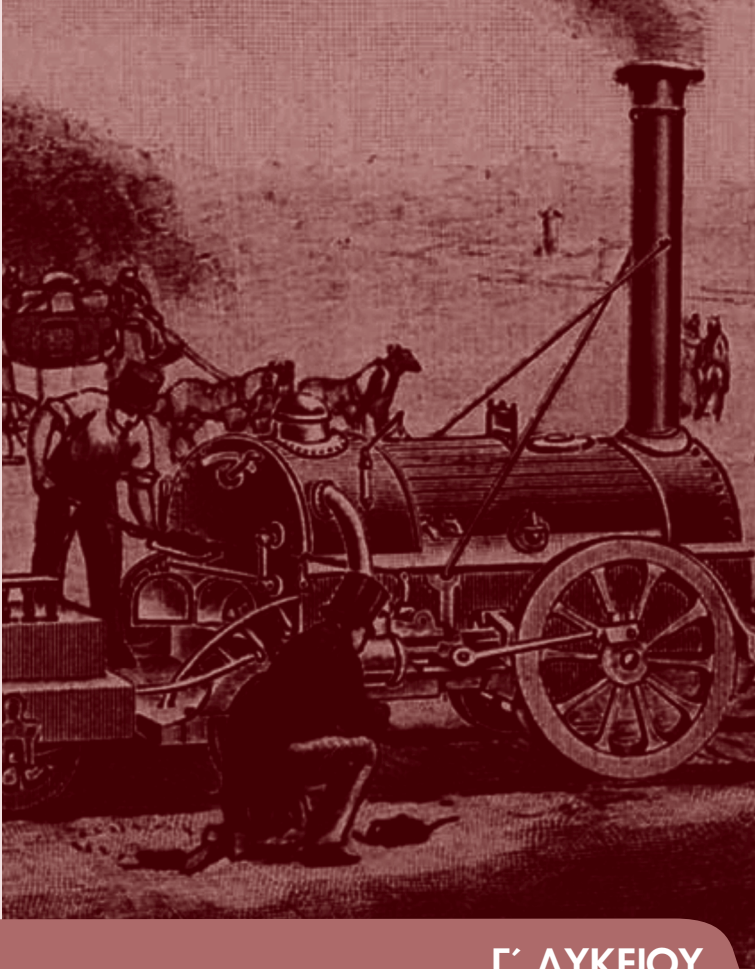


ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ ΚΑΙ ΕΚΔΟΣΕΩΝ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ»

ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ



Γ' ΛΥΚΕΙΟΥ

Βιβλίο Καθηγητή

ΔΙΑΝΕΜΕΤΑΙ
ΔΩΡΕΑΝ

**ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ**

**ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ Γ΄ ΓΕΝΙΚΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ
ΒΙΒΛΙΟ ΤΟΥ ΚΑΘΗΓΗΤΗ**

**ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΕΚΔΟΣΕΩΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ
ΑΘΗΝΑ**

Συγγραφείς

Στράτος Γεωργούλας
Επίκουρος Καθηγητής Κοινωνιολογίας
Πανεπιστήμιου Αιγαίου

Μαρία Παπαϊωάννου
Δρ. Κοινωνιολόγος
Εκπαιδευτικός Β΄/θμιας Εκπαίδευσης

Ιωάννης Πράνταλος
Κοινωνιολόγος
Διδάκτορας Φιλοσοφίας

Ρεγγίνα Κασιμάτη
Κοινωνιολόγος
Εκπαιδευτικός Β΄/θμιας Εκπαίδευσης

Μέλη Επιτροπής Κρίσης

Σωκράτης Κοιόρδος, Επίκουρος Καθηγητής Κοινωνιολογίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης
Χρήστος Πατσός, Διδάκτορας Κοινωνιολογίας, Εκπαιδευτικός Β΄/θμιας Εκπαίδευσης
Σοφία Σταμάτη, Κοινωνιολόγος, Εκπαιδευτικός Β΄/θμιας Εκπαίδευσης

Εποπτεία στο πλαίσιο του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Νικόλαος Πετρόπουλος
Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου

Γλωσσική Επιμέλεια

Μαιρίτα Κλειδωνάρη, Φιλολόγος

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. Εισαγωγή	5
2. Οδηγίες για διδακτική προσέγγιση των ενοτήτων των κεφαλαίων, υλικό υποστήριξης και σχέδιο μαθήματος	9
• Εισαγωγή στη κοινωνιολογία	9
• Μορφές κοινωνικής οργάνωσης-ελληνική κοινωνία	15
• Κοινωνικοποίηση και κοινωνικός έλεγχος	20
• Η σύγχρονη ελληνική οικογένεια: μορφές, προβλήματα και προοπτικές	26
• Εκπαίδευση: παράγοντας αναπαραγωγής και αλλαγής της κοινωνίας	33
• Εργασία, ανεργία και κοινωνικές ανισότητες	39
• Μορφές και κοινωνικές βάσεις της εξουσίας	47
• Το άτομο, η κοινωνία και τα ΜΜΕ	54
• Αποκλίνουσα συμπεριφορά: παραβατικότητα και εγκληματικότητα	59
• Ετερότητα, διαπολιτισμικές και διακοινωνιακές σχέσεις	65
3. Συνοπτική αναφορά στις σύγχρονες κοινωνιολογικές θεωρητικές προσεγγίσεις	73
• Σχολή του λειτουργισμού (συναίνεσης και ισορροπίας)	73
• Σχολή των συγκρούσεων	75
• Σχολή της συμβολικής αλληλεπίδρασης (κοινωνικής διαντίδρασης)	78
• Παράδειγμα εφαρμογής των τριών προσεγγίσεων	80
• Βιβλιογραφία	83
4. Φάσεις της κοινωνικής έρευνας-μέθοδοι/τεχνικές κοινωνικής έρευνας	85
• Φάσεις της κοινωνικής έρευνας	85
• Μέθοδοι και τεχνικές κοινωνικής έρευνας	89
3Μελέτη περίπτωσης	89
3Ιστορική-συγκριτική μέθοδος	90
3Κοινωνικό πείραμα	93
3Επιτόπια έρευνα με ερωτηματολόγιο	95
3Ανάλυση περιεχομένου	100
3Έρευνα τεκμηρίων	104

3Κοινωνιομετρία.	105
•Βιβλιογραφία	108
5. Οδηγίες για την εφαρμογή «σχεδίου εργασίας» (μεθόδου project). .	109
6. Οδηγίες για τη διαχείριση κρίσεων στην τάξη	112
Βιβλιογραφία για τη διαχείριση κρίσεων.	127
Απαντήσεις Ασκήσεων	129
Βιβλιογραφία για το βιβλίο του μαθητή ανά κεφάλαιο	131
Ιστοσελίδες.	146

I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το διδακτικό πακέτο κοινωνιολογίας συντάχθηκε σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα της κοινωνιολογίας γενικής παιδείας της Γ΄ τάξης Ενιαίου Λυκείου, το οποίο έχει αναρτηθεί στο διαδίκτυο (www.pi-schools.gr), η δε συγγραφή του ακολούθησε:

α. το **γενικό σκοπό** του μαθήματος, ο οποίος στο αναλυτικό πρόγραμμα προσδιορίζεται ως η κατανόηση της δυναμικής των κοινωνιών και η ανάπτυξη της αυτογνωσίας και της κοινωνικής συνείδησης με απώτερο στόχο τη δημιουργική ένταξη και την παρέμβαση του ατόμου σε ένα πολυπολιτισμικό και συνεχώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό περιβάλλον και

β. τους **ειδικούς σκοπούς** οι οποίοι προσδιορίζονται ως:

- η εξοικείωση με την κοινωνιολογική σκέψη και τα κοινωνιολογικά εργαλεία,
- η πολύπλευρη κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας,
- η απόκτηση αναλυτικών και κοινωνικών δεξιοτήτων,
- η καλλιέργεια της κριτικής κοινωνικής σκέψης,
- η ανάπτυξη της κοινωνιογνωσίας,
- ο σεβασμός και η κατανόηση της σημασίας των ελληνικών παραδόσεων, των θεσμών, των αξιών και της γλώσσας,
- ο σεβασμός της διαφορετικότητας,
- η διαμόρφωση της κοινωνικής συνείδησης,
- η δημιουργική ένταξη στη σύγχρονη δημοκρατική, πλουραλιστική και πολυπολιτισμική κοινωνία και
- η προσωπική συμβολή στην πρόληψη και αντιμετώπιση κοινωνικών προβλημάτων.

Η υλοποίηση των ανωτέρω στόχων εκτιμάται ότι επιτυγχάνεται με τη συγγραφή του διδακτικού πακέτου, το οποίο περιλαμβάνει το Βιβλίο του Μαθητή (ΒτΜ), το Τετράδιο Εργασίας και Έρευνας του Μαθητή (Τ.Ε.Ε.Μ.) και το Βιβλίο του Καθηγητή (ΒτΚ).

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** 5 κεφάλαια («Η σύγχρονη ελληνική οικογένεια: μορφές, προβλήματα και προοπτικές», «Εκπαίδευση: παράγοντας αναπαραγωγής και αλλαγής της κοινωνίας», «Εργασία, ανεργία και κοινωνικές ανι-

σότητες», «Μορφές και κοινωνικές βάσεις της εξουσίας», και «Το άτομο, η κοινωνία και τα μέσα μαζικής επικοινωνίας») και το **Γ' μέρος 2** κεφάλαια («Αποκλίνουσα συμπεριφορά: παραβατικότητα και εγκληματικότητα» και «Ετερότητα, διαπολιτισμικές και διακοινωνιακές σχέσεις»).

Στο ΒτΜ δεν υπάρχουν ξεχωριστά κεφάλαια για τις θεωρίες, τις μεθόδους και τις τεχνικές της κοινωνιολογίας, εκτός από την παράθεση κάποιων βασικών στοιχείων της σκέψης των θεμελιωτών που ανέδειξαν την προοπτική και τη γενική μεθοδολογία της κοινωνιολογίας. Επιπλέον, καλύπτονται περιληπτικά οι τρεις βασικές κοινωνιολογικές προσεγγίσεις: του λειτουργισμού, των συγκρούσεων και της κοινωνικής (συμβολικής) αλληλεπίδρασης/ διαντίδρασης. Στα επιμέρους κεφάλαια (π.χ. εκπαίδευση, εργασία, κοινωνική διαστρωμάτωση, Μ.Μ.Ε., απόκλιση, ετερότητα κτλ.) όμως, υπάρχουν διάφορες θεωρήσεις για τα κοινωνικά φαινόμενα, που αποσκοπούν στην εξήγηση των φαινομένων αυτών. Εκτιμάται ότι με αυτό τον τρόπο γίνονται ευκολότερα κατανοητές και χειροπιαστές οι διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις της κοινωνιολογίας. Οι βασικές προσεγγίσεις καλύπτονται σε μεγαλύτερο βάθος στο ΒτΚ.

Οι εκπαιδευτικοί θα παρατηρήσουν ότι στην επεξήγηση διάφορων κοινωνικών φαινομένων (π.χ. κοινωνικοποίηση, εγκληματικότητα, πόλεμος κτλ.) τα κείμενα ξεκινούν με θεωρίες που παραπέμπουν σε άλλες επιστήμες (π.χ. στην ψυχανάλυση, στην ψυχολογία, στη βιολογία). Αυτό δε σημαίνει ότι οι θεωρίες αυτές είναι κοινωνιολογικές και ότι τις αξιοποιούν οι κοινωνιολόγοι για να ερμηνεύσουν την κοινωνική ζωή. Ωστόσο, δείχνουν την ιστορική εξέλιξη των επιστημών, ενώ παράλληλα συνιστούν και μια διεισθημονική προσέγγιση των κοινωνικών φαινομένων, η οποία εκτιμάται ότι θα συμβάλει στην καλύτερη εμπέδωση της κοινωνιολογικής προοπτικής.

Σε κάθε κεφάλαιο, εκτός από τα κείμενα, υπάρχουν παραθέματα στο κέντρο ή στο πλάι της σελίδας, πίνακες με στατιστικά στοιχεία, διαγράμματα, φωτογραφικό υλικό και γελοιογραφίες. Τα παραθέματα παραπέμπουν κυρίως σε κείμενα κοινωνικών επιστημόνων, αλλά και σε λογοτεχνικά, ιστορικά και πολιτικά κείμενα τα οποία ενισχύουν τη διαθεματική προσέγγιση και ενεργοποιούν σχετικές παραστάσεις των μαθητών. Κάθε εκπαιδευτικός μπορεί, κατά την κρίση του, να αξιοποιήσει το σχετικό υλικό για την καλύτερη κατανόηση και εμπέδωση αφηρημένων κοινωνιολογικών εννοιών από τους μαθητές.

Κάθε ενότητα του βιβλίου του μαθητή περιλαμβάνει στο τέλος ερωτήσεις κατανόησης, προβληματισμού και κρίσης. Στις ερωτήσεις έχουν ενσωματωθεί επίσης και ερωτήσεις/ασκήσεις που αναφέρονται σε πίνακες, παραθέματα ή διαγράμματα στο ΒτΜ, τις οποίες μπορεί ο εκπαιδευτικός να αξιοποιήσει κατά την κρίση του για την εμπέδωση της ύλης.

Σημαντικό βοήθημα για τον μαθητή εκτιμάται ότι θα αποτελέσει και το Τετράδιο Εργασίας και Έρευνας του Μαθητή (Τ.Ε.Ε.Μ.). Το Τ.Ε.Ε.Μ. περιλαμβάνει ιδέες για σχέδια εργασίας, τις βασικές μεθόδους και τεχνικές κοινωνικής έρευνας, ασκήσεις και δραστηριότητες με διάφορους τύπους ερωτήσεων (σωστό/λάθος, συμπλήρωσης, αντιστοίχισης, σύντομης απάντησης κτλ.) καθώς και εφαρμογές της κοινωνιολογικής θεωρίας και μεθοδολογίας (ερμηνεία θεωριών, στατιστικών πινάκων κτλ.). Η αξιολόγηση γίνεται τόσο με τους παραδοσιακούς τρόπους (π.χ. διάφοροι τύποι ερωτήσεων) όσο και μέσα από τις εφαρμογές. Η συστηματική χρήση του Τ.Ε.Ε.Μ. από τους καθηγητές εκτιμάται ότι θα συμβάλει στην αποτελεσματικότερη εμπέδωση της κοινωνιολογικής θεωρίας και της κοινωνικής έρευνας. Ο διδάσκων επιλέγει ποιες ασκήσεις ή έρευνες θα αξιοποιήσει, γιατί είναι αδύνατο στις προβλεπόμενες διδακτικές ώρες να πραγματοποιηθούν όλες οι προτεινόμενες δραστηριότητες.

Το Βιβλίο του Καθηγητή περιλαμβάνει οδηγίες για τον εκπαιδευτικό, με ενδεικτικό σχέδιο μαθήματος, οργανωμένες κατά κεφάλαιο, συνοπτική αναφορά στις τρεις βασικές κοινωνιολογικές σχολές (του λειτουργισμού, των συγκρούσεων και της συμβολικής αλληλεπίδρασης), περιγραφή των φάσεων της κοινωνικής έρευνας, συνοπτική περιγραφή επτά μεθόδων και τεχνικών κοινωνικής έρευνας, γενικές οδηγίες για την εφαρμογή σχεδίου εργασίας, καθώς και οδηγίες για τη διαχείριση κρίσεων στη σχολική τάξη. Εκτιμάται ότι τόσο το θεωρητικό όσο και το ερευνητικό υλικό θα βοηθήσει το έργο των εκπαιδευτικών, ιδίως στην εφαρμογή των μεθόδων και των τεχνικών της κοινωνικής έρευνας. Κάθε ενότητα του ΒτΚ περιλαμβάνει και σχετική βιβλιογραφία για μεγαλύτερη εμβάθυνση σε θέματα εφαρμογής των ερευνητικών σχεδίων, καθώς και σε θέματα «διαχείρισης κρίσεων στη σχολική τάξη».

Σε ό,τι αφορά τις διδακτικές ενότητες, και με δεδομένο ότι δεν υπάρχει πλήρης αντιστοίχιση των ενότητων των κεφαλαίων και των διδακτικών ωρών, έχουν καταβληθεί προσπάθειες για μια ορθολογική κατανομή της ύλης στις 50 διδακτικές ώρες που προβλέπονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Σκοπός είναι να καλυφθεί όλη ή ύλη και όλες οι ενότητες. Σε κάποια όμως κεφάλαια που υπάρχει στενότητα διδακτικών ωρών (π.χ. 6,7 και 10) προτείνεται κάποιες ενότητες να καλυφθούν περιληπτικά. Η επιλογή αφήνεται στην κρίση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα πρέπει να λάβουν υπόψη τους τις τοπικές συνθήκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Και μια επισήμανση που αφορά την ενότητα «διαχείριση κρίσεων στη σχολική τάξη». Σκοπός αυτής της ενότητας δεν είναι να μετατρέψει τους εκπαιδευτικούς σε ψυχολόγους ή ψυχοθεραπευτές. Αυτός ο ρόλος ανήκει στους σχολικούς ψυχολόγους και σε άλλους επαγγελματίες ψυχικής υγείας. Η ενότητα αυτή γράφτηκε από το σχολικό ψυχολόγο κ. Π. Χηνά και α-

προσκοπεί στο να καλύψει κάποια κενά στην ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση του εκπαιδευτικού, να τον ευαισθητοποιήσει και να του προσφέρει κάποια βοήθεια όσον αφορά την εκτίμηση της κατάστασης, την αντιμετώπιση, αλλά κυρίως την πρόληψη των κρίσεων στην τάξη, με στόχο την προστασία της αξιοπρέπειας και της ψυχικής υγείας των μαθητών και τη διασφάλιση της μαθησιακής διαδικασίας.

Μετά από απόφαση του Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Π.Ι. το ΒτΜ περιλαμβάνει το βασικό κορμό της σχετικής βιβλιογραφίας, ενώ η πλήρης βιβλιογραφική τεκμηρίωση του ΒτΜ περιλαμβάνεται στο ΒτΚ. Στόχος αυτής της απόφασης ήταν η μη επιβάρυνση του βιβλίου του Μαθητή από πολλές βιβλιογραφικές αναφορές.

Ελπίζουμε το παρόν διδακτικό πακέτο κοινωνιολογίας να πετύχει τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών. Ωστόσο, επισημαίνουμε ότι το Π.Ι. είναι ανοικτό σε οποιεσδήποτε παρατηρήσεις και προτάσεις των καθηγητών κοινωνιολογίας για περαιτέρω βελτίωση του βιβλίου σε μελλοντικές επανεκδόσεις.

Οι συγγραφείς

II. ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΕΝΟΤΗΤΩΝ ΤΩΝ ΚΕΦΑΛΑΙΩΝ, ΥΛΙΚΟ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ, ΚΑΙ ΣΧΕΔΙΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ

A. Περιεχόμενο του κεφαλαίου

Το κεφάλαιο αποτελείται από έξι θεματικές ενότητες. Η διδασκαλία του πραγματοποιείται σε 5 διδακτικές ώρες.

Διδακτική ενότητα 1

Εισαγωγή, Η γέννηση της κοινωνιολογίας, Αντικείμενο της κοινωνιολογίας (1 διδακτική ώρα)

Διδακτική ενότητα 2

Κοινωνιολογική θεώρηση, Ένα παράδειγμα εφαρμογής της «κοινωνιολογικής φαντασίας» (1 διδακτική ώρα)

Διδακτική ενότητα 3

Οι θεμελιώτες της Κοινωνιολογίας: Κοντ, Μαρξ, Ντυρκέμ και Βέμπερ (1 διδακτική ώρα)

Διδακτική ενότητα 4

Κοινωνιολογικές σχολές, Η σχολή του λειτουργισμού, Η σχολή των συγκρούσεων, Η σχολή της συμβολικής αλληλεπίδρασης (1 διδακτική ώρα)

Διδακτική ενότητα 5

Διεπιστημονική προσέγγιση, Η χρησιμότητα της κοινωνιολογίας, Η κοινωνιολογία στην Ελλάδα (1 διδακτική ώρα)

Στην **πρώτη ενότητα**, ο στόχος είναι να γνωρίσουν οι μαθητές τα βασικά στάδια ανάπτυξης της κοινωνιολογίας και τη σημασία της για την κατανόηση της κοινωνίας. Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται οι ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες (χώρος, χρόνος) που συνέβαλαν στη δημιουργία της νέας επιστήμης. Στη συνέχεια αναφέρονται συνοπτικά οι αλλαγές που έλαβαν χώρα ως συνέπεια της Γαλλικής και της Βιομηχανικής Επανάστασης, καθώς και η αναγκαιότητα επίλυσης των σημαντικών προβλημάτων

της εποχής εκείνης (π.χ. μετασχηματισμός παραδοσιακών κοινωνικών δεσμών).

Σε σχέση με το αντικείμενο της κοινωνιολογίας δίνεται έμφαση στο τι ακριβώς μελετά η συγκεκριμένη επιστήμη. Ο μαθητής διευκολύνεται να κατανοήσει το περιεχόμενο και τη θεματολογία της κοινωνιολογίας αρχικά με την παράθεση ερωτημάτων.

Ο διδάσκων εντοπίζει τις σημαντικότερες **έννοιες-κλειδιά**:

- κοινωνικό, ιστορικό πλαίσιο γέννησης της κοινωνιολογίας,
- μετασχηματισμός παραδοσιακών κοινωνικών δεσμών,
- πρώτες επιτόπιες παρατηρήσεις και επιστημονική διερεύνηση μετασχηματισμών,
- αντικείμενο της κοινωνιολογίας (κοινωνικά φαινόμενα, δράση και σχέσεις ατόμων και ομάδων, κοινωνικοί μετασχηματισμοί).

Στη **δεύτερη ενότητα**, ο στόχος είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τις εφαρμογές της κοινωνιολογίας στην καθημερινή ζωή. Στο κεφάλαιο αυτό αναλύεται η κοινωνιολογική θεώρηση, δηλαδή σε τι συνίσταται η κοινωνιολογική θεωρία (θεωρία, μεταθεωρία, έρευνα).

Ο διδάσκων εντοπίζει τις σημαντικότερες διαφορές ανάμεσα στην κοινωνική θεωρία και τον καθημερινό λόγο.

Στην **τρίτη ενότητα**, παρουσιάζονται συνοπτικά οι βασικοί θεμελιωτές της επιστήμης, Α. Κοντ, Κ. Μαρξ, Ε. Ντυρκέμ και Μ. Βέμπερ, καθώς και βασικά στοιχεία της θεωρητικής σκέψης τους.

Ο διδάσκων εντοπίζει τις σημαντικότερες **έννοιες-κλειδιά**:

- θετικισμός (Κοντ),
- τρόπος παραγωγής, μέσα παραγωγής, κεφάλαιο, ταξική πάλη (Μαρξ),
- μηχανική, οργανική αλληλεγγύη, στατιστική μελέτη, αυτοκτονία και ανομία (Ντυρκέμ),
- ορθολογικότητα, τύποι κοινωνικής δράσης, ιδεατός τύπος (Βέμπερ).

Στην **τέταρτη ενότητα**, παρουσιάζονται οι κύριες κοινωνιολογικές σχολές του λειτουργισμού, των συγκρούσεων και της κοινωνικής (συμβολικής) αλληλεπίδρασης. Σε κάθε θεωρητική σχολή αναφέρονται οι βασικοί εκπρόσωποί της. Οι δύο πρώτες σχολές συναρτώνται άμεσα με τον Κοντ και τον Ντυρκέμ, ενώ αυτή των συγκρούσεων συναρτάται με τον Μαρξ και εν μέρει με τον Βέμπερ. Τέλος, η σχολή της κοινωνικής αλληλεπίδρασης συνδέεται κυρίως με τους Κούλεϋ και Μιντ.

Ο διδάσκων εντοπίζει τις σημαντικότερες **έννοιες-κλειδιά**:

- λειτουργισμός (η κοινωνία ως σύστημα, λειτουργίες του συστήματος),
- σχολή των συγκρούσεων (πάλη των τάξεων, υπεραξία),
- κοινωνική (συμβολική) αλληλεπίδραση (οι σημαντικοί άλλοι, προσκήνιο, παρασκήνιο).

Στην **πέμπτη ενότητα**, ο στόχος είναι να διακρίνουν οι μαθητές τη συμβολή της κοινωνιολογίας στην προσέγγιση των κοινωνικών φαινομένων. Στην ενότητα αυτή αναφέρονται τα εξής:

- Η συνεργασία πολλών επιστημονικών κλάδων και οι υποθέσεις εργασίας που τίθενται από την πλευρά κάθε κοινωνικής (ή άλλης) επιστήμης, με παράδειγμα την οικογένεια, προσδίδουν το χαρακτηρισμό της διεπιστημονικής προσέγγισης των κοινωνικών φαινομένων.
- Η χρησιμότητα της κοινωνιολογίας αναφέρεται στην ανάδειξη των κοινωνικών παραμέτρων των φαινομένων, στη δυνατότητα χειραφέτησης των ατόμων, στις πρακτικές εφαρμογές στη ζωή των ατόμων και τέλος στη χρησιμοποίηση των ερευνητικών πορισμάτων της κοινωνιολογίας από άλλες κοινωνικές επιστήμες.
- Σύντομη παρουσίαση των απαρχών της επιστήμης στην Ελλάδα και αναφορά των σημαντικότερων ερευνητικών φορέων που ασχολούνται με κοινωνιολογικές έρευνες.

Ο διδάσκων εντοπίζει τις σημαντικότερες **έννοιες-κλειδιά**:

- διεπιστημονικότητα,
- χρησιμότητα κοινωνιολογίας.

B. Θεωρητική προσέγγιση

Το θεωρητικό περιεχόμενο του κεφαλαίου προσδιορίζεται από το αναλυτικό πρόγραμμα. Η κοινωνιολογία προσπάθησε από τη γέννησή της να εξηγήσει τα κοινωνικά φαινόμενα και, όπου ήταν δυνατόν με βάση τα πορίσματά της να προτείνει λύσεις. Όμως αυτές οι λύσεις άλλες φορές επεδίωκαν τη διατήρηση του υπάρχοντος κοινωνικού μορφώματος, άλλοτε πρότειναν μια ριζική ανατροπή του και άλλοτε εξηγούσαν τον κοινωνιολογικό λόγο.

Γι' αυτό και δεν μπορούμε να μιλούμε για μία κοινωνιολογία, αφού η ανάγνωση της κοινωνίας είναι διαφορετική ως εκ τούτου αναφερόμαστε

σε διαφορετικές θεωρητικές οπτικές που προσεγγίσουν με διαφορετικό τρόπο το αντικείμενο. Έτσι, για παράδειγμα, η προσέγγιση του ορθολογισμού αφηρημένα, έξω δηλαδή από τις κοινωνικές αναφορές που τη γέννησαν ως έννοια (π.χ. μεγιστοποίηση του ατομικού οφέλους), αλλάζει ριζικά το υπό συζήτηση αντικείμενο. Άρα οι διάφορες κοινωνιολογικές σχολές δεν είναι παρά και διαφορετικοί τρόποι σύλληψης του αντικειμένου της κοινωνιολογίας.

Ο διδάσκων μπορεί να χρησιμοποιήσει παραδείγματα από την καθημερινή ζωή των μαθητών και να τα συνδυάσει με τις θέσεις των θεμελιωτών της κοινωνιολογίας, π.χ. το θέμα της εκπαίδευσης. Το ίδιο το σχολείο μπορεί να ειπωθεί ως θετικό στάδιο κατά τον Κοντ, ως χώρος αναπαραγωγής της κυρίαρχης ιδεολογίας κατά τον Μαρξ και ως μέσο επίτευξης κοινωνικής αλληλεγγύης κατά τον Ντυρκέμ. Επίσης, κατά τον Βέμπερ, μπορεί να ειπωθεί ως έλλογη δράση προς ένα σκοπό που θέτει ταυτόχρονα και το πρόβλημα της ορθολογικότητας στην επιλογή των μέσων.

Γ. Ενδεικτικό σχέδιο μαθήματος.

Ενότητα 2: «Κοινωνιολογική θεώρηση, Ένα παράδειγμα εφαρμογής της κοινωνιολογικής φαντασίας»

1. Στόχοι

Αυτοί είναι η απόκτηση:

- α. γνώσεων,
- β. ικανοτήτων,
- γ. στάσεων.

Πιο συγκεκριμένα, πρέπει οι μαθητές:

- Να αναγνωρίσουν τη σημασία της κοινωνικής θεωρίας παίρνοντας παραδείγματα από την καθημερινή εμπειρία τους. Να συσχετίσουν τις διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στον τρόπο με τον οποίο εξηγούμε τα φαινόμενα της καθημερινής μας ζωής και στη συστηματική θεωρητική προσέγγιση.
- Να προβληματιστούν σε σχέση με τα κοινωνικά φαινόμενα της εποχής.
- Να ενθαρρυνθούν ώστε να εξετάσουν με βάση τις εμπειρίες τους τον τρόπο προσέγγισης ενός κοινωνικού θέματος που εμπίπτει στα ενδιαφέροντά τους.

2. Περιεχόμενο και σχεδιάγραμμα της ενότητας

2 διδακτικές υποενότητες - χρονική κατανομή και των δύο υποενότητων: περίπου 15 λεπτά.

A. Πώς σκεφτόμαστε ένα κοινωνικό θέμα που μας απασχολεί.

- Παράδειγμα: είμαι άνεργος και προσπαθώ να εξηγήσω το γιατί.
- Πιθανή σύνδεση της ανεργίας με το ευρύτερο κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο, την εκπαίδευση κ.ά.
- Προσπάθεια να δώσουμε κάποιες πρώτες εξηγήσεις με βάση τις εμπειρίες μας και τις γενικές ιδέες που έχουμε για τον κόσμο (αρχίζουμε να σκεφτόμαστε θεωρητικά).

B. Η κοινωνική θεωρία περιλαμβάνει:

- Συστηματικότητα, κανόνες λογικής, σχέσεις ακολουθίας.
- Εντοπισμό δευτερογενών προβλημάτων που προκύπτουν από τη λογική διάταξη των ιδεών.
- Ανατροπή της απλοποιημένης ή ακόμη και ανορθολογικής κατανόησης της πραγματικότητας.

3. Αξιολόγηση ενότητας

Από τις ασκήσεις και τις δραστηριότητες του τετραδίου του μαθητή (Τ.Ε.Ε.Μ.) ο διδάσκων μπορεί να επιλέξει την άσκηση: 1.3.1. Να διαβαστεί το κείμενο από τους μαθητές και να αναζητηθούν οι αιτίες άλλων κοινωνικών φαινομένων.

Δ. Εφαρμογές: μέθοδοι και τεχνικές έρευνας, διδασκαλίας και αξιολόγησης

1. Μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας και έρευνας

Στο Τ.Ε.Ε.Μ. παρουσιάζονται:

- Το σχέδιο εργασίας με τίτλο: (1.1.) «Να θεμελιώσουμε μια νέα κοινωνία». Το σχέδιο εργασίας μπορεί να πραγματοποιηθεί και πριν από την παρουσίαση του κεφαλαίου ως εισαγωγική άσκηση σχετικά με το τι είναι η κοινωνιολογία. Απαιτείται μια διδακτική ώρα για την πραγματοποίησή του.

- Η τεχνική έρευνας της ανάλυσης περιεχομένου (1.2.). Αναφέρονται αναλυτικά οι διαδικασίες ανάδειξης της «θεωρίας» των μαθητών σχετικά με τη βία στα γήπεδα. Η χρήση της μεταβλητής του φύλου των μαθητών μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για περαιτέρω συζήτηση των αποτελεσμάτων.

Η ανάλυση περιεχομένου απαιτεί συγκεκριμένη οργάνωση από το διδάσκοντα, ώστε να τεθεί το ερώτημα με συγκεκριμένο και σαφή τρόπο. Οι μαθητές θα απαντήσουν στο πλαίσιο της διδακτικής ώρας. Οι αναλύσεις των απαντήσεων μπορούν να συζητηθούν σε επόμενη διδακτική ώρα.

2. Αξιολόγηση μαθητών

Ασκήσεις και δραστηριότητες από το Τ.Ε.Ε.Μ. (ο διδάσκων θα επιλέξει ποιες από τις ασκήσεις θα χρησιμοποιήσει στο πλαίσιο της τάξης και ποιές ασκήσεις θα δοθούν για εργασία του μαθητή στο σπίτι):

1.3.2. Συμπλήρωση κενών του πίνακα (θεωρία).

1.3.3. Συμπλήρωση κενών λέξεων σε κείμενο (ορισμός κοινωνιολογίας, χρησιμότητα).

1.3.4. Ερώτηση αντιστοίχισης (θεωρητικοί κοινωνιολογίας).

1.4. Παράδειγμα εφαρμογής - Κείμενο σχετικό με τις λειτουργίες (έκδηλες, άδηλες) κατά Μέρτον.

2. ΜΟΡΦΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ - ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ

A. Περιεχόμενο του κεφαλαίου

Το κεφάλαιο αποτελείται από τέσσερεις θεματικές ενότητες. Η διδασκαλία του πραγματοποιείται σε 4 διδακτικές ώρες.

Διδακτική ενότητα 1

Εισαγωγή,

Από την αγροτική κοινωνία στην κοινωνία της πληροφορίας (1 διδακτική ώρα)

Διδακτική ενότητα 2

Σύγχρονες κοινωνίες (1 διδακτική ώρα)

Διδακτική ενότητα 3

Βασικά χαρακτηριστικά της ελληνικής κοινωνίας (1 διδακτική ώρα)

Διδακτική ενότητα 4

Κοινωνικές αξίες στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία (1 διδακτική ώρα)

Στην **πρώτη ενότητα** ο στόχος είναι να διακρίνουν οι μαθητές τα διάφορα στάδια εξέλιξης των κοινωνιών και τις μορφές κοινωνικής οργάνωσής τους. Στην ενότητα αυτή εξετάζονται τα χαρακτηριστικά της αγροτικής κοινωνίας, το ταξινομικό σύστημα των αγροτικών κοινωνιών και η έννοια της αυτάρκειας στην αγροτική οικονομία. Στο τμήμα της ενότητας που αναφέρεται στη βιομηχανική κοινωνία αναδεικνύονται οι αλλαγές που συντελέστηκαν την περίοδο της μετάβασης από την αγροτική-φεουδαρχική στη βιομηχανική-καπιταλιστική κοινωνία, τα σημαντικότερα στοιχεία που συνθέτουν τη βιομηχανική επανάσταση και η έννοια της αστικοποίησης. Τέλος στην ενότητα που αφορά την κοινωνία της πληροφορίας δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη των υπηρεσιών και στην εφαρμογή των επιτευγμάτων της τεχνολογίας στο χώρο της εργασίας.

Ο διδάσκων εντοπίζει τις σημαντικότερες **έννοιες-κλειδιά** της ενότητας αυτής που είναι:

- ορισμός της αγροτικής κοινωνίας,
- διάκριση αγροτικών κοινωνιών (δουλοκτητική, φεουδαρχική κοινωνία),
- αυτάρκης και κλειστή οικονομία,
- μετάβαση στη βιομηχανική κοινωνία (συντεχνίες, κεφαλαιοκράτες,

- βιομηχανική επανάσταση (είσοδος της μηχανής στην παραγωγή, αύξηση παραγωγής αγαθών, μισθωτή εργασία),
- αστικοποίηση,
- κοινωνία της πληροφορίας (νέες τεχνολογίες, νέες υπηρεσίες).

Στη **δεύτερη ενότητα**, εξετάζεται το περιεχόμενο των όρων «αναπτυγμένη κοινωνία» και «αναπτυσσόμενη κοινωνία». Ο στόχος είναι να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές σχετικά με τις διαφορές που παρατηρούνται στην ανάπτυξη των διάφορων χωρών, και να κατανοήσουν τα αίτια και τις επιπτώσεις αυτών των διαφορών. Η αναπτυξιακή θεωρία (Πρώτος, Δεύτερος και Τρίτος Κόσμος) αναφέρεται στην ενότητα και έχει ως σκοπό την κατανόηση των σχετικών εννοιών. Οι θεωρίες του εκσυγχρονισμού και οι θεωρίες της εξάρτησης πλαισιώνουν το κείμενο, ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν μια ιδέα για τις θεωρητικές προσεγγίσεις σχετικά με την ανάπτυξη των κοινωνιών με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους.

Οι **έννοιες- κλειδιά** στην ενότητα αυτή είναι:

- θεωρίες της ανάπτυξης,
- θεωρίες του εκσυγχρονισμού,
- θεωρίες της εξάρτησης.

Στην **τρίτη ενότητα**, ο στόχος είναι να εντοπίσουν οι μαθητές τα βασικά χαρακτηριστικά της ελληνικής κοινωνίας. Στην ενότητα αυτή εξετάζονται οι αλλαγές στη δομή της παραγωγικής βάσης της Ελλάδας (αγροτικός, βιομηχανικός τομέας, τομέας των υπηρεσιών) και τα δημογραφικά χαρακτηριστικά της.

Οι **έννοιες -κλειδιά** είναι:

- αγροτικός, βιομηχανικός τομέας και τομέας των υπηρεσιών στην ελληνική κοινωνία,
- δημογραφικά χαρακτηριστικά της Ελλάδας (γεννήσεις, θάνατοι, υπογεννητικότητα).

Στην **τέταρτη ενότητα**, ο στόχος είναι να αναγνωρίσουν οι μαθητές τις αξίες της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας. Στην ενότητα αυτή αναλύονται η έννοια των κοινωνικών αξιών, η διαφοροποίησή τους στο χρόνο και το χώρο, καθώς και στο πλαίσιο της ίδιας κοινωνίας. Τέλος αναφέρονται ενδεικτικά στοιχεία για την άμεση και έμμεση διερεύνηση των αξιών στην ελληνική κοινωνία.

Οι έννοιες-κλειδιά είναι:

- αξίες,
- διαφοροποίηση αξιών στο χρόνο και το χώρο,
- διαφοροποίηση αξιών στο πλαίσιο της ίδιας κοινωνίας,
- έμμεση και άμεση διερεύνηση αξιών.

B. Θεωρητική προσέγγιση

Το θεωρητικό περιεχόμενο του κεφαλαίου προσδιορίζεται από το αναλυτικό πρόγραμμα. Μέσω της κοινωνικο-ιστορικής παρουσίασης της μετάβασης από την αγροτική στην κοινωνία της πληροφορίας αναλύονται τα στοιχειώδη χαρακτηριστικά κάθε κοινωνίας και αναδεικνύονται τα σημεία εκείνα που χαρακτηρίζουν τις μεταβατικές περιόδους, δηλαδή το πέρασμα από το ένα στάδιο στο άλλο.

Στην ενότητα τη σχετική με τα βασικά χαρακτηριστικά της ελληνικής κοινωνίας αναλύονται οι κλάδοι παραγωγής και η εξέλιξη της ελληνικής κοινωνίας, καθώς και στοιχεία που αφορούν τη δημογραφική φυσιογνωμία της.

Στην ενότητα τη σχετική με τις αξίες παρουσιάζεται η οπτική της μελέτης των αξιών (χώρος, χρόνος) και εντοπίζονται με παραδείγματα και στοιχεία εμπειρικών ερευνών οι αξίες της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας.

Γ. Ενδεικτικό σχέδιο μαθήματος.

Ενότητα 1: Από την αγροτική κοινωνία στην κοινωνία της πληροφορίας

1. Στόχοι

Αυτοί είναι η απόκτηση:

- α. γνώσεων,
- β. ικανοτήτων και
- γ. στάσεων.

Πιο συγκεκριμένα, πρέπει οι μαθητές:

- Να διακρίνουν τη δυναμική εξέλιξη και οργάνωση των κοινωνιών που συντελέστηκε από τον πρώιμο Μεσαίωνα μέχρι την εποχή της κοινωνίας της πληροφορίας και να ερμηνεύσουν τις αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν από τις κοινωνίες «κλειστού τύπου» στις κοινωνίες στις οποίες κυριαρχεί ο καταμερισμός εργασίας.

- Να ευαισθητοποιηθούν σχετικά με το θέμα των διαφορών που υπάρχουν στην κοινωνική οργάνωση και την πορεία ανάπτυξης των κοινωνιών, τις αιτίες που προκάλεσαν αυτές τις διαφορές και τις επιπτώσεις τους.
- Να διερωτηθούν για την εξέλιξη της ελληνικής κοινωνίας, τα χαρακτηριστικά της, και τη θέση της χώρας στον κόσμο.

2. Περιεχόμενο και σχεδιάγραμμα της ενότητας

3 διδακτικές υποενότητες - χρονική κατανομή υποενοτήτων: περίπου 20 λεπτά

1η υποενότητα: Αγροτική κοινωνία

- Χαρακτηριστικά αγροτικής κοινωνίας (μόνιμη εγκατάσταση αγροτών, συστηματική καλλιέργεια).
- Ταξινομικό σχήμα αγροτικών κοινωνιών: δουλοκτητικές, φεουδαρχικές (αγγαρεία, φόροι αγρότη).
- Τι σημαίνει αυτάρκης οικονομία;

2η υποενότητα: Βιομηχανική κοινωνία

- Βιομηχανική κοινωνία (10ος -11ος αιώνας).
α΄ φάση: βιοτέχνες υπαίθρου και φεουδάρχες,
β΄ φάση: βιοτεχνικά εργαστήρια.
- Βιομηχανική επανάσταση (18ος-19ος αιώνας): είσοδος μηχανής, διεύρυνση αγοράς και οργάνωση εργασίας, μισθωτή εργασία.
- Αστικοποίηση

3η υποενότητα: Κοινωνία της πληροφορίας (20ός αιώνας)

- Κοινωνία της πληροφορίας: παραγωγή και αξιοποίηση της πληροφορίας και γνώσης, αλματώδης ανάπτυξη του τομέα υπηρεσιών

3. Αξιολόγηση ενότητας

Από το Τ.Ε.Ε.Μ. ο διδάσκων μπορεί να επιλέξει:

- Άσκηση 2.3.1. (σωστό-λάθος), που αναφέρεται στα χαρακτηριστικά της αγροτικής και της βιομηχανικής κοινωνίας.
- Στο παράδειγμα εφαρμογής (2.4.1) δίνεται απόσπασμα κειμένου (Β. Φίλια), το οποίο μπορεί να δώσει την αφορμή στους μαθητές να σχολιάσουν την αγροτική κοινωνία της Δύσης και τις κοινωνικές δυνάμεις

που τη συγκροτούν. Οι μαθητές καλούνται επίσης να αναδείξουν τις ομοιότητες και τις διαφορές των θεωρητικών απόψεων που αναφέρονται στο κείμενο.

Δ. Εφαρμογές: μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας, έρευνας και αξιολόγησης.

1. Μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας και έρευνας

Στο Τ.Ε.Ε.Μ. περιλαμβάνονται τα εξής:

- Ανάλυση κινηματογραφικού έργου (2.1.) Προτείνεται το κλασικό έργο «Μοντέρνοι καιροί» του Τσάρλυ Τσάπλιν και ένα υπόδειγμα για την ανάλυσή του. Το έργο αυτό ή μέρος του μπορεί να αξιοποιηθεί στην ενότητα της βιομηχανικής κοινωνίας. Εναλλακτικά ο διδάσκων μπορεί να χρησιμοποιήσει άλλο κινηματογραφικό έργο ή κάποιο ντοκιμαντέρ. Η προβολή ενός κινηματογραφικού έργου στο σχολείο δίνει το έναυσμα για συζήτηση στο πλαίσιο της τάξης.
- Η τεχνική έρευνας (2.2.) στην οποία παρουσιάζεται η **ανάλυση περιεχομένου** και υποδεικνύεται ο τρόπος εφαρμογής της από τους μαθητές με τη χρήση ανεκδότων της επικαιρότητας. Το θέμα της ανάλυσης περιεχομένου αναφέρεται στην υποενότητα του κεφαλαίου τη σχετική με τις κοινωνικές αξίες.

2. Αξιολόγηση μαθητών

Ασκήσεις και δραστηριότητες από το Τ.Ε.Ε.Μ.:

2.3.2. Άσκηση αντιστοίχισης σε σχέση με τα χαρακτηριστικά της ελληνικής κοινωνίας

2.3.3. Με αφορμή την ανάγνωση του αποσπάσματος (Rosener) οι μαθητές καλούνται να σχολιάσουν τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία της ζωής στην πόλη σε σχέση με τη ζωή στο χωριό.

2.4.2. Να υπολογίσουν οι μαθητές τους απόλυτους αριθμούς κάθε ηλικιακής ομάδας από την πυραμίδα του πληθυσμού (2001). Να σχολιάσουν τα ευρήματα.

3. ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΕΛΕΓΧΟΣ

A. Περιεχόμενο του κεφαλαίου

Το κεφάλαιο αποτελείται από πέντε θεματικές ενότητες. Η διδασκαλία του πραγματοποιείται σε 6 διδακτικές ώρες.

Διδακτική ενότητα 1

Οι στόχοι της κοινωνικοποίησης και η σημασία του κοινωνικού περιβάλλοντος για τον άνθρωπο (1 διδακτική ώρα)

Διδακτική ενότητα 2

Ανάπτυξη του κοινωνικού εαυτού - Οι διαφορετικές προσεγγίσεις (1 διδακτική ώρα)

Διδακτική ενότητα 3

Φορείς κοινωνικοποίησης (2 διδακτικές ώρες)

Διδακτική ενότητα 4

Κοινωνικός έλεγχος - Μορφές κοινωνικού ελέγχου (1 διδακτική ώρα)

Διδακτική ενότητα 5

Η κοινωνικοποίηση ως συνεχής διαδικασία κοινωνικής μάθησης (1 διδακτική ώρα)

Στην **πρώτη ενότητα**, ο στόχος είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές την αναγκαιότητα της κοινωνικοποίησης για τον άνθρωπο. Στην ενότητα αυτή χρησιμοποιείται το παράθεμα από το βιβλίο του Giddens «Το αγριόπαιδο του Αβερόν», ως αφορμή για να αναδειχθούν η έννοια της κοινωνικοποίησης και οι συνέπειες της ελλιπούς κοινωνικοποίησης. Από το παράδειγμα αυτό (ή και από άλλα που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο διδάσκων) μπορεί να προκληθεί συζήτηση για την επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος στο άτομο, αλλά και για την επίδραση του ατόμου στο περιβάλλον του (διαλεκτική σχέση).

Ο διδάσκων εντοπίζει τις σημαντικότερες **έννοιες-κλειδιά**:

- κοινωνικοποίηση,
- στόχοι κοινωνικοποίησης (ανάπτυξη προσωπικότητας, αλληλεπίδραση ατόμου - κοινωνίας),
- κοινωνικο-ψυχολογικοί μηχανισμοί κοινωνικοποίησης,
- η κοινωνικοποίηση ως εξελικτική, δυναμική και συνεχής διαδικασία,
- η κοινωνικοποίηση διαδικασία οικοδόμησης της ταυτότητας.

Στη **δεύτερη ενότητα**, ο στόχος είναι να κατανοήσουν οι μαθητές πώς το κοινωνικό περιβάλλον επιδρά στην εξέλιξη του «κοινωνικού εαυτού» και στην αυτοεικόνα του ατόμου.

Με την παρουσίαση των διαφορετικών προσεγγίσεων οι μαθητές εστιάζουν στη διαφορετική οπτική της ψυχαναλυτικής (Φρόυντ) και της κοινωνιολογικής θεωρητικής ανάλυσης (Μιντ).

Ο διδάσκων εντοπίζει τις σημαντικότερες **έννοιες-κλειδιά**:

- Φρόυντ → «εκείνο», «υπερεγώ», «εγώ»,
- Μιντ → προπαρασκευαστικό στάδιο, ατομικό παιχνίδι (σημαντικοί άλλοι), ομαδικό παιχνίδι (γενικευμένο άλλο).

Στην **τρίτη ενότητα**, ο διδάσκων εξετάζει τους φορείς που επιδρούν στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης, τη διαφορετική σημασία κάθε φορέα στην ανάπτυξη του ατόμου και τις αλληλεπιδράσεις, αλλά και τις συγκρούσεις ανάμεσά τους όσον αφορά τα πρότυπα που θα επιβληθούν στην κοινωνία.

Να δοθεί έμφαση στην κατανόηση της έννοιας του κοινωνικού θεσμού.

Ο διδάσκων εντοπίζει τις σημαντικότερες **έννοιες-κλειδιά**:

- κοινωνικός θεσμός,
- πρωτογενείς φορείς κοινωνικοποίησης (οικογένεια, παρέα συνομηλίκων),
- δευτερογενείς φορείς κοινωνικοποίησης (σχολείο, θρησκεία, Μ.Μ.Ε., κράτος).

(Προτείνεται να διαβαστούν στην τάξη τα κείμενα τα σχετικά με τους φορείς κοινωνικοποίησης των: Τεπέρογλου Αφ., Αστρινάκη Α., Λαμπροπούλου Εφ.)

Στην **τέταρτη ενότητα**, ο στόχος είναι να διακρίνουν οι μαθητές τις διάφορες μορφές κοινωνικού ελέγχου και να κατανοήσουν τη σημασία τους

για το άτομο και την κοινωνία. Ο διδάσκων δίνει έμφαση στον ορισμό της έννοιας του κοινωνικού ελέγχου και περιγράφει τις μορφές του (τυπικός, άτυπος, αυτοέλεγχος).

Οι **έννοιες-κλειδιά** της ενότητας αυτής είναι:

- κοινωνικός έλεγχος,
- τυπικός κοινωνικός έλεγχος,
- άτυπος κοινωνικός έλεγχος,
- αυτοέλεγχος.

Στην **πέμπτη ενότητα**, ο στόχος είναι να αντιληφθούν οι μαθητές την κοινωνικοποίηση ως μια διαδικασία διαρκούς διαλεκτικής αλληλεπίδρασης μεταξύ του κοινωνικού περιγυρου και του αποδέκτη της κοινωνικοποίησης. Στην ενότητα αυτή οι μαθητές καλούνται να συνδέσουν τους διαφορετικούς ρόλους που αναλαμβάνει το άτομο στην πορεία της ζωής του και να αντιληφθούν πώς αυτοί διαφοροποιούνται στην πορεία του χρόνου. Η διάρκεια της κοινωνικοποίησης είναι συνεχής και αδιάλειπτη, από τη γέννηση ως το θάνατο του ατόμου, στοιχείο που οδηγεί στο να την ορίσουμε «ως διά βίου» διαδικασία κοινωνικής μάθησης.

Οι **έννοιες-κλειδιά** της ενότητας είναι:

- κοινωνικοί ρόλοι,
- διάρκεια κοινωνικοποίησης.

B. Θεωρητική προσέγγιση

Το αναλυτικό πρόγραμμα του μαθήματος προσδιορίζει τη θεωρητική οπτική του κεφαλαίου της κοινωνικοποίησης. Η κοινωνικοποίηση αναλύεται με βάση το λειτουργισμό, στοιχείο που διαφαίνεται από την έμφαση που δίνεται στην ανάδειξη των λειτουργιών της και στους κοινωνικούς ρόλους.

Η μεταβολή των κοινωνιών και των σχέσεων εξουσίας διαφοροποιούν το περιεχόμενο που θα λάβει η κοινωνικοποίηση. Η κριτική στην έμφαση της έννοιας του κοινωνικού ρόλου υποδηλώνει ότι το άτομο δε δέχεται άκαμπτα τους ρόλους, αλλά προσπαθεί να ισορροπήσει ανάμεσα στην ατομικότητα και σε μια κριτική εσωτερίκευση των κανόνων της κοινωνίας μέσα στην οποία ζει. Άρα και ο προσδιορισμός της έννοιας του ρόλου είναι στην πραγματικότητα περισσότερο χαλαρός.

Εκτός από τον ορισμό της βασικής έννοιας του κεφαλαίου, δηλαδή της κοινωνικοποίησης, έμφαση δίνεται στη δημιουργία του «κοινωνικού εαυτού».

Η διαθεματικότητα του κεφαλαίου προκύπτει από την ανάλυση της έννοιας του «κοινωνικού εαυτού», η οποία επιχειρείται με την παρουσίαση της θεωρητικής προσέγγισης της ψυχολογίας και της κοινωνιολογίας.

Αυτά τα επιστημονικά πεδία ανέλυσαν και αναλύουν το περιεχόμενο της κοινωνικοποίησης δίνοντας έμφαση στην ψυχική, στην ψυχοκοινωνική και στην κοινωνιολογική διάσταση της προσωπικότητας. Στο κεφάλαιο αυτό αναλύεται περισσότερο η κοινωνική και λιγότερο η ψυχική και η ψυχοκοινωνική διάσταση.

Γ. Ενδεικτικό σχέδιο μαθήματος.

Ενότητα 1: Οι στόχοι της κοινωνικοποίησης και η σημασία του κοινωνικού περιβάλλοντος για τον άνθρωπο

1. Στόχοι.

Αυτοί είναι η απόκτηση:

- α. γνώσεων,
- β. ικανοτήτων και
- γ. στάσεων.

Πιο συγκεκριμένα, πρέπει οι μαθητές:

- Να κατανοήσουν τη σημασία και την επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη του ατόμου, της αυτο-εικόνας του και της αυτοεκτίμησής του. Ο καθένας αποτελεί μια μοναδική προσωπικότητα.
- Να χρησιμοποιήσουν τις εμπειρίες τους και να εφαρμόσουν αυτά που έμαθαν στο πλαίσιο της κοινωνικοποίησής τους. Πώς έμαθαν τα πρώτα τραγούδια, από ποιον, ποιο ήταν το περιεχόμενό τους; Μέσα από ποιες εμπειρίες γνώρισαν τον κόσμο τριγύρω τους, από ποιους, με ποιο τρόπο;
- Να διερωτηθούν ποιες αξίες και αντιλήψεις έχουν αποδεχτεί (ποιες έχουν υιοθετήσει ή ποιες έχουν απορρίψει), ποιοι τους έχουν παροτρύνει στο να αντιληφθούν ένα γεγονός και πώς αυτό ερμηνεύεται ή στο να αξιολογήσουν μια πράξη ως θετική ή ως αρνητική.

2. Περιεχόμενο και σχεδιάγραμμα της ενότητας

5 διδακτικές υποενότητες - χρονική κατανομή υποενοτήτων: 15 λεπτά

- Με το παράθεμα «Το αγριόπαιδο του Αβερόν» δίνεται η πρώτη αφορμή για την κατανόηση της έννοιας της κοινωνικοποίησης.

- Τι μαθαίνουμε με την επαφή μας με τους άλλους:
 - α. τις μικρότερες ομάδες (π.χ. οικογένεια) = πρότυπα συμπεριφοράς, αντιλήψεις, γλώσσα,
 - β. τις μεγαλύτερες (π.χ. σχολείο) = αξίες, συμβολισμοί, έννοιες.
- Ορισμός κοινωνικοποίησης:
 - η εσωτερίκευση των διαφορετικών στοιχείων του πολιτισμού από το άτομο.
- Οι μηχανισμοί της κοινωνικοποίησης:
 - α. μάθηση,
 - β. ταύτιση,
 - γ. εσωτερίκευση.
- Η υιοθέτηση προτύπων δεν είναι μια παθητική διαδικασία, είναι μια αμφίδρομη διαδικασία (πομπός-δέκτης).

3. Αξιολόγηση ενότητας

Από το Τ.Ε.Ε.Μ. στη συγκεκριμένη ενότητα μπορεί να χρησιμοποιηθεί η άσκηση 3.3.1: Συμπλήρωση κενών λέξεων (ορισμός κοινωνικοποίησης).

Δ. Εφαρμογές: μέθοδοι και τεχνικές έρευνας, διδασκαλίας και αξιολόγησης

1. Μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας και έρευνας Στο Τ.Ε.Ε.Μ.:

- Προτείνεται το σχέδιο εργασίας (3.1.) «Δεξιότητες-λήψη αποφάσεων», με το οποίο οι μαθητές μπορεί να ασκηθούν στο τι σημαίνει παθητική, επιθετική και αποφασιστική συμπεριφορά.
- Παρουσιάζεται η **συγκριτική μέθοδος** (3.2.) με εργασία που αναφέρεται στο θέμα: «Η παρέα- Τι συνδέει την παρέα άλλοτε και σήμερα». Με την εργασία αυτή οι μαθητές κατανοούν τις διαφορές στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης μέσα στο χρόνο. Τι συνέδεε την παρέα των γονιών τους, τι συνδέει την παρέα σήμερα; Οι διαφορετικοί συμβολισμοί, η διαφορετικότητα στην αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου, η τυποποίηση μιας σειράς δραστηριοτήτων της νέας γενιάς που άλλοτε δεν υπήρχαν μπορεί να αποκαλύψει δύο στοιχεία: τη διαχρονική αναγκαιότητα της φιλίας και της συνύπαρξης των νέων, αλλά και τις έντονες διαφορές σε πρακτικές (ντύσιμο, κινητά, διαδίκτυο κ.ά.) ή συμπεριφορές.

2. Αξιολόγηση μαθητών

Από το Τ.Ε.Ε.Μ. στο αντίστοιχο κεφάλαιο δίνονται οι παρακάτω ασκήσεις και δραστηριότητες:

3.3.2. Ανάγνωση κειμένου και προβληματισμός σχετικά με τη διαχείριση κρίσης στην τάξη.

3.3.3. Συμπλήρωση πίνακα (φορείς κοινωνικοποίησης).

3.3.4. Ερώτηση αντιστοίχισης (κοινωνικός έλεγχος).

3.3.5. Να διαβάσουν οι μαθητές το απόσπασμα κειμένου (Φραγκουδάκη Α΄) και να συμπληρώσουν τα στοιχεία του πίνακα που ακολουθεί (εκμάθηση γλωσσικού κώδικα και κοινωνικοί κανόνες).

3.4. Παράδειγμα εφαρμογής. Εντοπισμός φορέων κοινωνικοποίησης από το απόσπασμα κειμένου (Rocher).

4. Η ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ: ΜΟΡΦΕΣ, ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

A. Περιεχόμενο του κεφαλαίου

Το κεφάλαιο αποτελείται από πέντε θεματικές ενότητες. Η διδασκαλία του πραγματοποιείται σε 5 διδακτικές ώρες.

Διδακτική ενότητα 1

Εισαγωγή. Μορφές, λειτουργίες και κοινωνικο-οικονομικές βάσεις της ελληνικής οικογένειας (1 διδακτική ώρα)

Διδακτική ενότητα 2

Μορφές οικογένειας στο παρόν και το πρόσφατο παρελθόν (1 διδακτική ώρα)

Διδακτική ενότητα 3

Καταμερισμός εργασίας στη σύγχρονη ελληνική οικογένεια (1 διδακτική ώρα)

Διδακτική ενότητα 4

Μαθαίνοντας το ρόλο του άνδρα και το ρόλο της γυναίκας: ένα παράδειγμα πρωτογενούς κοινωνικοποίησης (1 διδακτική ώρα)

Διδακτική ενότητα 5

Προκλήσεις, προβλήματα, προοπτικές της σύγχρονης ελληνικής οικογένειας (1 διδακτική ώρα)

Στην **πρώτη ενότητα**, ο στόχος είναι να συγκρίνουν οι μαθητές τις λειτουργίες και τις μορφές της οικογένειας ως θεσμού στο παρόν σε σχέση με το παρελθόν.

Η οικογένεια ως βασικό κύτταρο της οργάνωσης της κοινωνικής και οικονομικής ζωής διαφοροποιείται από το νοικοκυριό. Όταν αναφερόμαστε στην οικογένεια, τη συσχετίζουμε με το γάμο σχεδόν πάντα και στην ουσία μιλάμε για έναν κοινωνικό θεσμό που διαφοροποιείται στο χρόνο και στο χώρο.

Αναλύονται ακόμη οι λειτουργίες της οικογένειας στην προβιομηχανική και στη βιομηχανική κοινωνία. Συγκεκριμένα, η οικογένεια αποτελεί ένα θεσμό κοινωνικοποίησης, ένα τόπο μεταβίβασης αγαθών και αξιών και μια

μονάδα κατανάλωσης. Ως παράδειγμα της μεταβίβασης αγαθών από την οικογένεια να διαβαστεί το παράθεμα με την περίπτωση της Ελύμπου (Κάρπαθος).

Ο διδάσκων εντοπίζει τις **έννοιες-κλειδιά** της ενότητας:

- νοικοκυριό,
- οικογένεια,,
- θεσμός,
- έκδηλες, άδηλες λειτουργίες.

Στη **δεύτερη ενότητα**, ο στόχος είναι να συνδέσουν οι μαθητές τις αλλαγές που συντελούνται στην οικογένεια με τις γενικότερες κοινωνικές μεταβολές.

Η οικογένεια συναντάται σε όλες τις κοινωνίες με διαφοροποιήσεις στο μέγεθος, στις στρατηγικές και στη μορφή. Αποτελεί έναν οικουμενικό θεσμό.

Το πέρασμα από την παραδοσιακή αγροτική κοινωνία στη σύγχρονη αστική εκδηλώνεται με κοινωνικές και οικονομικές μεταβολές, οι οποίες συμπαρασύρουν και το θεσμό της οικογένειας. Οι μεταβολές αυτές αφορούν τη διαφοροποίηση της μορφής της οικογένειας στην πορεία της από τη μορφή της εκτεταμένης στη μορφή της πυρηνικής. Στην εκτεταμένη οικογένεια της προβιομηχανικής κοινωνίας ο διαχωρισμός των εργασιών γίνεται με βάση το φύλο και την ηλικία, και ο ιδιωτικός χώρος έχει σαφή διακριτικά γνωρίσματα από το δημόσιο.

Στην πυρηνική οικογένεια, και ιδιαίτερα σ' αυτήν που απαντά στα αστικά κέντρα οι ρόλοι συνήθως εξελίσσονται ανάλογα με τα χαρακτηριστικά των μελών της οικογένειας (εκπαίδευση, ηλικία, επάγγελμα). Οι νέες μορφές οικογενειακής συμβίωσης όπως η οικογένεια διπλής σταδιοδρομίας, οι μονογονεϊκές οικογένειες, οι οικογένειες δεύτερου γάμου και η ελεύθερη συμβίωση αποτελούν τις σύγχρονες μεταμορφώσεις της πυρηνικής οικογένειας.

Ο διδάσκων εντοπίζει τις **έννοιες-κλειδιά** της ενότητας:

- εκτεταμένη οικογένεια,
- πυρηνική οικογένεια,
- νέες μορφές οικογενειακής συμβίωσης.

Στην **τρίτη ενότητα**, δίνεται έμφαση στις αλλαγές που συντελούνται με την είσοδο της γυναίκας στη μισθωτή εργασία. Ο καταμερισμός εργασίας

εμφανίζεται στην οργάνωση του χώρου, στη διάκριση ανάμεσα στο «μέσα», τον ιδιωτικό χώρο, και στο δημόσιο, αλλά και στην οργάνωση του χρόνου.

Η αλλαγή αυτή επέφερε μεταμορφώσεις και στους ρόλους των δύο φύλων. Οι διεκδικήσεις για ισότητα σε πολιτικό και νομοθετικό (Οικογενειακό Δίκαιο) επίπεδο εφαρμόστηκαν σταδιακά.

Η ανάπτυξη της τεχνολογίας διευκόλυνε τις οικιακές εργασίες και η πρόοδος στο τομέα της ιατρικής δημιούργησε νέες δυνατότητες σε επίπεδο οικογενειακού προγραμματισμού (αντισύλληψη, τεχνητή γονιμοποίηση κ.ά.).

Ο διδάσκων εντοπίζει τις **έννοιες-κλειδιά** της ενότητας:

- καταμερισμός εργασίας στο πλαίσιο της οικογένειας (οργάνωση χώρου, οργάνωση χρόνου),
- αλλαγές στους ρόλους (διεκδικήσεις σε πολιτικό επίπεδο, εφαρμογές σε νομικό επίπεδο),
- ανάπτυξη τεχνολογίας (διευκόλυνση οικιακών εργασιών),
- πρόοδος στο τομέα της ιατρικής (νέες δυνατότητες οικογενειακού προγραμματισμού).

Στην **τέταρτη ενότητα**, ο στόχος είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές την καθοριστική σημασία της οικογένειας ως φορέα πρωτογενούς κοινωνικοποίησης και τη σημαντική συμβολή της στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς.

Στο κείμενο του βιβλίου παρουσιάζονται στοιχεία από εμπειρικές έρευνες που έχουν διενεργηθεί στην Ελλάδα. Στις αστικές περιοχές, και κυρίως στα ζευγάρια με «παραδοσιακή» αντίληψη των ρόλων, η γυναίκα εμφανίζεται να αναλαμβάνει το σύνολο των οικιακών εργασιών. Στις αγροτικές περιοχές η γυναίκα αναλαμβάνει εκτός από τις οικιακές εργασίες και εργασίες έξω από το σπίτι. Η συμμετοχή του άνδρα στις οικιακές εργασίες επηρεάζεται από χαρακτηριστικά όπως η ηλικία, η εκπαίδευση, η επαγγελματική κατάσταση και η απασχόληση.

Πώς μαθαίνεται ο ρόλος του άνδρα και της γυναίκας; Οι κοινωνικοί επιστήμονες ασχολήθηκαν από τη δεκαετία του 1960 και μετά με την έννοια του φύλου. Οι θεωρίες που αναπτύχθηκαν άλλες δίνουν έμφαση στο βιολογικό παράγοντα και άλλες στην κοινωνική εκμάθηση των ρόλων. Οι κοινωνιολόγοι θεωρούν ότι με την κοινωνικοποίηση στο πλαίσιο της οικογένειας μαθαίνονται οι στάσεις και οι συμπεριφορές (από τα παιχνίδια, τις εκφράσεις, τα νανουρίσματα, τις συνήθειες και

τις πρακτικές). Ο μηχανισμός μέσα από τον οποίο το βιολογικό φύλο αλλάζει σε κοινωνικό είναι το κοινωνικό περιβάλλον και ιδιαίτερα η οικογένεια, που λειτουργεί ως μηχανισμός πρωτογενούς κοινωνικοποίησης.

Ο διδάσκων εντοπίζει τις **έννοιες-κλειδιά** της ενότητας:

- κοινωνικός ρόλος του άνδρα,
- κοινωνικός ρόλος της γυναίκας,
- βιολογικό φύλο,
- κοινωνικό φύλο,
- κοινωνική εκμάθηση των φύλων.

Στην **πέμπτη ενότητα**, ο στόχος είναι να εντοπίσουν οι μαθητές τα προβλήματα και τα διλήμματα της σύγχρονης ελληνικής οικογένειας και να προβληματιστούν σε σχέση με αυτά.

Ιδιαίτερα σημαντικές είναι οι αλλαγές που αφορούν την προσωπική μας ζωή. Η επιρροή πολλών θεσμών διαφοροποιεί την οικογένεια στο πεδίο των λειτουργιών της, των συζυγικών σχέσεων, των ρόλων και του καταμερισμού εργασίας. Επιστημονικά επιτεύγματα σε θέματα αναπαραγωγής, αλλαγές στον τομέα της εργασίας, νέα ήθη δημιουργούν νέα χαρακτηριστικά της οικογένειας στην Ευρώπη, μεταξύ των οποίων κυρίαρχα είναι η μείωση των γεννήσεων και τα διαζύγια.

Τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά της ελληνικής οικογένειας σε επίπεδο δημογραφικό είναι η μείωση της γεννητικότητας και η αύξηση των διαζυγίων, τα οποία όμως είναι αισθητά μικρότερα σε ποσοστό σε σχέση με τα αντίστοιχα των ευρωπαϊκών χωρών. Οι προκλήσεις και οι αλλαγές με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπη η οικογένεια είναι πολλές και σε διαφορετικά επίπεδα. Η οικογένεια όμως παραμένει ο κατ' εξοχήν τόπος συναισθηματικής κάλυψης των αναγκών των μελών της.

Ο διδάσκων εντοπίζει τις **έννοιες-κλειδιά** της ενότητας:

- επιτεύγματα επιστήμης στο τομέα της αναπαραγωγής,
- αναπλήρωση γενεών,
- γαμηλιότητα, γονιμότητα, υπογεννητικότητα.

B. Θεωρητική προσέγγιση

Το θεωρητικό πλαίσιο του κεφαλαίου της οικογένειας ακολουθεί τις προδιαγραφές του αναλυτικού προγράμματος. Η οικογένεια ως ένας οι-

κοινομενικός κοινωνικός θεσμός διαφοροποιείται και εξελίσσεται ανάλογα με την κοινωνία και το χρόνο αναφοράς. Ακριβώς επειδή η οικογένεια γεφυρώνει το δημόσιο με το ιδιωτικό, επηρεάζεται ως προς τη δομή και τις λειτουργίες της από την ευρύτερη κοινωνική, οικονομική και πολιτισμική οργάνωση της κοινωνίας.

Συγκεκριμένα, οι μεταβολές που πραγματοποιούνται σε πολυάριθμους άλλους θεσμούς (εργασία, εκπαίδευση, κοινωνική πρόνοια κ.ά) διαφοροποιούν τη φυσιογνωμία της.

Τα τεχνολογικά επιτεύγματα (π.χ. στα θέματα αναπαραγωγής), οι συνθήκες ζωής, κυρίως όμως οι αλλαγές στον εργασιακό χώρο (καταμερισμός εργασιών) δημιουργούν ρευστότητα και αβεβαιότητα, οι οποίες καθρεφτίζονται και στο πεδίο των οικογενειακών σχέσεων. Ως εκ τούτου οι κοινωνικές και πολιτισμικές μεταβολές που συντελούνται ασκούν επίδραση στον επαναπροσδιορισμό των ρόλων και θέτουν νέα ζητήματα.

Γ. Ενδεικτικό σχέδιο μαθήματος.

Ενότητα 1: Μορφές, λειτουργίες και κοινωνικο-οικονομικές βάσεις της ελληνικής οικογένειας

1. Στόχοι.

Αυτοί είναι η απόκτηση:

- α. γνώσεων,
- β. ικανοτήτων και
- γ. στάσεων.

Πιο συγκεκριμένα, πρέπει οι μαθητές:

- Να ορίσουν την έννοια της οικογένειας και να διακρίνουν το σκοπό και τις λειτουργίες της.
- Να χρησιμοποιήσουν τις γνώσεις που απέκτησαν και να επαληθεύσουν ή όχι τις λειτουργίες στη δική τους οικογένεια, τους τρόπους μεταβίβασης των αγαθών και τις συνήθειες που συνθέτουν την καθημερινότητά τους.
- Να εκτιμήσουν πώς διαμορφώνεται η σύγχρονη οικογένεια ως προς τις βασικές λειτουργίες της.

2. Περιεχόμενο και σχεδιάγραμμα της ενότητας

5 διδακτικές υποενότητες - χρονική κατανομή υποενοτήτων: περίπου 20 λεπτά

- Η ετυμολογία της λέξης οικογένεια και η εννοιολογική διαφορά της από τη λέξη νοικοκυριό.
- Ορισμός της έννοιας της οικογένειας και η σχέση της με το γάμο.
- Οικογένεια: κοινωνικός θεσμός με οικουμενικό χαρακτήρα.
- Λειτουργίες της οικογένειας:
 - α. στην προβιομηχανική κοινωνία, β. στη βιομηχανική κοινωνία και μετά.

Να διαβαστεί το παράθεμα του B. Vernier ως παράδειγμα μεταβίβασης αγαθών στην Κάρπαθο.

- Η οικογένεια: μεταβιβάζει → συστήματα αξιών, ρυθμίζει → οικονομικές σχέσεις, ελέγχει → το κύρος και τη δύναμη, αποτελεί → καταφύγιο και πηγή συναισθηματικής στήριξης των μελών της.

3. Αξιολόγηση ενότητας

Στην ενότητα αυτή μπορεί να χρησιμοποιηθεί από το Τ.Ε.Ε.Μ. η άσκηση 4.3.4: Ερωτήσεις επιλογής σε σχέση με την οικογένεια.

Δ. Εφαρμογές: μέθοδοι και τεχνικές έρευνας, διδασκαλίας και αξιολόγησης

1. Μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας και έρευνας

- Από το Τ.Ε.Ε.Μ. στο κεφάλαιο της οικογένειας μπορεί να επιλεγούν: Το σχέδιο εργασίας (4.1.). «Ανδρικός, γυναικείος ρόλος μέσα από τις τηλεοπτικές διαφημίσεις».
- Το ερωτηματολόγιο (4.2.) με θέμα την οικογένεια. Το ερωτηματολόγιο που αποτελεί τεχνική κοινωνικής έρευνας, μπορεί να αναπαραχθεί και να συμπληρωθεί σε επίπεδο τάξης ή και σε επίπεδο άλλων τάξεων του σχολείου. Τα συμπεράσματα και οι αναλύσεις μπορεί να γίνουν από τους μαθητές με την επίβλεψη του διδάσκοντος.

2. Αξιολόγηση μαθητών

Ασκήσεις και δραστηριότητες από το Τ.Ε.Ε.Μ.:

4.3.1. Απόσπασμα κειμένου για συζήτηση (καταμερισμός εργασιών).

- 4.3.2. Απόσπασμα κειμένου (πολιτικά δικαιώματα της Ελληνίδας).
- 4.3.3. Επαγγέλματα που ενδιαφέρουν τους μαθητές (ανάλογα με το φύλο).
- 4.4. Παράδειγμα εφαρμογής δίνεται με το απόσπασμα του λογοτεχνικού κειμένου του Γ.Μ. Βιζηνού από το βιβλίο «Το μόνον της ζωής του ταξείδιον» (κοινωνική εκμάθηση του ρόλου των δύο φύλων).

5. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΑΛΛΑΓΗΣ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

A. Περιεχόμενο του κεφαλαίου

Το κεφάλαιο αποτελείται από πέντε θεματικές ενότητες. Η διδασκαλία του πραγματοποιείται σε 4 διδακτικές ώρες.

Εισαγωγή-Διδακτική ενότητα 1

Ο ρόλος της εκπαίδευσης. Εκπαιδευτικά συστήματα / ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (1 διδακτική ώρα)

Διδακτική ενότητα 2

Η εκπαίδευση ως παράγοντας αναπαραγωγής της κοινωνίας (1 διδακτική ώρα)

Διδακτική ενότητα 3

Η εκπαίδευση ως παράγοντας αλλαγής της κοινωνίας (1 διδακτική ώρα)

Διδακτική ενότητα 4

Εκπαιδευτικός προσανατολισμός στο πλαίσιο της κοινωνίας της πληροφορίας (1 διδακτική ώρα)

Στην **πρώτη ενότητα**, ο στόχος είναι να διακρίνουν οι μαθητές το ρόλο και τα βασικά χαρακτηριστικά των συστημάτων εκπαίδευσης. Να δοθεί έμφαση στην εκπαίδευση ως θεσμό και ως παράγοντα δευτερογενούς κοινωνικοποίησης.

Το σχολείο ως φορέας κοινωνικοποίησης: διαφυλάττει τον πολιτισμό του παρελθόντος, διασφαλίζει τη μετάδοση του πολιτισμού, προάγει την κοινωνική ενσωμάτωση του ατόμου, συμβάλλει στον επαγγελματικό προσανατολισμό.

Οι λειτουργίες της εκπαίδευσης είναι: **έκδηλες** (μετάδοση γνώσεων, αντιλήψεων, αξιών) και **άδηλες** (διαδικασία επιλογής μαθητών).

Τα εκπαιδευτικά συστήματα διαφοροποιούνται ως προς τις δομές (οργάνωση, διοίκηση), τις λειτουργίες και τους στόχους τους.

Οι **λέξεις-κλειδιά** της ενότητας είναι:

- ένταξη του ατόμου,
- εκπαίδευση-φορέας δευτερογενούς κοινωνικοποίησης,

- έκδηλες και άδηλες λειτουργίες της εκπαίδευσης,
- εκπαιδευτικά συστήματα.

Στη **δεύτερη ενότητα**, ο στόχος είναι να αναλύσουν οι μαθητές τους μηχανισμούς αναπαραγωγής της κοινωνίας που επιτυγχάνονται μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος. Η πρακτική της επιλογής των μαθητών (εξετάσεις από τη μια βαθμίδα στην άλλη, εθνικές εξετάσεις κ.ά.) εφαρμόζεται με στόχο την αξιοκρατία; Ή το σχολείο αποτελεί μηχανισμό αναπαραγωγής της κοινωνίας; Να δοθεί έμφαση στο ότι το σχολείο: μεταδίδει τον πολιτισμό μιας κοινωνίας στη νέα γενιά, σμιλεύει τη συλλογική ταυτότητα, καλλιεργεί την αίσθηση της συνέχειας στους νέους.

Το σχολείο λειτουργεί: ως σύστημα επιλογής που ευνοεί τις ανώτερες κοινωνικά τάξεις μετατρέποντας τις κοινωνικές ανισότητες σε εκπαιδευτικές. Η κοινωνική προέλευση των μαθητών σχετίζεται με τη σχολική τους σταδιοδρομία. Η εσωτερίκευση της κοινωνικής θέσης των γονέων δημιουργεί προσδοκίες στους ίδιους και συνδέεται με την εκδήλωση ενδιαφέροντος ή αδιαφορίας από πλευράς μαθητών για το σχολείο.

Ο διδάσκων εντοπίζει τις **έννοιες-κλειδιά** της ενότητας:

- εκπαίδευση μηχανισμός αναπαραγωγής της κοινωνίας,
- κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες,
- κοινωνική προέλευση,
- εσωτερίκευση κοινωνικής θέσης.

Στην **τρίτη ενότητα**, ο στόχος είναι να προβληματιστούν οι μαθητές για τη σχέση της εκπαίδευσης με τον τρόπο ζωής και για τη δυνατότητα συμβολής της εκπαίδευσης στην ανοδική κοινωνική κινητικότητα του ατόμου.

Ο μηχανισμός της εκπαίδευσης μπορεί με προϋποθέσεις: να προωθήσει την ισότητα των ευκαιριών, την κοινωνική δικαιοσύνη, την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των νέων και την ένταξή τους στις κοινωνικές δομές.

Τέλος, η εκπαίδευση μπορεί να οδηγήσει σε: αλλαγή των στάσεων των ατόμων, των αντιλήψεων τους, του τρόπου ζωής τους (π.χ. θετική σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και λήψης μέτρων προφύλαξης κατά θανατηφόρων ασθενειών και σε οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη ολόκληρης της κοινωνίας).

Ο διδάσκων εντοπίζει τις **έννοιες-κλειδιά** της ενότητας:

- ισότητα ευκαιριών,

- κοινωνική δικαιοσύνη,
- κοινωνικές δομές,
- αλλαγή στάσεων.

Στην **τέταρτη ενότητα**, ο στόχος είναι να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές τη σημασία της εκπαίδευσης στο πλαίσιο της σύγχρονης κοινωνίας της πληροφορίας.

Να δοθεί έμφαση στην έννοια της «κοινωνίας της πληροφορίας» και στη σημασία της, να εντοπιστεί η διαφορά ανάμεσα στη γνώση και στην πληροφορία, να εξεταστεί η επιρροή των τεχνολογικών επιτευγμάτων στα εκπαιδευτικά συστήματα (π.χ. τηλεεκπαίδευση, διά βίου μάθηση).

Οι δυνατότητες που παρέχει η «κοινωνία της πληροφορίας» είναι ότι συμβάλλει στην ενημέρωση των ατόμων για θέματα παγκόσμιου ενδιαφέροντος και στην ανάπτυξη της αλληλεγγύης.

Τα εκπαιδευτικά συστήματα στην κοινωνία της πληροφορίας απαιτείται να παρέχουν στη νέα γενιά τις γενικές εκείνες γνώσεις που θα καλλιεργούν και θα αναπτύσουν την κριτική ικανότητά τους.

Ο διδάσκων εντοπίζει τις **έννοιες-κλειδιά** της ενότητας:

- κοινωνία της πληροφορίας,
- γνώση, πληροφορία,
- τηλεεκπαίδευση,
- διά βίου μάθηση.

B. Θεωρητική προσέγγιση

Το θεωρητικό πλαίσιο του κεφαλαίου της εκπαίδευσης ακολουθεί τις προδιαγραφές του αναλυτικού προγράμματος. Η εκπαίδευση ως κοινωνικός θεσμός συνδέεται με τον πολιτισμό, την κοινωνική ανάπτυξη, την εργασία, την έρευνα και την επιστήμη. Τα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να προσαρμοστούν στις αλλαγές της κοινωνίας, ώστε τα επιτεύγματα του πολιτισμού, αλλά και οι θεμελιώδεις αξίες της ανθρώπινης εμπειρίας να μεταδίδονται στους νέους.

Η εκπαίδευση θα λειτουργήσει (ή λειτουργεί) ως παράγοντας αλλαγής της κοινωνίας ή ως παράγοντας αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων; Στο δίλημμα αυτό δεν μπορούν να απαντήσουν τα εκπαιδευτικά συστήματα, και αυτό γιατί η εκπαίδευση εξαρτάται και επηρεάζεται από τις ευρύτερες πολιτικές, οικονομικές επιλογές της κοινωνίας.

Η διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών συστημάτων στον κόσμο εμφανίζεται στην οργάνωση, στη λειτουργία, στο περιεχόμενο, αλλά και στη χρηματοδότησή τους.

«Η εκπαίδευση για όλους» αποτελεί το κεντρικό σημείο συμφωνίας των διεθνών οργανισμών και των εκπαιδευτικών φορέων. Αυτό όμως δεν αρκεί «η εκπαίδευση για όλους» θα πρέπει να αποτελέσει και την κεντρική κατεύθυνση των πολιτικών αποφάσεων, ώστε να εξαλειφθούν ο αναλφαβητισμός, οι κοινωνικές διακρίσεις, οι άνισες ευκαιρίες ανάμεσα στα άτομα.

Γ. Ενδεικτικό σχέδιο μαθήματος.

Ενότητα 3: Η εκπαίδευση ως παράγοντας αλλαγής της κοινωνίας

1. Στόχοι

Αυτοί είναι η απόκτηση:

- α. γνώσεων,
- β. ικανοτήτων και
- γ. στάσεων.

Πιο συγκεκριμένα, πρέπει οι μαθητές:

- Να κατανοήσουν τη σημασία της εκπαίδευσης ως παράγοντα αλλαγής της θέσης των ατόμων και συνολικά της κοινωνίας.
- Να χρησιμοποιήσουν τις εμπειρίες τους και να αναλογιστούν όσα έμαθαν στην πορεία της σχολικής ζωής τους μέχρι σήμερα. Να διατυπώσουν τις απόψεις τους και για όσα θα ήθελαν να περιλαμβάνονται στην ύλη που διδάσκεται στο σχολείο.
- Να αναρωτηθούν για την αξία της γνώσης, τη σημασία της στη βελτίωση της ατομικής τους εξέλιξης και για τη χρησιμότητά της σε μια κοινωνία που συνεχώς μετασχηματίζεται.

2. Περιεχόμενο και σχεδιάγραμμα της ενότητας

4 διδακτικές υποενότητες - χρονική κατανομή υποενοτήτων: περίπου 20 λεπτά.

- Ιστορική αναδρομή σχετικά με την έννοια της ισότητας των ευκαιριών.
Αναφορά: στις ιδέες της Γαλλικής Επανάστασης, στις απόψεις του Ρουσό για την ισότητα ευκαιριών και στο ότι την περίοδο της βιομηχανικής επανάστασης η εκπαίδευση εκχωρείται σταδιακά από την οικογένεια σε εξειδικευμένους φορείς (σχολείο).

- Η εκπαίδευση αποτελεί μηχανισμό που προωθεί:
 - την κοινωνική δικαιοσύνη,
 - την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των νέων,
 - την ένταξή τους στις κοινωνικές δομές,
 - την κοινωνική κινητικότητα.
- Η εκπαίδευση συμβάλλει στην αλλαγή των στάσεων, των αντιλήψεων, των νοοτροπιών του ατόμου.
- Η εκπαίδευση δημιουργεί προϋποθέσεις για:
 - τη βελτίωση των συνθηκών υγιεινής (π.χ. μέτρα προφύλαξης για θανατηφόρες ασθένειες),
 - την καταπολέμηση της φτώχειας.

3. Αξιολόγηση ενότητας

Στην ενότητα αυτή οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν από το Τ.Ε.Ε.Μ. την άσκηση 5.3.3: Ερώτηση αντιστοίχισης (εκπαίδευση: παράγοντας αλλαγής ή αναπαραγωγής της κοινωνίας;).

Δ. Εφαρμογές: μέθοδοι και τεχνικές έρευνας, διδασκαλίας και αξιολόγησης

1. Μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας και έρευνας

- Με το σχέδιο εργασίας (5.1.) στο Τ.Ε.Ε.Μ. οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να σκεφτούν σχετικά με το ρόλο και τη σημασία της εκπαίδευσης στη ζωή τους. Το ερώτημα διατυπώνεται με διττή μορφή: «ποια η προσφορά του σχολείου σήμερα και ποια η μορφή του ιδανικού σχολείου». Οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν διεξοδικά τις απόψεις τους, να εκφράσουν την κριτική τους προς το σημερινό σχολείο και να διατυπώσουν το όραμά τους για το σχολείο του μέλλοντος.

Εναλλακτικά: Προβολή της ταινίας «Ο κύκλος των χαμένων ποιητών» [υπότιτλος: «Ήταν γι αυτούς η έμπνευση. Έκανε τις ζωές τους εξαιρετικές»] και συζήτηση στην τάξη. (Πρωτότυπος τίτλος της ταινίας «Dead Poets Society», (1990) του σκηνοθέτη Peter Weir, διάρκεια 128'.)]

- Στο Τ.Ε.Ε.Μ., στο κεφάλαιο της εκπαίδευσης, παρουσιάζεται ως τεχνική κοινωνικής έρευνας η **κοινωνιομετρία** (5.2.) Δίνεται το ερώτημα στους μαθητές: «Ποιον/α συμμαθητή/τρια σου θα επέλεγες

για να συνεργαστείς μαζί του/ης στην διοργάνωση μιας σχολικής έκθεσης για την προστασία του περιβάλλοντος; Μπορείς να επιλέξεις μέχρι τρία άτομα».

Με το **κοινωνιόγραμμα** παρουσιάζονται οι διαπροσωπικές σχέσεις στο επίπεδο μιας ομάδας. Η χρήση του απαιτεί προσοχή και λεπτούς χειρισμούς από το διδάσκοντα, ώστε να αποφευχθούν πιθανά προβλήματα στις σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές της τάξης. Εναλλακτικά, μπορεί ο ίδιος ο καθηγητής να συγκεντρώσει τις προτιμήσεις των μαθητών. Στη συνέχεια θα σχεδιάσει μόνος του το κοινωνιόγραμμα χρησιμοποιώντας αριθμό για κάθε όνομα, ώστε και να διευκολυνθεί η κατανόηση της απεικόνισης του κοινωνιογράμματος, αλλά κυρίως για να ελαχιστοποιηθούν τα αρνητικά σχόλια ανάμεσα στους μαθητές (π.χ. περιπτώσεις μαθητών που δεν έχουν επιλεγεί από κανένα συμμαθητή τους).

2. Αξιολόγηση των μαθητών

Από το T.E.E.M. μπορούν να επιλεγούν οι παρακάτω ασκήσεις και δραστηριότητες:

5.3.1. Ερώτηση κρίσεως που αφορά τη σύνδεση της εκπαίδευσης με τον πολιτισμό. Διατυπώνονται οι απόψεις των μαθητών και ακολουθεί συζήτηση.

5.3.2. Οι μαθητές μπορούν να επισκεφτούν την ιστοσελίδα της UNICEF και να εξετάσουν τις εκθέσεις και τις αναφορές τις σχετικές με την εκπαίδευση τόσο στην Ελλάδα όσο και στον κόσμο.

5.4. Παράδειγμα εφαρμογής. Οι μαθητές μπορούν να απαντήσουν στις ερωτήσεις που διατυπώνονται όσον αφορά τις δαπάνες της ελληνικής οικογένειας για την εκπαίδευση. Επίσης μπορούν να κατασκευάσουν το διάγραμμα με βάση τα στοιχεία του πίνακα.

6. ΕΡΓΑΣΙΑ, ΑΝΕΡΓΙΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΕΣ

A. Περιεχόμενο του κεφαλαίου

Το κεφάλαιο αποτελείται από εννέα ενότητες. Η διδασκαλία του πραγματοποιείται σε 5 διδακτικές ώρες.

Διδακτική ενότητα 1

Εισαγωγή. Ο ρόλος της εργασίας στη ζωή των ανθρώπων (1 διδακτική ώρα)

Διδακτική ενότητα 2

Οργάνωση της παραγωγής και μορφές εργασίας (1 διδακτική ώρα)

Διδακτική ενότητα 3

Μορφές ανεργίας -Η εργασία και η ανεργία στην ελληνική κοινωνία (1 διδακτική ώρα)

Διδακτική ενότητα 4

Φτώχεια, πλούτος, κοινωνική διαστρωμάτωση (1 διδακτική ώρα)

Διδακτική ενότητα 5

Συνέπειες ανεργίας, φτώχειας και ανισοτήτων - Η παιδική εργασία - Αντιμετώπιση των ανισοτήτων, της φτώχειας και της ανεργίας (1 διδακτική ώρα)

Στην **πρώτη ενότητα**, ο στόχος είναι να εξετάσουν οι μαθητές την εργασία ως αναπόσπαστο στοιχείο των οικονομικών θεσμών, αλλά και ως παράγοντα της ανέλιξης των ατόμων και της διαμόρφωσης της ταυτότητάς τους. Οι αντιλήψεις σε σχέση με τη σημασία και το ρόλο της εργασίας διαφοροποιούνται στο χρόνο. Να δοθεί έμφαση στο περιεχόμενο της εργασίας που αλλάζει ανάλογα με τον τρόπο παραγωγής κάθε κοινωνίας:

- α. δουλοκτητικός → Αρχαία Αθήνα (ο χειρώνακτας «βάνουσος»),
- β. φεουδαρχία → Δ. Ευρώπη (δουλοπάροικοι, αγγαρεία),
- γ. καπιταλισμός → μισθωτή εργασία.

Οι εργάτες πωλούν στους εργοδότες (ιδιοκτήτες των μέσων παραγωγής) την εργατική τους δύναμη.

Στη σημερινή εποχή η εργασία είναι επιθυμητή, αναγκαία προϋπόθεση επιβίωσης και δημιουργικότητας. Είναι δικαίωμα για όλους.

Να διαβαστεί και να σχολιαστεί από τους μαθητές η Οικουμενική Διακήρυξη των δικαιωμάτων του ανθρώπου. Να διαβαστεί επίσης το παράθεμα - χρονολόγιο με την εξέλιξη των συνθηκών εργασίας και του χρόνου εργασίας από το 19ο αιώνα ως σήμερα (Γαλλία).

Οι **έννοιες-κλειδιά** της ενότητας είναι:

- μισθωτή εργασία,
- τρόπος παραγωγής.

Στη **δεύτερη ενότητα**, ο στόχος είναι οι μαθητές να διακρίνουν τις διάφορες μορφές εργασίας και να προβληματιστούν σχετικά με τους παράγοντες (κοινωνικοί, οικονομικοί, τεχνολογικοί και πολιτικοί) που τις επηρεάζουν. Ο καταμερισμός εργασίας αποτελεί έννοια-κλειδί για την οργάνωση της εργασίας. Στο κεφάλαιο αναφέρεται η άποψη του Ντυρκέμ και του Μαρξ για τον καταμερισμό εργασίας.

Οι τεχνικές οργάνωσης της εργασίας που αναπτύχθηκαν τον 20ό αιώνα παρουσιάζονται στη συνέχεια με επισήμανση των προτάσεων του Τέιλορ και του Φορντ. Η κριτική που ασκήθηκε στον τειλορισμό από τον Μάγιο και από άλλους θεωρητικούς είχε ως αποτέλεσμα τη βελτίωση των συνθηκών εργασίας.

Οι νέες μορφές απασχόλησης που εμφανίζονται καθορίζουν την προσωπική ζωή του ατόμου και απορρυθμίζουν τις εργασιακές σχέσεις. Για παράδειγμα, με τη χρήση του διαδικτύου ο εργαζόμενος μπορεί να δουλεύει ως ελεύθερος επαγγελματίας ή να είναι δικτυωμένος με διαφορετικούς χώρους εργασίας οπουδήποτε στον κόσμο.

Οι **έννοιες-κλειδιά** της ενότητας είναι:

- καταμερισμός εργασίας,
- οργάνωση εργασίας,
- τειλορισμός,
- φορντισμός,
- νέες μορφές απασχόλησης.

Στην **τρίτη ενότητα**, ο στόχος είναι να κατανοήσουν οι μαθητές την έννοια της ανεργίας και να προβληματιστούν για τα αίτια και τις συνέπειές της. Ο ορισμός του Διεθνούς Γραφείου Εργασίας για την ανεργία θεωρείται γενικά ελλιπής. Η ανεργία δεν είναι εύκολο να μετρηθεί στην ολότητά της. Οι πιο σημαντικοί τύποι ανεργίας, όπως δομική (διαρθρωτική), τεχνο-

λογική και συγκυριακή (εποχική) ανεργία, παρουσιάζονται συνοπτικά. Οι επιπτώσεις της ανεργίας είναι ιδιαίτερα σημαντικές για το άτομο (οικονομικές, ψυχολογικές και κοινωνικές), αλλά και για την κοινωνία.

Τα χαρακτηριστικά που διέπουν το σύστημα των εργασιακών σχέσεων στην Ελλάδα καθρεφτίζουν τις κοινωνικές, οικονομικές συνθήκες (π.χ. πελατειακές σχέσεις, έλλειψη διαφάνειας κ.ά.) που επικρατούν. Ένα σημαντικό ζήτημα είναι οι μικρές μισθολογικές απολαβές των εργαζομένων στην Ελλάδα σε σχέση με τις άλλες χώρες της Ε.Ε. Επίσης, δημογραφικές παράμετροι επηρεάζουν την αγορά εργασίας στην Ελλάδα όπως η γήρανση του πληθυσμού κ.ά.

Οι **έννοιες-κλειδιά** της ενότητας είναι:

- ανεργία,
- τύποι ανεργίας.

Στην **τέταρτη ενότητα**, ο στόχος είναι να συνδέσουν οι μαθητές τη φτώχεια με την κοινωνική διαστρωμάτωση και τις ανισότητες.

Στην ενότητα της κοινωνικής διαστρωμάτωσης και των κοινωνικών ανισοτήτων δίνεται αρχικά ο ορισμός της κοινωνικής διαστρωμάτωσης. Στην συνέχεια αναλύεται η έννοια των κοινωνικών τάξεων, καθώς και οι απόψεις για τις κοινωνικές τάξεις κατά Μαρξ και Βέμπερ.

Η έννοια της κοινωνικής διαστρωμάτωσης συνδέεται με τις κοινωνικές ανισότητες. Ορισμός των ανισοτήτων. Ποιες είναι οι κοινωνικές ανισότητες σύμφωνα με τους κοινωνιολόγους (ως προς τον πλούτο, την εκπαίδευση, την πρόσβαση στον πολιτισμό κ.ά.).

Η φτώχεια υπάρχει σε όλες τις κοινωνίες. Η αντιμετώπιση της φτώχειας μεταβάλλεται ανά ιστορική περίοδο. Άλλοτε ο φτωχός στηριζόταν στην ελεημοσύνη των πλουσίων και διέμενε σε άσυλα. Οι κοινωνικές θεωρίες που αναπτύχθηκαν διαφοροποίησαν τις αντιλήψεις για τη φτώχεια. Η εξαθλίωση δε θεωρείται πια ατομική κακοτυχία αλλά κοινωνικό πρόβλημα.

Να επισημανθεί στους μαθητές ο ορισμός της φτώχειας. Τα αίτια της φτώχειας προσεγγίζονται σύμφωνα με τη σχολή του λειτουργισμού και των συγκρούσεων.

Οι **έννοιες-κλειδιά** της ενότητας είναι:

- κοινωνική διαστρωμάτωση,
- κοινωνικές τάξεις,
- ανισότητες,
- φτώχεια.

Στην **πέμπτη ενότητα**, ο στόχος είναι να προβληματιστούν οι μαθητές για τις συνέπειες της φτώχειας και τους τρόπους αντιμετώπισής της.

Αναλύεται η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού και αναφέρονται οι ομάδες που πλήττονται ιδιαίτερα απ' αυτόν (π.χ. νέοι, γυναίκες). Αναφέρο-

νται επίσης οι κοινωνικές συνέπειες της ανεργίας, καθώς και οι συνέπειες της φτώχειας όσον αφορά την περίθαλψη και την υγεία.

Να δοθεί έμφαση στο πρόβλημα της παιδικής εργασίας ως συνέπεια της φτώχειας και να διαβαστούν και να σχολιαστούν από τους μαθητές τα σχετικά παραθέματα.

Πώς αντιμετωπίζονται οι ανισότητες; Η φτώχεια, οι ανισότητες και η ανεργία είναι παγκόσμια προβλήματα που προσδιορίζονται από οικονομικούς, πολιτικούς και κοινωνικούς παράγοντες.

Η αντιμετώπιση της ανεργίας, της φτώχειας και των ανισοτήτων είναι δυνατό να πραγματοποιηθεί με την παρέμβαση του κράτους (π.χ. επενδύσεις, κράτος πρόνοιας) αλλά και με τις ατομικές προσπάθειες των ατόμων (π.χ. βελτίωση της εκπαίδευσης).

Παγκοσμίως η φτώχεια είναι δυνατόν να αμβλυνθεί με τις παρεμβάσεις των διεθνών οργανώσεων αλλά κυρίως με την ανάπτυξη των κοινωνιών που αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα επιβίωσης. Οι προσπάθειες αυτές δεν επαρκούν και τα φαινόμενα της φτώχειας και των ανισοτήτων μεγεθύνονται, ιδιαίτερα σε πολλές αναπτυσσόμενες χώρες.

Οι **έννοιες-κλειδιά** της ενότητας είναι:

- σύνδεση φτώχειας με ανεργία, υγεία,
- παιδική εργασία,
- κράτος πρόνοιας/κοινωνικό κράτος.

B. Θεωρητική προσέγγιση

Το θεωρητικό περιεχόμενο του κεφαλαίου προσδιορίζεται από τις κατευθύνσεις του αναλυτικού προγράμματος. Η εργασία αποτελεί αναπόσπαστο μέρος των οικονομικών θεσμών, καθοριστικό παράγοντα της ανέλιξης των ατόμων και της ανάπτυξης των κοινωνιών. Ενώ η εργασία συνεχίζει να αποτελεί τον κύριο συντελεστή της παραγωγής, ο καπιταλισμός διαφοροποίησε και διαφοροποιεί τη μορφή και το περιεχόμενό της με την οργάνωση εργασίας που επέβαλε (τεϊλορισμός, φορντισμός). Επιπλέον, η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας μετακινεί τη βιομηχανία των αναπτυσσόμενων χωρών σε χώρες με φτηνά εργατικά χέρια. Η μεταφορά θέσεων εργα-

σίας από τις χώρες υψηλού εργασιακού κόστους σε χώρες χαμηλού κόστους τείνει να δημιουργήσει πτώση των μισθών, ευελιξία της εργασίας, ανεργία, μερική απασχόληση κ.ά.

Η κοινωνική διαστρωμάτωση προσδιορίζεται από το βασικό στοιχείο, που είναι ο ορισμός των κοινωνικών τάξεων (Μαρξ, Βέμπερ), και συνδέεται με τις κοινωνικές ανισότητες. Συγκεκριμένα, αναφέρονται οι ανισότητες των ομάδων σε σχέση με τον πλούτο, την εκπαίδευση, την υγεία κ.ά. Οι κοινωνικές ανισότητες φαίνεται να μεγεθύνονται, και το χάσμα μεταξύ πλούσιων και φτωχών χωρών μεγαλώνει.

Οι κοινωνικές ανισότητες συνδέονται με το φαινόμενο της φτώχειας, η οποία από ατομική κακοτυχία έγινε (και με τη συμβολή των θεωρητικών) κοινωνικό πρόβλημα. Η φτώχεια δεν προσδιορίζεται μόνο από τα οικονομικά μεγέθη αλλά και από τη δυνατότητα πρόσβασης των ατόμων σε μια σειρά αυτονόητων για άλλους αγαθών (π.χ. νερό, περίθαλψη κ.ά).

Τα αίτια της φτώχειας αποδίδονται σύμφωνα με τους λειτουργιστές στη νοοτροπία και στις χαμηλές εκπαιδευτικές και επαγγελματικές προσδοκίες των φτωχών. Η θεωρία των συγκρούσεων αποδίδει τη φτώχεια στην άνιση κατανομή του πλούτου και ιδιαίτερα στην εκμετάλλευση των εργαζομένων. «Η εκμετάλλευση θεωρείται ως η απόλαυση από ένα πρόσωπο των καρπών της εργασίας κάποιου άλλου» (Αμάρτυα Σεν, 2004:190).

Η αντιμετώπιση της ανεργίας, της φτώχειας και των ανισοτήτων εξαρτάται περισσότερο από τις πολιτικές που ασκούνται από πλευράς του κράτους με στόχο την ανακατανομή του πλούτου και λιγότερο από την προσωπική ενεργοποίηση του ατόμου για τη βελτίωση της εκπαίδευσής του, την επανακατάρτισή του κ.ά.

Γ. Ενδεικτικό σχέδιο μαθήματος.

Ενότητα 4: Φτώχεια, πλούτος, κοινωνική διαστρωμάτωση και συνέπειες

1. Στόχοι

Αυτοί είναι η απόκτηση:

- α. γνώσεων,
- β. ικανοτήτων και
- γ. στάσεων.

Πιο συγκεκριμένα, πρέπει οι μαθητές:

- Να συνδέσουν τις έννοιες της κοινωνικής διαστρωμάτωσης με την έννοια των κοινωνικών ανισοτήτων και της φτώχειας.
- Να ελέγξουν τους τρόπους με τους οποίους οι ίδιοι προσδιορίζουν τις ανισότητες και να επαληθεύσουν σε ποια πεδία παρουσιάζονται ανισότητες (οικονομικό, κοινωνικό, εκπαιδευτικό κ.ά.).
- Να διερωτηθούν για τον τρόπο σύνδεσης των κοινωνικών ανισοτήτων με την κοινωνική διαστρωμάτωση.

2. Περιεχόμενο και σχεδιάγραμμα της ενότητας

5 διδακτικές υποενότητες - χρονική κατανομή υποενοτήτων: περίπου 20 λεπτά:

- Έννοια της κοινωνικής διαστρωμάτωσης → ομάδες ατόμων με κάποια κοινά στοιχεία ως προς το επίπεδο ζωής, τις οικονομικές και τις κοινωνικές δραστηριότητες.
- Έννοια της κοινωνικής τάξης → ομάδες ατόμων που τα μέλη τους κατέχουν την ίδια θέση ως προς τα μέσα παραγωγής (ιδιοκτήτες των μέσων παραγωγής ή μη).
- Τι αναφέρουν οι θεωρητικοί για τις κοινωνικές τάξεις:
Μαρξ → η θέση κάθε τάξης ως προς τα μέσα παραγωγής προσδιορίζει και την αντίθεση ανάμεσα στις τάξεις (π.χ. αστική, εργατική τάξη),
Βέμπερ → οι τάξεις ορίζονται με βάση το γόητρο, τη δύναμη, τη τάξη (οικονομική κατάσταση).
(Να διαβαστεί το παράθεμα για τις κάστες.)
- Τι είναι η κοινωνική ανισότητα για την κοινωνιολογία; Πρόκειται για ανισότητα απέναντι στον πλούτο, την εκπαίδευση, τον πολιτισμό. Να συνδεθεί η ανισότητα με την κοινωνική διαστρωμάτωση.
- Φτώχεια
Θεωρητικές προσεγγίσεις της φτώχειας
Από τη θρησκευτική φιλευσπλαχνία στην κοινωνική πολιτική: η φτώχεια ως «κοινωνικό ζήτημα».

3. Αξιολόγηση ενότητας

Από το Τ.Ε.Ε.Μ. μπορούν να χρησιμοποιηθούν οι ακόλουθες ασκήσεις:

6.3.6. Ανάγνωση κειμένου σε σχέση με την έννοια της κοινωνικής διαστρωμάτωσης.

6.4. Παράδειγμα εφαρμογής - Κατασκευή πίνακα με τη βοήθεια στοιχείων που δίνονται στους μαθητές (διαφορές ανάμεσα στις αναπτυσσόμενες και στις αναπτυγμένες χώρες).

Δ. Εφαρμογές: μέθοδοι και τεχνικές έρευνας, διδασκαλίας και αξιολόγησης

1. Μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας και έρευνας

Στο Τ.Ε.Ε.Μ. στο κεφάλαιο της εργασίας, δίνονται οι παρακάτω μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας:

- Το σχέδιο εργασίας (6.1.) με θέμα «Εργασία για όλους;» δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να σκεφτούν τι συμβαίνει στο χώρο της εργασίας, να δουν την εργασία ως δικαίωμα κ.ά.
- Στις τεχνικές κοινωνικής έρευνας παρουσιάζεται η έρευνα τεκμηρίων (6.2.) με θέμα «Η ασφάλεια των εργαζομένων στους χώρους εργασίας». Οι επεξηγήσεις που αναφέρονται στο Τ.Ε.Ε.Μ. δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να πραγματοποιήσουν μια μικρή έρευνα τεκμηρίων και να ασχοληθούν με το θέμα της εργασίας ανηλίκων ή, γενικότερα με το ζήτημα των μέτρων προστασίας στους χώρους εργασίας. Να ασκηθούν οι μαθητές στη συγκέντρωση στοιχείων σχετικά με τα ατυχήματα στους χώρους εργασίας. Να επεξεργαστούν τα στοιχεία και να γράψουν τα συμπεράσματά τους σε μια σελίδα.

2. Αξιολόγηση μαθητών

Ασκήσεις και δραστηριότητες από το Τ.Ε.Ε.Μ.:

6.3.1. Άσκηση αντιστοίχισης (επαναληπτική άσκηση σε σχέση με τη βιομηχανική επανάσταση, τον κοινωνικό καταμερισμό εργασίας, τη φτώχεια κ.ά.).

6.3.2. Πίνακας με επαγγέλματα γονέων και παππούδων/γιαγιάδων. Οι μαθητές είναι δυνατόν να κατασκευάσουν πίνακα με τα επαγγέλματα των γονέων και των παππούδων και γιαγιάδων τους και να σχολιάσουν την επαγγελματική κινητικότητα.

6.3.3. Να εξετάσουν οι μαθητές τα κοινωνικά φαινόμενα που αναφέρονται στους στίχους του τραγουδιού «Η φάμπρικα» και να κάνουν τις παρατηρήσεις τους (εργασία, οργάνωση εργασίας).

6.3.4. Σχολιασμός πίνακα της Ε.Σ.Υ.Ε. με τίτλο «Απασχόληση, ανεργία, εργατικό δυναμικό».

6.3.5. Άσκηση σωστού-λάθους. Άσκηση επαναληπτική (σειρά συναρμο-λόγησης, παιδική εργασία κ.ά.).

6.3.7. Σχολιασμός φράσης από τους μαθητές (ίσως ευκαιρίες).

7. ΜΟΡΦΕΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΒΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΞΟΥΣΙΑΣ

A. Περιεχόμενο του κεφαλαίου

Το κεφάλαιο αποτελείται από ένδεκα θεματικές ενότητες. Η διδασκαλία του πραγματοποιείται σε 5 διδακτικές ώρες.

Διδακτική ενότητα 1

Εισαγωγή. Κοινωνίες με ή χωρίς κρατική οργάνωση-θεωρητική προσέγγιση. Μορφές εξουσίας (1 διδακτική ώρα)

Διδακτική ενότητα 2

Συγκρότηση έθνους-κράτους και συστήματα διακυβέρνησης. Μορφές υπερκρατικής εξουσίας-Ευρωπαϊκή Ένωση (1 διδακτική ώρα)

Διδακτική ενότητα 3

Κοινωνικές βάσεις της εξουσίας (1 διδακτική ώρα)

Διδακτική ενότητα 4

Πολιτική συμπεριφορά και κοινωνικοί παράγοντες που την επηρεάζουν: Πολιτικά κόμματα. Ομάδες συμφερόντων. Κοινή γνώμη. (1 διδακτική ώρα)

Διδακτική ενότητα 5

Πολιτική και εκλογική συμπεριφορά. Ενδεικτικές εμπειρικές έρευνες - Εκπροσώπηση στη Βουλή. Πολιτική αλλοτρίωση (1 διδακτική ώρα)

Στην **πρώτη ενότητα**, ο στόχος είναι να διακρίνουν οι μαθητές τις διάφορες μορφές εξουσίας. Στην ενότητα αυτή αναλύονται οι κοινωνίες χωρίς κράτος και τα χαρακτηριστικά τους, καθώς και οι κοινωνίες με κρατική δομή. Ακόμη εξετάζονται οι έννοιες της δύναμης και της εξουσίας κατά Βέμπερ και η δημιουργία του κράτους (Βέμπερ, Κοντ, Μαρξ). Στις μορφές εξουσίας παρουσιάζονται οι τρεις τρόποι νομιμοποίησης της εξουσίας κατά Βέμπερ: παραδοσιακή, χαρισματική και ορθολογική εξουσία.

Ο διδάσκων εντοπίζει τις **έννοιες-κλειδιά** της ενότητας:

- κοινωνίες χωρίς κράτος,

- δύναμη και εξουσία,
- έννοια του κράτους,
- μορφές εξουσίας: παραδοσιακή, χαρισματική και ορθολογική εξουσία.

Στη **δεύτερη ενότητα**, ο στόχος είναι να συγκρίνουν οι μαθητές τις παλαιότερες με τις νεότερες μορφές εξουσίας. Στην ενότητα αυτή αναλύονται η έννοια του έθνους και οι σχετικές αντιλήψεις (Γαλλική επανάσταση, ρομαντισμός). Στη συνέχεια παρατίθενται οι τέσσερις «γενιές» κρατών. Ακόμη περιγράφονται η έννοια της διακυβέρνησης και τα συστήματα διακυβέρνησης. Η κατάταξη των συστημάτων (δημοκρατία, ολοκληρωτισμός) δεν μπορεί να είναι απόλυτη, γιατί στοιχεία του ενός συστήματος μπορεί να ενυπάρχουν στο άλλο.

Στις μορφές υπερκρατικής εξουσίας δίνεται έμφαση στη συγκρότηση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, στους στόχους και τον τρόπο λειτουργίας της.

Ο διδάσκων εντοπίζει τις **έννοιες-κλειδιά** της ενότητας:

- έθνος,
- διακυβέρνηση,
- συστήματα διακυβέρνησης,
- υπερκρατική εξουσία.

Στην **τρίτη ενότητα**, ο στόχος είναι να συνδέσουν οι μαθητές την εξουσία με την κοινωνική διαστρωμάτωση και τις οικονομικές και κοινωνικές βάσεις της. Στην ενότητα αυτή εξετάζονται οι κοινωνικές αναφορές των μοντέλων της εξουσίας. Γίνεται αναφορά στο μοντέλο των ελίτ, πυρήνας του οποίου θεωρείται η άποψη που πρεσβεύει ότι σε ένα πολιτικό σύστημα διάφορες ελίτ (οικονομική, στρατιωτική, πολιτική) αλληλοδιαπλέκονται και μεθοδεύεται η πρόσβαση της οικονομικής ελίτ στην άσκηση της εξουσίας. Κατόπιν, παρουσιάζεται το πλουραλιστικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο δεν υπάρχει διαπλοκή των ελίτ αλλά συνεργασία μεταξύ τους.

Στη συνέχεια εξετάζεται το μαρξιστικό μοντέλο ή ακριβέστερα η κριτική του Μαρξ στο αστικό μοντέλο εξουσίας. Η πολιτική μορφή της εξουσίας ενσαρκώνεται στο κράτος το οποίο για τον Μαρξ δεν είναι παρά όργανο στα χέρια της αστικής τάξης. Επισημαίνονται ακόμη οι ιδεολογικοί μηχανισμοί του κράτους, όπως ο στρατός, η αστυνομία, η εκπαίδευση, μηχανισμοί που εμφανίζονται ως ουδέτεροι, σαν να λειτουργούν δηλαδή προς όφελος όλης της κοινωνίας.

Ο διδάσκων εντοπίζει τις σημαντικότερες **έννοιες-κλειδιά** της ενότητας:

- μοντέλο των ελίτ της εξουσίας,

- πλουραλιστικό μοντέλο,
- μαρξιστικό μοντέλο και ιδεολογικοί μηχανισμοί του κράτους.

Στην **τέταρτη ενότητα**, ο στόχος είναι να ασκηθούν οι μαθητές στην ανάλυση των κοινωνικών και οικονομικών παραγόντων που επιδρούν στην πολιτική συμπεριφορά. Στην ενότητα αυτή εξετάζονται η έννοια των πολιτικών κομμάτων και η λειτουργία τους, η πολιτική συμπεριφορά και οι παράγοντες που την επηρεάζουν, τι σημαίνει ο όρος ομάδες συμφερόντων και ποια η διαφοροποίησή του από τις ομάδες γνώμης (ομάδες πίεσης).

Αναλύονται η έννοια της κοινής γνώμης και η μέθοδος της σφυγμομέτρησης. Στη συνέχεια εξετάζεται ο όρος πολιτική συμπεριφορά, πολιτική κοινωνικοποίηση και οι παράγοντες που τις διαμορφώνουν. Συγκεκριμένα, κοινωνικοί παράγοντες όπως: η μορφή διακυβέρνησης (πολυκομματισμός, ενθάρρυνση συμμετοχής του πολίτη) αλλά και χαρακτηριστικά όπως: το φύλο, η ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, η κοινωνικο-οικονομική θέση κ.ά. συμβάλλουν στη διαμόρφωση της πολιτικής συμπεριφοράς.

Ο διδάσκων εντοπίζει τις σημαντικότερες **έννοιες-κλειδιά** της ενότητας:

- πολιτικό κόμμα - ο ρόλος του,
- ομάδες συμφερόντων,
- ομάδες γνώμης,
- κοινή γνώμη,
- σφυγμομέτρηση γνώμης - τεχνικές της,
- πολιτική συμπεριφορά,
- πολιτική κοινωνικοποίηση,
- εκλογική συμπεριφορά.

Στην **πέμπτη ενότητα**, ο στόχος είναι να προβληματιστούν οι μαθητές σχετικά με την πολιτική αλλοτρίωση, καθώς και με τα αίτια και τις συνέπειές της.

Η ενότητα ξεκινά με αναφορά στοιχείων από εμπειρικές έρευνες, που δείχνουν την κοινωνική σύνθεση του κοινοβουλίου της Ελλάδας και των χωρών της Ε.Ε., αλλά και το κοινωνικό προφίλ των βουλευτών. Επίσης, στην ενότητα περιλαμβάνεται η έννοια της πολιτικής αλλοτρίωσης σε αντίθεση με αυτήν της πολιτικής δραστηριοποίησης. Ως παράγοντες της πολιτικής αλλοτρίωσης αναφέρονται: το έλλειμμα δημοκρατίας οι μηχανισμοί των κομμάτων, τα ζητήματα διαφθοράς στην πολιτική ζωή κ.ο.κ.

Ο διδάσκων εντοπίζει τις σημαντικότερες **έννοιες-κλειδιά** της ενότητας:

- κοινωνικό προφίλ βουλευτών-ευρωβουλευτών,

- πολιτική αλλοτρίωση,
- αίτια και αντιμετώπιση της πολιτικής αλλοτρίωσης.

B. Θεωρητική προσέγγιση

Το θεωρητικό περιεχόμενο του κεφαλαίου προσδιορίζεται από το αναλυτικό πρόγραμμα. Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται εκτενής αναφορά στη συγκρότηση του έθνους -κράτους και στα σημαντικότερα ιστορικά ρεύματα του Διαφωτισμού και του Ρομαντισμού, τα οποία με κάποιες παραλλαγές που δεν αλλοιώνουν τον πυρήνα τους επικαλούνται ακόμη και σήμερα διάφοροι μελετητές. Ο Λ. Ντυμόν εύστοχα συνοψίζει αυτές τις απόψεις: δι-αφωτιστική «είμαι άνθρωπος από τη φύση και Γάλλος από τύχη», ρομαντική «είμαι Γερμανός επειδή γεννήθηκα κάτω από τον ουρανό της Γερμανίας».

Οι μορφές διακυβέρνησης διαφοροποιούνται και αναφέρονται σε συγκεκριμένες ιστορικές στιγμές και σε αντίστοιχο επίπεδο οργάνωσης της κοινωνίας και της οικονομίας. Οι μορφές διακυβέρνησης δεν μπορούν να αντιμετωπίζονται ως ανεξάρτητες και ουδέτερες αλλά ως παράγοντες του κοινωνικοοικονομικού συστήματος. Αυτό, για παράδειγμα, εξηγεί γιατί η πολιτική μορφή που λαμβάνει ο καπιταλισμός μπορεί να χρησιμοποιεί τη φιλελεύθερη δημοκρατία, αλλά και κάθε μορφή ολοκληρωτισμού.

Στις κοινωνικές βάσεις της εξουσίας αναλύονται οι θεωρητικές προσεγγίσεις της εξουσίας και συγκεκριμένα το μοντέλο των ελίτ, το πλουραλιστικό και το μαρξιστικό.

Προσδιορίζονται ακόμη η έννοια της κοινής γνώμης καθώς και οι σφυγμομετρήσεις της κοινής γνώμης και πως αυτές μπορούν να την αποτυπώσουν με τις τεχνικές που χρησιμοποιούν.

Στη συνέχεια εξετάζεται η εκλογική συμπεριφορά που υπάγεται στην ευρύτερη έννοια της πολιτικής συμπεριφοράς- πολιτικής δραστηριότητας. Στο βαθμό που υπάρχει αντιστοιχία η πολιτική συμπεριφορά μεταφράζεται και σε εκλογική. Τόσο η πολιτική όσο και η εκλογική συμπεριφορά επηρεάζονται από κοινωνικούς και ταξικούς παράγοντες: μόρφωση, εργασία, κοινωνικοοικονομική θέση κ.ο.κ.

Ο όρος πολιτική αλλοτρίωση αναφέρεται στη μη συμμετοχή των πολιτών στις πολιτικές διαδικασίες. Οι μορφές που μπορεί να λάβει η πολιτική

αλλοτρίωση είναι η μη συμμετοχή των πολιτών ακόμη και σε αυτή την εκλογική διαδικασία. Το αποτέλεσμα της α-πολιτικής αυτής συμπεριφοράς είναι ότι στη θέση των πολιτών παρεμβαίνουν μειοψηφίες με ιδιαίτερα συμφέροντα, που επηρεάζουν τον τρόπο διακυβέρνησης.

Γ. Ενδεικτικό σχέδιο μαθήματος.

Ενότητα 4: Πολιτική συμπεριφορά και κοινωνικοί παράγοντες που την επηρεάζουν. Πολιτικά κόμματα. Ομάδες συμφερόντων. Κοινή γνώμη. Πολιτική και εκλογική συμπεριφορά

1. Στόχοι

Αυτοί είναι η απόκτηση:

- α. γνώσεων,
- β. ικανοτήτων και
- γ. στάσεων.

Πιο συγκεκριμένα, πρέπει οι μαθητές:

- Να διακρίνουν τη σημασία της έννοιας της πολιτικής συμπεριφοράς και να τη συνδέσουν με τους κοινωνικούς παράγοντες που την προσδιορίζουν.
- Να χρησιμοποιήσουν τις έννοιες πολιτική κοινωνικοποίηση και να ελέγξουν τους τρόπους με τους οποίους αυτή εκφράζεται στη σημερινή κοινωνία.
- Να μπορέσουν να εκτιμήσουν τη σημασία της πολιτικής συμμετοχής των ατόμων και των ομάδων στο πλαίσιο της δημοκρατικής διακυβέρνησης.

2. Περιεχόμενο και σχεδιάγραμμα της ενότητας

7 διδακτικές υποενότητες - χρονική κατανομή υποενοτήτων: περίπου 25 λεπτά

- Ορισμός **πολιτικών κομμάτων**

Η οργάνωση και πολιτική δράση ατόμων στη βάση συμφωνημένων αρχών με σκοπό την ανάληψη της εξουσίας.

- Τι είναι οι **ομάδες συμφέροντος;**

Η επίδιξη συμφερόντων με βάση κοινά χαρακτηριστικά (π.χ. συνδικάτο).

- Τι είναι οι **ομάδες γνώμης** (ή ομάδες πίεσης);
Αιτήματα ομάδων στη βάση κοινών αξιών και αντιλήψεων (π.χ. οικολογικές οργανώσεις).
- **Κοινή γνώμη** και σφυγμομέτρηση
Η τοποθέτηση ατόμων υπέρ ή κατά ενός θέματος.
- **Πολιτική συμπεριφορά**
Η έκφραση, δραστηριοποίηση και συμμετοχή του πολίτη σε συλλογικές διαδικασίες.
- **Πολιτική κοινωνικοποίηση**
Η συνεχής πολιτική μόρφωση (ή διαμόρφωση) των πολιτών σε σχέση με τις αξίες, τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους.
- **Κοινωνικοί και ατομικοί παράγοντες που διαμορφώνουν την πολιτική συμπεριφορά:**
 - κοινωνικοί παράγοντες (π.χ. πολυκομματισμός, ενθάρρυνση συμμετοχής των πολιτών στην πολιτική διαδικασία),
 - ατομικοί παράγοντες (φύλο, ηλικία, μορφωτικό επίπεδο, επάγγελμα, φιλοσοφικές και θρησκευτικές πεποιθήσεις κ.ά.).

3. Αξιολόγηση ενότητας

Από το TEEM:

7.3.2. Παρατήρηση πίνακα και κατασκευή νέου με έννοιες σχετικές με την πολιτική κοινωνικοποίηση.

7.4.2. Πίνακας με ποσοστά αποχής, λευκών και άκυρων στις Εθνικές εκλογές την περίοδο 1974-2004.

Να σχολιαστεί αν η αποχή, το λευκό ή το άκυρο αποτελούν έκφραση πολιτικής αλλοτρίωσης ή κριτικής στάσης απέναντι στις πολιτικές διαδικασίες.

Δ. Εφαρμογές: μέθοδοι και τεχνικές έρευνας, διδασκαλίας και αξιολόγησης

1. Μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας και έρευνας

Στο Τ.Ε.Ε.Μ., στο αντίστοιχο κεφάλαιο, περιλαμβάνονται:

- Το σχέδιο εργασίας (7.1.) που έχει ως θέμα: «Η πολιτική πρέπει να ενδιαφέρει όλους τους νέους;» Χωρισμός των μαθητών σε ομάδες και συ-

ζήτηση, διατύπωση απόψεων και αιτιολόγησή τους σε σχέση με το ερώτημα.

- Η τεχνική έρευνας (7.2.) που έχει επιλεγεί για το κεφάλαιο αυτό είναι το κοινωνικό πείραμα. Ο διδάσκων ανατρέχει στο θεωρητικό μέρος του βιβλίου. Το κοινωνικό πείραμα στην τάξη μπορεί να πραγματοποιηθεί με τη χρήση του σταυρόλεξου. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και διαβάζουν τις οδηγίες του T.E.E.M.. Το σταυρόλεξο μπορεί να αναπαράχθει σε φωτοτυπίες, για να προχωρήσει ευκολότερα η διαδικασία του πειράματος.

2. Αξιολόγηση μαθητών

Ασκήσεις και δραστηριότητες από το T.E.E.M.:

7.3.1. Να διαβαστεί από τους μαθητές το απόσπασμα άρθρου εφημερίδας με τίτλο «Η σκοτεινή πλευρά της δημοκρατίας» και στη συνέχεια να σχολιάσουν πώς αποδίδονται οι έννοιες «λαός», «έθνος» και «έθνος-κράτος».

7.3.3. Σχολιασμός φράσης (κράτος).

7.4.1. Από τα παραδείγματα εφαρμογής να διαβαστεί κείμενο του Μιλς από τους «Χαρτογιακάδες». Οι μαθητές μπορούν να συσχετίσουν τις έννοιες οικονομική εξουσία με αυτήν της ανάληψης πολιτικής θέσης.

8. ΤΟ ΑΤΟΜΟ, Η ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΚΑΙ ΤΑ ΜΕΣΑ ΜΑΖΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

A. Περιεχόμενο του κεφαλαίου

Το κεφάλαιο αποτελείται από τρεις θεματικές ενότητες. Η διδασκαλία του πραγματοποιείται σε 4 διδακτικές ώρες.

Διδακτική ενότητα 1

Εισαγωγή. Τα Μ.Μ.Ε.: Η διάδοση και η χρήση τους στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία (1 διδακτική ώρα)

Διδακτική ενότητα 2

Κοινωνικές επιδράσεις των Μ.Μ.Ε. και των Η/Υ: θεωρητικές προσεγγίσεις και κοινωνικές επιδράσεις (2 διδακτικές ώρες)

Διδακτική ενότητα 3

Αγωγή αναγνωστών, θεατών, ακροατών και χρηστών Η/Υ (1 διδακτική ώρα)

Στην **πρώτη ενότητα**, δίνεται στην ουσία το ιστορικό πλαίσιο ανάπτυξης των Μ.Μ.Ε. με ειδική αναφορά στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται αναφορά στην επικοινωνία πριν από την κοινωνία της μάζας, στην επίδραση της τυπογραφίας στα κείμενα των Ελλήνων διαφωτιστών τον καιρό της επανάστασης του 1821 και στην εξέλιξη των σύγχρονων μέσων επικοινωνίας (ραδιόφωνο, τηλεόραση, internet).

Οι **λέξεις-κλειδιά** αυτής της ενότητας είναι:

- κοινωνία της μάζας,
- καταναλωτισμός,
- παγκόσμια πληροφοριακή τάξη-υπερλεωφόρος της πληροφορίας,
- ψηφιακό χάσμα.

Για να κατανοηθούν καλύτερα αυτές οι λέξεις-κλειδιά, ο διδάσκων μπορεί να χρησιμοποιήσει τα αντίστοιχα παραθέματα του βιβλίου, προκαλώντας συζήτηση που θα οδηγήσει στην κριτική εμβάθυνσή τους.

Στη **δεύτερη ενότητα**, αναλύονται οι βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις που επιχειρούν να εξηγήσουν την επίδραση των Μ.Μ.Ε. στη σύγχρονη κοινωνία.

Οι θετικές επιδράσεις των Μ.Μ.Ε. είναι: η ψυχαγωγία, η επιμόρφωση, η ανάδειξη της «κοινωνίας των πολιτών». Οι αρνητικές επιδράσεις είναι: η κατάργηση του διαχωριστικού ορίου μεταξύ δημόσιας και ιδιωτικής ζωής, η ανάπτυξη της μαζικής κουλτούρας και η παθητικοποίηση του ατόμου.

Στη συγκεκριμένη ενότητα οι **λέξεις-κλειδιά** είναι:

- λειτουργία κοινωνικοποίησης,
- «βιομηχανία» μαζικής κουλτούρας,
- παγκοσμιοποίηση,
- παγκόσμιο χωριό,
- κυβερνοχώρος.

Για τη διευκόλυνση του διδάσκοντα μπορούν να χρησιμοποιηθούν τα αντίστοιχα παραθέματα (τα κείμενα της Σεραφετινίδου, Thompson).

Στην **τρίτη ενότητα**, τίθεται το ζήτημα του ελέγχου του περιεχομένου των μηνυμάτων που εκπέμπονται από τα Μ.Μ.Ε. Αναλύεται η λειτουργία ανεξάρτητων θεσμών ελέγχου, όπως το Ε.Σ.Ρ., επαγγελματικών ενώσεων, αλλά και η σημασία του ενεργού ρόλου των χρηστών των Μ.Μ.Ε. ως προς τη δυνατότητα επιλογής τους. Ο διδάσκων μπορεί να χρησιμοποιήσει τα παραθέματα που υπάρχουν σε αυτή την ενότητα, ώστε να γίνουν περισσότερο κατανοητά από τους μαθητές η λειτουργία του Ε.Σ.Ρ. (μέσα από μια απόφασή του), οι αρχές δεοντολογίας του δημοσιογραφικού επαγγέλματος, αλλά και για να αποκαλυφθεί ο μύθος της υψηλής ακροαματικότητας συγκεκριμένων, χαμηλής ποιότητας προϊόντων των Μ.Μ.Ε.

Οι **λέξεις-κλειδιά** αυτής της ενότητας είναι:

- Ανεξάρτητη Διοικητική Αρχή,
- κώδικας δεοντολογίας,
- αγωγή χρηστών Μ.Μ.Ε.

Β. Θεωρητική προσέγγιση

Το αναλυτικό πρόγραμμα του μαθήματος προσδιορίζει τη θεωρητική οπτική και τους στόχους του κεφαλαίου. Οι μαθητές πρέπει να διακρίνουν τη διαπροσωπική επικοινωνία από τη μαζική μορφή της και να γνωρίσουν τις θετικές και τις αρνητικές επιπτώσεις των διαφορετικών Μ.Μ.Ε. και των Η/Υ (διαδίκτυο, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, ομάδες συζήτησης κτλ.) στην

κοινωνία και τη συμπεριφορά των ατόμων/πολιτών. Θα πρέπει επίσης να προβληματιστούν ιδιαίτερα οι μαθητές με τις κοινωνικές επιδράσεις των Μ.Μ.Ε./Η/Υ και να ασκηθούν στην ανάλυση και την ερμηνεία του περιεχομένου των Μ.Μ.Ε. και των Η/Υ. Τέλος, θα πρέπει να εξετάσουν τη σύνδεση των Μ.Μ.Ε./Η/Υ με οικονομικά, πολιτικά συμφέροντα και την κοινωνική διαστρωμάτωση, αναλύοντάς τη μέσα από την οπτική του ψηφιακού χάσματος. Ο απώτερος στόχος του κεφαλαίου είναι να αναπτύξουν οι μαθητές δεξιότητες και συμπεριφορές για την κριτική αξιοποίηση των Μ.Μ.Ε., των Η/Υ, του διαδικτύου και του κυβερνοχώρου.

Γ. Ενδεικτικό σχέδιο μαθήματος.

Ενότητα 2: Κοινωνικές επιδράσεις των Μ.Μ.Ε. και των Η/Υ

1. Στόχοι.

Αυτοί είναι η απόκτηση:

- α. γνώσεων,
- β. ικανοτήτων και
- γ. στάσεων.

Πιο συγκεκριμένα, πρέπει οι μαθητές:

- Να κατανοήσουν τη σημασία και την επίδραση των Μ.Μ.Ε. στη σύγχρονη κοινωνία και ειδικότερα σε ποιο βαθμό τα μηνύματα των Μ.Μ.Ε. επιδρούν στις στάσεις και τις απόψεις του ατόμου.
- Να χρησιμοποιήσουν τις εμπειρίες τους και να εφαρμόσουν αυτά που έμαθαν στο πλαίσιο της κριτικής αντιμετώπισης των προϊόντων των Μ.Μ.Ε.
- Να διερωτηθούν ποιες αξίες και στάσεις έχουν αποδεχτεί ή ποιες έχουν απορρίψει και ποιος ο ρόλος των σύγχρονων Μ.Μ.Ε. στην υιοθέτηση, την απόρριψη ή την ενδυνάμωση αυτών των στάσεων.

2. Περιεχόμενο και σχεδιάγραμμα της ενότητας

3 διδακτικές υποενότητες - χρονική κατανομή υποενοτήτων: περίπου 15 λεπτά

- Θεωρητικές προσεγγίσεις:
θεωρίες επιδράσεων,
χειραγώγηση κοινής γνώμης,
μαρξιστική οπτική.

Ο μαθητής μαθαίνει να διακρίνει τις διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις σχετικά με το πώς επιδρούν τα Μ.Μ.Ε. στα άτομα και στις κοινωνικές ομάδες. Ο διδάσκων αξιοποιεί τα παραθέματα και τα διαγράμματα, για να γίνουν κατανοητές αυτές οι διαφορές.

- Κοινωνικές επιδράσεις - λειτουργία κοινωνικοποίησης

Ο διδάσκων μπορεί να αξιοποιήσει την εμπειρία από το κεφάλαιο της κοινωνικοποίησης, προκειμένου να επισημανθεί η αλλαγή στους ρόλους των πρωτογενών φορέων κοινωνικοποίησης και των Μ.Μ.Ε., ότι δηλαδή σημαντικό ρόλο στη λειτουργία της κοινωνικοποίησης των ατόμων έχουν αναλάβει τα Μ.Μ.Ε. έναντι των πρωτογενών φορέων. Ο ρόλος αυτός μπορεί να συνδεθεί, μέσα από τη συζήτηση, με τον κίνδυνο καταστρατήγησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων που υπάρχει σε συγκεκριμένα προϊόντα των Μ.Μ.Ε. (π.χ. reality show).

- Κοινωνικές επιδράσεις - κατανάλωση

Ο διδάσκων μπορεί να προκαλέσει μια συζήτηση, για να αναλυθούν διεξοδικότερα οι συνέπειες της κατανάλωσης ως κύρια μορφή δράσης του κοινού των Μ.Μ.Ε. και ο τρόπος με τον οποίο αυτή η συμπεριφορά του κοινού συνδέεται με την πολιτική απάθεια.

3. Αξιολόγηση ενότητας

Άσκηση από το Τ.Ε.Ε.Μ:

8.3.2. Ποιες είναι οι θετικές και ποιες οι αρνητικές επιδράσεις από τη διάδοση των Μ.Μ.Ε.

Οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν το σχετικό πίνακα. Να σχολιαστούν τα αποτελέσματα.

Δ. Εφαρμογές: μέθοδοι και τεχνικές έρευνας, διδασκαλίας και αξιολόγησης

1. Μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας και έρευνας

- Το σχέδιο εργασίας από το Τ.Ε.Ε.Μ. (8.1) έχει ως στόχο την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων (κατανόηση, συνεργασία, ομαδικότητα) των μαθητών. Το θέμα του σχεδίου εργασίας αναφέρεται «στη συχνότητα επαφής των μαθητών με πολιτιστικά αγαθά».

- Στις τεχνικές έρευνας (8.2.) αναφέρεται το σύντομο ερωτηματολόγιο προς τους μαθητές με θέμα «την ανίχνευση των ενδιαφερόντων των μαθητών στο διαδίκτυο».

2. Αξιολόγηση μαθητών

Ασκήσεις και δραστηριότητες από το Τ.Ε.Ε.Μ.:

8.3.1. Με τη δραστηριότητα που αναφέρεται στις διαφημίσεις (θεματολογία σχετική με τις έννοιες «ομάδα-στόχος», «ηλικιακή ομάδα», «κοινωνική τάξη») οι μαθητές μπορούν να ερευνήσουν τι προβάλλεται, για ποιους, με ποιο σκοπό και με ποιο τρόπο. Να σχολιαστούν τα αποτελέσματα της έρευνας.

8.3.3. Να διαβαστεί το κείμενο και να σχολιαστεί (χρήση διαδικτύου).

8.3.4. Αφού οι μαθητές διαβάσουν το κείμενο, να σχεδιάσουν τη δραστηριότητα τους σχετικά με το ποια προγράμματα παρακολουθούν περισσότερο οι μαθητές της τάξης τους. Να σχολιαστούν οι απαντήσεις.

8.3.5. Να συμπληρωθούν από τους μαθητές οι έννοιες: «εικονική πραγματικότητα», «παγκόσμιο χωριό», «κυβερνοχώρος», «ψηφιακό χάσμα».

8.3.6. Αφού οι μαθητές διαβάσουν το κείμενο, να σκεφτούν κάποιον χαρακτηριστικό τύπο μιας εποχής που παρουσιάζεται μέσα από αγαπημένα τους ταινία. Να περιγράψουν τα χαρακτηριστικά του.

8.4. Παράδειγμα εφαρμογής. Να διαβαστεί και να σχολιαστεί από τους μαθητές το κείμενο «Ασφαλείς φιλίες μέσω διαδικτύου».

9. ΑΠΟΚΛΙΝΟΥΣΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ: ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΓΚΛΗΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

A. Περιεχόμενο του κεφαλαίου

Το κεφάλαιο αποτελείται από πέντε θεματικές ενότητες. Η διδασκαλία του πραγματοποιείται σε 6 διδακτικές ώρες.

Διδακτική ενότητα 1

Εισαγωγή. Οι έννοιες της παραβατικότητας/εγκληματικότητας - Το έγκλημα ως κοινωνικό φαινόμενο (1 διδακτική ώρα)

Διδακτική ενότητα 2

Τύποι εγκλημάτων (1 διδακτική ώρα)

Διδακτική ενότητα 3

Θεωρητικές προσεγγίσεις της αποκλίνουσας συμπεριφοράς (2 διδακτικές ώρες)

Διδακτική ενότητα 4

Η αντιμετώπιση της παραβατικότητας και της εγκληματικότητας: σωφρονισμός, κοινωνική επανένταξη, πρόληψη (1 διδακτική ώρα)

Διδακτική ενότητα 5

Πρόληψη της παραβατικότητας - εγκληματικότητας (1 διδακτική ώρα)

Στην **πρώτη ενότητα**, ο στόχος είναι να κατανοήσουν οι μαθητές τη σχετικότητα της αποκλίνουσας συμπεριφοράς ως προς το χώρο, το χρόνο, την ηλικία και την κοινωνική προέλευση των ατόμων που αποκλίνουν. Ο διδάσκων μπορεί να χρησιμοποιήσει κάποιο παράθεμα από αυτά που υπάρχουν στο βιβλίο του μαθητή (ή και άλλα που θα επιλέξει από συγγράμματα εγκληματολογίας που υπάρχουν στη βιβλιογραφία), ώστε να διεξαχθεί συζήτηση για την έννοια της παραβατικότητας/ εγκληματικότητας και για την επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος στην οριοθέτηση αυτής της έννοιας.

Ο διδάσκων εντοπίζει τις σημαντικότερες **λέξεις-κλειδιά** της ενότητας αυτής που είναι:

- έγκλημα,
- παραβατικότητα.

Στη **δεύτερη ενότητα**, ο στόχος είναι να κατανοήσουν οι μαθητές τη βασική ταξινόμηση της εγκληματολογίας (εγκλήματα κατά προσώπου, χωρίς θύμα, κατά της περιουσίας, εγκλήματα λευκού κολάρου). Αναφέρονται επίσης στοιχεία από εμπειρικές έρευνες για την εγκληματικότητα στην Ελλάδα και αναλύεται η παραβατικότητα των νέων. (Να διαβαστεί το παράθεμα για τη νεανική παραβατικότητα στην Ελλάδα κατά τη δεκαετία 1990-2000).

Ο διδάσκων εντοπίζει τις σημαντικότερες **λέξεις-κλειδιά** της ενότητας αυτής που είναι:

- τύποι εγκλημάτων (εγκλήματα βίας, εγκλήματα χωρίς θύμα, εγκλήματα κατά της περιουσίας, εγκλήματα του λευκού κολάρου),
- παραβατικότητα νέων.

Στην **τρίτη ενότητα**, ο στόχος είναι να κατανοήσουν οι μαθητές τις επιστημονικές θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί από το 19ο αιώνα μέχρι και σήμερα για την αποκλίνουσα συμπεριφορά. Με την παρουσίαση των δύο οπτικών (θεωρία της συναίνεσης, θεωρία της σύγκρουσης) και των τριών διαφορετικών προσεγγίσεων της σχολής της σύγκρουσης (συμβολική αλληλεπίδραση, μαρξιστική σχολή, κριτική σχολή σύγκρουσης) οι μαθητές πρέπει να εστιάσουν την προσοχή τους: (α) στις ομοιότητες και τις διαφορές των αιτιοκρατικών εξηγήσεων της εγκληματικότητας (βιολογικές, κοινωνιολογικές), (β) στην επίδραση της θεωρίας του χαρακτηρισμού (ετικέτας) στα άτομα και (γ) στις θεωρίες της σύγκρουσης.

Ο διδάσκων εντοπίζει τις σημαντικότερες **λέξεις-κλειδιά** της ενότητας αυτής που είναι:

- θεωρία της συναίνεσης,
- θεωρία της σύγκρουσης.

Στην **τέταρτη ενότητα**, ο στόχος είναι να αναπτύξουν οι μαθητές την κρίση τους για το ρόλο των κοινωνικών φορέων στην αντιμετώπιση της εγκληματικότητας. Ο διδάσκων εξετάζει τους παράγοντες που επιδρούν στη διαδικασία της πολιτικής αντιμετώπισης της παραβατικότητας και της εγκληματικότητας.

Οι **λέξεις-κλειδιά** της ενότητας αυτής είναι:

- σωφρονισμός,
- ιδρυματοποίηση,
- καταστολή,

- κοινωνική επανένταξη,
- υποτροπή.

(Βοηθητικά μπορεί να διαβαστεί το παράθεμα της ιστορίας της φυλακής του Η. Δασκαλάκη.)

Στην **πέμπτη ενότητα**, ο στόχος είναι να κατανοήσουν οι μαθητές το ρόλο της πρόληψης της παραβατικότητας. Στην ενότητα αυτή αναφέρονται οι διακρίσεις της πρόληψης σε πρωτογενή (που αφορά το σύνολο του πληθυσμού), δευτερογενή (που αφορά ειδικές κοινωνικές ομάδες) και τριτογενή (που αφορά πρώην παραβάτες). Ο διδάσκων επισημαίνει ότι η δραστηριοποίηση και οι παρεμβάσεις της πολιτείας, των κοινωνικών οργανώσεων, αλλά και κάθε πολίτη είναι δυνατόν να αποτελέσουν το έναυσμα για αποτελεσματική πρόληψη σε όλα τα επίπεδα.

Οι **λέξεις-κλειδιά** της ενότητας αυτής είναι :

- πρωτογενής πρόληψη
- δευτερογενής πρόληψη
- τριτογενής πρόληψη

B. Θεωρητική προσέγγιση

Το αναλυτικό πρόγραμμα του μαθήματος προσδιορίζει τη θεωρητική οπτική και τους στόχους του κεφαλαίου της αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Οι μαθητές πρέπει να κατανοήσουν τη σχετικότητα της αποκλίνουσας συμπεριφοράς ως προς το χώρο, το χρόνο, την ηλικία και την κοινωνική πρό-έλευση των ατόμων που αποκλίνουν. Πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι ο φόβος που γεννά σε μεγάλο ποσοστό του πληθυσμού η λέξη «εγκληματικότητα» ευθύνεται για την υποστήριξη από τα μέλη της κοινωνίας προγραμμάτων αυστηρότερης καταστολής. Οι μαθητές μπορούν επίσης να διερευνήσουν τα αίτια και τις συνέπειες της παραβατικότητας /εγκληματικότητας εξετάζοντας αναλυτικά όλες τις θεωρητικές προσεγγίσεις που έχουν αναπτυχθεί και να προβληματιστούν για τη σχέση της κοινωνικής στρωμάτωσης με την απονομή της δικαιοσύνης. Τέλος, θα πρέπει να κατανοήσουν τα μέτρα της αντεγκληματικής πολιτικής, τις προϋποθέσεις και τα επίπεδά της, αλλά και τη σημασία της συμμετοχής του κοινού για τη σωστή εφαρμογή των μέτρων πρόληψης της παραβατικότητας/εγκληματικότητας.

Γ. Ενδεικτικό σχέδιο μαθήματος.

Ενότητα 4: Η αντιμετώπιση της παραβατικότητας και της εγκληματικότητας - σωφρονισμός, κοινωνική επανένταξη, πρόληψη

1. Στόχοι

Αυτοί είναι η απόκτηση:

- α. γνώσεων,
- γ. ικανοτήτων και
- γ. στάσεων

Πιο συγκεκριμένα, πρέπει οι μαθητές:

- Να κατανοήσουν τα επίπεδα της αντεγκληματικής πολιτικής, να κρίνουν τα υπάρχοντα μέτρα και ειδικά την εφαρμογή του σωφρονισμού μέσα από την προβληματική της ιδρυματοποίησης, αλλά και να συνειδητοποιήσουν την ιδιαίτερη σημασία της ενεργούς συμμετοχής του κοινού στην εφαρμογή των μέτρων κοινωνικού χαρακτήρα.
- Να χρησιμοποιήσουν τις εμπειρίες τους και να εφαρμόσουν αυτά που έμαθαν στο πλαίσιο της στήριξης μέτρων κοινωνικής επανένταξης.
- Να διερωτηθούν ποιες αξίες και στάσεις έχουν αποδεχτεί ή ποιες έχουν απορρίψει, ποιοι τους έχουν παροτρύνει στο να υιοθετήσουν αυτές τις στάσεις ως προς την αντιμετώπιση της εγκληματικότητας.

2. Περιεχόμενο και σχεδιάγραμμα της ενότητας

3 διδακτικές υποενότητες - χρονική κατανομή υποενοτήτων: περίπου 15 λεπτά.

- Τι είναι αντεγκληματική πολιτική; Ποια είναι τα επίπεδά της και ποιες οι προϋποθέσεις της;

Ο μαθητής μαθαίνει να διακρίνει τα τρία επίπεδα της αντεγκληματικής πολιτικής: την πρόληψη, την καταστολή και την κοινωνική επανένταξη. Ο διδάσκων μπορεί να χρησιμοποιήσει ένα παράδειγμα εγκλήματος από την καθημερινότητα (δελτίο ειδήσεων, απόκομμα εφημερίδας) επισημαίνοντας τους τρόπους με τους οποίους μπορεί να αντιδράσει το κοινωνικό σύνολο σ' αυτό.

- Σωφρονισμός- φυλακή

Το παράθεμα στο βιβλίο του μαθητή διαβάζεται από τους μαθητές μέσα στην τάξη, με στόχο να τροφοδοτήσει τη συζήτηση. Αναλύεται ιστορικά ο θεσμός της φυλακής. Επισημαίνονται οι λειτουργίες που επιτελεί ένα κλειστό ίδρυμα, καθώς και αυτές των καταστημάτων κράτησης για ειδικούς πληθυσμούς (π.χ. ανήλικοι, τοξικοεξαρτημένοι).

- Ίδρυματοποίηση - υποτροπή

Ο διδάσκων μπορεί να προκαλέσει μια συζήτηση, για να γίνουν περισσότερο κατανοητές οι συνέπειες της ιδρυματοποίησης στον έγκλειστο, συνδέοντάς τες με τη μη αποτελεσματικότητα της ποινής, όπως καταγράφεται μέσα από τα στοιχεία της υποτροπής.

3. Αξιολόγηση ενότητας

Άσκηση από το Τ.Ε.Ε.Μ.:

9.3.4. Άσκηση αντιστοίχισης (ετικέτα, σωφρονισμός, υποτροπή, ιδρυματοποίηση, κοινωνική επανένταξη).

Δ. Εφαρμογές: μέθοδοι και τεχνικές έρευνας, διδασκαλίας και αξιολόγησης

1. Μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας και έρευνας

Από το Τ.Ε.Ε.Μ.

- Σχέδιο εργασίας (9.1.) με τίτλο «Θέματα συμπεριφοράς στο σχολείο». Πρόκειται για βιωματική προσέγγιση (παιχνίδι ρόλων). Να συζητηθούν τα αποτελέσματα.
- Ως τεχνική κοινωνικής έρευνας (9,2) παρουσιάζεται η **ανάλυση περιεχομένου/μελέτη περίπτωσης** του κινηματογραφικού έργου «Σάκο και Βανσέτι». Οι μαθητές ασκούνται στο να ορίσουν μια πράξη ως εγκληματική αλλά και στους τρόπους με τους οποίους μπορεί να εφαρμοστεί η συμμετοχή των πολιτών στη στήριξη ή την απόρριψη μιας αντεγκληματικής πολιτικής.

2. Αξιολόγηση μαθητών

Στο Τ.Ε.Ε.Μ. για το αντίστοιχο κεφάλαιο περιλαμβάνονται οι παρακάτω ασκήσεις και δραστηριότητες:

9.3.1. Να συμπληρώσουν οι μαθητές τα κενά των προτάσεων (σε σχέση με την έννοια του εγκλήματος).

9.3.2. Με βάση τον πίνακα του Μέρτον να αξιοποιήσουν οι μαθητές τα παραδείγματα που δίνονται και να συμπληρώσουν τα κενά.

9.3.3. Ποια είναι η σημασία των εννοιών «πρωτογενής», «δευτερογενής», και «τριτογενής» πρόληψη.

9.4. Παράδειγμα εφαρμογής: Με αφορμή το κείμενο να ανατρέξουν οι μαθητές σε προγράμματα ή ειδήσεις που τους προκάλεσαν αρνητικά συναισθήματα (π.χ. προβολή ταινιών βίας) και στη συνέχεια να διατυπώσουν τις απόψεις τους σχετικά με τις επιπτώσεις τέτοιων προγραμμάτων στους θεατές.

10. ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ, ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΚΑΙ ΔΙΑΚΟΙΝΩΝΙΑΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ

A. Περιεχόμενο του κεφαλαίου

Το κεφάλαιο αποτελείται από έξι θεματικές ενότητες. Η διδασκαλία του πραγματοποιείται σε 6 διδακτικές ώρες.

Διδακτική ενότητα 1

Εισαγωγή. Ετερότητα, πολιτισμικές διαφορές και υποκουλτούρες στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία (1 διδακτική ώρα)

Διδακτική ενότητα 2

Μετακινήσεις πληθυσμών (μετανάστευση, παλιννόστηση)-Διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες και μειονότητες στις σύγχρονες κοινωνίες (1 διδακτική ώρα)

Διδακτική ενότητα 3

Προκατάληψη και ρατσισμός (1 διδακτική ώρα)

Διδακτική ενότητα 4

Τα αίτια και οι συνέπειες της προκατάληψης και του ρατσισμού (1 διδακτική ώρα)

Διδακτική ενότητα 5

Πόλεμος, τρομοκρατία: μορφές, αίτια και συνέπειες (1 διδακτική ώρα)

Διδακτική ενότητα 6

Αντιμετώπιση της προκατάληψης και της οργανωμένης βίας (1 διδακτική ώρα)

Στην **πρώτη ενότητα**, ο στόχος είναι να κατανοήσουν οι μαθητές τις ποικίλες μορφές ετερότητας (πολιτισμικές διαφορές, υποκουλτούρες). Η εισαγωγική έννοια της ενότητας είναι ο «πολιτισμός». Μέσω της επικοινωνίας και της διάδοσης των τεχνολογικών επιτευγμάτων ο ένας πολιτισμός ενσωμάτωσε στοιχεία του άλλου (οικουμενικότητα πολιτισμού). Το παράθεμα του Σταυριανού Λ. μπορεί να διαβαστεί από τους μαθητές προκειμένου αυτοί να κατανοήσουν την έννοια των πολιτισμικών δανείων.

Οι κοινωνικές ομάδες και οι κοινωνικές κατηγορίες που συγκροτούν μια κοινωνία προσλαμβάνουν με διαφορετικό τρόπο τον κυρίαρχο πολιτισμό, στοιχείο που αναιρεί την ύπαρξη πολιτισμικής ομοιογένειας. Η πολιτισμική διαφοροποίηση είναι ορατή σε κάθε κοινωνία.

Η έννοια «υποπολιτισμός» ή «υποκουλτούρα» δηλώνει το μερικό πολιτισμικό σύστημα (αξίες, κανόνες, σύμβολα, πρότυπα συμπεριφοράς) μιας πληθυσμιακής ομάδας ή μιας κοινωνικής κατηγορίας.

Οι **λέξεις-κλειδιά** της ενότητας είναι:

- πολιτισμός,
- οικουμενικότητα πολιτισμού,
- πολιτισμική διαφοροποίηση,
- υποπολιτισμός ή υποκουλτούρα.

Στη **δεύτερη ενότητα**, ο στόχος είναι να προβληματιστούν οι μαθητές για τις μετακινήσεις των πληθυσμών που πραγματοποιήθηκαν και πραγματοποιούνται στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία και για τις αιτίες που τις προκάλεσαν ή τις προκαλούν.

Στην ενότητα αυτή ορίζονται οι έννοιες της πολυπολιτισμικότητας, της μετανάστευσης και της παλιννόστησης. Παρατίθενται στοιχεία που αφορούν τις μετακινήσεις του πληθυσμού από και προς την Ελλάδα, όπως και στοιχεία για την παλιννόστηση των Ελλήνων, αλλά και για τους οικονομικούς μετανάστες και τους πρόσφυγες που βρίσκονται στην Ελλάδα.

Γίνεται επίσης αναφορά στις μεταναστευτικές πολιτικές που εφαρμόστηκαν από διάφορες χώρες όπως αυτές των «φιλοξενούμενων εργατών», της αφομοίωσης και της ένταξης.

Τέλος, προσδιορίζονται οι πολιτισμικές ομάδες που υπάρχουν στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία, ορίζεται κοινωνιολογικά η έννοια της μειονότητας και επισημαίνεται η ανάγκη αναγνώρισης των δικαιωμάτων των διαφορετικών πολιτισμικών και μειονοτικών ομάδων από ένα σύγχρονο δημοκρατικό κράτος.

Οι **λέξεις-κλειδιά** της ενότητας είναι:

- πολυπολιτισμικότητα,
- μετανάστευση,
- οικονομικοί μετανάστες,
- πρόσφυγες,
- μειονότητα.

Στην **τρίτη ενότητα**, ο στόχος είναι να εξοικειωθούν οι μαθητές με τις έννοιες των στερεοτύπων, της προκατάληψης, του ρατσισμού, του σοβινισμού και του εθνικισμού. Η ενότητα αυτή πραγματεύεται το ερώτημα εάν μπορούν οι άνθρωποι σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία να αναπτύξουν σχέσεις ισότιμης συνεργασίας. Για να απαντηθεί το ερώτημα είναι χρήσιμο να προσδιοριστούν οι έννοιες των στερεοτύπων και της προκατάληψης.

Επίσης στην ενότητα αυτή δίνεται ο ορισμός της προκατάληψης και η σχέση της με τα στερεότυπα. Ακολουθούν ο κλασικός ορισμός του ρατσισμού και το διευρυμένο εννοιολογικό περιεχόμενο του κοινωνικού ρατσισμού. Να δοθεί έμφαση στην τελική επισήμανση ότι δεν υπάρχει καμιά επιστημονική απόδειξη που να συνδέει τις «φυλές» με την ανωτερότητα ή την κατωτερότητα.

Τέλος, παρατίθενται οι ορισμοί του σοβινισμού και του εθνικισμού.

Οι **λέξεις-κλειδιά** της ενότητας είναι:

- στερεότυπα,
- προκατάληψη,
- ρατσισμός,
- κοινωνικός ρατσισμός,
- σοβινισμός,
- εθνικισμός.

Στην **τέταρτη ενότητα**, ο στόχος είναι να κατανοήσουν οι μαθητές τα αίτια και τις επιπτώσεις των ψυχοκοινωνικών αυτών φαινομένων της προκατάληψης και του ρατσισμού. Αναλύονται τα κοινωνικά, οικονομικο-πολιτικά και ψυχοδυναμικά αίτια και επισημαίνονται οι συνέπειες της προκατάληψης και του ρατσισμού όπως η διάκριση και η περιθωριοποίηση που οδηγούν σε συγκρούσεις και εκδηλώσεις βίας.

Οι **λέξεις-κλειδιά** της ενότητας είναι:

- κοινωνικά αίτια προκατάληψης,
- οικονομικο-πολιτικά αίτια,
- ψυχοδυναμικά αίτια,
- δυσμενής διάκριση,
- περιθωριοποίηση,
- βίαιες συγκρούσεις.

Στην **πέμπτη ενότητα**, ο στόχος είναι να ερευνήσουν οι μαθητές τα αίτια και τις συνέπειες του πολέμου και της τρομοκρατίας. Να διαβαστεί και

να σχολιαστεί από τους μαθητές το παράθεμα του Δ. Γληνού στο οποίο δίνεται η βασική αιτία του πολέμου.

Στην ενότητα αυτή γίνεται αναφορά στη διάκριση των πολέμων σε βίαιες συγκρούσεις μεταξύ κρατών (κατακτητικοί πόλεμοι, εθνικοαπελευθερωτικοί πόλεμοι, θρησκευτικοί πόλεμοι) και σε βίαιες συγκρούσεις εντός των συνόρων των κρατών (επανάσταση, εμφύλιοι πόλεμοι) καθώς και στις θεωρητικές προσεγγίσεις για τα αίτια των πολέμων.

Οι συνέπειες των πολέμων μπορούν να σχολιαστούν από τους μαθητές με συγκεκριμένα παραδείγματα από τη διεθνή επικαιρότητα. Οι σημαντικότερες συνέπειες εντοπίζονται στο επίπεδο της απώλειας της ζωής των ανθρώπων, στην εμφάνιση αστέγων και προσφύγων, στις τραυματικές εμπειρίες αμάχων και στρατιωτών και στην καταστροφή των πλουτοπαραγωγικών πηγών των χωρών.

Η έννοια της τρομοκρατίας, δηλαδή της παράνομης έκφρασης βίας σε ατομικό και σε συλλογικό επίπεδο, συνδέεται πολλές φορές με εθνικιστικούς, φυλετικούς και θρησκευτικούς παράγοντες, υπάρχει όμως και η άποψη ότι η εμφάνιση της τρομοκρατίας έχει τις ρίζες της σε πολιτικούς παράγοντες. Οι συνέπειες της τρομοκρατίας είναι οδυνηρές για τους ανθρώπους και δεν οδηγούν στην υπεράσπιση των ατομικών ελευθεριών αλλά στον περιορισμό τους.

Οι **λέξεις-κλειδιά** της ενότητας είναι:

- πόλεμος,
- τρομοκρατία.

Στην **έκτη ενότητα**, ο στόχος είναι να προβληματιστούν οι μαθητές για τους τρόπους αντιμετώπισης της προκατάληψης και της οργανωμένης βίας και να συνειδητοποιήσουν τον ενεργητικό ρόλο που μπορεί να έχει στην αντιμετώπιση των φαινομένων το άτομο, παράλληλα με το ρόλο των κοινωνικών φορέων.

Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στα επίπεδα στα οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί η αντιμετώπιση των προκαταλήψεων και της οργανωμένης βίας:

- σε επίπεδο ατομικό (αναγνώριση της ετερότητας),
- σε επίπεδο κοινωνικό (με παρεμβάσεις από την οικογένεια, τα Μ.Μ.Ε., το σχολείο, την κοινωνία των πολιτών, το κράτος),
- σε διεθνές επίπεδο (διεθνείς οργανισμοί, κινήματα ειρήνης).

B. Θεωρητική προσέγγιση

Το αναλυτικό πρόγραμμα του μαθήματος προσδιορίζει τη θεωρητική οπτική και τους στόχους του κεφαλαίου. Οι έννοιες του πολιτισμού, της διάδοσης πολιτισμικών στοιχείων από μία κοινωνία σε άλλη, της οικουμενικότητας του πολιτισμού, της πολυπολιτισμικότητας αποτελούν την αφετηρία για την ανάλυση των κοινωνικών φαινομένων της μετανάστευσης και της παλιννόστησης. Να δοθεί έμφαση στις αιτίες των μετακινήσεων αυτών καθώς και στις επιπτώσεις τους, οι οποίες αναφέρονται τόσο σε συλλογικό όσο και σε ατομικό επίπεδο.

Η εξοικείωση των μαθητών με τις έννοιες των στερεοτύπων, των προκαταλήψεων, του ρατσισμού, του κοινωνικού ρατσισμού, του σοβινισμού και του εθνικισμού είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί, εάν αναλυθούν διεξοδικά τα αίτια της δημιουργίας αυτών των αντιλήψεων ή φαινομένων (κοινωνικά, οικονομικά και ψυχοδυναμικά).

Ο πόλεμος και η τρομοκρατία αποτελούν διεθνή προβλήματα, εμφανίζονται στο πλαίσιο των «διακοινωνιακών» σχέσεων και οι επιπτώσεις τους είναι ιδιαίτερα σημαντικές για το παρόν και το μέλλον της ανθρωπότητας.

Η αντιμετώπιση των προκαταλήψεων και της οργανωμένης βίας είναι δυνατόν να επιτευχθεί, μόνο όταν συλλογικοί φορείς, αλλά και κάθε άτομο χωριστά ενεργοποιηθούν στην κατεύθυνση του σεβασμού της ετερότητας και της καλλιέργειας του πολιτισμού της ειρήνης.

Γ. Ενδεικτικό σχέδιο μαθήματος.

Ενότητα 3: Προκατάληψη και ρατσισμός

1. Στόχοι

Αυτοί είναι η απόκτηση:

- α. Γνώσεων,
- β. ικανοτήτων και
- γ. στάσεων.

Πιο συγκεκριμένα, πρέπει οι μαθητές:

- Να διακρίνουν και να συγκρίνουν τις έννοιες των στερεοτύπων, των προκαταλήψεων, του ρατσισμού, του σοβινισμού και του εθνικισμού.
- Να ελέγξουν με βάση τις εμπειρίες τους, ποιες στερεοτυπικές αντιλήψεις ή προκαταλήψεις οδηγούν σε αρνητικές διαθέσεις και συμπεριφορές απέναντι στους «διαφορετικούς» άλλους.

- Να ενθαρρυνθούν στην καλλιέργεια αντιλήψεων που δε βασίζονται σε στερεότυπα και προκαταλήψεις και στην υιοθέτηση θετικών στάσεων και συμπεριφορών απέναντι στον «άλλον» (π.χ. αλλοδαπό).

2. Περιεχόμενο και σχεδιάγραμμα της ενότητας

4 διδακτικές υποενότητες - χρονική κατανομή υποενοτήτων: περίπου 20 λεπτά.

- Ορισμός στερεοτύπου → υπεραπλουστευμένη και (αυθαίρετη συχνά) γενικευμένη αντίληψη των ατόμων που διαστρεβλώνει την πραγματικότητα.
Διεξάγεται συζήτηση με αφορμή τα παραθέματα του κειμένου σχετικά με την παρουσία (α' παράθεμα) ή την απουσία (β' παράθεμα) στερεοτύπου.
- Ορισμός προκατάληψης → αρνητική γνώμη, κρίση ή στάση που διαμορφώνεται εκ των προτέρων από τα κατεστημένα στερεότυπα, χωρίς δηλαδή τη σε βάθος έρευνα των πραγμάτων.
- Ορισμός ρατσισμού → συστηματική προκατάληψη έναντι μιας φυλετικής, εθνικής, ή θρησκευτικής ομάδας που εκδηλώνεται με τη δυσμενή διάκριση τη βία, την περιθωριοποίηση και τον κοινωνικό αποκλεισμό της. Ο ρατσισμός μπορεί να προσλάβει ακόμη και θεσμικές διαστάσεις.
Να δοθεί έμφαση στον κλασικό ορισμό του ρατσισμού και στη διευρυμένη έννοια του κοινωνικού ρατσισμού (προκατάληψη με κριτήρια αξιολόγησης του «διαφορετικού» άλλου: το φύλο, την ηλικία, τις σεξουαλικές προτιμήσεις κ.ά.).
- Ορισμός σοβινισμού (φανατική φιλοπατρία) και εθνικισμού (εξύμηση κάθε όψης της εθνικής ζωής και υποτίμηση κάθε ξένου στοιχείου).

3. Αξιολόγηση ενότητας

Από το Τ.Ε.Ε.Μ. μπορεί να επιλεγούν οι παρακάτω δραστηριότητες και ασκήσεις:

10.4.1. Με αφορμή το ποίημα του Κ.Γ. Καρυωτάκη «Στο άγαλμα της Ελευθερίας που φωτίζει τον κόσμο» να απαντήσουν οι μαθητές στις ερωτήσεις που ακολουθούν το ποίημα, διατυπώνοντας ανά ομάδες την κρίση τους (προκαταλήψεις).

10.4.2. Επιτόπια επισκόπηση με ερωτηματολόγιο: «Δεν είμαι ρατσιστής, αλλά...». Οι μαθητές μπορούν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο στο πλαίσιο της τάξης τους ή να πραγματοποιήσουν μια μεγαλύτερη επιτόπια έρευνα απευθυνόμενοι σε συμμαθητές τους άλλων τάξεων. Η επεξεργασία των απαντήσεων να γίνει μαζί με τους μαθητές και τα συμπεράσματα να συζητηθούν στην τάξη.

Δ. Εφαρμογές: μέθοδοι και τεχνικές έρευνας, διδασκαλίας και αξιολόγησης

1. Μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας και έρευνας

- Από το σχέδιο εργασίας (10.1.) του Τ.Ε.Ε.Μ., με θέμα «Τα δικαιώματα του παιδιού», να επιλέξουν οι μαθητές πτυχές των δικαιωμάτων του παιδιού και να ακολουθήσουν τις οδηγίες που δίνονται για τη διαδικασία που θα ακολουθηθεί.
- Ως τεχνική κοινωνικής έρευνας (10.2.) παρουσιάζεται η μελέτη περίπτωσης. Η μελέτη περίπτωσης έχει ως θέμα τη μετανάστευση και τα πιθανά προβλήματα προσαρμογής που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές στη χώρα μας.

2. Αξιολόγηση μαθητών

Στο Τ.Ε.Ε.Μ. για το αντίστοιχο κεφάλαιο περιλαμβάνονται οι παρακάτω ασκήσεις και δραστηριότητες:

10.3.1. Να διαβάσουν οι μαθητές το απόσπασμα (περί μειονότητας) και να απαντήσουν στις ερωτήσεις.

10.3.2. Να συμπληρώσουν οι μαθητές την ακροστιχίδα «Διακρίσεις».

10.3.3. Να συμπληρωθούν τα κενά των προτάσεων (προκατάληψη, ξενοφοβία, διάκριση).

10.3.4. Αφού οι μαθητές διαβάσουν το απόσπασμα από το άρθρο της εφημερίδας με τίτλο «Έγκλημα τιμής: Η παράδοση της φρίκης», να χωριστούν σε δύο ομάδες και να συζητήσουν το κείμενο. Κάθε ομάδα να παρουσιάσει ξεχωριστά τις απόψεις της (ετερότητα, μετανάστευση).

III. ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΑΝΑΦΟΡΑ ΣΤΙΣ ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

1. Η σχολή του λειτουργισμού

Ο λειτουργισμός είναι ένα θεωρητικό ρεύμα που επηρέασε τις κοινωνικές επιστήμες για περισσότερο από το πρώτο μισό του 20ού αιώνα, ενώ επανήλθε δυναμικά στις τελευταίες δεκαετίες αυτού του αιώνα, κυρίως με τη μορφή του νεολειτουργισμού. Η επίδρασή του ήταν μεγάλη σε συγγενείς με την κοινωνιολογία επιστήμες, όπως είναι η κοινωνική ανθρωπολογία με ένθερμους υποστηρικτές τον B. Malinowski και τον A.B. Radcliffe-Brown. Στην κοινωνιολογία αυτός που άφησε το στίγμα του στο δομικό λειτουργισμό είναι ο Talcott Parsons, ο οποίος κυριάρχησε στην αγγλόφωνη κοινωνιολογική θεωρία, τουλάχιστον μέχρι και τα μισά της δεκαετίας του 1960.

Οι ιστορικές ρίζες του δομολειτουργισμού βρίσκονται στο έργο των κλασικών κοινωνιολόγων A. Comte, H. Spencer και E. Durkheim, κυρίως μέσα από την κανονιστική αντίληψη για την κοινωνική ισορροπία, τη χρήση του ερμηνευτικού προτύπου του βιολογικού οργανισμού, αλλά και την έννοια της κοινωνικής λειτουργίας. Αυτές οι τρεις παραδοχές αποτελούν και τις βασικότερες αρχές του δομολειτουργισμού, όπως αναλύονται αρκετά σύνθετα και εμπεριστατωμένα στο συνολικό έργο του Parsons.

Σε γενικές γραμμές, η θεωρητική σχολή του δομολειτουργισμού αναπτύχθηκε ως αντίδραση στην πρόκληση του μαρξισμού. Τα προβλήματα του καπιταλισμού δεν οδηγούν απαραίτητα στην κοινωνική αλλαγή, αλλά αποτελούν μέρος μιας εξελικτικής διαδικασίας που οδηγεί σε αυξανόμενη σταθερότητα και κοινωνική ισορροπία. Την άποψη αυτή υποστήριξε ο Parsons χρησιμοποιώντας ως ερμηνευτικό εργαλείο την αναλογία ανάμεσα στο κοινωνικό σύστημα και ένα βιολογικό οργανισμό. Αν εκλάβουμε το ανθρώπινο σώμα ως σύστημα, μπορούμε να δούμε ότι έχει ορισμένες ανάγκες και μια σειρά από αλληλοσχετιζόμενα μέρη που λειτουργούν για να ικανοποιήσουν αυτές τις ανάγκες. Ως εκ τούτου, ο σκοπός των κοινωνικών λειτουργιών είναι η κοινωνική σταθερότητα, η εσωτερική ισορροπία και η τάξη στην κοινωνία. Σύμφωνα με τον Parsons, κάθε σύστημα πρέπει να ικανοποιεί τέσσερις ανάγκες ή απαιτήσεις για να επιβιώσει.

Τα τέσσερα αυτά λειτουργικά προαπαιτούμενα είναι τα εξής:

- Κάθε σύστημα πρέπει να προσαρμόζεται στο περιβάλλον του (**προσαρμογή**).

- Κάθε σύστημα πρέπει να πετύχει τους στόχους του, γι' αυτό διαθέτει τα μέσα για την αξιοποίηση των πόρων του (**επίτευξη στόχων**).
- Κάθε σύστημα πρέπει να διατηρεί τον εσωτερικό συντονισμό των μερών του και γι' αυτό πρέπει να αντιμετωπίζει τις όποιες αποκλίσεις (**ενσωμάτωση- ολοκλήρωση**).
- Κάθε σύστημα πρέπει να διατηρείται όσο το δυνατόν περισσότερο σε κατάσταση ισορροπίας (**διατήρηση προτύπων**).

Από την άλλη πλευρά, η μονάδα δράσης είναι ο άνθρωπος-υποκείμενο. Η ανθρώπινη δράση αφορά ένα φάσμα στόχων και μέσων για την επίτευξη αυτών των στόχων ανάμεσα στους οποίους το υποκείμενο είναι υποχρεωμένο να επιλέξει. Αυτές οι επιλογές όμως περιορίζονται από μια σειρά φυσικών και κοινωνικών παραγόντων, όπως είναι οι κανόνες και οι αξίες που αποδέχεται το κοινωνικό σύνολο. Κατ' επέκταση, συστήματα δράσης που καθορίζονται από αυτούς τους παράγοντες του κοινωνικού συστήματος περιορίζουν και προσδιορίζουν τις ατομικές επιλογές, ενώ ταυτόχρονα πρέπει να ικανοποιούν και τα τέσσερα λειτουργικά προαπαιτούμενα.

Η κριτική που έχει ασκηθεί στη θεώρηση του Parsons είναι ότι αφορά κυρίως ένα περιγραφικό (και όχι εξηγητικό) σχήμα, στο οποίο χρησιμοποιεί μια ξεπερασμένη μεθοδολογική προσέγγιση – την οργανική βιολογική αναγωγή – και η οποία αφαιρεί στην ουσία, την όποια δυναμική της ατομικής δράσης, αφού την περιορίζει στο πλαίσιο της εσωτερικεύσης των κοινωνικών κανόνων και αξιών, αλλά και στο πλαίσιο λειτουργικών προαπαιτούμενων. Σύμφωνα με αυτές τις κριτικές, η οπτική του Parsons αποτελεί μια προσπάθεια θεωρητικής νομιμοποίησης της υπάρχουσας τάξης πραγμάτων, με την παρουσίαση μιας προσέγγισης σε μια ουτοπία: το όραμα ενός ισορροπημένου κόσμου χωρίς καμία αλλαγή στο εσωτερικό του.

Το πρόβλημα αυτό οδήγησε τον R. Merton, έναν άλλο εξέχοντα εκπρόσωπο του δομο-λειτουργισμού στην κοινωνιολογία, να προσπαθήσει να προσεγγίσει κριτικά τις ιδέες του Parsons. Χωρίς ποτέ να αμφισβητήσει ότι η λειτουργική ανάλυση αποτελεί το κλειδί για την ανάπτυξη της κοινωνιολογικής θεωρίας και έρευνας, εντούτοις προσπάθησε να κατανοήσει την κοινωνική αλλαγή. Στο πλαίσιο αυτό διέκρινε δύο αντιτιθέμενα ζευγάρια κοινωνικών λειτουργιών, τις **έκδηλες** και τις **λανθάνουσες λειτουργίες** αφενός και τις λειτουργίες και τις δυσλειτουργίες αφετέρου. Ενώ οι έκδηλες λειτουργίες γίνονται κατανοητές από τα δρώντα άτομα, οι λανθάνουσες λειτουργίες έχουν μη προβλεπόμενα αποτελέσματα από τους συμμετέχοντες σε μια δραστηριότητα. Επιπλέον, οι δυσλειτουργίες - οι οποίες είναι κοινές για τις σύγχρονες βιομηχανικές κοινωνίες - αναφέρονται στις όψεις των κοινωνικών δραστηριοτήτων που τείνουν να προκαλούν μεταβολές, επειδή θέτουν σε κίνδυνο την κοινωνική συνοχή. Συνεπώς ο Merton

υποστήριξε ότι δεν είναι όλες οι δομές αναγκαίες και απαραίτητες για τη λειτουργία του κοινωνικού συστήματος. Ορισμένα μέρη του κοινωνικού συστήματος μπορούν να εκλείψουν χωρίς να τίθεται σε κίνδυνο η επιδιωκόμενη κοινωνική ισορροπία. Έτσι λοιπόν οι κοινωνικοί επιστήμονες μπορούν να εκλάβουν την κοινωνική αλλαγή όχι ως έναν κίνδυνο για το κοινωνικό σύνολο και τα βασικά λειτουργικά προαπαιτούμενά του, αλλά ως μια θετική προσπάθεια εξέλιξης της κοινωνίας προς τον επιθυμητό στόχο, την κοινωνική ισορροπία.

Οι βασικές αρχές που καθιέρωσε με το έργο του ο Parsons και οι ιδέες που ανέπτυξε ο Merton έγιναν αντικείμενο δριμείας κριτικής για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα στο δεύτερο μισό του 20ού αιώνα όπως άλλωστε συνέβη και με το ρεύμα του δομολειτουργισμού στο σύνολό του, το οποίο θεωρήθηκε ξεπερασμένο. Από τη δεκαετία του 1980 όμως, και με εξέχοντα εκπρόσωπο τον Alexander, άρχισε να ασκεί επιρροή σε ένα διαρκώς αυξανόμενο αριθμό κοινωνικών ερευνητών ο **νεολειτουργισμός**. Η έννοια της ισορροπίας στο έργο του Alexander είναι το κεντρικό πλαίσιο αναφοράς. Η ισορροπία όμως αυτή δεν οριοθετείται ως μια καθολική υπαρκτή κατάσταση, αλλά ως μια διαρκώς μεταβαλλόμενη πραγματικότητα. Από την άλλη πλευρά, στο έργο του Alexander η ατομική δράση δεν είναι αποτέλεσμα κοινωνικής επιβολής, μια νομιμοποιημένη έκφραση των κατεστημένων κοινωνικών συμπεριφορών, αλλά μπορεί να έχει και υλικές διαστάσεις, όπως και τη συμμετοχή των ατόμων ως προς την καθιέρωση και την επιβολή των κοινωνικών κανόνων και αξιών.

2. Η σχολή των συγκρούσεων

Η πρώτη επιστημονική αντίδραση στο θεωρητικό ρεύμα του δομολειτουργισμού ήλθε από τη θεωρητική σχολή των συγκρούσεων, μια σχολή η οποία έχει ευρείες ιστορικές ρίζες στην κλασική κοινωνιολογική σκέψη, από το έργο του Marx μέχρι αυτό του Simmel. Ο πιο γνωστός, σύγχρονος εκπρόσωπος της σχολής των συγκρούσεων, ο οποίος συγκρότησε ολοκληρωμένα τις αρχές της, είναι ο Dahrendorf. Στο έργο του Dahrendorf η θεωρία των συγκρούσεων, αποτελεί στην ουσία μια αντιστροφή της λογικής του δομολειτουργισμού. Ο Dahrendorf δέχθηκε δριμεία κριτική από τους νεολειτουργιστές, διότι η θεωρία του ήταν λιγότερο συστηματική και ευρεία από αυτήν του δομολειτουργισμού, αλλά και από τους μαρξιστές, διότι δεν ήταν αρκετά πιστός στις αρχές και το έργο του Marx, όπως ο ίδιος πίστευε. Είναι γεγονός όμως ότι μετά τη δεκαετία του 1960 η θεωρία των συγκρούσεων αποτέλεσε τη βάση για πλήθος θεωριών που προσπάθησαν να εντάξουν το ερμηνευτικό τους σχήμα τόσο στο πλαίσιο του λει-

τουργισμού όσο και στο πλαίσιο της συμβολικής αλληλεπίδρασης και του δομομαρξισμού.

Η θεωρία των συγκρούσεων συγκροτείται στο πλαίσιο γενικών αρχών που, πολύ συνοπτικά, είναι οι παρακάτω: οι κοινωνίες είναι διαιρεμένες και όχι συνεκτικές, προάγοντας την αντίθεση, τον αποκλεισμό και τη σύγκρουση. Βασικό τους γνώρισμα είναι το συμφέρον και όχι οι κανόνες και οι αξίες. Το συμφέρον γεννά τις διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται ανάμεσα στις κοινωνικές ομάδες. Η επικράτηση μιας κοινωνικής ομάδας συμφερόντων έχει ως αποτέλεσμα τη νομιμοποίηση της εξουσίας της, που ονομάζεται κυριαρχία. Η κυριαρχία παγιώνεται και αναπαράγεται μέσα από κανόνες και αξίες, είναι όμως παροδική, γιατί οι κοινωνίες τείνουν να μεταβάλλονται συνεχώς.

Πιο συγκεκριμένα, οι κρίσιμοι όροι της συγκρουσιακής θεωρίας είναι αυτοί του συμφέροντος και της εξουσίας. Η κοινωνία συντίθεται από ομάδες, τις επιτακτικά συντονισμένες ενώσεις, οι οποίες είναι ενώσεις ατόμων που ελέγχονται από μια ιεραρχία θέσεων εξουσιαστικού χαρακτήρα. Κάθε θέση είναι διχοτομημένη, με αποτέλεσμα να υπάρχουν ομάδες σύγκρουσης μέσα σε κάθε ένωση. Οι ομάδες ατόμων που βρίσκονται στην κορυφή αυτής της ιεραρχίας έχουν κοινά συμφέροντα, όπως κοινά συμφέροντα έχουν και οι ομάδες που βρίσκονται στη βάση. Το συμφέρον των κυρίαρχων ομάδων είναι η διατήρηση της εξουσίας τους, η διατήρηση του στάτους κβο, ενώ το συμφέρον των κυριαρχούμενων ομάδων είναι να επιδιώκουν την αλλαγή. Τα συμφέροντα των δύο αυτών αντίπαλων ομάδων είναι αντικειμενικά – με την έννοια ότι αντανακλώνται στους ρόλους τους που συνάπτονται με τις θέσεις τους – γεγονός για το οποίο είτε έχουν συνείδηση τα άτομα-φορείς των ρόλων (έκδηλα συμφέροντα) είτε δεν έχουν συνείδηση (λανθάνοντα συμφέροντα).

Στη βάση αυτών των συμφερόντων συγκροτούνται, σε τρία στάδια διαφορετικά ζευγάρια ομάδων. Η οιονεί ομάδα είναι το άθροισμα κατόχων θέσεων με ταυτόσημους όρους και κοινά συμφέροντα. Από αυτή την ομάδα «στρατολογούνται» άτομα, για να συγκροτήσουν την ομάδα συμφερόντων, από την οποία συγκροτείται τελικά και η ομάδα σύγκρουσης. Μόνο αν η «στρατολόγηση» γίνει προγραμματισμένα και δεν καθορίζεται από το τυχαίο, τότε η συγκρότηση της ομάδας σύγκρουσης θα είναι επιτυχής. Από τη στιγμή όμως που συγκροτούνται ομάδες σύγκρουσης, τότε αυτές εμπλέκονται σε δράσεις που οδηγούν σε κοινωνικές αλλαγές. Όταν συντηρείται και αναπαράγεται η τάξη πραγμάτων, σημαίνει ότι επικρατεί καταναγκασμός από τα μέλη της κυρίαρχης ομάδας προς τα υπόλοιπα.

Οι επικρίσεις στη θεωρία του Dahrendorf ήταν εν μέρει δικαιολογημένες, καθώς προέρχονταν και από μια βασική θέση του επιστήμονα, ότι σκοπός του δεν ήταν η αντικατάσταση της συναινετικής θεωρίας του δομολειτουργισμού.

τουργισμού, αλλά η συμπλήρωσή της με έναν άλλο τρόπο ανάλυσης της κοινωνικής πραγματικότητας. Αυτό έδωσε το δικαίωμα σε κοινωνιολόγους όπως ο Coser να υποστηρίξουν ότι η σύγκρουση μπορεί να αποτελέσει μια κοινωνική λειτουργία η οποία θα ικανοποιεί το λειτουργικό προαπαιτούμενο περί κοινωνικής ισορροπίας (της θεωρίας του Parsons). Επεξεργαζόμενος περισσότερο τις απόψεις του Simmel για τη λειτουργία της κοινωνικής σύγκρουσης, ο Coser προσπάθησε να συμφιλιώσει το δομικό λειτουργισμό με τη θεωρία των συγκρούσεων. Η σύγκρουση μπορεί να εξυπηρετήσει το στόχο της μετατροπής μιας ομάδας από χαλαρή σε συμπαγή και άρα να συμβάλει στη συνοχή μιας κοινωνίας. Με άλλα λόγια, αν μια χώρα με προβλήματα συνεκτικότητας και εσωτερικές έριδες κατασκεύαζε έναν εχθρό ή υποδαύλιζε τον ανταγωνισμό με έναν αδρανή αντίπαλο, μπορούσε να ενσωματώσει αυτόν τον «αντίπαλο» στον πυρήνα της.

Ο R. Collins προσπάθησε, από την άλλη πλευρά, να δώσει στη θεωρία των συγκρούσεων έναν προσανατολισμό που «αλληθωρίζει» αρκετά προς το ρεύμα της συμβολικής αλληλεπίδρασης. Σύμφωνα με τις θέσεις του, η σύγκρουση πρέπει να προσεγγιστεί σε μικρο-επίπεδο, ακόμα και σε ατομικό επίπεδο, καθώς οι κοινωνικές δομές δεν αποτελούν οπωσδήποτε εξωτερικές και καταναγκαστικές ολότητες, αλλά μορφές διαντίδρασης με τους φορείς δράσης, δηλαδή τα άτομα. Συχνά τα άτομα, όταν έρχονται σε συγκρούσεις με άλλους φορείς δράσης στο πλαίσιο των κοινωνικών τους σχέσεων, δε λειτουργούν μόνο με ορθολογικά κριτήρια, αντίθετα είναι τρωτά και υπόκεινται σε διάφορες συγκινησιακές καταστάσεις, καθώς προσπαθούν να βρουν ικανοποίηση και να μεγιστοποιήσουν το προσωπικό τους κύρος.

Ιδιαίτερα χρήσιμη πάντως είναι η κριτική που άσκησαν οι μαρξιστές κοινωνιολόγοι στη θεωρία του Dahrendorf, με αποτέλεσμα τη συγκρότηση θεωριών που σκιαγραφούν μια πιο μαρξική θεωρία της σύγκρουσης. Έτσι, ο J. Rex και ο A. Frank έχοντας ως αφετηρία την ανάγκη μελέτης του πραγματικού κοινωνικού συστήματος και των υλικών όρων ύπαρξής του και όντας προσανατολισμένοι προς την ανάπτυξη μιας μελλοντικής κοινωνίας και όχι τη νομιμοποίηση της υπάρχουσας, οριοθετούν τις ομάδες συμφερόντων και κατ' επέκταση τις ομάδες σύγκρουσης με μεγαλύτερη σαφήνεια και πιο αυστηρά. Εξάλλου και η οριοθέτηση της σύγκρουσης γίνεται πιο σταθερή, με αναφορά στα υλικά συμφέροντα των ομάδων, χωρίς να χάνεται στο αφηρημένο πεδίο των πολλαπλών διαφοροποιήσεων στο οποίο κινούνταν η θεωρία του Dahrendorf. Έτσι, η σύγκρουση δε λειτουργεί μόνο στο πλαίσιο της υποστήριξης της συνεκτικότητας της κοινωνίας, αλλά μπορεί να οδηγεί και στην κοινωνική αποσύνθεση και στην αλλαγή εκβάθρων των δομών της βιομηχανικής κοινωνίας. Άλλωστε για τους μαρξιστές συγκρουσιακούς δεν είναι η κοινωνική δομή πηγή της αλλαγής, αλλά

η αλλαγή αποτελεί την πηγή των νέων κοινωνικών δομών μέσα στο πλαίσιο μιας διαλεκτικής διαδικασίας της σύγχρονης κοινωνίας, η οποία εμπεριέχει τους σπόρους του δικού της μετασχηματισμού.

3. Η σχολή της συμβολικής αλληλεπίδρασης (κοινωνικής διαντίδρασης)

Η σχολή της συμβολικής αλληλεπίδρασης μαζί με τη σχολή του δομικού λειτουργισμού, αποτελούσε για το μεγαλύτερο κομμάτι του 20ού αιώνα μια κυρίαρχη δύναμη στο χώρο της αγγλόφωνης κοινωνιολογικής θεωρίας. Είναι μια θεωρητική παράδοση που ασχολείται με τα υποκείμενα και την κοινωνική δράση, χωρίς να επιχειρεί, κατά πρώτο λόγο, να καταστεί και θεωρία της κοινωνίας ευρύτερα, όπως στόχευαν ο δομικός λειτουργισμός και η σχολή των συγκρούσεων. Αφετηρία αυτής της σχολής θεωρείται ο Mead με το βιβλίο του «Νους, εαυτός και κοινωνία» (Mind, Self and Society), που εκδόθηκε το 1934, τρία χρόνια μετά το θάνατό του. Στην ουσία το βιβλίο αυτό αποτελεί μια επεξεργασμένη μορφή σημειώσεων των μεταπτυχιακών φοιτητών από τα μαθήματα του Mead στη σχολή του Σικάγου. Μπορεί ο Mead να θεωρείται ο πρώτος εκπρόσωπος αυτής της σχολής, αυτό όμως δεν ακυρώνει, όπως άλλωστε και ο ίδιος παραδέχεται, τις επιδράσεις που δέχτηκε από τη φιλοσοφία του πραγματισμού και το συμπεριφορισμό του J. B. Watson, καθώς και από την οικολογική προσέγγιση του R. Park. Κανείς όμως δεν μπορεί να αμφισβητήσει και την καθοριστική επίδραση που είχε το έργο του Mead στους συγχρόνους του, τον C. Cooley, τον W. I. Thomas, το μαθητή του H. Blumer, αλλά και στη δεύτερη γενιά της σχολής της συμβολικής αλληλεπίδρασης, και κυρίως στον E. Goffman. Η επιρροή της θεωρητικής προσέγγισης της συμβολικής αλληλεπίδρασης συνεχίζεται για όλο τον 20ό αιώνα και αφορά σύγχρονες θεωρίες όπως αυτή του S. Stryker.

Ο όρος συμβολική αλληλεπίδραση επινοήθηκε στην ουσία από τον H. Blumer, που θέλησε να δώσει έμφαση στη διεργασία εκείνη κατά την οποία οι φορείς δράσης εμπλουτίζουν με νόημα τόσο τις δυνάμεις των οποίων δέχονται την επενέργεια όσο και τη δική τους συμπεριφορά. Τα άτομα φορείς δράσης δεν είναι μαριονέτες των εξωτερικών παραγόντων οι οποίοι καθορίζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά. Από την άλλη πλευρά, η κοινωνική δράση δεν υποκινείται από παρορμητικές δυνάμεις, όπως η φροϋδική λίμπιντο. Η κοινωνική διεργασία κατά την οποία οι φορείς δράσης κατασκευάζουν νοήματα και δρουν σύμφωνα με αυτά, δεν αναλύεται κατ' αποκλειστικότητα ούτε με αναγωγή στην ψυχολογία ούτε με αναγωγή στις μακροδομές (σύστημα, πολιτισμός, θεσμοί). Αντίθετα, είναι μια διεργασία η

οποία κατ' αρχήν περνάει από τον ανθρώπινο νου χάρη στην ύπαρξη της γλώσσας. Η γλώσσα αποτελείται από σύμβολα με τη χρήση των οποίων διευκολύνονται η διαδικασία της σκέψης και τελικά η δράση και η διαντίδραση. Ο εαυτός μας είναι και αυτός αποτέλεσμα μιας κοινωνικής διεργασίας. Τα δύο βασικά του χαρακτηριστικά είναι το «Εγώ», το μέρος του εαυτού που δεν αντιλαμβάνεται ο δρων παρά μόνο μετά τη δράση, και το «εμέ», που είναι η εσωτερίκευση της οργανωμένης στάσης των άλλων για το δρώντα. Την ιδέα του εαυτού την επεξεργάστηκε ακόμα περισσότερο ο Cooley, για να καταλήξει στον «κατοπτρικό εαυτό». Στην ιδέα του «κατοπτρικού εαυτού» του Cooley αναλύεται η ανθρώπινη ικανότητα να βλέπουμε τον εαυτό μας ως κοινωνικό αντικείμενο, να φανταζόμαστε πώς φαινόμαστε στους άλλους και εν τέλει να καθοδηγούμε τις δράσεις μας προς τους άλλους ανάλογα με αυτή την εικόνα. Βέβαια ο Mead δεχόταν ότι το νόημα δεν προέρχεται από το νου, αλλά από την κοινωνική κατάσταση, σε τελική ανάλυση όμως και αυτή η κοινωνία αποτελείται κυρίως από πρότυπα διαντίδρασης.

Το κληροδότιμα της θεωρίας του Mead στους σύγχρονους κοινωνιολόγους είναι σημαντικό. Η ικανότητα της σκέψης επιτρέπει στον άνθρωπο να δρα στοχαστικά αντί να συμπεριφέρεται μηχανικά. Η ικανότητα αυτή ενισχύεται μέσω της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης, η οποία δεν είναι μονόδρομη διαδικασία, αλλά δυναμική, με ενεργό δηλαδή ρόλο του κοινωνικοποιουμένου. Το πρόβλημα όμως αυτής της θεωρίας είναι ότι η κοινωνία δεν αποτελείται από μακροδομές η ουσία της κοινωνικής διεργασίας εντοπίζεται στους φορείς και στη διαδικασία της δράσης όπως τη διατύπωσε ο Blumer. Η μεθοδολογική προσέγγιση αυτών των κοινωνικών διεργασιών, σύμφωνα με τον Blumer, είναι πολύ δύσκολη και σίγουρα δεν μπορεί να γίνει με τη χρήση ποσοτικών μεθόδων. Η υπεραπλουστευτική συσχέτιση μεταβλητών τείνει να αγνοεί την ερμηνευτική διαδικασία, που κατέχει κεντρικό ρόλο στην κοινωνική ζωή, σύμφωνα με τη σχολή της συμβολικής αλληλεπίδρασης. Αυτό οδήγησε άλλωστε τους περισσότερους κοινωνιολόγους που έχουν επηρεαστεί από αυτή τη σχολή να χρησιμοποιούν ποσοτικές μεθόδους στην κοινωνική τους έρευνα.

Ο E. Goffman προσπάθησε να συνδέσει τη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης με το δομισμό. Όπως κατέγραψε στα τελευταία του έργα, υπάρχουν ορισμένα βασικά πλαίσια κατανόησης τα οποία μας επιτρέπουν να βγάζουμε νοήματα από τα συμβάντα στην κοινωνία. Ακόμα και όταν οι άνθρωποι ορίζουν τις καταστάσεις, συνήθως δε δημιουργούν οι ίδιοι αυτούς τους ορισμούς. Έτσι, η κοινωνική δράση μπορεί να οριστεί και από τη συμμόρφωση προς τους κανόνες. Ο Goffman χρησιμοποίησε στοιχεία από το θέατρο ως αναπαραστατικά εργαλεία της θεωρίας του. Η κοινωνική ζωή είναι μια σειρά από δραματουργικές παραστάσεις. Αυτές λειτουργούν αφενός στο προσκήνιο, δηλαδή στο μέρος της παράστασης το οποίο

λειτουργεί με πάγιους τρόπους και ορίζει την κατάσταση για εκείνους που παρακολουθούν την παράσταση, και αφετέρου στο παρασκήνιο, όπου εμφανίζονται στοιχεία ή ανεπίσημες δράσεις που αποκρύπτονται από το προσκήνιο. Το προσκήνιο τείνει να θεσμοποιείται με αποτέλεσμα να δημιουργούνται συλλογικές αναπαραστάσεις σχετικά με το τι μπορεί να διαδραματιστεί εκεί. Η εστίαση της προσοχής του επιστήμονα σε μεμονωμένους φορείς δράσης δε βοηθά στην κατανόηση της διαντίδρασης. Άρα είναι αναγκαίο η ανάλυση να γίνεται με γνώμονα τον όμιλο, κάθε σύνολο ατόμων που συνεργάζονται για την πραγματοποίηση μιας συγκεκριμένης παράστασης, δηλαδή μιας κοινωνικής δράσης σε μια μικροδομή.

Η σχολή της συμβολικής αλληλεπίδρασης ήταν αρχικά μια ανάλυση η οποία έριχνε το βάρος στην ερμηνεία της κοινωνικής δράσης και κυρίως στην κατασκευή νοημάτων που προσανατολίζουν αυτές τις δράσεις. Μια σύγχρονη όμως θεωρία στο πλαίσιο αυτής της σχολής, όπως είναι η θεωρία του S. Stryker, δίνει έναν πιο μακροσκοπικό προσανατολισμό, προσπαθώντας να γεφυρώσει την κοινωνική δομή και τα άτομα. Σύμφωνα με τον Stryker, η κοινωνική συμπεριφορά δεν καθορίζεται από κοινωνικά νοήματα, αλλά περιορίζεται από αυτά. Από την άλλη πλευρά, τα άτομα δεν αναλαμβάνουν απλώς ρόλους, αλλά έχουν τη δυνατότητα να τους συνθέσουν και να τους επαναδημιουργήσουν. Βέβαια οι κοινωνικές δομές περιορίζουν τη διαμόρφωση αυτών των ρόλων, μερικές δομές όμως είναι πιο «εύπλαστες» από άλλες και αφήνουν περιθώρια διαμόρφωσης των ρόλων.

Εφαρμογή των τριών θεωρητικών προσεγγίσεων σε ένα θέμα της επικαιρότητας: το φαινόμενο του χουλιγκανισμού

Για να γίνουν περισσότερο κατανοητές οι τρεις κοινωνιολογικές σχολές, όπως καταγράφηκαν στα προηγούμενα κεφάλαια, θα τις εφαρμόσουμε στην ανάλυση ενός υποθετικού θέματος το οποίο είναι πολύ πιθανό να μονοπωλήσει την επικαιρότητα. Ας υποθέσουμε λοιπόν ότι, στο πλαίσιο ενός πολύ σημαντικού ποδοσφαιρικού αγώνα, μια ομάδα νεαρών οργανωμένων φιλάθλων προβαίνει σε πράξεις βανδαλισμού και σε βίαιες συγκρούσεις με άλλα άτομα και με την αστυνομία με συνέπεια εκτεταμένες υλικές ζημιές, αλλά και σοβαρούς τραυματισμούς ανθρώπων. Να σημειώσουμε ότι ανάλογα φαινόμενα συμβαίνουν αρκετά συχνά τόσο στην Ελλάδα όσο και στο διεθνή χώρο. Όταν συμβαίνουν, μονοπωλούν την επικαιρότητα για μέρες, ενώ προκαλούν προβληματισμό και στους ιθύνοντες της πολιτικής του αθλητισμού, οι οποίοι προσπαθούν να βρουν τρόπους αντιμετώπισης και εξάλειψης αυτού του φαινομένου.

Ένας κοινωνικός επιστήμονας που υιοθετεί το θεωρητικό προσανατολισμό του **δομολειτουργισμού** και ο οποίος είναι επηρεασμένος από την

ανάλυση της έννοιας της ανομίας από τον Merton (βλ. κεφάλαιο περί εγκληματικότητας) θα θεωρήσει ότι τέτοιου είδους συμπεριφορά από μια ομάδα νέων αποτελεί μια κοινωνική δυσλειτουργία, ένα κοινωνικό πρόβλημα, το οποίο πρέπει να αντιμετωπιστεί άμεσα. Τα αίτια αυτής της δυσλειτουργίας, η οποία απειλεί άμεσα την κοινωνική ισορροπία, έχουν σχέση με μια σειρά ατομικών και κοινωνικών παραγόντων, οι οποίοι καθορίζουν τέτοιου είδους δράση από την πλευρά της ομάδας των νεαρών φιλάθλων. Επειδή το κοινωνικό σύστημα πρέπει να διατηρεί τον εσωτερικό συντονισμό των μερών του και άρα να αντιμετωπίζει τις όποιες αποκλίσεις, ο παραπάνω κοινωνικός επιστήμονας θα δώσει έμφαση στις προτάσεις αντεγκληματικής πολιτικής για το πρόβλημα της βίας στα αθλητικά γήπεδα. Είναι λογικό άλλωστε να περιμένει ότι τέτοιες δυσλειτουργίες μπορεί να εμφανιστούν ξανά, καθώς δεν υιοθετούν όλα τα άτομα τους κατεστημένους κανόνες και τις αξίες μιας κοινωνίας.

Για έναν κοινωνικό επιστήμονα ο οποίος εμπνέεται από τη **σχολή των συγκρούσεων** είναι λογική αυτή η συμπεριφορά των νεαρών φιλάθλων. Η ομάδα αυτή των νέων επηρεάζεται από αξίες και έχει συμφέροντα διαφορετικά από τους αστυνομικούς με τους οποίους συγκρούεται. Ταυτόχρονα όμως ένας συγκρουσιακός κοινωνιολόγος θα έδινε ιδιαίτερη σημασία στο γεγονός ότι ένα τέτοιο θέμα θα μονοπωλούσε την επικαιρότητα για μεγάλο χρονικό διάστημα και θα προκαλούσε το ενδιαφέρον του επίσημου κράτους. Τα Μ.Μ.Ε. και τα έντυπα ειδησεογραφικά μέσα αξιολογούν μια τέτοια πράξη ως πολύ επικίνδυνη για το κοινωνικό σύνολο, ρίχνοντας το βάρος της ενημέρωσης σε αυτήν και όχι σε κάποιες άλλες που είναι πραγματικά επικίνδυνες για το κοινωνικό σύνολο (π.χ. εργατικά ατυχήματα, ανεργία, μόλυνση περιβάλλοντος). Αυτό συμβαίνει σκόπιμα, γιατί έτσι εξυπηρετούνται τα συμφέροντα της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας. Για έναν κοινωνιολόγο ο οποίος εμπνέεται από τη μαρξιστική οπτική της σύγκρουσης, αυτή η κυρίαρχη ομάδα είναι η κοινωνική τάξη των κατόχων των μέσων παραγωγής, η οποία καρπώνεται την υπεραξία της εργασίας της αντίπαλης κοινωνικής τάξης, των εργαζομένων. Η καθεστηκυία τάξη δεν απειλείται ουσιαστικά από τη βία μιας ομάδας νεαρών στα γήπεδα, αλλά από πράξεις αντίδρασης σε γεγονότα όπως η αύξηση των τιμών, οι ομαδικές απολύσεις ή η ανεξέλεγκτη λειτουργία των εργοστασίων, δηλαδή από πράξεις που έρχονται σε σύγκρουση με την οικονομική βάση του κοινωνικού συστήματος. Επομένως η ενασχόληση επιστημόνων και κρατικών λειτουργών με θέματα σχεδιασμού αντεγκληματικής πολιτικής για νεαρούς χούλιγκαν θα οδηγήσει σε περαιτέρω στιγματισμό και περιθωριοποίηση αυτών των ατόμων που προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα.

Με αυτά τα συμπεράσματα θα συμφωνούσε και ένας κοινωνιολόγος που επηρεάζεται από τη **σχολή της συμβολικής αλληλεπίδρασης**, αλλά

βρίσκεται εγγύτερα στο δομισμό. Θα κατανοούσε ότι το να ορίζει το κράτος ως εγκληματική ενέργεια μια τέτοια δράση νεαρών φιλάθλων, και επομένως να εφαρμόζει μέτρα καταστολής ως λύση του προβλήματος, τελικά θα οδηγούσε στην απόδοση στίγματος στις ομάδες νεαρών φιλάθλων συνολικά, ενώ μερικούς από αυτούς θα τους ωθούσε σε μια δευτερογενή παρέκκλιση, δηλαδή στην υιοθέτηση του ρόλου του παραβατικού νεαρού - χούλιγκαν, ο οποίος στη συνέχεια θα δρα όπως οι άλλοι αναμένουν από αυτόν να δρα, δηλαδή βίαια. Ταυτόχρονα αυτό θα ακύρωνε κάθε προσπάθεια αντιμετώπισης του προβλήματος της βίας στα γήπεδα με μέτρα αντεγκληματικής πολιτικής (όπως ο εγκλεισμός ή μέτρα ασφαλείας), γιατί το στίγμα του χούλιγκαν θα αναπαραγόταν μέσα από αυτήν την πολιτική. Ένας κοινωνικός επιστήμονας ο οποίος θα ήθελε να εφαρμόσει ερευνητικά τη θεώρηση του Mead, για να αναλύσει μια τέτοια βίαιη συμπεριφορά νεαρών φιλάθλων, θα προχωρούσε παραπέρα, θα έριχνε φως στις διαδικασίες μάθησης του ρόλου του νεαρού οπαδού, οι οποίες λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο ενός οργανωμένου συνδέσμου φιλάθλων ή μιας παρέας φιλάθλων. Μια τέτοια διαδικασία μάθησης ρόλου γίνεται μέσα από το συγχρωτισμό του νέου φιλάθλου με τον έμπειρο και με κύρος οπαδό, ο οποίος εκπαιδεύει, αξιολογεί και πείθει το νέο φίλαθλο να λειτουργήσει όπως αυτός, προκειμένου να είναι ισότιμο μέλος στη μικρή κοινωνική ομάδα των νεαρών χούλιγκαν. Με αυτό τον τρόπο ο κοινωνικός επιστήμονας θα εξηγούσε το γιατί ο νέος φίλαθλος θα κατέληγε να συμπεριφέρεται ως χούλιγκαν, όντας ενταγμένος σε μια τέτοια κοινωνική οργάνωση/παρέα. Η σχολή της συμβολικής αλληλεπίδρασης όμως δεν θα εξηγούσε την πρωτογενή παρέκκλιση αυτού του νέου, το ποια δηλαδή είναι τα αίτια της αρχικής προσέγγισης του νέου με αυτή την παραβατική ομάδα.

Βιβλιογραφία για τις «κοινωνιολογικές προσεγγίσεις»

Λαμπίρη-Δημάκη Ι. (επιμ) (1987), *Η κοινωνιολογία στην Ελλάδα σήμερα Ι, συλλογικό*, εκδ. Παπαζήση.

Bottomore T. B. (1999), *Κοινωνιολογία Κεντρικά προβλήματα και βασική βιβλιογραφία* (μτφρ. Τσαούσης Δ.Γ.), εκδ. Gutenberg, Αθήνα.

Craib I. (2000), *Σύγχρονη κοινωνιολογική θεωρία*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Giddens A. (1993), *Εισαγωγή στην κοινωνιολογία* (επιμ. Κονιαβίτης Θ.), εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα.

Giddens A. (2002), *Κοινωνιολογία*, (μτφρ.-επιμ. Τσαούσης Δ.), εκδ. Gutenberg, Αθήνα.

Hill S., Abercrombie N., Turner B. (1992), *Λεξικό κοινωνιολογίας* (μτφρ. Κάντας, Σ.), εκδ. Πατάκης, Αθήνα.

Αντόρνο Τ., Χόρκχάιμερ Μ. (1987), *Κοινωνιολογία: Εισαγωγικά δοκίμια* (μτφρ. Γράβαρης Δ.), εκδ. Κριτική, Αθήνα.

Αντωνοπούλου Μ. (1991), *Θεωρία και ιδεολογία στη σκέψη των κλασικών της κοινωνιολογίας*, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα.

Γιούλτσης Β. (2003), *Γενική κοινωνιολογία*, εκδ. Κυριακίδη, Αθήνα.

Γκιζελή Β. (1992), *Απλά μαθήματα κοινωνιολογίας*, εκδ. Επικαιρότητα, Αθήνα.

Δασκαλάκης Δ. (2004), *Βασικές αρχές κοινωνιολογίας*, εκδ. Αντ. Σάκκουλας, Αθήνα.

Ζέγκερ Ι. (1977), *Εισαγωγή στην κοινωνιολογία Θεωρία, μέθοδος, πρακτική* (μτφρ. Μαστοράκη Τζ.), εκδ. Μπουκουμάνης, Αθήνα.

Καζνέβ Ζ., Βικτόρωφ Ντ. (1988), *Βασικά θέματα της κοινωνιολογίας και κοινωνιολογικό λεξικό*, εκδ. Καστανιώτης, Αθήνα.

Κουτλούκα Μ. (1989), *Εισαγωγή στην κοινωνιολογία*, εκδ. Κυριακίδη, Αθήνα.

Λαμπίρη-Δημάκη Ι. (2000), *Για την κοινωνιολογία*, εκδ. Αντ. Σάκκουλας, Αθήνα.

Λαμπίρη-Δημάκη Ι. (2003), *Η κοινωνιολογία και η μεθοδολογία της Ι, έβδομη έκδοση*, εκδ. Αντ. Σάκκουλας, Αθήνα.

Λαμπίρη-Δημάκη Ι. (2003), *Η κοινωνιολογία και η μεθοδολογία της ΙΙ*,

εκδ. Αντ. Σάκκουλας, Αθήνα.

Μαυρόγιαννης Δ. (1999), *Εγχειρίδιο γενικής κοινωνιολογίας*, εκδ. Αντ. Σάκκουλας, Αθήνα.

Μορέν Ε. (1998), *Κοινωνιολογία* (μτφρ. Δημουλάς Δ.), εκδ. 21ος, Αθήνα.

Μπουρντιέ Π. (1999), *Κείμενα κοινωνιολογίας* (μτφρ. Παναγιωτόπουλος Ν.), εκδ. Στάχυ, Αθήνα.

Τάτσης Ν. (1997), *Κοινωνιολογία*, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα.

Φακιολάς Ν. (1978), *Βασικές γνώσεις κοινωνιολογίας*, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα.

IV. ΦΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΜΕΘΟΔΟΙ/ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

A. Κύριες φάσεις της κοινωνικής έρευνας

Η θεωρητικού ενδιαφέροντος έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες αποσκοπεί στην καταγραφή, κατανόηση και εξήγηση των κοινωνικών φαινομένων και διακρίνεται σε:

α) **διερευνητική**, όταν στοχεύει στην ανακάλυψη νέων στοιχείων αναφορικά με έναν κοινωνικό τομέα ή στην ανακεφαλαίωση της συσσωρευμένης γνώσης και πείρας στον τομέα αυτό, στη λήψη της γνώμης εμπειρογνομόνων και στην καταγραφή των απόψεων και των στάσεων τους αλλά και στη μελέτη συγκεκριμένων περιπτώσεων · β) **περιγραφική**, όταν στοχεύει στη συλλογή πλήρους και ακριβούς πληροφόρησης και στη διαχείριση μεγάλου όγκου στοιχείων, προκειμένου να αναλυθεί ένα κοινωνικό φαινόμενο (τι συμβαίνει) ή να εξηγηθεί ένα κοινωνικό φαινόμενο (πώς και γιατί συμβαίνει), ώστε να εξευρεθεί η λύση του (διαγνωστική περιγραφική έρευνα) · γ) **πειραματική**, όταν υλοποιείται με την κατασκευή ελεγχόμενων τεχνητών συνθηκών, ώστε να ελεγχθεί η υπόθεση ότι μια κατάσταση (μεταβλητή) δεν επισυμβαίνει χωρίς την παράλληλη παρουσία άλλης ή ότι αυτές μεταβάλλονται ταυτόχρονα κ.ο.κ. (Φίλιας, 1977:27, Ψαρρού και Ζαφειρόπουλος, 2001:70).

Καίτοι οι φάσεις διενέργειας της κοινωνικής έρευνας συμπυκνώνονται σχηματικά σε δύο κύρια μέρη-φάσεις, στο σχεδιασμό και στην εκτέλεση της έρευνας, αυτά συναποτελούν μια ενιαία διαδικασία της οποίας τα στάδια διαπλέκονται και επανεξετάζονται στην πορεία της έρευνας.

Ο **σχεδιασμός της έρευνας (α' φάση)** περιλαμβάνει τον προσδιορισμό του σκοπού της και την επιλογή της προσφορότερης μεθοδολογίας για την πραγμάτωση αυτού του σκοπού. Έτσι, πρώτο και κύριο στάδιο του σχεδιασμού αποτελεί η **διατύπωση του προς διερεύνηση προβλήματος** (α' στάδιο), δηλαδή η διατύπωση θεωρητικών υποθέσεων που δοκιμάζονται εμπειρικά, επαληθεύονται, τροποποιούνται ή απορρίπτονται και οδηγούν στην εξαγωγή γενικών νόμων που διέπουν τα κοινωνικά φαινόμενα στη βάση της κανονικότητας. Από τη μία πλευρά λοιπόν η υπό εμπειρική εξέταση υπόθεση βασίζεται σε μια γενική ή ειδικότερη θεωρία και από την άλλη διατυπώνεται με τρόπο λειτουργικό, ώστε να εξυπηρετείται η προσέγγιση της εμπειρίας στο σχετικό θέμα (Κυριαζή, 2004:60).

Την επιλογή θεωρητικού πλαισίου και τη διατύπωση υποθέσεων ακολουθεί η **κατάστρωση του σχεδίου έρευνας** (β' στάδιο) η οποία αφορά την

επιλογή μεθοδολογίας (πώς ερευνάμε). Στο σημείο αυτό επιλέγονται και ορίζονται τα εξής (Φίλιας, 1977:50):

α) Ο **ερευνώμενος πληθυσμός**, η υπό έρευνα ομάδα κτλ. τα χαρακτηριστικά των οποίων εξυπηρετούν το σκοπό της έρευνας.

β) Οι **προς αναζήτηση πληροφορίες**. Αυτό απαιτεί μια λεπτομερή επεξεργασία των ειδικότερων σκοπών της έρευνας, ώστε να εξαχθούν οι μεταβλητές που πρέπει να μελετηθούν και να τεθούν οι κατάλληλες ερωτήσεις ή τα προς διερεύνηση σημεία. Η διαδικασία αυτή, που ονομάζεται **αναγωγή της διαδοχικής επαλήθευσης**, αναλύεται ως εξής: η υπόθεση περιέχει **έννοιες (ή κατηγορίες)**, που μετατρέπονται σε **μεταβλητές**, και αυτές με τη σειρά τους μετατρέπονται σε **δείκτες** προς διερεύνηση, οι οποίοι συνήθως αποτυπώνονται σε συγκεκριμένες ερωτήσεις – όταν επιλέγεται η τεχνική του ερωτηματολογίου ή της συνέντευξης– ή σε συγκεκριμένες ενέργειες –όταν επιλέγεται η τεχνική του πειράματος– ή σε σημεία προς παρατήρηση. Έτσι για παράδειγμα, στην κοινωνιολογική προσέγγιση του φαινομένου της αυτοκτονίας από τον Durkheim η **κοινωνική συνοχή** αποτελεί κατά τον Quiry Van Campenhoudt (Ψαρρού και Ζαφειρόπουλος, 2001:92), **έννοια** η οποία αναλύεται στις **μεταβλητές της θρησκευτικής και της οικογενειακής συνοχής**, η δε πρώτη εκφράζεται μέσα από τους εξής δείκτες: **μέγεθος του κλήρου, επιρροή της θρησκείας στην καθημερινή ζωή, από κοινού άσκηση τελετουργιών, νόμιμος ή μη χαρακτήρας των θρησκευτικών κανόνων**.

γ) Ο **τρόπος συλλογής των πληροφοριών**. Αυτός βρίσκεται σε συνάρτηση με το είδος των πληροφοριών και το είδος της έρευνας. Σε κάθε περίπτωση, η μεθοδολογία αναζήτησης και συλλογής των στοιχείων πρέπει να κατατείνει στην ασφαλή συλλογή του επιθυμητού όγκου αυθεντικής πληροφορίας. Αναλόγως προτιμώνται η μέθοδος των μετρήσεων, η μέθοδος των ποιοτικών παρατηρήσεων, η μέθοδος των ερωτήσεων κτλ.

δ) Το **(δειγματοληπτικό) πλαίσιο**. Ο προσδιορισμός του ανακύπτει κυρίως κατά τη διενέργεια αντιπροσωπευτικών ερευνών με συνέντευξη ή ερωτηματολόγιο και αφορά την αξιοποίηση πηγών (π.χ. καταλόγων, αρχείων, χαρτών κτλ.) για την επιλογή του κατάλληλου δείγματος.

ε) Η **δειγματοληψία**. Στα πρώτα στάδια εμφάνισης της ποσοτικής εμπειρικής έρευνας επιδιωκόταν η μεγαλύτερη κατά το δυνατόν κάλυψη του υπό διερεύνηση πληθυσμού. Προς εξοικονόμηση χρόνου και κόστους έγινε στη συνέχεια συστηματική προσπάθεια να αναπτυχθεί μεθοδολογία δειγματοληπτικής έρευνας για την ανάδειξη αντιπροσωπευτικού πληθυσμού, ώστε να εξασφαλίζονται έγκυρα και αξιόπιστα συμπεράσματα, αναγώγιμα στο σύνολο του υπό διερεύνηση πληθυσμού στη βάση της αρχής της γενίκευσης (Κυριαζή, 2004:108 κ.εξ.).

Η **απλή τυχαία δειγματοληψία** αποτελεί την καταλληλότερη μέθοδο για ποσοτική έρευνα σε μικρούς πληθυσμούς. Για παράδειγμα, επιλέγεται κάθε 7ος αριθμός σε πίνακα τυχαιών αριθμών από δειγματολογικό πλαίσιο το οποίο αποτελεί ο κατάλογος υποστηρικτών ενός πολιτικού κόμματος.

Στη **συστηματική δειγματοληψία**, που επιλέγεται για μεγαλύτερους πληθυσμούς, γνωρίζουμε το συνολικό αριθμό μονάδων του πληθυσμού και τον αριθμό μονάδων του επιδιωκόμενου δείγματος. Διαιρώντας τους δύο αριθμούς εξάγουμε το δειγματοληπτικό διάστημα και οι περιπτώσεις του δείγματος επιλέγονται κατά τέτοιο τρόπο ώστε η μεταξύ τους απόσταση να ισούται με το δειγματοληπτικό διάστημα.

Η **δειγματοληψία κατά στρώματα**, κατά την οποία ο ερευνώμενος πληθυσμός κατανέμεται σε ομοιογενή στρώματα βάσει ενιαίου κριτηρίου (π.χ. φύλο, μόρφωση κτλ.) και επιλέγεται τυχαίο δείγμα από κάθε στρώμα. Η μέθοδος αυτή υιοθετείται προκειμένου ο ερευνητής να εξασφαλίσει επαρκή αριθμό περιπτώσεων από κάθε στρώμα, είτε λόγω της σπουδαιότητας του εν λόγω κριτηρίου στρωματοποίησης είτε λόγω του μικρού συνολικά διαθέσιμου αριθμού περιπτώσεων από το εν λόγω στρώμα.

Με τη **μέθοδο κατά δεσμίδες** θεραπεύεται η έλλειψη της πλήρους καταγραφής των ατόμων που αποτελούν το διερευνώμενο πληθυσμό, ενώ τη θέση των ατόμων λαμβάνουν τα νοικοκυριά. Έτσι, διενεργούνται διαδοχικές καταγραφές, αριθμήσεις και τυχαίες δειγματοληψίες σε οριοθετημένες κατοικημένες περιοχές ξεκινώντας από την ευρύτερη (π.χ. δήμος) και καταλήγοντας στη στενότερη (π.χ. οικοδομικό τετράγωνο) από όπου τελικά επιλέγονται τα νοικοκυριά (βάσει της κατοικίας) και μάλιστα αυτές οι μονάδες που διαθέτουν τα υπό διερεύνηση χαρακτηριστικά.

Σε κάθε περίπτωση ο ερευνητής ορίζει το δείγμα του με βάση τους περιορισμούς και τους σκοπούς της έρευνας. Έτσι, μπορεί να πρόκειται για σκόπιμο ή για διαθέσιμο δείγμα.

Η **εκτέλεση της έρευνας (β' φάση)** περιλαμβάνει τη **συλλογή των στοιχείων, την επεξεργασία, την ανάλυση και την ερμηνεία** τους (γ', δ' και ε' στάδια της έρευνας). Ειδικότερα, με βάση την κατάστρωση του σχεδίου έρευνας, που περιλαμβάνει και οργανωτικής φύσης στοιχεία (όπως χρονοδιάγραμμα, προϋπολογισμό, σύνθεση ερευνητικής ομάδας κτλ.), ο ερευνητής προβαίνει στη **συλλογή των στοιχείων** (γ' στάδιο) εφαρμόζοντας τις επιλεχθείσες τεχνικές. Η παράλληλη εφαρμογή περισσότερων τεχνικών, όταν αυτό προβλέπεται και τεκμηριώνεται κατά το σχεδιασμό της έρευνας, είναι δυνατή. Στο πλαίσιο αυτό μπορεί, για παράδειγμα, να συνδυαστούν περισσότερες τεχνικές παρατήρησης (**το ερωτηματολόγιο, η συνέντευξη και οι ομάδες εστίασης**), όταν η έρευνα περιλαμβάνει διάφορους πληθυσμούς και προτάσσονται διαφορετικές τεχνικές ως προσφορότερες για τα

διαφορετικά δείγματα πληθυσμών. Επίσης, είναι δυνατόν να εφαρμοστούν τεχνικές παρατήρησης και να ληφθούν υπόψη και ποσοτικοί δείκτες. Μέσω της δοκιμαστικής έρευνας (pilot) τα εργαλεία δοκιμάζονται σε μικρό ποσοστό του δείγματος, ώστε να ελεγχθεί η καταλληλότητα του τρόπου συλλογής στοιχείων.

Επόμενο στάδιο της έρευνας αποτελεί η **επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων** (δ' στάδιο), κατά το οποίο τα στοιχεία ταξινομούνται και συστηματοποιούνται βάσει κριτηρίων. Στην ποσοτική εμπειρική έρευνα στο στάδιο αυτό λαμβάνει χώρα και η στατιστική επεξεργασία, κατά την οποία μεταξύ άλλων, υπολογίζονται οι σχετικές συχνότητες (ποσοστά), οι μέσες τιμές, οι κατανομές από κοινού δύο διακριτών μεταβλητών, κατασκευάζονται οι γραφικές παραστάσεις κτλ. (Ψαρρού και Ζαφειρόπουλος, 2001:157 κ.εξ. 228).

Κατά την **ερμηνεία των δεδομένων** (ε' στάδιο) αξιοποιούνται τα στοιχεία που προέκυψαν από την ανάλυση και επιδιώκεται η σύνδεση των εμπειρικών αποτελεσμάτων με την αρχική θεωρητική υπόθεση.

Ένα υποθετικό παράδειγμα: επίδραση βίαιων τηλεοπτικών σκηνών στη συμπεριφορά παιδιών (Cohen, Manion, 1994:40)

Έστω ότι ο ερευνητής θέλει να εξετάσει εάν η συστηματική παρακολούθηση βίαιων τηλεοπτικών σκηνών αποτελεί αιτία εκδήλωσης επιθετικότητας των παιδιών θεατών (διατύπωση του προβλήματος, υπόθεση).

Για το σκοπό αυτό θα μετρήσει την ποσότητα χρόνου που καταναλώνουν τα παιδιά παρακολουθώντας βίαιες εκπομπές, όπως και την επιθετική τους τάση στις κοινωνικές τους συναναστροφές (μετατροπή της υπόθεσης σε σημεία προς παρατήρηση, δείκτες προς μέτρηση).

Ακολούθως θα κατασκευάσει ένα πείραμα, κατά το οποίο για επαναλαμβανόμενα χρονικά διαστήματα μια ομάδα τυχαία επιλεγμένων παιδιών (πειραματική ομάδα) θα παρακολουθεί επεισόδια μιας αστυνομικής τηλεοπτικής σειράς, ενώ μια άλλη ομάδα τυχαία επιλεγμένων παιδιών (ομάδα ελέγχου) θα παρακολουθεί ντοκιμαντέρ με θέμα τη φύση (επιλογή και εφαρμογή του πειράματος ως κατάλληλου μεθοδολογικού εργαλείου). (Εκτός από τυχαία επιλογή, τα παιδιά που κατανέμονται στην πειραματική και στη συγκριτική ομάδα εξισώνονται αρχικά ως προς το επίπεδο επιθετικότητας και ως προς άλλες μεταβλητές που επιδρούν στην επιθετικότητα).

Στη συνέχεια ο ερευνητής θα μετρήσει συγκριτικά την επιθετική τάση των δύο ομάδων που συμμετείχαν στο πείραμα και θα επαληθεύσει ή θα απορρίψει την αρχική του υπόθεση (επεξεργασία, ανάλυση, ερμηνεία των δεδομένων). (Η επαλήθευση ενισχύει τη θεωρία, ενώ η απόρριψη οδηγεί στην αποδυνάμωση και την επαναδιατύπωση της θεωρίας).

B. Μέθοδοι και τεχνικές κοινωνικής έρευνας

1. Μελέτη περίπτωσης

Στην κοινωνική έρευνα όταν αναφερόμαστε στη «μελέτη περίπτωσης», εννοούμε την παρατήρηση και τη μελέτη των χαρακτηριστικών μιας μονάδας και όχι μια μεγάλη κλίμακα έρευνα. Ως μονάδα δύναται να θεωρηθεί είτε ένα φυσικό πρόσωπο είτε μια ομάδα που έχει χαρακτήρα μονάδας, για παράδειγμα, μια σχολική τάξη ή και ολόκληρο σχολείο. Σκοπός αυτής της μεθόδου είναι η συστηματική ανάλυση της πολυπλοκότητας των φαινομένων που παράγονται, αλλά και καθορίζουν την υπό μελέτη μονάδα, ώστε να φτάσουμε στη διατύπωση γενικών προτάσεων που να ισχύουν για τον ευρύτερο πληθυσμό στον οποίο ανήκει η υπό εξέταση μονάδα.

Βασικό οργανωτικό και μεθοδολογικό εργαλείο είναι η **παρατήρηση**, η οποία διακρίνεται σε **συμμετοχική** και σε **μη συμμετοχική**. Στη **συμμετοχική** παρατήρηση ο παρατηρητής συμμετέχει άμεσα και ο ίδιος στο παρατηρούμενο, συχνά σε βαθμό που να μη διαχωρίζεται από τα άλλα μέλη της υπό παρατήρηση μονάδας· άρα είναι και ο ίδιος αντικείμενο παρατήρησης, καθώς συμμετέχει ή οφείλει να συμμετέχει στη δυναμική της μονάδας ενεργητικά, ακολουθώντας τη δυναμική της σε όλες τις εκδηλώσεις και στις δραστηριότητές της. Στη **μη συμμετοχική παρατήρηση** ο παρατηρητής δεν έχει την ιδιότητα του μέλους και αναπτύσσει σκοπίμως τεχνικές «κοινωνικής απόστασης» από το παρατηρούμενο.

Ευρύτερα διαδεδομένη σήμερα, στη μελέτη περίπτωσης, είναι η συμμετοχική παρατήρηση, της οποίας τα στάδια μπορούν να συνοψιστούν στα εξής:

1. Ορισμός του υπό παρατήρηση αντικειμένου-φαινομένου.
2. Υπόθεση έρευνας.
3. Προσπάθεια επαλήθευσης της υπόθεσης με γεγονότα διά της μελέτης μίας τουλάχιστον περίπτωσης.
4. Αναδιατύπωση της υπόθεσης, εάν αυτή δε συνάδει με τα γεγονότα, ή και εκ νέου ορισμός του αντικειμένου-φαινομένου και αποκλεισμός της υπόθεσης που δεν επικυρώνεται από τα γεγονότα.
5. Επανάληψη της προηγούμενης διαδικασίας (4), έως ότου τα γεγονότα δε θα αντιφάσκουν προς την υπόθεση, αλλά και το αντίθετο, έως ότου να μην αντιφάσκει εν γένει η σχέση υπόθεσης - επαλήθευσης.

Μια τέτοιου είδους προσέγγιση της πραγματικότητας δίνει το πλεονέκτημα της εξαντλητικής μελέτης της πολυπλοκότητας του υπό παρατήρηση φαινομένου στις συστατικές του δομές, αλλά και επανατροφοδοτεί με

υποθέσεις που δεν αντιφάσκουν προς την πραγματικότητα. Σ' αυτή τη διαδικασία τοποθετούνται προφανώς και τα όρια των πιθανών ερμηνειών που δέχεται μια υπόθεση, αφού η διαδικασία της επικύρωσης της υπόθεσης, διά της εμπειρίας, οριοθετεί και την ερμηνευτική διαδικασία. Με άλλα λόγια, η ερμηνεία είναι μέρος της επικύρωσης της υπόθεσης.

Τα παραπάνω βεβαίως δε σημαίνουν ότι στη μελέτη περίπτωσης με τη συμμετοχική παρατήρηση το βλέμμα του παρατηρητή είναι ουδέτερο ή «καθαρό», **καθώς η ίδια η παρατήρηση ως τέτοια μεταβάλλει το παρατηρούμενο**, ενώ και το παρατηρούμενο ως τέτοιο αποκτά την ιδιότητα του παρατηρουμένου, διότι διαφορετικά θα ήταν επιστημονικά αδιάφορο. Αυτό σημαίνει ότι το παρατηρούμενο είναι ήδη κοινωνικά νοηματοδοτημένο, άρα υπόκειται στις διαδικασίες κοινωνικής κατασκευής του, συνεπώς επιβάλλεται, υπό αυτή την έννοια, στον παρατηρητή.

Ακόμη και ο ίδιος ο παρατηρητής και τα μέσα που χρησιμοποιεί είναι κοινωνικές διαδικασίες ενός κατ' εξοχήν εξουσιαστικού και κυριαρχικού ρόλου σε μια κοινωνία: της παραγωγής δηλαδή του κοινωνικά αναγκαίου και χρήσιμου λόγου, σε κάθε δεδομένη ιστορική στιγμή.

Από την άλλη, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι η αξίωση της μεθόδου της «μελέτης περίπτωσης» για επιστημονικές γενικεύσεις καθολικής εγκυρότητας είναι προβληματική· ακόμη και όταν μπορεί να προβεί σε τέτοιες γενικεύσεις, αυτές δεν είναι δυνατόν να ισχύουν παρά για τη χρονική στιγμή που εκφέρονται, σύμφωνα άλλωστε και με το γενικό θετικιστικό κριτήριο της επαληθευσιμότητας.

2. Ιστορική-συγκριτική ανάλυση

Στο έργο των κλασικών θεωρητικών της κοινωνιολογίας η ιστορική-συγκριτική ανάλυση κατείχε σημαντική θέση. Μετά τις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα όμως η κοινωνιολογία στράφηκε πρωτίστως σε εμπειρικού προσανατολισμού εργασίες, στις οποίες, αν υπήρχε συγκριτική ανάλυση, αυτή δε θα ήταν κατά κύριο λόγο διαχρονική, αλλά θα είχε συγχρονικό χαρακτήρα. Σε αυτό βοήθησε και η κυριαρχία στο χώρο των κοινωνικών επιστημών της δομολειτουργικής θεωρίας του T. Parsons, ο οποίος, προτείνοντας ευρείες εννοιολογικές κατηγορίες που συνιστούν μια ενιαία και καθολική θεώρηση, ταυτόχρονα αγνοεί τις διαφορές στο χρόνο προκαλώντας έναν αντι-ιστορικό προσανατολισμό. Ήδη όμως από την εποχή που ο C.W. Mills έγραψε το βιβλίο «*Η κοινωνιολογική φαντασία*» τονίζεται η ανάγκη επαναφοράς της ιστορικής-συγκριτικής διάστασης στην κοινωνιολογική θεωρία, ανάγκη που πηγάζει από τη χρονικότητα των κοινωνικών θεσμών και φαινομένων κατά τις τελευταίες δεκαετίες του 20ού αιώνα.

Η ιστορική-συγκριτική ανάλυση χρησιμοποιείται από πολλούς κοινωνικούς επιστήμονες ως κύρια μέθοδος, με αποτέλεσμα να έχουμε οδηγηθεί στην (επανα)συγκρότηση μιας εξειδικευμένης ιστορικής κοινωνιολογίας. Στο πλαίσιο αυτής, μια απλή παράθεση ενός ιστορικού υλικού για το υπό έρευνα θέμα δεν είναι αρκετή. Αντίθετα, η ανάλυση θα πρέπει να επικεντρώνεται στη διαπλοκή σκόπιμης δράσης και δομής, οδηγώντας στη θέση ότι οι κοινωνικές δομές ή διαδικασίες δεν είναι παγιωμένες χωροχρονικά, αλλά υποκείμενες μεταβολής. Αυτά τα μεταβλητά στοιχεία τους μπορούν μόνο να αποτυπωθούν, αν ο ερευνητής ακολουθήσει μια συγκεκριμένη μεθοδολογία συγκριτικής ανάλυσης, η οποία θα τον οδηγήσει στην κοινωνιολογική εξήγηση.

Σε γενικές γραμμές, η μεθοδολογία της συγκριτικής ανάλυσης ακολουθεί **τρία πρότυπα**, ανάλογα με το θεωρητικό παράδειγμα που υποστηρίζει ο κοινωνικός ερευνητής. Αυτά τα τρία πρότυπα πολύ συνοπτικά είναι τα εξής:

- η εφαρμογή μιας θεωρίας σε ιστορικά γεγονότα με σκοπό την επιβεβαίωση ή τη διάψευση αυτής της θεωρίας ως γενικό επεξηγηματικό πλαίσιο
- η ερμηνευτική ιστορική προσέγγιση
- η αιτιακή αναλυτική προσέγγιση.

Το **πρώτο πρότυπο** ιστορικής-συγκριτικής ανάλυσης εφαρμόζεται από τον κοινωνικό επιστήμονα ο οποίος ακολουθεί μια δομική προσέγγιση στην κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων. Θα πρέπει να υπάρχει μια ήδη συγκροτημένη θεωρία, την οποία ο ερευνητής σκοπεύει να ελέγξει. Αυτή η θεωρία αποτυπώνεται σε εννοιολογικές κατηγορίες, οι οποίες εφαρμόζονται στα ιστορικά δεδομένα που έχει συλλέξει ο κοινωνιολόγος. Ο σκοπός δεν είναι η λεπτομερειακή και σε βάθος περιγραφή ενός ιστορικού φαινομένου, αλλά η αναφορά σε αρκετά ιστορικά δεδομένα μέσα από τα οποία αναδεικνύεται η ορθότητα των εννοιολογικών κατηγοριών και κατ' επέκταση της θεωρίας. Συνήθως η θεωρία που πρόκειται να ελεγχθεί αποτελεί μια γενική θεωρία, η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως γενικό επεξηγηματικό πλαίσιο για το σύνολο των ιστορικών φαινομένων που αποτελούν μια ενιαία κατηγορία. Πιο συγκεκριμένα, οι θεωρητικές έννοιες μετατρέπονται σε εμπειρικές μεταβλητές, οι οποίες εκφράζουν δομικά χαρακτηριστικά. Στη συνέχεια, μέσα από μια ποσοτική αναφορά κοινών ιστορικών περιπτώσεων, οι έννοιες αυτές συσχετίζονται με στατιστικές μεθόδους ανάλυσης και έτσι αναδεικνύονται γενικές τάσεις οι οποίες επιβεβαιώνουν ή διαψεύδουν τη θεωρία. Το πρόβλημα αυτής της μεθόδου είναι ότι οι αποκλίσεις από τις γενικές τάσεις μπορεί να θεωρηθούν σφάλματα στατιστικής ανάλυσης. Οι ιδιομορφίες και οι ιστορικές λεπτομέρειες δεν ενδιαφέρουν

τόσο πολύ τον ερευνητή που χρησιμοποιεί αυτή τη μέθοδο, όσο η προβολή των γενικών και επαναλαμβανόμενων πτυχών των κοινών ιστορικών περιπτώσεων.

Το **δεύτερο πρότυπο** συγκριτικής ανάλυσης εμπνέεται από το θεωρητικό παράδειγμα της σχολής της συμβολικής αλληλεπίδρασης. Η ερμηνευτική ιστορική προσέγγιση στηρίζεται κυρίως στη λεπτομερή και σε βάθος ανάλυση μιας ιστορικής περίπτωσης, ενώ η σύγκριση με άλλα ιστορικά φαινόμενα επικεντρώνεται στις διαφορές που παρουσιάζουν οι περιπτώσεις. Με αυτό τον τρόπο αποσαφηνίζονται τα στοιχεία που διακρίνουν κάθε περίπτωση. Με άλλα λόγια, η σύγκριση χρησιμοποιείται εδώ για να ερμηνεύσει τις ιδιομορφίες και όχι για να στηριχτεί στις ομοιότητες, όπως στην προηγούμενη συγκριτική μέθοδο. Ένα δεύτερο χαρακτηριστικό της ερμηνευτικής μεθόδου είναι ότι η έμφαση της ανάλυσης δίνεται στην υποκειμενική διάσταση της κοινωνικής δράσης και -μέσω αυτής- στο δομικό πλαίσιο μέσα στο οποίο διαμορφώνεται. Ο τελικός σκοπός είναι η ερμηνεία του συγκεκριμένου ιστορικού φαινομένου, γι' αυτό το λόγο δε χρησιμοποιούνται εκ των προτέρων εννοιολογικές κατηγορίες, αλλά κατασκευάζονται μετά την ερμηνεία της περίπτωσης.

Άλλωστε η ερμηνευτική συγκριτική προσέγγιση δεν αποσκοπεί στον έλεγχο ενός γενικού θεωρητικού επεξηγηματικού πλαισίου, ούτε ψάχνει να βρει αιτιότητα με βάση τη χρονική σειρά των γεγονότων. Κάθε ιστορική περίπτωση είναι μία διακριτή θεωρητική κατηγορία και αυτό το γεγονός αναδεικνύεται μέσω της σύγκρισης και της ανάδειξης των λεπτομερέστερων διαφορών με άλλες κοινές ιστορικές περιπτώσεις, σύμφωνα με τους κοινωνικούς επιστήμονες που ακολουθούν αυτή τη μέθοδο συγκριτικής ανάλυσης.

Το **τρίτο πρότυπο** συγκριτικής ανάλυσης, η αιτιακή αναλυτική προσέγγιση, έχει ένα κοινό στοιχείο με την ερμηνευτική συγκριτική ανάλυση. Και οι δύο μέθοδοι έχουν έναν ποιοτικό κυρίως προσανατολισμό προς τα δεδομένα που συγκρίνουν, σε αντίθεση με την ποσοτική ανάλυση της πρώτης μεθόδου. Το κοινό αυτό χαρακτηριστικό οφείλεται στο ότι και οι δύο μέθοδοι δεν επιχειρούν τον έλεγχο ενός γενικού θεωρητικού πλαισίου. Από την άλλη πλευρά όμως, η αιτιακή συγκριτική μέθοδος σκοπεύει – μέσα από την ερμηνεία της ιστορικής περίπτωσης και τη σύγκριση με άλλες περιπτώσεις – στην ανάπτυξη μιας νέας θεωρητικής υπόθεσης. Η σύγκριση δηλαδή χρησιμοποιείται για την ανάπτυξη μιας θεωρίας, γι' αυτό το λόγο ο ερευνητής ψάχνει να βρει αιτιακούς παράγοντες στο υπό μελέτη κοινωνικό φαινόμενο. Στην ουσία ο ερευνητής δημιουργεί ένα κοινωνικό πείραμα, όχι όμως υπό ιδανικές συνθήκες, αλλά υπό πραγματικές ιστορικές συνθήκες. Χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της συμφωνίας αντιπαραβάλλει ιστορικές περιπτώσεις του ίδιου φαινομένου που μελετά (π.χ. επανάσταση), γι-

α να καταλήξει σε κάποιους κοινούς αιτιακούς παράγοντες. Με τη μέθοδο της συμφωνίας ο σκοπός είναι να βρεθούν οι συνθήκες που χαρακτηρίζουν όλες τις υπό σύγκριση περιπτώσεις. Στη συνέχεια ο ερευνητής εφαρμόζει τη μέθοδο της έμμεσης διαφοράς: καταγράφει όλες τις παρόμοιες ιστορικές περιπτώσεις, από τις οποίες όμως λείπει το υπό μελέτη φαινόμενο (δηλαδή κοινωνίες ίδιας χρονικής περιόδου αλλά χωρίς επαναστάσεις). Αν κατά την αντιπαραβολή αυτής της κατ' ουσίαν ομάδας με την ομάδα των κοινωνιών της μελέτης, σημειωθεί η απουσία του αιτιολογικού παράγοντα που είχε καταγράψει ο ερευνητής κατά την εφαρμογή της μεθόδου της συμφωνίας, τότε καταλήγει σε μια αιτιακή συσχέτιση και άρα σε μια νέα θεωρητική υπόθεση. Το πρόβλημα αυτής της μεθόδου όμως είναι ότι δεν μπορεί να εντοπίσει την ύπαρξη πολλαπλής αιτιότητας, με αποτέλεσμα η αιτιακή συσχέτιση είτε να είναι επίπλαστη, καθώς μπορεί να είναι έμμεση και όχι άμεση, είτε να μην είναι η μόνη και κύρια. Το γεγονός του διαχωρισμού των πιο σημαντικών αιτιακών μηχανισμών σε σχέση με ένα ιστορικό γεγονός δεν έχει τέλος, είναι μια διαδικασία σε εξέλιξη, γι' αυτό το λόγο άλλωστε η ιστορία γράφεται διαρκώς.

3. Το κοινωνικό πείραμα

Η έννοια του πειράματος στις κοινωνικές επιστήμες και ιδιαίτερα στην κοινωνιολογία είναι ένα προφανές δάνειο από το χώρο των φυσικών επιστημών και επομένως θα μπορούσε να ιδωθεί ως μέθοδος επαλήθευσης μιας υπόθεσης, ενώ το ίδιο το κοινωνικό πείραμα και η μεθοδολογία που ακολουθεί οφείλει να οδηγεί σε συμπεράσματα επαληθευμένα. Οι οιονεί συνθήκες εργαστηρίου, δηλαδή οι «κατασκευασμένες» καταστάσεις, είναι αποτελεσματικότερες των φυσικών καταστάσεων. Συνεπώς το κοινωνικό πείραμα προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή του ερευνητή στις υπό διαμόρφωση συνθήκες. Έτσι, ένας ερευνητής ο οποίος μελετά τις συνθήκες περάσματος μιας ομάδας στην «έκνομη» συμπεριφορά θα μπορούσε να συσχετίσει, για παράδειγμα, την προϋπάρχουσα αποδοχή της βίας ως μέσο επίλυσης των διαφορών, με το ρόλο της λεκτικής και σωματικής βίας στην οικογένεια. Είναι γνωστό, εξάλλου ότι ο Freud συσχέτισε άμεσα την καταπιεστική αγωγή που υπέστη κάποιος ως παιδί με νευρωσικά και σωτηριολογικά χαρακτηριστικά που αναπτύσσει ως ενήλικας, συνδέοντας έτσι την καταπιεστική αγωγή με την άκαμπτη-πουριτανική ηθική, με τον υπέρμετρο πατριωτισμό, τη σωτηρία των «ηθικά παρεκκλινόντων», την ταύτιση με την ισχύ, το κράτος και με εκφάνσεις εν γένει της δύναμης.

Έτσι, ο ερευνητής ενός κοινωνικού πειράματος που θα ήθελε να υποβάλει την παραπάνω υπόθεση του Freud σε έλεγχο οφείλει στην ουσία να

διαπιστώσει τη σχέση των μεταβλητών μεταξύ τους, στους δυνατούς συνδυασμούς τους. Εάν δε βρεθεί αλληλοσυσχέτιση των μεταβλητών, τότε η υπόθεση είναι αστήριχτη, εάν αντίθετα επιβεβαιωθεί, τότε η υπόθεση είναι εύλογη, χωρίς βεβαίως αυτό να την καθιστά αυτομάτως ορθή, καθώς το πεδίο δυνατότητας είναι ευρύτερο εκείνου της εκάστοτε πραγματικότητας.

Μπορούμε, λοιπόν, να συνοψίσουμε τα χαρακτηριστικά στάδια ενός πειράματος στα εξής:

1. υπόθεση, οι προκείμενες της οποίας τίθενται σε δοκιμή,
2. σύγκριση των αποτελεσμάτων με την αρχική υπόθεση,
3. επανατροφοδότηση ή απόρριψη της αρχικής υπόθεσης υπό το πρίσμα των υπό δοκιμή προκείμενων.

Θεμελιώδη στοιχεία, αλλά και κύρια εργαλεία, στα κοινωνικά πειράματα είναι:

1. το αντικείμενο παρατήρησης, που αποτελείται από δύο ομάδες:
α. την πειραματική ομάδα και β. την ομάδα ελέγχου.
2. ο παράγοντας της υπόθεσης που θεωρείται αίτιο (π.χ. στην υπόθεση του Freud η καταπιεστική αγωγή) είτε προϋπάρχει ένας αντικειμενικός παράγοντας είτε εισάγεται τεχνητά μόνο στην πειραματική ομάδα (1α).
3. η σχέση αίτιου-αποτελέσματος (καταπιεστική αγωγή - κοινωνικός συντηρητισμός) πρέπει να διαπιστώνεται και στην πειραματική και στην ομάδα ελέγχου.

Βασική στιγμή του κοινωνικού πειράματος θεωρείται **η εισαγωγή από τον ερευνητή της μεταβλητής** η οποία θεωρείται, όπως έχουμε πει, το αίτιο της υπόθεσης, εάν δηλαδή εισαχθεί πριν από την επιλογή των ομάδων ή μετά. Οι ομάδες γίνονται αντικείμενο παρατήρησης μετά την επίδραση της μεταβλητής στην πειραματική ομάδα. Ο σκοπός του πειράματος επιτυγχάνεται και η υπόθεση επαληθεύεται, όταν το αποτέλεσμα της επίδρασης της μεταβλητής που εισαγάγαμε εμφανίζεται στην πειραματική ομάδα και όταν αυτό το αποτέλεσμα συγκρίνεται με το αντίστοιχο της ομάδας ελέγχου, η οποία δεν έχει εκτεθεί στην επίδραση της μεταβλητής.

Η όποια ασυμμετρία μπορεί να εμφανιστεί ανάμεσα στις δύο ομάδες όσον αφορά τη μέτρηση του αποτελέσματος στις ομάδες, αν και αυτές έχουν επιλεγεί με ομοειδή κριτήρια, συχνά οφείλεται σε προϋπάρχουσες διαφορές (πριν από την εισαγωγή της μεταβλητής) ή σε αδυναμία αντίδρασης στην εισαχθείσα μεταβλητή. Για να περιοριστεί η ενδεχόμενη ασυμμετρία, επιλέγονται συνήθως τα ίδια πρόσωπα τόσο για την πειραματική όσο και για την ομάδα ελέγχου, ωστόσο η «μέτρηση» της πειραματικής ομάδας γίνεται πριν από την εισαγωγή της μεταβλητής, κατόπιν εισάγεται η μετα-

βλητή και τέλος επαναλαμβάνεται η μέτρηση. Η διαφορά του αποτελέσματος πριν από την εισαγωγή της μεταβλητής –που, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, θεωρείται το αίτιο του φαινομένου– και του αποτελέσματος μετά την εισαγωγή της μεταβλητής αποτελεί ουσιαστικά το μέτρο της επίδρασης της μεταβολής που εισήχθη ως υποθετικό αίτιο της αρχικής υπόθεσης η οποία ελέγχεται με το πείραμα.

Γενικά, μέτρο της αξιοπιστίας των μεθόδων που χρησιμοποιούν τα κοινωνικά πειράματα θεωρούνται τα εξής:

1. Ο βαθμός εξουδετέρωσης της επίδρασης της μέτρησης στο μετρούμενο, καθώς είτε οι μετέχοντες στο πείραμα εμφανίζουν συχνά προσαρμοστική προς το πείραμα συμπεριφορά ή το αντίθετο, απορριπτική (διότι αισθάνονται χρησιμοποιούμενοι) είτε το ίδιο το πείραμα τους θέτει προβλήματα που δεν είχαν ξανά αντιμετωπίσει. Είναι προφανές ότι όλες οι παραπάνω αντιδράσεις αλλοιώνουν σοβαρά τη μέτρηση.
2. Ο βαθμός εξουδετέρωσης τυχαίων παραγόντων που επιδρούν στις πειραματικές ομάδες, αλλά και στη μέτρηση.
3. Το είδος της ανάλυσης που επιδέχονται τα αποτελέσματα.
4. Το πόσο δυνατή είναι η σύγκριση των αποτελεσμάτων.

Γενικά μιλώντας, τα κοινωνικά πειράματα τα οποία αφενός ελέγχουν και μετρούν την επίδραση στο αποτέλεσμα της μεταβλητής που εισάγεται πριν και μετά τη διεξαγωγή του πειράματος και αφετέρου χρησιμοποιούν τα ίδια άτομα τόσο στην πειραματική ομάδα όσο και στην ομάδα ελέγχου θεωρούνται πιο αξιόπιστα τουλάχιστον όσον αφορά τη σχέση αιτίου (μεταβλητής) αποτελέσματος.

4. Επιτόπια επισκόπηση με ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο αποτελεί το κύριο εργαλείο της ποσοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και αυτό που χρησιμοποιείται πιο συχνά. Για να εφαρμοστεί όμως, θα πρέπει να υφίσταται μια βασική προϋπόθεση, ενώ παράλληλα όλα τα στάδια της εκπόνησης της έρευνας πρέπει να στηρίζονται σε παραδοχές που εξασφαλίζουν την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων. Η βασική προϋπόθεση αφορά τη μεταφορά των θεωρητικών εννοιών σε μετρήσιμες ιδιότητες. Αυτό σημαίνει ότι κάθε ερωτηματολόγιο θα πρέπει να είναι σε απόλυτη συνάφεια με το θεωρητικό προβληματισμό του ερευνητή και τους σκοπούς της έρευνάς του. Μια έρευνα με ερωτηματο-

λόγιο θα μπορούσε να είναι περιγραφική ή επεξηγηματική. Στην πρώτη περίπτωση ο στόχος είναι η καταγραφή απόψεων, στάσεων, αντιλήψεων κτλ. γενικού ή ειδικού πληθυσμού σε σχέση με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ή θέματα. Οι πιο γνωστές περιγραφικές έρευνες με ερωτηματολόγιο είναι οι σφυγμομετρήσεις της κοινής γνώμης (γκάλοπ), κυρίως σε σχέση με την εκλογική συμπεριφορά του πληθυσμού. Όταν μια έρευνα με ερωτηματολόγιο είναι επεξηγηματική, στην ουσία σκοπεύει να αναζητήσει αιτιακούς μηχανισμούς που δημιουργούν τις καταγεγραμμένες απόψεις ειδικού ή γενικού πληθυσμού, επιβεβαιώνοντας ή διαψεύδοντας θεωρητικές υποθέσεις εργασίας και επομένως συμβάλλοντας στην ανάπτυξη της κοινωνιολογικής γνώσης.

Τα **στάδια εκπόνησης** μιας έρευνας με ερωτηματολόγιο είναι τα εξής:

- δειγματοληψία,
- σχεδιασμός ερωτηματολογίου,
- συμπλήρωση ερωτηματολογίου,
- κωδικοποίηση δεδομένων,
- στατιστική ανάλυση δεδομένων,
- παρουσίαση αποτελεσμάτων.

Ως προς τη **δειγματοληψία**, ισχύουν σε γενικές γραμμές αυτά που έχουμε αναφέρει στην εισαγωγή αυτού του κεφαλαίου. Πιο ειδικά, για την επιλογή της μεθόδου δειγματοληψίας που ταιριάζει περισσότερο στην έρευνα με ερωτηματολόγιο μπορούμε να πούμε τα εξής: κατ' αρχάς η βασική προϋπόθεση για τη διαμόρφωση του δειγματοληπτικού πλαισίου είναι ο προσδιορισμός του πληθυσμού που ενδιαφέρει τον ερευνητή, σύμφωνα και με το θεωρητικό προβληματισμό της έρευνας που εκπονεί. Αυτός ο πληθυσμός θα μπορούσε να είναι ειδικός πληθυσμός, δηλαδή μια ιδιαίτερη ηλικιακή, επαγγελματική, φυλετική, γεωγραφική ομάδα, ή γενικός πληθυσμός, δηλαδή το σύνολο των κατοίκων της ελληνικής επικράτειας. Ανάλογα με τη διαμόρφωση του δειγματοληπτικού πλαισίου ο ερευνητής προχωρά στην τελική επιλογή του δείγματός του, χρησιμοποιώντας κυρίως τις μεθόδους της απλής τυχαίας δειγματοληψίας, της συστηματικής δειγματοληψίας, της δειγματοληψίας κατά στρώματα, ή της πολυσταδιακής τυχαίας. Σε κάθε περίπτωση δειγματοληψίας πέρα από τη μέθοδο δειγματοληψίας, ο ερευνητής αποφασίζει και για το μέγεθος του δείγματος, το οποίο αποτελεί κύριο στοιχείο της δειγματοληψίας. Για την περίπτωση αυτή ο ερευνητής γνωρίζει ότι όσο αυξάνεται το δείγμα τόσο αυξάνεται και η στατιστική αξιοπιστία των συμπερασμάτων της έρευνάς του, αλλά ταυ-

τόχρονα όσο μεγαλύτερο είναι το δείγμα τόσο περισσότερα είναι και τα έξοδα της έρευνας.

Η δεύτερη φάση της εκπόνησης της έρευνας με ερωτηματολόγιο είναι ο **σχεδιασμός του ερωτηματολογίου**, δηλαδή η αποτύπωση σε μετρήσιμες ιδιότητες των θεωρητικών προτάσεων του ερευνητή (ερωτήσεις). Το ποιες θα είναι οι ερωτήσεις αποτελεί στην ουσία μια συνεισφορά του ερευνητή στην επιστήμη, όταν πρόκειται για πρωτότυπο ερωτηματολόγιο. Εκτός όμως από αυτό το γεγονός, εξίσου σημαντικό είναι και το πώς θα είναι διατυπωμένες οι ερωτήσεις αυτές. Κατ' αρχήν το πρώτο ερώτημα είναι αν οι ερωτήσεις θα είναι **κλειστής μορφής**, δηλαδή με απαντήσεις προκαθορισμένες, ή **ανοιχτής μορφής**, δηλαδή με δυνατότητα ελεύθερης διατύπωσης της απάντησης από τον ερωτώμενο. Οι πρώτες ταιριάζουν περισσότερο σε ποσοτικού χαρακτήρα έρευνες, κυρίως περιγραφικές, και κωδικοποιούνται πιο εύκολα. Οι δεύτερες ταιριάζουν σε ποιοτικές, επεξηγηματικές έρευνες, αλλά συχνά μένουν κενές, όταν πρόκειται για ερωτηματολόγιο που καλείται να συμπληρώσει μόνος του ο ερωτώμενος. Όταν ο ερευνητής έχει επιλέξει κλειστής μορφής ερωτήσεις και η έρευνά του αναφέρεται σε στάσεις πληθυσμού, μπορεί να χρησιμοποιήσει προκαθορισμένες απαντήσεις από τυποποιημένες κλίμακες μέτρησης στάσεων, μερικές από τις οποίες παρουσιάζουμε παρακάτω:

• Κλίμακα LIKERT

Ερώτηση: Η κοινωνιολογία αποτελεί βασικό μάθημα για ένα μαθητή της Γ' Λυκείου;

Απαντήσεις:

1	2	3	4	5
συμφωνώ απολύτως	συμφωνώ	δεν έχω άποψη	διαφωνώ	διαφωνώ απολύτως

• Κλίμακα GUTTMAN

Ερώτηση: Η κοινωνιολογία αποτελεί βασικό μάθημα για ένα μαθητή της Γ' Λυκείου;

Απαντήσεις:

Ναι Όχι

Ερώτηση: Η κοινωνιολογία αποτελεί βασικό μάθημα για ένα μαθητή όλων των τάξεων του Λυκείου;

Απαντήσεις:

Ναι Όχι

Ερώτηση: Η κοινωνιολογία αποτελεί βασικό μάθημα για ένα μαθητή σε όλη τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση;

Απαντήσεις:

Ναι

Όχι

Εξίσου μεγάλη σημασία αποκτά και ο τρόπος διατύπωσης μιας ερώτησης. Είναι συχνό φαινόμενο οι μη απαντημένες ερωτήσεις ενός ερωτηματολογίου να οφείλονται σε προβλήματα διατύπωσης, γι' αυτό και η διατύπωση θα πρέπει να ακολουθεί συγκεκριμένους κανόνες. Κατ' αρχάς κάθε ερώτηση θα πρέπει να είναι λιτή, σύντομη και, το βασικότερο, γραμμένη σε γλώσσα απλή, κατανοητή από όλα τα άτομα ανεξαρτήτως μορφωτικού επιπέδου. Επίσης, η ερώτηση θα πρέπει να αναφέρεται σε ένα και όχι σε περισσότερα θέματα, να μην προτρέπει σε μια απάντηση και να μην προϋποθέτει γνώσεις που δεν έχει ο ερωτώμενος.

Μετά τη διατύπωση των ερωτήσεων ο ερευνητής θα πρέπει να προσέξει την **οργάνωση του ερωτηματολογίου**. Συνήθως στην αρχή του ερωτηματολογίου ο υπεύθυνος ερευνητής περιγράφει την έρευνά του, δίνει έμφαση στο απόρρητο των στοιχείων και υπογράφει. Αν χρησιμοποιεί κλειστού τύπου ερωτήσεις με προκαθορισμένη κλίμακα μέτρησης, παρέχει οδηγίες για το πώς ο ερωτώμενος πρέπει να απαντήσει. Χωρίζει το ερωτηματολόγιο σε ενότητες και ξεκινάει με ερωτήσεις εύκολες, οι οποίες κεντρίζουν ταυτόχρονα το ενδιαφέρον του ερωτωμένου. Κάθε ερώτηση συνδέεται με την επόμενη της, ενώ, αν ο ερωτώμενος καλείται να περάσει σε επόμενη ενότητα του ερωτηματολογίου, η μετάβαση γίνεται ομαλά με πιθανή παράθεση εισαγωγικών παρατηρήσεων.

Οι ερωτήσεις δημογραφικού χαρακτήρα, με τις οποίες επιχειρείται η καταγραφή των κοινωνικών δεδομένων του ερωτωμένου (ηλικία, φύλο, επάγγελμα, οικογενειακή κατάσταση κ.ά.), συνήθως περιλαμβάνονται στο τέλος του ερωτηματολογίου, όταν έχει πλέον καλλιεργηθεί κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ ερωτωμένου και ερευνητή.

Το **τελικό στάδιο του σχεδιασμού του ερωτηματολογίου** αφορά την **προέρευνα**. Το ερωτηματολόγιο δίνεται προς συμπλήρωση σε ένα μικρό δείγμα του πληθυσμού, προκειμένου να εντοπιστούν τα προβλήματα και να διορθωθεί το ερωτηματολόγιο, αν παρουσιαστεί ανάγκη. Τέτοια προβλήματα μπορεί να είναι μια προβληματική διατύπωση, ασαφείς ερωτήσεις, ερωτήσεις που δεν έχουν μεγάλη συνάφεια με το θέμα και ερωτήσεις που προκαλούν πολύ μικρό βαθμό διαφοροποίησης στις απαντήσεις (π.χ. όλοι συμφωνούν απόλυτα). Στην τελευταία περίπτωση η ερώτηση αφαιρείται μόνο όταν πρόκειται για επεξηγηματική έρευνα και ο ερευνητής ψάχνει για αιτιακούς συσχετισμούς. Η προέρευνα ή δοκιμαστική έρευνα οδηγεί στην τελική διαμόρφωση του ερωτηματολογίου.

Το επόμενο στάδιο της έρευνας με ερωτηματολόγιο είναι η **συμπλήρωση του ερωτηματολογίου**. Όταν πια έχει διαμορφωθεί το τελικό ερωτηματολόγιο και έχει επιλεγεί το δείγμα, ο ερευνητής θα πρέπει να δώσει το υλικό του προς συμπλήρωση στους ερωτώμενους. Η συμπλήρωση μπορεί να γίνει είτε άμεσα από τον ερωτώμενο είτε από τον ερευνητή ή τους βοηθούς του. Στην πρώτη περίπτωση το ερωτηματολόγιο είτε στέλνεται **ταχυδρομικώς** στο δείγμα της έρευνας είτε δίνεται προς συμπλήρωση σε ένα πλαίσιο ομαδικό (π.χ. σε ένα χώρο εργασίας ή σε μια αίθουσα διδασκαλίας). Αν σταλεί ταχυδρομικώς, αυτό παρέχει τη δυνατότητα κάλυψης μεγαλύτερου αριθμού ατόμων, και μάλιστα γεωγραφικά διασκορπισμένων. Είναι η κατάλληλη μέθοδος όταν το δείγμα αφορά γενικό πληθυσμό, όμως αυτό δε σημαίνει ότι δεν υπάρχουν προβλήματα. Ένα πρόβλημα είναι ότι αυξάνεται το ποσοστό μη συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου, το οποίο δεν επιστρέφεται από τον ερωτώμενο στον ερευνητή ενώ ένα δεύτερο πρόβλημα είναι ότι δεν εξασφαλίζεται πως το άτομο που πρέπει να συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο είναι αυτό που το συμπληρώνει τελικά. Τα προβλήματα αυτά της μεθόδου του **αυτοσυμπληρωμένου ερωτηματολογίου** καλούνται να ξεπεράσουν οι μέθοδοι συμπλήρωσης ερωτηματολογίου σε ομαδικό πλαίσιο ή της συμπλήρωσης από τον ερευνητή είτε τηλεφωνικά είτε με προσωπική επαφή. Η συμπλήρωση σε ομαδικό πλαίσιο είναι κατάλληλη όταν το δείγμα αφορά ειδικό πληθυσμό, όμως σ' αυτή την περίπτωση δεν εξασφαλίζεται, σύμφωνα με την τυχαία δειγματοληψία, η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος. Από την άλλη πλευρά, όταν το ερωτηματολόγιο το συμπληρώνει ο ερευνητής, τότε προκαλούνται προβλήματα όσον αφορά το κόστος, το χρόνο που θα πρέπει να διαθέσει ο ερευνητής, καθώς θα είναι ο ίδιος παρών σε κάθε συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Το πρόβλημα αυτό λύνεται με τη «επιστράτευση» βοηθών οι οποίοι όμως πρώτα θα πρέπει να περάσουν από μια περίοδο εκπαίδευσης.

Η **κωδικοποίηση των δεδομένων** είναι αναγκαία όταν ο ερευνητής έχει προγραμματίσει στατιστική ανάλυση με τη χρήση ενός κατάλληλου λογιστικού πακέτου υπολογιστή, όπως είναι το excel και –ειδικά για τις κοινωνικές επιστήμες–, το SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Η κωδικοποίηση είναι συνήθως αριθμητική (1, 2), στην οποία ένας αριθμός αντιπροσωπεύει μια απάντηση ή μια ενιαία κατηγορία απαντήσεων. Είναι κατανητό ότι η χρήση μιας κλίμακας μέτρησης στάσεων διευκολύνει πολύ την κωδικοποίηση των απαντήσεων, ενώ οι πιο δύσκολες ερωτήσεις για να κωδικοποιηθούν είναι οι ανοιχτές. Για την κωδικοποίησή τους θα πρέπει ο ερευνητής να έχει πλήρη γνώση των δεδομένων και να ομαδοποιήσει τις απαντήσεις σύμφωνα με τις θεωρητικές του προτάσεις, δίνοντάς τους και έναν αριθμητικό κωδικό.

Η **στατιστική ανάλυση των δεδομένων** ακολουθεί την κωδικοποίηση και συνήθως δεν είναι χρονοβόρα, όταν χρησιμοποιούνται τα προαναφερ-

θέντα λογιστικά πακέτα. Συνήθως, όταν πρόκειται για περιγραφική έρευνα είναι αρκετή η ποσοστιαία αναφορά κάθε απάντησης ή η παρουσίαση ενός μέσου όρου (όταν αυτό είναι δυνατό), μαζί με τις απόλυτες μέγιστες και ελάχιστες τιμές και τη διασπορά (σταθερή απόκλιση), των τιμών. Σε μια επεξηγηματική έρευνα ο ερευνητής θα προβεί σε διμεταβλητές ή και πολυμεταβλητές αναλύσεις, συνδέοντας εξαρτημένες με ανεξάρτητες μεταβλητές, προσπαθώντας να παρουσιάσει αιτιολογικές συσχετίσεις. Αναγκαίο συμπλήρωμα των διμεταβλητών και πολυμεταβλητών αναλύσεων είναι ο **έλεγχος της στατιστικής σημαντικότητας** μιας συσχέτισης. Σε αυτή την περίπτωση ο ερευνητής, με τη χρησιμοποίηση δεικτών στα λογιστικά πακέτα, εξακριβώνει αν η συσχέτιση την οποία βρήκε στο δείγμα δε θα θεωρούνταν «αληθινή» ή στατιστικά αξιόπιστη, αν την πρόβαλλε στον πληθυσμό, δε θα μπορούσε δηλαδή να θεωρηθεί ως ένα από τα αποτελέσματα της έρευνάς του.

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι η παρουσίαση των αποτελεσμάτων περιλαμβάνει κυρίως απαντήσεις που έχουν υψηλή στατιστική σημαντικότητα (από το σύνολο των ερευνητικών υποθέσεων εργασίας που αποτυπώνονται στις θεωρητικές του προτάσεις). Μια τέτοια παρουσίαση αποτελεσμάτων μπορεί να λάβει τη μορφή γραφημάτων και πινάκων, όπου αυτό είναι εφικτό.

5. Ανάλυση περιεχομένου

Η ανάλυση περιεχομένου είναι μια **διαδικασία κατηγοριοποίησης** που επιτρέπει τη μετατροπή λεκτικού ή άλλου συμβολικού περιεχομένου σε ποσοτικά, συνήθως, δεδομένα. Αυτή η μέθοδος κοινωνιολογικής έρευνας έχει συνδεθεί κυρίως με την ανάλυση γραπτού και προφορικού λόγου και έχει χρησιμοποιηθεί κατ' εξοχήν και κατά κύριο λόγο για την ανάλυση του λόγου των μέσων μαζικής επικοινωνίας. Μπορεί όμως να χρησιμοποιηθεί και για την ανάλυση συνεντεύξεων, άλλων γραπτών τεκμηρίων κτλ.

Κατά την ανάλυση περιεχομένου εφαρμόζεται μια συγκεκριμένη διαδικασία καταγραφής και κωδικοποίησης των στοιχείων με σκοπό την εξαγωγή συμπερασμάτων που αφορούν τον πομπό ενός μηνύματος, το ίδιο το μήνυμα και το δέκτη. Στην ουσία αφορά τη συστηματική διερεύνηση ενός κειμένου –και όχι την απλή ανάγνωση– η οποία είναι αρκετά κουραστική για τον ερευνητή, αλλά ταυτόχρονα έχει δύο πολύ θετικά στοιχεία. Πρώτα απ' όλα είναι μια μέθοδος με συγκριτικά χαμηλό κόστος, καθώς παραλείπεται από τη διαδικασία της έρευνας η εξεύρεση πρόσβασης στα στοιχεία. Το δείγμα υπάρχει εκ των προτέρων και μένει ο τρόπος επιλογής του. Κατά δεύτερο λόγο ο ερευνητής δεν είναι δυνατόν να επηρεάσει με την πα-

ρουσία του το περιεχόμενο των στοιχείων που μελετά, καθώς αυτά, γραπτές πηγές συνήθως, υπάρχουν χωρίς αυτόν.

Από την άλλη πλευρά όμως, επειδή ακριβώς τα στοιχεία αυτά είναι **δευτερογενούς μορφής**, δηλαδή υπάρχουν ανεξάρτητα από το θέμα της έρευνας και πέρα από τις υποθέσεις εργασίας του ερευνητή, συμβαίνει συχνά να υπάρχουν κενά ως προς τα ερωτήματα που θέτει ο κοινωνικός επιστήμονας, τα οποία μπορεί να μην καλύπτονται. Συνεπώς η ανάλυση περιεχομένου αποτελεί συνήθως συμπληρωματική και όχι αποκλειστική κοινωνιολογική μέθοδο και μάλιστα χρησιμοποιείται κυρίως για την υποβοήθηση και τη συστηματικότερη ανάλυση των πρωτογενών πηγών (π.χ. ανάλυση λόγου σε συνεντεύξεις που πήρε ο ερευνητής).

Η ανάλυση περιεχομένου στήριξε μεθοδολογικά αρκετές έρευνες (κυρίως στην αγγλόφωνη κοινωνιολογία από τη δεκαετία του 1950) με θέμα την περιγραφή και την εξήγηση της χρήσης συμβόλων λεκτικών και άλλων από το γραπτό και τον ηλεκτρονικό Τύπο. Βέβαια η ανάλυση περιεχομένου δεν οδήγησε από μόνη της στον έλεγχο των θεωρητικών υποθέσεων για τη χρήση των συμβόλων, αλλά μόνο στην ανάδειξη και τη διαμόρφωση των κατηγοριών.

Σε ένα δεύτερο βαθμό, αναγκαία για τέτοιες έρευνες θα ήταν η στατιστική ανάλυση των κατηγοριών αυτών, ώστε να ελεγχθούν οι υποθέσεις εργασίας. Για παράδειγμα, μια τέτοια έρευνα θα μπορούσε να αφορά το αν τα δελτία ειδήσεων των καναλιών προβάλλουν πολύ τις ποινικές υποθέσεις σε βάρος άλλων εγκλημάτων, όπως είναι τα εγκλήματα του λευκού κολάρου. Η ανάλυση περιεχομένου θα ενδιαφερόταν να κατηγοριοποιήσει λέξεις -όπως φόνος, κλοπή, ληστεία, βιασμός- από τη μια πλευρά, και από την άλλη τις λέξεις παράνομη απόλυση, υπεξαίρεση. Το δείγμα μας θα επιλεγόταν από ένα μεγάλο μέγεθος γραπτών δελτίων ειδήσεων για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Η στατιστική ανάλυση θα αποδείκνυε ποια κανάλια, σε ποια δελτία και ποιες ώρες χρησιμοποιούν περισσότερο τις πρώτες κατηγορίες λέξεων σε σχέση με τις δεύτερες.

Το γεγονός αυτό έκανε πολλούς κοινωνικούς ερευνητές να θεωρήσουν ότι η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου είναι μια ποσοτική μέθοδος κοινωνικής έρευνας και τους ώθησε να χρησιμοποιήσουν ειδικά λογισμικά προγράμματα για Η/Υ, τα οποία μπορούν να κάνουν κατηγοριοποίηση και στατιστική ανάλυση σε λίγα λεπτά, χωρίς ιδιαίτερο κόπο για τον ερευνητή. Αυτή η οπτική της ανάλυσης περιεχομένου, ως μεθοδολογία κοινωνικής έρευνας, αποτελεί στην ουσία μια επιφανειακή αξιοποίηση της συγκεκριμένης μεθόδου, η οποία μπορεί να οδηγήσει τον ερευνητή και σε προβληματικά αποτελέσματα. Ο κίνδυνος αυτός γίνεται φανερός, αν δούμε αναλυτικά ποια είναι η διαδικασία που πρέπει ένας κοινωνιολόγος να ακολουθήσει στη μέθοδο ανάλυσης περιεχομένου.

Κατ' αρχάς αν ο όγκος των δεδομένων είναι μεγάλος, θα πρέπει ο ερευνητής να εφαρμόσει **δειγματοληπτική μέθοδο**, για να επιλέξει το δείγμα του. Η διαδικασία αυτή αφορά το **πρώτο στάδιο**. Συνήθως η επιλογή αυτή γίνεται με ποιοτικά κριτήρια. Με αυτό τον τρόπο επιλέγονται, για παράδειγμα, εφημερίδες με μεγάλη κυκλοφορία ή αυτές που εκδίδονται στον τόπο και για το χρόνο που μας ενδιαφέρει, τηλεοπτικά προγράμματα υψηλής θεαματικότητας κτλ. Αν ο ερευνητής χρειαστεί να μειώσει το αντιπροσωπευτικό του δείγμα περαιτέρω, τότε μπορεί να το επιλέξει με τυχαία δειγματοληψία, για παράδειγμα την πρώτη σελίδα από κάθε επιλεγμένη εφημερίδα, τα 10 πρώτα λεπτά ενός δελτίου ειδήσεων κτλ. Η δειγματοληψία δεν είναι αναγκαία, όταν το επιλεγμένο υλικό είναι συγκεκριμένο και απόλυτα καθορισμένο από τη θεματική της έρευνας, όπως για παράδειγμα μια συνέντευξη.

Το **δεύτερο στάδιο** της διαδικασίας αφορά τον **καθορισμό της μονάδας καταγραφής**. Η κύρια μονάδα καταγραφής των δεδομένων στηρίζεται απολύτως στις βασικές υποθέσεις εργασίας του ερευνητή, αποτελώντας τη βάση για την κατηγοριοποίηση. Η μονάδα καταγραφής μπορεί να είναι μια λέξη, μια πρόταση, ένα πρόσωπο, ένα θέμα. Αν η μονάδα καταγραφής είναι μικρή (π.χ. μια λέξη) και δεν μπορεί να ερμηνευτεί παρά μόνο σε σχέση με τα συμφραζόμενα, τότε χρησιμοποιούμε πιο έγκυρη κωδικοποίηση της μονάδας, μέσα από τη μονάδα των συμφραζόμενων (πρόταση ή παράγραφος). Όταν η μονάδα καταγραφής είναι ένα πρόσωπο, τότε καταμετράται σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά – κοινωνικά και ατομικά – που φέρει. Συχνά μονάδα καταγραφής μπορεί να είναι και το συνολικό κείμενο, όταν έχουμε ένα και μοναδικό επιλεγμένο υλικό (π.χ. ένα βιβλίο ή μια συνέντευξη) και όταν η βασική υπόθεση εργασίας είναι ο προσδιορισμός των κύριων χαρακτηριστικών, των αξιών του, ή των στάσεων που απεικονίζονται σ' αυτό.

Το **τρίτο στάδιο** αφορά τη **μέθοδο κατηγοριοποίησης**, που αποτελεί και τον κύριο κορμό της ανάλυσης περιεχομένου. Οι κατηγορίες που δημιουργούνται καθορίζονται από το γενικό θεωρητικό παράδειγμα που υποστηρίζει η έρευνα και από τις ερευνητικές υποθέσεις εργασίας που εξειδικεύουν αυτό το θεωρητικό μοντέλο. Στην ουσία οι κατηγορίες βοηθούν τον ερευνητή να ερμηνεύσει το περιεχόμενο της μονάδας καταγραφής. Αυτό μπορεί να γίνει με δύο τρόπους: είτε με τον έλεγχο της θεωρίας -όταν δηλαδή δε μεταβάλλονται οι αρχικές κατηγορίες και απλώς με την έρευνα επιβεβαιώνονται ή διαψεύδονται οι ερευνητικές υποθέσεις εργασίας- είτε με τη μέθοδο της αναλυτικής επαγωγής. Στη δεύτερη περίπτωση τα δεδομένα αντιπαρατίθενται με τις αρχικές κατηγορίες, τις οποίες τροποποιούν ή οριστικοποιούν.

Το **τελικό στάδιο** αφορά το **σύστημα κωδικοποίησης**, όπου καθορίζεται ο τρόπος με τον οποίο συνδέει ο ερευνητής τη μονάδα καταγραφής με

τις κατηγορίες της καταγραφής. Τα συστήματα κωδικοποίησης μπορεί να είναι **ποσοτικά** ή **ποιοτικά**. Στην πρώτη περίπτωση οι μετρήσεις στηρίζονται στην ποσότητα χώρου (για έντυπο λόγο) ή στην ποσότητα χρόνου (για προφορικό λόγο) που καλύπτει το υπό έρευνα περιεχόμενο. Εναλλακτικά, υπάρχουν και ποιοτικά συστήματα κωδικοποίησης, τα οποία στηρίζονται περισσότερο στις κατηγορίες που έχει προεπιλέξει ο ερευνητής. Κατ' αυτό τον τρόπο τέτοιες μετρήσεις μπορούν να αφορούν:

- την παρουσία ή την απουσία από το λόγο (έντυπο ή προφορικό) μιας κατηγορίας,
- τη συχνότητα παρουσίας μιας κατηγορίας,
- την ένταση εμφάνισης μιας κατηγορίας.

Στην πρώτη περίπτωση έχουμε μια ονομαστική μέτρηση. Στη δεύτερη περίπτωση αποκαλύπτεται η σημασία που έχει η μονάδα μέτρησής μας για την υπό έρευνα κατηγορία, ενώ στην τρίτη περίπτωση καταγράφεται πιο αναλυτικά (πέρα από την απλή θετική ή αρνητική αναφορά) αυτή η σημασία κυρίως σε θέματα αξιών και στάσεων.

Ένα παράδειγμα για το πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί αυτή η έρευνα σκιαγραφείται ως εξής: έστω ότι θέλουμε να δείξουμε πως ο κυρίαρχος λόγος στον έντυπο Τύπο στην Ελλάδα αποτελεί τροχοπέδη στην εφαρμογή μιας αποτελεσματικής προληπτικής αντεγκληματικής πολιτικής, με την έννοια ότι το αναγνωστικό κοινό δεν έχει ενημέρωση για την αποτελεσματικότητα των μέτρων κοινωνικής πολιτικής σε βάρος της κατασταλτικής πολιτικής, όπως πρεσβεύουν αρκετοί κοινωνικοί επιστήμονες που ασχολούνται με την παρέκκλιση. Σε ένα **πρώτο στάδιο** επιλέγουμε το **δείγμα** μας ως προς το χρόνο και ως προς το είδος του εντύπου, ώστε να είναι και συμβατό με το θεωρητικό μας μοντέλο. Έτσι επιλέγουμε, για παράδειγμα, τις πρώτες σε κυκλοφορία καθημερινές εφημερίδες, πανελληνίας κυκλοφορίας, για τους τελευταίους έξι μήνες. Αν κρίνουμε ότι το υλικό είναι μεγάλο, μπορούμε να το περιορίσουμε ακόμα και τυχαία (π.χ. τις πρώτες δέκα σελίδες των εφημερίδων κάθε μέρα ή όλες τις σελίδες την πρώτη και την τελευταία μέρα κάθε εβδομάδας). Σε ένα **δεύτερο στάδιο** επιλέγουμε τη **μονάδα καταγραφής**, η οποία μπορεί να είναι ένα πρότυπο (π.χ. η εικόνα του εγκληματία στα αστυνομικά ρεπορτάζ) ή ένα κείμενο ολόκληρο (π.χ. πολιτικά άρθρα που αναφέρονται στην αντεγκληματική πολιτική ή αστυνομικό ρεπορτάζ). Ακολούθως **καταγράφουμε τις κατηγορίες** που μας ενδιαφέρει να μελετήσουμε σε συνάρτηση με το θεωρητικό μας μοντέλο. Τέτοιες κατηγορίες μπορεί να είναι, για παράδειγμα, μέτρα κοινωνικής πρόληψης, μέτρα καταστολής, ιδιωτική αστυνόμευση κ.ά. Τέλος **συστηματοποιούμε τη σύνδεση κατηγοριών με τη μονάδα μέτρησης** για να δούμε, λόγου χάρη, αν οι αναφορές που υπάρχουν στα αστυνομικά

ρεπορτάζ για το ρόλο της αστυνομίας είναι περισσότερες από τις αναφορές για την κοινωνική πρόληψη του εγκλήματος ή με ποιο τρόπο παρουσιάζονται τα μέτρα κοινωνικής πολιτικής ως μέτρο καταπολέμησης της εγκληματικότητας (παρουσία-απουσία, συχνότητα, ένταση). Ο ερευνητής καλείται στο τέλος να ερμηνεύσει τα αποτελέσματα της έρευνάς του ως προς τον έλεγχο της θεωρίας του.

6. Έρευνα τεκμηρίων

Είναι μια μορφή έρευνας κατά την οποία ο ερευνητής στηρίζεται σε **δευτερογενή στοιχεία** – δηλαδή σε στοιχεία που δε συγκεντρώνει ο ίδιος για τους σκοπούς της έρευνάς του – προκειμένου να επαληθεύσει ή να διαψεύσει τις θεωρητικές του προτάσεις. Τέτοια δευτερογενή στοιχεία-τεκμήρια, μπορεί να είναι γενικά στατιστικά στοιχεία, αρχεία, νομοθετικά κείμενα, φωτογραφικό υλικό, παραθέματα από βιβλία επιστημονικά ή λογοτεχνικά, άρθρα από εφημερίδες κτλ.

Σε ό,τι αφορά τη χρήση πηγών, είναι επιβεβλημένο να πούμε ότι τα παραθέματα από βιβλία του ευρύτερου χώρου των κοινωνικών επιστημών, τα αποσπάσματα από διάφορα λογοτεχνικά έργα, τα άρθρα από τις εφημερίδες, οι φωτογραφίες (κτλ.) δεν κοσμούν απλώς και μόνον τις σελίδες του βιβλίου του μαθητή· αποτελούν αφετηρία για συζήτηση και σχολιασμό, ερεθίσματα για σκέψη και αναζήτηση, καθώς και πηγές άντλησης πληροφοριών.

Εάν οι διδάσκοντες, χρησιμοποιήσουν υλικό από εφημερίδες ή από περιοδικά που δεν περιέχονται στο Βιβλίο του Μαθητή, το υλικό αυτό θα πρέπει να φωτοτυπηθεί και να μοιραστεί εγκαίρως στους μαθητές.

Στην περίπτωση που οι διδάσκοντες χρησιμοποιήσουν αυτές τις εναλλακτικές πηγές περιγραφής και άντλησης πληροφοριών, θα πρέπει να εντάξουν όλα τα στοιχεία στα συμπραζόμενα του κειμένου. Η απόσπαση της οποιασδήποτε πληροφορίας από το πλαίσιο στο οποίο αναφέρεται και η ανακήρυξή της σε απόλυτη αλήθεια, που ισχύει έξω από κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες, αντιστρατεύεται την βασική αρχή της κοινωνιολογικής μεθόδου, η οποία συνοπτικά έγκειται στη διατύπωση και την περιγραφή ενός κοινωνικού γεγονότος σε συγκεκριμένα κοινωνικά και ιστορικά πλαίσια.

Έτσι, για να γίνουμε πιο σαφείς, στην υποενότητα που αναφέρεται στην κατασκευή του φύλου έχουμε δώσει ως πηγή και άσκηση για το μαθητή, ένα απόσπασμα από το έργο του Βιζυηνού και το «Τελευταίον της ζωής του ταξίδειον». Σε αυτό το απόσπασμα, ο συγγραφέας αναφέρεται στην εποχή της Τουρκοκρατίας κατά την οποία συντελούνταν το παιδομάζωμα (ο πρόωρος γάμος γινόταν για να σωθούν τα αγόρια, ενώ οι Τούρκοι δεν τον

εμπόδιζαν γιατί εισέπρατταν φόρους από κάθε νέο νοικοκυριό). Αυτή την ιστορική παράμετρο τη χρησιμοποιούμε για να αναφερθούμε στη «μεταμφίεση» του Γιώργη, αλλά και για να δείξουμε πώς το όνομα (Γιώργης, Γεωργία) τα ενδύματα (αγορίστικα ή κοριτσίστικα), οι ασχολίες και τα παιχνίδια μπορούν σχετικά εύκολα και με την κατάλληλη παρέμβαση του οικογενειακού περιβάλλοντος να κοινωνικοποιήσουν ένα αγόρι ως κορίτσι. Αυτά τα ενδύματα, το αρσενικό ή θηλυκό όνομα, οι ασχολίες και τα ανάλογα παιχνίδια είναι το κοινωνικό περίβλημα σε μια φυσική-ανατομική διαφορά.

Η έρευνα τεκμηρίων αποτελεί μια συγκροτημένη μέθοδο κοινωνικής έρευνας που χρησιμοποιείται από πολλούς κοινωνικούς επιστήμονες. Το μεγάλο της πλεονέκτημα είναι η αξιοπιστία του υλικού, το οποίο προϋπάρχει, είναι προσβάσιμο σε όλους τους ερευνητές και δεν επηρεάζεται από τη δουλειά κάθε ερευνητή. Αυτό σημαίνει όμως ότι μπορεί το υλικό να μην καλύπτει απόλυτα τις ανάγκες μιας έρευνας, γι' αυτό το λόγο η έρευνα τεκμηρίων χρησιμοποιείται συνήθως ως συμπληρωματική σε πρωτότυπες ερευνητικές εργασίες.

7. Κοινωνιομετρία

Η κοινωνιομετρική μέθοδος εφαρμόστηκε από τον J.H. Moreno για τη μελέτη των όρων απώθησης και έλξης -δηλαδή ως μελέτη της βούλησης για αποδοχή ή μη αποδοχή του άλλου- εντός μικρών ομάδων η δομή των οποίων προσδιορίζεται κυρίως στη βάση αυτών των όρων. Όπως επισημαίνει η H. Jennigs, «...η κοινωνιομετρία δύναται να περιγραφεί ως ένα μέσο απλής γραφικής παράστασης της συγκεκριμένης δομής και υπαρχουσών σχέσεων, σε δοσμένο χρόνο, μιας δοσμένης ομάδας, πράγμα που καθιστά άμεσα αναγνωρίσιμη την έλξη και την απώθηση». Η κοινωνιομετρική μέθοδος προβλήθηκε από τον εμπνευστή της ως μια μέση λύση μεταξύ μαρξισμού και λειτουργισμού και ως ενδιάμεσο μεταξύ κοινωνιολογίας και ψυχολογίας, έχοντας όμως πάντα ως σταθερό άξονα αναφοράς την μικρή ομάδα. Συνεπώς από την ίδρυσή της, η κοινωνιομετρία αναφέρεται στη δυναμική των μικρών ομάδων, έχοντας μάλιστα προς αυτές και «θεραπευτική» κατεύθυνση. Εφαρμόζει μια σειρά κλασικών ψυχαναλυτικών μεθόδων τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό-ομαδικό επίπεδο δίνοντας έμφαση στο αναπαραστασιακό παίγνιο (ψυχόδραμα, κοινωνιόδραμα), με τη διαφορά ότι ο κοινωνιομέτρης είναι ο «σκηνοθέτης» του εν λόγω παιγνίου. Στις μεθόδους αναφέρεται το ψυχόδραμα και το κοινωνιόδραμα. Ο Moreno θέλησε να κάνει τον κοινωνιολόγο-ερευνητή βασικό συμμετέχο στη διαδικασία (και όχι εξωτερικό παρατηρητή) αλλά και να αναδείξει το ρόλο της αυθόρμητης δράσης στη δομή των ομάδων και στη δυναμική τους.

Τα κοινωνιομετρικά τεστ αποτελούν βασικό μεθοδολογικό εργαλείο και σκοπό έχουν την παραγωγή της «**κοινωνιομετρικής μήτρας**», (ενός είδους στατιστικού πίνακα) μιας συγκεκριμένης μικρής ομάδας. Στη βάση αυτής της «μήτρας» μετριούνται και υπολογίζονται οι σχέσεις των υπό παρατήρηση ανθρώπων, με προσδιορισμένο εκ των προτέρων κριτήριο τα συναισθήματα όπως η συμπάθεια ή η αντιπάθεια. Σε καθέναν από τους μετέχοντες δίνεται συγκεκριμένος αριθμός επιλογών για παράδειγμα εάν η έρευνα διενεργηθεί σε μια σχολική τάξη και τεθεί η ερώτηση ποιος θέλει να κάθεται με ποιον στο ίδιο θρανίο, ο ερωτώμενος έχει μόνο δύο επιλογές. Οι απαντήσεις τοποθετούνται στην «κοινωνιομετρική μήτρα» πράγμα που κατά τον Moreno καθιστά εύκολα αντιληπτή τη **δυναμική της ομάδας**, τις ομοιοστατικές τάσεις της ή τις φυγόκεντρες δυνάμεις που αναπτύσσονται εντός της. Επίσης, δύναται να παραστήσει γραφικά και τη δομή της ομάδας, εάν πρόκειται για κλειστή αυταρχική ομάδα ή για ανοιχτή δημοκρατική ομάδα. Κατά τον Moreno, ο βαθμός σύμπτωσης της πραγματικότητας με την «κοινωνιομετρική μήτρα» εκφράζει τις αρμονικές σχέσεις της έξωθεν πραγματικότητας με την ομάδα, διαφορετικά προφανώς αποτυπώνονται σ' αυτήν τα αισθήματα δυσφορίας προς την πραγματικότητα ως σύνολο αναγκαίων σχέσεων ανεξάρτητων προς τα προσωπικά συναισθήματα αρέσκειας ή απαρέσκειας. Έτσι, όσο απέχει ή συγκρούεται η εξωτερική εικόνα της κοινωνίας με την «κοινωνιομετρική μήτρα» τόσο η κοινωνική πραγματικότητα θα διέπεται από συγκρούσεις και συνεπώς η δυσαρέσκεια προς αυτή θα είναι το χαρακτηριστικό συναισθήμα των ομάδων.

Το κοινωνιομετρικό τεστ περιέχει συνεπώς τα εξής στάδια σύμφωνα με τον Moreno:

α. **Καταγραφή των αυθόρμητων επιλογών** αναφορικά με τις επιλογές που έχουν ζητηθεί, με άξονα τα συναισθήματα αρέσκειας και απαρέσκειας. Σε ένα δεύτερο επίπεδο η επιλογή του ερωτωμένου μπορεί να φωτιστεί από προσωπικές συνεντεύξεις.

β. **Καταγραφή των αιτιών** των συγκεκριμένων επιλογών. Συχνά βεβαίως το αίτιο που προβάλλεται ως δικαιολόγηση της επιλογής δεν αποτελεί παρά εξιδανίκευση και προβολή, καθώς η έκθεση στην κριτική του άλλου επιβάλλει την αναδίπλωση σε κλασικούς αμυντικούς μηχανισμούς του εγώ.

γ. **Προσπάθεια εξαγωγής νομοτελειακών συμπερασμάτων** κυρίως σχετικά με το τι γεννά την έλξη ή την απώθηση εντός της ομάδας.

Η κοινωνιομετρία με τις μεθόδους που χρησιμοποιεί αυτοτοποθετείται εκ των πραγμάτων στο επίπεδο της **μικροκοινωνιολογίας**, αδυνατώντας να επιλύσει προφανή μεθοδολογικά ζητήματα κομβικής σημασίας για την **εγκυρότητα των συμπερασμάτων** της, όπως είναι η ταύτιση της «κοινωνιομετρικής μήτρας» με την πραγματικότητα. Αυτό συμβαίνει διότι η πραγ-

ματικότητα δεν είναι απλώς το σύνολο των εξωτερικών φαινομένων, αλλά μια πολυσχιδής διαδικασία που συγκροτείται σε πολλά επίπεδα (οικονομικό, πολιτικό, συμβολικό), η αναπαράσταση της οποίας στο κοινωνικό υποκείμενο λαμβάνει αναγκαίες μορφές ανάλογες με τον ιστορικά κάθε φορά τρόπο συγκρότησης της εκάστοτε κοινωνίας –σύμφωνα με το φρουϊδικό τρόπο με τον οποίο πραγματώνεται η σύγκρουση μεταξύ της αρχής της ηδονής και της πραγματικότητας– καθορίζει και τα αισθήματα αρέσκειας ή απαρέσκειας προς το κοινωνικό μόρφωμα. Ο Freud έδειξε, για παράδειγμα πως η πολιτισμική στάση, τουλάχιστον του δυτικού πολιτισμού, για περιορισμό της αρχής της ηδονής προς όφελος της αρχής της πραγματικότητας μετουσιώνεται σε έμφαση προς την εργασία ως παραγωγική διαδικασία, η οποία ως τέτοια περιορίζει το χώρο δράσης των υποκειμένων προς όφελος του κοινωνικού συνόλου. Υπό αυτή την έννοια ο Freud υποστήριζε ότι κάθε άνθρωπος ξεχωριστά είναι εχθρός του πολιτισμού. Τούτο σημαίνει ότι τα αισθήματα έλξης ή απώθησης είναι βαθύτατα κοινωνικά προσδιορισμένα και η αυθορμησία που αναζητά η κοινωνιομετρία προσδιορίζεται σαφώς από τις κοινωνικές νόρμες που μεταδίδονται μέσω των κοινωνικοποιητικών μηχανισμών. Ο Adorno παρατηρούσε ότι η κοινωνικοποίηση δεν είναι παρά η αρνητική παρουσία της κοινωνίας στα άτομα, η οποία κυρίως ενυπάρχει ως καταστολή παρά ως ελευθερία βούλησης. Η νομοτέλεια συνεπώς της αυθορμησίας που επιθυμεί να αποτυπώσει η κοινωνιομετρία δεν είναι παρά ο βαθμός εσωτερίκευσης της κοινωνικής καταστολής και η αντίδραση σ' αυτήν από πλευράς του ατόμου, ενώ η προσαρμοστικότητα του ατόμου προς την κοινωνία δεν είναι παρά το μέγεθος αποδοχής της καταστολής και η εξιδανίκευση-δικαιολόγησή της σε ατομικό και ή σε κοινωνικό επίπεδο.

Βιβλιογραφία για τις «μεθόδους και τεχνικές κοινωνικής έρευνας»

Κυριαζή Ν. (2004), *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και τεχνικών*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Φίλιας Β. (επιμ.) (1977), *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.

Ψαρρού Μ. και Ζαφειρόπουλος Κ. (2001), *Επιστημονική έρευνα. Θεωρία και εφαρμογές στις κοινωνικές επιστήμες*, εκδ. Τυπωθήτω Γ. Δαρδανός, Αθήνα.

Cohen L. και Manion L. (1994), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα.

V. ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΣΧΕΔΙΩΝ ΕΡΓΑΣΙΑΣ (ΜΕΘΟΔΟΣ PROJECT)

Το σχέδιο εργασίας (project) αποτελεί μια διδακτική μέθοδο που στηρίζεται στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών και στην αυτενέργειά τους, με σκοπό να μάθουν να ανακαλύπτουν τη γνώση μέσα από τη συνεργατικότητα και την ομαδική εργασία, τα οποία αποτελούν προαπαιτούμενα στις σύγχρονες κοινωνίες της πληροφορίας. Οι μαθητές βρίσκονται αντιμέτωποι με ένα ερώτημα, πρόβλημα ή θέμα, για την προσέγγιση του οποίου καλό είναι να χρησιμοποιήσουν την εμπειρία τους για το αντικείμενο που εξετάζουν, να το αντιμετωπίσουν ως δικό τους θέμα, να ενεργήσουν, να δράσουν, να ερευνήσουν.

Το σχέδιο εργασίας είναι δυνατόν να συνδυαστεί με δραστηριότητες έξω από το σχολείο, ώστε να επιτευχθούν το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία και η σύνδεση θεωρίας και πράξης. Η διάρκεια ενός σχεδίου εργασίας μπορεί να κυμανθεί από μερικές ώρες (2-3 ώρες) έως και ολόκληρο το διδακτικό έτος.

Τα στάδια ανάπτυξης και υλοποίησης του σχεδίου εργασίας είναι τα ακόλουθα:

- α) σκοποθεσία,
- β) σχεδιασμός,
- γ) εκτέλεση,
- δ) αξιολόγηση (διαμορφωτική και τελική).

α) **Σκοποθεσία:** Το σχέδιο εργασίας προϋποθέτει τον προβληματισμό των μαθητών προκειμένου να προσδιοριστεί ο απώτερος στόχος στον οποίο θα αποβλέπουν οι ενέργειές τους γύρω από το εξεταζόμενο θέμα. Η συμμετοχή των μαθητών στη διατύπωση του σκοπού είναι απαραίτητη τόσο στο αρχικό στάδιο όσο και στις υπόλοιπες φάσεις της διαδικασίας. Στη συνείδηση όλων το υπό επεξεργασία θέμα πρέπει να είναι ένα οργανικό σύνολο με αρχή, μέση και τέλος. Στα μισά του εγχειρήματος θα πρέπει να προβλεφτεί και η διενέργεια της **διαμορφωτικής αξιολόγησης**, που θα επιτρέψει στην ομάδα εργασίας να προβεί σε διορθωτικές παρεμβάσεις με στόχο την αποδοτικότερη περάτωση του σχεδίου εργασίας.

Ιδέες για τη θεματολογία του σχεδίου εργασίας μπορούν να αντλήσουν οι διδάσκοντες και οι μαθητές από το Τ.Ε.Ε.Μ., από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (βλ. Δραστηριότητες), το οποίο έχει αναρτηθεί στην ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (www.pi-schools.gr) στο χώρο του μαθήματος της κοινωνιολογίας, από τις εμπειρίες και τα βιώματά τους και από την τοπική επικαιρότητα.

Στην υλοποίηση του σχεδίου εργασίας κρίνεται σκόπιμο να αξιοποιηθούν η κοινωνιολογική ανάλυση, καθώς και οι μέθοδοι και οι τεχνικές με τις οποίες οι μαθητές έχουν εξοικειωθεί μέχρι την έναρξη εφαρμογής του σχεδίου εργασίας. Οι μαθητές πρέπει να ενθαρρυνθούν να αξιοποιήσουν τόσο τις πρωτογενείς μεθόδους (π.χ. οι ίδιοι συγκεντρώνουν στοιχεία) όσο και τις δευτερογενείς μεθόδους (π.χ. χρησιμοποιούν υπάρχοντα ποσοτικά και ποιοτικά στοιχεία) για την τεκμηρίωση του σχεδίου εργασίας.

β) **Σχεδιασμός:** Τα ενδιαφέροντα και οι δυνατότητες των μαθητών είναι απαραίτητο να ληφθούν υπόψη από τον εκπαιδευτικό. Η οργάνωση της τάξης, η συγκρότηση των ομάδων, ο επιμερισμός του έργου, η ανάθεση καθηκόντων σε κάθε μέλος των ομάδων χωριστά αποτελούν τις βασικές προϋποθέσεις για την υλοποίηση ενός σχεδίου εργασίας. Εάν ο καθορισμός των δραστηριοτήτων των μαθητών συμπεριλάβει και τις επιθυμίες, τις εμπειρίες και τις ικανότητές τους, τότε η εκτέλεση των συγκεκριμένων καθηκόντων και η ολοκλήρωση του σχεδίου εργασίας θα έχουν περισσότερες πιθανότητες να πετύχουν.

Το σχέδιο εργασίας ενδείκνυται ιδιαίτερα για τη **διεπιστημονική προσέγγιση** ενός κοινωνικού θέματος ή προβλήματος. Αυτό μπορεί να γίνει είτε **υποθετικά**, δηλαδή να ζητηθεί από υποομάδες μαθητών να δουν το συγκεκριμένο πρόβλημα από την οπτική διάφορων κοινωνικών, φυσικών ή τεχνολογικών επιστημών, είτε **εμπειρικά**, ανάλογα με την κατεύθυνση και τις σχολές πρώτης/δεύτερης προτίμησης των μαθητών. Το γεγονός ότι η κοινωνιολογία είναι μάθημα γενικής παιδείας διευκολύνει έναν τέτοιο σχεδιασμό, ενώ παράλληλα ευαισθητοποιεί τους μαθητές-μελλοντικούς επαγγελματίες ως προς τις κοινωνικές διαστάσεις των διάφορων ομάδων επαγγελματιών, περιλαμβανομένων και αυτών που συνδέονται με τις φυσικές και τεχνολογικές επιστήμες.

Οι κανόνες συμπεριφοράς μεταξύ των μελών της ομάδας είναι σημαντικό να αποσαφηνιστούν εκ των προτέρων, ώστε να υπάρξει η όσο το δυνατόν καλύτερη συνεργασία και συνοχή της ομάδας. Η ομαδική και συνεργατική διαδικασία, τα όρια και οι αρχές που οι ίδιοι οι μαθητές θα θέσουν αποτελούν εγγύηση για την εξέλιξη του σχεδίου εργασίας.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να ενθαρρύνει τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, να τους προτρέπει να τηρούν ενεργητική στάση απέναντι στο θέμα, να δημιουργεί κίνητρα και ευκαιρίες. Η παρέμβαση εκ μέρους του εκπαιδευτικού πραγματοποιείται μόνο όταν είναι απαραίτητο και όταν του ζητηθεί από τους μαθητές.

Το χρονοδιάγραμμα της επεξεργασίας των δραστηριοτήτων ορίζεται συλλογικά, αφού προϋπάρχει ο σαφής προσδιορισμός των στόχων, των φάσεων και του καταμερισμού εργασίας και αφού ληφθούν υπόψη οι απαι-

τήσεις του σχεδίου εργασίας, οι υποχρεώσεις και οι ρυθμοί των διάφορων συντελεστών στο σχέδιο εργασίας.

γ) **Εκτέλεση:** Ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να μεριμνά για την υλικοτεχνική στήριξη του σχεδίου εργασίας, δηλαδή για τη διάθεση των μέσων και των υλικών που θα χρειαστούν οι μαθητές, όπως Η/Υ, φωτογραφική μηχανή, ερωτηματολόγια κτλ.

Κατά το στάδιο της εκτέλεσης η αλληλοενημέρωση των ομάδων πραγματοποιείται σε τακτά χρονικά διαστήματα, με στόχο να επιβεβαιωθεί ο αρχικός προγραμματισμός ή, αντίθετα, να τροποποιηθεί, σε περίπτωση που οι μαθητές αντιμετωπίζουν υπέρμετρες δυσκολίες να υλοποιήσουν το πρόγραμμα. Η αλληλοενημέρωση και η ανατροφοδότηση, καθώς και η αναπροσαρμογή επιμέρους στοιχείων του σχεδίου εργασίας σε τακτά διαστήματα αποτελούν βασικό συστατικό της **διαμορφωτικής αξιολόγησης**.

δ) **Τελική αξιολόγηση:** Το σχέδιο εργασίας ολοκληρώνεται όταν πραγματοποιηθεί η τελική αξιολόγηση και δημοσιοποιηθούν τα αποτελέσματα στην τάξη, το σχολείο ή την τοπική κοινωνία, με την αξιοποίηση διάφορων μέσων επικοινωνίας (π.χ. ομαδική παρουσίαση στην τάξη, διοργάνωση έκθεσης, δημοσίευση στον Τύπο, δημιουργία ιστοσελίδας κτλ.).

Η τελική αξιολόγηση πραγματοποιείται από τους ίδιους τους μαθητές, οι οποίοι μπορούν να αξιοποιήσουν κατά προτίμηση τις μεθόδους και τις τεχνικές της κοινωνιολογίας που έχουν διδαχτεί. Έτσι, θα διαπιστωθεί εάν το σχέδιο εργασίας είχε κάποια αποτελέσματα σχετικά με τη μεταβολή των γνώσεων, των κοινωνικών δεξιοτήτων και των στάσεων των συμμετεχόντων μαθητών ή, αλλιώς, τι καινούριο έμαθαν οι μαθητές, σε ποια θέματα ευαισθητοποιήθηκαν, ποια νέα ερωτήματα δημιουργήθηκαν, τι προτίθενται να πράξουν στην περίπτωση που αντιμετωπίσουν παρόμοια θέματα και προβλήματα στο μέλλον.

VI. ΟΔΗΓΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΡΙΣΕΩΝ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ*

Στη συγκεκριμένη ενότητα θα αναφερθούμε σε προβλήματα λειτουργίας της σχολικής τάξης και σε γεγονότα που διαταράσσουν τη διδασκαλία σ'αυτήν. Τα γεγονότα αυτά συναρτώνται με τη σύνθεση της τάξης, με τα χαρακτηριστικά και τη διδακτική προσέγγιση των διδασκόντων, αλλά και με γενικότερους παράγοντες, όπως είναι το θεσμικό πλαίσιο της παιδείας, οι τοπικές κοινωνικές συνθήκες, η ευρύτερη κατάσταση στο κόσμο και στην ελληνική κοινωνία. Η αντιμετώπιση και η αποτελεσματική διαχείριση των προβλημάτων που εκδηλώνονται στο επίπεδο της τάξης αποτελούν σημαντικά συστατικά στοιχεία του ρόλου κάθε εκπαιδευτικού και ιδιαίτερος του κοινωνιολόγου, ο οποίος λόγω της ειδικότητάς του έχει μια ιδιαίτερη ευαισθησία και κατανόηση για τις συνέπειες αυτών των προβλημάτων στη ζωή των παιδιών και στην εκπαίδευσή τους.

Εισαγωγή

Η σχολική τάξη αποτελεί τη βασική μονάδα οργάνωσης του σχολείου και της εκπαιδευτικής δραστηριότητας. Συνήθως ταυτίζεται με την τάξη διδασκαλίας. Ο χώρος αυτός θα πρέπει να εξασφαλίζει τις συνθήκες που θα επιτρέπουν την άνετη και αποτελεσματική διεξαγωγή της διδασκαλίας και ταυτόχρονα την ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή.

Κοινωνιολογικά όμως η σχολική τάξη αποτελεί ένα μικρό αλλά δυναμικό κοινωνικό σύστημα, με πολλές παραμέτρους. Οι παράμετροι αυτές αλληλεπιδρούν και διαμορφώνουν μια ιδιότυπη δυναμική στη συμπεριφορά των μαθητών και στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Τα ενδογενή ψυχολογικά χαρακτηριστικά των μαθητών, η κοινωνική αγωγή που έχουν λάβει τα παιδιά από την οικογένεια και το εξωσχολικό περιβάλλον δεν είναι οι μόνοι ή οι αποφασιστικοί παράγοντες της στάσης τους απέναντι στη μάθηση και της διαπροσωπικής συμπεριφοράς μέσα στη σχολική τάξη. Από παιδαγωγική άποψη η «τάξη» στο χώρο του σχολείου, δηλαδή μια κατάσταση πειθαρχίας, δεν αποτελεί απλώς προαπαιτούμενο, αλλά είναι διδακτικό ζητούμενο και αντικείμενο κοινωνικής μάθησης. Η θεωρία της κοι-

*Ο παρών τίτλος προέρχεται από το βιβλίο του Ν. Μ. Κωνσταντίνου, «Εκπαιδευτική Διαχείριση Κρίσεων», εκδόσεις Κριτική.

ωνικής μάθησης (π.χ. Albert Bandura) υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι μαθαίνουν μέσα από τις κοινωνικές διαπροσωπικές σχέσεις τους και πιο συγκεκριμένα μέσω της παρατήρησης, της μίμησης, του παραδειγματισμού και των αντιδράσεων των άλλων στη συμπεριφορά τους. Γι' αυτό οι γνώσεις και οι δεξιότητες διαχείρισης της σχολικής τάξης αναγνωρίζονται όλο και περισσότερο ότι αποτελούν πρωταρχικά προσόντα του εκπαιδευτικού.

Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να μπορεί:

α) να κατανοεί τι συμβαίνει στην τάξη, να διακρίνει αν τα προβλήματα είναι συλλογικά ή ατομικά, αν αφορούν την ψυχολογία μιας ομάδας μέσα στην τάξη ή την ίδια την τάξη ή το άμεσο σχολικό περιβάλλον,

β) να παρεμβαίνει αποτελεσματικά και θετικά για την πορεία της διδασκαλίας και την ανάπτυξη των μαθητών του.

Ο ρόλος του είναι ιδιαίτερα σημαντικός τόσο στα γενικά, συνήθη προβλήματα λειτουργίας της τάξης, προβλήματα συνύπαρξης και συμπεριφοράς των μαθητών, όσο και στα ποικίλα σοβαρά προβλήματα που ονομάζονται «κρίσεις».

Ο όρος *κρίση* χρησιμοποιείται εδώ με τη σημασία **του έκτακτου επειγόντος γεγονότος που διαταράσσει την ομαλή λειτουργία της τάξης, ανατρέπει τα καθιερωμένα, τα πρότυπα και τις δομές ή τις συνήθειες στη διδασκαλία και τη μάθηση**. Συχνά οδηγεί σε μια ασταθή κατάσταση, δύσκολη ή επικίνδυνη για την ανάπτυξη των μαθητών και την ψυχολογία τους. Ο όρος *κρίση* χρησιμοποιήθηκε αρχικά από την ιατρική (κατά τον 16ο αιώνα) και σημαίνει την ξαφνική και απότομη, θετική ή αρνητική, αλλαγή στην πορεία μιας ασθένειας. Η χρήση του γενικεύτηκε το 18ο αιώνα και υιοθετήθηκε από πολλές επιστήμες (π.χ. οικονομική κρίση, κοινωνική κρίση, ψυχολογική κρίση).

Η λέξη *κρίση* παραπέμπει συνήθως σε σκηνές πανικού, σε καταστάσεις επείγουσας ανάγκης και σε συμπεριφορές εκτός ελέγχου. Όμως δεν είναι πάντοτε έτσι. **Η κρίση είναι γενικά μέρος της ζωής και όχι απλώς μια ανωμαλία**. Στην κινεζική ο όρος *κρίση* σημαίνει τόσο τον κίνδυνο όσο και την επωφελή ευκαιρία. Από ψυχολογικής πλευράς οι κρίσεις μπορεί να εκδηλωθούν σε όλους τους ανθρώπους και αφορούν τη δυσκολία χειρισμού του άγχους. Το αν το αποτέλεσμα θα είναι θετικό και δημιουργικό ή αρνητικό και αποδιοργανωτικό εξαρτάται από το χειρισμό ή την αντίδραση του ατόμου αλλά και του περιβάλλοντός του.

Στο επίπεδο της ανάπτυξης του ατόμου η κρίση αποτελεί την βάση της ψυχολογικής ανάπτυξής του. Η ζωή του ανθρώπου οριοθετείται από κρίσιμες φάσεις (π.χ. είσοδος στο σχολείο, εφηβεία, ενηλικίωση, κλιμακτήριο, συνταξιοδότηση) οι οποίες είναι κατά κάποιο τρόπο φυσικές/ομαλές καταστάσεις στην πορεία της ανάπτυξής του. Ως μεταβατικές περίοδοι στη ζωή του ανθρώπου, προκαλούν προβλήματα, αλλά και δίνουν ευκαιρίες βελτί-

ωσης της προσαρμογής ή της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξής του (π.χ. ο έφηβος είτε κλείνεται στον εαυτό είτε εντάσσεται σε ομάδα συνομηλίκων του, εκφράζοντας την αντίθεση του στις συμπεριφορές, τις αξίες και τον τρόπο ζωής των ενηλίκων).

Στο επίπεδο της κοινωνικής ψυχολογίας της ομάδας οι κρίσεις είναι επίσης φυσικές/ ομαλές καταστάσεις στη δυναμική ανάπτυξης της ομάδας και στην ψυχοκοινωνική λειτουργία της. Παρατηρείται ότι στην πορεία ανάπτυξης της ομάδας εκδηλώνονται συγκρούσεις και βίαιοι ανταγωνισμοί μεταξύ των μελών της ως μια φάση της οργάνωσης και της διασύνδεσης των συναισθημάτων, των στάσεων και των αντιλήψεων που επικρατούν στην ομάδα. Στο πλαίσιο αυτής της δυναμικής, όταν σε μια ομάδα υπάρχουν σοβαρές στερήσεις και έντονα συναισθήματα, μπορούν να διαμορφωθούν οργανωμένες αντίπαλες υποομάδες ή κλίκες και να εμφανιστούν απρόβλεπτες αντιδράσεις θυμού και αχαλίνωτης οργής που εκδηλώνονται με βρισιές και καταστροφές αντικειμένων.

Γενικά, στην κοινωνική ζωή και τις κοινωνικές σχέσεις υπάρχουν διαταραχές που αφορούν τη δυναμική της ομάδας και την κοινωνική συνοχή. Αυτές μπορούν να οδηγήσουν σε ρήξη των σχέσεων και σε κρίση της ψυχοκοινωνικής λειτουργίας, ενώ βάζουν σε δοκιμασία την ικανότητα του ατόμου ή της ομάδας να προσαρμοστεί στο περιβάλλον. Οι διαταραχές εκδηλώνονται σε διάφορα επίπεδα της κοινωνικής ζωής και συμπεριλαμβάνουν περιστασιακές διαταραχές (π.χ. φόβος για ανοικτούς ή κλειστούς χώρους), διαταραχές όσον αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις (π.χ. συγκρούσεις συνύπαρξης, ιεραρχίας και επιβολής ρόλων ή νορμών), ενδοομαδικές ή δια-ομαδικές συγκρούσεις, καθώς και διαταραχές που μπορούν να σχετίζονται είτε με το φυσικό (π.χ. συγκρούσεις σχετικά με την προστασία του περιβάλλοντος) είτε με το κοινωνικό περιβάλλον (π.χ. ρατσισμός).

Το σχολείο και η σχολική τάξη είναι θεσμοί της κοινωνικής ζωής και στο πλαίσιό τους, γενικά, είναι δυνατόν να έχουμε διαταραχές και γεγονότα εκτός ελέγχου που εμπίπτουν σε μία ή σε περισσότερες από τις πιο πάνω περιπτώσεις. Ορισμένες κρίσεις, συνήθως οι περιστασιακές και οι διαπροσωπικές, μπορούν πρακτικά να είναι και να παραμείνουν ατομικό ζήτημα ενός μαθητή ή ορισμένων μελών της σχολικής τάξης, ενώ άλλες διαταράσσουν την ομαλή λειτουργία όλης της σχολικής τάξης και παρεμποδίζουν τη διδασκαλία. Αυτές οι τελευταίες μπορούν να ομαδοποιηθούν με βάση την πηγή της κρίσης και τα δεδομένα της σχολικής τάξης ως εξής:

- κρίσεις που οφείλονται στην οργάνωση και τη διαχείριση της σχολικής τάξης,
- ψυχολογικές κρίσεις των μαθητών,
- κρίσεις στο περιβάλλον της σχολικής τάξης και του σχολείου,
- κρίσεις λόγω έκτακτων καταστροφικών γεγονότων.

Σε αυτές τις περιπτώσεις υπάρχει συχνά αποτυχία των συνηθισμένων μεθόδων αντιμετώπισης των προβλημάτων και χρειάζεται, όπως θα δούμε πιο κάτω, ιδιαίτερη παρέμβαση για την πρόληψή τους ή τη διαχείριση των συνεπειών τους.

A. Κρίσεις που οφείλονται στον τύπο/τρόπο οργάνωσης της τάξης και στη διαχείρισή της

Η διαχείριση της τάξης αποτελεί βασικό ζήτημα της σχολικής εκπαίδευσης. Όλοι οι εκπαιδευτικοί, με μικρή ή μεγάλη πείρα, νιώθουν την πρόκληση κάθε φορά που μπαίνουν σε μια νέα τάξη. Η εμπειρική έρευνα ανέδειξε διάφορους τύπους τάξεων, ανάλογα με τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζεται κάθε εκπαιδευτικός την τάξη και τα προβλήματα πειθαρχίας που προκύπτουν σ' αυτήν (Good & Brophy, 1997):

1. **Χαοτική και αναστατωμένη τάξη.** Ο εκπαιδευτικός παλεύει να την ελέγξει, αλλά οι οδηγίες, οι απειλές ή οι τιμωρίες δεν έχουν ουσιαστικό αποτέλεσμα.
2. **Θορυβώδης τάξη, αλλά θετική και χαρούμενη ατμόσφαιρα.** Ο εκπαιδευτικός δημιουργεί ατμόσφαιρα χαράς με ιστορίες, φιλμ, παιχνίδια και δημιουργικές δραστηριότητες απασχόλησης, περιορίζοντας στο ελάχιστο τις σχολικές δραστηριότητες. Όμως η προσοχή στα μαθήματα δεν είναι σταθερή, οι ασκήσεις στην τάξη συχνά δεν ολοκληρώνονται και οι μαθητές κάνουν πολλά λάθη.
3. **Ήσυχη και πειθαρχημένη τάξη.** Ο εκπαιδευτικός έχει ορίσει κανόνες και επιβλέπει την εφαρμογή τους, αντιδρά άμεσα και τιμωρεί τους παραβάτες. Η υπακοή των μαθητών δημιουργεί την εντύπωση ότι ο εκπαιδευτικός έχει πετύχει να επιβάλει κανόνες, αλλά το κλίμα της τάξης δεν είναι ήρεμο. Υπολανθάνει η αντίδραση και, μόλις φύγει ο εκπαιδευτικός, η τάξη «εκρήγνυται».
4. **Αυτορρυθμιζόμενη ευχάριστη τάξη.** Ο εκπαιδευτικός δεν απασχολείται με προβλήματα πειθαρχίας. Οι μαθητές ακολουθούν τις οδηγίες του και εκτελούν τις ασκήσεις χωρίς ανάγκη μεγάλης επίβλεψης, δεν κάνουν ενοχλητικό θόρυβο ούτε τσακώνονται. Αν προκύψει κάποιο πρόβλημα, η τάξη εύκολα αποκαθίσταται με απλή παρατήρηση από τον εκπαιδευτικό.

Αυτές οι τάξεις συναντώνται, συχνότερα ή σπανιότερα, σε όλα τα σχολεία όλων των τύπων και επομένως τα προβλήματα πειθαρχίας δεν οφείλονται στα χαρακτηριστικά των μαθητών. Σε κάθε σχολείο υπάρχουν εκ-

παιδευτικοί που έχουν χρόνια προβλήματα ελέγχου της τάξης, ενώ άλλοι έχουν θετική συνεργασία ακόμη και με τάξεις που χαρακτηρίζονται «δύσκολες» ή «προβληματικές».

Στο παρελθόν ο εκπαιδευτικός στηριζόταν συχνά στην εμπειρία σχετικά με τη στάση του μέσα στην τάξη, ενώ για τον έλεγχό της επικεντρωνόταν κυρίως στη διδακτέα ύλη και στην επιβολή των κανόνων με κάθε τρόπο. **Ο παραδοσιακός εκπαιδευτικός, μέχρι το 1970, πίστευε ότι ο φόβος και το άγχος των μαθητών για τον ίδιο, το σχολείο και τα μαθήματα αποτελούσαν μέσα επηρεασμού και ελέγχου της επίδοσης και της συμπεριφοράς τους** (Φυσικούδης, 1997). Έτσι, χρησιμοποιούσε ως μέσα αγωγής κυρώσεις όπως: τράβηγμα αυτιού, περισσότερη γραπτή εργασία, επίπληξη, παράπονα στους γονείς, κακή βαθμολογία, αποβολές. Εναλλακτικά, χρησιμοποιούσε επιβραβεύσεις και έβαζε μεγάλους βαθμούς, για να «κερδίσει» τους μαθητές και να γίνει αγαπητός. Οι «εξετάσεις» και ο «βαθμός» από εργαλεία ψυχοπαιδαγωγικής υποστήριξης της μάθησης μετατρέπονταν σε όπλο του εκπαιδευτικού και σε μέσα αυταρχικής ρύθμισης των προβλημάτων συμπεριφοράς. Όμως συχνά δεν μπορούσε να εξηγηθεί γιατί ξέφευγε ο έλεγχος της τάξης ή γιατί μια τάξη ήταν λειτουργική με έναν καθηγητή και πολύ δύσκολη με άλλον ή, στην περίπτωση ενός μαθητή, πώς ξαφνικά άλλαζε η συμπεριφορά του.

Γενικά, όταν στην τάξη επικρατεί η αυστηρή επιβολή των κανόνων, με την πάροδο του χρόνου προκαλούνται αρνητικά συναισθήματα για τον εκπαιδευτικό, το μάθημα ή το σχολείο. Οι μαθητές συμμετέχουν μόνο όταν είναι ο εκπαιδευτικός παρών και, αντίθετα, γίνεται πανζουρλισμός μόλις φύγει από την τάξη. Επιπλέον, συσσωρεύεται πίεση που αλληλεπιδρά με φαινόμενα εκτός τάξης ή με την ατομική ψυχολογία και με προβλήματα της εφηβείας που μπορεί να οδηγήσουν σε ξαφνικές εκρήξεις. Ο εκπαιδευτικός που προσπαθεί να επιβληθεί στην τάξη χάνει εύκολα τον έλεγχό της, ενώ οι μαθητές δεν ενδιαφέρονται για τη μάθηση και δε βελτιώνουν τη συμπεριφορά τους σε θέματα αυτοπειθαρχίας και αλληλοσεβασμού.

Τα τελευταία τριάντα χρόνια εντάθηκε η **έρευνα σχετικά με την αποτελεσματική τάξη**. Σήμερα η προσέγγιση της διαχείρισης της τάξης από τη σκοπιά της ψυχολογίας των ομάδων προσφέρει ένα θεωρητικό πλαίσιο και εκείνες τις αρχές που βοηθούν τον εκπαιδευτικό να κάνει πιο αποτελεσματικές επιλογές σχετικά με το ρόλο του στην τάξη. Το συμπέρασμα όλων είναι ότι χρειάζεται αναμόρφωση του ρόλου του εκπαιδευτικού. Στη βιβλιογραφία υπάρχουν λεπτομερείς περιγραφές των διαδικασιών αποτελεσματικής διαχείρισης της τάξης (βλ. π.χ. Ματσαγγούρας, Good). Αυτές βοηθούν τόσο στην προαγωγή της μάθησης όσο και στην πρόληψη των κρίσεων, αλλά και στον αποτελεσματικό χειρισμό των προβλημάτων και στην αποφυγή της επιδείνωσής τους σε περιπτώσεις κρίσης.

Μερικά βασικά στοιχεία για την αποτελεσματική διαχείριση της τάξης:

Η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης δεν επιτυγχάνεται με την άσκηση της εξουσίας του εκπαιδευτικού ούτε με την επιβολή της πειθαρχίας μέσω κανόνων παιδονομίας. Η τάξη και η ησυχία έχει διαπιστωθεί ότι δεν αποτελούν πάντα δείκτη μεγάλης επίδοσης στη μάθηση.

Η αποτελεσματική διαχείριση διασφαλίζεται, όταν έχει στόχο:

- την ανάπτυξη και τη διατήρηση αποτελεσματικού περιβάλλοντος μάθησης για όλους τους μαθητές της τάξης,
- την εξασφάλιση κατάλληλης συμπεριφοράς στην τάξη.

Για την αποτελεσματική διαχείριση της σχολικής τάξης θα πρέπει όλοι όσοι απαρτίζουν τη σχολική κοινότητα να κατανοήσουν σαφώς τους ρόλους και τις ευθύνες τις δικές τους αλλά και των άλλων. Έτσι θα αποφευχθούν οι διαπροσωπικές συγκρούσεις, αλλά και θα διασφαλιστεί η ομαλή πορεία του σχολικού έργου. Οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού θα πρέπει να εναρμονίζονται με το Α.Π.Σ. όσον αφορά τις δραστηριότητες που οφείλει να επιτελεί ο μαθητής. Ο ρόλος του μαθητή δεν μπορεί να είναι αυτός του πειθαρχημένου, υπάκουου εκτελεστή εντολών, εξαρτωμένου από την εξουσία του εκπαιδευτικού.

Η πειθαρχία δεν επιβάλλεται, αλλά καλλιεργείται σταδιακά, ώστε μέσω της κατάλληλης αγωγής να κατακτήσουν οι μαθητές την αυτοπειθαρχία. **Ο πιο αποτελεσματικός τρόπος για τη βελτίωση της συμπεριφοράς των μαθητών στην τάξη είναι η ενθάρρυνσή τους με την προβολή των θετικών συμπεριφορών που αναμένονται από αυτούς.** Αυτό πραγματοποιείται με τα πρώτα μηνύματα που δίνονται στο ξεκίνημα της σχολικής χρονιάς, με την ποιότητα του μαθήματος, με τα μέσα στήριξης της επιθυμητής συμπεριφοράς (επιβράβευση, πρότυπα, συμφωνία) και με τον προσδιορισμό από την πρώτη μέρα των κανόνων της τάξης και της συμμετοχής των μαθητών. Η συμμετοχή των μαθητών από τα πρώτα τρία λεπτά στην τάξη καθορίζει τον τόνο για τα επόμενα λεπτά της ώρας. Επίσης η χρήση ποικιλίας τεχνικών διδασκαλίας βοηθά να αποφεύγεται η ανία των μαθητών.

Η ακατάλληλη συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη σχετίζεται με τις αντιλήψεις τους για το ρόλο του εκπαιδευτικού. Συχνά η εκδήλωση τέτοιας συμπεριφοράς αφορά ορισμένους μαθητές, οι συνέπειές της όμως επεκτείνονται σε όλους τους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός είναι ουσιαστικό να διατηρήσει το κύρος του στο πλαίσιο της τάξης, λαμβάνοντας υπόψη του τη χρονική στιγμή και τον τύπο δραστηριότητας κατά τη διάρκεια των οποίων

κάποιοι μαθητές συμπεριφέρονται ακατάλληλα. Όπως έχει διαπιστωθεί από έρευνες σε σχολεία του εξωτερικού, οι άριστοι μαθητές συνήθως συμπεριφέρονται ακατάλληλα στα διαλείμματα, σε αλλαγή δραστηριότητας ή τάξης και στο τέλος μιας διδακτικής ώρας, ενώ οι αδύνατοι μαθητές στο ενδιάμεσο της διδακτικής ώρας.

Σημαντική είναι επίσης η **ατομική αντιμετώπιση της ακατάλληλης συμπεριφοράς** του μαθητή και η πρώτη αντίδραση του καθηγητή σε αυτή τη συμπεριφορά. Είναι ανάγκη ο εκπαιδευτικός να μην ταυτίζει τα λάθη στο μάθημα με την ακατάλληλη συμπεριφορά. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να κάνουν το καλύτερο που μπορούν, αλλά δεν είναι δυνατόν να μην κάνουν λάθη. Γενικά, είναι καλύτερη η πρόληψη από την τιμωρία. Αν ένα παιδί συνεχίζει να παραβιάζει τους κανόνες, ο εκπαιδευτικός δεν εκνευρίζεται μπροστά σε όλους, αλλά του μιλά στο διάλειμμα, όταν ο μαθητής είναι μόνος του. Δεν αρχίζει τις παρατηρήσεις ή τις συμβουλές, πριν ακούσει το μαθητή με υπομονή. Το παιδί συνήθως σιωπά, όταν ο εκπαιδευτικός γελάει ή κριτικάρει τη συμπεριφορά του ή δε λέει την αλήθεια, διότι φοβάται την τιμωρία ή επιθυμεί να ικανοποιήσει κάποιον ενήλικα, ενώ άλλοτε δυσκολεύεται να εκφραστεί ή να δεχτεί αυτό που συνέβη. Σε ορισμένες περιπτώσεις η **εστίαση της προσοχής του εκπαιδευτικού στην αρνητική συμπεριφορά ενός μαθητή προκαλεί την ακατάλληλη συμπεριφορά**. Έτσι, προκαλείται ένας φαύλος κύκλος, αφού ο καθηγητής συνεχίζει να δείχνει την αυστηρότητά του στο μαθητή και εκείνος συνεχίζει να συμπεριφέρεται αρνητικά, με συνέπεια την αδιαφορία του μαθητή για τη μάθηση.

Στη βιβλιογραφία επικρατεί η αντίληψη ότι **αποτελεσματικός παιδαγωγός είναι ο επαγγελματίας παιδαγωγός, αυτός που επιδιώκει και μπορεί να βελτιώσει τη ζωή των μαθητών του ανταποκρινόμενος στις ψυχολογικές τους ανάγκες**. Θέλει να τον υπακούουν και να εκτελούν τις εντολές του, αλλά εξίσου ενδιαφέρεται για τους μαθητές του και δημιουργεί θετικό, φιλόξενο κλίμα υποδοχής. Αυτός ο παράγοντας συνήθως εξηγεί το γιατί ο μαθητής με τον έναν εκπαιδευτικό έχει ενδιαφέρον και συνεργάζεται, ενώ με έναν άλλο βαριέται ή επαναστατεί, ιδιαίτερα εναντίον εκείνου που εστιάζει στη διδακτέα ύλη και παραγνωρίζει το ρόλο του στην κοινωνική αγωγή του μαθητή. Τα προβλήματα γίνονται εντονότερα στις σχέσεις εκπαιδευτικού- μαθητή, όταν ο εκπαιδευτικός δε λαμβάνει υπόψη του την ηλικία των μαθητών και τις ψυχολογικές ανάγκες τους. Η διάκριση των σχολικών τάξεων (δημοτικού, γυμνάσιου, λυκείου) δεν έχει σχέση μόνο με ζητήματα διδακτέας ύλης, αλλά και με την ηλικία των μαθητών και την ψυχολογική φάση ανάπτυξής τους.

B. Ψυχολογικές κρίσεις των μαθητών - Οι ανάγκες των μαθητών, ο θυμός στην τάξη και το άγχος των παιδιών

Στις σχολικές τάξεις όλο και αυξάνονται οι θυμωμένοι μαθητές. Αυτό δεν οφείλεται μόνο στα συμβαίνοντα στο σχολείο. Οι μαθητές έρχονται στο σχολείο με στερήσεις και με άγχος από γεγονότα που προκαλούνται έξω από αυτό. Όπως προαναφέρθηκε, το σχολείο συνδέεται δυναμικά τόσο με το τοπικό κοινωνικό περιβάλλον όσο και με το ευρύτερο κοινωνικό και παγκόσμιο περιβάλλον, ιδίως μετά την επικράτηση των νέων τεχνολογιών, των ηλεκτρονικών μέσων μαζικής επικοινωνίας και της κοινωνίας της πληροφορίας.

Ο θυμός είναι φυσικά βασικό ανθρώπινο συναίσθημα που βιώνουν όλοι οι άνθρωποι. Μπορεί να είναι θετικός, διότι προειδοποιεί ότι κάτι είναι λαθεμένο ή ότι υπάρχει κίνδυνος. Όμως συχνά είναι πηγή εντάσεων και εχθρότητας. Ο τρόπος έκφρασής του εξαρτάται από το πώς έχουμε μάθει να τον χειριζόμαστε. Άλλες φορές εκφράζεται λεκτικά και άλλες εκδηλώνεται με πράξεις και συμπεριφορές.

Για να βοηθηθεί ένα θυμωμένο παιδί να ξεπεράσει το θυμό του, χρειάζεται να ληφθεί υπόψη ο χαρακτήρας του, το περιβάλλον και το στάδιο ανάπτυξής του. Τα κορίτσια συνήθως θυμώνουν και συγκρούονται για θέματα σχέσεων με συμμαθητές και ένταξης σε μια ομάδα, ενώ τα αγόρια για αντικείμενα, παιχνίδια και σωματική δύναμη. Τα συναισθήματα των μικρών παιδιών σχετίζονται συνήθως με συγκεκριμένες καταστάσεις και αλλάζουν όταν αλλάζει η κατάσταση, ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά συνεχίζουν να έχουν τα ίδια συναισθήματα ανεξάρτητα από τις συνθήκες. Στην **προσχολική ηλικία** ο θυμός και οι συγκρούσεις εκδηλώνονται με οποιονδήποτε τρόπο, όπως με κλοτσιά, χτύπημα ή φτύσιμο. Τα μικρά παιδιά συγκρούονται για αντικείμενα ή για την ιδιοκτησία τους ή λόγω διακρίσεων, και συχνά αυτό αποτελεί την πρώτη εμπειρία τους στο πλαίσιο της ομάδας. Στο **δημοτικό σχολείο** τα παιδιά δυσκολεύονται να χειριστούν το θυμό τους επειδή δε γνωρίζουν άλλους τρόπους για να χειριστούν τη σύγκρουση. Έτσι, καταφεύγουν συχνά σε σωματική επίθεση για να λύσουν τις διαφορές τους. Στο **γυμνάσιο** οι μαθητές εκφράζουν λεκτικά τη σύγκρουση και χρησιμοποιούν σωματική ή λεκτική βία, ανάλογα με το ποια μέθοδος είναι σ'αυτούς πιο οικεία. Με την πάροδο του χρόνου, καθώς συμμετέχουν περισσότερο στην ομαδική ζωή και το ομαδικό παιχνίδι, θα πρέπει να μάθουν να μοιράζονται, να συμβιβάζονται, να σέβονται τις απόψεις και τις ανάγκες άλλων μαθητών, καθώς και τους κανόνες. Μεγαλώνοντας αναγνωρίζουν τους συμμαθητές τους ως ξεχωριστά άτομα και αρχίζουν να εστιάζουν τη συμπεριφορά τους και το θυμό τους στους άλλους και όχι στα αντικείμενα.

Τα παιδιά μαθαίνουν πώς να αντιδρούν και να χειρίζονται τα συναισθήματά τους παρακολουθώντας τους γονείς, τους ενήλικες, τους φίλους τους.

Στο σχολείο **οι εκπαιδευτικοί προληπτικά μπορούν να προαγάγουν νέους τρόπους χειρισμού του θυμού των μαθητών και των συμπεριφορών σύγκρουσης σχεδιάζοντας ένα περιβάλλον τάξης που να ενισχύει θετικές και εναλλακτικές επιλογές στην αντιμετώπιση διαφορών, με τη διδασκαλία των κοινωνικών δεξιοτήτων**. Είναι χρήσιμο όλοι οι μαθητές να διδαχτούν από την αρχή της σχολικής χρονιάς τεχνικές επίλυσης προβλημάτων μέσα στην τάξη ή να ασκηθούν στην επιλογή εναλλακτικών αντιδράσεων σε καταστάσεις σύγκρουσης, λέγοντας για παράδειγμα, στον εαυτό τους: «μπορώ να ελέγξω το θυμό μου» ή «μπορώ να ασχοληθώ με κάτι άλλο αντί να συγκρουστώ». Έτσι, οι μαθητές βοηθούνται να αλλάξουν τις μη ρεαλιστικές αντιδράσεις τους και έχουν την ευκαιρία να εξετάσουν ήρεμα τα δεδομένα αντί να προσπαθούν να τα κατανοήσουν υπό το κράτος του θυμού. Ένας άλλος τρόπος που μπορεί να βοηθήσει την αποφυγή της σύγκρουσης είναι οι τεχνικές χαλάρωσης, όπως είναι το μέτρημα μέχρι το 10 πριν από την αντίδραση ή οι βαθιές αναπνοές.

Όμως ο **καλύτερος τρόπος για να μάθουν ο μαθητές πώς και πότε να αντιδρούν στα συναισθήματά τους είναι μέσω του παραδείγματος**. Όταν αυξάνονται μέσα στην τάξη ο θόρυβος και οι συμπεριφορές θυμού, ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να βάλει τις φωνές, αλλά να πει: «περιμένω να ηρεμίσετε» ή αναγνωρίζοντας τη συναισθηματική φόρτιση ενός μαθητή: «βλέπω ότι είσαι θυμωμένος, τι μπορώ να κάνω για να σε βοηθήσω;».

Ιδιαίτερη προσοχή χρειάζεται να δοθεί στο γεγονός ότι πολλές φορές ο θυμός είναι ένδειξη προβλημάτων στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών. Σε πολλές τάξεις οι μαθητές είναι θύματα εχθρικών ενεργειών και εκφοβισμού συμμαθητών τους από την ίδια ή από άλλες τάξεις. Ο εκφοβισμός δεν είναι ευδιάκριτος όπως η βία και συχνά περιλαμβάνει επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές κοροϊδίας, αποκλεισμού ή απειλής, με αρνητικές συνέπειες στην επίδοση του μαθητή και στην ψυχική του υγεία. Η πιο αποτελεσματική παρέμβαση μπορεί να γίνει με το «πρόγραμμα πρόληψης βίας στα σχολεία» (Χηνάς & Χρυσανθίδης, 2000) που περιλαμβάνει ανάπτυξη κλίματος εμπιστοσύνης και μη αποδοχής λεκτικής ή σωματικής βίας, άσκηση πίεσης από συμμαθητές για μη βία στο σχολείο, ευκαιρίες αυτογνωσίας των παιδιών, καθώς και έκφραση μέσα από εξωδιδακτικές και εξωσχολικές δραστηριότητες.

Επίσης, ο εκπαιδευτικός παρεμβαίνει στους μαθητές που μπορούν να επηρεάσουν άλλους.

Στο σχολείο οι μαθητές χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες όσον αφορά τη συμπεριφορά τους:

- θετικοί ηγέτες (μικρή ομάδα),

- αρνητικοί ηγέτες (μικρή ομάδα) και
- η μάζα των μαθητών που ακολουθεί τα πρότυπα.

Εντοπίζονται όλοι οι ηγέτες, δηλαδή αυτοί τους οποίους οι άλλοι σέβονται και ακολουθούν στο παιχνίδι, στις ασκήσεις ή επειδή είναι πειραχτήρια, και επιδιώκεται με κοινές δραστηριότητες να αναπτυχθούν μεταξύ τους σχέσεις συνεργασίας. Αυτές οι προσπάθειες μπορούν να πραγματοποιηθούν με διαθεματική προσέγγιση, που δίνει τη δυνατότητα κοινωνικής αγωγής χωρίς να αγνοείται η διδακτέα ύλη του μαθήματος.

Αξιοσημείωτο είναι ότι η συγκρουσιακή συμπεριφορά και ο θυμός μπορεί να είναι ένδειξη ιδιαίτερων προβλημάτων τα οποία συνδέονται με τα ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή, αλλά και το άμεσο οικογενειακό του περιβάλλον (π.χ. μαθησιακή δυσκολία που δεν έχει διαγνωστεί, συναισθηματικά προβλήματα, διαζύγιο γονιών ή άλλες αλλαγές στη ζωή του μαθητή).

Μια άλλη διάσταση της σχολικής ζωής είναι ότι **τα παιδιά δεν είναι μόνο μαθητές μπροστά στη διδακτέα ύλη, αλλά άνθρωποι με ανάγκες όπως όλοι μας και αποτελούν μέρος ενός ψυχοκοινωνικού δικτύου**. Όλοι οι άνθρωποι, στη διάρκεια της ζωής τους, έχουν ανάγκες υλικές (π.χ. διατροφή), κοινωνικές (π.χ. φίλους και ψυχαγωγία), ψυχολογικές (π.χ. φροντίδα, συντροφιά, αξίες), που πρέπει να ικανοποιηθούν, για να μπορέσουν να μάθουν, να μεγαλώσουν, να αναπτυχθούν, να ζήσουν με τρόπο υγιή.

Είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να έχει πάντα υπόψη του ότι αποτελεί και ο ίδιος μέρος του ψυχοκοινωνικού δικτύου, που επηρεάζει θετικά ή αρνητικά το παιδί, και επομένως μπορεί να παρεμβαίνει σε αυτό το δίκτυο ασκώντας «συμβουλευτική παιδαγωγική υποστήριξη». Ως εκ τούτου, για να μπορέσει να αποφύγει κρίσεις λόγω συσσωρευμένου θυμού, αλλά και για να τις αντιμετωπίσει αποτελεσματικά και θετικά για το ίδιο το παιδί και τη λειτουργία του σχολικού περιβάλλοντος, είναι απαραίτητο να κατανοήσει τόσο το παιδί όσο και τη σχολική τάξη/ ομάδα. Έτσι, πρέπει να δει το παιδί από τη σκοπιά της αναπτυξιακής πορείας και της ψυχοκοινωνικής λειτουργίας του για την ικανοποίηση των αναγκών του.

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να εντοπίζει από την αρχή της σχολικής χρονιάς τα παιδιά που χρειάζονται ατομική προσέγγιση και ιδιαίτερο χειρισμό, όπως είναι τα ευαίσθητα παιδιά ή αυτά που βρίσκονται σε κίνδυνο (τα ορφανά, τα κακοποιημένα, τα ανάπηρα, τα παιδιά με δυσλεξία ή άλλες μαθησιακές δυσκολίες, τα απομονωμένα από τους συμμαθητές τους, τα παιδιά που είναι υποψήφια θύματα εκφοβισμού). Χρειάζεται να αφιερώσει χρόνο και να καλλιεργήσει σχέσεις εμπιστοσύνης μαζί τους, να τα ακούει κατ' ιδίαν σε κατάλληλο χώρο, ώστε να γίνει με κατανόηση κοινωνός των απόψεων και των συναισθημάτων τους, που είναι συνήθως η πηγή της παράξε-

νης συμπεριφοράς, της επιθετικότητας ή της απομόνωσής τους. Συναισθηματικές ανάγκες και εξωτερικά γεγονότα, ιδίως αυτά που διαδραματίζονται στην οικογένεια και τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους, αλληλεπιδρούν και καθορίζουν τη συμπεριφορά των παιδιών.

Γενικά, τα παιδιά έχουν την ανάγκη των ενηλίκων και θέλουν από αυτούς να νοιάζονται για εκείνα. Αυτό όχι μόνο προλαβαίνει προβλήματα, αλλά βάζει και τις βάσεις της θετικής ανάπτυξης. Το άτομο ενηλικιώνεται και αναπτύσσει την προσωπικότητά του μέσα από σχέσεις, δραστηριότητες και πνευματικές πολιτιστικές αναζητήσεις οι οποίες διαμορφώνουν τις δικές του εσωτερικές δυνάμεις. Η ικανότητα χρησιμοποίησης αυτών των δυνάμεων αποτελεί την **ψυχική ανθεκτικότητα του ατόμου, δηλαδή την ικανότητα αυτοδιαχείρισης των δύσκολων γεγονότων και τη θετική, δημιουργική προσαρμογή στο κοινωνικό του περιβάλλον**. Αυτή η ικανότητα του ατόμου ανατροφοδοτείται και αλληλεπιδρά με τις σχέσεις και τις ποικίλες δραστηριότητές του, δηλαδή αναπτύσσεται μέσα από αυτές, αλλά συντελεί και στην ανάπτυξη αυτών των σχέσεων.

Η αντιμετώπιση συγκεκριμένων περιπτώσεων, αλλά και ένα κλίμα πρόληψης και φροντίδας για τα παιδιά, η ενιαία στάση και τα ενιαία κριτήρια στο χειρισμό προβληματικών καταστάσεων από όλους στη σχολική κοινότητα, καθώς και η ειδική μέριμνα για παιδιά με ιδιαιτερότητες, είναι βασικοί παράγοντες μείωσης του άγχους και δημιουργίας θετικού περιβάλλοντος.

Γ. Κρίσεις στο περιβάλλον της σχολικής τάξης και του σχολείου, έκτακτα καταστροφικά γεγονότα και ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Από τα πιο σοβαρά γεγονότα που μπορούν να συμβούν μέσα στο σχολείο ή έξω από αυτό και προκαλούν κρίσεις είναι: ατυχήματα, απαγωγή, βιασμός, φωτιά, σεισμός κ.ά. τα οποία μπορούν να οδηγήσουν ακόμη και στην απώλεια ανθρώπινων ζωών. Πρόκειται για ακραία, απροσδόκητα γεγονότα, που συμβαίνουν όλο και συχνότερα στις σύγχρονες «κοινωνίες της διακινδύνευσης» και σε ένα φυσικό περιβάλλον που ο άνθρωπος έχει διαμορφώσει με τις αλόγιστες παρεμβάσεις του. Μπορεί να αφορούν ένα άτομο ή συγκεκριμένα άτομα μιας τάξης ή όλο τον πληθυσμό (ενηλίκους και παιδιά) του σχολείου, αλλά και την κοινότητα και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Τα έκτακτα ή καταστροφικά γεγονότα συχνά αποδιοργανώνουν ψυχοκοινωνικά το κλίμα στην καθημερινή ζωή και στην εκπαιδευτική δραστηριότητα, ενώ οι συνέπειές τους δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν με τις συ-

νήθειες διαδικασίες και τα διαθέσιμα μέσα. Επιπλέον, τα γεγονότα αυτά προκαλούν στους επιζώντες (ενήλικους και παιδιά) ανυπόφορο άγχος και ψυχικά τραύματα πολλών μορφών, διαταράσσουν τις ανθρώπινες σχέσεις (λόγω απώλειας φίλων) και αναστέλλουν όλες τις δραστηριότητες (λόγω ανασφάλειας και φόβου). Οι πιο πολλοί άνθρωποι νιώθουν ταραχή, σύγχυση και οδύνη, αλλά μπορεί να υποστούν και βλάβη των αισθήσεων (ακοής, όρασης, όσφρησης, αφής, γεύσης) ή διαταραχές άλλων σωματικών, νοητικών και συναισθηματικών λειτουργιών και να επηρεαστεί η συμπεριφορά τους στην καθημερινή ζωή τους. Αυτές οι αντιδράσεις φαίνονται παθολογικές, αλλά είναι φυσιολογικές σε ανώμαλες καταστάσεις. Τα ψυχικά τραύματα μπορεί να εκδηλωθούν άμεσα ή τις επόμενες μέρες ή ακόμη και μετά από μήνες, ενώ ορισμένοι (ένας στους δέκα) παρουσιάζουν πιο έντονα και μακροχρόνια προβλήματα. Οι ποικίλες ανάγκες που έχουν οι άνθρωποι σε τέτοιες περιστάσεις (ιατροφαρμακευτικές, οικονομικές, ψυχολογικής υποστήριξης) απαιτούν άμεσες, συντονισμένες και αποτελεσματικές παρεμβάσεις από πολλές υπηρεσίες και φορείς. **Αυτή η κατάσταση βάζει σε δοκιμασία το υπάρχον ψυχοκοινωνικό δίκτυο υποστήριξης και την ικανότητα ψυχικής αντοχής όλων των εμπλεκομένων**, κυρίως όμως των ατόμων με ιδιαίτερες ανάγκες: των παιδιών, των αναπήρων, των μεταναστών, των ασθενών, των ψυχασθενών, των διαζευγμένων ή των απομονωμένων ατόμων.

Οι μαθητές, ακόμη και αν το σχολείο λειτουργεί κανονικά, έχουν σοβαρό άγχος και εκδηλώνουν όπως όλοι οι άλλοι σύγχυση, προβλήματα ύπνου, επιθετικότητα μεταξύ τους, δυσκολία συγκέντρωσης στα μαθήματα, απομόνωση κτλ. Επιπλέον, έχουν αυξημένη ανάγκη από καθοδήγηση για τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να χειριστούν τα συναισθήματά τους και στρέφονται στους ενήλικους για να ζητήσουν τη βοήθειά τους.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε τέτοιες περιπτώσεις είναι βασικός και αναντικατάστατος. Είναι το πρόσωπο στο οποίο θα απευθυνθούν πρωταρχικά οι μαθητές μετά από έκτακτα γεγονότα. Αναζητούν από τον εκπαιδευτικό πληροφορίες και ένα πρότυπο ρόλου για το σωστό τρόπο αντίδρασης. Εξάλλου, οι επαγγελματικές δεξιότητες και η θέση του εκπαιδευτικού τον καθιστούν ένα πρόσωπο-κλειδί για:

- την προετοιμασία αντιμετώπισης καταστροφικού γεγονότος και την πρόληψη των σοβαρών συνεπειών του,
- τη διαδικασία παρέμβασης στους μαθητές, στη σχολική τάξη ή σε όλο το σχολείο.

Είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να έχουν ετοιμάσει στο σχολείο τους ένα σχέδιο παρέμβασης για περιπτώσεις κρίσεων και να έχουν προβλέψει τους ρόλους όλων των συντελεστών. Αυτό μπορεί να ενταχθεί στο

γενικό σχέδιο παρέμβασης στο περιβάλλον του σχολείου. Οι μαθητές προετοιμάζονται, για παράδειγμα, με πληροφορίες των αρμόδιων φορέων (π.χ. του Ο.Α.Σ.Π. και της Γενικής Γραμματείας Πολιτικής Προστασίας) και με ασκήσεις ετοιμότητας στη σχολική τάξη και το σχολείο σε περίπτωση σεισμού ή άλλου έκτακτου γεγονότος. Σημαντικοί παράγοντες προετοιμασίας είναι και οι εμπειρίες στην αποτελεσματική διαχείριση κρίσεων στη σχολική τάξη, η ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλήματος και η ανάπτυξη της ψυχικής αντοχής.

Η προετοιμασία αφορά:

- τους μαθητές, ώστε να έχουν την κατάλληλη αντίδραση σε έκτακτο καταστροφικό γεγονός, και
- τον εκπαιδευτικό, ώστε να μπορέσει να ελέγξει τις αντιδράσεις του και να διαμορφώσει, με το παράδειγμά του, κλίμα ηρεμίας και ελέγχου μεταξύ των μαθητών.

Ο πιο σημαντικός ρόλος του εκπαιδευτικού σε περίπτωση καταστροφής είναι να διασφαλίσει την πειθαρχία στην τάξη του, να έχει συνεργασία με τους γονείς και να δώσει ευκαιρία στα παιδιά να εκφράσουν με λέξεις τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Γι' αυτό το λόγο είναι ανάγκη να προσαρμόσει το ωρολόγιο πρόγραμμα και το πλάνο διδασκαλίας του, ώστε να δοθεί χρόνος στους μαθητές να εκφράσουν τα βιώματά τους. Η ικανότητα ακρόασης είναι η πιο σημαντική μορφή βοήθειας σε τέτοιες περιπτώσεις, είναι ο καλύτερος τρόπος εκδήλωσης συμπάραστασης προς το παιδί, για να μειωθεί η απομόνωσή του, ο ενδεχόμενος θυμός του και οι τυχόν ενοχές του και για να αναπτυχθούν συναισθήματα ειλικρίνειας και εμπιστοσύνης. Αυτό είναι ακόμη πιο αναγκαίο όταν οι μαθητές έχουν βιώσει απώλειες στην οικογένεια ή στους συμμαθητές τους. Σε αυτό το πλαίσιο έκφρασης των συναισθημάτων είναι φυσικό ο εκπαιδευτικός να εκφράσει και ο ίδιος τα συναισθήματά του και να κλάψει μπροστά στους μαθητές του. Αυτή η διαδικασία κινητοποιεί την ψυχική αντοχή του ατόμου και την ικανότητά του να αναρρώσει και το ενδυναμώνει προκειμένου να επανέλθει το συντομότερο και να συγκεντρωθεί στις συνήθειες δραστηριότητές του.

Επίσης, στη διαδικασία αποφόρτισης σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν η πληροφόρηση και η συζήτηση για τα εξής:

1. Την **ταυτότητα του γεγονότος**. Περιγράφεται το γεγονός, δηλαδή τι συνέβη, με ποιους, πότε, πού. Ο εκπαιδευτικός δίνει έγκυρες πληροφορίες και διορθώνει φήμες που ξέρει ότι είναι λανθασμένες. Δε δίνει πληροφορίες διαφορετικές από αυτές που έχει από τη διοίκηση, τους γιατρούς ή την αστυνομία, διότι εντείνονται η σύγχυση και το άγχος των μαθητών.

2. Τις **αντιδράσεις των μαθητών** (σχετικά με τις εντυπώσεις, τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους). Οι μαθητές μιλούν για το πώς νιώθουν τώρα και έτσι αναδεικνύονται οι κοινές αντιδράσεις φόβου ή λύπης.
3. Τις **συνέπειες του συμβάντος**. Γίνεται αναφορά στο πώς τελείωσε το συμβάν και ποιες είναι οι πιθανές συνέπειες ή θετικές ενέργειες των εμπλεκομένων.
4. Τα **διδάγματα από το συμβάν**. Γίνεται συζήτηση σχετικά με το τι θα κάνουν οι μαθητές, αν ξανασυμβεί ένα παρόμοιο συμβάν ή αν οι ίδιοι βρεθούν σε παρόμοια κατάσταση.
5. **Την άρση/υποχώρηση της επικινδυνότητας**. Ο εκπαιδευτικός διαβεβαιώνει τους μαθητές ότι δεν υπάρχει πια κίνδυνος (αν είναι έτσι). Επισημαίνει ότι τώρα είναι όλοι μαζί και αλληλοϋποστηρίζονται. Στη συνέχεια ενθαρρύνει την κανονική δραστηριότητα των μαθητών.

Είναι σημαντικό οι εξηγήσεις να είναι κατάλληλα προσαρμοσμένες στο στάδιο ανάπτυξης των παιδιών και στον τρόπο με τον οποίο αυτά αντιλαμβάνονται τα προβλήματα. Στο **δημοτικό** οι μαθητές των πρώτων τάξεων χρειάζονται συνοπτικές, απλές πληροφορίες, οι οποίες πρέπει να εξισορροπηθούν με διαβεβαιώσεις ότι δε θα αλλάξει η καθημερινή ζωή τους. Οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων του δημοτικού και οι μαθητές του **γυμνασίου** πιθανόν να ενδιαφέρονται περισσότερο για το εάν πραγματικά είναι ασφαλείς και για το τι γίνεται στο σχολείο τους. Μπορεί να χρειαστούν βοήθεια για να διακρίνουν την πραγματικότητα από τη φαντασία. Στο **λύκειο** οι μαθητές ενδεχομένως να έχουν ποικίλες γνώμες για τις αιτίες των ατυχημάτων, της βίας, των καταστροφών και της ανασφάλειας στα σχολεία και την κοινωνία. Μπορεί να κάνουν συγκεκριμένες προτάσεις για το πώς θα καταστούν τα σχολεία ασφαλή και για το πώς θα προληφθούν οι τραγωδίες στην κοινωνία, ενώ είναι συνήθως πιο πρόθυμοι να κάνουν κάτι, για να βοηθήσουν τα θύματα και τους επιζώντες μιας τραγωδίας.

Στην πληροφόρηση που θα παράσχουν οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές τους δεν είναι αναγκαίο να δώσουν όλες τις απαντήσεις. Πρέπει να υποβάλουν ερωτήσεις στους μαθητές, να οργανώσουν και να καθοδηγήσουν τη συζήτηση, αλλά να μην κυριαρχήσουν σε αυτήν. Άλλες δραστηριότητες που βοηθούν την έκφραση μπορεί να είναι η ζωγραφική, η ελεύθερη συγγραφή, το θεατρικό παιχνίδι και τα παιχνίδια γενικότερα.

Ο εκπαιδευτικός συμμετέχει σε όλες τις συναντήσεις του σχολικού προσωπικού για ενημέρωση σχετική με τα γεγονότα και βοηθά να εντοπιστούν οι μαθητές που βρίσκονται σε κίνδυνο, ώστε να τους παραπέμψει για καθοδήγηση και κατάλληλη βοήθεια. Συνεργάζεται επίσης με τις διαθέσιμες υπηρεσίες υποστήριξης και αναζητά τη βοήθεια ενός επαγγελ-

ματία ψυχικής υγείας (π.χ. σχολικού ψυχολόγου), εάν κάτι τον απασχολεί. Οι ειδικές γνώσεις και οι εμπειρίες του επαγγελματία ψυχικής υγείας μπορούν να βοηθήσουν αποτελεσματικά τον εκπαιδευτικό στις αξιολογήσεις και τις προτεραιότητες που πρέπει να θέσει για την παραπομπή των μαθητών που βρίσκονται σε κίνδυνο σε αρμόδιες υπηρεσίες, για τη συνεργασία με τους γονείς τους και για την ανάπτυξη ενδοσχολικών δραστηριοτήτων κατάλληλων στα συγκεκριμένα ψυχολογικά δεδομένα και την ηλικία των μαθητών.

Επιπλέον, σε όλες τις περιπτώσεις κρίσεων που επηρεάζουν τη σχολική τάξη – είτε αυτές αφορούν την οργάνωση της τάξης είτε την ψυχολογία των μαθητών είτε το ευρύτερο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον – και πέρα από την άμεση αντιμετώπιση και διαχείρισή τους, είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν τους ευρύτερους κοινωνικούς παράγοντες που επιδρούν στις κρίσεις και την ανάγκη συμμετοχής τους σε συλλογικές προσπάθειες και οργανώσεις για ουσιαστική πρόληψη των προβλημάτων που επηρεάζουν αρνητικά τη ζωή και την εκπαίδευσή τους.

Βιβλιογραφία για τη «διαχείριση κρίσεων στη σχολική τάξη»

1. Brock S., Sandoval J. και Lewis S. (Επιμ. Χ. Χατζηχρήστου) (2005), *Προετοιμασία για την αντιμετώπιση των κρίσεων στο σχολείο*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.
2. Good Th. και Brophy J. (1997), *Looking in Classrooms*, 7th ed, Longman Inc.
3. Hartmut B. (2000), *The improvement of the Class-and School-Climote. A brochure with examples of project-work, connect, development of mental health and fighting against violence among youth in Europe*, European Commission, Socrates.
4. Κεδράκα Κ. και Τσαγκαρίδης Μ. (2000), *Γονείς: όταν τα πράγματα δεν πάνε καλά!*, ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.
5. Kreidler W.J. (1997), *Conflict resolution in the middle school*, Cambridge, MA: Educators for Social Responsibility, Psychologists for Social Responsibility <http://www.psysr.org/>.
6. Ματσαγγούρα Η. (1999), *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Η σχολική τάξη ως χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*, εκδ. Γρηγόρης, Αθήνα.
7. Μοκό Ζ. (1992), *Ψυχανάλυση και εκπαίδευση*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα.
8. Μόττη-Στεφανίδη Φ. και Τσέργας Ν. (2000), *Όταν τα πράγματα στο σχολείο αγριεύουν!*, ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.
9. National Association of School Psychologists (NASP), *Safe Schools Resources* <http://www.teachersfirst.com/crisis/resources.htm>.
10. Πετρόπουλος Ν. και Παπαστυλιανού Α. (2001), *Μορφές επιθετικότητας, βίας και διαμαρτυρίας στο σχολείο*, ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.
11. Pintrich P. και Schunk D. (2005), *Κίνητρα στην εκπαίδευση: θεωρία, έρευνα, εφαρμογές*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.
12. Tomlison-Kimmies E και Bender R. (1997), «Kimmies's Kids Plan: a response to violence in secondary schools» *Intervention in School and Clinic*, v. 32, p. 244-249.
13. Φυσικούδης Α. Κ. (1997), *Συμπεριφορά και επικοινωνία μαθητών - δασκάλων στη σχολική τάξη. Η επιθετική συμπεριφορά*, Έδεσσα.
14. Χατζηχρήστου Χ. (επιμ.) (2005), *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.

15. Χηνάς Π. και Χρυσafίδης Κ. (2000), *Επιθετικότητα στο σχολείο. Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση*, ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.

Απαντήσεις ασκήσεων

Κεφάλαιο 1.

1.3.3. κοινωνιολογίας, λόγο, μετασχηματισμό, ερευνητικών, σημαντικές, κοινωνικές

1.3.4. 1Γ, 2 Α, 3 Δ, 4 Β.

Κεφάλαιο 2.

2.3.1. Σωστό, Λάθος, Σωστό, Λάθος

2.3.2. Α3, Β1, Γ2.

Κεφάλαιο 3.

3.3.1. διαδικασία, εσωτερικεύει, πολιτισμού, μέσων, αξίες, κοινωνικοί κανόνες

3.3.4. 1 Ε, 2 Δ, 3 Γ, 4 Α, 5 Β.

Κεφάλαιο 4.

4.3.4. 1β, 2γ, 3β.

Κεφάλαιο 5

5.3.3.

1. Β, Δ, ΣΤ

2. Α, Γ, Ε.

Κεφάλαιο 6

6.3.1.

1Β, 2Α, 3Γ, 4ΣΤ, 5Δ, 6Ε, 7Η, 8Ζ.

6.3.5.

1. Σωστό, 2. Σωστό, 3. Λάθος, 4. Λάθος, 5. Λάθος

Κεφάλαιο 7.

7.2. Λύση σταυρόλεξου

Οριζόντια: 1. Εκλογές, 2. ΑΕ-ΝΘ, 3. Κλάδων, 4. ΡΠ-ΗΜΩ (ωμή) 5. ΑΕΚ-ΗΝΟΜ (μονή), 6. ΤΣΕ- ΝΑ, 7. ΝΟ (ον) - ΙΕΤ (ΤΕΙ). 8. Βουλή

Κάθετα: 1. Κράτη 2. Κάλπες, 3. ΛΕΑ (ΑΕΛ) - κενό 4. ΔΗ-ΟΥ 5. Γνώμη 6. Εθνών-ΙΗ 7. ΟΝΕ 8. Χάσματα

Κεφάλαιο 9

9.3.1. αρνητικά, κοινωνίας, τυπικό, αποκλίνουσας, δομή, κοινωνικοποίηση, κατάσταση.

συμμόρφωση -εργαζόμενος, απεργός (+, +)
καινοτομία -φοροφυγάς (-, +)
τυπολατρία-γραφειοκράτης (+, -)
αναχωρητισμός -μοναχός, άστεγος (-, -)
επανάσταση- επαναστάτης (+/- , +/-)

9.3.4.

1Γ, 2B, 3 E, 4 Δ, 5 A.

Κεφάλαιο 10.

10.3.3. Προκατάληψη: κρίση, εμπειρία

Διάκριση: άδικο, άλλο, διαφορετικότητα

Ξενοφοβία: φόβου, προκαταλήψεις

10.3.4. Ακροστοιχίδα Διακρίσεις

1. Δογματικός
2. Ιδιοτελής
3. Αδιαλλαξία
4. Καχυποψία
5. Ρατσισμός
6. Ίδιος
7. Στερεότυπο
8. Εγωισμός
9. Ιδιότητες
10. Συνύπαρξη

Πλήρης Βιβλιογραφία για το Βιβλίο του Μαθητή ανά Κεφάλαιο

Κεφάλαιο 1

1. Αντωνοπούλου Μ. (2000), *Κοινωνική πράξη και υλισμός. Σπουδή στην κοινωνιολογία της γνώσης*, εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα.
2. Anderson C.H. (1986), *Προς μια νέα κοινωνιολογία*, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα.
3. Βασικά θέματα κοινωνιολογίας και κοινωνιολογικό λεξικό (1982), εκδ. Καστανιώτης, Αθήνα.
4. Berger P.L. και Luckman T. (1966), *The social construction of reality*, Doubleday and company, Inc., N.Y.
5. Βλαχόπουλος Σ., Γεωργούλας Α., Ιντζεσίλογλου Ν., Κάλφας Α. και Μπρίκα Ε. (1998), *Κοινωνιολογία*, Γ΄ Λυκείου, Ο.Ε.Δ.Β.
6. Champagne P. (2004), *Η Κοινωνιολογία*, εκδ. Συλλόγου Ελλήνων Κοινωνιολόγων, Αθήνα.
7. Cooley C.H. (1972), «Looking Glass Self», In J.G. Manis & B.N. Meltzer (Eds.), *Symbolic interaction : a reader in social psychology*, Allyn & Bacon, Inc. Boston.
8. Craib I. (2000), *Σύγχρονη Κοινωνική θεωρία*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
9. Γκιζελή Β. (1993), *Απλά μαθήματα Κοινωνιολογίας*, Ο.Ε.Δ.Β.
10. De Montibert C. (2000), *Εισαγωγή στην κοινωνιολογική συλλογιστική*, εκδ. Καρδαμίτσας, Αθήνα.
11. Durkheim E. (1996), *Education et Sociologie*, P.U.F., Paris.
12. Etzioni Halevy E. (1999), «Η εμφάνιση της νεωτερικής κοινωνίας στη σύγχρονη κοινωνιολογία», στο *Κοινωνιολογική θεωρία της ανάπτυξης*, επιμ. Κύρτσος Α.Α., εκδ. Νήσος, Αθήνα.
13. Giddens A. (2002), *Κοινωνιολογία*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.
14. Lallement M. (2001), *Ιστορία των κοινωνιολογικών ιδεών*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα.
15. Marx K. (1982), *18η Μπρυμαίρ του Λουδοβίκου Βοναπάρτη*, εκδ. Σύγ-

χρονη Εποχή, Αθήνα.

16. Μαρξ Κ. (1978), *Το Κεφάλαιο*, εκδ. Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα.

17. Marx K. (1975), *Οι ταξικοί αγώνες στη Γαλλία*, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα

18. Πετμεζίδου Μ. (2003), «Σύγχρονες θεωρητικές διαμάχες και νέες συνθέσεις» στο *Σύγχρονη κοινωνιολογική θεωρία*, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

19. Ritsert J. (1996), *Τρόποι σκέψης και βασικές έννοιες της κοινωνιολογίας*, εκδ. Κριτική, Αθήνα.

20. Shepard J.L. και Greene R.W. (2001), *Sociology and You*, National Textbook Company, N.Y.

21. Sorokin A.P. (1964), *Contemporary sociological theories*, Herper and Row Publishers.

22. Συμεωνίδου Χ. (1997), *Κοινωνικο-οικονομικοί προσδιοριστικοί παράγοντες της γονιμότητας στην Ελλάδα*, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα.

23. Weber M. (1983), *Βασικές έννοιες της κοινωνιολογίας*, εκδ. Κένταυρος, Αθήνα.

Κεφάλαιο 2

1. Αντωνοπούλου Σ.Μ. (1991), *Ο μεταπολεμικός μετασχηματισμός της ελληνικής οικονομίας και το οικιστικό φαινόμενο*, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα.

2. Bidon A. και Didier L. (1999), *Η καθημερινή ζωή των παιδιών στον Μεσαίωνα*, εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα.

3. Bloch M. (1987), *Φεουδαλική κοινωνία*, εκδ. Κάλβος, Αθήνα.

4. Clogg R. (1996), *Σύντομη Ιστορία της Νεότερης Ελλάδας*, εκδ. Καρδαμίτσας, Αθήνα.

5. Δαμιανιάκος Σ. (1998), «Το δυσεύρετο μοντέλο της ελληνικής γεωργίας» στο *Ύπαιθρος χώρα -Η ελληνική αγροτική κοινωνία στο τέλος του 20ού αιώνα.*, Ε.Κ.Κ.Ε., Αθήνα.

6. Etzioni Halevy E. (1999), «Η εμφάνιση της νεωτερικής κοινωνίας στη σύγχρονη κοινωνιολογία», στο *Κοινωνιολογική θεωρία της ανάπτυξης*, επιμ. Κύρτσης Α.Α., εκδ. Νήσος, Αθήνα.

7. Ζολά Ε. (1985), *Η ταβέρνα*, εκδ. Ζαχαρόπουλος, Αθήνα.

8. Hall S. και Gieben B. (2003), *Η διαμόρφωση της νεωτερικότητας*, εκδ. Σαββάλας, Αθήνα.

9. Hobsbawm E. (1996), *Η εποχή του κεφαλαίου 1848-1875*, εκδ. Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα.

10. Hobsbawm E. (1996), *Η εποχή των επαναστάσεων 1789-1848*, εκδ. Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα.

11. Hobsbawm E. (1999), *Η εποχή των άκρων. Ο σύντομος εικοστός αιώνας 1914-1991*, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα.

12. *Η νέα γενιά στην Ελλάδα σήμερα*, (2005), Έρευνα του Τμήματος Επικοινωνίας Μ.Μ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών και της Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Αθήνα.

13. Κραντονέλλης Κ. (1995), «Διεθνείς εξελίξεις και τουριστικές προοπτικές στην Ευρώπη», στο περιοδικό *Σύγχρονα Θέματα*, τεύχος 55, Απρίλιος-Ιούνιος.

14. Μουζέλης Ν. (1978), *Νέο-ελληνική κοινωνία: όψεις υπανάπτυξης*, εκδ. Εξάντας, Αθήνα.

15. Μπουρντιέ Π. (1999), *Κείμενα κοινωνιολογίας*, εκδ. Στάχυ, Αθήνα.

16. Μουρίκη Α. (2001), «Εργασιακές σχέσεις και κοινωνικός διάλογος στην Ελλάδα: η δύσκολη πορεία από την κρατική κηδεμονία προς την αυτόνομηση», στο *Κοινωνικό Πορτρέτο της Ελλάδας*, Ε.Κ.Κ.Ε, Αθήνα.

17. Νότης Β. (1990), «Πλησιάζοντας στο τέλος του γύρου Ουρουγουάης», στο περιοδικό *Σύγχρονα Θέματα*, τεύχη 43-44.

18. Παπαμίχος Ν. - Τσουλουβής Λ. (1990), «Όψεις της γεωγραφίας της Βιομηχανίας», στο περιοδικό *Σύγχρονα Θέματα*, τεύχος 43-44B.

19. Ρόμπινς Κ. και Ουέμπστερ Φ. (2002), *Η εποχή του τεχνοπολιτισμού*, Εκδ. Καστανιώτης, Αθήνα.

20. Rosener W. (1999), *Οι αγρότες στην Ευρώπη*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

21. Schneider P., Schneider J., και Hansen E. (1972), «Modernization and development: the role of regional elites and noncorporate groups in the European Mediterranean», *Comparative Studies In Society And History*, vol. 14.

22. Tipps D. (1973), «Modernisation theory and the comparative study of societies. A critical perspective», *Comparative Studies In Society And History*, vol. 15.

23. Τσάρτας Π. (1995), «Κοινωνιολογικές προσεγγίσεις στα χαρακτηριστικά και τις αναζητήσεις των σύγχρονων τουριστών», στο περιοδικό *Σύγχρονα Θέματα*, τεύχος 55.

24. Φίλιας Β. (1978), *Κοινωνικά Συστήματα*, εκδ. Νέα Σύνορα, Αθήνα.

Κεφάλαιο 3

1. Ασρινάκης Α. (1991), *Νεανικές υποκουλτούρες. Παρεκκλίνουσες υποκουλτούρες της νεολαίας της εργατικής τάξης. Η βρετανική θεώρηση και η ελληνική εμπειρία*, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα.

2. Elias N. (1997), *Η διαδικασία του πολιτισμού - Μια ιστορία της κοινωνικής συμπεριφοράς στη Δύση*, εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα.

3. Cameron, N. (1963), *Personality development and psychopathology: a dynamic approach*, Houghton-Mifflin Co., Boston.

4. Cooley C.H. (1972), «Looking Glass Self», In J.G. Manis & B.N. Meltzer (Eds.), *Symbolic interaction: a reader in social psychology*, Allyn & Bacon, Inc. Boston.

5. Giddens A. (2002), *Κοινωνιολογία*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.

6. Goffman E. (2001), *Στίγμα*, εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα

7. James A. (1986), «Learning to belong. The boundaries of adolescence», στο *Symbolising Boundaries*, ed. by A. Cohen, Manchester University Press.

8. Λαμπροπούλου Ε. (1997), *Η κατασκευή της κοινωνικής πραγματικότητας και τα μέσα μαζικής επικοινωνίας*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

9. Μακρόγλου Μ. κ.ά. (2003), *Στοιχεία γενικής και εξελικτικής ψυχολογίας*, Β΄ τάξη, 1ου Κύκλου, Τομέας Υγείας και Πρόνοιας, Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα.

10. Μερακλής Μ. (1986), *Ελληνική λαογραφία ήθη και έθιμα*, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα.

11. Νόβα-Καλτσούνη Χ. (2000), *Κοινωνικοποίηση. Η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.

12. Ouvrage collectif (sous la direction d' Albert Cohen), (1995), *Sciences iconomiques et sociales*, Bordas, Paris.

13. Παπαδόπουλος Ν. (1997), *Ψυχολογία* (ε' έκδοση), Αθήνα.

14. Παρασκευόπουλος Ι. (1984), *Εξελικτική ψυχολογία*, τόμος 1, Αθήνα.

15. Παρασκευόπουλος Ν. (επιμ) (1995), *Διαφυλικές σχέσεις*, τόμος 2, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

16. Ρεϊμόν -Ριβιέ Μ. (1989), *Η κοινωνική ανάπτυξη του εφήβου*, εκδ. Καστανιώτης, Αθήνα.

17. Συμεωνίδου Χ. (1997), *Κοινωνικο-οικονομικοί προσδιοριστικοί παράγοντες της γονιμότητας στην Ελλάδα*, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα.

18. Schaefer, R.T. (2001), *Sociology* (7th Edition), McGraw Hill, Boston.

19. Shepard J.L. και Greene R.W. (2001), *Sociology and You*, National Textbook Company, N.Y.

20. Τάτσης Ν. (1986), *Η διδασκαλία της κοινωνιολογικής θεωρίας*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.

21. Τεπέρογλου Α., Μπαλούρδος Δ., Μυριζάκης Γ. και Τζωρτζοπούλου Μ. (1999), *Η ταυτότητα, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και οι ανάγκες της νεολαίας στο Νομό Θεσσαλονίκης*, Ε.Κ.Κ.Ε. - Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση Θεσσαλονίκης.

22. Φίλιας Β., Κουρούκλη Μ., Ρούσσης Γ., Κασιμάτη Κ., Μουσούρου Λ., Παπαρίζος Α., Χατζηκωνσταντή Ε., Πετρονώτη Μ., Βάρσος Γ. και Τσαλίκου Φ. (1983), *Κοινωνιολογία*, Ο.Ε.Δ.Β.

23. Willaine J.P. (2004), *Κοινωνιολογία των θρησκειών*, εκδ. Καρδαμίτσα, Αθήνα.

Κεφάλαιο 4

1. Bourdieu P. (1976), *Marriage Strategies as Strategies of social reproduction*, Baltimore.

2. Chenu A. (1995), «Les groupes socio-professionnels» στο *Nouveau manuel des sciences économiques et sociales*, id. La découverte, Paris.

3. Θανοπούλου Μ., Κωτσοβέλου Β. και Παπαρούνη Ρ. (1999), «Η σχέση επαγγελματικής και οικογενειακής ζωής των γυναικών-Διερεύνηση της ελληνικής βιβλιογραφίας», στο περιοδικό *Σύγχρονα Θέματα*, τεύχη 71-72.

4. «Ίδρυμα για το παιδί και την οικογένεια» (1998), επιμ. Ινώ Κωνσταντοπούλου στο *Οικογένεια-Ευρώπη-21ος αιώνας: Όραμα και θεσμοί, Πρακτικά από το Ευρωπαϊκό Φόρουμ για την οικογένεια*, εκδ. Νέα Σύνορα, Αθήνα.

5. Καβουνίδη Τζ. (1984), «Μερικά προβλήματα στη μελέτη της ιστορίας

της ελληνικής οικογένειας», στο περιοδικό *Σύγχρονα Θέματα*, τεύχος 22.

6. Μαράτου-Αλιπράντη Λ. (1995), *Η οικογένεια στην Αθήνα: Οικογενειακά πρότυπα και συζυγικές πρακτικές*, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα.

7. Μαράτου-Αλιπράντη Λ. (1996), «Ξένο εργατικό δυναμικό: τάσεις και το πρόβλημα της κοινωνικής ενσωμάτωσης», στο *Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα*, τόμος 1, Ε.Κ.Κ.Ε, Αθήνα.

8. Μισέλ. Α. (1987), *Κοινωνιολογία της οικογένειας και του γάμου*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.

9. Μουσούρου Λ. (1987), «Βασικά στοιχεία για την ελληνική οικογένεια», στο Μισέλ Α., *Κοινωνιολογία της οικογένειας και του γάμου*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.

10. Μουσούρου Λ. (2003), *Κοινωνιολογία της σύγχρονης οικογένειας*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.

11. Παπαταξιάρχης Ε. και Παραδέλλης Θ. (επιμ.) (1992), *Ταυτότητες και φύλο στη σύγχρονη Ελλάδα*, εκδ. Καστανιώτης, Αθήνα.

12. Συμεωνίδου Χ. (1997), *Κοινωνικο-οικονομικοί προσδιοριστικοί παράγοντες της γονιμότητας στην Ελλάδα*, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα.

13. Τεντοκάλη Β. (1991), «Η κοινωνική δόμηση της ταυτότητας των φύλων», στο περιοδικό *Σύγχρονα Θέματα*, τεύχος 45.

14. Χατζή Δ. (1979), *Ανυπεράσπιστοι*, εκδ. Καστανιώτης, Αθήνα.

15. Vernier B. (2001), *Η κοινωνική γένεση των αισθημάτων*, εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα.

Κεφάλαιο 5

1. Αλεξίου Θ. (2002), *Εργασία εκπαίδευση και κοινωνικές τάξεις*, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα.

2. Bourdieu P. (1999), *Γλώσσα και συμβολική εξουσία*, εκδ. Καρδαμίτσα, Αθήνα.

3. Bourdieu P. (2002), *Η διάκριση*, εκδ. Πατάκης, Αθήνα.

4. Δημαρά Ι. (1990), *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, εκδ. Εστία, Αθήνα.

5. Durkheim E. (1996), *Education et Sociologie*, εκδ. P.U.F., Paris.

6. EFA Global monitoring report 2005: Education for all, - The quality imperative UNESCO 2005, στο www.efareport.unesco.org

7. KEMETE - ΟΛΜΕ (2000), *Σχολείο χωρίς σύνορα. Μαθητικά γυμνάσματα στα ανθρώπινα δικαιώματα*, Ο.Ε.Δ.Β.

8. Κοντογιαννοπούλου- Πολυδωρίδη Γ., Σολομών Ι. και Σταμέλος Γ. (2000), *Ανιχνεύοντας την επίδοση στην ελληνική εκπαίδευση*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα.

9. Μπουρντιέ Π. (1999), *Κείμενα κοινωνιολογίας*, εκδ. Στάχου, Αθήνα.

10. Parsons T. (1959), «The school class as a social system: some of its functions in American society», *Harvard Educational Review*, Τ.4.

11. Μόππη-Στεφανίδη Φ. και Τσέργας Ν. (2000), *Όταν τα πράγματα στο σχολείο αγριεύουν*, ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

12. Σταμάτης Κ. (2005), *Η αβέβαιη «κοινωνία της γνώσης»*, εκδ. Σαββάλας, Αθήνα.

13. Σταμέλος Γ. (επιμ.) (2002), *Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Δομές και ποσοτικά δεδομένα*, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, Αθήνα.

14. *Τα Ηνωμένα Έθνη* (1996), Κέντρο Πληροφοριών του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών.

15. *Τα Ηνωμένα Έθνη* (1998), Κέντρο Πληροφοριών του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών.

16. Τσουκαλάς Κ. (1992), *Εξάρτηση και Αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα, 1830-1922*, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα.

17. The information data base of education systems in Europe: *the educational system in the United Kingdom [the educational system of Greece]*, 2003/2004 www.eurydice.org

18. Φραγκουδάκη Α. (1985), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα.

19. Φραγκουδάκη Α. (1987), *Γλώσσα και ιδεολογία - Κοινωνιολογική προσέγγιση της γλώσσας*, εκδ. Οδυσσεάς, Αθήνα.

20. Φραγκουδάκη Α. και Δραγώνα Θ. (1997), *«Τι είναι η πατρίδα μας;» Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα.

21. Χιωτάκης Σ. (1997), «Σχολική εκπαίδευση και κοινωνική ενσωμάτωση των μουσουλμάνων της Ρόδου», στο περιοδικό *Σύγχρονα Θέματα*, τεύχος 63.

22. Χρυσάκης Μ. (1996), «Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαιδευτικές ανισότητες» στο *Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα*, Έκθεση για το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο, τόμος Α, Ε.Κ.Κ.Ε., Αθήνα.

23. UNESCO (1999), *Εκπαίδευση, ο θησαυρός που κρύβει μέσα της*, Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την εκπαίδευση στον 21ο αιώνα, (μτφρ. Κ.Ε.Ε.), εκδ. Gutenberg, Αθήνα.

Κεφάλαιο 6

1. Αλεξίου Θ. (2002), *Εργασία εκπαίδευση και κοινωνικές τάξεις*, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα.

2. Γεωργίου Σ., Δαρεμάς Γ. και Φωτόπουλος Ν. (1999), *Κοινωνιολογία της εργασίας-Εργασιακό περιβάλλον*, Τομέας Εφαρμοσμένων Τεχνών, Α' τάξη ΤΕΕ, Ο.Ε.Δ.Β.

3. Capul J.Y. και Garnier O. (2002), *Dictionnaire d'iconomie et de sciences sociales*, Hatier, Paris.

4. De Montibert C. (2000), *Εισαγωγή στην κοινωνιολογική συλλογιστική*, εκδ. Καρδαμίτσας, Αθήνα.

5. Ε.Κ.Κ.Ε. (1996), *Οι διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα*, τόμοι Α και Β.

6. Ε.Κ.Κ.Ε. (2004), *Παρουσίαση βασικών αποτελεσμάτων της «Έρευνας εισοδήματος και συνθηκών διαβίωσης των νοικοκυριών»* (EU-SILC 2003).

7. Ε.Σ.Υ.Ε. (2003), *Έρευνα εισοδήματος και συνθηκών διαβίωσης των νοικοκυριών*, δελτίο τύπου 16/7/2003.

8. Ε.Σ.Υ.Ε.-Ε.Κ.Κ.Ε. (2004), *Φτώχεια, αποκλεισμός και κοινωνικές ανισότητες*, Αθήνα.

9. Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδας (2003), *Η Ελλάδα με αριθμούς*.

10. Eurostat (2003), *Poverty and social exclusion in the EU after Laeken*, part 1, Statistics in Focus.

11. Hobsbawm E. (1996), *Η εποχή των επαναστάσεων 1789-1848*, εκδ. Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα.

12. Ι.Ν.Ε., Γ.Σ.Ε.Ε. (2005), *Η ελληνική οικονομία και η απασχόληση. Ετήσια Έκθεση 2004*, Αθήνα.

13. Καραγιώργας Σ., Γεωργακόπουλος Θ., Καραντινός Δ., Λοϊζίδης Γ.,

Μπούζας Ν., Υφαντόπουλος Γ. και Χρυσάκης Μ. (1990), *Διαστάσεις της φτώχειας στην Ελλάδα*, Ε.Κ.Κ.Ε., Αθήνα.

14. Καραντινός Δ. (2001), «Πρόσφατες εξελίξεις στην αγορά εργασίας», στο *Κοινωνικό πορτρέτο της Ελλάδας*, Ε.Κ.Κ.Ε., Αθήνα.

15. ΚΕΜΕΤΕ - ΟΛΜΕ (2000), *Σχολείο χωρίς σύνορα. Μαθητικά γυμνάσματα στα ανθρώπινα δικαιώματα*, Ο.Ε.Δ.Β.

16. Κώπτης Γ. (1996), *Οικονομία για όλους*, Εκδ. Το Οικονομικό, Αθήνα.

17. Logue W. (1996), «Οι φιλελεύθεροι οικονομολόγοι στη Γαλλία» στο *Αντιμέτωποι με τη Φτώχεια*, εκδ. Κατάρτι, Αθήνα.

18. Μαράτου-Αλιπράντη Λ. (1996), «Ξένο εργατικό δυναμικό: τάσεις και το πρόβλημα της κοινωνικής ενσωμάτωσης», στο *Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα*, τόμος 1, Ε.Κ.Κ.Ε, Αθήνα.

19. Ματζουράνη Γ.Ζ. (1974), *Έλληνες εργάτες στη Γερμανία*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.

20. Μουρίκη Α. (2001), «Εργασιακές σχέσεις και κοινωνικός διάλογος στην Ελλάδα: η δύσκολη πορεία από την κρατική κηδεμονία προς την αυτονόμηση», στο *Κοινωνικό Πορτρέτο της Ελλάδας*, Ε.Κ.Κ.Ε., Αθήνα.

21. Ο.Ο.Σ.Α. (2004), *Μια ματιά στην εκπαίδευση: Δείκτες του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης*.

22. Ouvrage collectif (sous la direction d' Albert Cohen), (1995), *Sciences économiques et sociales*, Bordas, Paris.

23. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003), *Η ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ευρώπη: Αξιολόγηση και εξεταστικά συστήματα*, Τμήμα Ποιότητας της Εκπαίδευσης, Αθήνα.

24. Παπάς Γ. (2003), Η συμβουλευτική σταδιοδρομίας στην αντιμετώπιση της ανεργίας, *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, τεύχος 66-67.

25. Procacci G. (1996), «Από την επαιτεία στο κοινωνικό ζήτημα» στο *Αντιμέτωποι με τη Φτώχεια*, εκδ. Κατάρτι, Αθήνα.

26. Ριντώ Α. (1982), «Κοινωνιολογία της εργασίας», στο *Βασικά θέματα κοινωνιολογίας*, εκδ. Καστανιώτης, Αθήνα.

Κεφάλαιο 7

1. Άντερσον Μπ. (1997), *Φαντασιακές κοινότητες*, εκδ. Νεφέλη, Αθήνα.

2. Ball A.R. και Peters B.G. (2002), *Σύγχρονη πολιτική και διακυβέρνηση. Εισαγωγή στην Πολιτική Επιστήμη*, Αθήνα.
3. Berberoglu B. (1990), *Political Sociology*, General Hall, N.Y.
4. Βερναρδάκης Χρ. (επιμ.) (2005), *Η κοινή γνώμη στην Ελλάδα 2004*, Αθήνα.
5. Braungart R.G. (1976), *Englewood Cliffs, society and politics*, Ed. New Jersey.
6. Δρεπτάκης Μ. (1991), *Η Ανατομία της Βουλής, 1974-1990*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.
7. Duverger M. (1957), *Constitutions et documents politiques*, P.U.F., Paris.
8. Geertz Cl. (2003), *Η ερμηνεία των πολιτισμών*, εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα.
9. Hall S. και Gieben B. (2003), *Η διαμόρφωση της νεωτερικότητας*, εκδ. Σαββάλας, Αθήνα.
10. Meny Y. (1995), *Συγκριτική πολιτική*, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα.
11. Schmidt G.M. (2004), *Θεωρίες της Δημοκρατίας*, επιμ. Πάσχος Γ., εκδ. Σαββάλας, Αθήνα.
12. Schwartzenberg R.G. (1984), *Πολιτική Κοινωνιολογία*, τόμοι Ι και ΙΙ, εκδ. Παρατηρητής, Αθήνα.
13. Μαυρογορδάτος Γ. (2002), *Ομάδες πίεσης και Δημοκρατία*, εκδ. Πατάκης, Αθήνα.
14. Μίχελς Ρ. (1997), *Κοινωνιολογία των πολιτικών κομμάτων στη σύγχρονη Δημοκρατία*, εκδ. Γνώση, Αθήνα.
15. Μπάλιας Ε. (2000), «Δημοκρατία και Δίκαιο: Ανομικά φαινόμενα και εξουσιαστικές πρακτικές στον ελληνικό δημόσιο χώρο» στο *Δομές και σχέσεις εξουσίας στη σημερινή Ελλάδα*, Ίδρυμα Σάκη Καραγιωργα, Αθήνα.
16. Μπουρίκος Δ. και Σωτηρόπουλος Δ.Α., (2003) «“Ποιος κυβερνά” ; Η εξέλιξη της κοινοβουλευτικής σύνθεσης μελών των κυβερνήσεων της ΝΔ και του ΠΑΣΟΚ, 1974-2001», στο περιοδικό *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, Β΄-Γ΄/2003, τεύχη 111-112.
17. Παντελίδου-Μαλούτα Μ. (1993), *Πολιτική συμπεριφορά*, Αθήνα - Κομοτηνή.
18. Σενελλάρ Μ. (1997), *Η τέχνη του κυβερνάν*, εκδ. Καστανιώτης, Αθήνα.
19. Σεραφετινίδου Μ. (2003), *Εισαγωγή στην Πολιτική Κοινωνιολογία*,

εκδ. Gutenberg, Αθήνα.

20. Σπουρδαλάκης Μ. (1990), *Για τη θεωρία και τη μελέτη των πολιτικών κομμάτων*, εκδ. Εξάντας, Αθήνα.

21. Shepard J.L. και Greene R.W. (2001), *Sociology and You*, National Textbook Company, N.Y.

22. Τζιόβας Δ. (1989), *Οι μεταμορφώσεις του εθνισμού και το ιδεολόγημα της ελληνικότητας στο μεσοπόλεμο*, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα.

23. Τόλιος Γ. (2000), «Πολυκλαδικοί όμιλοι στην ελληνική οικονομία και μηχανισμοί “διαπλοκής συμφερόντων” με την πολιτική εξουσία» στο *Δομές και σχέσεις εξουσίας στη σημερινή Ελλάδα*, Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, Αθήνα.

24. Weber M. (1983), *Βασικές έννοιες της κοινωνιολογίας*, εκδ. Κένταυρος, Αθήνα.

25. Weber M. (1996), *Κοινωνιολογία του κράτους*, εκδ. Κένταυρος, Αθήνα.

Κεφάλαιο 8

1. Biagi, S. (1998), *Μέσα μαζικής επικοινωνίας και ενημέρωσης*, εκδ. Έλλην, Αθήνα.

2. Giddens A. (2002), *Κοινωνιολογία*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.

3. Λαμπροπούλου Ε. (1997), *Η κατασκευή της κοινωνικής πραγματικότητας και τα μέσα μαζικής επικοινωνίας*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

4. McLuhan M. (1967), *The medium is the message*, Bantam Books/Random House, New York.

5. Μακλούαν Μ. (1985), *Media: οι προεκτάσεις του ανθρώπου*, εκδ. Κάλβος, Αθήνα.

6. Ντεμπόρ Γκ. (1986), *Η κοινωνία του θεάματος*, εκδ. Ελεύθερος Τύπος, Αθήνα.

7. Παναγιωτοπούλου Ρ. (επιμ.), (1998), *Η κατασκευή της πραγματικότητας και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης*, εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα.

8. Ross W. και Farlinger S. (1995), «Selling all the stories, the culture of violence and what can you do about it», *Peace Magazine*, Nov/Dec.

9. Σεραφετινίδου Μ. (1991), *Κοινωνιολογία των Μ.Μ.Ε.*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.

10. Spence L. (1975), *Myths and Legends of the North American Indians*, R. Steiner Publications.

11. Thompson J. B. (1999), *Νεωτερικότητα και Μέσα Επικοινωνίας*, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα.

12. Thompson J. B. (1995), *The Media and modernity: A social theory of media*, Cambridge, Polity Press.

Κεφάλαιο 9

1. Αλεξιάδης Σ. (1996), *Εγχειρίδιο Εγκληματολογίας*, εκδ. Αντ. Σάκκουλας, Αθήνα.

2. Αρτινοπούλου Β. (2000), «Νέες μορφές θυματοποίησης στο κατώφλι του 21ού αιώνα» στο *Εγκληματίες και θύματα στο κατώφλι του 21ού αιώνα*, εκδ. ΕΚΚΕ, Αθήνα.

3. Βαξεβανόγλου Α. (2001), *Έλληνες-Τσιγγάνοι. Περιθωριακοί και οικογενειάρχες*, εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα.

4. Γεωργούλας Σ. (1999), *Κράτος και ναρκωτικά*, εκδ. Ατραπός, Αθήνα.

5. Γεωργούλας Σ. (2000), *Ανήλικοι παραβάτες*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

6. Γεωργούλας Σ. (2003), *Αποκλίνουσα συμπεριφορά ανηλίκων*, εκδ. Εκκρεμές, Αθήνα.

7. Γιωτοπούλου-Μαραγκοπούλου Α. (1984), *Εγχειρίδιο εγκληματολογίας*, εκδ. Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα.

8. Δασκαλάκη Η., Παπαδοπούλου Π., Τσαμπαρλή Δ., Τσίγκανου Ι. και Φρονίμου Ε. (επιμ). (2000), *Εγκληματίες και θύματα στο κατώφλι του 21ου αιώνα*, Ε.Κ.Κ.Ε., Αθήνα.

9. Δασκαλάκης Η. (1985), *Μεταχείριση Εγκληματία*, εκδ. Αντ. Σάκκουλας, Αθήνα.

10. Ζαραφωνίτου Χ. (2003), *Πρόληψη της εγκληματικότητας σε τοπικό επίπεδο*, εκδ. Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα.

11. Καρύδης Β. (1996), *Η εγκληματικότητα των μεταναστών στην Ελλάδα: ζητήματα θεωρίας και αντεγκληματικής πολιτικής*, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα.

12. Μόττη-Στεφανίδη Φ. και Τσέργας Ν. (2000), *Όταν τα πράγματα στο*

σχολείο αγριεύουν, ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

13. Νικολαΐδου Σ. (2000), «Κοινωνικές διαστάσεις του φαινομένου της ανασφάλειας και προσδιορισμός της έννοιας του θύματος στον αστικό χώρο» στο *Εγκληματίες και θύματα στο κατώφλι του 21ού αιώνα*, εκδ. ΕΚΚΕ, Αθήνα.

14. Πανούσης Γ. (1987), *Θεμελιώδη ζητήματα εγκληματολογίας*, εκδ. Σακούλας, Αθήνα.

15. Πανούσης Γ. (2003), «Η εγκληματικότητα στην εποχή της αβεβαιότητας» στο *Χάος, διακινδύνευση και έγκλημα*, εκδ. Σάκουλας, Αθήνα.

16. Sellin Th. (1967), *Capital punishment*, Harper and Row Publishers, New York.

17. *Τα Ηνωμένα Έθνη* (1996), Κέντρο Πληροφοριών του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών.

18. *Τα Ηνωμένα Έθνη* (1998), Κέντρο Πληροφοριών του Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών.

19. Φαρσεδάκης Ιακ. (1996), *Στοιχεία εγκληματολογίας*, Νομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα.

20. Φυλλάδιο του Κέντρου Πληροφοριών του Ο.Η.Ε. (1999) - Ενημέρωση από το πρόγραμμα των Ηνωμένων Εθνών για τον έλεγχο των ναρκωτικών, (UNDCR).

21. Χηνάς Π. και Χρυσafiδης Κ. (2000), *Επιθετικότητα στο σχολείο. Προτάσεις για πρόληψη και αντιμετώπιση*, ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κεφάλαιο 10

1. Ανδριανόπουλος Α., Γαλάνης Γ.Κ. κ.ά. (2003), *Νέες μορφές τρομοκρατίας*, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα.

2. Γαλάνης Ν.Γ. (2003), «Τρομοκρατία και κοινωνική συμμόρφωση», στο *Νέες μορφές τρομοκρατίας*, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα.

3. Γκότοβος Αθ. (1996), *Ρατσισμός. Κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής*, ΥΠΕΠΘ, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.

4. Γληνός Δ. (1976), *Τριλογία Πολέμου*, εκδ. Αθηνά, Αθήνα.

5. Δαμανάκης Μ. (1998), *Η εκπαίδευση των παλινοστώντων και αλλο-*

δαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.

6. Geertz Cl. (2003), *Η ερμηνεία των πολιτισμών*, εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα.

7. Keegan J. (1997), *Η ιστορία του πολέμου*, εκδ. Νέα Σύνορα.

8. Καφφές Γ. (2001), *Τι είναι πόλεμος; Κοινωνιολογία της βίας και του πολέμου*, εκδ. Παπαζήσης, Αθήνα.

9. Λαφαζάνη Δ. (1997), «Εμείς και οι “άλλοι”», στο περιοδικό *Σύγχρονα Θέματα*, τεύχος 63.

10. Λοβέρδος Α. (1988), *Παρεκκλίσεις πολιτικής συμπεριφοράς και σύνταγμα. Πολιτικό έγκλημα, τρομοκρατία, πολιτικό άσυλο*, εκδ. Εξάντας, Αθήνα.

11. Μαράτου-Αλιπράντη Λ. (1996), «Ξένο εργατικό δυναμικό: τάσεις και το πρόβλημα της κοινωνικής ενσωμάτωσης», στο *Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα*, τόμος 1, Ε.Κ.Κ.Ε, Αθήνα.

12. Μάρκου Γ. (1997), *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνική και διεθνής εμπειρία*, Αθήνα.

13. Montagu A. (1964), *Man's most dangerous myth: the fallacy of race*, Meridian Books, Cleveland.

14. Μπόση Μ. (1996), *Ελλάδα και τρομοκρατία*, εκδ. Σάκκουλας, Κομοτηνή.

15. Novotny, A., (1971), *Strangers Next Door*, Bantam Pathfinder Editions, Toronto, New York, London.

16. Παπαδημητρίου Ζ. (2000), *Ευρωπαϊκός Ρατσισμός*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

17. Παπαδημητρίου Ζ. (2002), *Μεταμοντέρνα αδιέξοδα*, εκδ. Παρατηρητής, Αθήνα.

18. Πετρόπουλος Ν. (1992), *Πρόγραμμα ερευνών αποδημίας - παλιννόστησης του ελληνικού πληθυσμού*, Γενική Γραμματεία Αποδήμου Ελληνισμού, τόμος Β΄, Αθήνα.

19. Σταυριανού Λ. (1985), *Ιστορία του ανθρωπίνου γένους*, Α΄ Λυκείου, Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα.

20. Szasz T. (1983), *Η βιομηχανία της τρέλας*, εκδ. Τανός, Αθήνα.

21. Τζιόβας Δ. (1989), *Οι μεταμορφώσεις του εθνισμού και το ιδεολόγημα της ελληνικότητας στο μεσοπόλεμο*, εκδ. Οδυσσεάς, Αθήνα.

22. Τοντόροφ Τ. (1999), *Ο εκπατριμένος*, εκδ. Πόλις, Αθήνα.
23. Τσαούσης Δ.Γ. (1989), *Χρηστικό Λεξικό Κοινωνιολογίας*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.
24. Τσιάκαλος Γ. (2000), *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
25. Τσιτσελίκης Κ. (1997), «Τα δικαιώματα των μειονοτήτων», στο περιοδικό *Σύγχρονα Θέματα*, τεύχος 63.
26. Τσόμσκι Ν. και Χίτσενς Κ. (2002), *Η μεγάλη διαμάχη: παγκοσμιοποίηση, τρομοκρατία και αριστερά*, εκδ. Ελάτη-Βιβλία, Πειραιάς.
27. Τσουκαλάς Κ. (1998), «Μπροστά στο ρατσισμό του σήμερα» στο *Έξι κείμενα για το ρατσισμό*, εκδ. Παρασκήνιο, Κίνηση Πολιτών κατά του Ρατσισμού, Αθήνα.
28. Ύπατη Αρμοστεία των Ηνωμένων Εθνών για τους πρόσφυγες (UNHCR) (1998), *Οι πρόσφυγες του κόσμου, 1997-1998. Προβλήματα και στρατηγικές*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
29. Φραγκουδάκη Α. και Δραγώνα Θ. (1997), «*Τι είναι η πατρίδα μας;» Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα.
30. Χιωτάκης Σ. (1997), «*Σχολική εκπαίδευση και κοινωνική ενσωμάτωση των μουσουλμάνων της Ρόδου*», στο περιοδικό *Σύγχρονα Θέματα*, τεύχος 63.
31. Χρυσάκης Μ. (1996), «*Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαιδευτικές ανισότητες*» στο *Διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα*, Έκθεση για το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο, τόμος Α, Ε.Κ.Κ.Ε., Αθήνα.
32. Ψημμένος Ι. (1999), *Μετανάστευση και εργασία στην Ευρώπη: Η δημιουργία νέων κοινωνικών χώρων*, Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
33. Vaillant E. (2002), *Μάθε να αντιμετωπίζεις το ρατσισμό*, εκδ. Ερευνητές, Αθήνα.

Ιστοσελίδες που αφορούν όλα τα κεφάλαια

www.efareport.unesco.org

www.unesco.org/education/efa/global_col/policy_group/EFA_brochure_fr.pdf

<http://www.unicef.gr/reports/sowcr2005.php>

http://www.europa.eu.int/comm/economy_finance

http://www.db-decision.de/index_E.htm

<http://europa.eu.int/ploteus/portal>

www.statistics.gr

www.efareprt.unesco.org

www.transparency.org

www.kethi.gr

Κωδικός Βιβλίου: 0-22-0087-01-2012

ISBN 978-960-06-2360-4



ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ
ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΩΝ & ΕΚΔΟΣΕΩΝ



(02)02200870120121