

ΤΟ ΒΗΜΑ
ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
τριμηνιαία επιστημονική επιθεώρηση

ΤΟΜΟΣ ΙΣΤ΄

Τεύχος 64

Χειμώνας 2014

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

Περιεχόμενα

Λέτσιου Στυλιανή

Διαβάζοντας το Βιβλίο της Φύσης: Μεταφυσικές διαστάσεις της σχέσης ανάμεσα στην κοσμική τάξη και την κοινωνικο-πολιτική οργάνωση στη Δύση κατά τη γένεση της νεωτερικής επιστήμης.....3

Πασχάλης Αρβανιτίδης , Φωτεινή Νασιώκα

Το Τσελιγκάτο: Ένας Θεσμός Επιτυχούς Αυτοδιαχείρισης Των Κοινών.....39

Αντώνης Παπαοικονόμου

Ο εθνικός εαυτός ως θεωρητική και κοινωνική κατασκευή: σύγκριση των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας στις τελευταίες τάξεις του Λυκείου στην Ελλάδα και στην Τουρκία.....56

Γιώργος Μαγγόπουλος

Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική στην αξιολόγηση προγραμμάτων: θεωρητικοί προβληματισμοί.....73

Δέσποινα Στύλα, Αικατερίνη Μιχαλοπούλου

Ρούμπρικες ή κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων στη μαθητική αξιολόγηση: ένα ωφέλιμο εργαλείο για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς.....94

Απόστολος Σωτηρίου, Γεώργιος Ιορδανίδης

Σχέσεις μεταξύ του κλίματος της τάξης και της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων.....116

Δημήτριος Σιδηρόπουλος

Πολιτικές υποστήριξης οικογενειών ευάλωτων κοινωνικών ομάδων στις Η.Π.Α: Συμβολή στη διασφάλιση και βελτίωση της σχολικής ετοιμότητας.....146

Εμμανουήλ Προκοπάκης, Κατερίνα Οικονόμου

Η συμβολή του κοινωνικού κεφαλαίου στη διαμόρφωση των στάσεων και αντιλήψεων του πληθυσμού για τα θέματα της μετανάστευσης. Το παράδειγμα των νέων της πόλης του Ηρακλείου.....163

Abstracts.....189

Διαβάζοντας το Βιβλίο της Φύσης: Μεταφυσικές διαστάσεις της σχέσης ανάμεσα στην κοσμική τάξη και την κοινωνικο-πολιτική οργάνωση στη Δύση κατά τη γένεση της νεωτερικής επιστήμης.

Στυλιανή Γ. Λέτσιου*

Περίληψη

Ήδη από τον 17^ο αιώνα, η «σύγχρονη επιστήμη» επικέντρωσε τις προσπάθειές της στην ανακάλυψη των κανονικότητων της φύσης μέσω της επιστημονικής μεθόδου. Κατά την αποκρυπτογράφηση των νόμων της φύσης, η επιστήμη θεωρήθηκε ότι είναι όχι μόνο ανεξάρτητη από το πλαίσιο παραγωγής της, αλλά και ικανή να προσφέρει μία αληθινή *μίμηση* του κόσμου και, κατά συνέπεια, τις νόμιμες βάσεις για μία ορθολογιστική οργάνωση της κοινωνίας. Καθώς ενισχυόταν η νεωτεριστική πεποίθηση ότι η επιστήμη μπορεί να απεικονίσει με ακρίβεια και να ελέγξει τη φύση, ενισχυόταν και η ελπίδα ότι με ανάλογο τρόπο θα μπορούσε να οργανωθεί κανονιστικά και η κοινωνία σύμφωνα με την αδιαμφισβήτητη ομοιομορφία της φύσης.

Θεμελιωμένη πάνω σε μία σειρά παραδόσεων όπως η ελληνο-λατινική πίστη στην ύπαρξη μιας Παγκόσμιας Λογικής (*Λόγου*), η ιουδαϊκό-χριστιανική ιδέα μιας παγκόσμιας Ιστορίας και Προόδου, αλλά και η μακραίωνη μιμητική παράδοση της Δύσης, καλλιεργήθηκε η νεωτερική αντίληψη ότι η Φύση είναι σαν ένα Βιβλίο που αναμένει να ανοιχθεί, να αναγνωσθεί και να ακολουθηθεί κατά γράμμα ως Ιερό Ευαγγέλιο. Η μεταφορική αυτή εικόνα της φύσης συνδύασε αφενός μεν δύο τεχνικά εικονικά συστήματα: την (νοητική) τεχνολογία του εκτυπωμένου βιβλίου και την (υλική) τεχνολογία της μηχανής, αφετέρου δε τις συμβολικές δυνατότητες της αλφαβήτου ως ένα σύστημα μιμητικής κατάταξης, κωδικοποίησης και μετάδοσης. Παράλληλα συνέβαλε στην αισθητικοποίηση της φύσης ως μία αυτορυθμιζόμενη ολότητα που κατασκεύασε ο Δημιουργός. Η νεωτερική αυτή διαδικασία που εγκαινίασε μία ιδιαίτερη σχέση ανάμεσα στη φύση, την επιστήμη και την πολιτική, θα μπορούσε να απεικονισθεί μεταφορικά ως εξής: Η φύση υπαγορεύει, η επιστήμη καταγράφει και η πολιτική διαβάζει και ακολουθεί κατά γράμμα. Η γλώσσα της «εγγραφής», η γλώσσα της φύσης, καθίσταται λοιπόν η ιδανική γλώσσα της πολιτικής.

* Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Η νέα επιστήμη λειτούργησε, καταρχήν, ομολογουμένως ανατρεπτικά. Πράγματι επέτρεψε την ανατροπή των παραδοσιακών μορφών απεικόνισης της φύσης που είχαν παλαιότερα οργανώσει είτε η Βίβλος, είτε οι ταξινομήσεις της αριστοτελικής επιστήμης, συμβάλλοντας διατλαντικά στην αμφισβήτηση των εξουσιών της Εκκλησίας και του Κράτους. Εισήγαγε όμως ένα νέο συμβολικό σύστημα που τελικά νομιμοποίησε μία νέα πολιτική, κοινωνικο-οικονομική και θεολογική τάξη.

Η παραπάνω διαδικασία θα μπορούσε να συνοψισθεί ως εξής: Από τη μία, η φύση αντιμετωπίστηκε ως απόλυτα ανεξάρτητη από την επιστημονική ανακάλυψη. Σε αυτή την προ-επιστημονική κατανόηση της φύσης, το «Βιβλίο της Φύσης» θεωρείται ότι εμπεριέχει όλες τις απαντήσεις που οι επιστήμονες πρέπει να αποκαλύψουν, εξηγώντας τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η φύση. Για παράδειγμα, οι δημιουργικές διάνοιες της νεωτερικότητας, όπως ο Γαλιλαίος και ο Νεύτωνας, δοξάζονται ακόμη και σήμερα για τις αυτόνομες επιστημονικές τους ανακαλύψεις, παρά για τη δημιουργικότητα των ερευνών τους. Η επιστήμη τους θεωρείται ανεξάρτητη από το πλαίσιο παραγωγής της, καθώς και από τις κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές ή θεολογικές ιδιαιτερότητες της εποχής τους. Από την άλλη, οι επιστημονικές μεταφορές άρχισαν να χρησιμοποιούνται στον πολιτικό λόγο (discourse) ως ακριβή μέτρα του αληθινού, του πραγματικού και, ως εκ τούτου, του πολιτικά νόμιμου, χάριν στη μιμητική τους σχέση προς αυτό που έχει ήδη ανακαλυφθεί στη φύση.

Ωστόσο, μία προσεκτικότερη ανάγνωση του έργου του Γαλιλαίου ή του Νεύτωνα μας πείθει ότι δεν πρόκειται απλά για μία ανακάλυψη και την επιστημονική της επιβεβαίωση, αλλά για την έκφραση μιας νέας δημιουργικής αντίληψης περί της φύσης που αγωνίζεται να εδραιώσει έναν νέο νοηματικό ορίζοντα που θα μπορούσε να αντικαταστήσει τη μεσαιωνική παράδοση. Ο νοηματικός αυτός ορίζοντας, όμως, δεν ήταν ποτέ ανεξάρτητος από παλαιότερα μοντέλα «επιστημονικής» ανάλυσης. Για παράδειγμα, οι θεωρίες του Κέπλερ αναπτύχθηκαν υπό το φως του έργου του Κοπέρνικου σε συνδυασμό με διάφορες θρησκευτικές και πυθαγόρειες-πλατωνικές ιδέες, ο Γαλιλαίος κατανόησε τις θεωρίες του Κοπέρνικου υπό το φως της αριστοτελικής φιλοσοφίας και οι θεωρίες του Νεύτωνα βασίστηκαν στις υποθέσεις των προκατόχων του. Ακόμη και σε αυτή την εποχή της γένεσης της σύγχρονης επιστήμης, η επιστήμη παρέμεινε μία ερμηνευτική διαδικασία αναγέννησης νοημάτων που προϋπέθετε μία πολιτιστικά και ιστορικά συγκεκριμένη σχέση και σύνδεση με τον *κόσμο*.

Η περίπτωση του Νεύτωνα παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Σε αντίθεση με τις παραδοσιακές, θετικιστικές αναγνώσεις του έργου του, έχει ήδη αναπτυχθεί μία αναθεωρητική βιβλιογραφία η οποία επισημαίνει ότι ούτε τα μαθηματικά κατέχουν κυρίαρχη θέση στο έργο του, ούτε οι θέσεις του περί της φυσικής τάξης μπορούσαν να αποφύγουν τις πολυπλοκότητες που ο ίδιος της αναγνώριζε. Την ίδια στιγμή που ο Νεύτωνας αναγνώριζε την αδυναμία ακριβούς απεικόνισης της φυσικής τάξης εξαιτίας της μεταφυσικής της αφετηρίας, προσπαθούσε να επαληθεύσει την ύπαρξη αυτής της θείας τάξης μέσω της μαθηματοποίησης του σύμπαντος, αμφισβητώντας τη μηχανιστική συμβολική οικονομία της μαθηματικής φιλοσοφίας του Ντεκάρτ και των θεωριών του Γαλιλαίου. Κατ' αυτή την έννοια, η παραδοσιακή ανάγνωση του Νεύτωνα ως του εμπνευστή της μηχανιστικής φιλοσοφίας καθίσταται ιδιαίτερα προβληματική.

Η αποδοχή του ίδιου του Νεύτωνα περί της αδυναμίας ενός μαθηματικού συστήματος να απεικονίσει απόλυτα τη φυσική τάξη θα πρέπει να ειδωθεί στο πλαίσιο μιας ευρύτερης πολιτιστικής, θεολογικής και επιστημονικής προβληματικής, η οποία επιδίωκε την κατασκευή μιας φυσικής τάξης που θα απεικόνιζε την ύπαρξη του Θεού και θα λειτουργούσε σύμφωνα με τη θεία σοφία

και αιώνια αρχή του, παρά σύμφωνα με τον ντετερμινισμό «απλών μηχανικών αιτιών» (Newton, 1687). Κατά τρόπο ειρωνικό, καθώς ο Νεύτωνας επιχειρούσε να αναπτύξει ένα σημειωτικό σύστημα για τη μαθηματική απεικόνιση μιας φυσικής τάξης που θα αντανάκλούσε τους νόμους της θείας βούλησης, η ίδια του η σκέψη συστηματοποιήθηκε από τους οπαδούς και εκλαϊκευτές της επιστήμης του ως ένα κυρίαρχο σύστημα παγκόσμιων 'νόμων', οδηγώντας στην κυριολεκτική του αποθέωση. Ιδιαίτερα μετά τον θάνατο του Νεύτωνα η απώλεια των μεταφυσικών-θεολογικών διαστάσεων του έργου ήταν πλέον οριστική. Εξετάζοντας τις υλιστικές και μηχανιστικές διαστάσεις της λεγόμενης «κουλτούρας του Νευτωνιασμού» σε Αγγλία και Αμερική, θα νόμιζε κανείς ότι ο Νεύτωνας γεννήθηκε τελικά στη ...Γαλλία.

Με τον όρο «Επιστημονική Επανάσταση» η Ιστορία της Επιστήμης περιγράφει την περίοδο της ευρωπαϊκής ιστορίας, κατά την οποία τέθηκαν τα θεμέλια της λεγόμενης νεωτερικής επιστήμης. Η μεν έναρξη της εν λόγω περιόδου ανάγεται συνήθως στο 1543, έτος έκδοσης του *De revolutionibus orbium coelestium* του Κοπέρνικου και του *De humani corporis fabrica* του Andreas Vesalius, ενώ ορισμένες θεμελιακές αν και διάσπαρτες εξελίξεις είχαν ήδη σημειωθεί κατά την περίοδο περίπου ανάμεσα στο 1175 και το 1500 (Oster 2000: 18). Τα δε τελευταία στάδια της Επιστημονικής Επανάστασης εντοπίζονται χρονικά στην ανάπτυξη των επιστημών της χημείας και της βιολογίας κατά τον 18ο και 19ο αιώνα (Henry 1997, 2002: 1). Η γένεση της νεωτερικής επιστήμης θα πρέπει να ειπωθεί περισσότερο σαν μία σύνθετη διαδικασία, παρά ως μία συγκεκριμένη και ευδιάκριτη ιστορική στιγμή στην εξέλιξη των επιστημών. Η αποκορύφωση αυτής της διαδικασίας πάντως τοποθετείται χρονικά στα τέλη του 17ου αιώνα με τη διατύπωση της λεγόμενης «επιστημονικής μεθόδου» από τον Νεύτωνα και την έκδοση της *Principia* (1687). Σε κάθε περίπτωση, η νεωτερική επιστήμη γεννήθηκε στην Ευρώπη και παραμένει ένα ευρωπαϊκό προϊόν.

Η διατύπωση των βασικών αρχών της νεωτερικής επιστήμης θεωρείται ότι σηματοδότησε το τέλος του μεσαιωνικού σκοταδισμού (Rossi 2004: 15-160, επιδιώκοντας αγωνιστικά την οριοθέτηση ανάμεσα στους χώρους της επιστήμης, της μαγείας, της θρησκείας και της μεταφυσικής. Η νεωτερική επιστήμη θεμελιώθηκε στην παρατήρηση του φυσικού κόσμου, στο εργαστηριακό πείραμα και στην επιστημονική απόδειξη, μέσω μιας διαδικασίας που επέτρεψε τη σταδιακή διατύπωση των δικών της νόμων και της δικής της «γλώσσας». Η διαδικασία αυτή όμως δεν ήταν εξαρχής ούτε σταθερή, ούτε αδιάκοπη, ενώ η οριοθέτηση των παραπάνω πεδίων δεν υπήρξε σχεδόν ποτέ απόλυτα σαφής.

Η σημασία της Επιστημονικής Επανάστασης δύσκολα θα μπορούσε να υπερτονιστεί. Επρόκειτο αναμφισβήτητα για έναν καινούριο τρόπο αντιμετώπισης, ερμηνείας και ελέγχου του φυσικού κόσμου και, κατ' επέκταση, οργάνωσης του κοινωνικο-πολιτικού βίου, καθώς αυτές οι αλλαγές και αναθεωρήσεις είχαν αντίκτυπο σε όλους τους τομείς της κοινωνίας (Shapin 2003: 29). Ωστόσο, όπως θα υποστηριχθεί και στη συνέχεια, η διαπίστωση αυτή δεν υποδηλώνει ούτε την ιεραρχική υπεροχή των φυσικών επιστημών έναντι των υπολοίπων πεδίων

(κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό), ούτε ότι η σχέση αυτή υπήρξε μονόδρομη. Αρκεί ίσως προς το παρόν να σημειωθεί ότι η επιστήμη δεν υπήρξε ποτέ ανεξάρτητη από το ιστορικά και πολιτιστικά συγκεκριμένο πλαίσιο παραγωγής της.

Η άνοδος της νεωτερικής επιστήμης σίγουρα δεν ήταν ένα τυχαίο ή αυτόνομο γεγονός. Αντιθέτως, θα λέγαμε πως υπήρξε παράλληλα το αποτέλεσμα μιας σειράς μεταβολών στο κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό επίπεδο. Η διατύπωση των θεμελιακών της αρχών κατά την περίοδο της Αναγέννησης συμβάδισε με τη συνολική αναδιαμόρφωση του ευρωπαϊκού χώρου. Οι κοινωνίες και ο άνθρωπος άρχισαν να αναπλάθουν ριζικά τις συλλογικές και ατομικές τους ταυτότητες, προσπαθώντας να γνωρίσουν τον κόσμο μέσω της εμπειρίας και της παρατήρησής του φυσικού κόσμου και των φυσικών γεγονότων. Οι νέοι επιστήμονες άρχισαν να αναζητούν πια νέες μεθόδους για να εξηγήσουν τον κόσμο μέσω της γλώσσας των θετικών και φυσικών επιστημών και αρκετά αργότερα, κατά τη διάρκεια του 18ου αιώνα, και μέσω των μαθηματικών. Κατά τη διαδικασία εκλαΐκευσής τους, οι θετικές επιστήμες θεωρήθηκαν ικανές να προσφέρουν μια πλήρη και τέλεια εξήγηση των φυσικών και, κατ' επέκταση, των κοινωνικών φαινομένων, καθώς η «ανακάλυψη» της κοσμικής τάξης μέσω της επιστήμης θα προσέφερε τα κατάλληλα μοντέλα για την εξήγηση των κοινωνικών φαινομένων και την οργάνωση του κοινωνικο-πολιτικού πεδίου (Sahlins 1997: 135).

Το μοντέλο που κατά κόρον επέλεξαν οι φυσικοί φιλόσοφοι-επιστήμονες της εποχής για να εξηγήσουν τον κόσμο, αλλά και για να επικοινωνήσουν αυτή τη γνώση ήταν αυτό της *μηχανής*,¹ της μεταφορικής απεικόνισης δηλαδή της τάξης, οργάνωσης και λειτουργίας της φύσης ως μιας μηχανής που λειτουργεί σύμφωνα με διαρκείς και αμετάβλητους νόμους². Οι διαφορετικές επιστημονικές θέσεις περί του μεταφυσικού στοιχείου της θείας παρέμβασης κατά την κατασκευή και, κυρίως, κατά τη λειτουργία αυτής της μηχανής συνιστούν τις διαφορετικές εκδοχές του ίδιου

¹ Αρκετοί μάλιστα προχώρησαν επίσης και σε έναν παραλληλισμό της φύσης με το ανθρώπινο σώμα, με τον ανθρώπινο οργανισμό.

² Λίγα χρόνια ωρύτερα, ο Κέπλερ εφηύρε και θεμελίωσε την Ουράνια Μηχανική, μέσω της διατύπωσης των τριών νόμων των πλανητικών κινήσεων. Η Ουράνια Μηχανική σήμερα αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς κλάδους της Αστρονομίας, έχοντας ως κύριο αντικείμενο της έρευνας και της μελέτης της τους φυσικούς εκείνους νόμους σύμφωνα με τους οποίους κινούνται τα ουράνια σώματα αλλά και οι τροχιές τους, μελετώντας κατά αυτόν τον τρόπο την κινηματική και τη δυναμική τους επίσης. Βλ. Ekeland, 1993, 1ο κεφάλαιο.

μοντέλου.³ Μία μάλιστα από τις συνηθέστερες μηχανικές κατασκευές, των οποίων τα χαρακτηριστικά μπορούσαν να χρησιμεύσουν ως μοντέλα επεξήγησης της λειτουργίας του φυσικού κόσμου, ήταν αυτή του «κοσμικού ρολογιού» (*orrery*). (Βλ. Εικόνα 1)



Εικόνα 1. Wright of Derby. *The Orrery* (περ. 1766)

Οι μηχανιστικές θεωρίες που διατυπώθηκαν και τα αντίστοιχα μοντέλα απεικόνισης της φυσικής τάξης που αναπτύχθηκαν συνέβαλαν αποφασιστικά στην «απομάγευση του κόσμου». Αυτή η εξέλιξη θεωρείται ότι διευκόλυνε σταδιακά την εξήγηση πολλών φαινομένων ανεξάρτητα από τη θρησκεία, την εκκλησία και τον Θεό. Μία προσεκτικότερη, ωστόσο, εξέταση αυτής της διαδικασίας αποδεικνύει ότι

³ Η βιβλιογραφία συχνά αντιπαραθέτει την «επιστημονική» μηχανιστική φιλοσοφία προς τη «μαγική» παρακέλσια χημική φιλοσοφία ως δύο μη επικοινωνήσιμες και αλληλοαποκλειστικές κοσμοθεωρίες, περιγράφοντας μάλιστα την ιστορική μετάβαση από τη δεύτερη στην πρώτη ως μία οριστική και συγκρουσιακή αντικατάσταση επιστημονικών παραδειγμάτων. Η προσέγγιση αυτή, όμως, παραγνωρίζει ότι ένα μεγάλο τμήμα του έργου επιστημόνων, όπως ο Boyle και ο Νεύτωνας, οι οποίοι θεωρούνται ως οι δύο κατεξοχήν σημαντικότεροι εκφραστές της μηχανιστικής φιλοσοφίας, ήταν αφοσιωμένο στην αλχημεία. Βλ. Debus et al. 1998.

κατά τη γένεση της νεωτερικής επιστήμης ούτε οι επιμέρους επιστημονικές θεωρίες, ούτε η αναλογική εφαρμογή των μεταφορικών μοντέλων οργάνωσης του κοινωνικού κόσμου ήταν πλήρως απαλλαγμένες από το μεταφυσικό στοιχείο.

Ομοίως, όπως θα δούμε αναλυτικότερα στη συνέχεια, η μεταφορική απεικόνιση της τάξης του φυσικού κόσμου ως ένα βιβλίο, το «Βιβλίο της Φύσης», δεν υπήρξε ποτέ πλήρως απαλλαγμένη από το μεταφυσικό στοιχείο, καθώς σε ένα δεύτερο επίπεδο μεταφορικότητας οι αξιωματικές αλήθειες που εμπεριέχονταν στο Βιβλίο αυτό συχνά παραλληλίζονταν με και αντλούσαν τη νομιμοποιητική τους ισχύ από αυτές της Αγίας Γραφής.⁴ Οι φυσικοί φιλόσοφοι της εποχής μάλιστα συχνά θεωρούνταν ότι επιτελούσαν καλύτερα το έργο της ερμηνείας του λόγου του Θεού ακόμα και από έναν θεολόγο.⁵

Στην παρούσα μελέτη ακολουθεί μια ανάλυση του «περιεχομένου» αλλά και της ευρύτερης σημασίας του βιβλίου της φύσης και πως τελικά αυτή η μεταφορική απεικόνιση της τάξης του φυσικού κόσμου σαν ένα βιβλίο συνέβαλε σημαντικά στην εξέλιξη των φυσικών επιστημών. Γίνεται εκτενής αναφορά στην συμβολή των έργων του Κέπλερ, του Νεύτωνα, του Γαλιλαίου και σημαντικών φυσικών επιστημόνων με στόχο την περαιτέρω κατανόηση του βιβλίου της φύσης και πως τελικά η κατάκτηση της γνώσης για την φύση από τον άνθρωπο συνέβαλε καταλυτικά στην εξέλιξη της κοινωνικής και πολιτικής επιστήμης.

Ανοίγοντας και διαβάζοντας το Βιβλίο της Φύσης

Κεντρική θέση στη χριστιανική παράδοση της φυσικής θεολογίας στη Δύση κατέχει μία μεταφορά που εκφράζει την πίστη ότι ο Θεός αποκαλύπτεται μέσω ενός

⁴ Για μία προσέγγιση της σχέσης μεταξύ επιστήμης και θρησκείας υπό το πρίσμα της «Ιστορίας των Ιδεών», βλ. Pedersen 1992.

⁵ Κατά τα χρόνια της μεγάλης ανάπτυξης των θετικών επιστημών, αρχικά η Καθολική Εκκλησία εναντιώθηκε και οδήγησε στην Ιερά Εξέταση αρκετούς από τους πρωτοπόρους της επιστήμης, των οποίων το έργο θεωρήθηκε ότι ερχόταν σε ευθεία ρήξη με τα εκκλησιαστικά δόγματα. Ωστόσο, η μετέπειτα ανάπτυξη του Προτεσταντισμού από τον Λούθηρο και τον Καλβίνο διευκόλυνε την ανάπτυξη της νεωτερικής επιστήμης, εφόσον μέσω της θρησκείας αναπτυσσόταν μια άμεση και άρρηκτη σχέση ανάμεσα στην κοινωνική ζωή και τη θρησκεία. Ανάλογης σημασίας αλλά διαφορετικού περιεχομένου ήταν και η συμβολή του Πουριτανισμού που αναπτύχθηκε στην αγγλική κοινωνία. Βλ. Oster 2000: 43-59.

ζεύγους βιβλίων: του βιβλίου της Αγίας Γραφής και του βιβλίου της φύσης.⁶ Η μεταφορική απεικόνιση της φύσης ως ένα βιβλίο επιχειρήθηκε εκτενώς από συγγραφείς της πρώιμης νεωτερικότητας καταρχήν ως απόδειξη περί της ύπαρξης του Θεού και της Δημιουργίας.⁷ Η μεταφορά αυτή γεννήθηκε μέσα από τον συνδυασμό τριών αλληλοσυνδεόμενων τάσεων: της ανθρώπινης εμπειρίας του υπερβατικού, της πεποίθησης ότι η επικοινωνία του ανθρώπου με τον Θεό είναι εφικτή, καθώς και του έντονου συμβολικού ρόλου του βιβλίου στον δυτικό πολιτισμό ως πηγή γνώσης.⁸ Ωστόσο, ορισμένα από τα βασικά στοιχεία της μεταφοράς του Βιβλίου της Φύσης, κυρίως η αντιπαράθεσή του προς το Βιβλίο του Θείου Λόγου, θα πρέπει να αναζητηθούν πολύ παλαιότερα, στη λεγόμενη πατριστική λογοτεχνία.⁹

Κατά τη διάρκεια του Μεσαίωνα, η μεταφορά χρησιμοποιήθηκε εκτενώς εκφράζοντας μία διπλή αποκαλυπτική επιστημολογία.¹⁰ Όπως και οι Γραφές, έτσι και το Βιβλίο της Φύσης θεωρήθηκε ότι βρίθει μυστικών νοημάτων που ο «αναγνώστης» καλείται να ερμηνεύσει (Bono 1995: 123-198. Curtius 1963: 319-326. Blumeborg 1981). Για τον Dante Alighieri (1265–1321), μάλιστα, ο Θεός είναι ένα βιβλίο στο οποίο όλες οι σελίδες που έχουν σκορπιστεί στο σύμπαν θα ενωθούν εσχατολογικά σε έναν κοινό τόμο (*Paradiso XXXIII*). Η χαρακτηριστικότερη πάντως διαμόρφωση του μεσαιωνικού μεταφορικού νοήματος του Βιβλίου της Φύσης συναντάται στο έργο

⁶ Ορισμένοι συγγραφείς, όπως η Margreta de Grazia, υποστηρίζουν ότι τα εν λόγω βιβλία ήταν τρία: το Βιβλίο της Φύσης, η Αγία Γραφή και το θείο αποτόπωμα σε κάθε ανθρώπινη καρδιά ή ψυχή. Βλ. De Grazia, M. 1980: 319-329.

⁷ Ενδεικτική είναι η περίπτωση του Thomas Browne (1605–1682), *Religio Medici*, London, 1659, I.16. Βλ. Van Berkel et al. 2006.

⁸ Ο ισχυρισμός περί της δυνατότητας του ανθρώπου να γνωρίσει τον Θεό μέσω της Δημιουργίας θεμελιώνεται συνήθως στην Επιστολή Προς Ρωμαίους του Αποστόλου Παύλου (1:19-20). Βλ. Willis 1988: 65-74.

⁹ Με τον όρο πατριστική ή πατρολογία περιγράφεται η μελέτη των Εκκλησιαστικών Πατέρων που αναπτύχθηκε από το τέλος της εποχής συγγραφής της Καινής Διαθήκης (περίπου στα 100 μ.Χ.) μέχρι περίπου τον 8ο αιώνα. Βλ. Rothacker 1979. Ορισμένες από τις πρώτες διάσπαρτες αναφορές θα μπορούσαν να αναζητηθούν στο έργο του Μάρτυρα Ιουστίνου (περ. 100-165), ο οποίος θεμελίωσε την απολογητική του στη στωική ιδέα του λόγου σπερματικού, υποστηρίζοντας ότι ο κόσμος διατρέχεται από τους σπόρους του θείου Λόγου (*Δεύτερη Απολογία VIII*), αλλά και του Ειρηναίου (περ. 130–200), όπου περιγράφονται τα δύο βασικά συστατικά του βιβλίου της φύσης, τα έργα και ο Λόγος του Θεού (*Adversus haereses*, Βιβλίο I, κεφ. 20). Ο Τερτυλλιανός (περ. 160–225) περιέγραφε μάλιστα τα έργα του Θεού ως ίσης αποκαλυπτικής σημασίας με αυτή της Βίβλου (*Adversus Marcionem*, Βιβλίο II, κεφ. 3). Σε μία ενδιαφέρουσα μεταφορά μάλιστα, ο Ιερός Αυγουστίνος (354–430) αναφέρει πως το βιβλίο των ουρανίων προσφέρει γάλα στους πνευματικά ανώριμους (*Confessions*, Βιβλίο XIII, κεφ. 18, 23, 26). Η χαρακτηριστικότερη ωστόσο περίπτωση πατριστικής αναφοράς στο Βιβλίο της Φύσης είναι ίσως αυτή στις ποιμαντικές ομιλίες του Ιωάννη του Χρυσοστόμου (περ. 347–407), προς τον λαό της Αντιόχειας, όπου υποστήριξε ότι η φύση λειτουργεί ως ένα βιβλίο θείας αποκάλυψης (IX. 5).

¹⁰ Ενδεικτικές είναι οι σχετικές αναφορές στα έργα των Alain of Lille (περ. 1128–1203), Hugh of Saint Victor (1096–1142), Bonaventure (c. 1217–1274), αλλά και του Θωμά του Ακινάτη (περ. 1225–1274). Βλ. για παράδειγμα Aquinas, Thomas, *Summa Contra Gentiles* (1258–1264), μτφρ. Pegis et al. 1975.

του Raymond of Sabunde (απεβ. 1436) *Theologia Naturalis sive Liber Creaturarum* (Βλ. Sabundus 1966),¹¹ όπου κάθε στοιχείο της Δημιουργίας περιγράφεται σαν ένα γράμμα γραμμένο με το δάχτυλο του Θεού, ενώ οι άνθρωποι σαν τα πρώτα γράμματα του βιβλίου αυτού.

Η μεταφορά του Βιβλίου της Φύσης χρησιμοποιήθηκε εκτενώς αλλά με ένα διαφορετικό νοηματικό περιεχόμενο κατά την περίοδο της γένεσης της νεωτερικής επιστήμης. Η έμφαση που αποδόθηκε από τους Μεταρρυθμιστές στο κυριολεκτικό νόημα των Γραφών ευνόησε τελικά την ιδέα περί της ύπαρξης δύο βιβλίων. Ωστόσο, σύμφωνα με την καλβινιστική θεολογία, το Βιβλίο της Φύσης θεωρήθηκε υποδεέστερο της βιβλικής αποκάλυψης, καθώς αναγνωριζόταν στις Γραφές ένας αναγκαίος διορθωτικός ρόλος έναντι του ατελούς χαρακτήρα της φύσης.¹²

Η εκτεταμένη χρήση της μεταφοράς κατά την ως άνω περίοδο ευνοήθηκε και από την ανάπτυξη της τυπογραφίας, όχι μόνο ενδυναμώνοντας τη συμβολική σημασία του βιβλίου, αλλά και αποτυπώνοντας και εκλαϊκεύοντας την ως τότε ανθρώπινη γνώση περί του φυσικού κόσμου. Πράγματι, το 1475 εκτυπώθηκε στο Augsburg το πρώτο βιβλίο εκλαΐκευσης της φυσικής ιστορίας διακοσμημένο με εικόνες ζώων και φυτών. Πρόκειται για το *Das Buch der Nature* του Conrad von Megenberg (1309-1374), το οποίο αποτέλεσε το αρχέτυπο μετέπειτα εικονογραφημένων βιβλίων φυσικής ιστορίας που εκδόθηκαν στη Γερμανία κατά τα επόμενα 10 ή 15 χρόνια.¹³ (Βλ. Εικόνα 2)

¹¹ Το έργο αυτό, ωστόσο, προκάλεσε την έντονη αντίδραση της εκκλησιαστικής λογοκρισίας και τελικά (το 1595) συμπεριλήφθηκε στη λίστα των απαγορευμένων βιβλίων από τη Ρωμαιοκαθολική Εκκλησία, καθώς υποστήριζε ότι το βιβλίο της φύσης είναι πιο ακριβές ακόμη και από την ίδια την Βίβλο, υπερτονίζοντας τη σημασία της φυσικής γνώσης.

¹² Αντιθέτως, ο Παράκελσος (1493–1541) αντιπρότεινε μία πιο εμπειρική προσέγγιση: Ενώ οι Γραφές μπορούν να αναγνωσθούν μέσω της νοηματικής εξερεύνησης των γραμμμάτων και των λέξεων που τις συνθέτουν, η ανάγνωση του Βιβλίου της Φύσης προϋποθέτει τη μεταφυσική μετακίνηση του «αναγνώστη» από τόπο σε τόπο, καθώς κάθε χώρα συνιστά μία διαφορετική σελίδα.

¹³ Το *Βιβλίο της Φύσης* του Conrad τυπώθηκε σε έξι συνολικά εκδόσεις πριν το έτος 1500. Επρόκειτο στην ουσία για μία γερμανική μετάφραση με ορισμένες αλλαγές του παλαιότερου λατινικού χειρογράφου *De Naturis Rerum* (1248) του Thomas of Cantimpre. Βλ. Locy 1921: 238-258.



Εικόνα 2.

Το μεσαιωνικό σύμπαν: Ο κόσμος της φύσης, των ουρανίων σωμάτων και η θεία τάξη
Conrad von Megenberg, Das Puch der Nature (1475)

Το εν λόγω βιβλίο συγκέντρωσε καθετί γνωστό από τη φυσική ιστορία. Μολονότι πολλές από τις εικονογραφήσεις του βιβλίου φαίνονται φανταστικές, όλες τους βασίζονταν έστω και εν μέρει σε όσα θεωρούνταν ως αληθή κατά την εποχή αυτή. Οι εικονογραφήσεις αυτές δεν αντανακλούν απλά τη συνύπαρξη του αληθινού με το φανταστικό, του επιστημονικού με το μαγικό, στο συλλογικό υποσυνείδητο των Ευρωπαίων του Μεσαίωνα, αλλά αποτυπώνουν και τη μακραίωνη πεποίθηση της Δύσης ότι οι λαοί των μακρινών και άγνωστων πολιτισμών έχουν τερατώδη μορφή. (Βλ. Εικόνα 3)



**Εικόνα 3. Το άγνωστο, το εξωτικό, το τερατόμορφο
Conrad von Megenberg, Das Puch der Nature (1475)**

Η νοηματική αλλαγή της μεταφοράς του Βιβλίου της Φύσης κατά τον 17ο αιώνα επηρεάστηκε από την ανάπτυξη της φυσικής θεολογίας και τη γένεση της νεωτερικής επιστήμης. Αμφισβητώντας τις θέσεις του René Descartes (1596–1650), ο Pierre Gassendi (1592–1655) υποστήριζε, για παράδειγμα, ότι η λογική από μόνη της δεν αρκεί για να αποδείξει την ύπαρξη του Θεού, αλλά απαιτείται η εμπειρική παρατήρηση της φύσης. Όπως σημείωνε χαρακτηριστικά ο Gassendi επεκτείνοντας τη μεταφορά, τα δύο βιβλία δεν πρέπει να τοποθετούνται ποτέ σε χωριστά ράφια της βιβλιοθήκης. Ακόμη και ο Francis Bacon (1561–1626), ο οποίος φέρεται να διαχωρίζει στο έργο του τα δύο βιβλία, του Θεού και της φύσης, επισήμανε τον αλληλοσυμπληρωματικό τους χαρακτήρα:

«Οι Γραφές μας αποκαλύπτουν τη βούληση του Θεού και το βιβλίο των πλασμάτων εκφράζει τη θεία δύναμη, εκ των οποίων το δεύτερο (βιβλίο) είναι ένα κλειδί για το πρώτο: όχι μόνο διευρύνοντας την κατανόησή μας για να αντιληφθούμε το πραγματικό νόημα των Γραφών, μέσω των γενικών εννοιών της λογικής και των κανόνων του λόγου, αλλά κυρίως διευρύνοντας την πίστη μας, οδηγώντας μας στον πρέποντα στοχασμό της παντοδυναμίας του Θεού, που είναι πρωτίστως υπογεγραμμένη και χαραγμένη στα έργα Του» (Bacon 2001: 16).

Η πιο «επιστημονική» χρήση της μεταφοράς του Βιβλίου της Φύσης αποδίδεται παραδοσιακά στον Γαλιλαίο (1564–1642), ο οποίος υποστήριξε ότι το Βιβλίο της Φύσης είναι γραμμένο στη γλώσσα των μαθηματικών, υπονοώντας όχι μόνο ότι τα μαθηματικά είναι η υπέρτατη έκφραση του θείου λόγου, αλλά και ότι η κατανόηση του βιβλίου προϋποθέτει τη μαθηματική γνώση.¹⁴ Με άλλα λόγια, για τον Γαλιλαίο, η κατανόηση του Βιβλίου της Φύσης δεν συνιστά ένα ερμηνευτικό ζήτημα, αποκλειστικό προνόμιο των βαθύτατα πνευματικών ανθρώπων της μεσαιωνικής χριστιανικής Εκκλησίας:

«Η φιλοσοφία είναι γραμμένη σε αυτό το μεγάλο βιβλίο, το σύμπαν, το οποίο στέκεται συνεχώς ανοιχτό μπροστά στο βλέμμα μας. Δεν μπορεί όμως να γίνει κατανοητό παρά μόνο αν μάθει κανείς πρώτα να κατανοεί τη γλώσσα και να αναγνωρίζει τα γράμματα από τα οποία συντίθεται. Είναι γραμμένο στη γλώσσα των μαθηματικών και οι χαρακτήρες του είναι τρίγωνα, κύκλοι και άλλα γεωμετρικά σχήματα, δίχως τα οποία είναι ανθρωπίνως αδύνατο να κατανοήσει κανείς ακόμη και μία μόνο λέξη του. Δίχως αυτά, περιπλανιέται κανείς σε έναν σκοτεινό λαβύρινθο» (Galilei 1960: 183-184).

¹⁴ Οι μέχρι τώρα μελέτες πάνω στο έργο του Γαλιλαίου χαρακτηρίζονται από μία εντυπωσιακή πολυσχιδία θέσεων που αντανακλά, θα λέγαμε, την πολυσημία και πολυπλοκότητα της προσωπικότητας και του έργου του φυσικού επιστήμονα. Βλ. σχετικά Moss 1993. Pitt 1992. Wallace 1992a. 1992b.

Για τον Γαλιλαίο, η κατανόηση του σύμπαντος παρέμενε μια εξαιρετικά περίπλοκη και επίπονη διαδικασία, η οποία όμως ήταν πλέον ανοιχτή σε όλους όσους είχαν γνώσεις γεωμετρίας (Biagioli 1993: 306-307).

Η Ιστορία και η Φιλοσοφία της Επιστήμης έχουν παραδοσιακά ερμηνεύσει αυτή τη θέση του Γαλιλαίου ως ενδεικτική της μεθοδολογίας και του μαθηματικού ρεαλισμού του Γαλιλαίου (Koyre 1943: 400-428. Για μία κριτική αυτής της θέσης, βλ. Pitt 1992: 53-77). Ωστόσο, αν αναζητήσουμε τη γενεαλογία του Βιβλίου της Φύσης στα διάφορα κείμενα του Γαλιλαίου κατά την περίοδο 1613-1615 [*Lettere sulle macchie solari (1613) e Lettere alla Granduchessa Cristina (1615)*], όπου χρησιμοποιήθηκε προς υπεράσπιση της αστρονομίας του Κοπέρνικου έναντι των κυριολεκτικών αναγνώσεων των Γραφών, διαπιστώνουμε ότι η θέση του Γαλιλαίου δεν ήταν πλήρως απαλλαγμένη από το μεταφυσικό στοιχείο. Η μεταφορά του Βιβλίου της Φύσης ήταν πράγματι πολύ αποτελεσματική, ενισχύοντας τον ισχυρισμό του ότι η γνώση της φύσης από τον άνθρωπο είναι εφικτή. Όμως η φύση της μεταφοράς παρέμενε εξαιρετικά αινιγματική, εξαιτίας των μεθοδολογικών θέσεων που διαμόρφωσε ο Γαλιλαίος κατά τη διαμάχη αναφορικά με την υπεροχή της αστρονομίας έναντι της θεολογίας.

Η μεταφορά του Γαλιλαίου δεν προτάθηκε, λοιπόν, ως μία αφηρημένη μεθοδολογική θεώρηση, αλλά ως μία πολιτισμικά συγκεκριμένη απόκριση στην κριτική που τόνιζε την απόλυτη επικυριαρχία ενός άλλου Βιβλίου: των Γραφών (βλ. Biagioli 2003: 557-559. Kay 1999). Με άλλα λόγια, η μεταφορά του Βιβλίου της Φύσης του Γαλιλαίου ήταν ήδη ενταγμένη στο διαλογικό πλαίσιο που είχε διαμορφωθεί από τον ισχυρισμό των θεολόγων περί της επικυριαρχίας της Αγίας Γραφής. Ως εκ τούτου, το Βιβλίο της Φύσης του Γαλιλαίου δεν επιχείρησε (και δεν θα μπορούσε άλλωστε) να ανάγει την Αστρονομία και τη Φιλοσοφία σε ανεξάρτητη από ή αντίθετη προς τη θεολογία, αλλά σε συμπληρωματική προς αυτή. Το περιεχόμενο της αστρονομίας του Γαλιλαίου δεν διαμορφώθηκε εκτός του πλαισίου της θεολογίας, αλλά μπολιάστηκε σε αυτό το κυρίαρχο πεδίο. Ως αποτέλεσμα, οι θέσεις του Γαλιλαίου επανέλαβαν ή ακόμη και ενίσχυσαν κατά παράδοξο τρόπο αρκετές από τις εντάσεις που ήταν ενδογενείς στην προσπάθεια των θεολόγων να εδραιώσουν την εξουσία τους στην ικανότητα αναδόμησης του θείου Λόγου μέσα από τις σελίδες των Γραφών. Με άλλα λόγια, μολονότι το περιεχόμενο των ισχυρισμών του Γαλιλαίου

ερχόταν συχνά σε σύγκρουση με τις εξηγητικές θέσεις της Εκκλησίας, η λογική του ήταν εξίσου λογοκεντρική με αυτή των θεολόγων.¹⁵

Η αλληλοσυμπληρωματική αλλά αγωνιστική σχέση που αναγνωρίζεται ανάμεσα στα δύο βιβλία κατά την υπό εξέταση περίοδο είναι ενδεικτική των εσωτερικών αντιφάσεων και καμπών που χαρακτήρισαν τη διαδικασία γένεσης της νεωτερικής επιστήμης. Η μεταφορά του Βιβλίου της Φύσης χρησιμοποιήθηκε εκτενώς στα έργα φυσικής θεολογίας στην Αγγλία του 17ου αιώνα, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της «φυσικο-θεολογίας» των περίφημων Διαλέξεων του Boyle. Όμως η σχέση ανάμεσα στα δύο βιβλία δεν ήταν πάντοτε σαφής ή αρμονική.¹⁶ Όπως σημείωνε ο Richard Baxter (1615–1691), για παράδειγμα, η δυσκολία κατανόησης του Βιβλίου της Φύσης, λόγω της προϋπόθεσης της μαθηματικής γνώσης, καθιστούσε την ανάγνωση των Γραφών μία σαφώς ασφαλέστερη επιλογή κατά την αποκάλυψη της κοσμικής τάξης (Baxter 1667). Αντιθέτως, ο Νεύτωνας (1642–1727) θεωρούσε ότι η φύση ίσως είναι μία αληθέστερη πηγή αποκάλυψης του θείου σε σχέση με τη Βίβλο, αν και ο ίδιος αφιέρωσε δεκαετίες ερευνώντας τα προφητικά βιβλία. Σύμφωνα με τον Frank Manuel (1974), μολονότι ο Νεύτωνας θεωρούσε ότι τα δύο βιβλία συνιστούσαν χωριστές εκφράσεις της θείας βούλησης, επιχειρούσε ταυτόχρονα να καταστήσει την επιστήμη μία ιερή διαδικασία, αποκαλύπτοντας έναν επιστημονικό ορθολογισμό στη βιβλική προφητεία. Η μεταφορά του Βιβλίου της Φύσης συνέχισε να χρησιμοποιείται κατά τον 18ο και 19ο αιώνα, όμως η πειστικότητά της επλήγη τόσο από την κριτική που δέχθηκε η φυσική θεολογία¹⁷ από το έργο των David Hume (1711–1776) και Immanuel Kant (1724–1804), όσο και από την άνοδο του κινήματος του Θεϊσμού που αμφισβήτησε τη μοναδικότητα της χριστιανικής αποκάλυψης. Δεδομένων των θέσεων του κλασικού χριστιανικού θεϊσμού, η αποκρυπτογράφηση του νοήματος του Βιβλίου της Φύσης δεν θεωρούνταν καταρχήν δυσκολότερη από την

¹⁵ Το γεγονός αυτό θα μπορούσε ίσως να εξηγήσει το αδιέξοδο της σημερινής σχέσης ανάμεσα στους ισχυρισμούς των φυσικών επιστημών και της διδασκαλίας των ιερών κειμένων. Βλ. Finocchiaro 1999: 189-209.

¹⁶ Χρησιμοποιώντας το παράδειγμα της φυσικής ιστορίας, ο Harrison ισχυρίζεται ότι η προτεσταντική ανάγνωση της Βίβλου επηρέασε τον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι στην Αγγλία του 17ου αιώνα διάβαζαν το Βιβλίο της Φύσης, και όχι το αντίστροφο. Ο βασικός ισχυρισμός του Harrison είναι ότι «η νεωτερική προσέγγιση στο κείμενο, καθοδηγούμενη από την ατζέντα των Μεταρρυθμιστών και διαδομένη μέσω των προτεσταντικών θρησκευτικών πρακτικών, δημιούργησε τις συνθήκες που επέτρεψαν την άνοδο της νεωτερικής επιστήμης» Βλ. Harrison 1998: 266.

¹⁷ Η φυσική θεολογία είναι η επιστήμη εκείνη που χρησιμοποιεί μόνο τη λογική για να κατανοήσει το Θεό, σε απόλυτη αντίθεση με την θεολογία, η οποία στηρίζεται μονάχα πάνω στις βιβλικές αποκαλύψεις.

αποκρυπτογράφηση του νοήματος ενός αλληγορικού ποιήματος ή ενός παραμυθιού (Βλ. Wainwright 1980: 519-530). Σημαντικός παράγοντας ήταν και η συμβολή της ανάπτυξης των επιστημών της γεωλογίας και βιολογίας, οι οποίες ανέτρεψαν τον θεμελιακό ισχυρισμό περί της αμετάβλητης, μη εξελικτικής Δημιουργίας. Παρά τις ως άνω εξελίξεις, η μεταφορά συνέχιζε να χρησιμοποιείται κατά το 19ο αιώνα τόσο από συντηρητικούς αντι-δαρβινιστές, όσο και από πιο φιλελεύθερους στοχαστές που ασπάστηκαν τις επαναστατικές ανακαλύψεις των νέων επιστημών. Ενδεικτική είναι η περίπτωση του Herbert Morris (1818–1897), ο οποίος μία δεκαετία μετά την έκδοση του *Origin of Species* (1859) του Δαρβίνου, υποστήριξε ότι οι Γραφές και η φύση απεικονίζουν αντίστοιχα τη ρητορική και εικονική πτυχή της θεικής σοφίας (Βλ. Morris, 1871). Ανάλογες ήταν οι θέσεις των Paul Chadbourne (1823–1883) (*Lectures on Natural Theology, or Nature and the Bible from the Same Author*, New York: Putnam & Son, 1867) και Joseph Le Conte (1823–1901) (*Religion and Science: A Series of Sunday Lectures...*, New York: D. Appleton & Co., 1874). Μέχρι και τα τέλη του 20ου αιώνα, η μεταφορά χρησιμοποιήθηκε κατά κόρον κυρίως από συντηρητικούς ευαγγελικούς κύκλους. Ωστόσο, ο μεταφορικός συσχετισμός των δύο βιβλίων άρχισε να παρουσιάζει σταδιακή πτώση ήδη από τις αρχές του 20ου αιώνα (Σχετικά με την εκλαΐκευση της ανθρώπινης γνώσης περί του φυσικού κόσμου στις ΗΠΑ κατά τον 19ο αιώνα, βλ. Welch 1998. Cooper 1998).

Σε κάθε περίπτωση, μολονότι ο ερμηνευτικός σχολιασμός και η εξήγηση του Βιβλίου της Φύσης απώλεσε μέρος της αξιοπιστίας της κατά την πρώιμη αυτή νεωτερική περίοδο, η εν λόγω παράδοση δεν εγκαταλείφθηκε κατά τον 17ο αιώνα. Η κουλτούρα της νεωτερικής επιστήμης δεν συγκρούστηκε με το «Βιβλίο» ή τον «Λόγο», αλλά ανέπτυξε νέες κειμενικές πρακτικές, οι οποίες δεν θεμελιώνονταν ούτε στην εξήγηση ούτε στον ερμηνευτικό σχολιασμό. Αντιθέτως, μπορούμε να κατανοήσουμε την εξέλιξη αυτή ως μία περίπλοκη διαδικασία νοηματικής διαπραγμάτευσης και σύγκρουσης νέων, ανταγωνιστικών αφηγημάτων του Βιβλίου και του Λόγου.

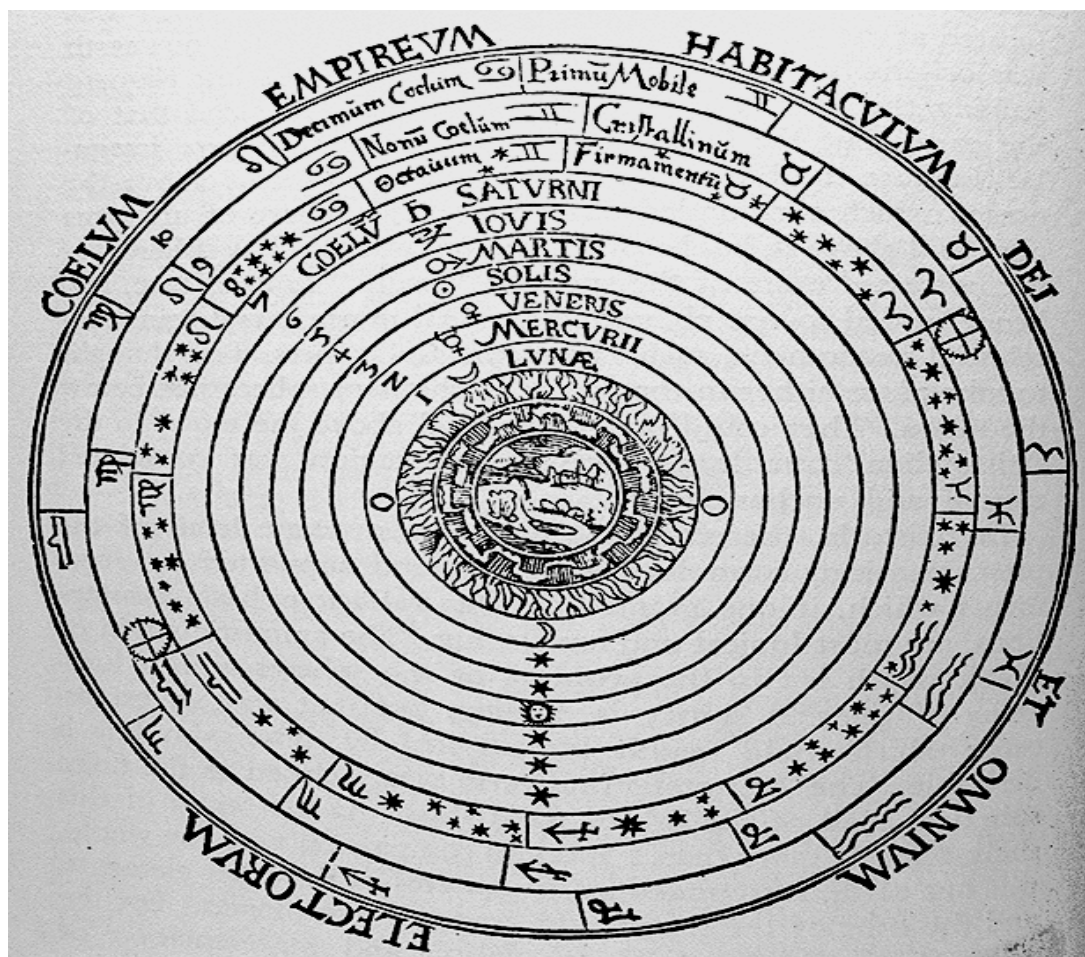
Ήδη από τον 17ο αιώνα, η επιστήμη επικέντρωσε, όπως είδαμε, τις προσπάθειές της στην ανακάλυψη των ενιαίων κανονικοτήτων της φύσης μέσω μιας ενιαίας επιστημονικής μεθόδου. Κατά την αποκρυπτογράφηση των νόμων της φύσης, η επιστημονική έρευνα θεωρήθηκε ότι είναι όχι μόνο ανεξάρτητη από το κοινωνικό

πλαίσιο παραγωγής της, αλλά και ικανή να προσφέρει μία αληθινή *μίμηση* του κόσμου και, κατά συνέπεια, τις νόμιμες βάσεις για μία ορθολογιστική οργάνωση της κοινωνίας (Sandywell 1996: 8). Καθώς ενισχυόταν η νεωτεριστική πεποίθηση ότι η επιστήμη μπορεί να απεικονίσει με ακρίβεια και να ελέγξει τη φύση, ενισχυόταν και η ελπίδα ότι με ανάλογο τρόπο θα μπορούσε να οργανωθεί κανονιστικά και η κοινωνία σύμφωνα με την αδιαμφισβήτητη ομοιομορφία της φύσης (Rouse 1991: 141-162).

Κάθε τεκμηριωμένη και επαληθευμένη θεωρία των φυσικών επιστημών θεωρούταν ως μία ακόμη συνδρομή στην ολοκλήρωση μιας εικόνας, της απόλυτης και ηθικά ουδέτερης απεικόνισης της φύσης (Weber 1949: 105), παρά ως μία κοινωνική και διαλογική διαδικασία ήδη εμπεδωμένη στις πρακτικές της εποχής. Θεμελιωμένη πάνω σε μία σειρά παραδόσεων (Caputo 2000: 152), όπως η ελληνο-λατινική πίστη στην ύπαρξη μιας Παγκόσμιας Λογικής (*Λόγου*), η ιουδαϊκο-χριστιανική ιδέα μιας παγκόσμιας Ιστορίας και Προόδου, αλλά και η μακραίωνη μιμητική παράδοση της Δύσης, καλλιεργήθηκε η νεωτερική αντίληψη ότι η Φύση είναι σαν ένα Βιβλίο που αναμένει να ανοιχθεί, να αναγνωσθεί και να ακολουθηθεί κατά γράμμα όπως η Αγία Γραφή. Η μεταφορική αυτή απεικόνιση της φύσης ως Βιβλίο συνδύασε αφενός μεν δύο τεχνικά εικονικά συστήματα: τη (νοητική) τεχνολογία του εκτυπωμένου βιβλίου και την (υλική) τεχνολογία της μηχανής. Αφετέρου δε, ενσωμάτωσε τις συμβολικές δυνατότητες της αλφαβήτου ως ένα σύστημα μιμητικής κατάταξης, κωδικοποίησης και μετάδοσης (Sandywell 1996: 103-108).

Η νεωτερική αυτή διαδικασία που εγκαινίασε μία ιδιαίτερη σχέση ανάμεσα στη φύση, την επιστήμη και την πολιτική, θα μπορούσε να απεικονισθεί μεταφορικά ως εξής: Η φύση υπαγορεύει, η επιστήμη καταγράφει και εν συνεχεία, η πολιτική πράξη διαβάζει και ακολουθεί κατά γράμμα. Σε αυτή τη διαδικασία κωδικοποίησης, η γλώσσα της «εγγραφής», η ίδια η γλώσσα της φύσης, καθίσταται λοιπόν η ιδανική γλώσσα της πολιτικής, αποκλείοντας οτιδήποτε δεν μπορεί να κωδικοποιηθεί. Καταλήγουμε λοιπόν, για να το θέσουμε με τους όρους του William James, σε «ένα σύμπαν σε πολλές εκδόσεις». Από τη μία, έχουμε, «τη μία και μόνη πραγματική έκδοση, το βιβλίο των απεριόριστων σελίδων ή την *Édition de luxe*, την αιώνια πλήρη έκδοση». Από την άλλη, έχουμε «τις διάφορες πεπερασμένες εκδόσεις, γεμάτες από λανθασμένες αναγνώσεις, στρεβλωμένες και ακρωτηριασμένες η καθεμία με τον δικό της τρόπο» (James 1978. Βλ. και Kiefer 1996).

Η εν λόγω μεταφορά του Βιβλίου της Φύσης συνέβαλε στη διαμόρφωση ενός συλλογικού φαντασιακού, το οποίο ισχυρίζεται ότι έχει ανακαλύψει (όχι επινοήσει) τη φυσική τάξη, την αλήθεια της φύσης και, κατ' επέκταση, τη φύση της πολιτικής. Ομολογουμένως, η νέα επιστήμη λειτούργησε μεταφορικά, τουλάχιστον στην αρχή, κατά τρόπο ανατρεπτικό. Πράγματι επέτρεψε την ανατροπή των παραδοσιακών μορφών απεικόνισης της φύσης και των νομιμοποιημένων συστημάτων νοήματος που είχαν παλαιότερα οργανώσει είτε η Βίβλος, είτε οι ταξινομήσεις της αριστοτελικής επιστήμης (βλ. Εικόνα 4), συμβάλλοντας παγκοσμίως στην αμφισβήτηση των εξουσιών της Εκκλησίας και του Κράτους (Dear 1991). Εισηγάγε όμως ένα νέο συμβολικό σύστημα που τελικά νομιμοποίησε μία νέα πολιτική, κοινωνικο-οικονομική και θεολογική τάξη (Markley 1993: 25).



Εικόνα 4. Ο αναγεννησιακός χριστιανικός-αριστοτελικός κόσμος
Peter Apian, *Cosmographia*, 1524

Η παραπάνω διαδικασία η οποία έλαβε χώρα τόσο στο επίπεδο της επιστημονικής έρευνας όσο και σε αυτό της πολιτικής σκέψης¹⁸, θα μπορούσε να συνοψισθεί ως εξής: Από τη μία, με τη συμβολική της αντικειμενικοποίηση η φύση αντιμετωπίστηκε ως απόλυτα ανεξάρτητη από την επιστημονική ανακάλυψη. Σε αυτή την προ-επιστημονική κατανόηση της φύσης, το Βιβλίο της Φύσης θεωρήθηκε ότι ήδη εμπεριέχει όλες τις απαντήσεις που οι επιστήμονες έπρεπε να ανακαλύψουν, εξηγώντας τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί η φύση. Για παράδειγμα, οι δημιουργικές διάνοιες της νεωτερικότητας, όπως ο Γαλιλαίος και ο Νεύτωνας, δοξάζονται ακόμη και σήμερα για τις αυτόνομες επιστημονικές τους ανακαλύψεις, παρά για τη δημιουργικότητα των ερευνών τους. Η επιστήμη τους αντιμετωπίζεται ως ανεξάρτητη από το πλαίσιο παραγωγής της, καθώς και από τις κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές ή θεολογικές ιδιαιτερότητες της εποχής τους. Από την άλλη, η χρήση μεταφορών από τις φυσικές επιστήμες στον πολιτικό λόγο (discourse) προσέφερε τα ακριβή μέτρα του αληθινού, του πραγματικού και, ως εκ τούτου, του πολιτικά νόμιμου, χάριν στη μιμητική τους σχέση προς αυτό που έχει ήδη ανακαλυφθεί στη φύση.

Ωστόσο, μία προσεκτικότερη ανάγνωση του έργου του Γαλιλαίου ή του Νεύτωνα μας πείθει ότι δεν πρόκειται απλά για τη συστηματική διατύπωση μιας «ανακάλυψης» και της επιστημονικής της επαλήθευσης, αλλά για την έκφραση μιας νέας δημιουργικής αντίληψης περί της φύσης που αγωνίζεται να εδραιώσει έναν νέο νοηματικό ορίζοντα που θα μπορούσε να αντικαταστήσει τη μεσαιωνική παράδοση (Jones 1989: 13). Σε αυτόν τον νέο νοηματικό ορίζοντα, η φύση απεικονίζεται ως μία τακτοποιημένη ολότητα, η οποία υπόκειται στους ίδιους αμετάβλητους νόμους που αποκαλύπτονται ιδανικά μέσω της γλώσσας της Ευκλείδειας γεωμετρίας και των μαθηματικών. Οι βασικές έννοιες μιας τέτοιας κατανόησης της φύσης δεν θα μπορούσαν, ωστόσο, να επαληθευθούν μέσω οιασδήποτε επιστημονικής έρευνας.

¹⁸ Η πολιτική δραστηριότητα και σκέψη αναπτύχθηκαν στις πόλεις και στα υπόλοιπα κρατικά μορφώματα της αρχαίας Ελλάδας. Η πόλη αποτέλεσε έναν θεσμό εξουσίας, ο οποίος αναπτύχθηκε παράλληλα με την οργάνωση της εξουσίας. Στην πόλη αναπτύχθηκε και η κοινωνία. Ο πολιτισμός, η πόλη, η πολιτεία, ο πολίτης και η πολιτική σκέψη και πράξη είναι έννοιες αλληλοεξαρτώμενες και άμεσα συνδεδεμένες με την εξουσία και την κυριαρχία και έρχονται σε πλήρη σύγκρουση με την φυσική κατάσταση. Τα ακόλουθα λόγια του Αριστοτέλη περιγράφουν εξαιρετικά τις έννοιες αυτές: «Ο καλός πολίτης πρέπει να ξέρει και να κυβερνιέται και να κυβερνάει», «...γίνεται ολοφάνερο ότι η πόλη είναι μια φυσική πραγματικότητα και ότι ο άνθρωπος είναι από την φύση του προορισμένος να ζήσει μέσα στην πόλη, και είναι πολιτικό ζώο...» (Αριστοτέλης, 2010).

Σύμφωνα με τον Husserl (1936: 41-43, 68-70), η επαλήθευση θα μπορούσε να επιτευχθεί μόνο μέσω μιας ατελείωτης, ιδανικής διαδικασίας, γεγονός που αποτυπώνει την κρίση των νεωτερικών ευρωπαϊκών επιστημών. Για τον Heidegger, η επιστήμη του Γαλιλαίου και του Νεύτωνα σηματοδότησε τη μετάβαση από την αρχαιοελληνική αντίληψη της φύσης ως *a priori* της σκέψης προς έναν ιδεαλισμό, στον οποίο η *a priori* διατύπωση μιας υπόθεσης προηγείται της επιστημονικής διερεύνησης της φύσης (Heidegger 1977: 254. Βλ. ακόμη Kockelmans 1985: 140-189).

Ο νοηματικός αυτός ορίζοντας, όμως, δεν ήταν ποτέ ανεξάρτητος από παλαιότερα μοντέλα «επιστημονικής» ανάλυσης. Για παράδειγμα, οι θεωρίες του Kepler αναπτύχθηκαν υπό το φως του έργου του Κοπέρνικου σε συνδυασμό με διάφορες θρησκευτικές και πυθαγόρειες-πλατωνικές ιδέες (Βλ. Howell 2002), ο Γαλιλαίος κατανόησε τις θεωρίες του Κοπέρνικου υπό το φως της αριστοτελικής φιλοσοφίας και οι θεωρίες του Νεύτωνα βασίστηκαν στις υποθέσεις των προκατόχων του. Ακόμη και σε αυτή την εποχή της γένεσης της νεωτερικής επιστήμης, η τελευταία παρέμεινε μία ερμηνευτική διαδικασία αναγέννησης νοημάτων που προϋπέθετε μία πολιτιστικά και ιστορικά συγκεκριμένη σχέση και σύνδεση με τον κόσμο (Kockelmans 1977: 54, 55. Βλ. ακόμη Kockelmans 1993).

Η ερμηνευτική αυτή προσέγγιση μας επιτρέπει να αναγνωρίσουμε ότι οι φυσικές επιστήμες αντανakλούν στην εξέλιξή τους συγκεκριμένες πολιτισμικές και ιστορικές αξίες, προσφέροντας μία πολιτισμικά αποδεκτή ανάγνωση του Βιβλίου της Φύσης. Το Βιβλίο της Φύσης δεν γράφτηκε εξ αρχής στην τελική του μορφή και παρέμεινε αμετάβλητο, όπως υποστήριζε ο Γαλιλαίος. Αντιθέτως, το κείμενό του συνέχιζε να αναμορφώνεται κατά τρόπο πάντοτε ιστορικά και πολιτισμικά συγκεκριμένο (Heelan 1983: 201).¹⁹

¹⁹ Κατ' αυτή την έννοια η ερμηνευτική αυτή προσέγγισή διαφέρει κατά πολύ από την (κατά δήλωση) «ερμηνευτική» προσέγγιση του Kosso, ο οποίος θεωρεί ότι υφίσταται μία ορθή, αν και άγνωστη στον άνθρωπο, ανάγνωση του Βιβλίου της Φύσης. Kosso 1992.

Εφαρμόζοντας το Βιβλίο της Φύσης: Η κοσμική τάξη και η νεωτερική κοσμοπόλις

Έχοντας περιγράψει τη διαρκή αλλαγή νοήματος του Βιβλίου της Φύσης ως μία διαδικασία ιστορικά και πολιτιστικά συγκεκριμένη, μπορούμε πλέον να εξετάσουμε τον αντίκτυπο της μεταφορικής του χρήσης κατά την εξίσου συγκεκριμένη οργάνωση της κοινωνίας και της πολιτικής της εποχής. Προκειμένου να κατανοήσουμε όμως τη νεωτερική αλλαγή του νοήματος της ίδιας της έννοιας της κοινωνικο-πολιτικής τάξης, αλλά και τον ρόλο των εξελίξεων στον χώρο των φυσικών επιστημών στη διαδικασία αυτή, είναι ίσως χρήσιμο να επιχειρήσουμε καταρχήν μία σύντομη ετυμολογική διερεύνηση της έννοιας «τάξη²⁰» (*order*).

Ανατρέχοντας στο *Oxford English Dictionary*, ο αναγνώστης σίγουρα εντυπωσιάζεται από τους πολυάριθμους ορισμούς που αποδίδονται στον αγγλοσαξωνικό όρο *order*, αλλά και από τα ποιοτικά στοιχεία που διακρίνουν τους περισσότερους από αυτούς:

I. Rank generally; a rank, grade, class.

... \2. A rank of the community, consisting of persons of the same status (esp. in relation to other ranks higher or lower); a social division, grade, or stratum; esp. in the phrases higher, lower orders.

3. A body of persons of the same profession, occupation, or pursuits, constituting or regarded as a separate class in the community, or united by some special interest.

4. A class, group, kind, or sort, of persons, beings, or things, having its rank in a scale of being, excellence, or importance, or distinguished from others by nature or character.

II. Rank in specific departments.

5. Each of the nine ranks or grades of angels, according to mediaeval angelology. Also, any analogous class of spiritual or demonic beings.

6. Eccl. a. A grade or rank in the Christian ministry, or in ecclesiastical hierarchy. ...

7. A body or society of persons living under the same religious, moral, or social regulations and discipline; ...

²⁰ Η σύντομη αυτή ετυμολογική διερεύνηση του όρου δεν υπονοεί ότι υφίσταται μια εννοιολογική αφετηρία, ένα *έτυμον*, το οποίο θα μπορούσε να αποκαλύψει ένα κρυμμένο, ουσιαδώς αληθές νόημα που περιμένει να ανακαλυφθεί ερμηνευτικά και από το οποίο έχουμε απομακρυνθεί. Αντιθέτως, διευκολύνει τη διαπίστωση της διαρκούς εννοιολογικής μεταμόρφωσης και μετατόπισης του όρου, αλλά και τον ρόλο ιστορικά και πολιτιστικά συγκεκριμένων μεταβλητών στην εν λόγω διαδικασία.

8. An institution, partly imitated from the medieval and crusading orders of military monks, but generally founded by a sovereign, or prince of high rank, for the purpose of rewarding meritorious service by the conferring of a dignity.

9. Arch. A system or assemblage of parts subject to certain uniform established proportions, regulated by the office which each part has to perform; ...

... \11. Nat. Hist. One of the higher groups in the classification of animals, vegetables, or minerals, forming a subdivision of a class, and itself subdivided into families, or into genera and species.

III. Sequence, disposition, arrangement, arranged or regulated condition.

... \13. Formal disposition or array; regular, methodical, or harmonious arrangement in the position of the things contained in any space or area, or composing any group or body.

b. In wider sense: The condition in which everything is in its proper place, and performs its proper functions. ...

... \16. A method according to which things act or events take place; the fixed arrangement found in the existing constitution of things; a natural, moral, or spiritual system in which things proceed according to definite laws.

... \19. (= civil or public order.) The condition in which the laws or usages regulating the public relations of individuals to the community, and the public conduct of members or sections of the community to each other, are maintained and observed; the rule of law or constituted authority; law-abiding state; absence of insurrection, riot, turbulence, unruliness, or crimes of violence.

... \IV. The action or an act of ordering; regulation, direction, mandate.

†22. The action of putting or keeping in order; regulation, ordering, control. Obs. ...²¹

Σύμφωνα με τον υπ' αριθμ. 19 ορισμό της τάξης (πολιτική ή δημόσια τάξη), η έννοια δεν ορίζεται μόνο θετικά, αλλά και αρνητικά ως μη-χάος, η κατάσταση δηλαδή από την οποία απουσιάζουν η εξέγερση, η ανταρσία, η αναταραχή, η αναρχία ή τα βίαια εγκλήματα. Ως αποτέλεσμα κάθε λογοκεντρικής ιεραρχικής διαδικασίας, η τάξη τοποθετείται έναντι του χάους σε μια αντιθετική, αλληλοαποκλειστική σχέση. Ενσωματώνοντας επιμέρους θεολογικά, επιστημονικά και ηθικά στοιχεία, η τάξη αντιμετωπίστηκε όχι μόνο ως το βασικό, «φυσικό» συστατικό της σταθερότητας και της ειρήνης, αλλά και ως έννοια αλληλοαποκλειστική του χάους. Έτσι, το χάος

²¹ *Oxford English Dictionary*, 1989, Oxford: Clarendon Press, 2η έκδοση, 10, pp. 902-903.

θεωρήθηκε ως το «συμπλήρωμα»²² (*supplement*) της τάξης (Derrida 1976: 141-164) και, κατ' αυτήν τη έννοια, αυτό που επιτρέπει τη θεμελίωση του προνομιακού όρου (της τάξης) (Hayles 1989: 315).

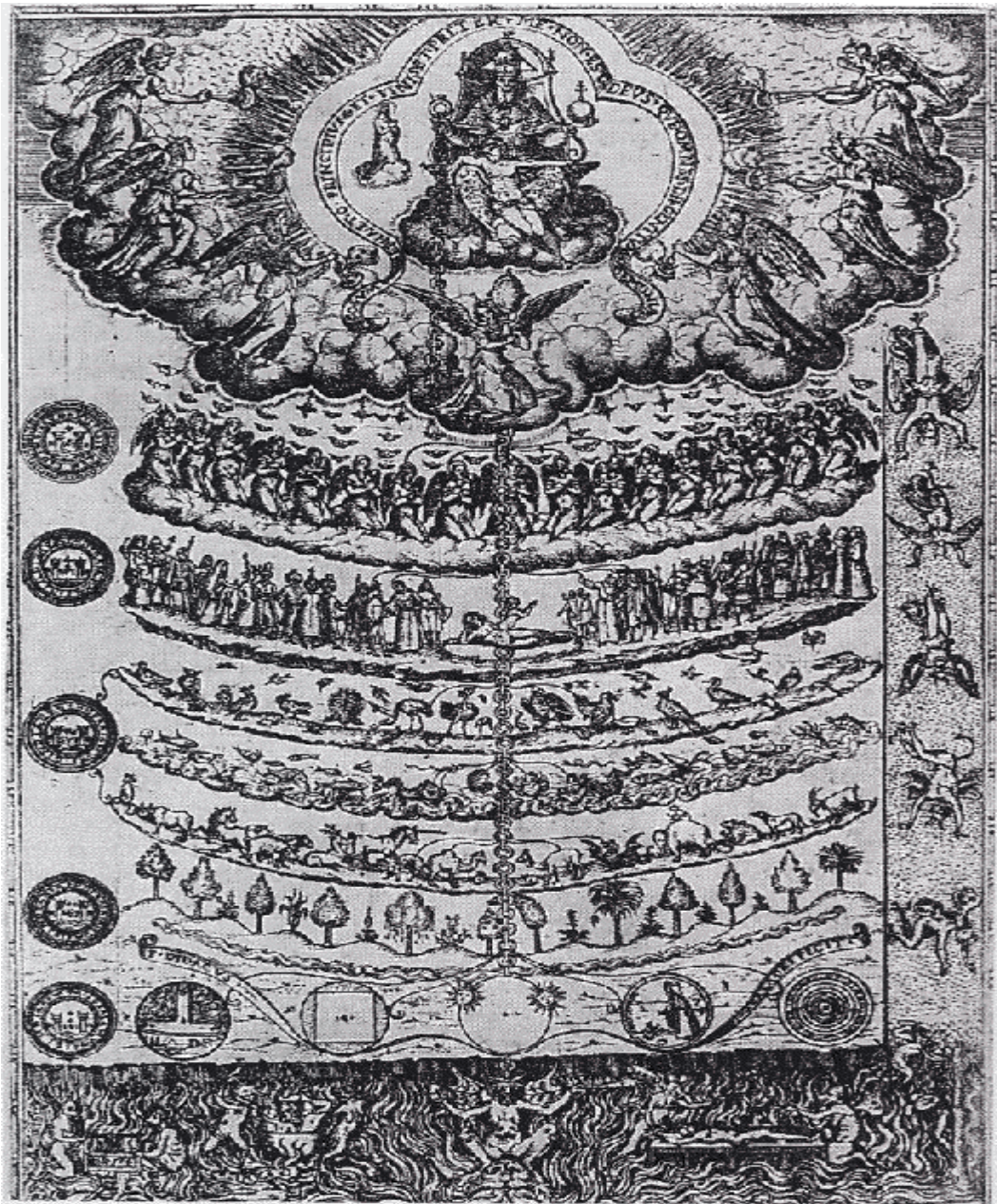
Η αντιθετική αυτή δόμηση της τάξης έναντι του χάους συνεπάγεται πάντοτε ήδη μία διπλή πρόκληση στο κοινωνικοπολιτικό πεδίο: πώς να διατηρηθεί ή αποκατασταθεί η τάξη και πώς να αποφευχθεί το χάος,²³ ή, για να το θέσουμε με τους όρους της θεματικής εμμονής του Peter Greenaway, πώς να επιβληθεί η τάξη στο χάος (Pally 1991: 3). Ωστόσο, όπως υποστηρίζει ο Zygmunt Bauman, η τάξη και το χάος συνυπήρχαν πάντοτε στη νεωτερικότητα (Bauman 1991) ή για να το θέσουμε με τους όρους του Nietzsche, η ιστορία της νεωτερικότητας εμπεριέχει τόσο το Απολλώνιο όσο και το Διονυσιακό στοιχείο (Babich 1994: 152-158. Βλ. ακόμη Williams 1998: 756). Με την εξάλειψη του χάους ως «το *focus imaginarius* του νεωτερικού αγώνα για μια ορθολογιστικά σχεδιασμένη τάξη» (Bauman 1991), η έννοια της τάξης απέκτησε το θετικό της εννοιολογικό περιεχόμενο έναντι του χάους, το οποίο προσδιορίστηκε ως «το μίasma του απροσδιόριστου και του απρόβλεπτου», αλλά και ως «η *sine qua non* της προϋπόθεσης» (Bauman 1991: 7).

Μια προσεκτικότερη ματιά στους υπόλοιπους ορισμούς της τάξης αναδεικνύει ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά ή νοηματικά συστατικά. Κατά το πρώτο της, «μυθικό» νόημα, η τάξη χρησιμοποιήθηκε για να δηλώσει τη διάκριση και ιεράρχηση των ταγμάτων των αγγέλων και την οργάνωση της ουράνιας ιεραρχίας. Φέροντας τους σπόρους της θείας βούλησης, ο όρος χρησιμοποιήθηκε λοιπόν για την ιεραρχική διευθέτηση της πρώτης κοινωνικής ομάδας, αυτής των αγγέλων. Με παρόμοιο τρόπο, χρησιμοποιήθηκε αργότερα για την ταξινόμηση των εκκλησιαστικών κύκλων, των αδελφοτήτων ιπποτών ή σταυροφόρων και των μοναστικών κοινοτήτων της χριστιανοσύνης. Με την οργάνωση και εξάπλωση του καπιταλισμού και με δεδομένο πως μέχρι εκείνη τη χρονική στιγμή δεν υπήρχαν κοινωνικές τάξεις, ο όρος τάξη χρησιμοποιήθηκε για να περιγράψει την κοινωνική διαίρεση βάσει στοιχείων ομοιότητας ως προς την κοινωνική θέση, τάξη (*class*) και συμφέροντα, είτε ακόμη και ως προς τη «φυσική» αριστεία των κοινωνικά ανωτέρων.

²² Σύμφωνα πάντα με την μαθηματική έννοια του όρου «συμπλήρωμα».

²³ Η πρόκληση αυτή καθίσταται προβληματικότερη, όταν η τάξη συνδέεται εξ ορισμού με την έννοια της προόδου. Βλ. Oreskovic 1996: 427-440; Giddens 1984. Βλ. ακόμη Bauman 1993: xiv.

Η κοινωνική αυτή διαίρεση φάνηκε να απεικονίζει ή να μιμείται την ομαδοποίηση των ειδών της χλωρίδας και της πανίδας στη φύση. Σε κάθε περίπτωση, από τη επιστήμη ως τις τέχνες, ο όρος τάξη κατέληξε να σημαίνει την κανονική και αρμονική διευθέτηση των ανθρώπων, ζώων, φυτών, πραγμάτων, γεγονότων ή φαινομένων, όπως αποτυπώνεται στο *Great Chain of Being* του Arthur Lovejoy (1936). (Βλ. Εικόνα 5)



Εικόνα 5. Απεικόνιση του Great Chain of Being.
Didacus Valades, *Rhetorica Christiana* (1579)

Εδώ ακριβώς διαπιστώνεται και η νεωτερική αλλαγή νοήματος του όρου τάξη. Ενώ παλαιότερα ο όρος δήλωνε την ιεραρχική ταξινόμηση και διαίρεση στη φύση και την κοινωνία, η έννοια «τάξη» διαμόρφωσε το νεωτερικό νοηματικό της περιεχόμενο, ως η συνθήκη ή η μέθοδος οργάνωσης του κοινωνικού κόσμου σύμφωνα με τους όρους του Βιβλίου της Φύσης, όπου «το καθετί βρίσκεται στην κανονική του θέση και εκπληρώνει τις κανονικές του λειτουργίες», «ένα φυσικό, ηθικό ή πνευματικό σύστημα, στο οποίο τα πράγματα εξελίσσονται σύμφωνα με δεδομένους νόμους.»²⁴ Από την άλλη πλευρά, στη Γαλλία του 18 αιώνα, έκαναν την εμφάνισή τους Γάλλοι Φυσιοκράτες Οικονομολόγοι και Γάλλοι Φυσιοκράτες Φιλόσοφοι. Οι Φυσιοκράτες Φιλόσοφοι υποστήριζαν πως ο ιστορικό-πολιτικός βίος του κόσμου είναι ένα αποτέλεσμα φυσικών αιτιών. Έτσι, λοιπόν, ως Φυσιοκρατία στη Γαλλία εννοούσαν την αντίληψη πως ο άνθρωπος θα πρέπει να επιστρέψει στην πρότερη ζωή του στη φύση, παραγνωρίζοντας μάλλον πως ο άνθρωπος έχει πλέον εξελιχθεί, έχει προοδεύσει και είναι ικανός να ελέγχει, να κατακτά και να διαμορφώνει τη φύση. Στα μέσα του 19ου αιώνα, όλη η Γαλλική Φυσιοκρατία συνοψίστηκε σε μια μόνο βασική αρχή της «laissez faire, laissez passer». Ως ιδρυτής της Φυσιοκρατίας στη Γαλλία θεωρείται ο Francois Quesnay (1694 – 1774). Οι Γάλλοι Φυσιοκράτες προσπάθησαν να εξηγήσουν την κοινωνική ζωή και τάξη σύμφωνα με γενικές αρχές, οι οποίες σχετίζονται μόνο με την ανθρώπινη φύση και ισχύουν για όλα τα κράτη και όλες τις χρονικές περιόδους. Αυτές οι θεωρήσεις επικράτησαν και κατά τη μελέτη των οικονομικών φαινομένων επίσης (Strawson, 2003). Παρ' όλα αυτά, ο όρος τάξη διατήρησε και συνέχιζε να προϋποθέτει, ωστόσο, όλα τα υπόλοιπα ποιοτικά στοιχεία, όπως η ιεραρχική και αντιθετική δόμηση έναντι του χάους, η ομοιότητα, η ομογενοποίηση και ο αποκλεισμός. Αντίστοιχα, η οργάνωση-τακτοποίηση (*ordering*) κατέληξε να σημαίνει τη ρύθμιση και τον έλεγχο της κοινωνικής συμπεριφοράς σύμφωνα με νόμους που πηγάζουν από τις κανονικότητες της ανθρώπινης φύσης ή της κοσμικής τάξης. Με τον τρόπο αυτό, σύμφωνα με τον Bauman, «η νεωτερικότητα πολέμησε τον πραγματικό της εχθρό», την ανατρεπτική δύναμη της αβεβαιότητας και της απροσδιοριστίας (Bauman 1993: xvi).

Οι εξελίξεις στον χώρο των φυσικών επιστημών διαδραμάτισαν έναν σημαντικό ρόλο σε αυτή τη νοηματική αλλαγή της τάξης. Ιδιαίτερα κατά την Επιστημονική

²⁴ Oxford English Dictionary, p. 904.

Επανάσταση, όταν ενισχύθηκε η πεποίθηση ότι πράγματι υφίσταται μία φυσική τάξη των πραγμάτων και, κυρίως, ότι αυτή μπορεί να γίνει γνωστή στους ανθρώπους, η ανθρώπινη αναζήτηση για κοινωνική τάξη και έλεγχο στράφηκε προς την επιστημονική αναζήτηση της φυσικής και κοσμικής τάξης.²⁵ Συνυπάρχοντας διαλογικά με τον κοινωνικο-πολιτικό λόγο της εποχής, ο επιστημονικός λόγος επιχείρησε να εξηγήσει «γιατί μία τάξη υφίσταται εν γένει, σε ποιους παγκόσμιους νόμους υπακούει, ποια αρχή μπορεί να την εξηγήσει και γιατί έχει εγκαθιδρυθεί αυτή η συγκεκριμένη τάξη και όχι κάποια άλλη (Foucault 1997: x).»

Δανειζόμενοι τον όρο του Stephen Toulmin, θα αναφερόμαστε στο εξής στην αναζήτηση της αναλογικής αντιστοίχισης του φυσικού και του κοινωνικού κόσμου, της κοσμικής τάξης και κοινωνικο-πολιτικής οργάνωσης, ως την αναζήτηση της *κοσμόπολης*. Προερχόμενη από τις λέξεις *κόσμος* και *πόλις*, η κοσμόπολη ετυμολογικά ενσωματώνει και προϋποθέτει μια αντιστοίχιση ή αρμονία ανάμεσα στην τάξη της φύσης και αυτή της κοινωνίας.²⁶

Θα πρέπει να τονιστεί εδώ, ωστόσο, ότι αυτή η αναζήτηση της κοσμόπολης δεν είναι ένα αποκλειστικά νεωτερικό φαινόμενο. Οι ιστορικές αφετηρίες αυτής της αναζήτησης θα πρέπει να αναζητηθούν στην αρχαία Ελλάδα ή και παλαιότερα (Βλ. Adkins 1985).²⁷ Από την *Πολιτεία* του Πλάτωνα μέχρι τους Στωικούς της Ελληνιστικής περιόδου, η τάξη του φυσικού κόσμου διαρκώς ενίσχυε την πεποίθηση ή την πρακτική ιδέα ότι μια «έλλογη» κοινωνική τάξη είναι εφικτή²⁸. Η διαδικασία αυτή απώλεσε τον νατουραλιστικό της χαρακτήρα κατά τη μεσαιωνική περίοδο που εγκαινιάστηκε με το έργο του Ιερού Αυγουστίνου, όπου η κοινωνική τάξη της επίγειας Πόλης του Ανθρώπου αντανακλούσε περισσότερο τη θεοκρατική τάξη της Πόλης του

²⁵ Για την εξέλιξη της ιδέας της επιστήμης ως ένα κυνήγι (*venatio*) αναζήτησης της αλήθειας της φύσης, βλ. Eamon 1994: 269-300.

²⁶ «Το να λέει κανείς ότι το αστρονομικό σύμπαν (*ουρανός*) είναι ένας *κόσμος* σήμαινε ότι παρατηρεί ότι τα πλανητικά γεγονότα λαμβάνουν χώρα όχι τυχαία, αλλά σύμφωνα με μία φυσική τάξη ... [ενώ] το να λέει κανείς ότι μια κοινότητα (*κοινωνία*) συγκροτεί μία *πόλη* σήμαινε ότι αναγνωρίζει ότι οι πρακτικές και η οργάνωσή της έχουν συνολικά τη συνέχεια που τη διακρίνει — τόσο με την αρχαία όσο και με τη νεωτερική έννοια του όρου — ως μία ‘πολιτική’ μονάδα». Toulmin 1990: 67. Βλ. επίσης Eliade 1959. Σύμφωνα με τον Kahn, κατά την ομηρική της χρήση η λέξη *κόσμος* σήμαινε «εν γένει κάθε διευθέτηση ή διάταξη μερών που είναι κατάλληλη, εύρυθμη και αποτελεσματική.» Kahn 1960: 220.

²⁷ Παρόμοιες κοσμοπολιτικές αναζητήσεις συναντώνται και στην αρχαία κινεζική φιλοσοφία-κοσμολογία. Βλ., για παράδειγμα, Gernet 1996: 87, 96-97.

²⁸ Θα πρέπει να σημειωθεί εδώ, ωστόσο, ότι ο ορθολογισμός της κλασικής αρχαιότητας αφορούσε τον προσανατολισμό της ανθρώπινης δράσης προς το υπέρτατο αγαθό. Ως εκ τούτου, δεν θα έπρεπε να συγχέεται με τη μετέπειτα νεωτερική-θετικιστική εκδοχή του ορθολογισμού.

Θεού, παρά την κοσμική τάξη της φύσης. Η ιδέα αναβίωσε, ωστόσο, κατά την Αναγέννηση με την στροφή του ανθρώπου προς την κοσμολογία και την επιστήμη. Όπως ορθά υποστηρίζει ο Toulmin, η «Αναζήτηση της Βεβαιότητας» από τους φιλοσόφους του 17ου αιώνα «δεν ήταν απλά μία πρόταση κατασκευής αφηρημένων και διαρκών διανοητικών σχημάτων», αλλά μία «επίκαιρη απόκριση σε μία συγκεκριμένη ιστορική πρόκληση — το πολιτικό, κοινωνικό και θεολογικό χάος του Τριακονταετούς Πολέμου» (Toulmin 1990: 70).

Η αναλογική αυτή σχέση ανάμεσα στην κοσμική και την κοινωνικο-πολιτική τάξη ενισχύθηκε ιδιαίτερα με την ανάπτυξη μίας συγκεκριμένης θεώρησης της σχέσης ανάμεσα στον μακρόκοσμο και τον μικρόκοσμο κατά την περίοδο της Αναγέννησης. Σύμφωνα με τη θεώρηση αυτή, κυριότερος εκφραστής της οποίας θεωρείται ο Άγγλος παρακέλσιος γιατρός, αστρολόγος και μυστικιστής Robert Fludd (*Utriusque Cosmi*, 1617-1621), ο μικρόκοσμος δεν οργανώνεται απλά κατ' αναλογία προς τον μακρόκοσμο, αλλά ότι κάθε εξέλιξη ή μεταβολή στον πρώτο διαμορφώνεται ή επηρεάζεται από αντίστοιχες μεταβολές στον δεύτερο.²⁹ (Βλ. Εικόνα 6)

²⁹ Η θεώρηση μάλιστα αυτή επέτρεψε στον Fludd να διατυπώσει την πρώτη θεωρία περί της κυκλοφορίας του αίματος στο ανθρώπινο σώμα. Κατά τρόπο παράδοξο, αν και ορθή η θεωρία αυτή θεμελιώθηκε σε μία αντιεπιστημονική (μεταφορική) υπόθεση. Συγκεκριμένα, στο έργο του *Utriusque Cosmi, Maioris scilicet et Minoris, metaphysica, physica, atque technica Historia* (Η μεταφυσική, φυσική και τεχνική ιστορία των δύο κόσμων, δηλαδή του ανώτερου και του κατώτερου) (1617-1621), ο Fludd κατέληξε με τρόπο μεταφορικό στο συμπέρασμα ότι το αίμα πρέπει να κυκλοφορεί στο ανθρώπινο σώμα, επειδή η καρδιά είναι σαν τον ήλιο και το αίμα κινείται γύρω της, όπως οι πλανήτες κινούνται σε προδιαγεγραμμένη τροχιά γύρω από τον ήλιο. Ακόμη και όταν αργότερα ο William Harvey εξήγησε την κυκλοφορία του αίματος με πιο επιστημονικούς και πειραματικούς όρους, η νέα του θεωρία παρέπεμπε στην αναλογική σχέση μακρόκοσμου-μικρόκοσμου του Fludd.



Εικόνα 6. Το εξώφυλλο του έργου του Robert Fludd, *Utriusque Cosmi ... Historia* (1617)

Οι προσπάθειες αναζήτησης μιας νέας παγκόσμιας γλώσσας επίσης συνέβαλαν προς αυτή την κατεύθυνση.³⁰ Η νέα κοσμοπολη δήλωνε, μέσω μιας «ενωτικής οντολογίας» (Castoriadis 1997: 274), ότι η κοινωνική τάξη ρυθμιζόταν από τους θείους, στατικούς, μηχανικούς νόμους της φύσης που εξυπηρετούν τη σταθερότητα και την ιεραρχική της δόμηση. Σε αυτό το πλαίσιο, όπως θα δούμε στην επόμενη ενότητα, η λεγόμενη Επιστημονική Επανάσταση διευκόλυνε μία κοσμοπολιτική νομιμοποίηση της νεωτερικής κοινωνικής τάξης (Toulmin 1990: 133). Τα μαθηματικά, ως η κορωνίδα των φυσικών επιστημών, προτάθηκαν ως η παγκόσμια γλώσσα, η γλώσσα του Βιβλίου της Φύσης, η μεταγλώσσα που θα επέτρεπε στον άνθρωπο να αναγνώσει την αρμονία και την τελειότητα της φύσης, η οποία αντανάκλασε τη σοφία του Δημιουργού. Μέσω μιας μεταφορικής διαδικασίας, η ίδια μεταγλώσσα αντιμετωπίστηκε ως η υπόσχεση για μία εξίσου εύρυθμη οργάνωση του κοινωνικού κόσμου. Οι μεταφυσικές διαστάσεις που αναγνωρίστηκαν σε αυτή τη μεταγλώσσα

³⁰ Σχετικά με τα σχέδια αναζήτησης μιας παγκόσμιας γλώσσας την εποχή εκείνη βλ. Slaughter 1982. Cohen 1977.

δεν ήταν αμελητέες. Μολονότι οι μεταφυσικές αφετηρίες της φυσικής τάξης άρχισαν σταδιακά να περιθωριοποιούνται, ιδιαίτερα μετά το έργο των Εγκυκλοπαιδιστών, οι φυσικές επιστήμες συνέχισαν να προσφέρουν συστημικές μεταφορές για την οργάνωση της κοινωνικής τάξης.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ο τρόπος με τον οποίο απεικονίστηκαν αυτές οι αναγνώσεις της φυσικής τάξης, ο τρόπος δηλαδή με τον οποίο αποκωδικοποιήθηκε³¹ η φυσική τάξη μέσω της έκκλησης των φυσικών επιστημών για μία παγκόσμια γλώσσα. Μολονότι ο Νεύτωνας, για παράδειγμα, πρότεινε τα μαθηματικά σαν το ιδανικότερο μέσο θεωρητικοποίησης και απεικόνισης της κοσμικής τάξης (Βλ. Elliott 1957: 13), η μεταφυσική του θεώρηση περί θείας

βούλησης τον έκανε συχνά να αναγνωρίζει ότι η φυσική τάξη είναι ενδογενώς περίπλοκη και, ως εκ τούτου, δύσκολα θα μπορούσε να απεικονισθεί πλήρως από οποιοδήποτε σημειωτικό σύστημα. Δανειζόμενοι τον όρο του Michel Serres, θα λέγαμε ότι για τον Νεύτωνα το σύμπαν ήταν τόσο περίπλοκο όσο και «θορυβώδες» (Serres 1983: 66), δύο ποιοτικά στοιχεία που με αρκετά παράδοξο τρόπο καταδεικνύουν τη διαρκή παρέμβαση του Θεού στο δημιούργημά του (Derrida 1989: 3-66). Σύμφωνα με τον Robert Markley, «κατά παράδοξο τρόπο, ακριβώς επειδή η τάξη είναι [για τον Νεύτωνα] μία θεμελιωδώς θρησκευτική και μυστικιστική έννοια, επιτρέπει τις λογοκεντρικές υποθέσεις που αποτελούν τη βάση των διαφόρων έργων του και του επιτρέπουν να αναπτύξει τις επιστημολογικές του στρατηγικές για να εξυμνήσει τα έργα μιας 'απούσας' εγγύησης μεταφυσικής τελειότητας (Markley 1993: 139, 134).»

Ωστόσο, αυτό που παρουσιάζει μεγαλύτερο ενδιαφέρον στο πλαίσιο της παρούσας ανάλυσης δεν είναι τόσο η ίδια η σκέψη του Νεύτωνα ή άλλων φυσικών επιστημόνων της εποχής. Η περίπτωση του Νεύτωνα παρουσιάζει ένα γενικότερα

³¹ Η πρακτική της αποκωδικοποίησης ήταν ήδη ιδιαίτερα δημοφιλής κατά την εποχή της πρώιμης νεωτερικότητας. Στους σημαντικότερους «αποκωδικοποιητές» της εποχής συμπεριλαμβάνονταν ορισμένες εξέχουσες φυσιογνωμίες στην ιστορία των μαθηματικών, όπως ο Francois Viete, οι καινοτόμες θεωρίες του οποίου στη μέθοδο και τον συμβολισμό επηρέασαν βαθύτατα την ανάπτυξη της σύγχρονης άλγεβρας. Καθώς το Βιβλίο της Φύσης άρχισε να διαβάζεται με νέους τρόπους, το παράδειγμα της αποκωδικοποίησης επισημάνθηκε ακόμη και από τους Bacon, Descartes, και Boyle. Ο Leibniz μάλιστα υποστήριξε ότι η κρυπτολογία θα μπορούσε να λειτουργήσει ως μοντέλο στη δική του θεωρία, πιέζοντας μάλιστα τον John Wallis να αποκαλύψει τους γενικούς κανόνες της κρυπτανάλυσης, επισημαίνοντας την αναλογική της σχέση με τις μεθόδους των μαθηματικών. Ο παραλληλισμός ανάμεσα στην άλγεβρα και την κρυπτανάλυση αναδεικνύει τον συμβολισμό και τη μεθοδική διαδικασία που χαρακτήριζε αμφότερες τις δραστηριότητες. Βλ. Pesic 1997: 674-692.

ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Σε αντίθεση με τις παραδοσιακές, θετικιστικές αναγνώσεις του έργου του, έχει ήδη αναπτυχθεί μία αναθεωρητική βιβλιογραφία η οποία επισημαίνει ότι ούτε τα μαθηματικά κατέχουν κυρίαρχη θέση στο έργο του, ούτε οι θέσεις του περί της φυσικής τάξης μπορούσαν να αποφύγουν τις πολυπλοκότητες που ο ίδιος της αναγνώριζε. Την ίδια στιγμή που ο Νεύτωνας αναγνώριζε την αδυναμία ακριβούς απεικόνισης της φυσικής τάξης εξαιτίας της μεταφυσικής της αφετηρίας, προσπαθούσε να επαληθεύσει την ύπαρξη αυτής της θείας τάξης μέσω της μαθηματικοποίησης του σύμπαντος, αμφισβητώντας τη μηχανιστική συμβολική οικονομία της μαθηματικής φιλοσοφίας του Descartes και των θεωριών του Γαλιλαίου. Κατ' αυτή την έννοια, η παραδοσιακή ανάγνωση του Νεύτωνα ως του εμπνευστή της μηχανιστικής φιλοσοφίας καθίσταται ιδιαίτερα προβληματική. Η αποδοχή του ίδιου του Νεύτωνα περί της αδυναμίας ενός μαθηματικού συστήματος να απεικονίσει απόλυτα τη φυσική τάξη θα πρέπει να ειδωθεί στο πλαίσιο μιας ευρύτερης πολιτισμικής, θεολογικής και επιστημονικής προβληματικής, η οποία επιδίωκε την κατασκευή μιας φυσικής τάξης που θα απεικόνιζε την ύπαρξη του Θεού και θα λειτουργούσε σύμφωνα με τη θεία σοφία και αιώνια αρχή του, παρά σύμφωνα με τον ντετερμινισμό «απλών μηχανικών αιτιών» (Newton 1962 (1687): 544). Κατά τρόπο ειρωνικό, καθώς ο Νεύτωνας επιχειρούσε να αναπτύξει ένα σημειωτικό σύστημα για τη μαθηματική απεικόνιση μιας φυσικής τάξης που θα αντανάκλούσε τους νόμους της θείας βούλησης, η ίδια του η σκέψη συστηματοποιήθηκε από τους οπαδούς και εκλαϊκευτές της επιστήμης του ως ένα κυρίαρχο σύστημα παγκόσμιων νόμων, οδηγώντας στην κυριολεκτική του αποθέωση. Ιδιαίτερα μετά τον θάνατο του Νεύτωνα η απώλεια των μεταφυσικών-θεολογικών διαστάσεων του έργου ήταν πλέον οριστική. Εξετάζοντας τις υλιστικές και μηχανιστικές διαστάσεις της λεγόμενης «κουλτούρας του Νευτωνιασμού» σε Αγγλία και Αμερική, θα νόμιζε κανείς ότι ο Νεύτωνας γεννήθηκε τελικά στη ...Γαλλία. (Η εν λόγω αναθεωρητική βιβλιογραφία συμπεριλαμβάνει μεταξύ άλλων τα εξής: Dobbs 1991. Goux 1990: 163. Heilbron 1982: 5). Το μεγαλύτερο ενδιαφέρον λοιπόν εστιάζεται στην αφαιρετική συστηματοποίηση των έργων και των θεωριών τους κατά την εκλαϊκευση τους, η οποία εκφράστηκε μέσω μιας κατά πολύ ευρύτερης πολιτισμικής και θεολογικής τάσης να απεικονισθεί το σύμπαν ως «τακτοποιημένο» και «αναγνώσιμο», μια ύστατη απόδειξη της αιώνιας σοφίας και εξουσίας του Δημιουργού. Εξαλείφοντας τις

πολυπλοκότητες των θεολογικών ανησυχιών των επιμέρους φυσικών επιστημόνων και μετατρέποντας τις θεωρίες τους σε κυρίαρχα σημειωτικά συστήματα ανάγνωσης της κοσμικής τάξης, η τάση αυτή έσπυε να προσφέρει ένα θεμελιακό μετα-αφήγημα της κοσμικής τάξης. Με τον τρόπο αυτόν, προώθησε μεταφορικά ένα νομιμοποιητικό σύστημα οργάνωσης της ανθρώπινης διάδρασης, επιφέροντας τελικά αυτό που ποιητικά ο Joseph Waite περιέγραψε ως “The Iliads in a Nut-shell; Tongues in Brief; / Babel revers'd.”³² Μέσω αυτής της *taxinomia universalis* (Foucault 1997: 71-77), η ίδια εξιδανικευμένη τάξη εντοπίστηκε τόσο στη φύση όσο και στην κοινωνία.

Σε αυτό το συλλογικό φαντασιακό της κοσμοπόλης, η τάξη απεικονίστηκε ως αναδυόμενη από την αταξία του χάους μέσω της αρμονίας μιας παγκόσμιας γλώσσας, ακριβώς όπως τα ξίφη και η αρμονική μουσική από τις τρομπέτες των καλών αγγέλων υπερνικούν την αναρχία και τον θόρυβο των πεπτωκότων αγγέλων στον πίνακα *The Fall of the Rebellious Angels* του Brueghel.³³ (Βλ. Εικόνα 7)



Εικόνα 7. Pieter Brueghel the Elder, *The Fall of the Rebellious Angels* (1562)

³² Οι στίχοι αυτοί του Waite εμφανίζονται στο προοίμιο του Beck, C., *The Universal Character*, London, 1657, όπως παρατίθεται στο Markley 1993: 71 (έμφαση στο πρωτότυπο).

³³ Για μία σύντομη συζήτηση του πίνακα αυτού, βλ. Serres 1993: 88-89. Όπως τόσο γλαφυρά τόνιζε ο Marin Mersenne (1588-1648), “le Musicien peut inventer la meilleure langue.”. Βλ. Mersenne 1963.

Μέσα από το νέο λογικό αφήγημα του Βιβλίου της Φύσης του για τη δημιουργία του σύμπαντος (Baudrillard 1975: 53), το συλλογικό αυτό φαντασιακό της κοσμοπόλης λειτούργησε ως ένα σημειωτικό σύστημα θεμελιακής *μίμησης* του κόσμου (Bourdieu 1992: 167-168). Κατά αυτή την έννοια, προτάθηκε μία κοσμολογία που συνέβαλε μεταφορικά στην οργάνωση αποκλειστικών και ομογενοποιητικών διαδικασιών κοινωνικών επαφών και ανθρώπινης αλληλεξάρτησης (Sandywell 1996: 419).

Σε αυτή την αναζήτηση της κοσμοπόλης, η νεωτερική επιστήμη θεωρήθηκε ικανή να προσφέρει μία μιμητική απεικόνιση της αρμονίας, της σταθερότητας και της ιεραρχίας που μπορούσε πλέον κανείς να αναγνώσει στο Βιβλίο της Φύσης. Η εν λόγω απεικόνιση χρησιμοποιήθηκε μεταφορικά για την προβολή αυτής της κοσμικής τάξης στο κοινωνικοπολιτικό πεδίο. Ωστόσο, η μεταφορική αυτή διαδικασία δεν λειτούργησε εξ αρχής, πάντοτε ή αποκλειστικά κατά τρόπο συντηρητικό. Η νεωτερική αναζήτηση της κοσμοπόλης νομιμοποιήθηκε από ένα συλλογικό φαντασιακό που συγκροτήθηκε μέσα από την εκτενή χρήση μεταφορών, όπως αυτή του Βιβλίου της Φύσης που εξετάσαμε εδώ. Οι μεταφορές αυτές έσπευσαν να νομιμοποιήσουν τόσο την πολιτική αμφισβήτηση και ανατροπή, όσο και την κοινωνική ή ακόμη και, αργότερα, τη φυλετική/εθνική ιεράρχηση.³⁴

³⁴ Ενδεικτικές είναι οι μεταφορές που χρησιμοποίησε ο Napier γράφοντας στα τέλη του 19ου αιώνα, προκειμένου να αποδείξει την ανωτερότητα των «πολιτισμένων» Ευρωπαίων έναντι των «απολίτιστων νέγρων» στο περίφημο δικό του *Βιβλίο της Φύσης*. Βλ. Groom Napier, C.O., *The Book of Nature and the Book of Man: In Which Man Is Accepted as the Type of Creation – the Microcosm – the Great Pivot on Which All Lower Forms of Life Turn*, Piccadilly: John Camden Hotten, 1870, p. 121.

Βιβλιογραφία

- Adkins, A.W.H., 1985, "Cosmogony and Order in Ancient Greece", στο *Cosmogony and Ethical Order: New Studies in Comparative Ethics*, επιμ. R.W. Lovin και F.E. Reynolds, Chicago & London: University of Chicago Press.
- Aquinas, Thomas, 1975, *Summa Contra Gentiles* (1258-1264), μτφρ. A.C. Pegis et al., Notre Dame, Ind.: University of Notre Dame Press, IV.
- Augustine, 1963, *The Confessions of St. Augustine* (397), επιμ. και μτφρ. R. Warner, New York: Penguin Books.
- Babich, B.E., 1994, *Nietzsche's Philosophy of Science: Reflecting Science on the Ground of Art and Life*, Albany: State University of New York Press.
- Bacon, F., 2001, *The Advancement of Learning* (1605), New York: Modern Library.
- Baudrillard, J., 1975, *The Mirror of Production*, St Louis: Telos Press.
- Bauman, Z., 1993, *Intimations of Postmodernity*, London and New York: Routledge.
- Bauman, Z., 1991, *Modernity and Ambivalence*, Cambridge: Polity Press.
- Baxter, R., 1667, *The Reasons for the Christian Religion*
- Biagioli, M., 2003, "Stress in the Book of Nature: The Supplemental Logic of Galileo's Realism", *MLN*, 118: 3, German Issue, pp. 557-585.
- Biagioli, M., 1993, *Galileo, Courtier: The Practice of Science in the Culture of Absolutism*, Chicago & London: University of Chicago Press.
- Blumemberg, H., 1981, *Die Lesbarkeit der Welt*, Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- Bono, J.J., 1995, *The Word of God and the Languages of Man: Interpreting Nature in Early Modern Science and Medicine, vol. 1, Ficino to Descartes*, Madison, Wisc.: The University of Wisconsin Press.
- Bourdieu, P., 1992, *Language and Symbolic Power*, Cambridge: Polity Press.
- Browne, T., 1659, *Religio Medici*, London.
- Caputo, J.D., 2000, *More Radical Hermeneutics: On Not Knowing Who We Are*, Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press.
- Castoriadis, C., 1997, "The Greek Polis and the Creation of Democracy", στο *The Castoriadis Reader*, μτφρ. και επιμ. D.A. Curtis, Oxford & Malden: Blackwell.
- Chadbourne, P.A., 1867, *Lectures on Natural Theology, or Nature and the Bible from the Same Author*, New York: Putnam & Son.
- Cohen, M., 1977, *Sensible Worlds: Linguistic Practice in England, 1640-1785*, Baltimore: Johns Hopkins University Press.

- Cooper, S.F., 1998, *Rural Hours*, επιμ. R. Johnson και D. Patterson, Athens: University of Georgia Press.
- Curtius, E.R., 1963, *European Literature and the Latin Middle Ages*, New York: Harper & Row.
- De Grazia, M., 1980, "The Secularization of Language in the Seventeenth Century", *Journal of the History of Ideas*, 41: 2, pp. 319-329.
- Dear, P., 1991, "Narratives, Anecdotes, and Experiments: Turning Experience into Science in the Seventeenth Century", στο *The Literary Structure of Scientific Argument: Historical Studies*, επιμ. P. Dear, Philadelphia: University of Philadelphia Press.
- Derrida, J., 1989, "How to Avoid Speaking: Denials", μτφρ. K. Frieden, στο *Languages of the Unsayable: The Play of Negativity in Literature and Literary Theory*, επιμ. S. Budick και W. Iser, New York: Columbia University Press.
- Derrida, J., 1976, *Of Grammatology*, μτφρ. G.C. Spivak, Baltimore & London: Johns Hopkins University Press.
- Dobbs, B.J.T., 1991, *The Janus Face of Genius: The Role of Alchemy in Newton's Thought*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Eamon, W., 1994, *Science and the Secrets of Nature*, Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Ekeland, I., 1993, *Τα μαθηματικά και το απροσδόκητο*, Αθήνα: Δίαυλος.
- Eliade, M., 1959, *Cosmos and History*, New York: Harper and Row.
- Elliott, R.W.V., 1957, "Isaac's Newton's 'Of an Universal Language'", *Modern Language Review*, 52: 1, pp. 1-18.
- Finocchiaro, M., 1999, "The Galileo Affair from John Milton to John Paul II: Problems and Prospects", *Science and Education*, 8, pp. 189-209.
- Foucault, M., 1997, *The Order of Things: An Archaeology of the Human Sciences*, London: Routledge.
- Galilei, G., 1960, "The Assayer", στο *The Controversy on the Comets of 1618*, επιμ. S. Drake και C.D. O'Malley, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Gernet, J., 1996, *A History of Chinese Civilization*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Giddens, A., 1984, *The Constitution of Society: Outline of the Theory of Structuration*, Berkeley: Polity Press.
- Goux, J.-J., 1990, *Symbolic Economies after Marx and Freud*, μτφρ. J.C. Gage, Ithaca: Cornell University Press.

- Groom Napier, C.O., 1870, *The Book of Nature and the Book of Man: In Which Man Is Accepted as the Type of Creation – the Microcosm – the Great Pivot on Which All Lower Forms of Life Turn*, Piccadilly: John Camden Hotten.
- Harrison, P., 1998, *The Bible, Protestantism and the Rise of Natural Science*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Hayles, N.K., 1989, "Chaos as Orderly Disorder: Shifting Ground in Contemporary Literature and Science", *New Literary History*, 20: 2, pp. 305-322.
- Heelan, P., 1983, "Natural Science as a Hermeneutic of Instrumentation", *Philosophy of Science*, 50: 2, pp. 181-204.
- Heidegger, M., 1977, "Modern Science, Metaphysics, and Mathematics", στο *Basic Writings*, επιμ. D.F. Krell, New York: Harper and Row.
- Heilbron, J.L., 1982, *Elements of Early Modern Physics*, Berkeley: University of California Press.
- Henry, J., 1997, 2002, *The Scientific Revolution and the Origins of Modern Science*, New York: Palgrave.
- Howell, K.J., 2002, *God's Two Books: Copernican Cosmology and Biblical Interpretation in Early Modern Science*, Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Husserl, E., 1970, *The Crisis of European Sciences and Transcendental Phenomenology*, μτφρ. D. Carr, Evanston: Northwestern University Press.
- James, W., 1978, *Pragmatism: A New Name for Some Old Ways of Thinking and the Meaning of Truth, A Sequel to Pragmatism*, Cambridge: Harvard University Press.
- Jones, E., 1989, *Reading the Book of Nature: A Phenomenological Study of Creative Expression in Science and Painting*, Athens: Ohio University Press.
- Kahn, C.H., 1960, *Anaximander and the Origins of Greek Cosmology*, New York: Columbia University Press.
- Kay, L., 1999, *Who Wrote the Book of Life?*, Stanford: Stanford University Press.
- Kiefer, F., 1996, *Writing on the Renaissance Stage: Written Words, Printed Pages, Metaphoric Books*, Newark: University of Delaware Press.
- Kockelmans, J.J., 1997, "On the Hermeneutic Nature of Modern Natural Science", στο *Hermeneutics and the Natural Sciences*, επιμ. Crease, R.P., Dordrecht: Kluwer.
- Kockelmans, J.J., 1985, *Heidegger and Science*, London & Lanham: University Press of America.
- Kockelmans, J.J., 1993, *Ideas for a Hermeneutic of the Natural Sciences*, Dordrecht: Kluwer.
- Kosso, P., 1992, *Reading the Book of Nature: An Introduction to the Philosophy of Science*, Cambridge: Cambridge University Press.

- Koyre, A., 1943, "Galileo and Plato", *Journal of the History of Ideas*, 4, pp. 400-428.
- Le Conte, J., 1874, *Religion and Science: A Series of Sunday Lectures...*, New York: D. Appleton & Co.
- Locy, W.A., 1921, "The Earliest Printed Illustrations of Natural History", *The Scientific Monthly*, 13: 3, pp. 238-258.
- Manuel, F.E., 1974, *The Religion of Isaac Newton*. Oxford: Clarendon Press.
- Markley, R., 1993, *Fallen Languages: Crises of Representation in Newtonian England, 1660-1740*, Ithaca & London: Cornell University Press.
- Mersenne, M., 1963, *onie ni e selle, conten nt l th o ie et l p ti e e l musique* (1636), 3 vols, Paris: Centre national de la recherche scientifique.
- Morris, H.W., 1871, *Science and the Bible, or The Mosaic Creation and Modern Discoveries*, Philadelphia, Pa. & Cincinnati, Ohio: Ziegler & McCurdy.
- Moss, J.D., 1993, *Novelties in the Heavens: Rhetoric and Science in the Copernican Controversy*, Chicago & London: University of Chicago Press.
- Newton, I., 1962 (1687), *Mathematical Principles of Natural Philosophy and His System of the World*, μτφρ. A. Motte, αναθ. μτφρ. F. Cajori, Berkeley & Los Angeles: University of California Press, 2 Vols.
- Oreskovic, S., 1996, "The New World Order: Nosological Principles and Epidemiological Techniques from Comte to Huntington", *International Sociology*, 11: 4, pp. 427-440.
- Oster, M. (επιμ.), 2002, *Science in Europe, 1500-1800: A Secondary Sources Reader*, London: Palgrave-The Open University Press.
- Oxford English Dictionary*, 1989, Oxford: Clarendon Press, 2η έκδοση.
- Pally, M., 1991, "Order vs. Chaos: The Films of Peter Greenaway", *Cineaste*, 18: 3, p. 3.
- Pedersen, O., 1992, *The Book of Nature*, Notre Dame, Ind.: University of Notre Dame Press.
- Pesic, P., 1997, "Secrets, Symbols, and Systems: Parallels between Cryptanalysis and Algebra, 1580-1700", *Isis*, 88: 4, pp. 674-692.
- Pitt, J.C., 1992, *Galileo, Human Knowledge, and the Book of Nature: Method Replaces Metaphysics*, Dordrecht, Boston & London: Kluwer Academic Publishers.
- Rossi, P., 2004, *Η Γένεση της Σύγχρονης Επιστήμης στην Ευρώπη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Rothacker, E., 1979, *Das Buch der Natur: Materialien und Grundsatzliches zur Metapherngeschichte*, Bonn: Bouvier.
- Rouse, J., 1991, "Philosophy of Science and the Persistent Narratives of Modernity", *Studies in History and Philosophy of Science*, 22: 1, pp. 141-162.

- Sabundus, R., 1966, *Theologia Naturalis Seu Liber Creaturarum* (1852), Stuttgart: Bad Cannstatt.
- Sahlins, M., 1997, *Χρήσεις και Καταχρήσεις της Βιολογίας: Μια Ανθρωπολογική Κριτική της Κοινωνιοβιολογίας*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Sandywell, B., 1996, *Reflexivity and the Crisis of Western Reason*, London and New York: Routledge.
- Serres, M., 1993, *Angels: A Modern Myth*, Paris and New York: Flammarion.
- Serres, M., 1983, *Hermes: Literature, Science, Philosophy*, επιμ. J.V. Harari και D.F. Bell, Baltimore and London: Johns Hopkins University Press.
- Shapin, S., 2003, *Η Επιστημονική Επανάσταση*, Αθήνα: Κάτοπτρο.
- Slaughter, M.M., 1982, *Universal Language Schemes and Scientific Taxonomy Theory in the Seventeenth Century*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Strawson, P. F., 2003, *Σκεπτικισμός και φυσιοκρατία: Ορισμένες ποικιλίες*, Αθήνα: Εκκρεμές.
- Toulmin, S., 1990, *Cosmopolis: The Hidden Agenda of Modernity*, New York: Free Press.
- Van Berkel, K. και A. Vanderjagt (επιμ.), 2006, *The Book of Nature in Early Modern and Modern History*, Leuven: Peeters Publishers.
- Wainwright, W.J., 1980, "Jonathan Edwards and the Language of God", *Journal of the American Academy of Religion*, 48: 4, pp. 519-530.
- Wallace, W.A., 1992a, *Galileo's Logic of Discovery and Proof: The Background, Content, and Use of His Appropriated Treatises on Aristotle's Posterior Analytics*, Dordrecht, Boston & London: Kluwer Academic Publishers.
- Wallace, W.A., 1992b, *Galileo's Logical Treatises: A Translation, with Notes and Commentary, of His Appropriated Latin Questions on Aristotle's Posterior Analytics*, Dordrecht, Boston & London: Kluwer Academic Publishers.
- Weber, M., 1949, *The Methodology of the Social Sciences*, New York: Free Press.
- Welch, M., 1998, *The Book of Nature: Natural History in the United States, 1825-1875*, Boston: Northeastern University Press.
- Williams, S.J., 1998, "Modernity and the Emotions: Corporeal Reflections On the (Ir)Rational", *Sociology*, 32: 4, pp. 747-769.
- Willis, P.J., 1988, "'Tongues in Trees": The Book of Nature in "As You like It"', *Modern Language Studies*, 18: 3, pp. 65-74.
- Αριστοτέλης, 385-322 π.Χ., 2010, *Πολιτικά : Ποιοι πρέπει να μας κυβερνούν*, Αθήνα: Αποτύπωμα.

Το Τσελιγκάτο: Ένας Θεσμός Επιτυχούς Αυτοδιαχείρισης Των Κοινών

*Πασχάλης Αρβανιτίδης #, Φωτεινή Νασιώκα **

Περίληψη

Τα κοινά αποτελούν μια ειδική κατηγορία πόρων που λόγω ανταγωνιστικότητας στη χρήση και αδυναμίας αποκλεισμού γίνονται αντικείμενο υπερεκμετάλλευσης και οδηγούνται σταδιακά στην υποβάθμιση και την καταστροφή. Κλασικό παράδειγμα τέτοιων πόρων αποτελούν οι βοσκότοποι, οι οποίοι τα τελευταία χρόνια αντιμετωπίζουν έντονα προβλήματα υποβάθμισης στη χώρα μας. Ωστόσο αυτό δεν συνέβαινε παλαιότερα, όπου άτυποι θεσμοί διακυβέρνησης, τα γνωστά τσελιγκάτα, διασφάλιζαν την βέλτιστη χρήση και διαχείριση των βοσκοτόπων, με αποτέλεσμα τη διατήρηση και τη μακροβιότητα τους. Τα τσελιγκάτα οργανώνονταν σε μια συλλογική βάση αυτοδιαχείρισης από ομάδες κτηνοτρόφων, που θεσπίζοντας κατάλληλους κανόνες χρήσης και διαμορφώνοντας ένα πλαίσιο ελέγχου και επιβολής των κανόνων αυτών, κατάφεραν να διασφαλίσουν τη αειφόρο προστασία του πόρου.

Λέξεις κλειδιά: κοινοί πόροι, κοινά, θεσμοί, βοσκότοποι, τσελιγκάτο

Επίκουρος Καθηγητής . Τμήμα Οικονομικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

* Υποψήφια Διδάκτορας. Τμήμα Οικονομικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

1. Εισαγωγή

Οι κοινοί πόροι, ή απλώς κοινά, αποτελούν φυσικούς ή τεχνητούς πόρους οι οποίοι ικανοποιούν δυο συνθήκες: είναι ανταγωνιστικά στην κατανάλωση, δηλ. η χρήση από κάποιον περιορίζει τη χρήση από άλλους, και χαρακτηρίζονται από αδυναμία αποκλεισμού, δηλ. είναι ιδιαίτερα δύσκολο (δαπανηρό) να αποκλεισθεί κάποιος από τη χρήση τους (Feeny et al. 1990, Ostrom 1990). Αυτά τα χαρακτηριστικά οδηγούν σε εξωτερικότητες που εμποδίζουν τη βέλτιστη χρήση και την αποτελεσματική διατήρηση του πόρου στο χρόνο (Varian 2006).

Η διαμόρφωση ξεκάθαρων και αξιόπιστων περιουσιακών δικαιωμάτων αποτελεί σημαντικό βήμα στην επίλυση του προβλήματος και την «εσωτερικοποίηση» της εν λόγω εξωτερικότητας (Wade 1987, Ostrom 1990, Walker et al. 1990). Όπως υποδεικνύει το θεώρημα Coase (1960), όταν τα δικαιώματα είναι πλήρως καθορισμένα και τα κόστη συναλλαγής χαμηλά, επέρχεται αποτελεσματική κατανομή των πόρων (δηλ. βέλτιστη χρήση) ανεξάρτητα από την κατανομή των δικαιωμάτων. Δηλαδή η διατήρηση και μακροβιότητα του πόρου είναι εφικτή σε όποιον και αν αποδοθούν τα περιουσιακά δικαιώματα (είτε σε ιδιώτες είτε στο κράτος σε ένα πλαίσιο κεντρικού σχεδιασμού) με την προϋπόθεση ότι θα ορισθούν με σαφήνεια και θα εφαρμοστούν με αξιόπιστο τρόπο (δηλ. με αξιόπιστες διαδικασίες ελέγχου και επιβολής κυρώσεων στους παραβάτες).

Για να επιτευχθεί αυτό απαιτείται ένα πλαίσιο (τυπικών και άτυπων) θεσμικών ρυθμίσεων ή, όπως το ονομάζει ο Williamson (1975 1985) μια δομή διαχείρισης ή δομή διακυβέρνησης, όπου προσδιορίζονται κανόνες πρόσβασης και χρήσης αλλά και μηχανισμοί ελέγχου και επιβολής των κανόνων και επίλυσης των προβλημάτων (Ostrom et al. 1999, Agrawal 2003). Τρεις τέτοιες δομές έχουν προταθεί στη βιβλιογραφία (Adhikari 2001): η ιδιωτικοποίηση (ή εκ των κάτω διαχείριση) όπου τα δικαιώματα αποδίδονται σε ιδιώτες, η κρατικοποίηση (ή εκ των άνω διαχείριση) όπου το κράτος διατηρεί τα πλήρη δικαιώματα, και η κοινοτικοποίηση (ή αυτοδιαχείριση) όπου τα δικαιώματα αποδίδονται από κοινού σε ομάδα χρηστών, ή σύμπραξη παικτών, οι οποίοι μοιράζονται την εξουσία και την ευθύνη στη διαχείριση του πόρου.

Η παρούσα εργασία έρχεται να συνεισφέρει στη συζήτηση που αφορά την τρίτη δομή διακυβέρνησης, μελετώντας τη ύπαρξη αποτελεσματικών πρακτικών και

πλαισίων αυτοδιαχείρισης των κοινών, πέραν των τυπικών δομών της ιδιωτικοποίησης και της κρατικοποίησης. Πιο συγκεκριμένα, η εργασία μελετά τους βοσκότοπους ως κοινούς πόρους και αναλύει το τσελιγκάτο ως μια θεσμική δομή αποτελεσματικής διαχείρισης των πόρων αυτών. Στόχος είναι από τη μια η διαμόρφωση ενός θεωρητικού πλαισίου για την ανάλυση των βοσκοτόπων ως κοινά, και από την άλλη η μελέτη των χαρακτηριστικών του τσελιγκάτου (δομή, μηχανισμοί, λειτουργία) που το κατέστησαν έναν ιστορικά επιτυχημένο θεσμό διαχείρισης και συντήρησης των βοσκοτόπων. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιούνται δευτερογενείς πηγές. Αυτές αφορούν ιστορικές μελέτες που αναλύουν τα χαρακτηριστικά και την εξέλιξη του τσελιγκάτου.

Η εργασία είναι δομημένη ως εξής. Στη δεύτερη ενότητα αναπτύσσεται το θεωρητικό πλαίσιο σχετικά με τους κοινούς πόρους και συζητά ζητήματα ορθής διαχείρισής τους. Η τρίτη ενότητα εστιάζει στους βοσκότοπους, οι οποίοι προσδιορίζονται ως κοινοί πόροι. Στην τέταρτη ενότητα εξετάζεται το τσελιγκάτο ως θεσμός διαχείρισης των κοινών. Τέλος, επισημαίνονται κάποια βασικά συμπεράσματα που απορρέουν.

2. Δομές διακυβέρνησης των κοινών

Σημαντικό σταθμό στη σύγχρονη βιβλιογραφία των κοινών αποτελεί το άρθρο του Hardin (1968) ο οποίος χρησιμοποιώντας το χαρακτηριστικό παράδειγμα ενός βοσκότοπου ανοιχτής πρόσβασης (όπου δεν υπάρχουν προσδιορισμένα περιουσιακά δικαιώματα), υπέθεσε ότι κάθε ορθολογικός βοσκός ενεργώντας με γνώμονα το ατομικό του όφελος θα έχει κίνητρο να εκτρέφει όλο και περισσότερα ζώα παρά το γεγονός ότι ο πόρος έχει συγκεκριμένη και περιορισμένη βοσκοϊκανότητα. Το αποτέλεσμα αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι ο κάθε χρήστης επωμίζεται ένα μόνο μέρος από το κόστος που προκύπτει από την υπερβόσκηση, ενώ καρπώνεται όλο το όφελος από κάθε επιπρόσθετο ζώο.

Ο Hardin με αυτό το παράδειγμα καταδεικνύει ότι τα κοινά υπόκεινται νομοτελειακά σε μαζική υποβάθμιση και καταστροφή (η λεγόμενη «τραγωδία των κοινών»). Οι λόγοι αυτής της υποβάθμισης οφείλονται στην ορθολογική επιδίωξη αύξησης του ατομικού οφέλους βραχυπρόθεσμα και στην αναγκαστική αγνόηση του

κοινωνικού – συλλογικού κόστος από την υπερ-εκμετάλλευση του πόρου. Έτσι αν δεν διαμορφωθεί μια κατάλληλη θεσμική δομή διαχείρισης/διακυβέρνησης των πόρων, που να καθορίζει, να κατανέμει, να ελέγχει και να επιβάλλει περιουσιακά δικαιώματα, οι πόροι θα υπερ-χρησιμοποιηθούν, με αποτέλεσμα την υποβάθμιση και τελικά την καταστροφή τους. Στο πλαίσιο αυτό οι λύσεις που προτείνει ο Hardin είναι η απόδοση των περιουσιακών δικαιωμάτων σε κάποιο ιδιοκτήτη, είτε αυτός είναι κάποιο πρόσωπο (ιδιωτικοποίηση), είτε είναι το κράτος (κρατικοποίηση).

Ωστόσο, υπάρχουν αναλυτές (με κύριο εκφραστή την βραβευθείσα με Νόμπελ Οικονομικών για τη δουλειά της αυτή, Elinor Ostrom) οι οποίοι υποστηρίζουν ότι οι λύσεις τόσο της ιδιωτικοποίησης όσο και της κρατικοποίησης τείνουν να περιορίζουν τα δικαιώματα και τις δράσεις των ίδιων των χρηστών και να καταστρέφουν τις προσωπικές σχέσεις που χαρακτηρίζουν τις τοπικές κοινότητες (θεσμικό κεφάλαιο), μειώνοντας μακροπρόθεσμα την αποδοτικότητα των πόρων και ζημιώνοντας την τοπική κοινωνία.

Εμπειρικές μελέτες τείνουν να επιβεβαιώνουν τους παραπάνω ισχυρισμούς καθιστώντας γνωστό ότι ούτε η κρατικοποίηση ούτε η ιδιωτικοποίηση μπορούν απόλυτα να αποτρέψουν την τραγωδία των κοινών, ως εκ τούτου δεν αποτελούν μοναδικές κατευθύνσεις για την επιτυχή διαχείριση των πόρων αυτού του τύπου (Μπριασούλη 2003). Ως αποτέλεσμα, μια τρίτη λύση, αυτή της αυτοδιαχείρισης ή κοινοτικοποίησης, κερδίζει συνεχώς έδαφος (Ostrom 1990). Σύμφωνα με αυτή, τα περιουσιακά δικαιώματα αποδίδονται στους ίδιους τους χρήστες ή σε σύμπραξη παικτών με βάση τους χρήστες (περιλαμβάνοντας την τοπική κοινότητα, μη κυβερνητικούς οργανισμούς και άλλους εταίρους), οι οποίοι μοιράζονται την εξουσία και την ευθύνη διαχείρισης του πόρου (Wade 1988, Μπριασούλη 2003).

Η αυτοδιαχείριση αναδεικνύεται ως αποτελεσματικότερη δομή, ιδίως σε περιπτώσεις όπου οι χρήστες είναι ικανοί, όπως αναφέρει η Ostrom (2006), να επικοινωνούν αποτελεσματικά μεταξύ τους και να σχεδιάζουν και να επιβάλλουν τους δικούς τους «τοπικούς» κανόνες και θεσμούς. Αυτή η δομή διακυβέρνησης, λοιπόν, απαιτεί την ύπαρξη εμπιστοσύνης και συνεργασίας στη λήψη αποφάσεων και την επιβολή των συναποφασισμένων κανόνων μεταξύ των μελών της κοινότητας (Μπριασούλη 2003).

Σύμφωνα με την Μπριασούλη (2003), η θέσπιση μηχανισμών και δομών αυτοδιαχείρισης στηρίζεται στην υπόθεση ότι πρώτον, οι χρήστες έχουν προσωπικό συμφέρον στη διατήρηση και στη διαχείριση του πόρου, και δεύτερον, ότι η συνεργασία των παικτών είναι ουσιαστική. Απαραίτητη, επιπλέον, είναι η απάλειψη συνθηκών ανοιχτής πρόσβασης στους πόρους, δηλ η διαμόρφωση πλήρους δικαιωμάτων καθώς και η «ισόρροπη» κατανομή τους στους χρήστες. Η εφικτότητα αυτών εξαρτάται, σύμφωνα με την Μπριασούλη (2003), από τους εξής πέντε παράγοντες:

- α) την ύπαρξη παράδοσης αυτορρύθμισης (self-regulation) και ήθους συλλογικής ευθύνης και φροντίδας (stewardship ethic) από τους χρήστες,
- β) την ύπαρξη κατάλληλων τοπικών και εθνικών υποστηρικτικών θεσμών,
- γ) το βαθμό εμπιστοσύνης μεταξύ των συμμετεχόντων,
- δ) την νομική προστασία των διαμορφούμενων περιουσιακών δικαιωμάτων από το κράτος, και
- στ) την ύπαρξη οικονομικών κινήτρων στους χρήστες να διατηρήσουν τον πόρο.

Υποστηρίζεται ότι η αυτοδιαχείριση μπορεί να παράγει αποτελεσματικούς θεσμούς, με συνέπεια την επιτυχή οργάνωση και τη μακροβιότητα του πόρου. Βέβαια, για την διαμόρφωση αποτελεσματικών δομών διακυβέρνησης των κοινών πρέπει να πληρούνται ορισμένες προϋποθέσεις. Παρά τη διαφορετικότητα των περιπτώσεων οι μελετητές συγκλίνουν σε μια σειρά τέτοιων κριτηρίων (που έχουν αναδειχτεί και επιβεβαιωθεί από εμπειρικές μελέτες). Στον παρακάτω Πίνακα 1 παρουσιάζονται συνολικά αυτές οι προϋποθέσεις όπως έχουν διαμορφωθεί από τις μελέτες των πέντε σημαντικότερων ερευνητών του θέματος (Agrawal, Baland και Platteau, Ostrom και Wade) και ενοποιήθηκαν από τον Agrawal (2001 2003).

Πίνακας 1. Κριτικές συνθήκες για τη διαμόρφωση αποτελεσματικών δομών διακυβέρνησης των κοινών
<p>(1) Χαρακτηριστικά της ομάδας των χρηστών</p> <ul style="list-style-type: none"> i) Μικρό μέγεθος (W, B&P) ii) Σαφώς προσδιορισμένα όρια (W, O) iii) Κοινές νόρμες (B&P) iv) Επιτυχείς εμπειρίες από το παρελθόν - κοινωνικό κεφάλαιο (W, B&P) v) Κατάλληλη ηγεσία - εξοικειωμένη με μεταβαλλόμενα εξωτερικά περιβάλλοντα, συνδεδεμένη με την τοπική παραδοσιακή ελίτ (B&P) vi) Αλληλεξάρτηση μεταξύ των μελών της ομάδας (W, B&P) vii) Ετερογένεια χαρισμάτων, ομογένεια ταυτοτήτων και ενδιαφερόντων (B&P) viii) Χαμηλό επίπεδο φτώχειας (A)
<p>(2) Χαρακτηριστικά του συστήματος των πόρων</p> <ul style="list-style-type: none"> i) Μικρό μέγεθος (W) ii) Σαφώς προσδιορισμένα όρια (W, O) iii) Χαμηλά επίπεδα κινητικότητας (A) iv) Δυνατότητες αποθήκευσης των ωφελειών από τον πόρο (A) v) Προβλεψιμότητα (A)
<p>(1&2) Σχέση μεταξύ των χαρακτηριστικών των πόρων και των χαρακτηριστικών της ομάδας</p> <ul style="list-style-type: none"> i) Επικάλυψη μεταξύ της περιοχής κατοικίας των χρηστών και της θέσης του πόρου (W, B&P) ii) Υψηλά επίπεδα εξάρτησης των μελών της ομάδας από το σύστημα των πόρων (W) iii) Δικαιοσύνη στον καταμερισμό των ωφελειών από τους κοινούς πόρους (B&P) iv) Χαμηλά επίπεδα ζήτησης από τους χρήστες (A) iiiv) Σταδιακή αλλαγή στο επίπεδο ζήτησης (A)
<p>(3) Θεσμικές ρυθμίσεις</p> <ul style="list-style-type: none"> i) Οι κανόνες είναι απλοί και κατανοητοί (B&P) ii) Οι κανόνες πρόσβασης και διαχείρισης έχουν επινοηθεί τοπικά (W, O, B&P) iii) Ευκολία στην επιβολή κανόνων (W, O, B&P) iv) Κλιμακούμενες κυρώσεις (R, O) v) Διαθεσιμότητα χαμηλού κόστους εκδίκασης διαφορών (O) vi) Υποχρέωση λογοδοσίας των ελεγκτών και άλλων υπευθύνων στους χρήστες (O, B&P)
<p>(1&3) Σχέση μεταξύ του συστήματος πόρου και των θεσμικών ρυθμίσεων</p> <ul style="list-style-type: none"> i) Περιορισμοί στη συγκομιδή ώστε να ανανεώνονται οι πόροι (W, O)
<p>(4) Εξωτερικό περιβάλλον</p> <ul style="list-style-type: none"> i) Τεχνολογία: <ul style="list-style-type: none"> α) Χαμηλού κόστους τεχνολογία αποκλεισμού (W) β) Ο χρόνος προσαρμογής σε νέες τεχνολογίες σχετίζεται με τα κοινά (A) ii) Χαμηλά επίπεδα συνάρθρωσης με εξωτερικές αγορές (A) iii) Σταδιακή μεταβολή στη συνάρθρωση με τις εξωτερικές αγορές (A) iv) Το κράτος: <ul style="list-style-type: none"> α) Οι κεντρικές κυβερνήσεις δεν θα πρέπει να υποσκάπτουν την τοπική αυτοδιοίκηση (W, O) β) Υποστηρικτικοί εξωτερικοί θεσμοί που επιβάλλουν κυρώσεις (B&P) γ) Κατάλληλα επίπεδα εξωτερικής βοήθειας ώστε να υπάρχει αποζημίωση των τοπικών χρηστών για τις δραστηριότητες προστασίας τους (B&P) δ) Ιεραρχικά επίπεδα κατοχής δικαιωμάτων χρήσης, παροχής, επιβολής, διακυβέρνησης (O)

W: Wade (1988), O: Ostrom (1990), B&P: Baland & Platteau (1996), A: Agrawal (2003)

Πηγή: Agrawal (2001 2003), σελ. 1659 (2001), 253 (2003)

3. Οι βοσκότοποι ως κοινά

Όπως ειπώθηκε ήδη από τον Hardin, την Ostrom αλλά και άλλους ερευνητές, οι βοσκότοποι αποτελούν κλασικό παράδειγμα πόρων οι οποίοι εντάσσονται στην κατηγορία των κοινών, ενώ αντιμετωπίζουν σήμερα σημαντικά προβλήματα

υποβάθμισης. Αυτά οφείλονται στα φαινόμενα υπερβόσκησης ή υποβόσκησης, αλλά και στις πυρκαγιές που προκαλούνται είτε από φυσικές συνθήκες είτε από τους ίδιους τους κτηνοτρόφους σε μια προσπάθεια «βελτιώσης¹» των βοσκοτόπων. Και τα τρία αυτά αποτελούν ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα που οδηγούν στην ερημοποίηση² και την υποβάθμιση του πόρου και του οικοσυστήματος γενικότερα (Κανδρέλης και Παπαναστάσης 2006, Τσιώρας κ.α. 2006).

Το πρόβλημα φαίνεται να είναι εντονότερο στη χώρα μας λόγω των προβλημάτων αξιόπιστης διαμόρφωσης περιουσιακών δικαιωμάτων στον πόρο (Κανδρέλης και Παπαναστάσης 2006). Η χρόνια ανυπαρξία ενός ολοκληρωμένου, σύγχρονου και αποτελεσματικού θεσμικού πλαισίου διαχείρισης των γαιών αυτών, το οποίο να αποδίδει αξιόπιστα περιουσιακά δικαιώματα είτε στο κράτος είτε σε ιδιώτες, οδηγεί σταθερά στην «τραγωδία» των βοσκοτόπων, την υποβάθμιση και τελικά στην καταστροφής τους (Μακέδος 2001).

Η πρώτη σύγχρονη προσπάθεια για τη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης διαχείρισης των λιβαδιών στη χώρα μας έγινε το 1973 με το Νόμο 216/1973, «Περί διαχείρισεως και βελτιώσεως των βοσκοτόπων» (Α` 271). Ο Νόμος αυτός δεν τέθηκε σε ισχύ γιατί μεσολάβησε η μεταπολίτευση και η ψήφιση ενός άλλου Νόμου, Ν. 1734/1987 «Βοσκότοποι και ρύθμιση ζητημάτων σχετικών με κτηνοτροφική αποκατάσταση και με άλλες παραχωρήσεις καθώς και θεμάτων που αφορούν δασικές εκτάσεις», με παρόμοιες διατάξεις (Καποτάς 2010). Ωστόσο και αυτός ο Νόμος δεν εφαρμόστηκε ποτέ, μιας και κρίθηκε αντισυνταγματικός³ λόγω της ασάφειας ως προς το νομικό χαρακτήρα των βοσκοτόπων, καθώς απομόνωνε τις εκτάσεις αυτές από τις προστατευτικές διατάξεις της δασικής νομοθεσίας και περιόρισε τη χρήση τους μόνο στην παραγωγή βοσκήσιμης ύλης για τα αγροτικά ζώα (Μακέδος 2001).

¹ Βελτίωση γι' αυτούς σημαίνει έλεγχος των ανεπιθύμητων για τα ζώα φυτικών ειδών, ώστε να εγκατασταθεί μια περισσότερο επιθυμητή φυτοκοινότητα μετά την πυρκαγιά (Κανδρέλης και Παπαναστάσης 2006).

² Σύμφωνα με τον ορισμό της Σύμβασης για την Καταπολέμηση της Ερημοποίησης των Ηνωμένων Εθνών (UNCCD), ερημοποίηση είναι η «...υποβάθμιση του εδάφους, του τοπίου και του βιοπαραγωγικού συστήματος της γης σε ξηρές, ημι-ξηρές και ύφυγρες περιοχές, ως αποτέλεσμα διαφορετικών παραγόντων όπως η αλλαγή του κλίματος και οι ανθρώπινες δραστηριότητες. Η υποβάθμιση αυτή σημαίνει μείωση ή απώλεια, σε αυτές τις περιοχές, της βιολογικής ή οικονομικής παραγωγικότητας και πολυπλοκότητας των καλλιεργήσιμων εκτάσεων, των βοσκοτόπων, των δασών και δασικών εκτάσεων».

³ Πιο συγκεκριμένα το άρθρο 3 του Ν. 1734/1987, έρχεται σε αντίθεση με τα άρθρα 24 παρ.1 και 117 παρ.3 του Συντάγματος της χώρας του 1975. Επ' αυτού εκδόθηκε η 664/1990 απόφαση του Συμβουλίου της Επικρατείας (Μακρής 2002).

Έτσι σήμερα στην χώρα μας, λόγω του θεσμικού κενού, οι βοσκότοποι αντιμετωπίζονται ως πόροι ανοιχτής πρόσβασης και χρησιμοποιούνται ελεύθερα από τα κοπάδια της κάθε περιοχής (Κανδρέλης και Παπαναστάσης 2006). Ο κάθε κτηνοτρόφος δηλαδή χρησιμοποιεί τις εκτάσεις αυτές ως λαθρεπιβάτης (free-rider), με μόνο γνώμονα το ατομικό (βραχυχρόνιο) συμφέρον του και χωρίς να λαμβάνει καμία μέριμνα προστασίας και αειφόρου χρήση τους (Κανδρέλης και Παπαναστάσης 2006). Οι μελετητές αποδίδουν την αλόγιστη αυτή χρήση των βοσκοτόπων στον ορεινό και ημιορεινό χαρακτήρα των εκτάσεων (που καθιστούν την αστυνόμευση μια ιδιαίτερα δαπανηρή διαδικασία), αλλά και στο νεφελώδες ιδιοκτησιακό καθεστώς τους (την απουσία δηλαδή ξεκάθαρων περιουσιακών δικαιωμάτων) (Παπαναστάσης 1995). Όλα αυτά θέτουν σε κίνδυνο τους βοσκότοπους δημιουργώντας συνθήκες «τραγωδίας των κοινών» και επικείμενης καταστροφής του πόρου (Κανδρέλης και Παπαναστάσης 2006).

Για να αντιμετωπιστεί η κατάσταση αυτή απαιτείται ένα αποτελεσματικό και λειτουργικό θεσμικό πλαίσιο και μια αξιόπιστη πολιτική ρύθμισης της βόσκησης, η οποία θα σέβεται τις ανάγκες των κτηνοτρόφων και θα προστατεύει τα λιβαδικά και δασικά οικοσυστήματα της περιοχής (Κανδρέλης και Παπαναστάσης 2006). Ένα από τα κύρια σημεία μιας τέτοιας πολιτικής για την αποτροπή της υπερβόσκησης και των περιβαλλοντικών «τραγωδιών» είναι η απόδοση ξεκάθαρων περιουσιακών δικαιωμάτων και η διαμόρφωση μιας δομής διακυβέρνησης τέτοιας ώστε να αντιμετωπίζονται τα υπάρχοντα προβλήματα (Κανδρέλης και Παπαναστάσης 2006). Ο Μακέδος (2001) υποστηρίζει ότι με την απόδοση ξεκάθαρων περιουσιακών δικαιωμάτων οι κτηνοτρόφοι θα συνδεθούν με τη γη, θα ενδιαφερθούν για την βελτίωσή της και θα αποκτήσουν κίνητρα να συνεχίσουν την άσκηση του επαγγέλματός τους. Τέτοιες οργανωμένες κτηνοτροφικές δομές, που διασφάλιζαν τη βιωσιμότητα του πόρου, αποτέλεσαν, με επιτυχία στο παρελθόν, τα τσελιγκάτα.

4. Το τσελιγκάτο ως θεσμός διαχείρισης των βοσκοτόπων

Ο θεσμός του τσελιγκάτου έκανε την εμφάνισή του στην περίοδο της τουρκοκρατίας και έσβησε περίπου στα τέλη του 1960. Ο θεσμός αυτός αποτέλεσε μια σημαντική δομή οργάνωσης της κτηνοτροφίας και της αποτελεσματικής

αυτοδιαχείρισης των βοσκοτόπων με μακρά ιστορία και σημαντική παρουσία για την παραγωγική δομή και την ιστορία της σύγχρονης Ελλάδας (Αρσενίου 1972, Αικατερινιίδης κ.α. 2002).

Ως θεσμός είχε πολλά κοινά στοιχεία με τους σύγχρονους οικονομικούς συνεταιρισμούς και η οργάνωσή του βασιζόταν στην αρχή της συλλογικής οργάνωσης και δράσης. Αποτελούνταν από μια σχετικά ομοιογενή κοινωνικά ομάδα κτηνοτρόφων, οι οποίοι ένωναν το κτηνοτροφικό τους κεφάλαιο σε ένα πλαίσιο κοινής διαχείρισης του κοπαδιού και της διαθέσιμης βοσκήσιμης γης⁴ (Αρσενίου 1972, Νιτσιάκος 1995, Δαμιανάκος 2002, Ασδραχάς 2003). Η εμφάνιση του θεσμού αυτού και η μετάβαση της κτηνοτροφικής παραγωγής σε αυτήν την μορφή οργάνωσης είχε τη βάση της στην έλλειψη διαθέσιμων βοσκοτόπων και εργατικών χεριών, στην ανάγκη για συνεργασία, άμυνα και συλλογική αντιμετώπιση των προβλημάτων της κτηνοτροφίας, και στην απουσία χρηματοδότησης των μικρών κτηνοτρόφων (Αρσενίου 1972, Hatziminaoglou 2005). Για να διατηρηθούν οι βοσκότοποι που αποτελούσαν τη βάση της παραγωγικής δομής του τσελιγκάτου και της κτηνοτροφίας γενικότερα, τα μέλη ανέπτυξαν μια σειρά συλλογικών θεσμικών ρυθμίσεων και κανόνων που επέτρεπαν την ελεύθερη πρόσβαση από μη εξουσιοδοτημένα άτομα και διασφάλιζαν την αποτελεσματική χρήση και οικειοποίηση του πόρου.

Ερευνητές επισημαίνουν ότι το τσελιγκάτο προήγαγε την αποτελεσματική βόσκηση και την οικειοποίηση των βοσκοτόπων με τρόπο ολοκληρωμένο και αποτελεσματικό. Ο Παπαναστάσης (2003) χαρακτηριστικά αναφέρει ότι όσο υπήρχε το καθεστώς του τσελιγκάτου δεν είχε σημειωθεί καμιά περίπτωση υποβάθμισης των πόρων αυτών.

Στη βάση της άμεσης εξάρτησης των χρηστών από τον πόρο, οι πρώτοι ανέπτυξαν μια σειρά άτυπων θεσμικών ρυθμίσεων και κανόνων, επιτυγχάνοντας αποτελεσματικό έλεγχο στην πρόσβαση και τη χρήση και προστατεύοντας έτσι τον πόρο από την τραγωδία και την καταστροφή. Από τη διερεύνηση της βιβλιογραφίας

⁴ Κάθε κτηνοτροφική οικογένεια που μετέχει σε τσελιγκάτο, διατηρεί όλα τα δικαιώματα ιδιοκτησίας στα ζώα της.

προκύπτει ότι ο θεσμός αυτός πληρούσε τις προϋποθέσεις για τη διαμόρφωση αποτελεσματικών δομών διακυβέρνησης και επιτυχούς διαχείρισης.

Βασικό παράγοντα της μακροβιότητας του θεσμού αποτέλεσε η σαφώς καθορισμένη και συμπαγής ομάδα χρηστών, αφού κάποιος που δεν είχε ενταχθεί σε αυτή δεν μπορούσε να εκμεταλλευτεί τον πόρο είτε μόνος του είτε από κοινού με τα μέλη του τσελιγκάτου. Δηλαδή, κανείς εκτός ομάδας δεν είχε οποιοδήποτε δικαίωμα στον βοσκοτόπο του τσελιγκάτου. Επιπροσθέτως, ο μικρός αριθμός της ομάδας χρηστών διευκόλυνε τη συνεργασία και τον εντοπισμό πιθανής παραβατικής συμπεριφοράς. Η ομάδα του τσελιγκάτου συνήθως περιελάμβανε τον τσέλιγκα, τρεις ή και περισσότερους σμίχτες, και οκτώ μέχρι δέκα βοσκούς (Αρσενίου 1972), οι οποίοι όριζαν ομάδες παρακολούθησης, ελέγχου και επιβολής κυρώσεων (υπό μορφή χειροδικίας πολλές φορές) κατά των ξένων εισβολέων στη γη.

Η ανάπτυξη της δυναμικότητας του τσελιγκάτου δεν ήταν απεριόριστη. Ο συνολικός αριθμός των ζώων που διατηρούσαν, και άρα και η συνολική παραγωγικότητα του τσελιγκάτου, μπορούσε να αυξηθεί μέχρι ενός ορίου, το οποίο ανταποκρινόταν στη βοσκοϊκανότητα των βοσκοτόπων. Έτσι, τα τσελιγκάτα, είχαν κίνητρα να θεσπίσουν λειτουργικούς κανόνες προκειμένου να περιορίσουν τις δραστηριότητες αλόγιστης χρήσης, να συντηρήσουν τον πόρο, και να βελτιώσουν τη φέρουσα ικανότητα του (την πρώτη ύλη τους) ώστε να επιτύχουν το ανώτερο σημείο ανάπτυξής τους (Αρσενίου 1972).

Η περιορισμένη βλάστηση και βοσκοϊκανότητα του πόρου, ο μεγάλος βαθμός εξάρτησης των μελών του, τόσο βραχυχρόνια όσο και μακροχρόνια λόγω αδυναμίας εύρεσης διαφορετικής απασχόλησης (ή χρηματοδότησης), αποτέλεσαν ικανές συνθήκες για την ορθή διαχείρισή του. Έτσι διαμορφώθηκε (πιθανά μέσα από συνεχή δοκιμές τύπου trial and error) ένα άριστο επίπεδο εκμετάλλευσης και θεσμών που διασφάλιζε την ορθή ρύθμιση της χρήσης και την αποφυγή καταστάσεων «τραγωδίας» (κάτι που δεν συμβαίνει σήμερα).

Οι τεχνικές βόσκησης που χρησιμοποιούνταν από τα τσελιγκάτα προστάτευαν και ταυτόχρονα αύξαναν την αποδοτικότητα των βοσκοτόπων, βελτιώνοντας τις οικονομίες κλίμακας και ελαχιστοποιώντας τα έξοδα. Συγκεκριμένα, το σύνολο των ζώων χωριζόταν σε μικρότερα κοπάδια, ανάλογα με τα χαρακτηριστικά τους (δηλ.

την ηλικία τους, τη φυσική τους κατάσταση κλπ.), και επιλεγόταν ειδικά για κάθε κοπάδι ένα συγκεκριμένο τμήμα του βοσκότοπου. Ο διαχωρισμός αυτός των βοσκοτόπων σε τμήματα, στα οποία έβοσκαν ορισμένα κοπάδια ανάλογα με την ποσότητα και ιδιαίτερα την ποιότητα της βοσκήσιμης ύλης, διαφύλαξε τους βοσκότοπους από την υποβάθμιση (Πετμεζάς 2003).

Επίσης, η ύπαρξη κατάλληλης ηγεσίας με σεβασμό στη γνώση και τη συμμετοχή των χρηστών σαφώς υπήρξε σημαντικό στοιχείο της επιτυχίας του τσελιγκάτου. Το γενικό πρόσταγμα κατανομής των κοπαδιών στο χώρο των βοσκοτόπων το είχε ο τσέλιγκας, συνήθως μετά από συζήτηση και σε συμφωνία με τα υπόλοιπα μέλη, των οποίων η γνώμη ήταν σεβαστή και στηρίζονταν σε πολύ καλή γνώση της οικολογίας και των παραγωγικών δυνατοτήτων της περιοχής. Για παράδειγμα, ποτέ δεν θα επιτρεπόταν η βόσκηση σε ένα βοσκότοπο, αν η βλάστηση δεν είχε ακόμα ετοιμαστεί και αναπτυχθεί σε σημείο ώστε να μην προκληθούν ανεπανόρθωτες ζημιές (Παπαναστάσης 2003). Ακόμα, το γεγονός ότι τα ίδια τα μέλη της ομάδας ήταν η βασική μονάδα λήψης των αποφάσεων, αποφασίζοντας από κοινού για όλα τα σημαντικά θέματα στη διαχείριση του πόρου, φανερώνει έναν αξιοσημείωτο βαθμό ευελιξίας και αυτονομίας αλλά και ευκολίας στην επιβολή κανόνων (Αρσενίου 1972).

Επιπλέον, η λειτουργία του θεσμού του τσελιγκάτου σε σχεδόν κλειστό σύστημα είχε ως αποτέλεσμα την ύπαρξη ελάχιστων σχέσεων με την εκχρηματισμένη οικονομία. Έχοντας πλήρη αυτάρκεια ως προς τα κτηνοτροφικά προϊόντα, το τσελιγκάτο προμηθευόταν τα υπόλοιπα αναγκαία αγαθά από τους χωρικούς των περιχώρων στη βάση της ανταλλαγής ειδών. Η ομάδα λοιπόν είχε χαμηλό επίπεδο συνάρθρωσης με τις εξωτερικές αγορές και μπορούσε να συνεχίζει να υπάρχει ακόμα και χωρίς την εξωτερική οικονομία (Δαμιανάκος 2002).

Η ομογένεια των μελών του τσελιγκάτου (καθ' ότι είχαν ίδια εθνικότητα, θρησκεία, γλώσσα, αντιλήψεις, αξίες), η ύπαρξη στενών κοινωνικών σχέσεων και συγγενικών δεσμών συντέλεσε στην ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ τους και στη δημιουργία μια σχέσης αλληλεξάρτησης, που εξασφάλισε την επιβίωση αυτού του θεσμού για μια τόσο μακρά χρονική περίοδο (Νιτσιάκος 1995).

Ένας ακόμα παράγοντας, ο οποίος αποτελεί αναγκαία συνθήκη για τη διαμόρφωση αποτελεσματικών δομών διακυβέρνησης των κοινών και πληρείται στην

περίπτωση του τσελιγκάτου είναι αυτός της επικάλυψης μεταξύ της περιοχής κατοικίας της ομάδας των χρηστών και της θέσης του πόρου. Συγκεκριμένα οι χρήστες έμεναν σε τετράπλευρες καλύβες κοντά στους βοσκότοπους, τις οποίες κατασκεύαζαν οι ίδιοι. Έτσι, κάθε ομάδα συγκροτούσε με τις καλύβες της ένα πραγματικό συνοικισμό σε πλήρη αρμονία με τον πόρο (Αρσενίου 1972).

Από το παράδειγμα του τσελιγκάτου αντιλαμβανόμαστε ότι υπάρχουν και στην Ελλάδα θεσμοί αυτοδιαχείρισης των κοινών που έχουν επιβιώσει για μακρά χρονικά διαστήματα από ομάδες ατόμων που κατάφεραν να θεσπίσουν κανόνες προκειμένου να περιορίσουν τις δραστηριότητες αλόγιστης χρήσης και να προστατεύσουν τον πόρο. Συνολικά εκτιμούμε ότι το τσελιγκάτο ως θεσμός αυτοδιαχείρισης των κοινών βοσκοτόπων μπορεί να χαρακτηριστεί ως επιτυχημένος.

Η παρακμή του τσελιγκάτου άρχισε με την ίδρυση των εθνικών κρατών στα Βαλκάνια (Βαλκανικοί πόλεμοι 1912-1913), όπου περιορίστηκαν οι μετακινήσεις μεγάλων κοπαδιών. Καίριο χτύπημα υπήρξε η αγροτική μεταρρύθμιση (1917) με την κατάργηση των τσιφλικιών και την διανομή της τσιφλικικής γης σε πολλούς μικρούς ιδιοκτήτες, αυξάνοντας σημαντικά τα συναλλακτικά κόστη (transaction costs) στην ενοικίαση των βοσκοτόπων και μειώνοντας τη διαθέσιμη βοσκήσιμη γη. Περαιτέρω κατάτμηση και ιδιωτικοποίηση της γεωργικής γης (και συνεπώς μείωση της διαθέσιμης γης για βόσκηση) επήλθε μετά το 1922, με την εγκατάσταση και αποκατάσταση (διανομή δημόσιας γης) των προσφύγων από τη Μικρά Ασία (Sivignion 1992). Σε μια προσπάθεια διατήρησης της παραγωγικής μονάδας του τσελιγκάτου, η ελληνική πολιτεία παρείχε μια σειρά από μέτρα στήριξης (πιστωτικές παροχές από το κράτος), αλλά οι ευρύτερες κοινωνικο-οικονομικές μεταβολές και αλλαγές στο παραγωγικό πρότυπο της χώρας (εκβιομηχάνιση, αστικοποίηση, κτλ) οδήγησαν αργά αλλά σταθερά στη εγκατάλειψη της κτηνοτροφίας και την κατάλυση του θεσμού (Νιτσιάκος 1995, Τσακανίκα και Ισπικούδης 2004, Ζουμπουλάκης 2005).

5. Συμπεράσματα

Τα προβλήματα που σχετίζονται με την αποτελεσματική διαχείριση των κοινών πόρων και την επίτευξη της μακροχρόνιας οικονομικής τους βιωσιμότητας

απασχόλησαν επιστήμονες διαφόρων ειδικοτήτων κατά τις τελευταίες δεκαετίες. Για να επιλυθεί το πρόβλημα των πόρων ανοιχτής πρόσβασης και να αποφευχθεί η «τραγωδία των κοινών» είναι αναγκαία η θέσπιση μιας κατάλληλης δομής διακυβέρνησης που καθορίζει, κατανέμει, ελέγχει και επιβάλλει περιουσιακά δικαιώματα στους ενδιαφερόμενους. Μεταξύ των πλαισίων ρύθμισης της κρατικοποίησης και της ιδιωτικοποίησης, μέσα από τα αποτελέσματα μιας ολοένα αυξανόμενης βιβλιογραφίας διαπιστώνονται εμπειρικά ολοένα και περισσότερες περιπτώσεις αυτοδιαχείρισης των χρηστών με θεαματικά αποτελέσματα για την ποιότητα και μακροβιότητα του διαχειριζόμενου πόρου.

Η σαφής υπεροχή της αυτοδιαχείρισης ή κοινοτικοποίησης ως δομή διακυβέρνησης για την αποφυγή της τραγωδίας των κοινών γίνεται εμφανής με τη μελέτη περίπτωσης του ιστορικού θεσμού του τσελιγκάτου. Σημαντικοί παράγοντες που κατέστησαν δυνατή την εδραίωση του τσελιγκάτου ως αποτελεσματική δομή διαχείρισης για την εποχή του αποτέλεσαν: η υψηλή οικονομική εξάρτηση των χρηστών από τον πόρο, ο ξεκάθαρος καθορισμός των μελών της ομάδας, τα σαφώς προσδιορισμένα όρια και βοσκοϊκανότητα του πόρου, τα χαμηλά κόστη διαχείρισής του, η συμμετοχή των χρηστών στον καθορισμό και στην επιβολή κανόνων και κυρώσεων, η δημιουργία απλών κανόνων για τη ρύθμιση της οικειοποίησης, η αξιόπιστη δέσμευση των χρηστών στους θεσμούς, η ευελιξία στη διαμόρφωση των θεσμών, οι αποτελεσματικοί μηχανισμοί αποκλεισμού μη εξουσιοδοτημένων ατόμων από την οικειοποίηση του πόρου, η κοινωνικο-πολιτισμική ομοιογένεια των χρηστών, και η ύπαρξη ισχυρού θεσμικού και κοινωνικού κεφαλαίου στην περιοχή. Συστηματικοί έλεγχοι εμπόδισαν τόσο την υπερβολική βόσκηση όσο την πιθανότητα οικειοποίησης του πόρου από άτομα εκτός της ομάδας. Ως αποτέλεσμα οι χρήστες διέθεταν όχι μόνο κίνητρα αλλά και τη δυνατότητα (λόγω της κυριαρχίας τους στο χώρο του βοσκότοπου) να προστατέψουν και να βελτιώσουν τον πόρο αναπτύσσοντας θεσμούς κατάλληλους και λειτουργικούς.

Εν κατακλείδι, από την ύπαρξη αυτής της περίπτωσης συμπεραίνουμε ότι η λύση της αυτοδιαχείρισης μπορεί, κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες, να αποτελέσει την χρηστότερη επιλογή διαχείρισης για την μακροχρόνια διατήρηση του πόρου. Η ύπαρξη ομάδων χρηστών, σαν αυτή του τσελιγκάτου, που μοιράζονται τα οφέλη και

είναι οι ίδιοι υπεύθυνοι για την οργάνωσή τους και τη διαμόρφωση θεσμών διαχείρισης έχουν σαφώς καλύτερα αποτελέσματα, λόγω των κινήτρων που δημιουργούν στους χρήστες για σεβασμό αλλά και βέλτιστη χρήση του πόρου.

Ολοκληρώνοντας την εργασία αυτή γίνεται εμφανής η αξία τέτοιων παραδοσιακών δομών αυτοδιαχείρισης για την αποτελεσματική χρήση, αξιοποίηση και διατήρηση των κοινών πόρων. Σαφώς οι θεσμοί που αναπτύχθηκαν στο τσελιγκάτο, ήταν μοναδικοί εκφράζοντας τις συγκεκριμένες κοινωνικές, πολιτιστικές και οικονομικές συνθήκες της εποχής και έτσι δύσκολα μπορούν αυτούσια να μεταφερθούν σε άλλες περιοχές ή να αναπαραχθούν στο χρόνο. Ωστόσο η εμπειρία που μας κληροδοτούν μπορεί να αποτελέσει μια στέρεη βάση για συζήτηση, σχεδιασμό και υλοποίηση ανάλογων δομών διακυβέρνησης και αυτοδιαχείρισης των κοινών, που φαίνεται να ξεπερνούν σε αποτελεσματικότητα τις απλουστευτικές και στείρες πρακτικές της κρατικοποίησης και της ιδιωτικοποίησης.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Adhikari B., "Property rights and natural resources: Impact of common property institutions on community-based resource management", Third Annual Global Development Network Conference, Rio de Janeiro, Brazil, December 2001.
- Agrawal A., "Common property institutions and sustainable governance of resources", *World Development*, volume 29, issue 10, 2001, pp.1649-1672.
- Agrawal A., "Sustainable governance of common-pool resources: Context, Methods, and Politics", *Annual Review of Anthropology*, volume 32, 2003, pp. 243-262.
- Baland J.M. and Platteau J.P., *Halting Degradation of Natural Resources: Is There a Role for Rural Communities?*, Clarendon, Oxford, 1996.
- Feeny D., Berkes, F., McCay B., and Acheson J., "The Tragedy of the Commons: Twenty-Two Years Later", *Human Ecology*, volume 18, issue 1, 1990, pp. 1-19.
- Hardin G., "The Tragedy of the Commons", *Science*, volume 162, 1968, pp. 1243-1248.
- Hatziminaoglou I., "Epire et Epirotes: Un trajet dans l' espace et le temps, dans les sociétés montagnardes", *Animal production and natural resources utilisation in the Mediterranean mountain areas*, EAAP publication, No.115, 2005.

- Ostrom E., *Governing the Commons: The Evolution of Institutions for Collective Action*, Cambridge University Press, Cambridge, 1990.
- Ostrom E., "The value-added of laboratory experiments for the study of institutions and common-pool resources", *Journal of Economic Behavior and Organization*, volume 61, 2006, pp. 149-163.
- Ostrom E., Burger J., Field C.B., Norgaard R.B., and Policansky D., "Revisiting the Commons: Local lessons, global challenges", *Science*, volume 284, 1999, pp. 278-282.
- Tsiouvaras C., Platis P., Ainalis A., Meliadis I., Karmiris I., Sklavou P., Tantos V. and Athanasiou Z., "Monitoring and analysis of the natural vegetation in the area of Argitheia, Central Greece," *Nutritional and foraging ecology of sheep and goats, Options Méditerranéennes, A/no.85*. 2009.
- Wade R., "The management of common property resources: collective action as an alternative to privatization or state regulation", *Cambridge Journal of Economics*, volume 11, issue 2, 1987, pp. 96-106.
- Wade R. "Village Republics: Economics Conditions for Collective Action in South India", ICS Press, Oakland, 1988.
- Walker J.M., Gardner R. and Ostrom E., "Rent Dissipation in a Limited-Access Common-Pool Resource: Experimental Evidence", *Journal of Environmental Economics and Management*, volume 19, 1990, pp. 203-211.
- Williamson O.E., *Markets and Hierarchies*, Free Press, New York, 1975.
- Williamson O.E., *The Economic Institutions of Capitalism*, Free Press, New York, 1985.

Ελληνική

- Αικατερινίδης Γ., Αλεξάκης Ε., Γιατράκου Μ.Ε., Θανόπουλος Γ., Σπαθάρη-Μπεγλίτη Ε. και Τζάκης Δ., *Δημόσιος και Ιδιωτικός Βίος στην Ελλάδα 2: Οι Νεότεροι Χρόνοι, Ο Νεότερος Λαϊκός Βίος, Τόμος Α΄*, ΕΑΠ, Πάτρα, 2002.
- Αρσενίου Λ., *Τα τσελιγκάτα*, Πρώτο Πα, Αθήνα, 1972.
- Ασδραχάς Σ.Ι., *Ελληνική Οικονομική Ιστορία: ΙΕ΄-ΙΘ΄ Αιώνας, Τόμος Α΄*, Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς, Αθήνα, 2003.
- Varian H., *Μικροοικονομική: μια σύγχρονη προσέγγιση, Τόμος Β΄*, Κριτική, Αθήνα, 2006.
- Γκούρλας Α., *Διαχειριστική Έκθεση Δημοσίου Δάσους Πετροχωρίου Δροσάτου: Διαχειριστική περίοδος 2005-2014*, Δασαρχείο Μουζακίου, 2004.

- Δαμιανάκος Στ., Από τον χωρικό στον αγρότη, η Ελληνική αγροτική κοινωνία απέναντι στην παγκοσμιοποίηση, Εκδόσεις Εξάντας – ΕΚΚΕ, Αθήνα, 2002.
- Ζουμπουλάκης Μ., «Θεσμοί και μεταβολές την ελληνική οικονομία» στο Κόλλιας Χ., Ναζάκης Χ. και Χλέτσος Μ. (επιμ) Σύγχρονες προσεγγίσεις της ελληνικής οικονομίας, Πατάκης, Αθήνα, 2005, σελ. 19-66.
- Κανδρέλης Σ.Σ. και Παπαναστάσης Β.Π., «Υποβάθμιση των λιβαδιών στην Ελλάδα: Η περίπτωση της δυτικής Ηπείρου», Εργασία που παρουσιάστηκε στο 5ο Πανελλήνιο Λιβαδοπονικό Συνέδριο: Λιβαδοπονία ξηροθερμικών περιοχών, Ηράκλειο Κρήτης, 1-3 Νοεμβρίου 2006.
- Καποτάς Π.Σ., «Οι επιπτώσεις του καθεστώτος χρήσης των λιβαδικών εκτάσεων», Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Σχολή Δασολογίας και Φυσικού Περιβάλλοντος, 2010.
- Μακέδος Ι., «Προβλήματα από την άσκηση της λιβαδοπονίας στο χώρο της Μακεδονίας», Εργασία που παρουσιάστηκε στο 2ο Πανελλήνιο Λιβαδοπονικό Συνέδριο: Η Λιβαδοπονία στο κατώφλι του 21ου αιώνα, Ιωάννινα, 4-6 Οκτωβρίου 2000.
- Μακρής Ι., Δασική Νομοθεσία, 2η έκδοση, Σακκουλάς, Κομοτηνή, 2002.
- Μπριασούλη Ε., «Τα “κοινά”- πόροι συλλογικής ιδιοκτησίας και συλλογικής ευθύνης: έννοιες, προβλήματα και το ζήτημα διαχείρισής τους», Αειχώρος, τόμος 2, τεύχος 1, 2003, σελ. 36-57.
- Νιτσιάκος Β., Οι ορεινές κοινότητες της Βόρειας Πίνδου. Στον απόηχο της μακράς διάρκειας, Πλέθρον, Αθήνα, 1995.
- Παπαναστάσης Β.Π., «Σχέσεις κτηνοτροφίας και φυσικού περιβάλλοντος στον ορεινό και ημιορεινό χώρο», Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου Κτηνοτροφική Πολιτική – Θέσεις Προσανατολισμού, Θεσσαλονίκη, 1995.
- Παπαναστάσης Β.Π., «Οικολογία και διαχείριση των ψευδαλπικών λιβαδιών», Εργασία που παρουσιάστηκε στο 3ο Πανελλήνιο Λιβαδοπονικό Συνέδριο: Λιβαδοπονία και ανάπτυξη ορεινών περιοχών, Καρπενήσι, 4-6 Σεπτεμβρίου 2002.
- Πετμεζάς Σ.Δ., Η Ελληνική Αγροτική Οικονομία κατά τον 19ο αιώνα: Η περιφερειακή διάσταση, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο, 2003.
- Sivignion M., Θεσσαλία: γεωγραφική ανάλυση μιας ελληνικής περιφέρειας, Μετάφραση: Γιούλη Αναστασοπούλου, Μορφωτικό Ινστιτούτο Αγροτικής Τράπεζας, Αθήνα, 1992.
- Τσακανίκα Β. και Ισπικούδης Ι., «Η ημινομαδική κτηνοτροφία ως κύρια οικονομική δραστηριότητα των Βλάχων της Β. Πίνδου», Εργασία που παρουσιάστηκε στο 4ο

Πανελλήνιο Λιβαδοπονικό Συνέδριο: Λιβάδια των πεδινών και ημιορεινών περιοχών:
Μοχλός ανάπτυξης της υπαίθρου, Βόλος, 10-12 Νοεμβρίου 2004.

Τσιώρας Π.Α., Μαντζάνας Κ. και Παπαναστάσης Β.Π., «Κτηνοτροφία και ερημοποίηση στην περιοχή της Μεσογείου», Εργασία που παρουσιάστηκε στο 5ο Πανελλήνιο Λιβαδοπονικό Συνέδριο: Λιβαδοπονία ξηροθερμικών περιοχών, Ηράκλειο Κρήτης, 1-3 Νοεμβρίου 2006.

Ο εθνικός εαυτός ως θεωρητική και κοινωνική κατασκευή: σύγκριση των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας στις τελευταίες τάξεις του Λυκείου στην Ελλάδα και στην Τουρκία.

*Αντώνης Δ. Πατσαϊκονόμου**

Περίληψη

Βασικός στόχος της παρούσας εργασίας αποτελεί η διερεύνηση της έννοιας του εθνικού εαυτού ως κοινωνικής κατασκευής. Καταρχάς θα σκιαγραφηθεί η έννοια του εαυτού σε συνδυασμό με την έννοια του έθνους και της εθνικής ταυτότητας. Βασικό ερώτημα της μελέτης αυτής αποτελεί η καλλιέργεια ή μη στερεοτύπων και προκαταλήψεων μέσω των σχολικών βιβλίων Ιστορίας της Ελλάδας και της Τουρκίας με τη διατύπωση αρνητικών χαρακτηρισμών και φορτισμένων περιγραφών αλλά και με την παράθεση επιστημονικά αμφισβητήσιμων και πολλές φορές ψευδών θέσεων, που έχουν ως στόχο να εμφανίσουν τον ένα λαό ανώτερο του άλλου.

Λέξεις κλειδιά: εαυτός, έθνος, εγχειρίδια

* Εκπαιδευτικός – Μεταδιδακτορικός ερευνητής ΑΠΘ, Ειδικός Επιστήμων ΠΔ/407 Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Εισαγωγή

Τα σχολικά βιβλία αποτελούν ένα από τα βασικότερα μέσα με τα οποία διεξάγεται η διδακτική πράξη στο σχολικό περιβάλλον. Συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στη διαμόρφωση της σχολικής διδασκαλίας και κοινωνικοποίησης και αποτελούν για πολλούς μαθητές τη μοναδική πηγή γνώσης και συστηματικής μάθησης (Φραγκουδάκη, 1997). Μέσω των σχολικών βιβλίων δεν μεταδίδονται μόνο γνώσεις στους μαθητές, αλλά καλλιεργούνται στάσεις και μεταβιβάζονται αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς, και επηρεάζουν συνεπώς τις απόψεις, τις πεποιθήσεις και τις επιλογές καθώς και τη συμπεριφορά του ατόμου.

Για τον λόγο αυτό η έρευνα των σχολικών εγχειριδίων έχει μεγάλη σημασία. Μάλιστα είναι και επίκαιρη στην παρούσα ιστορική συγκυρία, η οποία χαρακτηρίζεται από δύο αντιφατικές διαδικασίες: από τη μια η ευρωπαϊκή ένωση και η παγκοσμιοποίηση και από την άλλη η έξαρση του ρατσισμού και του εθνικισμού.

Η εικόνα του «άλλου» ή του γείτονα που διαμορφώνεται μέσω των σχολικών βιβλίων συμβάλλει στην διαμόρφωση της αυτοεικόνας και της εθνικής ταυτότητας ενός λαού. Επίσης καθορίζει σε σημαντικό βαθμό τις σχέσεις και την ποιότητα της συνύπαρξης και συνεργασίας μεταξύ λαών και ιδιαίτερα μεταξύ των γειτονικών λαών.

Η έννοια του Εθνικού εαυτού

Η έννοια του εθνικού εαυτού αποτελείται από δύο υπο-έννοιες (έθνος και εαυτός) οι οποίες παρουσιάζουν σημαντικές δυσκολίες στην κατανόηση τους (Tilly, 1975). Όσον αφορά τον εαυτό γίνεται σαφές ότι στην πορεία της ανάπτυξης του ατόμου και της διαρκούς αλληλεπίδρασης με τα άλλα άτομα του περιβάλλοντός του το άτομο μαθαίνει να ξεχωρίζει τον εαυτό του από τους άλλους χρησιμοποιώντας γλωσσικά σύμβολα για να αναφερθεί στον εαυτό του, τα οποία είναι διαφορετικά από εκείνα που χρησιμοποιεί για να αναφερθεί στους άλλους (Μπέργκερ & Λούκμαν, 2003). Αναφορά στον «εαυτό» σημαίνει ότι το υποκείμενο γίνεται συγχρόνως αντικείμενο της δράσης του. Με αυτήν την έννοια ο εαυτός αποκτά συγκεκριμένο περιεχόμενο: το υποκείμενο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως κάτι συγκεκριμένο, ως μία οντότητα με

ορισμένες ιδιότητες οι οποίες αποτελούν τις διάφορες ταυτότητες του. Έχει μόνο μια προσωπική ταυτότητα και περισσότερες κοινωνικές. Η έννοια της κοινωνικής ταυτότητας ως μέρος της αυτοαντίληψης του ατόμου έχει τρεις κύριες διαστάσεις (McCall & Simmons, 1966 □ Tajfel, 1981):

1. Το «αίσθημα ότι ανήκει» (belongingness) το άτομο σε ένα κοινωνικό υποσύνολο.

2. Κάποια κοινά κοινωνικά χαρακτηριστικά (commonness) ανάμεσα στο άτομο και σε αυτό το υποσύνολο.

3. Τη συνεκτικότητα (cohesion), δηλαδή τη θετική επικοινωνία του ατόμου με τα άλλα μέλη του υποσυνόλου (Παπαοικονόμου, 2011).

Στη θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας, η κοινωνική ταυτότητα είναι η πεποίθηση ενός ατόμου ότι ανήκει σε μια κοινωνική κατηγορία ή ομάδα (Tajfel, 1981). Μια κοινωνική ομάδα είναι ένα σύνολο ατόμων που ταυτίζονται κοινωνικά. Μέσω της διαδικασίας της κοινωνικής σύγκρισης, τα άτομα, εφόσον θεωρούν ότι έχουν τα κοινά χαρακτηριστικά τα οποία συγκροτούν τη συλλογική τους ταυτότητα, κατηγοριοποιούνται ως ενδο-ομάδα (in-group), ενώ τα άτομα που διαφέρουν τα κατηγοριοποιούν ως εξω-ομάδα (out-group) (Κυρίτσης & Παπαοικονόμου, 2011).

Η έννοια της ταυτότητας δεν είναι μόνο πολυδιάστατη αλλά συγχρόνως και πολυεπίπεδη, και αυτό σημαίνει ότι κάθε άτομο ανήκει συγχρόνως σε περισσότερα υποσύνολα, μερικά από τα οποία απευθύνουν αντιφατικές απαιτήσεις προς το άτομο (Smith, 1991). Έχοντας έτσι περισσότερες επιμέρους ταυτότητες, τα άτομα βρίσκονται πολλές φορές ανάμεσα σε «διασταυρούμενα πυρά» και αναγκάζονται να αποφασίσουν να εκπληρώσουν τις απαιτήσεις μιας συγκεκριμένης ταυτότητας, που ενδεχομένως είναι ισχυρότερη και όχι μιας άλλης ταυτότητας. Έτσι, όταν για παράδειγμα υπάρχει σύγκρουση ανάμεσα στην εθνική και στην πολιτική ταυτότητα, όπως συμβαίνει σε εθνικά διχασμένες κοινωνίες, το άτομο πρέπει να αποφασίσει ανάλογα με τη σπουδαιότητα (κεντρικότητα) των ταυτοτήτων του ως τι θα δράσει: ως μέλος της εθνικής κοινότητας ή ως μέλος ενός πολιτικού κόμματος (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997).

Όσον αφορά την έννοια του έθνους μπορεί να ειπωθεί ότι παρόλο που έγιναν πολλές προσπάθειες να καθιερωθούν αντικειμενικά κριτήρια κατάταξης μιας συλλογικότητας κάτω από τη στέγη ενός έθνους τα οποία είτε βασιζόνταν σε

μεμονωμένους παράγοντες (π.χ. γλώσσα) είτε σε έναν συνδυασμό (π.χ. γλώσσα, θρησκεία, κοινό έδαφος κ.α.), οι ορισμοί που προέκυψαν ανταποκρίνονται σε μερικά μόνο μέλη της ομάδας και κατά συνέπεια πάντα προκύπτουν εξαιρέσεις (Hobsbawm, 1994). Άλλωστε τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται για τον ορισμό του έθνους είναι από μόνα τους θολά, διφορούμενα και πολλές φορές αμφισβητήσιμα. Η δυσκολία ορισμού του έθνους διαφάνηκε ήδη από το έργο του Walter Bagehot, ο οποίος παρουσίασε την ιστορία του δεκάτου ενάτου αιώνα ως ιστορία της «οικοδόμησης των εθνών», παρατηρώντας όμως ότι: «γνωρίζουμε τι είναι όταν δεν μας ρωτάτε, αλλά δεν μπορούμε πολύ γρήγορα να το εξηγήσουμε ή να το ορίσουμε» (Bagehot, 2002 :32). Το κύριο χαρακτηριστικό αυτού του τρόπου ταξινόμησης των ανθρώπινων όντων σε ομάδες είναι ότι κανένα κριτήριο δεν μπορεί να προσδιορίσει επαρκώς ποια από τις διαφορετικές ανθρώπινες συλλογικότητες θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως «έθνος». Οι περισσότεροι μελετητές σήμερα θα συμφωνούσαν ότι οι βασικές εθνικές γλώσσες, προφορικές ή γραπτές, δεν μπορούν να εμφανισθούν ως εθνικές πριν από την τυπογραφία, τη μαζική φιλολογία και συνεπώς, τη μαζική σχολική εκπαίδευση η οποία αποτελεί το βασικό κοινωνικοποιητικό παράγοντα ένταξης των νέων ανθρώπων στα διάφορα «έθνη» (Αβδελλά, 1997).

Η παρουσίαση του εθνικού εαυτού και του «άλλου» στα εγχειρίδια ιστορίας της Τουρκίας και της Ελλάδας

Τα δεινά που προκάλεσε στην ανθρωπότητα ο δεύτερος παγκόσμιος πόλεμος οδήγησαν στη σύσταση διεθνών οργανισμών (UNESCO) με στόχο πέραν των άλλων την ειρήνη, η οποία νοείται ως η κατάσταση του αμοιβαίου σεβασμού των ανθρώπινων δικαιωμάτων του ανθρώπου (Κωνσταντοπούλου, Μαράτου – Αλιπράντη, Γερμανός, Οικονόμου, 2000). Η αρχή αυτή αποτυπώνεται ως εξής: «οι πόλεμοι αρχίζουν στα μυαλά των ανθρώπων. Αν θέλει κανείς να εμποδίσει τους πολέμους, πρέπει να αλλάξει τα μυαλά των ανθρώπων¹ ». Στις νεωτερικές κοινωνίες ο φορέας στις νεωτερικές κοινωνίες, ο οποίος διαμορφώνει συνειδήσεις στους νέους

¹ Διακήρυξη της UNESCO.

ανθρώπους είναι το σχολείο με αιχμή του δόρατος τον εκπαιδευτικό και το σχολικό εγχειρίδιο (Ξωχέλλης, 1984).

Κάθε οργανωμένη κοινωνία για να μπορέσει να επιβιώσει πρέπει να καθορίσει τις γενικές αρχές και στόχους της εκπαίδευσης στις οποίες προσανατολίζεται η μορφωτική της διαδικασία (Ματθαίου, 1994). Πρωτεύοντα ρόλο, συν τοις άλλοις, παίζουν οι πολιτισμικές και θρησκευτικές αξίες, καθώς και οι παραδόσεις του κάθε λαού. Σύμφωνα με τα αναλυτικά προγράμματα της Τουρκίας όπως αναμορφώθηκαν το Σεπτέμβριο του 2005 οι γενικές βασικές αρχές - σκοποί της τουρκικής εθνικής εκπαίδευσης, είναι μεταξύ άλλων: η ανατροφή πολιτών που θ' ασπάζονται τις μεταρρυθμίσεις και τις αρχές του ατατουρκικού εθνικισμού (Atatürk milliyetçiliği), πολιτών που θα ενστερνίζονται και θα καλλιεργούν τις εθνικές, ηθικές, πνευματικές και πολιτιστικές αξίες του τουρκικού έθνους, θα αγαπούν και θα προβάλλουν την οικογένεια, την πατρίδα και το έθνος και θα έχουν επίγνωση του καθήκοντός τους απέναντι στην τουρκική Δημοκρατία, η οποία έχει ως θεμελιώδεις αρχές τα δικαιώματα του ανθρώπου και τις συνταγματικές επιταγές του δημοκρατικού, λαϊκού, κοινωνικού και δίκαιου Κράτους². Επιπλέον γίνεται αναφορά και σε άλλες γενικές αρχές, όπως είναι η σωματική και πνευματική υγεία, η ελεύθερη σκέψη, η ευρύτητα των αντιλήψεων και η γαλούχηση πολιτών που σέβονται τα δικαιώματα του ανθρώπου, πολιτών που θα έχουν πρωτοβουλίες και δεξιότητες και θα διαβιώνουν με ευημερία και ευτυχία, μέσα σε ένα πνεύμα εθνικής ενότητας. Τις παραπάνω θεμελιώδεις γενικές αρχές της τουρκικής εθνικής παιδείας ακολουθούν άλλες πέντε αρχές που είναι ο σεβασμός προς τον άνθρωπο, στη σκέψη, στην ελευθερία, την ηθική, αλλά και προς την πολιτιστική κληρονομιά (Dinç, 2011)³.

Σε αντιπαράβολή, οι γενικοί σκοποί του μαθήματος της ιστορίας στα ελληνικά σχολεία είναι, μεταξύ άλλων, η καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και της επιστημονικής μεθοδολογίας, η μετάδοση στις επόμενες γενιές της συλλογικής ιστορικής μνήμης και της ιστορικής συνείδησης, η γνωριμία με την ιστορική πορεία του ελληνισμού και η οικοδόμηση της εθνικής και πολιτιστικής ταυτότητας μέσα από τη μελέτη του ελληνικού πολιτισμού⁴ (ΥΠΕΠΘ, 2003: 3).

² 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, Turk Milli Eğitiminin Genel Amaçları

³ Μεγάλο μέρος της ανάλυσης των τουρκικών εγχειριδίων αντλήθηκε από την εργασία του δρ. Χατζόπουλου Αντωνίου (2008).

⁴ ΦΕΚ 303B/13-03-2003 και ΦΕΚ 304B/13-03-2003.

Αντιπαραβάλλοντας τις βασικές αρχές, τους σκοπούς, τις προτεραιότητες και αντιλήψεις των δύο αναλυτικών προγραμμάτων, γίνεται αντιληπτό ότι καταρχάς ταυτίζονται στην επιδίωξη της καλλιέργειας των δεξιοτήτων, στην καλλιέργεια της φυσικής και ψυχικής ανάπτυξης, στο σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της δημοκρατίας και στην καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης. Η βασική διαφορά έγκειται στο γεγονός ότι στο τουρκικό αναλυτικό πρόγραμμα κυριαρχεί η ιδεολογία του Ατατουρκισμού, καθώς και η παρότρυνση για πνεύμα εθνικής ενότητας για την τελική επιτυχία των στόχων της εκπαίδευσης. Αντίστοιχα στο ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα κυριαρχεί η καλλιέργεια της συνείδησης του πολίτη στα πλαίσια της Ευρώπης και του κόσμου γενικότερα, ενώ στα αντίστοιχα τουρκικά δεν αναφέρεται καθόλου η λέξη Ευρώπη παρόλο που είναι γνωστό ότι η Τουρκία επιδιώκει να γίνει μέλος της ΕΕ⁵. Πέρα από τις κοινές επιδιώξεις που στοχεύουν στη δημιουργία πολιτών εμφορούμενων από τα δημοκρατικά ιδεώδη, παρατηρούνται μεγάλες διαφοροποιήσεις μεταξύ των δύο αναλυτικών προγραμμάτων, καθώς στην Τουρκία προσανατολίζονται στη διαμόρφωση συγκεκριμένου τύπου ανθρώπου και προσωπικότητας με βάση την κυρίαρχη ιδεολογία του Ατατουρκισμού⁶. Αυτό αναφέρεται και στο αναλυτικό πρόγραμμα ως σκοπός, αλλά φαίνεται και σε όλα τα εγχειρίδια της Ιστορίας της αντίστοιχης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όπου γίνονται εκτενείς αναφορές για τον Ατατούρκ⁷.

Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Τουρκίας η οποία διαρκεί τέσσερα έτη (από την 9η έως τη 12η τάξη), το μάθημα της Ιστορίας διδάσκεται μέχρι την 11η, η οποία αντιστοιχεί με τη Β΄ Λυκείου⁸. Τα εγχειρίδια τα οποία διδάσκονται έχουν ως κύριο θέμα τους την ιστορία του τουρκικού έθνους και της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, ενώ εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι δεν υπάρχουν ειδικά κεφάλαια αφιερωμένα στον Κεμάλ. Ιδιαίτερη αναφορά στον Ατατούρκ γίνεται μόνο στις διδακτικές ενότητες για τα τελευταία χρόνια της Αυτοκρατορίας (Βαλκανικοί πόλεμοι, διαμελισμός της Αυτοκρατορίας).

⁵ Ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών Ιστορίας, σελ.11. http://www.pischools.gr/content/index.php?lesson_id=8&ep=166

⁶ Her eğitim sisteminin yetiştirmek istediği bir “insan tipi” vardır = Κάθε εκπαιδευτικό σύστημα θέλει να διαμορφώσει ένα τύπο ανθρώπου.

⁷ 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, Turk Milli Eğitiminin Genel Amaçları σελ. 43 κ.ε.

⁸ Στο σημείο αυτό θέλω να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στο Yasin Akkan, σχολικό ψυχολόγο του σχολικού συγκροτήματος στο Iğdır της Ανατολικής Τουρκίας, για την πολύτιμη βοήθεια του και την προσφορά των τουρκικών σχολικών εγχειριδίων.

Στην 9η τάξη της τουρκικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης το βιβλίο ιστορίας φέρει τον τίτλο «Tarih» (Ιστορία) και σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα αφορά τη Γενική Τουρκική Ιστορία (Genel Türk tarihi) της χρονικής περιόδου 2000 π. Χ. – 1400 μ. Χ., εστιάζοντας και πάλι σχεδόν αποκλειστικά μόνο στην τουρκική ιστορία. Περιέχει μεταξύ άλλων ενότητες σχετικές με την επιστήμη της ιστορίας, τα ημερολόγια και τον καθορισμό τους, τους προϊστορικούς και αρχαίους πολιτισμούς της Ανατολίας, η οποία είναι χαρακτηριστικό ότι αποκαλείται Τουρκία, κεφάλαια σχετικά με την καταγωγή και την εμφάνιση των Τούρκων στο προσκήνιο της Ιστορίας, τα τουρκικά κράτη και κρατίδια και τον πολιτισμό τους, την περιγραφή των προγονικών εστιών των Τούρκων, την ιστορία των πολιτισμών της Ανατολίας, τους Χετταίους και τους Σουμέριους, την Αυτοκρατορία του Μεγάλου Αλεξάνδρου, τους Ρωμαίους, τους Βυζαντινούς, τη θρησκεία των Τούρκων πριν τη μεταστροφή τους στο Ισλάμ, τον εξισλαμισμό των Τούρκων κ.ά. Η εποχή του Μεγάλου Αλεξάνδρου αναφέρεται ως ελληνιστική και θεωρείται ότι ο ελληνικός πολιτισμός άσκησε αλλά και δέχτηκε επιρροές από τους πολιτισμούς της Ανατολής. Παρόμοια επίδραση αναφέρεται ότι είχε και η βυζαντινή τέχνη: στη σύντομη διδακτική ενότητα για το βυζαντινό πολιτισμό, δεν επισημαίνεται ότι η γλώσσα του κράτους ήταν η ελληνική, ενώ για την τέχνη σημειώνεται μόνο ότι δέχτηκε επιδράσεις από την ελληνική και ανατολική παράδοση, τοποθετώντας τη με αυτόν τον τρόπο σε διαφορετικό πλαίσιο από την ελληνική ιστορική πορεία. Στην ενότητα «Οι πολιτισμοί της ανατολικής Μεσογείου» συμπεριλαμβάνεται και ο ελληνικός πολιτισμός. Δεν αναφέρονται τα ελληνικά φύλα και είναι χαρακτηριστικό ότι τα τελευταία χρόνια τα τουρκικά βιβλία της ιστορίας γενικά χρησιμοποιούν περισσότερο τον όρο İyonyaılar (Ίωνες) για να προσδιορίσουν τους Αρχαίους Έλληνες, παρά το Eski Yunanlılar (Αρχαίοι Έλληνες). Σημειώνεται ότι η λέξη Yunan, που στα τουρκικά σημαίνει Έλληνας, προέρχεται από παραφθορά της λέξης Ίωνας. Στην σχετική όμως με του Ίωνες ενότητα (σελ. 35) δεν αναγράφεται η καταγωγή και η γλώσσα του λαού αυτού. Το ίδιο συμβαίνει και με τους Λύδιους και τους Φρύγες που αναφέρονται ως πολιτισμοί που έζησαν στην Ανατολή, χωρίς να γνωστοποιείται η γλώσσα που μιλούσαν, καθώς και το γεγονός ότι ήταν ελληνικά φύλα. Σημαντικές διδακτικές ενότητες καταλαμβάνουν η αυτοκρατορία των Ούννων, τα τουρκικά ισλαμικά κρατίδια στην Ασία πριν από το Ισλάμ και πριν την Οθωμανική εποχή, όπως και η εμφάνιση του Ισλάμ, η διάδοσή

του και ο πολιτισμός του. Στη διδακτική ενότητα που γίνεται λόγος για τον κόσμο κατά την εμφάνιση του Ισλάμ, γίνεται λόγος για το Χριστιανισμό και μνημονεύεται ότι ο Πατριάρχης ήταν ο θρησκευτικός ηγέτης όλων των Ορθοδόξων Χριστιανών του κόσμου και ζούσε στην İstanbul, αποφεύγοντας τον ιστορικά δόκιμο όρο Κωνσταντινούπολη, ο οποίος χρησιμοποιείτο επίσημα από τους Οθωμανούς μέχρι τη δεκαετία του 1920. Τα άλλα κυρίαρχα θέματα του βιβλίου είναι οι επιδράσεις του τουρκικού και ισλαμικού πολιτισμού στους Κινέζους, Μογγόλους, Άραβες και Ιρανούς, η ιστορία των Μογγόλων και του Ταμερλάνου, καθώς και όλων των τουρκικών κρατών και κρατιδίων της Ασίας και της Ανατολής που συνέβαλαν στον εκτουρκισμό της Μικρασίας πριν την άλωση της Πόλης. Δεν υπάρχει καμία μνεία του δυτικού πολιτισμού και όλες οι ιστορικές πληροφορίες αφορούν αποκλειστικά τη σχέση του τουρκικού πολιτισμού με την Ασία και Ανατολή. Διαπιστώνεται ότι το βιβλίο αυτό ασχολείται κατά κύριο λόγο με τους πολιτισμούς που αναπτύχθηκαν στα εδάφη της σημερινής Τουρκίας και με την Ιστορία των Τούρκων. Πρέπει να αναφερθεί ένα σημείο στο βιβλίο στο οποίο γίνεται σύνδεση των μαχών του Μαντζικέρτ και του Μυριοκέφαλου (που θεωρούνται ορόσημα στην εδραίωση των Τούρκων στην Ανατολία) με τον Κεμάλ Ατατούρκ: «Με τη μάχη του Μαντζικέρτ οι Τούρκοι άρχισαν να εγκαθίστανται στην Ανατολή. Με τη μάχη του Μυριοκέφαλου η Ανατολή έγινε τουρκική πατρίδα. Το τουρκικό έθνος, που θέλησαν μετά από αιώνες να το κάνουν να μην έχει πατρίδα, με την ηγεσία του Μουσταφά Κεμάλ νίκησε στον απελευθερωτικό πόλεμο και απέδειξε ότι η Ανατολή είναι τουρκική πατρίδα» (σελ. 248). Πρέπει να σημειωθεί ότι στο βιβλίο αυτό δεν υπάρχει καμία ιστορική πηγή.

Το βιβλίο της 10ης τάξης έχει και πάλι τον τίτλο «Tarih» (=Ιστορία) και τα περισσότερα κεφάλαια αφορούν την Οθωμανική Ιστορία, από το 1300 μέχρι το 1922. Είναι το βιβλίο που έχει τις περισσότερες αναφορές σε θέματα Τουρκο-ελληνικών σχέσεων. Αναλύει όλες τις περιόδους της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, την κατάκτηση των Βαλκανίων από τους Οθωμανούς, την άλωση της Κωνσταντινούπολης, την ηγετική της θέση στον ισλαμικό κόσμο με το Μωάμεθ τον Πορθητή και τους μετέπειτα σουλτάνους, αλλά και την οργάνωση του κράτους και της κοινωνίας. Αφιερώνει πολλές διδακτικές ενότητες στη ηγετική θέση της Αυτοκρατορίας στο Ισλάμ, αλλά και στον οθωμανικό πολιτισμό και στην τέχνη. Ενδιαφέρον σημείο αποτελεί το γεγονός ότι από τις 381 σελίδες του βιβλίου μόνο οι

σαράντα είναι αφιερωμένες στην ευρωπαϊκή ιστορία. Στα σχετικά με την άλωση υπάρχει η παρατήρηση ότι ο Πορθητής έδωσε αυτονομία στους Ορθοδόξους και στον Πατριάρχη τους (δημιουργία ορθοδόξου millet), με σκοπό να ελέγξει τους Ορθόδοξους έτσι ώστε να μη περιέλθουν στην δικαιοδοσία της Δύσης. Τονίζει την ανεξαρτησία της τοπικής αυτοδιοίκησης (τις κοινότητες), την ελευθερία που είχαν οι έλληνες στις θάλασσες και τη δημιουργία της αστικής τάξης των εμπόρων. Ακόμη αναφέρεται ότι στην Αυστρία και στη Ρωσία είχε διαδοθεί από τους Έλληνες λογίους η ιδέα της ελευθερίας και η τάση για την επανίδρυση της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας. Το βιβλίο σημειώνει ότι η Εθνική Εταιρεία διοργάνωσε την εξέγερση με τη θεωρία της Μεγάλης Ιδέας: «Η εξέγερση καθοδηγείτο από τους ιερείς και σε σύντομο χρονικό διάστημα εξαπλώθηκε παντού». Η ενότητα δεν αναφέρεται καθόλου σε μάχες και καταλήψεις πόλεων και τελειώνει με την αναφορά της Συνθήκης της Αδριανουπόλεως του 1829. Αμέσως μετά ακολουθεί το ποντιακό ζήτημα ως ξεχωριστή ενότητα. Στο κεφάλαιο αυτό αλλάζει το ύφος και κατηγορείται το Πατριαρχείο για συνεργασία με τις ελληνικές αρχές με σκοπό την ανεξαρτησία του Πόντου και την προσάρτησή του στην Ελλάδα. Μάλιστα υπάρχει αναφορά στη σύνδεση της δράσης των Ποντίων με εκείνη των Αρμενίων. Πιο συγκεκριμένα αναφέρεται ότι: «Οι Πόντιοι ανακοίνωσαν ότι θα ιδρύσουν συνομοσπονδία με τους Αρμενίους...Οι τσέτες - άτακτοι των Ποντίων οργάνωσαν επιθέσεις σε χωριά στην ανατολική Μαύρη θάλασσα». Συνδέοντας μάλιστα τα παραπάνω με τη σημερινή εποχή, γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στην ίδρυση ποντιακών σωματείων από την Ελλάδα, στην αναγνώριση της υποτιθέμενης - κατά τη δική τους άποψη - γενοκτονίας των Αρμενίων από αυτήν και στην προπαγάνδα της ώστε να μη γίνει δεκτή η Τουρκία στην ΕΕ. Και η ενότητα καταλήγει: «Η Ελλάδα έχει κάνει εθνική της πολιτική την τριβή και την ένταση με την Τουρκία και με νόμο καθιέρωσε την 19η Μαΐου ως μέρα μνήμης της δήθεν γενοκτονίας των Ποντίων. Τα θρησκευτικά ιδρύματα και οι κληρικοί παίζουν πρωταρχικό ρόλο στην εμφάνιση αυτών των θεμάτων και το Πατριαρχείο είναι το ίδρυμα που πρωτοστάτησε στις απόπειρες ίδρυσης ποντιακού κράτους». Έντονες και συναισθηματικά φορτισμένες είναι και οι εκφράσεις του βιβλίου κατά των Αρμενίων αφιερώνοντας ειδική ενότητα στους εκτοπισμούς, φυσικά υπό την οπτική γωνία της τουρκικής πλευράς. Γίνεται παραδεκτό ότι υπήρξαν μόνο «κάποιοι απώλειες» από την πλευρά των Αρμενίων

και όχι γενοκτονία, τονίζοντας ότι χιλιάδες ήταν επίσης οι απώλειες των μουσουλμανικών πληθυσμών. Μάλιστα, σε δύο σελίδες γίνεται αναφορά στις δολοφονικές επιθέσεις της αρμενικής τρομοκρατικής οργάνωσης «Ασάλα» που έδρασε όμως στα τέλη του 20ού αιώνα, συνδέοντας έτσι το τότε με το σήμερα. Από την πολεμική δεν εξαιρούνται ούτε οι Ασσύριοι Χριστιανοί που ζουν σήμερα στη Νοτιο - Ανατολική Τουρκία, οι οποίοι παρουσιάζονται ως συνεργάτες των ξένων δυνάμεων κατά την περίοδο του πολέμου. Στην ενότητα «Τα δικαιώματα των μειονοτήτων» το εγχειρίδιο ισχυρίζεται ότι τα περί μειονοτικών δικαιωμάτων άρθρα της Συνθήκης της Λωζάννης «γράφτηκαν μετά από υποδείξεις των ξένων δυνάμεων» οι οποίες θεωρείται ότι είχαν συμφέροντα στην περιοχή και ότι πάντα δρούσαν με γνώμονα την καταπάτηση των τουρκικών συμφερόντων και την ικανοποίηση των ελληνικών. Στη συνέχεια όμως απαριθμούνται λεπτομερώς όλα τα σχετικά δικαιώματα, και κυρίως η χρήση της μητρικής γλώσσας στα δικαστήρια, και η λειτουργία μειονοτικών σχολείων. Στην σχετική με τα μειονοτικά και ξένα σχολεία ενότητα αναφέρεται: «η κυριότερη παράλειψη του Οθωμανικού Συστήματος ήταν το γεγονός ότι δεν υπήρχε ενιαία εκπαίδευση με αποτέλεσμα όλοι η μη μουσουλμάνοι να έχουν δικά τους σχολεία που λειτουργούσαν χωρίς τον έλεγχο του κράτους. Και ο Πορθητής είχε αναγνωρίσει το δικαίωμα αυτό της ελευθερίας της εκπαίδευσης στον Πατριάρχη του Φαναρίου» (σελ 358). Συνεχίζει όμως τονίζοντας την φιλοπρόοδη στάση των μειονοτικών σχολείων, καθώς είχαν μια σύγχρονη αντίληψη περί παιδείας, παρακολουθούσαν τις παγκόσμιες εξελίξεις και με τις ανανεωτικές τους τάσεις ωφέλησαν την γενική παιδεία. Σημειωτέον ότι το 1924 όλα τα σχολεία περιήλθαν στη δικαιοδοσία του τουρκικού Υπουργείου Παιδείας.

Το βιβλίο της 11ης τάξης φέρει τον τίτλο «Osmanlı Tarihi» (Οθωμανική Ιστορία) και διδάσκει εκτενέστερα την Οθωμανική Ιστορία από το 14ο αιώνα έως την κατάργησή της. Τα κεφάλαια έχουν την ίδια δομή και πολλές φορές οι διδακτικές ενότητες έχουν τον ίδιο τίτλο, γεγονός που καταδεικνύει τη σημασία που αποδίδει σε αυτό το τουρκικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η άλωση της Πόλης διδάσκεται και πάλι, όπως και η όλη διοικητική δομή και οργάνωση της Αυτοκρατορίας με όλες τις λεπτομέρειες. Και πάλι οι σελίδες που είναι αφιερωμένες στην ευρωπαϊκή Ιστορία είναι περιορισμένες.

Στη συνέχεια θα γίνει αναφορά στο βιβλίο της Γ' Λυκείου (2007) των Κολιόπουλου κ.ά., «Ιστορία του Νεότερου και του Σύγχρονου Κόσμου (από το 1815 έως σήμερα)». Η επιλογή έγινε με γνώμονα τις αλλαγές που έγιναν για να προσαρμόσουν το εκπαιδευτικό μας σύστημα σε αυτό της ΕΕ και να το καταστήσουν περισσότερο δυναμικό και ποιοτικό, διατηρώντας ταυτόχρονα την εθνική ταυτότητα και την εθνική αυτογνωσία. Κύριος στόχος του νέου εγχειριδίου είναι τα νέα δεδομένα να επιτρέψουν στους μαθητές να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους με κριτική και διαλεκτική ικανότητα και με διάθεση για συνεργασία και αυτενέργεια. Παρόλα αυτά σε αρκετά σημεία του βιβλίου αυτού παραμένουν οι αναφορές σε μια εξιδανικευμένη ιστορική ερμηνεία του παρελθόντος.

Διαβάζοντας αυτό το βιβλίο, παρατηρούμε ότι σε διάφορα σημεία υπάρχει η τάση να προβάλλεται η ελληνική ανδρεία. Στο σημείο που γίνεται αναφορά στον Αθανάσιο Διάκο παρατίθεται το περιστατικό της μεταφοράς του στη Λαμία όπου εξέπληξε με το θάρρος του τον Ομέρ Βρυώνη, ο οποίος προσφέρθηκε να τον προσλάβει στην υπηρεσία του. Η απάντηση του Διάκου θεωρήθηκε ότι ήταν: «Ούτε σε δουλεύω πασά, ούτε σ' ωφελώ κι αν σε δουλέψω». Αναφέρεται τέλος στο ίδιο σημείο ότι αντιμετώπισε τον θάνατο δια ανασκολοπισμού με γενναιότητα και μεγαλοψυχία (σελ. 23). Όμοια αναφορά γίνεται και για τους Ψαριανούς πυρπολητές του ελληνικού πολεμικού στόλου, τον Ιούνιο του 1822. Παρά την έλλειψη πόρων και την ασυμφωνία που υπήρχε στον ελληνικό στόλο, αναφέρεται ότι η τόλμη και η γενναιότητα των Ελλήνων πλοιάρχων και ναυτών τους έδωσε τη δυνατότητα να κερδίσουν σημαντικές αναμετρήσεις στο Αιγαίο (σελ. 27). Το ίδιο πνεύμα υπάρχει και όσον αφορά τον πόλεμο του 1940, όπου η νίκη των Ελλήνων χαιρετίστηκε ως «νίκη των ελεύθερων λαών κατά των δυνάμεων της βίας και του ολοκληρωτισμού». Επίσης, αναφέρεται ότι το κίνημα της εθνικής αντίστασης υπήρξε αποτέλεσμα της «άρνησης του ελληνικού λαού να συμβιβαστεί με το καθεστώς της τριπλής εθνικής κατοχής... σε βάρος των θεμελιωδών δικαιωμάτων και των ελευθεριών του», ενώ σε σχέση με το μέγεθος και τη δράση της εθνικής αντίστασης σημειώνεται ότι «πουθενά στην Ευρώπη η αντιστασιακή κίνηση δεν υπήρξε, αναλογικά με τον πληθυσμό της χώρας, τόσο καθολική και ο αριθμός των συνεργατών του κατακτητή τόσο περιορισμένος! Μόνο οι Έλληνες εξάλλου μεταξύ των κατακτημένων λαών

κατόρθωσαν, αντιδρώντας μαζικά, να μη συμμετάσχουν στην εκστρατεία κατά της Σοβιετικής Ένωσης» (σελ. 123-124).

Σχετικό με το παραπάνω σημείο αποτελεί και η τάση του βιβλίου να προβάλλει τους Έλληνες ανώτερους από τους άλλους λαούς, δίνοντας έμφαση στο σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει στη σταθεροποίηση των ταραγμένων Βαλκανίων, καθώς και στα επιτεύγματα των Ελλήνων που «ήρθαν μετά από πολλές προσπάθειες, αγώνες και θυσίες του ελληνικού λαού» (σελ. 162). Η τάση αυτή εμπλουτίζεται με την προσθήκη φορτισμένων συναισθηματικά εκφράσεων όπως για παράδειγμα στο σημείο που γίνεται αναφορά στην απόρριψη του αιτήματος των Ιταλών από το δικτάτορα Ιωάννη Μεταξά. Σημειώνεται με έμφαση ότι «η Ελλάδα θα υπεράσπιζε, έστω και με όπλα, τα κυριαρχικά της δικαιώματα. Η αντίδραση του Έλληνα θα συνοψιστεί έκτοτε στη λέξη 'ΟΧΙ'. Την ίδια στάση υιοθέτησαν αμέσως και όλοι οι Έλληνες, σπεύδοντας με ενθουσιασμό στο μέτωπο των επιχειρήσεων και στηρίζοντας έκτοτε με κάθε μέσο την αντίσταση στον εισβολέα» (σελ. 119). Συν τοις άλλοις συχνά στο βιβλίο οι Έλληνες παρουσιάζονται ως θύματα διπλωματικών ενεργειών που επηρεάζονται από τις εξελίξεις στη διεθνή πολιτική σκηνή. Ενδιαφέρον σημείο στο βιβλίο το οποίο σκιαγραφεί την παραπάνω διαπίστωση αποτελεί η κατάλυση της δημοκρατίας από τον Ιωάννη Μεταξά. Η ελληνική κοινή γνώμη παρουσιάζεται «εμποτισμένη στην πλειονότητα της από αρχές φιλελεύθερες», και «υπήρξε οπωσδήποτε αντίθετη στην ιδεολογία του αυταρχικού καθεστώτος». Επίσης ως αιτία της διατήρησης του καθεστώτος προβάλλεται η επικράτηση παρόμοιας υφής αυταρχικών καθεστώτων στο μεγαλύτερο τμήμα της Κεντρικής Ευρώπης σε συνδυασμό με το θάνατο των σημαντικότερων πολιτικών ηγετών της περιόδου μεταξύ των δύο πολέμων (σελ. 106-107).

Τέλος, συναισθηματικά φορτισμένη είναι η οπτική του βιβλίου και όσον αφορά το Κυπριακό ζήτημα. Παρόλο που οι σκληρές εκφράσεις των παλιών εκδόσεων ανήκουν στο παρελθόν, τονίζεται ότι η ευρωπαϊκή πορεία της Κύπρου μπορεί να κατοχυρώσει την ασφάλεια, την ευημερία και τα δικαιώματα όλων των πολιτών της, Ελλήνων και Τούρκων. Επισημαίνεται ότι η προσπάθεια επίλυσης του Κυπριακού μέσω του σχεδίου Ανάν δεν κατέληξε σε επιτυχία εξαιτίας της απόρριψης του σχεδίου από τα τρία τέταρτα των Ελλήνων Κυπρίων. Διαπιστώνεται πάντως ότι το

Κυπριακό θα εξακολουθήσει να αποτελεί μια οδυνηρή ανοικτή πληγή για ολόκληρο το ελληνικό έθνος ακόμη κι όταν επιλυθεί (σελ. 165).

Συμπεράσματα

Στη Σύσταση για την εκπαίδευση (άρθρο 15) της UNESCO (1974) επισημαίνεται ότι τα σχολικά εγχειρίδια της ιστορίας πρέπει να καταδεικνύουν σε βάθος τους παράγοντες και τις αιτίες που αποτελούν σημεία έντασης και προστριβής ανάμεσα στους λαούς και τα έθνη. Πρέπει να ειπωθεί στο σημείο αυτό ότι σήμερα υπάρχει μια φραστική εξομάλυνση και αποφεύγονται συστηματικά φορτισμένοι όροι, όπως για παράδειγμα οι λεπτομερείς περιγραφές βίαιων πράξεων που αποτελούσαν κύριο χαρακτηριστικό των παλαιότερων σχολικών βιβλίων ιστορίας.

Όμως, σε καμιά περίπτωση η αφήγηση των ιστορικών γεγονότων δεν είναι απαλλαγμένη από στερεότυπα και η περιφρονητική και εχθρική περιγραφή των Τούρκων στα Ελληνικά σχολικά βιβλία και των Ελλήνων στα Τουρκικά παραπέμπει άμεσα και σαφώς στην προσπάθεια δημιουργίας της εικόνας του «κακού έθνους» ως αρνητική φωτογραφία του «καλού έθνους». Όταν τα σχολικά βιβλία ιστορίας και των δύο χωρών αναφέρονται στην περίοδο της τουρκικής κυριαρχίας στην Βαλκανική, η περιγραφή των συγκρούσεων φαίνεται ότι εμπνέει τους συγγραφείς περισσότερο από την ανάλυση των πραγματικών αιτιών. Κοντολογίς ο πόλεμος, οι σφαγές, η αδικία, οι βαρβαρότητες παρουσιάζονται σαν «χαρακτηριστικό» του «άλλου», εμποδίζοντας έτσι τις νέες γενιές να ξεχωρίσουν τα αίτια. Η βία της εξουσίας γίνεται φυσικό χαρακτηριστικό ενός έθνους.

Η εθνική συνοχή και ομοιογένεια, είναι βασικό στοιχείο πολιτικής διαπαιδαγώγησης (Φραγκουδάκη, 1997, σ. 152). Η έμφαση στην ομοιογένεια επιτρέπει να αποσιωπάται το γεγονός ότι οι κοινωνικές ταυτότητες είναι πολλές, ιεραρχημένες και άνισες, ότι τα άτομα έχουν περισσότερες από μια ταυτότητες που διαμορφώνονται και αναδιαμορφώνονται συνεχώς (Φραγκουδάκη, 1997, σ. 89). Τα παιδιά των μειονοτικών ομάδων βρίσκονται συχνά στο χώρο του σχολείου εγκλωβισμένα στον ασφυκτικό κλοιό μιας αποκλειστικής και υποχρεωτικής ταυτότητας, που τους αποδίδεται ακόμη και όταν τα ίδια δεν την αναγνωρίζουν ως θεμελιώδες συστατικό της ύπαρξης τους (Ασκούνη, 2000, σ. 89).

Τα σχολικά βιβλία, με τον τρόπο που παρουσιάζουν το ελληνικό έθνος και πολιτισμό ακυρώνουν την ιστορική θεώρηση και εμποδίζουν την κατανόηση των διαδικασιών αφομοίωσης και εξάλειψης των διαφορών μέσα από τις οποίες συγκροτούνται τα σύγχρονα έθνη-κράτη. Αφετέρου, στο σημερινό ιστορικό πλαίσιο ευνοούν την ανάπτυξη ξενοφοβικών στάσεων και των σύγχρονων μορφών ρατσισμού (Ασκούνη, 2000, σ. 80). Αυτή η ξενοφοβία συνδυάζεται με τη δυσκολία προσαρμογής στις νέες συνθήκες της ευρωπαϊκής ένωσης και της καινούριας πραγματικότητας των μεταναστών και προσφύγων.

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω, δεν προάγεται η ιστορική εθνική συνείδηση και ακόμη περισσότερο δεν καλλιεργείται η κρίση των μαθητών. Τα παιδιά δεν μπορούν να κατανοήσουν ότι η ιστορία είναι ανασύνθεση και ερμηνεία του παρελθόντος και δεν μπορούν να δουν θετικά τόσο τις ομοιότητες όσο και τις διαφορές με τους άλλους λαούς. Αντίθετα απολυτοποιούνται και παγιώνονται οι εθνικές διαφορές και εμποδίζεται η κατανόηση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των λαών.

Στα σημεία που αφορούν τις αναλύσεις για τη φυσιογνωμία του ενός ή του άλλου λαού η εικόνα των άλλων αποδίδεται με αρνητικά χαρακτηριστικά. Ταυτίζονται επιμέρους ομάδες με ολόκληρο λαό, ενώ ταυτίζονται οι λαοί με τις εξουσίες ή την πολιτική. Εμφανίζονται τα έθνη ως απόλυτα συνεκτικές ομάδες, ομογενοποιημένες, χωρίς εσωτερικές διακρίσεις και διαφορές, χωρίς συγκρουόμενα συμφέροντα, με καλά ή κακά χαρακτηριστικά, στατικά και απaráλλαχτα δοσμένα από τη φύση. Αυτό σημαίνει ότι η αυταρχική διακυβέρνηση, οι αυτοκρατορίες, η αποικιοκρατία, ο πόλεμος, ο επεκτατισμός, η βία «φυσικοποιούνται» και δεν εμφανίζονται στους μαθητές σαν κοινωνικό φαινόμενο, που έχει σχέση με την ιστορική περίοδο, το είδος διακυβέρνησης, την οργάνωση των κοινωνιών, τα καθεστώτα, τις πολιτικές ηγεσίες.

Η Άννα Φραγκουδάκη σημειώνει ότι όχι μόνο δεν «αποδυναμώνουμε την εθνική μας συνείδηση όταν τα σχολικά βιβλία μαθαίνουν στα παιδιά ιστορία και όχι μυθολογία που αξιολογεί τα έθνη με βάση παραδοσιακά στερεότυπα, αλλά αντίθετα διαμορφώνουμε συνείδηση ανθεκτική και κριτική» (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997, σελ. 143 κ.ε.). Οι επιπτώσεις μιας διαστρεβλωτικής εικόνας της ιστορίας είναι διπλές. Κατασκευάζουν μια εικόνα των άλλων που αποκλείει τη δυνατότητα σύλληψης ή αποδοχής της ιδέας για κάθε είδους συμμαχία ή συνύπαρξη με τους «κακούς» των άλλων εθνών. Ακόμα περισσότερο αποκλείουν τη δυνατότητα εντοπισμού

συμμάχων ομάδων στο εσωτερικό των «κακών» εθνών, όπως π.χ. για να μείνουμε στους «κακούς» των βιβλίων, δημοκράτες, και φιλειρηνικούς Τούρκους που ονειρεύονται τη συμμαχία, τη συνεργασία και την ειρήνη των βαλκανικών λαών, κ.ο.κ.

Ως προς τον εθνικό εαυτό, αυτή η πολιτική μάθηση, που ταυτίζει τον ολοκληρωτισμό και τον πόλεμο με εθνικά ελαττώματα, εμποδίζει τις νέες γενιές να αναγνωρίσουν τα κοινωνικά και πολιτικά αίτια των πολέμων και των αυταρχικών εξουσιών. Έτσι, αφήνει απροστάτευτες τις νέες γενιές όχι μόνο από τους δικτάτορες και πολεμοκάπηλους των άλλων αλλά και τους δικούς τους. Η ταύτιση της βίας των εξουσιών με τα «φυσικά» χαρακτηριστικά των «κακών» εθνών ανοίγει το δρόμο προς τους πατριδοκάπηλους και πολεμοκάπηλους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bagehot, W. (2002)[1877]. *Physics and Politics*, Boston, Indypublish.com.
- Delanty, G. (2000). *Citizenship in a Global Age: Society, culture and politics*. Buckingham: Open University Press.
- Dinç, E. (2011). The Influence of Politics on History Teaching: a comparison of Turkish and English & Welsh Education Contexts. *Journal for Studies on Turkey*. 17 (1+2), pp.51-63. Essen.
- Gellner, E., (1992). *Έθνη και Εθνικισμός*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Giddens, A. (1991), *Modernity and Self-Identity*. Cambridge, Polity Press.
- Hobsbawm, E. (1994). *Έθνη και Εθνικισμός από το 1780 μέχρι και σήμερα*, Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- McCall, G. & Simmons, J. (1966). *Identities and Interactions: An examination of Human Associations in Everyday Life*, New York: The Free Press.
- Smith, A. (1991). *Εθνική ταυτότητα*, Αθήνα: Οδυσσέας.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tilly, C. (1975). *The Formation of National States in Western Europe* London: Routledge.
- Turkiye Cumhuriyeti, (2005). *Milli Egitim Bakanligi, talim ve terbiye kurulu baskanligi, ilkogretim ve ortaogretim din kulturu ve ahlak bilgisi dersi programi*, Ankara.
- Αβδελά, Ε. (1997). Χρόνος, ιστορία και εθνική ταυτότητα στο ελληνικό σχολείο. Στο Α. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγώνα (επιμ.), *Τι είναι η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Άντερσον, Μ. (1997). *Φαντασιακές Κοινότητες*, Αθήνα: Νεφέλη.
- Ασκούνη, Ν. (1997). «Μια μακρά πορεία στο χρόνο..»: οι Έλληνες και οι άλλοι στα βιβλία της γλώσσας. Στο Δραγώνα Θ., Φραγκουδάκη Α., «Τι είν' η πατρίδα μας;» εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση, εκδόσεις Αλεξάνδρεια.
- Κυρίτσης, Δ. & Παπαοικονόμου, Α. (2011). *Η αυτοαντίληψη των εφήβων και η διαμόρφωση της*, Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.
- Κωνσταντοπούλου, Χ., Μαράτου – Αλιπράντη, Λ., Γερμανός, Δ., Οικονόμου, Θ., (2000) «Εμείς και οι άλλοι» Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα, Αθήνα: Εθνικό κέντρο κοινωνικών ερευνών.
- Ματθαίου, Δ. (1994). Εθνικές πολιτικές και Ευρωπαϊκό πλαίσιο στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Συγκριτική θεώρηση. *Σύγχρονο σχολείο*, τ. 20, σελ. 76-80.

- Μπέργκερ, Π., & Λούκμαν, Τ., (2003). Η Κοινωνική κατασκευή της πραγματικότητας, Αθήνα: Νήσος.
- Ξωχέλλης, Π. (1984). Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης
- Παπαοικονόμου, Α. (2011). Ρόλος και εαυτός (self): Η κεντρικότητα του εκπαιδευτικού ρόλου για τη συγκρότηση του εαυτού, Θεσσαλονίκη: Διδακτορική διατριβή (Αδημοσίευτη).
- ΥΠΕΠΘ (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, Αθήνα.
- Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα, Θ. (επιμέλεια) (1997) «Τι είναι η πατρίδα μας;» Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Χατζόπουλος, Α. (2008). Σχολικά βιβλία ιστορίας Ελλάδας-Τουρκίας: μια επίκαιρη συγκριτική θεώρηση με έμφαση στα θέματα ελληνοτουρκικού ενδιαφέροντος.<http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/02AnalitikoProgramma/hatzopoulos/hatzopoulos.pdf>
- Ψάρρου, Ν. (2005). Εθνική ταυτότητα στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, Αθήνα: Gutenberg.
- Adrian T. και H. Shin (2008). «Liquidity και Leverage», Federal Reserve Bank of NewYork Working Paper 328, May.

Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική στην αξιολόγηση προγραμμάτων: θεωρητικοί προβληματισμοί

*Γιώργος Μαγγόπουλος**

Περίληψη

Η μελέτη περίπτωσης αξιοποιείται όλο και περισσότερο στην αξιολόγηση προγραμμάτων καθώς προσφέρει μία επιπρόσθετη ερευνητική στρατηγική στους αξιολογητές. Η πλούσια σχετική βιβλιογραφία και αρθρογραφία καταδεικνύει εμφατικά το ιδιαίτερα μεγάλο εύρος των δυνατοτήτων της. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι η μελέτη περίπτωσης συμβάλλει σημαντικά στη βαθύτερη εξέταση της ποιότητας των προγραμμάτων αναδεικνύοντας τα δυνατά και αδύναμα σημεία τους. Θέματα που δεσπόζουν στη σχετική συζήτηση και στα οποία εστιάζει το ενδιαφέρον της η παρούσα εργασία αποτελούν ο ορισμός της περίπτωσης, η επιλογή της, οι υπό εξέταση ερωτήσεις, η συλλογή, ανάλυση και παρουσίαση των δεδομένων, η μεταξιολόγηση, η δυνατότητα γενίκευσης και ο ρόλος του αξιολογητή

Λέξεις-κλειδιά: αξιολόγηση, αξιολόγηση προγραμμάτων, μελέτη περίπτωσης

* Εκπαιδευτικός, Διδάκτορας Πανεπιστημίου Κρήτης

1. Εισαγωγή

Οι ερευνητές πολύ συχνά εστιάζουν την προσοχή τους σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο μελέτης, αποσκοπώντας στην απεικόνιση της συνθετότητας που το χαρακτηρίζει, τη σύλληψη της μοναδικότητάς του, την κατανόηση των ρητών και άρρητων δομών του, την περιγραφή της λειτουργίας και των δράσεων που το διέπουν, την ενσωμάτωση και αλληλεπίδρασή του με άλλα πλαίσια (Stake, 1995:χι, Πηγιάκη, 2004:22, Yin, 2009, Anisimova & Thomson, 2012). Όταν το ερευνητικό ενδιαφέρον μεταφέρεται σε μια συγκεκριμένη, σύνθετη και λειτουργική κατάσταση, τότε η έννοια της «μελέτης περίπτωσης» (Case Study) χρησιμοποιείται για να χαρακτηρίσει την ερευνητική στρατηγική. Η «περίπτωση» είναι σκόπιμη, έχει χωροχρονικά όρια, λειτουργικά μέρη και τη δική της «ταυτότητα». Περίπτωση αποτελούν συνήθως οι άνθρωποι, οι ομάδες, τα προγράμματα, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα ή φορείς και σπανιότερα τα γεγονότα και οι διαδικασίες (Stake, 1995:2, Robson, 2007:210).

Στη σχετική βιβλιογραφία (Cohen et al., 2008:312-313) εμφανίζονται διάφορες τυπολογίες αναφορικά με τα είδη μελέτης περίπτωσης γεγονός που σηματοδοτεί αφενός τον ευέλικτο χαρακτήρα της και αφετέρου την ικανότητά της να ανταποκρίνεται σε διαφορετικά ερευνητικά πεδία και σε διαφορετικούς ερευνητικούς σκοπούς (Shaw, 1999:135-138). Δεν αποτελεί πρόθεσή μας η εξαντλητική αναφορά στη σχετική συζήτηση. Ωστόσο, ο Stake (1995) κάνει λόγο για «εγγενή» (intrinsic case study), «εργαλειακή» (instrumental case study) και συλλογική (collective case study) ή πολλαπλή (multiple case study) μελέτη περίπτωσης. Στις δύο πρώτες κρίσιμο ρόλο διαδραματίζει η προέλευση (εσωτερική ή εξωτερική αντίστοιχα) του ενδιαφέροντος του ερευνητή και κατ' επέκταση το είδος των υπό εξέταση ερωτήσεων. Η εγγενής μελέτη περίπτωσης εστιάζει σε ένα συγκεκριμένο πρόσωπο, μία ομάδα, ένα γεγονός ή έναν οργανισμό. Το ερευνητικό ενδιαφέρον αναδύεται από την ανάγκη του ερευνητή να μάθει όσο το δυνατόν περισσότερα για τη συγκεκριμένη περίπτωση. Έστω ότι ένας ερευνητής ενδιαφέρεται να μελετήσει τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ ενός συγκεκριμένου εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης και του μαθητή του. Πρόθεσή του είναι να μάθει όσο το δυνατόν περισσότερα για τη συνεργασία μεταξύ των δύο υποκειμένων. Στην εργαλειακή μελέτη περίπτωσης

σκοπός του ερευνητή είναι η απόκτηση βαθύτερης κατανόησης μίας ή περισσότερων πτυχών που συνθέτουν την περίπτωση και τη λειτουργία της και όχι η περίπτωση αυτή καθαυτή (Hancock & Algozzine, 2014). Για παράδειγμα, ένας ερευνητής εντοπίζει ένα σχολείο όπου οι επιδόσεις των μαθητών είναι μεγαλύτερες από τις αναμενόμενες και αποφασίζει να το μελετήσει προκειμένου να εντοπίσει τον ή τους παράγοντες που πιθανά «ενοχοποιούνται» για τις αυξημένες μαθητικές επιδόσεις. Η συλλογική μελέτη περίπτωσης αφορά στη μελέτη πολλών περιπτώσεων είτε ταυτόχρονα είτε διαδοχικά προκειμένου να αποκτήσει ο ερευνητής ευρύτερη κατόπτευση των πτυχών ενός συγκεκριμένου θέματος. Για παράδειγμα, ένας ερευνητής μελετά τη διδασκαλία κάποιων εκπαιδευτικών που έχουν επιμορφωθεί στις νέες τεχνολογίες προκειμένου να διερευνήσει πως τις αξιοποιούν στην τάξη και πως οι μαθητές αντιμετωπίζουν την είσοδο των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση. Ωστόσο, τα όρια μεταξύ των παραπάνω κατηγοριών δεν είναι αυστηρά περιχαρακωμένα και απροσπέλαστα. Δεν αποκλείεται μία μελέτη περίπτωσης να ενσωματώνει χαρακτηριστικά και από διαφορετικές κατηγορίες (πχ να είναι εργαλειακή και συλλογική) (Crowe et al., 2011).

Ο Yin (2009) διακρίνει τρία βασικά είδη μελέτη περίπτωσης: α) τη μελέτη που επιδιώκει την παραγωγή θεωρίας ή ελέγχει θεωρία αναζητώντας κατά κύριο λόγο αιτιώδεις σχέσεις. Συνήθως αποκαλείται επεξηγηματική μελέτη περίπτωσης (explanatory case study), β) τη μελέτη που αφηγείται μια ιστορία ή απεικονίζει ένα σχέδιο, παρέχοντας αφηγηματικές περιγραφές. Πρόκειται για την περιγραφική μελέτη περίπτωσης (descriptive case study), και γ) τη διερευνητική μελέτη περίπτωσης (exploratory case study) που λειτουργεί πιλοτικά για άλλες μελέτες. Για παράδειγμα, μπορεί να συμβάλει στην παραγωγή υποθέσεων ή τη διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων. Για τον εν λόγω ερευνητή η μελέτη περίπτωσης μπορεί να προσφέρει εξηγήσεις, περιγραφές και δυνατότητα διερεύνησης της περίπτωσης εντός του καθημερινού πλαισίου στο οποίο αυτή υπάρχει και λειτουργεί. Ο Bassegy (1999:12), που συμφωνεί σε σημαντικό βαθμό με τον Yin, προσθέτει στην τυπολογία του την αξιολογική μελέτη περίπτωσης (evaluative case study) που αποτελεί αξιολογική έρευνα (evaluative research) που εμπρόθετα αποσκοπεί στη διατύπωση αξιολογικής κρίσης. Ο Stenhouse (αναφέρεται στο Bassegy, 1999:27) αναφέρεται σε τέσσερα είδη μελέτης περίπτωσης την εθνογραφική (ethnographic case study), την αξιολογική, την

εκπαιδευτική (educational case study) και την έρευνα δράσης (action research). Η επιγραμματική αναφορά στις τυπολογίες που αφορούν στη μελέτη περίπτωσης καταδεικνύει ότι η υλοποίησή της καθίσταται εφικτή κατά διαφορετικό τρόπο πάντοτε σε σχέση με τις επιστημολογικές αφετηρίες ή προτιμήσεις του εκάστοτε ερευνητή. Για παράδειγμα, η μελέτη περίπτωσης είναι δυνατόν να υιοθετεί άλλοτε κριτική, άλλοτε ερμηνευτική και άλλοτε θετικιστική προσέγγιση (Easton, 2010, Crowe et al., 2011).

Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική χρησιμοποιείται σε πλήθος ερευνητικών πεδίων. Ενδεικτικά αναφέρονται η οικονομία, η κοινωνιολογία και η εκπαίδευση. Στην αξιολόγηση προγραμμάτων εμφανίζεται κυρίως από τη δεκαετία του 1970 και έπειτα. Η κριτική που ασκήθηκε στις παραδοσιακές μορφές αξιολόγησης και τις πειραματικές προσεγγίσεις αλλά και η ανάδειξη της ποιοτικής μεθοδολογίας εμπλούτισαν τόσο θεωρητικά όσο και μεθοδολογικά το πεδίο της αξιολόγησης προγραμμάτων δίνοντας τη δυνατότητα στους ερευνητές-αξιολογητές να την αξιοποιούν ολοένα και περισσότερο. Ο Yin (2009), ο Stenhouse (αναφέρεται στο Bassegy, 1999:27), ο Bassegy (1999:41) και ο Stufflebeam (2001:34-35) εκτιμούν ότι στην αξιολογική μελέτη περίπτωσης μελετάται σε βάθος η περίπτωση με συστηματικό και κριτικό τρόπο, θέτοντας κατάλληλες ερωτήσεις που αφορούν συνήθως στο «πώς», το «γιατί» και το «τι» (Crowe et al., 2011) και δίνοντας έμφαση στην περιγραφή, την ανάλυση και τη σύνθεση με σκοπό τη σκιαγράφηση και το διαφωτισμό των πολλαπλών πτυχών του προγράμματος.

Η διαφωτιστική αξιολόγηση (illuminative evaluation) των Parlett and Hamilton επενδύει στη μελέτη περίπτωσης. Τη θεωρούν, μάλιστα, από τις καταλληλότερες ερευνητικές στρατηγικές όταν επιχειρείται η κατανόηση της λειτουργίας του προγράμματος, οι επιρροές που αυτή δέχεται από το ευρύτερο πολιτικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό συγκείμενο και η ανάδειξη των δυνατών και αδύναμων σημείων του (Bassegy, 1999:29). Ωστόσο, τα παραπάνω δεν υποδηλώνουν ότι η αξιολογική μελέτη περίπτωσης ταυτίζεται αποκλειστικά με τη διαφωτιστική αξιολόγηση. Η μελέτη περίπτωσης αξιοποιείται και από άλλα μοντέλα ή προσεγγίσεις αξιολόγησης. Άλλοτε της αποδίδεται διαμορφωτικός (formative evaluation) και άλλοτε τελικός χαρακτήρας (summative evaluation). Άλλοτε συμβάλλει στη βαθύτερη κατανόηση του πλαισίου, των εισροών, των διαδικασιών και των επιδράσεων του προγράμματος και άλλοτε στη διερεύνηση του βαθμού επίτευξης των στόχων. Ο αξιολογητής, δηλαδή, έχει στη

διάθεσή του ένα πολύτιμο εργαλείο. Ένα εργαλείο που του επιτρέπει να αποκτήσει ολιστικότερη εικόνα του προγράμματος με αποτέλεσμα να προβεί με αξιώσεις σε περιγραφή, ερμηνεία, εξήγηση και φυσικά διατύπωση αξιακής κρίσης. Παράλληλα, όταν υπάρχει σχετική πρόθεση του δίνει τη δυνατότητα να τροφοδοτήσει τους αποφασίζοντες ή τους δρώντες με διαφορετικές ή ακόμη και αντικρουόμενες «αφηγήσεις» της περίπτωσης (Stake, 1995:12), έτσι ώστε και αυτοί είτε να προβούν στις δικές τους αξιακές κρίσεις είτε να αναστοχαστούν.

Η μελέτη περίπτωσης θεωρείται μια ιδιαίτερα δύσκολη και απαιτητική ερευνητική στρατηγική. Αν θέλει ο αξιολογητής να αξιοποιήσει αποτελεσματικά το διαθέσιμο χρόνο, να υπερβεί τις δυσκολίες και φυσικά την κριτική που της ασκείται (Yin, 1994:1), θα πρέπει να λειτουργήσει πειθαρχημένα, μεθοδευμένα και οργανωμένα, σχεδιάζοντας από νωρίς την πορεία της μελέτης. Θα βοηθηθεί σημαντικά στο έργο του αν εντοπίσει τα όρια της μελέτης, τα ενδεχόμενα προβλήματα, τα ακροατήρια, τα ηθικά ζητήματα που υπεισέρχονται στη μελέτη του. Πολύτιμη βοήθεια θα έχει εάν μελετήσει τη σχετική βιβλιογραφία -η μελέτη της οποίας αποτελεί την ειδοποιώ διαφορά μεταξύ μελέτης περίπτωσης και εθνογραφίας (Yin, 1994:27)- και εντοπίσει τη θεωρία στη βάση της οποίας εδράζεται η λειτουργία της περίπτωσης. Η γνώση του θεωρητικού υπόβαθρου είναι απαραίτητη. Αποτελεί ένα εξαιρετικά χρήσιμο φακό για τον ερευνητή. Τούτο, όμως, δεν υποδηλώνει ότι η περίπτωση οφείλει να εναρμονίζεται απαρέγκλιτα με τη θεωρία στη βάση της οποίας αναμένεται να λειτουργήσει. Η περίπτωση ίσως δεν ακολουθεί πιστά και άκριτα τη θεωρία. Ο αξιολογητής καλό είναι να λάβει υπόψη του το ενδεχόμενο αυτό και να μην υποπέσει στην παγίδα (Bassegy, 1999:63, Crowe et al., 2011).

Η μελέτη περίπτωσης έχει το δικό της ερευνητικό σχεδιασμό (Stake, 1995:51-53, Bassegy, 1999:66-73, Shaw, 1999:135-138, Robson, 2007:212, Cohen et al., 2008:323, Mertens, 2009, Yin, 2009). Μολονότι εμφανίζονται διαφορές μεταξύ των ερευνητών, που κατά κύριο λόγο οφείλονται στις διαφορετικές επιστημονικές και επιστημολογικές αφητηρίες τους, οι περισσότεροι ομνοούν πως κατά τη φάση του σχεδιασμού λαμβάνονται αποφάσεις που αφορούν στο τι θα διερευνηθεί, για ποιο σκοπό και με ποια κριτήρια θα κριθεί η επιτυχία της διερεύνησης. Ιδιαίτερη βαρύτητα αποδίδουν στον ορισμό της περίπτωσης και τη μονάδα ανάλυσης (unit of analysis), τα «θέματα» και τις υπό εξέταση ερωτήσεις, τη συλλογή, ανάλυση και ερμηνεία των

δεδομένων, τη συγγραφή της αξιολογικής έκθεσης ή αναφοράς και τη μεταξιολόγηση. Εξίσου σημαντικό ρόλο για την επιτυχή έκβαση του αξιολογικού εγχειρήματος διαδραματίζουν η εξασφάλιση της άδειας πρόσβασης, η οργάνωση της πρώτης επίσκεψης στο πεδίο, η σύναψη σχέσεων με τους δρώντες, η διερεύνηση των προθέσεων τους αναφορικά με τη δημοσιοποίηση της μελέτης αλλά και τους όρους εμπιστευτικότητας (Crowe et al., 2011), η κατανομή των πόρων και ο ρόλος που θα προσδώσει στον εαυτό του ο αξιολογητής.

Ο κατάλληλος σχεδιασμός της μελέτης προσφέρει στον αξιολογητή εννοιολογική οργάνωση. Του παρέχει, δηλαδή, ιδέες αναφορικά με το πώς θα οργανώσει τη μελέτη, τι θέλει να μάθει και πώς να το μάθει, τι γνωρίζουν οι δρώντες, ποιες ερμηνείες δίνουν και με ποιο τρόπο μπορεί να συμβάλει στον περαιτέρω εμπλουτισμό τους. Βέβαια, με δεδομένο ότι η κάθε αξιολόγηση είναι μοναδική καθώς επίσης και ότι η μελέτη περίπτωσης είναι μια δημιουργική δραστηριότητα δεν αποκλείεται να εμφανιστούν τροποποιήσεις ή και αλλαγές στην πορεία της (Robson, 2007:214). Ο αξιολογητής, όμως, πρέπει να αποφύγει των εμφάνιση αλλαγών στη θεωρία και τους σκοπούς καθώς σε ένα τέτοιο ενδεχόμενο αλλάζει ολοκληρωτικά η μελέτη του (Yin, 2000).

2. Επιλογή περίπτωσης

Στην αξιολόγηση προγραμμάτων είτε ο αξιολογητής είτε οι χρηματοδότες της αξιολόγησης καλούνται στα πρώιμα στάδια της μελέτης να επιλέξουν την περίπτωση ή τις περιπτώσεις στο πλαίσιο των οποίων θα υλοποιηθεί η αξιολόγηση. Πρόκειται για κρίσιμη απόφαση από την οποία φαίνεται να καθορίζεται συνολικότερα η πορεία της μελέτης. Κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι το βασικό κριτήριο επιλογής της περίπτωσης είναι ο σκοπός της αξιολόγησης. Για παράδειγμα, αν η αξιολόγηση έχει ως σκοπό τη μελέτη του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τότε πρέπει να επιλεγεί σχολείο που εμπίπτει πράγματι στην παραπάνω κατηγορία.

Υπάρχουν, ωστόσο, και ερευνητές που υποστηρίζουν πως η επιλογή μπορεί να βασιστεί και σε άλλα κριτήρια. Ο Yin (1994) θεωρεί ότι η επιλογή εδράζεται στο εάν η περίπτωση είναι «κρίσιμη», «ακραία» ή «αποκαλυπτική». Για παράδειγμα, αν έχει

διαταραχθεί η εύρυθμη λειτουργία ενός σχολείου εξαιτίας κάποιων απρόοπτων και εξαιρετικά κρίσιμων περιστατικών (πχ. ποινικά κολάσιμες ενέργειες στο σχολικό χώρο από εξωσχολικά πρόσωπα), τότε το σχολείο αυτό αποτελεί μια ιδανική περίπτωση όταν η αξιολόγηση επιχειρεί να μελετήσει και να κατανοήσει τη λειτουργία, τις αποφάσεις και τις δράσεις της διεύθυνσης και των συλλογικών οργάνων σε ακραίες συνθήκες. Ο Yin προτείνει η περίπτωση να είναι ασυνήθιστη και ενδιαφέρουσα. Ενδεχομένως στις περιπτώσεις με τα παραπάνω χαρακτηριστικά να θεωρεί ότι είναι πιθανότερο να εξεταστούν σημαντικά θέματα με πολιτικές, θεωρητικές και πρακτικές προεκτάσεις. Η αξιολόγηση, εξάλλου, αποκτά προστιθέμενη αξία όταν εμπλουτίζει τη σχετική συζήτηση, προσφέρει ευκαιρίες αναστοχασμού, γόνιμου προβληματισμού και γιατί όχι επέκταση της σχετικής θεωρίας. Ο Stake (1995) διατείνεται ότι η επιλογή της περίπτωσης εξαρτάται και από τεχνητά ζητήματα όπως ο διαθέσιμος χρόνος και η προσβασιμότητα. Μεγαλύτερη όμως έμφαση φαίνεται ότι αποδίδει στο είδος της αξιολόγησης. Στην εγγενή μελέτη περίπτωσης ίσως το καταλληλότερο κριτήριο είναι η μοναδικότητα της περίπτωσης. Η περίπτωση επιλέγεται γιατί έχει αξία η ίδια καθεαυτή και προκαλεί ένα αυθεντικό ερευνητικό ενδιαφέρον. Στην εργαλειακή μελέτη περίπτωσης ίσως δεν είναι απαραίτητα ή αναγκαία τα μοναδικά ή ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της περίπτωσης. Ακόμα και μια τυπική ή συνηθισμένη περίπτωση αρκεί για να ικανοποιηθούν τα ερευνητικά ενδιαφέροντα. Στη συλλογική μελέτη περίπτωσης καλό είναι να επιλεγούν με προσοχή οι περιπτώσεις. Ιδιαίτερα όταν υπάρχει πρόθεση για συγκρίσεις και επένδυση στην «αναλυτική» γενίκευση.

Ωστόσο, στην αξιολόγηση προγραμμάτων δεν αποκλείεται οι χρηματοδότες να επιλέξουν την περίπτωση και όχι ο αξιολογητής. Στο ενδεχόμενο που ο αξιολογητής κληθεί να επιλέξει την περίπτωση, τότε η επιλογή δε βασίζεται αποκλειστικά και μόνο σε αυστηρούς καταλόγους κριτηρίων επιλογής. Μολονότι λαμβάνει υπόψη του όσα προαναφέρθηκαν, οι ιδιαιτερότητες που συνοδεύουν κάθε αξιολογικό εγχείρημα (έξωθεν ανάθεση και χρηματοδότηση, αυστηρά χρονοδιαγράμματα, προκαθορισμός παραδοτέων) και φυσικά η απαίτηση για ρεαλισμό στην υλοποίηση των ωθούν σε ευέλικτες επιλογές. Χωρίς αυτό, όμως, να υποδηλώνει ότι θα προβεί σε εκπτώσεις στο έργο του. Για παράδειγμα, ο σκοπός, η προσβασιμότητα και ο διαθέσιμος χρόνος θεωρούνται εκ των ων ουκ άνευ. Θα συναντήσει σοβαρές δυσκολίες στο

έργο του, αν τα αγνοήσει. Όταν οι όροι ανάθεσης της αξιολόγησης το επιτρέπουν, η επιλογή ενδιαφέρουσας ή αποκαλυπτικής ή ακραίας ή μοναδικής περίπτωσης αποτελεί ενδεχομένως ένα από τα σημεία στα οποία πρέπει να επιμείνει ο αξιολογητής ή ακόμη και να δώσει «μάχη» προκειμένου να πείσει κυρίως τους χρηματοδότες της αξιολόγησης για την αναγκαιότητά της και ακολούθως για τα οφέλη που πιθανά θα προέλθουν.

3. Θέματα και ερωτήσεις

Σημαντικές αποφάσεις καλείται να λάβει ο αξιολογητής σε σχέση με τα «θέματα» που θα εξετάσει και τις ερωτήσεις που θα θέσει. Θέματα αποτελούν τα προβλήματα, οι ανησυχίες ή ακόμη και οι υποθέσεις που αναδύονται από το σκοπό της αξιολόγησης. Οι ερωτήσεις, καθώς προέρχονται κατά κύριο λόγο από τα θέματα, απεικονίζουν άλλοτε προβλήματα, άλλοτε ανησυχίες, ενώ δεν αποκλείεται να έχουν και τη μορφή προτάσεων που απεικονίζουν τη σχέση αίτιο-αποτέλεσμα (Cohen et al., 2008:310). Οι ερωτήσεις είτε αντλούνται από τη σχετική βιβλιογραφία είτε είναι δημιούργημα του ερευνητή είτε αναδύονται από τα ενδιαφέροντα των δρώντων. Οι ερωτήσεις κατευθύνουν τις ενέργειες του αξιολογητή, θέτουν την ατζέντα της μελέτης, διαμορφώνουν τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων της, την ηθική διεξαγωγή της, τη διατύπωση ισχυρισμών και καθορίζουν τα χρονικά όριά της. Ο αρχικός σχεδιασμός, ωστόσο, δεν πρέπει να γίνεται αντιληπτός ως απαραίτητος κανόνας. Αν κατά την υλοποίηση της μελέτης προκύψει ανάγκη για αλλαγές, τότε ο αξιολογητής πρέπει να φροντίσει για την «προοδευτική εστίαση» (Stake, 1995:8) της μελέτης είτε μειώνοντας είτε τροποποιώντας τις υπό εξέταση ερωτήσεις. Σε κάθε περίπτωση, όμως καλό είναι να καταγράφει τις όποιες τροποποιήσεις παρουσιάζονται στα υπό εξέταση θέματα (Stake, 1995:18-20).

Οι ερωτήσεις που μπορούν να τεθούν στο πλαίσιο της αξιολογικής μελέτης περίπτωσης είναι αναμφίβολα πολλές και μπορούν να καλύψουν ποικίλες πτυχές του προγράμματος. Μολονότι ο παρακάτω κατάλογος δεν είναι εξαντλητικός, οι υπό εξέταση ερωτήσεις είναι δυνατόν να αφορούν (Stufflebeam, 2001:34-35) το γεωγραφικό και οργανωτικό πλαίσιο, το φυσικό περιβάλλον, τις οικονομικές, πολιτικές (Shaw, 1999:138) και κοινωνικές προτεραιότητες, την αναγνώριση τόσο

των δικαιούχων όσο και των αναγκών τους, το προσωπικό, την υποστήριξη του προγράμματος, τη θεωρητική θεμελίωσή του και τα κρίσιμα προβλήματα που εξακολουθεί να αντιμετωπίζει. Εξίσου σημαντικές είναι και οι ερωτήσεις που διερευνούν την εφαρμογή, τη χρονική εξέλιξη και την ύπαρξη κρυφών διαστάσεων στη λειτουργία του. Πολλοί συμμετέχοντες επιδεικνύουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον αναφορικά με το βαθμό ικανοποίησης των αναγκών των εκπαιδευόμενων, τα αποτελέσματα του προγράμματος, τις επιδράσεις του, τον εντοπισμό των δυνατών και αδύναμων πλευρών του και τη σύγκρισή του με άλλα ανταγωνιστικά προγράμματα.

4. Συλλογή δεδομένων

Οι επιστημολογικές και φιλοσοφικές προτεραιότητες του αξιολογητή, οι ικανότητες και εμπειρίες του, καθώς επίσης ο σκοπός της αξιολόγησης, η φύση των ερωτήσεων, οι σχέσεις με τους δρώντες, αλλά και ζητήματα πρακτικής υφής φαίνεται ότι διαδραματίζουν κομβικό ρόλο στην επιλογή των μεθόδων. Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι στην αξιολόγηση προγραμμάτων δεν υιοθετείται αποκλειστικά και μόνο μία συγκεκριμένη μεθοδολογία συλλογής δεδομένων. Η φύση του αξιολογικού εγχειρήματος καθώς και η σημαντικότητα των ποικίλων επιδράσεων που αυτό μπορεί να έχει επιβάλλουν κατά κάποιο τρόπο στον αξιολογητή να αξιοποιήσει προς όφελος της μελέτης του την ευελιξία που του προσφέρεται σε μεθοδολογικό επίπεδο.

Ο αξιολογητής καλό είναι να λειτουργεί καινοτόμα, δημιουργικά, μεθοδευμένα και συστηματικά αναπτύσσοντας ένα σύστημα καταγραφής και αποθήκευσης των δεδομένων. Να συλλέγει τόσες πληροφορίες όσες ο χρόνος και η ενέργειά του του επιτρέπουν να επεξεργαστεί. Να προτιμά ως πηγές δεδομένων εκείνες που τον βοηθούν να κατανοήσει σε βάθος την περίπτωση. Η δημιουργία ενός ερευνητικού πρωτοκόλλου λειτουργεί επικουρικά. Πολύτιμη βοήθεια θα του προσφέρει επίσης ο καθημερινός έλεγχος αναφορικά με την πρόοδο της μελέτης του. Κάποιοι καταγράφουν σε προσωπικό ημερολόγιο τις σημαντικές ημερομηνίες, τα έξοδα, τις συνεργασίες, τις πληροφορίες ή τις παρατηρήσεις που θεωρούν σημαντικές και άλλα συναφή (Stake, 1995:55).

Μολονότι στην ποσοτική έρευνα οι έννοιες της «αξιοπιστίας» και της «εγκυρότητας» συνδέονται με τυποποιημένες διαδικασίες που διασφαλίζουν την «αλήθεια», το σημασιολογικό περιεχόμενο των παραπάνω εννοιών δε φαίνεται να είναι απόλυτα συμβατό για την ποιοτική έρευνα. Στην εν λόγω έρευνα η ποιότητα της μελέτης συνδέεται με τις έννοιες της «συνέπειας» και του «άξιου εμπιστοσύνης» (trustworthiness) (Bassegy, 1999:75). Συνεπώς, στις βασικές ενέργειες που ενισχύουν είτε την εγκυρότητα και αξιοπιστία της μελέτης όταν υιοθετεί ποσοτική κατεύθυνση είτε τις έννοιες της «συνέπειας» και του «άξιου εμπιστοσύνης» όταν ακολουθείται η ποιοτική προσέγγιση συγκαταλέγονται μεταξύ άλλων και η αξιοποίηση πολλαπλών πηγών δεδομένων, η τριγωνοποίηση, η δυνατότητα εποπτείας των ερευνητικών δεδομένων από τρίτους και η αξιοποίηση ενός πρωτοκόλλου όπως εμφανώς θα απεικονίζονται οι συνδέσεις μεταξύ ερωτήσεων, συλλογής δεδομένων και συμπερασμάτων (Stake, 1995:112-115, Bassegy, 1999:75, Yin, 2009, Anisimova & Thomson, 2012). Ο αξιολογητής ωστόσο δεν πρέπει να περιοριστεί μόνο στην απλή αποτύπωση. Η αξιολόγηση πρέπει να παρακινεί τους συμμετέχοντες και σε αναστοχασμό (Πηγιάκη, 2004:78-77).

Η συλλογή δεδομένων στη μελέτη περίπτωσης καθίσταται εφικτή με την αξιοποίηση ποικίλων μεθόδων και τεχνικών. Ενδεικτικά αναφέρονται η παρατήρηση, η συνέντευξη, η μελέτη αρχειακού υλικού, οι ομάδες εστίασης, η χρήση διαφόρων ειδών δοκιμασιών, το ερωτηματολόγιο, η εξέταση πολιτιστικών αντικειμένων που εμφανίζονται στο φυσικό περιβάλλον της περίπτωσης. Την τελευταία περίοδο, μάλιστα, αυξάνεται ο αριθμός των ερευνητών που αξιοποιούν την πολυμεθοδολογική μελέτη περίπτωσης (multi-method case study) (Anisimova & Thomson, 2012, Burton, 2013). Μολονότι κάποιοι εκφράζουν γενικότερα τον σκεπτικισμό ή την ανησυχία τους αναφορικά με τη χρήση μεικτών μεθόδων (mixed-method), τα πλεονεκτήματα που φαίνεται ότι προσφέρει η αξιοποίησή τους (πχ. ολιστική προσέγγιση, τριγωνοποίηση, ενισχυμένη εσωτερική εγκυρότητα, βαθύτερη κατανόηση) τις καθιστούν ελκυστικές και στη μελέτη περίπτωσης. Ωστόσο, δεν αποτελεί πρόθεσή μας η εκτεταμένη αναφορά σε ζητήματα που αφορούν στο θεωρητικό υπόβαθρο και τη χρήση των μεθόδων/τεχνικών. Η σχετική ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση βιβλιογραφία εξάλλου είναι ιδιαίτερος πλούσια και κατατοπιστική.

5. Ανάλυση δεδομένων

Η επιτυχής ολοκλήρωση κάθε αξιολόγησης έχει ανάγκη από μια στρατηγική ανάλυσης των δεδομένων που θα επιτρέψει τη διαχείριση, τη δίκαιη αντιμετώπιση και το μετασχηματισμό τους σε νοήματα, συμπεράσματα και ισχυρισμούς (Bassegy, 1999:83). Η κατεύθυνση της ανάλυσης φαίνεται ότι καθορίζεται σε πολύ μεγάλο βαθμό από το σκοπό της μελέτης, τη φύση των ερωτήσεων, τους πόρους και φυσικά τις ικανότητες, τις εμπειρίες και το επιστημολογικό στίγμα του αξιολογητή. Το είδος της μελέτης περίπτωσης διαδραματίζει επίσης σημαντικό ρόλο. Για παράδειγμα, στη συλλογική μελέτη περίπτωσης καλό είναι να αναλυθούν πρώτα τα δεδομένα που αφορούν σε καθεμία περίπτωση ξεχωριστά και στη συνέχεια η ανάλυση να εστιάσει στις συγκρίσεις μεταξύ των περιπτώσεων (Crowe et al., 2011). Ιδιαίτερα κρίσιμο ρόλο ωστόσο διαδραματίζει και η μοναδικότητα κάθε αξιολόγησης η οποία ενδεχομένως να καθιστά εξαιρετικά δύσκολη αν όχι ανέφικτη τη διαμόρφωση κοινά αποδεκτών διαδικασιών ανάλυσης.

Όταν κατά την αξιολόγηση υιοθετείται η ποιοτική προσέγγιση, τότε η ανάλυση βασίζεται στην «άμεση ερμηνεία» (Stake:1995:71-78) ή τα «αναλυτικά υπομνήματα» (Πηγιάκη, 2004:111-127). Η ανάλυση ξεκινά από την πρώτη ημέρα της μελέτης, όταν ο αξιολογητής βρίσκεται ακόμη στο πεδίο, έχοντας πρωτόλειες ιδέες αναφορικά με την περίπτωση και τη λειτουργία της. Στο τέλος κάθε ερευνητικής ημέρας ο αξιολογητής έχει να επιτελέσει δυο βασικές εργασίες. Η πρώτη αφορά στη διατύπωση των πρώτων αναλυτικών «δηλώσεων» ή «προτάσεων», όπου έχοντας «φρέσκο» το υλικό θέτει ερωτήσεις και οδηγείται στις πρώτες απαντήσεις. Φυσικά κάθε αρχική ιδέα τίθεται σε περαιτέρω επεξεργασία και έλεγχο. Με τον τρόπο αυτό διεισδύει στο υλικό και δημιουργεί τις πρώτες αναλυτικές υποθέσεις. Προσπαθεί να διαπιστώσει εάν και κατά πόσο οι αρχικές ερμηνείες υποστηρίζονται από τα δεδομένα. Σε ποια σημεία έχει ισχυρές ενδείξεις τεκμηρίωσης και σε ποια έχει αδυναμίες. Με βάση την εργασία κάθε προηγούμενης ημέρας οργανώνει το πρόγραμμα της επόμενης συλλέγοντας νέο υλικό. Στη συνέχεια προχωρά σε δευτερογενείς αναλυτικές δηλώσεις οι οποίες αποτελούν πληρέστερες απαντήσεις. Οι δευτερογενείς δηλώσεις προέρχονται από τον αναστοχασμό και τη διαρκή συνεξέτασή τους με τα δεδομένα. Κάποιες δηλώσεις θα ευσταθούν και κάποιες

άλλες θα χρειάζονται τροποποιήσεις ενώ θα υπάρχουν και δηλώσεις που θα απορριφθούν. Η ανάλυση των δεδομένων αποτελεί επαναληπτική διαδικασία που συνεχίζεται μέχρι ο αξιολογητής να αισθανθεί σίγουρος για την αξιοπιστία των δηλώσεών του (Πηγιάκη, 2004, Ιωσηφίδης, 2008).

Η δεύτερη σημαντική εργασία αφορά στην κατηγοριοποίηση και κωδικοποίηση των δεδομένων. Πρόκειται για διαδικασία όπου ο αξιολογητής καλείται, βασιζόμενος συνήθως στη θεωρία, να εντοπίσει τις θεματικές κατηγορίες των δεδομένων του. Δυο είναι οι κύριες κατηγορίες οι δομικές και οι λειτουργικές. Οι δομικές αφορούν στο «τι» και περιγράφουν βασικά στοιχεία της υπό εξέταση περίπτωσης, όπως ο χώρος, τα αντικείμενα, τα πρόσωπα, τα γεγονότα και άλλα συναφή. Οι λειτουργικές αφορούν στο «πώς» υπάρχει αυτό που υπάρχει, κάτω από ποιες προϋποθέσεις, για ποιον και πώς λειτουργεί (Πηγιάκη, 2004).

Στην ποιοτική ανάλυση δίνεται η δυνατότητα αντιπαράβολής μεταξύ της ρητής και άρρητης «αντικειμενικής δομής» που πλαισιώνει την περίπτωση με την υποκειμενική ζωή των δρώντων. Στην αντικειμενική δομή εντάσσονται το φυσικό περιβάλλον, η οργάνωση, το κανονιστικό πλαίσιο, οι προβλεπόμενες δραστηριότητες και η υποδομή της περίπτωσης, ο ρόλος των δρώντων, οι αποφασίζοντες και άλλα συναφή. Η αντικειμενική δομή καθορίζει την επιδιωκόμενη λειτουργία της περίπτωσης ενώ η υποκειμενική ζωή των δρώντων απεικονίζει το πραγματικό αποτέλεσμα της αντικειμενικής δομής. Ως εκ τούτου η υποκειμενική ζωή των δρώντων αποτελεί βασικό κριτήριο αξιολόγησης της αντικειμενικής δομής (Πηγιάκη, 2004:25-26).

Στην αξιολόγηση με ποιοτικό προσανατολισμό η κατανόηση διαδραματίζει κομβικό ρόλο. Σε αυτές τις μελέτες η αναζήτηση «αντιστοιχιών», δηλαδή, «μοτίβων» που με συνέπεια εμφανίζονται σε συγκεκριμένες συνθήκες αποτελεί σημαίνουσα σημασίας ζήτημα. Η επανάληψη των μοτίβων διευκολύνει σημαντικά την κατανόηση. Ο αξιολογητής, όμως, για να στοιχειοθετήσει τους ισχυρισμούς του πρέπει αφενός να απομονώσει τις φήμες από τις αντιστοιχίες και αφετέρου να συλλέξει επαρκή δεδομένα (Stake, 1995:78).

Όταν κατά την αξιολόγηση υιοθετούνται οι αρχές της ποσοτικής έρευνας, τότε η ανάλυση εστιάζει στην ταξινόμηση, κωδικοποίηση και πινακοποίηση των δεδομένων. Στη συνέχεια και με βάση τα διερευνητικά ερωτήματα ή τις υποθέσεις ακολουθεί η

στατιστική εξέτασή τους (περιγραφική ή/και επαγωγική). Κομβικό ρόλο διαδραματίζει ο εντοπισμός αιτιωδών σχέσεων, καθώς επίσης και η ανάδειξη σχέσεων συνάφειας ή συσχέτισης μεταξύ ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών. Για παράδειγμα, στο εκπαιδευτικό συγκείμενο ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η εξέταση των σχέσεων μεταξύ πλαισίου, επιδιωκόμενου προγράμματος, δραστηριοτήτων και επιτευγμάτων. Τα στατιστικά ευρήματα εμπρόθετα χρησιμοποιούνται προκειμένου να διατυπωθούν εξηγήσεις ή ισχυρισμοί. Συμβάλλουν όμως και στη νοηματοδότηση των φαινομένων και των σχέσεων που τα πλαισιώνουν. Τα ευρήματα της μελέτης περίπτωσης είναι δυνατόν να συνεισφέρουν υπό προϋποθέσεις είτε στην επέκταση της σχετικής θεωρίας είτε στον έλεγχο θεωρίας (Crowe et al., 2011). Δεν αποκλείεται, μάλιστα, και η δυνατότητα αναστοχασμού.

6. Αναφορά

Η αναφορά έχει ως σκοπό τόσο να γνωστοποιήσει τα ευρήματα της μελέτης όσο και να βοηθήσει τα ακροατήρια να κατανοήσουν την υπό εξέταση περίπτωση. Μέσω της αναφοράς ο αξιολογητής επικοινωνεί με τα ακροατήρια της μελέτης, βελτιώνει τις αναπαραστάσεις τους σε σχέση με την υπό εξέταση περίπτωση, συμβάλλοντας παράλληλα είτε σε βελτίωση των πρακτικών είτε σε αναστοχασμό είτε σε επέκταση της σχετικής θεωρίας (Yin, 2000). Ο επικοινωνιακός ρόλος της αναφοράς αναδεικνύεται όταν απεικονίζει λεπτομερώς το πλαίσιο, τις εισροές, τις διαδικασίες, τα αναμενόμενα και μη αποτελέσματα και τις επιδράσεις της περίπτωσης (Stufflebeam, 2004). Αλλά και η πλουραλιστική παρουσίαση των ευρημάτων αναβαθμίζει αισθητά την επικοινωνία μεταξύ αξιολογητή και συμμετεχόντων (Stake, 1995, Bassegy, 1999). Η αναφορά εμπλουτίζει τις υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες των αναγνωστών και παράλληλα διευκολύνει την πληρέστερη κατανόηση της περίπτωσης.

Το κρίσιμο ερώτημα που αντιμετωπίζει ο αξιολογητής αφορά στον τρόπο με τον οποίο θα οργανώσει και θα εκθέσει το υλικό, τις περιγραφές και τις ερμηνείες του. Σύμφωνα με τον Stake (1995) η συγκρότηση των κεφαλαίων στη μελέτη περίπτωσης δε συνάδει με την παραδοσιακή ερευνητική δομή. Η μελέτη περίπτωσης δεν είναι ούτε πρόβλημα ούτε υπόθεση. Ως εκ τούτου, η αναφορά στη μελέτη περίπτωσης δεν έχει μία συγκεκριμένη και τυποποιημένη μορφή. Προτείνονται, συνεπώς, διάφορες

μορφές δόμησης. Για παράδειγμα, ο Stake (1995) και ο Basseby (1999) διατείνονται ότι η αναφορά μπορεί να είναι «χρονολογική», «βιογραφική», «μυθιστορηματική». Να εκφράζει την οπτική του αξιολογητή για την περίπτωση ή να περιγράφει κάθε ένα από τα βασικά στοιχεία που συγκροτούν την περίπτωση. Ο Yin (1994) εκτιμά ότι η δομή της αναφοράς μπορεί να είναι «γραμμικό-αναλυτική», «συγκριτική», «χρονολογική», «βασισμένη στη θεωρία», «μη γραμμική» και «ανακόλουθη». Ποια μορφή δόμησης θα επιλέξει τελικά ο αξιολογητής φαίνεται ότι εξαρτάται σημαντικά από το ποια είναι τα βασικά ακροατήρια. Οι ομάδες που επιδεικνύουν ενδιαφέρον για την αναφορά είναι πολλές και διαφορετικές. Ενδεικτικά αναφέρονται οι πολιτικοί, οι επαγγελματίες, οι νέοι ερευνητές και οι χρηματοδότες. Κάθε ακροατήριο έχει τις δικές του ανάγκες και προσδοκίες, με αποτέλεσμα μια και μόνο αναφορά να αδυνατεί να τους ικανοποιήσει όλους. Ο αξιολογητής αναπόφευκτα οδηγείται στη συγγραφή περισσότερων αναφορών.

Βέβαια, οι αποφάσεις που καλείται να λάβει ο αξιολογητής δεν αφορούν μόνο στη δόμηση της αναφοράς. Ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και οι αποφάσεις που αναφέρονται (Yin, 1994, Basseby, 1999): α) στο χρόνο κατά τον οποίο πρέπει να ξεκινήσει η σύνθεση της αναφοράς. Πολλοί προτείνουν ως καταλληλότερο χρόνο τα πρώτα στάδια της ανάλυσης, β) σε ποιους θα απευθύνεται. Ο εντοπισμός των βασικών ακροατηρίων καλό είναι να λάβει χώρα από την έναρξη της μελέτης, γ) την ταυτότητα της περίπτωσης. Συνήθως επιλέγεται η ανωνυμία τόσο της περίπτωσης όσο και των ατόμων, και δ) την ποιότητα της μελέτης. Πολλοί θεωρούν απαραίτητη την ενημέρωση των αναγνωστών αναφορικά με το σκοπό, τη μεθοδολογία και τις ερωτήσεις της αξιολόγησης. Προτρέπουν, επίσης, τον αξιολογητή να εργαστεί με τρόπο έτσι ώστε οι διαδικασίες συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων να είναι εποπτεύσιμες και από άλλους, παρέχοντάς τους όσο το δυνατόν πληρέστερη και σαφή πληροφόρηση.

7. Μεταξιολόγηση

Ένα κρίσιμο ερώτημα που πολύ συχνά τίθεται είτε από τον αξιολογητή είτε από τους συμμετέχοντες αφορά στην ευόδωση της μελέτης. Πότε η αξιολόγηση θεωρείται επιτυχής; Ο Scriven από τη δεκαετία του 1960 εισήγαγε την έννοια της

μεταξιολόγησης (meta-evaluation) ως τη διαδικασία που εξετάζει την ποιότητα της ίδιας της αξιολόγησης (Stake, 2004:180, Ashworth et. al., 2004:195-196). Ο αξιολογητής αλλά και οι βασικοί συμμετέχοντες θέλουν να γνωρίζουν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της μελέτης. Θέλουν να γνωρίζουν, δηλαδή, εάν η αξιολόγηση υλοποιήθηκε υπό τις καλύτερες δυνατές προϋποθέσεις. Η αγωνία ή ανησυχία που εκδηλώνεται είναι δικαιολογημένη αν αναλογιστούμε πως στη βάση των ευρημάτων της αξιολόγησης εδράζεται η λήψη σημαντικών και συχνά κρίσιμων αποφάσεων. Η μεταξιολόγηση ως ερευνητική διαδικασία έχει πολλά από τα στοιχεία εκείνα που συνθέτουν συνολικότερα το αξιολογικό εγχείρημα, όπως σκοπό, μεθοδολογία, συλλογή και ανάλυση δεδομένων, αναφορά και άλλα συναφή (Joint Committee, 1994:186-187, Δημητρόπουλος, 1999, Stufflebeam, 2000, Knox, 2002:225).

Τα βασικά κριτήρια αποτίμησης της μεταξιολόγησης, στο πλαίσιο της μελέτης περίπτωσης, θεωρούνται η σημαντικότητα της περίπτωσης, ο επαρκής σχεδιασμός, η επιλογή κατάλληλης μεθοδολογίας, η συλλογή πληθώρας δεδομένων, η παροχή εναλλακτικών ερμηνειών, η επικοινωνία με τους δρώντες και τους αναγνώστες, καθώς επίσης και η διαχείριση πρακτικών θεμάτων. Πιο αναλυτικά, η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική στην αξιολόγηση προγραμμάτων θεωρείται επιτυχής όταν: α) ο αξιολογητής έχει καθοριστικό ρόλο στον ορισμό τόσο της περίπτωσης όσο και των ορίων της μελέτης, β) η περίπτωση διεγείρει το δημόσιο ενδιαφέρον ή είναι ασυνήθιστη, γ) τα υπό εξέταση θέματα είναι σημαντικά θεωρητικά, πολιτικά και πρακτικά, δ) αξιοποιείται κατάλληλη μεθοδολογία και διασφαλίζεται η ποιότητα της μελέτης ως ερευνητικής διαδικασίας, ε) τα υπό εξέταση θέματα-ερωτήσεις καθορίζουν στο μεγαλύτερο βαθμό τη συλλογή όσο τον δυνατόν περισσότερων δεδομένων από πηγές διαφορετικών αντιλήψεων, στ) ο αξιολογητής κερδίζει την εμπιστοσύνη των δρώντων, σέβεται την ιδιωτικότητα και την αυτονομία τους, περιορίζοντας τις προκαταλήψεις του, ζ) το περιεχόμενο, η σαφήνεια και το ύφος της αναφοράς ελκύει το ενδιαφέρον των αναγνωστών, διευκολύνει την επικοινωνία και τους παρέχει επαρκή στοιχεία προκειμένου να αποτιμήσουν την αξία της μελέτης, και η) ο αξιολογητής αποφασίζει πότε ολοκληρώνεται η μελέτη και όχι άλλοι (Yin, 1994:147-152, Stake, 1995:131-136).

8. Γενίκευση

Μολονότι η αξιοποίηση της μελέτης περίπτωσης ως ερευνητικής στρατηγικής στην αξιολόγηση προγραμμάτων αυξάνει καθώς τα πλεονεκτήματά της αναγνωρίζονται όλο και περισσότερο, κάποιοι την αντιμετωπίζουν με σκεπτικισμό. Η κριτική (Yin, 1994:9-11, Flyvbjerg, 2006, Crowe et al., 2011) που της ασκούν εστιάζει κατά κύριο λόγο στην έλλειψη επιστημονικής αυστηρότητας, την εισροή μεροληψιών, τη μη δίκαιη αναφορά των ευρημάτων, το χρονοβόρα χαρακτήρα της, την ιδιαίτερα δύσκολη εφαρμογή της και την αδυναμία ελέγχου των ικανοτήτων του αξιολογητή. Η βασικότερη ένσταση που προβάλλεται, όμως, εστιάζει στην ελλιπή ή περιορισμένη δυνατότητα γενίκευσης (Anisimova & Thomson, 2012). Στις κοινωνικές επιστήμες τυγχάνει ευρείας αναγνώρισης η στατιστική γενίκευση που αποτελεί μια πρόταση που αφορά στον πληθυσμό βάσει των δεδομένων που συλλέγονται από ένα δείγμα του. Η αυξημένη αποδοχή της απορρέει κυρίως από την αξιοποίηση τυποποιημένων διαδικασιών που προσδιορίζουν τα επίπεδα εμπιστοσύνης (Martin, 2008).

Μολονότι μια περίπτωση ενδέχεται να αποτελεί «τυπική απεικόνιση» πολλών άλλων περιπτώσεων, είναι προφανές πως δεν αποτελεί αντιπροσωπευτικό δείγμα όλων των περιπτώσεων. Η μελέτη περίπτωσης δεν αποτελεί δημοσκοπική ή δειγματοληπτική έρευνα και δε διεξάγεται προκειμένου να κατανοηθούν όλες οι αντίστοιχες περιπτώσεις. Συνεπώς, δεν αποτελεί την ενδεδειγμένη ερευνητική στρατηγική όταν ο αξιολογητής έχει πρόθεση τη γενίκευση των συμπερασμάτων του. Άλλες ερευνητικές στρατηγικές το επιτυγχάνουν καλύτερα. Κάποιοι ερευνητές, ωστόσο, επιχειρώντας να υπερκεράσουν την παραπάνω κριτική και παράλληλα να δώσουν εναλλακτικές διεξόδους στη σχετική συζήτηση εισάγουν τις έννοιες της «αναλυτικής» και της «νατουραλιστικής» γενίκευσης.

Ο Yin (1994:30-31), ο οποίος εκτιμά ότι στη μελέτη περίπτωσης δεν είναι εφικτή η στατιστική γενίκευση και αυτό γιατί η περίπτωση ούτε είναι δείγμα ούτε επιλέγεται για το σκοπό αυτό, κάνει λόγο για «αναλυτική» γενίκευση. Αν ο αξιολογητής εξετάσει δυο ή περισσότερες περιπτώσεις που βασίζονται στην ίδια θεωρία και τα εμπειρικά δεδομένα υποστηρίζουν τη συγκεκριμένη θεωρία και όχι ανταγωνιστικές, τότε θεωρεί ότι είναι εφικτές αξιώσεις επανάληψης.

Ο Stake (1995:85-87) αναφέρεται στη «νατουραλιστική γενίκευση». Φρονεί πως όταν τα άτομα τροφοδοτηθούν με προφορικές αφηγήσεις και ισχυρισμούς που τις ενσωματώνουν στις προηγούμενες γενικεύσεις τους, τότε ως αποτέλεσμα προκύπτει είτε η ενίσχυση της εγκυρότητας των αρχικών γενικεύσεών τους είτε μερική ή ολική τροποποίησή τους. Η νατουραλιστική γενίκευση αφορά στην παροχή νέων εισροών στις υποκειμενικές γενικεύσεις των ατόμων. Η νατουραλιστική γενίκευση ενδεχομένως μπορεί να γίνει αντιληπτή και ως μια πληρέστερη μορφή κατανόησης που όμως παραμένει ιδιωτική ή ακόμα και ανέκφραστη. Είναι προφανές πως ο αξιολογητής επωμίζεται σημαντικές ευθύνες. Καλείται να τροφοδοτήσει τους αναγνώστες με υψηλής ποιότητας δευτερεύουσες εμπειρίες (πχ. προφορικές αφηγήσεις ή/και ισχυρισμούς) δίνοντας έμφαση κατά κύριο λόγο στο χώρο, το χρόνο και τους ανθρώπους.

9. Ρόλος αξιολογητή

Ο αξιολογητής, όπως άλλωστε συμβαίνει σε κάθε ερευνητικό εγχείρημα, οικειοποιείται έναν ρόλο που σε σημαντικό βαθμό προδιαγράφει τον τρόπο λειτουργίας, τις προτεραιότητες και το είδος των σχέσεων που θα αναπτύξει. Στη μελέτη περίπτωσης ο αξιολογητής συνήθως λειτουργεί ως εκπαιδευτικός, ειδικός, υπερασπιστής, κριτικός φίλος, βιογράφος και ερμηνευτής¹ (Stake, 1995:93, Cousins, 2003). Ποιον από τους παραπάνω ρόλους θα επιλέξει φαίνεται ότι εξαρτάται από το βαθμό της προσωπικής του εμπλοκής στις δραστηριότητες της περίπτωσης, τις προσδοκίες που έχει από τον εαυτό του, το είδος των ερμηνειών που συνάδουν με το ταλέντο και τις ικανότητές του, τις προϋποθέσεις πρόσβασης στο πεδίο και φυσικά το είδος της μελέτης. Ο κάθε ρόλος εισάγει τα δικά του πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα στην αξιολόγηση.

Ο ρόλος του αξιολογητή συνδέεται στενά και με πολιτικά, προσωπικά και δεοντολογικά ζητήματα (Morris, 2003, Πηγιάκη, 2004). Σε πολιτικό επίπεδο ίσως κάποιοι θελήσουν να εμποδίσουν ή να χειραγωγήσουν την αξιολόγηση φοβούμενοι τους κινδύνους που η απρόσκλητη και μη ελεγχόμενη μελέτη προκαλέσει τόσο στην εξουσία τους όσο και στην «έξωθεν καλή μαρτυρία» του χώρου ευθύνης τους. Στις δημοκρατικές κοινωνίες ο αξιολογητής έχει το δικαίωμα και την ελευθερία να θέτει

ερωτήματα, να δίνει και να λαμβάνει πληροφορίες, να εκφράζει ιδέες, να κριτικάρει τις ιδέες άλλων και να δημοσιοποιεί τα ευρήματα των μελετών του.

Σε προσωπικό επίπεδο ενδέχεται κάποια άτομα να αντιμετωπίσουν εχθρικά ή να θελήσουν να χειραγωγήσουν τη μελέτη φοβούμενοι αφενός τον κίνδυνο της έκθεσής τους στους φορείς εξουσίας και στους συναδέλφους τους και αφετέρου την πρόκληση ρηγμάτων στην κοινωνική θέση, την επαγγελματική πορεία ακόμα και στα συναισθήματά τους.

Σε δεοντολογικό επίπεδο πρέπει ο αξιολογητής να αντιμετωπίσει τα παραπάνω με υπευθυνότητα, αναλαμβάνοντας την υποχρέωση να προστατέψει την ιδιωτικότητα, ανωνυμία, αυτονομία, ακεραιότητα και αξιοπρέπεια των ανθρώπων. Να σεβαστεί τα δικαιώματα και τα συμφέροντα τους. Να ζητήσει την άδειά τους πριν προχωρήσει στη συλλογή, τη χρήση και την όποια δημοσιοποίηση των δεδομένων. Να συλλέξει, να αναλύσει τα δεδομένα και φυσικά να αναφέρει τα ευρήματα χωρίς προκαταλήψεις, με ειλικρίνεια και με σεβασμό στην αλήθεια. Αν και η ύπαρξη ενός «προστάτη» της έρευνας, που συνήθως βρίσκεται σε υψηλές διοικητικές θέσεις, του διασφαλίζει την πρόσβαση στο πεδίο, η εξασφάλιση αυθεντικών και ειλικρινών δεδομένων καθορίζεται σε σημαντικό βαθμό από τον τρόπο με τον οποίο θα παρουσιάσει τον εαυτό του. Καλό είναι να εξηγήσει την παρουσία, τις προθέσεις και την ανάγκη διεξαγωγής της μελέτης. Να πλησιάσει με σεβασμό τους δρώντες (Shaw, 1999), κερδίζοντας την αποδοχή, τη συνεργασία και την εμπιστοσύνη τους (Stake, 1995, Πηγιάκη, 2004).

Καθένα από τα παραπάνω πολιτικά, προσωπικά και δεοντολογικά ζητήματα που υπεισέρχονται στη μελέτη χρήζουν ιδιαίτερης μέριμνας και προσοχής. Δεν μπορούμε ωστόσο να επεκταθούμε περισσότερο. Σημειώνουμε, όμως, πως η αντιμετώπισή τους αποτελεί κομβικής σημασίας παράγοντα που καθορίζει σε σημαντικό βαθμό τόσο την υλοποίηση της μελέτης όσο και την ποιότητά της.

10. Επίλογος

Οι πόροι που επενδύονται στην αξιολόγηση είναι συνήθως περιορισμένοι με αποτέλεσμα οι συμμετέχοντες να εστιάζουν κάθε φορά την προσοχή τους σε συγκεκριμένα θέματα. Δυστυχώς, η αξιολόγηση δε δίνει απαντήσεις σε κάθε πιθανή

ερώτηση, αλλά σε αυτές που έχουν τεθεί προς εξέταση και που ο αριθμός τους είναι συνήθως περιορισμένος. Συνεπώς, η υλοποίηση μίας και μόνο μελέτης είναι εξαιρετικά δύσκολο αν όχι αδύνατο να αποτιμήσει, να παρουσιάσει, να περιγράψει ή να αφηγηθεί τη συνολικότερη «ιστορία» μιας περίπτωσης.

Όταν όμως στο σχεδιασμό του προγράμματος προβλέπεται αξιολόγηση και μάλιστα ανά τακτά διαστήματα και παράλληλα αποσαφηνίζονται εκ των προτέρων ο σκοπός και σε σημαντικό βαθμό οι ερωτήσεις της, τότε οι συμμετέχοντες μπορούν να έχουν μια ολοένα αυξανόμενη κατόπτευση της πορείας του προγράμματος. Τα ευρήματα κάθε μελέτης τροφοδοτούνται από τα ευρήματα των προηγούμενων αξιολογήσεων και τροφοδοτούν τα αποτελέσματα των μελλοντικών. Συνεπώς, ο αξιολογητής πρέπει να γνωρίζει ότι δε χρειάζεται να αφηγηθεί το σύνολο της ιστορίας σε ένα αυτοτελές επεισόδιο. Το παζλ θα σχηματιστεί σταδιακά.

Σημειώσεις

1 Ο Stake (1995:95-102) διατείνεται ότι ο ρόλος του ερμηνευτή είναι ο βασικότερος. Ο ερμηνευτής είναι αυτός που αναλαμβάνει τη διευκρίνιση, την αποσαφήνιση και την σε βάθος εισχώρηση στις περιγραφές και τις ποικίλες ερμηνείες που συλλέγει, έτσι ώστε αφού τις επεξεργαστεί βασιζόμενος στις δικές του εννοιολογήσεις, να τις παραδώσει εμπλουτισμένες στα ακροατήρια. Με άλλα λόγια, ο ερμηνευτής προσφέρει στους αναγνώστες υλικό για να προβούν εκείνοι στις δικές τους ερμηνείες. Είναι προφανές πως ο ρόλος του ερμηνευτή αντλεί πολύτιμη βοήθεια από τον κονστрукτιβισμό. Ο αξιολογητής-ερμηνευτής γνωρίζει ότι οι ερμηνείες δεν είναι μεταξύ τους ισότιμες. Κάποιες είναι καλύτερες από τις άλλες, καθώς η αξία τους εξαρτάται από την αξιοπιστία και τη χρησιμότητά τους.

Βιβλιογραφία

- Anisimova, T. & Thomson, S.B. Using multi-method research methodologies for more informed decision making. JOAAG, 2012, Vol. 7. No.1, σελ. 96-104.
- Ashworth A., Cebulla A., Greenberg D. & Walker R., Meta-evaluation: Discovering What Works Best in Welfare Provision. Evaluation, τεύχος 10(2), 2004, σελ. 193–216.
- Burton, F., The Visibility of Mathematics to Educators in Pre-school Settings: Case study methodology with mixed methods, Contemporary Approaches to Research in Mathematics, Science, Health and Environmental Education, 2013
- Bassey M., Case study research in educational settings, Open University press, Buckingham, 1999.
- Cohen L., Manion L. & Morrison K., Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2008.
- Cousins J., Utilization Effects of Participatory Evaluation. In Kellaghan, T., Stufflebeam, D. (ED), International handbook of educational Evaluation, Kluwer Academic Publishers, Boston, 2003, σελ. 245-268.
- Crowe, S., Cresswell, K., Robertson, A., Huby, G., Avery, A. and Sheikh, A., The case study approach, BMC Medical Research Methodology, 2011
- Δημητρόπουλος Ε., Εκπαιδευτική αξιολόγηση: Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου, Γρηγόρης, Αθήνα, 1999.
- Easton, G., Critical realism in case study research, Industrial Marketing Management 39, 2010, σελ. 118–128.
- Flyvbjerg, B., Five Misunderstandings About Case-Study Research, Qualitative Inquiry, vol. 12, no. 2, 2006, pp. 219-245.
- Hancock, D. & Algozzine, B., Doing case study research, Teachers College, Columbia University, New York, 2014.
- Ιωσηφίδης Θ., Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες, Κριτική Αθήνα, 2008.
- Knox A., Evaluation for Continuing Education: A Comprehensive guide to success, Jossey-Bass, San Francisco, 2002.
- Μαγγόπουλος Γ., Αξιολόγηση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων: η περίπτωση των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης, Ρέθυμνο, 2011.
- Martin O., Η ανάλυση ποσοτικών δεδομένων, Τόπος, Αθήνα, 2008.
- Mertens D., Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2009.

- Morris M., Ethical considerations in Evaluation. In Kellaghan, T., Stufflebeam, D. (ED), International handbook of educational Evaluation, Kluwer Academic Publishers, Boston, 2003, σελ. 303-327.
- Πηγιάκη Π., Εθνογραφία: Η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην κοινωνική και παιδαγωγική έρευνα, Γρηγόρη, Αθήνα, 2004.
- Robson C, Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές, Gutenberg, Αθήνα, 2007.
- Shaw I., Qualitative evaluation, Sage, London, 1999.
- Stake R., The art of case study research, Sage, London, 1995.
- Stake R., Standard-Based and Responsive Evaluation, Sage, London, 2004.
- Stufflebeam D., The Methodology of Metaevaluation. In Stufflebeam D., Madaus G., Kellaghan T. (Ed), Evaluation Models: Viewpoints on educational and human services evaluation, Kluwer Academic Publishers, Boston, 2000, σελ. 457-472.
- Stufflebeam D., Evaluation Models, Jossey-Bass, San Francisco, 2001.
- Stufflebeam D., The 21st-Century CIPP Model: Origins, Development, and Use. In, Alkin M., (Ed), Evaluation roots: Tracing theorists' views and influences, Sage, London, 2004, σελ. 245-266.
- The Joint Committee on Standards for Educational Evaluation, The Program Evaluation Standards: How to Assess Evaluations of Educational Programs (2nd Ed.). Sage, California, 1994.
- Yin R., Case study research, Sage, London, 1994.
- Yin R., Case Study Evaluations: A Decade of Progress. In Stufflebeam D., Madaus G., Kellaghan T. (Ed), Evaluation Models: Viewpoints on educational and human services evaluation, Kluwer Academic Publishers, Boston, 2000, σελ. 185-194.
- Yin, R., Case Study Research: Design and Methods, Sage Publications, California, 2009. Berlin L., Brooks-Gunn J., McCarton C., & McCormick M., «The effectiveness of early intervention: examining risk factors and pathways to enhanced development», Journal of Preventive Medicine, issue 27(2), 1998, pag. 238–245.

Ρούμπρικες ή κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων στη μαθητική αξιολόγηση: ένα ωφέλιμο εργαλείο για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς

*Δέσποινα Στύλα**, *Αικατερίνη Μιχαλοπούλου*[#]

Περίληψη

Δύο συνηθισμένες μορφές αξιολόγησης των μαθητών είναι η ετεροαξιολόγηση και η αυτοαξιολόγηση. Στα πλαίσια αυτών των μορφών αξιολόγησης χρησιμοποιούνται πολλά βοηθητικά εργαλεία, ένα από τα οποία είναι οι ρούμπρικες. Πρόκειται για διαβαθμισμένες κλίμακες περιγραφικής αξιολόγησης, με αυτοσχέδια κριτήρια. Χωρίζονται σε αναλυτικές και ολιστικές ρούμπρικες, με τις πρώτες να είναι ιδανικές για μικρούς μαθητές και τις δεύτερες να χρησιμοποιούνται ως επί το πλείστον στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η ωφελιμότητα τους στο χώρο της εκπαίδευσης για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, είναι σημαντική και σε αυτή τη βιβλιογραφική μελέτη, γίνεται προσπάθεια να εξεταστεί αν και κατά πόσο ισχύει αυτό, μέσα από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας. Τα αποτελέσματα δείχνουν πως οι ρούμπρικες έχουν τη δυνατότητα να αποσαφηνίζουν σε σημαντικό βαθμό τα κριτήρια αξιολόγησης μέσω της περιγραφικής τους ανάλυσης, καθιστώντας αυτά τα κριτήρια κατανοητά στους μαθητές και αυξάνοντας τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όσο για τους εκπαιδευτικούς, η χρήση της ρούμπρικας, τους βοηθάει να είναι δίκαιοι και αντικειμενικοί στην αξιολόγηση των μαθητών, ενώ βελτιώνεται επίσης, η επικοινωνία τους με τους μαθητές και τους γονείς τους, αφού με τον προκαθορισμό των κριτηρίων αξιολόγησης αποφεύγονται οι ασάφειες και οι παρεξηγήσεις. Τέλος, παρά τους προβληματισμούς που αφορούν κυρίως το χρόνο που απαιτείται για το σχεδιασμό μιας ρούμπρικας, τα οφέλη σύμφωνα με τη βιβλιογραφία είναι πάρα πολλά τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς και για αυτό αξίζει να χρησιμοποιούνται στη μαθητική αξιολόγηση.

Λέξεις-κλειδιά: ρούμπρικες, αξιολόγηση, ωφελιμότητα, μαθητές, εκπαιδευτικοί.

* Φιλολόγος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, υποψήφια Διδάκτωρ ΠΤΠΕ-ΠΘ.

[#] Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΠΤΠΕ-ΠΘ.

1. Εισαγωγή

Αυτό το άρθρο αναλύει επιστημονικές μελέτες που έχουν ως επίκεντρο την αξιολόγηση με τη χρήση της ρούμπρικας τόσο στην Πρωτοβάθμια, όσο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Οι ρούμπρικες είναι ένα “εύστροφο” εργαλείο αξιολόγησης που δουλεύει καλά σε κάθε μάθηση, όπως αυτή οργανώνεται σε Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, βασισμένα στα μαθησιακά αποτελέσματα (οριζόμενα ως ένα σύνολο γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων), όπου η αξιολόγηση είναι συνεχόμενη (CEDEFOP, 2010). Ευθυγραμμίζοντας τα κριτήρια αξιολόγησης με τα αποτελέσματα της μάθησης, η εκπαιδευτική διαδικασία βαδίζει στο σωστό δρόμο και ενημερώνει διαρκώς τους μαθητές για τους μαθησιακούς στόχους, σε κάθε φάση της διδασκαλίας και κάνοντας τα κριτήρια της αξιολόγησης πασιφανή σε όλους τους μαθητές μένει ελάχιστος χώρος για μεροληπτική στάση του καθηγητή, κατά την αξιολόγηση (Andrade, 1997).

Στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών με προσανατολισμό στα μαθησιακά αποτελέσματα, τα αποτελέσματα δεν υποκαθιστούν τις εισροές (δηλαδή περιεχόμενο, μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης, ωρολόγια προγράμματα και άλλα, όπως ορίζονται και στα παραδοσιακά Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών) αλλά αναλαμβάνουν έναν κυρίαρχο ρόλο, καθορίζοντας το είδος και τη σχετική αξία αυτών των εισροών. Η εφαρμογή αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών με προσανατολισμό στα μαθησιακά αποτελέσματα κατέστησε αναγκαία την εκ νέου θεώρηση των παραδοσιακών εργαλείων αξιολόγησης σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες (CEDEFOP, 2011).

Έτσι και στη χώρα μας, στα πλαίσια αυτού του είδους ΑΠΣ, ενσωματώνονται σταδιακά στις διδασκαλικές πρακτικές νέες μορφές διδασκαλίας, όπως η ανεξάρτητη και η ολοκληρωμένη μάθηση, η μάθηση μέσω μικρών εργασιών, η ομαδική μάθηση και η μάθηση μέσω δραστηριοτήτων (ό,π). Ενώ η αξιολόγηση των μαθητών προχωράει ένα βήμα πιο πέρα από την παραδοσιακή αξιολόγηση της στείρας γνώσης, στην αξιολόγηση της ίδιας της διαδικασίας της μάθησης, προκειμένου να αποκτηθεί αυτή η γνώση, πράγμα που απαιτεί υψηλού επιπέδου δεξιότητες από τους μαθητές (Dochy, Gijbels & Segers, 2006).

Σε αυτού του είδους την αξιολόγηση, βοηθάει η χρήση της ρούμπρικας. Σύμφωνα με το ηλεκτρονικό λεξικό της Οξφόρδης, η λέξη ρούμπρικα προέρχεται από τη λατινογενή φράση 'rubrica terra' που σημαίνει κόκκινη γη, ενώ συνδέεται επίσης νοηματικά με τη γραφή κειμένου και αναφέρεται σε ένα κείμενο γραμμένο με κόκκινο μελάνι ή σε κόκκινο πλαίσιο για να δοθεί έμφαση (<http://en.wikipedia.org/wiki/Rubric>). Σήμερα σημαίνει ένα σετ από οδηγίες ή κανόνες. Στην εκπαίδευση χρησιμοποιείται με καθορισμένα κριτήρια, μία διαβαθμισμένη κλίμακα που χρησιμοποιείται για τη βαθμολόγηση κάποιου σε ένα έργο (Schultz, 2002).

Η ρούμπρικα ανήκει στη κατηγορία των ποιοτικών μεθόδων αξιολόγησης και αποτελεί ένα από τα πιο δυναμικά και αποτελεσματικά εργαλεία αξιολόγησης της επίδοσης των εκπαιδευόμενων σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Αποτελεί τη φυσική εξέλιξη των PTA scales (primary trait analysis scales) που πρότειναν οι Walvoord και Anderson το 1998. Πρόκειται για κλίμακες ανάλυσης των κύριων χαρακτηριστικών, γνωρισμάτων ή ιδιοτήτων, που αξιολογούνται σε μία εργασία. Για κάθε γνώρισμα ή ιδιότητα καθορίζονται δύο ως πέντε επίπεδα με περιγραφικές εκφράσεις (όπου για παράδειγμα το 1 αντιστοιχεί στο ελλιπές και το 5 στο εξαιρετικό), με αυτόν τον τρόπο τα κριτήρια της αξιολόγησης καθορίζονται ρητά (Benander et al, 2000). Αποτελεί ακόμη η ρούμπρικα, το απαύγασμα της αλλαγής της φιλοσοφίας των σύγχρονων ΑΠΣ, όπου είναι πλέον φανερό ότι δεν αρκεί ένας τύπος αξιολόγησης για όλες τις τάξεις και όλους τους μαθητές σε ολόκληρη την ελληνική επικράτεια (ΦΕΚ-303/2003).

Στην Ελλάδα ο πιο γνωστός ορισμός είναι του Κοντογιάννη (2003) που αναφέρει τις ρούμπρικες ως φύλλα περιγραφικής αξιολόγησης και των Κουλουμπαρίτση και Ματσαγγούρα (2004) που ορίζουν τη ρούμπρικα ως μια «κλίμακα διαβαθμισμένων κριτηρίων», που αποτελείται από τα εξής τέσσερα δομικά στοιχεία:

A. Τα κριτήρια (criteria of dimensions), που είναι οι προδιαγραφές που πρέπει να έχει ένα έργο, προκειμένου να κριθεί σωστό, κατάλληλο και πλήρες.

B. Τα επίπεδα επίδοσης (standards), που είναι τα επίπεδα ποιότητας ενός έργου, όπως για παράδειγμα εξαιρετική επίδοση, μέτρια επίδοση, χαμηλή επίδοση.

Γ. Την κλίμακα βαθμολογίας (numeric scale) σύμφωνα με τα επίπεδα επίδοσης, όπου οι υψηλές βαθμολογίες αντιστοιχούν στις καλύτερες επιδόσεις και οι χαμηλές στις χειρότερες επιδόσεις.

Δ. Τις περιγραφές των επιπέδων επίδοσης (description of criteria) σύμφωνα με τα αντίστοιχα κριτήρια αξιολόγησης, όπου περιγράφονται τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχουν οι απαντήσεις των μαθητών, σύμφωνα με το επίπεδο στο οποίο ανήκουν. Κάθε ρούμπρικα έχει το ελάχιστο δύο κριτήρια και δύο επίπεδα απόδοσης (βλ. πίνακα 1).
Ις τελευταίες δεκαετίες ποικίλες αλλαγές σε δημογραφικό, κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο οδήγησαν σε αύξηση του αριθμού των διαζυγίων και των μονογονεϊκών οικογενειών παγκοσμίως, αλλά και στην Ελλάδα, καθιστώντας έτσι το διαζύγιο μια σημαντική παράμετρο της οικογενειακής και κοινωνικής ζωής. Στις Η.Π.Α. και στην Ευρωπαϊκή Ένωση, στην αρχή της δεκαετίας του '80, ένας στους δύο γάμους (50%) κατέληγε σε διαζύγιο (American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 2003· Emery, 1999· Dong, Wang & Ollendick, 2002· Simons, 1996), ενώ προς το τέλος του 20ού αιώνα το ποσοστό αυτό φάνηκε να περιορίζεται στο 41%, σε συνδυασμό με την αύξηση του μέσου όρου της ηλικίας γάμου των συζύγων και των ετών της εκπαίδευσής τους (Amato, 2010· Kreider, 2007). Αν και η Ελλάδα παρουσιάζει από τους χαμηλότερους δείκτες διαζυγίου συγκριτικά με άλλες χώρες, εμφανίζει μια σταθερή αύξηση της συχνότητάς τους, καθώς ο αριθμός των διαζυγίων υπερτριπλασιάστηκε κατά τις τρεις τελευταίες δεκαετίες του εικοστού αιώνα και δείχνει να διατηρεί υψηλό βαθμό αύξησης (Harvey & Fine, 2010 · Χατζηχρήστου, 1998, 1999, 2004).

αξιολόγησης. Οι επιπρόσθετες λεπτομέρειες στην αναλυτική ρούμπρικα θα βοηθήσουν να πολλαπλασιαστούν οι βαθμοί, δίνοντας έμφαση στα ίδια κριτήρια (Montgomery, 2000).

Πίνακας 2. Ολιστική ρούμπρικα για την προφορική παρουσίαση μιας εργασίας (ανακτήθηκε στις 21/9/2014 από την ιστοσελίδα: <http://rubistar.4teachers.org>)

3. Άριστα: Ο μαθητής περιγράφει ξεκάθαρα την κύρια ιδέα του θέματος. Δίνει συγκεκριμένες πληροφορίες. Η δομή των παραγράφων είναι σωστή. Έχει προετοιμαστεί κατάλληλα για την προφορική παρουσίαση της εργασίας. Απάντησε με σαφήνεια στις ερωτήσεις των ακροατών.

2. Πολύ καλά: Δόθηκαν επαρκής πληροφορίες. Είχε λίγα λάθη στη δομή των παραγράφων. Απάντησε στις περισσότερες ερωτήσεις των ακροατών.

1. Καλά. Τα επιχειρήματα του δεν ήταν πειστικά και τεκμηριωμένα. Έκανε καλή προσπάθεια στην παρουσίαση των πληροφοριών. Είχε λίγα λάθη στη δομή των παραγράφων. Δεν απάντησε σε όλες τις ερωτήσεις των ακροατών.

0.Φτωχή παρουσίαση. Το θέμα της παρουσίασης έχει ασάφειες, δεν υπάρχει συνοχή στην παρουσίαση των πληροφοριών, είναι ακατανόητος-η. Δεν απάντησε σε καμία ερώτηση των ακροατών.

ΤΕΛΙΚΟΣ ΒΑΘΜΟΣ =

Πίνακας 3. Αναλυτική ρούμπρικα για την αξιολόγηση της παρουσίασης ενός τελικού προϊόντος (ανακτήθηκε στις 21/9/2014 από την ιστοσελίδα: <http://bie.org>)

Κατηγορία	4	3	2	1
Προετοιμασία.	Ο μαθητής ήταν πλήρως προετοιμασμένος με πολλές πρόβες.	Ο μαθητής ήθελε περισσότερες πρόβες.	Έλειπαν οι πρόβες αλλά κάπως είχε προετοιμαστεί.	Ήταν τελείως ανέτοιμος.
Παρουσίαση των πληροφοριών.	Έμεινε στο θέμα (100%). Οι ιδέες παρουσιάστηκαν με αρχή, μέση και τέλος.	Έμεινε στο θέμα τον περισσότερο χρόνο (90%). Τα θέματα ήταν καλά οργανωμένα.	Έμεινε στο θέμα (80%). Δε μπορούσες να παρακολουθήσεις τη σειρά των θεμάτων.	Δε μπορούσες να καταλάβεις ποιο ήταν το θέμα .
Επαφή οπτική με το κοινό.	Κατά την παρουσίαση δεν κοιτούσε μόνιμα τις σημειώσεις αλλά κοιτούσε αρκετά το κοινό.	Κατά την παρουσίαση κοιτούσε λίγο τις σημειώσεις αλλά κοιτούσε αρκετά το κοινό.	Κατά την παρουσίαση κοιτούσε πολύ τις σημειώσεις αλλά κοιτούσε λίγο το κοινό.	Αδυνατούσε να κοιτάξει το κοινό στα μάτια. Ήταν κολλημένος στις σημειώσεις.
Δεξιότητες λόγου.	Μιλούσε καθαρά, δυνατά, δεν έκανε σολοικισμούς, χρησιμοποίησε την κατάλληλη γλώσσα για να εκφράσει το νόημα.	Μιλούσε καθαρά, δυνατά, αλλά έκανε μερικά σαρδάμ.	Έκανε μερικά σαρδάμ και λίγες χειρονομίες για να εκφράσει καλύτερα το νόημα.	Κεκίζει, δεν είναι κατανοητός, κάνει σαρδάμ, δε χρησιμοποιεί σωστά το λόγο.
Χρονικό όριο.	5 με 6 λεπτά που ήταν το όριο. _____	4 λεπτά. _____	3 λεπτά. _____	Λιγότερο από 3 λεπτά. περισσότερο από 6 λεπτά _____

Η αναλυτική ρούμπρικα, είναι συνήθως “ζυγισμένη”. Μια “ζυγισμένη” ρούμπρικα τονίζει στους μαθητές και στους γονείς τους, ποια μέρη της δραστηριότητας είναι πιο σημαντικά να μάθουν σε ένα συγκεκριμένο έργο. Το βάρος μπορεί να πέφτει καθημερινά σε διαφορετικά κριτήρια. Μπορεί δηλαδή ο εκπαιδευτικός, να αυξομειώνει τη βαρύτητα του κάθε κριτηρίου, ανάλογα με τη σημαντικότητα του. Για παράδειγμα στη δημιουργική γραφή και στην αξιολόγηση της, στο μάθημα της γλωσσικής διδασκαλίας, ο δάσκαλος μπορεί να θεωρήσει πως οι χαρακτήρες “ζυγίζουν” πιο βαριά από το σενάριο τη μία βδομάδα, ενώ την επόμενη εβδομάδα το αντίστροφο (Allen, 2004).

Συνεπώς, οι “ζυγισμένες” ρούμπρικες είναι χρήσιμες για να εξηγούν στους μαθητές και στους γονείς ποιο περιεχόμενο έχει προτεραιότητα σε σχέση με άλλα, σε συγκεκριμένες δραστηριότητες. Όταν σχεδιάζει κανείς “ζυγισμένες” ρούμπρικες είναι σημαντικό να μη ξεχνάει το σκοπό μιας δραστηριότητας παρασυρμένος από άχρηστες λεπτομέρειες, όπως για παράδειγμα στη δημιουργική γραφή, πιθανώς άχρηστες λεπτομέρειες είναι οι σελίδες που γράφτηκαν ή ο αριθμός των ρημάτων, αντίθετα σημαντική λεπτομέρεια είναι ο τρόπος και το ύφος της γραφής (ό,π).

Ο Perlman (2003) ισχυρίζεται πως η διαμορφωτική αξιολόγηση με τη χρήση ρούμπρικας αποτελείται από δύο μέρη: την ανάθεση σχεδιασμού και τον καθορισμό αξιολογικών κριτηρίων (σελ 497). Εδώ, όμως, θα μπορούσε να προστεθεί και ένα τρίτο μέρος, η τελική αξιολόγηση της επάρκειας και της ποιότητας της χρησιμοποιούμενης ρούμπρικας, στο τέλος του μαθήματος. Για αυτόν το σκοπό οι Baartman, Bastiaens, Kirschner και Van der Vleuten (2006) παρουσίασαν ένα ‘σκελετό’ με δώδεκα ποιοτικά κριτήρια για την αξιολόγηση της επάρκειας μίας ρούμπρικας, τα οποία μπορεί να χρησιμοποιήσει κάθε εκπαιδευτικός που αποφασίζει να εφαρμόσει τις ρούμπρικες στο μάθημα του. Ο ‘σκελετός’ αυτός σε μορφή κύκλου ονομάστηκε από τους συγγραφείς “The Wheel of Competency Assessment” και μερικά από τα κριτήρια για την αξιολόγηση της επάρκειας και της ποιότητας της αυτοσχέδιας ρούμπρικας είναι τα εξής: αναπαραγωγιμότητα των αποφάσεων (reproducibility of decisions), διαφάνεια και κοινή αποδεκτικότητα (transparency and acceptability), δικαιοσύνη (fairness), αυθεντικότητα (authenticity), σημαντικότητα κριτηρίων (meaningfulness) και άλλα. Αυτός ο τροχός της επάρκειας μιας ρούμπρικας θα βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να ελέγξει την προσπάθεια του αρκεί

αυτός να αφιερώσει συνειδητά ένα μέρος από τον πολύτιμο σχολικό ή εξωσχολικό χρόνο του, για την εφαρμογή της ρούμπρικας.

3. Διαδικασία της βιβλιογραφικής ανασκόπησης

Καθώς οι ρούμπρικες κερδίζουν συνεχώς έδαφος στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα οι αναλυτικές ρούμπρικες στη Δευτεροβάθμια και οι ολιστικές στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η αξία τους θεωρείται από πολλούς μελετητές ανεκτίμητη και για αυτό η συγκεκριμένη μελέτη σκοπεύει να βρει αποδεικτικά στοιχεία όσον αφορά αυτή την αξία μέσα από την ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας και θα προσπαθήσει να απαντήσει στην εξής ερώτηση: 1. Ποιά είναι τα οφέλη για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, που προκύπτουν από τη χρήση της ρούμπρικας, στη μαθητική αξιολόγηση;

Η ρούμπρικα φαίνεται να αποτελεί ένα δημοφιλές θέμα στην εκπαιδευτική ξενόγλωσση βιβλιογραφία και στα εκπαιδευτικά συνέδρια, συμπέρασμα που εξάγεται από την πληθώρα των επιστημονικών άρθρων που έχουν προκύψει την τελευταία δεκαετία σχετικών με τις ρούμπρικες ως εργαλείο ετεροαξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συγκεκριμένα, οι ρούμπρικες μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία κατά τη διάρκεια διαθεματικών ερευνητικών διαδικασιών (projects), γραπτών εργασιών όπως στο μάθημα των εκθέσεων, σε παρουσίαση πειραμάτων στις φυσικές επιστήμες, σε προφορικές παρουσιάσεις εργασιών και άλλα (Hafner & Hafner, 2003).

Στο συγκεκριμένη βιβλιογραφική μελέτη εμπεριέχονται άρθρα επιστημονικών περιοδικών, επιστημονικών βιβλίων, από πρακτικά συνεδρίων και ερευνητικές εκθέσεις που αφορούν τις ρούμπρικες και την ωφελιμότητα τους στην εκπαίδευση τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Εξαιρέθηκαν οι οδηγοί χρήσης και κατασκευής μίας ρούμπρικας, καθώς δεν αποτελεί τον κύριο στόχο της μελέτης, η λεπτομερής ανάλυση και περιγραφή του σχεδιασμού της. Τα περισσότερα εκδόθηκαν την τελευταία δεκαπενταετία, πράγμα που αποδεικνύει το μεγάλο ενδιαφέρον για τις ρούμπρικες. Τα άρθρα αναλύονται ανάλογα με το περιεχόμενο τους και με βάση το σκοπό της μελέτης. Η αναζήτηση τους έγινε σε διάστημα τριών μηνών από τις ερευνήτριες, τόσο σε έντυπα επιστημονικά περιοδικά και σχετικά

βιβλία της βιβλιοθήκης του Βόλου όσο και ηλεκτρονικά στο διαδίκτυο, όπου ευρέθησαν οι ιστοσελίδες που παρατίθενται στις βιβλιογραφικές αναφορές της μελέτης, μέσω της μηχανής αναζήτησης πληροφοριών της εταιρείας Google και της παρεχόμενης υπηρεσίας της με την ονομασία "Μελετητής Google" ή αλλιώς στα αγγλικά " Google Scholar", που παρέχει έναν απλό τρόπο ευρείας αναζήτησης μόνο στην ακαδημαϊκή βιβλιογραφία.

4. Τα οφέλη που προκύπτουν από τη χρήση των ρούμπρικων ή διαβαθμισμένων κριτηρίων αξιολόγησης στην εκπαίδευση

4.1. Τα οφέλη για τους μαθητές

Σύμφωνα με τους Dochy κά (2006) υπάρχουν ενδείξεις πως οι ρούμπρικες στη διαμορφωτική αξιολόγηση αυξάνουν τις προσπάθειες των μαθητών για μάθηση. Σε συμφωνία με αυτήν την άποψη, όλα τα άρθρα που αναλύονται σε αυτήν τη μελέτη ισχυρίζονται πως η χρήση της ρούμπρικας αυξάνει τα κίνητρα μάθησης των μαθητών. Συγκεκριμένα η Andrade (2005) ισχυρίζεται πως κατά τη διάρκεια της διαδικασίας του 'χτισίματος' της ρούμπρικας, πρέπει να ζητείται από τα παιδιά να προτείνουν κριτήρια για την αξιολόγηση της ίδιας τους της δουλειάς (με τη μέθοδο της ιδεοθύελλας - brainstorming, που αναπτύχθηκε από τον Osborn το 1950, όπου ένας καταγράφει τις ιδέες των υπολοίπων και στη συνέχεια επιλέγονται οι πιο κατάλληλες). Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά είναι πιο πρόθυμα να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία από την πρώτη κιόλας στιγμή.

Το ίδιο διατείνονται και οι Piscitello (2001) και Toth κά (2002) που μελέτησαν την ενεργοποίηση των μαθητών στην από κοινού κατασκευή μιας ρούμπρικας με το δάσκαλο και βρήκαν πως μέσα από αυτή τη διαδικασία οι μαθητές βρίσκουν ένα βαθύτερο νόημα στο σκοπό της αξιολόγησης, εμπλέκονται περισσότερο και αυτό γιατί ξέρουν από την αρχή τι κάνουν και για ποιο λόγο το κάνουν.

Μάλιστα ο Kohn (2006) σύγκρινε με την πειραματική μέθοδο την παραδοσιακή αξιολόγηση (όπου χρησιμοποιούνται τεστ και βαθμοί) με την αξιολόγηση όπου χρησιμοποιούνται ρούμπρικες και κατάληξε στο συμπέρασμα πως η δεύτερη είναι

σαφώς ανώτερη καθώς ένα Α΄ ή ένα Β΄ δε λέει στους μαθητές τίποτα για την ποιότητα του έργου τους (των ασκήσεων και δραστηριοτήτων τους) αντίθετα μία ρούμπρικα με περιγραφικά κριτήρια αξιολόγησης περιέχει περισσότερες λεπτομέρειες για το έργο τους και απομακρύνει τα παιδιά από τη βαθμοθηρία, καθώς προσπαθούν να σκέφτονται βαθύτερα και να κατανοούν το νόημα των κριτηρίων αξιολόγησης.

Ακόμη, σύμφωνα με τον Hegler (2003) η μεγαλύτερη συνεισφορά της ρούμπρικας στους μαθητές, είναι το γεγονός ότι μαθαίνουν να ολοκληρώνουν και να 'συμμαζεύουν' τα δεδομένα και τις πληροφορίες του έργου τους αλλά και να τα 'αποσυσσωματώνουν' ανάλογα με τη φάση της δημιουργίας της ρούμπρικας και αυτό είναι κάτι που χρειάζεται σαφώς κριτική σκέψη και άποψη. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν και οι Beeth κά (2001) και Luft (1998), που εκτός από τη διαφάνεια των κριτηρίων, στα θετικά συγκαταλέγουν τη στοχαστική και την κριτική σκέψη που προωθούν οι ρούμπρικες στους μαθητές, σύμφωνα με τις απόψεις των καθηγητών τους, στην έρευνα.

Οι Schirmer, Bailey και Fitzgerald (1999) σε ένα πείραμα που έκαναν για ένα χρόνο, χρησιμοποιώντας αξιολογητικές ρούμπρικες στη διδακτική στρατηγική στην Πέμπτη και Έβδομη τάξη, στο μάθημα της έκθεσης, βρήκαν πως οι μαθητές βοηθήθηκαν μέσω της ρούμπρικας και των κριτηρίων αξιολόγησης που έθεσαν μαζί με το δάσκαλο και βελτίωσαν το περιεχόμενο και τη δομή της ιστορίας που έγραφαν.

Ενώ οι Hafner και Hafner (2003), χρησιμοποίησαν πολλές μεθόδους αξιολόγησης σε προφορικές παρουσιάσεις μαθητών και ανακάλυψαν πως όταν η αξιολόγηση υποστηριζόταν από το εργαλείο της ρούμπρικας οι μαθητές έδειχναν μεγαλύτερη συμφωνία στην από κοινού βαθμολόγηση των παρουσιάσεων. Το ίδιο ισχυρίζονται και οι Andrade (1999,b) και Piscitello (2001), που βρήκαν στην έρευνα τους πως οι μαθητές κατακτούν και ενσωματώνουν τα κριτήρια αξιολόγησης σε μία ρούμπρικα, όταν συμμετέχουν στη δημιουργία της και για αυτό παρουσιάζουν μεγαλύτερη συμφωνία στην αυτοαξιολόγηση, με την ετεροαξιολόγηση που λαμβάνουν από το δάσκαλο ή από τους συμμαθητές τους.

Στις έρευνες των Bissell και Lemons (2006); Morrell και Ackley (1999); Schamber και Mahoney (2006); Shaw (2004), οι μαθητές και οι καθηγητές αποφάνθηκαν πως η χρησιμότητα μιας ρούμπρικας έγκειται κυρίως στη διασαφήνιση και στην επεξήγηση

της αξιολόγησης και των κριτηρίων της, πράγμα που είναι ιδιαίτερα ωφέλιμο για την κατανόηση τους από τους μαθητές, ενώ η στερεότητα των κριτηρίων στις ρούμπρικες παρέχει πολύτιμη ανατροφοδότηση στους μαθητές (Waltman et al., 1998; Schamber & Mahoney, 2006; Smith & Hanna, 1998).

Το ίδιο διατείνονται οι Καρτσιώτης κá. (2007), πως μετά από εξάσκηση στη δημιουργία ρούμπρικων, οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να πετύχουν μεγάλη εγκυρότητα και αντικειμενικότητα στην αυτοαξιολόγηση τους, καθώς κατανοούν καλύτερα μέσα από τη διασαφήνιση των κριτηρίων αξιολόγησης τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών τους και ανταποκρίνονται σε αυτές με μεγαλύτερη προθυμία. Αυτό συμβαίνει γιατί αποκτούν κατατοπιστική ανατροφοδότηση των γνώσεων και των ικανοτήτων τους, πράγμα που συμβάλλει στην αυτογνωσία τους (Andrade, 2000).

Η πιο σημαντική, όμως, συνεισφορά τους έγκειται στη βοήθεια που προσφέρουν οι ρούμπρικες σε αλλοδαπούς μαθητές, που στην παραδοσιακή αξιολόγηση ενδέχεται να μην καταλαβαίνουν πλήρως τα κριτήρια που θέτει ο δάσκαλος και το εκάστοτε υπεύθυνο υπουργείο, οι ρούμπρικες όμως, τους βοηθούν να κατανοήσουν τα κριτήρια και τις απαιτήσεις του μαθήματος, με την προϋπόθεση να λαμβάνουν μέρος στο σχεδιασμό τους (Delpit, 1988; Heath, 1983).

Αξιοσημείωτη, είναι ακόμη η αξία της χρήσης της ρούμπρικας σε διαδικτυακές online δραστηριότητες σε e-learning projects και μαθήματα, σε διαδικτυακές ομάδες μαθητών, που μπορούν να συμφωνήσουν από κοινού στον καθορισμό των κριτηρίων αξιολόγησης, παρόλου που μπορεί να μη γνωρίζονται μεταξύ τους (Baron & Keller, 2003). Το ίδιο διατείνονται και οι Αλιβίζος και Λιάπης (2007) πως η ποιοτική, περιγραφική αξιολόγηση με τη χρήση κλίμακας διαβαθμισμένων κριτηρίων (rubrics) για τη συνολική οργάνωση της on-line διδασκαλίας μέσω υπολογιστών είναι ευεργετική για τις ομάδες των μαθητών.

4.2. Τα οφέλη για τους εκπαιδευτικούς

Τα οφέλη όμως που προκύπτουν από τη χρήση της ρούμπρικας στην εκπαίδευση δεν αφορούν μόνο τους μαθητές αλλά και τους εκπαιδευτικούς. Έτσι, οι Jamison (1999) και Volk (2002) χωρίζουν τα οφέλη που προκύπτουν από τη χρήση μιας ρούμπρικας σε αυτά που αφορούν τους καθηγητές και σε αυτά που αφορούν

τους μαθητές. Συγκεκριμένα για τους καθηγητές, ισχυρίζονται πως μία καλή βαθμολογική ρούμπρικα βοηθάει τον εκπαιδευτικό να καθορίσει τα κριτήρια αριστείας σε μία εργασία, να δώσει τις κατάλληλες οδηγίες, να είναι αμερόληπτος, να κάνει οικονομία χρόνου στη βαθμολόγηση, να καταγράψει αναλυτικά την πορεία και τις αποφάσεις που λαμβάνονται στο μάθημα., πρόκειται για ένα είδος εσωτερικής παρατήρησης, που βοηθάει στη βελτίωση της διδασκαλίας του.

Ακόμη σύμφωνα με τον Perlman (2003) μία ρούμπρικα μπορεί να αποτελέσει χρήσιμο εργαλείο για τη βελτίωση της επικοινωνίας του εκπαιδευτικού τόσο με τους μαθητές του όσο και με τους γονείς τους, καθώς παρέχει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να ενημερώσει τους μαθητές και τους γονείς τους ποιοι είναι οι στόχοι βάσει των οποίων θα τεθούν τα κριτήρια αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών προς αποφυγή παρεξηγήσεων και ασαφειών.

Το ίδιο διατείνονται και οι Gallavan και Kottler (2009) πως εφόσον επιδειχθεί η ρούμπρικα στους γονείς, τους βοηθάει να κατανοούν οπτικά τις απαιτήσεις του δασκάλου και του μαθήματος, τους απομακρύνει από υποψίες μεροληψίας από μέρους του δασκάλου, τους δίνει έναυσμα να συζητήσουν με το δάσκαλο για το τι έκαναν τα παιδιά τους στην εργασία σωστά ή λάθος, παρά για το πώς βαθμολόγησε και έτσι βελτιώνεται η επικοινωνία τους και η σχέση τους με τον εκπαιδευτικό.

Σύμφωνα με τον Crehan (1997) όπως αναφέρεται στους Beyreli και Ari (2009) οι αναλυτικές κυρίως ρούμπρικες, παρέχουν καθοδήγηση στον εκπαιδευτικό κατά την εξέλιξη των διδακτικών του ενεργειών, καθώς ενημερώνεται άμεσα για την επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων σε κάθε στιγμή της διδασκαλίας και μπορεί έτσι να διαμορφώσει τη στρατηγική του ανάλογα με την κάθε περίπτωση και ανάλογα με την περίπτωση του κάθε παιδιού (διαφοροποιημένη διδασκαλία).

Μάλιστα, όπως διατείνονται οι Hitt και Helms (2009) η χρήση της ρούμπρικας βοηθάει τον εκπαιδευτικό να αξιολογεί δικαιότερα και αμερόληπτα καθώς 'πατώντας' κατά την αξιολόγηση πάνω στα προκαθορισμένα κριτήρια είναι δυσκολότερο να παρασυρθεί από προσωπικά συναισθήματα όπως συμπάθειας ή αντιπάθειας προς κάποιον μαθητή, καθώς αυτό θα γίνει γρήγορα αντιληπτό από τους μαθητές και τους γονείς τους όταν διαβάσουν τη συμπληρωμένη πια ρούμπρικα.

Επιπλέον, οι ρουμπρίκες σύμφωνα με τους Arter και McTighe (2001) καθοδηγούν τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να θέσουν

κριτήρια αξιολόγησης βάσει του επιπέδου των παιδιών και εν συνεχεία να σχεδιάσουν το ανάλογο περιβάλλον μάθησης. Ενώ παρέχουν επίσης στους εκπαιδευτικούς μια αντικειμενική μέθοδο αξιολόγησης δεξιοτήτων (Popham, 1997).

5. Προβληματισμοί σχετικά με τη χρήση των ρούμπρικων στην αξιολόγηση των μαθητών

Όλες οι έρευνες στην πλειοψηφία τους αποδεικνύουν τη μεγάλη ωφελιμότητα των ρούμπρικων για τους μαθητές και τους δασκάλους τους, ωστόσο υπάρχουν ορισμένες έρευνες που τονίζουν τα μειονεκτήματα των ρούμπρικων, αλλά είναι ελάχιστες και αναφέρονται στη συνέχεια.

Καταρχήν, υπάρχει έντονος προβληματισμός σχετικά με την απλοποίηση και την προσαρμοστικότητα των κριτηρίων στο επίπεδο των μαθητών, συγκεκριμένα αν αυτό το γεγονός καταπνίγει τη δημιουργικότητα ή όχι, των μαθητών (Mabry, 1999; Messick, 1996). Σε περίπτωση που συμβαίνει αυτό ο Wiggins (1998) προτείνει τη χρήση πολλών παραδειγμάτων, που θα χρησιμεύσουν μεν σαν “άγκυρες” για τα παιδιά αλλά θα πρέπει να δημιουργήσουν δικά τους πολλαπλά κριτήρια και μετά να επιλέξουν μερικά από αυτά.

Ακόμη, παρόλου που η βιβλιογραφία αποδεικνύει περίτρανα πως οι ρούμπρικες παροτρύνουν τους μαθητές να συμμετέχουν στη δημιουργία τους, άρα αυξάνεται η συμμετοχή τους στο μάθημα, ωστόσο δεν υπάρχουν έρευνες που να σχετίζουν τις ρούμπρικες με αυξημένη μαθησιακή επίδοση (Birenbaum et al., 2006).

Όσον αφορά το δάσκαλο, σύμφωνα με τον Κοντογιάννη (2003) η ανάπτυξη των φύλλων περιγραφικής αξιολόγησης, όπως αποκαλεί τις ρούμπρικες, είναι απαιτητική εργασία καθώς για να είναι έγκυρα τα αποτελέσματα, πρέπει να εφαρμοστούν οι ρούμπρικες πολλές φορές μέσα στο μάθημα, καθ’ όλη τη σχολική χρονιά. Αυτό, βέβαια απαιτεί από τον εκπαιδευτικό που θα τις κατασκευάσει επαρκή χρόνο και όρεξη για δουλειά.

Υπήρξε επίσης, ένας έντονος προβληματισμός, σχετικά με την ακρίβεια στην αυτοαξιολόγηση και αν τελικά αυτή ενισχύεται από τις ρούμπρικες. Οι Sadler και Good (2006) σύγκριναν τη βαθμολόγηση των μαθητών από τους δασκάλους με τη

βαθμολόγηση που απέδωσαν οι ίδιοι οι μαθητές στον εαυτό τους χρησιμοποιώντας βαθμολογικές ρούμπρικες και βρήκαν υψηλό δείκτη συσχέτισης.

Ενώ οι Charman και Inman (2009), είναι επιφυλακτικοί με τη χρήση της ρούμπρικας ως μοναδικό μέσο αξιολόγησης, καθώς πιστεύουν πως υπάρχει περίπτωση να μειώσει τη φαντασία των μαθητών, να μπουν οι μαθητές σε 'καλούπια', να νιώσουν περιορισμένοι και υποχρεωμένοι να κινηθούν στα προκαθορισμένα σύνορα των κριτηρίων αξιολόγησης και να μη τολμήσουν να προτείνουν τυχόν καινοτόμες ιδέες από το φόβο της απόκλισης από αυτά τα κριτήρια.

6. Συμπεράσματα

Αυτό το άρθρο στοχεύει να μελετήσει επιστημονικές έρευνες προκειμένου να αποδειχθεί η παιδαγωγική ωφελιμότητα για τους μαθητές και τους καθηγητές τους, που απορρέει από τη χρήση των ρούμπρικων στη μαθητική αξιολόγηση σε σύγχρονα μαθησιακά περιβάλλοντα. Ένα πρώτο συμπέρασμα που προκύπτει από τη βιβλιογραφική μελέτη είναι πως η χρήση των ρούμπρικων στην αξιολόγηση αυξάνει τη συμμετοχή των μαθητών στη μάθηση, αφού τους παρέχεται από την αρχή η δυνατότητα να συνεργαστούν με τον εκπαιδευτικό και να καθορίσουν από κοινού τα κριτήρια αξιολόγησης. Ακόμη, οι ρούμπρικες έχουν τη δυνατότητα να αποσαφηνίζουν πλήρως τα κριτήρια αξιολόγησης, να τα προσαρμόζουν στο επίπεδο των μαθητών, ώστε να τους είναι απλά και κατανοητά. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να παρακινούνται οι μαθητές περισσότερο αφού καταλαβαίνουν πλέον τι πρέπει να κάνουν σε μία εργασία και ποιες είναι οι προσδοκίες του δασκάλου από αυτούς.

Ένα άλλο σημαντικό συμπέρασμα αφορά την αυτοαξιολόγηση των μαθητών, η οποία μέσω της συμμετοχής τους στο σχεδιασμό των ρούμπρικων, γίνεται πιο ακριβής, καθώς τα παιδιά αξιολογούν τον εαυτό τους βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων και όχι αυθαίρετων και γενικευμένων κριτηρίων. Ενώ μεγάλο είναι το όφελος και για τους αλλοδαπούς μαθητές που δε δυσκολεύονται πλέον στην ερμηνεία των κριτηρίων της αξιολόγησης τους και για τους μαθητές από διαφορετικά σχολεία, που ίσως να μη γνωρίζονται μεταξύ τους, στην περίπτωση των

διαδικτυακών on-line μαθημάτων, όπου διαμορφώνουν κοινά κριτήρια αξιολόγησης των εργασιών τους, μέσα από το διάλογο και τη συναίνεση.

Επιπλέον, στα γενικότερα συμπεράσματα της συγκεκριμένης βιβλιογραφικής μελέτης περιλαμβάνονται, η ωφελιμότητα της χρήσης της ρούμπρικας στην περίπτωση των δασκάλων, που βλέπουν δικαιότερα την αξιολόγηση των παιδιών αφού γίνεται με αντικειμενικά και απτά κριτήρια και αυτό τους βοηθάει να διατηρούν καλές σχέσεις και καλή επικοινωνία τόσο με τους μαθητές όσο και με τους γονείς τους, καθώς αποφεύγονται οι παρεξηγήσεις που προκύπτουν από τυχόν ασάφειες στα κριτήρια της αξιολόγησης.

Πέρα όμως από τους προβληματισμούς που ειπώθηκαν παραπάνω, τα οφέλη που προκύπτουν από τη χρήση της ρούμπρικας και τα οποία αναφέρθηκαν αναλυτικά, τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς, είναι εμφανώς πολλαπλά και για αυτό αξίζει κάθε εκπαιδευτικός να αφιερώνει λίγο από το σχολικό χρόνο στο σχεδιασμό ρούμπρικων σχετικών με τους στόχους του μαθήματος, σε συνεργασία με τους μαθητές του, προκειμένου να επιτευχθεί η αντικειμενικότερη δυνατόν αξιολόγηση των μαθητών.

Βιβλιογραφία

- Αγγελίδης & Γ. Μαυροειδής, (επιμ.). Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Allen, D., & Tanner, K. (2006). Rubrics: Tools for making learning goals and evaluation criteria explicit for both teachers and learners. *Life Sciences Education*, 5, 197-203.
- Αλιβίζος Σ. και Λιάπης Β.(2007). Καινοτομίες στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Αξιολόγηση με κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων (rubrics) και αυτοαξιολόγηση του μαθητή με φύλλα καταγραφής της μάθησης (learning logs) στη μιντιακή αγωγή (Media Education), 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο ΕΕΕΠ- ΔΤΠΕ, " Τ.Π.Ε & Εκπαίδευση.
- Andrade, H. G. (1997). Understanding rubrics. *Educational Leadership*, 54(4), 14-17.
- Andrade, H. G. (1999b, April). The role of instructional rubrics and self-assessment in learning to write: A smorgasbord of findings. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association.
- Andrade, H. G. (2000). Using rubrics to promote thinking and learning. *Educational Leadership*, 57 (5), 13-18.
- Andrade, H. G. (2005). Teaching with rubrics: The good, the bad, and the ugly. *College Teaching*, 53(1), 27-30.
- Arter, J., & McTighe, J. (2001). *Scoring rubrics in the classroom*. Thousand Oaks: Corwin Press Inc..
- Baartman, L. K. J., Bastiaens, T. J., Kirschner, P. A., & Van der Vleuten, C. P. M. (2006). The wheel of competency assessment: Presenting quality criteria for competency assessment programmes. *Studies in Educational Evaluation*, 32, 153–170.
- Baron, J. and Keller, M. (2003). Use of rubrics in online assessment. *Evaluations and Assessment Conference*, University of South Australia.

- Beeth, M. E., Cross, L., Pearl, C., Pirro, J., Yagnesak, K., & Kennedy, J. (2001). A continuum for assessing science process knowledge in grades K-6. *Electronic Journal of Science Education*, 5.
- Benander, R., Denton, J., Page, D., Skinner, C.(2000). Primary trait analysis: anchoring assessment in the classroom. *The journal of general education*, vol. 49, no. 4.
- Beyreli, L., & Ari, G. (2009). The use of analytic rubric in the assessment of writing performance: Inter-rater concordance study. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(1), 105-125.
- Birenbaum, M., Breuer, K., Cascallar, E., Dochy, F., Dori, Y., Ridgway, J., et al. (2006). A learning integrated assessment system. *Educational Research Review*, 1, 61–67.
- Bissell, A. N., & Lemons, P. R. (2006). A new method for assessing critical thinking in the classroom. *BioScience*, 56, 66–72.
- CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training) (2010). Learning outcomes approaches in VET curricula. A comparative analysis of nine European countries. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- CEDEFOP (European Centre for the Development of Vocational Training) (2011). Ενημερωτικό Σημείωμα. Στα νέα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, κάθε εκπαιδευόμενος μετράει. Ανακτήθηκε από την ιστοσελίδα <http://www.cedefop.europa.eu/EN/publications/18079.aspx> στις 21/9/2014)
- Chapman, V. G., & Inman, M. D. (2009). A conundrum: Rubrics or creativity/metacognitive development? *Educational Horizons*, Spring, 198-202.
- Delpit. L. (1988). The Silenced Dialogue: Power and Pedagogy in Educating Other People's Children. *Harvard Educational Review*, 58(3), 280-298.
- Dochy, F., Gijbels, D., & Segers, M. (2006). Learning and the emerging new assessment culture. In L. Verschaffel, F. Dochy, M. Boekaerts, & S. Vosniadou (Eds.),

- Instructional psychology: Past, present and future trends. Oxford, Amsterdam: Elsevier.
- Gallavan, N. P., & Kottler, E. (2009). Constructing rubrics and assessing progress collaboratively with social studies students. *The Social Studies*, 100(4), 154-158.
- Hafner, J. C., & Hafner, P. M. (2003). Quantitative analysis of the rubric as an assessment tool: An empirical study of student peer-group rating. *International journal of science education*, 25, 1509–1528.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with Words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hegler, K. L. (2003). Using general education assessment rubrics to document basic skills and content knowledge. Paper presented at the 55th Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher Education, New Orleans, LA, (January 24-27, 2003). ED 472812.
- Hitt, A. M., & Helms, E. C. (2009). Best in show: Teaching old dogs to use new rubrics. *The Professional Educator*, 33(1), 1-15.
- Jamison, P. (1999). *Student evaluation a staff development handbook*. Regina, SK: Saskatchewan Education and Saskatchewan Professional Development Unit.
- Καρτσιώτης, Θ. & Καρατάσιος, Γ. (2008). Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην ΠΕ: Παράγοντες αξιοποίησης, αποτίμηση τρέχουσας κατάστασης, επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Ανακτήθηκε 8 Ιανουαρίου 2014 από <http://kmaked.pde.sch.gr/nea.php>.
- Katz και Chard, 1988. *Engaging children's minds: The project approach*. New Jersey, Ablex Publishing, Corporation.
- Kohn, A. (2006). The trouble with rubrics. *English Journal*, 95(4), 12-15.
- Κοντογιάννης, Κ. (2003). Τα Βασικά χαρακτηριστικά της ποιοτικής περιγραφικής αξιολόγησης. Ανακτήθηκε στις 8-9-2014 από τη διεύθυνση <http://www.e-paideia.net>.

- Κουλουμπαρίση, Α.Χ. & Μασσαγγούρας, Η.Γ. (2004). Φάκελος εργασιών του μαθητή (portfolio assessment): Η αυθεντική αξιολόγηση στη διαθεματική διδασκαλία. Στο Αγγελίδης Π.Α. & Μαυροειδής, Γ.Γ. (επιμ.). Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Luft, J. (1998). Rubrics: Design and use in science teacher education. In Paper Presented at the Annual Meeting of the Association for the Education of Teachers in Science.
- Mabry, L. (1999). Writing to the rubric: Lingering effects of traditional standardized testing on direct writing assessment. *Phi Delta Kappan*, 80, 673–679.
- Messick, S. (1996). Validity of performance assessments. In G. Phillips (Ed.), *Technical issues in large-scale performance assessment* (pp. 1–18). Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Montgomery, K. (2000). Classroom rubrics: Systematizing what teachers do naturally. *The Clearing House* 73 (6), 324-328.
- Morrell, P. D., & Ackley, B. C. (1999). Practicing what we teach: Assessing pre-service teachers' performance using scoring guides. In Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association.
- Perlman, C. C. (2003). Performance assessment: Designing appropriate performance tasks and scoring rubrics. In *Measuring Up: Assessment Issues for Teachers*. Ανακτήθηκε στις 15-9-2014 από <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED480070.pdf>
- Piscitello, M. E. (2001). Using rubrics for assessment and evaluation in art. Published master thesis. USA: Saint Xavier University.
- Popham, J. (1997). What's wrong—and what's right—with rubrics. *Educational Leadership* 55 (2), 72-75.
- Sadler, P. M., & Good, E. (2006). The impact of self- and peer-grading on student learning. *Educational Assessment*, 11, 1–31.

- Schamber, J. F., & Mahoney, S. L. (2006). Assessing and improving the quality of group critical thinking exhibited in the final projects of collaborative learning groups. *Journal of General Education*, 55, 103–137.
- Schirmer, B. R., Bailey, J., & Fitzgerald, S. M. (1999). Using a writing assessment rubric for writing development of children who are deaf. *Exceptional Children*, 65, 383–397.
- Schultz, P.W. (1999). Changing behaviour with normative feedback interventions. A field experiment on curbside recycling. *Basic and Applied Social Psychology*, 21, 25–36.
- Shaw, J. (2004). Demystifying the evaluation process for parents: Rubrics for marking student research projects. *Teacher Librarian*, 32, 16–19.
- Smith, J., & Hanna, M. A. (1998). Using rubrics for documentation of clinical work supervision. *Counselor Education and Supervision*, 37, 269–278.
- Toth, E. E., Suthers, D. D., & Lesgold, A. M. (2002). Mapping to know: The effects of representational guidance and reflective assessment on scientific inquiry. *Science Education*, 86, 264–286.
- Volk, J. (2002). *Assessment strategies*. Regina, SK: Saskatchewan Learning-Region3.
- Waltman, K., Kahn, A., & Koency, G. (1998). *Alternative approaches to scoring: The effects of using different scoring methods on the validity of scores from a performance assessment*. CSE Technical Report 488. Los Angeles.
- Walvoord, B.E. & Anderson, V.I. (1998). *Effective Grading: A Tool for Learning and Assessment*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wolf, K. & Stevens E. (2007). The Role of Rubrics in Advancing and Assessing Student Learning. *The Journal of Effective Teaching*, 7(1), 3-14.

ΦΕΚ-303 (2003). Α.Π.Σ. -Δ.Ε.Π.Σ. Δημοτικού - Γυμνασίου. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως.
Αθήνα: 3733-4068.

Ιστοσελίδες.

<http://en.wikipedia.org/wiki/Rubric>

http://en.wikipedia.org/wiki/Main_Page

<http://rubistar.4teachers.org>

<http://kmaked.pde.sch.gr/nea.php>

<http://bie.org>

Σχέσεις μεταξύ του κλίματος της τάξης και της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων

Απόστολος Σωτηρίου, Γεώργιος Ιορδανίδης#*

Περίληψη

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τις σχέσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων με το κλίμα που επικρατεί στην τάξη τους. Επίσης, στους στόχους της έρευνας ήταν να διερευνήσει και τις επιδράσεις που ασκούν το φύλο και η επαγγελματική εμπειρία των δασκάλων στη διαμόρφωση του κλίματος που επικρατεί στην τάξη τους. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 209 δάσκαλοι και δασκάλες. Η μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης έγινε με το Job Satisfaction Index. Η μέτρηση του σχολικού κλίματος έγινε με ένα ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας με βάση το Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου. Η επαγγελματική εμπειρία των δασκάλων μετρήθηκε με βάση τα έτη υπηρεσίας τους. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων συσχετίζεται και με το κλίμα της τάξης τους. Επίσης, από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι το φύλο δεν αποτελεί σημαντικό παράγοντα διαφοροποίησης του κλίματος της τάξης. Τέλος, η επαγγελματική εμπειρία φάνηκε ότι αποτελεί σημαντικό παράγοντα διαφοροποίησης των περισσότερων μεταβλητών του κλίματος της τάξης.

Λέξεις-κλειδιά: επαγγελματική ικανοποίηση, κλίμα της τάξης, δάσκαλοι, δημοτικό σχολείο.

* Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης Λάρισας

Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

1. Εισαγωγή

Αν και η επαγγελματική ικανοποίηση αποτέλεσε ένα από τα δημοφιλέστερα ερευνητικά θέματα στο χώρο της κοινωνικής ψυχολογίας και της οργανωσιακής συμπεριφοράς, δεν έχει διατυπωθεί ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός της. Αυτό μπορεί να οφείλεται και στην ποικιλία των θεωρήσεων από τις οποίες εξετάζεται η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης (Evans, 1997). Όπως υποστηρίζεται από τον Weiss (2002) η επαγγελματική ικανοποίηση έχει προσδιοριστεί και μελετηθεί ως ψυχική κατάσταση που προκύπτει από την ικανοποίηση των επαγγελματικών αλλά και των γενικότερων αναγκών του ατόμου, ως συναισθηματική αντίδραση που προκύπτει από την ικανοποίηση των εργασιακών αξιών του ατόμου και ως στάση απέναντι στην εργασία του. Με γενικούς όρους η επαγγελματική ικανοποίηση θεωρείται ότι αποτελεί μια από τις σημαντικότερες εργασιακές στάσεις του ατόμου και εκφράζει ένα “θετικό αίσθημα για τη δουλειά, το οποίο προκύπτει από μια αξιολόγηση των χαρακτηριστικών της” (Robbins & Judge, 2011 σελ. 62). Σύμφωνα με τη θεώρηση αυτή, η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί μια πολύπλοκη σύνθεση γνωστικών, θυμικών/συναισθηματικών και συμπεριφορικών συνιστωσών που αναφέρονται σε όλες τις επιμέρους όψεις και λειτουργίες του συγκεκριμένου επαγγέλματος που ασκεί το άτομο και εκδηλώνεται με δηλώσεις γνωστικού τύπου, αξιολογικές κρίσεις και συμπεριφορικές προθέσεις (Robbins & Judge, 2011).

Η ικανοποίηση που αντλούν οι εργαζόμενοι από το επάγγελμά τους διαμορφώνεται από μια σειρά παραγόντων, οι οποίοι συγκροτούνται από μεταβλητές που αναφέρονται στα χαρακτηριστικά του επαγγέλματός τους, τις συνθήκες εντός των οποίων το ασκούν, τα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά τους και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους (Robbins & Judge, 2011). Ειδικότερα, στον εκπαιδευτικό χώρο θεωρείται ότι τα κοινωνικο-συναισθηματικά χαρακτηριστικά του σχολικού περιβάλλοντος εντός του οποίου επιτελούν οι εκπαιδευτικοί το επάγγελμά τους ασκούν σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Badri, Mohaidat, Ferrandino, & El Mourad, 2012. Bogler & Nir, 2010. Ma & MacMillan, 1999. Shapka, & Perry, 2012). Η αναγνώριση της συμβολής των εργασιακών συνθηκών που επικρατούν στα σχολεία στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Basak & Ghosh,

2011. Ma & McMillan, 1999), οδήγησε στην ενδελεχή διερεύνηση της σχέσης του σχολικού κλίματος με την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και η άποψη ότι το σχολικό κλίμα αποτελεί παράγοντα που συμβάλει στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών μπορεί να θεωρεί ότι είναι καλά τεκμηριωμένη (Collie, et al., 2012. Moore, 2012. Saiti, 2007. Schulz, 2013. Schyns, Veldhoven, & Wood, 2009). Ωστόσο, από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση φαίνεται ότι οι έρευνες που εξετάζουν τη σχέση του σχολικού κλίματος με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών εστιάζουν το ενδιαφέρον τους αποκλειστικά στο κλίμα που επικρατεί στο σχολείο χωρίς να εξετάζουν τη σχέση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών με το κλίμα που επικρατεί στην τάξη τους, αν και η τάξη έχει θεωρηθεί ως το κατεξοχήν οργανωσιακό περιβάλλον όπου ο εκπαιδευτικός ασκεί το επάγγελμά του και στο οποίο παράγεται ένα ιδιαίτερα πυκνό πλέγμα ψυχοκοινωνικών σχέσεων και ανατροφοδοτικών μηνυμάτων που ασκούν σημαντική επίδραση τόσο στο έργο των μαθητών όσο και των δασκάλων τους (Adamski, Fraser, & Peiro, 2013. Dinham & Scott, 1998. Dorman, 2003. Freiberg, Templeton, & Helton, 2013. Martin, 2002. Μπέλλας, 1985). Η εστίαση του ερευνητικού ενδιαφέροντος στο επίπεδο του σχολείου, θα μπορούσε να αποδοθεί στην επικράτηση της άποψης ότι αντικείμενο της διοικητικής επιστήμης και της οργανωσιακής συμπεριφοράς αποτελεί η σχολική μονάδα και η διοίκησή της σε επίπεδο οργανισμού ενώ η διοίκηση και η διαχείριση της τάξης αποτελεί αντικείμενο της παιδαγωγικής επιστήμης (Dinham & Scott, 1998). Στο πλαίσιο αυτό, βασικές έννοιες της οργανωσιακής συμπεριφοράς, όπως η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, διερευνήθηκαν, κυρίως, στο μακρο-επίπεδο του σχολικού οργανισμού ενώ το μικρο-επίπεδο της σχολικής τάξης φαίνεται να έχει αγνοηθεί. Ωστόσο, όπως επισημαίνεται από την Αθανασούλα – Ρέππα (2008), η εκπαιδευτική διοίκηση έχει παιδαγωγικό περιεχόμενο και υλοποιεί παιδαγωγικούς στόχους που εκτείνονται σε ολόκληρη τη σχολική μονάδα, βασικό κύτταρο της οποίας αποτελεί η σχολική τάξη. Έτσι, σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τις σχέσεις της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων με το κλίμα που επικρατεί στην τάξη τους, ως το μικρο-επίπεδο του σχολικού συστήματος που χαρακτηρίζεται από το δικό της φυσικό και ψυχοκοινωνικό περιβάλλον, τα δικά της οργανωσιακά

χαρακτηριστικά και το δικό της κλίμα (Dorman, Fraser, & McRobbie, 1997. Ματσαγγούρας, 1998. Μπέλλας, 1985).

Το κλίμα που επικρατεί σε ένα οργανωσιακό περιβάλλον θεωρείται ότι αποτελεί ένα σύνολο μακρο-αντιλήψεων, που διαμορφώνονται από μικρο-αντιλήψεις συγκεκριμένων γεγονότων, συνθηκών και εμπειριών που αποκομίζει το άτομο από τη συμμετοχή του στο γίνεσθαι του περιβάλλοντος αυτού (Jones & James, 1979). Όπως υποστηρίζεται από τους Jones και James, (1979) το κλίμα αποτελεί ένα γνωσιακό χάρτη που συνθέτει το άτομο οργανώνοντας τις αντιλήψεις του για το περιβάλλον του. Ο χάρτης αυτός χρωματίζεται καθώς το άτομο μεταφέρει τις αντιλήψεις του για τις συνέπειες και τις επιπτώσεις συγκεκριμένων γεγονότων και συνθηκών σε συναισθηματικά (ψυχολογικά) χρωματισμένες περιγραφές, τις οποίες εκφράζει με όρους όπως ζεστό κλίμα, κλίμα υποστήριξης και ανάπτυξης ή αμφιθυμίας και τις χρησιμοποιεί για να κατανοήσει μια κατάσταση, να προβλέψει αποτελέσματα και να διαμορφώσει κριτήρια καταλληλότητας της συμπεριφοράς του (Jones & James, 1979).

Το κλίμα της τάξης αποτελεί μια πολυδιάσταση εννοιολογική κατασκευή, οι κυριότεροι παράγοντες της οποίας αναφέρονται στα χαρακτηριστικά: α) του φυσικού περιβάλλοντός και του υλικότεχνικού εξοπλισμού της τάξης, β) του κοινωνικού περιβάλλοντος, γ) των κοινωνικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της τάξης και δ) της κουλτούρας που διαμορφώνεται από το σύστημα αξιών, πεποιθήσεων και σημασιών που επικρατούν στο σχολικό πλαίσιο (Collie, et. al., 2012). Ειδικότερα, το κλίμα της τάξης αποτελεί έκφραση του συνόλου των ψυχοκοινωνικών διεργασιών που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της σχολικής τάξης και οι οποίες αναφέρονται στις διαπροσωπικές σχέσεις, στο συναισθηματικό τόνο και στις δομικές όψεις του στυλ διδασκαλίας, στην οργάνωση της τάξης, στις προσδοκίες του δασκάλου από τους μαθητές του και στις στάσεις του προς αυτούς, στο επίπεδο του ελέγχου της τάξης από το δάσκαλο και στα προβλήματα πειθαρχίας, κ.α. (Zedan, 2010). Το πλήθος των μεταβλητών αυτών που συγκροτούν τη σύνθετη έννοια του κλίματος της τάξης θεωρείται ότι οργανώνονται σε τρεις κύριες διαστάσεις ή παράγοντες (Moos, 1979). Η πρώτη, από τις διαστάσεις αυτές, αναφέρεται στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών της σχολικής τάξης και δείχνει το βαθμό στον οποίο τα μέλη της σχολικής τάξης βοηθούν και

υποστηρίζουν το ένα το άλλο. Η δεύτερη διάσταση αναφέρεται στη προσωπική ανάπτυξη και δείχνει το βαθμό στον οποίο το περιβάλλον της τάξης συμβάλει στην προσωπική ανάπτυξη και την αυτοβελτίωση των μελών της τάξης. Τέλος, η τρίτη διάσταση του κλίματος της τάξης αναφέρεται στην διατήρηση και την αλλαγή του συστήματος της τάξης και δείχνει το βαθμό στον οποίο η τάξη ως σύστημα χαρακτηρίζεται από οργάνωση, σαφείς προσδοκίες, εύρυθμη λειτουργία και δυνατότητα να αλλάζει.

Η διαμόρφωση του κλίματος της τάξης εξαρτάται από μια σειρά μεταβλητών που συχνά κατατάσσονται σε δύο κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία κατατάσσονται οι μεταβλητές που αναφέρονται στην υλικοτεχνική υποδομή και τα χαρακτηριστικά του φυσικού περιβάλλοντος της τάξης ενώ στη δεύτερη κατηγορία κατατάσσονται οι μεταβλητές που αναφέρονται στις παιδαγωγικές, ψυχολογικές και κοινωνικές λειτουργίες που συντελούνται στο πλαίσιο της σχολικής τάξης και συγκροτούν το κοινωνικό περιβάλλον της σχολικής τάξης (Evans, Harvey, Buckley, & Yan, 2009). Αν και οι παράγοντες από τους οποίους επηρεάζεται και εν τέλει διαμορφώνεται το κλίμα που επικρατεί σε μια τάξη είναι πολλοί, από πολλούς ερευνητές υποστηρίζεται ότι ο καθοριστικότερος παράγοντας διαμόρφωσης του κλίματος της τάξης είναι οι παιδαγωγικές πρακτικές που ακολουθεί ο δάσκαλος (MacAulay, 1990. Fauth, Decristan, Rieser, Klieme, & Büttner, 2014).

Εκτός από την επίδραση που ασκούν στη διαμόρφωση του κλίματος της τάξης οι παιδαγωγικές πρακτικές του δασκάλου έχει διερευνηθεί και η επίδραση που ασκούν ορισμένα κοινωνικοδημογραφικά και υπηρεσιακά χαρακτηριστικά του δασκάλου, όπως το φύλο και η επαγγελματική του εμπειρία. Όσον αφορά το φύλο, πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι το φύλο του εκπαιδευτικού αποτελεί παράγοντα που διαφοροποιεί το κλίμα που επικρατεί στην τάξη τους (MacAulay, 1990. Harvey, Bimler, Evans, Kirkland & Pechtel, 2012. Huang & Fraser, 2009). Πιο συγκεκριμένα, διάφορες έρευνες έχουν δείξει ότι οι δασκάλες διαμορφώνουν το κλίμα των τάξεων τους έτσι ώστε να χαρακτηρίζεται σε υψηλότερο βαθμό από συνεργασία, συνοχή, πρωτοτυπία και προσανατολισμό στο έργο, ενώ οι δάσκαλοι ακολουθούν πρακτικές προσανατολισμένες στον έλεγχο και τον ανταγωνισμό (MacAulay, 1990). Σε ότι αφορά στην επίδραση της επαγγελματικής εμπειρίας των δασκάλων στη διαμόρφωση του κλίματος της τάξης, υποστηρίζεται ότι αποτελεί παράγοντα που

συμβάλει θετικά στη διαμόρφωση του κλίματος της τάξης (Harvey, et al, 2012). Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι πιο έμπειροι δάσκαλοι μπορούν να διακρίνουν τις προβληματικές καταστάσεις πριν ακόμη εκδηλωθούν και έχουν περισσότερο ανεπτυγμένη απ' ότι οι νεώτεροι συνάδελφοί τους την ικανότητα να τις διαχειριστούν χωρίς να προκληθούν αρνητικές επιπτώσεις στο κλίμα της τάξης (Bogert, Bruggen, Kostons & Jochems, 2014).

Οι επιδράσεις που ασκούν τα χαρακτηριστικά του δασκάλου στη διαμόρφωση του κλίματος της τάξης είχαν ήδη επισημανθεί από τους πρωτοπόρους ερευνητές του κλίματος της τάξης, οι οποίοι υποστήριξαν ότι τα χαρακτηριστικά του δασκάλου ασκούν μοναδική διαμορφωτική επίδραση στο κλίμα της τάξης τους (MacAulay, 1990). Ωστόσο, θα πρέπει να επισημανθεί ότι η αναγνώριση του πρωτεύοντος ρόλου του δασκάλου στη διαμόρφωση του κλίματος που επικρατεί σε μια τάξη δεν σημαίνει ότι το κλίμα της τάξης είναι υπόθεση ενός παράγοντα. Όπως έχουν επισημάνει πολλοί ερευνητές η σχολική τάξη αποτελεί χώρο δυναμικών αλληλεπιδράσεων πολλών παραγόντων, όπως ο δάσκαλος, οι μαθητές, τα αναλυτικά προγράμματα, τα γνωστικά αντικείμενα, το φυσικό περιβάλλον και η υλικοτεχνική υποδομή αλλά και μιας σειράς άλλων παραγόντων χωρίς υλική υπόσταση όπως οι στάσεις, οι αξίες και η εκπαιδευτική φιλοσοφία που διέπει την εκπαιδευτική διαδικασία (Allodi, 2010. Martin, 2002). Επιπλέον, από πολλούς ερευνητές υποστηρίζεται ότι οι σχέσεις του κλίματος με τους έμψυχους παράγοντες που συγκροτούν την σχολική τάξη είναι σχέσεις αλληλεπίδρασης καθώς ούτε ο δάσκαλος ούτε οι μαθητές είναι παθητικοί δέκτες αλλά δρώντα υποκείμενα που με τις πράξεις και τη συμπεριφορά τους επηρεάζει το ένα το άλλο (Fraser, 1989).

Το κλίμα που επικρατεί στην τάξη θεωρείται ότι αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας ο οποίος επηρεάζει την επίδοση, τη συμπεριφορά, το ευ ζειν και τις μελλοντικές επιτυχίες των μαθητών και των δασκάλων (Freiberg et. al., 2013. Ζαφειροπούλου & Σωτηρίου, 2001). Αν και το κλίμα της τάξης έχει μελετηθεί κυρίως σε σχέση με τη συμπεριφορά και τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών έχει βρεθεί ότι συνδέεται και με ορισμένες μεταβλητές που αναφέρονται στην επαγγελματική ανάπτυξη, στην επαγγελματική ευημερία και στην επαγγελματική λειτουργικότητα των εκπαιδευτικών, όπως το επαγγελματικό στρες και η επαγγελματική εξουθένωση (Dorman, 2003. Fisher &

Fraser, 1991. Kyriakou, 2001). Από τις έρευνες αυτές φαίνεται ότι το κλίμα της τάξης αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει την συναισθηματική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, ώστε να ανταπεξέλθουν στις αυξημένες απαιτήσεις που εγείρουν οι συνθήκες που επικρατούν στις σύγχρονες πολυπληθείς τάξεις (Dorman, 2003). Επίσης, υποστηρίζεται ότι το κλίμα της τάξης χρωματίζει τις εμπειρίες που αποκομίζουν οι εκπαιδευτικοί από τη συμμετοχή τους στο γίνεσθαι της τάξης τους και σχετίζεται με το βαθμό στον οποίο νιώθουν ότι ανήκουν στην τάξη τους. Η αίσθηση αυτή, που καθορίζεται από την εναρμόνιση των αξιών και των αντιλήψεων της τάξης με αυτές του εκπαιδευτικού και την απρόσκοπτη από προβλήματα πειθαρχίας λειτουργία της τάξης, συσχετίζεται θετικά με την ικανοποίηση του εκπαιδευτικού από το επάγγελμά του και αρνητικά με την επαγγελματική του εξουθένωση και το εργασιακό του άγχος (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Από την συνολική επισκόπηση των παραπάνω ερευνών φαίνεται ότι το κλίμα της τάξης συνδέεται με μια σειρά χαρακτηριστικών που αναφέρονται στο επίπεδο ευεξίας του εκπαιδευτικού (επαγγελματική εξουθένωση, εργασιακό στρες) και τα οποία συνδέονται με την επαγγελματική του ικανοποίηση (Blömeke & Klein, 2013. Ferguson, et al., 2012. Grayson, & Alvarez, 2008. Martin, 2002. Skaalvik & Skaalvik, 2011. Zembylas & Papanastasiou, 2006).

Στην άποψη αυτή συνηγορεί το γεγονός ότι βασικές συνιστώσες του κλίματος της τάξης, όπως οι σχέσεις του εκπαιδευτικού με τους μαθητές του, έχουν ήδη αναγνωριστεί ως βασικές πηγές επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών (Badri, et al., 2012. Saiti, 2007), η οποία κατακτάται από καθημερινές δραστηριότητες στην τάξη, την εργασία με τα παιδιά και την υποβοήθηση της ανάπτυξής τους, όπως χαρακτηριστικά σημειώνουν οι Cockburn & Haydn (2004 αναφέρεται στο Klassen & Chiou, 2010, p. 742). Επιπλέον, στο χώρο της οργανωσιακής συμπεριφοράς το κλίμα που επικρατεί σε ένα οργανωσιακό περιβάλλον θεωρήθηκε ως ταυτόσημη έννοια με την επαγγελματική ικανοποίηση όσων εργάζονται στο περιβάλλον αυτό. Στην πορεία όμως έγινε αποδεκτό ότι το κλίμα και η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελούν διακριτές έννοιες και σήμερα θεωρείται ότι το κλίμα αποτελεί την γνωστικο-αντιληπτική αναπαράσταση των συνθηκών του εργασιακού περιβάλλοντος ενώ η επαγγελματική ικανοποίηση αναφέρεται στις αξιολογικές / συναισθηματικές αντιδράσεις, που προκαλούνται από

τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται το εργασιακό του περιβάλλον και διαμορφώνει τις εργασιακές του στάσεις (Jones & James, 1979. Parker, Baltes, Young, Huff, Altmann, Lacost, & Roberts, 2003. Robbins & Judge, 2011). Μάλιστα, επισημαίνεται ότι, επειδή οι ψυχολογικές διαδικασίες μέσω των οποίων διαμορφώνονται οι αντιλήψεις - έννοιες (ψυχολογικό κλίμα) και οι στάσεις (επαγγελματική ικανοποίηση) εξελίσσονται παράλληλα, είναι πιθανό να αναπτύσσονται στενές σχέσεις και δυναμικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ του κλίματος που επικρατεί σε ένα οργανωσιακό περιβάλλον και την επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων στο περιβάλλον αυτό (Jones & James, 1979). Η άποψη αυτή φαίνεται να επιβεβαιώνεται από πολλές έρευνες που δείχνουν ότι το κλίμα αποτελεί σημαντικό διαμορφωτικό παράγοντα των εργασιακών στάσεων μεταξύ των οποίων είναι και η επαγγελματική ικανοποίηση (Abu-Saad & Hendrix, 1995. Bogler & Nir, 2012. Collie et al, 2012. Taylor & Tashakkori, 1995. Huang & Waxman, 2009. Lam & Yan, 2011. Liu, 2012. Moore, 2012. Perie & Baker, 1997. Schulz, 2013. Schyns, et al, 2009). Ωστόσο, στον εκπαιδευτικό χώρο δεν είναι γνωστή κάποια έρευνα η οποία να διερευνήσει τις σχέσεις που είναι πιθανό να υπάρχουν μεταξύ του κλίματος της τάξης και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

2. Στόχοι και υποθέσεις της έρευνας

Ο βασικός στόχος αυτής της ερευνητικής προσπάθειας ήταν να διερευνήσει τις σχέσεις που συνάπτονται μεταξύ του κλίματος της τάξης, όπως το αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι δάσκαλοι και της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων. Επίσης, στους στόχους της έρευνας ήταν να διερευνήσει το βαθμό στον οποίο το φύλο και η επαγγελματική εμπειρία των δασκάλων συσχετίζονται με το κλίμα της τάξης τους. Οι στόχοι αυτοί εξειδικεύτηκαν στις παρακάτω ερευνητικές υποθέσεις:

1η υπόθεση: Το κλίμα της τάξης θα συσχετίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων.

2η υπόθεση: Το φύλο των εκπαιδευτικών θα αποτελεί παράγοντα που διαφοροποιεί το κλίμα της τάξης, όπως το αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί.

3η υπόθεση: Η επαγγελματική εμπειρία των δασκάλων θα αποτελεί παράγοντα που διαφοροποιεί το κλίμα που επικρατεί στην τάξη τους.

3. Μέθοδος

3.1. Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 209 δάσκαλοι και δασκάλες που υπηρετούσαν σε 24 πολυθέσια δημοτικά σχολεία των νομών Λάρισας και Τρικάλων. Επιλέχθηκαν μόνο πολυθέσια σχολεία ώστε να εξασφαλίζονται συνθήκες κοινωνικής αλληλεπίδρασης και διαφορετικότητας στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος μέσα στη σχολική μονάδα σύμφωνα με τους Hoy και Clover (1986). Από τους δασκάλους που έλαβαν μέρος στην έρευνα, οι 74 (35,41%) ήταν άνδρες και οι 135 (64,59%) ήταν γυναίκες. Ως προς την επαγγελματική εμπειρία το 1% του δείγματος είχε επαγγελματική εμπειρία 1 ως 5 έτη υπηρεσίας, το 10,5% είχε 6 ως 10 έτη, το 19,6% είχε 11 ως 15 έτη, το 17,2% είχε 16 ως 20 έτη, το 21,1% είχε 21 ως 25 έτη, το 28,2% είχε 26 ως 30 έτη και το 2,4% είχε περισσότερα από 30 έτη υπηρεσίας.

3.2. Ερωτηματολόγια

3.2.1. Το ερωτηματολόγιο της επαγγελματικής ικανοποίησης

Η επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων μετρήθηκε με το ερωτηματολόγιο Job Satisfaction Index των Brayfield και Rothe (1951), όπως αυτό μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στην ελληνική γλώσσα από τους Kafetsios και Zampetakis (2008). Το ερωτηματολόγιο αυτό αν και αποτελεί ένα από τα παλαιότερα ερωτηματολόγια που κατασκευάστηκαν για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης ως στάσης των εργαζομένων απέναντι στην εργασία τους χρησιμοποιείται ακόμη από πολλούς ερευνητές λόγω της υψηλής αξιοπιστίας και εγκυρότητας που παρουσιάζει (Kafetsios & Zampetakis, 2008. Voris, 2011. Σακελλαρόγλου, 2013).

Το ερωτηματολόγιο Job Satisfaction Index των Brayfield και Rothe (1951) αποτελείται από 18 ερωτήσεις οι οποίες αναφέρονται σε διάφορες όψεις και χαρακτηριστικά της εργασίας. Το ερωτηματολόγιο αυτό επιλέχθηκε για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης στην παρούσα έρευνα για δύο λόγους. Πρώτον

γιατί επιτρέπει την μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης ως ενιαίας σύνθεσης γνωστικών, θυμικών και συμπεριφορικών όψεων της εργασίας (Ho & Au, 2006) και δεύτερον γιατί έχει αποδειχθεί ότι επιτρέπει τη μέτρηση της σφαιρικής ικανοποίησης των εργαζομένων από την εργασία τους με ψυχομετρική επάρκεια (Kafetsios & Zampetakis, 2008. Ho & Au, 2006. Lent, Nota, Soresi, Ginevra, Duffy, & Brown, 2011. Voris, 2011). Στην παρούσα έρευνας ο συντελεστής αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Cronbach's α του ερωτηματολογίου βρέθηκε ίσος με $\alpha = 0.96$.

Στην παρούσα έρευνα το ερωτηματολόγιο απαντήθηκε από τους δασκάλους με βάση μια κλίμακα Likert πέντε σημείων όπου το 1 σήμαινε διαφωνώ απόλυτα, το 2 διαφωνώ, το 3 ούτε διαφωνώ / ούτε συμφωνώ, το 4 συμφωνώ και το 5 συμφωνώ απόλυτα.

3.2.2. Το ερωτηματολόγιο του κλίματος της τάξης

Το κλίμα της τάξης μετρήθηκε με βάση ένα ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελεί μια σύνθεση η οποία περιλαμβάνει ολόκληρο το Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου (Ματσαγγούρας, 1998), ορισμένες ερωτήσεις από την κλίμακα Order and Organization του ερωτηματολογίου Classroom Environment Scale, ορισμένες ερωτήσεις από την κλίμακα Σχέσεις μαθητών του Revised School Level Environment Questionnaire (Johnson, Stevens & Zvoch, 2007), που αναδιατυπώθηκαν ώστε να αναφέρονται στο επίπεδο της τάξης και ορισμένες πρωτότυπες ερωτήσεις που διατυπώθηκαν με βάση τον εννοιολογικό προσδιορισμό του κλίματος. Θεωρητικό υπόβαθρο για τη σύνθεση αυτή αποτέλεσε το θεωρητικό σχήμα των τριών διαστάσεων, που διατυπώθηκε από τον Moos (1979). Σύμφωνα με αυτό το θεωρητικό σχήμα, το κλίμα της τάξης συντίθεται από μεταβλητές που αναφέρονται στις διαστάσεις των σχέσεων, της προσωπικής ανάπτυξης και της διατήρησης ή αλλαγής του συστήματος.

Το ερωτηματολόγιο αυτό μετράει τις πέντε διαστάσεις του κλίματος της τάξης που μετράει το Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου, δηλαδή το βαθμό στον οποίο ο δάσκαλος της τάξης εκτιμά ότι οι μαθητές του είναι ικανοποιημένοι από την τάξη τους, δυσκολεύονται στα μαθήματα, ανταγωνίζονται μεταξύ τους και εμπλέκονται σε

διενέξεις. Επίσης, το ερωτηματολόγιο μετράει το βαθμό στον οποίο ο δάσκαλος εκτιμά ότι η τάξη του χαρακτηρίζεται από συνεκτικότητα. Με την προσθήκη των επιπλέον ερωτήσεων, εκτιμάται ότι το ερωτηματολόγιο θα μετράει και το βαθμό στον οποίο ο δάσκαλος εκτιμά ότι η τάξη του χαρακτηρίζεται από οργάνωση και καλές σχέσεις μεταξύ δασκάλου και μαθητών.

Οι υποκλίμακες του ερωτηματολογίου καλύπτουν και τις τρεις διαστάσεις του κλίματος που προτείνονται από το θεωρητικό μοντέλο του κλίματος της τάξης που διατυπώθηκε από τον Moss. Συγκεκριμένα, οι υποκλίμακες της Ικανοποίησης, της Συνεκτικότητας και των Διενέξεων μαζί με την υποκλίμακα των Σχέσεων του δασκάλου με τους μαθητές αναφέρονται τη διάσταση των σχέσεων. Οι υποκλίμακες της Δυσκολίας και της Ανταγωνιστικότητας αναφέρονται στη διάσταση της προσωπικής ανάπτυξης και τέλος η υποκλίμακα της Τάξης – Οργάνωσης (Order and organization) αναφέρεται στην διάσταση της διατήρησης και της αλλαγής του συστήματος (Fraser, 1989). Το αρχικό ερωτηματολόγιο επιδόθηκε πιλοτικά σε 21 δασκάλους και δασκάλες από τις παρατηρήσεις των οποίων προέκυψε ανάγκη για μικρές τροποποιήσεις στη διατύπωση ορισμένων ερωτήσεων. Το τελικό ερωτηματολόγιο απαντήθηκε από τους δασκάλους και τις δασκάλες του δείγματος με βάση μια κλίμακα πέντε βαθμών τύπου Likert, όπου το (1) σήμαινε διαφωνώ απόλυτα και το (5) συμφωνώ απόλυτα.

4. Αποτελέσματα

4.1. Η παραγοντική δομή του Κλίματος της Τάξης

Η παραγοντική δομή του Κλίματος της Τάξης ελέγχθηκε με μια σειρά διερευνητικών παραγοντικών αναλύσεων οι οποίες πραγματοποιήθηκαν με τη μέθοδο των κυρίων συνιστωσών και ορθογώνια περιστροφή των αξόνων. Από την πρώτη παραγοντική ανάλυση προέκυψαν επτά παράγοντες με ιδιοτιμή μεγαλύτερη της μονάδας, όμως οι δύο τελευταίοι παράγοντες φορτίζονταν από ερωτήσεις χωρίς εννοιολογική συνάφεια. Γι' αυτό, οι ερωτήσεις των παραγόντων αυτών αφαιρέθηκαν από την ανάλυση. Επίσης, αφαιρέθηκαν από την ανάλυση και όσες ερωτήσεις παρουσίαζαν υψηλές φορτίσεις σε δύο παράγοντες. Τα αποτελέσματα της

παραγοντικής ανάλυσης που πραγματοποιήθηκε μετά την αφαίρεση των παραπάνω ερωτήσεων παρουσιάζονται στον Πίνακα 1. Όπως παρατηρούμε στον Πίνακα 1 από την ανάλυση αυτή προέκυψαν πέντε παράγοντες με ιδιοτιμές μεγαλύτερες της μονάδας, οι οποίοι από κοινού ερμηνεύουν το 62.50% της συνολικής διασποράς των μετρήσιμων μεταβλητών και επιβεβαιώνουν εν μέρει τις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου.

Συγκεκριμένα, από την παραγοντική ανάλυση δεν φαίνεται να επιβεβαιώνονται οι αρχικές υποκλίμακες της Ικανοποίησης, της Οργάνωσης και της Συμπεριφοράς των μαθητών. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 3 οι περισσότερες από τις ερωτήσεις των υποκλιμάκων της Οργάνωσης και της Συμπεριφοράς μαζί με δύο από τις ερωτήσεις της Ικανοποίησης φορτίζουν σε έναν κοινό παράγοντα, ο οποίος αποτελείται από 11 ερωτήσεις οι οποίες αναφέρονται στην οργάνωση, τη συμπεριφορά των μαθητών και τη συνεργασία τους με το δάσκαλο, την προθυμία για συμμετοχή στο μάθημα και τη συναισθηματική διάθεση που επικρατεί στην τάξη και γι' αυτό ο παράγοντας αυτός θεωρήθηκε ως δείκτης των συνθηκών διεξαγωγής της διδασκαλίας. Ο παράγοντας αυτός ερμηνεύει το 23.39% της συνολικής διακύμανσης του ερωτηματολογίου και ο συντελεστής αξιοπιστίας του υπολογίστηκε σε Cronbach's $\alpha = 0,93$.

Οι υπόλοιποι παράγοντες επιβεβαιώνουν τις υπόλοιπες υποκλίμακες του ερωτηματολογίου. Συγκεκριμένα, ο δεύτερος παράγοντας φορτίζεται από τις πέντε ερωτήσεις της υποκλίμακας της Δυσκολίας, ερμηνεύει το 11.22% της διακύμανσης του ερωτηματολογίου και ο συντελεστής αξιοπιστίας του υπολογίστηκε σε Cronbach's $\alpha = 0,82$. Ο τρίτος παράγοντας φορτίζεται από τέσσερις ερωτήσεις που προέρχονται από την υποκλίμακα των Διενέξεων, ερμηνεύει το 9.63% της συνολικής διακύμανσης του ερωτηματολογίου και ο συντελεστής αξιοπιστίας του υπολογίστηκε σε Cronbach's $\alpha = 0.81$. Ο τέταρτος παράγοντας φορτίζεται από τέσσερις ερωτήσεις που προέρχονται από την υποκλίμακα της Συνοχής που χαρακτηρίζει το κλίμα της τάξης, ερμηνεύει το 9.57% της συνολικής διακύμανσης του ερωτηματολογίου και ο συντελεστής αξιοπιστίας του υπολογίστηκε σε Cronbach's $\alpha = 0.79$. Τέλος, ο πέμπτος παράγοντας φορτίζεται από τις ερωτήσεις της υποκλίμακας που αναφέρεται στον Ανταγωνισμό, ερμηνεύει το 8.67% της συνολικής διακύμανσης του ερωτηματολογίου και ο συντελεστής αξιοπιστίας του υπολογίστηκε σε Cronbach's $\alpha = 0.73$.

Πίνακας 1: Η παραγοντική ανάλυση του Ερωτηματολογίου του Κλίματος της Τάξης

Ερωτήσεις	Φορτίσεις				
	1	2	3	4	5
33. Οι μαθητές αυτής της τάξης ακολουθούν τις οδηγίες μου.	.81				
26. Αυτή τάξη είναι μια τάξη που λειτουργεί καλά.	.80				
34. Οι μαθητές αυτής της τάξης συμμετέχουν πρόθυμα στο μάθημα.	.80				
27. Το μάθημα σ' αυτή την τάξη κυλάει ήσυχα.	.77				
29. Οι μαθητές αυτής της τάξης σέβονται τους εκπαιδευτικούς.	.77				
28. Αυτή η τάξη είναι μια οργανωμένη τάξη.	.77				
32. Αυτή τάξη οργανώνεται εύκολα.	.76				
35. Οι μαθητές αυτής της τάξης έχουν καλούς τρόπους συμπεριφοράς.	.75				
31. Οι μαθητές αυτής της τάξης είναι συνεργάσιμοι.	.73				
1. Σ' αυτή την τάξη το μάθημα περνάει ευχάριστα.	.53				
21. Αυτή η τάξη είναι ευχάριστη.	.50			.43	
4. Οι μαθητές σ' αυτή την τάξη δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των μαθημάτων.		.76			
14. Σ' αυτή την τάξη τα παιδιά δυσκολεύονται στα μαθήματα.		.70			
9. Σ' αυτή την τάξη τα περισσότερα παιδιά δυσκολεύονται στις ασκήσεις που κάνουμε και χρειάζονται τη βοήθειά μου.		.68			
24. Τα περισσότερα παιδιά σ' αυτή την τάξη τα καταφέρνουν μόνα τους με τις ασκήσεις.		.65			
19. Για τα παιδιά αυτής της τάξης η σχολική δουλειά είναι δύσκολη.		.64			
22. Τα παιδιά αυτής της τάξης τσακώνονται συχνά μεταξύ τους.			.71		
12. Στα περισσότερα παιδιά αυτής τάξης φαίνεται να αρέσουν οι τσακωμοί.			.67		

Ερωτήσεις	Φορτίσεις				
	1	2	3	4	5
17. Σ' αυτή την τάξη τα περισσότερα παιδιά θυμώνουν όταν δεν γίνεται πάντα το «δικό» τους.			.62		
Σ' αυτή την τάξη τα παιδιά τσακώνονται συνέχεια μεταξύ τους.			.62		
15. Σ' αυτή την τάξη τα περισσότερα παιδιά είναι στενοί (καλοί) φίλοι.				.76	
5. Οι περισσότεροι μαθητές αυτής της τάξης είναι φίλοι μεταξύ τους.				.69	
20. Τα παιδιά αυτής τάξης συμπαθιούνται μεταξύ τους.				.69	
25. Τα περισσότερα παιδιά αυτής τάξης συμπεριφέρονται μεταξύ τους σαν καλοί φίλοι.	.41			.55	
18. Σ' αυτή την τάξη οι περισσότεροι μαθητές προσπαθούν πάντα να ξεπεράσουν τους άλλους.					.80
8. Σ' αυτή τη τάξη οι περισσότεροι μαθητές προσπαθούν να ξεπεράσουν στα μαθήματα τους άλλους.					.78
23. Τα περισσότερα παιδιά σ' αυτή την τάξη θέλουν πάντα να πρωτεύουν.					.76
3. Στα διαλείμματα οι μαθητές αυτής της τάξης παίζουν ανταγωνιστικά παιχνίδια.			.44		.49
13. Σε μερικά παιδιά αυτής της τάξης κακοφαίνεται, όταν δεν τα καταφέρνουν τόσο καλά όσο οι άλλοι.					.47
Ιδιοτιμές	10.62	2.93	1.92	1.48	1.17
Ποσοστό εξηγούμενης διακύμανσης	23.39	11.22	9.63	9.57	8.67
Συντελεστές αξιοπιστίας Cronbach's α	.93	.82	.81	.79	.73

Από τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης και τους συντελεστές αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου του κλίματος της τάξης φαίνεται ότι το ερωτηματολόγιο αυτό μετράει με στατιστική εγκυρότητα και αξιοπιστία τις μεταβλητές των Συνθηκών διεξαγωγής της διδασκαλίας, της Δυσκολίας, των Διενέξεων, της Ανταγωνιστικότητας και της Συνεκτικότητας που χαρακτηρίζουν το κλίμα της τάξης.

4.2. Η σχέση του Κλίματος της Τάξης με την Επαγγελματική Ικανοποίηση των δασκάλων

Μια από τις βασικότερες θεωρητικές παραδοχές της παρούσας έρευνας ήταν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων συνδέεται με το κλίμα που επικρατεί στην τάξη στην οποία διδάσκουν. Με βάση την παραδοχή αυτή διατυπώθηκε και η πρώτη υπόθεση της έρευνας, σύμφωνα με την οποία αναμένεται ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων θα συσχετίζεται με το κλίμα της τάξης στην οποία διδάσκουν. Προκειμένου να καταστεί δυνατός ο έλεγχος της υπόθεσης αυτής πρώτα θα υπολογιστούν οι συντελεστές συσχέτισης της επαγγελματικής ικανοποίησης με τις μεταβλητές του κλίματος της τάξης και ακολούθως θα πραγματοποιηθεί μια ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης στην οποία ως εξαρτημένη μεταβλητή θα θεωρηθεί η επαγγελματική ικανοποίηση και ως ανεξάρτητες μεταβλητές θα θεωρηθούν οι μεταβλητές του κλίματος της τάξης.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 2, στον οποίο παρουσιάζονται οι συντελεστές συσχέτισης της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων με τις μεταβλητές του κλίματος της τάξης, η επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων συσχετίζεται σε βαθμό στατιστικά σημαντικό με τις τέσσερις από τις πέντε μεταβλητές του κλίματος της τάξης που μετρήθηκαν στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων συσχετίζεται θετικά με τις συνθήκες διεξαγωγής της διδασκαλίας και τη συνοχή ενώ συσχετίζεται αρνητικά με τη δυσκολία και τις διενέξεις. Η μόνη μεταβλητή του κλίματος της τάξης που δεν φαίνεται να συσχετίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων είναι η ανταγωνιστικότητα. Έτσι, από τους συντελεστές συσχέτισης φαίνεται να επιβεβαιώνεται η πρώτη υπόθεση της έρευνας.

Πίνακας 2: Συντελεστές συσχέτισης μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης και των μεταβλητών του Κλίματος της Τάξης

	1	2	3	4	5	6
1. Επαγγελματική Ικανοποίηση	1.00					
2. Συνθήκες διδασκαλίας	.434**	1.00				
3. Δυσκολία	-.407**	-.568**	1.00			
4. Διενέξεις	-.406**	-.561**	.475**	1.00		
5. Συνοχή	.292**	.537**	-.463**	-.581**	1.00	
6. Ανταγωνιστικότητα	-.032	-.147*	.186**	.385**	-.294**	1.00

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Προκειμένου να καταστεί δυνατή η εκτίμηση της συμβολής των μεταβλητών του κλίματος της τάξης στη διαμόρφωση της διακύμανσης της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων πραγματοποιήθηκε μία ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης στην οποία η επαγγελματική ικανοποίηση θεωρήθηκε ως εξαρτημένη μεταβλητή ενώ οι μεταβλητές του κλίματος της τάξης θεωρήθηκαν ως ανεξάρτητες. Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης αυτής, τα οποία παρουσιάζονται στον Πίνακα 3, φαίνεται ότι τις ισχυρότερες σχέσεις με την επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων συνάπτουν οι μεταβλητές του κλίματος της τάξης που αναφέρονται στις Συνθήκες διεξαγωγής της διδασκαλίας, τις Διενέξεις και τη Δυσκολία, οι οποίες ερμηνεύουν από κοινού το 24% της συνολικής διακύμανσης της ικανοποίησης των δασκάλων από το επάγγελμά τους.

Πίνακας 3: Πολλαπλή ανάλυση παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την επαγγελματική ικανοποίηση και ανεξάρτητες μεταβλητές τις μεταβλητές του κλίματος της τάξης

Περιγραφή μοντέλων				Τυποποιημένοι συντελεστές τελικού μοντέλου			
Model	R	R ²	Adj. R ²	Μεταβλητές	Beta	t	Sig.
				(Constant)		5468	.000
1	.434a	.188	.184	Συνθήκες διδασκαλίας	.215	2684	.008
2	.476b	.227	.219	Διενέξεις	.194	-2582	.011
3	.501c	.251	.240	Δυσκολία	.193	-2557	.011

a. Predictors: (Constant), Συνθήκες διδασκαλίας.

b. Predictors: (Constant), Συνθήκες διδασκαλίας, Διενέξεις.

c. Predictors: (Constant), Συνθήκες διδασκαλίας, Διενέξεις, Δυσκολία.

4.3. Επίδραση του φύλου των δασκάλων στο κλίμα της τάξης τους

Προκειμένου να διαπιστωθεί ο βαθμός στον οποίο το φύλο των δασκάλων αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης του κλίματος που επικρατεί στην τάξη τους θα γίνει αξιολόγηση των διαφορών των μέσων όρων μεταξύ των δύο φύλων με τη μέθοδο του t-test, η οποία επιτρέπει την εκτίμηση της μέσης διαφοράς των τιμών μιας μεταβλητής που μετρήθηκε σε δύο δείγματα. Εκτός από τον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων θα γίνει και έλεγχος του βαθμού στον οποίο η στατιστική σημαντικότητα μπορεί να οφείλεται στην επίδραση του μεγέθους του δείγματος. Ο έλεγχος αυτός θα γίνει με βάση το συντελεστή d του Cohen. Ο δείκτης αυτός επιτρέπει να εκτιμηθεί κατά πόσο οι διαφορές που αποδεικνύονται ως στατιστικά σημαντικές έχουν και πρακτική σπουδαιότητα ή προκύπτουν λόγω της επίδρασης του μεγέθους του δείγματος.

Οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και τα αποτελέσματα των t-test του κλίματος της τάξης ανάλογα με το φύλο των δασκάλων παρουσιάζονται στον Πίνακα 4. Όπως φαίνεται στον πίνακα 4 ο στατιστικός έλεγχος της διαφοράς των μέσων όρων έδειξε

ότι από τις πέντε μεταβλητές του κλίματος της τάξης μόνο οι δύο διαφοροποιούνται σε βαθμό στατιστικά σημαντικό από τον παράγοντα φύλο. Συγκεκριμένα, ο παράγοντας φύλο φαίνεται να διαφοροποιεί σε βαθμό στατιστικά σημαντικό μόνο τις μεταβλητές του κλίματος της τάξης που αναφέρονται στις Συνθήκες διεξαγωγής της διδασκαλίας και στην Ανταγωνιστικότητα. Ωστόσο, η διαφοροποίηση που παρατηρείται στις μεταβλητές αυτές φαίνεται να μην έχει σημαντική σπουδαιότητα καθώς ο δείκτης επίδρασης υπολογίστηκε σε Cohen's $d = 0.31$ για τη μεταβλητή που αναφέρεται στις συνθήκες διεξαγωγής της διδασκαλίας και Cohen's $d = 0.50$ για μεταβλητή της ανταγωνιστικότητας, τιμές οι οποίες φανερώνουν χαμηλή και μέτρια επίδραση αντιστοίχως. Έτσι, με βάση τους δείκτες αυτούς, φαίνεται ότι το φύλο δεν αποτελεί παράγοντα που διαφοροποιεί σημαντικά τον τρόπο που αντιλαμβάνονται το κλίμα της τάξης τους οι δάσκαλοι καθώς η όποια επίδραση ασκεί περιορίζεται σε δύο μόνο μεταβλητές και μάλιστα με μικρή πρακτική σπουδαιότητα.

Πίνακας 4: Σύγκριση μέσων όρων του κλίματος της τάξης ανάλογα με το φύλο

Μεταβλητές	Άνδρες		Γυναίκες		t	p	Cohen's d
	M	SD	M	SD			
Συνθήκες διδασκαλίας	4.09	.51	3.93	.52	2.11	.03	.31
Δυσκολία	2.25	.49	2.24	.60	.14	.88	.01
Διενέξεις	2.05	.67	2.19	.70	-1.43	.15	-.20
Συνοχή	3.92	.53	3.92	.55	.04	.96	.01
Ανταγωνιστικότητα	3.00	.67	2.69	.55	3.58	.00	.50

4.4. Επίδραση της επαγγελματικής εμπειρίας των δασκάλων στην διαμόρφωση των μεταβλητών του κλίματος της τάξης

Η επαγγελματική εμπειρία των δασκάλων μετρήθηκε με βάση τα έτη υπηρεσίας τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τα οποία ομαδοποιήθηκαν σε επτά κατηγορίες (1-5, 6-10, 11-15, 16-20, 21-25, 25-30, 30+). Όμως η πρώτη κατηγορία, που

περιλάμβανε τους δασκάλους μέχρι 5 έτη υπηρεσίας και η έβδομη κατηγορία, που περιλάμβανε τους δασκάλους με περισσότερα από 30 έτη υπηρεσίας αντιπροσωπεύονταν από πολύ μικρό αριθμό υποκειμένων γι' αυτό οι δύο αυτές κατηγορίες εξαιρέθηκαν από τις περαιτέρω αναλύσεις. Η μικρή αντιπροσώπευση αυτών των ετών επαγγελματικής εμπειρίας είναι πολύ πιθανό να οφείλεται στο γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια έχουν μειωθεί σημαντικά οι διορισμοί στην δημόσια εκπαίδευση και έχουν αυξηθεί οι πρόωρες συνταξιοδοτήσεις. Στο γεγονός αυτό θα πρέπει να προστεθεί το γεγονός ότι το δείγμα της έρευνας προέρχονταν από περιοχές της Θεσσαλίας. Η Θεσσαλία αποτελεί μια περιφέρεια στην οποία έχουν να πραγματοποιηθούν διορισμοί δασκάλων για περισσότερα από είκοσι χρόνια και η ανανέωση των δασκάλων γίνεται μέσω των μεταθέσεων και των αποσπάσεων, οι οποίες κατά την τρέχουσα χρονιά ήταν ιδιαίτερα περιορισμένες. Η κατάσταση αυτή φαίνεται να αποτυπώνεται και στη σύνθεση του δείγματος, το οποίο αποτελείται στο μεγαλύτερο μέρος του από δασκάλους με επαγγελματική εμπειρία 10 έως 30 ετών.

Η διαπίστωση του βαθμού στον οποίο η εργασιακή εμπειρία των δασκάλων αποτελεί σημαντικό παράγοντα διαφοροποίησης της επαγγελματικής τους ικανοποίησής και του κλίματος που επικρατεί στην τάξη και το σχολείο τους θα γίνει με τη μέθοδο της ανάλυσης διακύμανσης, η οποία επιτρέπει να εκτιμηθεί εάν δύο ή περισσότερες ομάδες τιμών έχουν πολύ διαφορετικούς μέσους όρους.

Εκτός από τον έλεγχο της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων θα γίνει και έλεγχος του βαθμού στον οποίο η στατιστική σημαντικότητα μπορεί να οφείλεται στην επίδραση του μεγέθους του δείγματος. Ο έλεγχος αυτός θα γίνει με βάση το συντελεστή η^2 ο οποίος επιτρέπει να εκτιμηθεί κατά πόσο οι διαφορές που αποδεικνύονται ως στατιστικά σημαντικές έχουν και πρακτική σπουδαιότητα ή προκύπτουν λόγω της επίδρασης του μεγέθους του δείγματος.

Στον Πίνακα 5 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών του κλίματος της τάξης ανάλογα με το επίπεδο επαγγελματικής εμπειρίας των δασκάλων. Όπως παρατηρούμε στον Πίνακα 5 οι συνθήκες διεξαγωγής της διδασκαλίας και η συνοχή της τάξης παρουσιάζουν αυξητική τάση με τα χρόνια εμπειρίας των δασκάλων, ενώ η δυσκολία και οι διενέξεις πτωτική τάση.

Πίνακας 5: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών του κλίματος της τάξης ανάλογα με τα έτη επαγγελματικής εμπειρίας

Έτη Υπηρεσίας	N	Συνθήκες διδασκαλίας		Δυσκολία		Διενέξεις		Συνοχή		Ανταγωνισμός	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
6-10	22	3.54	.76	2.68	.69	2.52	.96	3.58	.78	2.81	.79
11-15	41	3.93	.46	2.35	.57	2.15	.61	3.87	.50	2.71	.58
16-20	36	3.97	.45	2.21	.39	2.16	.53	3.94	.49	2.69	.51
21-25	44	3.97	.37	2.13	.48	2.02	.58	3.99	.49	2.86	.72
26-30	59	4.18	.52	2.13	.60	2.09	.79	3.99	.51	2.88	.52
Σύνολο	202	3.98	.52	2.25	.57	2.15	.70	3.91	.55	2.80	.61

Από τον στατιστικό έλεγχο της διαφοράς των μέσων όρων, που έγινε με τη μέθοδο της ανάλυσης διασποράς, τα αποτελέσματα του οποίου παρουσιάζονται στον Πίνακα 6 φαίνεται ότι τα έτη επαγγελματικής εμπειρίας διαφοροποιούν σε βαθμό στατιστικά σημαντικά τις μεταβλητές των συνθηκών διεξαγωγής της διδασκαλίας, της δυσκολίας και της συνοχής. Ωστόσο, με βάση τους συντελεστές επίδρασης του μεγέθους η^2 , η πρακτική σπουδαιότητα αυτών των διαφορών κρίνεται ως μέτρια για τις μεταβλητές των συνθηκών διδασκαλίας και της δυσκολίας και χαμηλή για τη μεταβλητή της συνοχής. Αυτό δείχνει ότι οι δάσκαλοι με περισσότερα χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας εκτιμούν ότι το περιβάλλον της τάξης τους χαρακτηρίζεται από θετικότερες συνθήκες διεξαγωγής της διδασκαλίας και ότι οι μαθητές τους αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε μικρότερο βαθμό απ' ό,τι συμβαίνει με τους δασκάλους με λιγότερα χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας. Επίσης, δείχνει ότι οι δάσκαλοι με περισσότερα χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας εκτιμούν ότι το περιβάλλον της τάξης τους εμφανίζει υψηλότερη συνοχή απ' ό,τι συμβαίνει με τους δασκάλους με μικρότερη επαγγελματική εμπειρία, όμως το αποτέλεσμα αυτό μπορεί να οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην επίδραση του μεγέθους του δείγματος της έρευνας. Βέβαια, θα πρέπει να σημειωθεί ότι υπάρχουν και δύο μεταβλητές του κλίματος της τάξης που φαίνεται να μην διαφοροποιούνται σημαντικά από τον παράγοντα της επαγγελματικής εμπειρίας των δασκάλων. Έτσι, συνολικά από την εξέταση των επιδράσεων που ασκεί η επαγγελματική εμπειρία των δασκάλων στο

κλίμα της τάξης θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι τα έτη επαγγελματικής εμπειρίας είναι παράγοντας που δεν επηρεάζει στον ίδιο βαθμό όλες τις μεταβλητές του κλίματος της τάξης.

Πίνακας 6: Ανάλυση διασποράς των μεταβλητών του κλίματος της τάξης ανάλογα με τα έτη επαγγελματικής εμπειρίας

Μεταβλητές του Κλίματος της Τάξης		SS	df	MS	F	p	η^2
Συνθήκες διδασκαλίας	Μεταξύ των ομάδων	6.58	4	1.65	6.65	.000	.12
	Εντός ομάδων	48.72	197	.25			
	Σύνολο	55.30	201				
Δυσκολία	Μεταξύ των ομάδων	6.07	4	1.52	5.06	.001	.09
	Εντός ομάδων	59.17	197	.30			
	Σύνολο	65.25	201				
Διενέξεις	Μεταξύ των ομάδων	4.03	4	1.01	2.11	.081	.04
	Εντός ομάδων	94.15	197	.48			
	Σύνολο	98.18	201				
Συνοχή	Μεταξύ των ομάδων	3.19	4	.80	2.78	.028	.05
	Εντός ομάδων	56.54	197	.29			
	Σύνολο	59.73	201				
Ανταγωνιστικότητα	Μεταξύ των ομάδων	1.30	4	.32	.86	.489	.01
	Εντός ομάδων	74.22	197	.38			
	Σύνολο	75.52	201				

5. Συμπεράσματα

Ένας από τους στόχους της παρούσας εργασίας ήταν να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ του κλίματος της τάξης και της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων. Από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι οι τέσσερις από τις πέντε μεταβλητές του κλίματος της τάξης συσχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων. Ειδικότερα, βρέθηκε ότι οι συνθήκες διεξαγωγής της διδασκαλίας και η συνοχή της τάξης συσχετίζονται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων ενώ οι δυσκολίες των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και οι μεταξύ τους διενέξεις συσχετίζονται αρνητικά με την επαγγελματική ικανοποίηση. Βρέθηκε, δηλαδή ότι οι μεταβλητές που αναφέρονται σε θετικά χαρακτηριστικά του κλίματος της τάξης συσχετίζονται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων ενώ οι μεταβλητές που αναφέρονται σε αρνητικά χαρακτηριστικά του κλίματος της τάξης συσχετίζονται αρνητικά με την επαγγελματική ικανοποίηση. Τα αποτελέσματα αυτά βρίσκονται σε συμφωνία με ευρήματα άλλων ερευνών που έδειξαν ότι το κλίμα της τάξης αποτελεί παράγοντα που προάγει τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές (Blömeke & Klein, 2013. Ferguson, et. al., 2012. Martin, 2002. Zembylas & Papanastasiou, 2006). Έτσι, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι επιβεβαιώνεται η πρώτη υπόθεση της παρούσας έρευνας, σύμφωνα με την οποία αναμένονταν ότι το κλίμα της τάξης θα συσχετιζόταν με την επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων.

Επιπλέον, από την ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης φάνηκε ότι τις ισχυρότερες σχέσεις με την επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων συνάπτουν οι μεταβλητές του κλίματος της τάξης που αναφέρονται στις συνθήκες διεξαγωγής της διδασκαλίας, τις διενέξεις και τις δυσκολίες των μαθητών, όπως αυτές γίνονται αντιληπτές από τους ίδιους τους δασκάλους. Οι μεταβλητές αυτές φαίνεται να έχουν προγνωστική ισχύ και να προβλέπουν το 24% της συνολικής διακύμανσης της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων του δείγματος. Πρόκειται για μεταβλητές που αναφέρονται και στους τρεις τομείς (διατήρησης του συστήματος, σχέσεων και προσωπικής ανάπτυξης) του κλίματος της τάξης σύμφωνα με το θεωρητικό σχήμα του Moss (1979). Βέβαια, δεν μπορεί να υποστηριχθεί ότι τα

αποτελέσματα αυτά φανερώνουν αιτιακές σχέσεις μεταξύ του κλίματος της τάξης και της επαγγελματικής ικανοποίησης των δασκάλων. Μάλλον, αυτό που φανερώνουν είναι σχέσεις αλληλεπίδρασης και εάν τα αποτελέσματα ερμηνευτούν με βάση τα αποτελέσματα άλλων ερευνών, που δείχνουν ότι ο δάσκαλος αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες διαμόρφωσης του κλίματος της τάξης (Ferguson, et al., 2012. LaRocque, 2008. McRobbie & Fraser, 1993. Rowe, Sangwon, Baker, Kamphaus, & Horne, 2010), μπορεί να σημαίνουν ότι το κλίμα της τάξης συμβάλει στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ικανοποίησης και ότι η επαγγελματική ικανοποίηση, ως χαρακτηριστικό του δασκάλου, συμβάλει στη διαμόρφωση του κλίματος της τάξης.

Ένας ακόμη στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο το φύλο των δασκάλων αποτελεί παράγοντα που διαφοροποιεί το κλίμα της τάξης. Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας φαίνεται ότι το φύλο των δασκάλων δεν αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης όλων των συνιστωσών του κλίματος που επικρατεί στην τάξη τους. Ειδικότερα, το φύλο φαίνεται να διαφοροποιεί μόνο τις δύο από τις πέντε μεταβλητές του κλίματος της τάξης. Όμως, οι διαφορές αυτές φαίνεται να έχουν χαμηλή ως μέτρια πρακτική σπουδαιότητα. Τα αποτελέσματα αυτά συμφωνούν με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών που δείχνουν ότι το φύλο του εκπαιδευτικού δεν συσχετίζεται με το κλίμα που επικρατεί στις σχολικές μονάδες (Καβούρη, 1998. Σακελλαρόγλου, 2013), έρχονται όμως σε αντίθεση με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών που δείχνουν ότι το φύλο αποτελεί σημαντικό παράγοντα διαφοροποίησης του κλίματος που επικρατεί στο σχολείο και στην τάξη (Harvey, et al., 2012). Έτσι, από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας φαίνεται δύσκολη η εξαγωγή συμπεράσματος σχετικά το βαθμό στον οποίο το φύλο αποτελεί παράγοντα διαφοροποίησης του κλίματος της τάξης. Η δυσκολία αυτή αυξάνεται εάν ληφθούν υπόψη και οι περιορισμοί στους οποίους υπόκειται η παρούσα έρευνα σχετικά με τη σύνθεση του δείγματος. Συνολικά, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας φαίνεται ότι δεν επιβεβαιώνουν στο σύνολό της την δεύτερη υπόθεση της παρούσας έρευνας καθώς το φύλο διαφοροποιεί σημαντικά μόνο δύο από τις πέντε συνιστώσες του κλίματος της τάξης .

Ένας ακόμη στόχος της παρούσας έρευνας ήταν και η διερεύνηση της επίδρασης που ασκεί η επαγγελματική εμπειρία των δασκάλων στη διαμόρφωση του κλίματος

της τάξης τους. Από τα αποτελέσματα της παρούσα έρευνας φαίνεται ότι η επαγγελματική εμπειρία των δασκάλων διαφοροποιεί τις περισσότερες από τις μεταβλητές του κλίματος της τάξης. Ειδικότερα, η επαγγελματική εμπειρία των δασκάλων φαίνεται να βελτιώνει τις συνθήκες διεξαγωγής της διδασκαλίας που επικρατούν στην τάξη, να μειώνει τις δυσκολίες που συναντούν οι μαθητές και να αυξάνει τη συνοχή της τάξης. Τα αποτελέσματα αυτά βρίσκονται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών που έδειξαν ότι η επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών αποτελεί παράγοντα που διαφοροποιεί το κλίμα της τάξης (Klassen & Chiou, 2010. Rowe, et al., 2010. Καβούρη, 1998. Πασιαρδή, 2001). Έτσι, από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσε να συναχθεί ότι η επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών αποτελεί παράγοντα που συνδέεται θετικά με ορισμένες τουλάχιστον από τις βασικές μεταβλητές του κλίματος που επικρατεί στην τάξη. Συνολικά από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας που αφορούν στην σχέση της επαγγελματικής εμπειρίας με το κλίμα που επικρατεί στην τάξη, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι επαληθεύεται κατά το μεγαλύτερο μέρος της η τρίτη υπόθεση της παρούσας έρευνας καθώς φαίνεται ότι η επαγγελματική εμπειρία αποτελεί παράγοντα που διαφοροποιεί τις περισσότερες μεταβλητές του κλίματος της τάξης.

Από τη συνολική θεώρηση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας μπορεί να συναχθεί ότι το κλίμα της τάξης αποτελεί παράγοντα που συνδέεται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των δασκάλων. Αυτό σημαίνει ότι η βελτίωση του κλίματος της τάξης μπορεί να αυξήσει και την ικανοποίηση που νιώθουν οι δάσκαλοι από το επάγγελμά τους. Όμως, μπορεί να σημαίνει και το αντίστροφο, καθώς στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας ανιχνεύθηκαν οι σχέσεις μεταξύ των παραγόντων και όχι οι αιτιακές αποδόσεις (συνάψεις) τους. Έτσι, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι και η αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης θα είχε ως συνέπεια την βελτίωση του κλίματος της τάξης. Σε κάθε περίπτωση, φαίνεται ότι το κλίμα της τάξης συνδέεται θετικά με την κεντρικότερη από τις εργασιακές στάσεις των δασκάλων, την ικανοποίηση που νιώθουν από το επάγγελμά τους. Ωστόσο, η πραγματική αξία του κλίματος της τάξης θα αναδειχθεί εάν τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας, που αναφέρονται στον εκπαιδευτικό, συνδυαστούν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών που αναφέρονται στο μαθητή. Από το συνδυασμό των ερευνών αυτών προκύπτει ότι

το κλίμα της τάξης αποτελεί μεταβλητή που σχετίζεται με την επαγγελματική ανάπτυξη των δασκάλων αλλά και με την ακαδημαϊκή και ψυχο-κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών (Βούλγαρης & Ματσαγγούρας, 2004. Ματσαγγούρας & Μακρή – Μπότσαρη, 2003. Thapa, Cohen, Guffey, & Higgins-D'Alessandro, 2013). Έτσι, ως πρόταση της παρούσας έρευνας για την εκπαιδευτική πράξη, είναι η συστηματικότερη καλλιέργεια του κλίματος της τάξης, ώστε να αυξάνεται η ικανοποίηση που αντλούν οι δάσκαλοι από το επάγγελμά τους και, κατά συνέπεια, να βελτιώνεται και το έργο που προσφέρουν. Η καλλιέργεια του κλίματος μπορεί να επιτευχθεί με την ανάπτυξη ενδοσχολικών δράσεων γιατί οι μεταβλητές του κλίματος αποτελούν μεταβλητές του εσωτερικού πλαισίου της κάθε σχολικής μονάδας και υπόκεινται στον έλεγχο του σχολείου και όχι άλλων εξωτερικών παραγόντων, σύμφωνα με τη θεωρία των τριών παραγόντων που διατυπώθηκε από τους Dinham και Scott (1998).

Βέβαια, θα πρέπει να επισημανθεί ότι η ισχύς των συμπερασμάτων και των προτάσεων που διατυπώνονται με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας εξαρτώνται από τους περιορισμούς στους οποίους υπόκειται η παρούσα εργασία. Ειδικότερα, θα πρέπει να επισημανθεί ότι το δείγμα της έρευνας δεν είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού στον οποίο αναφέρεται και ότι τα δεδομένα της έρευνας για το σχολικό κλίμα προέρχονται μόνο από τους εκπαιδευτικούς, χωρίς να αντικατοπτρίζουν τις αντιλήψεις των μαθητών.

Τέλος, τα αποτελέσματα της παρούσα έρευνας θα μπορούσαν να συμπληρωθούν από μελλοντικές έρευνες οι οποίες θα διερευνήσουν την πολυπαραγοντική δομή της επαγγελματικής ικανοποίησης και θα επιχειρήσουν την ανίχνευση αιτιακών σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών που από την παρούσα έρευνα φάνηκε ότι συνδέονται μεταξύ τους. Επιπλέον, θα ήταν ενδιαφέρον να αναληφθούν ερευνητικές προσπάθειες που θα μελετήσουν συνδυαστικά το κλίμα της τάξης με το σχολικό κλίμα και θα διερευνήσουν τις κοινές σχέσεις τους με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

- Abu-Saad, I., & Hendrix, V. L., "Organizational climate and teachers' job satisfaction in a multi-cultural milieu: The case of the Bedouin Arab schools in Israel". *International Journal of Educational Development*, 15(2), 1995, σελ. 141-153.
- Adamski, A., Fraser, B. J., & Peiro, M. M., "Parental involvement in schooling, classroom environment and student outcomes". *Learning Environments Research*, 16, 2013, σελ. 315-328.
- Allodi, M. W., "Goals and values in school: a model developed for describing, evaluating and changing the social climate of learning environments". *Social Psychology of Education*, 13(2), 2010, σελ. 207-235.
- Badri, M. A., Mohaidat, J., Ferrandino, V., & El Mourad, T., "The social cognitive model of job satisfaction among teachers: Testing and validation". *International Journal of Educational Research*, 57, 2012, σελ. 12-24.
- Blömeke, S., & Klein, P., "When is a School Environment Perceived as Supportive by Beginning Mathematics Teachers? Effects of Leadership, Trust, Autonomy and Appraisal on Teaching Quality". *International Journal of Science and Mathematics Education*, 11(4), 2013, σελ. 1029-1048.
- Bogert, N., Bruggen, J., Kostons, D., & Jochems, W., "First steps into understanding teachers' visual perception of classroom events". *Teaching and Teacher Education*, 37, 2014, σελ. 208-216.
- Bogler, R., & Nir, A. E., "The importance of teachers' perceived organizational support to job satisfaction: What's empowerment got to do with it?". *Journal of Educational Administration*, 50(3), 2012, σελ. 287-306.
- Brayfield, A. H., & Rothe, H. F., "An index of job satisfaction". *Journal of applied psychology*, 35(5), 1951, σελ. 307-311.
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E., "School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy". *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 2012, σελ. 1189.
- Dinham, S., & Scott, C., "A three domain model of teacher and school executive career satisfaction". *Journal of Educational Administration*, 36(4), 1998, σελ. 362-378.
- Dorman, J. P., "Relationship between school and classroom environment and teacher burnout: A LISREL analysis". *Social Psychology of Education*, 6(2), 2003, σελ. 107-127.

- Dorman, J. P., Fraser, B. J., & McRobbie, C. J., "Relationship between school-level and classroom-level environments in secondary schools". *Journal of Educational Administration*, 35(1), 1997, σελ. 74-91.
- Evans, L. (1997). Addressing problems of conceptualization and construct validity in researching teachers' job satisfaction. *Educational Research*, 39(3), 319-331.
- Evans, I. M., Harvey, S. T., Buckley, L., & Yan, E., "Differentiating classroom climate concepts: Academic, management, and emotional environments". *Kōtuitui: New Zealand Journal of Social Sciences Online*, 4(2), 2009, σελ. 131-146.
- Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E., & Büttner, G., "Student ratings of teaching quality in primary school: Dimensions and prediction of student outcomes". *Learning and Instruction*, 29, 2014, σελ. 1-9.
- Ferguson, K., Frost, L., & Hall, D., "Predicting teacher anxiety, depression, and job satisfaction". *Journal of Teaching and Learning*, 8(1), 2012, σελ. 27-42.
- Fisher, D. L., Fraser, B. J., "School Climate and teacher professional development". *South Pacific Journal of Teacher Education*, 19(1), 1991, σελ. 17-32.
- Fraser, B. J., "Twenty years of classroom climate work: Progress and prospect". *Journal of Curriculum studies*, 21(4), 1989, σελ. 307-327.
- Freiberg, H. J., Templeton, S. M., & Helton, S., "Classroom Management: A Pathway to Improving School Climate in two British Secondary Schools". *Advances in Research on Teaching*, 18, 2013, σελ. 203-225.
- Grayson, J. L., & Alvarez, H. K., "School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model". *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 2008, σελ. 1349-1363.
- Harvey, S. T., Bimler, D., Evans, I. M., Kirkland, J., & Pecht, P., "Mapping the classroom emotional environment". *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 2012, σελ. 628-640.
- Ho, C. L., & Au, W. T., "Teaching Satisfaction Scale Measuring Job Satisfaction of Teachers". *Educational and Psychological Measurement*, 66(1), 2006, σελ. 172-185.
- Huang, S., & Fraser, B., "Science teachers' perceptions of the school environment: gender differences". *Journal of Research in Science Teaching*, 46(4), 2009, σελ. 404-420.
- Huang, S. Y. L., & Waxman, H. C., "The association of school environment to student teachers' satisfaction and teaching commitment". *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 2009, σελ. 235-243.

- Johnson, B., Stevens, J. J., & Zvoch, K., "Teachers' Perceptions of School Climate A Validity Study of Scores From the Revised School Level Environment Questionnaire". *Educational and psychological measurement*, 67(5), 2007, σελ. 833-844.
- Jones, A. P., & James, L. R., "Psychological climate: Dimensions and relationships of individual and aggregated work environment perceptions". *Organizational behavior and human performance*, 23(2), 1979, σελ. 201-250.
- Kafetsios, K., & Zampetakis, L. A., "Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work". *Personality and Individual Differences*, 44(3), 2008, σελ. 712-722.
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M., "Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress". *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 2010, σελ. 741.
- Kyriacou, C., "Teacher Stress: Directions for future research". *Educational Review*, 53(1), 2001, σελ. 27-35.
- LaRocque, M., "Assessing perceptions of the environment in elementary classrooms: The link with achievement". *Educational Psychology in Practice*, 24(4), 2008, σελ. 289-305.
- Lam, B. H., & Yan, H. F., "Beginning teachers' job satisfaction: the impact of school-based factors". *Teacher Development*, 15(3), 2011, σελ. 333-348.
- Lent, R. W., Nota, L., Soresi, S., Ginevra, M. C., Duffy, R. D., & Brown, S. D., "Predicting the job and life satisfaction of Italian teachers: Test of a social cognitive model". *Journal of Vocational Behavior*, 79(1), 2011, σελ. 91-97.
- Liu, X. S., "The influences of school climate and teacher compensation on teachers' turnover intention in China". *Educational Psychology*, 32(5), 2012, σελ. 553-569.
- Ma, X., & MacMillan, R. B., "Influence of workplace conditions on teachers' job satisfaction". *The Journal of Educational Research*, 93, 1999, σελ. 39-47.
- MacAulay, D. J., "Classroom environment: A literature review". *Educational Psychology*, 10(3), 1990, σελ. 239-253.
- Martin, S. H., "The classroom environment and its effects on the practice of teachers". *Journal of Environmental Psychology*, 22(1), 2002, σελ. 139-156.
- McRobbie, C. J., & Fraser, B. J., "Associations between student outcomes and psychosocial science environment". *Journal of Educational Research*, 87, 1993, σελ. 78-85.
- Moore, C. M., "The role of school environment in teacher dissatisfaction among US public school teachers". *SAGE Open*, 2(1), 2012, σελ. 1-16.
- Moos, R. H., *Evaluating educational environments*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1979.

- Parker, C. P., Baltes, B. B., Young, S. A., Huff, J. W., Altmann, R. A., Lacost, H. A., & Roberts, J. E., "Relationships between psychological climate perceptions and work outcomes: a meta-analytic review". *Journal of Organizational Behavior*, 24(4), 2003, σελ. 389-416.
- Perie, M., & Baker, D. P., *Job Satisfaction among America's Teachers: Effects of Workplace Conditions, Background Characteristics, and Teacher Compensation*. Statistical Analysis Report. National Center for Education Statistics, Washington, 1997.
- Robbins S. P., & Judge, T. A., *Οργανωσιακή συμπεριφορά* (μτφ. Α. Πλατάκη). Αθήνα, Κριτική, 2011.
- Rowe, E. W., Sangwon, K., Baker, J. A., Kamphaus, R. W., Horne, A. M., "Student personal perception of classroom climate: Exploratory and confirmatory factor analyses". *Educational and Psychological Measurement* 70(4), 2010, σελ. 858-879.
- Saiti, A., "Main factors of job satisfaction among primary school educators: factor analysis of the Greek reality". *British Educational Leadership, Management & Administration Society*, 21(2), 2007, σελ. 8-32.
- Schulz, J., "The impact of role conflict, role ambiguity and organizational climate on the job satisfaction of academic staff in research-intensive universities in the UK". *Higher Education Research & Development*, 32(3), 2013. σελ. 1-15.
- Schyns, B., Veldhoven, M. Wood, S., "Organizational climate, relative psychological climate and job satisfaction". *Leadership & Organizational Development Journal*, 30 (7), 2009, σελ. 649-663.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S., "Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion". *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 2011, σελ. 1029-1038.
- Taylor, D.L., & Tashakkori, A., "Decision participation and school climate as Predictors of job satisfaction and teachers' sense of efficacy". *Journal of Experimental Education*, 63(3), 1995, σελ. 217-231.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A., "A Review of School Climate Research". *Review of Educational Research*, 83(3), 2013, σελ. 357-385.
- Voris, B. C., "Teacher efficacy, job satisfaction, and alternative certification in early career special education teachers". Unpublished Doctoral Dissertations. University of Kentucky, 2011. http://159.knowledge.uky.edu/gradschool_diss/159.
- Weiss, H. M., "Deconstructing job satisfaction Separating evaluations, beliefs and affective experiences". *Human Resource Management Review*, 12, 2002, σελ. 173-194.

- Zedan, R., "New dimensions in the classroom climate". *Learning Environments Research*, 13(1), 2010, σελ. 75-88.
- Zembylas, M., & Papanastasiou, E., "Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus". *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 36(2), 2006, σελ. 229-247.
- Αθανασούλα – Ρέππα, Α., Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά. Αθήνα, Έλλην, 2008.
- Βούλγαρης, Σ., & Ματσαγγούρας, Η., "Το ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης στο δημοτικό σχολείο". Πρακτικά Ε΄ πανελληνίου συνεδρίου: Μάθηση και διδασκαλία στην κοινωνία της γνώσης, Αθήνα, 26-28 Νοεμβρίου 2004.
- Ζαφειροπούλου, Μ. & Σωτηρίου Α., "Σχέσεις μεταξύ της αυτοεκτίμησης των μαθητών και του ψυχολογικού κλίματος της τάξης τους". *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 31, 2001, σελ. 151-163.
- Καβούρη, Π., "Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: ένας σημαντικός παράγοντας της αξιολόγησης και αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας", *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 27, 1998, σελ. 181-202.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ., Οργάνωση και διεύθυνση της σχολικής τάξης. Αθήνα, Γρηγόρη. 1998.
- Ματσαγγούρας, Η., & Μπότσαρη, Ε., "Επαγγελματική Ικανοποίηση και Αυτοεκτίμηση Εκπαιδευτικών: Εννοιολογική Οριοθέτηση, Σπουδαιότητα και Παράγοντες Πρόβλεψης". *Κίνητρο*, 5, 2003, σελ. 157-172.
- Μπέλλας, Θ., Ψυχοκοινωνιολογία της αγωγής. Αθήνα, Επικαιρότητα, 1985.
- Πασιαρδή Γ., Το σχολικό κλίμα: Θεωρητική και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του. Αθήνα, Τυπωθήτω, 2001.
- Σακελλαρόγλου, Σ., Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο σχολικό κλίμα και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. *Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία*, Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, 2013.
- Berlin L., Brooks-Gunn J., McCarton C., & McCormick M., «The effectiveness of early intervention: examining risk factors and pathways to enhanced development», *Journal of Preventive Medicine*, issue 27(2), 1998, pag. 238–245.

Πολιτικές υποστήριξης οικογενειών ευάλωτων κοινωνικών ομάδων στις Η.Π.Α: Συμβολή στη διασφάλιση και βελτίωση της σχολικής ετοιμότητας

Δημήτριος Α. Σιδηρόπουλος*

Περίληψη

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η σχολική ετοιμότητα των παιδιών αποτελεί συνισταμένη των γενετικών προδιαθέσεων, της βιολογικής ωρίμανσης και των περιβαλλοντικών επιδράσεων που αυτά δέχονται από τη γέννηση μέχρι την φοίτησή τους στο σχολείο. Με βάση τα παραπάνω, η σχολική ετοιμότητα σχετίζεται πρωτίστως με την αποτελεσματικότητα των θεσμών της οικογένειας, του κράτους, της προσχολικής εκπαίδευσης και της τοπικής κοινότητας να ικανοποιήσουν τις εγγενείς κοινωνικο-ψυχολογικές ανάγκες των παιδιών για φυσική, γνωστική και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη. Στην εργασία γίνεται μία σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση δημόσιων συστημικών κοινωνικο-εκπαιδευτικών πολιτικών που υλοποιούνται στις Η.Π.Α, με στόχο την πολυ-επίπεδη υποστήριξη οικογενειών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και, συνακολούθως, τη διασφάλιση και βελτίωση της σχολικής ετοιμότητας των παιδιών. Οι παραπάνω βιβλιογραφικές αναφορές ικανοποιούν τον σκοπό της παρούσας μελέτης, καθώς μπορεί να λειτουργήσουν ως πρότυπο για τη θέσπιση και εφαρμογή αντίστοιχων κοινωνικο-εκπαιδευτικών δράσεων και παρεμβάσεων από τους αρμόδιους θεσμικούς φορείς στη χώρα μας, ώστε να προαχθεί η σχολική ετοιμότητα των παιδιών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και στην Ελλάδα.

Λέξεις-κλειδιά: *Σχολική ετοιμότητα, δημόσιες κοινωνικο-εκπαιδευτικές πολιτικές στις Η.Π.Α, ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες.*

* Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε Νομού Θεσσαλονίκης - Διδάκτορας Φιλοσοφίας Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ.

1. Εισαγωγή

Αφετηρία για τη συγγραφή της παρούσας εργασίας είναι η εκ νέου ανάδειξη του κοινωνικο-εκπαιδευτικού αιτήματος -από τη δεκαετία του 1970- για ισότητα στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες και άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων μέσω -και της διασφάλισης και βελτίωσης της σχολικής ετοιμότητας των παιδιών οικογενειών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Η σχολική ετοιμότητα αναφέρεται στις ακαδημαϊκές γνώσεις, τις κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες και τις θετικές στάσεις, υπό τη μορφή του αναδυόμενου λειτουργικού εγγραμματισμού, τις οποίες χρειάζεται να αποκτήσουν τα παιδιά ώστε να καταστούν ικανά: α) να μεταβούν και να προσαρμοστούν περισσότερο ομαλά στο κοινωνικο-πολιτισμικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο του σχολείου, και β) να ανταποκριθούν με μεγαλύτερη επάρκεια στις απαιτήσεις του προγράμματος σπουδών, που η φοίτησή τους στο σχολείο ως μαθητές εγείρει (Bracey, 2003). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ένα ποσοστό 15-20% του μαθητικού πληθυσμού της Α΄ Τάξης του Δημοτικού Σχολείου, έχει χαμηλό βαθμό σχολικής ετοιμότητας, εξαιτίας της αρνητικής επίδρασης ποικίλων γενετικών, κοινωνικο-πολιτισμικών και ατομικών παραγόντων (Karoly, Kilburn, & Cannon, 2005). Επομένως χρειάζεται τα συγκεκριμένα παιδιά και οι οικογένειές τους να υποστηριχθούν ποικιλοτρόπως (οικονομικά, πολιτισμικά, μορφωτικά) μέσω δημόσιων, θεσμικών και διαφοροποιημένων κοινωνικο-εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, ώστε να μπορέσουν να ενσωματωθούν και να αναπτυχθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς, πάσης φύσεως.

2. Η έννοια της σχολικής ετοιμότητας

Ο βαθμός της σχολικής ετοιμότητας αποτελεί έναν έγκυρο και αξιόπιστο δείκτη αξιολόγησης του κοινωνικο-εκπαιδευτικού έργου της οικογένειας και των αρμόδιων θεσμικών φορέων της κεντρικής διοίκησης, της οικογένειας, της εκπαίδευσης και της τοπικής κοινότητας, από τη γέννηση μέχρι τη φοίτηση των παιδιών στο σχολείο (Wong, Cook, Barnett, & Kwanghee, 2008; Husen & Tuijnman, 1991). Στο μεταίχμιο γενετικών προδιαθέσεων, περιβαλλοντικών επιδράσεων και πρώιμων βιωμάτων και εμπειριών, η σχολική ετοιμότητα σχετίζεται πρωτίστως με τον βαθμό ετοιμότητας και

αποτελεσματικότητας της οικογένειας, των τυπικών και άτυπων δομών της προσχολικής εκπαίδευσης και της τοπικής κοινότητας ως προς: α) την παροχή πλούσιων και επεξεργασμένων εμπειριών στα παιδιά από την πρώιμη ηλικία της γέννησής τους, β) την ικανοποίηση των έμφυτων κοινωνικο-ψυχολογικών αναγκών των παιδιών για επάρκεια, αυτονομία και σύναψη σχέσεων, γ) την ενίσχυση των εσωτερικών κινήτρων των παιδιών για μάθηση, αλλαγή, προσωπική και ψυχο-κοινωνική ανάπτυξη, δ) την ανάπτυξη της αυτοαντίληψης, της αυτοεκτίμησης και της αυτο-αποτελεσματικότητας των παιδιών και ε) την κατευθυνόμενη καθοδήγηση και άσκηση των παιδιών στην οργανωτική σκέψη, στη συγκέντρωση και στην επιμονή ως προς την επεξεργασία και την εκπλήρωση ενός κοινωνικο-γνωστικού έργου (Raver, Jones, et al., 2011).

Με βάση τα παραπάνω η σχολική ετοιμότητα συμπεριλαμβάνει τρεις επιμέρους συνιστώσες ετοιμότητας: α) την ετοιμότητα των παιδιών για μάθηση, ανάπτυξη και σχολική φοίτηση, β) την ετοιμότητα του σχολείου για αποτελεσματική φοίτηση και ακαδημαϊκή –και μη- επιτυχία όλων των παιδιών –ανεξαρτήτως του επιπέδου σχολικής ετοιμότητάς τους- και γ) την ετοιμότητα της οικογένειας, της τοπικής κοινότητας και του κράτους για παροχή κοινωνικογνωστικής και συναισθηματικής υποστήριξης ώστε όλα τα παιδιά να έχουν τη βέλτιστη ανάπτυξη στην πρώιμή τους ηλικία (Foster, Lambert, et al., 2005, Connell & Prinz, 2002).

Σε αναπτυξιακό επίπεδο, η σχολική ετοιμότητα περιλαμβάνει πέντε αλληλεξαρτώμενες/συμπληρωματικές αναπτυξιακές τροχιές ετοιμότητας ως προς: α) τη φυσική ανάπτυξη (επίπεδο υγείας, σωματική/βιολογική ανάπτυξη), β) την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη (ενδο/δια προσωπικές δεξιότητες για συνεργασία, ενσυναίσθηση, έκφραση συναισθημάτων), γ) τη μάθηση (ενθουσιασμός/περιέργεια για μάθηση, ιδιοσυγκρασία/κουλτούρα, πολιτισμικές αξίες), δ) τη γλωσσική ανάπτυξη (ακρόαση, ομιλία, λεξιλόγιο, δεξιότητες εγγραμματοσμού -ευαισθητοποίηση στον έντυπο λόγο, αίσθηση ιστορικού χρόνου, επίπεδο γραπτού λόγου, δεξιότητα σχεδιασμού διαδικασιών) και ε) τη μαθηματική ανάπτυξη και (μετα-) γνωστική λειτουργία (ανάδειξη λογικο/μαθηματικών/ χωρικών σχέσεων, κατανόηση αριθμητικών εννοιών) (Pence-Turnbull, Bowle, et al., 2010, Foster, Lambert, et al., 2005, Wright, Huston, Murphy, et al., 2001).

3. Σχολική ετοιμότητα και κοινωνικο-εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών πριν τη φοίτησή τους στο σχολείο

Όπως αναφέρθηκε η σχολική ετοιμότητα προσδιορίζεται σε μεγάλο βαθμό από το κοινωνικο-πολιτισμικό, το οικογενειακό και το σχολικό περιβάλλον στο οποίο τα παιδιά γεννιούνται και μεγαλώνουν μέχρι τη φοίτησή τους στο σχολείο. Ο Σύνδεσμος Παιδικής Πρόνοιας της Αμερικής (Child Welfare League of America) περιέγραφε - στην ετήσια έκθεση του 2011- ως όραμά του την κατάσταση, όπου όλα τα παιδιά, τα οποία εισέρχονται στο σχολείο στις Η.Π.Α: α) έχουν καλή ψυχοσωματική υγεία και κοινωνικο-γνωστική και συναισθηματική υποστήριξη και β) αναπτύσσουν με πληρότητα και αυτονομία τις έμφυτες ψυχοκοινωνικές και γνωστικές τους ικανότητες (Child Welfare League of America, 2013).

Σύμφωνα με την παραπάνω έκθεση όλοι οι δημόσιοι, τυπικοί και άτυποι φορείς, οι οποίοι εμπλέκονται στη βέλτιστη ανάπτυξη της σχολικής ετοιμότητας χρειάζεται από κοινού και σε συνεργασία να λάβουν και να υλοποιήσουν τα κατάλληλα θεσμικά κοινωνικά και εκπαιδευτικά μέτρα ώστε τα παιδιά να ικανοποιήσουν στο μέγιστο - δυνατό- βαθμό τις εξής οκτώ κύριες τους ανάγκες για: α) υγιεινή διατροφή, οικονομική ασφάλεια, εκπαίδευση και προληπτική ψυχο-σωματική φροντίδα, β) θετικές και στέρεες σχέσεις στη διάρκεια της κύησης, της γαλουχίας και της ανατροφής τους, γ) κοινωνική και συναισθηματική αποδοχή από την οικογένεια, την ομάδα των συνομηλίκων και την τοπική τους κοινότητα, δ) πολλαπλές και ποικίλες ευκαιρίες για την ανάπτυξη και ανάδειξη των χαρισμάτων και ιδιαίτερων ικανοτήτων τους, ε) έγκαιρη, ακριβή, διαγνωστική διαφορο-αξιολόγηση, εάν έχουν μαθησιακές δυσκολίες και αναπηρία, στ) εξατομικευμένη θεραπευτική βοήθεια, εάν έχουν σοβαρά ψυχο-κοινωνικά προβλήματα, ζ) θεσμική προστασία, εάν τυγχάνουν θύματα σωματικής βίας, συναισθηματικής κακοποίησης και γονεϊκής παραμέλησης, η) συστηματική υποστήριξη -μέσω της συνέργειας ειδικών επιστημόνων-, εάν υφίστανται διακρίσεων στο άμεσο και έμμεσο κοινωνικό τους περιβάλλον (McCarthy, Marshall, et. al., 2005; Shonkoff & Phillips, 2000). Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι χρειάζεται να θεσπιστούν και να υλοποιηθούν δημόσιες, συστημικές κοινωνικο-εκπαιδευτικές πολιτικές με στόχο την ικανοποίηση των αναφερόμενων αναγκών των παιδιών ως συμβολή στη διασφάλιση και βελτίωση της σχολικής τους ετοιμότητας.

4. Σχολική ετοιμότητα και ακαδημαϊκή –και μη-επίδοση παιδιών οικογενειών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες στις Η.Π.Α

Σε πανεθνική έρευνα, που διεξήχθη το 2005 στις Η.Π.Α -σε δείγμα 22.000 πεντάχρονων και εξάχρονων- βρέθηκε ότι τα παιδιά με χαμηλό βαθμό σχολικής ετοιμότητας: α) είχαν μητέρες, που δεν είχαν φοιτήσει και/ή ολοκληρώσει τη φοίτησή τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, β) ήταν στο μεγαλύτερο ποσοστό από μονογονεϊκές οικογένειες με σημαντικά οικονομικά προβλήματα επιβίωσης, γ) οι οικογένειες τους λάμβαναν τους τελευταίους εικοσιτέσσερις μήνες διάφορα οικογενειακά επιδόματα από τις υπηρεσίες της κοινωνικής πρόνοιας και δ) οι οικογένειες τους δεν είχαν ως μητρική γλώσσα την επίσημη σχολική γλώσσα (Αγγλική Αμερικής). Επίσης στις αναφερόμενες οικογένειες, βρέθηκε ότι ο γονέας, που ασκούσε τη γονική επιμέλεια και φροντίδα: α) δεν μελετούσε καθημερινώς με τα παιδιά του, β) είχε λιγότερα από εικοσιπέντε βιβλία στη βιβλιοθήκη της οικίας του και γ) ασχολούνταν κυρίως με δραστηριότητες τραγουδιού, φυσικής αγωγής και ελεύθερου παιγνιδιού με τα παιδιά τους (Fielding, 2006).

Σε άλλες ερευνητικές μελέτες βρέθηκε ότι τα παιδιά οικογενειών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες δεν μπορούσαν και/ή ήταν λιγότερο εξοικειωμένα -συγκριτικά με τους συμμαθητές τους-: α) να αναγνωρίζουν τα γράμματα της αλφαβήτου, τα αρχικά φωνήματα λέξεων, απλούς αριθμούς, γεωμετρικά σχήματα και μοτίβα ακολουθίας, β) να μετρούν πέραν του αριθμού είκοσι (20) και να χρησιμοποιούν μη συνηθισμένες μονάδες μήκους και χρημάτων για να συγκρίνουν και να ταξινομήσουν αντικείμενα και ποσότητες, γ) να διαβάζουν από αριστερά προς τα δεξιά και να γνωρίζουν προς ποια κατεύθυνση πηγαίνει και τελειώνει μια γραμμή ψηφιακής και/ή έντυπης εκτύπωσης και δ) να έχουν υψηλές επιδόσεις ως προς την κατανόηση βασικών μαθηματικών εννοιών, την ανάγνωση κειμένων με πλούσιο λεξιλόγιο και την απομνημόνευση γενικών γνώσεων και πληροφοριών (Bohan-Baker & Little, 2004; Zill & West, 2001).

Επίσης σύμφωνα με τα ευρήματα διαχρονικής έρευνας πεδίου που διεξήχθη το χρονικό διάστημα μεταξύ 1996-2003 στις Η.Π.Α, ύστερα από δύο-τρία έτη φοίτησης στο σχολείο, τα παιδιά οικογενειών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες παρουσίαζαν συγκριτικά χαμηλότερες επιδόσεις στην ανάγνωση και στα μαθηματικά, είχαν χαμηλά

κίνητρα για μάθηση και αλλαγή και μέτρια ψυχοσωματική και συναισθηματική υγεία (Fontaine, Torre & Grafwallner, 2006). Οι συγκεκριμένοι μαθητές όταν αξιολογήθηκαν ύστερα από τέσσερα χρόνια σχολικής φοίτησης είχαν ακόμα χαμηλότερες μέσες επιδόσεις στην ανάγνωση, τα μαθηματικά και στις φυσικές επιστήμες. Επομένως, φαίνεται ότι η επίδραση του οικογενειακού, κοινωνικού και εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, εντός του οποίου τα παιδιά αναπτύχθηκαν από τη γέννησή τους μέχρι τη φοίτησή τους στο σχολείο, παραμένει σημαντική -σε αντίθεση με την επίδραση του σχολικού περιβάλλοντος στο Δημοτικό Σχολείο-, αφού παρά την πάροδο τεσσάρων ετών φοίτησης, τα παιδιά οικογενειών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες δεν βελτίωσαν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις τους στο σχολείο (Holbein, 2005).

Σε άλλη βιογραφική έρευνα πεδίου, μαθητές της Γ΄ Δημοτικού συμπλήρωσαν αυτο-περιγραφικά ερωτηματολόγια στάσεων αναφορικά με το βαθμό εμπλοκής τους σε συμβάντα αποκλίνουσας κοινωνικής συμπεριφοράς στο σχολείο. Τα παιδιά των οικογενειών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες έτειναν -συγκριτικά σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους συμμαθητές τους- να αισθάνονται ότι συμμετείχαν με μεγαλύτερη συχνότητα και με υψηλότερη ένταση σε συμβάντα αποκλίνουσας συμπεριφοράς στη διάρκεια της καθημερινής σχολικής ζωής (Rathburn & West, 2004).

Τέλος, σε ερευνητική μελέτη στις Η.Π.Α, διερευνήθηκε -μέσω των γραπτών καταγραφών και αναφορών των εκπαιδευτικών- η ψυχο-κοινωνική και συναισθηματική κατάσταση και η γενικότερη συμπεριφορά των παιδιών εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου της σχολικής τάξης και της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με τις συγκεκριμένες καταγραφές, τα παιδιά των οποίων οι μητέρες: α) δεν είχαν φοιτήσει και/ή ολοκληρώσει τη φοίτησή τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, β) ήταν στο μεγαλύτερο ποσοστό από μονο-γονεϊκές οικογένειες με σημαντικά οικονομικά προβλήματα επιβίωσης, γ) οι οικογένειες τους λάμβαναν τους τελευταίους εικοσιτέσσερις μήνες διάφορα οικογενειακά επιδόματα από τις υπηρεσίες της κοινωνικής πρόνοιας και δ) οι οικογένειες τους δεν είχαν ως μητρική γλώσσα την επίσημη σχολική γλώσσα (Αγγλική Αμερικής), βρέθηκε ότι: α) διαπληκτίζονταν συχνότερα με τους συμμαθητές τους, τις περισσότερες μάλιστα φορές χωρίς καμιά σοβαρή αιτία, β) θύμωναν και ήταν επιρρεπείς σε παρεξηγήσεις και συγκρούσεις με

τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς τους, γ) δεν είχαν τις απαραίτητες κοινωνικο-συναισθηματικές δεξιότητες να δημιουργήσουν και να διατηρούν στερέες διαπροσωπικές σχέσεις και φιλίες με τους συμμαθητές τους, δ) ήταν απρόθυμοι και αντιδρούσαν με διάφορες αφορμές να μάθουν, να δεχθούν κοινωνική επίδραση, και να «αξιοποιήσουν» τους εκπαιδευτικούς ως πρότυπα κοινωνικο-γνωστικής και συναισθηματικής ανάπτυξης (Denton, Germino-Hausken, 2001).

5. Δημόσιες κοινωνικο-εκπαιδευτικές πολιτικές υποστήριξης παιδιών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες στις Η.Π.Α

Μια από τις παλαιότερες δημόσιες, συστημικές, κοινωνικο-εκπαιδευτικές πολιτικές υποστήριξης των παιδιών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες στις Η.Π.Α αποτέλεσαν τα προγράμματα πρώιμης αντισταθμιστικής εκπαίδευσης (Head Start), που υλοποιούνται μέχρι σήμερα υπό την πολιτική εποπτεία της Δημόσιας Υπηρεσίας United States Department of Health and Human Services. Τα προγράμματα ξεκίνησαν να εφαρμόζονται το 1965 από τον Jule Sugarman και αρχικώς σχεδιάστηκαν ως θερινά προγράμματα πρόσθετης διδακτικής στήριξης σε παιδιά οικογενειών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες με στόχο να φοιτήσουν με μεγαλύτερη κοινωνικο-γνωστική και συναισθηματική επάρκεια στο νηπιαγωγείο. Η μεταξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των συγκεκριμένων προγραμμάτων έδειξε ότι οι έξι εβδομάδες υλοποίησής τους δεν θα μπορούσαν να αντισταθμίσουν την επίδραση, που είχαν δεχτεί τα παιδιά από τη γέννησή τους, μεγαλώνοντας εντός του πλαισίου της οικογένειας, των συνομηλίκων και της τοπικής τους κοινότητας. Αυτός ήταν και ο κύριος λόγος, για τον οποίο τα παραπάνω προγράμματα: α) διευρύνθηκαν τόσο ως προς τη διάρκειά τους όσο και ως προς το εύρος των παρεχόμενων κοινωνικών υπηρεσιών (στέγη, υγεία, διατροφή, επιδόματα) και β) συμπεριέλαβαν εκπαιδευτικές δράσεις συμβουλευτικής, ψυχολογικής υποστήριξης και προαγωγής της συναισθηματικής ετοιμότητας των παιδιών.

Όπως δε επιβεβαιώθηκε -ως υπόθεση εργασίας- σε ένα πλήθος ερευνητικών εργασιών, που ξεκίνησαν από τις αρχές της δεκαετίας του 1970, η συμμετοχή των παιδιών στα προγράμματα πρώιμης αντισταθμιστικής εκπαίδευσης επέδρασε σημαντικά στη βελτίωση (Zhai Brooks-Gunn, Waldfogel, 2011, Bierman, Nix, et

al.,2008): α) της γλώσσας (λεξιλόγιο), των γενικών γνώσεων, β) της φυσικής, κοινωνικής, συναισθηματικής υγείας, γ) των στάσεων τους για τη σχολική φοίτηση και δ) της επίδοσής τους στη γραφή, ανάγνωση και στα βασικά αριθμητικά δεδομένα τουλάχιστον για τις δύο-τρεις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Ο νόμος Head Start Act, που ψηφίστηκε το 1981, διέυρνε τις δράσεις των αναφερόμενων αντισταθμιστικών προγραμμάτων -πέραν των παιδιών και γονέων από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες- στην ευρύτερη τοπική κοινότητα, εμπλέκοντας και άλλους τυπικούς και άτυπους φορείς εκπαίδευσης, κοινωνικοποίησης και γενικής μέριμνας του πληθυσμού (U.S. Department of Health and Human Services, 2010, Currie, 2001; Lopez, Tarullo, Forness, & Boyce, 2000). Στον αντίποδα, στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχει περιορισμένος αριθμός ερευνών αναφορικά με τη διερεύνηση και αξιολόγηση του βαθμού ετοιμότητας των θεσμικών φορέων της κεντρικής διοίκησης, της τοπικής κοινότητας και της σχολικής μονάδας ως προς την ικανοποίηση των κύριων κοινωνικο-εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών από τη γέννηση μέχρι τη φοίτησή τους στο σχολείο. Μια προσπάθεια προς αυτή την ερευνητική κατεύθυνση έγινε από το Ίδρυμα David & Lucile Packard, το Ίδρυμα Ford, και τον Ewing Marion της Kauffman Foundation.

Η συγκριμένη ερευνητική εργασία είχε τους εξής πέντε κύριους στόχους (MacNaughton, Hughes, & Smith, 2007): α) τη δημιουργία μιας σειράς έγκυρων και αξιόπιστων δεικτών αξιολόγησης του βαθμού σχολικής ετοιμότητας των παιδιών σε τοπικό, περιφερειακό και εθνικό επίπεδο, β) την υιοθέτηση, επιλογή και χρήση των συγκεκριμένων δεικτών σχολικής ετοιμότητας από τους αρμόδιους φορείς της τοπικής κοινότητας, γ) την αρχειοθέτηση και επεξεργασία των ερευνητικών ευρημάτων ως προς τις διάφορες κοινωνικο-πολιτισμικές και εκπαιδευτικές παραμέτρους της σχολικής φοίτησης στην τράπεζα στατιστικών δεδομένων της κεντρικής διοίκησης, δ) τη δημόσια αναφορά και την κοινωνική λογοδοσία των σχολικών μονάδων και της τοπικής κοινότητας προς τους πολίτες και τους γονείς ως προς τα αποτελέσματα των εφαρμοσμένων κοινωνικο-εκπαιδευτικών τους δράσεων, ε) τη θέσπιση και υλοποίηση εναλλακτικών κοινωνικο-εκπαιδευτικών μέτρων και προγραμμάτων αντισταθμιστικής εκπαίδευσης με στόχο τη διασφάλιση και βελτίωση της σχολικής ετοιμότητας και συνακολούθως του σχολικού εγγραμματος των παιδιών (Theriot, Franco, et al., 2003).

Στους αναφερόμενους δείκτες αξιολόγησης του βαθμού σχολικής ετοιμότητας των παιδιών συμπεριλαμβάνονται και οι εξής επτά: α) το ποσοστό των παιδιών που έχουν δημόσια και/ή ιδιωτική ιατροφαρμακευτική περίθαλψη και ασφάλεια και β) το ποσοστό των τετράχρονων-πεντάχρονων νηπίων: i) που φοιτούν σε δομές προσχολικής εκπαίδευσης υψηλής ποιότητας και ii) σε προγράμματα αντισταθμιστικής εκπαίδευσης και/ή παιδικής φροντίδας και ειδικής αγωγής, γ) το ποσοστό των δημόσιων και/ή ιδιωτικών σχολείων σε τοπικό/περιφερειακό επίπεδο που παρέχουν καθολική πρόσβαση στα νήπια να φοιτήσουν σε ολόημερα νηπιαγωγεία, δ) το ποσοστό των παιδιών με προβλήματα αναπηρίας, ακοής, όρασης, οδοντιατρικής περίθαλψης, που δεν ανιχνεύονται εγκαίρως και προληπτικά από τους αρμόδιους κοινωνικο-εκπαιδευτικούς φορείς πριν την φοίτησή τους στο σχολείο, ε) το ποσοστό των ενηλίκων και/ή γονέων, που συμμετέχουν σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων ή σε προγράμματα διδασκαλίας της επίσημης σχολικής (Αγγλική Αμερικής) ως δεύτερης και/ή μη μητρικής γλώσσας, στ) το ποσοστό των γεννήσεων ανά έτος από μητέρες, που δεν έχουν ολοκληρώσει και/ή φοιτήσει στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ζ) το ποσοστό των παιδιών ηλικίας κάτω των έξι ετών, που άλλαξαν πρόσωπο ως προς τη γονική τους επιμέλεια στο πρόσφατο χρονικό διάστημα των είκοσι-τεσσάρων μηνών (Bryant, & Walsh, 2005; Rhode Island KIDS COUNT, 2005).

Ως προς το ζήτημα της ανταποδοτικότητας (μοντέλο κόστους/οφέλους) των οικονομικών πόρων, που διατίθενται για τη υλοποίηση των προγραμμάτων πρώιμης αντισταθμιστικής εκπαίδευσης, σχετική ερευνητική μελέτη έδειξε ότι μέσω της παροχής μιας υψηλής ποιότητας, καθολικής, προσχολικής εκπαίδευσης σε όλα τα παιδιά στην Πολιτεία της Καλιφόρνιας ανά έτος, η αναλογία κόστους/οφέλους ήταν 2,62 προς 1. Το παραπάνω ερευνητικό μεθοδολογικό μοντέλο δεν συμπεριλάμβανε άλλα -μη άμεσα και οικονομικά υπολογίσιμα- οφέλη για την κοινωνία και την οικονομία της χώρας, όπως ήταν η βελτίωση της υγείας και της ψυχοσωματικής ευεξίας των παιδιών και αυριανών πολιτών και η δυνατότητα μεταφοράς των συγκεκριμένων ωφελημάτων στις επόμενες γενεές (Karoly & Bigelow, 2005).

Σε μια άλλη έρευνα, οι οικονομολόγοι της Federal Reserve Bank of Minneapolis εξέτασαν το ποσοστό απόδοσης της οικονομικής επένδυσης της Πολιτείας της Μινεσότα αναφορικά με την παροχή -μέσω της υλοποίησης τους προγράμματος

«Perry Preschool Program»- μιας υψηλής ποιότητας προσχολικής εκπαίδευσης σε τρίχρονα-τετράχρονα νήπια. Σύμφωνα με τα συμπεράσματα της έρευνας, η "πραγματική" απο-πληθωρισμένη απόδοση της αναφερόμενης οικονομικής επένδυσης ήταν θετική σε ποσοστό 16% με τουλάχιστον 75% των οικονομικών πόρων του συγκεκριμένου προγράμματος να ωφελούν το γενικό επίπεδο του πληθυσμού των τοπικών αυτο-διοικητικών μονάδων της Πολιτείας. Ως δε προς την αναλογία οφέλους/κόστους του προγράμματος κατά τη διάρκεια της ενήλικης ζωής του ατόμου, αυτή βρέθηκε να είναι 8 προς 1.33 (Heckman, 2006; Rolnick & Grunewald, 2003). Άλλες τεκμηριωμένα αποτελεσματικές εφαρμοσμένες κοινωνικές πολιτικές, οι οποίες είχαν σημαντικά θετικά αποτελέσματα στη βελτίωση της σχολικής ετοιμότητας των παιδιών οικογενειών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες περιελάμβαναν προγράμματα προληπτικής παρέμβασης σε παιδιά, που γεννήθηκαν πρόωρα, ώστε: α) να προληφθούν φαινόμενα αναπτυξιακής καθυστέρησης, β) να ενισχυθεί ο βαθμός αντίληψης, συγκέντρωσης και προσοχής τους και γ) να ενταχθούν εγκαίρως, εάν χρειαστεί, σε ειδικές δομές της εκπαίδευσης (Weitzman, 2003, Berlin, Brooks-Gunn, McCarton & McCormick, 1998).

Στην παραπάνω κατεύθυνση, υλοποιήθηκαν κοινωνικά προγράμματα συμπλήρωσης της διατροφής των μητέρων στη διάρκεια της εγκυμοσύνης τους, όπως ήταν το «Special Supplemental Nutrition Program». Τα συγκεκριμένα προγράμματα είχαν μεγάλη επιτυχία, αφού μειώθηκε το ποσοστό γεννήσεων νεογνών με ελλιπές βάρος (Kotelchuck, Schwartz, Anderka & Finison, 1984), με χαμηλό σίδηρο και άλλες μειονεξίες (Rush, Leighton, Sloan, et al. 1988). Επίσης, τα παιδιά οικογενειών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, που φοιτούσαν σε σχολικές μονάδες, που υλοποιούσαν προγράμματα υγιεινής και/ή πλήρους διατροφής είχαν καλύτερες επιδόσεις σε τυποποιημένα δοκίμια στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά (Rose, Habicht & Devaney, 1998; Yip, Binkin, Fleshood & Trowbridge, 1987).

Επιπροσθέτως, στο κοινωνικό πρόγραμμα «Visiting families in risk at home», όπου νοσηλευτές, κοινωνικοί λειτουργοί και ψυχίατροι επισκέπτονταν σε τακτική βάση τις οικογένειες από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, βρέθηκε ότι: α) μειώθηκε σημαντικά ο αριθμός των παιδιών που δέχονταν κακοποίηση, παραμέληση και διακρίσεις, β) αυξήθηκε το ποσοστό των πατέρων που εμπλέκονταν στην καθημερινή μελέτη των παιδιών τους, γ) μειώθηκε σταδιακά η εξάρτηση των

συγκεκριμένων οικογενειών από τους οικονομικούς πόρους και τις παροχές των υπηρεσιών της κοινωνικής πρόνοιας, και δ) βελτιώθηκε ο βαθμός κοινωνικο-γνωστικής και συναισθηματικής ετοιμότητας των παιδιών (Olds, Henderson, et. all., 1999). Επίσης, η οικονομική επιδότηση του ενοικίου της κατοικίας σε οικογένειες από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες με στόχο να περιοριστούν οι συχνές μετακινήσεις τους για λόγους βιοπορισμού και επιβίωσης, είχε ως αποτέλεσμα τη βελτίωση της ασφάλειας της τοπικής γειτονιάς και τη μείωση της έκθεσης των γειτόνων συμπολιτών σε συμβάντα επιθετικής και/ή παραβατικής συμπεριφοράς (Centers for Disease Control and Prevention, 2002).

Τέλος, η μαζικοποίηση προγραμμάτων προαγωγής του σχολικού εγγραμματισμού των παιδιών, που περιελάμβανε τη δωρεάν παροχή βιβλίων και την εκπαίδευση των γονέων οικογενειών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες αναφορικά με τη σημασία της καθημερινής μεγαλόφωνης/εταιρικής ανάγνωσης βιβλίων στα παιδιά από τους ενήλικες είχε ως αποτέλεσμα την ενίσχυση της γλωσσικής ανάπτυξης των παιδιών πριν τη φοίτησή τους στο σχολείο (Mendelsohn, Mogilner, et al., 2001; High, LaGasse, Becker, Ahlgren & Gardner, 2000).

6. Συζήτηση

Τα πρώτα χρόνια της ζωής των παιδιών είναι σημαντικά, επειδή οτιδήποτε συμβαίνει από τη γέννηση μέχρι τη φοίτηση τους στο σχολείο έχει ισχυρή επίδραση στην κοινωνικο-γνωστική, συναισθηματική και ψυχοσωματική τους ανάπτυξη. Η σημαντικότητα των πρώιμων περιβαλλοντικών επιδράσεων και εμπειριών αναδεικνύει τον κρίσιμο κοινωνικο-εκπαιδευτικό ρόλο των θεσμών της οικογένειας, της εκπαίδευσης, του κράτους και της τοπικής κοινότητας στην ανάπτυξη της σχολικής ετοιμότητας των παιδιών.

Στην παρούσα μελέτη έγινε μία σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση δημόσιων συστημικών κοινωνικο-εκπαιδευτικών πολιτικών, που υλοποιούνται στις Η.Π.Α με αποτελεσματικότητα, οι οποίες είχαν ως στόχο τη διασφάλιση και βελτίωση της σχολικής ετοιμότητας των παιδιών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (California Department of Education News Release, 2007; Se'ne'chal & LeFevre, 2002). Όπως αναφέρθηκε αναλυτικά στη μελέτη μας, οι συγκεκριμένες κοινωνικο-εκπαιδευτικές

παρεμβάσεις και δράσεις: α) αξιολογήθηκαν θετικά στη βάση της μεθόδου, λόγος κοινωνικού οφέλους προς οικονομικό κόστος, β) είχαν ποικίλες ψυχοκοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές, παιδαγωγικές επιδράσεις στο ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον των παιδιών, γ) ανάδειξαν τη σημαντικότητα της συνεργασίας και συνέργειας μεταξύ όλων των κοινωνικών και εκπαιδευτικών θεσμών και φορέων, που εμπλέκονται στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και δ) ικανοποίησαν το πάγιο κοινωνικο-εκπαιδευτικό αίτημα –της δεκαετίας του 1970- για ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών, εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης και συνακόλουθα άμβλυση των κοινωνικών ανισοτήτων στο πλαίσιο λειτουργίας των κρατών πρόνοιας.

Η παραπάνω βιβλιογραφική επισκόπηση, που αφορά τις δημόσιες συστημικές κοινωνικο-εκπαιδευτικές πολιτικές για τη διασφάλιση και βελτίωση της σχολικής ετοιμότητας των παιδιών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες περιορίστηκε -για λόγους μεθοδολογικούς- στις Η.Π.Α, καθώς η εργασία δεν έχει το χαρακτήρα μίας διεθνικής συγκριτικής μελέτης. Παρ' όλα αυτά, το πρωτότυπο βιβλιογραφικό υλικό της εργασίας μπορεί να λειτουργήσει ως πρότυπο για τη θέσπιση και υλοποίηση αντίστοιχων/προσαρμοσμένων στην ελληνική πραγματικότητα κοινωνικο-εκπαιδευτικών δράσεων και παρεμβάσεων από τους αρμόδιους θεσμικούς κοινωνικούς και εκπαιδευτικούς φορείς, ώστε να προαχθεί η σχολική ετοιμότητα των παιδιών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και στην Ελλάδα.

Βιβλιογραφία

- Berlin L., Brooks-Gunn J., McCarton C., & McCormick M., «The effectiveness of early intervention: examining risk factors and pathways to enhanced development», *Journal of Preventive Medicine*, issue 27(2), 1998, pag. 238–245.
- Bierman K., Nix R., Domitrovich C., Welsh J., Gest S., Jones, D., et al., «Promoting academic and social-emotional school readiness: the head start REDI program», *Child Development*, 179, 2008, pag. 1802-1817.
- Bohan-Baker M., & Little, M. (2004). The transition to kindergarten: A review of current research and promising practices to involve families. Available at: <http://www.gse.harvard.edu/hfrp/content/projects/fine/resources/research/bohan.pdf> . Accessed on March 28, 2014.
- Bracey G, «Investing in preschool», *American School Board Journal*, issue 190(1), 2003, pag. 32–36.
- Bryant E., & Walsh C. (2005). States use indicators of School Readiness to improve public policies for young children. New York: National Center for Children in Poverty. Available at: http://www.nccp.org/pub_fal02j.html. Accessed March 21, 2014.
- California Department of Education News Release (2007). State schools Chief Jack O'Connell on reauthorization of federal Head Start program. California Department of Education. Available at: <http://www.cde.ca.gov/nr/ne /yr07/yr07rel165 .asp>. Accessed on February 28, 2014.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2002). Community interventions to promote healthy social environments: early childhood development and family housing: a report on recommendations of the Task Force on Community Preventive Services. *MMWR Recommend Report*, 51, pag. 1–8.
- Child Welfare League of America. (2013). Child Care and Development. Available at: <http://www.cwla.org/programs/daycare/default.htm>. Accessed on January 31, 2014.
- Connell C., & Prinz R. «The impact of childcare and parent-child interactions on school readiness and social skills development for low-income African American children», *Journal of Social Psychology*, 2002, 40(2), pag. 177-193.
- Currie J., «Early childhood education programs», *Journal of Economic Perspectives*, issue 15(2), 2001, pag. 213–238.
- Denton, K. (2001). Germino-Hausken E. America's Kindergargeners, NCES 2000-070. National Center for Education Statistics, United States Department of Education.

- Washington, DC. Available at: <http://www.nces.ed.gov/pubs2000/2000070.pdf>. Accessed on December 28, 2013.
- Heckman J., «Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children», *Science*, issue 312, 2006, pag. 1900–1902.
- High P., LaGasse, L., Becker S., Ahlgren., I., & Gardner A., «Literacy promotion in primary care paediatrics: can we make a difference?», *Pediatrics*, issue 105(4), 2000, pag. 927–934.
- Fielding L., «Kindergarten learning gap», *American School Board Journal*, issue 193(4), 2006, pag. 32-34.
- Fontaine N., Torre D., & Grafwallner R., «Effects of quality early care on school readiness skills of children at risk», *Early Child Development Care*, issue 176(1), 2006, pag. 99-109.
- Foster M., Lambert R., Abbott-Shim M., McCarty, F., & Franze S., «A model of home learning environment and social risk factors in relation to children's emergent literacy and social outcomes», *Early Childhood Research Quarterly*, issue 13, 2005, pag. 13-36.
- Holbein M., «Examining the relationship between parental involvement and student motivation», *Educational Psychology Review*, issue 17(2), 2005, pag. 99-123.
- Husen T., & Tuijnman A., «The contribution of formal schooling to the increase in intellectual capital», *Educational Researcher*, issue 20(7), 1991, pag. 17–25.
- Karoly L., Kilburn M., & Cannon, J. (2005). Early childhood interventions: Proven results, future promise. Rand Corporation. Available at: www.rand.org. Accessed on January 17, 2013.
- Karoly L., & Bigelow J. (2005). The economics of investing in universal preschool education in California. Santa Monica, CA: Rand Corporation. Available at: <http://www.pediatrics.aappublications.org>. Accessed on February 21, 2014.
- Kotelchuck M., Schwartz J., Anderka M., & Finison K., «WIC participation and pregnancy outcomes: Massachusetts Statewide Evaluation Project», *American Journal of Public Health*, issue 74(10), 1984, pag. 1086–1092.
- Lopez M., Tarullo L., Forness S., & Boyce C. «Early identification and intervention: Head Start's response to mental health challenges», *Early Education and Development*, issue 11, 2000, pag. 265-282.
- McCarthy J., Marshall A., Collins J., Arganza G., Deserly K., & Milon, J. (2005). A family's Guide to the Child Welfare System. Washington, D.C.: Georgetown University Center for Child and Human Development.

- MacNaughton G., Hughes P., & Smith K., «Rethinking approaches to working with children who challenge», *International Journal of Early Childhood*, issue 39(1), 2007, pag. 39-58.
- Mendelsohn A., Mogilner L., Dreyer B., Forman J., Weinstein S, Broderick M., Cheng K., Magloire T., Moore T. & Napier, C., «The impact of a clinic-based literacy intervention on language development in inner-city preschool children», *Pediatrics*, issue 107(1), 2001, pag. 130–134.
- Olds D., Henderson C., Kitzman H., Eckenrode J., Cole R., & Tatelbaum, R., « Prenatal and infancy home visitation by nurses: recent findings», *Future Child*, 9(1), 1999, pag. 44–65.
- Pence-Turnbull K., Bowles R., Skibbe L., Justice L., & Wiggins, A., «Theoretical explanations for preschoolers' lowercase alphabet knowledge», *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, issue 53, 2010, pag. 1757-1768.
- Rathburn A., & West J. (2004). «>From Kindergarten through third grade: Children's beginning school experiences. Washington, DC: National Center for Education Statistics. Available at: http://www.nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid_2004007. Accessed March 09, 2014.
- Raver C., Jones S., Li-Grining C., Zhai F., Bub K., & Pressler, E., «CSRP's Impact on low-income preschoolers' pre-academic skills: self-regulation as a mediating mechanism», *Child Development*, issue 82(1), 2011, pag. 362-378.
- Rhode Island KIDS COUNT. (2005). *Getting Ready: National School Readiness Indicators Initiative: A 17-State Partnership: Executive Summary*. Providence, RI: Rhode Island KIDS COUNT, 2005. Available at: <http://www.rikidscount.org/matriarch/Documents/Getting%20Ready%20%20Full%20Report.pdf>. Accessed February 18, 2013.
- Rolnick F., & Grunewald R. (2003). *Technical report: Early childhood development: Economic development with a high public return*. Minneapolis, MN: Federal Reserve Bank of Minneapolis. Available at: http://www.minneapolisfed.org/research/pub_display.cfm?id=3832. Accessed on December 29, 2013.
- Rose D., Habicht J., & Devaney B., «Household participation in the food stamp and WIC Programs increases the nutrient intakes of preschool children», *Journal of Nutrition*, issue 128, 1998, pag. 548-555.

- Rush D., Leighton J., Sloan N., Alvir J., Horvitz D., Seaver W., Garbowski G., Johnson, S., Kulka R., Devore J., et al., «The National WIC Evaluation: evaluation of the Special Supplemental Food Program for women, infants, and children, part VI: study of infants and children», *American Journal of Clinical Nutrition*, issue 48(2), 1988, pag. 484-511.
- Sénéchal M., & LeFevre J., «Parental involvement in the development of children's reading skill: A 5-year longitudinal study», *Child Development*, issue 73, 2002, pag. 445–460.
- Wright J., Huston, A., Murphy, K., St. Peters M., Pinon M., Scantlin R., & Kotler J. The relations of early television viewing to school readiness and vocabulary of children from low-income families: The early window project», *Child Development*, issue 72, 2001, 1347–1366.
- Shonkoff J., & Phillips D. (Eds.) *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington, DC: National Academy Press, 2000.
- Theriot J, Franco S, Sisson B, et al., «The impact of early literacy guidance on language skills of 3-year-olds», *Clinical Pediatrics*, issue 42(2), 2003, pag. 165-172.
- Yip R., Binkin N., Fleshood L., Trowbridge F., «Declining prevalence of anemia among low-income children in the United States», *Journal of the American Medical Association*, issue 258(12), 1987, pag. 1619–1623.
- Weitzman M. (2003). Low income and its impact on psychosocial child development. In: Tremblay R., Barr R., & Peters R. (Eds). *Encyclopedia on Early Childhood Development*. Montreal, Canada: Centre of Excellence for Early Childhood Development, 1–8. Available at: http://www.child-encyclopedia.com/pages/PDF/Low_income.pdf. Accessed February 23, 2014.
- Wong V., Cook T., Barnett S., & Kwanghee J., «An effectiveness-based evaluation of five state pre-kindergarten programs», *Journal of Policy Analysis and Management*, issue 27(1), 2008, pag. 122-154.
- U.S. Department of Health and Human Services. (2010). Office of Head Start. Washington, DC. Available at: <http://www.acf.hhs.gov/programs/ohs.htm>. Accessed on December 29, 2013.
- Zhai F., Brooks-Gunn J., Waldfogel J., « Head Start and urban children's school readiness: a birth cohort study in 18 cities», *Developmental Psychology*, issue 47(1), 2011, pag 134-152.
- Zill, N. & West J. (2001). Department of Education, National Center for Education Statistics. *Entering Kindergarten: A portrait of American children when they begin school:*

Findings from the condition of education 2001. NCES 2001-035, Washington, DC. Available at: <http://www.nces.ed.gov/pubs2001/2001035.pdf>. Accessed on February 02, 2014. Αγγελίδης & Γ. Μαυροειδής, (επιμ.). Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Η συμβολή του κοινωνικού κεφαλαίου στη διαμόρφωση των στάσεων και αντιλήψεων του πληθυσμού για τα θέματα της μετανάστευσης. Το παράδειγμα των νέων της πόλης του Ηρακλείου

*Προκοπάκης Εμμανουήλ * , Οικονόμου Κατερίνα#*

Περίληψη

Η ποιότητα του κοινωνικού κεφαλαίου στη χώρα αποστολής και υποδοχής διαδραματίζει σημαντικό ρόλο για την επιτυχία της μετανάστευσης. Ειδικότερα, όσον αφορά τον ντόπιο πληθυσμό ο τρόπος που αντιλαμβάνεται το γεγονός της μετανάστευσης, καθώς και το είδος των αντιλήψεων που διαμορφώνει, τις συμπεριφορές που αναπτύσσει και τις στάσεις που υιοθετεί εξαρτάται άμεσα από το κοινωνικό κεφάλαιο που διαθέτει.

Στο συγκεκριμένο άρθρο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα μίας έρευνας στην πόλη του Ηρακλείου, που επιχειρεί να μελετήσει τη συμβολή του κοινωνικού κεφαλαίου στη διαμόρφωση στάσεων και αντιλήψεων των νέων για θέματα μετανάστευσης, μέσα από την ακόλουθη υπόθεση εργασίας: «όσο ισχυρότερο είναι το κοινωνικό κεφάλαιο που διαθέτει ο νέος, τόσο αυξάνονται οι θετικές στάσεις και αντιλήψεις του για τους μετανάστες».

Λέξεις κλειδιά: μετανάστευση, κοινωνικό κεφάλαιο, κοινωνική ένταξη

* Διδάκτωρ κοινωνιολογίας, Καθηγητής Εφαρμογών Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας ΤΕΙ Κρήτης

Υποψήφια διδάκτωρ, Κοινωνική λειτουργός, εργαστηριακός συνεργάτης του Τμήματος Κοινωνικής Εργασίας ΤΕΙ Κρήτης

1. Εισαγωγή

Το κοινωνικό κεφάλαιο, ορίζεται σύμφωνα με τον Bourdieu (1986, 1999), ως το σύνολο των πραγματικών ή των εν δυνάμει πόρων, που συνδέονται με την κατοχή ενός δικτύου μόνιμων σχέσεων, περισσότερο ή λιγότερο θεσμοθετημένων, αλληλογνωριμίας και αλληλοαναγνώρισης ή, με άλλα λόγια, με την ένταξη σε μία ομάδα. Από τη δική του πλευρά ο Κόντης (2001), διερευνώντας το πλαίσιο της ενσωμάτωσης των μεταναστών στη χώρα υποδοχής, το ορίζει ως την ικανότητα πρόσβασης του ατόμου σε υλικά και άυλα αγαθά, αξιοποιώντας τη συμμετοχή του σε θεσμούς της μεταναστευτικής και ημεδαπής κοινότητας.

Ο όρος λοιπόν κοινωνικό κεφάλαιο αφορά κεντρικά χαρακτηριστικά της κοινωνικής ζωής, όπως είναι ο σχηματισμός των κοινωνικών δικτύων, οι κοινωνικοί κανόνες και η εμπιστοσύνη, τα οποία επιτρέπουν στα κοινωνικά υποκείμενα να ενεργήσουν αποτελεσματικότερα από κοινού, πραγματοποιώντας κοινούς στόχους. Οι κοινωνικοί κανόνες καθορίζουν συγκεκριμένα πρότυπα κοινωνικής συμπεριφοράς. Μέσω των κοινωνικών δικτύων γίνεται κατανοητός ο ρόλος και η λειτουργία του κοινωνικού κεφαλαίου, αφού είναι συνήθως το μέσο και το αποτέλεσμα της ύπαρξης και της δυναμικής του. Τέλος, η εμπιστοσύνη σχετίζεται με το βαθμό αξιοπιστίας των σχέσεων μεταξύ των ατόμων, στη βάση της αλληλεγγύης ή της αμοιβαιότητας (Ιωσηφίδης 2006, σελ. 186-188).

Από τη μεριά του ο Putnam θεωρεί το κοινωνικό κεφάλαιο ως κοινωνικό αγαθό, το οποίο ισοδυναμεί με το σύνολο των κοινωνικών δικτύων που λειτουργούν μέσα σε μία κοινωνία και παράγουν οφέλη για τα μέλη τους. Σύμφωνα με τον ίδιο (Putnam 1997) το κοινωνικό κεφάλαιο έχει δύο μορφές. Η πρώτη αφορά τη δημιουργία οριζόντιων στενών δεσμών (bonding) ανάμεσα σε άτομα ή ομάδες που ανήκουν στις ίδιες κοινότητες και μοιράζονται παρόμοια κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά. Η δεύτερη σχετίζεται με τη δημιουργία γεφυρών μεταξύ ατόμων που ανήκουν σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες (bridging) και αφορά εθελοντικές οργανώσεις και οριζόντιες σχέσεις που βασίζονται σε κοινά ενδιαφέροντα που υπερβαίνουν τις ανομοιογενείς διαφορές της εθνικότητας, της θρησκείας και της κοινωνικο-οικονομικής κατάστασης. Παρατηρείται μία ιδιαίτερη σχέση μεταξύ του bonding και του

bridging. Όσο περισσότερο κάποιος συμμετέχει σε ομοιογενείς ομάδες τόσο μειώνεται η επαφή του και η συμμετοχή του σε δίκτυα με άτομα διαφορετικά από τον ίδιο. Το γεφυροποιό (bridging) κοινωνικό κεφάλαιο θεωρείται περισσότερο σημαντικό για την κοινωνική συνοχή διαφορετικών κοινωνικών ομάδων, αφού υπάρχει ο φόβος οι μειονοτικές εθνικές ομάδες να μπορεί να δεθούν μεταξύ τους και να αδιαφορήσουν για την ενσωμάτωσή τους στην ευρύτερη κοινωνία.

Η αύξηση ή η μείωση του κοινωνικού κεφαλαίου σε μία κοινότητα απασχόλησε ιδιαίτερα τον Putnam. Στην περίπτωση της μετανάστευσης, νόμιμης ή παράνομης, διαπίστωσε ότι παρατηρείται συρρίκνωση του κοινωνικού κεφαλαίου. Αυτό οφείλεται στην αυξανόμενη εθνοτική διαφοροποίηση (ethnic diversity) η οποία είναι το αποτέλεσμα της μετανάστευσης. Παρόλο που η μετανάστευση οδηγεί μακροπρόθεσμα σε θετικά οφέλη λόγω της πολιτισμικής ποικιλομορφίας, βραχυπρόθεσμα φαίνεται ότι δημιουργεί αρνητικές συνέπειες στο κοινωνικό κεφάλαιο αφού μειώνει δραστικά την κοινωνική αλληλεγγύη (social solidarity). Ο Putnam (2007) παρατήρησε ότι κυρίως σε γειτονιές και περιοχές με αυξημένη εθνική διαφοροποίηση (άνθρωποι διαφορετικοί μεταξύ τους εθνικά και πολιτισμικά) οι πολίτες απομονώνονται από τον ευρύτερο κοινωνικό τους περίγυρο. Αναπτύσσουν σχέσεις μόνο με άτομα του οικογενειακού τους περιβάλλοντος και αδυνατούν να ενταχθούν λειτουργικά στην ευρύτερη κοινότητα της περιοχής τους. Όλα τα παραπάνω οδηγούν στην εμφάνιση δυσπιστίας, φόβου, μείωσης της εμπιστοσύνης και των κοινωνικών δικτύων, αδιαφορίας για τα κοινά, ανυπαρξία σχέσεων του γηγενούς πληθυσμού με άτομα διαφορετικής εθνότητας και θρησκευματος από το δικό τους, αύξηση της εγκληματικότητας και γενικά υποβάθμιση του κοινωνικού κεφαλαίου. Από αυτή την κατάσταση επηρεάζονται αρνητικά και διάφορες άλλες πτυχές της ανθρώπινης ζωής όπως η οικονομική ανάπτυξη, ο ελεύθερος χρόνος, η προσωπική ψυχική και σωματική υγεία και γενικότερα το αίσθημα ευτυχίας και ικανοποίησης που νιώθουν τα άτομα για την καθημερινότητά τους (Χατζής 2010).

Το ζήτημα της μετανάστευσης ανέκαθεν απασχολούσε τις τοπικές κοινωνίες. Ο τρόπος που η κάθε κοινωνία αντιλαμβάνεται το γεγονός της

μετανάστευσης, καθώς και το είδος των αντιλήψεων που διαμορφώνει, τις συμπεριφορές που αναπτύσσει και τις στάσεις που υιοθετεί εξαρτάται άμεσα από το κοινωνικό κεφάλαιο που διαθέτει. Επιπλέον η ποιότητα του κοινωνικού κεφαλαίου στη χώρα αποστολής και υποδοχής διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επιτυχία της μετανάστευσης. Αυτό καθιστά το κοινωνικό κεφάλαιο σημαντικό παράγοντα για όλους τους κρίκους της μεταναστευτικής αλυσίδας (Προκοπάκης 2010, σελ 80-85).

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να καταδειχθούν τα οφέλη και να αναλυθεί ο ρόλος του κοινωνικού κεφαλαίου στη διαμόρφωση στάσεων & αντιλήψεων νέων ατόμων σε θέματα μετανάστευσης, μέσα από την ακόλουθη υπόθεση εργασίας: «όσο ισχυρότερο είναι το κοινωνικό κεφάλαιο που διαθέτει ο νέος, τόσο αυξάνονται οι θετικές στάσεις και αντιλήψεις του για τους μετανάστες».

2. Κοινωνικό Κεφάλαιο και αντιλήψεις και στάσεις του ντόπιου πληθυσμού απέναντι στους μετανάστες

Από την πλευρά του γηγενή πληθυσμού το κοινωνικό κεφάλαιο είναι βασικός παράγοντας της διαμόρφωσης των αντιλήψεων και των στάσεων του απέναντι στους μετανάστες. Η διεθνής εμπειρία δείχνει ότι παράγοντες όπως το φύλο, η ηλικία, το εισόδημα, η πολιτική τοποθέτηση, το επάγγελμα κ.ά. επηρεάζουν τις στάσεις του πληθυσμού απέναντι στους μετανάστες αν και με διαφορετικό τρόπο σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια. Επίσης, τα υψηλά επίπεδα κοινωνικού κεφαλαίου οδηγούν σε συνεργατικές και λειτουργικές κοινωνίες, με την προϋπόθεση βέβαια πως υπάρχει μια γενικότερη ικανοποιητική ποιότητα ζωής, ενώ στην αντίθετη περίπτωση, υψηλά επίπεδα κοινωνικοοικονομικής στέρησης οδηγούν σε χαμηλά επίπεδα κοινωνικής συνοχής και εμπιστοσύνης (Πούπος 2010).

Η κυρίαρχη ομάδα συνδέει τη μετανάστευση με την εθνική διαφοροποίηση των μεταναστών και τη βλέπει ως αιτία διάσπασης των κοινωνικών αξιών της ευρύτερης κοινωνίας. Οπότε, θρησκευτικές, εθνικές, πολιτισμικές ομάδες που κάποτε θεωρούνται θετικές να συνεισφέρουν στην ενότητα, τώρα θεωρούνται απειλή (Cheong et al 2007). Σε πολλές περιπτώσεις, η έννοια της μειονότητας

συνδέεται με τον κοινωνικό αποκλεισμό και τις ποικίλες διακρίσεις με βάση διάφορα κριτήρια, όπως εθνικά, φυλετικά, θρησκευτικά και πολιτισμικά.

Ένα άλλο στοιχείο που τονίζεται σε ορισμένες προσεγγίσεις είναι οι σχέσεις κυριαρχίας ανάμεσα στις μειονότητες και την πλειονότητα. Τα βασικά χαρακτηριστικά αυτών των σχέσεων είναι η κυριαρχία, η υποταγή, η καταπίεση και η διάκριση σε βάρος της μειονοτικής ομάδας. Ως αποτέλεσμα, πολλές φορές η μειονότητα υφίσταται καταπίεση στη βάση της κοινωνικής και οικονομικής υποβάθμισης των μελών της και την καταπάτηση των ιδιαίτερων δικαιωμάτων τους (Soyan & Williams 1998).

Τα αποτελέσματα του κοινωνικού κεφαλαίου ενισχύουν την κοινωνική συνοχή, τη μεταβίβαση των αξιακών συστημάτων και την κοινωνική ενσωμάτωση. Η συνεργασία των ατόμων, η αμοιβαία εμπιστοσύνη είναι στοιχεία που προωθούν την αρχή της δικαιοσύνης και της ισότητας και είναι όροι συνυφασμένοι με την ενίσχυση του κοινωνικού κεφαλαίου (Cheong et al 2007). Ιδιαίτερα το κοινωνικό κεφάλαιο γεφύρωσης εγκλείει την έννοια της κοινωνικής εμπιστοσύνης, έννοια που διαδραματίζει κυρίαρχο ρόλο στις σχέσεις μεταξύ γηγενών και μεταναστών (Stone 2001). Η εμπιστοσύνη σχετίζεται με το βαθμό αξιοπιστίας των σχέσεων μεταξύ των ατόμων, στη βάση της αλληλεγγύης ή της αμοιβαιότητας. Το αίσθημα της ασφάλειας των ατόμων είναι η βάση για να δρουν υποστηρικτικά τα άτομα μεταξύ τους και να προσφέρουν στο κοινό συμφέρον. Επιπλέον, στο πλαίσιο της αμοιβαιότητας και της αλληλεγγύης τα άτομα προσφέρουν υπηρεσίες στο συνάνθρωπό τους αλλά κάποιες φορές ενεργούν για το συμφέρον άλλων και προσδοκούν την ανταπόδοση της βοήθειας κάποια στιγμή στο μέλλον (Cox 1995 στην Καραμάνου 2006).

Η ανάπτυξη ενός συνεργατικού κλίματος, λόγω του συσσωρευμένου κοινωνικού κεφαλαίου στις κοινωνίες υποδοχής, βοηθά στην αποδοχή των μεταναστών και αυτό διότι όσο περισσότερο συσσωρευμένο κοινωνικό κεφάλαιο έχει ένα άτομο, τόσο πιο δεκτικό, ανεκτικό και ανοικτόμυαλο είναι απέναντι στο διαφορετικό. Έτσι, το κοινωνικό κεφάλαιο των γηγενών μπορεί να αποτελέσει έναν καθοριστικό παράγοντα όσον αφορά τη στάση τους απέναντι στους μετανάστες.

3. Μεθοδολογία

3.1. Σκοπός & στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να καταδειχθούν τα οφέλη και να αναλυθεί ο ρόλος του κοινωνικού κεφαλαίου στη διαμόρφωση στάσεων και αντιλήψεων των νέων για θέματα μετανάστευσης.

Λαμβάνοντας υπόψη το γενικότερο σκοπό της έρευνας, προσδιορίστηκαν τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα τα οποία είναι τα παρακάτω:

Α) Σε ποιο βαθμό είναι εμφανής η παρουσία του κοινωνικού κεφαλαίου στο επιλεγμένο δείγμα νέων της πόλης του Ηρακλείου,

Β) Ποια είναι τα κοινωνικο-δημογραφικά εκείνα χαρακτηριστικά των νέων που ενισχύουν το κοινωνικό τους κεφάλαιο,

Γ) Σε ποιο βαθμό οι στάσεις και αντιλήψεις περί μετανάστευσης καθορίζονται από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ατόμων της μελέτης,

Δ) Σε ποιο βαθμό το κοινωνικό κεφάλαιο επηρεάζει τη διαμόρφωση των στάσεων & αντιλήψεων για τη μετανάστευση.

3.2. Πεδίο της έρευνας, δείγμα & διάρκειά της

Για τη διερεύνηση του σκοπού της μελέτης ως πεδίο έρευνας επιλέχθηκε ο νεανικός πληθυσμός της πόλης του Ηρακλείου Κρήτης. Επιλέχθηκε δείγμα 500 νέων ανθρώπων 18 έως 30 ετών, το χρονικό διάστημα Σεπτέμβριος – Νοέμβριος 2013, ακολουθώντας δειγματοληψία ευκολίας (Μπένος 1991, Τζωρτζόπουλος 1991). Σε προκαθορισμένες ημέρες και ώρες, σε κεντρικά και αποκεντρωμένα σημεία της πόλης έγινε επιλογή νέων ανθρώπων και με τη χρήση συνέντευξης συμπληρώθηκε το ερευνητικό εργαλείο για την καταγραφή απόψεων.

Η διερεύνηση των στάσεων και αντιλήψεων μίας ξεχωριστής ηλικιακής ομάδας έχει από μόνη της το ιδιαίτερο ενδιαφέρον της. Στην περίπτωση του νεανικού πληθυσμού θα μπορούσε να σκιαγραφήσει τη μελλοντική εικόνα της Ελλάδας, ως προς τη στάση της στα ζητήματα της μετανάστευσης, όταν πλέον ο σημερινός νεανικός πληθυσμός θα έχει αποκτήσει κεντρική θέση στην κοινωνική, πολιτική και οικονομική ζωή της χώρας.

Η επιλογή του Ηρακλείου έγινε για τεχνικούς λόγους. Θα μπορούσε βεβαίως μια τέτοια εργασία για λόγους αντιπροσωπευτικότητας να συμπεριλάβει και άλλα αστικά κέντρα της Ελλάδας. Ωστόσο, δεν θεωρούμε ότι τα ιδιαίτερα πληθυσμιακά χαρακτηριστικά της πόλης του Ηρακλείου διαφέρουν σημαντικά από αυτά των άλλων μεγάλων πόλεων.

3.3. Ερευνητικό εργαλείο

Βασικό εργαλείο μέτρησης του κοινωνικού κεφαλαίου αποτελεί το ερωτηματολόγιο SCQ-G (Social Capital Questionnaire, SCQ-G) (Kritsotakis et al. 2008, Κριτσωτάκης κ.ά. 2010, Koutra et al. 2012). Το ερωτηματολόγιο SCQ-G διαχωρίζεται σε 8 εννοιολογικές ενότητες, εκ των οποίων, οι συνολικές 36 ερωτήσεις (items) διαφέρουν ανά ενότητα. Στην ελληνική αυτή έκδοση ως τροποποιημένη και σταθμισμένη, περιλαμβάνει ερωτήσεις της ενότητας «ΣΤ. Σχέσεις με εργασία» που στην παρούσα μελέτη απαντήθηκαν από 295 συμμετέχοντες, και δεν απαντήθηκαν κυρίως από φοιτητές και άνεργους ή απασχολούμενες με οικιακά. Έτσι, ακολούθησε έλεγχος εσωτερικής συνέπειας ή αλλιώς αξιοπιστίας ανά ενότητα ή στο σύνολο (αφαιρέθηκε η ενότητα αυτή στην περίπτωση του συνόλου), που απέδωσε συντελεστές για κάθε πεδίο ή κάθε ενότητα του ερωτηματολογίου με κοινά στοιχεία. Είναι σαφές ότι κάθε ερώτηση από τις 36 αποτελείται από κλίμακα με 4 πεδία απαντήσεων (Likert), με κοινές αποκρίσεις (διαβαθμισμένες απαντήσεις κλίμακας). Η αξιοπιστία του ήδη χρησιμοποιημένου ερωτηματολογίου SCQ-G για όλες τις ενότητες έχει βρεθεί σε άλλο πληθυσμό $\alpha > 0,80$ σύμφωνα με τους Kritsotakis et al. (2008). Στην παρούσα μελέτη ο συνολικός συντελεστής ανήλθε σε $\alpha = 0,812$, αρκετά ικανοποιητικός προς χρήση του εργαλείου.

Παράλληλα μέσα από βιβλιογραφική ανασκόπηση χρησιμοποιήθηκε δομημένο ερωτηματολόγιο απόψεων, στάσεων και αντιλήψεων περί μετανάστευσης του τοπικού πληθυσμού της Περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας (Ιωσηφίδης κ.ά. 2007), προκαθορισμένο σε πεντάβαθμη κλίμακα απαντήσεων Likert 13 ερωτήσεων (διαφωνώ έως συμφωνώ απόλυτα).

3.4. Στατιστική ανάλυση

Η ανάλυση των δεδομένων της μελέτης έγινε με το πρόγραμμα IBM SPSS 19.0. Αρχικά υπολογίστηκε το πλήθος των ελλειπουσών απαντήσεων (κενά, λάθη κλπ.) στο σύνολο των ερωτήσεων. Οι ερωτήσεις που απαντήθηκαν με χαμηλή ανταπόκριση (295 άτομα ή 59%) αφορούσαν την εργασία, ενώ οι συμμετέχοντες αυτοί βρίσκονταν εκτός αγοράς. Στις υπόλοιπες περιπτώσεις αντιστοιχούσαν μόλις στο 1,2% του συνόλου των απαντήσεων. Δεν κρίθηκε έτσι απαραίτητη η διαδικασία απόδοσης (single or multiple imputation procedure).

Ακολούθησε υπολογισμός κατανομών συχνοτήτων χαρακτηριστικών των 500 συμμετεχόντων. Οι συσχετίσεις των αθροιστικών βαθμολογιών των έξι ενότητων, καθώς και της συνολικής βαθμολογίας (score) του SCG-Q με χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων αλλά και με τις κλίμακες των στάσεων & αντιλήψεων τους περί μετανάστευσης, έγινε με τους συντελεστές συσχέτισης κατά Spearman.

Παράλληλα εκτιμήθηκαν οι μέσες βαθμολογίες ανά ενότητα και στο σύνολο του SCG-Q, εκφρασμένες στη 4-βαθμη κλίμακα μέτρησής του, και ακολούθησε μη παραμετρικός έλεγχος κατά Mann Whitney & Kruskal Wallis με τα χαρακτηριστικά των 500 συμμετεχόντων. Παρά τους πολλαπλούς ελέγχους, ως αποδεκτό επίπεδο σημαντικότητας καθορίστηκε το $p \leq 0,05$ (Δαφέρμος 2005). Ακολούθησε στο σημείο αυτό πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση για την εκτίμηση των “διορθωμένων” συντελεστών συσχέτισης (betas) χρησιμοποιώντας το μοντέλο και τα βασικά χαρακτηριστικά των ερωτώμενων.

4. Αποτελέσματα

4.1. Χαρακτηριστικά δείγματος μελέτης

Το δείγμα της μελέτης όπως αναφέρθηκε και στην ενότητα 3.2 αποτελείται από 500 νέους ηλικίας 18-30 ετών (βλ. Παράρτημα – Πίνακας 1). Το 46,8% ήταν άνδρες και 53,2% γυναίκες, χωρίς να διαφέρει στατιστικώς σημαντικά η κατανομή μεταξύ τους (δυσωυμικός έλεγχος, $p=0.166$). Η πλειοψηφία ή 78,7%

ήταν άγαμοι, το 40,8% διέμεναν μόνοι, ενώ λιγότεροι από τους μισούς ή 45,6% ήταν ανώτερης ή ανώτατης εκπαίδευσης. Το 85,4% δήλωσαν καταγωγή από Κρήτη και επαγγελματικά, ενώ οι ιδιωτικοί υπάλληλοι με ποσοστό 22,4% ήταν η μεγαλύτερη επαγγελματική ομάδα του δείγματος μελέτης, το 46,% ήταν άνεργοι, απασχολούνταν με οικιακά ή δεν είχαν εργαστεί ποτέ.

4.2. Ανάλυση & συσχετίσεις του ερωτηματολογίου SCQ-G

Στον πίνακα 2, παρουσιάζονται η συνολική μέση βαθμολογία (score) των έξι ενοτήτων του ερωτηματολογίου SCQ-G και της συνολικής κλίμακας του στο δείγμα των 500 συμμετεχόντων στη μελέτη καθώς οι βαθμοί (συντελεστές) συσχέτισης μεταξύ τους κατά Spearman. Η μέση βαθμολογία των περισσότερων ενοτήτων και της συνολικής κλίμακας υπερβαίνουν τη διαβάθμιση του 2 που σύμφωνα με το ερωτηματολόγιο υποδηλώνει συχνότητα: λίγο, πολύ, μάλλον όχι κλπ. προσεγγίζοντας τη διαβάθμιση 3: πολύ, μάλλον, μερικές φορές κλπ. Όπως διαπιστώνεται οι ενότητες του SCQ-G παρουσιάζουν στην πλειοψηφία τους στατιστικώς ισχυρές αλληλοσυσχετίσεις, κυρίως όμως με τη συνολική βαθμολογία/κλίμακα ($p < 0.001$). Την πιο ισχυρή αλληλοσυσχέτιση ($r_{ho} = 0.79$, $p < 0.001$) παρουσιάζει η ενότητα αξία της ζωής και του κοινωνικού φορέα με τη συνολική κλίμακα, στοιχείο που ενέχει σημαντικές ενδείξεις για επίδραση στις στάσεις και αντιλήψεις γενικότερα.

Αντίστοιχα, οι συντελεστές συσχέτισης των έξι ενοτήτων του ερωτηματολογίου SCQ-G και της συνολικής κλίμακας του με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των 500 συμμετεχόντων παρουσιάζονται στον πίνακα 3. Ως προς τη συνολική κλίμακα, οι άνδρες φαίνεται να διατυπώνουν σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό το κοινωνικό κεφάλαιο ($r_{ho} = -0.11$, $p < 0.05$), ως τους ανεπίσημους δηλαδή κανόνες και αξίες που προάγουν την κοινωνική συνεργασία και δημιουργούν εμπιστοσύνη μεταξύ των ανθρώπων. Παρόμοια συμβαίνει με τους μεγαλύτερους σε ηλικία ($r_{ho} = 0.31$, $p < 0.001$), με τους έχοντες υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο ($r_{ho} = 0.27$, $p < 0.001$) ή με εκείνους & εκείνες που εργάζονται σε χειρωνακτικά επαγγέλματα ($r_{ho} = -0.35$, $p < 0.001$).

Τονίζεται ακόμα ότι οι άνδρες εκφράζουν σε μεγαλύτερο βαθμό αισθήματα ασφάλειας ($\rho = -0.37$, $p < 0.001$) ή διαφορετικά οι γυναίκες μεγαλύτερης ανασφάλειας, ενώ οι έχοντες υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο την αξία της ζωής και του κοινωνικού φορέα ($\rho = 0.20$, $p < 0.001$).

Στους πίνακες 4 & 5, δίνονται αντίστοιχα τα επίπεδα των μέσω τιμών των έξι ενοτήτων του ερωτηματολογίου SCQ-G και της συνολικής κλίμακας του ως προς τις κατηγορίες των ιδιαίτερων χαρακτηριστικά των 500 συμμετεχόντων. Είναι φανερό, όπως και στον πίνακα 4 των συσχετίσεων, ότι η μέση συνολική κλίμακα εκφράζεται μεταξύ άλλων σημαντικά υψηλότερα από τους άνδρες σε σχέση με τις γυναίκες (2,6 έναντι 2,5, $p = 0.001$), από τους μεγαλύτερους σε ηλικία έναντι των μικρότερων (2,6 έναντι 2,4, $p = 0.035$) ή από το υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο έναντι εκείνων με χαμηλότερο (2,7 έναντι 2,3, $p = 0.013$). Παράλληλα, όπως τονίστηκε, οι άνδρες εκφράζουν σε σημαντικά υψηλότερο βαθμό αισθήματα ασφάλειας έναντι των γυναικών (2,7 έναντι 2,2, $p < 0.001$), όπως και οι έχοντες μεταπτυχιακή εκπαίδευση έναντι εκείνων δημοτικού στη συμμετοχή στην τοπική κοινότητα (2,0 έναντι 1,5, $p = 0.007$).

4.3. Στάσεις & αντιλήψεις για τη μετανάστευση

Από το σχήμα 1 (βλ. Παράρτημα), δίνονται τα μέσα επίπεδα και οι τυπικές αποκλίσεις των ερωτήσεων έκφρασης διαφωνίας – συμφωνίας στάσεων και αντιλήψεων των 500 συμμετεχόντων. Η ερώτηση με τη μεγαλύτερη μέση κλίμακα απαντήσεων με 4,2 και κατά συνέπεια έκφραση που προσεγγίζει την απόλυτη σχεδόν συμφωνία (1=διαφωνώ απόλυτα, 5=συμφωνώ απόλυτα) είναι η «Η Ελλάδα πρέπει να πάρει πιο αποτελεσματικά μέτρα για να αποτρέψει την παράνομη μετανάστευση», ακολουθεί η «Σε μεγάλο βαθμό οι μετανάστες είναι θύματα διακρίσεων και εκμετάλλευσης στην αγορά εργασίας» με 3,8, ενώ τελευταία ως προς το βαθμό συμφωνίας με 2,6 ανέρχεται η «Σε μεγάλο βαθμό οι μετανάστες που εργάζονται στην περιοχή μου αμείβονται το ίδιο με τους Έλληνες για την ίδια δουλειά».

Όπως με το ερωτηματολόγιο SCQ-G και τη συσχέτιση της συνολικής κλίμακας και των ενοτήτων του με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των 500 συμμετεχόντων, στον πίνακα 6 δίνονται οι συσχετίσεις των ερωτήσεων

στάσεων & αντιλήψεων με τα χαρακτηριστικά των ερωτώμενων. Λαμβάνοντας υπόψη τη διαβάθμιση της κλίμακας των απαντήσεων, όπως παρουσιάζονται στο σχήμα 1, σχεδόν όλα τα χαρακτηριστικά σχετίζονται θετικά ή αρνητικά με τις απόψεις που εκφράζουν οι ερωτώμενοι. Μεταξύ άλλων, οι άνδρες σε σχέση με τις γυναίκες φαίνεται να συμφωνούν σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό ότι οι μετανάστες αυξάνουν την εγκληματικότητα ($\rho = -0.11$, $p < 0.05$), όπως επίσης και οι χαμηλότερου εκπαιδευτικού επιπέδου ($\rho = -0.12$, $p < 0.05$). Παράλληλα οι ασκούντες χειρωνακτικά επαγγέλματα φαίνεται να συμφωνούν σε σχέση με τους υπόλοιπους σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό με την άποψη ότι οι μετανάστες παίρνουν τις δουλειές από τους ντόπιους ($\rho = -0.10$, $p < 0.05$), ενώ όσοι δηλώνουν ελεύθεροι (άγαμοι) φαίνεται να συμφωνούν σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό με την άποψη ότι θα πρέπει να δοθούν ευκαιρίες στους μετανάστες που ζουν και εργάζονται νόμιμα στην Ελλάδα να φέρουν τα μέλη της οικογένειάς τους στη χώρα ($\rho = -0.13$, $p < 0.001$).

Τέλος, σύμφωνα με τον πίνακα 7 και την ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης κάθε ερώτησης των στάσεων και αντιλήψεων με τις ενότητες και τη συνολική κλίμακα του ερωτηματολογίου SCQ-G, διαπιστώνεται ότι η συνολική κλίμακα μέτρησης του κοινωνικού κεφαλαίου δεν σχετίζεται στατιστικώς σημαντικά με τις στάσεις και αντιλήψεις περί μετανάστευσης ($p > 0.05$). Ωστόσο, ορισμένες ενότητες του ερωτηματολογίου κοινωνικού κεφαλαίου φαίνεται να λειτουργούν καθοριστικά στην επίδραση στάσεων και αντιλήψεων. Η συμμετοχή στην τοπική κοινότητα, η ανοχή στη διαφορετικότητα καθώς και η αξία της ζωής και του κοινωνικού φορέα, φαίνεται να σχετίζονται σημαντικά με αρκετές απόψεις, άλλοτε θετικά και άλλοτε αρνητικά. Μεταξύ άλλων, οι συμμετέχοντες σε μεγαλύτερο βαθμό στην τοπική κοινότητα φαίνεται ότι συμφωνούν περισσότερο στην ωφέλεια που έχει η ελληνική οικονομία από την παραγωγικότητα των μεταναστών ($\beta = 0.24$, $p < 0.001$) αλλά και στο ότι βελτιώνουν την ελληνική κοινωνία φέρνοντας νέες ιδέες ($\beta = 0.23$, $p < 0.001$). Όσοι υιοθετούν ως στάση ζωής την ανοχή στη διαφορετικότητα φαίνεται ακόμη ότι συμφωνούν περισσότερο στο ότι οι μετανάστες που ζουν και εργάζονται νόμιμα στην Ελλάδα θα πρέπει να αποκτήσουν ίσα πολιτικά δικαιώματα με τους Έλληνες ($\beta = 0.44$, $p < 0.001$). Τέλος, όσοι δίνουν μεγαλύτερη αξία στη ζωή και στον κοινωνικό φορέα,

φαίνεται να δίνουν και μεγαλύτερη βαρύτητα στο ότι θα πρέπει να δοθούν ευκαιρίες στους μετανάστες που ζουν και εργάζονται νόμιμα στην Ελλάδα να απολαμβάνουν τα ίδια δικαιώματα με τους Έλληνες στην αγορά εργασίας ($\beta=0.25$, $p<0.001$).

4.4. Έλεγχος των ερευνητικών υποθέσεων και σχέση με τα αποτελέσματα

Η ολοκλήρωση του βασικού σκοπού της έρευνας αλλά και των επιμέρους στόχων της, έγινε μέσω της διαδικασίας της ανάλυσης και της εξαγωγής αντίστοιχων αποτελεσμάτων. Ως προς τα ερευνητικά ερωτήματα, η επιβεβαίωσή τους αφορά:

Ερώτημα Α. Σε ποιο βαθμό είναι εμφανής η παρουσία του κοινωνικού κεφαλαίου στο επιλεγμένο δείγμα νέων της πόλης του Ηρακλείου:

Η εφαρμογή του ερωτηματολογίου SCQ-G σε δείγμα 18-30 ετών για τη μέτρηση του κοινωνικού κεφαλαίου ήταν ικανοποιητική συνεκτιμώντας το βαθμό αξιοπιστίας των απαντήσεων αλλά και το βαθμό μέτρησης παρουσίας του κοινωνικού κεφαλαίου. Οι ενότητες του ερωτηματολογίου όσο και η συνολική κλίμακα απέδωσαν μέση βαθμολογία υπερβαίνουσα τη διάμεση διαβάθμιση. Ωστόσο, την παρουσία του κοινωνικού κεφαλαίου σε νεανικό πληθυσμό χαρακτηρίζουν οι στατιστικώς ισχυρές αλληλοσυσχετίσεις των ενοτήτων του SCQ-G με τη συνολική κλίμακά του ($p<0.001$) αλλά και μεταξύ τους ($p<0.05$).

Ερώτημα Β. Ποια είναι τα κοινωνικο-δημογραφικά εκείνα χαρακτηριστικά των νέων που ενισχύουν το κοινωνικό τους κεφάλαιο:

Τόσο το φύλο, όσο η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, το μορφωτικό επίπεδο ή το επάγγελμα είναι χαρακτηριστικά που συνδέονται με την έννοια του κοινωνικού κεφαλαίου στο δείγμα μελέτης (τη συνολική κλίμακα), σε θετικό ή αρνητικό βαθμό ($p<0.05$). Οι άνδρες, ωστόσο, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία και το υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο φαίνεται να έχουν διαμορφώσει σημαντικά υψηλότερα επίπεδα έκφρασης βαθμολογίας του ερωτηματολογίου ($p<0.05$).

Ερώτημα Γ. Σε ποιο βαθμό οι στάσεις και αντιλήψεις περί μετανάστευσης καθορίζονται από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ατόμων της μελέτης:

Οι συσχετίσεις των ερωτήσεων στάσεων & αντιλήψεων με τα χαρακτηριστικά των ερωτώμενων έδειξε ότι σχεδόν όλα τα χαρακτηριστικά σχετίζονται θετικά ή αρνητικά με τις απόψεις που εκφράζουν οι ερωτώμενοι. Οι άνδρες σε σχέση με τις γυναίκες και οι χαμηλότερου εκπαιδευτικού επιπέδου συμμετέχοντες εκφράζουν σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό την ευθύνη των μεταναστών στην εγκληματικότητα ($p < 0.05$), ενώ οι ασκούντες χειρωνακτικά επαγγέλματα συμφωνούν σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό ότι οι μετανάστες παίρνουν τις δουλειές από τους ντόπιους ($p < 0.05$).

Ερώτημα Δ. Σε ποιο βαθμό το κοινωνικό κεφάλαιο επηρεάζει τη διαμόρφωση των στάσεων & αντιλήψεων για τη μετανάστευση:

Η ανάλυση πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης των στάσεων και αντιλήψεων με τη συνολική κλίμακα του ερωτηματολογίου SCQ-G κατέδειξε ότι η συνολική αυτή κλίμακα μέτρησης του κοινωνικού κεφαλαίου δεν σχετίζεται στατιστικώς σημαντικά στη διαμόρφωση στάσεων και αντιλήψεων περί μετανάστευσης ($p > 0.05$). Κάποιες ενότητες όμως του ερωτηματολογίου κοινωνικού κεφαλαίου λειτουργούν καθοριστικά στην επίδραση στάσεων και αντιλήψεων: η συμμετοχή στην τοπική κοινότητα, η ανοχή στη διαφορετικότητα καθώς και η αξία της ζωής και του κοινωνικού φορέα, καθορίζουν σημαντικά αρκετές απόψεις, άλλοτε θετικά και άλλοτε αρνητικά. Έτσι οι συμμετέχοντες σε μεγαλύτερο βαθμό στην τοπική κοινότητα διαμορφώνουν ή έχουν διαμορφώσει την άποψη περί ωφελιμότητας της ελληνικής οικονομίας από την παραγωγικότητα των μεταναστών ($p < 0.001$) ή ακόμη ότι βελτιώνουν την ελληνική κοινωνία με την καινοτομία και την πρακτικότητά τους ($p < 0.001$). Όσοι υιοθετούν ως στάση ζωής την ανοχή στη διαφορετικότητα συμφωνούν και περισσότερο για τη βελτίωση της ελληνικής οικονομίας ($p < 0.001$), καθώς επίσης δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στην ισότητα των μεταναστών με τους Έλληνες πολίτες σε συνταγματικό, κοινωνικό και σε εργασιακό επίπεδο ($p < 0.001$). Όσοι ακόμη δίνουν μεγαλύτερη αξία στη ζωή και στον κοινωνικό φορέα, δίνουν και μεγαλύτερη βαρύτητα στο ότι θα πρέπει να τους δοθούν ευκαιρίες να απολαμβάνουν τα ίδια δικαιώματα με τους Έλληνες στην αγορά εργασίας ($p < 0.001$).

5. Συμπεράσματα - Συζήτηση

5.1 Σύνοψη αποτελεσμάτων μελέτης

Βασικό σκοπό της παρούσας έρευνας αποτέλεσε η διερεύνηση ύπαρξης οφελών από την έννοια και το ρόλο του κοινωνικού κεφαλαίου μέσω της διαμόρφωσης στάσεων και αντιλήψεων νέων ατόμων σε θέματα μετανάστευσης. Η γενική αποτίμηση της έρευνας που ακολούθησε οδήγησε στο συμπέρασμα ότι κοινωνικό κεφάλαιο υφίσταται στους νέους ηλικίας 18 έως 30 ετών που μελετήθηκαν, σε διαφορετικό όμως βαθμό ανά ενότητα, ενώ χαρακτηριστικά όπως το ανδρικό φύλο, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία και το υψηλότερο μορφωτικό επίπεδο φαίνεται να διαμορφώνουν θετικότερες στάσεις για συμμετοχή στην κοινωνία πολιτών, στα τυπικά & άτυπα κοινωνικά δίκτυα, στις κοινές αξίες κλπ.

Από τα μεγαλύτερα ποσοστά συμφωνίας που καταγράφηκαν σε ερωτήσεις στάσεων και αντιλήψεων που τέθηκαν στους ερωτώμενους, αποτυπώνεται καθαρά ότι τα ζητήματα στα οποία επικεντρώνονται περισσότερο είναι αυτά της αντιμετώπισης της παράνομης μετανάστευσης, της διάκρισης και εκμετάλλευσης που υπόκεινται οι μετανάστες στην αγορά εργασίας και τα γενικότερα δικαιώματα που θα πρέπει να απολαμβάνουν στη χώρα οι νόμιμοι μετανάστες. Αυτά τα δικαιώματα επικεντρώνονται περισσότερο σε θέματα οικογενειακής συνένωσης στη χώρα υποδοχής, σε εργασιακά δικαιώματα, καθώς και στο δικαίωμα ελεύθερης άσκησης των θρησκευτικών τους καθηκόντων. Ως ένα βαθμό από τις παραπάνω απαντήσεις καταγράφεται ότι οι ερωτώμενοι δεν επικεντρώνονται μόνο στα οικονομικά-εργασιακά θέματα που είναι άμεσα συνδεδεμένα με την παρουσία του μετανάστη στη χώρα υποδοχής, αλλά επιπλέον δείχνουν το ενδιαφέρον τους και στην κοινωνική διάσταση του φαινομένου και πιο συγκεκριμένα σε ζητήματα κοινωνικού περιεχομένου που απασχολούν τους μετανάστες.

Από τη στατιστική ανάλυση προέκυψε ότι η επίδραση του κοινωνικού κεφαλαίου σε απόψεις, στάσεις και αντιλήψεις για τη μετανάστευση δεν είναι στατιστικώς σημαντική. Η απουσία μίας ικανοποιητικής βιβλιογραφικής και ερευνητικής αναφοράς σχετική με το θέμα μας και ως εκ τούτου η αδυναμία μίας ουσιαστικής σύγκρισης με άλλες μελέτες, μας οδηγεί στο συμπέρασμα

ότι χρειάζεται μία περαιτέρω μελέτη για τη δυνατότητα διεξαγωγής ασφαλέστερων συμπερασμάτων.

Είναι γεγονός ότι θα πρέπει να είμαστε ιδιαίτερα προσεκτικοί ως προς τις επιπτώσεις και τα αποτελέσματα της επενέργειας του κοινωνικού κεφαλαίου. Στη βιβλιογραφία τίθεται το ζήτημα της ισορροπημένης ανάγνωσης του κοινωνικού κεφαλαίου και των δυνατοτήτων του. Αν και υπάρχουν μελετητές, όπως τονίζει ο Κονιόρδος (2006) σε άρθρο του, που θεωρούν ότι το κοινωνικό κεφάλαιο έχει θεμελιακή θετική κοινωνική επίδραση και ότι η αντιμετώπιση διαφόρων κοινωνικών προβλημάτων μπορούν να επιλυθούν λόγω της συμβολής του, ωστόσο ο αντίλογος είναι εξίσου σημαντικός. Από τη δική τους μεριά, τον Portes και τους συνεργάτες του, τους έχει απασχολήσει το ζήτημα της αρνητικής διάστασης του κοινωνικού κεφαλαίου. Ο ίδιος ο Portes (1998) μας δίνει μία περισσότερο ισορροπημένη διάσταση του κοινωνικού κεφαλαίου και των δυνατοτήτων του. Δεν απορρίπτει την έννοια αλλά επιχειρεί να τη συγκεκριμενοποιήσει και να την εξορθολογήσει προς όφελος της κοινωνιολογικής κατανόησης των κοινωνικών φαινομένων που το κοινωνικό κεφάλαιο υποτίθεται πως εξηγεί. Τονίζει, επίσης, την ανάγκη για συστηματική μελέτη της επίδρασης του κοινωνικού κεφαλαίου και την αποφυγή απόδοσης σε αυτό αποτελεσμάτων των οποίων η εμφάνιση μπορεί να προκαλείται από άλλα αίτια ή να είναι συμπτωματική. Το ζήτημα της ποικιλομορφίας, που θέτει ο Portes ως προς τις επιπτώσεις και τα αποτελέσματα της επίδρασης του κοινωνικού κεφαλαίου, οφείλεται στην πολλαπλότητα των πηγών προέλευσής του. Καθώς παρατηρείται να συγχέεται συχνά η πηγή ή η προέλευση του κοινωνικού κεφαλαίου με το αποτέλεσμα της επενέργειάς του, ο Portes και οι συνεργάτες του προτείνουν τη διάκριση των πηγών προέλευσης του κοινωνικού κεφαλαίου από τα αποτελέσματα της δράσης του.

Αν και η επίδραση του κοινωνικού κεφαλαίου σε απόψεις, στάσεις και αντιλήψεις για τη μετανάστευση δεν είναι στατιστικώς σημαντική, ωστόσο στα ερευνητικά αποτελέσματα διαπιστώνεται ότι ορισμένες ενότητες του ερωτηματολογίου του κοινωνικού κεφαλαίου, όπως η συμμετοχή στην τοπική κοινότητα και η ανοχή στη διαφορετικότητα, φαίνεται να λειτουργούν θετικά στην επίδραση των στάσεων και αντιλήψεων των νέων. Η άποψή τους για τη

θετική συμβολή των μεταναστών στην ελληνική οικονομία, όπως και η συμβολή τους, ως φορείς νεοτερικότητας, στον ελληνικό πολιτισμό επηρεάζεται άμεσα από το κοινωνικό τους κεφάλαιο. Επίσης, η υιοθέτηση της άποψης ότι οι μετανάστες πρέπει να απολαμβάνουν ίσα εργασιακά και πολιτικά δικαιώματα με τους Έλληνες ισχυροποιείται από αυτό. Σύμφωνα με τα παραπάνω ενισχύεται η άποψη ότι από τη συμμετοχικότητα των πολιτών, την αμοιβαιότητα στις σχέσεις, τη συνεργασία και την αποδοχή της διαφορετικότητας απορρέει μια θετική επενέργεια μεταξύ των διαφορετικών κοινωνικών ομάδων, αναπτύσσοντας ένα πνεύμα εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της κοινωνίας. Έτσι το κοινωνικό κεφάλαιο θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως συνεκτικό υλικό μίας κοινωνίας.

Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν και οι Herreros & Criado (2009). Θεωρούν ότι η διαμόρφωση στάσεων για τους μετανάστες επέρχεται μέσα από την έκφραση κοινωνικής εμπιστοσύνης, που όμως οι αρνητικές εκφάνσεις της έχουν διαμορφωθεί περισσότερο σε πολύ-πολιτισμικές κοινωνίες. Θεωρούν λοιπόν ότι κοινωνίες με υψηλά επίπεδα κοινωνικού κεφαλαίου διευκολύνουν και αποδέχονται την ένταξη μεταναστών, επειδή ακριβώς έχουν και θετικότερες στάσεις απέναντι σε κοινωνικά ζητήματα όπως και η μετανάστευση. Για να τεκμηριώσουν όμως την υπόθεση ερεύνησαν και εφάρμοσαν τη μελέτη τους σε 16 χώρες της Ευρώπης, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας, το 2002/3 στα πλαίσια της ευρύτερης European Social Survey. Η τελική ανάλυση έδειξε ότι ανεξάρτητα από τις επιπτώσεις παραγόντων που σχετίζονται με τα ίδια τα άτομα καθώς και του ευρύτερου κοινωνικού-οικονομικού πλαισίου, όπως είναι τα επίπεδα της ανεργίας ή το ποσοστό του αλλοδαπού πληθυσμού, τα άτομα εκείνα με υψηλό κοινωνικό κεφάλαιο παρουσιάζουν πιο θετική στάση έναντι της μετανάστευσης από τον υπόλοιπο πληθυσμό. Στην περίπτωση λοιπόν αυτή και παρά το γεγονός ότι στην παρούσα μελέτη δεν βρέθηκε κάποια μορφή συσχέτισης με τη συνολική κλίμακα μέτρησης του κοινωνικού κεφαλαίου, φαίνεται ότι η προϋπάρχουσα θετική στάση έναντι κοινωνικών προβλημάτων καθορίζει και την κοινωνική συμπεριφορά.

Βιβλιογραφία

- Bourdieu P., «The Forms of Capital», In Richardson, J. G. (ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Greenwood Press, New York, 1986.
- Cheong H.P., Edwards R., Goulbourne H. & Solomos J., «Immigration, Social cohesion and social capital: a critical review», *Critical Social Policy*, 2007, 27(1): 24-49.
- Cox E., «Promoting Australian Discussion», *Boyer Lectures on Social Capital*, Στο Καραμάνου Ά., *Κοινωνικό Κεφάλαιο και Μετανάστευση*, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης, 2006.
- Δαφέρμος Β., *Κοινωνική στατιστική με το SPSS*, ΖΗΤΗ, Θεσσαλονίκη, 2005.
- Herreros F, & Criado H., «Social Trust, Social Capital and Perceptions of Immigration», *POLITICAL STUDIES*, 2009, 57: 337–355.
- Ιωσηφίδης Θ., «Ποιοτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις στη μεταναστευτική έρευνα: Προκλήσεις, ερωτήματα και προβλήματα», Στο Κυριακάκης Γ. και Μιχαηλίδου Μ. (επιμ.), *Η προσέγγιση του άλλου: Ιδεολογία, μεθοδολογία και ερευνητική πρακτική*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2006, σσ. 175-196.
- Ιωσηφίδης Θ., Κίζος Θ., Παπαγεωργίου Χ., Παπαγεωργίου Δ., Μαλλιωτάκη Αικ., Πετράκου Η., «Οι στάσεις του πληθυσμού της περιφέρειας Δυτικής Ελλάδας απέναντι στους μετανάστες: Επιπτώσεις για τη μεταναστευτική ένταξη», *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τεύχος 49, 2007, σσ. 37-62.
- Κονιόρδος Μ.Σ., «Κοινωνικό Κεφάλαιο: μεταξύ θεωρητικής σαφήνειας και σύγχυσης», *ΕΠΙΣΤΗΜΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑ. Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, τεύχος 16, 2006, διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: http://www2.media.uoa.gr/sas/issues/16_issue/koniordos.html, (πρόσβαση 15.10.2014).
- Κόντης Α., «Οικονομική ενσωμάτωση μεταναστών στη χώρα υποδοχής», Στο Αμίσης Γ. και Λαζαρίδη Γ. (επιμ.), *Νομικές και κοινωνικοπολιτικές διαστάσεις της μετανάστευσης στην Ελλάδα*, Παπαζήσης, Αθήνα, 2001, σσ. 177-220.
- Koutra K., Orfanos Ph., Roumeliotaki Th., Kritsotakis G., Kokkevi A., Philalithis A., *Psychometric validation of the Youth Social Capital scale in Greece*, *Research on Social Work Prac.*, 2012, 22(3): 333.
- Κριτσωτάκης Γ., Αντωνιάδου Ε., Κούτρα Κ., Κούτης Α., Φιλαλήθης Α., *Γνωσιακή στάθμιση της «Κλίμακας Ποσοτικής Εκτίμησης του Κοινωνικού Κεφαλαίου» σε ελληνικό πληθυσμό*, *Νοσηλευτική*, 2010, 49(3): 274-285.

- Kritsotakis G., Koutis A., Alegakis A., Philalithis A., Development of the social capital questionnaire in Greece, *Research In Nursing & Health* 31, 2008, pp. 217-225.
- Μπένος Β., Μέθοδοι και τεχνικές δειγματοληψίας, Σταμούλη, Αθήνα, 1991.
- Μπουρντιέ Π., «Κοινωνικό κεφάλαιο». Στο Μπουρντιέ Π., Κείμενα Κοινωνιολογίας, μετ. Παναγιωτόπουλος Ν., Γεωργίου Π., Ψυχογιός Θ., κ.ά., Στάχυ, Αθήνα, 1999, σσ. 91-95.
- Portes A., «Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology», *Annual Review of Sociology*, 24, 1998, pp.1-24.
- Πούπος Η., Το Κοινωνικό Κεφάλαιο στην Ελλάδα, Κέντρο Προγραμματισμού και Οικονομικών Ερευνών του ανθρώπινου περιβάλλοντος, Αθήνα, 2010.
- Προκοπάκης Ε., Μετανάστευση και στρατηγικές κοινωνικής ένταξης στον αστικό χώρο: Η περίπτωση της πόλης του Ηρακλείου, Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Ρέθυμνο, 2010.
- Putnam R.D., «E Pluribus Unum: Diversity and Community in the Twenty-first Century (The 2006 Johan Skytte Prize Lecture)», *Scandinavian Political Studies* 30, 2007, pp. 137-174.
- Soyan H. & Williams C., «Exploring Concept» στο Soyan H. & Williams C. (ed.), *Social work and minorities*, Routledge, London & New York, 1998.
- Stone W., «Towards a theoretically informed measurement framework for researching social in family and community life» (No 24), *Australian Institute of Family Studies*, 2001.
- Τζωρτζόπουλος Π., Οργάνωση και διεξαγωγή δειγματοληπτικών ερευνών. Αθήνα, 1991.
- Χατζής Α., Πολυπολιτισμικότητα και Κοινωνία, Κέντρο Φιλελεύθερων Μελετών, Κύκλος Πολιτική Φιλοσοφία, Αθήνα, 2010, διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://users.uoa.gr/~ahatzis/Multiculturalism2.pdf>, (πρόσβαση 15.10.2014). Berlin L., Brooks-Gunn J., McCarton C., & McCormick M., «The effectiveness of early intervention: examining risk factors and pathways to enhanced development», *Journal of Preventive Medicine*, issue 27(2), 1998, pag. 238–245.

Παράρτημα

Χαρακτηριστικά δείγματος μελέτης

Πίνακας 1. Χαρακτηριστικά των 500 συμμετεχόντων στη μελέτη.

		v	%
Φύλο	<i>Άνδρες</i>	234	46,8
	<i>Γυναίκες</i>	266	53,2
Ηλικία, χρόνια	<i>μέση ηλικία±τυπική απόκλιση (εύρος)</i>	23,9±3,3 (18-30)	
Οικογενειακή κατάσταση	<i>άγαμος</i>	391	78,7
	<i>έγγαμος</i>	93	18,7
	<i>διαζευγμένος, χήρος/α</i>	13	2,6
Διαμονή	<i>μόνος/η</i>	203	40,8
	<i>με την οικογένεια</i>	233	46,8
	<i>με άλλο συγγάτοικο</i>	62	12,4
Μορφωτικό επίπεδο	<i>Δημοτικό</i>	11	2,2
	<i>Γυμνάσιο</i>	26	5,2
	<i>Λύκειο</i>	235	47,0
	<i>Τεχνική σχολή</i>	89	17,8
	<i>AEI, TEI</i>	115	23,0
	<i>Μεταπτυχιακός ή/και διδακτορικός τίτλος</i>	24	4,8
Τόπος μόνιμης διαμονής	<i>Κρήτη</i>	427	85,4
	<i>Νησιά Αιγαίου, Ιονίου</i>	6	1,2
	<i>Αττική</i>	19	3,8
	<i>Ηπειρωτική Ελλάδα</i>	42	8,4
	<i>Εξωτερικό</i>	6	1,2
Επάγγελμα	<i>Εργάτης/τρια</i>	30	6,0
	<i>Αγρότης/σσα</i>	12	2,4
	<i>Ιδιωτικός υπάλληλος</i>	112	22,4
	<i>Δημόσιος υπάλληλος</i>	46	9,2
	<i>Ελεύθερος επαγγελματίας</i>	56	11,2
	<i>Οικιακά, άνεργος/η, δεν έχει εργαστεί</i>	78	15,6
	<i>Φοιτητής/τρια</i>	152	30,4
<i>άλλο</i>	14	2,8	

Πίνακας 2. Συνολική μέση βαθμολογία (score) των έξι ενοτήτων του ερωτηματολογίου SCQ-G και της συνολικής κλίμακας του στο δείγμα των 500 συμμετεχόντων στη μελέτη καθώς οι βαθμοί (συντελεστές) συσχέτισης μεταξύ τους.

Ενότητες	μέση βαθμολογία ερωτήσεων	Ενότητες					Σχέσεις με εργασία
		Συμμετοχή στην τοπική κοινότητα	Αισθήματα ασφάλειας	Σχέσεις με οικογένεια και φίλους	Ανοχή στη διαφορετικότητα	Αξία της ζωής και του κοινωνικού φορέα	
		rho-Spearman					
Συμμετοχή στην τοπική κοινότητα	1.7		0,16 ^{xx}	0,24 ^{xx}	0,37 ^{xx}	0,35 ^x	0,12 ^x
Αισθήματα ασφάλειας	2.4			0,16 ^{xx}	0,17 ^{xx}	0,21 ^{xx}	0,18 ^x
Σχέσεις με οικογένεια και φίλους	2.6				0,07	0,43 ^{xx}	0,32 ^{xx}
Ανοχή στη διαφορετικότητα	2.2					0,14 ^{xx}	0,05
Αξία της ζωής και του κοινωνικού φορέα	2.7						0,45 ^{xx}
Σχέσεις με εργασία	2.8						
Συνολική κλίμακα	2.2	0,64 ^{xx}	0,32 ^{xx}	0,44 ^{xx}	0,30 ^{xx}	0,79 ^{xx}	0,51 ^{xx}

^x $P < 0.05$, ^{xx} $P < 0.001$.

Ανάλυση & συσχετίσεις του ερωτηματολογίου SCQ-G

Πίνακας 3. Συντελεστές συσχέτισης των έξι ενοτήτων του ερωτηματολογίου SCQ-G και της συνολικής κλίμακας του με χαρακτηριστικά* των 500 συμμετεχόντων στη μελέτη.

	Φύλο	Ηλικία	Οικογενειακή κατάσταση	Διαμονή	Μορφωτικό επίπεδο	Τόπος μόνιμης διαμονής	Επάγγελμα
rho-Spearman							
Συμμετοχή στην τοπική κοινότητα	-0,06	0,08	0,09 ^x	-0,05	0,14 ^x	0,06	-0,04
Αισθήματα ασφάλειας	-0,37 ^{xx}	0,07	-0,03	-0,04	0,01	0,04	0,03
Σχέσεις με οικογένεια και φίλους	-0,01	0,02	-0,05	-0,08	0,10 ^x	0,06	0,02
Ανοχή στη διαφορετικότητα	0,03	0,00	0,00	-0,08	0,11 ^x	0,14 ^{xx}	0,08
Αξία της ζωής και του κοινωνικού φορέα	0,01	0,20 ^{xx}	0,07	-0,06	0,20 ^{xx}	0,00	-0,15 ^x
Σχέσεις με εργασία	-0,08	0,07	0,00	0,09	0,09	-0,03	0,08
Συνολική κλίμακα	-0,11^x	0,31^{xx}	0,18^{xx}	-0,07	0,27^{xx}	-0,02	-0,35^{xx}

^xP<0.05, ^{xx}P<0.001.

* Οι διαβαθμίσεις των χαρακτηριστικών παρουσιάζονται στον πίνακα 1.

Πίνακας 4. Σύγκριση συνολικής μέσης βαθμολογίας (score) των έξι ενοτήτων του ερωτηματολογίου SCQ-G και της συνολικής κλίμακας του ως προς το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση και τη διαμονή των 500 συμμετεχόντων στη μελέτη.

		Συμμετοχή στην τοπική κοινότητα	Αισθήματα ασφάλειας	Σχέσεις με οικογένεια και φίλους	Ανοχή στη διαφορετικότητα	Αξία της ζωής και του κοινωνικού φορέα	Σχέσεις με εργασία	Συνολική κλίμακα
<i>μέση βαθμολογία (τυπική απόκλιση)</i>								
Φύλο	Άνδρες	1,8 (0,4)	2,7 (0,7)	2,5 (0,7)	2,1 (0,7)	2,8 (0,4)	2,8 (0,6)	2,6 (0,4)
	Γυναίκες	1,7 (0,4)	2,2 (0,7)	2,5 (0,6)	2,2 (0,7)	2,8 (0,4)	2,7 (0,5)	2,5 (0,4)
	P-value	-	<0,001	-	-	-	-	0,001
Ηλικία	18-20	1,7 (0,4)	2,2 (0,7)	2,5 (0,7)	2,1 (0,8)	2,8 (0,4)	2,7 (0,6)	2,4 (0,4)
	21-25	1,7 (0,4)	2,4 (0,8)	2,6 (0,6)	2,2 (0,6)	2,8 (0,40)	2,8 (0,5)	2,5 (0,4)
	26-30	1,8 (0,4)	2,5 (0,7)	2,6 (0,7)	2,2 (0,7)	2,9 (0,4)	2,8 (0,6)	2,6 (0,4)
	P-value	-	-	-	-	-	-	0,035
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος	1,7 (0,4)	2,4 (0,8)	2,6 (0,6)	2,2 (0,7)	2,8 (0,4)	2,8 (0,6)	2,5 (0,4)
	Έγγαμος	1,8 (0,4)	2,4 (0,7)	2,5 (0,7)	2,2 (0,7)	2,8 (0,4)	2,8 (0,6)	2,5 (0,4)
	Διαζευγμένος, Χήρος	1,8 (0,4)	2,3 (0,9)	2,3 (0,8)	2,2 (0,9)	2,6 (0,5)	2,8 (0,5)	2,4 (0,5)
	P-value	-	-	-	-	-	-	-
Διαμονή	Μόνος	1,8 (0,4)	2,5 (0,8)	2,6 (0,6)	2,2 (0,7)	2,9 (0,4)	2,7 (0,5)	2,6 (0,4)
	Με την οικογένεια	1,7 (0,4)	2,3 (0,8)	2,5 (0,7)	2,1 (0,7)	2,8 (0,4)	2,8 (0,6)	2,5 (0,4)
	Με άλλο συγκάτοικο	1,7 (0,4)	2,5 (0,8)	2,6 (0,7)	2,2 (0,9)	2,9 (0,4)	2,9 (0,6)	2,6 (0,4)
	P-value	-	0,024	0,020	0,037	0,029	-	0,003

Mann Whitney & Kruskal Wallis έλεγχοι (με “-” σημειώνονται οι μη σημαντικές διαφορές).

Πίνακας 5. Σύγκριση συνολικής μέσης βαθμολογίας (score) των έξι ενοτήτων του ερωτηματολογίου SCQ-G και της συνολικής κλίμακας του ως προς το μορφωτικό επίπεδο, τον τόπο μόνιμης κατοικίας και το επάγγελμα των 500 συμμετεχόντων στη μελέτη.

		Συμμετοχή στην τοπική κοινότητα	Αισθήματα ασφάλειας	Σχέσεις με οικογένεια και φίλους	Ανοχή στη διαφορετικότητα	Αξία της ζωής και του κοινωνικού φορέα	Σχέσεις με εργασία	Συνολική κλίμακα
		μέση βαθμολογία (τυπική απόκλιση)						
Μορφωτικό επίπεδο	Δημοτικού	1,5 (0,5)	2,6 (0,9)	2,1 (0,6)	1,8 (0,9)	2,5 (0,5)	2,5 (0,7)	2,3 (0,4)
	Γυμνασίου	1,7 (0,5)	2,4 (0,8)	2,5 (0,8)	1,9 (0,8)	2,7 (0,6)	2,6 (0,5)	2,4 (0,5)
	Λυκείου	1,7 (0,4)	2,4 (0,8)	2,5 (0,7)	2,2 (0,7)	2,8 (0,4)	2,8 (0,5)	2,5 (0,4)
	Τεχνικής Σχολής	1,7 (0,4)	2,4 (0,8)	2,5 (0,7)	2,2 (0,7)	2,8 (0,4)	2,8 (0,6)	2,5 (0,4)
	Ανώτατης Σχολής	1,7 (0,3)	2,4 (0,7)	2,6 (0,6)	2,2 (0,7)	2,9 (0,4)	2,8 (0,5)	2,6 (0,3)
	Μεταπτυχιακής εκπαίδευσης	2,0 (0,5)	2,6 (0,8)	2,9 (0,7)	2,3 (0,7)	3,0 (0,4)	2,9 (0,6)	2,7 (0,4)
	P-value	0,007	-	0,040	0,038	0,049	-	0,013
Τόπος μόνιμης διαμονής	Κρήτη	1,7 (0,4)	2,4 (0,8)	2,5 (0,7)	2,1 (0,7)	2,8 (0,4)	2,8 (0,6)	2,5 (0,4)
	Νησιά Αιγαίου/Ιονίου	1,9 (0,4)	2,1 (1,2)	2,2 (0,4)	2,6 (1,0)	2,7 (0,4)	2,8 (0,6)	2,4 (0,2)
	Αττική	1,8 (0,4)	2,4 (0,6)	2,5 (0,5)	2,4 (0,7)	2,9 (0,3)	2,7 (0,4)	2,5 (0,3)
	Ηπειρωτική Ελλάδα	1,7 (0,3)	2,6 (0,7)	2,8 (0,6)	2,3 (0,7)	2,9 (0,4)	2,7 (0,5)	2,7 (0,3)
	Εξωτερικό	2,0 (0,4)	2,2 (0,8)	2,2 (0,4)	3,0 (0,5)	2,9 (0,3)	2,6 (0,5)	2,6 (0,3)
	P-value	-	-	0,015	0,005	-	-	-
Επάγγελμα	Εργάτης/τρια	1,8 (0,5)	2,7 (0,6)	2,4 (0,6)	2,0 (0,6)	2,6 (0,3)	2,7 (0,4)	2,5 (0,3)
	Αγρότης/σσα	1,8 (0,6)	2,7 (0,9)	2,3 (0,8)	2,1 (0,7)	2,5 (0,6)	2,5 (0,6)	2,4 (0,5)
	Ιδιωτικός υπάλληλος	1,7 (0,4)	2,3 (0,8)	2,6 (0,7)	2,1 (0,7)	2,9 (0,4)	2,7 (0,6)	2,5 (0,4)
	Δημόσιος υπάλληλος	1,9 (0,4)	2,3 (0,8)	2,6 (0,6)	2,3 (0,6)	3,0 (0,3)	2,8 (0,5)	2,6 (0,3)
	Ελεύθερος επαγγελματίας, επιχειρηματίας	1,8 (0,4)	2,5 (0,8)	2,8 (0,7)	2,1 (0,6)	3,0 (0,5)	2,9 (0,6)	2,6 (0,4)
	Οικιακά, Άνεργος/η	1,7 (0,4)	2,2 (0,8)	2,4 (0,7)	2,1 (0,8)	2,6 (0,5)	2,6 (0,2)	2,3 (0,4)
	Φοιτητής	1,7 (0,4)	2,5 (0,7)	2,6 (0,6)	2,2 (0,7)	2,9 (0,4)	2,8 (0,6)	2,5 (0,4)
	Άλλο	1,8 (0,3)	2,7 (0,7)	2,7 (0,6)	2,3 (0,6)	3,0 (0,4)	2,9 (0,2)	2,7 (0,3)
P-value	-	0,023	0,008	-	<0,001	-	0,001	

Mann Whitney & Kruskal Wallis έλεγχοι (με “-” σημειώνονται οι μη σημαντικές διαφορές).

Πίνακας 6. Συντελεστές συσχέτισης των ερωτήσεων στάσεων και αντιλήψεων και των χαρακτηριστικών* των 500 συμμετεχόντων στη μελέτη.

	Φύλο	Ηλικία	Οικογενειακή κατάσταση	Διαμονή	Μορφωτικό επίπεδο	Τόπος μόνιμης διαμονής	Επάγγελμα
	rho-Spearman						
Οι μετανάστες αυξάνουν την εγκληματικότητα	-0,11 ^x	-0,01	-0,01	-0,00	-0,12 ^x	-0,05	-0,08
Οι μετανάστες ωφελούν γενικά την ελληνική οικονομία	0,03	-0,03	-0,05	-0,10 ^x	0,07	0,06	0,02
Οι μετανάστες παίρνουν τις δουλειές από τους ντόπιους	-0,10 ^x	0,01	0,07	0,04	-0,13 ^{xx}	-0,09 ^x	-0,10 ^x
Οι μετανάστες βελτιώνουν την ελληνική κοινωνία φέρνοντας νέες ιδέες και πολιτισμό	0,12 ^{xx}	0,02	0,02	-0,07	0,12 ^{xx}	0,07	0,04
Το κράτος ξοδεύει παρά πολλά χρήματα στην βοήθεια των μεταναστών	-0,04	0,02	0,08	0,03	-0,11 ^x	-0,06	-0,12 ^{xx}
Η Ελλάδα πρέπει να πάρει πιο αποτελεσματικά μέτρα για να αποτρέψει την παράνομη μετανάστευση	-0,04	-0,04	-0,07	-0,03	-0,05	0,08	-0,02
Σε μεγάλο βαθμό οι μετανάστες είναι θύματα διακρίσεων και εκμετάλλευσης στην αγορά εργασίας	0,09 ^x	-0,03	-0,09 ^x	-0,03	0,15 ^{xx}	0,17 ^{xx}	0,08
Σε μεγάλο βαθμό οι μετανάστες που εργάζονται στην περιοχή μου αμείβονται το ίδιο με τους Έλληνες για την ίδια δουλειά	-0,09 ^x	0,01	0,07	0,05	-0,09 ^x	-0,11 ^x	-0,06
Οι μετανάστες που ζουν και εργάζονται νόμιμα στην Ελλάδα θα πρέπει να απολαμβάνουν τα ίδια δικαιώματα με τους Έλληνες στην αγορά εργασίας	0,00	0,06	-0,08 ^x	-0,02	0,10 ^x	0,18 ^{xx}	0,01
Γενικά θα πρέπει να δοθούν ευκαιρίες στους μετανάστες που ζουν και εργάζονται νόμιμα στην Ελλάδα να φέρουν τα μέλη της οικογένειάς τους στη χώρα	0,06	0,00	-0,13 ^{xx}	0,02	0,13 ^{xx}	0,17 ^{xx}	0,06
Γενικά θα πρέπει να δοθούν ευκαιρίες στους μετανάστες που ζουν και εργάζονται νόμιμα στην Ελλάδα να αποκτήσουν ίσα πολιτικά δικαιώματα με τους Έλληνες	0,05	0,02	-0,06	-0,04	0,10 ^x	0,15 ^{xx}	0,02
Το κράτος θα πρέπει να δώσει την ευκαιρία στους μετανάστες να διατηρήσουν τη γλώσσα & τον πολιτισμό τους στην Ελλάδα	0,07	0,03	-0,05	-0,06	0,15 ^{xx}	0,18 ^{xx}	0,13 ^{xx}
Το κράτος θα πρέπει να δώσει την ευκαιρία στους μετανάστες να ασκούν ελεύθερα τα θρησκευτικά τους καθήκοντα στην Ελλάδα	0,15 ^{xx}	0,01	-0,05	-0,06	0,17 ^x	0,17 ^{xx}	0,09 ^x

^xP<0.05, ^{xx}P<0.001. * Οι διαβαθμίσεις των χαρακτηριστικών παρουσιάζονται στον πίνακα 1.

Πίνακας 7. Συντελεστές πολλαπλής γραμμικής συσχέτισης των ερωτήσεων στάσεων & αντιλήψεων και των ενοτήτων του ερωτηματολογίου SCQ-G των 500 συμμετεχόντων στη μελέτη.

	Συμμετοχή στην τοπική κοινότητα	Αισθήματα ασφάλειας	Σχέσεις με οικογένεια και φίλους	Ανοχή στη διαφορετικότητα	Αξία της ζωής και του κοινωνικού φορέα	Σχέσεις με εργασία	Συνολική κλίμακα
	betas						
Οι μετανάστες αυξάνουν την εγκληματικότητα	-0,26^{xx}	-0,06	0,02	-0,49^{xx}	-0,10^x	0,00	-0,21
Οι μετανάστες ωφελούν γενικά την ελληνική οικονομία	0,24^{xx}	0,09^x	0,04	0,31^{xx}	0,09^x	0,13	0,19
Οι μετανάστες παίρνουν τις δουλειές από τους ντόπιους	-0,19^{xx}	-0,05	0,03	-0,45^{xx}	0,00	0,03	-0,10
Οι μετανάστες βελτιώνουν την ελληνική κοινωνία φέρνοντας νέες ιδέες και πολιτισμό	0,23^{xx}	0,09^x	0,01	0,44^{xx}	0,15^x	0,11	0,22
Το κράτος ξοδεύει παρά πολλά χρήματα στην βοήθεια των μεταναστών	-0,15	-0,08	0,03	-0,34^{xx}	-0,01	0,00	-0,10
Η Ελλάδα πρέπει να πάρει πιο αποτελεσματικά μέτρα για να αποτρέψει την παράνομη μετανάστευση	-0,27^{xx}	0,01	-0,06	-0,27^{xx}	0,08	0,18	-0,09
Σε μεγάλο βαθμό οι μετανάστες είναι θύματα διακρίσεων και εκμετάλλευσης στην αγορά εργασίας	0,01	0,07	0,01	0,29^{xx}	0,21^{xx}	0,19	0,17
Σε μεγάλο βαθμό οι μετανάστες που εργάζονται στην περιοχή μου αμείβονται το ίδιο με τους Έλληνες για την ίδια δουλειά	0,11	-0,03	-0,01	-0,18^{xx}	0,04	0,07	0,06
Οι μετανάστες που ζουν και εργάζονται νόμιμα στην Ελλάδα θα πρέπει να απολαμβάνουν τα ίδια δικαιώματα με τους Έλληνες στην αγορά εργασίας	0,16^{xx}	0,11^x	0,07	0,33^{xx}	0,25^{xx}	0,28	0,28
Γενικά θα πρέπει να δοθούν ευκαιρίες στους μετανάστες που ζουν και εργάζονται νόμιμα στην Ελλάδα να φέρουν τα μέλη της οικογένειας τους στη χώρα	0,11	0,05	0,05	0,28^{xx}	0,17^{xx}	0,20	0,18
Γενικά θα πρέπει να δοθούν ευκαιρίες στους μετανάστες που ζουν και εργάζονται νόμιμα στην Ελλάδα να αποκτήσουν ίσα πολιτικά δικαιώματα με τους Έλληνες	0,18^{xx}	0,09^x	0,02	0,44^{xx}	0,16^{xx}	0,13	0,23
Το κράτος θα πρέπει να δώσει την ευκαιρία στους μετανάστες να διατηρήσουν τη γλώσσα & τον πολιτισμό τους στην Ελλάδα	0,22^{xx}	0,14^x	0,10^x	0,42^{xx}	0,23^{xx}	0,15	0,31
Το κράτος θα πρέπει να δώσει την ευκαιρία στους μετανάστες να ασκούν ελεύθερα τα θρησκευτικά τους καθήκοντα στην Ελλάδα	0,13	0,13^x	0,09	0,36^{xx}	0,20^{xx}	0,08	0,24

^x $P < 0.05$, ^{xx} $P < 0.001$. Πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση (στα μοντέλα χρησιμοποιήθηκαν επιπλέον τα χαρακτηριστικά του πίνακα 7). * Οι διαβαθμίσεις των χαρακτηριστικών παρουσιάζονται στον πίνακα 1.

Στάσεις & αντιλήψεις για τη μετανάστευση

Σχήμα 1. Μέσα επίπεδα έκφρασης διαφωνίας - συμφωνίας σε ερωτήσεις στάσεων & αντιλήψεων για τη μετανάστευση, από τους 500 συμμετέχοντες στη μελέτη.

