικής πραγματικότητας, για την κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων υπό το πρίσμα των ταξικών αντιθέσεων και για πολλά άλλα σχετικά θέματα. Θα μπορούσε κανείς, λοιπόν, να αναρωτηθεί γιατί τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα που προκύπτουν από τη διδασκαλία της Κοινωνιολογίας, όπως η δυνατότητα που προσφέρει στο μαθητή να αποκτήσει κατάλληλη γνώση και ιδεολογία, σταθερές αρχές διαποτισμένες από ανθρωπισμό και η συμβολή της στην ανάπτυξη της ικανότητας του μαθητή να ερμηνεύει τα κοινωνικά φαινόμενα και να συμμετέχει ενεργά στην κοινωνία δεν ενδιαφέρουν την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας μας (Πλάκα, 1986: 157). Και εύλογα δημιουργείται προβληματισμός, μήπως γι' αυτά που ακριβώς έχει πραγματικά να προσφέρει η Κοινωνιολογία θεωρείται, ίσως, επικίνδυνη επιστήμη, με την έννοια ότι παράγει γνώση ανατρεπτική, που καλύτερα είναι να υποβαθμιστεί ή να αντικατασταθεί από κάποια άλλη πιο ανώδυνη, αναντίστοιχη, όμως, με τις ιδιαιτερότητες και τους προβληματισμούς των νέων στους οποίους απευθύνεται (Φακιολάς & Λάζος, 1993: 187).

Το μάθημα της Κοινωνιολογίας έχει τη δυνατότητα να αναδειξεί τους άξονες οργάνωσης και λειτουργίας ενός κοινωνικού σχηματισμού και να εντοπίσει τους παράγοντες εκείνους που παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξή του. Οι κοινωνιολόγοι εκπαιδευτικοί είναι επιφορτισμένοι με το καθήκον να μεταφέρουν στους νέους τις θεωρητικές προσεγγίσεις της Κοινωνιολογίας και τα συμπεράσματα των κοινωνιολογικών ερευνών για βασικά κοινωνικά ζητήματα και για όσα συμβαίνουν γύρω μας και άμεσα μας αφορούν. Από την άλλη, οι έφηβοι αναπτύσσουν έντονη κριτική διάθεση, εκδηλώνουν την αμφισβήτησή τους για τα κοινωνικά πράγματα, όπως επίσης την ριζοσπαστικότητα, την ανακαινιστική τους διάθεση και την εναντίωσή τους προς κάθε μορφή αυθεντίας (Παρασκευόπουλος, 1983: 159). Έτσι συντίθεται εντός της σχολικής αίθουσας και κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του μαθήματος της Κοινωνιολογίας ένα δυναμικό πεδίο κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσεται μεταξύ μαθητών και καθηγητή και αποσκοπεί στη διαμόρφωση ενός πλαισίου επικοινωνίας. Μέσω του πλαισίου αυτού μεταδίδονται κανόνες όρασης της κοινωνικής πραγματικότητας (Κασιμάτη, 2001: 151-152) κατά τέτοιο τρόπο, ώστε από τη μια να αναπτύσσεται η δυνατότητα στοχασμού των ατόμων, να θέτουν δηλαδή υπό εξέταση και ενδεχομένως να αμφισβητήσουν τις «θεσμισμένες σημασίες»,



όπως θα έλεγε ο Κορνήλιος Καστοριάδης και από την άλλη να βρίσκει δίοδο έκφρασης η προσπάθεια πραγμάτωσης της αυτονομίας του ατόμου (Τσακίρη, 2004: 134). Τέλος, θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι σε καμία περίπτωση δεν προβάλλεται η άποψη περί ανωτερότητας των ανθρωπιστικών-κοινωνικών σπουδών σε βάρος των επιστημών, ούτε υποτιμάται η τεράστια σημασία της «επιστήμης» (Collini, 1995: 13). Δημιουργείται όμως ένας προβληματισμός όσον αφορά στη διατύπωση πεποιθήσεων και αμφισβητήσιμης επιχειρηματολογίας σχετικά με το «τι πρέπει να φορτώνουμε στο κεφάλι των μαθητών», αλλά και αξιολογικών κρίσεων περί καταλληλότητας ή όχι συγκεκριμένων πολιτικών – εκπαιδευτικών επιλογών.

Η παραπάνω προβληματική αποκτά ειδική βαρύτητα αν αναλογιστούμε το γεγονός ότι οι σημερινοί νέοι που βρίσκονται στην ηλικία των τάξεων του Λυκείου αφενός επιχειρούν να κατανοήσουν τον κόσμο, και αφετέρου βρίσκονται διαρκώς εκτεθειμένοι σε μια πληθώρα αυτοαναιρούμενων και αντιφατικών μεταξύ τους ιδεολογιών, με αποτέλεσμα να μην είναι σε θέση πάντοτε να κατανοήσουν το νόημα των γεγονότων που διαδραματίζονται (Χοντολίδου, 2000: 259). Συμπληρωματικά μάλιστα, θα λέγαμε, ότι σε μια εποχή που χαρακτηρίζεται από περιορισμένη κοινωνική συνοχή και αλληλεγγύη, κρίνεται εξόχως σημαντική και χρήσιμη η δυνατότητα της διδασκαλίας της Κοινωνιολογίας, η οποία διαμορφώνει στους μαθητές μια θετική διάθεση για κοινωνική συμμετοχή και αντιμετώπιση των κοινωνικών προβλημάτων, αποδοχή του αλλοεθνή συνανθρώπου μας, αποδοχή της διαφορετικής από τη «δική» μας κουλτούρα, όπως επίσης στάσεις θετικής κοινωνικής προδιάθεσης στους νέους, ώστε να μπορούν να αναπτύξουν λιγότερο συγκρουσιακές σχέσεις με τους συνανθρώπους τους (Μπίκος, 2002: 6).

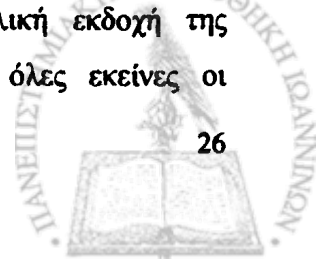
Συμπερασματικά, κρίνεται σκόπιμο να τονιστεί η τεράστια συμβολή της διδασκαλίας της Κοινωνιολογίας στην αποστολή της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης να προσφέρει κοινωνικά ώριμους νέους. Σύμφωνα με την Γκιζελή (1985: 27) είναι σημαντικό να αναδειχτεί « [...] πόσο κοινωνικά πολύτιμο θα ήταν να οδηγούνται οι μαθητές με έξυπνο και παιδαγωγικό τρόπο στην [...] αίσθηση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και του κοινωνικού μετασχηματισμού, στη σύλληψη του βαθύτερου νοήματος του παιχνιδιού ανάμεσα στην ατομική συμπεριφορά και τις κοινωνικές δομές που βρίσκονται πέρα και πάνω από το άτομο».

1.3. Η ερευνητική εμπειρία

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας επισημάνθηκαν δύο ερευνητικές εργασίες, οι οποίες σχετίζονται με το μάθημα της Κοινωνιολογίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

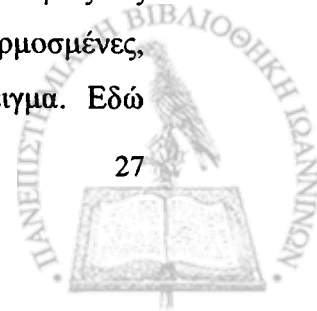
Η πρώτη είναι διδακτορική διατριβή, η οποία εκπονήθηκε το 2001, στο Πάντειο Πανεπιστήμιο από την κ. Φωτεινή Κουγιουμουτζάκη με τίτλο: «Η επιστήμη της Κοινωνιολογίας στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση: η αναπλαισίωση της κοινωνιολογικής γνώσης μέσω του αναλυτικού προγράμματος και του εκπαιδευτικού». Το ζήτημα, το οποίο εξετάζει η συγκεκριμένη εργασία, 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. Πιο συγκεκριμένα, διερευνήθηκε η οργάνωση της κοινωνιολογικής γνώσης στο Αναλυτικό Πρόγραμμα και ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνεται και οργανώνει ο εκπαιδευτικός την κοινωνιολογική γνώση. Τα συμπεράσματα της έρευνας μπορούν να συνοψισθούν στα εξής:

Ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται την επιστήμη της Κοινωνιολογίας, ως μια «εύκολη» και «καθημερινή» επιστήμη, η οποία δεν ακολουθεί τα ισχύοντα θετικο-επιστημονικά πρότυπα. Κατά ανάλογο τρόπο αντιλαμβάνεται και το σχολικό μάθημα, καθώς διαμορφώνει τη διδασκαλία του μέσω μιας συστηματικής και κατά βάση χωρίς οργάνωση, χρήση της καθημερινής, πρότερης γνώσης των μαθητών, 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 για την επιστήμη της Κοινωνιολογίας, αντανακλώνται στις αντιλήψεις του για το σχολικό μάθημα και για τις μεθόδους διδασκαλίας του μαθήματος. Ειδικότερα, οι αντιλήψεις που κυριαρχούν στον υπό διερεύνηση πληθυσμό των εκπαιδευτικών της συγκεκριμένης έρευνας, είναι ότι δεν υπάρχει διαφορά 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. Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η επιστήμη της Κοινωνιολογίας είναι μια επιστήμη που ως βασικό της στοιχείο είναι η «επίλυση κοινωνικών προβλημάτων» και ως εκ τούτου το μάθημα πρέπει να λειτουργεί ως μάθημα αγωγής των μαθητών και ευαισθητοποίησής τους απέναντι σ' αυτά τα προβλήματα. Ο τρόπος, επομένως, 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 υπό αμφισβήτηση τον επιστημονικό της χαρακτήρα. Η ερευνήτρια καταλήγει στο συμπέρασμα, ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες υποδηλώνονται αφενός στις πρακτικές που εφαρμόζουν για την ανάπτυξη της διδασκαλίας του μαθήματος της Κοινωνιολογίας και αφετέρου στις απόψεις τους για την επιστήμη αυτή, είναι αντιλήψεις που 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. Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί δεν λειτουργούν πολύ διαφορετικά από τη λογική που υπαγορεύει η οργάνωση της κοινωνιολογικής γνώσης στο Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Η δεύτερη ερευνητική εργασία διενεργήθηκε από την κ. Χρυσούλα Κωνσταντοπούλου στη Θεσσαλονίκη το 1989 με τίτλο: «Η έννοια που προσδίδεται στην Κοινωνιολογία από τους σπουδαστές που τη διδάχτηκαν». Το κεντρικό ερώτημα που τίθεται στη συγκεκριμένη έρευνα είναι πώς η σχετική περί Κοινωνιολογίας αντίληψη διοχετεύεται στους φοιτητές που έχουν διδαχτεί στοιχεία Κοινωνιολογίας. Τα συμπεράσματα της έρευνας αναφέρουν ότι η διδασκαλία της Κοινωνιολογίας στο Λύκειο δεν επιφέρει κάποια επιστημονικότερη άποψη στις αντιλήψεις των μαθητών περί κοινωνιολογικής προβληματικής. Η «λυκειακή» εκπαίδευση περιορίζεται μόνο στη δημιουργία ενδιαφέροντος για την Κοινωνιολογία, το οποίο θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως «φιλολογικό», της θεώρησης, δηλαδή, της κοινωνιολογικής θεωρίας σαν καλλιέργεια του σύγχρονου ανθρώπου. Κυρίαρχη, δηλαδή, είναι η ιδεολογία ότι η Κοινωνιολογία προσφέρει γενική γνώση σύγχρονης επιμόρφωσης ή στην καλύτερη περίπτωση, παρουσιάζεται ως τεκμηριωμένη εκλογίκευση του κοινωνικού γίνεσθαι. Ενώ αναγνωρίζεται η αξία της κοινωνιολογικής γνώσης ως εγκυκλοπαιδικής μόρφωσης, ταυτόχρονα αμφισβητείται η επιστημονική της αξία. Το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών της έρευνας θεωρεί την κοινωνιολογική γνώση «χρήσιμη γνώση». Ταυτόχρονα, οι φοιτητές του δείγματος της έρευνας εκφράζουν την έντονη επιθυμία τους να διεξάγεται ένα «εφαρμοσμένο μάθημα» που θα ξεκινά από τα γεγονότα και τα κοινωνικά φαινόμενα προς τη θεωρία. Αντίθετα, ο φοιτητικός πληθυσμός της συγκεκριμένης έρευνας δεν απαιτεί κάτι τέτοιο από άλλες διδασκόμενες επιστήμες, αφού θεωρούν ότι έχουν συστηματοποιημένη θεωρία, η οποία δεν αμφισβητείται. Η παραπάνω τάση ερμηνεύεται από την ερευνήτρια ως διάθεση των φοιτητών μη θεώρησης της Κοινωνιολογίας ως Επιστήμης, καθώς επισημαίνεται ότι σε όλες τις επιστήμες, ακόμα και στις εφαρμοσμένες, η διδασκαλία αρχίζει από τη θεωρία και κατευθύνεται προς το παράδειγμα. Εδώ



διαφαίνεται για μια ακόμα φορά η αμφισβήτηση της επιστημονικότητας της Κοινωνιολογίας και η ερμηνεία της από τους φοιτητές ως «υπόθεση όλων», «χωρίς γενικά παραδεκτή θεωρία». Διαφαίνεται, λοιπόν, μια συγκεχυμένη και διφορούμενη κοινωνική αντίληψη των φοιτητών. Το παράδοξο αυτής της αντίθεσης είναι επιφανειακό κατά την ερευνήτρια, διότι, όπως η ίδια επισημαίνει, στη σύγχρονη κοινωνία η Κοινωνιολογία έχει μεν το δικαίωμα ύπαρξης, αλλά ταυτόχρονα της αφαιρείται το δικαίωμα της επιστημονικής ισοτιμίας, αφού μόνο έτσι μπορεί και να χρησιμοποιηθεί σύμφωνα με διάφορες κοινωνικές ανάγκες αλλά και να αγνοηθεί κοινωνικά, όταν θελήσει να επιβάλλει την επιστημονική ανάλυσή της για την κοινωνική οργάνωση. Η ερευνήτρια καταλήγει στο ότι είναι ανάγκη να ληφθεί μέριμνα, ώστε να τονωθεί η επιστημονική συνείδηση των νέων κοινωνιολόγων και να εξαλειφθεί η αντίληψη της Κοινωνιολογίας ως μαζικής και ακαθόριστης ιδεολογίας.

Από τα πορίσματα των παραπάνω ερευνών διαφαίνεται ότι η Κοινωνιολογία στο ελληνικό σχολείο δεν έχει κερδίσει τόσο στη συνείδηση των εκπαιδευτικών όσο και στην συνείδηση των ίδιων των μαθητών τον τίτλο της επιστήμης με συστηματοποιημένη θεωρία, η οποία δεν μπορεί να αμφισβητηθεί. Γι' αυτήν την αρνητική οπωσδήποτε εξέλιξη σημαντική κρίνεται η στάση της Πολιτείας, η οποία λειτούργησε αρνητικά ως προς το μάθημα της Κοινωνιολογίας στο ελληνικό σχολείο είτε διαμορφώνοντας συνθήκες που οδηγούσαν στη περιθωριοποίηση του μαθήματος είτε αποδίδοντάς της χαρακτηριστικά και ιδιότητες δευτερεύοντος μαθήματος είτε εξοβελίζοντας το μάθημα από το ΑΠΣ. Τελικά, οι παλινδρομήσεις αυτές φυσικό είναι να μην επιτρέπουν την ανάπτυξη μιας σταθερής και ουσιαστικής σχέσης του μαθήματος με τη σχολική κοινότητα.

Βάσει των παραπάνω προβληματισμών προέκυψε η ανάγκη της διερεύνησης της στάσης των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Κοινωνιολογίας και του ενδιαφέροντος για ζητήματα που σχετίζονται με την επιστήμη της Κοινωνιολογίας, αρκετά χρόνια μετά την επιστροφή του μαθήματος στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (2001). Η ανάγκη αυτή τροφοδοτείται ακόμη περισσότερο και από την έλλειψη άλλων ερευνητικών μελετών σχετικών με το συγκεκριμένο θέμα. Η αποτύπωση των στάσεων των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Κοινωνιολογίας και του ενδιαφέροντος για ζητήματα, τα οποία σχετίζονται με την επιστήμη της Κοινωνιολογίας και η συσχέτιση των ευρημάτων της έρευνάς μας με τα ζητήματα που προέκυψαν από τη συζήτηση που προηγήθηκε, θα σκιαγραφήσουν, σε κάποιο βαθμό, την κατάσταση που διαμορφώνεται στο σημερινό σχολείο γύρω από το μάθημα της Κοινωνιολογίας. Ευελπιστούμε ότι θα τροφοδοτήσουν τη σχετική συζήτηση βάσει των πορισμάτων και θα συμβάλλουν στην ανάληψη μέτρων,

ώστε το μάθημα να βελτιωθεί και να εξελιχθεί σε ένα από τα σημαντικά και ουσιαστικά μαθήματα του σύγχρονου ελληνικού σχολείου. Πριν όμως προχωρήσουμε στην παρουσίαση της έρευνάς μας κρίνεται σκόπιμο να επισημάνουμε τους περιορισμούς, οι οποίοι προκύπτουν από τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος και τη φύση του διδακτικού αντικειμένου της Κοινωνιολογίας και διαμορφώνουν αρνητικές συνθήκες σχετικά με την ανταπόκριση των μαθητών απέναντι στο μάθημα αυτό.

1.4. Περιορισμοί και Υποθέσεις, που προκύπτουν από τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος και τη φύση του διδακτικού αντικειμένου της Κοινωνιολογίας

Το μάθημα της Κοινωνιολογίας αποτέλεσε πολλές φορές το πεδίο αντιπαράθεσης για το είδος και τη φύση της κοινωνιολογικής γνώσης που θα πρέπει να λάβουν οι μαθητές στο Λύκειο, όπως επίσης και για τις επιλογές στη λογική της οργάνωσης του περιεχομένου και στις μεθόδους παρουσίασής του. Τα επιστημολογικά ερωτήματα που τέθηκαν κατά καιρούς αφορούσαν στο γενικότερο επιστημολογικό χαρακτήρα των όσων διδάσκονται, στην προβληματική της αξιολογικής τοποθέτησης, στην επιλογή αναλυτικών προγραμμάτων, στην επιλογή μεθόδων διδασκαλίας, στους τρόπους προσέγγισης και παρουσίασης, στα μοντέλα και τις μεθόδους επεξήγησης, στον τρόπο με τον οποίο καλλιεργείται η κριτική και δημιουργική σκέψη, στην πρόκριση της μιας ή της άλλης θεωρίας (π.χ. του Comte: ότι οι ιδέες διαμορφώνουν την κοινωνία ή του Marx: ότι η οικονομική πραγματικότητα διαμορφώνει τη συνείδηση των ανθρώπων και γεννάει τις ιδεολογίες τους) κ.λπ. (Κουγιουμουτζάκη, 2001: 140^{*} Βώρος, 1983: 150 – 152). Είναι γνωστή για παράδειγμα η συζήτηση για τη διαδικασία της μετάβασης από το γνωστικό πλαίσιο της επιστήμης στο γνωστικό πλαίσιο του σχολείου, η οποία πραγματοποιείται μέσω της χρήσης του καθημερινού λόγου των μαθητών.

Τα αποτελέσματα αλλά και τα αδιέξοδα τέτοιων συζητήσεων αντανακλώνται πολλές φορές και στη διατύπωση των γενικών σκοπών του μαθήματος που με τη σειρά τους αναζωπυρώνουν την, σε κάθε περίπτωση, γόνιμη επιχειρηματολογία των διαφόρων θέσεων.

Πριν προχωρήσουμε, όμως, στην παρουσίαση της έρευνάς μας, επισημαίνουμε συγκεκριμένες αντιλήψεις που προκύπτουν από τις συνθήκες διδασκαλίας του μαθήματος και τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι αντιλήψεις αυτές καθορίζουν το περιεχόμενο και το αποτέλεσμα της διδακτικής πράξης και επηρεάζουν-οριοθετούν τις ερευνητικές μας υποθέσεις.

Ένας πρώτος περιορισμός, σύμφωνα με το υπάρχον Αναλυτικό Πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, είναι ότι η Κοινωνιολογία είναι υποχρεωτικό μάθημα γενικής παιδείας για όλους τους μαθητές της Γ' τάξης των Γενικών Λυκείων, διδάσκεται όμως μόνο δύο ώρες την εβδομάδα.

Δεύτερον, δεν εξετάζεται πανελλαδικά, πράγμα που ενδεχομένως σημαίνει για τους μαθητές, ότι θεωρείται λιγότερο χρήσιμο από άλλα μαθήματα τα οποία βαθμολογούνται για την επαγγελματική τους εξέλιξη (Χριστοδούλου, 2007: 67).

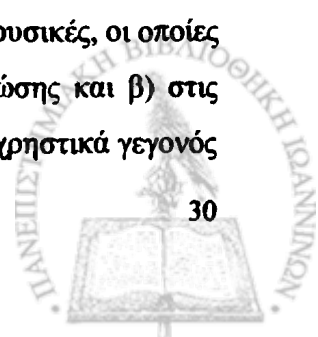
Τρίτον, καλείται να υποκινήσει το ενδιαφέρον των μαθητών να διερευνήσουν την κοινωνική πραγματικότητα μέσα στην οποία διαβιών. Ωστόσο, η κοινωνική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται συχνά από τους μαθητές ως «οικεία και αυτονόητη» (Βλαχόπουλος, 1999: 24) και ως εκ τούτου το μάθημα της Κοινωνιολογίας, θεωρείται «γνώριμο και εύκολο» μέσω της γενικότερης αντίληψης ότι «όλοι είμαστε λίγο – πολύ κοινωνιολόγοι» (Κουζέλης, 1991: 314).

Τέταρτον, μας επηρεάζει η υπόθεση ότι το μάθημα της Κοινωνιολογίας δεν είναι ιδιαίτερα δημοφιλές, αφού ακόμα και οι μαθητές που θα ήθελαν να σπουδάσουν Κοινωνιολογία, γνωρίζουν ότι είναι πολύ δύσκολο να αποκατασταθούν επαγγελματικά και οικονομικά (Σαματάς, 1999: 34).

Πέμπτον, ως προς την προβληματική γενικότερα της οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας και του παιδαγωγικού κλίματος, μας επηρεάζει η υπόθεση ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει ακόμη σε μεγάλο βαθμό προσκολλημένο σε παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές, οι οποίες αντανακλώνται και στο μάθημα της Κοινωνιολογίας, με βασικά χαρακτηριστικά τη μετωπική διδασκαλία, την αποστήθιση, τη χρησιμοποίηση του ενός διδακτικού εγχειριδίου (Αθανασούλα-Ρέππα & Χαραμής, 1998: 77) και, ειδικά για το Λύκειο, την επικράτηση της άποψης ότι η επιτυχία ουσιαστικά ταυτίζεται με την εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο (Χριστοδούλου, 2007: 68).

Έκτον, στις συνιστώσες του ζητήματος προστίθενται τόσο οι κοινωνικοψυχολογικές διεργασίες της διαμόρφωσης της προσωπικότητας των νεαρών μαθητών όσο και το ειδικό βάρος της προσωπικότητας του διδάσκοντα, καθώς επίσης οι επιστημονικές και εκπαιδευτικές επιρροές που έχει δεχτεί (Μυαρής, 1993/1994: 86).

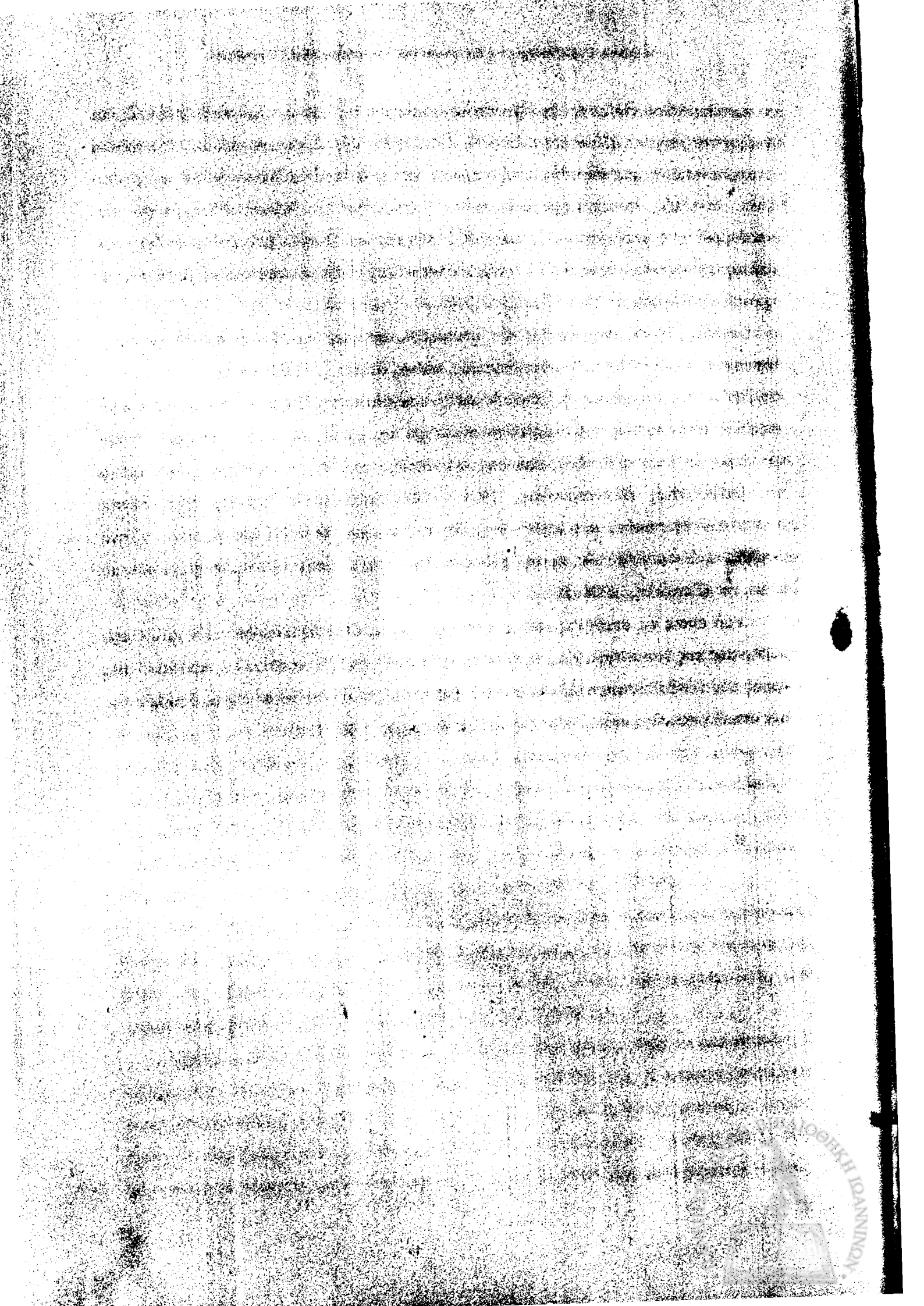
Έβδομον, οι κοινωνικές επιστήμες συνεχίζουν στο σχολικό χώρο να κατατάσσονται ως κατώτερες επιστημονικά (Κωνσταντοπούλου, 1998/1999: 29). Η κυρίαρχη αντίληψη περί επιστημονικότητας διαιρεί τις επιστήμες σε δύο κατηγορίες: α) στις φυσικές, οι οποίες έχουν το προνόμιο της πειραματικά αποδεδειγμένης αντικειμενικής γνώσης και β) στις κοινωνικές, οι οποίες θεωρείται ότι φέρουν το όνομα της επιστήμης καταχρηστικά γεγονός



που επιβαρύνεται από τον πολυσήμαντο λόγο τους και τις διάφορες και πολλές σχολές και θεωρητικά ρεύματα (Κωνσταντοπούλου, 1998/1999: 29). Σύμφωνα με τον Feyerabend επισημαίνεται ότι μια τέτοια κριτική ή προσέγγιση από όπου και όποιον κι αν προέρχεται είναι παντελώς αντιεπιστημονική, καθώς ενθαρρύνει το θεωρητικό μονισμό και αποθαρρύνει το θεωρητικό πλουραλισμό. Μόνο εάν μια θεωρία μπορεί να ιδωθεί μέσα από την προοπτική αντιμαχόμενων εναλλακτικών θεωριών υφίσταται κάποια βάση για την κριτική αξιολόγησή της (McGuire, 2003:217).

Επιβαρυντικός παράγοντας θα μπορούσε, επίσης, να θεωρηθεί το αίσθημα δυσφορίας που αισθάνεται ο εκπαιδευτικός, καθώς οφείλει να διαθέτει την ικανότητα να συμβιβάζει τις αντιφάσεις της εκπαιδευτικής πραγματικότητας αφού αφενός, πρέπει να συμβάλει στην ομαλή και ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και αφετέρου, με βάση τη σχολική επίδοση, να κατατάξει το μαθητή στην ιεραρχική κλίμακα της βαθμολογίας (Κωνσταντίνου, 1994: 114). Επιπλέον η ύπαρξη στερεοτύπων διαπερνούν την εικόνα που έχουν τα μέλη του κοινωνικού συνόλου για τον έλληνα εκπαιδευτικό και ασφαλώς παραμορφώνουν την πραγματικότητα και υποβιβάζουν το κύρος του (Ξωχέλλης, 2006: 54).

Υπό αυτές τις συνθήκες κρίνεται απαραίτητο να επαναπροσδιοριστεί ο ρόλος του μαθήματος της Κοινωνιολογίας, έτσι ώστε να δημιουργηθούν κατάλληλες προϋποθέσεις άρσης των αδιεξόδων και αναβάθμισης του μαθήματος αλλά και δυνατότητες εκπλήρωσης των σκοπών και στόχων που θέτει (Φακιολάς & Λάζος, 1993: 189).



ГОБКИ ИДАННОМ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

Εννοιολογική Αποσαφήνιση της Στάσης, του Ενδιαφέροντος και της Άτυπης Γνώσης

2.1. Εισαγωγή

Όπως ήδη αναφέρθηκε σκοπός αυτής της έρευνας είναι η μελέτη της στάσης των μαθητών της Γ΄ Λυκείου απέναντι στο μάθημα της Κοινωνιολογίας, όπως επίσης του ενδιαφέροντος για ζητήματα που σχετίζονται με την επιστήμη της Κοινωνιολογίας και της άτυπης γνώσης που αποκομίζουν οι μαθητές από την ανάπτυξη ευρύτερων ενδιαφερόντων και τη συμμετοχή τους σε ενδοσχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες. Για να ορίσουμε το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνάς μας, θα αναλύσουμε παρακάτω τις έννοιες της «στάσης», του «ενδιαφέροντος» και της «άτυπης γνώσης», επισημαίνοντας περισσότερο εκείνες τις πτυχές των παραπάνω εννοιών που συνδέονται με τους ερευνητικούς μας στόχους.

2.2. Η έννοια της στάσης

Οι στάσεις (attitudes), ο τρόπος δηλαδή με τον οποίο κατανοούμε τα αντικείμενα² στο περιβάλλον μας, αποτελούν μία από τις σημαντικότερες έννοιες της Κοινωνικής Ψυχολογίας (Thomas & Znaniecki, 1918· Watson, 1925) και τον κεντρικό άξονα της θεώρησης του ατόμου για τα κοινωνικά φαινόμενα, καθώς κατευθύνουν τη συμπεριφορά του στις συναλλαγές του με τον συνάνθρωπο του, την οικογένεια του, με τον χώρο εργασίας και γενικά με όλους τους φορείς της κοινωνίας (Βαλήλη, 2007: 14). Πολλοί μελετητές στο χώρο της Ψυχολογίας, της Παιδαγωγικής και των υπόλοιπων κοινωνικών επιστημών έχουν ασχοληθεί ιδιαίτερα με τη μελέτη των στάσεων, τη διαμόρφωσή τους και την αλλαγή τους. Βασική διαπίστωση είναι ότι οι άνθρωποι διαρκώς αξιολογούν οτιδήποτε τους περιβάλλει: άλλους ανθρώπους, αντικείμενα, κοινωνικούς θεσμούς, κοινωνικές ομάδες, αφηρημένες έννοιες. Αυτή η διαρκής ετοιμότητα ή τάση για αξιολόγηση είναι οι στάσεις (Γιώτσα, 2004/2005: 1).

Για ορισμένους μελετητές η στάση έχει γνωστικό περιεχόμενο. Ο Herbert Spencer, ένας από τους πρώτους ψυχολόγους που υιοθέτησε τον όρο «στάσεις», στο βιβλίο του Πρώτες Αρχές (First principles, 1862: 4), έγραψε: «*Η σωστή σου κρίση σ' ένα πρόβλημα,*

² Οτιδήποτε μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο σκέψης.

σ' ένα δίλλημα ή σε μια διαφωνία, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την στάση που έχουμε μέσα στο μυαλό μας».

Για τον Thurstone (1931: 257-258) η στάση αποτελεί το σύνολο των αισθήσεων, ιδεών, συναισθημάτων, πεποιθήσεων, ενός υποκειμένου σε σχέση με κάποιο συγκεκριμένο ψυχολογικό αντικείμενο. Με τον όρο «ψυχολογικό αντικείμενο», ο Thurstone εννοεί κάθε σύμβολο, φράση, μήνυμα, πρόσωπο, θεσμό, ιδανικό ή ιδέα, προς τα οποία κάποιος μπορεί να αναπτύξει θετικά ή αρνητικά συναισθήματα.

Παρόμοια, ο Τσαούσης (1989: 242) ορίζει τη στάση «ως ένα σχετικά σταθερό τρόπο προσέγγισης ή αντιμετώπισης προσώπων, πραγμάτων και καταστάσεων. Οι στάσεις έχουν συναισθηματική βάση και εκφράζουν ένα σύστημα αξιών ή πεποιθήσεων».

Όμως, για πολλούς άλλους ερευνητές η στάση δεν έχει μόνο γνωστικό περιεχόμενο, αλλά είναι και προδιάθεση του υποκειμένου για δράση.

Ο αμερικανός ψυχολόγος Gordon Allport (1935: 798) αναφέρει: «Η έννοια των στάσεων είναι ίσως η πιο χαρακτηριστική και απολύτως απαραίτητη έννοια στη σύγχρονη αμερικάνικη ψυχολογία [...] κάποιος θα μπορούσε επίσης να πει ότι αυτή η χρήσιμη έννοια έχει επιλεγεί τόσο συχνά όσο καμία άλλη και κατ' ουσίαν καθιερώθηκε ως το θεμέλιο του οικοδομήματος της Αμερικάνικης Κοινωνικής Ψυχολογίας». Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνει ο Allport (1935: 810) για την στάση, αυτή είναι «μια ψυχική και νευρική κατάσταση ετοιμότητας του ατόμου που οργανώνεται μέσα από την εμπειρία του και ασκεί μια κατευθυντική ή δυναμική επιρροή πάνω στην αντίδρασή του, απέναντι σε όλα τα αντικείμενα ή καταστάσεις που σχετίζονται μ' αυτή».

Παρόμοια, μπορεί κανείς να επισημάνει και άλλους ορισμούς που τονίζουν την προδιάθεση του υποκειμένου για δράση όπως:

- «Μια στάση είναι ετοιμότητα για προσοχή ή δράση καθορισμένου (συγκεκριμένου) τύπου» (Baldwin, 1901: 11).
- «Μια στάση είναι ένα σύμπλεγμα από συναισθήματα, επιθυμίες, φόβους, πεποιθήσεις, προκαταλήψεις ή άλλες προδιαθέσεις οι οποίες έχουν παγιωθεί (διαμορφωθεί) ή ετοιμότητα για δράση» (Chave, 1928: 365).
- «Μια στάση είναι μια προδιάθεση για δράση απέναντι σε κάτι στο περιβάλλον το οποίο καθίσταται εξ αυτού μια θετική ή αρνητική αξία» (Bogardus, 1931: 62).
- «Μια στάση είναι μια νοητική προδιάθεση του υποκειμένου να δρα απέναντι σε καθορισμένο αντικείμενο» (Droba, 1932: 309).

- «Μια στάση είναι μια μαθημένη προδιάθεση ώστε να αντιδρά (κανείς) απέναντι σε ένα αντικείμενο με ένα επιμόνως ευνοϊκό ή μη ευνοϊκό τρόπο» (Fishbein & Ajzen, 1975: 6).
- «Μια στάση είναι μια κατάσταση ετοιμότητας, μια τάση να ανταποκριθεί κανείς με ένα ορισμένο τρόπο όταν έρχεται αντιμέτωπος με ορισμένα ερεθίσματα» (Oppenheim, 1992: 174).
- Σύμφωνα με τον Παπαδόπουλο (1994: 509) με τον όρο «στάση» «*χαρακτηρίζουμε τον αντιληπτικό προσανατολισμό και την ετοιμότητα αντίδρασης σε σχέση με κάποιο συγκεκριμένο αντικείμενο ή τάξη αντικειμένων. Πρόκειται για βασικό όρο της κοινωνικής ψυχολογίας που αναφέρεται στη σχετικά σταθερή ετοιμότητα συμπεριφοράς απέναντι σε ένα αντικείμενο, πρόσωπο ή ιδέα. Περιλαμβάνει τη νοητική πλευρά, τη συναισθηματική πλευρά και την γενική ψυχική ετοιμότητα αντίδρασης ή δράσης με κάποια συγκεκριμένη εκδήλωση ή ενέργεια του ατόμου. Η αντίδραση ή δράση αυτού του οργανισμού γίνεται ανάλογα με τους ατομικούς και κοινωνικούς παράγοντες που τον επηρεάζουν*»³.

Ορισμένοι άλλοι ορισμοί προβάλλουν τις συναισθηματικές βάσεις της έννοιας της στάσης:

- «Μια στάση είναι μια ιδέα, η οποία είναι επιφορτισμένη με συναίσθημα και προδιαθέτει μια κατηγορία από δράσεις απέναντι σε μια συγκεκριμένη κατηγορία κοινωνικών καταστάσεων» (Triandis, 1971: 2).
- «Μια στάση είναι ένα γενικό και διηλεκές θετικό ή αρνητικό συναίσθημα για κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο ή θέμα» (Petty & Cacioppo, 1981: 7). Κατ' αυτόν τον τρόπο οι φράσεις, για παράδειγμα, «Νιώθω ευχαριστημένος/η που το μάθημα της Κοινωνιολογίας με βάζει σ' ένα κόσμο κοινωνικού προβληματισμού» ή «Μου αρέσουν οι συζητήσεις που αναπτύσσονται στο μάθημα της Κοινωνιολογίας» αντανακλούν στάσεις, επειδή εκφράζουν γενικά θετικά ή αρνητικά συναισθήματα, απέναντι στο συγκεκριμένο μάθημα.

³ Και άλλοι έλληνες μελετητές έχουν χρησιμοποιήσει την έννοια της «στάσης» ως την προδιάθεση του υποκειμένου για δράση. Πρβλ. Μ.Ι. Βάμβουκας & Ι.Ν. Κανάκης (1997). Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα Ο-Α μέσα διδασκαλίας μάθησης, στο: *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 25/97, σ. 63. Α. Χουντουμάδη & Λ. Πατεράκη (1997). *Σύντομο Ερμηνευτικό Λεξικό Ψυχολογικών Όρων*, Αθήνα: Δωδώνη, σ. 43. Γ. Φιλίππου & Κ. Χρίστου (2001). *Συναισθηματικοί παράγοντες και μάθηση των μαθηματικών*. Αθήνα: Ατραπός, σ. 31.

Το γεγονός ότι υπάρχουν διάφοροι ορισμοί για τις στάσεις, που ο καθένας δίνει έμφαση σε κάποιο συγκεκριμένο στοιχείο τους, αντανακλά τις διαφορετικές απόψεις που υπάρχουν για τη δομή των στάσεων.

Όμως, παρά την έλλειψη ομοφωνίας για το ακριβές περιεχόμενο του όρου στάση, οι περισσότεροι ερευνητές τείνουν να δέχονται την αξιολόγηση, ως το κεντρικό χαρακτηριστικό της έννοιας των στάσεων. Οι Lalljee, Brown & Ginsburg (1984: 242), ορίζουν τις στάσεις ως «επικοινωνιακές πράξεις που υποδηλώνουν ευμενείς ή δυσμενείς αξιολογήσεις για μια τάξη αντικειμένων, ατόμων ή γεγονότων». Παρόμοια, σύμφωνα με τις Eagly & Chaiken (1993: 1) οι στάσεις αφορούν σε «μια ψυχολογική τάση που εκφράζεται με την αξιολόγηση ενός συγκεκριμένου αντικειμένου με κάποιον βαθμό εύνοιας ή δυσμένειας».

Η μελέτη των παραπάνω ορισμών μας οδηγεί στις ακόλουθες παρατηρήσεις σχετικά με την έννοια της στάσης. Οι στάσεις ενός ατόμου (Χαλκιά, 1999: 47):

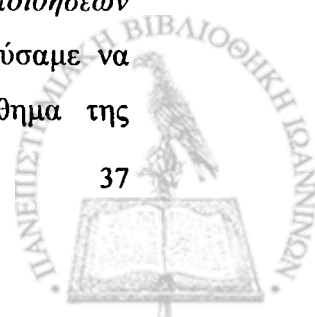
- α) συνδέονται με τα συναισθήματά του
- β) επηρεάζονται από τις πεποιθήσεις του
- γ) δημιουργούν μια πρόθεση για δράση
- δ) «αποκαλύπτουν τους γενικούς προσανατολισμούς του ατόμου στο περιβάλλον του» (Μασσιάλας, 1992: 163).

Ο Husen (1967) στην έκθεση της πρώτης διεθνούς έρευνας για την επίδοση στα Μαθηματικά αναφέρει ότι οι στάσεις των μαθητών προς τα Μαθηματικά είναι σχεδόν το ίδιο σημαντικές με τη γνωστική μάθηση του αντικειμένου. Σύμφωνα με την παραπάνω παραδοχή θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι αν ο μαθητής μαθαίνοντας Κοινωνιολογία στο σχολείο αποκτά μια αποστροφή προς το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, αντιλαμβανόμαστε πόσο δύσκολη καθίσταται στη συνέχεια η επίτευξη των διδακτικών στόχων του μαθήματος (γνωστικών, κοινωνιοσυναισθηματικών⁴, γλωσσικών κ.λπ.). Γενικά, δεχόμαστε ότι οι θετικές στάσεις μας προδιαθέτουν σε θετικές προς το αντικείμενο συμπεριφορές (π.χ. ικανοποίηση, ενθουσιασμός), ενώ οι αρνητικές στάσεις μας προδιαθέτουν σε αρνητικές συμπεριφορές (π.χ. αποστροφή, απόρριψη). Σύμφωνα με τον

⁴ Για την επίτευξη των κοινωνιοσυναισθηματικών στόχων στο σχολείο βλ. σχ. Κ. Weare & G. Gray (2000). *Η Προαγωγή της Ψυχικής και Συναισθηματικής Υγείας στο Σχολείο. Εγχειρίδιο για Εκπαιδευτικούς*, επιμ. Κ. Σώκου, Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας, Γραφείο Ευρώπης, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Χ. Χατζηχρήστου (επιμ.) (2004). *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο. Βιβλίο για τον Εκπαιδευτικό Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Γυμνάσιο-Λύκειο. Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης. Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας, Αθήνα: τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός. Σ. Παπαδοπούλου (2004). *Η Συναισθηματική Γλώσσα. Βιβλία που μιλούν σε μαθητές ... που σιωπούν*, Αθήνα: τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.*

Wlodkowski (1986: 44) «όταν στους μαθητές αρέσει αυτό που μαθαίνουν, η τάξη είναι γεμάτη ενθουσιασμό. Οι μαθητές είναι χαρούμενοι, σίγουροι και οι καθηγητές σε λειτουργία. Η γενική ιδέα που επικρατεί ως αντίληψη των μαθητών είναι η συμμετοχή και η επιμονή. Όταν οι μαθητές τρέφουν αισθήματα αποστροφής προς αυτό που μαθαίνουν η τάξη γεμίζει με απαισιοδοξία και κνισμό. Οι μαθητές είναι μελαγχολικοί, αποθαρρυνμένοι, σκυθρωποί και θυμωμένοι και οι καθηγητές αμυντικοί και πιεσμένοι. Υπάρχει στρες στην ατμόσφαιρα. Η γενική ιδέα που επικρατεί στο μυαλό των μαθητών είναι η απόρριψη, η αυτοκαταστροφή, είναι σαστισμένοι και έχουν τάσεις διακοπής κάθε προσπάθειας». Κατ' αυτόν τον τρόπο οι φράσεις, για παράδειγμα, «Ακόμα κι όταν συναντώ δυσκολίες στο μάθημα της Κοινωνιολογίας, συνεχίζω να προσπαθώ» ή «Προσπαθώ να ασχολούμαι, όσο γίνεται λιγότερο, με το μάθημα της Κοινωνιολογίας» αντανakλούν στάσεις, επειδή εκφράζουν την ύπαρξη ή την έλλειψη συμμετοχής και επιμονής, η οποία είναι αποτέλεσμα του αισθήματος ενθουσιασμού ή αποστροφής προς το συγκεκριμένο μάθημα. Συνεπώς, το ενδιαφέρον μας θα πρέπει συνεχώς να στρέφεται προς τη διερεύνηση και μελέτη των τρόπων δημιουργίας, ανάπτυξης και ενδυνάμωσης των θετικών στάσεων των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Κοινωνιολογίας.

Όσotόσο η σχέση μεταξύ στάσης και τελικής συμπεριφοράς δεν είναι τόσο απλή. Δηλαδή είναι δυνατόν να έχουμε θετική στάση απέναντι σε ένα αντικείμενο και να φερόμαστε με αρνητικό τρόπο, καθώς και το αντίστροφο (Κοκκινάκη, 2005: 119). Αν και η συνέπεια στη συμπεριφορά ενός υποκειμένου, που χαρακτηρίζεται από μια στάση, αποτελεί διαγνωστικό χαρακτηριστικό της στάσης, δεν αναμένεται η ύπαρξη της στάσης να καθορίζει μονόδρομα και από μόνη της και τη συμπεριφορά έναντι του αντικειμένου σε οποιαδήποτε περίπτωση (Μπούτσικας et al., 1998: 124-125). Οι Katz και Stotland (1959: 432), διερευνώντας το ζήτημα της σχέσης μεταξύ του «γνωστικού» και «προθεσιακού» περιεχομένου των στάσεων, φώτισαν τη σύγχυση που υπάρχει γύρω από τον τρόπο ιδέσθαι της στάσης ως προδιάθεσης-τάσης ή ως ενέργειας-δράσης, τονίζοντας ότι «[...] εάν ένα άτομο έχει μια λεπτομερή γνώση των κατάλληλων διαύλων της κοινωνικής δράσης, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η στάση του εμπεριέχει ένα προθεσιακό περιεχόμενο. Αναλόγως, θα μπορούσαμε να προβλέψουμε ότι ένα άτομο ευμενώς διατεθειμένο απέναντι σ' ένα πολιτικό κόμμα, θα είναι περισσότερο πιθανόν να ψηφίσει εάν γνωρίζει την τοποθεσία του εκλογικού κέντρου, πότε είναι ανοικτό και εάν πιστεύει ότι η ψήφος του είναι σημαντική για το αποτέλεσμα, απ' ό,τι ένα άτομο που στερείται τέτοιων γνωστικών στοιχείων-πεποιθήσεων τα οποία σχετίζονται με προσανατολισμό για δράση». Αναλόγως, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι ένας μαθητής με θετικές στάσεις απέναντι στο μάθημα της



Κοινωνιολογίας, θα είναι ευμενώς προδιατεθειμένος για τη μελέτη ζητημάτων που αφορούν στην επιστήμη της Κοινωνιολογίας, εάν πιστεύει, για παράδειγμα, ότι η καλή γνώση διαφόρων ζητημάτων που εξετάζει η επιστήμη της Κοινωνιολογίας τον «βοηθούν να κατανοεί καλύτερα τις ανθρώπινες σχέσεις» ή ότι τον «βοηθούν να κατανοεί τις απόψεις και τα συναισθήματα των άλλων».

Ο Wicker (1969), έπειτα από μια επισκόπηση 50 μελετών, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η εκδηλωμένη συμπεριφορά μας συνήθως δεν είναι συνεπής με τη δηλωμένη μας στάση και υποστηρίζει ότι είναι πολύ πιθανό, παράγοντες όπως τα χαρακτηριστικά του ατόμου και οι συνθήκες κάτω από τις οποίες βρίσκεται, να μεσολαβούν μεταξύ στάσεων και συμπεριφοράς (Γεώργας, 1995: 133)⁵. Πράγματι, οι ερευνητές που έχουν ασχοληθεί με το θέμα αυτό, ισχυρίζονται ότι η σχέση μεταξύ στάσεων και τελικής εκδηλωμένης συμπεριφοράς επηρεάζεται από:

α) διάφορες αντικειμενικές μεταβλητές, οι οποίες καθορίζονται από τις υπάρχουσες συνθήκες (Fishbein & Ajzen, 1975). Για παράδειγμα, ένας μαθητής μπορεί να έχει θετική στάση ως προς τις επιδιώξεις και τους στόχους του μαθήματος της Κοινωνιολογίας, αλλά η συμπεριφορά του να είναι αναντίστοιχη, διότι το μάθημα πραγματοποιείται με μεθόδους που ενισχύουν την παθητική ακρόαση ή γιατί η θέση του μαθήματος στο ωρολόγιο πρόγραμμα (π.χ. τελευταίες ώρες) λειτουργεί αποτρεπτικά στην ενθάρρυνση των μαθητών να συμμετέχουν στο μάθημα κ.λπ.

β) τον ανταγωνισμό μεταξύ διαφόρων στάσεων. Όταν οι στάσεις αλληλοανταγωνίζονται, το αντικείμενο που δημιουργεί τη μεγαλύτερη συναισθηματική φόρτιση, ασκεί μεγαλύτερο έλεγχο στην εκδηλωμένη συμπεριφορά (Koballa & Crawley, 1985). Για παράδειγμα, ένας μαθητής ο οποίος έχει θετική στάση απέναντι στο μάθημα της Κοινωνιολογίας, θεωρεί το μάθημα χρήσιμο και «ανατρέχει συχνά στο σχολικό βιβλίο και διαβάζει τα κείμενά του». Ο ίδιος μαθητής έχει παρόμοια στάση και προς τα μαθήματα της κατεύθυνσής του, για την προετοιμασία των οποίων όμως απαιτείται πολύς χρόνος, αφού οι επιδόσεις του σ' αυτά στις πανελλαδικές εξετάσεις θα κρίνουν και την εισαγωγή του στο Πανεπιστήμιο. Ο ανταγωνισμός μεταξύ των δύο στάσεων είναι προφανές ότι θα καταλήξει υπέρ της δεύτερης στάσης. Επομένως, οι απαντήσεις που θα μας δώσει ο

⁵ Οι Fishbein και Ajzen (1980), θεωρούν ότι η πρόβλεψη της συμπεριφοράς βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την πρόθεση του ατόμου να εκφράσει αυτήν την συμπεριφορά. Ο βαθμός κατά τον οποίο το άτομο έχει τις απαιτούμενες ευκαιρίες και τα απαραίτητα μέσα καθώς και τις προθέσεις να εκτελέσει μια συμπεριφορά, θα καθορίσουν εάν τελικά προβεί στην εκδήλωσή της. (Πιο αναλυτική παρουσίαση πρβλ. M. Fishbein & I. Ajzen (1980). *Understanding Attitudes and predicting social behavior*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice - Hall, chapter 4: Predicting behavior from intention, σσ. 40-52 και chapter 5: Determinants of behavioral intentions, σσ. 53-60).

μαθητής αυτός, στο ερωτηματολόγιο που του χορηγήσαμε, αν και εκφράζουν την τελική εκδηλωμένη συμπεριφορά του, που ασφαλώς, τουλάχιστον ως προς τις ερωτήσεις που διατυπώσαμε εδώ, θα είναι αρνητικές, όμως οι πραγματικές του στάσεις ίσως είναι διαφορετικές και περισσότερο θετικές. Σε μια τέτοια περίπτωση αντιλαμβανόμαστε την αδυναμία των ποσοτικών μεθόδων να ανιχνεύσουν και να αποτυπώσουν τις πραγματικές διαστάσεις της στάσης που διερευνάται.

γ) τις κοινωνικές πιέσεις που συνειδητά ή ασυνείδητα επηρεάζουν τους μαθητές και λειτουργούν καθοριστικά για την αλλαγή της στάσης τους απέναντι στη διδασκαλία του μαθήματος της Κοινωνιολογίας (Ajzen, 1989). Έτσι, οι κοινωνικές πιέσεις για επιτυχία στις πανελλαδικές εξετάσεις, τους ωθούν να παραμελούν το μάθημα της Κοινωνιολογίας, παρά το γεγονός ότι πολλοί από τους μαθητές έχουν θετική στάση για το μάθημα αυτό.

Η επίδραση, λοιπόν, χαρακτηριστικών του ευρύτερου κοινωνικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος του ατόμου θεωρούνται οι κυρίαρχοι παράγοντες διαμόρφωσης των στάσεων του μαθητή απέναντι σε γνωστικά αντικείμενα και ειδικότερα απέναντι στο μάθημα της Κοινωνιολογίας που εδώ μας ενδιαφέρει. Αντίστοιχα και σε διαλεκτική αλληλεξάρτηση οι διαμορφωμένες στάσεις καθορίζουν τη σχέση του ατόμου με τα γνωστικά αντικείμενα και τη μάθησή τους ιδιαίτερα στα σχολικά πλαίσια (Χασάπης, 1994: 33). Σε σχέση με τα παραπάνω θα πρέπει να τονίσουμε ότι το τελικό αποτέλεσμα της συμπεριφοράς ενός ατόμου είναι συνάρτηση των προσωπικών του χαρακτηριστικών αλλά και της πρόσθετης δράσης περιβαλλοντικών παραγόντων, οι οποίοι μπορούν να δρουν είτε θετικά είτε αρνητικά και να διευκολύνουν ή να δυσχεραίνουν αντίστοιχα το αποτέλεσμα των προσωπικών δυνάμεων (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999: 170). Για παράδειγμα, μπορεί ένας μαθητής της Γ΄ Λυκείου να ενδιαφέρεται (ως πρόθεση) να στραφεί σ' ένα επάγγελμα που θα του είναι χρήσιμη η Κοινωνιολογία ή ενδεχομένως να θέλει να σπουδάσει Κοινωνιολογία αλλά η αβεβαιότητα που επικρατεί σχετικά με το επαγγελματικό μέλλον των κοινωνιολόγων ή παρεμφερών επαγγελματικών ενασχολήσεων, καθώς επίσης και οι πιέσεις που μπορεί να ασκηθούν από την οικογένεια απέναντι στο μαθητή, ώστε να ασχοληθεί με κάτι άλλο που θα τον εξασφαλίζει περισσότερο στο σύγχρονο εργασιακό περιβάλλον, να αποτελέσουν παράγοντες αποτρεπτικούς ως προς την πρόθεση του μαθητή να ασχοληθεί επαγγελματικά με την Κοινωνιολογία, ακόμα κι αν αυτός επιθυμεί ή νιώθει ότι έχει τις ικανότητες που απαιτούνται για να ασκήσει κάποιο σχετικό επάγγελμα.

2.3. Η υιοθέτηση του τρισδιάστατου μοντέλου

Στην παρούσα εργασία αποδεχόμαστε το πολυδιάστατο της έννοιας των στάσεων. Το τρισδιάστατο μοντέλο αποτελεί τη σημαντικότερη προσέγγιση στο ζήτημα της δομής τους. Οι περισσότεροι Ψυχολόγοι συμφωνούν ότι η στάση έχει τρεις συνιστώσες (Cook & Selltitz, 1964· Ostrom, 1969· Triandis, 1971· Ajzen, 1988· Zanna & Rempel, 1988· Eagly & Chaiken, 1993· Bohner & Wanke, 2002): τη συναισθηματική⁶, τη γνωστική και τη συνιστώσα της πρόθεσης συμπεριφοράς.

Ένας μαθητής, για παράδειγμα, είναι δυνατόν να πιστεύει ότι «η Κοινωνιολογία στο σχολείο τού αποκάλυψε νέες και ενδιαφέρουσες αντιλήψεις για τη λειτουργία της κοινωνίας» (cognitive), και γι' αυτό το λόγο να «νιώθει ευχαριστημένος/η που το μάθημα της Κοινωνιολογίας τον/την βάζει σ' ένα κόσμο κοινωνικού προβληματισμού» (affective), και τέλος να αποτελεί «πρόθεσή του να στραφεί σ' ένα επάγγελμα που θα του είναι χρήσιμη η Κοινωνιολογία» (conative).

Οι παραπάνω συνιστώσες (cognitive-affective-conative) λειτουργούν από τη μια πλευρά ως παράγοντες που καθορίζουν τη στάση (ως διεργασίες μέσω των οποίων διαμορφώνονται οι στάσεις) και από την άλλη ως συνέπειές της (ως αντιδράσεις που προκαλούν οι στάσεις) (Κοκκινάκη, 2005: 93-94). Δηλαδή, μια αρνητική στάση του μαθητή απέναντι στο μάθημα της Κοινωνιολογίας μπορεί να οδηγεί σε συναισθηματικές αντιδράσεις (π.χ. «Μου προκαλεί πλήξη η σκέψη ότι την επόμενη ώρα έχουμε Κοινωνιολογία»), σε γνωστικές αντιδράσεις (π.χ. «Πιστεύω ότι ελάχιστα θα μου χρειαστεί η Κοινωνιολογία, όταν τελειώσω το σχολείο») και σε συμπεριφορικές αντιδράσεις (π.χ. «Αν μου δοθεί η ευκαιρία να απουσιάσω στο μάθημα της Κοινωνιολογίας, το κάνω»).

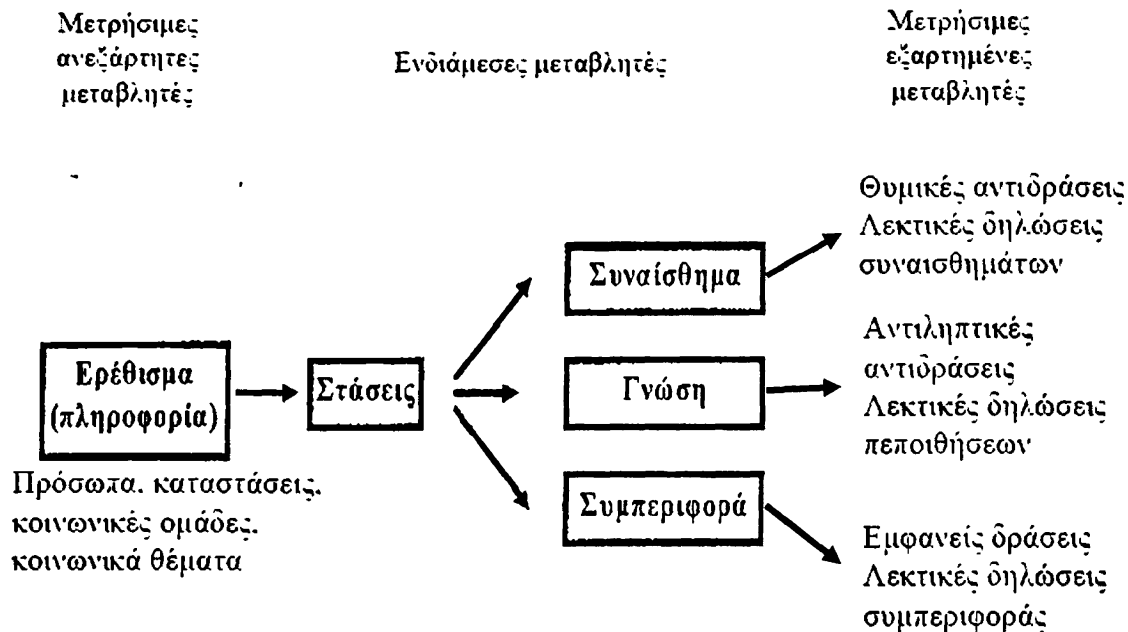
Σύμφωνα με τους Rosenberg & Hovland (1960: 3) «[...] οι στάσεις είναι προδιαθέσεις, οι οποίες αντιδρούν σε μια συγκεκριμένη κατηγορία ερεθισμάτων με ένα συγκεκριμένο τρόπο απόκρισης και καθορίζουν επακριβώς ένα τρισδιάστατο μοντέλο

⁶ Σύμφωνα με την θεωρία της Fredrickson (2001) το συναίσθημα (emotion) είναι μια πολυσύνθετη αντιδραστική τάση (action tendency) ως προς κάποιο ερέθισμα που εκδηλώνεται σε τακτά χρονικά διαστήματα σε ποικίλα επίπεδα π.χ. φυσιολογικό, εκφραστικό, γνωσιακό, φυσιολογικό - βιολογικό, νευρολογικό, εμπειρικό κ.ά. Το συναίσθημα, όπως το ορίζει η Fredrickson, δεν πρέπει να το συγχέουμε με τη διάθεση (affect / mood). Η διάθεση ενυπάρχει στο συναίσθημα και το χρωματίζει αλλά σε αντίθεση με το συναίσθημα που αποτελεί συγκεκριμένη αντίδραση, η διάθεση είναι πιο γενική και δεν χρειάζεται να έχει προέλθει από κάποιο συγκεκριμένο ερέθισμα. Μια επιπλέον ειδοποιός διαφορά είναι ότι η διάθεση έχει μεγάλη διάρκεια και μικρή ένταση, ενώ το συναίσθημα έχει μεγάλη ένταση και μικρή διάρκεια. Πρβλ. B.L. Fredrickson (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions, στο: *American Psychologist*, 56, 218-226 και B.L. Fredrickson (1998). What good are positive emotions?, στο: *Review of General Psychology*, 2, 300-319.

Στη συγκεκριμένη εργασία η συναισθηματική εμπειρία των μαθητών σε σχέση με το μάθημα της Κοινωνιολογίας προσεγγίζεται μέσω λεκτικών αναφορών.

αντίδρασης ως γνωστικό, συναισθηματικό και προθεσιακό». Στο σχήμα 2.1 αναπαριστάται η σχέση των στάσεων με τα ερεθίσματα και τις τρεις διαστάσεις που τις αποτελούν.

Σχήμα 2.1. Σχηματική παρουσίαση της θεωρίας των τριών συνιστωσών των στάσεων (Rosenberg & Hovland, 1960: 3)



Σύμφωνα με τους Krech et al. (1962: 139) «[...] οι στάσεις είναι διηλεκτή (που έχουν κάποια διάρκεια και είναι ανθεκτικά) συστήματα θετικών και αρνητικών αξιολογήσεων, συναισθηματικών αντιδράσεων και υπέρ ή κατά μιας πρόθεσης για δράση αναφορικά με κάποιο κοινωνικό αντικείμενο». Ενώ ο Spooncer (1992: 126) επισημαίνει ότι οι «στάσεις είναι σχετικώς σταθερό σύνολο συναισθημάτων, πεποιθήσεων και προθέσεων συμπεριφοράς το οποίο στρέφεται προς συγκεκριμένες ιδέες, πρόσωπα, αντικείμενα ή ομάδες». Το κυριότερο πρόβλημα σχετικά με τη μέτρηση των στάσεων είναι ότι καθίσταται εφικτή μόνο έμμεσα, δηλαδή με την παρατήρηση και τη μέτρηση κάποιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς, και ως συμπεριφορά δεχόμαστε και τη λεκτική δήλωση (Παπαδόπουλος, 1994: 509).

Στην παρούσα εργασία οι στάσεις των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Κοινωνιολογίας μετρώνται μέσα από λεκτικές εκφράσεις-δηλώσεις των μαθητών, οι οποίες αναφέρονται σε πεποιθήσεις, συναισθήματα και προθέσεις συμπεριφοράς απέναντι στο μάθημα της Κοινωνιολογίας. Η πολυπλοκότητα και το πολυεπίπεδο της μεταβλητής «στάση» δημιουργεί συγκεκριμένες απαιτήσεις κατά τις προσπάθειες διερεύνησης και μέτρησης των στάσεων. Καθώς η στάση δεν μπορεί να αντιμετωπισθεί ως το αποτέλεσμα της επίδρασης ενός και μόνου παράγοντα, είναι αναγκαίο να συνεκτιμώνται όλες οι

συνιστώσες που την απαρτίζουν, ώστε να καθίσταται δυνατή η ολοκληρωμένη εκτίμησή της. Αυτό σημαίνει ότι το δικό μας ερευνητικό εργαλείο περιλαμβάνει ποικιλία προτάσεων (items), καθεμιά από τις οποίες αναφέρεται σε κάποια από τις τρεις συνιστώσες της στάσης (Μπίκος, 1995: 40-41).

Στον πίνακα 2.1 (Ajzen, 1988: 5) αναφέρονται οι διαφορετικοί τύποι των αντιδράσεων, από τις οποίες μπορεί να προκύψει η εκτίμηση των στάσεων.

Πίνακας 2.1. Χρήση των αντιδράσεων για την εκτίμηση των στάσεων

Τύπος	Πεποιθήσεις	Συναισθήματα	Προθέσεις
Λεκτική	Λεκτικές εκφράσεις των πεποιθήσεων για το αντικείμενο	Λεκτικές εκφράσεις των συναισθημάτων για το αντικείμενο	Λεκτικές εκφράσεις για προθέσεις συμπεριφοράς
Μη λεκτική	Γνωστικές ή αντιληπτικές αντιδράσεις για το αντικείμενο	Φυσιολογικές αντιδράσεις για το αντικείμενο	Εμφανείς συμπεριφορές που αφορούν το αντικείμενο

Κοντολογίς, η γνωστική παράμετρος (cognitive) συντίθεται από πεποιθήσεις οι οποίες αναπαριστούν τη γνώση/πληροφορία που διαθέτει το υποκείμενο για το μάθημα της Κοινωνιολογίας (Μπούτσικας et al., 1998: 124-125). Η συναισθηματική παράμετρος (affective) έγκειται στην ελκυστικότητα ή την απώθηση που δοκιμάζει το υποκείμενο για το μάθημα της Κοινωνιολογίας (π.χ. ενδιαφέρον-αδιάφορο, επιθυμητό-ανεπιθύμητο κ.λπ.) (Τρούλης, 1995: 21). Η βουλητική παράμετρος (conative ή behavioral) αποτελεί την προσωπική εκτίμηση του υποκειμένου για το κατά πόσο το ίδιο είναι πιθανό να συμπεριφερθεί με συγκεκριμένο τρόπο απέναντι στο υπό συζήτηση αντικείμενο, σε συγκεκριμένο πλαίσιο και χρόνο (Μπούτσικας et al., 1998: 127).

2.4. Η έννοια του ενδιαφέροντος

Τα ενδιαφέροντα εκφράζουν ό,τι μας αρέσει (εκδήλωση ενδιαφέροντος) και ό,τι δεν μας αρέσει (έλλειψη ενδιαφέροντος). Γενικά, εκδηλώνονται μέσα από τις δραστηριότητες που αναλαμβάνουν οι άνθρωποι, μέσα από τα αντικείμενα στα οποία δίνουν αξία, από το τι διαβάζουν και συζητούν και από το είδος της συμπεριφοράς τους. Έτσι, είναι δυνατόν να εξεταστούν στοιχεία, όπως ποια μαθήματα προτιμά κανείς στο σχολείο, ποιες εργασίες του φαίνονται ελκυστικές, τι του αρέσει να διαβάζει κ.λπ. (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 2002: 4).

Σύμφωνα με τον Dewey (1986) υπάρχει μια ισχυρή σύνδεση μεταξύ του ενδιαφέροντος και της προσπάθειας. Δηλαδή, όσο περισσότερο ένα άτομο ενδιαφέρεται

για ένα θέμα, τόσο μεγαλύτερη προσπάθεια θα καταβάλλει σ' αυτό. Ο Dewey (1979: 160) περιέγραψε ένα άτομο που αναπτύσσει το ενδιαφέρον του για ένα θέμα ως «δεσμευμένος, απορροφημένος, ή απασχολημένος εξ ολοκλήρου με κάποια δραστηριότητα εξαιτίας της αναγνωρισμένης αξίας της» (*“being engaged, engrossed, or entirely taken up with some activity because of its recognized worth”*). Για τον Dewey (1979: 160) το ενδιαφέρον ορίζεται ως ένα «εργαλείο μέσω του οποίου η απόσταση μεταξύ του προσώπου και των στοιχείων εκμηδενίζεται, διευκολύνοντας μια “οργανική ένωση” μεταξύ των δύο». Σε πολλούς μαθησιακούς στόχους στο σχολείο, η διαδικασία και η έκβαση είναι χωρισμένες, γεγονός που οδηγεί στο «διαιρεμένο ενδιαφέρον» και αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι σπουδαστές να μην μπορούν να συνδέσουν τη διαδικασία του να εκτελούν ένα έργο με την έκβασή του (Dewey, 1986: 137). Και αυτό το δίλημμα είναι ο μεγαλύτερος «εχθρός της αποτελεσματικής σκέψης». Ο Dewey αναλύει τη διαδικασία απόκτησης ενδιαφέροντος σε τρία ευδιάκριτα και συνεκτικά συστατικά: «ενεργός, βασισμένη στα αντικείμενα, και αυτά που έχουν προσωπικό νόημα ή συναισθηματική αξία». Τέλος, διακρίνει το άμεσο και έμμεσο ενδιαφέρον. Ένα άμεσο ενδιαφέρον προέρχεται από τη μεμονωμένη ή άμεση εμπειρία, αλλά το έμμεσο ενδιαφέρον μπορεί να προέρχεται από τη διαμεσολάβηση ενός δασκάλου ή ενός γονέα (Dewey, 1979).

Ο Barak (1981) υποστηρίζει ότι κατ' αρχάς τα ενδιαφέροντα είναι συναισθηματικές εκδηλώσεις γνωστικών-νοητικών διεργασιών. Κατ' αυτό τον τρόπο τα ενδιαφέροντα είναι συναισθήματα, τα οποία αντανakλούν τον βαθμό έλξης προς μια απασχόληση, ένα καθήκον, μια δραστηριότητα, ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα ή την αποστροφή-αντιπάθεια προς τα παραπάνω. Αυτά τα συναισθήματα έλκουν την καταγωγή τους από το στοχασμό κάποιου ατόμου αναφορικά με το εννοιολογικό ερέθισμα που δέχεται κάθε φορά. Το περιεχόμενο αυτών των σκέψεων εδράζεται στις εικασίες του ατόμου, στις πεποιθήσεις, στις αντιλήψεις, στα στερεότυπα, στις προσδοκίες, στις ιδιότητες, στις μνήμες ή σχηματικά στο γνωστικό του περιεχόμενο γενικά και σε άλλους σχετικούς γνωστικούς μηχανισμούς και διεργασίες. Υποστηρίζει τέλος ότι το άτομο αναπτύσσει τα ενδιαφέροντά του μέσω μιας μαθησιακής διαδικασίας και μιας προσπάθειας προσαρμογής στο περιβάλλον.

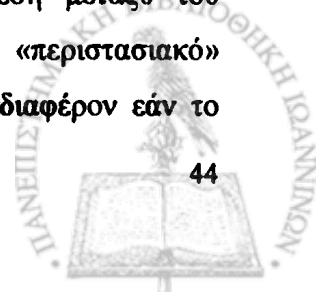
Ο Krapp (2000: 109-112) αναφέρει ότι η δομή του ενδιαφέροντος γίνεται αντιληπτή στη βάση μιας μόνιμης συνδιαλλαγής μεταξύ ενός προσώπου και του κοινωνικού και αντικειμενικού περιβάλλοντός του/της. Θεωρεί, λοιπόν, ότι «ένα ενδιαφέρον αναπαριστά ή περιγράφει μια συγκεκριμένη σχέση μεταξύ ενός προσώπου και ενός αντικειμένου στο “χώρο της ζωής” του ατόμου [...] (sc τα ενδιαφέροντα) προτρέπουν ένα πρόσωπο να ενδιαφερθεί



για ορισμένες περιοχές ενός αντικειμένου πιο έντονα ή επισταμένως από άλλες και να αποκτήσει νέα γνώση και επάρκεια σε αυτές τις περιοχές [...] ένα "ενδιαφέρον" μπορεί να αναφερθεί σε ένα υλικής υπόστασης αντικείμενο, ένα θέμα, ένα περιεχόμενο, μια αφηρημένη ιδέα, ή οποιοδήποτε άλλο περιεχόμενο του γνωστικά-νοητικά αναπαριστάμενου "χώρου της ζωής" του ατόμου. Όλα αυτά τα "αντικείμενα" αναπαριστώνται γνωστικά, δηλαδή το άτομο έχει μια συγκεκριμένη γνώση του αντικειμένου, η οποία σταδιακά διαφοροποιείται όλο και περισσότερο». Είναι σημαντικό να τονίσουμε την πεποίθησή του ότι τα «επιστημονικά ενδιαφέροντα» του προσώπου διαδραματίζουν έναν κεντρικό ρόλο στις διαδικασίες μάθησης και ανάπτυξης της προσωπικότητας. Τα ενδιαφέροντα μπορούν να εξεταστούν σε δύο επίπεδα ανάλυσης. Στο πρώτο επίπεδο, η έρευνα εξετάζει τις διαδικασίες και τις συνθήκες κατά τη διάρκεια των συγκεκριμένων αλληλεπιδράσεων μεταξύ ενός προσώπου και του αντικειμένου ενδιαφέροντός του/της. Σ' αυτήν την περίπτωση, η ανάλυση εστιάζει στην περιγραφή και την εξήγηση των δράσεων-ενεργειών που προκαλούν το ενδιαφέρον. Ο Krapp έχει προτείνει ένα εννοιολογικό μοντέλο, το οποίο διαφοροποιείται μεταξύ δύο ειδών πρωτοτύπων κινητήριων καταστάσεων που εδρεύουν στο ενδιαφέρον. Από τη μία ένα «υπαρκτό ατομικό ενδιαφέρον», αναφέρεται στην υλοποίηση-πραγμάτωση ενός ήδη παγιωμένου προσωπικού ενδιαφέροντος για μια συγκεκριμένη κατάσταση. Από την άλλη, ένα «περιστασιακό ενδιαφέρον», δημιουργείται από τους όρους ή τα κίνητρα της διαδικασίας μάθησης και μπορεί να είναι η αρχική κατάσταση ενός μεγαλύτερης διάρκειας «πραγματικού» ενδιαφέροντος. Στο δεύτερο επίπεδο ανάλυσης, το ενδιαφέρον θεωρείται ως λιγότερο ή περισσότερο μόνιμο κινητήριο χαρακτηριστικό του προσώπου. Μια προσανατολισμένη προς το ενδιαφέρον σχέση «προσώπου-αντικειμένου» αναπαριστά το περιεχόμενο μιας συγκεκριμένης προδιάθεσης (κίνητρο).

Κατά συνέπεια, στο πρώτο επίπεδο ανάλυσης, το ενδιαφέρον ερμηνεύεται ως κινητήρια διαδικασία και στο δεύτερο επίπεδο ως κάποιο γνώρισμα ή χαρακτηριστικό της προσωπικότητας. Και τα δύο επίπεδα ανάλυσης είναι σημαντικά. Ενώ στο πρώτο επίπεδο οι διαδικασίες μελετώνται πρώτιστα ως αρμόδιες για τη δυναμική της αναπτυξιακής πορείας, τα «αποκρυσταλλωμένα» αποτελέσματα ή η επίδραση των εξελικτικών διαδικασιών και των γεγονότων μελετώνται στο δεύτερο επίπεδο.

Σύμφωνα με τους Hidi και Harackiewicz (2000), η διαφορά ανάμεσα στο «ατομικό» και «περιστασιακό» ενδιαφέρον είναι ευδιάκριτη αλλά φαίνεται να αλληλεπιδρούν και να επηρεάζουν το ένα την ανάπτυξη του άλλου. Η υποτιθέμενη σχέση μεταξύ του «περιστασιακού» και του «ατομικού» ενδιαφέροντος είναι ότι το «περιστασιακό» ενδιαφέρον μπορεί να μετατραπεί σε μακράς διάρκειας «ατομικό» ενδιαφέρον εάν το

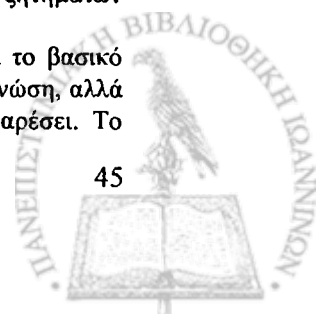


άτομο εκτίθεται στο «περιστασιακό» ενδιαφέρον κατά τη διάρκεια μιας ορισμένης χρονικής περιόδου. Για την ανάπτυξη «ατομικού» ενδιαφέροντος το άτομο πρέπει να δοκιμάσει μαζί το συναίσθημα, το οποίο σχετίζεται με την εμπειρία (απόλαυση που προκύπτει από τη συμμετοχή στην υλοποίηση κάποιας δραστηριότητας) και τους γνωστικούς παράγοντες (στόχοι και αξίες οι οποίες προκύπτουν από τη συμμετοχή στην υλοποίηση κάποιας δραστηριότητας). Είναι, επομένως, σημαντικός ο ρόλος του «περιστασιακού» ενδιαφέροντος στη μάθηση, ειδικά όταν οι σπουδαστές δεν έχουν το προϋπάρχον «ατομικό» ενδιαφέρον σε ένα συγκεκριμένο θέμα. Προκειμένου να προαχθεί το περιστασιακό ενδιαφέρον, οι ερευνητές έχουν εστιάσει στους στόχους και τους περιβαλλοντικούς παράγοντες. Μάλιστα, οι στόχοι που περιλαμβάνουν ποικιλία και ποικλομορφία είναι πιθανότερο να διευκολύνουν στη μάθηση ενός ενδιαφέροντος (Ames, 1992). Σύμφωνα με τους Resnick et. al. (1998) εάν οι άνθρωποι εργάζονται σε θέματα που είναι γνωστά, σχετικά και ενδιαφέροντα, εργάζονται περισσότερο και σκληρότερα και πραγματοποιούν βαθύτερες συνδέσεις. Σε μια επισκόπηση της έρευνας για το ενδιαφέρον και την μάθηση, ο Tobias (1994: 37) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι *«δουλεύοντας (κάποιος) πάνω σε ενδιαφέρον υλικό σε αντιδιαστολή με υλικό που προκαλεί ουδέτερο ενδιαφέρον, μπορεί (το ενδιαφέρον υλικό) να εμπλέξει (το άτομο) σε βαθύτερη γνωστική επεξεργασία, να του αφυπνίσει ένα ευρύτερο, συναισθηματικότερο, και πιο προσωπικό συνειρμικό δίκτυο, και να τον βοηθήσει να υιοθετήσει περισσότερα καλολογικά στοιχεία»*.

Με βάση όσα αναφέρθηκαν σχετικά με τη φύση των ενδιαφερόντων μπορούμε να υποθέσουμε ότι τα ενδιαφέροντα προσανατολίζουν την προσοχή των μαθητών σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα ή συγκεκριμένες περιοχές αυτών και μπορεί να επηρεάσουν τις εκπαιδευτικές και μελλοντικές επαγγελματικές προτιμήσεις τους. Για παράδειγμα, πρόκληση⁷ αυξημένου ενδιαφέροντος για ζητήματα που σχετίζονται με την επιστήμη της Κοινωνιολογίας μπορεί να οδηγήσει ένα μαθητή στο να συμμετάσχει ενεργά στις δραστηριότητες του μαθήματος και αν αυτή η επαφή με το μάθημα του δημιουργήσει μια θετική εμπειρία (π.χ. του αρέσει⁸) τότε α) ίσως να σπουδάσει Κοινωνιολογία ή

⁷ Εδώ θα πρέπει να τονιστεί ο ρόλος του καθηγητή, καθώς είναι δυνατόν να επηρεάσει θετικά το ενδιαφέρον των μαθητών για τα ζητήματα που διαπραγματεύεται το σχολικό βιβλίο της Κοινωνιολογίας, διαμορφώνοντας κατάλληλες προϋποθέσεις μάθησης που ενισχύουν την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών στρατηγικών και διδακτικών στόχων. Σύμφωνα με τις Whitehead & Μακρίδου-Μπούσιου (1995: 48) η δυνατότητα που θα έχουν οι μαθητές να συμβάλλουν στο σχεδιασμό του τρόπου μάθησης θα αποτελέσει κίνητρο για την ανάπτυξη θετικού ενδιαφέροντος ως προς τη μελέτη των ζητημάτων που διαπραγματεύεται η επιστήμη της Κοινωνιολογίας.

⁸ Σύμφωνα με τον Σακαρίκο (2007: 387-388) το ενδιαφέρον του μαθητή για το μάθημα είναι το βασικό στοιχείο της μάθησης. Με το ενδιαφέρον ο μαθητής όχι μόνο θα οδηγηθεί ευκολότερα στη νέα γνώση, αλλά και θα αναζητήσει μόνος του τη νέα γνώση. Αλλά για να ενδιαφερθεί θα πρέπει να του αρέσει. Το



παρεμφερή επιστήμη, β) να εξασκήσει αργότερα κάποιο επάγγελμα, στο οποίο να του είναι χρήσιμη η Κοινωνιολογία, γ) να διαμορφώσει απλά μια θετική εικόνα για το ρόλο του μαθήματος της Κοινωνιολογίας στο σχολείο ή γενικότερα της Κοινωνιολογίας στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων. Υπό αυτή την έννοια η εκδήλωση ενδιαφέροντος εκ μέρους των μαθητών έναντι των διαφόρων οικονομικών, κοινωνικών, πολιτικών, οικολογικών κ.λπ. ζητημάτων που διαπραγματεύεται η επιστήμη της Κοινωνιολογίας, υποκρύπτει, ενδεχομένως, μια ευχαρίστηση από την ενασχόλησή τους με τέτοια ζητήματα και ίσως να συσχετίζεται με τις στάσεις τους απέναντι στο μάθημα της Κοινωνιολογίας. Για παράδειγμα, ένας μαθητής που δεν αναζητά ή αποφεύγει την επαφή με τα παραπάνω θέματα μπορεί να επιδεικνύει απάθεια ή αδιαφορία για το μάθημα της Κοινωνιολογίας. Όσον αφορά στη μέτρηση του «ενδιαφέροντος» ως μεταβλητή έκβασης, είναι δύσκολο να διαχωριστεί σε ποιο βαθμό αυτό προκύπτει από το «περιστασιακό» ενδιαφέρον (από τη δραστηριοποίηση των μαθητών πάνω σε κοινωνιολογικά ζητήματα) ή το «ατομικό» (ήδη παγιωμένο και υπαρκτό) ενδιαφέρον. Στην παρούσα εργασία υιοθετούμε την υπόθεση ότι το ενδιαφέρον των μαθητών για ζητήματα που αφορούν στην επιστήμη της Κοινωνιολογίας προκύπτει, περισσότερο, ως αποτέλεσμα δραστηριοποίησης τους σε κοινωνιολογικά ζητήματα (περιστασιακό ενδιαφέρον). Είναι, δηλαδή, το αποτέλεσμα που δημιουργείται από τους όρους ή τα κίνητρα της διαδικασίας μάθησης στο μάθημα της Κοινωνιολογίας. Η παραπάνω υπόθεση ενισχύεται και από το γεγονός ότι οι μαθητές διδάσκονται το μάθημα της Κοινωνιολογίας μόνο στη Γ' Λυκείου. Επομένως, μέσω του μαθήματος της Κοινωνιολογίας οι μαθητές «ενδιαφέρονται να μάθουν περισσότερα» ή όχι για διάφορα ζητήματα που σχετίζονται με την επιστήμη της Κοινωνιολογίας. Επειδή τα ενδιαφέροντα δεν καλλιεργούνται ούτε αναπτύσσονται στον ίδιο βαθμό σε όλους τους μαθητές, οριοθετούμε την έννοια του ενδιαφέροντος ως την προτίμηση (θετική ή αρνητική) προς ορισμένα βασικά θέματα που διαπραγματεύεται η επιστήμη της Κοινωνιολογίας και προκύπτει ως το αποτέλεσμα μέτρησης έντεκα τομέων ενδιαφερόντων (βλ. Πίνακα 3.7.). Για το λόγο αυτό οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν σε 33 ερωτήσεις της κλίμακας του «ενδιαφέροντος» που περιλαμβάνεται στο Γ' μέρος του ερωτηματολογίου.

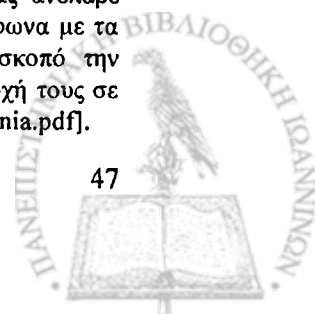
ενδιαφέρον προϋποθέτει το αρεστό και για να είναι κάτι αρεστό θα πρέπει να είναι και ευχάριστο. Δεν αποτελεί όμως στόχο της παρούσας εργασίας η διερεύνηση του τρόπου ανάπτυξης του ενδιαφέροντος των μαθητών για ζητήματα σχετικά με την επιστήμη της Κοινωνιολογίας.

2.5. Η έννοια της άτυπης γνώσης

Στη συγκεκριμένη εργασία διερευνάται μεταξύ άλλων και η υπόθεση ότι η άτυπη γνώση που αποκομίζουν οι μαθητές από τη συμμετοχή τους σε διάφορες ενδοσχολικές ή εξωσχολικές δραστηριότητες, καθώς και από την ανάπτυξη ευρύτερων ενδιαφερόντων, δηλαδή η γνώση που δεν αποτελεί προϊόν συστηματικής διδακτικής-μαθησιακής διαδικασίας, μπορεί να συσχετίζεται με την ανάπτυξη θετικών στάσεων απέναντι στο μάθημα της Κοινωνιολογίας. Μας ενδιαφέρει κυρίως η άτυπη γνώση που αποκτάται από πρακτικές σε καθημερινά περιβάλλοντα, τα οποία σχετίζονται με δραστηριότητες που αφορούν στην κοινωνική και πολιτική συμμετοχή των νέων εκτός σχολείου (συμμετοχή, ενημέρωση, εθελοντικές δραστηριότητες). Ακόμη, μας ενδιαφέρει η γνώση που αποκτούν οι μαθητές από τη συμμετοχή τους σε διάφορες σχολικές δραστηριότητες (π.χ. συμμετοχή σε σχολικά προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αγωγής υγείας, επαγγελματικού προσανατολισμού ή μαθητικές δραστηριότητες, όπως θέατρο, φωτογραφία, κινηματογράφος, έκδοση περιοδικού). Η γνώση αυτή προκύπτει ως αποτέλεσμα μάθησης, η οποία συντελείται στη διάρκεια της συμμετοχής στη σχολική ζωή, δεν είναι τμήμα της επίσημης διδακτέας ύλης και αναφέρεται στο κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα. (Κωνσταντίνου, 1998: 59-60).

Ως άτυπη μάθηση (informal learning) θεωρείται σύμφωνα με τους Jeffs και Smith (1996) η διαδικασία με την οποία κάθε άτομο, σε όλη τη διάρκεια της ζωής του, μαθαίνει και αποκτά στάσεις, αξίες, ικανότητες-δεξιότητες και γνώσεις, από την καθημερινή εμπειρία και τις επιδράσεις που δέχεται από το περιβάλλον του (εργασία, οικογένεια, γειτονιά, ελεύθερες ασχολίες, βιβλιοθήκες, Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης κ.ά.). Είναι η μάθηση που προκύπτει από δραστηριότητες της καθημερινής ζωής, οι οποίες σχετίζονται με την εργασία, την οικογένεια ή τον ελεύθερο χρόνο και δεν είναι διαρθρωμένη από άποψη μαθησιακών στόχων, χρόνου μάθησης ή διδακτικής υποστήριξης, γι' αυτό και τυπικά δεν οδηγεί σε επίσημη πιστοποίηση⁹. Η αλληλεπίδραση με φίλους, οικογένεια, συνεργάτες, διάφορες κοινωνικές ομάδες, στις οποίες ανήκει κάποιος, και με το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία της άτυπης μάθησης. Τυπικές δραστηριότητες της άτυπης μάθησης είναι το διάβασμα, οι συζητήσεις, η συμμετοχή σε πολιτιστικές δραστηριότητες, η ενασχόληση στο internet, η επίσκεψη σε

⁹ Στην Ελλάδα, η Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας ανέλαβε νομοθετική πρωτοβουλία για τον προσδιορισμό και την κατοχύρωση της άτυπης μάθησης σύμφωνα με τα ευρωπαϊκά πρότυπα. Για το σκοπό αυτό θεσμοθετήθηκε το Διαβατήριο Δεξιοτήτων με σκοπό την αναγνώριση των προσόντων που αποκτούν οι νέοι και οι νέες μέσα από την εθελούσια συμμετοχή τους σε δράσεις και πρωτοβουλίες [http://www.neagenia.gr/appdata/documents/small%20resol_nea%20genia.pdf].



εκθέσεις, η συμμετοχή σε εθελοντικούς οργανισμούς¹⁰, συνδικαλιστικές και άλλες οργανώσεις, θρησκευτικά και πολιτιστικά ιδρύματα (μουσεία, βιβλιοθήκες κ.ά.), η υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, τα προγράμματα κατά του ρατσισμού κλπ. Επίσης, τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας (τηλεόραση, ραδιόφωνο, εφημερίδες) θεωρούνται σημαντική πηγή άτυπης μάθησης.

Η άτυπη εκπαίδευση είναι εθελοντική, αυτοκατευθυνόμενη και αποτελεί δια βίου εκπαίδευση¹¹. Οι συμμετέχοντες συζητούν μεταξύ τους, πειραματίζονται, υποθέτουν, κάνουν λάθη, αλλάζουν απόψεις, επιχειρούν χωρίς να περιορίζονται χρονικά και χωρίς να χρειάζεται να εξεταστούν, εκθέτουν την πορεία που ακολούθησαν και τα αποτελέσματα στα οποία κατέληξαν. Ακολουθούν, δηλαδή, στην πράξη όλα τα βήματα της επιστημονικής διαδικασίας (Πιερράτος et al., 2008).

Τέλος, έχει αποδειχτεί ότι η άτυπη εκπαίδευση που λαμβάνει χώρα έξω από το σχολείο με την ενασχόληση των παιδιών σε διάφορες δραστηριότητες, όπως αυτές που περιγράφουμε παραπάνω, είναι πιθανόν να ωφελήσει τους μαθητές να βελτιώσουν την ικανότητά τους στη μάθηση των γνωστικών αντικειμένων στο σχολείο, να τους βοηθήσει να είναι περισσότερο παραγωγικοί και ενημερωμένοι πολίτες για την κοινωνία μας, όπως επίσης να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στη δια βίου μάθηση (Gerber et al., 2001).

¹⁰ Πρβλ. ως παράδειγμα πρόσκτησης άτυπης γνώσης την άτυπη ομάδα «ΕΠΙΛΗΨΗ» [<http://contact.web.auth.gr/index.php?id=18>].

¹¹ Για τη Διά Βίου Εκπαίδευση στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης βλ. σχ. Σ.Μ. Νικολάου. (2006). *Θεωρητικά ζητήματα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg, σσ. 241-263.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

Μεθοδολογία της Έρευνας: το Περιεχόμενο και τα Χαρακτηριστικά της

3.1. Εισαγωγή

Η εισαγωγή και η καθιέρωση του μαθήματος της Κοινωνιολογίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση θεωρείται μια προοδευτική κίνηση και ταυτόχρονα εκτιμάται ότι μπορεί να συμβάλλει στην ενδυνάμωση στόχων που σχετίζονται με την ανάπτυξη κριτικά σκεπτόμενων πολιτικών και κοινωνικών προσωπικοτήτων (Κολημένου, 2000: 11). Ωστόσο, κατά πόσο οι μαθητές ανταποκρίνονται θετικά απέναντι στο μάθημα αυτό; Στην εργασία αυτή επιχειρείται μια διερευνητική προσέγγιση στο θέμα των στάσεων των μαθητών της Γ' τάξης των Γενικών - δημόσιων Λυκείων του Ν. Καρδίτσας απέναντι στο μάθημα της Κοινωνιολογίας. Η έρευνα επεκτείνεται και στην εξέταση του ενδιαφέροντος των μαθητών για ζητήματα, τα οποία σχετίζονται με την επιστήμη της Κοινωνιολογίας, όπως επίσης και στην διερεύνηση του βαθμού δραστηριοποίησης των μαθητών σε μια σειρά ενδοσχολικών αλλά και εξωσχολικών δραστηριοτήτων που συμβάλλουν ως ένα βαθμό στην συσσώρευση μιας επιπλέον γνώσης, η οποία σχετίζεται με την οργάνωση και τη λειτουργία της κοινωνικής ζωής. Υπό αυτή την έννοια στην παρούσα εργασία διερευνάται ο συσχετισμός του βαθμού ενδιαφέροντος των μαθητών για ζητήματα που εξετάζει η επιστήμη της Κοινωνιολογίας (π.χ. κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση, ο θεσμός της οικογένειας, οι εργασιακές σχέσεις, τα πολιτικά κόμματα, οι προκαταλήψεις και ο ρατσισμός κ.λπ.) και της άτυπης γνώσης που αποκομίζουν οι μαθητές και οι μαθήτριες από την συμμετοχή τους σε διάφορες δραστηριότητες (π.χ. δραστηριοποίηση σε πολιτικές οργανώσεις νεολαίας ή πολιτικά κόμματα, συμμετοχή σε οργανώσεις που αναπτύσσουν δράσεις εθελοντισμού, ενημέρωση για θέματα που αφορούν την πολιτική ειδησεογραφία κ.λπ.) με την διαμόρφωση θετικών ή αρνητικών στάσεων για το μάθημα της Κοινωνιολογίας.

Ειδικότερα, οι στόχοι της έρευνας τίθενται ως εξής:

1. Μέτρηση των στάσεων των μαθητών της Γ' τάξης των Γενικών – δημόσιων Λυκείων του νομού Καρδίτσας απέναντι στο μάθημα της Κοινωνιολογίας.
2. Μέτρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών του δείγματος για ζητήματα που σχετίζονται με την επιστήμη της Κοινωνιολογίας.
3. Μέτρηση της «άτυπης γνώσης», η οποία σχετίζεται με το μάθημα της Κοινωνιολογίας.

4. Διερεύνηση για την πιθανή ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφοροποιήσεων των «στάσεων», του «ενδιαφέροντος» και της «άτυπης γνώσης» με τις κάτωθι μεταβλητές:
- α. γεωγραφική περιοχή του σχολείου
 - β. φύλο
 - γ. περιοχή μόνιμης διαμονής
 - δ. κατεύθυνση σπουδών
 - ε. γενική επίδοση της Β' Λυκείου
 - στ. κοινωνική διαστρωμάτωση των γονέων

5. Διερεύνηση για την πιθανή ύπαρξη στατιστικά σημαντικής θετικής συσχέτισης μεταξύ του ενδιαφέροντος για ζητήματα που σχετίζονται με την επιστήμη της Κοινωνιολογίας και της άτυπης γνώσης που αποκομίζουν οι μαθητές από τη συμμετοχή τους σε διάφορες δραστηριότητες με τις στάσεις των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Κοινωνιολογίας.

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται η μεθοδολογία της κατασκευής των ερευνητικών εργαλείων του ερωτηματολογίου, οι αντικειμενικοί περιορισμοί της έρευνας, ο προσδιορισμός του δείγματος, η συλλογή των δεδομένων και ο τρόπος αποδελτίωσης των τιμών του ερωτηματολογίου.

3.1.1. Μεταβλητές

Η έρευνα διαπραγματεύεται μια σημαντική πτυχή της διδασκαλίας του μαθήματος της Κοινωνιολογίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Διερευνά το ζήτημα των στάσεων των μαθητών της Γ' Λυκείου απέναντι στο μάθημα της Κοινωνιολογίας. Απ' όσο γνωρίζουμε ελάχιστες είναι οι έρευνες, οι οποίες ασχολήθηκαν με το συγκεκριμένο μάθημα στον ελληνικό χώρο και αυτό ήταν ένα επιπλέον κίνητρο, για να πραγματοποιηθεί η συγκεκριμένη έρευνα. Υπό αυτή την έννοια φιλοδοξούμε να αποκαλύψουμε ορισμένες πτυχές της διδασκαλίας του γνωστικού αντικείμενου της Κοινωνιολογίας και ίσως τα πορίσματα να βοηθήσουν την εκπαιδευτική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικών – κοινωνιολόγων και μαθητών. Πρόκειται για μια ποσοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο «φυσικό» χώρο του φαινομένου που εξετάζουμε, δηλαδή στη σχολική τάξη. Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το μεθοδολογικό εργαλείο του ερωτηματολογίου. Με βασικό μας στόχο και επιδίωξη τη δημιουργία της ελεύθερης και αυθόρμητης έκφρασης των συμμετεχόντων σχεδιάστηκε και κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο το οποίο:

Στο πρώτο του μέρος περιλαμβάνονται και εξετάζονται οι παρακάτω ανεξάρτητες (κατηγορικές) μεταβλητές:

- Η γεωγραφική περιοχή του σχολείου (σχολεία της πόλης της Καρδίτσας - σχολεία της περιφέρειας του νομού)
- Το φύλο των μαθητών (αγόρι – κορίτσι).
- Η περιοχή μόνιμης διαμονής (αγροτικές περιοχές – αστικές περιοχές)
- Η κατεύθυνση σπουδών των μαθητών (θεωρητική, θετική, τεχνολογική)
- Η γενική επίδοση της Β΄ Λυκείου ($10 < 14$, $14 < 16$, $16 < 18$, $18 < 20$)
- Η κοινωνική διαστρωμάτωση του πατέρα (ανώτερο κοινωνικό στρώμα, ανώτερο – ενδιάμεσο - κατώτερο μεσαίο κοινωνικό στρώμα, άνω - κάτω κατώτερο κοινωνικό στρώμα, άνεργος)
- Η κοινωνική διαστρωμάτωση της μητέρας (ανώτερο κοινωνικό στρώμα, ανώτερο – ενδιάμεσο - κατώτερο μεσαίο κοινωνικό στρώμα, άνω - κάτω κατώτερο κοινωνικό στρώμα, οικιακά)

Στο δεύτερο μέρος του περιλαμβάνεται και εξετάζεται το ερευνητικό εργαλείο μέτρησης της μεταβλητής των στάσεων των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Κοινωνιολογίας.

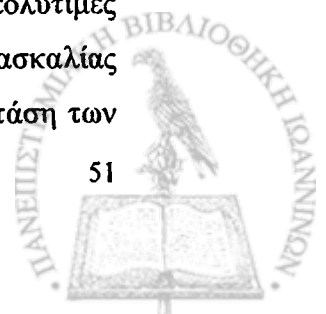
Στο τρίτο και τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνονται και εξετάζονται τα ερευνητικά εργαλεία μέτρησης των παρακάτω μεταβλητών:

- Το Ενδιαφέρον των μαθητών για ζητήματα, τα οποία σχετίζονται με την επιστήμη της Κοινωνιολογίας.
- Η Άτυπη Γνώση, την οποία αποκομίζουν οι μαθητές από τη συμμετοχή τους σε διάφορες ενδοσχολικές ή εξωσχολικές δραστηριότητες, καθώς και από την ανάπτυξη ευρύτερων ενδιαφερόντων τους.

Οι μεταβλητές των «στάσεων», του «ενδιαφέροντος» και της «άτυπης γνώσης» αποτελούν συνεχείς μεταβλητές.

3.1.2. Τα ερευνητικά ερωτήματα

Με δεδομένους τους περιορισμούς, που θέτουν οι δομές και η λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και οι αντιφάσεις που προκύπτουν από τη φύση του διδακτικού αντικειμένου, θεωρούμε ότι η γνώση των διαστάσεων της στάσης των μαθητών απέναντι στο γνωστικό αντικείμενο της Κοινωνιολογίας μπορεί να προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες και να συντελέσει στη δημιουργία καλύτερων προϋποθέσεων διδασκαλίας και μάθησης. Κρίνοντας ιδιαίτερα ενδιαφέρον και χρήσιμο να εξετάσουμε τη στάση των



μαθητών της γενικής εκπαίδευσης απέναντι στο μάθημα της Κοινωνιολογίας που ενδεχομένως να θεωρείται «αδιάφορο» αλλά και ταυτόχρονα μπορεί να αποτελέσει ένα διανοητικό εργαλείο μεγάλης σημασίας, τα βασικά ερωτήματα που θέσαμε στην έρευνά μας είναι τα ακόλουθα:

- Επηρεάζονται και διαφοροποιούνται οι στάσεις των μαθητών για το μάθημα της Κοινωνιολογίας, το ενδιαφέρον τους για ζητήματα, τα οποία σχετίζονται με την επιστήμη της Κοινωνιολογίας και η άτυπη γνώση που αποκτούν από τη συμμετοχή τους σε διάφορες ενδοσχολικές ή εξωσχολικές δραστηριότητες από τους παρακάτω παράγοντες;
 - α. γεωγραφική τοποθέτηση του σχολείου
 - β. φύλο
 - γ. περιοχή μόνιμης διαμονής
 - δ. κατεύθυνση σπουδών
 - ε. γενική επίδοση Β' Λυκείου
 - στ. κοινωνική διαστρωμάτωση μητέρας
 - ζ. κοινωνική διαστρωμάτωση πατέρα
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ των στάσεων των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Κοινωνιολογίας και του ενδιαφέροντος για ζητήματα που σχετίζονται με την επιστήμη της κοινωνιολογίας;
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ των στάσεων των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Κοινωνιολογίας και της άτυπης γνώσης που αποκομίζουν οι μαθητές από τη συμμετοχή τους σε διάφορες ενδοσχολικές ή εξωσχολικές δραστηριότητες;
- Μπορεί η συνεχής μεταβλητή της «άτυπης γνώσης» να προβλέψει ή να ερμηνεύσει τις «στάσεις»;
- Μπορεί η συνεχής μεταβλητή των «στάσεων» να προβλέψει ή να ερμηνεύσει το «ενδιαφέρον»;

3.1.3. Πληθυσμός και δείγμα

Οι μαθητές της τρίτης Λυκείου των Γενικών – δημοσίων σχολείων του νομού Καρδίτσας, οι οποίοι φοιτούσαν κατά το σχολικό έτος 2008 – 2009 αποτέλεσαν τον πληθυσμό αναφοράς της παρούσας έρευνας. Κατά το παραπάνω σχολικό έτος στο νομό Καρδίτσας λειτούργησαν στη δημόσια Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση 18 Γενικά Λύκεια, εκ

των οποίων 7 στην πόλη της Καρδίτσας και τα υπόλοιπα 11 σε περιφερειακούς δήμους του νομού. Ένα πρώτο κριτήριο για την επιλογή των σχολείων αποτέλεσε η γεωγραφική διασπορά των σχολείων, κατά τρόπο ώστε το δείγμα να είναι αντιπροσωπευτικό του συνολικού πληθυσμού. Αποκλείστηκαν από την έρευνα τρία (3) σχολεία, γιατί δεν εξασφαλίστηκε η συνεργασία με τη διεύθυνσή τους για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου κατά τη διάρκεια μιας διδακτικής ώρας. Το δείγμα της έρευνάς μας προέρχεται από δεκαπέντε (15) δημόσια Γενικά Λύκεια, εκ των οποίων πέντε (5) λειτουργούν στην πρωτεύουσα του νομού και τα υπόλοιπα δέκα (10) στην περιφέρεια. Όλα τα σχολεία που επελέγησαν είναι ημερήσια με πρωινό ωράριο. Το τελικό δείγμα της έρευνάς μας αποτελεί το 67,50% του υπό έρευνα μαθητικού δυναμικού (μαθητές της Γ' τάξης των δημόσιων Γενικών Λυκείων του Ν. Καρδίτσας).

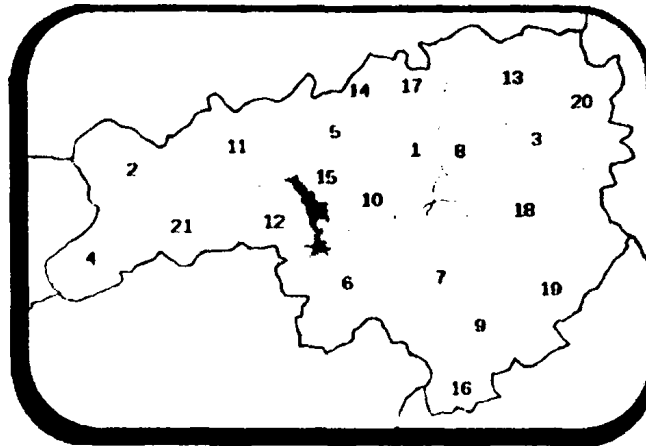
Στον πίνακα 3.1 εμφανίζονται τα σχολεία του δείγματος, οι δήμοι του νομού στους οποίους ανήκουν και λειτουργούν και ο αριθμός των μαθητών που αποτέλεσε το ερευνητικό δείγμα.

Πίνακας 3.1. Σχολεία δείγματος της έρευνας (N=569)

Σχολεία πόλης	Δήμος	Αριθμός Μαθητών	%
1 ^ο Γ.Λ.Καρδίτσας		135	23,72
2 ^ο Γ.Λ.Καρδίτσας		53	9,31
3 ^ο Γ.Λ.Καρδίτσας	Δήμος Καρδίτσας	61	10,72
4 ^ο Γ.Λ.Καρδίτσας		92	16,17
5 ^ο Γ.Λ.Καρδίτσας		49	8,61
Σύνολο		390	68,54%
Σχολεία περιφέρειας	Δήμος	Αριθμός Μαθητών	%
Γ.Λ. Κέδρου	Δήμος Μενελαΐδας	09	1,58
Γ.Λ. Μουζακίου	Δήμος Μουζακίου	33	5,80
Γ.Λ. Παλαμά	Δήμος Παλαμά	28	4,93
Γ.Λ. Προαστίου	Δήμος Σελλάνων	21	3,70
Γ.Λ. Σοφάδων	Δήμος Σοφάδων	50	8,79
Γ.Λ. Φαναρίου	Δήμος Ιθώμης	08	1,40
Λ.Τ. Ιτέας	Δήμος Φύλλου	08	1,40
Λ.Τ. Μαγούλας	Δήμος Παμίσου	06	1,05
Λ.Τ. Ματαράγκας	Δήμος Άρνης	07	1,23
Λ.Τ. Μητρόπολης	Δήμος Μητρόπολης	09	1,59
Σύνολο		179	31,46%
Γενικό Σύνολο		569	100%

Στην εικόνα 3.1 παρουσιάζεται η διοικητική διαίρεση του νομού Καρδίτσας, με κωδικοποιημένη αρίθμηση, ώστε να αναγνωρίζεται εύκολα ο δήμος στον οποίο μεταβήκαμε για τη διεξαγωγή της έρευνας.

Εικόνα 3.1. Νομός Καρδίτσας



- | | | |
|----------------------|------------------------------|------------------------|
| 1. Δήμος Καρδίτσας | 8. Δήμος Κάμπου | 15. Δήμος Πλαστήρα |
| 2. Δήμος Αργιθέας | 9. Δήμος Μενελαΐδας | 16. Δήμος Ρεντίνας |
| 3. Δήμος Άρνης | 10. Δήμος Μητρόπολης | 17. Δήμος Σελλάνων |
| 4. Δήμος Αχελώου | 11. Δήμος Μουζακίου | 18. Δήμος Σοφάδων |
| 5. Δήμος Ιθώμης | 12. Δήμος Νεβρόπολης Αγράφων | 19. Δήμος Ταμασίου |
| 6. Δήμος Ιτάμου | 13. Δήμος Παλαμά | 20. Δήμος Φύλλου |
| 7. Δήμος Καλλιφωνίου | 14. Δήμος Παμίσου | 21. Κοινότητα Αθαμάνων |

Στον πίνακα 3.2 περιγράφεται, σύμφωνα με τα στοιχεία της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Θεσσαλίας¹², η κατανομή του μαθητικού δυναμικού των δημοσίων Γενικών Λυκείων του νομού Καρδίτσας κατά τάξη και φύλο για το σχολικό έτος 2008 – 2009.

Πίνακας 3.2. Κατανομή των μαθητών των 18 Γενικών δημοσίων Λυκείων του νομού Καρδίτσας κατά τάξη και φύλο

ΤΑΞΗ	ΜΑΘΗΤΕΣ	%	ΑΓΟΡΙΑ	%	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	%
ΤΑΞΗ Α	839	33,25	386	46,01	453	53,99
ΤΑΞΗ Β	822	32,58	363	44,16	459	55,84
ΤΑΞΗ Γ	843	33,41	387	45,90	456	54,10
ΤΑΞΗ Δ	19	0,76	8	42,10	11	57,90
ΣΥΝΟΛΟ	2523	100	1144		1379	

Στον πίνακα 3.3 περιγράφεται, σύμφωνα με τα στοιχεία της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Θεσσαλίας, η κατανομή του μαθητικού δυναμικού της Γ΄ τάξης των δημοσίων Γενικών Λυκείων του νομού Καρδίτσας κατά κατεύθυνση σπουδών και φύλο για το σχολικό έτος 2008 – 2009.

¹² Πρβλ διεύθυνση της ιστοσελίδας της Περιφερειακής Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Θεσσαλίας: http://thess.pde.sch.gr/arkiki/ekp_dedomena/athmia_stats/stat_docs/Defterobathmia/b_kar08-09.pdf.

Πίνακας 3.3. Κατανομή μαθητικού δυναμικού της Γ΄ τάξης των δημοσίων Γενικών Λυκείων του νομού Καρδίτσας κατά κατεύθυνση σπουδών και φύλο

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ	ΜΑΘΗΤΕΣ	%	ΑΓΟΡΙΑ	%	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	%
ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ	267	31,67	52	19,47	215	80,53
ΘΕΤΙΚΗ	176	20,87	53	30,11	123	69,89
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗ	400	47,45	282	70,5	118	29,5
ΣΥΝΟΛΟ	843	100	387		456	

Στον πίνακα 3.4 περιγράφεται η κατανομή του μαθητικού δυναμικού της Γ΄ τάξης των δημοσίων Γενικών Λυκείων του νομού Καρδίτσας, της δικής μας έρευνας, κατά κατεύθυνση σπουδών και φύλο.

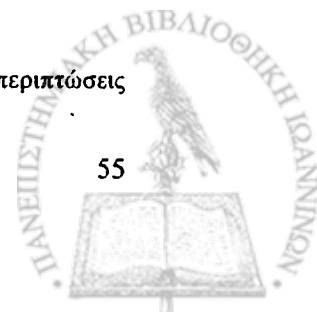
Πίνακας 3.4. Κατανομή μαθητών δείγματος κατά σχολείο, φύλο και κατεύθυνση σπουδών (N=569)

ΣΧΟΛΕΙΟ	ΦΥΛΟ	ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ	N	%
ΠΟΛΗ	Αγόρια	Θεωρητική	123	31,54
		Θετική	68	17,44
	Κορίτσια	Τεχνολογική	199	51,03
		Σύνολο	390	68,54
ΣΧΟΛΕΙΟ	ΦΥΛΟ	ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ	N	%
ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	Αγόρια	Θεωρητική	65	36,31
		Θετική	24	13,41
	Κορίτσια	Τεχνολογική	90	50,28
		Σύνολο	179	31,46
	Σύνολο	569	Σύνολο	569

3.1.4. Συνεργασία με τα σχολεία

Ο διδάσκων του μαθήματος της Κοινωνιολογίας¹³ σε κάθε σχολείο ήταν το πρώτο πρόσωπο με το οποίο ερχόταν σε επαφή ο ερευνητής και συζητούσε μαζί του τους στόχους και τα στάδια της έρευνας. Στη συνέχεια ο ερευνητής ερχόταν σε επαφή με τον διευθυντή του σχολείου για να συζητήσει μαζί του τους στόχους της έρευνας και να εξασφαλίσει την επιθυμητή άδεια, ώστε να απασχολήσει τους μαθητές της Γ΄ Λυκείου για τις ανάγκες του ερευνητικού εγχειρήματος. Στη συνέχεια, σε συνεργασία με τον καθηγητή, προσδιοριζόταν η ημερομηνία της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Ο καθηγητής αναλάμβανε να προετοιμάσει το έδαφος υποδοχής στο σχολείο. Μιλούσε με τους μαθητές για το «τι και πότε θα γίνει» και παρουσίαζε ο ίδιος τον ερευνητή στους μαθητές την ημέρα της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου.

¹³ Ο διδάσκων καθηγητής του μαθήματος της Κοινωνιολογίας δεν ήταν σε όλες της περιπτώσεις κοινωνιολόγος, αλλά συνάδελφος παρεμφερούς ειδικότητας (π.χ. οικονομολόγος, νομικός).



Σε όλα τα σχολεία η υποδοχή υπήρξε θετική έως θερμή. Κατά κανόνα ο ερευνητής αντιμετωπίστηκε με εμπιστοσύνη και σεβασμό. Αντιμετώπιστηκε θετικά στο χώρο του σχολείου το γεγονός ότι η έρευνα αφορούσε σε ένα από τα «δευτερεύοντα» μαθήματα του Λυκείου, που ωστόσο όλοι τρέφουν «προσδοκίες από αυτό» αφού, όπως σχολιάστηκε, η «Κοινωνιολογία μπορεί να δώσει λύσεις στα προβλήματα του σύγχρονου ανθρώπου»¹⁴. Ο ερευνητής χορηγούσε από ένα αντίγραφο του ερωτηματολογίου τόσο στον διευθυντή του σχολείου όσο και στον διδάσκοντα καθηγητή του μαθήματος. Δύο διευθυντές έκαναν κάποιο σχόλιο για την αναγκαία έγκριση του υπουργείου, χωρίς όμως να επιμείνουν σ' αυτό¹⁵. Συνολικά, μπορούμε να πούμε ότι οι διευθυντές των σχολείων και οι διδάσκοντες συνεργάστηκαν με τον ερευνητή με προθυμία και βοήθησαν όσο μπορούσαν.

3.1.5. Περιορισμοί

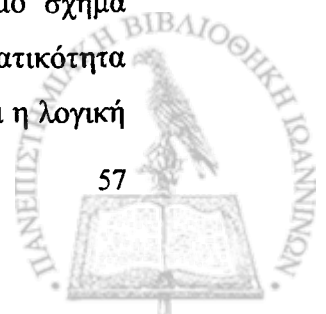
Η έρευνά μας αποτελεί μια προσπάθεια ποσοτικής προσέγγισης στο ζήτημα της διερεύνησης των στάσεων των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Κοινωνιολογίας. Δηλαδή είναι μια έκφραση του ζητήματος με αριθμούς. Κατανοούμε βαθύτατα ότι τα κοινωνικά φαινόμενα δεν είναι δυνατόν να αποτυπωθούν άμεσα με ένα τρόπο ποσοτικής έκφρασης. Είναι γεγονός ότι οι ποσοτικές εμπειρικές έρευνες «αντικειμενικοποιούν» την περιγραφή του υπό διερεύνηση φαινομένου. Από την άλλη, οι λεγόμενες «ποιοτικές» προσεγγίσεις, όπως οι αναλύσεις περιεχομένου, οι βιογραφικές προσεγγίσεις κ.λπ. χαρακτηρίζονται από το γεγονός ότι δεν έχουν μια κοινή και αντικειμενική βάση, όπως συμβαίνει με τις αναλύσεις ποσοτικού και στατιστικού περιεχομένου (Κασιμάτη, 1987: 202). Το να εκλάβουμε δηλαδή την ποιοτική κοινωνική έρευνα ως ένα ομοιογενές πεδίο γνώσης είναι απλουστευτικό, καθώς υπάρχουν πολλές ποιοτικές ερευνητικές προσεγγίσεις, οι οποίες έχουν αναπτυχθεί σε διαφορετικές επιστημονικές περιοχές, στηρίζονται σε διαφορετικές επιστημολογικές και φιλοσοφικές βάσεις, και θέτουν ερωτήματα διαφορετικού χαρακτήρα (Τσέκερης, 2008: 14). Ο Χ. Κελλερής στο βιβλίο *Κοινωνιολογία της Παιδείας* (Bourdieu, 1995: 73), αναφερόμενος στις δύο μεγάλες κατηγορίες τεχνικών της κοινωνικής έρευνας, τις στατιστικές και τις μη στατιστικές, γράφει: «το μεγάλο πλεονέκτημα της στατιστικής τεχνικής είναι η δυνατότητα, βάσει μικρού δείγματος, αναγωγής των συμπερασμάτων στο σύνολο του πληθυσμού που ερευνούμε. Με την ανάπτυξη μάλιστα των μεθόδων συλλογής και ανάλυσης δεδομένων ευκολύνεται κατά πολύ και η δυνατότητα

¹⁴ Θέση, την οποία εξέφρασε διευθυντής σχολείου.

¹⁵ Σχόλιο 1^ο: «Δεν είμαστε και τόσο νόμιμοι, γίνεται όμως για καλό σκοπό». Σχόλιο 2^ο: «Αν και θα έπρεπε, δεν τηρούμε εμείς εδώ το γράμμα του νόμου εάν πρόκειται να βοηθήσουμε ένα συνάδελφο».

συγκρίσεων μεταξύ των διαφόρων υποκατηγοριών του ερευνώμενου πληθυσμού. Η στατιστική τεχνική όμως, προσφέρει από τη φύση της, περιορισμένες δυνατότητες στην ερμηνεία και διερεύνηση σε βάθος των κοινωνικών φαινομένων. Στις περιπτώσεις αυτές γίνεται χρήση μη στατιστικών μεθόδων, όπως για παράδειγμα η συνέντευξη». Θεωρούμε ότι στις περιπτώσεις στις οποίες απαιτείται μια σύνθετη πληροφόρηση, ώστε να επιτευχθεί μια εις βάθος ανάλυση και να αποδοθεί μια συνολική ερμηνεία ενός πολύπλοκου και ρευστού κοινωνικού φαινομένου, όπως είναι και η διερεύνηση των στάσεων μιας ομάδας πληθυσμού απέναντί σε υποκείμενα ή αντικείμενα, ιδέες κ.λπ., απαιτείται να υπάρχει μια επιμζία ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων. Η δική μας έρευνα διενεργήθηκε στα πλαίσια της εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας του υποφαινόμενου. Έπρεπε, λοιπόν, να ολοκληρωθεί σε διάστημα το πολύ ενός έτους. Ο παραπάνω χρονικός περιορισμός μειώνεται κατά πολύ αν αναλογιστούμε ότι το ερευνητικό θέμα σχετίζεται με μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και μάλιστα με μαθητές της Γ΄ Λυκείου. Είναι γνωστό ότι οι μαθητές της Γ΄ Λυκείου όσο πλησιάζει ο καιρός των πανελλαδικών εξετάσεων εξαντλούν το προβλεπόμενο από το νόμο περιθώριο απουσιών και δεν εμφανίζονται στο σχολείο. Άρα ο σχεδιασμός, η οργάνωση, η πιλοτική και κύρια εφαρμογή, θα έπρεπε να γίνουν σε ένα πολύ βραχύ χρονικό διάστημα. Ο παραπάνω αντικειμενικός χρονικός περιορισμός δεν άφησε περιθώρια για τη διενέργεια παράλληλα και μιας προσέγγισης με περισσότερο ποιοτικά χαρακτηριστικά, η οποία ενδεχομένως να διαφώτιζε περισσότερο το συγκεκριμένο θέμα.

Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκαν και στις τρεις κλίμακες «κλειστές» ερωτήσεις τύπου Likert. Οι «ανοιχτές» και οι «κλειστές» ερωτήσεις διαφέρουν ως προς το ερέθισμα που προκαλούν στον ερωτώμενο για να τον κάνουν να διατυπώσει τη άποψή του. Η «κλειστή» ερώτηση δεν απαιτεί μεγάλη προσπάθεια. Απαντά κανείς γρήγορα σε μια συγκεκριμένη και ιεραρχικά διαβαθμισμένη κλίμακα τιμών που αντιστοιχούν σε συγκεκριμένη μεταβλητή. Η «κλειστή» ερώτηση θα μείνει λιγότερες φορές αναπάντητη, αλλά αυτό το πλεονέκτημα αντισταθμίζεται από την αβεβαιότητα για την ειλικρίνεια της απάντησης (Φίλιας, 1996: 155). Το χαρακτηριστικό στοιχείο των «κλειστών» ερωτήσεων είναι ότι ο ερευνητής επιβάλλει συγκεκριμένο φάσμα απαντήσεων στον ερωτώμενο. Το γεγονός ότι οι πτυχές του θέματος προσδιορίζονται από τον ερευνητή, σημαίνει ότι ο ερωτώμενος δεν ανατρέχει στις δικές του εμπειρίες για να τις αναζητήσει, αλλά οργανώνει τη σκέψη του στο πλαίσιο του σχήματος που του παρουσιάζεται. Το έτοιμο σχήμα ερώτησης και απαντήσεων ενδέχεται να δημιουργήσει στοιχεία που στην πραγματικότητα δεν εκφράζουν τις στάσεις του ερωτώμενου, δεδομένου ότι ο τρόπος σκέψης και η λογική



του ερευνητή μπορεί να μην ταυτίζονται με αυτά του ερωτώμενου (Κυριαζή, 2006: 129-130).

Ένας άλλος σημαντικός αντικειμενικός περιορισμός της παρούσας έρευνας είναι ότι διεξήχθη μόνο σε σχολεία της περιοχής του Ν. Καρδίτσας. Επομένως, η διασπορά του δείγματος καλύπτει μόνο μαθητές της Γ΄ Λυκείου των σχολείων του νομού. Έτσι, η παρούσα ερευνητική εργασία, μπορούμε να πούμε, πως έχει το χαρακτήρα της πιλοτικής εφαρμογής. Πιστεύουμε ότι με βάση τις εμπειρίες που αποκομίσαμε και τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας, θα είμαστε σε θέση να διενεργήσουμε αργότερα μια άλλη, στην ίδια θεματική περιοχή, με δείγμα το μαθητικό δυναμικό και άλλων περιοχών της Ελλάδας.

Θα πρέπει να επισημάνουμε ότι η συγκεκριμένη έρευνα δεν αποτελεί παρά μια απεικόνιση των στάσεων των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Κοινωνιολογίας για μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Οι στάσεις δεν χαρακτηρίζονται για τη σταθερότητά τους διαχρονικά, ακόμα κι αν πρόκειται τα ίδια θέματα που σχηματίζουν μια καλή κλίμακα να απευθυνθούν και να απαντηθούν από τα ίδια άτομα σε διαφορετικές χρονικές στιγμές (Σιάρδος, 1991: 81). Στις κοινωνικές επιστήμες τα φαινόμενα που εξετάζονται είναι δυναμικά και χρονικώς μεταβαλλόμενα. Ως εκ τούτου, η διαμόρφωση των αντικειμένων παρατήρησης παρουσιάζεται ως μια διαδικασία στενά συνδεδεμένη με την ίδια την εμπειρική έρευνα (Κάλλας, 2002: 76). Επομένως, η διαμόρφωση και η αλλαγή των στάσεων των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Κοινωνιολογίας απαιτεί τη διαρκή μελέτη και αξιολόγησή τους, δεδομένου ότι οι συνεχώς διαμορφωμένες στάσεις επηρεάζουν σημαντικό ίσως μέρος της συμπεριφοράς των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Κοινωνιολογίας (Mueller, 1986).

Τέλος, σημαντικό από κάθε άποψη είναι το ζήτημα του εννοιολογικού προσδιορισμού των στάσεων του ατόμου απέναντι σε ένα γνωστικό αντικείμενο και ειδικότερα απέναντι στην Κοινωνιολογία ως σχολικό μάθημα ή και γενικότερα ως επιστημονική πρακτική. Στη συγκεκριμένη έρευνα οι στάσεις των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Κοινωνιολογίας έχουν γνωστικό, συναισθηματικό αλλά και πρακτικό περιεχόμενο με την έννοια των προδιαθέσεων για δράση ή εκδήλωση συμπεριφοράς (πρόθεση συμπεριφοράς ή σκοπούμενες συμπεριφορές) (Rosenberg & Hovland, 1960· Ajzen, 2005), χωρίς αυτές να ταυτίζονται με τη γνώμη, τα κίνητρα, την αντίληψη ή την συμπεριφορά (Κοσμόπουλος, 1995: 386).

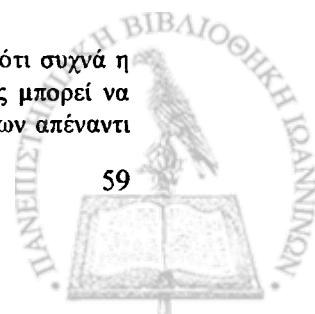
3.2. Σχεδιασμός ερευνητικών εργαλείων

Στην παράγραφο που ακολουθεί παρουσιάζονται τα στάδια κατασκευής των ερευνητικών εργαλείων του ερωτηματολογίου, η πιλοτική εφαρμογή και η τελική δομή του. Επιδίωξή μας ήταν να κατασκευάσουμε ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο θα δώσει τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες, να καταγράψουν το «βίωμά» τους σχετικά με το μάθημα της Κοινωνιολογίας. Το ερωτηματολόγιο, το οποίο χορηγήθηκε στους μαθητές αποτελείται από τρία μέρη και συνολικά 80 «κλειστές» ερωτήσεις και συμπληρώθηκε από μαθητές της Γ΄ Λυκείου, αφού μόνο σ' αυτή την τάξη διδάσκεται το μάθημα της Κοινωνιολογίας. Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει 9 πεδία, στα οποία καταχωρούνται τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτώμενων μαθητών. Στο δεύτερο μέρος περιλαμβάνεται το εργαλείο μέτρησης των στάσεων των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Κοινωνιολογίας, το οποίο αποτελείται από 24 ερωτήσεις με αριθμητική κλίμακα αξιολόγησης τύπου Likert. Το τρίτο μέρος περιλαμβάνει (α) το εργαλείο μέτρησης του ενδιαφέροντος των μαθητών για ζητήματα, τα οποία σχετίζονται με την επιστήμη της Κοινωνιολογίας και περιλαμβάνει 33 ερωτήσεις με αριθμητική κλίμακα αξιολόγησης τύπου Likert και (β) το εργαλείο μέτρησης της άτυπης γνώσης που αποκομίζουν οι μαθητές από την ανάπτυξη ευρύτερων ενδιαφερόντων και τη συμμετοχή τους σε διάφορες ενδοσχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες, το οποίο αποτελείται από 14 ερωτήσεις με αριθμητική κλίμακα αξιολόγησης τύπου Likert.

3.2.1. Εργαλείο μέτρησης των στάσεων των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Κοινωνιολογίας

Στην παρούσα έρευνα οι στάσεις εκτιμώνται με βάση τις δηλώσεις του μαθητή στα τρία επίπεδα των πεποιθήσεων, των συναισθημάτων και της πρόθεσης συμπεριφοράς. Το εργαλείο περιλαμβάνει ερωτήσεις - προτάσεις που αναφέρονται και στους τρεις παραπάνω τομείς. Καταλήξαμε στην επιλογή της κλίμακας Likert (Anastasi, 1990: 585· Koballa, 1984), διότι είναι απλούστερη στην κατασκευή της σε σχέση με άλλου τύπου κλίμακες και γενικά θεωρείται ότι μπορεί με αξιοπιστία να αξιολογεί τα διερευνώμενα θέματα σε ένα εργαλείο μέτρησης στάσεων, αφού το εύρος των απαντήσεων που είναι επιτρεπτό σε μια πρόταση / θέμα του ερωτηματολογίου τύπου Likert παρέχει πιο ακριβείς πληροφορίες για την στάση του ατόμου επί του θέματος που ερωτάται¹⁶. Κάθε μια από τις 24 προτάσεις της

¹⁶ Σύμφωνα με τον Φίλια (1996: 173) το κύριο μειονέκτημα της κλίμακας τύπου Likert είναι ότι συχνά η ολική βαθμολογία του ατόμου δεν έχει ξεκάθαρο νόημα, μια που πολλά πρότυπα απάντησης μπορεί να παράγουν την ίδια ολική βαθμολογία. Για παράδειγμα, ένας μαθητής στην κλίμακα των στάσεων απέναντι

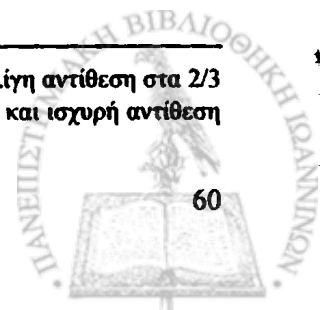


κλίμακας των στάσεων των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Κοινωνιολογίας εκφράζει μια στάση η οποία είναι ξεκάθαρα θετική ή ξεκάθαρα αρνητική απέναντι στο συγκεκριμένο υπό διερεύνηση θέμα. Η κλίμακα απαιτεί από τον ερωτώμενο μαθητή μια διαβαθμισμένη απάντηση σε κάθε «ερώτηση – θέση». Η απάντηση εκφράζεται σύμφωνα με τις ακόλουθες πέντε κατηγορίες: «διαφωνώ απόλυτα», «διαφωνώ λίγο», «ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ», «συμφωνώ λίγο», «συμφωνώ απόλυτα», ενώ οι επιλογές αυτές βαθμολογούνται αντίστοιχα με 1, 2, 3, 4, 5 από την απολύτως αρνητική έως την απολύτως θετική θέση - στάση. Για παράδειγμα, το «συμφωνώ απόλυτα» σε μια πρόταση – θέση που εκφράζει θετική στάση βαθμολογείται με «5». Με την ίδια μονάδα αξιολόγησης «5» βαθμολογείται και το «διαφωνώ απόλυτα» σε μια πρόταση – θέση που εκφράζει αρνητική στάση. Το άθροισμα των βαθμών αντιπροσωπεύει το συνολικό βαθμό του κάθε ατόμου (Μιχαλοπούλου, 2002: 45-46· Κυριαζή, 2006: 71-72). Για την καταγραφή των αρχικών ερωτήσεων της κλίμακας των στάσεων, επειδή δεν υπάρχει, σύμφωνα με όσα γνωρίζουμε, άλλη έρευνα στον ελληνικό χώρο που να εκτιμά τις στάσεις των μαθητών της Γ' τάξης του Λυκείου για το μάθημα της Κοινωνιολογίας, χρησιμοποιήθηκε μια δεξαμενή προτάσεων από έρευνες που καταγράφουν τις στάσεις των μαθητών Γυμνασίων και Λυκείων για άλλα μαθήματα όπως της Χημείας, της Φυσικής, των Μαθηματικών, της Ψυχολογίας κ.λπ. (Αλεξόπουλος, 1983: 162-163· Τρούλης, 1995: 121-130· Γκαρή & Καλαντζή-Αζίζι στο: Αναγνωστόπουλος, 1997: 107· Τρέσσου-Μυλωνά & Σαμουρκάσογλου στο: Παρασκευόπουλος, 1998: 454· Μπούτσικας, Τσελφές & Κουμαράς, 1998: 125· Καραγεώργος, Κασιμάτη & Γιαλαμάς, 1999: 70-71· Παπαδόπουλος, 1999: 80· Σάλτα, 2001: 118-121· Κωτούλας & Παντελιάδου στο: Βάμβουκας & Χατζηδάκη, 2001· Φερεντίνος, 2002: 150-151· Παντζιάρια, Μάγου, Παφίτης & Παπαναστασίου, 2002· Χατζημιχαήλ, 2003: 105-113· Παπανούσκας, 2005: 82-85· Παπαλεωνίδα, 2008: 637-662· Καγκουρά, 2008: 135-137).

Τα κριτήρια που τέθηκαν γενικά για τη σύνταξη των προτάσεων είναι τα παρακάτω (Κυριαζή, 2006: 131-135· Bell, 1997: 123-130· Χαλκιά, 1995: 101-102· Αλεξόπουλος, 1998: 67-68):

- Χρησιμοποίηση απλού, συγκεκριμένου και κατανοητού από όλους λεξιλογίου στη διατύπωση των προτάσεων, με προσπάθεια αποφυγής διφορούμενων και ανακριβών λέξεων.

στο μάθημα της Κοινωνιολογίας μπορεί να πάρει ολική βαθμολογία με το να δείξει (α) λίγη αντίθεση στα 2/3 των προτάσεων του ερωτηματολογίου ή (β) ισχυρή υποστήριξη στο 1/4 των προτάσεων και ισχυρή αντίθεση στο υπόλοιπο 3/4 των θέσεων ή (γ) άλλους συνδυασμούς των απαντήσεων.



- Μονοδιάστατες ερωτήσεις (δεν αναφέρονται σε περισσότερα του ενός θέματα).
- Αποφυγή χρήσης ιδεολογικά φορτισμένων λέξεων.
- Ερωτήσεις που δεν προϋπέθεταν γνώσεις που δεν είχαν οι μαθητές.
- Χρήση λιτών και σύντομων ερωτήσεων. Καμία ερώτηση στο εργαλείο της κλίμακας των στάσεων των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Κοινωνιολογίας δεν ξεπερνά τις 20 λέξεις.
- Αποφυγή ερωτήσεων που αναφέρονται στο παρελθόν.
- Αποφυγή ερωτήσεων, οι οποίες είναι άσχετες με το υπό διερεύνηση αντικείμενο.
- Απουσία ερωτήσεων, οι οποίες είναι πιθανόν να απαντηθούν από σχεδόν όλους ή σχεδόν κανένα ή που μπορούν να ερμηνευθούν με περισσότερους του ενός τρόπους.
- Μη χρήση των λέξεων: όλα, πάντοτε, κανένα, ποτέ, μόνον, κυρίως και άλλες παρόμοιες λέξεις.

Αρχικά, λοιπόν, με ερέθισμα ερωτήσεις που περιλαμβάνονται σε κλίμακες στάσεων απέναντι σε άλλα μαθήματα, συντάχθηκε και συγκεντρώθηκε ένας μεγάλος αριθμός προτάσεων / θεμάτων (περίπου 120) που θεωρούνται ότι συνδέονται με τη συγκεκριμένη στάση που ερευνάται εδώ. Στη συνέχεια, οι προτάσεις / θέματα τροποποιήθηκαν και καταχωρήθηκαν στα τρία επίπεδα των στάσεων (Πεποιθήσεις – Συναισθήματα – Πρόθεση Συμπεριφοράς). Μετά από προσεκτική ανάγνωση όλων των ερωτήσεων, ξεκίνησε μια διαδικασία αλληπάλληλων διορθώσεων και εξαιρέσεων εκείνων των προτάσεων που θεωρήθηκαν λιγότερο σχετικές με το υπό διερεύνηση θέμα, ώστε να καταλήξουμε οριστικά σε 24 ισάριθμες θετικά και αρνητικά διατυπωμένες ερωτήσεις. Ένα σώμα ειδικών «κριτών», έργο του οποίου υπήρξε η αξιολόγηση των ερωτήσεων, συνέβαλε ουσιαστικά στην απόφασή μας για το ποιες ερωτήσεις – προτάσεις συμπεριλήφθησαν στην τελική κλίμακα μέτρησης των στάσεων.

3.2.2. Εγκυρότητα και αξιοπιστία του εργαλείου μέτρησης των στάσεων

Η εξασφάλιση της εγκυρότητας¹⁷ της κλίμακας των στάσεων των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Κοινωνιολογίας του παρόντος ερωτηματολογίου επιδιώχθηκε με τρεις τρόπους.

¹⁷ Σύμφωνα με τον Δαφέρμο (2005: 44) η εγκυρότητα δείχνει κατά πόσο η κλίμακα των στάσεων μετράει αυτό για το οποίο την χρησιμοποιούμε.

1^{ος} τρόπος

A) «Αντιπροσωπευτικού περιεχομένου» εγκυρότητα¹⁸: Όπως είδαμε και προηγουμένως, αν και δεν εντοπίστηκε άλλη έρευνα μέτρησης των στάσεων των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Κοινωνιολογίας, επιδιώχθηκε η συλλογή όσων περισσότερων μπορούσαμε διαθέσιμων βιβλιογραφικά ερωτηματολογίων που περιλαμβάνουν κλίμακες μέτρησης στάσεων μαθητών απέναντι σε άλλα μαθήματα (π.χ. Μαθηματικά, Χημεία, Η/Υ κ.λπ.), με στόχο την αντιπροσωπευτική απόδοση όλων των διαφορετικών συνιστωσών του διερευνούμενου θέματος. Τα συγκεκριμένα ερωτηματολόγια αποτέλεσαν ουσιαστικά τη δεξαμενή για τη δημιουργία μιας αρχικής τράπεζας ερωτήσεων, οι οποίες θα κάλυπταν όλες τις συνιστώσες του υπό διερεύνηση θέματος.

B) Οι κριτές: Η διαδικασία πιστοποίησης της εγκυρότητας των ερωτήσεων μιας κλίμακας μέσα από μια διαδικασία ανάλυσης των ερωτήσεων από ένα σώμα «κριτών» φαίνεται ότι κρίνεται απαραίτητη από πολλούς ερευνητές που έχουν ασχοληθεί με το σχεδιασμό κλιμάκων στάσεων (Χαλκιά, 1995: 109 – 115). Ο αριθμός των κριτών που χρησιμοποιούν οι διάφοροι ερευνητές δεν είναι δεδομένος και υπάρχουν διακυμάνσεις. Στη παρούσα έρευνα συγκροτήθηκε ένα σώμα εννέα (9) κριτών στους οποίους υποβλήθηκε προς κρίση η κλίμακα των στάσεων. Οι περισσότεροι από τους συγκεκριμένους κριτές έχουν πολύχρονη εμπειρία στην έρευνα και μάλιστα κάποιοι από αυτούς θεωρούνται ειδικοί σε ορισμένες διαστάσεις του ερευνούμενου θέματος. Το συγκεκριμένο σώμα αποτελούνταν από τρεις πανεπιστημιακούς καθηγητές, τρεις ψυχολόγους, δύο εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας και έναν εκπαιδευτικό Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Ειδικότερα:

- Τρεις (3) πανεπιστημιακοί καθηγητές με πολύχρονη ερευνητική, συγγραφική και διδακτική εμπειρία.
- Τρεις (3) ψυχολόγους εκ των οποίων η μια είναι κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης σε θέματα Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού, με εμπειρία στην κατασκευή κλίμακας μέτρησης στάσεων. Η δεύτερη είναι εκπαιδευόμενο μέλος της Εταιρείας Ομαδικής Ανάλυσης και Οικογενειακής Θεραπείας. Και οι τρεις εργάζονται σε Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών.

¹⁸ Σύμφωνα με τον Σιάρδο (2005: 60) η εγκυρότητα αντιπροσωπευτικού περιεχομένου δηλώνει το βαθμό κατά τον οποίο τα επιμέρους θέματα μιας κλίμακας είναι αντιπροσωπευτικά της έννοιας που διερευνάται.

- Δύο (2) μάχιμους συναδέλφους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εκ των οποίων ο ένας είναι χημικός, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος ειδίκευσης το θέμα του οποίου αφορούσε στη μέτρηση στάσεων απέναντι στο μάθημα της Χημείας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ο δεύτερος είναι κοινωνιολόγος με πολύχρονη και σημαντική διδακτική εμπειρία.
- Έναν εκπαιδευτικό Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με σημαντική ερευνητική εμπειρία, ο οποίος είναι διευθυντής δημοτικού σχολείου και κάτοχος διδακτορικού διπλώματος με ερευνητικό αντικείμενο που αφορά στην αξιολόγηση της φωνολογικής επίγνωσης στη σχολική ηλικία και στη διερεύνηση της σχέσης με τις δυσκολίες χειρισμού του γραπτού λόγου.

Και οι εννέα κριτές θεωρούμε ότι συνέβαλαν σημαντικά στην καλύτερη τεκμηρίωση του περιεχομένου της κλίμακας που μετράει τις στάσεις των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Κοινωνιολογίας.

Στους κριτές δόθηκε ένα αρχικό ερωτηματολόγιο που περιλάμβανε μόνο τις 24 ερωτήσεις της κλίμακας των στάσεων και τους ζητήθηκε με βάση συγκεκριμένες κατευθύνσεις να διατυπώσουν την κρίση τους για τις συγκεκριμένες ερωτήσεις. Συνοπτικά οι οδηγίες που δόθηκαν στους κριτές αφορούσαν:

A) Την ένταξη της κάθε ερώτησης σε μια από τις παρακάτω κατηγορίες, ανάλογα με το τι αυτές εκφράζουν κατά την άποψη τους: i) Συναισθημα, ii) Πεποίθηση, iii) Πρόθεση συμπεριφοράς.

B) Τη διαπίστωση του είδους της στάσης - «θετική» ή «αρνητική» – που εκφράζει η κάθε ερώτηση.

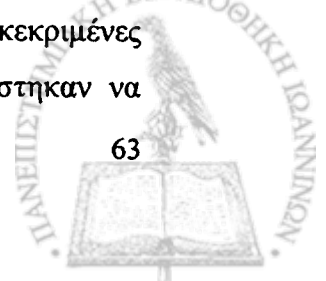
Γ) Την αξιολόγηση της κάθε ερώτησης σύμφωνα με τους εξής χαρακτηρισμούς: «πολύ ενδιαφέρουσα», «ενδιαφέρουσα», «ασαφής», «δυσνόητη», «περιττή».

Δ) Ζητήθηκε τέλος από τους κριτές να καταγράψουν τα σχόλια και τις παρατηρήσεις τους σε ειδική στήλη για κάθε επιμέρους πρόταση αλλά και συνολικά για την κλίμακα.

Το χρονικό διάστημα που δόθηκε στους κριτές για τη μελέτη και την αξιολόγηση του ερωτηματολογίου ήταν περίπου ένας μήνας. Το πιο σημαντικό σ' αυτή τη διαδικασία ήταν ότι μας δόθηκε η δυνατότητα να συνεργαστούμε συστηματικά με πέντε από τους κριτές, οι οποίοι συμμετείχαν και στο σχηματισμό των ίδιων των προτάσεων.

Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των κριτών συνοψίζονται ως εξής:

- Προέκυψε απόλυτη συμφωνία όλων των κριτών για την καταλληλότητα δέκα τριών (13) ερωτήσεων της κλίμακας. Συμφώνησαν, δηλαδή, ότι οι συγκεκριμένες ερωτήσεις μετρούν τις συνιστώσες των στάσεων, τις οποίες σχεδιάστηκαν να

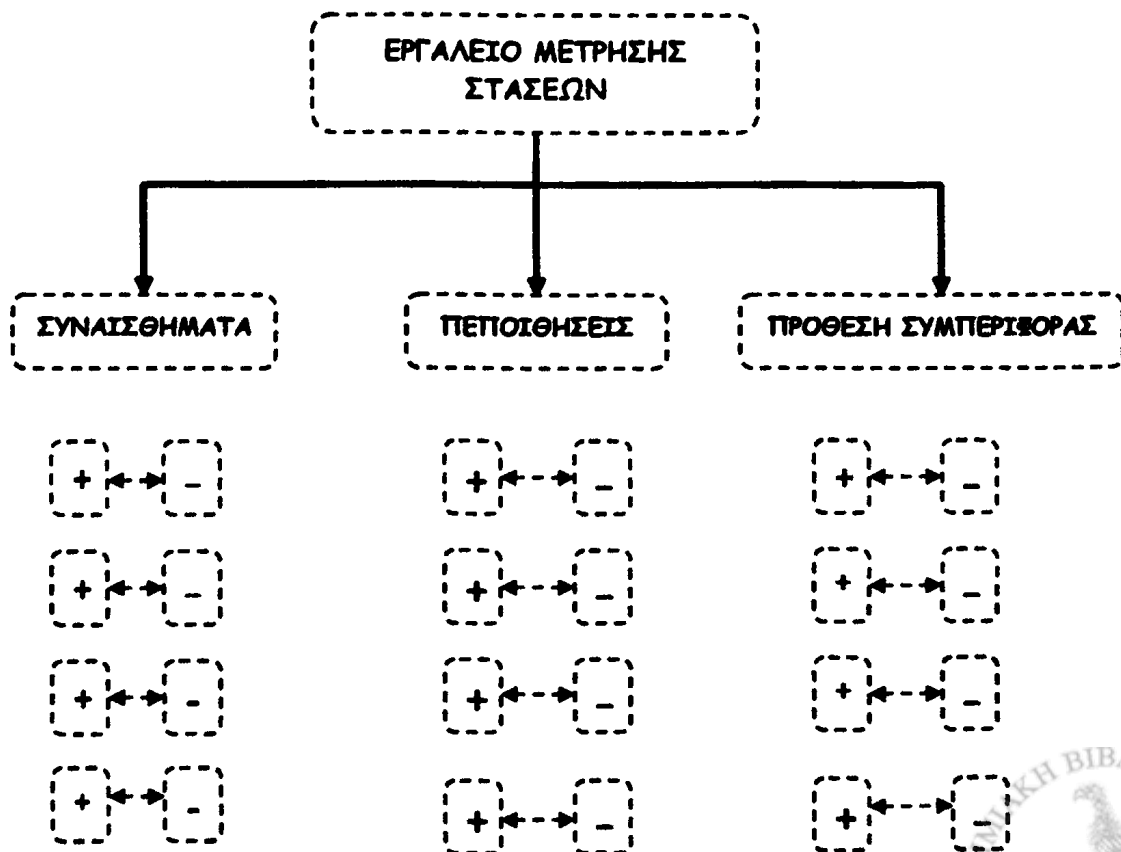


μετρήσουν. Οι συγκεκριμένες ερωτήσεις συμπεριλήφθησαν στο τελικό ερωτηματολόγιο, όπως αρχικά είχαν διατυπωθεί.

- Προέκυψε απόλυτη συμφωνία όλων των κριτών για την ακαταλληλότητα δύο (2) προτάσεων, οι οποίες αποκλείστηκαν από την κλίμακα και αντικαταστάθηκαν από άλλες προτάσεις μετά από συζητήσεις και συμφωνία των κριτών.
- Οι υπόλοιπες εννέα (9) ερωτήσεις παρέμειναν στο ερωτηματολόγιο, αφού προηγουμένως, και με βάση τις παρατηρήσεις των κριτών, προβήκαμε σε μικρές τροποποιήσεις. Οι τροποποιήσεις αυτές αφορούσαν σε αφαιρέσεις ορισμένων λέξεων ή στον εμπλουτισμό των ερωτήσεων με κάποιες επιπλέον ή νέες λέξεις, ώστε να εκφράσουν καλύτερα το νοηματικό τους περιεχόμενο.

Μετά από αρκετές συζητήσεις προέκυψε το τελικό εργαλείο που κατασκευάστηκε με σκοπό να μετρήσει τις στάσεις των μαθητών της Γ' Λυκείου απέναντι στο μάθημα της Κοινωνιολογίας. Αποτελείται από 24 προτάσεις, 4 θετικές και 4 αρνητικές για κάθε πεδίο. Στο σχήμα 3.1 παρουσιάζεται η δομή του εργαλείου ως προς την κατανομή των προτάσεων (Παπανούσκας, 2005: 22):

Σχήμα 3.1. Δομή Εργαλείου Μέτρησης Στάσεων



Πίνακας 3.5. Προτάσεις κατά Τομέα (Στάσεις)

Πεποιήσεις	
1	Το μάθημα της Κοινωνιολογίας είναι χρήσιμο για την κατανόηση και άλλων μαθημάτων του σχολείου
2	Η Κοινωνιολογία στο σχολείο μου αποκάλυψε νέες και ενδιαφέρουσες αντιλήψεις για τη λειτουργία της κοινωνίας
3	Οι γνώσεις που αποκτώ από το μάθημα της Κοινωνιολογίας με βοηθούν να κατανοώ τις απόψεις και τα συναισθήματα των άλλων
4	Το μάθημα της Κοινωνιολογίας με βοηθάει να κατανοώ καλύτερα τις ανθρώπινες σχέσεις
1	Πιστεύω ότι οι ώρες της Κοινωνιολογίας στο σχολείο πρέπει να είναι λιγότερες
2	Υπάρχουν πιο χρήσιμα μαθήματα που θα μπορούσαν να ενταχθούν στο σχολικό πρόγραμμα αντί της Κοινωνιολογίας
3	Πιστεύω ότι ελάχιστα θα μου χρειαστεί η Κοινωνιολογία, όταν τελειώσω το σχολείο
4	Η Κοινωνιολογία είναι ένα από τα λιγότερο ελκυστικά μαθήματα στο σχολείο
Συναισθήματα	
1	Η ώρα του μαθήματος της Κοινωνιολογίας περνάει ευχάριστα, χωρίς να το καταλαβαίνω
2	Νιώθω ευχαριστημένος/η που το μάθημα της Κοινωνιολογίας με βάζει σ' ένα κόσμο κοινωνικού προβληματισμού
3	Μου αρέσουν οι συζητήσεις που αναπτύσσονται στο μάθημα της Κοινωνιολογίας
4	Θα ήμουν ευχαριστημένος/η να αναγνωριστώ ως καλός/ή μαθητής/μαθήτρια στην Κοινωνιολογία
1	Όταν πρέπει να διαβάσω Κοινωνιολογία, αισθάνομαι ότι κάνω μια καταναγκαστική δουλειά
2	Μου προκαλεί πλήξη η σκέψη ότι την επόμενη ώρα έχουμε Κοινωνιολογία
3	Το να συμμετέχω στο μάθημα της Κοινωνιολογίας δε μου προκαλεί κανένα ενδιαφέρον
4	Δεν μ' ενδιαφέρει ιδιαίτερα, αν θα έχω καλούς βαθμούς στο μάθημα της Κοινωνιολογίας
Πρόθεση Συμπεριφοράς	
1	Πηγαίνω προετοιμασμένος/η κάθε φορά που έχουμε μάθημα Κοινωνιολογίας στο σχολείο
2	Ακόμα κι όταν συναντώ δυσκολίες στο μάθημα της Κοινωνιολογίας, συνεχίζω να προσπαθώ
3	Πρόθεσή μου είναι να στραφώ σ' ένα επάγγελμα που θα μου είναι χρήσιμη η Κοινωνιολογία
4	Ανατρέχω συχνά στο σχολικό βιβλίο της Κοινωνιολογίας και διαβάζω τα κείμενά του
1	Αν μου δοθεί η ευκαιρία να απουσιάσω στο μάθημα της Κοινωνιολογίας, το κάνω
2	Προσπαθώ να ασχολούμαι, όσο γίνεται λιγότερο, με το μάθημα της Κοινωνιολογίας
3	Στην ώρα του μαθήματος της Κοινωνιολογίας ασχολούμαι με άλλα μαθήματα
4	Στο μάθημα της Κοινωνιολογίας αφαιρούμαι περισσότερες φορές απ' ότι σε άλλα μαθήματα

Στον πίνακα 3.5 παρουσιάζονται οι προτάσεις που επελέγησαν κατά τομέα. Στο τελικό εργαλείο οι προτάσεις τέθηκαν σε τυχαία σειρά και ο μαθητής καλείται να δηλώσει τη συμφωνία του ή τη διαφωνία του σε κάθε μια πρόταση, σημειώνοντας κατάλληλα στο αντίστοιχο τετράγωνο μιας πεντάβαθμης κλίμακας Likert, η οποία είναι διαβαθμισμένη από την απόλυτη διαφωνία έως την απόλυτη συμφωνία.

Οι 24 προτάσεις, μετά την διαδικασία της τυχαίας τοποθέτησής τους, βρίσκονται στην κλίμακα των στάσεων στους ακόλουθους αύξοντες αριθμούς, ανάλογα με τους τομείς.

Πίνακας 3.6. Αρίθμηση προτάσεων κατά Τομέα (Στάσεις)

ΤΟΜΕΙΣ	+	ΑΥΞΟΝΤΕΣ ΑΡΙΘΜΟΙ
Πεποιθήσεις	+	5 - 7 - 15 - 21
	-	2 - 10 - 18 - 24
Συναισθήματα	+	3 - 9 - 19 - 23
	-	6 - 12 - 14 - 16
Πρόθεση Συμπεριφοράς	+	1 - 11 - 13 - 17
	-	4 - 8 - 20 - 22

2^{ος} τρόπος

«Εσωτερική» εγκυρότητα: Μετά τη χορήγηση της κλίμακας των στάσεων στους κριτές και την οριστική διαμόρφωσή του ερωτηματολογίου, πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα σε ένα μικρό δείγμα του πληθυσμού – στόχου (N=60), προκειμένου να ελεγχθεί μεταξύ άλλων η «εσωτερική εγκυρότητα» και η αξιοπιστία της κλίμακας των στάσεων. Η «εσωτερική εγκυρότητα» ελέγχεται εν μέρει στατιστικά με τη συνάφεια ερώτησης – συνόλου. Ελέγχεται, δηλαδή, η συσχέτιση του βαθμού κάθε ερώτησης με το συνολικό βαθμό ή τον συνολικό βαθμό αφαιρουμένου του βαθμού της συγκεκριμένης ερώτησης που εξετάζεται. Οι ερωτήσεις που αποτυγχάνουν να συσχετιστούν επαρκώς με τον συνολικό βαθμό απορρίπτονται (Μιχαλοπούλου, 2002: 45-46· Κυριαζή, 2006: 46). Με αυτό τον τρόπο αξιολογείται η χρησιμότητα της κάθε ερώτησης σχετικά με το αν συμβάλλει στη μέτρηση αυτού που προορίζεται να μετρήσει η κλίμακα. Στη φάση, λοιπόν, της πιλοτικής εφαρμογής του ερωτηματολογίου και με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου STATISTICA 7.0 πραγματοποιήθηκε έλεγχος της συνοχής της κλίμακας των στάσεων (internal consistency), ώστε να αποφασιστεί ποιες ερωτήσεις, αν χρειαστεί, πρέπει να απορριφθούν. Ταυτόχρονα έγινε έλεγχος για την αξιοπιστία της κλίμακας με την εξεύρεση του συντελεστή Cronbach alpha. Τα αποτελέσματα του στατιστικού ελέγχου της εγκυρότητας μέσω της τεχνικής της ανάλυσης των ερωτημάτων (item analysis) έδειξαν ότι και οι 24 ερωτήσεις έχουν ικανοποιητική συνάφεια με το συνολικό άθροισμά τους

(Average inter-item corr.: ,363287) και μπορούν να προσφέρουν κατά τα προσδοκώμενα στο συνολικό άθροισμα¹⁹. Ο συντελεστής Cronbach alpha²⁰ βρέθηκε υψηλός 0,927. Αυτό σημαίνει ότι αν επαναχορηγήσουμε το ερωτηματολόγιο 100 φορές σε αντίστοιχα, τυχαία, ίδιου μεγέθους δείγματα, τις 92 φορές θα λάβουμε παρόμοιες μετρήσεις. Ο Cronbach alpha βελτιώνεται μόνο με την αφαίρεση δύο (2) ερωτήσεων αλλά οριακά (διαγράφοντας τις ερωτήσεις 5 και 12 ο α γίνεται 0,930 και 0,930 αντίστοιχα). Ότι οι ερωτήσεις είναι κατάλληλες το δείχνουν και οι μέσοι όροι της κλίμακας που, αν η κάθε ερώτηση παραλειφθεί, είναι όλοι μικρότεροι από το μέσο όρο του ερωτηματολογίου με όλες τις ερωτήσεις. Το ίδιο επιβεβαιώνεται και από τη διακύμανση του ερωτηματολογίου, αν η κάθε ερώτηση παραλειφθεί. Οι διακυμάνσεις όλων των ερωτήσεων είναι μικρότερες από την ολική διακύμανση της κλίμακας (βλ. Παράρτημα II).

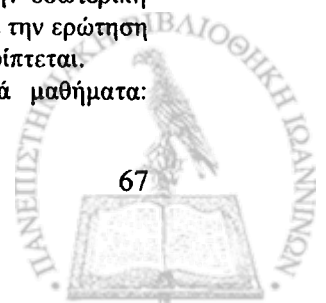
3.2.3. Εργαλείο μέτρησης του ενδιαφέροντος των μαθητών για ζητήματα που σχετίζονται με την επιστήμη της Κοινωνιολογίας

Για την κατασκευή του εργαλείου μέτρησης του ενδιαφέροντος των μαθητών για ζητήματα που σχετίζονται με την επιστήμη της Κοινωνιολογίας χρησιμοποιήθηκε ως βάση το σχολικό βιβλίο της Κοινωνιολογίας της Γ' Λυκείου (Κασιμάτη, Παπαϊωάννου, Γεωργούλας & Πάντραλος, 2006α) και επικουρικά το βιβλίο του καθηγητή (Κασιμάτη, Παπαϊωάννου, Γεωργούλας & Πάντραλος, 2006β) και το βιβλίο *Κοινωνιολογία* του Anthony Giddens (2002). Το διδακτικό πακέτο Κοινωνιολογίας συντάχθηκε σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Κοινωνιολογίας γενικής παιδείας της Γ' τάξης Γενικού Λυκείου²¹.

¹⁹ Δύο (2) ερωτήσεις (5, 12) έχουν δείκτες διαφοροποίησης 0,23 και 0,28 αντίστοιχα και θεωρούνται οριακής καταλληλότητας. Τις διατηρήσαμε στο τελικό ερωτηματολόγιο. Μία (1) ερώτηση έχει δείκτη διαφοροποίησης 0,39 και επομένως θεωρείται κατάλληλη ερώτηση. Την διατηρήσαμε στο τελικό ερωτηματολόγιο. Οι υπόλοιπες είκοσι μία (21) ερωτήσεις έχουν δείκτες διαφοροποίησης από 0,42 έως 0,78 και θεωρούνται έως πολύ κατάλληλες ερωτήσεις. Σύμφωνα με τον Αλεξόπουλο (1998: 94) προτείνονται οι παρακάτω οδηγίες αναφορικά με το δείκτη διαφοροποίησης: (α) ,40 και μεγαλύτεροι δείκτες διαφοροποίησης δείχνουν ότι οι ερωτήσεις είναι πολύ κατάλληλες, (β) ,30 έως ,39 δείκτες διαφοροποίησης δείχνουν ότι οι ερωτήσεις είναι πολύ κατάλληλες, (γ) ,20 έως ,29 δείκτες διαφοροποίησης σημαίνουν ότι οι ερωτήσεις είναι οριακής καταλληλότητας και χρειάζονται αναθεώρηση, (δ) δείκτες διαφοροποίησης που είναι κάτω από ,19 φανερώνουν ότι οι ερωτήσεις είναι ανεπαρκείς και χρειάζονται αναθεώρηση μεγάλης έκτασης ή πρέπει να απορριφθούν.

²⁰ Σύμφωνα με τον Αλεξόπουλο (1998: 95) Ο δείκτης συνάφειας alpha του Cronbach μετρά την εσωτερική σταθερότητα της κλίμακας. Η συνάφεια αυτή συγκρίνει το άθροισμα της διακύμανσης όλων των ερωτήσεων με τη διακύμανση κάθε ερώτησης χωριστά. Η μέθοδος αυτή επιζητεί να μεγιστοποιήσει την εσωτερική σταθερότητα της κλίμακας. Αυτό γίνεται με τον υπολογισμό της τιμής alpha κάθε ερώτησης, με την ερώτηση και χωρίς την ερώτηση. Αν η alpha είναι υψηλότερη χωρίς την ερώτηση, τότε η ερώτηση απορρίπτεται.

²¹ Πρβλ. διεύθυνση ιστοσελίδας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για τα κοινωνιολογικά μαθήματα: <http://www.pi-schools.gr/lessons/social/>.



Το βιβλίο του μαθητή αποτελείται από 10 κεφάλαια. Το Α΄ μέρος περιλαμβάνει 3 κεφάλαια («Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία», «Μορφές Κοινωνικής Οργάνωσης – Ελληνική Κοινωνία», «Κοινωνικοποίηση και κοινωνικός έλεγχος»), το Β΄ μέρος περιλαμβάνει 5 κεφάλαια («Η σύγχρονη ελληνική οικογένεια: μορφές, προβλήματα και προοπτικές», «Εκπαίδευση: παράγοντας αναπαραγωγής και αλλαγής της κοινωνίας», «Εργασία, ανεργία και κοινωνικές ανισότητες», «Μορφές και κοινωνικές βάσεις της εξουσίας», και «Το άτομο, η κοινωνία και τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας» και το Γ΄ μέρος περιλαμβάνει 2 κεφάλαια («Αποκλίνουσα συμπεριφορά: παραβατικότητα και εγκληματικότητα», και «Ετερότητα, διαπολιτισμικές και διακοινωνιακές σχέσεις»).

Ειδικότερα το σχολικό βιβλίο της Κοινωνιολογίας εξειδικεύεται ως προς το περιεχόμενό του ανά κεφάλαιο ως εξής (Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος Κοινωνιολογία Γ΄ Ενιαίου Λυκείου Γενικής Παιδείας, 2003):

ΜΕΡΟΣ Α΄

Κεφάλαιο 1^ο: Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία

Περιεχόμενο

- Ιστορία και αντικείμενο της Κοινωνιολογίας ως επιστήμης
- Κοινωνιολογικές θεωρητικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις
- Χρησιμότητα της Κοινωνιολογίας
- Διεπιστημονική προσέγγιση των κοινωνικών φαινομένων

Κεφάλαιο 2^ο: Μορφές Κοινωνικής Οργάνωσης - Ελληνική Κοινωνία

Περιεχόμενο

- Αγροτική, βιομηχανική, μεταβιομηχανική κοινωνία και κοινωνία της πληροφορίας
- Οι σύγχρονες κοινωνίες σε διάφορα στάδια ανάπτυξης, οικονομικοί - κοινωνικοί δείκτες, αίτια και συνέπειες της ανάπτυξης - υπανάπτυξης
- Η Ελλάδα στη σύγχρονη μεταβιομηχανική κοινωνία της πληροφορίας: βασικά χαρακτηριστικά και τάσεις (π.χ. κλάδοι οικονομικής δραστηριότητας, παραοικονομία, αστικοποίηση, εσωτερική και εξωτερική μετανάστευση, δημογραφικές τάσεις, κοινωνικές αξίες, κοινωνική οργάνωση της πολιτείας, οικονομίας, εκπαίδευσης, οικογένειας κτλ.)

Κεφάλαιο 3^ο: Κοινωνικοποίηση και Κοινωνικός Έλεγχος

Περιεχόμενο



- Στόχοι της κοινωνικοποίησης και σημασία του κοινωνικού περιβάλλοντος για τον άνθρωπο
- Ανάπτυξη του κοινωνικού εαυτού: δύο διαφορετικές προσεγγίσεις (G.H. Mead και S. Freud)
- Μορφές κοινωνικού ελέγχου
- Παράγοντες Κοινωνικοποίησης (π.χ. οικογένεια, σχολείο, συνομήλικοι, ΜΜΕ, εκκλησία, στρατός - θητεία, εργασία κτλ.)
- Η κοινωνικοποίηση ως δια βίου διαδικασία κοινωνικής μάθησης

ΜΕΡΟΣ Β΄

Κεφάλαιο 4^ο: Η Σύγχρονη Ελληνική Οικογένεια: Μορφές, Προβλήματα και Προοπτικές

Περιεχόμενο

- Μορφές, λειτουργίες και κοινωνικο-οικονομικές βάσεις της ελληνικής οικογένειας στο παρόν και το πρόσφατο παρελθόν
- Καταμερισμός εργασίας και εξουσίας και ρόλοι των μελών στη σύγχρονη ελληνική οικογένεια
- Μαθαίνοντας το ρόλο του άνδρα και της γυναίκας: ένα παράδειγμα πρωτογενούς κοινωνικοποίησης
- Προκλήσεις, προβλήματα και προοπτικές της ελληνικής οικογένειας (π.χ. ανταγωνισμός μεταξύ φορέων κοινωνικοποίησης, διαζύγια, βιοτεχνολογία κτλ.)

Κεφάλαιο 5^ο: Η Εκπαίδευση: Παράγοντας Αναπαραγωγής και Αλλαγής της Κοινωνίας

Περιεχόμενο

- Ρόλος της εκπαίδευσης στη σύγχρονη κοινωνία, συστήματα παροχής εκπαίδευσης και νέες μορφές εκπαίδευσης (προφανείς και έμμεσες λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος κτλ.)
- Εκπαίδευση ως παράγοντας αναπαραγωγής και αλλαγής της κοινωνίας
- Εκπαιδευτικός προσανατολισμός στο πλαίσιο της «κοινωνίας της πληροφορίας»

Κεφάλαιο 6^ο: Εργασία, Ανισότητα και Κοινωνία

Περιεχόμενο

- Ρόλος της εργασίας στη ζωή των ανθρώπων, τρόποι παραγωγής, μορφές εργασίας και ανεργίας

- Φτώχεια, πλούτος και κοινωνική διαστρωμάτωση: προσδιορισμός, κατανομή, αίτια και συνέπειες της φτώχειας (π.χ. για την υγεία, την εκπαίδευση και την επαγγελματική σταδιοδρομία κτλ.)
- Τρόποι αντιμετώπισης της φτώχειας και της οικονομικής ανισότητας

Κεφάλαιο 7^ο: Συστήματα Διακυβέρνησης: Κοινωνικές Βάσεις της Εξουσίας

Περιεχόμενο

- Μορφές εξουσίας (M. Weber, κτλ.), κρατικής (εθνικής) και υπερκρατικής (E.E.) διακυβέρνησης
- Κοινωνικές βάσεις της εξουσίας - κοινωνική διαστρωμάτωση (π.χ. μοντέλα εξουσίας: οικονομικό, ελίτ εξουσίας, πλουραλιστικό κτλ.)
- Πολιτική συμπεριφορά, κοινή γνώμη και κοινωνικοί παράγοντες που τις επηρεάζουν
- Πολιτική αλλοτρίωση, αίτια, συνέπειες, πρόληψη και η αντιμετώπισή της

Κεφάλαιο 8^ο: Το Άτομο, η Κοινωνία και τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας

Περιεχόμενο

- Τα ΜΜΕ, διάδοση και χρήση τους στην σύγχρονη ελληνική κοινωνία, κοινωνική στρωμάτωση και «ψηφιακό χάσμα» (εφημερίδες, βιβλία, αφίσες, κινηματογράφος, ραδιόφωνο, τηλεόραση, διαδίκτυο, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, ομάδες συζήτησης κτλ.)
- Κοινωνικές επιδράσεις των ΜΜΕ/ΗΥ (π.χ. πληροφόρηση, παραπληροφόρηση, ψυχαγωγία, κοινωνικοποίηση, κοινωνικότητα, κατανάλωση, επιθετικότητα, ανάπτυξη μαζικής κουλτούρας, παγκοσμιοποίηση, κτλ.)
- Αγωγή αναγνωστών, θεατών, ακροατών και χρηστών (ή τρόποι αξιοποίησης και αντιμετώπισης των επιδράσεων των ΜΜΕ και των Η/Υ)

ΜΕΡΟΣ Γ'

Κεφάλαιο 9^ο: Αποκλίνουσα Συμπεριφορά: Παραβατικότητα και Εγκληματικότητα

Περιεχόμενο

- Παραβατικότητα και εγκληματικότητα
- Τύποι εγκλημάτων και μορφές παραβατικότητας των νέων (χουλιγκανισμός, συμμορίες, ναρκωτικά, παραβιάσεις ΚΟΚ, κτλ.)
- Θεωρίες παραβατικότητας (ανομίας, ετικέτας, οικονομικής ανέχειας, κτλ.)
- Σωφρονισμός, κοινωνική επανένταξη και πρόληψη της παραβατικότητας και εγκληματικότητας

Κεφάλαιο 10^ο: Ετερότητα, Διαπολιτισμικές και Διακοινωνιακές Σχέσεις

Περιεχόμενο

- Ετερότητα, πολιτισμικές διαφορές και υποκουλτούρες στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία
- Προκατάληψη, ρατσισμός και σοβινισμός: αίτια και συνέπειες (π.χ. κοινωνικός αποκλεισμός, ψυχικές και κοινωνικές συνέπειες, πόλεμος, κτλ.)
- Πόλεμος και τρομοκρατία: τύποι, αίτια και συνέπειες
- Τρόποι αντιμετώπισης της προκατάληψης, του σοβινισμού και της οργανωμένης βίας από το άτομο, την κοινωνία και τη διεθνή κοινότητα (π.χ. εκπαίδευση για πολιτισμό ειρήνης, κριτική αποδοχή της «πολιτισμικής σχετικότητας», οικονομική ανάπτυξη, κινήματα ειρήνης, διεθνείς οργανισμοί κτλ.)

Μετά από προσεκτική μελέτη του σχολικού εγχειριδίου της Κοινωνιολογίας και με τη βοήθεια του βιβλίου *Κοινωνιολογία* του Anthony Giddens, επιλέξαμε 33 θέματα - προτάσεις που αντιστοιχούν ανά 3 σε μία θεματική ενότητα. Τα περισσότερα θέματα - προτάσεις της κλίμακας του «ενδιαφέροντος» αποτελούν σημαντικούς άξονες διδασκαλίας αντίστοιχων κεφαλαίων του σχολικού εγχειριδίου. Οι προτάσεις τέθηκαν στη συνέχεια σε τυχαία σειρά και οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση «Με ενδιαφέρει να μάθω περισσότερα για ...» σε μια πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert. Οι τιμές της κλίμακας είναι 1(καθόλου), 2(λίγο), 3(ούτε λίγο ούτε πολύ), 4(πολύ), 5(πάρα πολύ).

Στον πίνακα 3.7 παρουσιάζονται οι προτάσεις που επελέγησαν κατά τομέα. Οι 33 προτάσεις, μετά την τυχαία κατανομή, εντοπίζονται στους ακόλουθους αύξοντες αριθμούς, ανάλογα με τους τομείς των ενδιαφερόντων.

Πίνακας 3.8. Αρίθμηση προτάσεων κατά Τομέα (Ενδιαφέρον)

ΤΟΜΕΙΣ	ΑΥΞΟΝΤΕΣ ΑΡΙΘΜΟΙ
1ος: Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία	1 – 13 - 23
2ος: Μορφές Κοινωνικής Οργάνωσης	3 – 15 - 25
3ος: Πολιτισμός, Κοινωνικοποίηση, Κοινωνικός Έλεγχος	5 – 17 - 27
4ος: Οικογένεια, Διαφυλικές σχέσεις	7 – 19 - 29
5ος: Εκπαίδευση	9 – 21 - 33
6ος: Εργασία, Ανεργία, Κοινωνικές Ανισότητες	11 – 22 - 31
7ος: Εξουσία, Διακυβέρνηση, Πολιτική Δύναμη	10 – 20 - 32
8ος: Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας	6 – 18 - 30
9ος: Αποκλίνουσα Συμπεριφορά, Παραβατικότητα, Εγκληματικότητα	8 – 16 - 28
10ος: Ετερότητα, Διαπολιτισμικές και Διακοινωνιακές Σχέσεις	4 – 14 - 26
11ος: Υγεία - Ενσωμάτωση	2 – 12 - 24



Πίνακας 3.7. Προτάσεις κατά Τομέα (Ενδιαφέρον)

Με ενδιαφέρει να μάθω περισσότερα για:

Ομάδα 1η: Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία

- 1 την προσφορά και διάδοση της κοινωνιολογικής σκέψης στην ελληνική κοινωνία (σχ. βιβλίο, σσ. 25-27)
- 2 το πώς μπορεί να μας βοηθήσει η Κοινωνιολογία στην καθημερινή μας ζωή (σχ. βιβλίο, σ. 25· Giddens, A., σσ. 64-65)
- 3 το επίγγραμμά του Κοινωνιολόγου και τη συμβολή του στην σύγχρονη κοινωνία (σχ. βιβλίο, σ. 27· Giddens, A., σ. 65)

Ομάδα 2η: Μορφές Κοινωνικής Οργάνωσης

- 4 τα στάδια ανάπτυξης της ανθρώπινης κοινωνίας (σχ. βιβλίο, σσ. 31-36· Giddens, A., σσ. 99-114)
- 5 τις κοινωνίες του Πρώτου, Δεύτερου και Τρίτου Κόσμου (σχ. βιβλίο, σσ. 36-38· Giddens, A., σσ. 114-123)
- 6 τα βασικά χαρακτηριστικά της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας (σχ. βιβλίο, σσ. 39-47)

Ομάδα 3η: Πολιτισμός, Κοινωνικοποίηση, Κοινωνικός Έλεγχος

- 7 τους φορείς κοινωνικοποίησης (οικογένεια, σχολείο κ.λπ.) (σχ. βιβλίο, σσ. 58-64)
- 8 τις μορφές του κοινωνικού ελέγχου (π.χ. αστυνομία, κριτική συγγενών και συμμαθητών, αυτοέλεγχος κ.λπ.) (σχ. βιβλίο, σ. 65)
- 9 την ιδεολογία και τις αντιλήψεις των νεανικών κινημάτων (σχ. βιβλίο, σ. 59)

Ομάδα 4η: Οικογένεια, Διαφυλικές Σχέσεις

- 10 το θεσμό της οικογένειας (σχ. βιβλίο, σσ. 71-78· Giddens, A., σσ. 208-219)
- 11 τη σύγχρονη ελληνική οικογένεια (σχ. βιβλίο, σσ. 79-82)
- 12 τους ρόλους των δύο φύλων (σχ. βιβλίο, σσ. 82-83· Giddens, A., σσ. 152-161)

Ομάδα 5η: Εκπαίδευση

- 13 τις κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση (σχ. βιβλίο, σσ. 99-100· Giddens, A., σσ. 552-556)
- 14 την εγκατάλειψη του σχολείου (σχ. βιβλίο, σσ. 97-99)
- 15 τη φοίτηση και τα προβλήματα των αλλοδαπών μαθητών και των τσιγγανόπαιδων (Giddens, A., σσ. 543-544)

Ομάδα 6η: Εργασία, Ανεργία, Κοινωνικές Ανισότητες

- 16 τις εργασιακές σχέσεις (σχ. βιβλίο, σσ. 117-118)
- 17 την ανεργία (σχ. βιβλίο, σσ. 115-117, 123-125· Giddens, A., σσ. 443-447)
- 18 την εκμετάλλευση της παιδικής εργασίας (σχ. βιβλίο, σσ. 125-127)

Ομάδα 7η: Εξουσία, Διακυβέρνηση, Πολιτική Δύναμη

- 19 τα συστήματα διακυβέρνησης (σχ. βιβλίο, σσ. 137-140' Giddens, A., σσ. 457-462)
- 20 τα πολιτικά κόμματα (σχ. βιβλίο, σσ. 144-145' Giddens, A., σσ. 462-469)
- 21 τις Εθελοντικές και Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις (σχ. βιβλίο, σσ. 152-153)

Ομάδα 8η: Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας

- 22 το ρόλο των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς (σχ. βιβλίο, σσ. 166-168' Giddens, A., σσ. 493-495)
- 23 τη διαφήμιση ως μηχανισμό εδραίωσης και εξαπλώσης της καταναλωτικής κοινωνίας (σχ. βιβλίο, σσ. 160,166' Giddens, A., σσ. 509-512)
- 24 τις θετικές και αρνητικές επιδράσεις της χρήσης του διαδικτύου και των ηλεκτρονικών υπολογιστών (σχ. βιβλίο, σσ. 160-163,168' Giddens, A., σσ.519-524)

Ομάδα 9η: Αποκλίνουσα Συμπεριφορά, Παραβατικότητα, Εγκληματικότητα

- 25 την νεανική παραβατικότητα (σχ. βιβλίο, σσ. 179-180)
- 26 το θεσμό της φυλακής (σχ. βιβλίο, σσ. 184-187' Giddens, A., σσ. 268-272)
- 27 τις παρεκκλίνουσες μορφές συμπεριφοράς (π.χ. κλοπές, άσκηση βίας, οικονομικά εγκλήματα κ.λπ.) (σχ. βιβλίο, σσ. 177-180' Giddens, A., σσ. 282-295)

Ομάδα 10η: Ετερότητα, Διαπολιτισμικές και Διακοινωνιακές Σχέσεις

- 28 τις προκαταλήψεις και το ρατσισμό (σχ. βιβλίο, σσ. 201-206)
- 29 τη διεθνή τρομοκρατία (σχ. βιβλίο, σσ. 210-212)
- 30 τα πολιτικά και κοινωνικά δικαιώματα των μεταναστών και των μειονοτικών ομάδων (σχ. βιβλίο, σσ. 200-201)

Ομάδα 11η: Υγεία – Ενσωμάτωση

- 31 τις ηθικές και κοινωνικές συνέπειες από την εξέλιξη της γενετικής μηχανικής (π.χ. τεχνητή γονιμοποίηση, υποκατάστατη μητέρα, κ.λπ.)(σχ. βιβλίο, σ. 86' Giddens, A., σσ. 187-190)
- 32 τις “ειδικές” ομάδες πληθυσμού και τις πολιτικές κοινωνικής τους ένταξης (π.χ. άτομα με αναπηρίες, πρώην τοξικομανείς κ.λπ.) (σχ. βιβλίο, σσ. 187-189)
- 33 τις κοινωνικές ανισότητες στην υγεία και την περίθαλψη (Giddens, A., σσ. 191-192)

3.2.4. Εργαλείο μέτρησης της άτυπης γνώσης, την οποία αποκομίζουν οι μαθητές από ευρύτερα ενδιαφέροντά τους και τη συμμετοχή σε διάφορες ενδοσχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες

Για τη διαμόρφωση της κλίμακας της «άτυπης γνώσης» χρησιμοποιήθηκαν ως βάση τρεις έρευνες που αφορούν στη χαρτογράφηση και ανάλυση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της νέας γενιάς, καθώς και στη μεγαλύτερη κατανόηση και γνώση της νεολαίας (Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς & Ινστιτούτο V – PRC, 2000· Γαρδίκη et al., 1993· Δεμερτζής, 2005). Διαμορφώθηκαν 14 προτάσεις όλες θετικές. Οι προτάσεις ομαδοποιήθηκαν στη συνέχεια σε δύο τομείς. Εν τέλει τέθηκαν σε τυχαία σειρά και οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση «Πόσο συχνά έχεις ασχοληθεί με τα παρακάτω τον τελευταίο χρόνο;». Οι μαθητές απαντούν «Κατά τον τελευταίο χρόνο έχω ...» σε μια πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert. Οι τιμές της κλίμακας είναι 1(καθόλου), 2(λίγο), 3(μέτρια), 4(πολύ), 5(πάρα πολύ).

Στον πίνακα 3.9 παρουσιάζονται οι προτάσεις που επελέγησαν κατά τομέα. Οι 14 προτάσεις, μετά την τυχαία κατανομή, εντοπίζονται στους ακόλουθους αύξοντες αριθμούς, ανάλογα με τους τομείς της «άτυπης γνώσης».

Πίνακας 3.10. Αρίθμηση προτάσεων κατά Τομέα (Άτυπη Γνώση)	
ΤΟΜΕΙΣ	ΑΥΞΟΝΤΕΣ ΑΡΙΘΜΟΙ
Παθητική Εμπλοκή	1 – 3 – 5 – 7 – 9 – 11 – 13
Ενεργητική Εμπλοκή	2 – 4 – 6 – 8 – 10 – 12 – 14

Πίνακας 3.9. Προτάσεις κατά Τομέα (Άτυπη Γνώση)

Κατά τον τελευταίο χρόνο έχω ...

Τομέας 1^{ος}: "Παθητική Εμπλοκή"

- 1 διαβάσει βιβλία, άρθρα σε πολιτικές εφημερίδες ή περιοδικά για κοινωνικά ζητήματα (π.χ. βία, φτώχεια κ.λπ.)
- 2 παρακολουθήσει τηλεοπτικά προγράμματα ή εκπομπές κοινωνικού και πολιτικού ενδιαφέροντος (π.χ. *Πρωταγωνιστές*, *Ρεπορτάζ Χωρίς Σύνορα*, *Εξάντας* κ.λπ.)
- 3 παρακολουθήσει ραδιοφωνικά προγράμματα που καλύπτουν κυρίως θέματα πολιτικής ειδησεογραφίας (π.χ. *πολιτικά κόμματα*, *απασχόληση*, *υγεία και κοινωνική πρόνοια* κ.λπ.)
- 4 διαβάσει στον έντυπο ή ηλεκτρονικό τύπο για τις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές εξελίξεις στην Ελλάδα και το εξωτερικό
- 5 "σερφάρει" σε ιστοσελίδες που αφορούν τους νέους (π.χ. *Ευρωπαϊκή Πύλη Νεολαίας*, *Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς*, *Εθνικό κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού*)
- 6 επισκεφτεί το Κέντρο Πληροφόρησης Νέων της Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς
- 7 ενημερωθεί για τα πολιτικά μου δικαιώματα και υποχρεώσεις (π.χ. *συζητήσεις*, *ομιλίες*, *τύπος*, *internet*)

Τομέας 2^{ος}: "Ενεργητική Εμπλοκή"

- 1 δραστηριοποιηθεί σε πολιτικές οργανώσεις νεολαίας ή πολιτικά κόμματα
- 2 δραστηριοποιηθεί σε χορευτικούς, λαογραφικούς, ιστορικούς συλλόγους
- 3 συμμετάσχει σε οργανώσεις που αναπτύσσουν δράσεις εθελοντισμού (π.χ. *προστασία περιβάλλοντος*, *καταπολέμηση ρατσισμού-ναρκωτικών-AIDS*, *βοήθεια σε παιδιά*, *πρόσφυγες*, *αστέγους*, *ηλικιωμένους*)
- 4 συζητήσει για οικονομικά, κοινωνικά και πολιτικά θέματα με τους φίλους μου ή σε διαδικτυακούς τόπους κοινωνικής συναναστροφής όπως τα blogs, το facebook, τα chatrooms
- 5 συμμετάσχει σε σχολικά προγράμματα (*περιβαλλοντικής εκπαίδευσης*, *αγωγής υγείας*, *επαγγελματικού προσανατολισμού*) ή μαθητικές δραστηριότητες (*θέατρο*, *φωτογραφία*, *κινηματογράφος*, *έκδοση περιοδικού*)
- 6 πάρει μέρος σε οικογενειακές συζητήσεις για οικονομικά, κοινωνικά και πολιτικά θέματα (π.χ. *ανεργία*, *ναρκωτικά*, *διαφθορά* κ.λπ.)
- 7 δραστηριοποιηθεί σε μαθητικές κοινότητες (*συνελύξεις* - *μαθητικά συμβούλια*)



3.3. Δημογραφικά Στοιχεία

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει εννέα (9) πεδία, στα οποία ο μαθητής καλείται να δηλώσει:

- Το σχολείο στο οποίο φοιτά (π.χ. 1^ο Γενικό λύκειο Καρδίτσας).
- Το φύλο του. Η δήλωση περιλαμβάνει δύο (2) πεδία (αγόρι – κορίτσι).
- Την περιοχή μόνιμης διαμονής. Η δήλωση περιλαμβάνει τέσσερα (4) πεδία (μέχρι 500 κατοίκους – από 500 έως 2.000 κατοίκους – από 2.000 έως 10.000 κατοίκους – από 10.000 έως 50.000 κατοίκους). Για τις ανάγκες της έρευνας οι απαντήσεις των μαθητών στη συγκεκριμένη δήλωση επανακωδικοποιήθηκαν και ομαδοποιήθηκαν ως εξής: τα πεδία «μέχρι 500 κατοίκους» και «από 500 έως 2.000 κατοίκους» κατηγοριοποιήθηκαν ως ένα με το χαρακτηρισμό «αγροτικές περιοχές» και τα πεδία «από 2.000 έως 10.000 κατοίκους» και «από 10.000 έως 50.000 κατοίκους» κατηγοριοποιήθηκαν επίσης ως ένα με το χαρακτηρισμό «αστικές περιοχές». Η αλλαγή αυτή θεωρήθηκε επιβεβλημένη μετά τη μελέτη σχετικής πηγής της ΕΣΥΕ²² που κατηγοριοποιεί και χαρακτηρίζει επακριβώς όλα τα δημοτικά διαμερίσματα του νομού Καρδίτσας σε «αστικά» και «αγροτικά» σύμφωνα με τον πληθυσμό τους.
- Την κατεύθυνση σπουδών. Η δήλωση περιλαμβάνει τρία (3) πεδία (θεωρητική – θετική – τεχνολογική).
- Ο γενικός βαθμός της Β΄ Λυκείου. Η δήλωση περιλαμβάνει έξι (6) πεδία («μικρότερος του 10», «μεταξύ 10 και 12», «μεταξύ 12 και 14», «μεταξύ 14 και 16» – «μεταξύ 16 και 18» – «μεταξύ 18 και 20»). Για τις ανάγκες της έρευνας οι απαντήσεις των μαθητών στη συγκεκριμένη δήλωση επανακωδικοποιήθηκαν και ομαδοποιήθηκαν ως εξής: «μεταξύ 10 και 14», «μεταξύ 14 και 16», «μεταξύ 16 και 18», «μεταξύ 18 και 20». Στην περίπτωση που ανέκυπτε γενική επίδοση με ακέραιο αριθμό και βρίσκεται ακριβώς μεταξύ δύο πεδίων, δόθηκε εξήγηση στους μαθητές να απαντήσουν στο μεγαλύτερο συγκριτικά πεδίο της βαθμολογικής ιεραρχίας. Θα πρέπει εδώ να αναφέρουμε ότι κατά τον αρχικό σχεδιασμό της έρευνας είχε αποφασισθεί να συμπεριληφθεί και το πεδίο της επίδοσης των

²² Αστικό χαρακτηρίζεται κάθε Δημοτικό ή Κοινοτικό διαμέρισμα του οποίου ο πολυπληθέστερος οικισμός έχει 2000 κατοίκους και άνω. Αγροτικό χαρακτηρίζεται κάθε Δημοτικό ή Κοινοτικό διαμέρισμα του οποίου ο πολυπληθέστερος οικισμός έχει λιγότερους από 2000 κατοίκους. Βλ. σχ. στις ιστοσελίδες: http://www.statistics.gr/portal/page/portal/ESYE/BUCKET/A1604/Other/A1604_SAP02_MT_DC_00_2001_00_2001_01_F_GR.pdf και http://www.statistics.gr/portal/page/portal/ESYE/BUCKET/A1604/Other/A1604_SAP01_TB_DC_00_2001_01_F_GR.pdf.

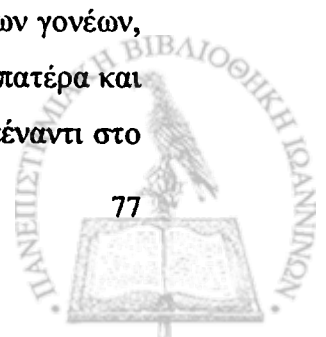
μαθητών στο μάθημα της Κοινωνιολογίας. Όμως εξαιτίας των παρατεταμένων καταλήψεων κατά την εκπαιδευτική χρονιά που διενεργήθηκε η έρευνά μας αποφασίστηκε από τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Καρδίτσας να παραταθεί το Α' τετράμηνο. Οπότε, όταν ξεκίνησε η διανομή των ερωτηματολογίων στα σχολεία δεν είχε ακόμα αρχίσει η διαδικασία της επίδοσης της βαθμολογίας για το Α' τετράμηνο. Τελικά, αποφασίστηκε να μην συμπεριληφθεί στο ερωτηματολόγιο η μεταβλητή της επίδοσης των μαθητών στο μάθημα της Κοινωνιολογίας.

- Το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Η δήλωση και στις δύο περιπτώσεις περιλαμβάνει τέσσερα (4) πεδία (απόφοιτος δημοτικού – απόφοιτος γυμνασίου – απόφοιτος λυκείου – πτυχιούχος πανεπιστημίου).
- Το επαγγελματικό επίπεδο των γονέων. Στο πεδίο αυτό ο μαθητής καταγράφει ο ίδιος με ακρίβεια την επαγγελματική απασχόληση των γονέων του. Για διευκόλυνση των μαθητών δόθηκαν παραδείγματα, τα οποία καταγράφονται στο ερωτηματολόγιο αλλά και προφορικά από τον ίδιο τον ερευνητή.

Όλα τα παραπάνω στοιχεία αποτελούν ανεξάρτητες κατηγορικές μεταβλητές και διερευνήθηκε, στη φάση της στατιστικής ανάλυσης, αν επηρεάζουν σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $<.05$ τις εξαρτημένες συνεχείς μεταβλητές των «στάσεων», του «ενδιαφέροντος» και της «άτυπης γνώσης».

3.3.1. Η κατηγοριοποίηση των επαγγελμάτων

Στις περισσότερες έρευνες ως βασικό κριτήριο κοινωνικής στρωμάτωσης τίθεται το επάγγελμα του ατόμου. Το επάγγελμα είναι ένας σύνθετος δείκτης που αναφέρεται σε δύο κριτήρια της ταξικής διαφοροποίησης: την οικονομική ισχύ και το κύρος (επιρροή) πάνω στους άλλους λόγω της θέσης που το άτομο κατέχει μέσα στην ιεραρχία της εργασίας / εξουσίας κάθε συγκεκριμένου επαγγέλματος (Λαμπίρη-Δημάκη, 1987: 240). Η χρήση του επαγγέλματος ως προσδιοριστικού παράγοντα της κοινωνικής στρωμάτωσης των ατόμων συνδέεται με την υπόθεση ότι η ένταξη τους σε κατηγορίες άνισα αμειβόμενων εργαζομένων προσδιορίζει σε τελική ανάλυση και τις οικονομικές και κοινωνικές ανισότητες μεταξύ των κοινωνικών τάξεων (Σιάνου-Κύργιου, 2006: 97). Στη συγκεκριμένη έρευνα επιδιώκεται κυρίως να διερευνηθεί αν η κοινωνική προέλευση των μαθητών, όπως αυτή προσδιορίζεται από το κοινωνικο – οικονομικό επίπεδο των γονέων, που αξιολογείται από το επαγγελματικό “status” και το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα και της μητέρας του μαθητή, διαφοροποιεί σημαντικά τις στάσεις των μαθητών απέναντι στο



μάθημα της Κοινωνιολογίας. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήσαμε ένα συγκεκριμένο σχέδιο κοινωνικής διαστρωμάτωσης (βλ. Παπαλεωνίδα, 2008: 209). Έτσι, μετά από διαφοροποιήσεις και προσαρμογές, οι οποίες εξυπηρετούν τις ανάγκες της έρευνάς μας, οι κατηγορίες του σχεδίου της κοινωνικής διαστρωμάτωσης των γονέων²³ είναι οι εξής:

1. Ανώτερο Κοινωνικό Στρώμα: Πρόεδρος Δημοκρατίας, σημαντικοί πολιτικοί, εφοπλιστές, μεγαλοβιομήχανοι, καθηγητές ΑΕΙ με ιδιαίτερο (διεθνές) κύρος και όνομα, διαπρεπείς καλλιτέχνες διεθνούς αναγνώρισης και οικονομικής δύναμης.
2. Μεσαίο Κοινωνικό Στρώμα.
 - 2.1. Ανώτερο Μεσαίο, με μόρφωση ανώτατη, υψηλό εισόδημα και κύρος: Κατατάσσονται εδώ οι πτυχιούχοι ΑΕΙ με αυτόνομη εργασία και ανώτατα στελέχη ιδιωτικών και δημοσίων επιχειρήσεων και υπηρεσιών. Ανώτατοι δημόσιοι υπάλληλοι, ανώτατοι αξιωματικοί των σωμάτων ασφαλείας και του εμπορικού ναυτικού, γνωστοί διανοούμενοι, καθηγητές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, ανώτατοι δικαστικοί, νοσοκομειακοί γιατροί – επιμελητές κλινικών. Όλοι οι αυτόνομοι επαγγελματίες με υψηλό εισόδημα και ανώτατη μόρφωση, οι οποίοι ασκούν επιστημονικά επαγγέλματα (π.χ. γιατροί, φαρμακοποιοί, δικηγόροι, πολιτικοί μηχανικοί κ.λπ.), διευθυντικά στελέχη (επιχειρήσεων, εργοστασίων ή δημοσίων υπηρεσιών), ανώτεροι τραπεζικοί, βιομήχανοι.
 - 2.2. Ενδιάμεσο Μεσαίο, με μόρφωση ανώτατη ή ανώτερη, μέσο εισόδημα και κύρος: Εδώ κατατάσσονται οι δημόσιοι υπάλληλοι και μεσαία στελέχη ιδιωτικών επιχειρήσεων, όλοι πτυχιούχοι ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, με υψηλό εισόδημα και θέση κύρους. Δημόσιοι υπάλληλοι, μεσαία στελέχη της Τοπικής Αυτοδιοίκησης, καθηγητές μέσης εκπαίδευσης, υπάλληλοι ΔΕΚΟ, δάσκαλοι, νηπιαγωγοί, τραπεζικοί υπάλληλοι, μέσες υπαλληλικές θέσεις στον τομέα της υγείας στον ιδιωτικό και δημόσιο τομέα (π.χ. νοσηλευτές, μαίες, κοινωνικοί λειτουργοί, βοηθοί μικροβιολογικών και ακτινολογικών εργαστηρίων κ.λπ.), μεσαία στελέχη χρηματοασφαλιστικών επιχειρήσεων, λογιστές ιδιωτικών επιχειρήσεων, υπεύθυνοι δημοσίων σχέσεων, υπεύθυνοι προσωπικού, μεσαία στελέχη των σωμάτων ασφαλείας (στρατός, αστυνομία, πυροσβεστική), δημοσιογράφοι, συνταξιούχοι δημοσίου, συνταξιούχοι τραπεζικοί υπάλληλοι.
 - 2.3. Κατώτερο Μεσαίο, με μόρφωση κυρίως μέση και μέτριο εισόδημα: κατατάσσονται εδώ οι αυτόνομοι επαγγελματίες ανώτερης ή μέσης μόρφωσης και

²³ Για το σχήμα των στρωματικών διαιρέσεων στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες βλ. Σ.Μ. Νικολάου. (2006). *Θεωρητικά ζητήματα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg, σσ. 140-143.

διάφοροι κατώτεροι υπάλληλοι. Βιοτέχνες, κτηματομεσίτες, μικροέμποροι, μικροεπαγγελματίες, παντοπώλες, κρεοπώλες, ζαχαροπλάστες, ράπτες, υδραυλικοί, ηλεκτρολόγοι κ.λπ. (όλοι με δικό τους κατάστημα), κατώτεροι νομαρχιακοί, δημοτικοί και κοινοτικοί υπάλληλοι χωρίς χειρωνακτική εργασία (π.χ. εισπράκτορες ΟΤΑ), κατώτερες υπαλληλικές θέσεις στον δημόσιο ή ιδιωτικό τομέα χωρίς χειρωνακτική εργασία (π.χ. κλητήρες, φύλακες - νυχτοφύλακες - security, σχολικοί τροχονόμοι, επιστάτες, τηλεφωνητές κ.λπ.), συνταξιούχοι ΤΕΒΕ, υπάλληλοι γραφείου, στον ιδιωτικό ή δημόσιο τομέα, χωρίς να απαιτείται επιστημονική κατάρτιση (π.χ. γραμματειακή υποστήριξη, καθήκοντα εξυπηρέτησης πελατών κ.λπ.), ιερείς, κατώτερα στελέχη των σωμάτων ασφαλείας (στρατός, αστυνομία, πυροσβεστική) και αγροφύλακες, μουσικοί σε νυχτερινά κέντρα, άλλες κατώτερες υπαλληλικές θέσεις στον ιδιωτικό τομέα (π.χ. τηλεφωνητές, ξενοδοχειακοί υπάλληλοι, υπάλληλοι σε καταστήματα ένδυσης - υπόδησης, παιχνιδιών, σούπερ μάρκετ κ.λπ.)

3. Κατώτερο Κοινωνικό Στρώμα, με μόρφωση μέση ή δημοτικού σχολείου, χειρωνακτική δουλειά με ή χωρίς ειδικότητα. Ανάλογα με το τελευταίο στοιχείο διακρίνονται:

- 3.1. Άνω Κατώτερο Κοινωνικό Στρώμα: Κατώτεροι δημοτικοί - κοινοτικοί υπάλληλοι με χειρωνακτικές εργασίες και ειδικευση (π.χ. εργάτες καθαριότητας, κηπουροί, τεχνίτες στις διάφορες υπηρεσίες των δήμων κ.λπ.), κατώτεροι υπάλληλοι στον τομέα της υγείας στον ιδιωτικό ή δημόσιο τομέα (π.χ. προσωπικό καθαριότητας, τραυματιοφορείς, βοηθητικό νοσοκομειακό προσωπικό κ.λπ.), ειδικευμένοι με χειρωνακτική εργασία (π.χ. υδραυλικοί, ηλεκτρολόγοι, μηχανοτεχνίτες, επιπλοποιοί, μαραγκοί, ελαιοχρωματιστές, βαφείς, σιδηρουργοί, ηλεκτροσυγκολλητές, μηχανικοί αυτοκινήτων, μάγειροι, αρτοποιοί, ζαχαροπλάστες κ.λπ. - όλοι οι παραπάνω χωρίς δική τους δουλειά), οδηγοί ταξί, οδηγοί επαγγελματικών οχημάτων παντός τύπου, χειριστές μηχανημάτων, γεωργοί, κτηνοτρόφοι, υλοτόμοι, οικοδόμοι, σερβιτόροι, ναυτικοί, συνταξιούχοι, ΟΓΑ, ΙΚΑ, ΝΑΤ.

- 3.2. Κάτω Κατώτερο Κοινωνικό Στρώμα: Όλοι οι χειρώνακτες χωρίς καμιά ειδικευση, απόφοιτοι δημοτικού σχολείου ή αγράμματοι. Ανειδίκευτοι εργάτες της βιομηχανίας, λιμανιών, φορτο - εκφορτωτές, αχθοφόροι κ.λπ.

- 3.3. Άνεργοι.

4. «Οικιακά» - Μη εργαζόμενες μητέρες.

3.4. Η δοκιμαστική εφαρμογή του ερωτηματολογίου

Η δοκιμαστική συμπλήρωση του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε μετά τη δημιουργία του ερωτηματολογίου και πριν την τελική έρευνα, προκειμένου να προσδιορίσουμε το χρόνο που απαιτείται για τη συμπλήρωσή του και να διαπιστώσουμε εάν υπάρχουν προβλήματα στο περιεχόμενο, τη δομή, το λεξιλόγιο κ.λπ., ώστε να προβούμε στις αναγκαίες διορθώσεις (Bell, 1997: 134). Η πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου έγινε σε ένα μικρό δείγμα 60 μαθητών που προέρχονται από το 1^ο και το 4^ο Γενικό Λύκειο Καρδίτσας. Πριν την έναρξη της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ο ερευνητής τόνισε τη σημασία των απόψεων των μαθητών για την έρευνα, το γεγονός της ανωνυμίας και του απορρήτου των δεδομένων. Στη συνέχεια, τους έδωσε τις αναγκαίες επεξηγήσεις για τον τρόπο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου και παρέμεινε στην αίθουσα μαζί με τον διδάσκοντα καθηγητή κατά τη συμπλήρωση. Η δοκιμαστική συμπλήρωση διήρκεσε 1 διδακτική ώρα σε κάθε τμήμα από τα τρία που έλαβαν μέρος στην πιλοτική έρευνα. Το πρώτο ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε σε 20' λεπτά και το τελευταίο σε 40'. Γενικά, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές θεώρησαν το ερωτηματολόγιο εύκολο στη συμπλήρωσή του. Η παραπάνω διαπίστωση προκύπτει από τη συζήτηση επί του ερωτηματολογίου που ακολούθησε μεταξύ του ερευνητή και των μαθητών.

Ειδικότερα, διευκρινίσεις ζητήθηκαν στις εξής περιπτώσεις:

- Πέντε μαθητές ζήτησαν να μάθουν σε ποια κατηγορία θα σημειώσουν το βαθμό. Ήταν περιπτώσεις με βαθμολογία ακριβώς στο ανώτερο όριο της βαθμολογικής κλίμακας, π.χ. 16, 18 κ.λπ. Εξηγήθηκε ότι σε τέτοια περίπτωση σημειώνεται η κατηγορία που περιλαμβάνει την υψηλότερη βαθμολογία.
- Πέντε μαθητές δεν κατανόησαν, στην κλίμακα του «ενδιαφέροντος» την ερώτηση 5 (τις μορφές κοινωνικού ελέγχου).
- Έξι μαθητές δεν κατανόησαν, στην κλίμακα του «ενδιαφέροντος» την ερώτηση 28 (τις παρεκκλίνουσες μορφές συμπεριφοράς).
- Σε κάποιες περιπτώσεις ζητήθηκε βοήθεια για την ακριβή διατύπωση του επαγγέλματος που ασκούν οι γονείς των μαθητών.

Κατά τη συζήτηση που ακολούθησε κάποιοι μαθητές πρότειναν μαζί με το ερωτηματολόγιο ο ερευνητής να προχωρήσει και σε κάποιου είδους συνέντευξη μαζί τους.

Δεν βρέθηκαν κενά στα ερωτηματολόγια ή «ζωγραφισμένα» ή «χρωματισμένα» ερωτηματολόγια. Καταρχήν κρίθηκε ότι η μία διδακτική ώρα είναι επαρκής για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Η διευκρίνιση για τη σημείωση της βαθμολογίας αποφασίστηκε να δίνεται στην αρχή μαζί με τις υπόλοιπες οδηγίες. Φάνηκε επίσης ότι η

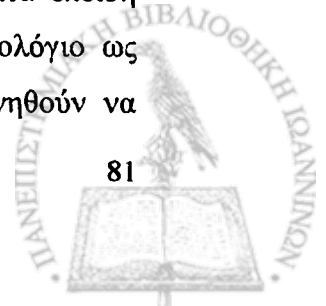
τοποθέτηση των κλιμάκων δεν δημιουργεί κάποιο πρόβλημα στους μαθητές, οπότε διατηρήθηκαν με την ίδια σειρά στο τελικό ερωτηματολόγιο, δηλαδή στην πρώτη σελίδα τοποθετήθηκαν μαζί με το εισαγωγικό σημείωμα, τα δημογραφικά στοιχεία, στη δεύτερη σελίδα η κλίμακα των «στάσεων», στην τρίτη σελίδα η κλίμακα του «ενδιαφέροντος» και στην τέταρτη σελίδα η κλίμακα της «άτυπης γνώσης». Οι παρατηρήσεις που διατυπώθηκαν, ελήφθησαν υπόψη κατά την τελική διαμόρφωση του ερωτηματολογίου και έγιναν οι εξής προσθήκες σε δύο ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, ώστε να διευκολυνθούν οι μαθητές ως προς την κατανόησή τους:

- i. Η ερώτηση 5 (τις μορφές κοινωνικού ελέγχου) της κλίμακας του «ενδιαφέροντος» συμπληρώθηκε με επεξηγηματικό παράδειγμα, το οποίο τοποθετήθηκε μέσα σε παρένθεση: (π.χ. αστυνομία, κριτική συγγενών και συμμαθητών, αυτοέλεγχος κ.λπ.).
- ii. Η ερώτηση 28 (τις παρεκκλίνουσες μορφές συμπεριφοράς) της κλίμακας του «ενδιαφέροντος» συμπληρώθηκε με επεξηγηματικό παράδειγμα, το οποίο τοποθετήθηκε μέσα σε παρένθεση: (π.χ. κλοπές, άσκηση βίας, οικονομικά εγκλήματα κ.λπ.).

Τέλος, επειδή δεν έγινε κατανοητή, από τους μαθητές, στην κλίμακα των «στάσεων», η διαφορά μεταξύ της κατηγορίας «Διαφωνώ» και «Διαφωνώ απόλυτα» όπως επίσης μεταξύ της κατηγορίας «Συμφωνώ» και «Συμφωνώ απόλυτα», η κατηγορία «Διαφωνώ» μετονομάστηκε σε «Διαφωνώ λίγο» και η κατηγορία «Συμφωνώ» μετονομάστηκε σε «Συμφωνώ λίγο».

3.5. Η διαμόρφωση του τελικού ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήσαμε υπήρξε το κύριο και μοναδικό μέσο επικοινωνίας ανάμεσα στον ερευνητή και τους ερωτώμενους της ομάδας στόχου. Αποτέλεσε, επομένως, το εργαλείο με το οποίο έπρεπε να πετύχουμε το διπλό σκοπό της έρευνας: πρώτα να δημιουργήσουμε το κίνητρο στον ερωτώμενο να απαντήσει και έπειτα να συλλέξουμε τις κατάλληλες πληροφορίες για την έρευνα (Φίλιας, 1977: 147). Για αυτό το λόγο, καταρχήν, προσπαθήσαμε να κατασκευάσουμε ένα ερωτηματολόγιο όχι μεγάλου μεγέθους, ώστε να συμπληρώνεται γρήγορα και εύκολα χωρίς να κουράζεται ο ερωτώμενος. Οι τρεις κλίμακες που δημιουργήσαμε με τις μικρές σε έκταση και ευκολονόητες ερωτήσεις πιστεύουμε ότι πέτυχαν τον παραπάνω στόχο. Έπειτα επειδή υπάρχει πάντα ο κίνδυνος μερικοί ερωτώμενοι να θεωρήσουν το ερωτηματολόγιο ως τρόπο παρέμβασης στην ζωή τους ή στις σκέψεις τους και τελικά να αρνηθούν να



απαντήσουν στις ερωτήσεις που τους υποβάλλονται (Σιάρδος, 2005: 195), προσθέσαμε, όπως εξάλλου συνηθίζεται, στην αρχή του ερωτηματολογίου ένα μικρό εισαγωγικό κείμενο με σκοπό να:

- εξηγήσουμε εν συντομία το στόχο της έρευνάς μας.
- δημιουργήσουμε φιλικό κλίμα και να τονίσουμε ότι δεν πρόκειται για κάποιου είδους «ανάκριση» ή «αξιολόγηση», ώστε να αποτραπεί το φαινόμενο της «συμμόρφωσης»²⁴.
- καταστήσουμε τον ερωτώμενο μαθητή συνεργάτη της όλης διαδικασίας, ώστε να μειώσουμε την πιθανότητα τυχαίων απαντήσεων.
- τονίσουμε στους ερωτώμενους τη σημαντικότητα των απαντήσεών τους, ώστε να τους δώσουμε κίνητρο να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο με ειλικρίνεια, χωρίς να νιώθουν ότι «χάνουν» το χρόνο τους.
- επισημάνουμε ότι τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα.

Το κείμενο που συντάχθηκε βρίσκεται στην κορυφή της πρώτης σελίδας και είναι το εξής:

«Αγαπητέ μαθητή, αγαπητή μαθήτριά,

Οι απαντήσεις σου στο ερωτηματολόγιο που ακολουθεί θα χρησιμοποιηθούν στην έρευνά μας που σκοπεύει να εντοπίσει τις στάσεις και τα ενδιαφέροντά σου, τα οποία σχετίζονται με το μάθημα της Κοινωνιολογίας.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, εμπιστευτικό, δεν έχει καμία σχέση με την επίδοσή σου στο μάθημα και δεν θα χρησιμοποιηθεί από τους καθηγητές σου ούτε από το σχολείο σου γενικότερα.

Οι απόψεις σου είναι πολύτιμες και αναγκαίες, προκειμένου να βελτιώσουμε το μάθημα, να το κάνουμε πιο ελκυστικό και ενδιαφέρον για σένα. Γράψε, λοιπόν, ελεύθερα ό,τι πιστεύεις. Λάβε υπόψη σου ότι δεν υπάρχει σωστή ή λάθος απάντηση.

Απαντώντας αυθόρμητα, με ειλικρίνεια και ακρίβεια σε ΟΛΕΣ τις ερωτήσεις που ακολουθούν, θα μας βοηθήσεις να καταλήξουμε σε σωστά συμπεράσματα.

Σε ευχαριστούμε εκ των προτέρων για την προσπάθειά σου και το χρόνο που θα αφιερώσεις για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου».

Το τελικό ερωτηματολόγιο (βλ. Παράρτημα Ι), έπειτα από τη σύνθεση όλων των στοιχείων, είναι τετρασέλιδο.

²⁴ Σύμφωνα με τον Κατερέλο (2002: 82-83) το φαινόμενο της συμμόρφωσης είναι η τάση που έχει ο συμμετέχων να δίνει απαντήσεις, οι οποίες αποτελούν ουσιαστικά μια αντανάκλαση της «κοινής γνώμης» και έτσι διαφεύγει τον «κίνδυνο» της διαφοροποίησης.

Η πρώτη σελίδα αποτελεί το Α΄ πεδίο του ερωτηματολογίου και περιλαμβάνει το εισαγωγικό κείμενο και τα εννέα (9) πεδία των δημογραφικών στοιχείων (γεωγραφική περιοχή του σχολείου, φύλο, περιοχή μόνιμης διαμονής, κατεύθυνση σπουδών, γενική επίδοση Β΄ Λυκείου, μόρφωση πατέρα και μητέρας, επάγγελμα πατέρα και μητέρας).

Η δεύτερη σελίδα αποτελεί το Β΄ μέρος του ερωτηματολογίου και περιλαμβάνει το εργαλείο μέτρησης των στάσεων των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Κοινωνιολογίας (24 ερωτήσεις).

Η τρίτη και η τέταρτη σελίδα αποτελεί το Γ΄ μέρος του ερωτηματολογίου και περιλαμβάνει αντίστοιχα το εργαλείο μέτρησης του ενδιαφέροντος των μαθητών για ζητήματα που σχετίζονται με την επιστήμη της Κοινωνιολογίας (33 ερωτήσεις) και το εργαλείο μέτρησης της άτυπης γνώσης που αποκομίζουν οι μαθητές από την ανάπτυξη ευρύτερων ενδιαφερόντων και τη συμμετοχή τους σε διάφορες ενδοσχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες (14 ερωτήσεις).

3.6. Συλλογή των δεδομένων

Τα μετέχοντα άτομα (υποκείμενα) της έρευνας είναι οι μαθητές της Γ΄ τάξης δεκαπέντε (15) δημοσίων Γενικών Λυκείων του Ν. Καρδίτσας. Η διάρκεια διενέργειας της έρευνας οριοθετείται χρονικά από 25 Φεβρουαρίου έως 27 Μαρτίου 2009. Το παραπάνω χρονικό διάστημα κρίνεται ικανοποιητικό, αφενός διότι οριοθετείται στα χρονικά πλαίσια του αρχικού προγραμματισμού και αφετέρου διότι όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα μαθητές δεν διαφοροποιούνται σημαντικά ως προς την επίδραση πιθανών συγκυριών, οι οποίες έχουν σχέση με την διδακτέα ύλη ή κάποιο άλλο παράγοντα. Το σύνολο των μαθητών που παρέδωσαν το ερωτηματολόγιο είναι 569. Η συμπλήρωση και η συλλογή των ερωτηματολογίων έγινε με επίσκεψη του ερευνητή ανά τμήμα σε κάθε ένα από τα Λύκεια, κατόπιν αδείας του Διευθυντή της σχολικής μονάδας και του διδάσκοντος του μαθήματος της Κοινωνιολογίας. Κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου σε κάθε τμήμα παρόντες ήταν ο ερευνητής και ο διδάσκων καθηγητής.

3.7. Καταχώρηση

Μετά τη συλλογή των ερωτηματολογίων και πριν τη στατιστική ανάλυση ακολούθησε η διαδικασία της κωδικοποίησης των απαντήσεων. Στη συνέχεια τα ερωτηματολόγια αριθμήθηκαν και αποδελτιώθηκαν σε φύλο εργασίας του EXCEL. Κάθε σειρά αντιστοιχεί σε κάθε περίπτωση (case) και περιλαμβάνει τις τιμές των απαντήσεων



στα πεδία του ερωτηματολογίου, ενώ οι στήλες περιέχουν τις τιμές των μεταβλητών (variables) που περιλαμβάνουν τα πεδία του ερωτηματολογίου.

3.7.1. Καταχώρηση πεδίου Α' (Δημογραφικά στοιχεία)

Στο πρώτο πεδίο καταχωρείται ο αύξων αριθμός του ερωτηματολογίου. Οι τιμές των μεταβλητών της περιοχής Α' του ερωτηματολογίου αποδελτιώθηκαν, όπως παρακάτω. Για τις ανάγκες της έρευνας οι τιμές της μεταβλητής «περιοχή μόνιμης διαμονής» συμπύκθηκαν ως εξής: οι κατηγορίες «μέχρι 500 κατοίκους» με τιμή 1 και «από 500 έως 2.000 κατοίκους» με τιμή 2 μετονομάστηκαν σε «αγροτική περιοχή» με τιμή 1. Παρόμοια, οι κατηγορίες «από 2.000 έως 10.000 κατοίκους» με τιμή 3 και «από 10.000 έως 50.000 κατοίκους» με τιμή 4 μετονομάστηκαν σε «αστική περιοχή» με τιμή 2. Στην μεταβλητή «βαθμός Β' Λυκείου» δεν βρέθηκε μαθητής με βαθμολογία κάτω του 10. Επιπλέον, οι κατηγορίες «μεταξύ 10 και 12» με τιμή 2 και «μεταξύ 12 και 14» με τιμή 3 μετονομάστηκαν σε «μεταξύ 10 και 14» με τιμή 1. Έως εκ τούτου, η κατηγορία «μεταξύ 14 και 16» λαμβάνει πλέον την τιμή 2, η κατηγορία «μεταξύ 16 και 18» λαμβάνει την τιμή 3 και η κατηγορία «μεταξύ 18 και 20» λαμβάνει την τιμή 4.

Πίνακας 3.11. Καταχώρηση των τιμών των μεταβλητών των δημογραφικών στοιχείων

1	ΣΧΟΛΕΙΟ	Σχολείο της πόλης της Καρδίτσας	Τιμή αποδελτίωσης	1	
		Περιφερειακό Σχολείο		2	
2	ΦΥΛΟ	Αγόρι	Τιμή αποδελτίωσης	1	
		Κορίτσι		2	
3	Διαμένω σε περιοχή με πληθυσμό	μέχρι 500 κατοίκους	από 500 έως 2.000 κατοίκους	από 2.000 έως 10.000 κατοίκους	από 10.000 έως 50.000 κατοίκους
	Τιμή αποδελτίωσης	1	2	3	4
4	Κατεύθυνση Σπουδών	Θεωρητική	Θετική	Τεχνολογική	
	Τιμή αποδελτίωσης	1	2	3	

5	Ο περυσινός γενικός βαθμός μου ήταν	μικρότερος του 10	μεταξύ 10 και 12	μεταξύ 12 και 14	μεταξύ 14 και 16	μεταξύ 16 και 18	μεταξύ 18 και 20
	Τιμή αποδελτίωσης	1	2	3	4	5	6

6	Ο πατέρας μου είναι απόφοιτος	Δημοτικού	Γυμνασίου	Λυκείου	Πανεπιστημίου
	Τιμή αποδελτίωσης	1	2	3	4

7	Η μητέρα μου είναι απόφοιτος	Δημοτικού	Γυμνασίου	Λυκείου	Πανεπιστημίου
	Τιμή αποδελτίωσης	1	2	3	4

8	<p>Το επάγγελμα του πατέρα μου είναι:</p> <p><i>(Γράψτε με ακρίβεια το επάγγελμα, όπως: οδηγός επαγγελματικού αυτοκινήτου, ιατρός στο νοσοκομείο, εργάτης στις οικοδομές, δικηγόρος, επιπλοποιός ελεύθερος επαγγελματίας με δική του επιχείρηση, επιπλοποιός υπάλληλος σε βιοτεχνία επίπλων, καθηγητής σε δημόσιο σχολείο, γεωργός, διευθυντής ιδιωτικής ασφαλιστικής εταιρίας, στρατιωτικός με βαθμό συνταγματάρχη, συνταξιούχος ΤΕΒΕ, τραυματιοφορέας στο νοσοκομείο, δημόσιος υπάλληλος στην εφορία, κλητήρας στο δήμο, άνεργος κ.λπ.)</i></p>	<p>Τιμή αποδελτίωσης</p> <p>Σύμφωνα με τη μόρφωση του πατέρα και το σχέδιο κοινωνικής διαστρωμάτωσης που υιοθετήσαμε, η επαγγελματική ιδιότητα του πατέρα, όπως δηλώθηκε από τους μαθητές, λαμβάνει τις ακόλουθες τιμές²⁵:</p> <p>1=Ανώτερο Μεσαίο Κοινωνικό Στρώμα 2=Ενδιάμεσο Μεσαίο Κοινωνικό Στρώμα 3=Κατώτερο Μεσαίο Κοινωνικό Στρώμα 4=Άνω Κατώτερο Κοινωνικό Στρώμα 5=Κάτω Κατώτερο Κοινωνικό Στρώμα 6=Άνεργος</p>
---	---	--

9	<p>Το επάγγελμα της μητέρας μου είναι:</p> <p><i>(Γράψτε με ακρίβεια το επάγγελμα, όπως: πωλήτρια σε κατάστημα ρούχων, νοσοκόμα στο νοσοκομείο, κομμώτρια ελεύθερη επαγγελματίας με δική της επιχείρηση, κομμώτρια υπάλληλος σε κομμωτήριο, δασκάλα σε δημόσιο σχολείο, αγρότισσα, οδοντίατρος, δημόσιος υπάλληλος στο ταχυδρομείο, αστυνομικός με βαθμό αρχιφύλακα, ιδιωτική υπάλληλος σε σούπερ μάρκετ, λογίστρια υπάλληλος σε λογιστικό γραφείο, διευθύντρια σε γυμνάσιο, καθαρίστρια στο νοσοκομείο, οικιακά, άνεργη κ.λπ.)</i></p>	<p>Τιμή αποδελτίωσης</p> <p>Σύμφωνα με τη μόρφωση της μητέρας και το σχέδιο κοινωνικής διαστρωμάτωσης που υιοθετήσαμε, η επαγγελματική ιδιότητα της μητέρας, όπως δηλώθηκε από τους μαθητές, λαμβάνει τις ακόλουθες τιμές:</p> <p>1=Ανώτερο Μεσαίο Κοινωνικό Στρώμα 2=Ενδιάμεσο Μεσαίο Κοινωνικό Στρώμα 3=Κατώτερο Μεσαίο Κοινωνικό Στρώμα 4=Άνω Κατώτερο Κοινωνικό Στρώμα 5=Κάτω Κατώτερο Κοινωνικό Στρώμα 6= «Οικιακά»</p>
---	---	--

²⁵ Δεν κωδικοποιήθηκε η κατηγορία «Ανώτερο Κοινωνικό Στρώμα», τόσο στην περίπτωση της κοινωνικής διαστρωμάτωσης του πατέρα όσο και στην περίπτωση της κοινωνικής διαστρωμάτωσης της μητέρας, διότι δεν βρέθηκε κάποιος μαθητής που να αντιστοιχεί σ' αυτή την κατηγορία.

3.7.2. Καταχώρηση πεδίου Β' (Κλίμακα «Στάσεων»)

Το εργαλείο μέτρησης των «στάσεων» αποτελείται από 24 προτάσεις, στις οποίες καλούνται οι μαθητές να απαντήσουν σε μια πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert. Το score υπολογίστηκε με την κατανομή αριθμητικής αξίας στις απαντήσεις «Διαφωνώ απόλυτα» (=1), «Διαφωνώ λίγο» (=2), «Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ» (=3), «Συμφωνώ λίγο» (=4) και «Συμφωνώ απόλυτα» (=5). Στο EXCEL δημιουργήθηκε δίπλα από κάθε στήλη, στις οποίες καταχωρούνται οι τιμές που αντιστοιχούν σε αρνητικές προτάσεις, μια επιπλέον στήλη, όπου καταχωρούνται οι τιμές των αρνητικών προτάσεων αντεστραμμένες. Αν για παράδειγμα ο μαθητής που αντιστοιχεί στο ερωτηματολόγιο Νο 1 απάντησε στις ερωτήσεις 7 και 8 ως προς την κατηγορία «Διαφωνώ απόλυτα» με τον ίδιο τρόπο, δηλαδή έδωσε τις τιμές 1 και 1 αντίστοιχα, η τιμή της αρνητικής πρότασης θα αντιστραφεί (από 1 σε 5) (Μιχαλοπούλου, 1992: 97-98). Πιο αναλυτικά, οι τιμές καταχώρησης στο ερωτηματολόγιο και στο EXCEL είναι όπως φαίνονται στους παρακάτω πίνακες:

Πίνακας 3.12. Καταχώρηση των τιμών των προτάσεων της κλίμακας των στάσεων στο ερωτηματολόγιο

Για κάθε μια από τις παρακάτω προτάσεις σημείωσε την ένταση της συμφωνίας ή διαφωνίας σου, σημειώνοντας με √ στο αντίστοιχο τετράγωνο		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ λίγο	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ απόλυτα
7	Το μάθημα της Κοινωνιολογίας με βοηθάει να κατανοώ καλύτερα τις ανθρώπινες σχέσεις	1	2	3	4	5
8	Αν μου δοθεί η ευκαιρία να απουσιάσω στο μάθημα της Κοινωνιολογίας, το κάνω	1	2	3	4	5

Πίνακας 3.13. Καταχώρηση των τιμών των προτάσεων της κλίμακας των στάσεων στο EXCEL

	Variable 7	Variable 8	ANT Variable 8
Case 1	Πρόταση 7	Πρόταση 8	Ανεστραμμένη Πρόταση 8
	1	1	5

Οι απόλυτα αρνητικές «στάσεις» (Διαφωνώ απόλυτα) εκφράζονται με την τιμή 24 (1x24 προτάσεις), ενώ οι απόλυτα θετικές «στάσεις» (Συμφωνώ απόλυτα) εκφράζονται με την τιμή 120 (5x24 προτάσεις). Η βάση προκύπτει από τον παρακάτω τύπο: «Βάση»=(120-24)/2+24=72. Στο φύλο του EXCEL προστέθηκε μια επιπλέον στήλη για την μετατροπή της κλίμακας από 24 - 120 σε 0 - 100 σύμφωνα με τον παρακάτω τύπο: $b=(a-24)*100/96$. Πιο αναλυτικά, ο συγκεκριμένος τύπος προκύπτει ως εξής:

Πίνακας 3.14. Μετατροπή της κλίμακας των στάσεων από 24 - 120 σε 0 - 100

Κλίμακα μέτρησης	Τιμή μεταβλητής
24 - 120	a
0 - 96	$a-24$
0 - 100	$b=(a-24) * 100/96$
b =τιμή των στάσεων στην κλίμακα 0 - 100	
a =τιμή των στάσεων στην κλίμακα 24 - 120	

Όπως προκύπτει από τις οκτώ (8) προτάσεις που αναφέρονται στις *πεποιθήσεις* (2,5,7,10,15,18,21,24) οι απόλυτα αρνητικές *πεποιθήσεις* εκφράζονται με την τιμή 8 (1x8 προτάσεις), ενώ οι απόλυτα θετικές *πεποιθήσεις* εκφράζονται με την τιμή 40 (5x8 προτάσεις). Η βάση προκύπτει από τον παρακάτω τύπο: «Βάση»=(40-8)/2+8=24. Στο φύλο του EXCEL προστέθηκε μια επιπλέον στήλη για την μετατροπή της κλίμακας από 8 - 40 σε 0 - 100 σύμφωνα με τον παρακάτω τύπο: $d=(c-8)*100/32$. Πιο αναλυτικά, ο συγκεκριμένος τύπος προκύπτει ως εξής:

Πίνακας 3.15. Μετατροπή της υποκλίμακας των *πεποιθήσεων* από 8 - 40 σε 0 - 100

Κλίμακα μέτρησης	Τιμή μεταβλητής
8 - 40	c
0 - 32	$c-8$
0 - 100	$d=(c-8) * 100/32$
d =τιμή των <i>πεποιθήσεων</i> στην κλίμακα 0 - 100	
c =τιμή των <i>πεποιθήσεων</i> στην κλίμακα 8 - 40	

Τα ίδια ακριβώς ισχύουν και για τις οκτώ (8) προτάσεις που αναφέρονται στα *συναισθήματα* (3,6,9,12,14,16,19,23), όπως επίσης και για τις οκτώ (8) προτάσεις που αναφέρονται στις *προθέσεις συμπεριφοράς* (1,4,8,11,13,17,20,22).

Όπως προκύπτει από τις δώδεκα (12) θετικές προτάσεις (1,3,5,7,9,11,13,15,17,19,21,23) η απόλυτα χαμηλή θετική πρόταση εκφράζεται με την τιμή 12 (1x12 προτάσεις), ενώ η απόλυτα υψηλή θετική πρόταση εκφράζεται με την τιμή 60 (5x12 προτάσεις). Η βάση προκύπτει από τον παρακάτω τύπο: «Βάση»= (60-12)/2+12=36. Στο φύλο του EXCEL προστέθηκε μια επιπλέον στήλη για την μετατροπή της κλίμακας από 12 - 60 σε 0 - 100 σύμφωνα με τον παρακάτω τύπο: $f=(e-12)*100/48$. Πιο αναλυτικά, ο συγκεκριμένος τύπος προκύπτει ως εξής:

Πίνακας 3.16. Μετατροπή της ομάδας των θετικών προτάσεων από 12 - 60 σε 0 - 100

Κλίμακα μέτρησης	Τιμή μεταβλητής
12 - 60	e
0 - 48	$e-12$
0 - 100	$f=(e-12)*100/48$

f =τιμή των θετικών προτάσεων στην κλίμακα 0 - 100
 e =τιμή των θετικών προτάσεων στην κλίμακα 12 - 60

Τα ίδια ακριβώς ισχύουν και για τις δώδεκα (12) αρνητικές προτάσεις (2,4,6,8,10,12,14,16,18,20,22,24).

3.7.3. Καταχώρηση πεδίου Γ' (Κλίμακα «Ενδιαφέροντος» και «Άτυπης Γνώσης»)

Το εργαλείο μέτρησης του «ενδιαφέροντος» αποτελείται από 33 προτάσεις, στις οποίες καλούνται οι μαθητές να απαντήσουν σε μια πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert. Το score υπολογίστηκε με την κατανομή αριθμητικής αξίας στις απαντήσεις «Καθόλου» (=1), «Λίγο» (=2), «Ούτε λίγο ούτε πολύ» (=3), «Πολύ» (=4), «Πάρα πολύ» (=5). Πιο αναλυτικά, οι τιμές καταχώρησης στο ερωτηματολόγιο και στο EXCEL είναι όπως φαίνονται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 3.17. Καταχώρηση των τιμών των προτάσεων της κλίμακας του ενδιαφέροντος στο ερωτηματολόγιο και στο EXCEL

Για κάθε μια από τις παρακάτω προτάσεις σημείωσε την ένταση της συμφωνίας ή διαφωνίας σου, σημειώνοντας με √ στο αντίστοιχο τετράγωνο		Καθόλου	Λίγο	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Πολύ	Πάρα πολύ
Με ενδιαφέρει να μάθω περισσότερα για ...						
1	την προσφορά και διάδοση της κοινωνιολογικής σκέψης στην ελληνική κοινωνία	1	2	3	4	5

Το απόλυτα αρνητικό «ενδιαφέρον» (Καθόλου) εκφράζεται με την τιμή 33 (1x33 προτάσεις), ενώ το απόλυτα θετικό «ενδιαφέρον» (Πάρα πολύ) εκφράζεται με την τιμή 165 (5x33 προτάσεις). Η βάση προκύπτει από τον παρακάτω τύπο: «Βάση»=(165-33)/2+33=99. Στο φύλο του EXCEL προστέθηκε μια επιπλέον στήλη για την μετατροπή της κλίμακας από 33 - 165 σε 0 - 100 σύμφωνα με τον παρακάτω τύπο: $h=(g-33)*100/132$. Πιο αναλυτικά, ο συγκεκριμένος τύπος προκύπτει ως εξής:

Πίνακας 3.18. Μετατροπή της κλίμακας του ενδιαφέροντος από 33 - 165 σε 0 - 100

Κλίμακα μέτρησης	Τιμή μεταβλητής
33 - 165	g
0 - 132	$g-33$
0 - 100	$h=(g-33)*100/132$
h =τιμή του ενδιαφέροντος στην κλίμακα 0 - 100	
g =τιμή του ενδιαφέροντος στην κλίμακα 33 - 165	

Όπως προκύπτει από τις τρεις (3) προτάσεις που αναφέρονται στον τομέα 1 του «ενδιαφέροντος» (1,13,23) το απόλυτα χαμηλό άθροισμα του τομέα 1 εκφράζεται με την τιμή 3 (1x3 προτάσεις), ενώ το απόλυτα υψηλό άθροισμα του τομέα 1 εκφράζεται με την τιμή 15 (5x3 προτάσεις). Η βάση προκύπτει από τον παρακάτω τύπο: «Βάση»=(15-3)/2+3=9. Στο φύλο του EXCEL προστέθηκε μια επιπλέον στήλη για την μετατροπή της κλίμακας από 3 - 15 σε 0 - 100 σύμφωνα με τον παρακάτω τύπο: $j=(i-3)*100/12$. Πιο αναλυτικά, ο συγκεκριμένος τύπος προκύπτει ως εξής:

Πίνακας 3.19. Μετατροπή της υποκλίμακας του P^o τομέα της κλίμακας του ενδιαφέροντος από 3 - 15 σε 0 - 100

Κλίμακα μέτρησης	Τιμή μεταβλητής
3 - 15	i
0 - 12	$i-3$
0 - 100	$j=(i-3)*100/12$
j =τιμή του τομέα 1 στην κλίμακα 0 - 100	
i =τιμή του τομέα 1 στην κλίμακα 3 - 15	

Τα ίδια ακριβώς ισχύουν και για τους υπόλοιπους δέκα (10) τομείς [τομέας 2 (3,15,25), τομέας 3 (5,17,27), τομέας 4 (7,19,29), τομέας 5 (9,21,33), τομέας 6 (11,22,31), τομέας 7 (10,20,32), τομέας 8 (6,18,30), τομέας 9 (8,16,28), τομέας 10 (4,14,26), τομέας 11 (2,12,24)].

Το εργαλείο μέτρησης της «άτυπης γνώσης» αποτελείται από 14 προτάσεις, στις οποίες καλούνται οι μαθητές να απαντήσουν σε μια πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert. Το score υπολογίστηκε με την κατανομή αριθμητικής αξίας στις απαντήσεις «Καθόλου» (=1), «Λίγο» (=2), «Μέτρια» (=3), «Πολύ» (=4), «Πάρα πολύ» (=5). Πιο αναλυτικά, οι τιμές καταχώρησης στο ερωτηματολόγιο και στο EXCEL είναι όπως φαίνονται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 3.20. Καταχώρηση των τιμών των προτάσεων της κλίμακας της άτυπης γνώσης στο ερωτηματολόγιο και στο EXCEL

Πόσο συχνά έχεις ασχοληθεί με τα παρακάτω τον τελευταίο χρόνο; (Απάντησε βάζοντας √ στο κατάλληλο τετράγωνο)		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
	Κατά τον τελευταίο χρόνο έχω ...					
1	διαβάσει βιβλία, άρθρα σε πολιτικές εφημερίδες ή περιοδικά για κοινωνικά ζητήματα (π.χ. βία, φτώχεια κ.λπ.)	1	2	3	4	5

Η απόλυτα αρνητική «άτυπη γνώση» (Καθόλου) εκφράζεται με την τιμή 14 (1x14 προτάσεις), ενώ η απόλυτα θετική «άτυπη γνώση» (Πάρα πολύ) εκφράζεται με την τιμή 70 (5x14 προτάσεις). Η βάση προκύπτει από τον παρακάτω τύπο: «Βάση»=(70-14)/2+14=42. Στο φύλο του EXCEL προστέθηκε μια επιπλέον στήλη για την μετατροπή της κλίμακας από 14 - 70 σε 0 - 100 σύμφωνα με τον παρακάτω τύπο: $I=(k-14)*100/56$. Πιο αναλυτικά, ο συγκεκριμένος τύπος προκύπτει ως εξής:

Πίνακας 3.21. Μετατροπή της κλίμακας της άτυπης γνώσης από 14 - 70 σε 0 - 100

Κλίμακα μέτρησης	Τιμή μεταβλητής
14 - 70	k
0 - 56	$k-14$
0 - 100	$I=(k-14)*100/56$

I =τιμή της άτυπης γνώσης στην κλίμακα 0 - 100
 k =τιμή της άτυπης γνώσης στην κλίμακα 14 - 70

Όπως προκύπτει από τις επτά (7) προτάσεις που αναφέρονται στην παθητική εμπλοκή (1,3,5,7,9,11,13) η απόλυτα αρνητική παθητική εμπλοκή εκφράζεται με την τιμή 7 (1x7 προτάσεις), ενώ η απόλυτα θετική παθητική εμπλοκή εκφράζεται με την τιμή 35 (5x7 προτάσεις). Η βάση προκύπτει από τον παρακάτω τύπο: «Βάση»=(35-7)/2+7=21. Στο φύλο του EXCEL προστέθηκε μια επιπλέον στήλη για την μετατροπή της κλίμακας από 7 - 35 σε 0 - 100 σύμφωνα με τον παρακάτω τύπο: $n=(m-7)*100/28$. Πιο αναλυτικά, ο συγκεκριμένος τύπος προκύπτει ως εξής:

Πίνακας 3.22. Μετατροπή της υποκλίμακας της παθητικής εμπλοκής από 7 - 35 σε 0 – 100

Κλίμακα μέτρησης	Τιμή μεταβλητής
7 - 35	m
0 - 28	$m-7$
0 - 100	$n=(m-7)*100/28$
n =τιμή της παθητικής εμπλοκής στην κλίμακα 0 – 100	
m =τιμή της παθητικής εμπλοκής στην κλίμακα 7 - 35	

Τα ίδια ακριβώς ισχύουν και για τις επτά (7) προτάσεις της ενεργητικής εμπλοκής (2,4,6,8,10,12,14).

3.8. Επεξεργασία

Η ανάλυση των απαντήσεων του ερωτηματολογίου έγινε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου STATISTICA 7.0, στο οποίο μεταφέρθηκαν τα δεδομένα από το EXCEL. Τελικά διαμορφώθηκε ένας πίνακας 569 cases x 125 variables. Η επεξεργασία έγινε σε πέντε φάσεις. Στην πρώτη φάση έγινε στατιστική επεξεργασία των δεδομένων που προέκυψαν από τις απαντήσεις των μαθητών στο πεδίο Α' του ερωτηματολογίου (δημογραφικά στοιχεία), με σκοπό να αναδυθούν τα χαρακτηριστικά της υπό έρευνα ομάδας (ατομικά, κοινωνικοοικονομικά, κατεύθυνση σπουδών, επίδοση). Χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι περιγραφικής στατιστικής για την παρουσίαση των κατανομών των μεταβλητών με πίνακες συχνοτήτων και διαγραμματικές απεικονίσεις (ραβδογράμματα). Στη δεύτερη φάση έγινε καταγραφή των συχνοτήτων, των μέσων όρων, των διαμέσων και των τυπικών αποκλίσεων των ερωτήσεων των κλιμάκων των «στάσεων», του «ενδιαφέροντος» και της «άτυπης γνώσης», ενώ ταυτόχρονα έγινε διερεύνηση της εσωτερικής συνέπειας των ερωτήσεων των τριών κλιμάκων και υπολογίστηκε ο δείκτης αξιοπιστίας των μετρήσεων (*cronbach's a*). Στην τρίτη φάση πραγματοποιήθηκαν συσχετίσεις μεταξύ των διαφόρων μεταβλητών και έλεγχοι στατιστικών υποθέσεων, με σκοπό να διερευνηθούν οι σχέσεις που διέπουν τις μεταβλητές. Στη φάση αυτή χρησιμοποιήθηκαν οι στατιστικές μέθοδοι της συσχέτισης με δύο παράγοντες (t-test) και η ανάλυση διακύμανσης – Analysis of Variance (ANOVA). Επίσης, διερευνήθηκαν οι a posteriori δυαδικές συγκρίσεις των μέσων όρων με τη μέθοδο Tukey. Οι στατιστικά σημαντικές διαφορές επισημαίνονται για $p < .05$. Για την συγκριτική αναπαράσταση της διακύμανσης των τιμών των Μ.Ο. των μεταβλητών κατασκευάστηκαν διαγράμματα, τα οποία απεικονίζουν τις μέσες τιμές και τα αντίστοιχα σφάλματα εκτίμησης - 95% διαστήματα εμπιστοσύνης (Plot of Means and Conf. Intervals 95%). Στην



τέταρτη φάση διερευνήθηκε η πιθανή ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ των συνεχών μεταβλητών των «στάσεων», του «ενδιαφέροντος» και της «άτυπης γνώσης». Για το λόγο αυτό υπολογίστηκε σε όλες τις περιπτώσεις ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson (r) και απεικονίστηκαν οι συσχετίσεις με διαγράμματα σκεδασμού (scatterplots). Στην πέμπτη φάση χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της Simple Regression Analysis (τεχνική Enter) με σκοπό να διαπιστωθεί η ερμηνεία της μεταβλητής των «στάσεων» από τη μεταβλητή της «άτυπης γνώσης», καθώς και η ερμηνεία της μεταβλητής του «ενδιαφέροντος» από τις «στάσεις» και κατασκευάστηκαν παλινδρομικά μοντέλα με την εξεύρεση, σε κάθε ένα από αυτά, της παλινδρομικής εξίσωσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

Στατιστική Ανάλυση – Αποτελέσματα

4.1. Εισαγωγή

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης με παράθεση πινάκων, γραφημάτων και σχημάτων, ενώ ταυτόχρονα πραγματοποιείται αναλυτικός σχολιασμός των στατιστικών δεδομένων της έρευνας. Καταρχάς παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των δημογραφικών στοιχείων του ερωτηματολογίου. Εν συνεχεία παρατίθενται τα αποτελέσματα (κατανομές συχνοτήτων, μέσοι όροι, διάμεσοι, τυπικές αποκλίσεις) της μέτρησης των κλιμάκων των στάσεων για το μάθημα της Κοινωνιολογίας, του ενδιαφέροντος για ζητήματα που σχετίζονται με την επιστήμη της Κοινωνιολογίας και της άτυπης γνώσης που αποκομίζουν οι μαθητές από τη συμμετοχή τους σε διάφορες δραστηριότητες. Ακολούθως παρουσιάζονται και σχολιάζονται οι τιμές των «στάσεων», του «ενδιαφέροντος» και της «άτυπης γνώσης», όπως αυτές κατηγοριοποιούνται από τις ανεξάρτητες μεταβλητές της γεωγραφικής περιοχής του σχολείου, του φύλου, της περιοχής μόνιμης διαμονής, της κατεύθυνσης σπουδών, της γενικής επίδοσης της β' Λυκείου και της κοινωνικής διαστρωμάτωσης του πατέρα και της μητέρας. Στη συνέχεια εξετάζονται οι διαφορές που παρατηρήθηκαν, ως προς τη στατιστική τους σημαντικότητα με εφαρμογή του t-test κριτηρίου και breakdown ANOVA. Ακόμη, εξετάζεται αν υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ του ενδιαφέροντος των μαθητών για ζητήματα που σχετίζονται με την επιστήμη της Κοινωνιολογίας και της άτυπης γνώσης που αποκομίζουν οι μαθητές από τη συμμετοχή τους σε διάφορες δραστηριότητες με τις στάσεις τους απέναντι στο μάθημα της Κοινωνιολογίας. Τέλος, με την ανάλυση παλινδρόμησης (simple regression analysis) εξετάζουμε περαιτέρω τη σχέση μεταξύ των παραπάνω μεταβλητών («στάσεις», «ενδιαφέρον», «άτυπη γνώση»).

4.2. Αποτελέσματα Μετρήσεων Περιγραφικής Στατιστικής

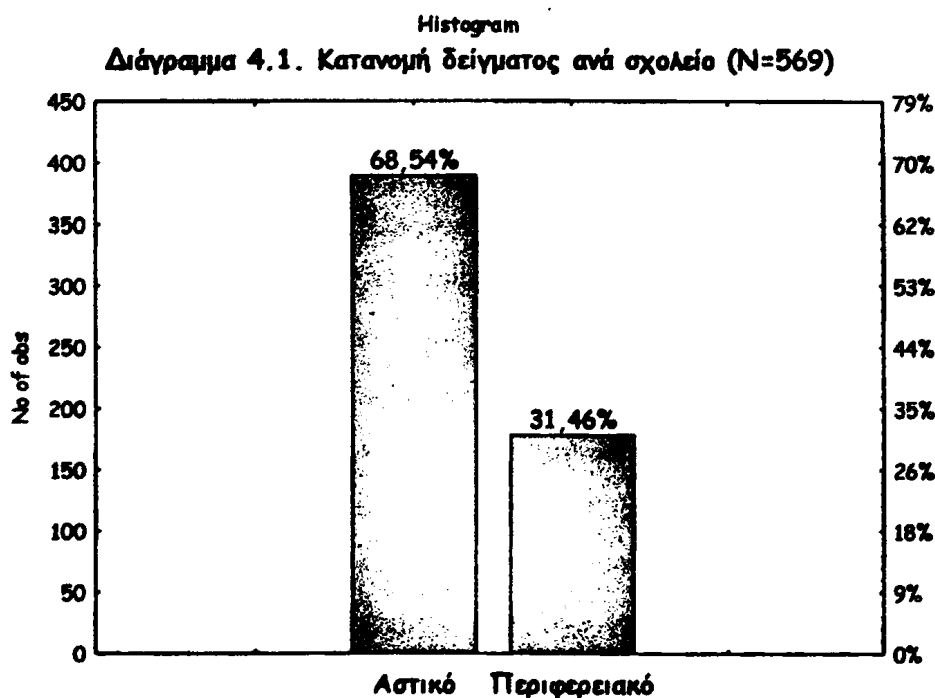
4.2.1. Στοιχεία Περιγραφικής Στατιστικής των Δημογραφικών Στοιχείων (Περιοχή Α') του Ερωτηματολογίου

4.2.1.α. Κατανομή του μαθητικού πληθυσμού του δείγματος της έρευνας σε σχολεία της πόλης της Καρδίτσας και της περιφέρειας του νομού

Από τους 569 μαθητές του δείγματός μας οι 390 (68,54%) φοιτούν σε σχολεία της πόλης της Καρδίτσας, ενώ οι υπόλοιποι 179 (31,46%) φοιτούν σε σχολεία της περιφέρειας του νομού.

Πίνακας 4.1. Σχολείο (N=569)

ΣΧΟΛΕΙΟ	N	%
Αστικό	390	68,54
Περιφερειακό	179	31,46
Σύνολο	569	100,00

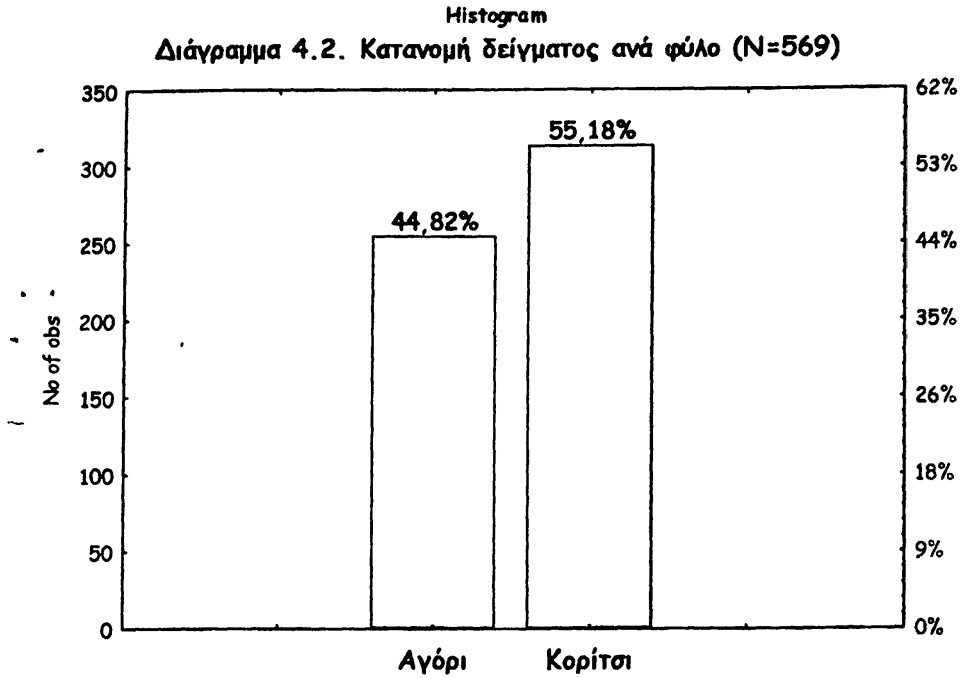


4.2.1.β. Κατανομή του μαθητικού πληθυσμού του δείγματος της έρευνας κατά φύλο

Από τους 569 μαθητές του δείγματός μας οι 255 (44,82%) είναι αγόρια και οι 314 (55,18%) είναι κορίτσια.

Πίνακας 4.2. Φύλο (N=569)

ΦΥΛΟ	N	%
Αγόρι	255	44,82
Κορίτσι	314	55,18
Σύνολο	569	100,00

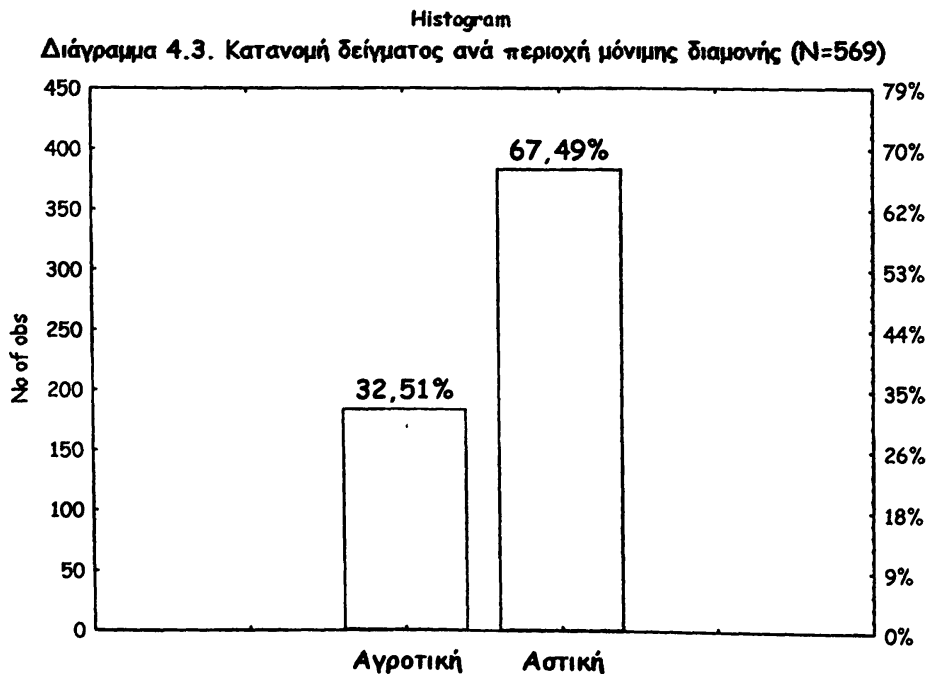


4.2.1.γ. Κατανομή του μαθητικού πληθυσμού του δείγματος της έρευνας κατά περιοχή μόνιμης διαμονής

Πίνακας 4.3. Περιοχή Μόνιμης Διαμονής (N=569)

Περιοχή Μόνιμης Διαμονής	N	%
Αγροτικές	185	32,51
Αστικές	384	67,49
Σύνολο	569	100,00

Τα 2/3 περίπου των μαθητών του δείγματος της έρευνάς μας διαμένουν μόνιμα σε περιοχές με αστικά χαρακτηριστικά (N=384 ή 67,49%), ενώ το υπόλοιπο 32,51% (N=185) διαμένει σε αμιγώς αγροτικές περιοχές του νομού Καρδίτσας.



4.2.1.δ. Κατανομή του μαθητικού πληθυσμού του δείγματος της έρευνας κατά κατεύθυνση σπουδών

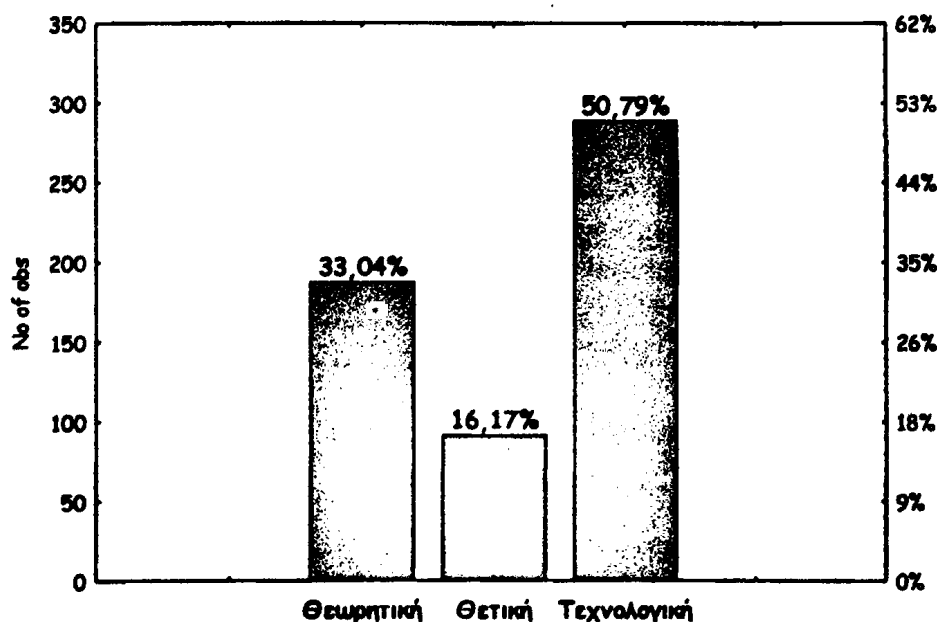
Η πλειοψηφία των μαθητών του δείγματος παρακολουθούν την τεχνολογική κατεύθυνση (N=289 ή 50,79%). Τη θεωρητική κατεύθυνση έχουν επιλέξει 188 μαθητές (33,04%). Τέλος, στην θετική κατεύθυνση εντάσσονται 92 (16,17%) μαθητές.

Πίνακας 4.4. Κατεύθυνση Σπουδών (N=569)

Κατεύθυνση Σπουδών	N	%
Θεωρητική	188	33,04
Θετική	92	16,17
Τεχνολογική	289	50,79
Σύνολο	569	100,00

Histogram

Διάγραμμα 4.4. Κατανομή δείγματος ανά κατεύθυνση σπουδών (N=569)



4.2.1.ε. Κατανομή του μαθητικού πληθυσμού του δείγματος της έρευνας κατά γενική επίδοση β' λυκείου

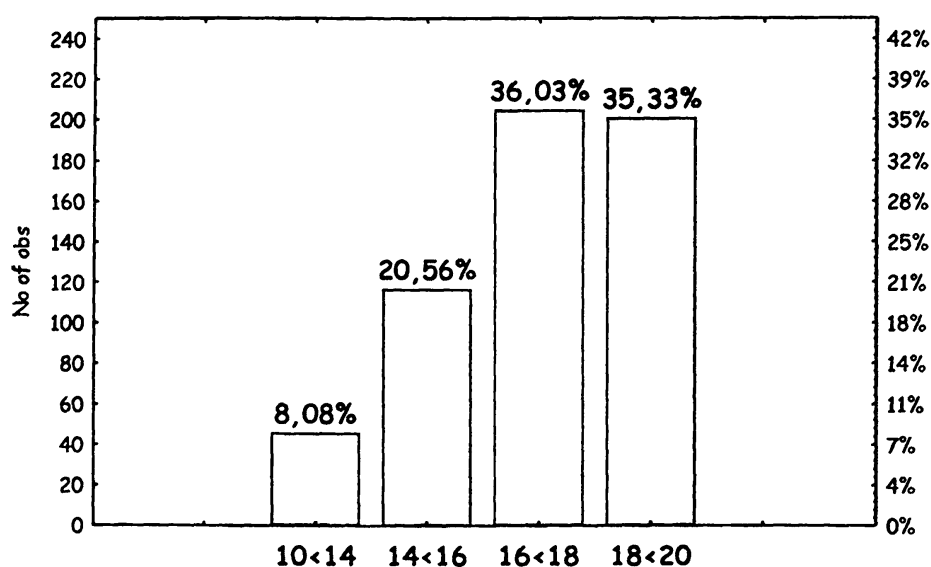
Μεταξύ της βαθμολογικής κλίμακας 10 και 14 τοποθετούνται 46 μαθητές (8,08%) και 117 (20,56%) μεταξύ 14 και 16. Ανάμεσα στο 16 και 18 τοποθετούνται 205 μαθητές (36,03%), ενώ τέλος στο υψηλότερο επίπεδο της βαθμολογικής ιεραρχίας και συγκεκριμένα μεταξύ 18 και 20 τοποθετούνται 201 μαθητές (35,33%).

Πίνακας 4.5. Γενική Επίδοση Β' Λυκείου (N=569)

Γενική Επίδοση Β' Λυκείου	N	%
10<14	46	8,08
14<16	117	20,56
16<18	205	36,03
18<20	201	35,33
Σύνολο	569	100,00

Histogram

Διάγραμμα 4.5. Κατανομή δείγματος ανά γενική επίδοση β' λυκείου (N=569)



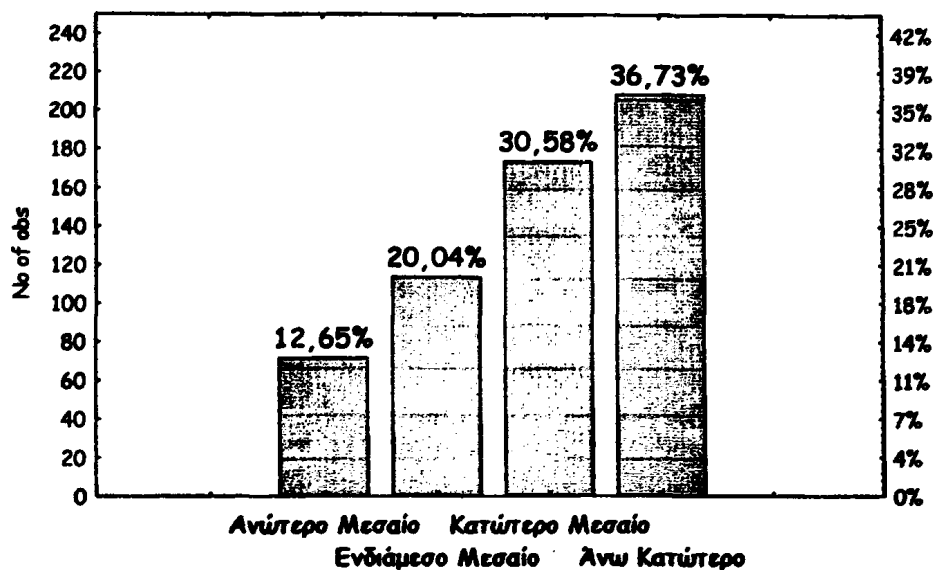
4.2.1.στ. Κατανομή του μαθητικού πληθυσμού του δείγματος της έρευνας κατά κοινωνική διαστρωμάτωση του πατέρα

Λαμβάνοντας υπόψη το επίπεδο εκπαίδευσης και το επάγγελμα του πατέρα διαπιστώνουμε ότι στο ανώτερο μεσαίο κοινωνικό στρώμα κατατάσσονται 72 πατέρες (12,65%). Στο ενδιάμεσο μεσαίο και στο κατώτερο μεσαίο τοποθετούνται 114 (20,04%) και 174 (30,58%) πατέρες αντίστοιχα, ενώ στο άνω κατώτερο τοποθετούνται 209 (36,73%).

Πίνακας 4.6. Κοινωνική Διαστρωμάτωση Πατέρα (N=569)

Κοινωνική Διαστρωμάτωση Πατέρα	N	%
Ανώτερο Μεσαίο	72	12,65
Ενδιάμεσο Μεσαίο	114	20,04
Κατώτερο Μεσαίο	174	30,58
Άνω Κατώτερο	209	36,73
Σύνολο	569	100,00

Histogram
Διάγραμμα 4.6. Κατανομή δείγματος ανά κοινωνική διαστρωμάτωση πατέρα (N=569)



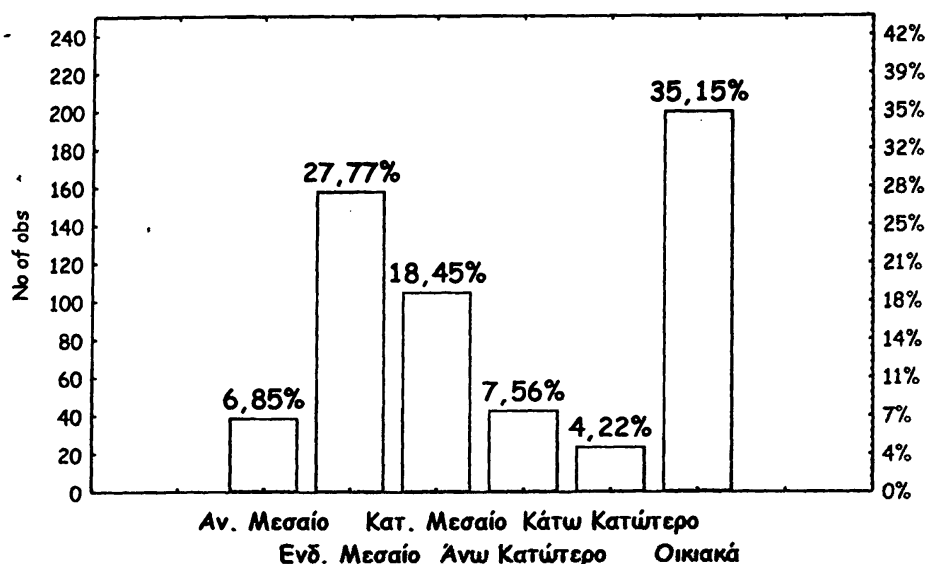
4.2.1.ζ. Κατανομή του μαθητικού πληθυσμού του δείγματος της έρευνας κατά κοινωνική διαστρωμάτωση της μητέρας

Λαμβάνοντας υπόψη το επίπεδο εκπαίδευσης και το επάγγελμα της μητέρας διαπιστώνουμε ότι στο ανώτερο μεσαίο κοινωνικό στρώμα κατατάσσονται 39 (6,85%) μητέρες. Στο ενδιάμεσο μεσαίο και στο κατώτερο μεσαίο στρώμα εντάσσονται 158 (27,77%) και 105 (18,45%) μητέρες αντίστοιχα. Στο άνω κατώτερο στρώμα κατατάσσονται 43 (7,56%) και στο κάτω κατώτερο 24 (4,22%) εργαζόμενες μητέρες.

Πίνακας 4.7. Κοινωνική Διαστρωμάτωση Μητέρας (N=569)

Κοινωνική Διαστρωμάτωση Μητέρας	N	%
Ανώτερο Μεσαίο	39	6,85
Ενδιάμεσο Μεσαίο	158	27,77
Κατώτερο Μεσαίο	105	18,45
Άνω Κατώτερο	43	7,56
Κάτω Κατώτερο	24	4,22
“Οικιακά”	200	35,15
Σύνολο	569	100,00

Histogram
Διάγραμμα 4.7. Κατανομή δείγματος ανά κοινωνική διαστρωμάτωση μητέρας (N=569)



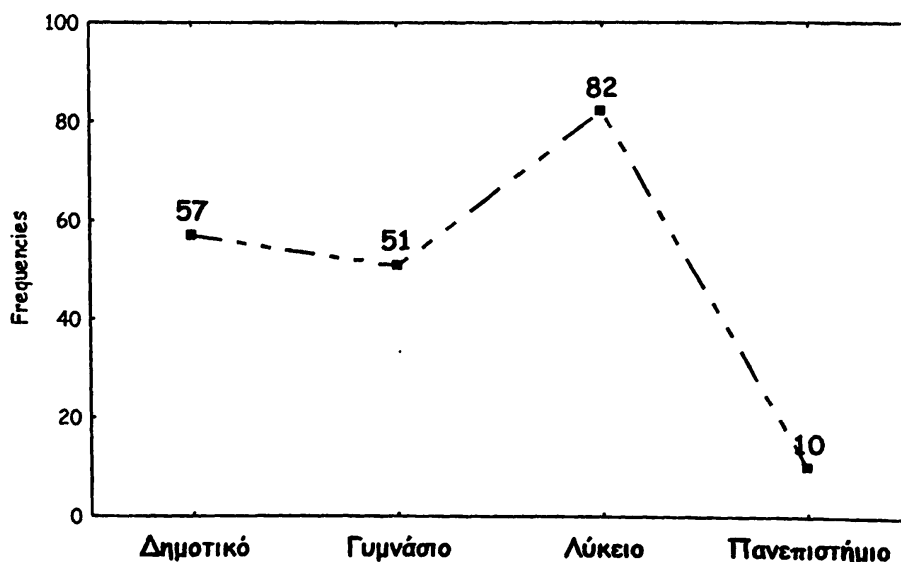
4.2.1.η. Το «επάγγελμα οικιακά»

Οι μητέρες των μαθητών οι οποίες ασχολούνται με τα οικιακά, χωρίς καμία επαγγελματική απασχόληση, αντιστοιχούν στο 35,15% του δείγματος και κατατάσσονται ως προς το επίπεδο της εκπαίδευσής τους ως εξής:

Πίνακας 4.8. Το επάγγελμα "Οικιακά"

Μορφωτικό Επίπεδο	N	%
Δημοτικό	57	28,50
Γυμνάσιο	51	25,50
Λύκειο	82	41,00
Πανεπιστήμιο	10	5,00
Σύνολο	200	100,00

Interaction Plot
Διάγραμμα 4.8. Κατανομή των μητέρων του δείγματος οι οποίες ανήκουν στην κατηγορία "οικιακά" ανά επίπεδο εκπαίδευσής τους (N=200)



Παρατηρούμε ότι το 28,50% των μητέρων της κατηγορίας αυτής έχει φοιτήσει μόνο στο δημοτικό σχολείο, το 25,50% έχει τελειώσει το γυμνάσιο, τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχει ολοκληρώσει το 41%, ενώ μόνο το 5% έχει πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

4.2.1.θ. Σχέση μεταξύ φύλου και κατεύθυνσης σπουδών

Το φύλο των μαθητών επηρεάζει σημαντικά την επιλογή της κατεύθυνσης σπουδών. Το 81,91% των μαθητών που επιλέγουν την θεωρητική κατεύθυνση είναι κορίτσια. Το ποσοστό των κοριτσιών που επιλέγει την τεχνολογική κατεύθυνση φτάνει στο 38,41%, ενώ των αγοριών στο 61,59%. Έχουμε δηλαδή ένα σαφέστατο προβάδισμα των αγοριών έναντι των κοριτσιών στη συγκεκριμένη κατεύθυνση. Εξάιρεση αποτελεί η θετική κατεύθυνση, όπου προβάδισμα έχουν τα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια (αγόρια:46,74%, κορίτσια:53,26%).

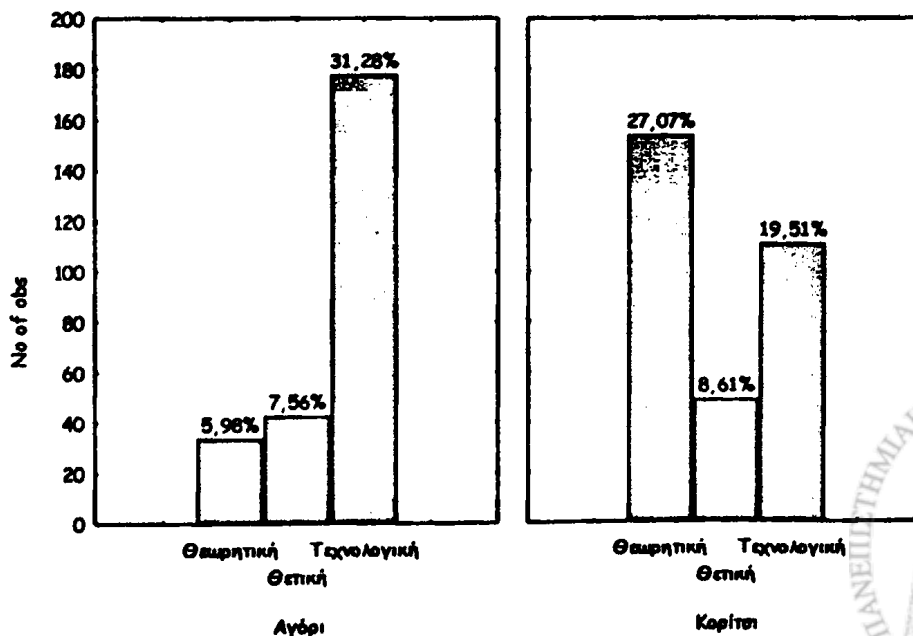
Πίνακας 4.9. Κατανομή δείγματος κατά φύλο και κατεύθυνση σπουδών (N=569)

ΦΥΛΟ	ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ	ΘΕΤΙΚΗ	ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗ	Row Totals
Αγόρι	34	43	178	255
Column Percent	18,09%	46,74%	61,59%	
Row Percent	13,33%	16,86%	69,80%	
Total Percent	5,98%	7,56%	31,28%	44,82%
Κορίτσι	154	49	111	314
Column Percent	81,91%	53,26%	38,41%	
Row Percent	49,04%	15,61%	35,35%	
Total Percent	27,07%	8,61%	19,51%	55,18%
Totals	188	92	289	569
Total Percent	33,04%	16,17%	50,79%	100,00%

Chi-square=87,341 df=2 Cramer's V=,392 p=0,000

Categorized Histogram

Διάγραμμα 4.9. Κατανομή δείγματος κατά φύλο και κατεύθυνση σπουδών (N=569)



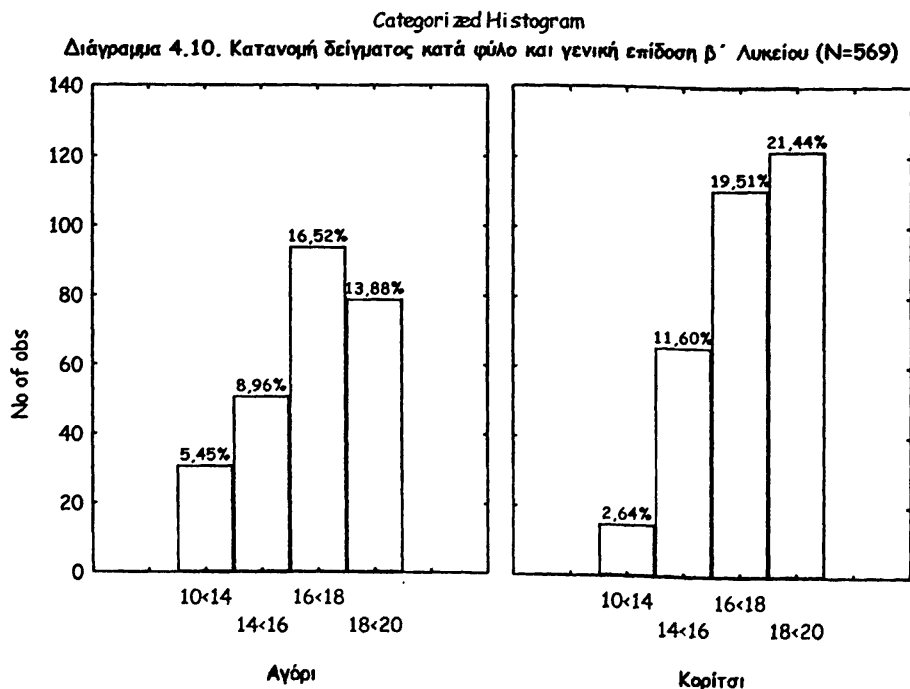
4.2.1.1. Σχέση μεταξύ φύλου και γενικής επίδοσης Β' Λυκείου

Σημαντική επίδραση στην γενική επίδοση της Β' Λυκείου ασκεί το φύλο των μαθητών. Στην βαθμολογική κατηγορία των άριστων επιδόσεων το ποσοστό των κοριτσιών είναι 60,70%, ενώ το ποσοστό των αγοριών, στην ίδια κατηγορία, φτάνει το 39,30%. Στην βαθμολογική κατηγορία «16<18», το ποσοστό των κοριτσιών είναι 54,15%, ενώ των αγοριών 45,85%. Το ποσοστό των κοριτσιών που ταξινομούνται στην αμέσως προηγούμενη κατηγορία (14<16) αγγίζει το 56,41%, ενώ το ποσοστό των αγοριών φτάνει 43,59%. Τέλος, υψηλότερο είναι το ποσοστό των αγοριών που σημειώνουν χαμηλές βαθμολογίες (10<14: 67,39%) σε σχέση με τα κορίτσια (10<14: 32,61%).

Πίνακας 4.10. Κατανομή δείγματος κατά φύλο και γενική επίδοση Β' Λυκείου (N=569)

Φύλο	10<14	14<16	16<18	18<20	Row Totals
Αγόρι	31	51	94	79	255
Column Percent	67,39%	43,59%	45,85%	39,30%	
Row Percent	12,16%	20,00%	36,86%	30,98%	
Total Percent	5,45%	8,96%	16,52%	13,88%	44,82%
Κορίτσι	15	66	111	122	314
Column Percent	32,61%	56,41%	54,15%	60,70%	
Row Percent	4,78%	21,02%	35,35%	38,85%	
Total Percent	2,64%	11,60%	19,51%	21,44%	55,18%
Totals	46	117	205	201	569
Total Percent	8,08%	20,56%	36,03%	35,33%	100,00%

Chi-square=12,110 df=3 Cramer's V=,146 p=0,007



4.2.1.ια. Σχέση μεταξύ κατεύθυνσης σπουδών και γενικής επίδοσης Β' Λυκείου

Σημαντική σχέση παρατηρείται μεταξύ κατεύθυνσης σπουδών και γενικής επίδοσης Β' Λυκείου. Αξίζει να επισημανθεί ότι το 77,17% των μαθητών της θετικής κατεύθυνσης επιτυγχάνει άριστες βαθμολογικές επιδόσεις. Το ποσοστό αυτό μειώνεται στην τεχνολογική κατεύθυνση στο 28,03%, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των μαθητών της θεωρητικής κατεύθυνσης είναι ακόμη πιο χαμηλό (26,06%).

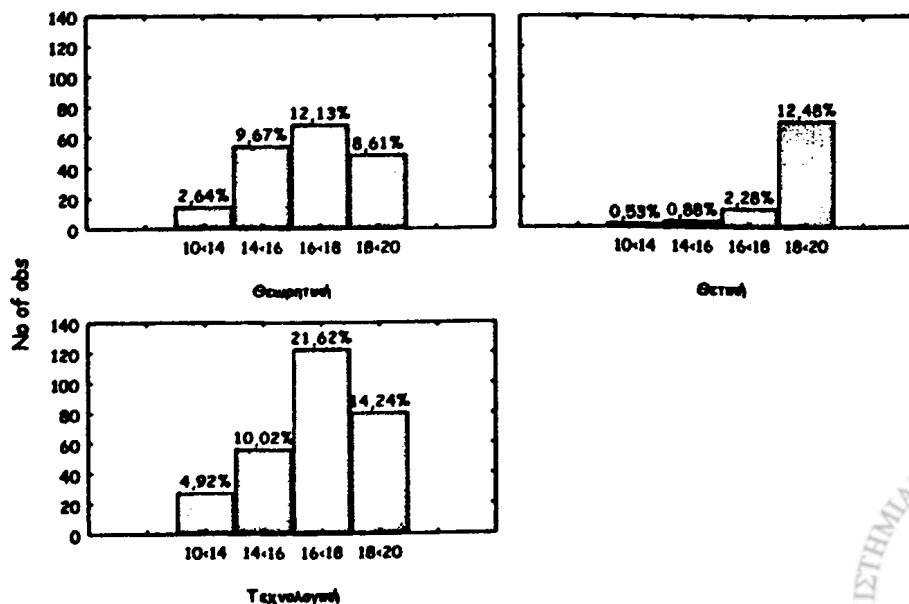
Πίνακας 4.11. Κατανομή δείγματος κατά κατεύθυνση σπουδών και γενική επίδοση Β' Λυκείου (N=569)

Κατεύθυνση Σπουδών	10<14	14<16	16<18	18<20	Row Totals
Θεωρητική	15	55	69	49	188
Column Percent	32,61%	47,01%	33,66%	24,38%	
Row Percent	7,98%	29,26%	36,70%	26,06%	
Total Percent	2,64%	9,67%	12,13%	8,61%	33,04%
Θετική	3	5	13	71	92
Column Percent	6,52%	4,27%	6,34%	35,32%	
Row Percent	3,26%	5,43%	14,13%	77,17%	
Total Percent	0,53%	0,88%	2,28%	12,48%	16,17%
Τεχνολογική	28	57	123	81	289
Column Percent	60,87%	48,72%	60,00%	40,30%	
Row Percent	9,69%	19,72%	42,56%	28,03%	
Total Percent	4,92%	10,02%	21,62%	14,24%	50,79%
Totals	46	117	205	201	569
Total Percent	8,08%	20,56%	36,03%	35,33%	100,00%

Chi-square=91,041 df=6 Cramer's V=,283 p=0,000

Categorized Histogram

Διάγραμμα 4.11. Κατανομή δείγματος κατά κατεύθυνση σπουδών και γενική επίδοση Β' Λυκείου (N=569)



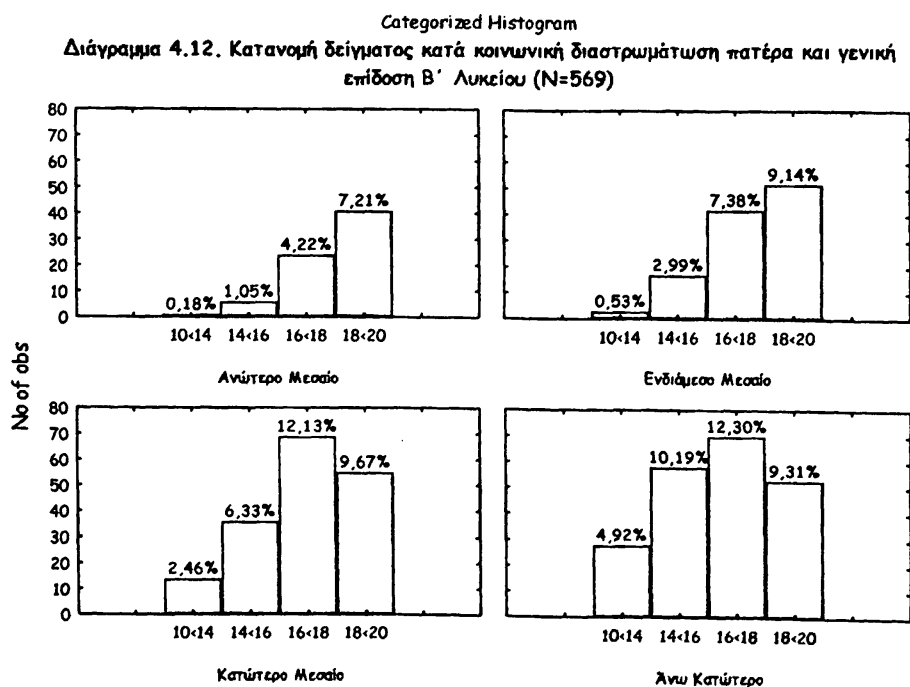
4.2.1.ιβ. Σχέση μεταξύ κοινωνικής διαστρωμάτωσης πατέρα και γενικής επίδοσης Β' Λυκείου

Η κοινωνική διαστρωμάτωση του πατέρα επηρεάζει σημαντικά τη γενική επίδοση των μαθητών στη Β' Λυκείου. Αξίζει να επισημανθεί ότι το 56,94% των μαθητών, των οποίων ο πατέρας ανήκει στο ανώτερο μεσαίο κοινωνικό στρώμα επιτυγχάνει άριστες βαθμολογικές επιδόσεις. Το αντίστοιχο ποσοστό για τους μαθητές, των οποίων οι πατέρες τοποθετούνται στο ενδιάμεσο μεσαίο κοινωνικό στρώμα φτάνει στο 45,61%, ενώ μειώνεται στις υπόλοιπες κατηγορίες της κοινωνικής διαστρωμάτωσης.

Πίνακας 4.12. Κατανομή δείγματος κατά κοινωνική διαστρωμάτωση πατέρα και γενική επίδοση Β' Λυκείου (N=569)

Κοινωνική Διαστρωμάτωση Πατέρα	10<14	14<16	16<18	18<20	Row Totals
Ανώτερο Μεσαίο	1	6	24	41	72
Column Percent	2,17%	5,13%	11,71%	20,40%	
Row Percent	1,39%	8,33%	33,33%	56,94%	
Total Percent	0,18%	1,05%	4,22%	7,21%	12,65%
Ενδιάμεσο Μεσαίο	3	17	42	52	114
Column Percent	6,52%	14,53%	20,49%	25,87%	
Row Percent	2,63%	14,91%	36,84%	45,61%	
Total Percent	0,53%	2,99%	7,38%	9,14%	20,04%
Κατώτερο Μεσαίο	14	36	69	55	174
Column Percent	30,43%	30,77%	33,66%	27,36%	
Row Percent	8,05%	20,69%	39,66%	31,61%	
Total Percent	2,46%	6,33%	12,13%	9,67%	30,58%
Άνω Κατώτερο	28	58	70	53	209
Column Percent	60,87%	49,57%	34,15%	26,37%	
Row Percent	13,40%	27,75%	33,49%	25,36%	
Total Percent	4,92%	10,19%	12,30%	9,31%	36,73%
Totals	46	117	205	201	569
Total Percent	8,08%	20,56%	36,03%	35,33%	100,00%

Chi-square=48,417 df=9 Cramer's V=,168 p=0,000



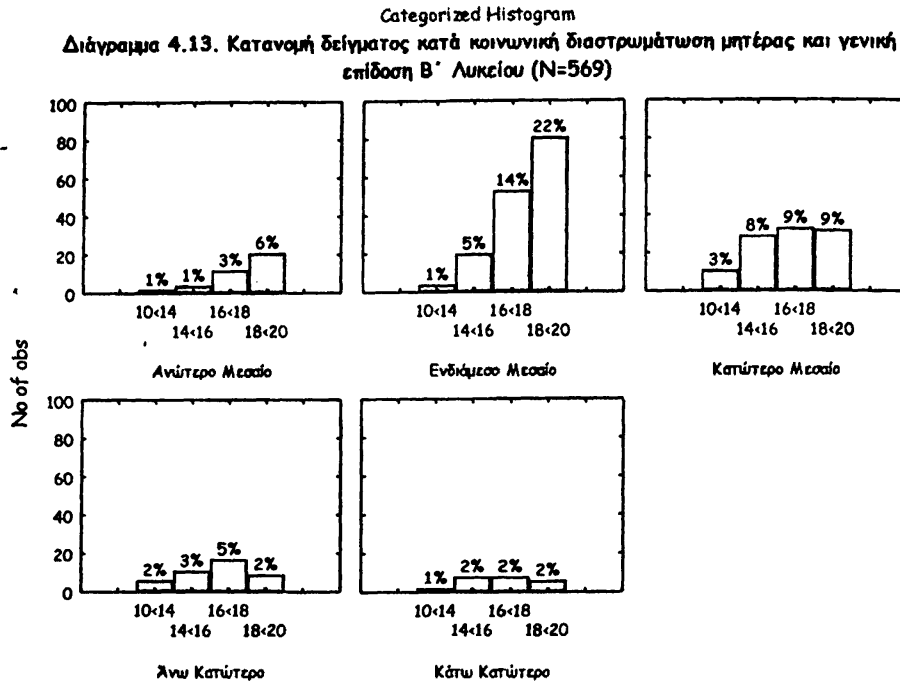
4.2.1.ιγ. Σχέση μεταξύ κοινωνικής διαστρωμάτωσης μητέρας και γενικής επίδοσης Β' Λυκείου

Η κοινωνική διαστρωμάτωση της μητέρας επηρεάζει σημαντικά τις βαθμολογικές επιδόσεις των μαθητών. Το 53,85% των μαθητών, των οποίων η μητέρα ανήκει στο ανώτερο μεσαίο κοινωνικό στρώμα επιτυγχάνει άριστες βαθμολογικές επιδόσεις. Το αντίστοιχο ποσοστό για τους μαθητές, των οποίων οι μητέρες τοποθετούνται στο ενδιάμεσο μεσαίο κοινωνικό στρώμα σημειώνει γενική επίδοση στη Β' Λυκείου που ανέρχεται στο 51,27%, ενώ μειώνεται αισθητά στις υπόλοιπες κατηγορίες της κοινωνικής διαστρωμάτωσης.

Πίνακας 4.13. Κατανομή δείγματος κατά κοινωνική διαστρωμάτωση μητέρας και γενική επίδοση Β' Λυκείου (N=569)

Κοινωνική Διαστρωμάτωση Μητέρας	10<14	14<16	16<18	18<20	Row Totals
Ανώτερο Μεσαίο	2	4	12	21	39
Column Percent	8,00%	5,56%	9,76%	14,09%	
Row Percent	5,13%	10,26%	30,77%	53,85%	
Total Percent	0,54%	1,08%	3,25%	5,69%	10,57%
Ενδιάμεσο Μεσαίο	4	20	53	81	158
Column Percent	16,00%	27,78%	43,09%	54,36%	
Row Percent	2,53%	12,66%	33,54%	51,27%	
Total Percent	1,08%	5,42%	14,36%	21,95%	42,82%
Κατώτερο Μεσαίο	11	29	33	32	105
Column Percent	44,00%	40,28%	26,83%	21,48%	
Row Percent	10,48%	27,62%	31,43%	30,48%	
Total Percent	2,98%	7,86%	8,94%	8,67%	28,46%
Άνω Κατώτερο	6	11	17	9	43
Column Percent	24,00%	15,28%	13,82%	6,04%	
Row Percent	13,95%	25,58%	39,53%	20,93%	
Total Percent	1,63%	2,98%	4,61%	2,44%	11,65%
Κάτω Κατώτερο	2	8	8	6	24
Column Percent	8,00%	11,11%	6,50%	4,03%	
Row Percent	8,33%	33,33%	33,33%	25,00%	
Total Percent	0,54%	2,17%	2,17%	1,63%	6,50%
Totals	25	72	123	149	369
Total Percent	6,78%	19,51%	33,33%	40,38%	100,00%

Chi-square=48,417 df=9 Cramer's V=,168 p=0,000



4.2.1.ιδ. Σχέση μεταξύ κοινωνικής διαστρωμάτωσης πατέρα και κατεύθυνσης σπουδών

Όπως φαίνεται στον πίνακα 4.14 θεωρητική κατεύθυνση επιλέγουν συχνότερα όσοι μαθητές έχουν πατέρα που εντάσσεται στις χαμηλότερες κατηγορίες της κοινωνικής διαστρωμάτωσης. Ειδικότερα, περίπου οι μισοί (45,21%) μαθητές της θεωρητικής κατεύθυνσης έχουν πατέρα που εντάσσεται στο άνω κατώτερο κοινωνικό στρώμα, ενώ το ποσοστό αυτό ανέρχεται στο 72,34% εάν προσθέσουμε στους παραπάνω και τους μαθητές της θεωρητικής κατεύθυνσης, των οποίων ο πατέρας εντάσσεται στο κατώτερο μεσαίο κοινωνικό στρώμα. Τα αντίστοιχα ποσοστά μειώνονται για τους έχοντες πατέρα που εντάσσεται στις ανώτερες κατηγορίες της κοινωνικής διαστρωμάτωσης. Παρόμοια κατάσταση διαμορφώνεται και στην τεχνολογική κατεύθυνση. Αν και οι διαφορές, οι οποίες εντοπίζονται στις κατανομές των ποσοστών στην θετική κατεύθυνση είναι μικρότερες, ωστόσο περισσότεροι από τους μισούς μαθητές που επέλεξαν τη θετική κατεύθυνση έχουν πατέρα που εντάσσεται στο ενδιάμεσο μεσαίο (29,35%) και στο ανώτερο μεσαίο (21,74%) κοινωνικό στρώμα.

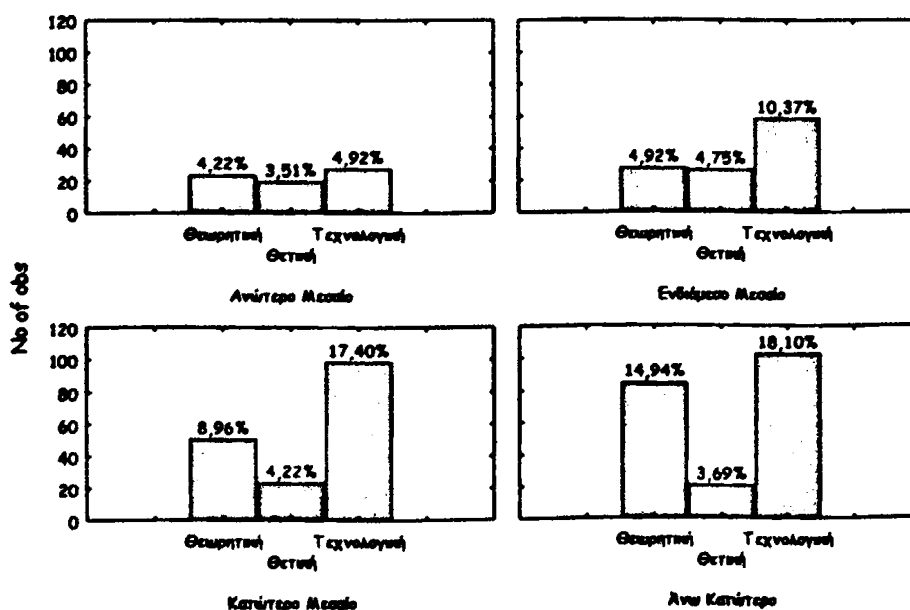
Πίνακας 4.14. Κατανομή δείγματος κατά κοινωνική διαστρωμάτωση πατέρα και κατεύθυνση σπουδών (N=569)

Κοινωνική Διαστρωμάτωση Πατέρα	Θεωρητική	Θετική	Τεχνολογική	Row Totals
Ανώτερο Μεσαίο	24	20	28	72
Column Percent	12,77%	21,74%	9,69%	
Row Percent	33,33%	27,78%	38,89%	
Total Percent	4,22%	3,51%	4,92%	12,65%
Ενδιάμεσο Μεσαίο	28	27	59	114
Column Percent	14,89%	29,35%	20,42%	
Row Percent	24,56%	23,68%	51,75%	
Total Percent	4,92%	4,75%	10,37%	20,04%
Κατώτερο Μεσαίο	51	24	99	174
Column Percent	27,13%	26,09%	34,26%	
Row Percent	29,31%	13,79%	56,90%	
Total Percent	8,96%	4,22%	17,40%	30,58%
Άνω Κατώτερο	85	21	103	209
Column Percent	45,21%	22,83%	35,64%	
Row Percent	40,67%	10,05%	49,28%	
Total Percent	14,94%	3,69%	18,10%	36,73%
Totals	188	92	289	569
Total Percent	33,04%	16,17%	50,79%	100,00%

Chi-square=25,731 df=6 Cramer's V=,150 p=0,000

Categorized Histogram

Διάγραμμα 4.14. Κατανομή δείγματος κατά κοινωνική διαστρωμάτωση πατέρα και κατεύθυνση σπουδών (N=569)



4.2.1.ιε. Σχέση μεταξύ κοινωνικής διαστρωμάτωσης μητέρας και κατεύθυνσης σπουδών

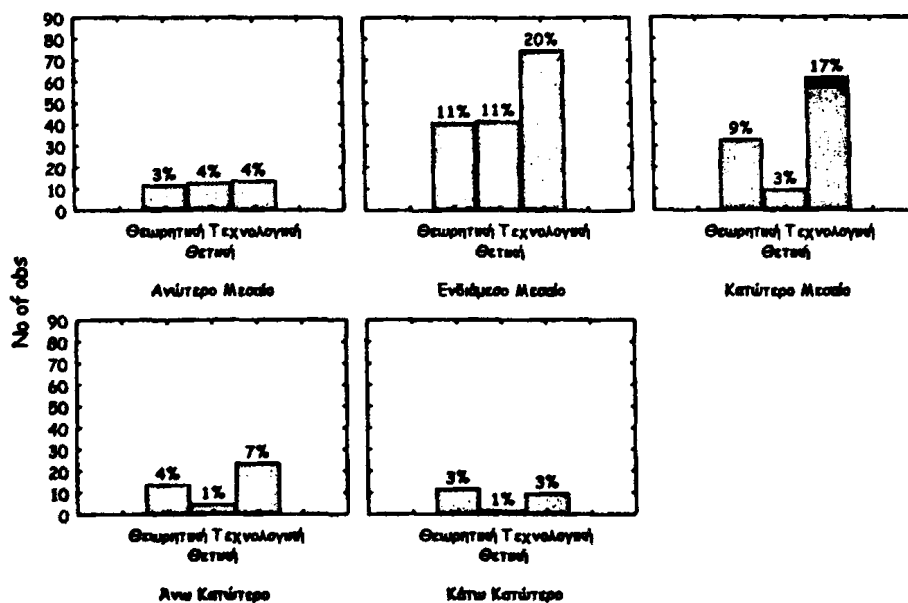
Υπάρχει, επίσης, συνάφεια μεταξύ της κοινωνικής διαστρωμάτωσης της μητέρας και της επιλογής κατεύθυνσης. Το 52,67% των μαθητών επέλεξε θεωρητική κατεύθυνση με μητέρα που προέρχεται από τις χαμηλότερες κατηγορίες της κοινωνικής διαστρωμάτωσης. Θετική κατεύθυνση επιλέγουν όσοι έχουν μητέρα που εντάσσεται στις υψηλότερες κατηγορίες της κοινωνικής διαστρωμάτωσης (76,39% - ανώτερο μεσαίο και ενδιάμεσο μεσαίο κοινωνικό στρώμα).

Πίνακας 4.15. Κατανομή δείγματος κατά κοινωνική διαστρωμάτωση μητέρας και κατεύθυνση σπουδών (N=569)

Κοινωνική Διαστρωμάτωση Μητέρας	Θεωρητική	Θετική	Τεχνολογική	Row Totals
Ανώτερο Μεσαίο	12	13	14	39
Column Percent	10,71%	18,06%	7,57%	
Row Percent	30,77%	33,33%	35,90%	
Total Percent	3,25%	3,52%	3,79%	10,57%
Ενδιάμεσο Μεσαίο	41	42	75	158
Column Percent	36,61%	58,33%	40,54%	
Row Percent	25,95%	26,58%	47,47%	
Total Percent	11,11%	11,38%	20,33%	42,82%
Κατώτερο Μεσαίο	33	10	62	105
Column Percent	29,46%	13,89%	33,51%	
Row Percent	31,43%	9,52%	59,05%	
Total Percent	8,94%	2,71%	16,80%	28,46%
Άνω Κατώτερο	14	5	24	43
Column Percent	12,50%	6,94%	12,97%	
Row Percent	32,56%	11,63%	55,81%	
Total Percent	3,79%	1,36%	6,50%	11,65%
Κάτω Κατώτερο	12	2	10	24
Column Percent	10,71%	2,78%	5,41%	
Row Percent	50,00%	8,33%	41,67%	
Total Percent	3,25%	0,54%	2,71%	6,50%
Totals	112	72	185	369
Total Percent	30,35%	19,51%	50,14%	100,00%

Chi-square=24,399 df=8 Cramer's V=,182 p=0,002

Κατηγορημένο Γράφημα
 Διάγραμμα 4.15. Κατανομή δείγματος κατά κοινωνική διαστρωμάτωση μητέρας και κατεύθυνση σπουδών (N=569)



4.2.2. Στοιχεία Περιγραφικής Στατιστικής της Κλίμακας των «Στάσεων» (Περιοχή Β' του ερωτηματολογίου)

4.2.2.α. Αξιοπιστία της κλίμακας των Στάσεων των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Κοινωνιολογίας

Καταρχάς πραγματοποιήθηκε έλεγχος της εσωτερικής συνοχής της κλίμακας των στάσεων. Τα αποτελέσματα του στατιστικού ελέγχου έδειξαν ότι: δύο (2) ερωτήσεις έχουν δείκτες διαφοροποίησης 0,37 και 0,37 αντίστοιχα. Δέκα επτά (17) ερωτήσεις έχουν δείκτες διαφοροποίησης από 0,42 έως 0,60. Πέντε (5) ερωτήσεις έχουν δείκτες διαφοροποίησης από 0,61 έως 0,73. Μπορούμε, λοιπόν, να συμπεράνουμε ότι όλες οι ερωτήσεις / items έχουν ικανοποιητική έως ισχυρή συνάφεια με το συνολικό άθροισμά τους και επομένως θεωρούνται κατάλληλες στο να μπορούν να προσφέρουν κατά τα προσδοκώμενα στο συνολικό άθροισμά τους (Average inter-item corr.: ,317545) (Κοντοπούλου, 2002: 164). Ταυτόχρονα έγινε έλεγχος για την αξιοπιστία της κλίμακας με την εξεύρεση του συντελεστή Cronbach alpha. Ο συντελεστής Cronbach alpha βρέθηκε υψηλός 0,916. Αυτό σημαίνει ότι αν επαναχορηγήσουμε το ερωτηματολόγιο 100 φορές σε αντίστοιχα, τυχαία, ίδιου μεγέθους δείγματα, τις 91 φορές θα λάβουμε παρόμοιες μετρήσεις. Ότι όλες οι ερωτήσεις είναι κατάλληλες το δείχνουν και οι μέσοι όροι της κλίμακας που, αν η κάθε ερώτηση παραλειφθεί, είναι όλοι μικρότεροι από το μέσο όρο του ερωτηματολογίου με όλες τις ερωτήσεις. Το ίδιο επιβεβαιώνεται και από τη διακύμανση του ερωτηματολογίου,

αν η κάθε ερώτηση παραλειφθεί. Οι διακυμάνσεις όλων των ερωτήσεων είναι μικρότερες από την ολική διακύμανση της κλίμακας (βλ. Παράρτημα II).

Πίνακας 4.16. Συντελεστές διάκρισης των προτάσεων της κλίμακας των Στάσεων (N=569)

Δείκτες συνάφειας	Αριθμός ερωτήσεων	Αξιολόγηση
$r > 0.40$	22	Πολύ κατάλληλες
$0,39 > r > 0,30$	2	Κατάλληλες
$0,29 > r > 0,20$	-	Οριακά κατάλληλες

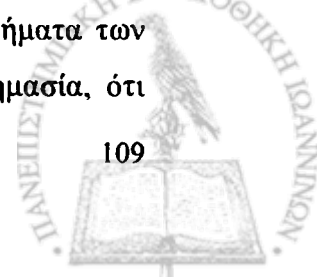
4.2.2.β. Αποτελέσματα μέτρησης των Στάσεων των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Κοινωνιολογίας

Στον πίνακα 4.17 παρατίθενται οι κατανομές συχνοτήτων, οι δείκτες των μέσων όρων, των διαμέσων και των τυπικών αποκλίσεων για κάθε πρόταση ξεχωριστά και συνολικά. Οι τιμές του πίνακα αναφέρονται στην αρχική κλίμακα μέτρησης (24 – 120). Οι τιμές της σειράς «Στάσεις (%)» αναφέρονται στην προσαρμογή στην εκατοντάβαθμη κλίμακα.

Η τιμή των στάσεων του συνολικού δείγματος προκύπτει χαμηλή (54,09%), είναι όμως μια τιμή που έστω και για λίγο βρίσκεται πάνω από τη «βάση».

Οι επτά υψηλότερες τιμές των μέσων όρων της κλίμακας των στάσεων (4,04 - 3,95 - 3,72 - 3,62 - 3,60 - 3,55 - 3,55) παρατηρούνται αντίστοιχα στις προτάσεις 7, 19, 9, 16, 14, 23 και 15 (βλ. Πίνακα 4.17). Από τις επτά παραπάνω προτάσεις των πιο θετικών στάσεων μπορεί να συναχθεί καταρχήν το συμπέρασμα ότι κυριαρχεί ο συναισθηματικός τομέας, ενώ μόνο οι προτάσεις 7 και 15 εντάσσονται στον τομέα των πεποιθήσεων.

Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι μαθητές αισθάνονται ότι η ώρα του μαθήματος της Κοινωνιολογίας περνάει ευχάριστα, τους προκαλεί ενδιαφέρον η συμμετοχή τους στο μάθημα της Κοινωνιολογίας και δεν πλήττουν στη σκέψη ότι την επόμενη ώρα θα έχουν Κοινωνιολογία. Ταυτόχρονα, αναγνωρίζουν και τονίζουν ως θετικά τα συναισθήματα που παράγονται τόσο από την ικανότητα του μαθήματος να τους ευαισθητοποιεί σε ζητήματα κοινωνικού προβληματισμού όσο και από τις συζητήσεις που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας της Κοινωνιολογίας. Τέλος, πιστεύουν ότι το συγκεκριμένο μάθημα είναι πραγματικά χρήσιμο, γιατί τους βοηθάει να κατανοούν καλύτερα τις ανθρώπινες σχέσεις, όπως επίσης πιστεύουν ότι οι γνώσεις που αποκτούν από το μάθημα της Κοινωνιολογίας τους βοηθάει να κατανοούν τις απόψεις και τα συναισθήματα των άλλων. Η παραπάνω διαπίστωση μπορεί να έχει μια διττή διάσταση και σημασία, ότι



μπορεί δηλαδή το μάθημα της Κοινωνιολογίας να βοηθάει κάποιον να κατανοεί, γενικά, καλύτερα τον τρόπο οργάνωσης και ανάπτυξης των ανθρώπινων σχέσεων και ειδικότερα να τον βοηθάει, σε πρακτικό επίπεδο, να ανταπεξέρχεται με περισσότερο αποτελεσματικό τρόπο στις προσωπικές, οικογενειακές, επαγγελματικές, οικονομικές κ.λπ. σχέσεις του.

Οι έξι χαμηλότερες τιμές των μέσων όρων (1,87 - 2,08 - 2,44 - 2,59 - 2,72 - 2,75) παρατηρούνται αντίστοιχα στις προτάσεις 13, 1, 17, 8, 22 και 6 (βλ. Πίνακα 4.17). Όλες οι παραπάνω προτάσεις ανήκουν στον τομέα της πρόθεσης συμπεριφοράς εκτός από την ερώτηση 6 η οποία ανήκει στον τομέα των συναισθημάτων.

Βάσει των τιμών των μέσων όρων που εμφανίζουν οι έξι παραπάνω πιο αρνητικές στάσεις μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι σε επίπεδο πρόθεσης συμπεριφοράς οι μαθητές δεν μελετούν το σχολικό βιβλίο της Κοινωνιολογίας, δεν προετοιμάζονται ιδιαίτερα στο σπίτι για τις ανάγκες του μαθήματος και δεν θέλουν να στραφούν σε κάποιο επάγγελμα που θα τους είναι χρήσιμη η Κοινωνιολογία. Επιπλέον δηλώνουν ότι αν τους δοθεί η ευκαιρία να απουσιάσουν από το συγκεκριμένο μάθημα θα το κάνουν, ότι γενικά ασχολούνται όσο γίνεται λιγότερο με αυτό και ότι όταν πρέπει να διαβάσουν Κοινωνιολογία αισθάνονται ότι κάνουν μια καταναγκαστική δουλειά. Η στάση «πρόθεσή μου είναι να στραφώ σ' ένα επάγγελμα που θα μου είναι χρήσιμη η Κοινωνιολογία» είναι περισσότερο αρνητική στα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια (Κορίτσι: $m=2,70$ – Αγόρι: $m=2,12$, $t\text{-value}=5,42$, $df=567$, $p=0,00$) και στους μαθητές της τεχνολογικής ($m=2,21$) και θετικής ($m=2,22$) κατεύθυνσης σε σχέση με τους μαθητές της θεωρητικής ($m=2,89$) κατεύθυνσης [$F(2,566)=18,42$, $p=0,00$]. Σε δεύτερο επίπεδο, και σε ό,τι αφορά στην επίδραση της κατεύθυνσης σπουδών στην στάση «πρόθεσή μου είναι να στραφώ σ' ένα επάγγελμα που θα μου είναι χρήσιμη η Κοινωνιολογία», ο έλεγχος με το κριτήριο Tukey HSD, ανέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της τιμής της θεωρητικής με αυτές όλων των υπόλοιπων κατευθύνσεων [$p(\text{θεωρητική-θετική})=0,00$, $p(\text{θεωρητική-τεχνολογική})=0,00$]. Οι διαφορές των M.O. της παραπάνω στάσης είναι στατιστικά σημαντικές σε σχέση με την «κοινωνική διαστρωμάτωση της μητέρας». Έτσι, η επιθυμία για μελλοντική ενασχόληση με κάποιο επάγγελμα, στο οποίο η Κοινωνιολογία θα έχει χρήσιμο ρόλο είναι περισσότερο θετική στους μαθητές, των οποίων η μητέρα ανήκει στο ανώτερο μεσαίο κοινωνικό στρώμα ($m=3,23$) σε σχέση με όλες τις άλλες κατηγορίες (ενδιάμεσο μεσαίο: $m=2,35$, κατώτερο μεσαίο: $m=2,53$, άνω κατώτερο: $m=2,26$, κάτω κατώτερο: $m=2,04$, «οικιακά»: $m=2,39$) [$F(5,563)=3,96$, $p=0,00$]. Σε δεύτερο επίπεδο, και σε ό,τι αφορά στην επίδραση της κοινωνικής διαστρωμάτωσης της μητέρας, ο έλεγχος με

το κριτήριο Tukey HSD, ανέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της τιμής στο ανώτερο μεσαίο κοινωνικό στρώμα με αυτές όλων των υπόλοιπων στρωμάτων [$p(\text{ανώτερο μεσαίο-ενδιάμεσο μεσαίο})=0,00$, $p(\text{ανώτερο μεσαίο-κατώτερο μεσαίο})=0,04$, $p(\text{ανώτερο μεσαίο-άνω κατώτερο})=0,01$, $p(\text{ανώτερο μεσαίο-κάτω κατώτερο})=0,00$, $p(\text{ανώτερο μεσαίο-«οικιακά»})=0,00$]. Τέλος, η επιθυμία για μελλοντική ενασχόληση με κάποιο επάγγελμα, στο οποίο η Κοινωνιολογία θα έχει χρήσιμο ρόλο είναι περισσότερο αρνητική στους μαθητές, των οποίων ο πατέρας ανήκει στο κατώτερο μεσαίο ($n=2,36$), το ενδιάμεσο μεσαίο ($n=2,35$) και το άνω κατώτερο κοινωνικό στρώμα ($n=2,48$) σε σχέση με τους μαθητές, των οποίων ο πατέρας ανήκει στο ανώτερο μεσαίο κοινωνικό στρώμα ($n=2,65$). Όμως, οι διαφορές των Μ.Ο. που προκύπτουν δεν είναι στατιστικά σημαντικές [$F(3,565)=1,15$, $p=0,33$].

Πίνακας 4.17. Κλίμακα Μέτρησης Στάσεων: Στοιχεία Περιγραφικής Στατιστικής (N=569)

A/A	Προτάσεις	Κατανομή Συχνοτήτων				Δείκτες				
		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ λίγο	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ απόλυτα	M.O.	Δ.	T.A.	r_{it}^1
1	Πηγαίνω προετοιμασμένος/η κάθε φορά που έχουμε μάθημα Κοινωνιολογίας στο σχολείο	48,33 (275)	15,82 (90)	20,04 (114)	11,07 (63)	4,75 (27)	2,08	2,00	1,24	0,42
2	Πιστεύω ότι οι ώρες της Κοινωνιολογίας στο σχολείο πρέπει να είναι λιγότερες	35,50 (202)	17,57 (100)	22,50 (128)	9,49 (54)	14,94 (85)	3,49	4,00	1,43	0,54
3	Θα ήμουν ευχαριστημένος/η να αναγνωριστώ ως καλός/ή μαθητής/μαθήτρια στην Κοινωνιολογία	13,53 (77)	7,03 (40)	34,80 (198)	19,68 (112)	24,96 (142)	3,36	3,00	1,30	0,37
4	Στο μάθημα της Κοινωνιολογίας αφαιρούμαι περισσότερες φορές απ' ότι σε άλλα μαθήματα	20,74 (118)	20,39 (116)	20,56 (117)	17,22 (98)	21,09 (120)	3,02	3,00	1,43	0,54
5	Το μάθημα της Κοινωνιολογίας είναι χρήσιμο για την κατανόηση και άλλων μαθημάτων του σχολείου	14,76 (84)	13,53 (77)	21,79 (124)	26,89 (153)	23,02 (131)	3,30	3,00	1,35	0,46
6	Όταν πρέπει να διαβάσω Κοινωνιολογία, αισθάνομαι ότι κάνω μια καταναγκαστική δουλειά	18,80 (107)	14,59 (83)	21,44 (122)	13,53 (77)	31,63 (180)	2,75	3,00	1,50	0,59
7	Το μάθημα της Κοινωνιολογίας με βοηθάει να κατανοώ καλύτερα τις ανθρώπινες σχέσεις	6,33 (36)	5,27 (30)	13,18 (75)	28,65 (163)	46,57 (265)	4,04	4,00	1,17	0,57
8	Αν μου δοθεί η ευκαιρία να απουσιάσω στο μάθημα της Κοινωνιολογίας, το κάνω	17,93 (102)	13,18 (75)	16,52 (94)	14,94 (85)	37,43 (213)	2,59	2,00	1,53	0,51
9	Νιώθω ευχαριστημένος/η που το μάθημα της Κοινωνιολογίας με βάζει σ' ένα κόσμο κοινωνικού προβληματισμού	9,31 (53)	5,80 (33)	22,14 (126)	29,35 (167)	33,39 (190)	3,72	4,00	1,24	0,65
10	Υπάρχουν πιο χρήσιμα μαθήματα που θα μπορούσαν να ενταχθούν στο σχολικό πρόγραμμα αντί της Κοινωνιολογίας	20,74 (118)	18,45 (105)	23,73 (135)	16,87 (96)	20,21 (115)	3,03	3,00	1,41	0,60
11	Ακόμα κι όταν συναντώ δυσκολίες στο μάθημα της Κοινωνιολογίας, συνεχίζω να προσπαθώ	26,01 (148)	14,06 (80)	27,24 (155)	15,99 (91)	16,70 (95)	2,83	3,00	1,41	0,62

12	* Δεν μ' ενδιαφέρει ιδιαίτερα, αν θα έχω καλούς βαθμούς στο μάθημα της Κοινωνιολογίας	31,28 (178)	14,24 (81)	14,41 (82)	16,17 (92)	3,40	4,00	1,46	0,37
13	Ανατρέχω συχνά στο σχολικό βιβλίο της Κοινωνιολογίας και διαβάζω τα κείμενά του	55,36 (315)	12,30 (70)	8,61 (49)	4,39 (25)	1,87	1,00	1,18	0,47
14	* Το να συμμετέχω στο μάθημα της Κοινωνιολογίας δε μου προκαλεί κανένα ενδιαφέρον	35,85 (204)	16,17 (92)	7,91 (45)	14,59 (83)	3,60	4,00	1,41	0,73
15	Οι γνώσεις που αποκτή από το μάθημα της Κοινωνιολογίας με βοηθούν να κατανοώ τις απόψεις και τα συναισθήματα των άλλων	11,42 (65)	20,74 (118)	30,23 (172)	28,47 (162)	3,55	4,00	1,30	0,63
16	* Μου προκαλεί πλήξη η σκέψη ότι την επόμενη ώρα έχουμε Κοινωνιολογία	37,96 (216)	20,91 (119)	11,42 (65)	10,72 (61)	3,62	4,00	1,37	0,53
17	Πρόθεσή μου είναι να στραφώ σ' ένα επάγγελμα που θα μου είναι χρήσιμη η Κοινωνιολογία	33,74 (192)	28,47 (162)	11,95 (68)	8,44 (48)	2,44	2,00	1,29	0,42
18	* Πιστεύω ότι ελάχιστα θα μου χρειαστεί η Κοινωνιολογία, όταν τελειώσω το σχολείο	27,94 (159)	16,87 (96)	13,53 (77)	16,34 (93)	3,35	4,00	1,43	0,54
19	Μου αρέσουν οι συζητήσεις που αναπτύσσονται στο μάθημα της Κοινωνιολογίας	8,26 (47)	15,82 (90)	27,77 (158)	44,11 (251)	3,95	4,00	1,23	0,57
20	* Στην ώρα του μαθήματος της Κοινωνιολογίας ασχολούμαι με άλλα μαθήματα	29,35 (167)	17,22 (98)	17,40 (99)	22,67 (129)	3,09	3,00	1,54	0,49
21	Η Κοινωνιολογία στο σχολείο μου αποκάλυψε νέες και ενδιαφέρουσες αντιλήψεις για τη λειτουργία της Κοινωνίας	13,53 (77)	23,20 (132)	28,30 (161)	22,14 (126)	3,33	4,00	1,32	0,61
22	* Προσπαθώ να ασχολούμαι, όσο γίνεται λιγότερο, με το μάθημα της Κοινωνιολογίας	12,30 (70)	26,01 (148)	15,29 (87)	27,94 (159)	2,72	3,00	1,37	0,57
23	Η ώρα του μαθήματος της Κοινωνιολογίας περνάει ευχάριστα, χωρίς να το καταλαβαίνω	10,72 (61)	19,51 (111)	19,51 (111)	35,68 (203)	3,55	4,00	1,38	0,49
24	* Η Κοινωνιολογία είναι ένα από τα λιγότερο ελκυστικά μαθήματα στο σχολείο	24,43 (139)	21,27 (121)	17,05 (97)	15,11 (86)	3,24	3,00	1,39	0,57
Στάσεις						75,92	77,00	19,15	
Στάσεις (%)						54,09	55,21	19,95	

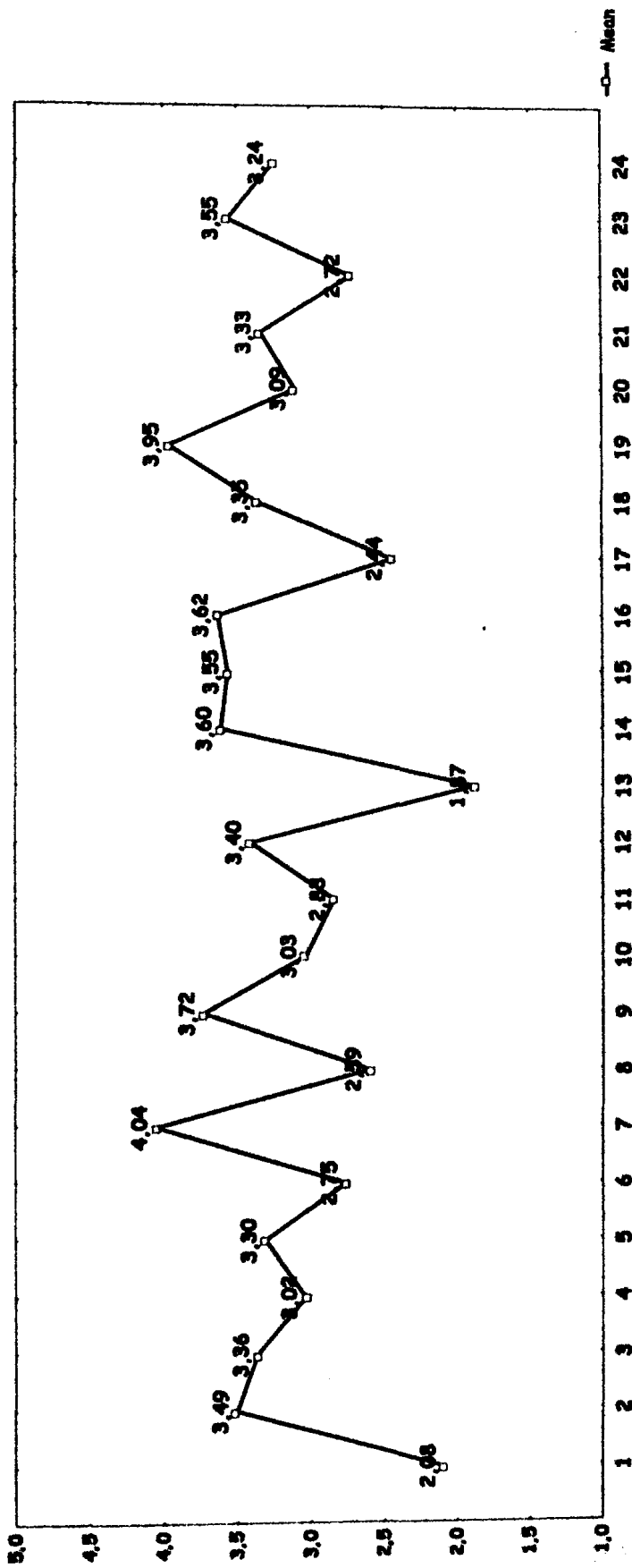
Γι=συντελεστής διακρίσις

Με αστέρισκο σημειώνονται οι προτάσεις, η βαθμολογία των οποίων αντιστάφηκε



Box & Whisker Plot

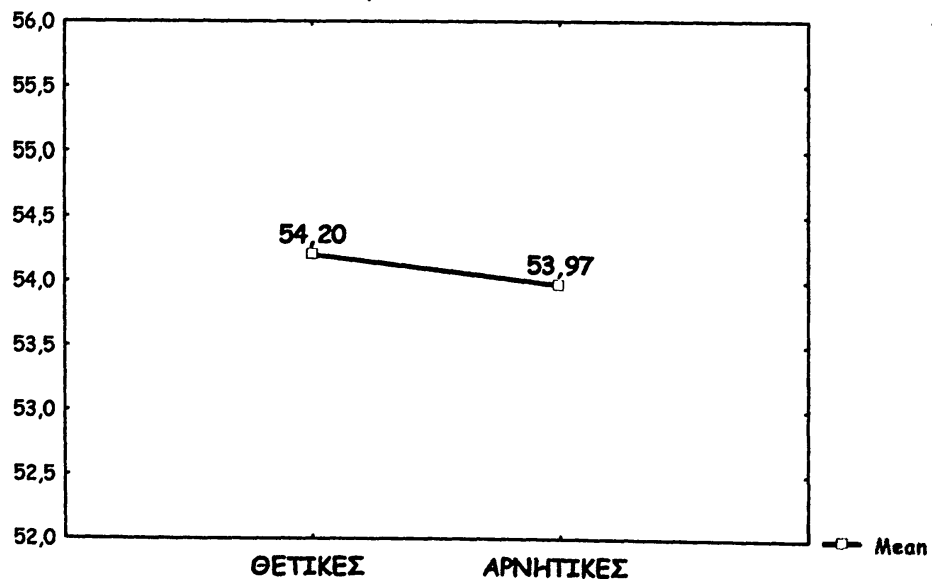
Διάγραμμα 4.16. Μέσοι Όροι των Προτάσεων της Κλίμακας των Στόσεων



Box & Whisker Plot
Διάγραμμα 4.17. Μέσοι Όροι των Τομέων της κλίμακας των Στάσεων



Box & Whisker Plot
Διάγραμμα 4.18. Μέσοι Όροι των Θετικών και Αρνητικών Προτάσεων



Στον πίνακα 4.18 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, οι διάμεσοι και οι τυπικές αποκλίσεις των στάσεων κατά τομέα. Παρατηρείται αυξημένη η τιμή των στάσεων στον τομέα των συναισθημάτων (62,34). Ακολουθεί με μικρή διαφορά ο τομέας των πεποιθήσεων (60,38), ενώ η τιμή των στάσεων στον τομέα της πρόθεσης συμπεριφοράς είναι χαμηλή και μάλιστα κάτω από τη «βάση» (39,55). Φαίνεται, λοιπόν, οι μαθητές να εμφανίζουν σε υψηλό βαθμό θετικά συναισθήματα και πεποιθήσεις απέναντι στο μάθημα της Κοινωνιολογίας αλλά πολύ χαμηλές προθέσεις απέναντί του.

Στον πίνακα 4.19 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, οι διάμεσοι και οι τυπικές αποκλίσεις των στάσεων κατά σύνολο θετικών και αρνητικών προτάσεων. Οι μέσοι όροι τόσο των θετικών όσο και των αρνητικών προτάσεων βρίσκονται πάνω από τη «βάση». Μικρή, ωστόσο, εμφανίζεται η διαφορά των μέσων όρων με επικρατέστερο εκείνο των θετικών προτάσεων (54,20) έναντι εκείνου των αρνητικών προτάσεων (53,97). Οι μαθητές αντιμετωπίζουν, θα λέγαμε, περισσότερο θετικά το μάθημα της Κοινωνιολογίας, όταν απαντούν σε θετικές παρά σε αρνητικές προτάσεις.

Πίνακας 4.18. Τομείς των Στάσεων: Στοιχεία Περιγραφικής Στατιστικής (N=569)

A/A	Τομείς των Στάσεων		Δείκτες		
	Τομείς	Ερωτήσεις	M.O.	Δ.	T.A.
1	Πεποιθήσεις		27,32	28,00	7,25
	Πεποιθήσεις (%)	2,5,7,10,15,18,21,24	60,38	62,50	22,65
2	Συναισθήματα		27,95	29,00	7,00
	Συναισθήματα (%)	3,6,9,12,14,16,19,23	62,34	65,63	21,89
3	Πρόθεση Συμπεριφοράς		20,66	20,00	6,97
	Πρόθεση Συμπεριφοράς (%)	1,4,8,11,13,17,20,22	39,55	37,50	21,77

Πίνακας 4.19. Θετικές και Αρνητικές Προτάσεις: Στοιχεία Περιγραφικής Στατιστικής (N=569)

A/A	Προτάσεις		Δείκτες		
	Προτάσεις	Ερωτήσεις	M.O.	Δ.	T.A.
1	Θετικές		38,02	39,00	9,40
	Θετικές (%)	1,3,5,7,9,11,13,15,17,19,21,23	54,20	56,25	19,59
2	Αρνητικές		37,91	39,00	10,86
	Αρνητικές (%)	2,4,6,8,10,12,14,16,18,20,22,24	53,97	56,25	22,63

4.2.3. Στοιχεία Περιγραφικής Στατιστικής της Κλίμακας του «Ενδιαφέροντος» και της «Άτυπης Γνώσης» (Περιοχή Γ' του ερωτηματολογίου)

4.2.3.α. Αξιοπιστία της κλίμακας του Ενδιαφέροντος των μαθητών για ζητήματα που σχετίζονται με την επιστήμη της Κοινωνιολογίας

Τα αποτελέσματα του στατιστικού ελέγχου για την εσωτερική συνοχή της κλίμακας του ενδιαφέροντος των μαθητών για ζητήματα που σχετίζονται με την επιστήμη της Κοινωνιολογίας, έδειξαν ότι: τέσσερις (4) ερωτήσεις έχουν δείκτες διαφοροποίησης από 0,26 έως 0,38. Είκοσι οκτώ (28) ερωτήσεις έχουν δείκτες διαφοροποίησης από 0,41 έως 0,56. Μία (1) ερώτηση έχει δείκτη διαφοροποίησης 0,61. Μπορούμε λοιπόν να συμπεράνουμε ότι όλες οι ερωτήσεις / items έχουν ικανοποιητική συνάφεια με το συνολικό άθροισμά τους και επομένως θεωρούνται κατάλληλες στο να μπορούν να προσφέρουν κατά τα προσδοκώμενα στο συνολικό άθροισμά τους (Average inter-item corr.: ,252987) . Ο συντελεστής Cronbach alpha βρέθηκε υψηλός 0,915. Οι μέσοι όροι της κλίμακας, αν η κάθε ερώτηση παραλειφθεί, είναι όλοι μικρότεροι από το μέσο όρο του ερωτηματολογίου με όλες τις ερωτήσεις. Επίσης, οι διακυμάνσεις όλων των ερωτήσεων είναι μικρότερες από την ολική διακύμανση της κλίμακας αν η κάθε ερώτηση παραλειφθεί (βλ. Παράρτημα II).

Πίνακας 4.20. Συντελεστές διάκρισης των προτάσεων της κλίμακας του Ενδιαφέροντος (N=569)

Δείκτες συνάφειας	Αριθμός ερωτήσεων	Αξιολόγηση
$r > 0,40$	29	Πολύ κατάλληλες
$0,39 > r > 0,30$	3	Κατάλληλες
$0,29 > r > 0,20$	1	Οριακά κατάλληλες

4.2.3.β. Αποτελέσματα μέτρησης του Ενδιαφέροντος των μαθητών για ζητήματα που σχετίζονται με την επιστήμη της Κοινωνιολογίας

Στον πίνακα 4.21 εμφανίζονται, για κάθε πρόταση ξεχωριστά και συνολικά οι κατανομές συχνοτήτων, οι δείκτες των μέσων όρων, των διαμέσων και των τυπικών αποκλίσεων. Οι τιμές του πίνακα αναφέρονται στην αρχική κλίμακα μέτρησης (33 – 165). Οι τιμές της σειράς «Ενδιαφέρον (%)» αναφέρονται στην προσαρμογή στην εκατοντάβαθμη κλίμακα.

Το ενδιαφέρον των μαθητών για ζητήματα που σχετίζονται με την επιστήμη της Κοινωνιολογίας προκύπτει ικανοποιητικό με τιμή που βρίσκεται αρκετά πάνω από τη «βάση» (59,94%).

Οι οκτώ υψηλότερες τιμές των μέσων όρων της κλίμακας του ενδιαφέροντος για ζητήματα που σχετίζονται με την επιστήμη της Κοινωνιολογίας (4,14 - 4,11 - 4,09 - 3,92 - 3,80 - 3,78 - 3,75 - 3,72) παρατηρούνται αντίστοιχα στις προτάσεις 11, 19, 22, 16, 21, 6, 14 και 28 (βλ. Πίνακα 4.21). Οι προτάσεις 11 και 22 ανήκουν στον τομέα «Εργασία, Ανεργία, Κοινωνικές Ανισότητες», η πρόταση 19 ανήκει στον τομέα «Οικογένεια, Διαφυλικές Σχέσεις», οι προτάσεις 16 και 28 ανήκουν στον τομέα «Αποκλίνουσα Συμπεριφορά, Παραβατικότητα, Εγκληματικότητα», η πρόταση 21 ανήκει στον τομέα «Εκπαίδευση», η πρόταση 6 ανήκει στον τομέα «Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας», και τέλος η πρόταση 14 ανήκει στον τομέα «Ετερότητα, Διαπολιτισμικές και Διακοινωνιακές Σχέσεις».

Βάσει των παραπάνω οι μαθητές δηλώνουν ότι ενδιαφέρονται πολύ να μάθουν περισσότερο για την ανεργία, τους ρόλους των δύο φύλων, την εκμετάλλευση της παιδικής εργασίας, τη νεανική παραβατικότητα, τις κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση, τις θετικές και αρνητικές επιδράσεις της χρήσης του διαδικτύου και των ηλεκτρονικών υπολογιστών, τις προκαταλήψεις και το ρατσισμό και τις παρεκκλίνουσες μορφές συμπεριφοράς (π.χ. κλοπές, άσκηση βίας, οικονομικά εγκλήματα κ.λπ.).

Οι οκτώ χαμηλότερες τιμές των μέσων όρων της κλίμακας του ενδιαφέροντος για ζητήματα που σχετίζονται με την επιστήμη της Κοινωνιολογίας (2,33 - 2,59 - 2,60 - 2,65 - 2,97 - 2,98 - 3,03 - 3,04) παρατηρούνται αντίστοιχα στις προτάσεις 13, 32, 1, 33, 23, 4, 20 και 30 (βλ. Πίνακα 4.21). Οι προτάσεις 1, 13 και 23 ανήκουν στον τομέα «Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία», οι προτάσεις 20 και 32 ανήκουν στον τομέα «Εξουσία, Διακυβέρνηση, Πολιτική Δύναμη», η πρόταση 33 ανήκει στον τομέα «Εκπαίδευση», η πρόταση 4 ανήκει στον τομέα «Ετερότητα, Διαπολιτισμικές και Διακοινωνιακές Σχέσεις» και τέλος η πρόταση 30 ανήκει στον τομέα «Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας».

Βάσει των παραπάνω οι μαθητές δηλώνουν ότι ενδιαφέρονται λίγο να μάθουν περισσότερο για το επάγγελμα του Κοινωνιολόγου και τη συμβολή του στην σύγχρονη κοινωνία, τα πολιτικά κόμματα, την προσφορά και διάδοση της κοινωνιολογικής σκέψης στην ελληνική κοινωνία, τη φοίτηση και τα προβλήματα των αλλοδαπών μαθητών και των τσιγγανοπαίδων, το πώς μπορεί να μας βοηθήσει η Κοινωνιολογία στην καθημερινή μας ζωή, για τα πολιτικά και κοινωνικά δικαιώματα των μεταναστών και των μειονοτικών ομάδων, για τα συστήματα διακυβέρνησης και για τη διαφήμιση ως μηχανισμό εδραίωσης και εξάπλωσης της καταναλωτικής κοινωνίας.

Στον πίνακα 4.22 παρουσιάζονται οι τιμές για κάθε ένα τομέα του «ενδιαφέροντος» κατά φθίνουσα σειρά. Οι τιμές του πίνακα αναφέρονται στην αρχική κλίμακα μέτρησης (3 – 15). Οι τιμές των σειρών «(%)» αναφέρονται στην προσαρμογή στην εκατοντάβαθμη κλίμακα.

Οι μαθητές επιδεικνύουν ιδιαίτερα αυξημένο ενδιαφέρον να μάθουν περισσότερα για ζητήματα που σχετίζονται με την εργασία, την ανεργία και τις κοινωνικές ανισότητες (71,78), για θέματα που αφορούν στην οικογένεια και στις διαφυλικές σχέσεις (67,98), καθώς και για ζητήματα παραβατικότητας, εγκληματικότητας και αποκλίνουσας συμπεριφοράς (66,49). Αντίθετα, εμφανίζουν χαμηλό ενδιαφέρον για να μάθουν περισσότερα για ζητήματα που σχετίζονται με το θεσμό της εκπαίδευσης (56,27), για θέματα τα οποία άπτονται της κατηγορίας «Εξουσία, Διακυβέρνηση, Πολιτική Δύναμη» (47,38), ενώ ακόμη πιο χαμηλό ενδιαφέρον προκύπτει για τον τομέα «Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία», ο οποίος τοποθετείται, σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών, στην τελευταία θέση (40,85).

Πίνακας 4.21. Ενδιαφέρον για ζητήματα που σχετίζονται με την επιστήμη της Κοινωνιολογίας: Στοιχεία Περιγραφικής Στατιστικής (N=569)

Ενδιαφέρον για ζητήματα που σχετίζονται με την επιστήμη της Κοινωνιολογίας (Cronbach alpha 0,915)		Κατανομή Συχνότητων					Δείκτες			
A/A	Προτάσεις Με ενδιαφέρει να μάθω περισσότερα για ...	Καθόλου	Λίγο	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Πολύ	Πάρα πολύ	M.O.	Δ.	T.A.	r _{it} ¹
1	την προσφορά και διάδοση της κοινωνιολογικής σκέψης στην ελληνική κοινωνία	20,39 (116)	26,36 (150)	31,46 (179)	16,70 (95)	5,10 (29)	2,60	3,00	1,14	0,46
2	τις "ειδικές" ομάδες πληθυσμού και τις πολιτικές κοινωνικής τους ένταξης (π.χ. άτομα με αναπηρίες, πρώην τοξικομανείς κ.λπ.)	7,21 (41)	18,45 (105)	20,04 (114)	34,62 (197)	19,68 (112)	3,41	4,00	1,20	0,51
3	τα βασικά χαρακτηριστικά της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας	7,21 (41)	15,99 (91)	26,01 (148)	33,74 (192)	17,05 (97)	3,37	4,00	1,15	0,50
4	τα πολιτικά και κοινωνικά δικαιώματα των μεταναστών και των μειονοτικών ομάδων	16,17 (92)	20,56 (117)	25,31 (144)	25,31 (144)	12,65 (72)	2,98	3,00	1,27	0,53
5	τις μορφές κοινωνικού ελέγχου (π.χ. αστυνομία, κριτική συγγενών και συμμαθητών, αυτοέλεγχος κ.λπ.)	7,38 (42)	12,30 (70)	21,62 (123)	30,23 (172)	28,47 (162)	3,60	4,00	1,23	0,47
6	τις θετικές και αρνητικές επιδράσεις της χρήσης του διαδικτύου και των ηλεκτρονικών υπολογιστών	4,92 (28)	10,19 (58)	18,45 (105)	35,15 (200)	31,28 (178)	3,78	4,00	1,14	0,42
7	τη σύγχρονη ελληνική οικογένεια	7,73 (44)	13,18 (75)	25,48 (145)	28,47 (162)	25,13 (143)	3,50	4,00	1,22	0,56
8	το θεσμό της φυλακής	12,65 (72)	14,41 (82)	24,25 (138)	23,20 (132)	25,48 (145)	3,34	3,00	1,34	0,38
9	την εγκατάλειψη του σχολείου	16,17 (92)	13,71 (78)	19,33 (110)	25,66 (146)	25,13 (143)	3,30	4,00	1,40	0,38
10	τις Εθελοντικές και Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις	17,05 (97)	18,63 (106)	24,43 (139)	20,91 (119)	18,98 (108)	3,06	3,00	1,35	0,45

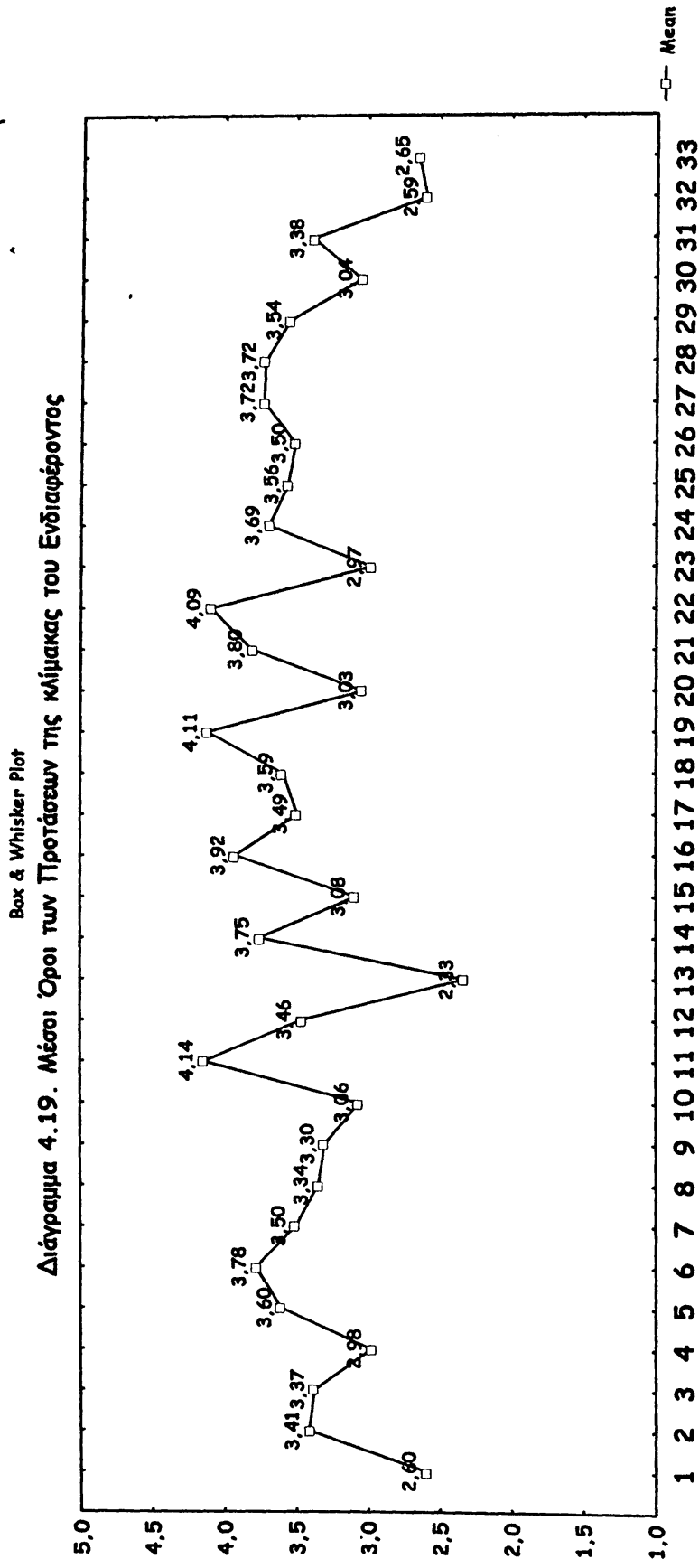
11	την ανεργία	4,57 (26)	5,45 (31)	11,07 (63)	29,53 (168)	49,38 (281)	4,14	4,00	1,10	0,48
12	τις ηθικές και κοινωνικές συνέπειες από την εξέλιξη της γενετικής μηχανικής (π.χ. τεχνητή γονιμοποίηση, υποκατάστατη μητέρα κ.λπ.)	11,60 (66)	14,24 (81)	20,74 (118)	23,37 ¹ (133)	30,05 (171)	3,46	4,00	1,35	0,46
13	Το επάγγελμα του Κοινωνιολόγου και τη συμβολή του στην σύγχρονη κοινωνία	31,11 (177)	26,36 (150)	26,36 (150)	10,72 (61)	5,45 (31)	2,33	2,00	1,18	0,44
14	τις προκαταλήψεις και το ρατσισμό	6,50 (37)	10,02 (57)	16,87 (96)	35,15 (200)	31,46 (179)	3,75	4,00	1,19	0,61
15	τα στάδια ανάπτυξης της ανθρώπινης κοινωνίας	11,60 (66)	19,51 (111)	30,76 (175)	25,13 (143)	13,01 (74)	3,08	3,00	1,19	0,51
16	τη νεανική παραβατικότητα	5,80 (33)	7,38 (42)	14,06 (80)	34,62 (197)	38,14 (217)	3,92	4,00	1,16	0,53
17	τους φορείς κοινωνικοποίησης (π.χ. οικογένεια, σχολείο κ.λπ.)	6,50 (37)	15,64 (89)	23,37 (133)	31,46 (179)	23,02 (131)	3,49	4,00	1,19	0,51
18	το ρόλο των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς	7,56 (43)	12,48 (71)	20,21 (115)	33,04 (188)	26,71 (152)	3,59	4,00	1,22	0,54
19	τους ρόλους των δύο φύλων	5,27 (30)	5,27 (30)	11,78 (67)	28,12 (160)	49,56 (282)	4,11	4,00	1,13	0,51
20	τα συστήματα διακυβέρνησης	19,86 (113)	15,29 (87)	24,25 (138)	23,02 (131)	17,57 (100)	3,03	3,00	1,37	0,44
21	τις κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση	5,98 (34)	11,95 (68)	15,64 (89)	28,65 (163)	37,79 (215)	3,80	4,00	1,23	0,55
22	την εκμετάλλευση της παιδικής εργασίας	5,62 (32)	5,62 (32)	11,60 (66)	28,30 (161)	48,86 (278)	4,09	4,00	1,15	0,51
23	το πώς μπορεί να μας βοηθήσει η Κοινωνιολογία στην καθημερινή μας ζωή	16,34 (93)	21,09 (120)	25,66 (146)	22,67 (129)	14,24 (81)	2,97	3,00	1,29	0,46



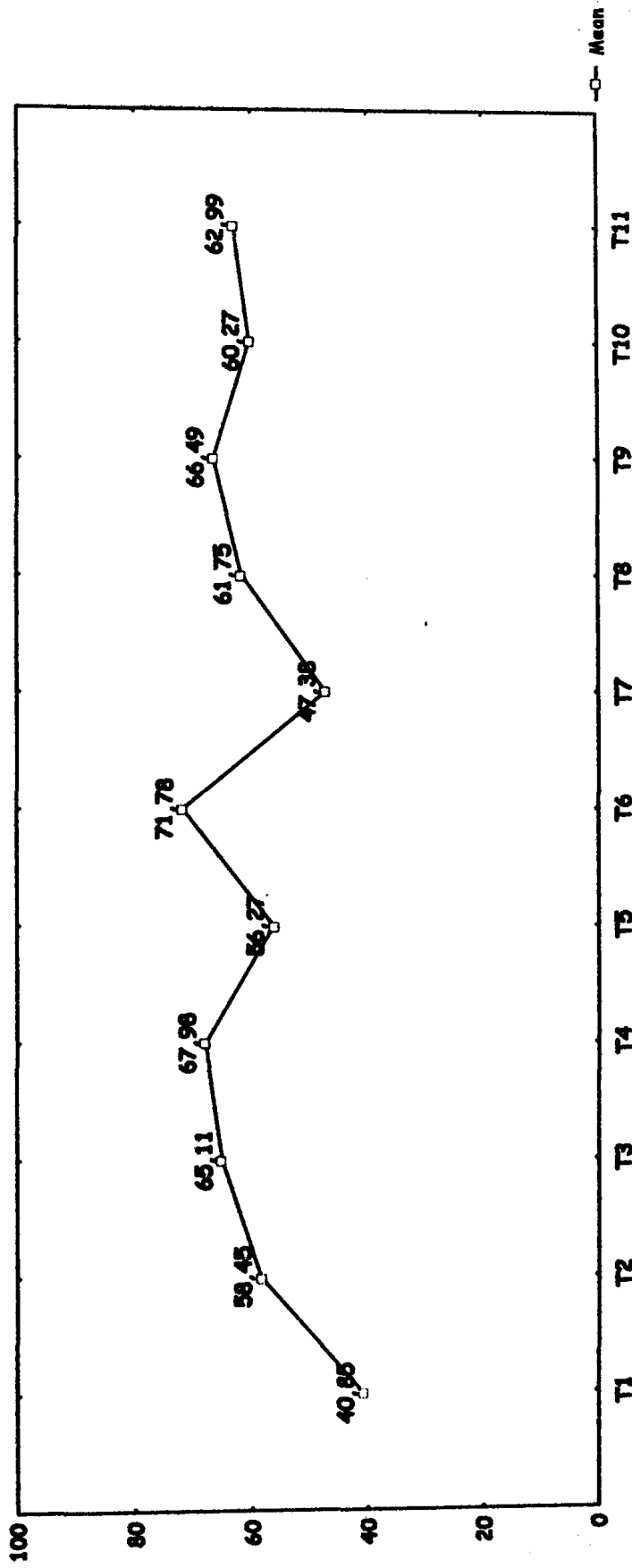
24	τις κοινωνικές ανισότητες στην υγεία και την περιβαλψη	6,68 (38)	11,60 (66)	18,80 (107)	32,16 (183)	30,76 (175)	3,69	4,00	1,21	0,56	
25	τις κοινωνίες του Πρώτου, Δεύτερου και Τρίτου Κόσμου	7,73 (44)	15,11 (86)	17,05 (97)	34,09 (194)	26,01 (148)	3,56	4,00	1,24	0,54	
26	τη διεθνή τρομοκρατία	9,67 (55)	12,48 (71)	23,02 (131)	27,42 (156)	27,42 (156)	3,50	4,00	1,28	0,37	
27	την ιδεολογία και τις αντιλήψεις των νεανικών κινημάτων	6,85 (39)	12,30 (70)	16,70 (95)	29,88 (170)	34,27 (195)	3,72	4,00	1,24	0,41	
28	τις παρεκκλίνουσες μορφές συμπεριφοράς (π.χ. κλοπές, άσκηση βίας, οικονομικά εγκλήματα κ.λπ.)	5,27 (30)	8,96 (51)	21,97 (125)	36,56 (208)	27,24 (155)	3,72	4,00	1,12	0,53	
29	το θεσμό της οικογένειας	9,49 (54)	11,07 (63)	23,90 (136)	26,71 (152)	28,82 (164)	3,54	4,00	1,27	0,50	
30	τη διαφήμιση ως μηχανισμό εδραίωσης και εξάπλωσης της καταναλωτικής κοινωνίας	15,29 (87)	16,52 (94)	30,58 (174)	23,73 (135)	13,88 (79)	3,04	3,00	1,25	0,51	
31	τις εργασιακές σχέσεις	7,03 (40)	16,17 (92)	27,77 (158)	29,35 (167)	19,68 (112)	3,38	3,00	1,17	0,45	
32	τα πολιτικά κόμματα	33,22 (189)	16,52 (94)	21,09 (120)	16,17 (92)	13,01 (74)	2,59	3,00	1,42	0,26	
33	τη φοίτηση και τα προβλήματα των αλλοδαπών μαθητών και των ταγγανοπαίδων	26,89 (153)	21,62 (123)	23,02 (131)	16,52 (94)	11,95 (68)	2,65	3,00	1,35	0,46	
Ενδιαφέρον							112,12	114	21,20		
Ενδιαφέρον (%)							59,94	61,36	16,06		

Γραμματοτελεστής διάκρισης





Box & Whisker Plot
Διάγραμμα 4.20. Μέσοι όροι των Τομέων της κλίμακας του Ενδιαφέροντος



Πίνακας 4.22. Τομείς του Ενδιαφέροντος: Στοιχεία Περιγραφικής Στατιστικής (N=569)

A/A	Τομείς	Ερωτήσεις	M.O.	Δείκτες Δ.	T.A.
1	Εργασία - Ανεργία - Κοινωνικές Ανισότητες	Τομέας 6	11,61	12,00	2,51
	Εργασία - Ανεργία - Κοινωνικές Ανισότητες (%)		71,78	75,00	20,91
2	Οικογένεια - Διαφυλικές Σχέσεις	Τομέας 4	11,16	12,00	2,89
	Οικογένεια - Διαφυλικές Σχέσεις (%)		67,98	75,00	24,08
3	Αποκλίνουσα Συμπεριφορά – Παραβατικότητα - Εγκληματικότητα	Τομέας 9	10,98	11,00	2,73
	Αποκλίνουσα Συμπεριφορά – Παραβατικότητα – Εγκληματικότητα (%)		66,49	66,67	22,71
4	Πολιτισμός – Κοινωνικοποίηση - Κοινωνικός Έλεγχος	Τομέας 3	10,81	11,00	2,59
	Πολιτισμός – Κοινωνικοποίηση - Κοινωνικός Έλεγχος (%)		65,11	66,67	21,57
5	Υγεία - Ενσωμάτωση	Τομέας 11	10,56	11,00	2,74
	Υγεία - Ενσωμάτωση (%)		62,99	66,67	22,86
6	Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας	Τομέας 8	10,41	11,00	2,72
	Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας (%)		61,75	66,67	22,66
7	Ετερότητα - Διαπολιτισμικές - Διακοινωνιακές Σχέσεις	Τομέας 10	10,23	10,00	2,69
	Ετερότητα - Διαπολιτισμικές - Διακοινωνιακές Σχέσεις (%)		60,27	58,33	22,44
8	Μορφές Κοινωνικής Οργάνωσης	Τομέας 2	10,01	10,00	2,57
	Μορφές Κοινωνικής Οργάνωσης (%)		58,45	58,33	21,45
9	Εκπαίδευση	Τομέας 5	9,75	10,00	2,85
	Εκπαίδευση (%)		56,27	58,33	23,77
10	Εξουσία – Διακυβέρνηση - Πολιτική Δύναμη	Τομέας 7	8,69	9,00	3,17
	Εξουσία – Διακυβέρνηση - Πολιτική Δύναμη (%)		47,38	50,00	26,40
11	Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία	Τομέας 1	7,90	8,00	2,83
	Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία (%)		40,85	41,67	23,55

4.2.3.γ. Αξιοπιστία της κλίμακας της Άτυπης Γνώσης που αποκομίζουν οι μαθητές από τη συμμετοχή τους σε διάφορες ενδοσχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες

Τα αποτελέσματα του στατιστικού ελέγχου της εσωτερικής συνοχής της κλίμακας της Άτυπης Γνώσης που αποκομίζουν οι μαθητές από τη συμμετοχή τους σε διάφορες ενδοσχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες έδειξαν ότι: επτά (7) ερωτήσεις έχουν δείκτη διαφοροποίησης από 0,30 έως 0,40 και οι υπόλοιπες επτά (7) ερωτήσεις έχουν δείκτη διαφοροποίησης από 0,41 έως 0,54. Μπορούμε, λοιπόν, να συμπεράνουμε ότι όλες οι ερωτήσεις / items έχουν ικανοποιητική συνάφεια με το συνολικό άθροισμά τους και επομένως θεωρούνται κατάλληλες στο να μπορούν να προσφέρουν κατά τα προσδοκώμενα στο συνολικό άθροισμά τους (Average inter-item corr.: ,220299). Ο συντελεστής Cronbach alpha βρέθηκε ικανοποιητικός 0,794. Όλοι οι μέσοι όροι της κλίμακας, αν η κάθε ερώτηση παραλειφθεί, είναι μικρότεροι από το μέσο όρο του ερωτηματολογίου με όλες τις ερωτήσεις. Οι διακυμάνσεις όλων των ερωτήσεων είναι μικρότερες από την ολική διακύμανση της κλίμακας, αν η κάθε ερώτηση παραλειφθεί. (βλ. Παράρτημα II).

Πίνακας 4.23. Συντελεστές διάκρισης των προτάσεων της κλίμακας της Άτυπης Γνώσης (N=569)

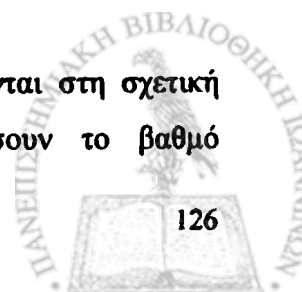
Δείκτες συνάφειας	Αριθμός ερωτήσεων	Αξιολόγηση
$r > 0,40$	8	Πολύ κατάλληλες
$0,39 > r > 0,30$	6	Κατάλληλες
$0,29 > r > 0,20$	-	Οριακά κατάλληλες

4.2.3.δ. Αποτελέσματα μέτρησης της Άτυπης Γνώσης που αποκομίζουν οι μαθητές από τη συμμετοχή τους σε διάφορες δραστηριότητες

Στον πίνακα 4.25 παρατίθενται οι κατανομές συχνοτήτων, οι δείκτες των μέσων όρων, των διαμέσων και των τυπικών αποκλίσεων για κάθε πρόταση ξεχωριστά και συνολικά. Οι τιμές του πίνακα αναφέρονται στην αρχική κλίμακα μέτρησης (14 – 70). Οι τιμές της σειράς «Άτυπη Γνώση (%)» αναφέρονται στην προσαρμογή στην εκατοντάβαθμη κλίμακα.

Η άτυπη γνώση που αποκομίζουν οι μαθητές από τη συμμετοχή τους σε διάφορες ενδοσχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες αλλά και από ευρύτερα ενδιαφέροντά τους προκύπτει ιδιαίτερα χαμηλή, με τιμή που βρίσκεται αρκετά κάτω από τη «βάση» (31,24%).

Στην έρευνά μας θεωρούμε ότι οι ερωτήσεις που περιλαμβάνονται στη σχετική κλίμακα της «άτυπης γνώσης», έχουν ως στόχο να διερευνήσουν το βαθμό



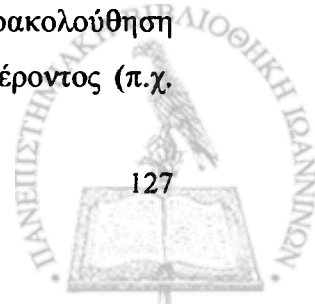
δραστηριοποίησης των μαθητών σε μια σειρά ενδοσχολικών αλλά και εξωσχολικών δραστηριοτήτων που συμβάλλουν, ως ένα βαθμό, στην συσσώρευση μιας επιπλέον γνώσης, η οποία σχετίζεται με την οργάνωση και τη λειτουργία της κοινωνικής ζωής. Υπό αυτή την έννοια στην παρούσα εργασία διερευνάται ο συσχετισμός του βαθμού της άτυπης γνώσης που αποκομίζουν οι μαθητές και οι μαθήτριες από την συμμετοχή τους σε διάφορες δραστηριότητες (π.χ. δραστηριοποίηση σε πολιτικές οργανώσεις νεολαίας ή πολιτικά κόμματα, συμμετοχή σε οργανώσεις που αναπτύσσουν δράσεις εθελοντισμού, ενημέρωση για θέματα που αφορούν την πολιτική ειδησεογραφία κ.λπ.) με τη διαμόρφωση θετικών ή αρνητικών στάσεων για το μάθημα της Κοινωνιολογίας.

Οι τέσσερις χαμηλότερες τιμές των μέσων όρων της κλίμακας της «Άτυπης Γνώσης» (1,46 - 1,54 - 1,54 - 1,86) παρατηρούνται αντίστοιχα στις προτάσεις 13, 4, 14 και 5 (βλ. Πίνακα 4.25). Οι προτάσεις 13 και 5 ανήκουν στον τομέα «Παθητική Εμπλοκή», ενώ οι προτάσεις 4 και 14 ανήκουν στον τομέα «Ενεργητική Εμπλοκή».

Βάσει των παραπάνω οι μαθητές, κατά τον τελευταίο χρόνο, έχουν πολύ λίγο επισκεφτεί το Κέντρο Πληροφόρησης Νέων της Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς, όπως επίσης λίγο έχουν συμμετάσχει σε οργανώσεις που αναπτύσσουν δράσεις εθελοντισμού (π.χ. προστασία περιβάλλοντος, καταπολέμηση ρατσισμού-ναρκωτικών-AIDS, βοήθεια σε παιδιά, πρόσφυγες, αστέγους, ηλικιωμένους κ.λπ.). Εξίσου χαμηλός προκύπτει και ο βαθμός δραστηριοποίησης των μαθητών σε πολιτικές οργανώσεις νεολαίας ή πολιτικά κόμματα. Τέλος, φαίνεται ότι σε πολύ μικρό βαθμό οι μαθητές έχουν παρακολουθήσει ραδιοφωνικά προγράμματα που καλύπτουν κυρίως θέματα πολιτικής ειδησεογραφίας (π.χ. πολιτικά κόμματα, απασχόληση, υγεία και κοινωνική πρόνοια κ.λπ.)

Οι τέσσερις υψηλότερες τιμές των μέσων όρων της κλίμακας της «Άτυπης Γνώσης» (3,63 - 2,97 - 2,79 - 2,71) παρατηρούνται αντίστοιχα στις προτάσεις 12, 9, 8 και 11 (βλ. Πίνακα 4.25). Οι προτάσεις 12 και 8 ανήκουν στον τομέα «Ενεργητική Εμπλοκή», ενώ οι προτάσεις 9 και 11 ανήκουν στον τομέα «Παθητική Εμπλοκή».

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι μαθητές, κατά τον τελευταίο χρόνο, έχουν σε ικανοποιητικό βαθμό συζητήσει για οικονομικά, κοινωνικά και πολιτικά θέματα (π.χ. ανεργία, ναρκωτικά, διαφθορά κ.λπ.) τόσο με την οικογένειά τους, όσο και με τους φίλους τους ή σε διαδικτυακούς τόπους κοινωνικής συναναστροφής όπως τα blogs, το facebook, τα chatrooms. Ακόμη, ενδιαφέρει τους νέους της έρευνάς μας, η παρακολούθηση τηλεοπτικών προγραμμάτων ή εκπομπών κοινωνικού και πολιτικού ενδιαφέροντος (π.χ.



Πρωταγωνιστές, Ρεπορτάζ Χωρίς Σύνορα, Εξάντας κ.λπ.). Τέλος, φαίνεται να έχουν ενημερωθεί για τα πολιτικά τους δικαιώματα και υποχρεώσεις (π.χ. συζητήσεις, ομιλίες, τύπος, internet) σε ικανοποιητικό βαθμό.

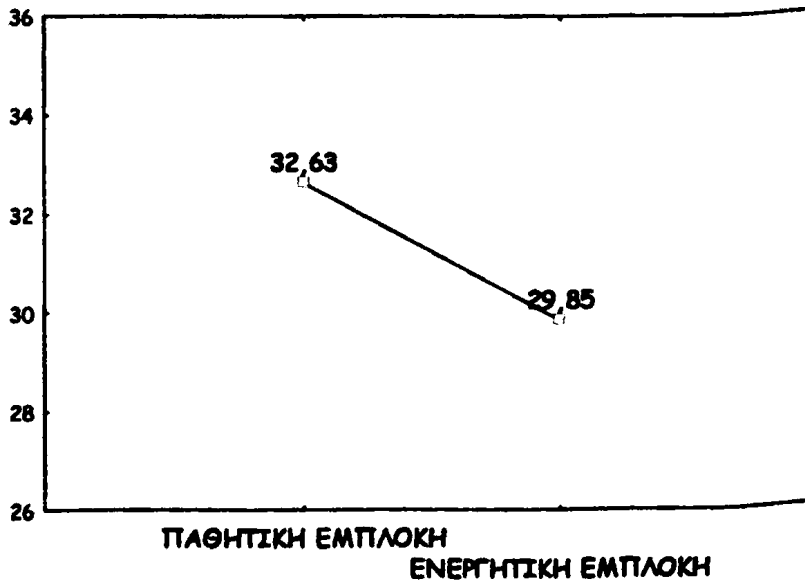
Στον πίνακα 4.24 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, οι διάμεσοι και οι τυπικές αποκλίσεις της «άτυπης γνώσης» κατά τομέα. Οι τιμές του πίνακα αναφέρονται στην αρχική κλίμακα μέτρησης (7 – 35). Οι τιμές των σειρών «(%)» αναφέρονται στην προσαρμογή στην εκατοντάβαθμη κλίμακα.

Παρατηρείται συγκριτικά ότι υπερτερεί ο τομέας της «Παθητικής Εμπλοκής» (32,63) έναντι του τομέα της «Ενεργητικής Εμπλοκής» (29,85). Αυτό σημαίνει, ότι οι μαθητές, κατά τον τελευταίο χρόνο, έχουν συμμετάσχει περισσότερο σε δραστηριότητες που μπορούν να χαρακτηριστούν ως λιγότερο «ενεργητικές».

Πίνακας 4.24. Παθητική – Ενεργητική Εμπλοκή: Στοιχεία Περιγραφικής Στατιστικής (N=569)

A/A	Παθητική – Ενεργητική Εμπλοκή	Ερωτήσεις	Μ.Ο.	Δείκτες	
				Δ.	Τ.Α.
1	Παθητική	1,3,5,7,9,11,13	16,14	16,00	5,32
	Παθητική (%)		32,63	32,14	18,99
2	Ενεργητική	2,4,6,8,10,12,14	15,36	15,00	4,72
	Ενεργητική (%)		29,85	28,57	16,85

Box & Whisker Plot
 Διάγραμμα 4.21. Μέσοι Όροι των Τομέων της κλίμακας της Άτυπης Γνώσης



Πίνακας 4.25. Κλίμακα Μέτρησης Άτυπης Γνώσης: Στοιχεία Περιγραφικής Στατιστικής (N=569)

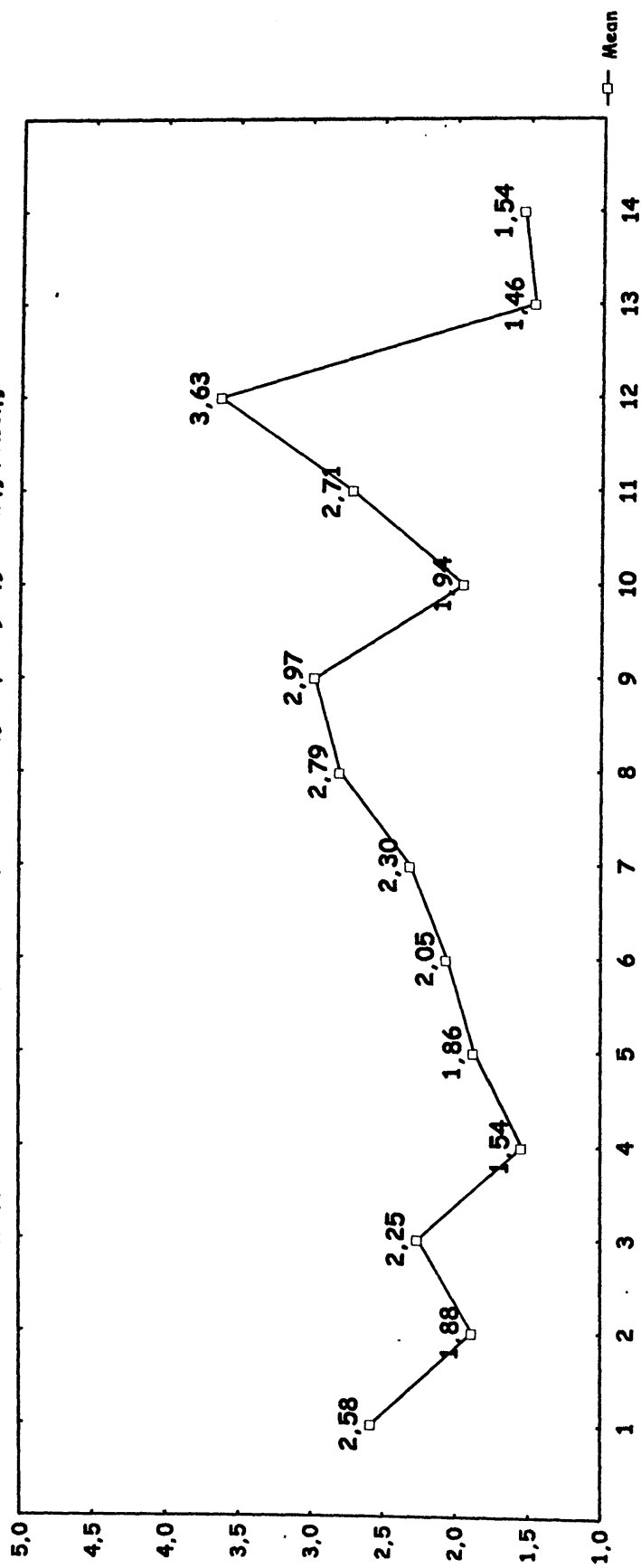
A/A	Άτυπη Γνώση (Cronbach alpha 0,794)		Κατανομή Συχνοτήτων					Δείκτες			
	Κατά τον τελευταίο χρόνο έχω ...	Προτάσεις	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ	M.O.	Δ.	T.A.	r _{it} ¹
1	διαβάζει βιβλία, άρθρα σε πολιτικές εφημερίδες ή περιοδικά για κοινωνικά ζητήματα (π.χ. βία, φτώχεια κ.λπ.)		21,44 (122)	28,30 (161)	27,94 (159)	15,47 (88)	6,85 (39)	2,58	3,00	1,18	0,48
2	δραστηριοποιεί σε μαθητικές κοινότητες (συνελεύσεις - μαθητικά συμβούλια)		52,55 (299)	21,09 (120)	16,70 (95)	5,27 (30)	4,39 (25)	1,88	1,00	1,13	0,40
3	διαβάζει στον έντυπο ή ηλεκτρονικό τύπο για τις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές εξελίξεις στην Ελλάδα και το εξωτερικό		38,84 (221)	21,97 (125)	20,39 (116)	12,65 (72)	6,15 (35)	2,25	2,00	1,26	0,47
4	συμμετάσχει σε οργανώσεις που αναπτύσσουν δράσεις εθελοντισμού (π.χ. προστασία περιβάλλοντος, καταπολέμηση ρατσισμού-ναρκωτικών-AIDS, βοήθεια σε παιδιά, πρόσφυγες, αστέγους, ηλικιωμένους κ.λπ.)		71,35 (406)	13,18 (75)	8,61 (49)	4,22 (24)	2,64 (15)	1,54	1,00	1,00	0,39
5	παρακολουθεί ραδιοφωνικά προγράμματα που καλύπτουν κυρίως θέματα πολιτικής ειδησεογραφίας (π.χ. πολιτικά κόμματα, απασχόληση, υγεία και κοινωνική πρόνοια κ.λπ.)		53,60 (305)	23,37 (133)	11,25 (64)	6,85 (39)	4,92 (28)	1,86	1,00	1,16	0,41
6	συμμετάσχει σε σχολικά προγράμματα (περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αγωγής υγείας, επαγγελματικού προσανατολισμού) ή μαθητικές δραστηριότητες (θέατρο, φωτογραφία, κινηματογράφος, έκδοση περιοδικού)		47,28 (269)	20,91 (119)	17,05 (97)	9,14 (52)	5,62 (32)	2,05	2,00	1,23	0,42
7	"σερφάρε" σε ιστοσελίδες που αφορούν τους νέους (π.χ. Ευρωπαϊκή Δικτυακή Πύλη Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού κ.λπ.)		41,12 (234)	20,91 (119)	14,59 (83)	13,18 (75)	10,19 (58)	2,30	2,00	1,38	0,48

8	σζητήσει για οικονομικά, κοινωνικά και πολιτικά θέματα με τους φίλους μου ή σε διαδικτυακούς τόπους κοινωνικής συναστροφής όπως τα blogs, το facebook, τα chatrooms	29,53 (168)	14,94 (85)	20,04 (114)	17,75 (101)	17,75 (101)	2,79	3,00	1,48	0,39
9	παρακολούθησε τηλεοπτικά προγράμματα ή εκπομπές κοινωνικού και πολιτικού ενδιαφέροντος (π.χ. Πρωταγωνιστές, Ρεπορτάζ Χωρίς Σύνορα, Εξάντας κ.λπ.)	17,40 (99)	22,67 (129)	23,20 (132)	19,33 (110)	17,40 (99)	2,97	3,00	1,35	0,45
10	δραστηριοποιηθεί σε χορευτικούς, λαογραφικούς, ιστορικούς συλλόγους	58,88 (335)	13,18 (75)	12,30 (70)	6,50 (37)	9,14 (52)	1,94	1,00	1,34	0,32
11	ενημερωθεί για τα πολιτικά μου δικαιώματα και υποχρεώσεις (π.χ. συζητήσεις, ομιλίες, τύπος, internet)	21,62 (123)	24,78 (141)	26,01 (148)	16,34 (93)	11,25 (64)	2,71	3,00	1,28	0,54
12	λάβει μέρος σε οικογενειακές συζητήσεις για οικονομικά, κοινωνικά και πολιτικά θέματα (π.χ. ανεργία, ναρκωτικά, διαφθορά κ.λπ.)	8,26 (47)	14,06 (80)	18,28 (104)	25,66 (146)	33,74 (192)	3,63	4,00	1,30	0,30
13	επισκεφτεί το Κέντρο Πληροφόρησης Νέων της Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς	74,17 (422)	12,65 (72)	8,26 (47)	2,64 (15)	2,28 (13)	1,46	1,00	0,92	0,36
14	δραστηριοποιηθεί σε πολιτικές οργανώσεις νεολαίας ή πολιτικά κόμματα	73,46 (418)	11,42 (65)	7,38 (42)	3,34 (19)	4,39 (25)	1,54	1,00	1,06	0,38
ΑΤΥΠΗ ΓΝΩΣΗ						31,49		30,00		8,97
ΑΤΥΠΗ ΓΝΩΣΗ (%)						31,24		28,57		16,02

Γενικευμένη δεικνύση



Box & Whisker Plot
Διάγραμμα 4.22. Μέσοι Όροι των Προτάσεων της κλίμακας της Άτυπης Γνώσης



4.3. Ανάλυση Κλιμάκων «Στάσεων», «Ενδιαφέροντος» και «Άτυπης Γνώσης» κατά κατηγορίες

4.3.1. «Στάσεις», «Ενδιαφέρον» και «Άτυπη Γνώση» κατά «σχολείο», «κατεύθυνση σπουδών» και «φύλο»

4.3.1.α. «Στάσεις» κατά «σχολείο», «κατεύθυνση σπουδών» και «φύλο»

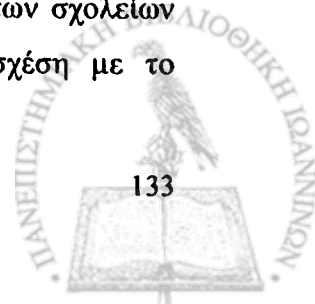
Στον πίνακα 4.26 παρουσιάζονται οι Μέσοι Όροι (Μ.Ο.) και οι Τυπικές Αποκλίσεις (Τ.Α.) των τιμών των στάσεων των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Κοινωνιολογίας, όπως έχουν κατηγοριοποιηθεί σύμφωνα με τις ανεξάρτητες μεταβλητές του σχολείου, της κατεύθυνσης σπουδών και του φύλου.

Πίνακας 4.26. Στάσεις κατά σχολείο, κατεύθυνση σπουδών και φύλο (N=569)

		ΣΤΑΣΕΙΣ				
ΣΧΟΛΕΙΟ	ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ	ΦΥΛΟ	Μ.Ο.	N	Τ.Α.	
ΠΟΛΗ	Θεωρητική	A	55,67	25	22,15	
		K	62,52	98	18,71	
		Σύνολο	61,13	123	19,56	
	Θετική	A	43,34	33	21,48	
		K	62,50	35	13,84	
		Σύνολο	53,20	68	20,26	
	Τεχνολογική	A	47,22	129	20,02	
		K	56,06	70	17,25	
		Σύνολο	50,33	199	19,51	
			Σύνολο	54,24	390	20,18
			ΣΤΑΣΕΙΣ			
	ΣΧΟΛΕΙΟ	ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ	ΦΥΛΟ	Μ.Ο.	N	Τ.Α.
ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	Θεωρητική	A	54,75	9	22,43	
		K	55,78	56	18,28	
		Σύνολο	55,64	65	18,71	
	Θετική	A	49,17	10	21,49	
		K	61,46	14	20,62	
		Σύνολο	56,34	24	21,43	
	Τεχνολογική	A	47,30	49	19,58	
		K	57,01	41	18,26	
		Σύνολο	51,72	90	19,50	
			Σύνολο	53,77	179	19,48
			Γενικό	54,09	569	19,95

Από τα στοιχεία του πίνακα προκύπτουν οι εξής παρατηρήσεις:

- Τη χαμηλότερη τιμή των «στάσεων» εμφανίζουν τα αγόρια (43,34) της θετικής κατεύθυνσης των Λυκείων της πόλης, ενώ την υψηλότερη τα κορίτσια (62,52) της θεωρητικής κατεύθυνσης των σχολείων επίσης της πόλης.
- Ο Μ.Ο. της τιμής των «στάσεων» των μαθητών των σχολείων της πόλης (54,24) εμφανίζεται υψηλότερος από τον αντίστοιχο των μαθητών των σχολείων της περιφέρειας (53,77).
- Οι μαθητές της θεωρητικής κατεύθυνσης (61,13) των σχολείων της πόλης εμφανίζουν πιο θετικές «στάσεις» συγκριτικά με τους μαθητές της θετικής (53,20) και της τεχνολογικής (50,33) κατεύθυνσης. Αντίθετα, στα σχολεία της περιφέρειας του νομού, πιο θετικές «στάσεις» εμφανίζουν οι μαθητές της θετικής κατεύθυνσης (56,34) συγκριτικά με τους μαθητές της θεωρητικής (55,64) και της τεχνολογικής κατεύθυνσης (51,72).
- Συγκρίνοντας τις κατευθύνσεις των σχολείων της πόλης και της περιφέρειας παρατηρούμε ότι: α) οι μαθητές της θεωρητικής κατεύθυνσης (61,13) της πόλης παρουσιάζουν υψηλότερες «στάσεις» σε σχέση με τους συμμαθητές τους, της ίδιας κατεύθυνσης, των σχολείων της περιφέρειας (55,64), β) στην θετική κατεύθυνση θετικότερες «στάσεις» εμφανίζουν οι μαθητές της περιφέρειας (56,34) σε σχέση με τους μαθητές της πόλης (53,20), γ) το ίδιο συμβαίνει και με τους μαθητές της τεχνολογικής κατεύθυνσης, καθώς υψηλότερες τιμές των «στάσεων» παρατηρούνται στους μαθητές των σχολείων της περιφέρειας (51,72) συγκριτικά με τους μαθητές των σχολείων της πόλης (50,33). Σε κάθε περίπτωση, τόσο στα σχολεία της πόλης όσο και της περιφέρειας, οι μαθητές της τεχνολογικής κατεύθυνσης εμφανίζουν τις χαμηλότερες τιμές των «στάσεων» σε σχέση με τους συμμαθητές τους των υπόλοιπων κατευθύνσεων.
- Τα κορίτσια όλων των κατευθύνσεων τόσο των σχολείων της πόλης όσο και των σχολείων της περιφέρειας εμφανίζουν υψηλότερες «στάσεις» σε σχέση με τα αγόρια.
- Γενικά, οι τιμές των «στάσεων», όπως κατηγοριοποιούνται σε σχέση με τις μεταβλητές «σχολείο», «κατεύθυνση σπουδών» και «φύλο» κινούνται σε χαμηλότερα επίπεδα συγκριτικά με τις τιμές του «ενδιαφέροντος» [εξαιρέση αποτελεί η περίπτωση των μαθητών της θεωρητικής κατεύθυνσης των σχολείων της πόλης που εμφανίζουν υψηλότερες «στάσεις» (61,13) σε σχέση με το



«ενδιαφέρον» (60,80)], ενώ ταυτόχρονα κινούνται σε υψηλότερα επίπεδα συγκριτικά με τις τιμές της «άτυπης γνώσης».

4.3.1.β. «Ενδιαφέρον» κατά «σχολείο», «κατεύθυνση σπουδών» και «φύλο»

Στον πίνακα 4.27 παρουσιάζονται οι Μ.Ο. και Τ.Α. των τιμών του ενδιαφέροντος των μαθητών για ζητήματα που σχετίζονται με την επιστήμη της Κοινωνιολογίας, όπως έχουν κατηγοριοποιηθεί σύμφωνα με τις ανεξάρτητες μεταβλητές του σχολείου, της κατεύθυνσης σπουδών και του φύλου.

Πίνακας 4.27. Ενδιαφέρον κατά σχολείο, κατεύθυνση σπουδών και φύλο (N=569)

			ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ		
ΣΧΟΛΕΙΟ	ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ	ΦΥΛΟ	Μ.Ο.	N	Τ.Α.
ΠΟΛΗ	Θεωρητική	A	53,39	25	20,24
		K	62,69	98	16,56
		Σύνολο	60,80	123	17,69
	Θετική	A	55,65	33	16,96
		K	64,29	35	10,94
		Σύνολο	60,09	68	14,73
Τεχνολογική	A	55,81	129	15,04	
	K	62,87	70	12,09	
	Σύνολο	58,30	199	14,44	
	Σύνολο	59,40	390	15,59	
			ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ		
ΣΧΟΛΕΙΟ	ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ	ΦΥΛΟ	Μ.Ο.	N	Τ.Α.
ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	Θεωρητική	A	54,71	9	14,52
		K	65,38	56	16,00
		Σύνολο	63,90	65	16,13
	Θετική	A	56,44	10	19,78
		K	70,13	14	11,19
		Σύνολο	64,43	24	16,48
	Τεχνολογική	A	53,96	49	18,96
		K	63,30	41	14,16
		Σύνολο	58,22	90	17,49
		Σύνολο	61,11	179	17,04
		Γενικό	59,94	569	16,06

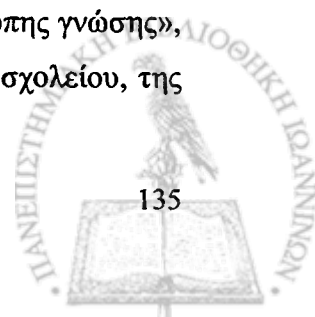
Από τα στοιχεία του πίνακα προκύπτουν οι εξής παρατηρήσεις:

- Τη χαμηλότερη τιμή του «ενδιαφέροντος» εμφανίζουν τα αγόρια (53,39) της θεωρητικής κατεύθυνσης των Λυκείων της πόλης, ενώ την υψηλότερη τα κορίτσια (70,13) της θετικής κατεύθυνσης των σχολείων της περιφέρειας.

- Ο Μ.Ο. της τιμής του «ενδιαφέροντος» των μαθητών των σχολείων της πόλης (59,40) εμφανίζεται χαμηλότερος από τον αντίστοιχο των μαθητών των σχολείων της περιφέρειας (61,11).
- Οι μαθητές της θεωρητικής κατεύθυνσης (60,80) των σχολείων της πόλης εμφανίζουν υψηλότερο «ενδιαφέρον» συγκριτικά με τους μαθητές της θετικής (60,09) και της τεχνολογικής (58,30) κατεύθυνσης. Αντίθετα, στα σχολεία της περιφέρειας του νομού, υψηλότερο «ενδιαφέρον» εμφανίζουν οι μαθητές της θετικής κατεύθυνσης (64,43) συγκριτικά με τους μαθητές της θεωρητικής (63,90) και της τεχνολογικής κατεύθυνσης (58,22).
- Συγκρίνοντας τις κατευθύνσεις των σχολείων της πόλης και της περιφέρειας παρατηρούμε ότι: α) οι μαθητές της θεωρητικής κατεύθυνσης (63,90) της περιφέρειας παρουσιάζουν υψηλότερο «ενδιαφέρον» σε σχέση με τους συμμαθητές της ίδιας κατεύθυνσης των σχολείων της πόλης (60,80), β) παρόμοια, στην θετική κατεύθυνση υψηλότερο «ενδιαφέρον» εμφανίζουν οι μαθητές της περιφέρειας (64,43) σε σχέση με τους μαθητές των σχολείων της πόλης (60,09), γ) δεν συμβαίνει όμως το ίδιο με τους μαθητές της τεχνολογικής κατεύθυνσης, καθώς ελαφρώς υψηλότερη τιμή του «ενδιαφέροντος» παρατηρείται στους μαθητές των σχολείων της πόλης (58,30) συγκριτικά με τους μαθητές των σχολείων της περιφέρειας (58,22). Σε κάθε περίπτωση, τόσο στα σχολεία της πόλης όσο και της περιφέρειας, οι μαθητές της τεχνολογικής κατεύθυνσης εμφανίζουν τις χαμηλότερες τιμές του «ενδιαφέροντος» σε σχέση με τους συμμαθητές τους των υπόλοιπων κατευθύνσεων.
- Τα κορίτσια όλων των κατευθύνσεων, τόσο των σχολείων της πόλης όσο και των σχολείων της περιφέρειας, εμφανίζουν υψηλότερο «ενδιαφέρον» σε σχέση με τα αγόρια.
- Γενικά, οι τιμές του «ενδιαφέροντος» όπως κατηγοριοποιούνται σε σχέση με τις μεταβλητές «σχολείο», «κατεύθυνση σπουδών» και «φύλο» κινούνται σε υψηλότερα επίπεδα (βλ. εξαίρεση § 4.3.1.α.) συγκριτικά τόσο με τις τιμές των «στάσεων» όσο και με τις τιμές της «άτυπης γνώσης».

4.3.1.γ. «Άτυπη Γνώση» κατά «σχολείο», «κατεύθυνση σπουδών» και «φύλο»

Στον πίνακα 4.28 παρουσιάζονται οι Μ.Ο. και Τ.Α. των τιμών της «άτυπης γνώσης», όπως έχουν κατηγοριοποιηθεί σύμφωνα με τις ανεξάρτητες μεταβλητές του σχολείου, της κατεύθυνσης σπουδών και του φύλου.



Πίνακας 4.28. Άτυπη Γνώση κατά σχολείο, κατεύθυνση σπουδών και φύλο (N=569)

		ΑΤΥΠΗ ΓΝΩΣΗ				
ΣΧΟΛΕΙΟ	ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ	ΦΥΛΟ	Μ.Ο.	N	Τ.Α.	
ΠΟΛΗ	Θεωρητική	A	31,00	25	18,73	
		K	32,00	98	17,07	
		Σύνολο	31,79	123	17,35	
	Θετική	A	29,27	33	15,88	
		K	30,00	35	14,53	
		Σύνολο	29,65	68	15,09	
	Τεχνολογική	A	29,26	129	14,52	
		K	34,11	70	15,30	
		Σύνολο	30,97	199	14,94	
			ΑΤΥΠΗ ΓΝΩΣΗ			
	ΣΧΟΛΕΙΟ	ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ	ΦΥΛΟ	Μ.Ο.	N	Τ.Α.
	ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	Θεωρητική	A	30,95	9	20,38
K			33,23	56	18,39	
Σύνολο			32,91	65	18,53	
Θετική		A	28,57	10	12,85	
		K	37,88	14	13,31	
		Σύνολο	34,00	24	13,67	
Τεχνολογική		A	31,09	49	15,76	
		K	29,44	41	16,37	
		Σύνολο	30,34	90	15,97	
		ΑΤΥΠΗ ΓΝΩΣΗ				
		Γενικό	31,24	569	16,02	

Από τα στοιχεία του πίνακα προκύπτουν οι εξής παρατηρήσεις:

- Η χαμηλότερη και η υψηλότερη τιμή της «άτυπης γνώσης» εμφανίζεται στη θετική κατεύθυνση των Λυκείων της περιφέρειας (αγόρια – 28,57, κορίτσια - 37,88 αντίστοιχα).
- Ο Μ.Ο. της τιμής της «άτυπης γνώσης» των μαθητών των σχολείων της πόλης (31,00) εμφανίζεται ελαφρώς χαμηλότερος από τον αντίστοιχο των μαθητών των σχολείων της περιφέρειας (31,76).
- Η τιμή της «άτυπης γνώσης» για τους μαθητές της θεωρητικής κατεύθυνσης (31,79) των σχολείων της πόλης εμφανίζεται υψηλότερη συγκριτικά με τους μαθητές της θετικής (29,65) και της τεχνολογικής (30,97) κατεύθυνσης. Αντίθετα, στα σχολεία της περιφέρειας του νομού, υψηλότερη εμφανίζεται η τιμή της «άτυπης γνώσης» για τους μαθητές της θετικής κατεύθυνσης (34,00) συγκριτικά με τους μαθητές της θεωρητικής (32,91) και της τεχνολογικής κατεύθυνσης (30,34).
- Συγκρίνοντας τις κατευθύνσεις των σχολείων της πόλης και της περιφέρειας παρατηρούμε ότι: α) η τιμή της «άτυπης γνώσης» για τους μαθητές της θεωρητικής

κατεύθυνσης (32,91) της περιφέρειας παρουσιάζεται υψηλότερη σε σχέση με τους μαθητές της ίδιας κατεύθυνσης των σχολείων της πόλης (31,79), β) παρόμοια, στην θετική κατεύθυνση πολύ υψηλότερη εμφανίζεται η τιμή της «άτυπης γνώσης» για τους μαθητές της περιφέρειας (34,00) σε σχέση με τους μαθητές της πόλης (29,65), γ) αντίθετα, ελαφρώς υψηλότερη εμφανίζεται η τιμή της «άτυπης γνώσης» στους μαθητές της τεχνολογικής κατεύθυνσης (30,97) των σχολείων της πόλης συγκριτικά με τους μαθητές των σχολείων της περιφέρειας (30,34).

- Γενικά παρατηρούνται υψηλότερες τιμές της «άτυπης γνώσης» των κοριτσιών σε σχέση με τις τιμές της «άτυπης γνώσης» των αγοριών, με εξαίρεση την περίπτωση της τεχνολογικής κατεύθυνσης των σχολείων της περιφέρειας (αγόρια – 31,09, κορίτσια – 29,44).
- Γενικά, οι τιμές οι τιμές της «άτυπης γνώσης», όπως κατηγοριοποιούνται σε σχέση με τις μεταβλητές «σχολείο», «κατεύθυνση σπουδών» και «φύλο» κινούνται σε χαμηλότερα επίπεδα συγκριτικά τόσο με τις τιμές των «στάσεων» όσο και με τις τιμές του «ενδιαφέροντος».

4.3.2. «Στάσεις», «Ενδιαφέρον» και «Άτυπη Γνώση» κατά «περιοχή μόνιμης διαμονής»

Στον πίνακα 4.29 παρουσιάζονται οι Μ.Ο. και Τ.Α. των τιμών των «στάσεων», του «ενδιαφέροντος» και της «άτυπης γνώσης», όπως έχουν κατηγοριοποιηθεί σύμφωνα με την ανεξάρτητη μεταβλητή της περιοχής μόνιμης διαμονής των μαθητών.

Πίνακας 4.29. Στάσεις, Ενδιαφέρον και Άτυπη Γνώση κατά περιοχή μόνιμης διαμονής (N=569)

ΠΕΡΙΟΧΗ ΜΟΝΙΜΗΣ ΔΙΑΜΟΝΗΣ	ΣΤΑΣΕΙΣ			ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ			ΑΤΥΠΗ ΓΝΩΣΗ		
	Μ.Ο.	N	Τ.Α.	Μ.Ο.	N	Τ.Α.	Μ.Ο.	N	Τ.Α.
Αγροτική	56,09	185	18,87	60,51	185	16,40	30,19	185	16,43
Αστική	53,12	384	20,40	59,66	384	15,91	31,74	384	15,82
Σύνολο	54,09	569	19,95	59,94	569	16,06	31,24	569	16,02

Εξετάζοντας τα στοιχεία του πίνακα προκύπτουν οι εξής παρατηρήσεις:

- Η τιμή του Μ.Ο. των «στάσεων» των μαθητών που διαμένουν μόνιμα σε αγροτικές περιοχές (56,09) είναι υψηλότερη σε σχέση με την αντίστοιχη των μαθητών που ζουν σε αστικές περιοχές (53,12).
- Ελαφρώς θετικότερο ενδιαφέρον για ζητήματα που σχετίζονται με την επιστήμη της Κοινωνιολογίας φαίνεται ότι δείχνουν οι μαθητές που ζουν σε αγροτικές

περιοχές (60,51) σε σχέση με τους μαθητές που ζουν σε αστικές περιοχές (59,66) του νομού.

- Το αντίθετο συμβαίνει με την «άτυπη γνώση». Ο Μ.Ο. της «άτυπης γνώσης» των μαθητών που ζουν σε αστικές περιοχές (31,74) είναι υψηλότερος από τον αντίστοιχο των μαθητών που ζουν σε αγροτικές περιοχές (30,19).

4.3.3. «Στάσεις», «Ενδιαφέρον» και «Άτυπη Γνώση» κατά «γενική επίδοση Β΄ Λυκείου»

Η επίδραση του παράγοντα «γενική επίδοση της Β΄ Λυκείου» στην κατανομή των τιμών των Μ.Ο. των «στάσεων», του «ενδιαφέροντος» και της «άτυπης γνώσης» παρουσιάζεται στον πίνακα 4.30.

Πίνακας 4.30. Στάσεις, Ενδιαφέρον και Άτυπη Γνώση κατά γενική επίδοση Β΄ Λυκείου

ΒΑΘΜΟΣ Β΄ ΛΥΚΕΙΟΥ	ΣΤΑΣΕΙΣ			ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ			ΑΤΥΠΗ ΓΝΩΣΗ		
	Μ.Ο.	N	T.A.	Μ.Ο.	N	T.A.	Μ.Ο.	N	T.A.
10<14	52,56	46	21,25	52,54	46	18,97	26,16	46	19,09
14<16	57,51	117	16,71	60,60	117	16,21	30,85	117	15,04
16<18	52,86	205	21,78	60,91	205	15,91	32,29	205	16,30
18<20	53,70	201	19,33	60,25	201	15,08	31,56	201	15,42
Σύνολο	54,09	569	19,95	59,94	569	16,06	31,24	569	16,02

Εξετάζοντας τα στοιχεία του πίνακα, μπορούμε να προβούμε στις εξής παρατηρήσεις:

- Η υψηλότερη μέση τιμή των «στάσεων» εντοπίζεται στις μεσαίες βαθμολογίες («14-16» - 57,51), ενώ η χαμηλότερη τιμή παρουσιάζεται στις χαμηλές βαθμολογίες («10-14» - 52,56).
- Η υψηλότερη μέση τιμή του «ενδιαφέροντος» εντοπίζεται στο διάστημα «16-18» (60,91), ενώ η χαμηλότερη τιμή παρουσιάζεται στις χαμηλές βαθμολογίες («10-14» - 52,54).
- Η υψηλότερη μέση τιμή της «άτυπης γνώσης» εντοπίζεται στο διάστημα «16-18» (32,29), ενώ η χαμηλότερη τιμή παρουσιάζεται πάλι στις χαμηλές βαθμολογίες («10-14» - 26,16).
- Γενικά, οι τιμές του «ενδιαφέροντος», όπως κατηγοριοποιούνται σε σχέση με τη μεταβλητή «γενική επίδοση Β΄ Λυκείου» κινούνται σε υψηλότερα επίπεδα συγκριτικά με τις τιμές των «στάσεων» [εξαιρέση αποτελεί η περίπτωση των μαθητών με επίδοση «10 - 14» που εμφανίζουν κατά λίγο υψηλότερες στάσεις

(52,56) σε σχέση με το «ενδιαφέρον» (52,54)], ενώ ταυτόχρονα κινούνται σε υψηλότερα επίπεδα συγκριτικά με τις τιμές της «άτυπης γνώσης», καθώς οι τελευταίες σε όλες τις περιπτώσεις, είναι κάτω από τη «βάση».

4.3.4. «Στάσεις», «Ενδιαφέρον» και «Άτυπη Γνώση» κατά «κοινωνική διαστρωμάτωση γονέων»

Η επίδραση της κοινωνικής διαστρωμάτωσης των γονέων στην κατανομή των τιμών των Μ.Ο. των «στάσεων», του «ενδιαφέροντος» και της «άτυπης γνώσης» παρουσιάζεται στον πίνακα 4.31.

Πίνακας 4.31. Στάσεις, Ενδιαφέρον και Άτυπη Γνώση κατά κοινωνική διαστρωμάτωση γονέων (N=569)

		ΣΤΑΣΕΙΣ			ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ			ΑΤΥΠΗ ΓΝΩΣΗ		
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΑΣΤΡΩΜΑΤΩΣΗ		Μ.Ο.	N	T.A.	Μ.Ο.	N	T.A.	Μ.Ο.	N	T.A.
ΠΑΤΕΡΑΣ	Ανώτερο Μεσαίο	57,09	72	19,24	59,74	72	16,02	34,45	72	18,07
	Ενδιάμεσο Μεσαίο	49,51	114	21,57	58,18	114	16,64	32,38	114	15,66
	Κατώτερο Μεσαίο	54,25	174	19,08	60,35	174	15,78	30,80	174	15,84
	Άνω Κατώτερο	55,42	209	19,71	60,62	209	16,04	29,88	209	15,54
	Σύνολο	54,09	569	19,95	59,94	569	16,06	31,24	569	16,02
		ΣΤΑΣΕΙΣ			ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ			ΑΤΥΠΗ ΓΝΩΣΗ		
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΑΣΤΡΩΜΑΤΩΣΗ		Μ.Ο.	N	T.A.	Μ.Ο.	N	T.A.	Μ.Ο.	N	T.A.
ΜΗΤΕΡΑ	Ανώτερο Μεσαίο	63,30	39	20,12	63,60	39	14,56	39,42	39	17,51
	Ενδιάμεσο Μεσαίο	51,94	158	19,77	60,49	158	16,11	32,13	158	15,40
	Κατώτερο Μεσαίο	56,52	105	20,02	59,16	105	14,98	30,71	105	13,93
	Άνω Κατώτερο	47,80	43	21,13	56,47	43	20,36	27,24	43	17,15
	Κάτω Κατώτερο	51,61	24	21,46	60,20	24	17,98	28,05	24	17,14
	“Οικιακά”	54,36	200	19,00	59,91	200	15,59	30,46	200	16,45
	Σύνολο	54,09	569	19,95	59,94	569	16,06	31,24	569	16,02

Εξετάζοντας τα στοιχεία του πίνακα, μπορούμε να προβούμε στις εξής παρατηρήσεις:

- Παρατηρείται ότι οι υψηλότερες τιμές των «στάσεων» αντιστοιχούν στο υψηλότερο επίπεδο κοινωνικής διαστρωμάτωσης τόσο του πατέρα (ανώτερο μεσαίο – 57,09) όσο και της μητέρας (ανώτερο μεσαίο – 63,30).
- Οι χαμηλότερες τιμές των «στάσεων» εμφανίζονται στους μαθητές των οποίων ο πατέρας κατατάσσεται στο ενδιάμεσο μεσαίο κοινωνικό στρώμα (49,51) και η μητέρα στο άνω κατώτερο κοινωνικό στρώμα (47,80).
- Σε όλες τις περιπτώσεις, οι τιμές των «στάσεων», όπως κατηγοριοποιούνται σε σχέση με τη μεταβλητή «κοινωνική διαστρωμάτωση γονέων», κινούνται σε

χαμηλότερα επίπεδα συγκριτικά με τις τιμές του «ενδιαφέροντος», ενώ ταυτόχρονα κινούνται σε υψηλότερα επίπεδα συγκριτικά με τις τιμές της «άτυπης γνώσης».

- Οι χαμηλότερες τιμές του «ενδιαφέροντος» παρατηρούνται στους μαθητές των οποίων ο πατέρας κατατάσσεται στο ενδιάμεσο μεσαίο κοινωνικό στρώμα (58,18) και η μητέρα στο άνω κατώτερο κοινωνικό στρώμα (56,47).
- Αντίθετα οι υψηλότερες τιμές του «ενδιαφέροντος» παρατηρούνται στους μαθητές των οποίων ο πατέρας κατατάσσεται στο άνω κατώτερο κοινωνικό στρώμα (60,62) και η μητέρα στο ανώτερο μεσαίο κοινωνικό στρώμα (63,60).
- Οι υψηλότερες τιμές της «άτυπης γνώσης» αντιστοιχούν στο υψηλότερο επίπεδο κοινωνικής διαστρωμάτωσης τόσο του πατέρα (ανώτερο μεσαίο – 34,45) όσο και της μητέρας (ανώτερο μεσαίο – 39,42).
- Οι χαμηλότερες τιμές της «άτυπης γνώσης» εμφανίζονται στους μαθητές των οποίων ο πατέρας και η μητέρα κατατάσσονται στο άνω κατώτερο κοινωνικό στρώμα (29,88 και 27,24 αντίστοιχα).
- Σε όλες τις περιπτώσεις, οι τιμές των Μ.Ο. της «άτυπης γνώσης» των μαθητών, όπως κατηγοριοποιούνται σε σχέση με τη μεταβλητή «κοινωνική διαστρωμάτωση γονέων», είναι κάτω από τη «βάση», ενώ ταυτόχρονα κινούνται σε πολύ πιο χαμηλό επίπεδο συγκριτικά με τις τιμές του «ενδιαφέροντος» και των «στάσεων».

4.4. Επισήμανση στατιστικά σημαντικών διαφοροποιήσεων των «Στάσεων» του «Ενδιαφέροντος» και της «Άτυπης Γνώσης» αναφορικά με όλες τις ανεξάρτητες μεταβλητές

Στην παράγραφο που ακολουθεί διερευνάται κατά πόσο οι διαφοροποιήσεις που ανιχνεύθηκαν στις κλίμακες των «στάσεων», του «ενδιαφέροντος» και της «άτυπης γνώσης» αναφορικά με όλες τις ανεξάρτητες μεταβλητές είναι στατιστικά σημαντικές. Οι μεταβλητές που εξετάστηκαν ως παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν τις τρεις κλίμακες είναι η γεωγραφική περιοχή του σχολείου, το φύλο, η περιοχή μόνιμης διαμονής, η κατεύθυνση σπουδών, η γενική επίδοση της Β΄ Λυκείου, η κοινωνική διαστρωμάτωση του πατέρα και της μητέρας. Για την επισήμανση των στατιστικά σημαντικών διαφοροποιήσεων των κλιμάκων των «στάσεων», του «ενδιαφέροντος» και της «άτυπης γνώσης» σε σχέση με τις μεταβλητές «φύλο», «σχολείο» και «περιοχή μόνιμης διαμονής» εφαρμόστηκε t - test και για τις υπόλοιπες περιπτώσεις breakdown ANOVA με εφαρμογή

του Tukey HSD test και οι στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις επισημαίνονται για $p < ,05$.

4.4.1. «Στάσεις», «Ενδιαφέρον», «Άτυπη Γνώση» και «Φύλο»

Στους πίνακες 4.32, 4.33, 4.34 παρουσιάζονται οι διαφορές στις τιμές των Μ.Ο. των «στάσεων», του «ενδιαφέροντος» και της «άτυπης γνώσης» σε σχέση με το φύλο των μαθητών.

Πίνακας 4.32. Στάσεις και Φύλο (N=569)

ΦΥΛΟ	M.O.	N	T.A.	t-value	df	p
ΑΓΟΡΙ	47,90	255	20,54	6,93	567	0,00
ΚΟΡΙΤΣΙ	59,11	314	17,99			

Πίνακας 4.33. Ενδιαφέρον και Φύλο (N=569)

ΦΥΛΟ	M.O.	N	T.A.	t-value	df	p
ΑΓΟΡΙ	55,18	255	16,68	6,60	567	0,00
ΚΟΡΙΤΣΙ	63,80	314	14,46			

Πίνακας 4.34. Άτυπη Γνώση και Φύλο (N=569)

ΦΥΛΟ	M.O.	N	T.A.	t-value	df	p
ΑΓΟΡΙ	29,82	255	15,42	1,91	567	0,06
ΚΟΡΙΤΣΙ	32,39	314	16,43			

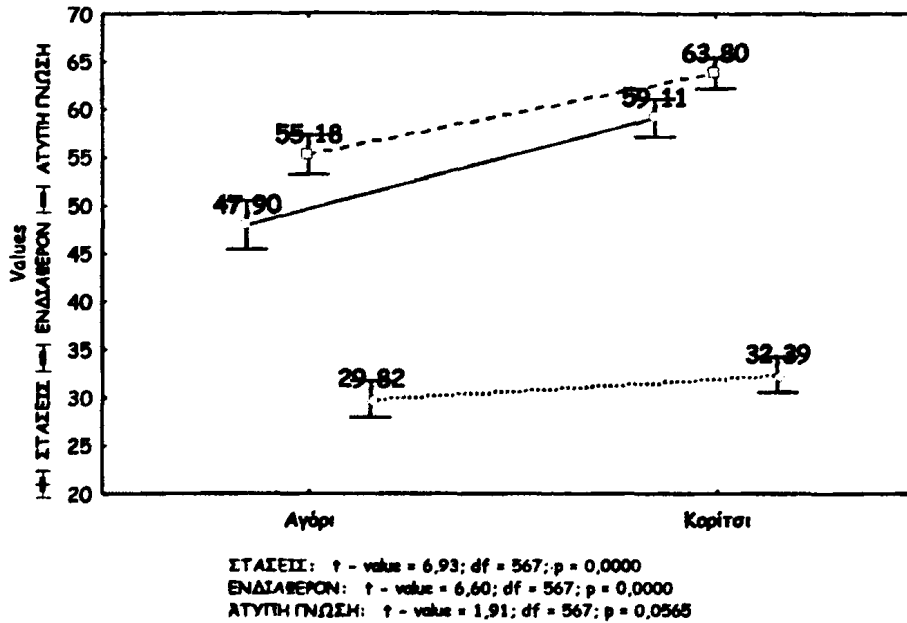
Εξετάζοντας τα στοιχεία των πινάκων 4.32, 4.33, 4.34 και του διαγράμματος 4.23, στο οποίο αναπαριστάται η διακύμανση των Μ.Ο. των «στάσεων», του «ενδιαφέροντος» και της «άτυπης γνώσης» κατά «φύλο», μπορούμε να προβούμε στις εξής παρατηρήσεις:

- Σε ότι αφορά στις «στάσεις», το κριτήριο t – test για τον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας των δύο μέσων όρων κατέδειξε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($t=6,93$, $df=567$, $p=0,00$) μεταξύ των τιμών των μέσων όρων των αγοριών και των κοριτσιών, με θετικότερες εκείνες των κοριτσιών ($m=59,11$) έναντι των αγοριών ($m=47,90$).
- Όσον αφορά στο «ενδιαφέρον», το κριτήριο t – test κατέδειξε ότι υπάρχει επίσης στατιστικά σημαντική διαφορά ($t=6,60$, $df=567$, $p=0,00$) μεταξύ των τιμών των μέσων όρων των αγοριών και των κοριτσιών, με θετικότερες εκείνες των κοριτσιών ($m=63,80$) έναντι των αγοριών ($m=55,18$).
- Σχετικά με την «άτυπη γνώση», η τιμή του Μ.Ο. των κοριτσιών είναι $m=32,39$. Ο αντίστοιχος Μ.Ο. για τα αγόρια είναι $m=29,82$. Η διαφορά όμως των τιμών των Μ.Ο. της «άτυπης γνώσης» μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, σύμφωνα με το



κριτήριο t – test, δεν είναι στατιστικά σημαντική και επομένως δεν σχετίζεται με τον παράγοντα «φύλο» ($t=1,91$, $df=567$, $p=0,06$).

Plot of Means and Conf. Intervals (95,00%)
 Διάγραμμα 4.23. Διακρίμανση Μ.Ο. Στάσεων, Ενδιαφέροντος και Άτυπης Γνώσης κατά Φύλο



4.4.2. «Στάσεις», «Ενδιαφέρον», «Άτυπη Γνώση» και «Σχολείο»

Στους πίνακες 4.35, 4.36, 4.37 παρουσιάζονται οι διαφορές στις τιμές των Μ.Ο. των «στάσεων», του «ενδιαφέροντος» και της «άτυπης γνώσης» σε σχέση με τη γεωγραφική τοποθέτηση του σχολείου (σχολεία πόλης της Καρδίτσας – σχολεία περιφερειακών δήμων του νομού Καρδίτσας).

Πίνακας 4.35. Στάσεις και Σχολείο (N=569)

ΣΧΟΛΕΙΟ	Μ.Ο.	N	T.A.	t-value	df	p
ΠΟΛΗ	54,24	390	20,18	0,26	567	0,79
ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	53,77	179	19,48			

Πίνακας 4.36. Ενδιαφέρον και Σχολείο (N=569)

ΣΧΟΛΕΙΟ	Μ.Ο.	N	T.A.	t-value	df	p
ΠΟΛΗ	59,40	390	15,59	-1,18	567	0,24
ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	61,11	179	17,04			

Πίνακας 4.37. Άτυπη Γνώση και Σχολείο (N=569)

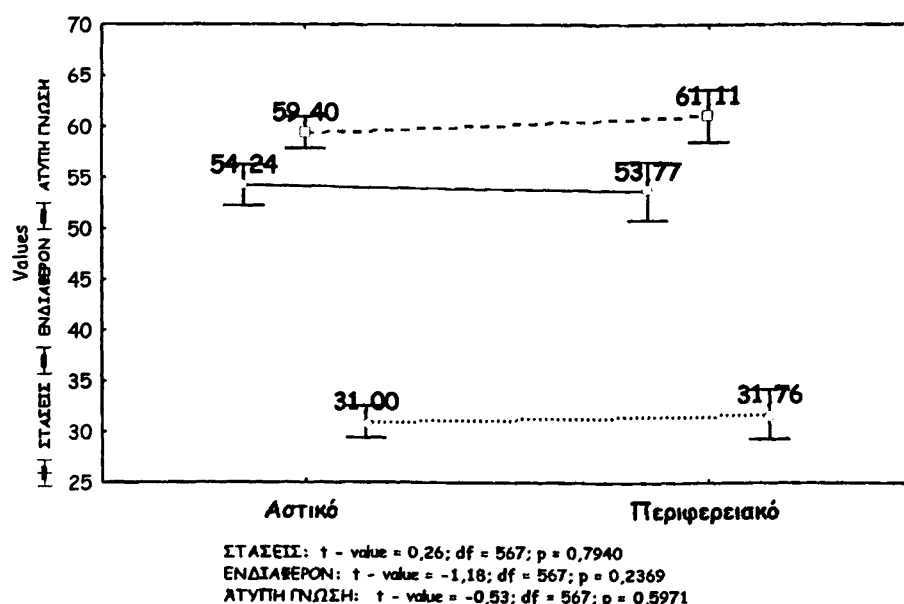
ΣΧΟΛΕΙΟ	Μ.Ο.	N	T.A.	t-value	df	p
ΠΟΛΗ	31,00	390	15,74	-0,53	567	0,60
ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	31,76	179	16,65			



Εξετάζοντας τα δεδομένα των πινάκων 4.35, 4.36, 4.37 και του διαγράμματος 4.24, στο οποίο αναπαριστάται η διακύμανση των Μ.Ο. των «στάσεων», του «ενδιαφέροντος» και της «άτυπης γνώσης» κατά τη μεταβλητή «σχολείο», μπορούμε να προβούμε στις εξής παρατηρήσεις:

- Ο Μ.Ο. των «στάσεων» των μαθητών των σχολείων της πόλης ($m=54,24$) είναι υψηλότερος από τον αντίστοιχο των μαθητών των σχολείων της περιφέρειας ($m=53,77$). Το κριτήριο t - test ($t=0,26$, $df=567$, $p=0,79$) για τον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας των δύο μέσων όρων κατέδειξε ότι η διαφορά των τιμών των Μ.Ο. των «στάσεων» μεταξύ των μαθητών των σχολείων της πόλης και της περιφέρειας δεν είναι στατιστικά σημαντική και επομένως δεν σχετίζεται με τον παράγοντα «σχολείο».
- Αν και η τιμή του Μ.Ο. του «ενδιαφέροντος» για τους μαθητές των σχολείων της περιφέρειας ($m= 61,11$) είναι υψηλότερη από την αντίστοιχη των μαθητών των σχολείων της πόλης ($m=59,40$), η διαφορά αυτή, σύμφωνα με το κριτήριο t - test, δεν είναι στατιστικά σημαντική ($t=-1,18$, $df=567$, $p=0,24$).
- Το t - test κατέδειξε επίσης ότι η διαφορά που καταγράφεται μεταξύ των τιμών των δύο Μ.Ο. της «άτυπης γνώσης», δεν είναι στατιστικά σημαντική ($t=-0,53$, $df=567$, $p=0,60$), μεταξύ δηλαδή των μαθητών των σχολείων της πόλης ($m=31,76$) και των μαθητών των σχολείων της περιφέρειας ($m=31,00$).

Plot of Means and Conf. Intervals (95,00%)
 Διάγραμμα 4.24. Διακύμανση Μ.Ο. Στάσεων, Ενδιαφέροντος και Άτυπης Γνώσης κατά Σχολείο



4.4.3. «Στάσεις», «Ενδιαφέρον», «Άτυπη Γνώση» και «Κατεύθυνση Σπουδών»

Στους πίνακες 4.38, 4.39, 4.40 παρουσιάζονται οι τιμές των Μ.Ο. των «στάσεων», του «ενδιαφέροντος» και της «άτυπης γνώσης» κατά κατεύθυνση σπουδών.

Πίνακας 4.38. Στάσεις και Κατεύθυνση Σπουδών (N=569)

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ	M.O.	N	T.A.	df Effect	df Error	F	p
ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ	59,23	188	19,40	2	566	10,60	0,00
ΘΕΤΙΚΗ	54,02	92	20,50				
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗ	50,76	289	19,48				

Πίνακας 4.39. Ενδιαφέρον και Κατεύθυνση Σπουδών (N=569)

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ	M.O.	N	T.A.	df Effect	df Error	F	p
ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ	61,87	188	17,18	2	566	3,24	0,04
ΘΕΤΙΚΗ	61,22	92	15,23				
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗ	58,27	289	15,43				

Πίνακας 4.40. Άτυπη Γνώση και Κατεύθυνση Σπουδών (N=569)

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ	M.O.	N	T.A.	df Effect	df Error	F	p
ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ	32,18	188	17,72	2	566	0,48	0,62
ΘΕΤΙΚΗ	30,78	92	14,79				
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΗ	30,77	289	15,25				

Σύμφωνα με τα δεδομένα των παραπάνω πινάκων μπορούμε να παρατηρήσουμε τα παρακάτω:

- Σε ότι αφορά στις «στάσεις», η breakdown ANOVA έδειξε ότι οι διαφορές των τιμών των Μ.Ο. είναι στατιστικά σημαντικές και σχετίζονται με τον παράγοντα «κατεύθυνση σπουδών» [$F(2,566)=10,60, p=0,00$]. Έτσι, θετικότερες εμφανίζονται οι στάσεις, απέναντι στο μάθημα της Κοινωνιολογίας, των μαθητών της θεωρητικής κατεύθυνσης ($m=59,23$) σε σχέση με τους μαθητές της θετικής ($m=54,02$) και της τεχνολογικής κατεύθυνσης ($m=50,76$). Ειδικότερα, μετά την εφαρμογή του Tukey HSD test, διαπιστώνεται η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ των τιμών των Μ.Ο. της θεωρητικής ($m=59,23$) και της τεχνολογικής ($m=50,76$) κατεύθυνσης.

Πίνακας 4.41. Διαφορές Μ.Ο. με το κριτήριο Tukey
(Στάσεις – Κατεύθυνση Σπουδών)

Κατεύθυνση Σπουδών	{1}	{2}	{3}
	M=59,23	M=54,02	M=50,76
Θεωρητική {1}		0,09	0,00
Θετική {2}	0,09		0,35
Τεχνολογική {3}	0,00	0,35	

Tukey HSD test; Variable: ΣΤΑΣΕΙΣ
Marked differences are significant at $p < ,05$

- Επίσης, σε ότι αφορά στο «ενδιαφέρον», η breakdown ANOVA έδειξε ότι οι διαφορές των τιμών των Μ.Ο. είναι στατιστικά σημαντικές και σχετίζονται με τον παράγοντα «κατεύθυνση σπουδών» [$F(2,566)=3,24$, $p=0,04$]. Υψηλότερο είναι, λοιπόν, το ενδιαφέρον, για ζητήματα που σχετίζονται με την επιστήμη της Κοινωνιολογίας, των μαθητών της θεωρητικής κατεύθυνσης ($m=61,87$) συγκριτικά με το «ενδιαφέρον» που επιδεικνύουν οι μαθητές της θετικής ($m=61,22$) και της τεχνολογικής κατεύθυνσης ($m=58,27$). Ειδικότερα, μετά την εφαρμογή του Tukey HSD test, διαπιστώνεται η ύπαρξη στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ των τιμών των Μ.Ο. της θεωρητικής ($m=61,87$) και της τεχνολογικής ($m=58,27$) κατεύθυνσης.

Πίνακας 4.42. Διαφορές Μ.Ο. με το κριτήριο Tukey
(Ενδιαφέρον – Κατεύθυνση Σπουδών)

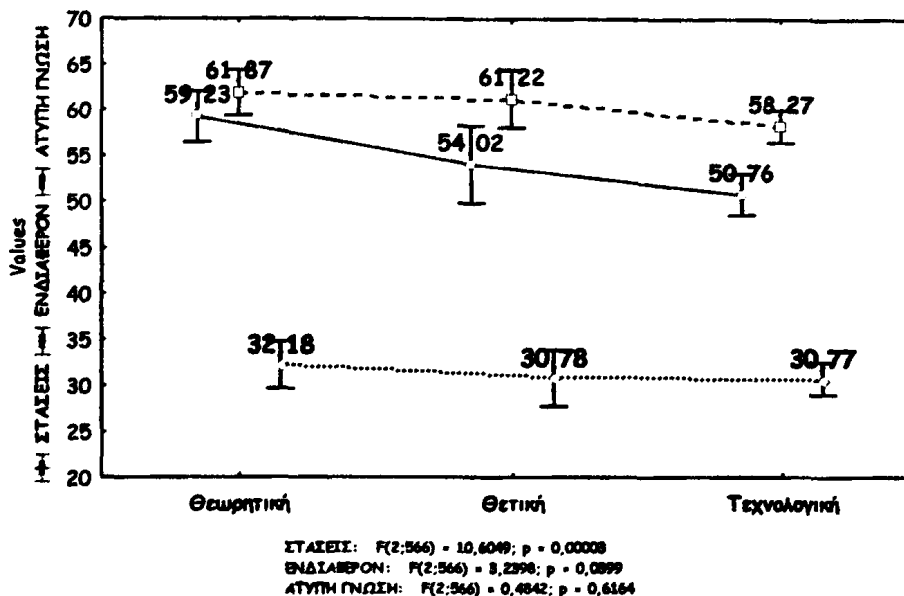
Κατεύθυνση Σπουδών	{1}	{2}	{3}
	M=61,87	M=61,22	M=58,27
Θεωρητική {1}		0,95	0,04
Θετική {2}	0,95		0,27
Τεχνολογική {3}	0,04	0,27	

Tukey HSD test; Variable: ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ
Marked differences are significant at $p < ,05$

- Οι διαφορές που εμφανίζονται στους Μ.Ο. των τιμών της «άτυπης γνώσης» (θεωρητική: $m = 32,18$, θετική: $m = 30,78$, τεχνολογική: $m = 30,77$) δεν είναι στατιστικά σημαντικές [$F(2,566)=0,48$, $p=0,62$] και επομένως δεν σχετίζονται με τον παράγοντα «κατεύθυνση σπουδών».

Στο διάγραμμα 4.25 παρουσιάζεται η διακύμανση των τιμών των Μ.Ο. των «στάσεων», του «ενδιαφέροντος» και της «άτυπης γνώσης» σε σχέση με την κατεύθυνση σπουδών των μαθητών.

Plot of Means and Conf. Intervals (95,00%)
 Διάγραμμα 4.25. Διακύμανση Μ.Ο. Στάσεων, Ενδιαφέροντος και Άτυπης Γνώσης κατά Κατεύθυνση Σπουδών

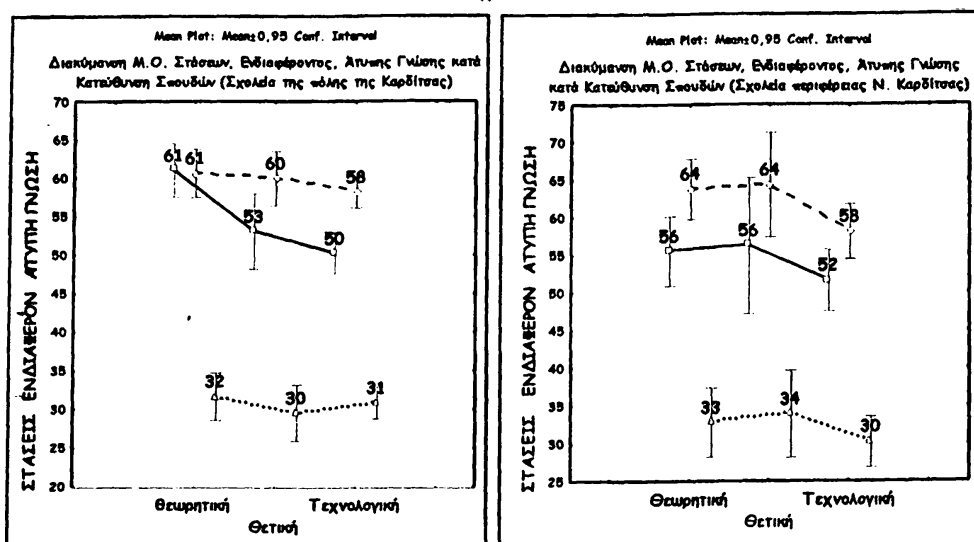


Γενικά, παρατηρείται επιδείνωση των τιμών και των τριών μεταβλητών, καθώς περνάμε από τη θεωρητική προς την θετική και τεχνολογική κατεύθυνση. Σε υψηλότερα επίπεδα κινούνται οι τιμές των Μ.Ο. του «ενδιαφέροντος» και των τριών κατευθύνσεων συγκριτικά με τις αντίστοιχες τιμές των «στάσεων» και της «άτυπης γνώσης».

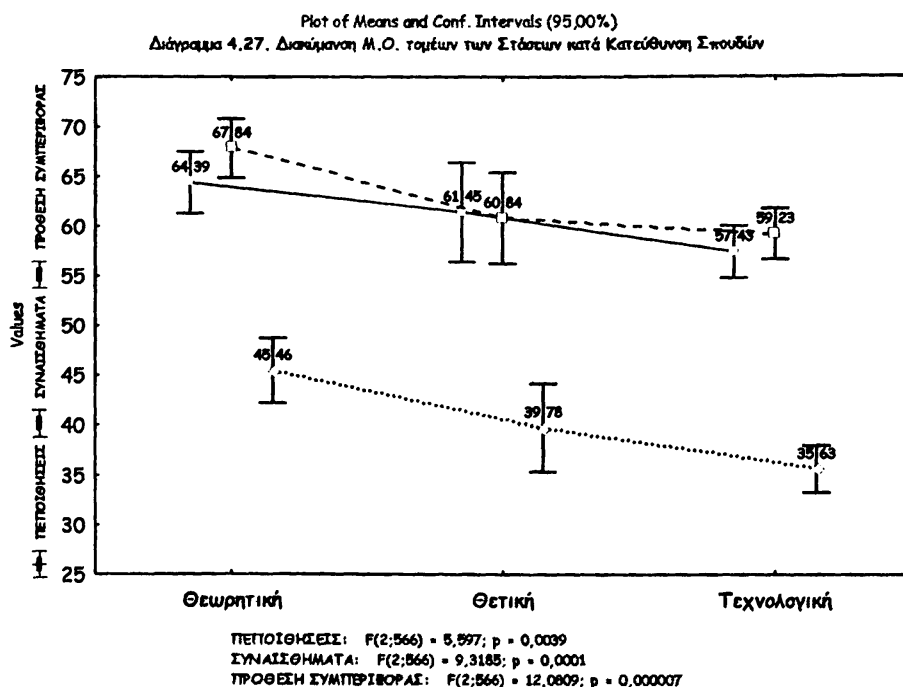
Στο διάγραμμα 4.26 παρουσιάζεται η διακύμανση των τιμών των Μ.Ο. των «στάσεων», του «ενδιαφέροντος» και της «άτυπης γνώσης» σε σχέση με την κατεύθυνση σπουδών και το σχολείο φοίτησης.

Γενικά οι μεταβολές των Μ.Ο. των τριών μεταβλητών σε σχέση με την περιοχή στην οποία βρίσκεται το σχολείο (σχολεία πόλης της Καρδίτσας – σχολεία περιφερειακών δήμων του νομού) ακολουθούν την ίδια πορεία όπως και στο διάγραμμα 4.25. Δηλαδή, παρατηρείται επιδείνωση των Μ.Ο. των μεταβλητών από τη θεωρητική προς την τεχνολογική κατεύθυνση. Το φαινόμενο αυτό ακολουθεί ομαλή πορεία στα σχολεία της περιφέρειας, ενώ στα σχολεία της πόλης ο Μ.Ο. της «άτυπης γνώσης» αρχικά μειώνεται από την θεωρητική προς την θετική κατεύθυνση, για να ακολουθήσει στη συνέχεια αυξητική πορεία από τη θετική προς την τεχνολογική κατεύθυνση. Γενικά τόσο στα σχολεία της πόλης της Καρδίτσας όσο και στα σχολεία των περιφερειακών δήμων οι τιμές των Μ.Ο. του «ενδιαφέροντος» και των τριών κατευθύνσεων κινούνται σε υψηλότερα επίπεδα συγκριτικά με τις αντίστοιχες τιμές των «στάσεων» και της «άτυπης γνώσης».

Διάγραμμα 4.26. Διακύμανση Μ.Ο. Στάσεων, Ενδιαφέροντος και Ατυχησ Γνώσης κατά Κατεύθυνση Σπουδών και Σχολείο



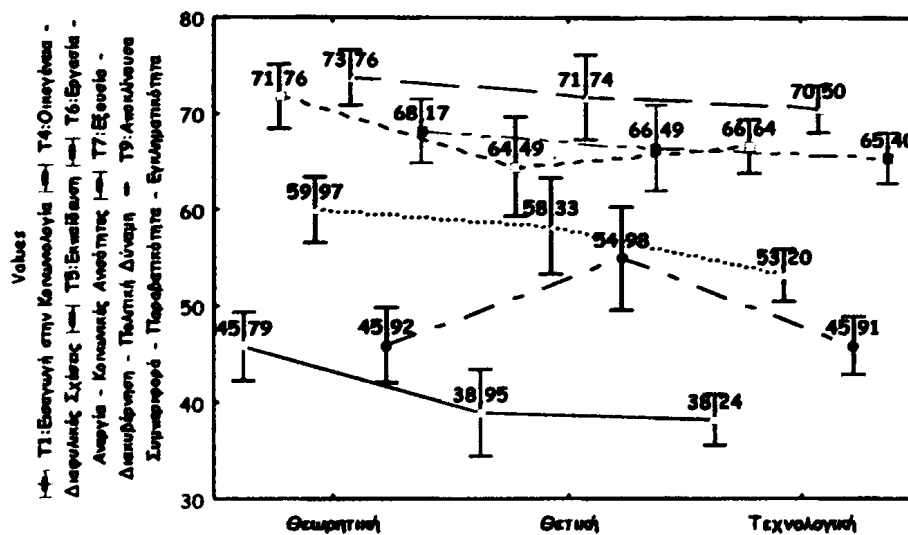
Στο διάγραμμα 4.27 παρουσιάζεται η διακύμανση των τιμών των Μ.Ο. των τριών τομέων των Στάσεων (Πεποιθήσεις – Συναίσθημα – Πρόθεση Συμπεριφοράς) σε σχέση με την κατεύθυνση σπουδών των μαθητών.



Παρατηρείται ότι οι τιμές των Μ.Ο. του τομέα των συναίσθημάτων κινούνται σε υψηλότερα επίπεδα συγκριτικά με τις αντίστοιχες τιμές των τομέων των πεποιθήσεων και της πρόθεσης συμπεριφοράς. Όμως, σε όλες τις περιπτώσεις, παρουσιάζεται επιδείνωση των τιμών των Μ.Ο., καθώς κινούνται από τη θεωρητική προς τη θετική και τεχνολογική κατεύθυνση.

Στο διάγραμμα 4.28 παρουσιάζεται η διακύμανση των τιμών των Μ.Ο. των τριών πιο θετικών και των τριών πιο αρνητικών τομέων του «ενδιαφέροντος» σε σχέση με την κατεύθυνση σπουδών των μαθητών. Διαπιστώνεται ότι γενικά οι Μ.Ο. παρουσιάζουν μια επιδείνωση, καθώς κινούνται από την θεωρητική προς τη θετική και τεχνολογική κατεύθυνση. Ως προς την παραπάνω γενική διαπίστωση παρατηρούνται ορισμένα πρωθύστερα στις περιπτώσεις του τομέα «Οικογένεια, Διαφυλικές Σχέσεις» [θεωρητική: $m=71,16$ - Θετική: $m=64,40$ - Τεχνολογική: $m=66,64$, $F(2,566)=3,77$, $p=0,02$] και «Εξουσία, Διακυβέρνηση, Πολιτική Δύναμη» [θεωρητική: $m=45,92$ - Θετική: $m=54,98$ - Τεχνολογική: $m=45,91$, $F(2,566)=4,61$, $p=0,01$].

Plot of Means and Conf. Intervals (95,00%)
 Διάγραμμα 4.28. Διακύμανση Μ.Ο. των έξι πιο θετικών και αρνητικών τομέων του "Ενδιαφέροντος" κατά Κατεύθυνση Σπουδών



T1:F(2,566) = 6,3346: p = 0,0019 / T4:F(2,566) = 3,7707: p = 0,0236 / T6:F(2,566) = 9,112: p = 0,0063 /
 T7:F(2,566) = 1,3636: p = 0,2515 / T9:F(2,566) = 4,6094: p = 0,0103 / T9:F(2,566) = 0,8501: p = 0,4279

Τέλος, παρατηρείται ότι το ενδιαφέρον των μαθητών για ζητήματα που σχετίζονται με την επιστήμη της Κοινωνιολογίας εμφανίζεται αυξημένο στους τομείς (βλ. Πίνακα 4.22) «Εργασία, Ανεργία, Κοινωνικές Ανισότητες», «Οικογένεια, Διαφυλικές Σχέσεις» και «Αποκλίνουσα Συμπεριφορά, Παραβατικότητα, Εγκληματικότητα». Αντίθετα, το ενδιαφέρον των μαθητών για ζητήματα που σχετίζονται με την επιστήμη της Κοινωνιολογίας εμφανίζεται χαμηλό στους τομείς «Εκπαίδευση», «Εξουσία, Διακυβέρνηση, Πολιτική Δύναμη» και «Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία».

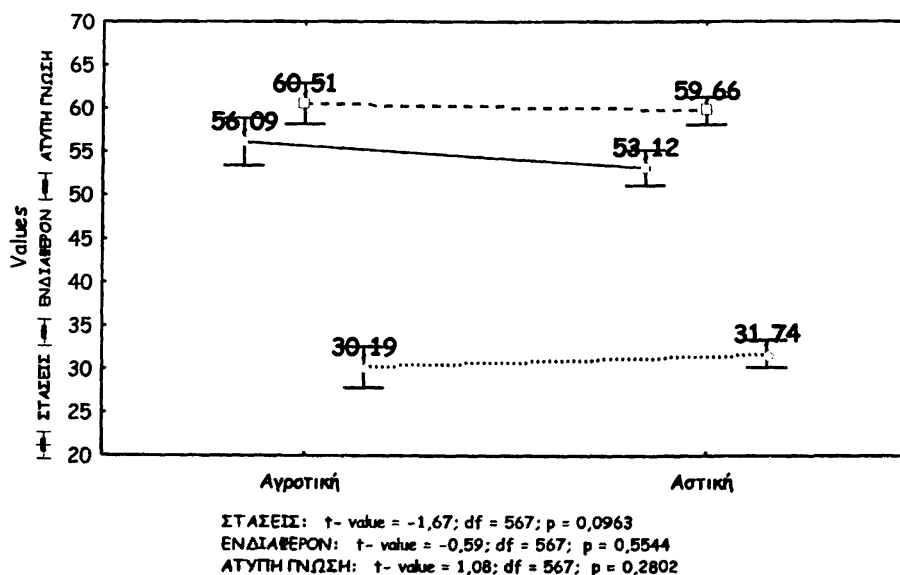
4.4.4. «Στάσεις», «Ενδιαφέρον», «Άτυπη Γνώση» και «Περιοχή Μόνιμης Διαμονής»

Στον πίνακα 4.29 παρουσιάζονται αναλυτικά οι τιμές των Μ.Ο. των «στάσεων», του «ενδιαφέροντος» και της «άτυπης γνώσης» κατά «περιοχή μόνιμης διαμονής». Εφαρμόστηκε t - test και από την ανάλυση προκύπτει ότι:

- Οι διαφορές των τιμών των Μ.Ο. των «στάσεων», του «ενδιαφέροντος» και της «άτυπης γνώσης» σε σχέση με την περιοχή μόνιμης διαμονής των μαθητών δεν είναι στατιστικά σημαντικές ($t=-1,67$, $df=567$, $p=0,10$ για τις «στάσεις», $t=-0,59$, $df=567$, $p=0,55$ για το «ενδιαφέρον» και $t=1,08$, $df=567$, $p=0,28$ για την «άτυπη γνώση» αντίστοιχα).

Στο διάγραμμα 4.29 παρουσιάζεται η διακύμανση των τριών μεταβλητών κατά περιοχή μόνιμης διαμονής.

Plot of Means and Conf. Intervals (95,00%)
 Διάγραμμα 4.29. Διακύμανση Μ.Ο. Στάσεων, Ενδιαφέροντος και Άτυπης Γνώσης κατά Περιοχή Μόνιμης Διαμονής



Γενικά, παρατηρείται επιδείνωση των «στάσεων» και του «ενδιαφέροντος» των μαθητών που ζουν σε αστικές περιοχές. Το αντίστροφο φαίνεται να συμβαίνει με την «άτυπη γνώση».

4.4.5. «Στάσεις», «Ενδιαφέρον», «Άτυπη Γνώση» και «Γενική Επίδοση Β' Λυκείου»

Στον πίνακα 4.30 παρουσιάζονται αναλυτικά οι τιμές των Μ.Ο. των «στάσεων», του «ενδιαφέροντος» και της «άτυπης γνώσης» κατά «γενική επίδοση Β' Λυκείου». Εφαρμόστηκε breakdown ANOVA και από την ανάλυση προκύπτει ότι:

- Οι διαφορές των «στάσεων» και της «άτυπης γνώσης» σε σχέση με τη γενική επίδοση των μαθητών στη Β' Λυκείου δεν είναι στατιστικά σημαντικές [$F(3,565)=1,53$, $p=0,21$ για τις «στάσεις» και $F(3,565)=1,89$, $p=0,13$ για την «άτυπη γνώση» αντίστοιχα].
- Αντίθετα οι διαφορές που παρατηρούνται στους Μ.Ο. του «ενδιαφέροντος» σε σχέση με τη γενική επίδοση των μαθητών στη Β' Λυκείου είναι στατιστικά

σημαντικές [F(3,565)=3,65, p=0,01]. Μετά την εφαρμογή του Tukey HSD test προκύπτει ότι είναι στατιστικά σημαντικές οι διαφορές των τιμών των Μ.Ο. της γενικής επίδοσης των μαθητών στη Β' Λυκείου μεταξύ της κατηγορίας «10<14» (m=52,54) με όλες τις υπόλοιπες κατηγορίες [«14<16» (m=60,60), «16-18» (m=60,91), «18<20» (m=60,25)].

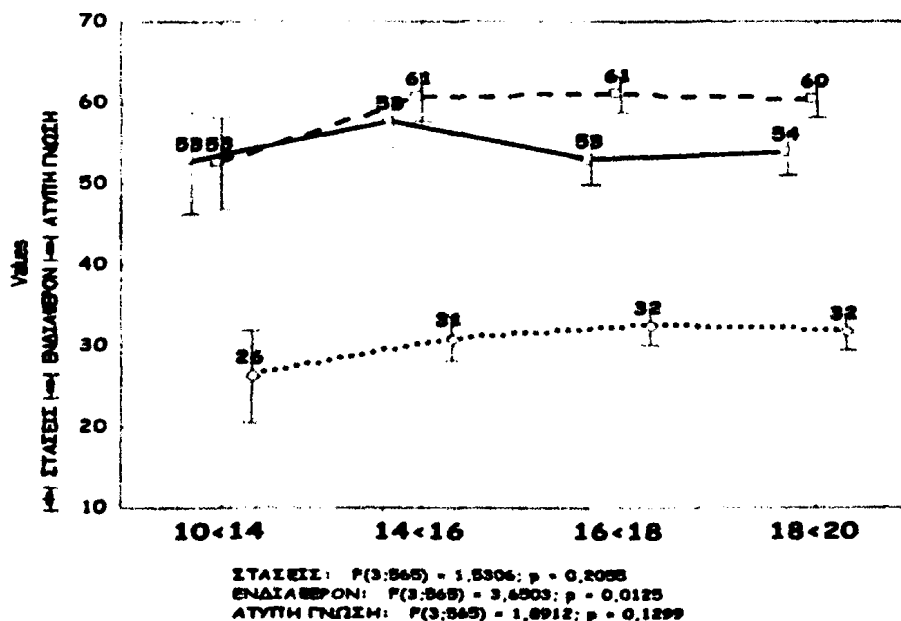
Πίνακας 4.43. Διαφορές Μ.Ο. με το κριτήριο Tukey (Ενδιαφέρον - Γενική Επίδοση Β' Λυκείου)

Γενική Επίδοση Β' Λυκείου	{1} M=52,54	{2} M=60,60	{3} M=60,91	{4} M=60,25
10<14 {1}		0,02	0,01	0,02
14<16 {2}	0,02		1,00	1,00
16<18 {3}	0,01	1,00		0,98
18<20 {4}	0,02	1,00	0,98	

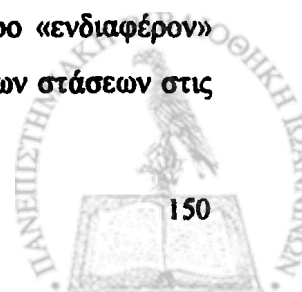
Tukey HSD test; Variable: ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ
Marked differences are significant at p < ,05

Στο διάγραμμα 4.30 παρουσιάζεται η διακύμανση των Μ.Ο. των «στάσεων», του «ενδιαφέροντος» και της «άτυπης γνώσης» σε σχέση με τη γενική επίδοση των μαθητών στη Β' Λυκείου.

Plot of Means and Conf. Intervals (95,00%)
Διάγραμμα 4.30. Διακύμανση Μ.Ο. Στάσεων, Ενδιαφέροντος, Άτυπης Γνώσης κατά Γενική Επίδοση Β' Λυκείου



Γενικά, υψηλότερες επιδόσεις φαίνεται να προσιωνίζουν θετικότερο «ενδιαφέρον» και «άτυπη γνώση». Θα πρέπει να επισημάνουμε τις υψηλότερες τιμές των στάσεων στις μεσαίες βαθμολογίες.



4.4.6. «Στάσεις», «Ενδιαφέρον», «Άτυπη Γνώση» και «Κοινωνική Διαστρωμάτωση Γονέων»

Στον πίνακα 4.31 παρουσιάζονται αναλυτικά οι τιμές των Μ.Ο. των «στάσεων», του «ενδιαφέροντος» και της «άτυπης γνώσης» κατά «κοινωνική διαστρωμάτωση γονέων». Εφαρμόστηκε breakdown ANOVA και από την ανάλυση προκύπτει ότι:

- Οι διαφορές των Μ.Ο. των «στάσεων» σε σχέση με την κοινωνική διαστρωμάτωση του πατέρα και της μητέρας είναι στατιστικά σημαντικές [$F(3,565)=2,89$, $p=0,03$ για την «κοινωνική διαστρωμάτωση του πατέρα» και $F(5,563)=3,34$, $p=0,01$ για την «κοινωνική διαστρωμάτωση της μητέρας» αντίστοιχα].

Ειδικότερα, σε ότι αφορά την κοινωνική διαστρωμάτωση του πατέρα, οι a posteriori δυαδικές συγκρίσεις των μέσων όρων με τη μέθοδο Tukey έδειξαν ότι είναι στατιστικά σημαντικές οι διαφορές των τιμών των Μ.Ο. μεταξύ του ανώτερου μεσαίου ($m=57,09$) και του ενδιάμεσου μεσαίου ($m=49,51$) κοινωνικού στρώματος, όπως επίσης μεταξύ του ενδιάμεσου μεσαίου ($m=49,51$) και του άνω κατώτερου ($m=55,42$) κοινωνικού στρώματος.

Πίνακας 4.44. Διαφορές Μ.Ο. με το κριτήριο Tukey
(Στάσεις – Κοινωνική Διαστρωμάτωση Πατέρα)

Κοινωνική Διαστρωμάτωση Πατέρα	{1}	{2}	{3}	{4}
	M=57,09	M=49,51	M=54,25	M=55,42
Ανώτερο Μεσαίο {1}		0,05	0,74	0,93
Ενδιάμεσο Μεσαίο {2}	0,05		0,19	0,05
Κατώτερο Μεσαίο {3}	0,74	0,19		0,94
Άνω Κατώτερο {4}	0,93	0,05	0,94	

Tukey HSD test; Variable: ΣΤΑΣΕΙΣ
Marked differences are significant at $p < ,05$

- Σε ότι αφορά στην κοινωνική διαστρωμάτωση της μητέρας διαπιστώνουμε ότι σε ένα δεύτερο επίπεδο στατιστικού ελέγχου, με την εφαρμογή του Tukey HSD test, παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της τιμής του Μ.Ο. του ανώτερου μεσαίου ($m=63,30$) και του ενδιάμεσου μεσαίου κοινωνικού στρώματος ($m=51,94$), καθώς και μεταξύ του ανώτερου μεσαίου ($m=63,30$) και του άνω κατώτερου κοινωνικού στρώματος ($m=47,80$).

Πίνακας 4.45. Διαφορές Μ.Ο. με το κριτήριο Tukey
(Στάσεις – Κοινωνική Διαστρωμάτωση Μητέρας)

Κοινωνική Διαστρωμάτωση Μητέρας	{1} M=63,30	{2} M=51,94	{3} M=56,52	{4} M=47,80	{5} M=51,61	{6} M=54,36
Ανώτερο Μεσαίο {1}		0,02	0,45	0,01	0,20	0,10
Ενδιάμεσο Μεσαίο {2}	0,02		0,44	0,83	1,00	0,86
Κατώτερο Μεσαίο {3}	0,45	0,44		0,14	0,88	0,94
Άνω Κατώτερο {4}	0,01	0,83	0,14		0,97	0,36
Κάτω Κατώτερο {5}	0,20	1,00	0,88	0,97		0,99
"Οικιακά" {6}	0,10	0,86	0,94	0,36	0,99	

Tukey HSD test; Variable: ΣΤΑΣΕΙΣ
Marked differences are significant at $p < ,05$

- Δεν προκύπτουν στατιστικά σημαντικές οι διαφορές των Μ.Ο. του «ενδιαφέροντος» σε σχέση με την κοινωνική διαστρωμάτωση του πατέρα και της μητέρας [$F(3,565)=0,62$, $p=0,60$ για την «κοινωνική διαστρωμάτωση του πατέρα» και $F(5,563)=0,89$, $p=0,49$ για την «κοινωνική διαστρωμάτωση της μητέρας» αντίστοιχα].
- Οι διαφορές των Μ.Ο. της «άτυπης γνώσης» σε σχέση με την κοινωνική διαστρωμάτωση του πατέρα δεν είναι στατιστικά σημαντικές [$F(3,565)=1,71$, $p=0,16$]. Αντίθετα, προκύπτουν στατιστικά σημαντικές οι διαφορές των Μ.Ο. της «άτυπης γνώσης» σε σχέση με την κοινωνική διαστρωμάτωση της μητέρας [$F(5,563)=3,03$, $p=0,01$]. Σε ότι αφορά στην κοινωνική διαστρωμάτωση της μητέρας διαπιστώνουμε ότι σε ένα δεύτερο επίπεδο στατιστικού ελέγχου με την εφαρμογή του Tukey HSD test παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ της τιμής του Μ.Ο. του ανώτερου μεσαίου κοινωνικού στρώματος ($m=39,42$) και του (α) κατώτερου μεσαίου κοινωνικού στρώματος ($m=30,71$), (β) του άνω κατώτερου κοινωνικού στρώματος ($m=27,24$) και (γ) «οικιακά» ($m=30,46$).

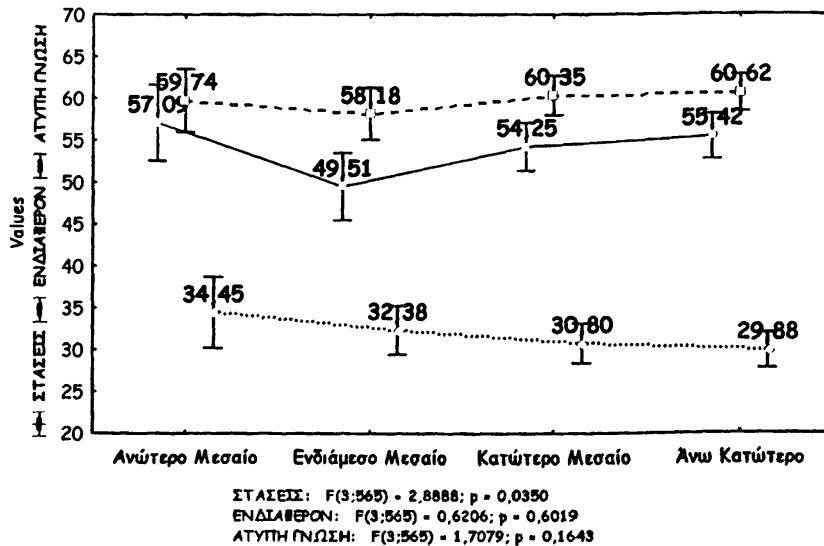
Πίνακας 4.46. Διαφορές Μ.Ο. με το κριτήριο Tukey (Άτυπη Γνώση – Κοινωνική Διαστρωμάτωση Μητέρας)

Κοινωνική Διαστρωμάτωση Μητέρας	{1} M=39,42	{2} M=32,13	{3} M=30,71	{4} M=27,24	{5} M=28,05	{6} M=30,46
Ανώτερο Μεσαίο {1}		0,11	0,04	0,01	0,06	0,02
Ενδιάμεσο Μεσαίο {2}	0,11		0,98	0,47	0,85	0,92
Κατώτερο Μεσαίο {3}	0,04	0,98		0,83	0,98	1,00
Άνω Κατώτερο {4}	0,01	0,47	0,83		1,00	0,84
Κάτω Κατώτερο {5}	0,06	0,85	0,98	1,00		0,98
"Οικιακά" {6}	0,02	0,92	1,00	0,84	0,98	

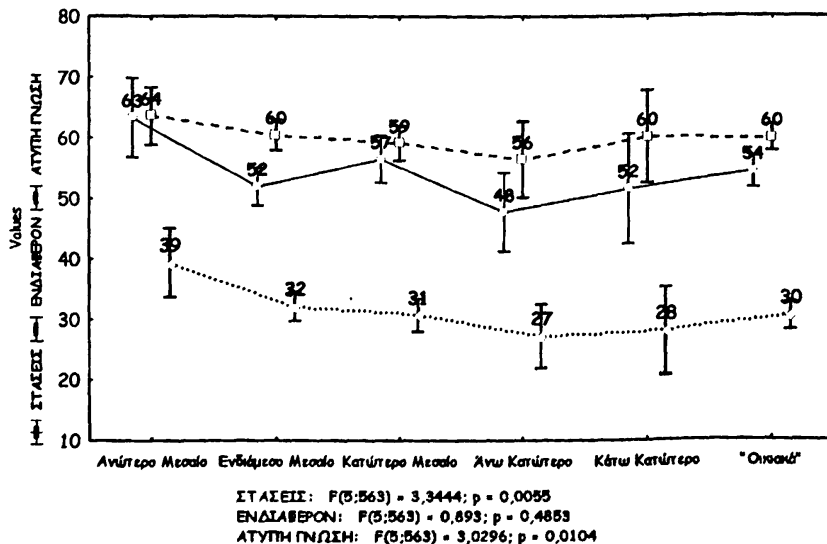
Tukey HSD test; Variable: ΑΤΥΠΗ ΓΝΩΣΗ
Marked differences are significant at $p < ,05$

Στα διαγράμματα 4.31 και 4.32 παρουσιάζονται οι διακυμάνσεις των Μ.Ο. των «στάσεων», του «ενδιαφέροντος» και της «άτυπης γνώσης» σε σχέση με την κοινωνική διαστρωμάτωση των γονέων.

Plot of Means and Conf. Intervals (95,00%)
Διάγραμμα 4.31. Διακύμανση Μ.Ο. Στάσεων, Ενδιαφέροντος και Άτυπης Γνώσης κατά Κοινωνική Διαστρωμάτωση Πατέρα



Plot of Means and Conf. Intervals (95,00%)
Διάγραμμα 4.32. Διακύμανση Μ.Ο. Στάσεων, Ενδιαφέροντος και Άτυπης Γνώσης κατά Κοινωνική Διαστρωμάτωση Μητέρας



Επισημαίνουμε τις υψηλότερες τιμές των Μ.Ο. των «στάσεων» και της «άτυπης γνώσης» στην υψηλότερη κατηγορία της κοινωνικής διαστρωμάτωσης του πατέρα και της μητέρας.

4.5. Συσχέτιση του «Ενδιαφέροντος» και της «Άτυπης Γνώσης» με τις Στάσεις απέναντι στο μάθημα της Κοινωνιολογίας

Στην παράγραφο που ακολουθεί δίδεται απάντηση στο ερευνητικό ερώτημα αν (α) η άτυπη γνώση, την οποία αποκομίζουν οι μαθητές από τη συμμετοχή τους σε διάφορες δραστηριότητες, συσχετίζεται με τις στάσεις των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Κοινωνιολογίας και (β) αν οι στάσεις των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Κοινωνιολογίας συσχετίζονται με το ενδιαφέρον των μαθητών για ζητήματα, τα οποία αφορούν στην επιστήμη της Κοινωνιολογίας. Για το λόγο αυτό υπολογίστηκε, για κάθε περίπτωση, ο δείκτης Pearson (r)²⁶, και οι στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις επισημαίνονται για $p < ,05$. Για την περαιτέρω διερεύνηση της αλληλεπίδρασης των τριών παραπάνω μεταβλητών θα εφαρμοστεί η μέθοδος της ανάλυσης παλινδρόμησης (simple regression analysis).²⁷

4.5.1. Συσχέτιση της «Άτυπης Γνώσης» και των Στάσεων απέναντι στο μάθημα της Κοινωνιολογίας

Για να απαντήσουμε στο ερευνητικό ερώτημα αν υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της άτυπης γνώσης που αποκομίζουν οι μαθητές από τη συμμετοχή τους σε διάφορες δραστηριότητες και των στάσεών τους για το μάθημα της Κοινωνιολογίας που διδάσκονται στο σχολείο χρησιμοποιήσαμε το δείκτη Pearson (r).

²⁶ Σύμφωνα με τους Εμβαλωτή, Κατσή & Σιδερίδη (2006: 30) μεταξύ των ορίων -1 έως και +1 που μπορεί να πάρει ο r , προτείνεται η παρακάτω κατηγοριοποίηση που αναφέρεται στην αξιολόγηση του μεγέθους του δείκτη: α) 0,00 – 0,20 Μηδενική σχέση, β) 0,21 – 0,40 Μικρή σχέση, γ) 0,41 – 0,60 Μέτρια σχέση, δ) 0,61 – 0,80 Δυνατή σχέση, ε) >0,81 Εξαιρετικά δυνατή σχέση. Παρόμοια, σύμφωνα με τους Cohen & Manion (2000: 197-198): α) Συνάψεις που κυμαίνονται από το 0,20 έως το 0,35 δηλώνουν αμυδρή σχέση ανάμεσα στις μεταβλητές, β) Συνάψεις που κυμαίνονται από το 0,35 έως το 0,65 υποδηλώνουν ότι μπορεί να είναι δυνατή μια πρόβλεψη ομάδων, γ) Συνάψεις που κυμαίνονται από το 0,65 έως το 0,85 κάνουν δυνατές προβλέψεις ομάδων, δ) Συνάψεις πάνω από το 0,85 υποδηλώνουν μια στενή σχέση ανάμεσα στις δυο συσχετιζόμενες μεταβλητές.

²⁷ Σύμφωνα με τους Εμβαλωτή, Κατσή & Σιδερίδη (2006: 38) η ανάλυση παλινδρόμησης (regression analysis) αποτελεί φυσική επέκταση του συντελεστή συσχέτισης και μας προσφέρει τη δυνατότητα πρόβλεψης των τιμών ορισμένων μεταβλητών.

Πίνακας 4.47. Συσχέτιση μεταξύ Άτυπης Γνώσης και Στάσεων

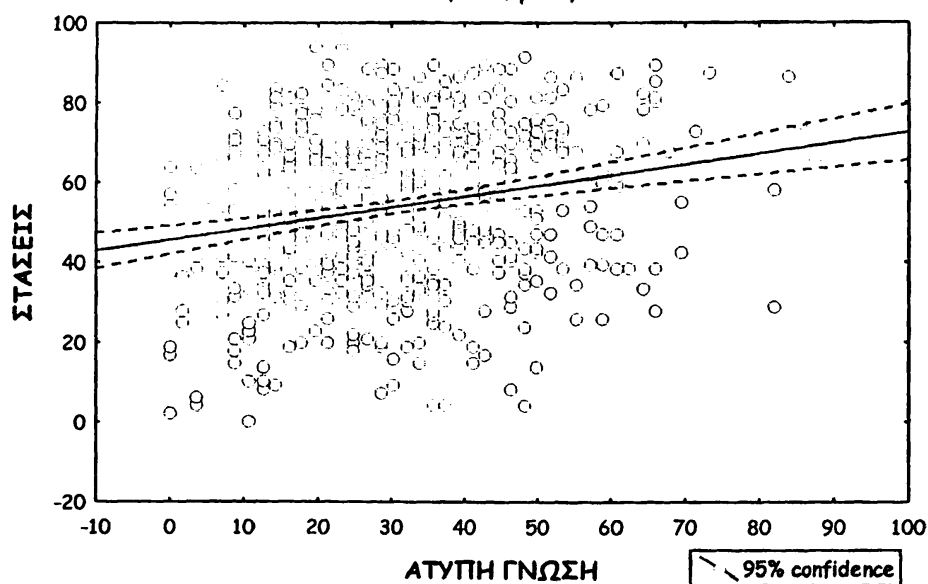
Var. X & Var. Y	Mean	Std.Dv.	r(X,Y)	t	p	N
ΑΤΥΠΗ ΓΝΩΣΗ	31,24	16,02				
ΣΤΑΣΕΙΣ	54,09	19,95	0,22	5,29	0,00	569

Correlations. Marked correlations are significant at $p < ,05$

Ο έλεγχος της συσχέτισης της βαθμολογίας της κλίμακας της «άτυπης γνώσης» με την κλίμακα των στάσεων των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Κοινωνιολογίας κατέδειξε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση. Ο δείκτης συσχέτισης Pearson r ισούται με 0,22 και είναι στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p < ,05$. Έτσι, ο δείκτης συνάφειας των δύο μεταβλητών Pearson r , δηλώνει μια μικρή θετική συνάφεια ανάμεσα στην «άτυπη γνώση» και τις «στάσεις».

Scatterplot

Διάγραμμα 4.33. Συσχέτιση Άτυπης Γνώσης και Στάσεων

Correlation: $r = 0,2168$; $p = 0,0000002$ 

Στο διάγραμμα 4.33 παρουσιάζονται οι περιπτώσεις (cases) σε σχέση με τις τιμές της «άτυπης γνώσης» που δήλωσαν (άξονας x) και τις τιμές των «στάσεων» που προέκυψαν (άξονας y). Γενικά παρατηρούμε ότι οι τιμές της «άτυπης γνώσης» κινούνται σε χαμηλά επίπεδα, ενώ ταυτόχρονα εμφανίζεται μεγάλη η διασπορά των τιμών. Είναι σημαντικό το γεγονός ότι δεν παρατηρούνται περιπτώσεις μαθητών με πολύ υψηλή τιμή «άτυπης γνώσης» που να εμφανίζουν πολύ χαμηλή τιμή στις «στάσεις».²⁸

²⁸ Συνθήκη 1^η: Η συνθήκη που θέτουμε προκειμένου να προσδιοριστούν οι πολύ υψηλές τιμές της «άτυπης γνώσης» είναι $\bar{x}(\text{«άτυπη γνώση»}) + 2s = 31,24 + 32,04 = 63,28$. Επίσης, η συνθήκη που θέτουμε προκειμένου να προσδιοριστούν οι πολύ χαμηλές τιμές των «στάσεων» είναι $\bar{x}(\text{«στάσεις»}) - 2s = 54,09 - 39,9 = 14,19$. Άρα, μας ενδιαφέρει να εξετάσουμε αν υπάρχουν περιπτώσεις (cases) με τιμή «άτυπης γνώσης» ίση και μεγαλύτερη από 63,28 και ταυτόχρονα με τιμή «στάσεων» ίση και μικρότερη από 14,19. Μετά τον έλεγχο παρατηρούμε ότι δεν υπάρχουν περιπτώσεις που να ανταποκρίνονται στη συνθήκη που θέσαμε.

4.5.2. Συσχέτιση των Στάσεων των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Κοινωνιολογίας και του Ενδιαφέροντος για ζητήματα που σχετίζονται με την επιστήμη της Κοινωνιολογίας

Για να απαντήσουμε στο ερευνητικό ερώτημα αν υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ των στάσεων των μαθητών για το μάθημα της Κοινωνιολογίας που διδάσκονται στο σχολείο και του ενδιαφέροντος για ζητήματα που σχετίζονται με την επιστήμη της Κοινωνιολογίας, χρησιμοποιήσαμε το δείκτη Pearson (r).

Πίνακας 4.48. Descriptive Statistics
Include condition: $VΣΤΑΣΕΙΣ \leq 14,19$ and $VΑΤΥΠΗ ΓΝΩΣΗ \geq 63,28$

	Valid N	Mean	Minimum	Maximum	Std.Dev.
ΣΤΑΣΕΙΣ	0				
ΑΤΥΠΗ ΓΝΩΣΗ	0				

Συνθήκη 2^η: Η συνθήκη που θέτουμε προκειμένου να προσδιοριστούν οι υψηλές τιμές της «άτυπης γνώσης» είναι \bar{x} («άτυπη γνώση»)+ $s=31,24+16,02=47,26$. Επίσης, η συνθήκη που θέτουμε προκειμένου να προσδιοριστούν οι χαμηλές τιμές των «στάσεων» είναι \bar{x} («στάσεις»)- $s=54,09-19,95=34,14$. Δηλαδή, ενδιαφερόμαστε να εξετάσουμε αν υπάρχουν περιπτώσεις (cases) με τιμή «άτυπης γνώσης» ίση και μεγαλύτερη από 47,26 και ταυτόχρονα με τιμή «στάσεων» ίση και μικρότερη από 34,14. Μετά τον έλεγχο παρατηρούμε ότι υπάρχουν εννέα (9) περιπτώσεις (cases) οι οποίες ανταποκρίνονται στον αμέσως παραπάνω περιορισμό.

Πίνακας 4.49. Descriptive Statistics
Include condition: $VΣΤΑΣΕΙΣ \leq 34,14$ and $VΑΤΥΠΗ ΓΝΩΣΗ \geq 47,26$

	Valid N	Mean	Minimum	Maximum	Std.Dev.
ΣΤΑΣΕΙΣ	9	24,07	4,17	33,33	9,42
ΑΤΥΠΗ ΓΝΩΣΗ	9	58,33	48,21	82,14	11,12

Παρουσιάζουμε τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των περιπτώσεων της συγκεκριμένης συνθήκης.

Πίνακας 4.50. Ποιοτικά χαρακτηριστικά των περιπτώσεων σύμφωνα με τη συνθήκη $VΣΤΑΣΕΙΣ \leq 34,14$ and $VΑΤΥΠΗ ΓΝΩΣΗ \geq 47,26$

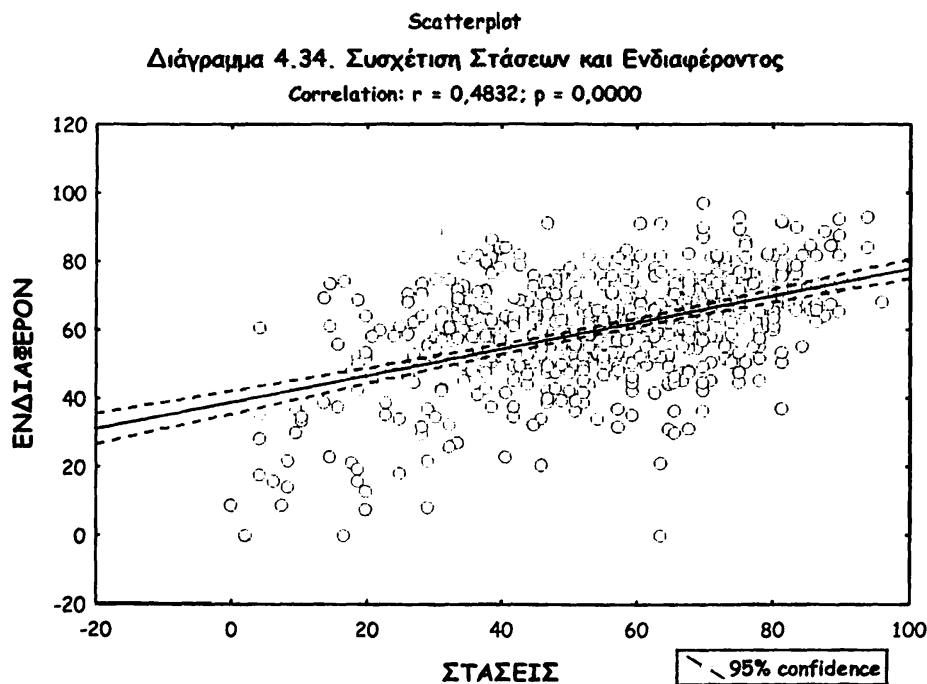
a/a	cases	Σχολείο	Φύλο	Περιοχή Μόνιμης Διαμονής	Κατεύθυνση Σπουδών	Γενική Επίδοση Β' Λυκείου	Κοινωνική Διαστρωμάτωση Πατέρα	Κοινωνική Διαστρωμάτωση Μητέρας	Score Στάσεις (%)	Score Άτυπη Γνώση (%)	Score Ενδιαφέ (%)
1	40	Καρδίτσα	Αγόρι	Αστική	Θεωρητική	16<18	Ανώτερο Μεσαίο	“Ουκιακά”	32,29	51,79	51,5
2	153	Καρδίτσα	Κορίτσι	Αστική	Τεχνολογική	18<20	Ενδιάμεσο Μεσαίο	“Ουκιακά”	28,13	66,07	73,4
3	170	Καρδίτσα	Αγόρι	Αστική	Τεχνολογική	16<18	Άνω Κατώτερο	“Ουκιακά”	26,04	55,36	70,4
4	187	Καρδίτσα	Αγόρι	Αστική	Τεχνολογική	16<18	Ανώτερο Μεσαίο	“Ουκιακά”	13,54	50,00	69,7
5	309	Καρδίτσα	Αγόρι	Αστική	Θεωρητική	16<18	Κατώτερο Μεσαίο	“Ουκιακά”	33,33	64,29	71,9
6	341	Καρδίτσα	Αγόρι	Αστική	Τεχνολογική	18<20	Ενδιάμεσο Μεσαίο	Ανώτερο Μεσαίο	4,17	48,21	17,4
7	406	Περιφερειακό	Κορίτσι	Αστική	Θεωρητική	14<16	Κατώτερο Μεσαίο	“Ουκιακά”	23,96	48,21	50,7
8	466	Περιφερειακό	Κορίτσι	Αστική	Θετική	18<20	Ενδιάμεσο Μεσαίο	Ενδιάμεσο Μεσαίο	26,04	58,93	59,6
9	557	Περιφερειακό	Αγόρι	Αγροτική	Τεχνολογική	16<18	Κατώτερο Μεσαίο	“Ουκιακά”	29,17	82,14	21,9

Πίνακας 4.51. Συσχέτιση μεταξύ Στάσεων και Ενδιαφέροντος

Var. X & Var. Y	Mean	Std.Dv.	r(X,Y)	t	p	N
ΣΤΑΣΕΙΣ	54,09	19,95				
ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ	59,94	16,06	0,48	13,14	0,00	569

Correlations. Marked correlations are significant at $p < ,05$

Ο έλεγχος της συσχέτισης της βαθμολογίας της κλίμακας των στάσεων των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Κοινωνιολογίας με την κλίμακα του ενδιαφέροντος για ζητήματα που σχετίζονται με την επιστήμη της Κοινωνιολογίας κατέδειξε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση. Ο δείκτης συσχέτισης Pearson r ισούται με 0,48 και είναι στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p < ,05$. Έτσι, ο δείκτης συνάφειας των δύο μεταβλητών Pearson r , δηλώνει μια μέτρια θετική συνάφεια ανάμεσα στο «ενδιαφέρον» και τις «στάσεις».



Στο διάγραμμα 4.34 παρουσιάζονται οι περιπτώσεις (cases) σε σχέση με τις τιμές των στάσεων που δήλωσαν (άξονας x) και τις τιμές του «ενδιαφέροντος» που προέκυψαν (άξονας y). Γενικά οι αυξημένες τιμές του «ενδιαφέροντος» αντιστοιχούν σε υψηλότερες τιμές των «στάσεων». Επιπλέον η διασπορά των τιμών παρουσιάζεται μικρότερη σε σύγκριση με τη συσχέτιση της «άτυπης γνώσης» με τις «στάσεις». Είναι σημαντικό επίσης το γεγονός ότι δεν παρατηρούνται περιπτώσεις μαθητών με πολύ υψηλή τιμή «στάσεων» που να εμφανίζουν πολύ χαμηλή τιμή στο «ενδιαφέρον»²⁹.

²⁹ Συνθήκη 1^η: Η συνθήκη που θέτουμε προκειμένου να προσδιοριστούν οι πολύ υψηλές τιμές στις «στάσεις» είναι $\bar{x}(\text{«στάσεις»}) + 2s = 54,09 + 39,9 = 93,99$. Επίσης, η συνθήκη που θέτουμε προκειμένου να

4.5.3. Περαιτέρω διερεύνηση της σχέσης των μεταβλητών της «Άτυπης Γνώσης», των «Στάσεων» και του «Ενδιαφέροντος»

Στην παράγραφο που ακολουθεί θα διερευνήσουμε περαιτέρω το πλέγμα των σχέσεων μεταξύ των τριών μεταβλητών, δηλαδή μεταξύ της «άτυπης γνώσης», των «στάσεων» και του «ενδιαφέροντος», προκειμένου να ελεγχθεί αν και κατά πόσο η άτυπη γνώση που αποκομίζουν οι μαθητές από τη συμμετοχή τους σε διάφορες δραστηριότητες μπορεί να προβλέψουν ή να ερμηνεύσουν τις στάσεις των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Κοινωνιολογίας και αν οι τελευταίες μπορούν επίσης να προβλέψουν ή να ερμηνεύσουν το ενδιαφέρον των μαθητών για ζητήματα που σχετίζονται με την επιστήμη της Κοινωνιολογίας. Για να απαντήσουμε στο παραπάνω ερευνητικό ερώτημα θα εφαρμόσουμε το προβλεπτικό μοντέλο της ανάλυσης παλινδρόμησης. Ουσιαστικά θα προκύψουν δύο μοντέλα. Στο πρώτο μοντέλο, με εξαρτημένη μεταβλητή την στάση των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Κοινωνιολογίας, θα διερευνήσουμε την προβλεπτική

προσδιοριστούν οι πολύ χαμηλές τιμές του «ενδιαφέροντος» είναι $\bar{x}(\text{«ενδιαφέρον»})-2s=59,94-32,12=27,82$. Άρα, μας ενδιαφέρει να εξετάσουμε αν υπάρχουν περιπτώσεις (cases) με τιμή «στάσεων» ίση και μεγαλύτερη από 93,99 και ταυτόχρονα με τιμή «ενδιαφέροντος» ίση και μικρότερη από 27,82. Μετά τον έλεγχο παρατηρούμε ότι δεν υπάρχουν περιπτώσεις που να ανταποκρίνονται στη συνθήκη που θέσαμε.

Πίνακας 4.52. Descriptive Statistics
Include condition: $VΣΤΑΣΕΙΣ \geq 93,99$ and $VΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ \leq 27,82$

	Valid N	Mean	Minimum	Maximum	Std.Dev.
ΣΤΑΣΕΙΣ	0				
ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ	0				

Συνθήκη 2^η: Η συνθήκη που θέτουμε προκειμένου να προσδιοριστούν οι υψηλές τιμές των «στάσεων» είναι $\bar{x}(\text{«στάσεις»})+s=54,09+19,95=74,04$. Επίσης, η συνθήκη που θέτουμε προκειμένου να προσδιοριστούν οι χαμηλές τιμές του «ενδιαφέροντος» είναι $\bar{x}(\text{«ενδιαφέρον»})-s=59,94-16,06=43,88$. Δηλαδή, ενδιαφερόμαστε να εξετάσουμε αν υπάρχουν περιπτώσεις (cases) με τιμή «στάσεων» ίση και μεγαλύτερη από 74,04 και ταυτόχρονα με τιμή «ενδιαφέροντος» ίση και μικρότερη από 43,88. Μετά τον έλεγχο παρατηρούμε ότι υπάρχει μόνο μια (1) περίπτωση (case) η οποία ανταποκρίνεται στον αμέσως παραπάνω περιορισμό.

Πίνακας 4.53. Descriptive Statistics
Include condition: $VΣΤΑΣΕΙΣ \geq 74,04$ and $VΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ \leq 43,88$

	Valid N	Mean	Minimum	Maximum	Std.Dev.
ΣΤΑΣΕΙΣ	1	81,25			
ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ	1	37,12			

Παρουσιάζουμε τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της περίπτωσης της συγκεκριμένης συνθήκης.

Πίνακας 4.54. Ποιοτικά χαρακτηριστικά της περίπτωσης σύμφωνα με τη συνθήκη $VΣΤΑΣΕΙΣ \geq 74,04$ and $VΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ \leq 43,88$

a/a	case	Σχολείο	Φύλο	Περιοχή Μόνιμης Διαμονής	Κατεύθυνση Σπουδών	Γενική Επίδοση Β' Λυκείου	Κοινωνική Διαστρωμάτωση Πατέρα	Κοινωνική Διαστρωμάτωση Μητέρας	Score Στάσεις (%)	Score Ενδιαφέρον (%)	Score Άτυπη Γνώση (%)
1	215	Καρδίτσα	Αγόρι	Αστική	Τεχνολογική	18<20	Ανώτερο Μεσαίο	Κατώτερο Μεσαίο	81,25	37,12	42,86

ικανότητα της μεταβλητής της «άτυπης γνώσης». Στο δεύτερο μοντέλο, με εξαρτημένη μεταβλητή το ενδιαφέρον των μαθητών για ζητήματα που σχετίζονται με την επιστήμη της Κοινωνιολογίας, θα διερευνήσουμε την προβλεπτική ικανότητα της μεταβλητής των «στάσεων».

1^ο Μοντέλο

Ερμηνεία των στάσεων των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Κοινωνιολογίας γνωρίζοντας την άτυπη γνώση που αποκομίζουν από τη συμμετοχή τους σε διάφορες ενδοσχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες.

Για να διερευνήσουμε το παραπάνω ερώτημα θα χρησιμοποιήσουμε την simple regression analysis.

Πίνακας 4.55. Αποτελέσματα από την ανάλυση παλινδρόμησης (Dependent: ΣΤΑΣΕΙΣ)

Dependent Variable	Multiple R	Multiple R ²	Adjusted R ²	SS Model	df Model	MS Model	SS Residual	df Residual	MS Residual	F	t
ΣΤΑΣΕΙΣ	0,22	0,05	0,05	10630,66	1	10630,66	215449,79	567	379,98	27,98	0,1

Παρατηρώντας τον παραπάνω πίνακα μπορούμε να προβούμε στις παρακάτω διαπιστώσεις:

- Ο δείκτης συνάφειας των δύο μεταβλητών Pearson r είναι 0,22 και δηλώνει μια μικρή θετική συνάφεια ανάμεσα στην «άτυπη γνώση» και στις «στάσεις».
- Ο «συντελεστής προσδιορισμού» $R^2=0,05$ υποδηλώνει ότι αν γνωρίζουμε το βαθμό της «άτυπης γνώσης» μπορούμε να κατανοήσουμε κατά 5% περίπου τις στάσεις των μαθητών του δείγματός μας απέναντι στο μάθημα της Κοινωνιολογίας.

Πίνακας 4.56. Τέστ σημαντικότητας (Test of Significance for ΣΤΑΣΕΙΣ)

Effect	SS	Degr. of Freedom	MS	F	p
Intercept	246654,15	1	246654,15	649,12	0,00
ΑΤΥΠΗ ΓΝΩΣΗ	10630,66	1	10630,66	27,98	0,00
Error	215449,79	567	379,98		

Univariate Test of Significance for ΣΤΑΣΕΙΣ

Όπως φαίνεται στον πίνακα της ανάλυσης διακύμανσης (ANOVA) το μέγεθος του F είναι 27,98, το οποίο για 1 και 567 βαθμούς ελευθερίας σχετίζεται με μια πιθανότητα που είναι μικρότερη από 1%. Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση / πρόβλεψη των «στάσεων» από την «άτυπη γνώση».

Τα ευρήματά μας δείχνουν θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Η συσχέτιση όμως αυτή θεωρείται μικρή.

Πίνακας 4.57. Εφαρμογή της προβλεπτικής εξίσωσης (Dependent: ΣΤΑΣΕΙΣ) (N=569)

Effect	Beta	Std. Err. of Beta	ΣΤΑΣΕΙΣ Param.	ΣΤΑΣΕΙΣ Std. Err.	ΣΤΑΣΕΙΣ t	ΣΤΑΣΕΙΣ p	-95,00% Cnf.Lmt	+95,00% Cnf.Lmt
Intercept			45,65	1,79	25,48	0,00	42,13	49,17
ΑΤΥΠΗ ΓΝΩΣΗ	0,22	0,04	0,27	0,05	5,29	0,00	0,17	0,37

Στον πίνακα 4.57 παρατηρούμε ότι έχουμε τις πληροφορίες για να οικοδομήσουμε την εξίσωση παλινδρόμησης³⁰ αφού ο σταθερός όρος είναι γνωστός ($a=45,65$) και η κλίση της ευθείας παλινδρόμησης επίσης γνωστή ($b=,27$). Επομένως, η εξίσωση παλινδρόμησης είναι η $y=,27x+45,65$.

Στην έρευνά μας διαπιστώσαμε ότι όταν ο Μ.Ο. της «άτυπης γνώσης» είναι $m=31,24$ τότε ο Μ.Ο. των «στάσεων» είναι $m=54,09$. Αν ο Μ.Ο. της «άτυπης γνώσης» είναι για παράδειγμα $m=70$ τότε ο Μ.Ο. των «στάσεων» θα είναι $m=64,55$.

Πίνακας 4.58. Εφαρμογή προβλεπτικής εξίσωσης (Dependent: ΣΤΑΣΕΙΣ) (N=569)
Predicting Values for variable: ΣΤΑΣΕΙΣ

	B-Weight	Value	B-Weight
ΑΤΥΠΗ ΓΝΩΣΗ	0,27	70,00	18,90
Intercept			45,65
Predicted			64,55
-95,0%CL			60,35
+95,0%CL			68,76

2^ο Μοντέλο

Ερμηνεία του ενδιαφέροντος των μαθητών για ζητήματα, τα οποία σχετίζονται με την επιστήμη της Κοινωνιολογίας γνωρίζοντας τις στάσεις τους απέναντι στο μάθημα της Κοινωνιολογίας.

Για να διερευνήσουμε το παραπάνω ερώτημα θα χρησιμοποιήσουμε την simple regression analysis.

³⁰ Η κλίση b μας πληροφορεί για το μέγεθος της πρόβλεψης και το είδος της σχέσης μεταξύ των δύο μεταβλητών. Κάνουμε την εξής υπόθεση: H_0 : Η κλίση b είναι ίση με το μηδέν. H_1 : Η κλίση b είναι στατιστικώς σημαντικά διαφορετική από το μηδέν. Επειδή ο στατιστικός δείκτης t για τη μεταβλητή «άτυπη γνώση» με μέγεθος 5,29 σχετίζεται με μια πιθανότητα που είναι μικρότερη από το 5%, δεχόμαστε ότι η κλίση είναι στατιστικώς σημαντικά διαφορετική από το μηδέν και αυτό πρακτικά σημαίνει ότι σημαντική κλίση σημαίνει και σημαντική πρόβλεψη (Δαφέρμος, 2005: 440· Εμβαλωτής, Κατσής & Σιδερίδης, 2006: 46).

Πίνακας 4.59. Αποτελέσματα από την ανάλυση παλινδρόμησης (Dependent: ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ)

Dependent Variable	Multiple R	Multiple R ²	Adjusted R ²	SS Model	df Model	MS Model	SS Residual	df Residual	MS Residual	F	p
ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ	0,48	0,23	0,23	34216,11	1	34216,11	112310,01	567	198,08	172,74	0,0

Παρατηρώντας τον παραπάνω πίνακα μπορούμε να προβούμε στις παρακάτω διαπιστώσεις:

- Ο δείκτης συνάφειας των δύο μεταβλητών Pearson r είναι 0,48 και δηλώνει μια -μέτρια θετική συνάφεια ανάμεσα στις «στάσεις» και στο «ενδιαφέρον».
- Ο «συντελεστής προσδιορισμού» $R^2=0,23$ υποδηλώνει ότι αν γνωρίζουμε το βαθμό των «στάσεων» μπορούμε να κατανοήσουμε κατά 23% το ενδιαφέρον των μαθητών του δείγματός μας για ζητήματα που αφορούν στην επιστήμη της Κοινωνιολογίας.

Πίνακας 4.60. Τέστ σημαντικότητας (Test of Significance for ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ)

Effect	SS	Degr. of Freedom	MS	F	p
Intercept	102934,29	1	102934,29	519,67	0,00
ΣΤΑΣΕΙΣ	34216,11	1	34216,11	172,74	0,00
Error	112310,01	567	198,08		

Univariate Test of Significance for ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ

Όπως φαίνεται στον πίνακα της ανάλυσης διακύμανσης (ANOVA) το μέγεθος του F είναι 172,74 το οποίο για 1 και 567 βαθμούς ελευθερίας σχετίζεται με μια πιθανότητα που είναι μικρότερη από 1%. Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση / πρόβλεψη του «ενδιαφέροντος» από τις «στάσεις».

Τα ευρήματά μας δείχνουν θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Η συσχέτιση αυτή θεωρείται εξαιρετικά ικανοποιητική³¹.

Πίνακας 4.61. Εφαρμογή της προβλεπτικής εξίσωσης (Dependent: ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ) (N=569)

Effect	Beta	Std. Err. of Beta	ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ Param.	ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ Std. Err.	ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ t	ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ p	-95,00% Cnf.Lmt	+95,00% Cnf.Lmt
Intercept			38,90	1,71	22,80	0,00	35,54	42,25
ΣΤΑΣΕΙΣ	0,48	0,04	0,39	0,03	13,14	0,00	0,33	0,45

³¹ Θα πρέπει να αναλογιστούμε ότι στις ανθρωπιστικές επιστήμες υπεισέρονται πολλοί παράγοντες, οι οποίοι μπορούν να επηρεάσουν την διαμόρφωση ή την εξέλιξη ενός κοινωνικού φαινομένου. Για παράδειγμα το ενδιαφέρον των μαθητών για ζητήματα που σχετίζονται με την επιστήμη της Κοινωνιολογίας μπορεί να επηρεάζεται από την προσωπικότητα του διδάσκοντα, την ποιότητα της διδασκαλίας, τη διδακτέα ύλη, το μαθησιακό περιβάλλον, την αυτό-εικόνα του μαθητή, τους συμμαθητές, την «εικόνα» που έχουν για το μάθημα οι «σημαντικοί άλλοι», όπως οι γονείς των μαθητών, καθηγητές άλλων μαθημάτων, κ.λπ. (Παπαναστασίου, 2003: 156). Υπό αυτή την έννοια ο $R^2=0,23$ μας δείχνει μια πολύ ικανοποιητική συσχέτιση μεταξύ του «ενδιαφέροντος» και των «στάσεων», καθώς επίσης και μια ικανοποιητική προβλεπτική ικανότητα της πρώτης μεταβλητής από την δεύτερη.

Στον πίνακα 4.61 παρατηρούμε ότι έχουμε τις πληροφορίες για να οικοδομήσουμε την εξίσωση παλινδρόμησης αφού ο σταθερός όρος είναι γνωστός ($a=38,90$) και η κλίση της ευθείας παλινδρόμησης επίσης γνωστή ($b=,39$). Επομένως, η εξίσωση παλινδρόμησης είναι $y=,39x+38,90$.

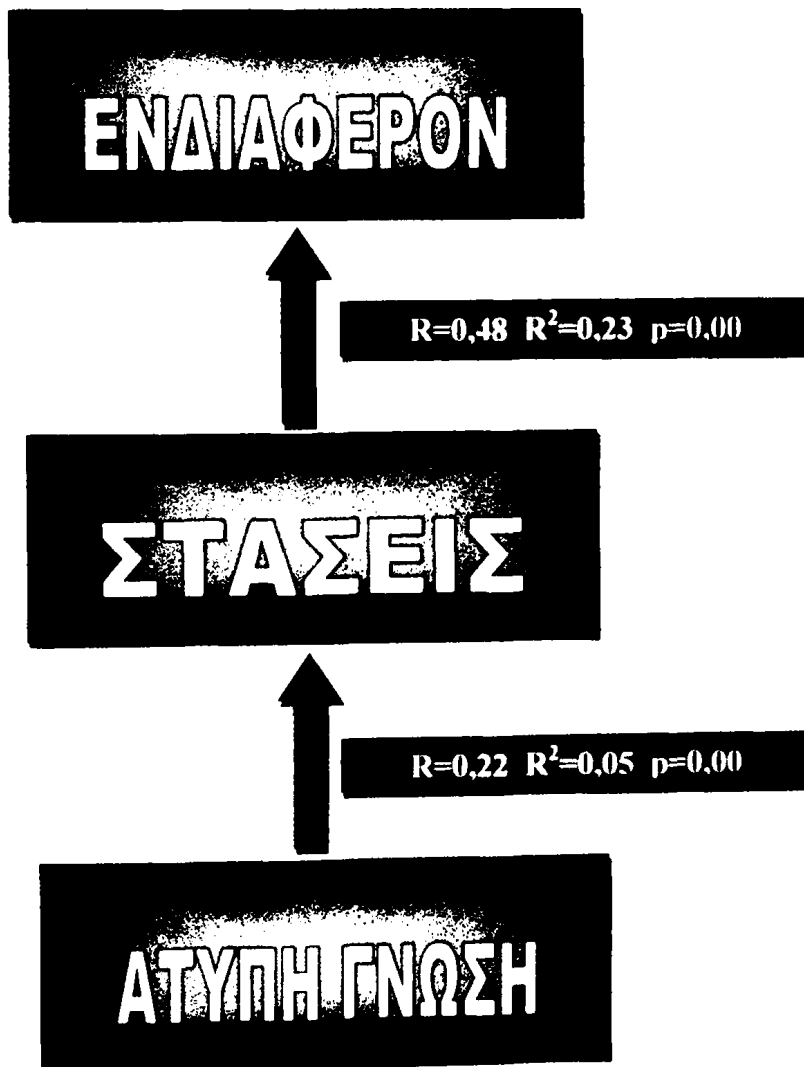
Στην έρευνά μας διαπιστώσαμε ότι όταν ο Μ.Ο. των «στάσεων» είναι $m=54,09$, τότε ο Μ.Ο. του «ενδιαφέροντος» είναι $m=59,94$. Αν ο Μ.Ο. των «στάσεων» είναι για παράδειγμα $m=60$ τότε ο Μ.Ο. του «ενδιαφέροντος» θα είναι $m=62,24$.

Πίνακας 4.62. Εφαρμογή προβλεπτικής εξίσωσης (Dependent: ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ) (N=569)

Predicting Values for variable: ΕΝΔΙΑΦΕΡΟΝ			
	B-Weight	Value	B-Weight
ΣΤΑΣΕΙΣ	0,39	60,00	23,34
Intercept			38,90
Predicted			62,24
-95,0%CL			61,03
+95,0%CL			63,45

Οι παραπάνω αναλύσεις των συσχετίσεων και των παλινδρομικών μοντέλων μεταξύ των τριών μεταβλητών αναπαριστώνται στο παρακάτω σχήμα:

Σχήμα 4.1. Συσχέτιση Άτυπης Γνώσης, Στάσεων και Ενδιαφέροντος



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

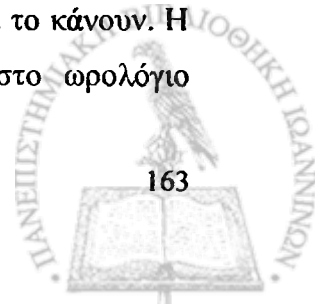
Συμπεράσματα – Προτάσεις

5.1. Συζήτηση των ευρημάτων

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας πρέπει να ερμηνευτούν με βάση τους σχετικούς περιορισμούς που θέσαμε σε προηγούμενα κεφάλαια (1^ο και 3^ο). Επειδή η έρευνα περιορίζεται μόνο σε ένα νομό, έχει το χαρακτήρα πιλοτικής εφαρμογής. Από τη συνθετική θεώρηση των ευρημάτων της έρευνάς μας θα μπορούσαν να διατυπωθούν τα παρακάτω γενικά συμπεράσματα:

1. Οι μαθητές του δείγματός μας έχουν θετική στάση απέναντι στο μάθημα της Κοινωνιολογίας (54,09%). Ειδικότερα, από την καταγραφή των πιο θετικών στάσεων, προκύπτει ότι η πλειονότητα των μαθητών (75,22%) πιστεύει ότι το συγκεκριμένο μάθημα τους βοηθάει στην καλύτερη κατανόηση των ανθρωπίνων σχέσεων, όπως επίσης αναγνωρίζει ότι αρέσκεται σε συζητήσεις που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας της Κοινωνιολογίας (71,88%). Οι μαθητές σε ποσοστό 62,74% νιώθουν ευχαριστημένοι που το μάθημα τους ευαισθητοποιεί σε ζητήματα κοινωνικού προβληματισμού, ενώ το 61,33% διαφωνεί με την άποψη ότι δεν προκαλεί ενδιαφέρον η συμμετοχή στο μάθημα της Κοινωνιολογίας. Το 58,7% των μαθητών του δείγματος πιστεύει ότι οι γνώσεις που αποκτά από το μάθημα της Κοινωνιολογίας βοηθά στην κατανόηση των απόψεων και των συναισθημάτων των άλλων. Περισσότεροι από τους μισούς μαθητές (56,94%) διαφωνούν με την άποψη ότι προκαλεί πλήξη η σκέψη ότι την επόμενη ώρα θα έχουν Κοινωνιολογία, ενώ συμφωνούν ότι η ώρα του μαθήματος περνάει ευχάριστα (55,19%). Στην παραπάνω κατηγορία των πιο θετικών στάσεων το συναίσθημα αναδεικνύεται ως καθοριστική παράμετρος, αφού το μάθημα της Κοινωνιολογίας φαίνεται να ελκύει τους μαθητές και να τους προκαλεί ενδιαφέρον και ευχαρίστηση. Επίσης, σημαντική είναι η γνωστική παράμετρος, καθώς αναδεικνύει την χρησιμότητα του αντικειμένου.

Από την καταγραφή των πιο αρνητικών στάσεων μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι η πλειονότητα των μαθητών (74,69%) δεν μελετά το σχολικό βιβλίο της Κοινωνιολογίας. Επίσης, ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών (64,15%) δηλώνει ότι δεν προετοιμάζεται στο σπίτι για τις ανάγκες του μαθήματος, ενώ περισσότεροι από τους μισούς (52,37%) δηλώνουν ότι αν τους δοθεί η ευκαιρία να απουσιάσουν από το συγκεκριμένο μάθημα θα το κάνουν. Η παραπάνω στάση ίσως δικαιολογείται από τη θέση του μαθήματος στο ωρολόγιο



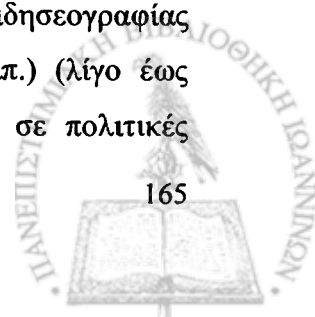
πρόγραμμα, καθώς, συνήθως, το μάθημα διεξάγεται μετά τα μαθήματα των κατευθύνσεων και κατά τις τελευταίες ώρες (5^η, 6^η, 7^η). Οι μισοί περίπου μαθητές (45,16%) αισθάνονται, ότι κάνουν μια καταναγκαστική δουλειά, όταν πρέπει να διαβάσουν Κοινωνιολογία. Το 43,23% των μαθητών δηλώνει ότι γενικά ασχολείται όσο γίνεται λιγότερο με το μάθημα της Κοινωνιολογίας, ενώ διαφωνεί με την παραπάνω θέση περίπου ένας στους τρεις μαθητές (30,75%). Τέλος, μόνο ένας στους πέντε (20,39%) θα ήθελε να στραφεί σε κάποιο επάγγελμα που θα του είναι χρήσιμη η Κοινωνιολογία. Στην παραπάνω κατηγορία των πιο αρνητικών στάσεων κυριαρχεί η παράμετρος της πρόθεσης συμπεριφοράς. Εδώ φαίνεται ξεκάθαρα η ωφελμιστική λειτουργία των στάσεων (Γεώργας, 1995: 154). Οι μαθητές αποφεύγουν να υιοθετήσουν στάσεις, οι οποίες μπορεί να έχουν ανεπιθύμητα αποτελέσματα για τους ίδιους, όπως η μελέτη του σχολικού βιβλίου και γενικά η προετοιμασία που απαιτείται για το συγκεκριμένο μάθημα.

Γενικά, σημαντική είναι η σχέση της στάσης των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Κοινωνιολογίας με βάση τη συναισθηματική και τη γνωστική παράμετρο. Τα συναισθήματα των μαθητών συνδέονται κυρίως με την ευχαρίστηση και την ικανοποίηση που αντλούν από το μάθημα, καθώς επίσης με την ελκυστικότητά του και την πρόκληση ενδιαφέροντος. Οι πεποιθήσεις, τις οποίες ενστερνίζονται οι μαθητές για το μάθημα της Κοινωνιολογίας, συνδέονται με τη χρησιμότητά του ως προς την κατανόηση των ανθρωπίνων σχέσεων. Αρνητική φαίνεται ότι είναι η σχέση της στάσης με την πρόθεση των μαθητών να αντιδράσουν με συγκεκριμένους τρόπους απέναντι στο μάθημα (αποφυγή μελέτης του βιβλίου και γενικότερης προετοιμασίας για το μάθημα, άρνηση επιλογής επαγγέλματος, στο οποίο θα αναδεικνύεται η χρησιμότητα της Κοινωνιολογίας). Το προσωπικό συμφέρον (Κοκκινάκη, 2005: 124) των μαθητών, το οποίο, στην παρούσα φάση, ταυτίζεται με την ισχυρή πρόθεσή τους να επιτύχουν στις Πανελλήνιες εξετάσεις, μάλλον επιδρά στη διαμόρφωση της αρνητικής σχέσης στάσης-πρόθεσης συμπεριφοράς και μαθήματος. Αν δεχτούμε την υπόθεση ότι κυρίαρχη τάση ειδικά στην τελευταία τάξη του Γενικού Λυκείου είναι η ανταγωνιστική και ατομικιστική προσπάθεια για επιτυχία, τότε γίνεται σαφές ότι η ανταγωνιστική ατμόσφαιρα αντανακλάται και στην υιοθέτηση αρνητικών στάσεων-προθέσεων σε σχέση με το μάθημα της Κοινωνιολογίας, το οποίο δεν εξετάζεται πανελλαδικά και η επιτυχία ή όχι σ' αυτό δεν επηρεάζει τη μελλοντική ακαδημαϊκή και επαγγελματική σταδιοδρομία των μαθητών (Γεωργούσης, 1996: 47-48). Η σκέψη αυτή προκαλεί ευρύτερο προβληματισμό σχετικά με τις ανεπιθύμητες επιδράσεις του εξεταστικοκεντρικού εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο υποβαθμίζει τη λειτουργία

του Λυκείου σε προπαρασκευαστικό στάδιο για τα ΑΕΙ-ΤΕΙ και διαχωρίζει τα μαθήματα σε «πρωτεύοντα» και «δευτερεύοντα».

2. Το ενδιαφέρον των μαθητών για ζητήματα που σχετίζονται με την επιστήμη της Κοινωνιολογίας προκύπτει εξαιρετικά ικανοποιητικό (59,94%). Ειδικότερα, οι μαθητές δείχνουν ιδιαίτερα αυξημένο ενδιαφέρον να μάθουν περισσότερα για ζητήματα που σχετίζονται με την εργασία, την ανεργία και τις κοινωνικές ανισότητες (71,78%), για θέματα που αφορούν στην οικογένεια και στις διαφυλικές σχέσεις (67,98%), καθώς και για ζητήματα παραβατικότητας, εγκληματικότητας και αποκλίνουσας συμπεριφοράς (66,49%). Αντίθετα, εμφανίζουν σχετικά χαμηλό ενδιαφέρον να μάθουν περισσότερα για ζητήματα που σχετίζονται με το θεσμό της εκπαίδευσης (56,27%), για θέματα που αφορούν στην εξουσία, τη διακυβέρνηση και την πολιτική δύναμη (47,38%), ενώ ακόμη πιο χαμηλό ενδιαφέρον προκύπτει όσον αφορά θέματα εισαγωγής στην επιστήμη της Κοινωνιολογίας (40,85%).

3. Η τιμή της άτυπης γνώσης που αποκομίζουν οι μαθητές από τη συμμετοχή τους σε διάφορες ενδοσχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες, αλλά και από ευρύτερα ενδιαφέροντά τους είναι χαμηλή (31,24%). Η τάση για συμμετοχή σε κοινωνικές και εθελοντικές οργανώσεις παρουσιάζεται εξαιρετικά περιορισμένη. Με βάση τα δεδομένα της έρευνας, το 71,35% του δείγματος δεν συμμετείχε καθόλου σε οργανώσεις που αναπτύσσουν δράσεις εθελοντισμού (π.χ. προστασία περιβάλλοντος, καταπολέμηση ρατσισμού-ναρκωτικών-AIDS, βοήθεια σε παιδιά, πρόσφυγες, αστέγους, ηλικιωμένους κ.λπ.). Χαμηλή είναι και η δραστηριοποίηση των νέων σε χορευτικούς, λαογραφικούς, ιστορικούς συλλόγους, αφού το ποσοστό των μαθητών που συμμετέχει στις δραστηριότητες αυτές λίγο έως καθόλου ανέρχεται στο 72,06%. Ακόμη, περισσότεροι από τους μισούς μαθητές (52,55%) δεν συμμετείχαν καθόλου στις δραστηριότητες των μαθητικών κοινοτήτων (συνελεύσεις - μαθητικά συμβούλια), ενώ οι μισοί περίπου (47,28%) δεν συμμετείχαν επίσης καθόλου στην υλοποίηση σχολικών προγραμμάτων (περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αγωγής υγείας, επαγγελματικού προσανατολισμού) ή σε άλλες μαθητικές δραστηριότητες (θέατρο, φωτογραφία, κινηματογράφος, έκδοση περιοδικού). Επιπλέον, καταγράφεται η μειωμένη συχνότητα ενημέρωσης από τον έντυπο ή ηλεκτρονικό τύπο για τις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές εξελίξεις στην Ελλάδα και το εξωτερικό (λίγο έως καθόλου 60,81%), το μικρό ποσοστό παρακολούθησης ραδιοφωνικών προγραμμάτων που καλύπτουν κυρίως θέματα πολιτικής ειδησεογραφίας (π.χ. πολιτικά κόμματα, απασχόληση, υγεία και κοινωνική πρόνοια κ.λπ.) (λίγο έως καθόλου 76,97%), όπως και ο πολύ μικρός βαθμός δραστηριοποίησης σε πολιτικές



οργανώσεις νεολαίας ή πολιτικά κόμματα (λίγο έως καθόλου 84,88%). Ωστόσο, η ενημέρωση των νέων, για οικονομικά, κοινωνικά και πολιτικά θέματα φαίνεται να αντλείται περισσότερο από οικογενειακές συζητήσεις (μέτρια έως πάρα πολύ 77,68%), τις συζητήσεις με φίλους ή στο διαδίκτυο (μέτρια έως πάρα πολύ 55,54%) και την παρακολούθηση τηλεοπτικών εκπομπών κοινωνικού και πολιτικού ενδιαφέροντος (μέτρια έως πάρα πολύ 59,93%). Τα παραπάνω πορίσματα συμφωνούν και με τα συμπεράσματα άλλων σχετικών ερευνών (Γαρδίκη et al., 1993¹ Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς & Ινστιτούτο V – PRC, 2000² Δεμερτζής, 2005).

4. Διαπιστώθηκε διάσταση ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια ως προς τις στάσεις τους απέναντι στο μάθημα της Κοινωνιολογίας, το ενδιαφέρον τους για ζητήματα που εξετάζει η επιστήμη της Κοινωνιολογίας και την άτυπη γνώση που αποκομίζουν από τη συμμετοχή τους σε διάφορες δραστηριότητες. Ειδικότερα, σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας, τα κορίτσια εμφανίζουν θετικότερες «στάσεις» και υψηλότερο «ενδιαφέρον» σε σχέση με τα αγόρια. Οι παραπάνω διαφορές είναι στατιστικά σημαντικές. Δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική η διαφορά της «άτυπης γνώσης» μεταξύ των δύο φύλων αν και υπερτερούν τα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια. Από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας διαπιστώνεται ότι τα διάφορα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης συνδέονται με την μεταβλητή του φύλου σε επίπεδο σεξιστικών προτύπων. Σ' αυτό το συγκεκριμένο πλαίσιο, η επίδραση του φύλου στις στάσεις των μαθητών απέναντι στα διάφορα σχολικά μαθήματα και επιστημονικά ενδιαφέροντα, συσχετίζεται με την επιλογή σπουδών. Αποδεικνύεται ότι η παραπάνω σχέση οριοθετεί τις ακαδημαϊκές προτιμήσεις, ενώ ταυτόχρονα προσανατολίζει προς συγκεκριμένες επαγγελματικές διεξόδους (Eccles, 1994³ Morgan et al., 2001⁴ Ζιώγου-Καραστεργίου, 2006⁵ Σιάνου-Κύργιου, 2007⁶). Σχετικές μελέτες δείχνουν ότι ενώ στις μικρότερες ηλικίες δεν παρατηρούνται σημαντικές έμφυλες διαφορές, στο τέλος της μέσης εκπαίδευσης τα αγόρια αξιολογούν τις φυσικές επιστήμες ως περισσότερο σημαντικές, χρήσιμες και μ' ενδιαφέρον απ' ό,τι τα κορίτσια της ηλικίας τους, ενώ πολύ συχνά υπερεκτιμούν τις ικανότητές τους σε αντίθεση με τα κορίτσια που τις υποτιμούν (Ρεντετζή, 2006) ακόμη και αν τα εμπειρικά δεδομένα που αναφέρονται στις επιδόσεις τους υποδεικνύουν ότι, ενώ τα κορίτσια έχουν ίδιους ή καλύτερους βαθμούς από τα αγόρια στις Φυσικές επιστήμες, προτιμούν τα θεωρητικά μαθήματα (Neathery, 1997⁷ Jones et al., 2000⁸ Evans et al., 2002⁹ Häussler & Hoffman, 2002¹⁰ PISA 2003¹¹ PISA 2006). Οι Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Σακκά κ.ά. (2003) διαπιστώνουν ότι κατά την άποψη των μαθητών η Κοινωνιολογία, η Ψυχολογία, τα Νέα Ελληνικά εντάσσονται στα θεωρητικά μαθήματα

και ταιριάζουν περισσότερο στα κορίτσια σε αντίθεση με τα Μαθηματικά, την Πληροφορική, τη Χημεία, που εντάσσονται στα θετικά μαθήματα και προσιδιάζουν περισσότερο στην ανδρική φύση. Τα αγόρια χαρακτηρίζουν το μάθημα της Κοινωνιολογίας «ανδρικό» σε ποσοστό 11,8% και «γυναικείο» σε ποσοστό 40,8%. Τα κορίτσια το χαρακτηρίζουν «ανδρικό» σε ποσοστό 5,3% και «γυναικείο» σε ποσοστό 42,1%. Παρόμοια, σε έρευνά της η Κοταρίνου (2004) διερευνώντας τις στερεοτυπικές διαφυλικές αντιλήψεις των μαθητών της Α΄ Λυκείου σχετικά με τον καταμερισμό των επιστημών σε θεωρητικές ή θετικές, διαπιστώνει ότι ο καταμερισμός των μαθημάτων συμπίπτει με τη στερεότυπη αντίληψη που επικρατεί με την κατάταξη των επιστημών, ότι δηλαδή τα παιδιά ταυτίζουν τις θετικές επιστήμες με το ανδρικό φύλο και τις θεωρητικές με το γυναικείο. Έτσι η Φυσική, η Χημεία, τα Μαθηματικά, η Πληροφορική και η Γεωγραφία χαρακτηρίζονται ως ανδρικά μαθήματα, ενώ η Κοινωνιολογία, η Ψυχολογία, η Ιστορία και τα Νέα Ελληνικά ως γυναικεία.

5. Ένα άλλο εύρημα της έρευνάς μας είναι η σημαντική επίδραση του φύλου στην επιλογή κατεύθυνσης σπουδών. Οι μαθητές που επιλέγουν το Γενικό Λύκειο καλούνται να επιλέξουν στη Β΄ τάξη ανάμεσα στη θεωρητική, τη θετική και τεχνολογική κατεύθυνση. Στη θεωρητική κατεύθυνση προσανατολίζονται οι μαθητές που επιθυμούν να σπουδάσουν σε σχολές όπως: Νομική, Φιλοσοφική, Κοινωνικών Σπουδών, Σχολές Επιστημών Αγωγής κ.λπ. Τη θετική κατεύθυνση επιλέγουν οι μαθητές που θέλουν να σπουδάσουν Μαθηματικά, Φυσική, Χημεία, Βιολογία ή να φοιτήσουν σε σχολές Επιστημών Υγείας κ.λπ. Τέλος, η τεχνολογική κατεύθυνση εξασφαλίζει πρόσβαση σε όλες τις σχολές εκτός των σχολών Επιστημών Υγείας και όσων σχολών εντάσσονται στη θεωρητική κατεύθυνση (Γενικό Λύκειο-Σύστημα Πρόσβασης στην Ανώτατη Εκπαίδευση, 2008)³². Η επιλογή της κατεύθυνσης είναι καθοριστικής σημασίας για το μέλλον των μαθητών, αφού συναρτάται άμεσα με το επαγγελματικό μέλλον τους. Η βιβλιογραφική επισκόπηση δείχνει ότι τα αγόρια προτιμούν τα Τεχνικά και Τεχνολογικά μαθήματα, τα Μαθηματικά, τη Φυσική, τη Χημεία, ενώ τα κορίτσια προτιμούν τις Κοινωνικές Επιστήμες, τις Ξένες Γλώσσες, τη Βιολογία και την Ανθρωπολογία (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1997: 645). Όπως ήδη φαίνεται από την πρώτη καταγραφή των στατιστικών στοιχείων του Υπουργείου Παιδείας για το έτος 2000-2001 που έκανε η Μαραγκουδάκη (2003: 17-18) στη μελέτη της *Ο παράγοντας φύλο στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση: όψεις συνέχειας και μεταβολής*, το 78% των εφήβων που επιλέγουν τη

³² Πρβλ. στην ιστοσελίδα: http://www.ypepth.gr/docs/bibl_geniko_1_39_tel08.pdf.

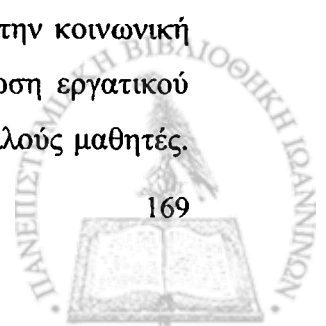


θεωρητική κατεύθυνση είναι κορίτσια, ενώ το ποσοστό στη θετική κατεύθυνση είναι 48% και στις δυο τεχνολογικές κατευθύνσεις (κύκλος Τεχνολογίας και Παραγωγής και κύκλος Πληροφορικής και Υπηρεσιών) το ποσοστό κυμαίνεται μεταξύ 35% και 36% αντίστοιχα. Σύμφωνα με τη Σιάνου-Κύργιου (2007^α: 122) παρόμοια είναι τα εμπειρικά ευρήματα από έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε υποψήφιας και υποψήφιους για την εισαγωγή στην Ανώτατη εκπαίδευση. Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσει αν το φύλο και το οικονομικοκοινωνικό status επηρεάζουν τις επιδόσεις και τις επιλογές κατά τη μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι τα κορίτσια επιλέγουν συχνότερα από τα αγόρια τη θεωρητική κατεύθυνση. Μικρή διαφορά παρουσιάζουν τα ποσοστά στη θετική κατεύθυνση, στην οποία όμως και πάλι τα αγόρια εκπροσωπούνται με ποσοστό 35% έναντι 29,9% των κοριτσιών. Στην τεχνολογική κατεύθυνση τα αγόρια εκπροσωπούνται με ποσοστό 50,4% έναντι 19,6% των κοριτσιών. Επίσης, σε έρευνα που διενεργήθηκε την προηγούμενη χρονιά (Αθανασιάδου et al., 2006) και αφορά σε μαθητές και μαθήτριες των Γενικών Λυκείων της Θεσσαλονίκης με στόχο την καταγραφή των επιλογών σπουδών των μαθητών και την μελέτη των παραγόντων που τις επηρεάζουν διαπιστώθηκε ότι ένα σημαντικό υψηλότερο ποσοστό κοριτσιών (51,1%), παρά αγοριών (17,7%) επέλεξε τη θεωρητική κατεύθυνση, ενώ αντίθετα, ένα πολύ υψηλότερο ποσοστό αγοριών (61,1%), παρά κοριτσιών (28,6%) επέλεξε την τεχνολογική κατεύθυνση. Σύμφωνα με τα πορίσματα των ερευνών οι εκπαιδευτικές επιλογές των κοριτσιών είναι επηρεασμένες από τις παραδοσιακές αντιλήψεις που συντηρούν τα στερεότυπα των φύλων, καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την ανάπτυξη των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων τους και προδιαγράφουν το επαγγελματικό τους μέλλον (Σιάνου-Κύργιου, 2007^β: 27). Συνεπώς, τα κορίτσια οδηγούνται σε εκπαιδευτικές επιλογές που θα τις οδηγήσουν σε τομείς της αγοράς εργασίας, οι οποίοι κατακλύζονται από γυναίκες και σε θέσεις λιγότερο ευνοϊκές από οικονομική άποψη σε σχέση με τα αγόρια συμμαθητές τους (Chisholm, 1999: 291). Κατά ανάλογο τρόπο η κατανομή των δύο φύλων στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (ΑΕΙ) διαμορφώνεται σύμφωνα με τις κατευθύνσεις της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Το ποσοστό των κοριτσιών είναι πολύ υψηλό στις σχολές Φιλοσοφικής, Θεολογίας, Ψυχολογίας, Κοινωνιολογίας, Φιλολογίας Ξένων Γλωσσών, Νηπιαγωγών, κ.ά. Αντιθέτως, η συμμετοχή τους στις Θετικές επιστήμες είναι περιορισμένη, ιδιαίτερα στο Πολυτεχνείο (32% κορίτσια, 68% αγόρια) και στην Πληροφορική (35% κορίτσια, 65% αγόρια) (Μαραγκουδάκη, 2003: 34-35). Σχετικά με τη δική μας έρευνα, κατά το σχολικό έτος 2008-2009, η κατανομή του μαθητικού δυναμικού της Γ' τάξης των δημοσίων Γενικών

Λυκείων του νομού Καρδίτσας παρουσιάζει ομοιότητες με τα δεδομένα των παραπάνω ερευνών της Μαραγκουδάκη, της Σιάνου-Κύργιου και της Αθανασιάδου et al. σε σχέση με τη θεωρητική και τεχνολογική κατεύθυνση. Πιο συγκεκριμένα, το 80,53% των μαθητών που επέλεξαν τη θεωρητική κατεύθυνση είναι κορίτσια, ενώ το ποσοστό των κοριτσιών που επέλεξαν την τεχνολογική ανέρχεται στο 29,5%. Διαφοροποίηση παρατηρείται στη θετική κατεύθυνση καθώς τα ποσοστά των κοριτσιών που επιλέγουν τη συγκεκριμένη κατεύθυνση φτάνει στο 69,89%. Έτσι λοιπόν, σχετικά με το δείγμα της δικής μας έρευνας, παρατηρούμε ότι τα ευρήματα που αφορούν στην επιλογή των κατευθύνσεων σε σχέση με το φύλο επιβεβαιώνονται και από τα δεδομένα των παραπάνω ερευνών. Το 81,91% των μαθητών που επιλέγουν τη θεωρητική κατεύθυνση είναι κορίτσια. Το ποσοστό των κοριτσιών που επιλέγει την τεχνολογική κατεύθυνση φτάνει στο 38,41%, ενώ των αγοριών στο 61,59%. Έχουμε, δηλαδή, ένα σαφέστατο προβάδισμα των αγοριών έναντι των κοριτσιών στη συγκεκριμένη κατεύθυνση. Εξαιρεση αποτελεί η θετική κατεύθυνση, όπου προβάδισμα έχουν τα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια (αγόρια:46,74%, κορίτσια:53,26%). Αυτό βέβαια εξηγείται, αφού στη συγκεκριμένη κατεύθυνση εντάσσονται τμήματα (Νοσηλευτικής, Αισθητικής, Μαιευτικής, κ.ά.), στα οποία παραδοσιακά υπερτερούν ή κυριαρχούν τα κορίτσια (Μαραγκουδάκη, 2003).

6. Η επιλογή της κατεύθυνσης σπουδών αναδεικνύεται ως σημαντικός παράγοντας διαφοροποίησης τόσο των στάσεων των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Κοινωνιολογίας όσο και του ενδιαφέροντος για ζητήματα που σχετίζονται με την επιστήμη της Κοινωνιολογίας. Έτσι, οι μαθητές της θεωρητικής κατεύθυνσης εμφανίζουν θετικότερες «στάσεις» και υψηλότερο «ενδιαφέρον» συγκριτικά με τους μαθητές των υπόλοιπων κατευθύνσεων.

7. Η γεωγραφική τοποθέτηση του σχολείου δεν αναδεικνύεται σε σημαντικό παράγοντα διαφοροποίησης των «στάσεων», του «ενδιαφέροντος» και της «άτυπης γνώσης». Μέχρι και τη δεκαετία του 1970, σημαντικοί παράγοντες της σχολικής επίδοσης του μαθητή ήταν το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας, το οποίο βρισκόταν σε άμεση συνάρτηση με τον τόπο διαμονής. Σύμφωνα με την Isambert-Zamati (1976) η γεωγραφική κατανομή των σχολείων ακολουθούσε τη διαίρεση των αστικών και αγροτικών περιοχών αλλά και στις πόλεις η κατανομή των σχολικών μονάδων ακολουθούσε την κοινωνική σύνθεση των συνοικιών. Μάλιστα η κοινωνική σύνθεση των σχολείων επηρεαζόταν από την κοινωνική σύνθεση της συνοικίας και δη την κοινωνική προέλευση των παιδιών. Έτσι, λοιπόν, σε περιοχές με μεγάλη συγκέντρωση εργατικού πληθυσμού τα σχολεία ήταν απλής μορφής, χωρίς εξειδικεύσεις και με πολλούς μαθητές.



Στις περιοχές των προνομιούχων στρώματων υπήρχαν πολλές διαφοροποιήσεις, μικρά σχολεία με λίγους μαθητές και καλύτερη εκπαίδευση (Isambert-Zamati, 1976· Τομπαΐδης, 1982). Σήμερα ο παράγοντας της γεωγραφικής κατανομής σε σχέση με τα ζητήματα υποδομής, εξοπλισμού και επάρκειας σε διδακτικό προσωπικό ή σχολικά εγχειρίδια δεν φαίνεται να διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος (Μαράτου-Αλιπράντη, Τεπέρογλου & Τσιγκάνου, 2006).

8. Ο παράγοντας του κοινωνικού στρώματος στο οποίο ανήκει η οικογένεια ασκεί σημαντική επίδραση στην επίδοση των μαθητών. Διαπιστώθηκε, δηλαδή, ότι οι μαθητές που προέρχονται από προνομιούχα στρώματα επιτυγχάνουν υψηλότερες βαθμολογίες σε σύγκριση με τους μαθητές που προέρχονται από μη προνομιούχα στρώματα. Πολλές άλλες σχετικές έρευνες και μελέτες δείχνουν ότι τα παιδιά που έχουν τους μικρότερους βαθμούς στο σχολείο προέρχονται κυρίως από τα οικονομικά ασθενέστερα στρώματα (Κασσωτάκης, 1981· Τζάνη, 1983· Πυργιωτάκης, 1984· Φραγκουδάκη, 1985· Φλουρής, 1989· Ηλιού, 1990· Κασσωτάκης, 1999· Κάτσικας & Καββαδίας, 1994 κ.ά.).

9. Διαπιστώθηκε, επίσης, η σημαντική επίδραση του φύλου στην επίδοση των μαθητών. Στην έρευνά μας τα κορίτσια εμφανίζουν υψηλότερες βαθμολογίες σε σχέση με τα αγόρια.

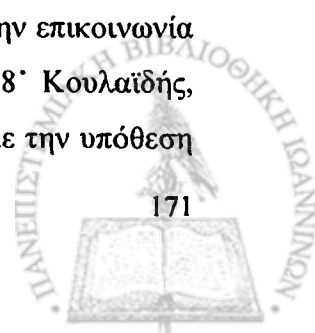
10. Μολονότι ο παράγοντας της γενικής επίδοσης της Β' Λυκείου ασκεί σημαντική διαφοροποιητική δράση στο ενδιαφέρον των μαθητών για ζητήματα που σχετίζονται με την επιστήμη της Κοινωνιολογίας δεν συμβαίνει το ίδιο με τις στάσεις των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Κοινωνιολογίας. Ειδικότερα, υψηλότερες επιδόσεις φαίνεται να προωκούν θετικότερο «ενδιαφέρον», ενώ θετικότερες «στάσεις» εμφανίζουν οι μαθητές που επιτυγχάνουν μεσαίες βαθμολογίες. Εδώ διαπιστώνεται ότι το Λύκειο αποτελεί στάδιο προετοιμασίας των μαθητών για την είσοδο στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, αποστασιοποιημένο από τον παιδαγωγικό και εκπαιδευτικό του στόχο και επικεντρωμένο αποκλειστικά στη σύνδεση του Λυκείου με την είσοδο στο Πανεπιστήμιο (βλ. και την έρευνα Μαράτου-Αλιπράντη, Τεπέρογλου & Τσιγκάνου, 2006: 214).

11. Σημαντική είναι η σχέση μεταξύ του κοινωνικού στρώματος στο οποίο ανήκει η οικογένεια σε σχέση με την επιλογή κατεύθυνσης σπουδών. Διαπιστώθηκε ότι η πλειονότητα των γονέων των μαθητών που επιλέγουν την θεωρητική κατεύθυνση προέρχεται από τις χαμηλότερες κατηγορίες της κοινωνικής ιεραρχίας, ενώ οι περισσότεροι μαθητές που επιλέγουν τη θετική κατεύθυνση έχουν γονείς που προέρχονται από τις υψηλότερες κατηγορίες της κοινωνικής διαστρωμάτωσης. Έρευνες διαπιστώνουν

(Σιάνου-Κύργιου, 2005: 147) τη στενή σχέση μεταξύ κοινωνικοεπαγγελματικής κατηγορίας του πατέρα και της επιλογής κατεύθυνσης σπουδών, επισημαίνοντας το σημαντικό ρόλο των διαφορετικών κοινωνικοπολιτισμικών πλαισίων μεταξύ των κοινωνικών στρωμάτων στην εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις των παιδιών τους.

12. Η κοινωνική θέση των γονέων διαφοροποιεί τις στάσεις των μαθητών και οι διαφορές είναι στατιστικά σημαντικές. Οι μαθητές, των οποίων οι γονείς βάσει του επαγγέλματός τους και της μόρφωσής τους κατατάσσονται στο ανώτερο μεσαίο κοινωνικό στρώμα έχουν θετικότερες στάσεις σε σχέση με τους μαθητές, των οποίων οι γονείς κατατάσσονται σε χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα. Επίσης, σημαντική είναι η επίδραση της κοινωνικής διαστρωμάτωσης της μητέρας στην «άτυπη γνώση». Οι μαθητές, των οποίων οι μητέρες κατατάσσονται στο ανώτερο μεσαίο κοινωνικό στρώμα έχουν συμμετάσχει σε υψηλότερο βαθμό σε διάφορες δραστηριότητες που σχετίζονται με την οργάνωση της κοινωνικής και πολιτικής ζωής σε σχέση με τους μαθητές, των οποίων οι μητέρες κατατάσσονται σε χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα. Λαμβάνοντας υπόψη τα συμπεράσματα των ερευνών διαπιστώνει κανείς, ότι οι μαθητές, που επιτυγχάνουν σε μεγαλύτερο ποσοστό στο σχολείο, προέρχονται κατά κανόνα από οικογένειες υψηλής κοινωνικοοικονομικής στάθμης. Είναι γνωστό ότι η περιρρέουσα κοινωνική και πολιτιστική ατμόσφαιρα των προνομιούχων στρωμάτων, με τα ερεθίσματα και τις ευκαιρίες που παρέχει, ασκεί θετικές μορφωσιογόνες επιδράσεις στα μέλη τους (Τσουκαλάς, 1975· Παπακωνσταντίνου, 1981· Τζάνη, 1983· Πυργιωτάκης, 1984· Ηλιού, 1990· Bernstein, 1991· Bourdieu & Passeron, 1993· Μυλωνάς, 1999· Σιάνου – Κύργιου, 2005· Μαράτου-Αλιπράντη, Τεπέρογλου & Τσιγκάνου, 2006· Fischer, 2006 κ.ά.).

13. Τα γνωστικά πλαίσια, τα οποία η επιστημονική κοινότητα θεωρεί χρήσιμα προκειμένου να οριστεί το πεδίο παρέμβασης της σχολικής διδακτικής αφορούν α) στο πλαίσιο των επιστημονικά συγκροτημένων εννοιών, β) στο πλαίσιο των σχετικά απλοποιημένων επιστημονικών εννοιών, τις οποίες διδάσκεται ο μαθητής στο σχολείο και γ) στο πλαίσιο των εννοιών που κατέχει ο μαθητής πριν από την εισαγωγή του στο σχολικό σύστημα ή όσων αποκτούν και χειρίζονται ανεξάρτητα της επιρροής του σχολικού μηχανισμού και συνθέτουν τη λεγόμενη «καθημερινή γνώση». Η καθοριστική σημασία του πλαισίου αυτού προκύπτει από το γεγονός ότι η υπέρβασή του αποτελεί στόχο της διδασκαλίας. Η διδακτική παρέμβαση αφορά τους δεσμούς και την επικοινωνία μεταξύ των τριών παραπάνω «γνωστικών πλαισίων» (Κουζέλης, 1991: 28· Κουλαϊδής, 2006: 410-411). Κατ' αντιστοιχία με την παραπάνω θεώρηση αποδεχθήκαμε την υπόθεση



ότι υπάρχει σύνδεση μεταξύ της «άτυπης γνώσης» που κατέχουν οι μαθητές και προέρχεται κυρίως από τη συμμετοχή τους σε μια σειρά δραστηριοτήτων που σχετίζονται με την οργάνωση και τη λειτουργία της κοινωνικής ζωής, τις στάσεις τους απέναντι στο μάθημα της Κοινωνιολογίας και το ενδιαφέρον τους για την επιστήμη της Κοινωνιολογίας. Τα ερευνητικά μας πορίσματα επιβεβαιώνουν την υπόθεσή μας. Σε ένα πρώτο επίπεδο ανιχνεύθηκε μια σχετικά ικανοποιητική σχέση μεταξύ της «άτυπης γνώσης» και των «στάσεων». Σε ένα δεύτερο επίπεδο, φαίνεται ότι υπάρχει μια ισχυρή σχέση μεταξύ των «στάσεων» και του «ενδιαφέροντος» (βλ. σχήμα 4.1). Μπορούμε, λοιπόν, να υποστηρίξουμε ότι συντελείται μια σύνδεση μεταξύ της «άτυπης γνώσης» και των «στάσεων» και ότι οι μαθητές μέσω των στάσεών τους απέναντι στο μάθημα της Κοινωνιολογίας αναπτύσσουν ένα ικανοποιητικό ενδιαφέρον για τα ζητήματα που εξετάζει και ερμηνεύει η επιστήμη της Κοινωνιολογίας³³. Στην παραπάνω ερμηνεία θα πρέπει να συνυπολογίσουμε τη μικρή αλλά ωστόσο στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ «άτυπης γνώσης» και «στάσεων» ($r=0,22$, $R^2=0,05$, $p=,000$). Ως πιθανές ερμηνείες της μικρής αυτής συσχέτισης παραθέτουμε τις εξής παρατηρήσεις:

A. Αν δεχτούμε τη θέση ότι για τη διδασκαλία της Κοινωνιολογίας στο σχολείο είναι αναγκαία μια διαρκής συζήτηση γύρω από τις γνώσεις και τις παραστάσεις των μαθητών που προέρχονται από τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες που περιγράψαμε στην παρούσα έρευνα, τότε ο μικρός βαθμός συσχέτισης μεταξύ «άτυπης γνώσης» και «στάσεων» μας προβληματίζει σε σχέση τόσο με το χαμηλό βαθμό συμμετοχής των μαθητών σε τέτοιου είδους δραστηριότητες (31,24%) εξαιτίας των πιέσεων των πανελλαδικών εξετάσεων και του ελάχιστου χρόνου που μπορούν να διαθέσουν για άλλου είδους ενδιαφέροντα όσο και με τη σχετική αβεβαιότητα για το αν μπορεί να διεξαχθεί με επιτυχία ο διάλογος μεταξύ επιστημονικών εννοιών και «άτυπης γνώσης», εφόσον οι μαθητές δεν έχουν αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό τη σχέση τους με τον κοινωνικό κόσμο (Κουζέλης, 2005: 110).

B. Κυρίαρχη είναι η αντίληψη ότι δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ της σχολικής εκδοχής της Κοινωνιολογίας και της βιωματικής πραγματικότητας υπό την έννοια ότι στο μάθημα της Κοινωνιολογίας μελετώνται προβλήματα που συζητάμε όλοι ή ότι στην καλύτερη περίπτωση πραγματοποιείται η συστηματοποίηση μιας κοινότοπης γνώσης (Κωνσταντοπούλου, 1989: 312^{*} Κουζέλης, 1991: 314^{*} Κουγιουμουτζάκη, 2001: 318^{*}

³³ Σύμφωνα με την Κωνσταντοπούλου (1989: 311) το μάθημα της Κοινωνιολογίας στο σχολείο δημιουργεί ενδιαφέρον για την επιστήμη της Κοινωνιολογίας. Η ίδια όμως αναφέρει ότι «πρόκειται για ένα ενδιαφέρον που θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε "φιλολογικό" και θεώρησης της κοινωνιολογικής θεωρίας σαν "καλλιέργεια" του σύγχρονου ατόμου».

Κουζέλης, 2005: 88). Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει, στο βαθμό που θα έπρεπε, οργάνωση στη μετάβαση από την «άτυπη γνώση» στη σχολική εκδοχή της Κοινωνιολογίας, ενώ για τις φυσικές επιστήμες, για παράδειγμα, η απάντηση στο ζήτημα της οργάνωσης της μετάβασης από τη βιωματική στην επιστημονική εικόνα του φυσικού κόσμου αξιώνει την εφαρμογή συγκεκριμένων διδακτικών στρατηγικών (Κόκκοτας et al., 2006)· προϋποθέτει επίσης ότι οι μαθητές θα υποβληθούν σε εννοιολογική αλλαγή των υπάρχουσών αναπαραστάσεων χωρίς αυτό να σημαίνει ότι συμβαίνει μια απλή επαναδιάταξη υπάρχοντων στοιχείων αλλά συντελείται η κατασκευή νέων εννοιών και η ενσωμάτωσή τους σε ένα νέο πλαίσιο (Nersessian, 2000: 116, 119, 125). Επομένως, η επικράτηση της αντίληψης περί αμεσότητας του Λόγου που αρθρώνεται στο πλαίσιο των μαθημάτων της σχολικής εκδοχής της Κοινωνιολογίας και του καθημερινού Λόγου ενδεχομένως να ερμηνεύει, σε κάποιο βαθμό, τη μικρή αλλά υπαρκτή και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ «άτυπης γνώσης» και «στάσεων» που παρατηρήθηκε στους μαθητές του δείγματός μας. Για την άμβλυνση του ζητήματος, για το οποίο γίνεται η σχετική συζήτηση, είναι ουσιώδες να συνηθίσουν οι μαθητές να σκέφτονται και να αναλύουν τα γεγονότα της καθημερινότητάς τους κάνοντας χρήση των βασικών εννοιών και των ερμηνευτικών σχημάτων της Κοινωνιολογίας, ώστε να είναι σε θέση να μετατρέπουν σταδιακά τον «καθημερινό Λόγο» σε έναν «κοινωνιολογικό Λόγο», σε μια σύλληψη δηλαδή της κοινωνικής πραγματικότητας από την σκοπιά της κοινωνιολογικής θεωρίας (Κουζέλης, 1991: 326-328).

Γ) Η συμμετοχή σε δραστηριότητες της «άτυπης γνώσης», όπως αυτές προσδιορίζονται ερευνητικά στην παρούσα εργασία, δεν είναι μόνο θέμα ηλικίας ή μειωμένου διαθέσιμου χρόνου, αλλά και ζήτημα κοινωνικών ευκαιριών πρόσκτησής της από τα διάφορα κοινωνικά στρώματα, δηλαδή σε τελική ανάλυση είναι ταξικό ζήτημα. Από τα δεδομένα της έρευνας φαίνεται ότι οι μαθητές που προέρχονται από τις ανώτερες κατηγορίες της κοινωνικής διαστρωμάτωσης εξασφαλίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες της «άτυπης γνώσης» συγκριτικά με τους μαθητές των χαμηλότερων κατηγοριών της κοινωνικής διαστρωμάτωσης. Επομένως είναι πιθανό πολλοί μαθητές που προέρχονται από τις χαμηλότερες κοινωνικές κατηγορίες να έχουν διαμορφώσει μια στρεβλή εικόνα για τη σχέση της «άτυπης γνώσης» με το μάθημα της Κοινωνιολογίας. Έχει υποστηριχτεί ότι το παραπάνω εμπόδιο μπορεί σε κάποιο βαθμό να ξεπεραστεί εφόσον στα πλαίσια του μαθήματος αναπτυχθούν δραστηριότητες που έχουν το χαρακτήρα προσομοίωσης κοινωνικών σχέσεων και προβλημάτων (Κουζέλης, 2005:



110). Η τεχνική της προσομοίωσης³⁴ παρουσιάζει το πλεονέκτημα της έμφασης στο πρόβλημα και επιτρέπει τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την κοινωνική ζωή (Noye & Riveteau, 1999: 49), παίρνει διάφορες μορφές και συσχετίζεται με την ανακαλυπτική μάθηση (Ψυχάρης, 2007) και προσφέρει στους μαθητές την πρακτική εκείνη γνώση, που απαιτείται για τον χειρισμό πραγματικών καταστάσεων, χωρίς όμως να επωμίζονται τις συνέπειες από τις ενδεχόμενες λαθεμένες κινήσεις τους. Αντίθετα, οι μαθητές εξετάζουν με ηρεμία και με τη βοήθεια των συμμαθητών τους, τα λάθη που έγιναν, εντοπίζουν τα αίτια των λαθών και φροντίζουν να μην επαναληφθούν (Μαυρίκης, 2007: 134-135). Με αυτή τη διείδυση στη νοητή κοινωνική πραγματικότητα επιδιώκεται να γίνουν οι μαθητές ικανοί να αντιλαμβάνονται βαθύτερα της διάφορες πλευρές της και να μπορούν να συμπεριφέρονται αποτελεσματικά σε παρόμοιες καταστάσεις (Κόκκος, 2005: 243). Τα λογισμικά προσομοίωσης και μοντελοποίησης αποτελούν ανοιχτά μαθησιακά περιβάλλοντα που προσφέρουν στους μαθητές σημαντικές δυνατότητες εννοιολογικής μάθησης και ανάπτυξης δεξιοτήτων (Τζιμογιάννης, 2007: 346). Ορισμένα παραδείγματα Εκπαιδευτικού Λογισμικού (Ε.Λ.) στους τομείς των Κοινωνικών και Οικονομικών Επιστημών³⁵, τα οποία μπορούν να ενσωματωθούν και στο πρόγραμμα της διδασκαλίας του μαθήματος της Κοινωνιολογίας είναι τα «Mars Simulation Project»³⁶, «SimCity 3000»³⁷, «Ο κόσμος της Σοφίας»³⁸, «Mobility: A City in Motion»³⁹, «Κασταλία»⁴⁰, Συμμαχία⁴¹, «Ecopolicy»⁴² και το Vensim PLE⁴³, το οποίο διατίθεται δωρεάν από την εταιρεία Ventana και είναι ένα από τα πλέον διαδεδομένα προγράμματα δημιουργίας

³⁴ Για τις πιθανές ιδεολογικές επικλίσεις στο υποκείμενο εξαιτίας των εφαρμογών της προσομοίωσης στην εκπαιδευτική διαδικασία πρβλ. Κ. Βρατσάλης. (2002). Η Προσομοίωση και η Διαδικασία της Μάθησης: Μερικά Ζητήματα που Αφορούν στη Σχέση Υποκειμένου και Πραγματικότητας, στο: *Πρακτικά 3^ο Συνεδρίου ΕΤΠΕ, «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»*, τόμος II, Α. Δημητρακοπούλου (επιμ.), 26-29 Σεπτεμβρίου, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος, Εκδόσεις ΚΑΣΤΑΝΙΩΤΗ - Inter@ctive, σσ. 207-212.

³⁵ Πρβλ. Α. Λεβέντης & Α. Οικονομίδης. (2001). Παραδείγματα εκπαιδευτικού λογισμικού στον τομέα των κοινωνικών και οικονομικών επιστημών, στο: *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Διδακτικής των Μαθηματικών και της Πληροφορικής στην Εκπαίδευση*, 12 - 14 Οκτωβρίου, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη. Ψηφιακή βιβλιοθήκη: ΨΗΦΙΔΑ [http://conta.uom.gr/conta/publications/PDF/Paradeigmata%20ekpaideytikoy%20logismikoy%20ston%20to%20mea%20ton%20koinonikon%20kai%20oikonomikon%20epistimon.pdf ημερ. ανάκτ. 30/01/2010].

³⁶ *Mars Simulation Project*, <http://mars-sim.sourceforge.net/>.

³⁷ *SimCity 3000*, www.simcity.com.

³⁸ *Sophies world*, www.navigo.de.

³⁹ *Mobility*, www.mobility-online.de.

⁴⁰ *Κασταλία*, <http://www.e-yliko.gr>.

⁴¹ *Συμμαχία*, <http://www.e-yliko.gr>.

⁴² *Ecopolicy*, www.ecopolicy.net.

⁴³ *Vensim PLE*, <http://www.vensim.com>.



διαγραμμάτων αιτιότητας και ροών. Το Vensim PLE βασίζεται στη Συστημική Δυναμική⁴⁴ (System Dynamics) που είναι η πιο σημαντική μεθοδολογία συστημικής προσέγγισης και ανάλυσης.

14. Τέλος, βάσει των αποτελεσμάτων της έρευνας, διαπιστώνεται ότι οι «στάσεις» ερμηνεύονται κατά 5% από την «άτυπη γνώση» και 95% από άλλους παράγοντες, ενώ το «ενδιαφέρον» ερμηνεύεται κατά 23% από τις «στάσεις» και 77% από άλλους παράγοντες.

5.2. Προτάσεις

Σύμφωνα με την επικρατούσα αντίληψη η Κοινωνιολογία αποτελεί ένα σημαντικό διδακτικό αντικείμενο για την ανάπτυξη της στοχαστικοκριτικής σκέψης των μαθητών. Όσο πιο θετικές είναι οι στάσεις των μαθητών απέναντι στο συγκεκριμένο μάθημα, τόσο περισσότερες πιθανότητες έχουμε να συμβάλλουμε στη διαμόρφωση προσωπικοτήτων με κριτική κοινωνική σκέψη που θα τους καταστήσει ικανούς να αναζητούν διαρκώς εναλλακτικές θεωρήσεις της πραγματικότητας και να ελέγχουν συνεχώς τα κριτήρια και τα κίνητρα συμπεριφοράς των άλλων και τα δικά τους.

Κρίνεται, λοιπόν, σκόπιμη η λήψη μέτρων ενίσχυσης της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας του συγκεκριμένου γνωστικού αντικειμένου. Ορισμένα από αυτά θα μπορούσαν να είναι:

- Η δημιουργία σε κάθε Λύκειο ενός εργαστηρίου Κοινωνικών Επιστημών, ώστε να προσφέρεται η δυνατότητα ανάπτυξης της διερευνητικής αποστολής του μαθήματος της Κοινωνιολογίας. Με την εφαρμογή της συνεργατικής μάθησης και τη συμβολή των εργαλείων του υπολογιστή (π.χ. στατιστικά προγράμματα, αξιοποίηση λογισμικού προσομοίωσης ποικίλων κοινωνικών φαινομένων, λογισμικά κατασκευής εννοιολογικών χαρτών, του WebQuest⁴⁵ κ.λπ.) θα συμβάλλουμε στην αναμόρφωση της μαθησιακής/διδακτικής διαδικασίας. Η λειτουργία εργαστηρίου Κοινωνικών Σπουδών θα διευκόλυνε την ανάπτυξη περιβαλλόντων μάθησης που υποστηρίζουν την εμπειρική διερεύνηση και τη συμμετοχή των μαθητών στην οικοδόμηση της γνώσης, ώστε να

⁴⁴ Πρβλ. Π. Μπίλλα. (2007). Ανάπτυξη της Συστημικής σκέψης στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Λύκειο με τη χρήση του εξειδικευμένου λογισμικού προσομοίωσης VENSIM PLE, στο: *Πρακτικά εργασιών 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Μεταπτυχιακών Καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, «Για μια σύγχρονη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση»*, Ν. Μπορμπιλιάς & Χ. Κουμπάρου-Χανιώτη (συντακτική επιτροπή), 21-22 Απριλίου, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Σχολή Θετικών Επιστημών, Αθήνα, Έκδοση του Πανελληνίου Συλλόγου Μεταπτυχιακών Καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σσ. 116-121.

⁴⁵ Για τη χρήση του WebQuest πρβλ. Ι. Κουφόπουλος & Γ. Μούκα. (2004). WebQuest: Ένας νέος τύπος εκπαιδευτικής δραστηριότητας που εντάσσει και αξιοποιεί το διαδίκτυο ως πηγή πληροφοριών και δραστηριοτήτων, στο: *Πρακτικά 4ου Συνεδρίου ΕΤΠΕ, «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση»*, Μ. Γρηγοριάδου, Α. Ράπτης, Σ. Βοσνιάδου & Χ. Κυνηγός (επιμ.), 29/09 – 03/10, Πανεπιστήμιο Αθηνών, σσ. 591-596.

δραστηριοποιούνται ως ερευνητές στην αναζήτηση, επιλογή και αξιολόγηση των στοιχείων κάθε κοινωνικού φαινομένου που αναλύεται κάθε φορά⁴⁶. Η παραπάνω εξέλιξη θα καθιστούσε το μάθημα της Κοινωνιολογίας περισσότερο ελκυστικό και ενδιαφέρον, θα εξασφάλιζε σίγουρα την ικανοποίηση στόχων που έχουν σχέση με την ευαισθητοποίηση των μαθητών γύρω από μια σειρά κοινωνικών ζητημάτων αλλά κυρίως θα διαμόρφωνε μια αντίληψη για το μάθημα που θα σχετίζονταν περισσότερο με την ερευνητική αποστολή του και την διαμόρφωση μιας κοινής συνείδησης στη σχολική κοινότητα για τη συγκροτημένη και βαθύτατη επιστημονικότητά του.

- Οι διδάσκοντες του μαθήματος της Κοινωνιολογίας να αξιοποιήσουν το διαθέσιμο εκπαιδευτικό υλικό για την ισότητα των φύλων στη διδακτική πράξη (π.χ. εργαλεία με οδηγίες για την εφαρμογή διδακτικών και παρεμβατικών δραστηριοτήτων, οι οποίες προβάλλουν και ενισχύουν αρχές και θέσεις σχετικά με την ισότητα των δύο φύλων και γενικότερα υπέρ της ισότητας των πολιτών και της προάσπισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων) (βλ. ενδεικτικά Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Σακκά, 2007^α, Κορωναίου, 2007^β, Μαραγκουδάκη κ.ά., 2007^α, Μαραγκουδάκη κ.ά., 2007^β, Γκασούκα, 2008^γ, COMPASS, 2002). Ο στόχος θα επικεντρώνεται στην αποδόμηση λανθασμένων κοινωνικών αναπαραστάσεων, οι οποίες σχετίζονται με τις διαφορές των δύο φύλων σε ό,τι αφορά τη στάση τους προς το μάθημα της Κοινωνιολογίας και την αναδόμηση νέων βασισμένων σε έγκυρες επιστημονικές πηγές.

- Να δοθεί η δυνατότητα συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διδακτικής, ώστε να είναι σε θέση να σχεδιάζουν και να εφαρμόζουν πρωτότυπες και εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις (π.χ. βιβλιοθεραπευτική προσέγγιση, διαθεματικά και διεπιστημονικά projects, διεξαγωγή μικροερευνών, κ.ά.).

- Αύξηση του εκπαιδευτικού οφέλους των μαθητών που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα μέσω της ενίσχυσής τους στην απόκτηση εμπειριών, στο διάλογο και στην αξιολόγηση θεμάτων που αφορούν στην Κοινωνιολογία.

- Να προωθηθεί η συνεργασία του σχολείου με κοινωνικούς φορείς της τοπικής κοινότητας (π.χ. δημοτικά συμβούλια νεότητας, πολιτιστικά ιδρύματα, εθελοντικοί οργανισμοί κ.λπ.). Η ευαισθητοποίηση των μαθητών στα κοινωνικά προβλήματα της

⁴⁶ Η απόκτηση μιας τέτοιας εμπειρίας θα βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν μια πιο ρεαλιστική οπτική του τρόπου με τον οποίο εξετάζονται τα θέματα με τα οποία ασχολείται η Κοινωνιολογία και να κατακτήσουν δεξιότητες σχετικές με την διατύπωση, διασταύρωση και τον έλεγχο των υποθέσεων και γενικότερα τη δοκιμασία και τη χρησιμοποίηση των ιδεών (Ματσαγγούρας, 1999: 498^α, Κουλαϊδής & Ogborn, 2000: 331-332).

κοινότητας θα διαμορφώσει μια θετική στάση για τη συμβολή της Κοινωνιολογίας στην επίλυση ή εξομάλυνση κοινωνικών προβλημάτων.

5.3. Αντί επιλόγου

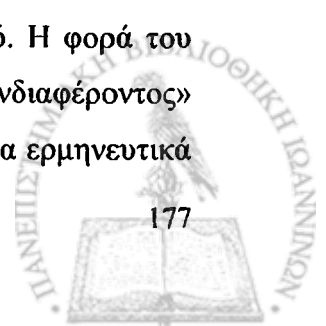
Η αξία των ευρημάτων της έρευνας κρίνεται ουσιαστική, γιατί δίνει μια απάντηση σε ερωτήματα που έχουν σχέση με τις στάσεις των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Κοινωνιολογίας, ενώ ταυτόχρονα ερευνώνται παράγοντες, οι οποίοι σχετίζονται με αυτές. Ωστόσο, κάποια από τα ευρήματα δημιουργούν την ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης ορισμένων πλευρών των στάσεων των μαθητών απέναντι στο μάθημα της Κοινωνιολογίας.

Εκτός από τις μεταβλητές που εξετάστηκαν στην παρούσα έρευνα, οι οποίες δοκιμάστηκαν ως προς την επίδρασή τους στις στάσεις των μαθητών θα πρέπει να διερευνήσουμε και άλλους παράγοντες εξίσου ή περισσότερο σημαντικούς, όπως η προσωπικότητα του διδάσκοντα και η επαγγελματική και επιστημονική του κατάρτιση, η ποιότητα της διδασκαλίας, οι διδακτικές στρατηγικές, το σχολικό εγχειρίδιο και η διδακτέα ύλη, το μαθησιακό περιβάλλον, η αυτό-εικόνα του μαθητή σε σχέση με το μάθημα της Κοινωνιολογίας, η επίδραση της «εικόνας» που έχουν για το μάθημα οι «σημαντικοί άλλοι» (γονείς, καθηγητές άλλων μαθημάτων, φίλοι, συμμαθητές) στις στάσεις των μαθητών απέναντι στο μάθημα κ.λπ. Απαιτείται, λοιπόν, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή ενός νέου ερευνητικού εργαλείου που θα εξετάζει την επίδραση και άλλων μεταβλητών ως προσδιοριστικών παραγόντων σχηματισμού των στάσεων των μαθητών απέναντι στο μάθημα.

Επιπλέον η εμβάθυνση στις σχέσεις των διαφόρων πτυχών των «στάσεων» εγείρει αξιώσεις εφαρμογής και άλλων μεθόδων εκτός της ποσοτικής έρευνας. Αναφερόμαστε, δηλαδή, στο σχεδιασμό και εφαρμογή και άλλων τεχνικών, όπως της συνέντευξης και της παρατήρησης παράλληλα με τη χορήγηση του ερωτηματολογίου.

Αν και διαπιστώνεται η σημαντική συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικής διαστρωμάτωσης και της επίδοσης, θεωρούμε ότι σημαντική είναι, ως μελλοντική ερευνητική δράση, η βαθύτερη μελέτη της σχέσης των χαρακτηριστικών της κοινωνικής προέλευσης των αγοριών και κοριτσιών σε σχέση με τις επιδόσεις τους στο μάθημα της Κοινωνιολογίας.

Στο διάγραμμα που περιγράψαμε τη σχέση μεταξύ «άτυπης γνώσης»-«στάσεων»-«ενδιαφέροντος» η προσέγγισή μας έχει ένα μονόπλευρο προσανατολισμό. Η φορά του βέλους κατευθύνεται από το κάτω της «άτυπης γνώσης» στο «πάνω του «ενδιαφέροντος» για την επιστημονική γνώση. Μένει να διερευνηθεί αν και σε ποιο βαθμό τα ερμηνευτικά

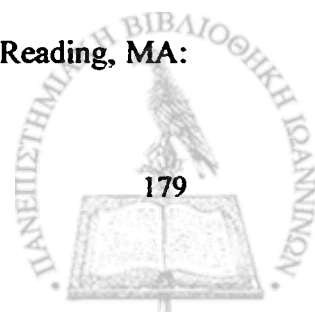


δίκτυα που παράγονται και προέρχονται από την επιστημονική κοινωνιολογική γνώση διοχετεύονται μέσω του μαθήματος της Κοινωνιολογίας στην καθημερινή γλώσσα, ενσωματώνονται στις βιωματικές παραστάσεις των μαθητών και διευρύνουν τους ορίζοντες της «άτυπης γνώσης».

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενόγλωσση

- Ajzen, I. (1988). *Attitudes, Personality, and Behaviour*, Open University Press.
- Ajzen, I. (1989). Attitude structure and behavior, στο: A. R. Pratkanis, S.J. Breckler & A. G. Greenwald (Eds). *Attitude structure and function*, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, σσ. 241-274.
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality and behavior*, Second Edition, Open University Press.
- Allport, G.W. (1935). Attitudes, στο: C. Murchison (Ed). *Handbook of Social Psychology*, Worcester, Mass: Clark University Press, σσ. 798-884.
- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation, στο: *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), σσ. 261-271.
- Anastasi, A. (1990). *Psychological Testing*, New York: Macmillan Pub. Co.
- Baldwin, J.M. (1901). *Dictionary of philosophy and psychology*, New York: Macmillan.
- Barak, A. (1981). Vocational interests: A cognitive view, στο: *Journal of Vocational Behavior*, 19 (1), σσ. 1-14.
- Bogardus, E.S. (1931). *Fundamentals of social psychology*, New York: Century.
- Bohner, G. & Wanke, M. (2002). *Attitudes and attitude change*. Psychology Press Ltd.
- Brander, P., Oliveira, B., Gomes, R., Ondráčková, J., Keen, E., Surian, A., Lemineur, M.L. & Suslova, O. (2002). *COMPASS, A Manual on Human Rights Education with Young People. 49 Practical Activities and Methods for Human Rights Education*, Council of Europe Publishing [<http://eycb.coe.int/compass/en/contents.html> ημερ. ανάκτ. 30/01/2010].
- Chave, E.J. (1928). A new type of scale for measuring attitudes, στο: *Religious Education*, 23, σσ. 364-369.
- Cook, S.W. & Selltiz, C. (1964). A multiple indicator approach to attitude measurement, στο: *Psychological Bulletin*, 62 (1), σσ. 36-55.
- Dewey, J. (1979). Interest and Effort in Education, στο: J.A. Boydston (Ed). *The Middle works, 1899-1924, Vol. 7: 1912-1914*, Southern Illinois University Press, σσ. 153-197.
- Dewey, J. (1986). How We Think, στο: J.A. Boydston (Ed). *The later works, 1925-1953, Vol. 8: 1933*, Southern Illinois University Press, σσ. 105-351.
- Droba, D.D. (1932). Methods for measuring attitudes, στο: *Psychological Bulletin* 29, σσ. 309-323.
- Eagly, A.H. & Chaiken, S. (1993). *The Psychology of Attitudes*, Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich.
- Eccles, J. (1994). Understanding women's educational and occupational choices, στο: *Psychology of Women Quarterly*, 18, σσ. 585-609.
- Evans, M., Schweingruber, H. & Stevenson, H. (2002). Gender Differences in Interest and Knowledge Acquisition: The United States, Taiwan, and Japan, στο: *Sex Roles*, 47 (3-4), σσ. 153-167.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Beliefs, attitudes, intentions and behavior*, Reading, MA: Addison-Wesley.



- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1980). *Understanding Attitudes and predicting social behavior*, Englewood Cliffs, N.J. Prentice – Holl.
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? στο: *Review of General Psychology*, 2 (3), σσ. 300-319 [http://fredrickson.socialpsychology.org/ ημερ. ανάκτ. 30/01/2010].
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions, στο: *American Psychologist*, 56 (3), σσ. 218-226 [http://fredrickson.socialpsychology.org/ ημερ. ανάκτ. 30/01/2010].
- Gerber, B., Cavallo, A. & Marek E. (2001). Relationships among informal learning environments, teaching procedures and scientific reasoning ability, στο: *International Journal of Science Education*, 23 (5), σσ. 535-549.
- Häussler, P. & Hoffman, L. (2002). An Intervention Study to Enhance Girls' Interest, Self-Concept, and Achievement in Physics Classes, στο: *Journal of Research in Science Teaching*, 39 (9), σελ. 870–888.
- Hidi, S. & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating academically unmotivated: A critical issue for 21st century, στο: *Review of Educational Research*, 70 (2), 151-179.
- Husen, T. (1967). *International study of achievement in mathematics, A Comparison of twelve countries*, Vol. 1., New York: Wiley.
- Jeffs, T. & Smith, M. (1996). *Informal Education: conversation, democracy and learning*, London: Educational Heretics Press, Arundel Drive, Bramcote Hills, Nottingham.
- Jones, G., Howe, A. & Rua, M. (2000). Gender Differences in Students' Experiences, Interests, and Attitudes toward Science and Scientists, στο: *Science Education*, 84 (2), σσ. 180 – 192.
- Katz, D. & Stotland, E. (1959). A preliminary statement to a theory of attitude structure and change, στο: S. Koch (Ed). *Psychology: A study of science: Formulations of the person and the social context*, Vol. 3, New York: McGraw-Hill, σσ. 423-475.
- Koballa, T. & Crawley, F. (1985). The Influence of Attitude on science Teaching and Learning, στο: *School Science and Mathematics*, 85 (3), σσ. 222 – 232.
- Koballa, T. (1984). Designing a Likert – type scale to asses attitude toward energy conservation: a nine step process, στο: *Journal of Research in Science Teaching*, 20 (7), σσ. 709 – 723.
- Krapp, A. (2000). Interest and Human Development During Adolescence: An Educational-Psychological Approach, στο: J. Heckhausen (Ed). *Motivational Psychology of Human Development. Developing Motivation and Motivating Development*, North-Holland, σσ. 109-128.
- Krech, D., Crutchfield, R.S., & Ballachey, E.L. (1962). *Individual in society*, New York: McGraw-Hill.
- Lalljee, M., Brown, L.B. & Ginsburg, G.P. (1984), Attitudes: disposition, behavior or evaluation?, στο: *British Journal of Social Psychology*, 23 (3), σσ. 233-244.
- Morgan, C., Isaac, J. & Sansone, C. (2001). The Role of Interest in Understanding the Career Choices of female and Male College Students, στο: *Sex Roles*, 44 (5-6), σσ. 295-320.
- Mueller, D.J. (1986). *Measuring social attitudes: A handbook for researchers and practitioners*, New York: Teachers College Press.
- Neathery, F. (1997). Elementary and Secondary Students' Perceptions Toward Science: Correlations with Gender, Ethnicity, Ability, Grade, and Science Achievement,

- στο: *Electronic Journal of Science Education*, 2 (1) [http://unr.edu/homepage/jcannon/ejse/ejsev2n1.html ημερ. ανάκτ. 30/01/2010].
- Oppenheim, A.N. (1992). *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*, London: Pinter Publishers.
- Ostrom, T. M. (1969). The relationship between the affective, behavioural, and cognitive components of attitude, στο: *Journal of Experimental Social Psychology*, 5 (1), σσ. 12-30.
- Petty, R.E. & Cacioppo, J.T. (1981). *Attitude and persuasion: Classic and contemporary approaches*. Dubuque, IA: Wm. C. Brown.
- PISA 2003, Lernen für die Welt von Morgen - Erste Ergebnisse von PISA 2003, OECD 2004.
- PISA 2003, The PISA 2003. Assessment Framework – Mathematics, Reading, Science and Problem Solving Knowledge and Skills, OECD.
- PISA 2006, Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von morgen. Kurzzusammenfassung. Programme for International Student Assessment. OECD.
- Resnick, M., Martin, F., Berg, R., Borovoy, R., Colella, V., Kramer, K., & Silverman, B. (1998). *Digital Manipulatives: new toys to think with*, Proceedings of the CHI '98 conference, Los Angeles, California, April 18-23, ACM Press/Addison-Wesley Publishing Co., New York, USA, σσ. 281-287.
- Rosenberg, M. J. & Hovland, C. I., (1960). Cognitive affective and behavioral components of attitudes, στο: C. I. Hovland & M. J. Rosenberg (Eds). *Attitude Organization and Change: An Analysis of Consistency Among Attitude Components*, New Haven, CT: Yale University Press, σσ. 1-14.
- Spencer, H. (1862). *First principles*, London, Williams and Norgate 14, Henrieta Street, Covent Garden.
- Spooner, F. (1992). *Behavioral Studies for Marketing and Business*, Leckhampton, UK: Stanley Thornes (Publishers) Ltd.
- Thomas, W.I. & Znaniecki, F. (1918). *The Polish peasant in Europe and America*, Vol. 1, Boston: Badger.
- Thurstone, L.L. (1931). The measurement of social attitudes, στο: *Journal of abnormal and social psychology*, 26, σσ. 249 – 269.
- Tobias, S. (1994). Interest, prior knowledge, and learning, στο: *Review of Educational Research*, 64 (1), σσ. 37-54.
- Triandis, H. C. 1971, *Attitude and Attitude Change*, New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Watson, J.B. (1925). *Behaviorism*, New York: W.W. Norton & Co., Inc.
- Wlodkowski, R. J. (1986). *Motivation and Teaching: A practical guide*, Washington D. C.: National Education Association.
- Zanna, M. P. & Rempel, J. K. (1988). Attitudes: A new look at an old concept, στο: D. Bar-Tal & A. W. Kruglanski (Eds). *The Social Psychology of Knowledge*, Cambridge University Press, σσ. 315-334.

Ελληνόγλωσση

- Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας. Οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες*, μτφρ. Α. Β. Ρήγα, Αθήνα: Gutenberg.
- Bernstein, B. (1991). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*, μτφρ. Ι. Σολομών, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Bigge, M. L. & Shermis, S.S. (2009). *Θεωρίες μάθησης για εκπαιδευτικούς*, επιμ. Ρ. Αρμάος & Ν. Φίλιπς, μτφρ. Φ. Αρβανίτης, Αθήνα: Πατάκης.
- Bourdieu, P. (1995). *Κοινωνιολογία της Παιδείας. 10 Ανακοινώσεις*, επιμ. Ι. Λαμπίρη – Δημάκη & Ν. Παναγιωτόπουλος, Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C.L. (1993). *Οι κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα*, μτφρ. Ν. Παναγιωτόπουλος & Μ. Βιδάλη, Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου – Μ. Καρδαμίτσα.
- Champagne, P. (2004). *Η Κοινωνιολογία*, μτφρ. Χ. Βαρκαράκη & Ρ. Κασσιμάτη, Αθήνα: Σύλλογος Ελλήνων Κοινωνιολόγων.
- Chisholm, L. (1999). Κορίτσια εφηβικής ηλικίας και Σχολείο: Φύλο, Νεότητα και Διαδικασίες μετάβασης, στο: Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (επιμ.), *Εκπαίδευση και Φύλο. Ιστορική Διάσταση και Σύγχρονος προβληματισμός*, μτφρ. Β. Δεληγιάννη-Κουίμτζη, Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σσ. 285-310.
- Cohen, L. & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, μτφρ. Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου, Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Collini, S. (1995). Εισαγωγή, στο: C.P. Snow, *Οι δύο κουλτούρες*, μτφρ. Μ. Τζιαντζή, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 11-80.
- Fischer, L. (2006). *Κοινωνιολογία του σχολείου*, μτφρ. Μ. Σπυριδοπούλου & Μ. Οικονομίδου, Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Giddens, A. (2002). *Κοινωνιολογία*, μτφρ. Δ.Γ. Τσαούσης, Αθήνα: Gutenberg.
- Isambert-Zamati, V. (1976). Les enseignants et la division sociale à l'école aujourd' hui, *Le pensée*, αρ. 190, Δεκέμβριος, σε ελληνική μετάφραση στο: Α. Φραγκουδάκη, (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Παπαζήση: «Οι εκπαιδευτικοί και ο κοινωνικός καταμερισμός στο σχολείο σήμερα», σσ. 493-518.
- McGuire, J.E. (2003). Επιστημονική αλλαγή: Προοπτικές και προτάσεις, στο: Α. Μπαλάς (επιμ.), *Εισαγωγή στη Φιλοσοφία της Επιστήμης*, μτφρ. Π. Θεοδώρου, Κ. Παγωνδιώτης & Γ. Φουρτούνης, Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, σσ. 179-246.
- Nersessian, N. (2000). Εννοιολογική δόμηση και διδασκαλία: ένας ρόλος για την ιστορία στη διδακτική των Φυσικών Επιστημών, στο: Κουλαϊδής, Β. (εισ.-επιμ.), *Αναπαραστάσεις του φυσικού κόσμου*, Αθήνα: Gutenberg, σσ. 115-130.
- Noye, D. & Riveteau, J. (1999). *Πρακτικός Οδηγός του Εκπαιδευτή*, μτφρ. Ε. Ζέη, Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Rogers, A. (1999). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*, μτφρ. Μ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου, Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Weare, K. & Gray, G. (2000). *Η Προαγωγή της Ψυχικής και Συναισθηματικής Υγείας στο Σχολείο. Εγχειρίδιο για Εκπαιδευτικούς*, επιμ. Κ. Σώκου, Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας, Γραφείο Ευρώπης, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Whitehead, D.J. & Μακρίδου-Μπούσιου, Δ. (1995). *Οικονομική εκπαίδευση, διδακτική των οικονομικών. Ένα εγχειρίδιο για τους καθηγητές των οικονομικών*, Αθήνα: Gutenberg.

- Αθανασιάδου Χ., Αντωνίου Χ., Τραχαλιός Μ., Σκιπητάρη Λ., Σαρακίνου Μ., Ματσούκα Κ., Τσαπουρνάς Κ. & Ζαφειρόπουλος Κ. (2006). *Οι επιλογές σπουδών των μαθητών-τριών και οι απόψεις τους για το Σ.Ε.Π στο πλαίσιο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* [http://www.kallirroe.edu.gr/index.php?option=com_docman&task=catt_view&gid=31&limit=55&limitstart=0&order=name&dir=ASC&Itemid=63 ημερ. ανάκτ. 30/01/2010].
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. & Χαραμής, Π. (επιμ.) (1998). *Το ενιαίο λύκειο. Εμπειρίες και προοπτικές. Σεμινάρια ενημέρωσης και εργασίας των εκπαιδευτικών με θέμα την αναβάθμιση του λυκείου*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Αλεξόπουλος, Δ. (1983). Στάσεις των Μαθητών στο Μάθημα της Λογικής, στο: *Νέα Παιδεία*, τχ. 24, σσ. 159-169.
- Αλεξόπουλος, Δ. (1998). *Ψυχομετρία. Σχεδιασμός τεστ και ανάλυση ερωτήσεων*, τόμ. Α', Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Κοινωνιολογίας Γενικής Παιδείας της Γ' τάξης Ενιαίου Λυκείου [<http://www.pi-schools.gr/lessons/social/> ημερ. ανάκτ. 30/01/2010]
- Ασπράγκαθος, Ν.Α. (2004/2005). Η αναδιάρθρωση της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για την αναπαραγωγή της εργατικής δύναμης, στο: *Θέματα Παιδείας*, τχ. 19-20, σσ. 53-55.
- Βαλήλη, Α. (2007). *Οι στάσεις των υπαλλήλων των Κέντρων Εξυπηρέτησης Πολιτών απέναντι στους ηλεκτρονικούς υπολογιστές*, Πτυχιακή Εργασία, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών Οργανωτικής και Οικονομικής Ψυχολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα.
- Βάμβουκας, Μ.Ι. & Κανάκης, Ι.Ν. (1997). Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στα Ο-Α μέσα διδασκαλίας μάθησης, στο: *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* τχ. 25, σσ. 61-86.
- Βλαχόπουλος, Στ. (1999). Μια πρόταση διδακτικής των κοινωνικών επιστημών – Το παράδειγμα της Κοινωνιολογίας, στο: *Η λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τχ. 23, σσ. 24-27.
- Βρατσάλης, Κ. (2002). Η Προσομοίωση και η Διαδικασία της Μάθησης: Μερικά Ζητήματα που Αφορούν στη Σχέση Υποκειμένου και Πραγματικότητας, στο: *Πρακτικά 3ου Συνεδρίου ΕΤΠΕ, «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»*, τόμ. II, Α. Δημητρακοπούλου (επιμ.), 26-29 Σεπτεμβρίου, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος, Εκδόσεις ΚΑΣΤΑΝΙΩΤΗ - Inter@ctive, σσ. 207-212.
- Βώρος, Φ. (1983). Προσέγγιση κοινωνιολογικών θεμάτων, στο: *Νέα Παιδεία*, τχ. 24, σσ. 150 – 152.
- Βώρος, Φ.Κ. (1984). *Δοκίμια Ιστορίας – Κοινωνιολογίας Γενικής Παιδείας. Προσπάθειες για αναπροσανατολισμό και ανανέωση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα: Παπαδήμα.
- Γαρδίκη, Ο., Μουρίκη, Α., Μυριζάκης, Γ., Παραδέλλης, Θ. & Τεπέρογλου, Α. (1993). *Νέοι: Διάθεση χρόνου – Διαπροσωπικές σχέσεις. Αστικές – ημιαστικές – αγροτικές περιοχές της Ελλάδας*, τομ. Β', Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς & Ινστιτούτο V – PRC. (2000). *Οι νέοι του καιρού μας. Αξίες, στάσεις και αντιλήψεις της Ελληνικής νεολαίας (1997 – 1999)*, Αθήνα: Παπαζήσης.
- Γεώργας, Δ. (1995). *Κοινωνική Ψυχολογία*, τόμ. Α', Αθήνα.
- Γεωργίου, Σ. (1999). Οι Φτωχοί Συγγενείς; Παρελθόν, παρόν και μέλλον της Κοινωνιολογίας στο Λύκειο, στο: *Κοινωνιόγραμμα*, τχ. 45, σ. 3.

- Γεωργούσης, Π.Ν. (1996). *Στάσεις των φοιτητών των παιδαγωγικών τμημάτων νηπιαγωγών απέναντι στους βαθμούς και τη βαθμολόγηση. Εμπειρική μελέτη*, έκδοση του ιδίου, Αθήνα.
- Γιώτσα, Α. (2004/2005). *Οι Στάσεις*, Πανεπιστημιακές Σημειώσεις, Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Γκαρή, Α. & Καλαντζή – Αζίζι, Α. (1997). Σχολική Αυτοαντίληψη Μαθητών στην Ελλάδα και Παραδοσιακές Εκπαιδευτικές Αξίες, στο: Φ. Αναγνωστόπουλος, Α. Κοσμόγιαννη & Β. Μεσσήνη (επιμ.), *Σύγχρονη Ψυχολογία στην Ελλάδα. Έρευνα και Εφαρμογές στους Τομείς της Υγείας, της Εκπαίδευσης και της Κλινικής Πράξης*. Εργασίες από το 4^ο Πανευρωπαϊκό Συνέδριο Ψυχολογίας που οργανώθηκε από τον ΣΕΨ και την ΕΛΨΕ υπό την αιγίδα της ΕΦΡΡΑ, σσ. 103-112.
- Γκασούκα, Μ. (επιμ.) (2008). *Εγχειρίδιο Ασκήσεων και Εφαρμογών για την Προώθηση της Διάστασης του Φύλου στην Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση*, ΕΠΕΑΕΚ Π-ΑΞΟΝΑΣ 4-ΜΕΤΡΟ 4.1-ΕΝΕΡΓΕΙΑ 4.1.1- ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΡΑΞΗΣ 4.1.1.α, Ευαισθητοποίηση Εκπαιδευτικών και Παρεμβατικά Προγράμματα για την Προώθηση της Ισότητας των Φύλων, Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ.ΕΘ.Ι.), Αθήνα.
- Γκιζελή, Β. (1985). Κοινωνιολογία: Ανασφάλειες, Συγχύσεις, Προσδοκίες, στο: Χ. Μιχαλοπούλου-Βεΐκου (επιμ.), *Η Διδασκαλία της Κοινωνιολογίας στη Μέση Εκπαίδευση. Θεωρητικά Προβλήματα και Διδακτικά Σχήματα*, Αθήνα: Νέα Παιδεία, σσ. 11-28.
- Δάλκος, Γ. (1985). Η Διδασκαλία της Κοινωνιολογίας και μια Διδακτική Προσέγγιση, στο: Μιχαλοπούλου-Βεΐκου, Χ. (επιμ.), *Η Διδασκαλία της Κοινωνιολογίας στη Μέση Εκπαίδευση. Θεωρητικά Προβλήματα και Διδακτικά Σχήματα*, Αθήνα: Νέα Παιδεία, σσ. 114-124.
- Δαφέρμος, Β. (2005). *Κοινωνική Στατιστική με το SPSS*, Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Δεβετζίδης, Γ. (1999). Ο αποκλεισμός της Κοινωνιολογίας από τη Μ.Ε., στο: *Κοινωνιόγραμμα*, τχ. 45, σ. 2.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. & Σακκά, Δ. (2007). *Εφηβικές Ταυτότητες Φύλου: Διερευνώντας τον παράγοντα Φύλο στο Σχολικό Πλαίσιο. Εγχειρίδιο με ερευνητικά εργαλεία για εκπαιδευτικούς*, ΕΠΕΑΕΚ Π-ΑΞΟΝΑΣ 4-ΜΕΤΡΟ 4.1-ΕΝΕΡΓΕΙΑ 4.1.1- ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΡΑΞΗΣ 4.1.1.α, Ευαισθητοποίηση Εκπαιδευτικών και Παρεμβατικά Προγράμματα για την Προώθηση της Ισότητας των Φύλων, Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ.ΕΘ.Ι.), Αθήνα.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., Σακκά, Δ., Στογιαννίδου, Α. & Ψάλτη, Α. (2003). Απόψεις για τα Μαθήματα και τα Επαγγέλματα, στο: Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Λ. Φρόση (εισ.-επιμ.), *Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*, ΕΠΕΑΕΚ Π- ΑΞΟΝΑΣ 4-ΜΕΤΡΟ 4.1-ΕΝΕΡΓΕΙΑ 4.1.1-ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΡΑΞΗΣ 4.1.1.α, Ευαισθητοποίηση Εκπαιδευτικών και Παρεμβατικά Προγράμματα για την Προώθηση της Ισότητας των Φύλων, Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ.ΕΘ.Ι.), σσ. 188-295.
- Δεμερτζής, Ν. (επιστ. υπεύθ.) (2005). Τελική έκθεση του έργου: «*Η Νέα Γενιά στην Ελλάδα Σήμερα*», Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα «*ΝΕΟΛΑΙΑ*».

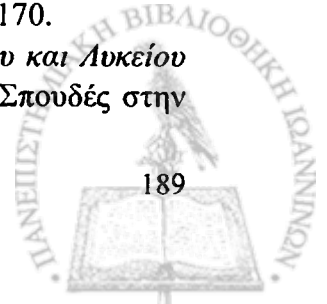
- Δρακάκης, Ν. (1998/1999). Η Κοινωνιολογία στο Λύκειο: προς την απαξίωση ενός νέου γνωστικού αντικειμένου, στο: *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τχ. 23, σσ. 34-35.
- Εμβαλωτής, Α., Κατσή, Α. & Σιδερίδης, Γ. (2006). *Στατιστική Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Ιωάννινα.
- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (2006). *Διερευνώντας το φύλο. Ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός στη Γενική, Επαγγελματική και Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Ηλιού, Μ. (1990). *Εκπαιδευτική και Κοινωνική Δυναμική*, Αθήνα: Πορεία.
- Ιντζεσίλογλου, Ν. (2003). *Κοινωνιολογία Γ' Λυκείου*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Ιντζεσίλογλου, Ν.Γ. (1998/1999). Το μάθημα της Κοινωνιολογίας στη Μέση Εκπαίδευση, στο: *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τχ. 23, σσ. 18-23.
- Καγκουρά, Θ. (2008). *Διδακτικό Συμβόλαιο – Στάσεις και Πεποιθήσεις των Μαθητών για τα Μαθηματικά και Επίλυση Ασυνήθιστων Αριθμητικών Λεκτικών Προβλημάτων*, Ερευνητική Εργασία Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης, Διαπανεπιστημιακό – Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Διδακτική και Μεθοδολογία των Μαθηματικών», Μαθηματικό Σπουδαστήριο, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Καλημέρη, Χ. (2009). Δραστική μείωση των μαθημάτων σε Γυμνάσια και Λύκεια, εφημ. *ΗΜΗΡΕΣΙΑ ONLINE*, 15.3.2009 [http://www.imerisia.gr/article.asp?catid=12305&subid=2&pubid=1301095&tag=2709# ημερ. ανάκτ. 30/01/2010].
- Κάλλας, Γ. (2002). *Ζητήματα σχεδιασμού εμπειρικών ερευνών. Αξιοποίηση μεθόδων της πληροφορικής τεχνολογίας*, Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών – Νεφέλη.
- Καραγεώργος, Δ., Κασιμάτη, Α. & Γιαλαμάς, Β. (1999). Η Επίδοση των Μαθητών Α' Γυμνασίου στα Μαθηματικά και η Στάση τους απέναντι σ' αυτά: Μια Προσπάθεια Διερεύνησης της μεταξύ τους Σχέσης, στο: *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τχ. 1, σσ. 46-71.
- Καραφύλλης, Γ. (2005). *Αξιολογία και Παιδεία. Φιλοσοφική Θεώρηση των Αξιών στο Χώρο της Παιδείας*, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Κασιμάτη, Κ. (1987). Εμπειρική Έρευνα στην Κοινωνιολογία, στο: Ι. Λαμπίρη – Δημάκη (επιμ.), *Η Κοινωνιολογία στην Ελλάδα σήμερα. Κείμενα 30 συγγραφέων*, Αθήνα: Παπαζήσης, σσ. 200-203.
- Κασιμάτη, Ρ. (2001). Γιατί αυτοκτόνησε η Έμμα; ή Η Λογοτεχνία ως μέθοδος για τη διδασκαλία της Κοινωνιολογίας στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 117, σσ. 151-154.
- Κασιμάτη, Ρ., Παπαϊωάννου, Μ., Γεωργούλας, Σ. & Πάντραλος, Ι. (2006). *Κοινωνιολογία Γ' Λυκείου. Βιβλίο Καθηγητή*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ΟΕΔΒ.
- Κασιμάτη, Ρ., Παπαϊωάννου, Μ., Γεωργούλας, Σ. & Πάντραλος, Ι. (2006). *Κοινωνιολογία Γ' Λυκείου. Βιβλίο Μαθητή*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ΟΕΔΒ.
- Κασσωτάκης, Μ. (1981). *Η επίδοση των μαθητών Μ.Ε. σε σχέση με τη μόρφωση και το επάγγελμα του πατέρα, το εισόδημα της οικογένειας και την περιοχή έδρας του σχολείου τους*, Αθήνα: Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής.
- Κασσωτάκης, Μ. (1999). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*, Αθήνα: Γρηγόρης.

- Κατερέλος, Γ. (2002). *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα*, Πανεπιστημιακές Σημειώσεις, Τμήμα Ψυχολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ. (1994). *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση. Η εξέλιξη των ευκαιριών πρόσβασης στην ελληνική εκπαίδευση (1960 – 1994)*, Αθήνα: Gutenberg.
- Κοκκινάκη, Φ. (2005). *Κοινωνική Ψυχολογία. Εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς*, Αθήνα: τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Κόκκος, Α. (2005). Εκπαιδευτικές τεχνικές, στο: Α. Κόκκος (επιστημονικός υπεύθυνος και επιμέλεια κειμένων), *Εκπαιδευτικό υλικό για τους εκπαιδευτές θεωρητικής κατάρτισης*, τόμ. Ι, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών, Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Πιστοποίησης Συνεχιζόμενης Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΚΕΠΙΣ), σσ. 169-284.
- Κόκκοτας, Π., Βλάχος, Γ. & Καρανίκας, Γ. (2006). Διδακτικές στρατηγικές για εννοιολογική αλλαγή στις Φυσικές Επιστήμες, στο: Ματσαγγούρας, Η. (επιμ.), *Η Εξέλιξη της Διδακτικής. Επιστημολογική Θεώρηση*, σσ. 491-532.
- Κολημένου, Κ. (2000). Σχολείο χωρίς κοινωνιολογία. Κοινωνία χωρίς πρόσωπο, στο: *Κοινωνιόγραμμα* τχ. 48, σσ. 6-15.
- Κοντοπούλου, Έ. (2002). *Ψυχομετρία*. Αθήνα: Interbooks.
- Κορωνάιου, Α. (επιμ.) (2007). *Ασκήσεις Ευαισθητοποίησης Επιμορφούμενων Εκπαιδευτικών. Για μια εκπαίδευση ίσων ευκαιριών για όλους και όλες*, ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ-ΑΞΟΝΑΣ 4-ΜΕΤΡΟ 4.1-ΕΝΕΡΓΕΙΑ 4.1.1-ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΡΑΞΗΣ 4.1.1.α, Ευαισθητοποίηση Εκπαιδευτικών και Παρεμβατικά Προγράμματα για την Προώθηση της Ισότητας των Φύλων, Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ.ΕΘ.Ι.), Αθήνα.
- Κοσμόπουλος, Α. (1995). *Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κοταρίνου, Π. (2004). *Φύλο και Μαθηματικά*, Διπλωματική εργασία στη Διδακτική και Μεθοδολογία των Μαθηματικών, Σχολή Θετικών Επιστημών, Τμήμα Μαθηματικών, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Κουγιουμουτζάκη, Φ. (2001). *Η επιστήμη της κοινωνιολογίας στην ελληνική δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Η αναπλαισίωση της κοινωνιολογικής γνώσης μέσω του αναλυτικού προγράμματος και του εκπαιδευτικού*, Διδακτορική Διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Αθήνα.
- Κουζέλης, Γ. (1991). *Από τον βιωματικό στον επιστημονικό κόσμο. Ζητήματα κοινωνικής αναπαραγωγής της γνώσης*, Αθήνα: Κριτική.
- Κουζέλης, Γ. (1991). Η Κοινωνιολογία ως Άσκηση, στο: Ομάδα εργασίας Κοινωνιολογία, J. Ritsert (Διεύθ.), Γ. Κουζέλης (επιμ.), *Τρόποι σκέψης και βασικές έννοιες της Κοινωνιολογίας: μια εισαγωγή*, Αθήνα: Κριτική Επιστημονική Βιβλιοθήκη, σσ. 311-329.
- Κουζέλης, Γ. (2005). *Ενάντια στα φαινόμενα. Για μια επιστημολογική προσέγγιση της Διδακτικής των Κοινωνικών Επιστημών*, Αθήνα: νήσος.
- Κουλαϊδής, Β. (2006). Επιστήμες της διδακτικής διαμεσολάβησης. Οριοθέτηση και οργάνωση, στο: Η. Ματσαγγούρας (επιμ.), *Η Εξέλιξη της Διδακτικής. Επιστημολογική Θεώρηση*, Αθήνα: Gutenberg, σσ. 407-419.
- Κουλαϊδής, Β. & Ogborn, J. (2000). Αρχές κατασκευής αναλυτικών προγραμμάτων για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών: μια πρόταση για «ολοκλήρωση», στο:

- Κουλαϊδής, Β. (επιμ.). *Αναπαραστάσεις του φυσικού κόσμου*, Αθήνα: Gutenberg, σσ. 311-349.
- Κουρτίδου, Φ., Μπρίκα, Ε., Πασχαλίδου, Ε. & Ρουμπίδης, Χ. (2002). Η Κοινωνιολογία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, στο: *Πρακτικά 2^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Κοινωνιολογίας. «Κοινωνιολογία: Μάθημα Ελευθερίας»*, 8-10 Νοεμβρίου, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, ηλεκτρονική έκδοση σε CD-ROM.
- Κουφόπουλος, Ι. & Μούκα, Γ. (2004). WebQuest: Ένας νέος τύπος εκπαιδευτικής δραστηριότητας που εντάσσει και αξιοποιεί το διαδίκτυο ως πηγή πληροφοριών και δραστηριοτήτων, στο: *Πρακτικά 4ου Συνεδρίου ΕΤΠΕ, «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση»*, Μ. Γρηγοριάδου, Α. Ράπτης, Σ. Βοσνιάδου & Χ. Κυνηγός (Eds), 29/09 – 03/10, Πανεπιστήμιο Αθηνών, σσ. 591-596.
- Κυριαζή, Ν. (2006). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1994). *Το σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σ' αυτόν*, Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.
- Κωνσταντίνου, Χ. (1998). *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή. Σκιαγράφηση των Κοινωνικοποιητικών Μηνυμάτων του Σχολείου και των Εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Gutenberg.
- Κωνσταντοπούλου, Χ. (1989). *Η έννοια που προσδίδεται στην Κοινωνιολογία. Από τους σπουδαστές που τη διδάχτηκαν*, Ανάτυπο από τον χ τόμο της Επιστημονικής Επετηρίδας της Ανωτάτης Βιομηχανικής Σχολής Θεσσαλονίκης, σσ. 293-385.
- Κωνσταντοπούλου, Χ. (1998/1999). Ελληνική Κοινωνιολογία: Από τις παιδικές ασθένειες στη «χρησιμότητα» της τεχνόστροφης γνώσης, στο: *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών* τχ. 23, σσ. 29-31.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999). *Ψυχολογία Κινήτρων*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κωτούλας, Β. & Παντελιάδου, Σ. (2001). Στάση παιδιών με ή χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες προς την ανάγνωση και τη γραφή, στο: Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη (επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*, Αθήνα: Ατραπός, σσ. 481-493.
- Λαμπίρη – Δημάκη, Ι. (1987). Η Συμβολή της Στρωματικής Προσέγγισης στην Ταξική Ανάλυση, στο: Ι. Λαμπίρη – Δημάκη (επιμ.), *Η Κοινωνιολογία στην Ελλάδα σήμερα. Κείμενα 30 συγγραφέων*, Αθήνα: Παπαζήσης, σσ. 235-241.
- Λεβέντης, Α. & Οικονομίδης, Α.Α. (2001). Παραδείγματα εκπαιδευτικού λογισμικού στον τομέα των κοινωνικών και οικονομικών επιστημών, στο: *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Διδακτικής των Μαθηματικών και της Πληροφορικής στην Εκπαίδευση*, 12 - 14 Οκτωβρίου, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη, Ψηφιακή βιβλιοθήκη: ΨΗΦΙΔΑ [<http://conta.uom.gr/conta/publications/PDF/Paradeigmata%20ekpaideytikoy%20logismikoy%20ston%20toimea%20ton%20koinonikon%20kai%20oikonomikon%20epistimon.pdf> ημερ. ανάκτ. 30/01/2010].
- Μαραγκουδάκη, Ε. (2003). Ο παράγοντας φύλο στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση: όψεις συνέχεις και μεταβολής, στο: Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Λ. Φρόση (εισ.-επιμ.), *Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*, ΕΠΕΑΕΚ II- ΑΞΟΝΑΣ 4-ΜΕΤΡΟ 4.1-ΕΝΕΡΓΕΙΑ 4.1.1-ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ

- ΠΡΑΞΗΣ 4.1.1.α, Ευαισθητοποίηση Εκπαιδευτικών και Παρεμβατικά Προγράμματα για την Προώθηση της Ισότητας των Φύλων, Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας (Κ.Ε.Θ.Ι.), σσ. 10-74.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (επιστ. υπεύθυνη) (2007^α). *Βοηθητικό Εκπαιδευτικό Υλικό για τα Σχολικά Εγχειρίδια Μαθημάτων Θεωρητικής Κατεύθυνσης. Γενικό Λύκειο, Εισαγωγή θεμάτων για την προώθηση της ισότητας των φύλων στην εκπαιδευτική διαδικασία, ΕΠΕΑΕΚ II- ΜΕΤΡΟ 4.1-ΕΝΕΡΓΕΙΑ 4.1.1- ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΡΑΞΗΣ 4.1.1.δ.,* Ιωάννινα.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (επιστ. υπεύθυνη) (2007^β). *Βοηθητικό Εκπαιδευτικό Υλικό για τα Σχολικά Εγχειρίδια Μαθημάτων Θετικής Κατεύθυνσης. Γενικό Λύκειο, Εισαγωγή θεμάτων για την προώθηση της ισότητας των φύλων στην εκπαιδευτική διαδικασία, ΕΠΕΑΕΚ II- ΜΕΤΡΟ 4.1-ΕΝΕΡΓΕΙΑ 4.1.1- ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΡΑΞΗΣ 4.1.1.δ.,* Ιωάννινα.
- Μαράτου-Αλιπράντη, Τεπέρογλου, Α. & Τσιγγάνου, Ι. (2006). *Το Ελληνικό Σχολείο με την Αυγή του 21ου αιώνα. Εκπαιδευτικές Ανάγκες, Προβλήματα και Προοπτικές.* Αθήνα: Ε.Κ.Κ.Ε.-Gutenberg.
- Μασσιάλας, Β. (1992). *Το σχολείο – Εργαστήριο ζωής. Εισαγωγή στη μεθοδολογία της διδασκαλίας των κοινωνικών σπουδών,* Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη,* τόμ. ΙΙ, Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρίκης, Γ. (2007). Τεχνικές για την ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης ΙΙ: Προσομοίωση, στο: Β. Κουλαϊδής, (επιμ.), *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής-Δημιουργικής Σκέψης για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση,* Αθήνα: Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ), σσ. 121-142.
- Μελετόπουλος, Μ. & Τεμπέλης, Η. (2001). Η Κοινωνιολογία στη μέση εκπαίδευση, στο: *Νέα Κοινωνιολογία* τχ. 32, σσ. 4-5.
- Μιχαλοπούλου, Κ. (1992). *Κλίμακες μέτρησης στάσεων,* Αθήνα: Οδυσσεάς.
- Μπίκος, Γ. (2002). Τα μαθήματα των Κοινωνικών Επιστημών στα Τεχνικά – Επαγγελματικά Εκπαιδευτήρια (ΤΕΕ) και ο παιδευτικός τους ρόλος, στο: *Πρακτικά 2^ο Διεθνούς Συνεδρίου Κοινωνιολογίας, «Κοινωνιολογία: Μάθημα Ελευθερίας»,* 8-10 Νοεμβρίου, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, ηλεκτρονική έκδοση σε CD-ROM.
- Μπίκος, Κ. (1995). *Εκπαιδευτικοί και Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές. Στάσεις ελλήνων εκπαιδευτικών απέναντι στην εισαγωγή ηλεκτρονικών υπολογιστών στη Γενική Εκπαίδευση.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Μπίλλα, Π. (2007). Ανάπτυξη της Συστημικής σκέψης στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Λύκειο με τη χρήση του εξειδικευμένου λογισμικού προσομοίωσης VENSIM PLE, στο: *Πρακτικά εργασιών Ιου Πανελληνίου Συνεδρίου Μεταπτυχιακών Καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, «Για μια σύγχρονη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση»,* Ν. Μπορμπιλιάς & Χ. Κουμπάρου-Χανιώτη (συντακτική επιτροπή), 21-22 Απριλίου, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Σχολή Θετικών Επιστημών, Αθήνα. Έκδοση του Πανελληνίου Συλλόγου Μεταπτυχιακών Καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σσ. 116-121.
- Μπούτσικας, Ν., Τσελεφές, Β., & Κουμαράς, Π. (1998). Ποιες πεποιθήσεις επηρεάζουν την απόφαση των φοιτητών/ριών των Παιδαγωγικών Τμημάτων να

- παρακολουθήσουν μαθήματα πειραματικής διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών; στο: *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* τχ. 28, σσ. 121-148.
- Μπρίκα, Ε. (1998/1999). Η διδασκαλία της Κοινωνιολογίας στη μέση εκπαίδευση. Πραγματικότητα και προοπτικές, στο: *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τχ. 23, σσ. 28-29.
- Μυαρή, Γ. (1993/1994). Ο Φόβος του “ΑΙΩΝΙΟΥ ΧΘΕΣ” για την ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ και τις ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ στη ΜΕΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, στο: *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, τχ. 25-26, σσ. 85-86.
- Μυλωνάς, Θ. (1999). *Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς. Η μέση εκπαίδευση στο χωριό και την πόλη*, Αθήνα: Gutenberg.
- Νικολάου, Σ.Μ. (2006). *Θεωρητικά ζητήματα στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg.
- Νικολάου, Σ.Μ. (2008). *Οι πολιτικές της Ε.Ε. για την εκπαίδευση και οι ενέργειες της Ελλάδας*, Αθήνα: Gutenberg.
- Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Παναγιωτόπουλος, Ν. (2003). Για μια Realpolitik του κοινωνιολογικού Λόγου, στο: *Κοινωνιόγραμμα* τχ. 59, σσ. 8-15.
- Παντζιάρα, Μ., Μάγου, Π., Παφίτης, Χ. & Παπαναστασίου, Κ. (2002). *Οι Στάσεις και Πεποιθήσεις των Μαθητών σε Σχέση με την Επίδοσή τους στα Μαθηματικά - Τα Αποτελέσματα Τριών Χωρών*, στο: *Πρακτικά 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδος. «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα»*, 7-9 Νοεμβρίου, Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών [http://www.pee.gr/e_athena/sin_ath.htm ημερ. ανάκτ. 30/01/2010].
- Παπαδόπουλος, Γ.Ν. (1999). Στάσεις και Κρίσεις των Μαθητών του Λυκείου για το Μάθημα της Ψυχολογίας: Πορίσματα Εμπειρικής Έρευνας σε Πανελλήνιο Δείγμα, στο: *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* τχ. 1, σσ. 75 – 90.
- Παπαδόπουλος, Ν. (1994). *Λεξικό της Ψυχολογίας*, Αθήνα.
- Παπαδοπούλου, Σ. (2004). *Η Συναισθηματική Γλώσσα. Βιβλία που μιλούν σε μαθητές ... που σιωπούν*, Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Παπαϊωάννου, Σ., Πανούσης, Γ., Κολημένου, Κ., Μάντης, Ν., Κουρουμπλής, Π., Κουναλάκης, Π., Καλός, Γ., Καραγιάννη-Αράπη, Β., Καλομοίρης, Γ., Κατσένης, Ν., Λεωτσάκος, Γ., Φακιολάς, Ν., Κατσούλας, Α. Σμοκοβίτης, Δ. & Φαρσεδάκης, Ι. (2000). Σχολείο χωρίς Κοινωνιολογία-Κοινωνία χωρίς πρόσωπο, στο: *Κοινωνιόγραμμα* τχ. 48, σσ. 6-15.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (1981). Η ανισότητα στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση, στο: *Ο Πολίτης*, τχ. 44, σσ. 46-51.
- Παπαλεωνίδα, Π. (2008). *Ο Προγραμματισμός Υπολογιστών στη Δευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση: Απόψεις και Στάσεις των Μαθητών*, Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Ψυχολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα.
- Παπαναστασίου, Κ. (2003). Οι στάσεις των μαθητών για τις φυσικές επιστήμες: τέσσερις χώρες, ένα μοντέλο, στο: *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τχ. 36, σσ. 154-170.
- Παπανούσκας, Μ. (2005). *Στάσεις και Ενδιαφέρον των Μαθητών Γυμνασίου και Λυκείου για το Μάθημα της Χημείας*, Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Σπουδές στην



- Εκπαίδευση, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1983). *Εξελικτική ψυχολογία. Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση. Εφηβική ηλικία*, τόμ. 4, Αθήνα.
- Πιερράτος, Θ., Κολτσάκης, Ε., & Πολάτογλου, Χ. (2008). Εξιχνιάζοντας ένα έγκλημα: μια πρόταση άτυπης διδακτικής προσέγγισης των Φ.Ε, στο: *Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Ένωσης για τη Διδακτική των Φυσικών Επιστημών (ΕΔΙΦΕ), «Αναλυτικά Προγράμματα και βιβλία φυσικών επιστημών: κριτική θεώρηση και προοπτικές»*, 9-11 Μαΐου, Πύργος Παιδαγωγικής Σχολής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης [<http://ek.based.gr/?p=62> ημερ. ανάκτ. 30/01/2010].
- Πλάκα, Κ. (1986). Το μάθημα της Κοινωνιολογίας στη Μέση Εκπαίδευση. Πρόταση για ένα μελλοντικό εισαγωγικό κεφάλαιο, στο: *Νέα Παιδεία*, τχ. 38, σσ. 146-163.
- Πυργιωτάκης, Γ. (1984). *Κοινωνικοποίηση και Εκπαιδευτικές Ανισότητες*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ρεντετζή, Μ. (2006). Φύλο και φυσικές επιστήμες: έμφυλα στερεότυπα και εκπαιδευτικές στρατηγικές υπονόμευσής τους, στο: *Θέματα στην Εκπαίδευση*, τχ. 7 (1), σσ. 97-120.
- Σακαρίκος, Β. (2007). Το αρεστό σε σχέση με το ενδιαφέρον στη διαδικασία της μάθησης, στο: *Το Σχολείο και το Σπίτι*, τχ. 488, σσ. 387-392.
- Σάλτα, Α. (2001). *Οι Στάσεις των Μαθητών της Β΄ Τάξης του Ενιαίου Λυκείου Απέναντι στο Μάθημα της Χημείας*, Ερευνητική Εργασία Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης, Διαπανεπιστημιακό – Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Διδακτική της Χημείας και Νέες Εκπαιδευτικές Τεχνολογίες», Βιβλιοθήκη τμημάτων Βιολογίας-Χημείας-Φαρμακευτικής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Σαματάς, Μ. (1999). Ποια Κοινωνιολογία και για ποιόν; Σκέψεις για μια αντιγραφειοκρατική, ανθρωπιστική Κοινωνιολογία, στο: *Πρακτικά Επιστημονικού Δημέρου. «Προοπτικές και Μέλλον των Κοινωνικών Επιστημών στην Ελλάδα»*, Αλεξανδρόπουλος, Σ. (επιμ.) Τμήμα Κοινωνιολογίας Πανεπιστημίου Κρήτης, 19-20 Οκτωβρίου 1996, Ρέθυμνο, σσ. 17-41.
- Σιάνου – Κύργιου, Ε. (2006). *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες. Η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση (1997 – 2004)*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2007^α). Επιλογές σπουδών για την Ανώτατη Εκπαίδευση και ανισότητα των φύλων, στο: Ε. Μαραγκουδάκη (επιστ. υπεύθυνη), *Δοκίμια. Εισαγωγή θεμάτων για την προώθηση της ισότητας των φύλων στην εκπαιδευτική διαδικασία*, ΕΠΕΑΕΚ II, Κατηγορία Πράξης 4.1.1.δ., Παραγωγή βοηθητικού εκπαιδευτικού υλικού για την εισαγωγή θεμάτων σχετικά με τα φύλα στην εκπαιδευτική διαδικασία, Ιωάννινα, σσ. 115-126.
- Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2007^β). Αγορά εργασίας, νέα επαγγελματικά προφίλ και φύλο, στο: Ε. Μαραγκουδάκη (επιστ. υπεύθυνη), *Φύλο και νέα επαγγέλματα. Εισαγωγή θεμάτων για την προώθηση της ισότητας των φύλων στην εκπαιδευτική διαδικασία*, ΕΠΕΑΕΚ II, Κατηγορία Πράξης 4.1.1.δ., Παραγωγή βοηθητικού εκπαιδευτικού υλικού για την εισαγωγή θεμάτων σχετικά με τα φύλα στην εκπαιδευτική διαδικασία, Ιωάννινα, σσ. 9-32.

- Σιάρδος, Γ. (1991). Τεχνικές θεματικής ανάλυσης των μεταβλητών στάσεων στην κοινωνικοψυχολογική έρευνα, στο: *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, τχ. 81, σσ. 81-90.
- Σιάρδος, Γ. (2005). *Μεθοδολογία κοινωνιολογικής έρευνας*, Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (1997). Εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των δύο φύλων: ο ρόλος του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού, στο: Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (επιμ.), *Φύλο και Σχολική Πράξη*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σσ. 645-666.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (2002). *Μετρήσεις ειδικών διαφερόντων, κλίσεων και ικανοτήτων*, Διδακτικές Σημειώσεις για τους φοιτητές του Προγράμματος Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα.
- Τάτσης, Ν. (1986). *Η Διδασκαλία της Κοινωνιολογικής Θεωρίας*, Αθήνα: Gutenberg.
- Τζάνη, Μ. (1983). *Σχολική επιτυχία: ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας*, Αθήνα.
- Τζιμογιάννης, Α. (2007). Το παιδαγωγικό πλαίσιο αξιοποίησης των ΤΠΕ ως εργαλείο κριτικής και δημιουργικής σκέψης: Προσομοιώσεις, στο: Β. Κουλαϊδής (επιμ.), *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής-Δημιουργικής Σκέψης για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα: Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ), σσ. 333-354.
- Τομπαΐδης, Δ. (1982). *Η ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Τρέσσου – Μυλωνά, Ε. & Σαμουρκάσογλου, Ε. (1998). Οι Στάσεις των Μαθητών και Μαθητριών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στα Μαθηματικά, στο: Ι. Παρασκευόπουλος, Η. Μπεζεβέγκης, Ν. Γιαννίτσας & Α. Καραθανάση (επιμ.), *Διαφυλικές Σχέσεις. Εισηγήσεις στο Σεμινάριο Κατάρτισης Εκπαιδευτικών – Στελεχών σε θέματα Σεξουαλικής Αγωγής και Ισότητας των Φύλων*, β' τόμ., Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 451-468.
- Τρούλης, Γ. (1995). *Οι Σχέσεις των Φοιτητών των Παιδαγωγικών Τμημάτων με τα Μαθηματικά. Στάσεις και Αναπαραστάσεις*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσακίρη, Δ. (2004). Η παιδεία ως διαδικασία αμοιβαίου ερείσματος του κοινωνικού φαντασιακού και της ριζικής φαντασίας ενός αυτόνομου υποκειμένου: ο στοχασμός του Κορνήλιου Καστοριάδη, στο: *Νέα Παιδεία*, τχ. 110, σσ. 127-136.
- Τσαούσης, Δ.Γ. (1989). *Χρηστικό Λεξικό Κοινωνιολογίας*, Αθήνα: Gutenberg.
- Τσαούσης, Δ.Γ. (1997). *Η κοινωνία του ανθρώπου. Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία*, Αθήνα: Gutenberg.
- Τσέκερης, Χ. (2008). *Διδακτικές σημειώσεις για το μάθημα «Εισαγωγή στην Κοινωνική Έρευνα II»*, Τμήμα Ψυχολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών, Αθήνα.
- Τσουκαλάς, Κ. (1975). Η ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα ως μηχανισμός κοινωνικής αναπαραγωγής, στο: *Δευκαλίων*, τχ. 13, σσ. 18-33.
- Φακιολάς, Ν. & Λάζος, Γ. (1993). Η σημασία της Κοινωνιολογίας και ο ρόλος του κοινωνιολόγου στη μέση εκπαίδευση, στο: *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τόμ. Γ', τχ. 12, σσ. 185-196.
- Φερεντίνος, Σ. (2002). Ψυχαναλυτικοί μηχανισμοί που σχετίζονται με τη στάση απέναντι στα Μαθηματικά. Συγκριτική μελέτη μαθητών Λυκείου από έξι χώρες, στο: *Μέντορας*, τχ. 6, σσ. 137-151.
- Φίλιας, Β. (επιμ.) (1996). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*, Αθήνα: Gutenberg.

- Φιλίππου, Γ. & Χρίστου, Κ. (2001). *Συναισθηματικοί παράγοντες και μάθηση των μαθηματικών*, Αθήνα: Ατραπός.
- Φλουρής, Γ. (1989). *Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων*, Αθήνα: Γρηγόρη.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Παπαζήσης.
- Φωτόπουλος, Ν. (1999). Η Κοινωνιολογία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Το χρονικό ενός μαθήματος, στο: *Κοινωνιόγραμμα*, τχ. 45, σ. 4.
- Χαλκιά, Κ. (1995). *Οι Έλληνες Εκπαιδευτικοί της Α/θμιας και της Β/θμιας Εκπαίδευσης απέναντι στο Μάθημα της Φυσικής. Διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των Ελλήνων εκπαιδευτικών που διδάσκουν Φυσική. Μελέτη των συνεπειών τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και διατύπωση σχετικών προτάσεων*, Διδακτορική Διατριβή, Τομέας Φυσικών Επιστημών, Τεχνολογίας και Περιβάλλοντος, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Χαλκιά, Κ. (1999). Στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών της Α/θμιας και Β/θμιας εκπαίδευσης ως προς τη διδασκαλία του μαθήματος της Φυσικής, στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 106, σσ. 47-56.
- Χασάπης, Δ. (1994). Στάσεις των αποφοίτων του δημοτικού Σχολείου απέναντι στα Μαθηματικά: Δεδομένα και διαπιστώσεις Εμπειρικής Έρευνας, στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 79, σσ. 32-38.
- Χατζημιχαήλ, Θ. (2003). *Η Διδασκαλία της Χημείας στο Λύκειο. Απόψεις και Στάσεις Εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης των Νομών Καβάλας και Χαλκιδικής*, Ερευνητική Εργασία Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης, Διαπανεπιστημιακό – Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Διδακτική της Χημείας και Νέες Εκπαιδευτικές Τεχνολογίες», Βιβλιοθήκη τμημάτων Βιολογίας-Χημείας-Φαρμακευτικής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Χατζηχρήστου, Χ. (επιμ.) (2004). *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο. Βιβλίο για τον Εκπαιδευτικό Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Γυμνάσιο-Λύκειο. Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης. Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας, Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Χιωτάκης, Σ. (1984). Η Εισαγωγή της Κοινωνιολογίας στη Μ. Εκπαίδευση. Προσπάθεια ενός απολογισμού, στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 17, σσ. 83-86.
- Χοντολίδου, Ε. (2000). Ο ξένος: εικόνες για τον άλλον, στο: Ομάδα Έρευνας για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας, Β. Αποστολίδου, Β. Καπλάνη, & Ε. Χοντολίδου (επιμ.), *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο ... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός, σσ. 259-268.
- Χουντουμάδη, Α. & Πατεράκη, Λ. (1997). *Σύντομο Ερμηνευτικό Λεξικό Ψυχολογικών Όρων*, Αθήνα: Δωδώνη.
- Χριστοδούλου, Μ. (2007). Ζητήματα Διδακτικής της Κοινωνιολογίας: η περίπτωση του νέου Σχολικού Βιβλίου, στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 148, σσ. 63-71.
- Ψυχάρης, Σ. (2007). Ανακαλυπτική μάθηση και προσομοίωση: Μια σύγχρονη διδακτική προσέγγιση. Η χρήση της προσομοίωσης ως παιδαγωγικό εργαλείο στο πλαίσιο της ανακαλυπτικής μάθησης, στο: Ε. Μακρή-Μπότσαρη (επιμ.), *Θέματα Εισαγωγικής*

Επιμόρφωσης για νεοδιόριστους Εκπαιδευτικούς, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο,
σσ. 63-73.



Παράρτημα Ι: Το Ερωτηματολόγιο

a / a				
-------	--	--	--	--

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Αγαπητέ μαθητή, αγαπητή μαθήτριά,

Οι απαντήσεις σου στο ερωτηματολόγιο που ακολουθεί θα χρησιμοποιηθούν στην έρευνά μας που σκοπεύει να εντοπίσει τις στάσεις και τα ενδιαφέροντά σου που σχετίζονται με το μάθημα της Κοινωνιολογίας.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, εμπιστευτικό, δεν έχει καμία σχέση με την επίδοσή σου στο μάθημα και δεν θα χρησιμοποιηθεί από τους καθηγητές σου ούτε από το σχολείο σου γενικότερα.

Οι απόψεις σου είναι πολύτιμες και αναγκαίες, προκειμένου να βελτιώσουμε το μάθημα, να το κάνουμε πιο ελκυστικό και ενδιαφέρον για σένα. Γράψε, λοιπόν, ελεύθερα ό,τι πιστεύεις. Λάβε υπόψη σου ότι δεν υπάρχει σωστή ή λάθος απάντηση.

Απαντώντας αυθόρμητα, με ειλικρίνεια και ακρίβεια σε ΟΛΕΣ τις ερωτήσεις που ακολουθούν, θα μας βοηθήσεις να καταλήξουμε σε σωστά συμπεράσματα.

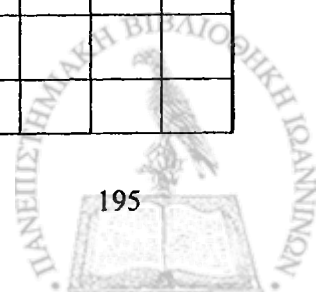
Σε ευχαριστούμε εκ των προτέρων για την προσπάθειά σου και το χρόνο που θα αφιερώσεις για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Α	1	ΣΧΟΛΕΙΟ:	ΤΑΞΗ – ΤΜΗΜΑ:		2	ΦΥΛΟ	Αγόρι	
							Κορίτσι	
3	Διαμένω σε περιοχή με πληθυσμό	μέχρι 500 κατοίκους	από 500 έως 2.000 κατοίκους		από 2.000 έως 10.000 κατοίκους		από 10.000 έως 50.000 κατοίκους	
4	Κατεύθυνση	Θεωρητική		Θετική		Τεχνολογική		
5	Ο περυσινός γενικός βαθμός μου ήταν	μικρότερος του 10	μεταξύ 10 και 12	μεταξύ 12 και 14	μεταξύ 14 και 16	μεταξύ 16 και 18	μεταξύ 18 και 20	
6	Ο πατέρας μου είναι απόφοιτος	Δημοτικού		Γυμνασίου		Λυκείου		Πανεπιστημίου
7	Η μητέρα μου είναι απόφοιτος	Δημοτικού		Γυμνασίου		Λυκείου		Πανεπιστημίου

Παράρτημα Ι: Το Ερωτηματολόγιο

8	<p>Το επάγγελμα του πατέρα μου είναι: <i>(Γράψτε με ακρίβεια το επάγγελμα, όπως: οδηγός επαγγελματικού αυτοκινήτου, ιατρός στο νοσοκομείο, εργάτης στις οικοδομές, δικηγόρος, επιπλοποιός ελεύθερος επαγγελματίας με δική του επιχείρηση, επιπλοποιός υπάλληλος σε βιοτεχνία επίπλων, καθηγητής σε δημόσιο σχολείο, γεωργός, διευθυντής ιδιωτικής ασφαλιστικής εταιρίας, στρατιωτικός με βαθμό συνταγματάρχη, συνταξιούχος ΤΕΒΕ, τραυματιοφορέας στο νοσοκομείο, δημόσιος υπάλληλος στην εφορία, κλητήρας στο δήμο, άνεργος κ.λπ.)</i></p>	
9	<p>Το επάγγελμα της μητέρας μου είναι: <i>(Γράψτε με ακρίβεια το επάγγελμα, όπως: πωλήτρια σε κατάστημα ρούχων, νοσοκόμα στο νοσοκομείο, κομμώτρια ελεύθερη επαγγελματίας με δική της επιχείρηση, κομμώτρια υπάλληλος σε κομμωτήριο, δασκάλα σε δημόσιο σχολείο, αγρότισσα, οδοντίατρος, δημόσιος υπάλληλος στο ταχυδρομείο, αστυνομικός με βαθμό αρχιφύλακα, ιδιωτική υπάλληλος σε σούπερ μάρκετ, λογίστρια υπάλληλος σε λογιστικό γραφείο, διευθύντρια σε γυμνάσιο, καθαρίστρια στο νοσοκομείο, οικιακά, άνεργη κ.λπ.)</i></p>	

B		Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ λίγο	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ λίγο	Συμφωνώ απόλυτα
	<p>Για κάθε μια από τις παρακάτω προτάσεις σημείωσε την ένταση της συμφωνίας ή διαφωνίας σου, σημειώνοντας με ✓ στο αντίστοιχο τετράγωνο</p>					
1	Πηγαίνω προετοιμασμένος/η κάθε φορά που έχουμε μάθημα Κοινωνιολογίας στο σχολείο					
2	Πιστεύω ότι οι ώρες της Κοινωνιολογίας στο σχολείο πρέπει να είναι λιγότερες					
3	Θα ήμουν ευχαριστημένος/η να αναγνωριστώ ως καλός/ή μαθητής/μαθήτρια στην Κοινωνιολογία					
4	Στο μάθημα της Κοινωνιολογίας αφαιρούμαι περισσότερες φορές απ' ό,τι σε άλλα μαθήματα					
5	Το μάθημα της Κοινωνιολογίας είναι χρήσιμο για την κατανόηση και άλλων μαθημάτων του σχολείου					
6	Όταν πρέπει να διαβάσω Κοινωνιολογία, αισθάνομαι ότι κάνω μια καταναγκαστική δουλειά					
7	Το μάθημα της Κοινωνιολογίας με βοηθάει να κατανοώ καλύτερα τις ανθρώπινες σχέσεις					
8	Αν μου δοθεί η ευκαιρία να απουσιάσω στο μάθημα της Κοινωνιολογίας, το κάνω					
9	Νιώθω ευχαριστημένος/η που το μάθημα της Κοινωνιολογίας με βάζει σ' ένα κόσμο κοινωνικού προβληματισμού					
10	Υπάρχουν πιο χρήσιμα μαθήματα που θα μπορούσαν να ενταχθούν στο σχολικό πρόγραμμα αντί της Κοινωνιολογίας					
11	Ακόμα κι όταν συναντώ δυσκολίες στο μάθημα της Κοινωνιολογίας, συνεχίζω να προσπαθώ					
12	Δεν μ' ενδιαφέρει ιδιαίτερα, αν θα έχω καλούς βαθμούς στο μάθημα της Κοινωνιολογίας					
13	Ανατρέχω συχνά στο σχολικό βιβλίο της Κοινωνιολογίας και διαβάζω τα κείμενά του					
14	Το να συμμετέχω στο μάθημα της Κοινωνιολογίας δε μου προκαλεί κανένα ενδιαφέρον					
15	Οι γνώσεις που αποκτώ από το μάθημα της Κοινωνιολογίας με βοηθούν να κατανοώ τις απόψεις και τα συναισθήματα των άλλων					
16	Μου προκαλεί πλήξη η σκέψη ότι την επόμενη ώρα έχουμε Κοινωνιολογία					



Παράρτημα Ι: Το Ερωτηματολόγιο

17	Πρόθεσή μου είναι να στραφώ σ' ένα επάγγελμα που θα μου είναι χρήσιμη η Κοινωνιολογία					
18	Πιστεύω ότι ελάχιστα θα μου χρειαστεί η Κοινωνιολογία, όταν τελειώσω το σχολείο					
19	Μου αρέσουν οι συζητήσεις που αναπτύσσονται στο μάθημα της Κοινωνιολογίας					
20	Στην ώρα του μαθήματος της Κοινωνιολογίας ασχολούμαι με άλλα μαθήματα					
21	Η Κοινωνιολογία στο σχολείο μου αποκάλυψε νέες και ενδιαφέρουσες αντιλήψεις για τη λειτουργία της κοινωνίας					
22	Προσπαθώ να ασχολούμαι, όσο γίνεται λιγότερο, με το μάθημα της Κοινωνιολογίας					
23	Η ώρα του μαθήματος της Κοινωνιολογίας περνάει ευχάριστα, χωρίς να το καταλαβαίνω					
24	Η Κοινωνιολογία είναι ένα από τα λιγότερο ελκυστικά μαθήματα στο σχολείο					

Γ	Για κάθε μια από τις παρακάτω προτάσεις σημείωσε την ένταση της συμφωνίας ή διαφωνίας σου, σημειώνοντας με √ στο αντίστοιχο τετράγωνο	Καθόλου	Λίγο	Ούτε λίγο ούτε πολύ	Πολύ	Πάρα πολύ
	Με ενδιαφέρει να μάθω περισσότερα για ...					
1	την προσφορά και διάδοση της κοινωνιολογικής σκέψης στην ελληνική κοινωνία					
2	τις "ειδικές" ομάδες πληθυσμού και τις πολιτικές κοινωνικής τους ένταξης (π.χ. άτομα με αναπηρίες, κρώην τοξικομανείς κ.λπ.)					
	τα βασικά χαρακτηριστικά της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας					
4	τα πολιτικά και κοινωνικά δικαιώματα των μεταναστών και των μειονοτικών ομάδων					
5	τις μορφές κοινωνικού ελέγχου (π.χ. αστυνομία, κριτική συγγενών και συμμαθητών, αυτοέλεγχος κ.λπ.)					
6	τις θετικές και αρνητικές επιδράσεις της χρήσης του διαδικτύου και των ηλεκτρονικών υπολογιστών					
	τη σύγχρονη ελληνική οικογένεια					
8	το θεσμό της φυλακής					
9	την εγκατάλειψη του σχολείου					
10	τις Εθελοντικές και Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις					
11	την ανεργία					
12	τις ηθικές και κοινωνικές συνέπειες από την εξέλιξη της γενετικής μηχανικής (π.χ. τεχνητή γονιμοποίηση, υποκατάστατη μητέρα κ.λπ.)					
13	το επάγγελμα του Κοινωνιολόγου και τη συμβολή του στην σύγχρονη κοινωνία					
14	τις προκαταλήψεις και το ρατσισμό					
15	τα στάδια ανάπτυξης της ανθρώπινης κοινωνίας					
16	τη νεανική παραβατικότητα					
17	τους φορείς κοινωνικοποίησης (π.χ. οικογένεια, σχολείο κ.λπ.)					
18	το ρόλο των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς					
19	τους ρόλους των δύο φύλων					
20	τα συστήματα διακυβέρνησης					
21	τις κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση					
22	την εκμετάλλευση της παιδικής εργασίας					

Παράρτημα Ι: Το Ερωτηματολόγιο

23	το πώς μπορεί να μας βοηθήσει η Κοινωνιολογία στην καθημερινή μας ζωή					
24	τις κοινωνικές ανισότητες στην υγεία και την περιθαλψη					
25	τις κοινωνίες του Πρώτου, Δεύτερου και Τρίτου Κόσμου					
26	τη διεθνή τρομοκρατία					
27	την ιδεολογία και τις αντιλήψεις των νεανικών κινημάτων					
28	τις παρεκκλίνουσες μορφές συμπεριφοράς (π.χ. κλοπές, άσκηση βίας, οικονομικά εγκλήματα κ.λπ.)					
29	το θεσμό της οικογένειας					
30	τη διαφήμιση ως μηχανισμό εδραίωσης και εξάπλωσης της καταναλωτικής κοινωνίας					
31	τις εργασιακές σχέσεις					
32	τα πολιτικά κόμματα					
33	τη φοίτηση και τα προβλήματα των αλλοδαπών μαθητών και των τσιγγανοπαίδων					

Δ	Πόσο συχνά έχεις ασχοληθεί με τα παρακάτω τον τελευταίο χρόνο; (Απάντησε βάζοντας √ στο κατάλληλο τετράγωνο)					
	Κατά τον τελευταίο χρόνο έχω ...					
1	διαβάσει βιβλία, άρθρα σε πολιτικές εφημερίδες ή περιοδικά για κοινωνικά ζητήματα (π.χ. βία, φτώχεια κ.λπ.)					
2	δραστηριοποιηθεί σε μαθητικές κοινότητες (συνελεύσεις - μαθητικά συμβούλια)					
3	διαβάσει στον έντυπο ή ηλεκτρονικό τύπο για τις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές εξελίξεις στην Ελλάδα και το εξωτερικό					
4	συμμετάσχει σε οργανώσεις που αναπτύσσουν δράσεις εθελοντισμού (π.χ. προστασία περιβάλλοντος, καταπολέμηση ρατσισμού-ναρκωτικών-AIDS, βοήθεια σε παιδιά, πρόσφυγες, αστέγους, ηλικιωμένους κ.λπ.)					
5	παρακολουθήσει ραδιοφωνικά προγράμματα που καλύπτουν κυρίως θέματα πολιτικής ειδησεογραφίας (π.χ. πολιτικά κόμματα, απασχόληση, υγεία και κοινωνική πρόνοια κ.λπ.)					
	συμμετάσχει σε σχολικά προγράμματα (περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αγωγής υγείας, επαγγελματικού προσανατολισμού) ή μαθητικές δραστηριότητες (θέατρο, φωτογραφία, κινηματογράφος, έκδοση περιοδικού)					
7	“σερφάρι” σε ιστοσελίδες που αφορούν τους νέους (π.χ. Ευρωπαϊκή Δικτυακή Πύλη Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού κ.λπ.)					
8	συζητήσει για οικονομικά, κοινωνικά και πολιτικά θέματα με τους φίλους μου ή σε διαδικτυακούς τόπους κοινωνικής συναναστροφής όπως τα blogs, το facebook, τα chatrooms					
9	παρακολουθήσει τηλεοπτικά προγράμματα ή εκπομπές κοινωνικού και πολιτικού ενδιαφέροντος (π.χ. Πρωταγωνιστές, Ρεπορτάζ Χωρίς Σύνορα, Εξάντας κ.λπ.)					
10	δραστηριοποιηθεί σε χορευτικούς, λαογραφικούς, ιστορικούς συλλόγους					
11	ενημερωθεί για τα πολιτικά μου δικαιώματα και υποχρεώσεις (π.χ. συζητήσεις, ομιλίες, τύπος, internet)					

Παράρτημα Ι: Το Ερωτηματολόγιο

12	πάρει μέρος σε οικογενειακές συζητήσεις για οικονομικά, κοινωνικά και πολιτικά θέματα (π.χ. ανεργία, ναρκωτικά, διαφθορά κ.λπ.)						
13	επισκεφτεί το Κέντρο Πληροφόρησης Νέων της Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς						
14	δραστηριοποιηθεί σε πολιτικές οργανώσεις νεολαίας ή πολιτικά κόμματα						



Παράρτημα II: Πίνακες ελέγχου συνοχής και αξιοπιστίας των κλιμάκων των «στάσεων», του «ενδιαφέροντος» και της «άτυπης γνώσης»

Πίνακας I. Έλεγχος συνοχής και αξιοπιστίας της κλίμακας των στάσεων ΠΡΟΕΡΕΥΝΑ (Valid N:60)					
Summary for scale: Mean=81,5333 Std.Dv.=16,7782 Sum: 4892,0000000 Variance: 281,50734463 Cronbach alpha: ,927599 Standardized alpha: ,929423 Average inter-item corr.: ,363287					
Προτάσεις	Mean if deleted	Var. if deleted	StDv. if deleted	Itm-Totl Correl.	Alpha if deleted
Πηγαίνω προετοιμασμένος/η κάθε φορά που έχουμε μάθημα Κοινωνιολογίας στο σχολείο	79,37	260,20	16,13	0,47	0,93
Πιστεύω ότι οι ώρες της Κοινωνιολογίας στο σχολείο πρέπει να είναι λιγότερες	77,63	251,90	15,87	0,66	0,92
Θα ήμουν ευχαριστημένος/η να αναγνωριστώ ως καλός/ή μαθητής/μαθήτρια στην Κοινωνιολογία	77,98	253,58	15,92	0,62	0,92
Στο μάθημα της Κοινωνιολογίας αφαιρούμαι περισσότερες φορές απ' ότι σε άλλα μαθήματα	78,00	252,60	15,89	0,63	0,92
Το μάθημα της Κοινωνιολογίας είναι χρήσιμο για την κατανόηση και άλλων μαθημάτων του σχολείου	78,20	266,16	16,31	0,23	0,93
Όταν πρέπει να διαβάσω Κοινωνιολογία, αισθάνομαι ότι κάνω μια καταναγκαστική δουλειά	78,48	245,45	15,67	0,72	0,92
Το μάθημα της Κοινωνιολογίας με βοηθάει να κατανοώ καλύτερα τις ανθρώπινες σχέσεις	77,40	260,31	16,13	0,65	0,92
Αν μου δοθεί η ευκαιρία να απουσιάσω στο μάθημα της Κοινωνιολογίας, το κάνω	78,85	254,73	15,96	0,52	0,93
Νιώθω ευχαριστημένος/η που το μάθημα της Κοινωνιολογίας με βάζει σ' ένα κόσμο κοινωνικού προβληματισμού	77,62	253,04	15,91	0,63	0,92
Υπάρχουν πιο χρήσιμα μαθήματα που θα μπορούσαν να ενταχθούν στο σχολικό πρόγραμμα αντί της Κοινωνιολογίας	78,33	251,12	15,85	0,69	0,92
Ακόμα κι όταν συναντώ δυσκολίες στο μάθημα της Κοινωνιολογίας, συνεχίζω να προσπαθώ	78,52	249,22	15,79	0,69	0,92
Δεν μ' ενδιαφέρει ιδιαίτερα, αν θα	77,85	262,63	16,21	0,28	0,93

Παράρτημα II: Πίνακες ελέγχου συνοχής και αξιοπιστίας των κλιμάκων των «στάσεων», του «ενδιαφέροντος» και της «άτυπης γνώσης»

έχω καλούς βαθμούς στο μάθημα της Κοινωνιολογίας					
Ανατρέχω συχνά στο σχολικό βιβλίο της Κοινωνιολογίας και διαβάζω τα κείμενά του	79,55	257,45	16,05	0,50	0,93
Το να συμμετέχω στο μάθημα της Κοινωνιολογίας δε μου προκαλεί κανένα ενδιαφέρον	77,47	249,38	15,79	0,78	0,92
Οι γνώσεις που αποκτώ από το μάθημα της Κοινωνιολογίας με βοηθούν να κατανοώ τις απόψεις και τα συναισθήματα των άλλων	77,85	258,96	16,09	0,54	0,93
Μου προκαλεί πλήξη η σκέψη ότι την επόμενη ώρα έχουμε Κοινωνιολογία	77,60	250,84	15,84	0,66	0,92
Πρόθεσή μου είναι να στραφώ σ' ένα επάγγελμα που θα μου είναι χρήσιμη η Κοινωνιολογία	78,95	261,38	16,17	0,42	0,93
Πιστεύω ότι ελάχιστα θα μου χρειαστεί η Κοινωνιολογία, όταν τελειώσω το σχολείο	78,05	254,81	15,96	0,53	0,93
Μου αρέσουν οι συζητήσεις που αναπτύσσονται στο μάθημα της Κοινωνιολογίας	77,22	265,27	16,29	0,39	0,93
Στην ώρα του μαθήματος της Κοινωνιολογίας ασχολούμαι με άλλα μαθήματα	78,00	253,50	15,92	0,54	0,93
Η Κοινωνιολογία στο σχολείο μου αποκάλυψε νέες και ενδιαφέρουσες αντιλήψεις για τη λειτουργία της κοινωνίας	78,08	252,98	15,91	0,65	0,92
Προσπαθώ να ασχολούμαι όσο γίνεται λιγότερο, με το μάθημα της Κοινωνιολογίας	78,85	250,66	15,83	0,67	0,92
Η ώρα του μαθήματος της Κοινωνιολογίας περνάει ευχάριστα, χωρίς να το καταλαβαίνω	77,60	254,27	15,95	0,67	0,92
Η Κοινωνιολογία είναι ένα από τα λιγότερο ελκυστικά μαθήματα στο σχολείο	77,82	250,25	15,82	0,64	0,92

Πίνακας 2. Έλεγχος συνοχής και αξιοπιστίας της κλίμακας των στάσεων ΚΥΡΙΑ ΕΡΕΥΝΑ (Valid N:569)					
Summary for scale: Mean=75,9244 Std.Dv.=19,1526 Sum: 43201,000000 Variance: 366,82350429 Cronbach alpha: ,916172 Standardized alpha: ,916731 Average inter-item corr.: ,317545					
Προτάσεις	Mean if deleted	Var. if deleted	Stdv. if deleted	Itm-Totl Correl.	Alpha if deleted
Πηγαίνω προετοιμασμένος/η κάθε φορά που έχουμε μάθημα Κοινωνιολογίας στο σχολείο	73,84	345,01	18,57	0,42	0,91

Παράρτημα II: Πίνακες ελέγχου συνοχής και αξιοπιστίας των κλιμάκων των «στάσεων», του «ενδιαφέροντος» και της «άτυπης γνώσης»

Πιστεύω ότι οι ώρες της Κοινωνιολογίας στο σχολείο πρέπει να είναι λιγότερες	72,43	335,61	18,32	0,54	0,91
Θα ήμουν ευχαριστημένος/η να αναγνωριστώ ως καλός/ή μαθητής/μαθήτρια στην Κοινωνιολογία	72,57	346,62	18,62	0,37	0,92
Στο μάθημα της Κοινωνιολογίας αφαιρούμαι περισσότερες φορές απ' ότι σε άλλα μαθήματα	72,90	335,89	18,33	0,54	0,91
Το μάθημα της Κοινωνιολογίας είναι χρήσιμο για την κατανόηση και άλλων μαθημάτων του σχολείου	72,63	341,25	18,47	0,46	0,91
Όταν πρέπει να διαβάσω Κοινωνιολογία, αισθάνομαι ότι κάνω μια καταναγκαστική δουλειά	73,17	331,92	18,22	0,59	0,91
Το μάθημα της Κοινωνιολογίας με βοηθάει να κατανοώ καλύτερα τις ανθρώπινες σχέσεις	71,89	340,25	18,45	0,57	0,91
Αν μου δοθεί η ευκαιρία να απουσιάσω στο μάθημα της Κοινωνιολογίας, το κάνω	73,33	335,49	18,32	0,51	0,91
Νιώθω ευχαριστημένος/η που το μάθημα της Κοινωνιολογίας με βάζει σ' ένα κόσμο κοινωνικού προβληματισμού	72,21	335,16	18,31	0,65	0,91
Υπάρχουν πιο χρήσιμα μαθήματα που θα μπορούσαν να ενταχθούν στο σχολικό πρόγραμμα αντί της Κοινωνιολογίας	72,90	333,43	18,26	0,60	0,91
Ακόμα κι όταν συναντώ δυσκολίες στο μάθημα της Κοινωνιολογίας, συνεχίζω να προσπαθώ	73,09	332,62	18,24	0,62	0,91
Δεν μ' ενδιαφέρει ιδιαίτερα, αν θα έχω καλούς βαθμούς στο μάθημα της Κοινωνιολογίας	72,53	344,01	18,55	0,37	0,92
Ανατρέχω συχνά στο σχολικό βιβλίο της Κοινωνιολογίας και διαβάζω τα κείμενά του	74,05	344,10	18,55	0,47	0,91
Το να συμμετέχω στο μάθημα της Κοινωνιολογίας δε μου προκαλεί κανένα ενδιαφέρον	72,32	326,71	18,08	0,73	0,91
Οι γνώσεις που αποκτώ από το μάθημα της Κοινωνιολογίας με βοηθούν να κατανοώ τις απόψεις και τα συναισθήματα των άλλων	72,37	334,72	18,30	0,63	0,91
Μου προκαλεί πλήξη η σκέψη ότι την επόμενη ώρα έχουμε Κοινωνιολογία	72,30	337,54	18,37	0,53	0,91
Πρόθεσή μου είναι να στραφώ σ' ένα	73,49	344,27	18,55	0,42	0,91

επάγγελμα που θα μου είναι χρήσιμη η Κοινωνιολογία					
Πιστεύω ότι ελάχιστα θα μου χρειαστεί η Κοινωνιολογία, όταν τελειώσω το σχολείο	72,57	335,73	18,32	0,54	0,91
Μου αρέσουν οι συζητήσεις που αναπτύσσονται στο μάθημα της Κοινωνιολογίας	71,97	338,81	18,41	0,57	0,91
Στην ώρα του μαθήματος της Κοινωνιολογίας ασχολούμαι με άλλα μαθήματα	72,83	336,15	18,33	0,49	0,91
Η Κοινωνιολογία στο σχολείο μού αποκάλυψε νέες και ενδιαφέρουσες αντιλήψεις για τη λειτουργία της κοινωνίας	72,60	335,02	18,30	0,61	0,91
Προσπαθώ να ασχολούμαι, όσο γίνεται λιγότερο, με το μάθημα της Κοινωνιολογίας	73,21	335,66	18,32	0,57	0,91
Η ώρα του μαθήματος της Κοινωνιολογίας περνάει ευχάριστα, χωρίς να το καταλαβαίνω	72,38	339,45	18,42	0,49	0,91
Η Κοινωνιολογία είναι ένα από τα λιγότερο ελκυστικά μαθήματα στο σχολείο	72,69	335,18	18,31	0,57	0,91

Πίνακας 3. Έλεγχος συνοχής και αξιοπιστίας της κλίμακας του ενδιαφέροντος ΚΥΡΙΑ ΕΡΕΥΝΑ (Valid N:569)

Summary for scale: Mean=112,118 Std.Dv.=21,2010 Sum: 63795,000000
 Variance: 449,48434986 Cronbach alpha: ,915292 Standardized alpha: ,916878
 Average inter-item corr.: ,252987

Προτάσεις Με ενδιαφέρει να μάθω περισσότερα για ...	Mean if deleted	Var. if deleted	StDv. if deleted	Itm-Totl Correl.	Alpha if deleted
την προσφορά και διάδοση της κοινωνιολογικής σκέψης στην ελληνική κοινωνία	109,52	425,71	20,63	0,46	0,91
τις "ειδικές" ομάδες πληθυσμού και τις πολιτικές κοινωνικής τους ένταξης (π.χ. άτομα με αναπηρίες, πρώην τοξικομανείς κ.λπ.)	108,71	422,37	20,55	0,51	0,91
τα βασικά χαρακτηριστικά της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας	108,74	423,42	20,58	0,50	0,91
τα πολιτικά και κοινωνικά δικαιώματα των μεταναστών και των μειονοτικών ομάδων	109,14	419,53	20,48	0,53	0,91
τις μορφές κοινωνικού ελέγχου (π.χ. αστυνομία, κριτική συγγενών και συμμαθητών, αυτοέλεγχος κ.λπ.)	108,52	423,39	20,58	0,47	0,91
τις θετικές και αρνητικές επιδράσεις	108,34	427,67	20,68	0,42	0,91

Παράρτημα II: Πίνακες ελέγχου συνοχής και αξιοπιστίας των κλιμάκων των «στάσεων», του «ενδιαφέροντος» και της «άτυπης γνώσης»

της χρήσης του διαδικτύου και των ηλεκτρονικών υπολογιστών					
τη σύγχρονη ελληνική οικογένεια	108,62	419,50	20,48	0,56	0,91
το θεσμό της φυλακής	108,77	425,99	20,64	0,38	0,91
την εγκατάλειψη του σχολείου	108,82	425,04	20,62	0,38	0,91
τις Εθελοντικές και Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις	109,06	422,01	20,54	0,45	0,91
την ανεργία	107,98	425,66	20,63	0,48	0,91
τις ηθικές και κοινωνικές συνέπειες από την εξέλιξη της γενετικής μηχανικής (π.χ. τεχνητή γονιμοποίηση, υποκατάστατη μητέρα κ.λπ.)	108,66	421,09	20,52	0,46	0,91
Το επάγγελμα του Κοινωνιολόγου και τη συμβολή του στην σύγχρονη κοινωνία	109,79	425,84	20,64	0,44	0,91
τις προκαταλήψεις και το ρατσισμό	108,37	417,67	20,44	0,61	0,91
τα στάδια ανάπτυξης της ανθρώπινης κοινωνίας	109,03	422,03	20,54	0,51	0,91
τη νεανική παραβατικότητα	108,20	422,37	20,55	0,53	0,91
τους φορείς κοινωνικοποίησης (π.χ. οικογένεια, σχολείο κ.λπ.)	108,63	422,18	20,55	0,51	0,91
το ρόλο των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς	108,53	420,25	20,50	0,54	0,91
τους ρόλους των δύο φύλων	108,00	423,67	20,58	0,51	0,91
τα συστήματα διακυβέρνησης	109,09	421,90	20,54	0,44	0,91
τις κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση	108,31	419,61	20,48	0,55	0,91
την εκμετάλλευση της παιδικής εργασίας	108,03	423,41	20,58	0,51	0,91
το πώς μπορεί να μας βοηθήσει η Κοινωνιολογία στην καθημερινή μας ζωή	109,14	422,81	20,56	0,46	0,91
τις κοινωνικές ανισότητες στην υγεία και την περίθαλψη	108,43	419,44	20,48	0,56	0,91
τις κοινωνίες του Πρώτου, Δεύτερου και Τρίτου Κόσμου	108,56	419,85	20,49	0,54	0,91
τη διεθνή τρομοκρατία	108,61	427,68	20,68	0,37	0,91
την ιδεολογία και τις αντιλήψεις των νεανικών κινημάτων	108,39	426,05	20,64	0,41	0,91
τις παρεκκλίνουσες μορφές συμπεριφοράς (π.χ. κλοπές, άσκηση βίας, οικονομικά εγκλήματα κ.λπ.)	108,40	423,34	20,58	0,53	0,91
το θεσμό της οικογένειας	108,57	420,81	20,51	0,50	0,91
τη διαφήμιση ως μηχανισμό εδραίωσης και εξάπλωσης της καταναλωτικής κοινωνίας	109,07	421,13	20,52	0,51	0,91
τις εργασιακές σχέσεις	108,73	425,55	20,63	0,45	0,91

τα πολιτικά κόμματα	109,53	431,37	20,77	0,26	0,92
τη φοίτηση και τα προβλήματα των αλλοδαπών μαθητών και των τοιγανοπαίδων	109,47	421,62	20,53	0,46	0,91

Πίνακας 4. Έλεγχος συνοχής και αξιοπιστίας της κλίμακας της άτυπης γνώσης ΚΥΡΙΑ ΕΡΕΥΝΑ (Valid N:569)					
Summary for scale: Mean=31,4938 Std.Dv.=8,97259 Sum: 17920,000000 Variance: 80,507444491 Cronbach alpha: ,794227 Standardized alpha: ,796488 Average inter-item corr.: ,220299					
Προτάσεις Κατά τον τελευταίο χρόνο έχω ...	Mean if	Var. if	StDv. if	Itm-Totl	Alpha if
διαβάσει βιβλία, άρθρα σε πολιτικές εφημερίδες ή περιοδικά για κοινωνικά ζητήματα (π.χ. βία, φτώχεια κ.λπ.)	28,91	69,55	8,34	0,48	0,78
δραστηριοποιηθεί σε μαθητικές κοινότητες (συνελεύσεις - μαθητικά συμβούλια)	29,62	71,39	8,45	0,40	0,78
διαβάσει στον έντυπο ή ηλεκτρονικό τύπο για τις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές εξελίξεις στην Ελλάδα και το εξωτερικό	29,24	68,94	8,30	0,47	0,78
συμμετάσχει σε οργανώσεις που αναπτύσσουν δράσεις εθελοντισμού (π.χ. προστασία περιβάλλοντος, καταπολέμηση ρατσισμού-ναρκωτικών-AIDS, βοήθεια σε παιδιά, πρόσφυγες, αστέγους, ηλικιωμένους κ.λπ.)	29,96	72,78	8,53	0,39	0,78
παρακολουθήσει ραδιοφωνικά προγράμματα που καλύπτουν κυρίως θέματα πολιτικής ειδησεογραφίας (π.χ. πολιτικά κόμματα, απασχόληση, υγεία και κοινωνική πρόνοια κ.λπ.)	29,63	71,09	8,43	0,41	0,78
συμμετάσχει σε σχολικά προγράμματα (περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αγωγής υγείας, επαγγελματικού προσανατολισμού) ή μαθητικές δραστηριότητες (θέατρο, φωτογραφία, κινηματογράφος, έκδοση περιοδικού)	29,44	70,15	8,38	0,42	0,78
"σερφάρει" σε ιστοσελίδες που αφορούν τους νέους (π.χ. Ευρωπαϊκή Δικτυακή Πύλη Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού κ.λπ.)	29,19	67,52	8,22	0,48	0,78
συζητήσει για οικονομικά, κοινωνικά	28,70	68,58	8,28	0,39	0,78

Παράρτημα II: Πίνακες ελέγχου συνοχής και αξιοπιστίας των κλιμάκων των «στάσεων», του «ενδιαφέροντος» και της «άτυπης γνώσης»

και πολιτικά θέματα με τους φίλους μου ή σε διαδικτυακούς τόπους κοινωνικής συναναστροφής όπως τα blogs, το facebook, τα chatrooms					
παρακολουθήσει τηλεοπτικά προγράμματα ή εκπομπές κοινωνικού και πολιτικού ενδιαφέροντος (π.χ. Πρωταγωνιστές, Ρεπορτάζ Χωρίς Σύνορα, Έξάντας κ.λπ.)	28,53	68,55	8,28	0,45	0,78
δραστηριοποιηθεί σε χορευτικούς, λαογραφικούς, ιστορικούς συλλόγους	29,56	71,33	8,45	0,32	0,79
ενημερωθεί για τα πολιτικά μου δικαιώματα και υποχρεώσεις (π.χ. συζητήσεις, ομιλίες, τύπος, internet)	28,79	67,28	8,20	0,54	0,77
πάρει μέρος σε οικογενειακές συζητήσεις για οικονομικά, κοινωνικά και πολιτικά θέματα (π.χ. ανεργία, ναρκωτικά, διαφθορά κ.λπ.)	27,87	72,11	8,49	0,30	0,79
επισκεφτεί το Κέντρο Πληροφόρησης Νέων της Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς	30,03	73,78	8,59	0,36	0,79
δραστηριοποιηθεί σε πολιτικές οργανώσεις νεολαίας ή πολιτικά κόμματα	29,96	72,42	8,51	0,38	0,78

Παράρτημα ΙΙΙ: Αξιολόγηση κατασκευαστικής εγκυρότητας της κλίμακας των στάσεων

Αγαπητέ συνάδελφε,

οι παρακάτω ερωτήσεις αποτελούν μέρος μιας έρευνας που έχει ως στόχο τη διερεύνηση των στάσεων των μαθητών της Γ' Λυκείου για το μάθημα της Κοινωνιολογίας. Με τη δική σας βοήθεια πιστεύουμε ότι μπορούμε να κατασκευάσουμε ένα άρπιο ερωτηματολόγιο που θα μας οδηγήσει να εξαγάγουμε ασφαλή και χρήσιμα συμπεράσματα. Εκτιμούμε βαθύτατα το γεγονός ότι αφιερώνεται πολύτιμο χρόνο και ελπίζουμε η συμμετοχή σας να είναι και για σας ενδιαφέρουσα.

ΟΔΗΓΙΕΣ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗΣ

Συμπληρώστε τον πίνακα που ακολουθεί ως εξής:

- Σημειώστε με ένα √ στη στήλη (I) τη θεματική ενότητα την οποία, κατά τη γνώμη σας, εκφράζουν οι προτάσεις του πίνακα.
- Σημειώστε με ένα √ στη στήλη (II) αν, κατά τη γνώμη σας, οι προτάσεις του πίνακα εκφράζουν θετική ή αρνητική στάση αντίστοιχα.

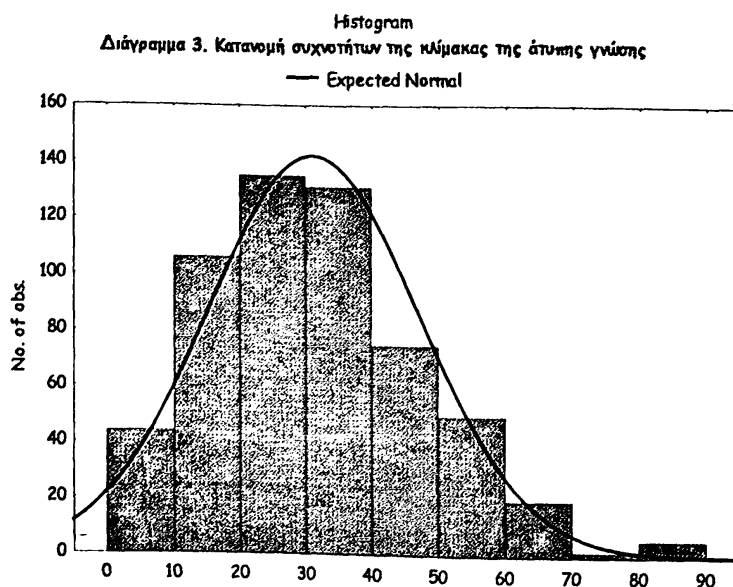
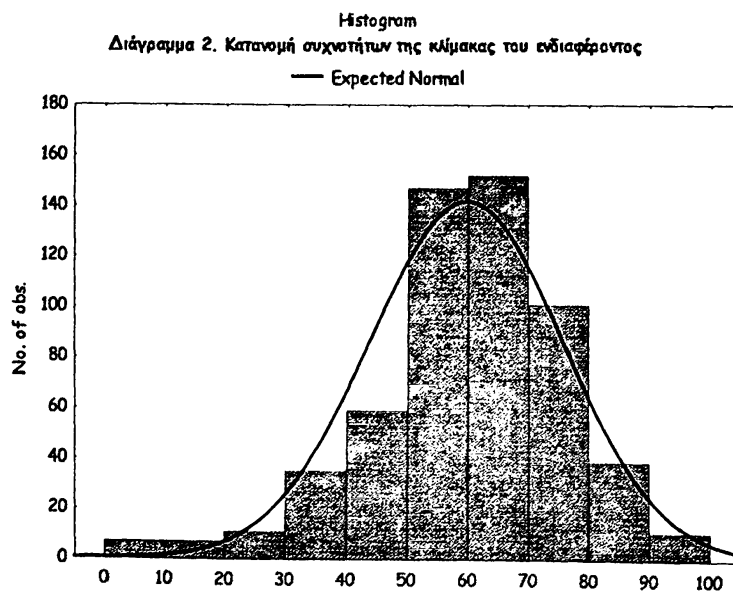
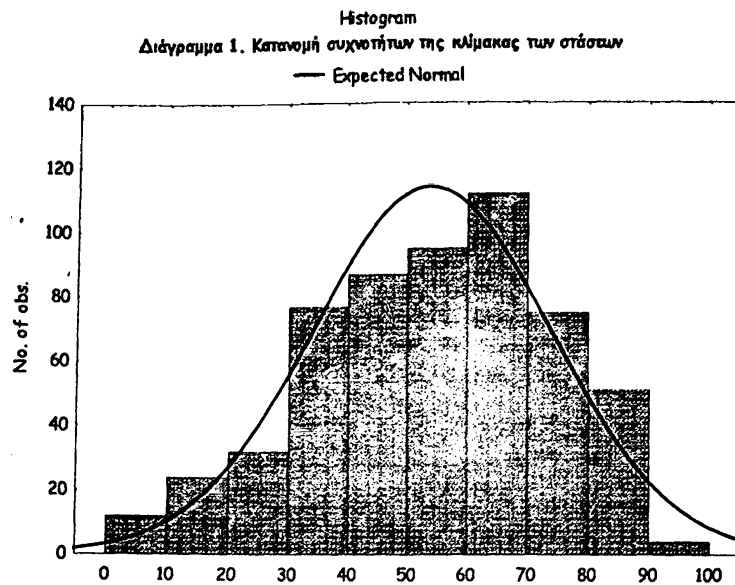
- Αξιολογήστε την κάθε ερώτηση σημειώνοντας με ένα √ στη στήλη (III) έναν από τους παρακάτω χαρακτηρισμούς: «Πολύ ενδιαφέρουσα», «Ενδιαφέρουσα», «Ασαφής», «Δυσνόητη», «Περίττη».
- Καταγράψτε τα σχόλια και τις παρατηρήσεις σας στη στήλη (IV) για τις επιμέρους προτάσεις, ώστε να μας βοηθήσετε στην καλύτερη δυνατή διατύπωσή τους.

Σας ευχαριστώ θερμά για την βοήθειά σας

α/α πρότασης	Προτάσεις	(I) Θεματική ενότητα			(II) Θετική ή αρνητική στάση			(III) Χαρακτηρισμός πρότασης				(IV) Παρατηρήσεις	
		Συναισθημα	Πεποίθηση	Πρόθεση Συμπεριφοράς	Θετική στάση	Αρνητική στάση	Πολύ ενδιαφέρουσα	Ενδιαφέρουσα	Ασαφής	Δυσνόητη	Περίττη		
1	Πηγαίνω προετοιμασμένος/η κάθε φορά που έχουμε μάθημα Κοινωνιολογίας στο σχολείο												
2	Πιστεύω ότι οι ώρες της Κοινωνιολογίας στο σχολείο πρέπει να είναι λιγότερες												



Παράρτημα IV: Κατανομή συχνοτήτων των κλιμάκων των «στάσεων», του «ενδιαφέροντος» και της «άτυπης γνώσης»



Παράρτημα V: Πίνακες συναφειών των κλιμάκων των «στάσεων», του «ενδιαφέροντος» και της «άτυπης γνώσης»

Πίνακας συναφειών της κλίμακας των στάσεων

Correlations. Marked correlations are significant at $p < ,05$ (N=569)

1,00	0,16	0,27	0,17	0,18	0,33	0,22	0,32	0,27	0,41	0,15	0,39	0,28	0,27	0,19	0,24	0,18	0,19	0,24	0,27	0,36	0,21	0,19	
0,16	1,00	0,23	0,37	0,25	0,36	0,32	0,27	0,40	0,33	0,23	0,24	0,44	0,36	0,42	0,28	0,28	0,38	0,23	0,31	0,36	0,38	0,35	
0,27	0,23	1,00	0,22	0,21	0,24	0,25	0,12	0,28	0,21	0,30	0,35	0,21	0,27	0,16	0,18	0,18	0,20	0,15	0,22	0,21	0,15	0,20	
0,17	0,37	0,22	1,00	0,24	0,39	0,22	0,32	0,35	0,37	0,36	0,23	0,23	0,48	0,31	0,32	0,21	0,36	0,42	0,27	0,38	0,27	0,42	
0,18	0,25	0,21	0,24	1,00	0,22	0,38	0,27	0,38	0,30	0,30	0,25	0,25	0,40	0,39	0,20	0,20	0,37	0,27	0,26	0,30	0,25	0,18	
0,33	0,36	0,24	0,39	0,22	1,00	0,29	0,41	0,33	0,39	0,41	0,19	0,34	0,45	0,29	0,40	0,24	0,28	0,32	0,37	0,35	0,47	0,37	
0,22	0,32	0,25	0,22	0,38	0,29	1,00	0,23	0,53	0,35	0,38	0,26	0,27	0,46	0,55	0,29	0,20	0,37	0,43	0,28	0,52	0,29	0,32	
0,32	0,27	0,12	0,32	0,27	0,41	0,23	1,00	0,30	0,35	0,39	0,22	0,30	0,41	0,28	0,28	0,30	0,28	0,23	0,38	0,35	0,28	0,27	
0,27	0,40	0,28	0,35	0,38	0,33	0,53	0,30	1,00	0,41	0,46	0,26	0,32	0,51	0,56	0,33	0,29	0,45	0,47	0,25	0,52	0,30	0,34	
0,27	0,40	0,21	0,37	0,30	0,39	0,35	0,35	0,41	1,00	0,34	0,18	0,31	0,49	0,40	0,33	0,30	0,42	0,33	0,34	0,37	0,41	0,31	
0,41	0,33	0,30	0,36	0,30	0,41	0,38	0,39	0,46	0,34	1,00	0,27	0,38	0,46	0,41	0,30	0,30	0,31	0,35	0,35	0,43	0,42	0,31	
0,15	0,23	0,35	0,23	0,25	0,19	0,26	0,22	0,26	0,18	0,27	1,00	0,18	0,34	0,27	0,19	0,14	0,19	0,26	0,18	0,24	0,21	0,15	
0,39	0,24	0,21	0,23	0,25	0,34	0,27	0,30	0,32	0,31	0,38	0,18	1,00	0,34	0,34	0,19	0,23	0,27	0,20	0,24	0,35	0,30	0,25	
0,28	0,44	0,27	0,48	0,40	0,45	0,46	0,41	0,51	0,49	0,46	0,34	0,34	1,00	0,46	0,33	0,49	0,48	0,40	0,45	0,46	0,38	0,50	
0,27	0,36	0,27	0,31	0,39	0,29	0,55	0,28	0,56	0,40	0,41	0,27	0,34	0,46	1,00	0,31	0,30	0,46	0,41	0,32	0,52	0,38	0,27	
0,19	0,42	0,16	0,32	0,20	0,40	0,29	0,28	0,33	0,33	0,30	0,19	0,19	0,46	0,31	1,00	0,22	0,27	0,46	0,24	0,31	0,33	0,44	
0,24	0,28	0,18	0,21	0,20	0,24	0,20	0,30	0,29	0,30	0,30	0,14	0,23	0,33	0,30	0,22	1,00	0,35	0,24	0,18	0,26	0,28	0,19	
0,18	0,28	0,18	0,31	0,37	0,28	0,37	0,28	0,45	0,42	0,31	0,19	0,27	0,49	0,46	0,27	0,35	1,00	0,34	0,24	0,42	0,32	0,21	
0,19	0,38	0,20	0,36	0,27	0,32	0,43	0,23	0,47	0,33	0,35	0,26	0,20	0,48	0,41	0,46	0,24	0,34	1,00	0,31	0,39	0,34	0,37	
0,24	0,23	0,15	0,42	0,26	0,37	0,28	0,38	0,25	0,34	0,35	0,18	0,24	0,40	0,32	0,24	0,18	0,24	0,31	1,00	0,37	0,36	0,19	
0,27	0,31	0,22	0,27	0,30	0,35	0,52	0,35	0,52	0,37	0,43	0,24	0,35	0,45	0,52	0,31	0,26	0,42	0,39	0,37	1,00	0,32	0,38	
0,36	0,36	0,21	0,38	0,25	0,47	0,29	0,28	0,30	0,41	0,42	0,21	0,30	0,46	0,38	0,33	0,28	0,32	0,34	0,36	0,32	1,00	0,28	
0,21	0,38	0,15	0,27	0,18	0,37	0,32	0,27	0,34	0,31	0,31	0,15	0,25	0,38	0,27	0,53	0,19	0,21	0,38	0,19	0,32	0,28	1,00	
0,19	0,35	0,20	0,42	0,26	0,41	0,29	0,28	0,39	0,42	0,31	0,15	0,27	0,50	0,36	0,44	0,27	0,37	0,37	0,30	0,38	0,38	0,39	1,00

Πίνακας συσφαιών της κλίμακας της άτυπης γνώσης

Correlations. Marked correlations are significant at $p < ,05$ (N=569)

1,00	0,22	0,47	0,19	0,24	0,23	0,29	0,22	0,34	0,18	0,30	0,24	0,16	0,12
0,22	1,00	0,22	0,29	0,17	0,31	0,25	0,19	0,11	0,20	0,25	0,06	0,19	0,36
0,47	0,22	1,00	0,15	0,35	0,16	0,32	0,28	0,34	0,11	0,33	0,14	0,10	0,18
0,19	0,29	0,15	1,00	0,19	0,32	0,21	0,12	0,10	0,29	0,23	0,06	0,34	0,27
0,24	0,17	0,35	0,19	1,00	0,13	0,27	0,20	0,32	0,09	0,27	0,16	0,13	0,21
0,23	0,31	0,16	0,32	0,13	1,00	0,32	0,14	0,17	0,35	0,24	0,12	0,23	0,21
0,29	0,25	0,32	0,21	0,27	0,32	1,00	0,31	0,26	0,13	0,28	0,15	0,28	0,20
0,22	0,19	0,28	0,12	0,20	0,14	0,31	1,00	0,33	0,12	0,29	0,23	0,06	0,16
0,34	0,11	0,34	0,10	0,32	0,17	0,26	0,33	1,00	0,14	0,36	0,29	0,12	0,10
0,18	0,20	0,11	0,29	0,09	0,35	0,13	0,12	0,14	1,00	0,26	0,04	0,20	0,17
0,30	0,25	0,33	0,23	0,27	0,24	0,28	0,29	0,36	0,26	1,00	0,31	0,24	0,28
0,24	0,06	0,14	0,06	0,16	0,12	0,15	0,23	0,29	0,04	0,31	1,00	0,16	0,07
0,16	0,19	0,10	0,34	0,13	0,23	0,28	0,06	0,12	0,20	0,24	0,16	1,00	0,36
0,12	0,36	0,18	0,27	0,21	0,21	0,20	0,16	0,10	0,17	0,28	0,07	0,36	1,00



Περίληψη

Στην εργασία αυτή επιχειρείται μια διερευνητική προσέγγιση των στάσεων των μαθητών της Γ΄ τάξης των Γενικών Λυκείων του Ν. Καρδίτσας απέναντι στο μάθημα της Κοινωνιολογίας. Το εργαλείο μέτρησης των στάσεων που κατασκευάστηκε στηρίζεται στον ορισμό των στάσεων που συνοψίζεται στο διάγραμμα των Rosenberg & Hovland (1960), περιλαμβάνει 24 ερωτήσεις και αξιολογεί ως τομείς αντίδρασης τη γνωστική (cognitive-υποστήριξη πεποιθήσεων), τη συναισθηματική (affective-συναισθηματική διάθεση) και τη βουλητική παράμετρο (conative-πρόθεση για πράξη). Η γεωγραφική τοποθέτηση του σχολείου, το φύλο, ο τόπος διαμονής, η κατεύθυνση σπουδών, η γενική επίδοση στη Β΄ τάξη του Λυκείου και η κοινωνική διαστρωμάτωση των γονέων εξετάζονται ως παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν τις στάσεις των μαθητών απέναντι στο μάθημα της κοινωνιολογίας. Η έρευνα επεκτείνεται και στην μέτρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών για ζητήματα, τα οποία σχετίζονται με την επιστήμη της Κοινωνιολογίας, όπως επίσης και στη διερεύνηση του βαθμού δραστηριοποίησης των μαθητών σε μια σειρά ενδοσχολικών αλλά και εξωσχολικών δραστηριοτήτων που συμβάλλουν ως ένα βαθμό στην συσσώρευση μιας επιπλέον γνώσης, η οποία σχετίζεται με την οργάνωση και τη λειτουργία της κοινωνικής ζωής. Υπό αυτή την έννοια, στην παρούσα εργασία, διερευνάται ο συσχετισμός του βαθμού ενδιαφέροντος των μαθητών για ζητήματα που εξετάζει η επιστήμη της Κοινωνιολογίας (π.χ. κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση, ο θεσμός της οικογένειας, οι εργασιακές σχέσεις, τα πολιτικά κόμματα, οι προκαταλήψεις και ο ρατσισμός κ.λπ.) και της «άτυπης γνώσης» που αποκομίζουν οι μαθητές και οι μαθήτριες από την συμμετοχή τους σε διάφορες δραστηριότητες (π.χ. δραστηριοποίηση σε πολιτικές οργανώσεις νεολαίας ή πολιτικά κόμματα, συμμετοχή σε οργανώσεις που αναπτύσσουν δράσεις εθελοντισμού, ενημέρωση για θέματα που αφορούν στην πολιτική ειδησεογραφία κ.λπ.) με την διαμόρφωση θετικών ή αρνητικών στάσεων για το μάθημα της Κοινωνιολογίας.

Η έρευνα καταγράφει θετικές «στάσεις», ικανοποιητικό «ενδιαφέρον» ενώ προκύπτει χαμηλή η τιμή της «άτυπης γνώσης». Τελικά, υπάρχουν θετικές συσχετίσεις μεταξύ των τριών αυτών μεταβλητών και είναι στατιστικά σημαντικές.

Λέξεις-Κλειδιά: μάθημα «Κοινωνιολογία», Στάσεις μαθητών, «Ενδιαφέρον», «Άτυπη Γνώση», Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Abstract

In this dissertation an exploratory approach is attempted as far as the students' attitudes towards the lesson of Sociology are concerned. The sample has been selected from the students of the third class of the high schools in the Prefecture of Karditsa. The tool of measurement of attitudes, that was manufactured, is based on the definition of attitudes that is summarized in the diagram of Rosenberg and Hovland (1960). The tool includes 24 questions and evaluates, as sectors of reaction, cognitive (support of convictions), emotional (affective-emotional disposition) and conative parameter (intention for action). Factors as geographic placement of school, sex, accommodation, course of study, general grade of the second class and social stratification of parents are examined if they can influence importantly the students' attitudes towards the lesson of Sociology or not. The research also estimates the students' interest for issues, which are related to the science of Sociology, as well as the degree of students' involvement in a series of activities that contribute to the accumulation of additional knowledge, which is related to the organization and the operation of social life. In that sense, in the present dissertation, is investigated the correlation of students' interest for issues that the science of Sociology examine (e.g. social inequalities in the education, the institution of family, the labour relations, the political parties, the biases and the racism etc.) and "informal knowledge" that the students gain from their participation in various activities (e.g. activation in political organizations of youth or political parties, participation in organizations that develop volunteering action, information about political news etc.) with the configuration of positive or negative attitudes towards the lesson of Sociology.

The results of the survey shows positive "attitudes", satisfactory "interest" while the value of "informal knowledge" is low. Finally, positive correlation which is statistically important comes up between these three variables.

Key Words: Sociology lesson, students' attitudes, "Interest", "Informal Knowledge", Secondary Education.



