

ΤΟ ΒΗΜΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

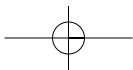
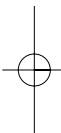
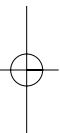
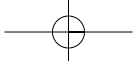
τριμηνιαία επιστημονική επιθεώρηση

ΤΟΜΟΣ ΙΓ΄

Τεύχος 52

Καλοκαίρι 2008

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ



ΤΟ ΒΗΜΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

SOCIAL SCIENCE TRIBUNE

Περιεχόμενα

Δημήτριος Ψύλλας

Μεταπολίτευση και αποκλιμάκωση του αντικομμουνισμού (1974-1989) 5

Σωτηρόπουλος

Εργατικά συνδικάτα και θεωρείες των μισθών:
Η περίπτωση του mil και του Marx..... 27

Ανδρονίκη Κάβουρα

Ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας στη μεθοδολογία
της μέτρησης της τηλεθέασης..... 57

Καραπέτσας Α., Λαδόπουλος Ε.

Μετοπιαίοι λοβοί και εκπαίδευση..... 81

Σήλια Νικολαΐδου

Από το «εγώ» στο «εμείς» με οδηγό τη Λυσιστράτη.
Δραματική τέχνη, επικοινωνία και εκπαιδευτική διαδικασία 109

Κοφτερού Α., Ζάχος Δ.

Η εκπαίδευση των παιδιών των μόνων μητέρων μεταναστριών
στην Ελλάδα: δυσκολίες, προβλήματα και προοπτικές 129

Ανάγνου Β., Βεργίδης Δ.

Ο αποτελεσματικός διευθυντής των σχολείων δεύτερης ευκαιρίας 153

Αντωνίου Φ., Elmar Souvignier, Andreas Gold

Βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης
των μαθητών με ειδικές ανάγκες 177

Καπρουλίας Απ.

Η έννοια του δικαίου στην ψυχολογία του Πλωτίνου 191

Summaries 229

Βιβλιοπαρουσιάσεις 237



Μεταπολίτευση και αποκλιμάκωση του αντικομμουνισμού (1974-1989)

Δημ. Ψύλλας*

Περίληψη

Σκοπός του άρθρου είναι η εξέταση και ανάλυση της αποκλιμάκωσης, με προοπτική το τέλος, του επίσημου αντικομμουνισμού στην Ελλάδα, κατά την πρώτη δεκαπενταετία της μεταπολίτευσης (1974-1989). Έμφαση δίνεται κυρίως σε ιστορικούς και πολιτικούς παράγοντες, χωρίς να υποβαθμίζονται κοινωνικές και οικονομικές συνιστώσες.

Λέξεις-Κλειδιά: Αντικομμουνισμός, αντιφασισμός, αντιχουντισμός, αντιτρομοκρατία, ομάδα πρόκλησης, κοινωνική και οικονομική ανάπτυξη, συναίνεση

1. Εισαγωγή: Θεωρητικές οριοθετήσεις

Ο αντικομμουνισμός εξετάζεται εδώ σαν μια πτυχή του ευρύτερου θεωρητικού προβληματισμού πάνω στο φαινόμενο της κρατικής βίας.

Η κρατική βία σε επίπεδο στοχοποίησης μιας ομάδας, την οποία θεωρεί σαν ομάδα πρόκλησης, αντλεί από την ιδεολογία της εκάστοτε πολιτικής εξουσίας. Αφού οριστεί η ομάδα πρόκλησης, το επίσημο κράτος δημιουργεί ένα νομοθετικό πλαίσιο κυρώσεων για την αντιμετώπιση της ομάδας πρόκλησης. Το νομοθετικό πλαίσιο τίθεται σε εφαρμογή από τα εκτελεστικά όργανα της πολιτείας, δηλαδή κρατικούς και ενίοτε παρακρατικούς μηχανισμούς.¹

* Διδάκτορας Πολιτικής Επιστήμης.

Η κύρια μορφή κρατικής βίας (όχι η μοναδική) η οποία ασκείται στην Ελλάδα (1924-1974) είναι η αντικομμουνιστική βία ή ο αντικομμουνισμός. Η αποκλιμάκωση αυτού του φαινομένου με προοπτική το τέλος του, μέσω πολιτικών που εφαρμόζονται στην πρώτη δεκαεπενταετία της μεταπολίτευσης (1974-1989) συνιστά το αντικείμενο της παρούσας έρευνας. Κύριο γνώρισμα αυτής της περιόδου και κατ' επέκταση όλης της μεταπολίτευσης είναι η διαφορετική αντιμετώπιση του κομμουνιστικού κινήματος (Κ.Κ.Ε., Κ.Κ.Ε. εσωτ. κ.λ.π.) δηλαδή με την πειθώ και όχι τον εξαναγκασμό.²

Ο Max Weber ταυτίζει σχεδόν την κρατική βία με την ύπαρξη του κράτους. Στην κρατική βία διακρίνουμε ποσοτικά και ποιοτικά γνωρίσματα όπως: πρόθεση, συχνότητα, διάρκεια, νομιμότητα, μέγεθος, χώρος, έκταση, στοχοποίηση.³

Διευκρινίζουμε την διαφορά ανάμεσα σε τρεις όρους που συνήθως χρησιμοποιούνται γύρω από την κρατική βία: α) καταπίεση, β) καταστολή, γ) κρατική τρομοκρατία. Ως καταπίεση ορίζεται η άρνηση προνομίων σε ολόκληρες κοινωνικές ομάδες, σύμφωνα με την ανάλυση του R. Bissel. Η καταστολή ορίζει τις μορφές βίας που ασκεί ή απειλεί ότι θα ασκήσει το κράτος στο μέλλον. Η κρατική τρομοκρατία ορίζεται ως σκόπιμη πράξη βίας ή απειλής βίας για την τιμωρία ορισμένων που έχουν στοχοποιηθεί και για τον παραδειγματισμό των υπολοίπων.⁴

Η ταυτότητα του στόχου της κρατικής βίας δίνει και τον χαρακτηρισμό της. Εάν για παράδειγμα ο στόχος είναι θρησκευτικός χαρακτηρίζεται θρησκευτική βία. Εάν ο στόχος είναι φυλετικός, φυλετική κ.λ.π. Ειδικότερα εάν ο στόχος είναι το κομμουνιστικό κίνημα, όπως στην δική μας περιπτωσιακή μελέτη, τότε πρόκειται για αντικομμουνιστική βία ή αντικομμουνισμό έναν όρο που χρησιμοποιούμε εδώ για την διευκόλυνση της ανάλυσης.⁵

Στα πλαίσια ενός σύντομου θεωρητικού προβληματισμού καταγράφουμε τις διάφορες προσεγγίσεις στο φαινόμενο. Η αναρχική προσέγγιση (Μπακούνιν, Κροπότκιν, Μπέγκμαν κ.ά.) θεωρεί ως κύριο αίτιο του φαινομένου την ύπαρξη του κράτους.⁶ Η εξαρτησιακή προσέγγιση (Μάρξ, Μπερλίν, Ντένεμαρκ κ.ά) ορίζει το κράτος ως συμμετοχο των πολιτικών συγκρούσεων, όχι απλά επειδή υπάρχει, όπως το θέτει η αναρχική προσέγγιση, αλλά επειδή έχει ταξικό χαρακτήρα, ταυτιζόμενο με την μια πλευρά της «ταξικής σύγκρουσης», δηλαδή την «εκμεταλλευτική τάξη». Η εν λόγω προσέγγιση σήμερα αναγνωρίζει την πολυπλοκότητα της πραγματικότητας. Επισημαίνει τις αντιθέσεις του αναπτυγμένου «βορρά» με τον υποανάπτυκτο ή υπό ανάπτυξη «νότο». Εμπλουτίζεται με την ενδοκρατική και διακρατική βία των στρατιωτικών επεμβάσεων στις πολιτικές εξελίξεις

στο εσωτερικό ή και σε ολόκληρες χώρες. Έτσι η προσέγγιση αυτή χρησιμοποιείται ως εργαλείο ανάλυσης από «μαρξίζοντες» και «μη-μαρξιστές».⁷

Η συστημική – δομολειτουργική προσέγγιση (Ντουβάλ, Στόλ, Λοπέζ, Γκουρ, Φάλκ, Ηστον κ.ά), ορίζει το κράτος ως διαιτητή των πολιτικών συγκρούσεων. Αυτό επειδή αντιλαμβάνεται την εξουσία ως αυτόνομο οργανισμό, υποβαθμίζοντας την ταξική διάσταση. Σκοπός της η ενδελεχής κατανόηση της δομικής λειτουργίας της συστημικής εξουσίας όπως την προσδιορίζει.⁸

Η εμπειρική προσέγγιση (Χάμιλτον, Γουώλτερς, κ.ά) θεωρεί ότι η κρατική βία μπορεί να ποσοτικοποιηθεί με την βοήθεια των εργαλείων της εμπειρικής ανάλυσης.⁹

Έμφαση σε συμβολικούς ψυχοπαθολογικούς παράγοντες της κρατικής βίας ως οργάνου ισχύος και καταστολής, δίνει η συμβολική προσέγγιση (Νταλλίν, Μπρεσλάουερ, Ντε Σβαν κ.ά).¹⁰

Η προσέγγιση του ολοκληρωτισμού (Αρεντ, Χάντινγκτον, Μουρ, Περχλμούτερ) αναδεικνύεται μετά το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου. Κύρια περιπτώσιολογική μελέτη που χρησιμοποιεί είναι η εθνικοσοσιαλιστική Γερμανία (1933-1945), όπου διερευνάται ο «αυταρχισμός», η προπαγάνδα, η γραφειοκρατία και ο ειδικός ρόλος των ενόπλων δυνάμεων.¹¹

Η γραφειοκρατική – αυταρχική σχολή (σχολή γ-α), εμφανιζόμενη στην δεκαετία του '70 (Ο'Ντόνελλ, Μολλόη, Κόλλιερ, Σλόαν, Μπερλίν κ.ά), δίνει έμφαση στα τεκταινόμενα κυρίως στην Λατινική Αμερική, χώρες τις οποίες χρησιμοποιεί ως περιπτώσιολογικές μελέτες.¹²

Η παρούσα εργασία αντλεί τόσο από την εξαρτησιακή όσο και από την συστημική δομολειτουργική προσέγγιση.¹³ Επίσης χρήσιμες μας είναι οι εννοιολογικές αναλύσεις του Πάσχου για το κράτος – δικαίου, την δημοκρατική αρχή, την πολιτική συμμετοχή, την νομιμοποίηση της πολιτικής εξουσίας. Επίσης χρησιμεύουν οι αναλύσεις όρων όπως «επανάσταση», «δημοκρατική εξουσία», «σοσιαλδημοκρατία», «λενινισμός» με ενδελεχή θεωρητικό προβληματισμό από τον Δημ. Δημητράκο.¹⁴

Ο αντικομμουνισμός έχει τρεις εκφάνσεις: α) ιδεολογική, β) νομοθετική, γ) υλική (βία).

Ως «ιδεολογική» ορίζουμε ουσιαστικά τον τρόπο με τον οποίο έβλεπε το επίσημο κράτος το στοχοποιημένο κομμουνιστικό κίνημα από κάθε άποψη.

Ως «νομοθετική» ορίζουμε το παράγωγο της «ιδεολογικής», δηλαδή το νομοθετικό οπλοστάσιο κατά Αλιβιζάτο, το οποίο προβλέπει κυρώσεις για κάθε πτυχή ανθρώπινης δραστηριότητας των πολιτών που στοχοποιούνται. Απόρροια της εφαρμογής τέτοιων κυρώσεων είναι οι πολιτι-

Δημ. Ψύλλας

κές δίκες (κυρίως σε έκτακτα στρατοδικεία), φυλακίσεις, εξορίες, άρνηση προνομίων και δικαιωμάτων, κατά Μπιζέλ, όπως άρνηση χορήγησης διπλώματος οδήγησης, διορισμού στο δημόσιο, έκδοσης διαβατηρίου κ.λ.π. Σε ακραίες περιπτώσεις οι κρατικοί και παρακρατικοί εκτελεστικοί φορείς του αντικομμουνισμού υλοποιούν θανατικές καταδίκες (π.χ. Νικ. Μπελογιάννης), δολοφονίες (π.χ. Γρηγ. Λαμπράκης), τραυματισμούς, βασανισμούς, προπηλακισμούς, εκβιασμούς και απειλές. Για όλα αυτά χρήσιμος είναι ο ορισμός του Ηλ. Ηλιού: «... όταν ομιλώ δια τον αντικομμουνισμό δεν ομιλώ δια την φυσικήν αντίθεσιν ιδεών η οποία υπάρχει και είναι φυσικόν να υπάρξη, μεταξύ διαφόρων παρατάξεων ... αναφέρομαι εις το έσχατον και χρεωκοπημένον όπλον επιβιώσεως των ... αντιδραστικών δυνάμεων ...». ¹⁵

Αναφορικά με τους παράγοντες αποκλιμάκωσης – τέλους του επίσημου αντικομμουνισμού, η παρούσα εργασία δίνει έμφαση σε ιστορικές και πολιτικές μεταβλητές. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι κάποιοι ερευνητές συνδέουν την βελτίωση της λειτουργίας του κοινοβουλευτισμού (στα καθ' ημάς υποβάθμιση του αντικομμουνισμού), με την βελτίωση συγκεκριμένων δεικτών κοινωνικής και οικονομικής ανάπτυξης.

Σύμφωνα με την υπόθεση των Λίπσεν και Λέρνερ, προϋπόθεση για τον εκδημοκρατισμό μιας χώρας είναι η βελτίωση συγκεκριμένων μεταβλητών οι οποίες ορίζονται σαν δείκτες κοινωνικής και οικονομικής ανάπτυξης (π.χ. αστικοποίηση, εκπαίδευση, εκβιομηχάνιση, μεταφορές κ.λ.π.). ¹⁶

Ας δούμε όμως ένα σύντομο ιστορικό πλαίσιο της εξέλιξης του αντικομμουνισμού τόσο στον ελληνικό μεσοπόλεμο (1922-1940) όσο και στην μεταπολεμική Ελλάδα (1950-1974).

2. Ιστορικό πλαίσιο

Αν και το κράτος αντιδρά στην εισδοχή σοσιαλιστικών ιδεών στην Ελλάδα, από την Δύση στα τέλη σχεδόν του 19^{ου} αιώνα, ¹⁷ η ίδρυση του Κ.Κ.Ε. το 1924 προκαλεί την έναρξη εφαρμογής ενός συστηματικού αντικομμουνισμού. ¹⁸

Η ψήφιση του «κατοχρωτικού» το 1924 από την κυβέρνηση Παπαναστασίου, ¹⁹ η απαγόρευση του Κ.Κ.Ε. από την δικτατορία Πάγκαλου, ²⁰ ο ορισμός του Κ.Κ.Ε. από την κυβέρνηση Ζαΐμη ως κόμμα ανατρεπτικό και αντεθνικό, η παράδοση αντικομμουνιστικών μαθημάτων από την ίδια κυβέρνηση, ²¹ η ψήφιση του «ιδιώνυμου» το 1929 από την κυβέρνηση Βενι-

ζέλου, ο ορισμός του Κ.Κ.Ε. ως κόμμα ξενοκίνητο και εγκληματικό από τον ίδιο τον Βενιζέλο,²² η καθιέρωση του Α.Ν. 1075/38 από την δικτατορία Μεταξά, όλα συνθέτουν τον ακραίο αντικομμουνισμό του μεσοπολέμου.²³ Επίσης σημειώνουμε τον ακραίο αντικομμουνιστικό λόγο του Μεταξά που αποκαλούσε τους κομμουνιστές τρελούς ανατροπείς. Παράλληλα με τους κρατικούς εκτελεστικούς φορείς του αντικομμουνισμού δρούσαν παρακρατικές οργανώσεις όπως για παράδειγμα η Εθνική Ένωση Ελλάς ή Ε.Ε.Ε., το Fascio Θεσσαλονίκης, το Εθνικό Σοσιαλιστικό Κόμμα.²⁴ Ενδεικτικό παράδειγμα των αποτελεσμάτων του αντικομμουνισμού στον μεσοπόλεμο, πέρα από δολοφονίες, φυλακές, εξορίες, είναι ότι υπέγραψαν δήλωση μετανοίας (1929-1940) 47.000 πολίτες.²⁵

Η είσοδος της Ελλάδας στον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, η κατοχή, η απελευθέρωση και ειδικότερα η νίκη των «εθνοφρόνων» στον εμφύλιο του 1949, όλα διαμορφώνουν την μεταπολεμική πολιτική κατάσταση στην χώρα με προοπτική καθιέρωσης μιας «καχεκτικής δημοκρατίας» επηρεασμένης από την κυριαρχία των Η.Π.Α. άρα και από το ανάλογο οικονομικό μοντέλο ανοικοδόμησης και ανάπτυξης με βασική μονεταριστική προσέγγιση την υποτίμηση της δραχμής ως προς το δολάριο των Η.Π.Α.²⁶

Ο αντικομμουνιστικός πολιτικός λόγος των βασιλέων Παύλου²⁷ και Κωνσταντίνου Β',²⁸ του Γεωργίου Παπανδρέου,²⁹ του Κων. Καραμανλή,³⁰ η αντικομμουνιστική προπαγάνδα θεωρητικών του καθεστώτος (π.χ. Γεωργαλάς)³¹, η απαγόρευση του Κ.Κ.Ε. με τον Α.Ν. 509/47 δηλαδή, τον ακρογωνιαίο λίθο του νομοθετικού αντικομμουνισμού, οι 351 νόμοι – 501 νομοθετικά διατάγματα – 69 διατάγματα στέρησης ιθαγένειας – 15.851 δικαστικές αποφάσεις στέρησης ιθαγένειας για πολιτικούς λόγους, συνθέτουν την εικόνα του μετεμφυλιακού αντικομμουνισμού.³² Η ακριβής τεκμηρίωση της υλικής αντικομμουνιστικής βίας είναι δύσκολη αφού το κράτος σπάνια παραδέχεται την χρήση βίας ενώ η ομάδα πρόκλησης συνήθως διογκώνει τον αριθμό των θυμάτων για λόγους τακτικής.³³ Πέρα από το επίσημο κράτος δρουν παρακρατικές οργανώσεις όπως η Καρφίτσα, η Αντικομμουνιστική Οργάνωση Νέων, η Ένωση Εθνοφρόνων Ελασιτών.³⁴

Παρά το κλίμα αντικομμουνισμού η Ε.Δ.Α. καταγράφει ένα μέσο όρο της τάξης του 14,13% σε βουλευτικές εκλογές (1951-1964). Μάλιστα το 1958 αναδεικνύεται σε αξιωματική αντιπολίτευση.³⁵

Η ανατροπή της «καχεκτικής δημοκρατίας» από την δικτατορία του 1967, παρατείνει την ακραία αντικομμουνιστική πολιτική, αλλά τώρα η καταστολή υπερβαίνει τα στενά πλαίσια του κομμουνιστικού κινήματος. Ας δούμε τις πολιτικές αποκλιμάκωσης – τερματισμού του αντικομμουνισμού αμέσως μετά την πτώση της δικτατορίας το 1974.

3. Πολιτικές αποκλιμάκωσης

Οι κυβερνήσεις της περιόδου 1974-1989 εφαρμόζουν πολιτικές αποκλιμάκωσης – τερματισμού του μετεμφυλιακού αντικομμουνισμού. Υπάρχουν ενδείξεις αλλαγής στάσης απέναντι στο κομμουνιστικό κίνημα καθώς στοχοποιείται περισσότερο το άλλο άκρο του κομματικού φάσματος, με προοπτική τον αντιφασισμό ή λαϊκιστί τον αντιχουντισμό.³⁶

Η νομιμοποίηση των κομμουνιστικών κομμάτων (Κ.Κ.Ε., Κ.Κ.Ε. εσωτ. κ.ά) το 1974, συνιστά την βάση της νέας προσέγγισης. Ο πρωθυπουργός Κων. Καραμανλής αιτιολογώντας την νομιμοποίηση δήλωνε ότι το έπραξε για ομαλοποίηση της πολιτικής ζωής και ευθυγράμμιση με τις υπόλοιπες δυτικές δημοκρατίες. Σύμφωνα πάντα με τον Καραμανλή το Κ.Κ.Ε. είναι πιο επικίνδυνο όταν βρίσκεται σε απαγόρευση.³⁷

Η ρύθμιση του πολιτειακού με το δημοψήφισμα του 1974, που απέβη υπέρ της αβασίλευτης δημοκρατίας (69,18%), αποκλιμακώνει παραπέρα τον αντικομμουνισμό. Η ελληνική βασιλεία στο παρελθόν είχε ταυτιστεί με ακραίο αντικομμουνιστικό πολιτικό λόγο και νομιμοποιούσε άμεσα ή έμμεσα τον νομοθετικό και τον υλικό αντικομμουνισμό.³⁸

Η αναγνώριση της εθνικής αντίστασης το 1982, με τον νόμο 1285, αποκλιμακώνει επίσης τον αντικομμουνισμό. Ο πρωθυπουργός Ανδρ. Παπανδρέου δήλωνε στην Βουλή ότι σκοπός της αναγνώρισης δεν ήταν ούτε να διχάσει ούτε να δικάσει αλλά να δώσει όραμα ενότητας στο λαό. Χαρακτηριστική είναι και η δήλωση του υπουργού εσωτερικών Γεωργ. Γεννηματά ότι ο Ζέρβας και ο Ψαρρός ήταν το ίδιο παλικάρια με τον Άρη.³⁹

Η απόφαση του Ανδρ. Παπανδρέου για μαζικό επαναπατρισμό των πολιτικών προσφύγων το 1982, επιλύει ένα πρόβλημα που ταλαιπωρούσε επί 33 χρόνια την Ελλάδα.⁴⁰ Σημειώνουμε ενδεικτικά ότι και πριν την μεταπολίτευση του 1974 επαναπατρίζονται πολιτικοί πρόσφυγες οι οποίοι ανέρχονται στους 7.872 ενώ στην περίοδο 1976-1988 επαναπατρίζονται 37.128 άτομα, δηλαδή αύξηση κατά 471,64% σε 13 χρόνια.⁴¹

Η κατάργηση του επίσημου εορτασμού επετείων αντικομμουνιστικού χαρακτήρα (π.χ. Μακρυγιάννη, Μελιγαλά, Γράμμος κ.λ.π.) αποκλιμακώνουν τον εμφυλιοπολεμικό διχασμό.

Η αναδιοργάνωση των πρώην εκτελεστικών φορέων του αντικομμουνισμού (π.χ. συγχώνευση Αστυνομίας – Χωροφυλακής, μείωσης της δύναμης των Τ.Ε.Α. στο 1/10 της δύναμής τους, αντικατάσταση της Κ.Υ.Π. από την Ε.Υ.Π., περιθωριοποίηση των παρακρατικών οργανώσεων κ.λ.π.), κινείται στο κλίμα των αλλαγών.⁴²

Ο σχηματισμός συμμαχικής κυβέρνησης Ν.Δ.-Συνασπισμού της Αριστεράς και της Προόδου το 1989, έχει συμβολικό και ουσιαστικό περιεχόμενο.

Ειδικότερα η ψήφιση νόμου για την άρση των συνεπειών του εμφυλίου συνιστά ίσως την πιο ουσιαστική πράξη ολοκλήρωσης της αποκλιμάκωσης του αντικομμουνισμού ώστε να φθάσει στο τέλος του.⁴³

Ας δούμε τους παράγοντες αποκλιμάκωσης με προοπτική το τέλος του αντικομμουνισμού.

4. Παράγοντες αποκλιμάκωσης

Ιστορικο-πολιτικές, οικονομικές, κοινωνικές μεταβλητές επηρεάζουν το τέλος του αντικομμουνισμού στην Ελλάδα.

Η κρίση της Κύπρου το 1974, με συνέπεια την τουρκική κατοχή του 38,50% της Μεγαλονήσου⁴⁴ προκαλεί την πτώση της δικτατορίας στην Ελλάδα. Η αποκατάσταση του κοινοβουλευτισμού συμπαρασύρει όλο το μετεμφυλιακό οικοδόμημα, βασισμένο στον ρόλο των ενόπλων δυνάμεων ως εγγυητών της «εθνικοφροσύνης». Έτσι περιθωριοποιούνται οι ένοπλές δυνάμεις, ως αναγκαία πράξη αποκατάστασης της πολιτικής ομαλότητας.⁴⁵ Παράλληλα η αριστερά δεσμεύεται στον κοινοβουλευτισμό και στην πολιτική νομιμότητα.⁴⁶

Η αποδυνάμωση των ακροδεξιών κομμάτων, δηλαδή των γνήσιων εκφραστών της «εθνικοφροσύνης», είναι σημείο των καιρών. Ο μέσος όρος της εκλογικής δύναμης της ακροδεξιάς σε βουλευτικές εκλογές (1974-1989) δεν υπερβαίνει το 1,75% της ψήφου.⁴⁷

Ο εκσυγχρονισμός της κοινοβουλευτικής δεξιάς με την μορφή της Νέας Δημοκρατίας (Ν.Δ.), προκαλεί την εξίσωση του αντικομμουνισμού με τον αντιχουντισμό. Ο ιδρυτής της Ν.Δ. δηλώνει ότι τα δύο άκρα είναι εξίσου βλαπτικά για την Ελλάδα.⁴⁸

Επίσης η «νέα δεξιά» χαράσσει μία βαθειά τάφρο ανάμεσα στην Ν.Δ. και στους αναμειγμένους με την δικτατορία.⁴⁹ Ο Παν. Κανελλόπουλος αναθεωρεί την στάση του απέναντι στον ρόλο της αριστεράς στην κατοχή, υπερβαίνοντας έναν πρότερο αντικομμουνισμό.⁵⁰ Χαρακτηριστικό του εκσυγχρονισμού της δεξιάς είναι οι προσδιορισμοί του ιδρυτή της Ν.Δ. Κων. Καραμανλή για το Κόμμα, ως «προοδευτικό», «ριζοσπαστικό φιλελεύθερο» που υπερβαίνει τους προσδιορισμούς δεξιά – κέντρο – αριστε-

ρά και δεν εντάσσεται στο ανεδαφικό και παραπλανητικό αυτό σχήμα.⁵¹

Ο εκσυγχρονισμός και οι μετατοπίσεις στον χώρο του κέντρου συνδιαμορφώνουν την νέα πραγματικότητα.⁵² Η ίδρυση του Πα.Σο.Κ. ως αριστερό κόμμα έχει προοπτική διακυβέρνησης της χώρας.⁵³

Η δήλωση του γ.γ. του Κ.Κ.Ε., Χαρ. Φλωράκη το 1977, ότι το κόμμα του μπορεί να συνεργασθεί με την αντιχουντική και την αντιβασιλική πτέρυγα της δεξιάς, συνιστά μια ένδειξη συναινετικής διάθεσης.⁵⁴

Η μείωση της εκλογικής δύναμης του κομμουνιστικού κινήματος (Κ.Κ.Ε., Κ.Κ.Ε. εσωτ., εξωκοινοβουλευτική αριστερά σαν άθροισμα) σε βουλευτικές εκλογές (1974-1989) συγκριτικά με την Ε.Δ.Α. (1951-1964) κατά -2,12% και με δεδομένη την διάσπαση του 1968, θέτει σε άλλες βάσεις την παλαιότερη ομάδα πρόκλησης στις εκτιμήσεις του επίσημου κράτους.⁵⁵

Το φαινόμενο της πολιτικής τρομοκρατίας (π.χ. 17 Νοέμβρη) υποχρεώνει το κράτος σε σχεδιασμό και υλοποίηση αντιτρομοκρατικής πολιτικής, υποβαθμίζοντας ενδεχομένως τον κομμουνιστικό κίνδυνο.⁵⁶

Η διαφοροποίηση του παγκόσμιου κομμουνιστικού κινήματος στις δεκαετίες του '60 και του '70 (δεν είναι πλέον μονολιθικό), υπονομεύει την ακραία αντίληψη για τον «κομμουνιστικό κίνδυνο», γνώρισμα της δεκαετίας του '50.⁵⁷

Η εμφάνιση του ευρωκομμουνισμού στην Ευρώπη⁵⁸ και του τριτοκοσμικού σοσιαλισμού στις πρώην αποικίες της Αφρικής και της Ασίας δημιουργούν πολλαπλά «σοσιαλιστικά μοντέλα», άρα προβληματίζουν την ιδεολογική σκέψη ξένων αλλά και Ελλήνων αριστερών.⁵⁹ Η μεταπολίτευση του 1974 συντελείται στο μέσο των νέων ρευμάτων που προαναφέραμε, δηλαδή σε συνθήκες πολύ διαφορετικές των απαρχών της καχεκτικής δημοκρατίας.⁶⁰

Η ύφεση στις σχέσεις των υπερδυνάμεων (1970-1979) καλύπτει χρονικά την πρώτη κρίσιμη πενταετία της μεταπολίτευσης και παρέχει περιθώρια για κάποια ανεξαρτητοποίηση της Ελλάδας απέναντι σε Η.Π.Α.-Ν.Α.Τ.Ο.⁶¹

Η πολιτική των κυβερνήσεων της Ν.Δ. (1974-1981) έδωσε προτεραιότητα στην ένταξη της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση (τότε Ε.Ο.Κ.) της οποίας η χώρα γίνεται πλήρες μέλος.⁶²

Ενδεικτικά παραδείγματα της ανεξάρτητης πολιτικής της Ν.Δ. από Η.Π.Α.-Ν.Α.Τ.Ο.: η αποχώρηση από το στρατιωτικό σκέλος του Ν.Α.Τ.Ο., η αλλαγή του αμυντικού δόγματος, τα ανοίγματα προς τον σοβιετικό συνασπισμό, την Κίνα, χώρες του Κινήματος των Αδεσμεύτων που θυμίζουν πολιτικές Ντεγκώλ.⁶³ Επίσης η επίσημη επίσκεψη του πρωθυπουργού Κων. Καραμανλή στην Μόσχα το 1979, η πρώτη Έλληνα πρωθυπουργού

από το 1917 και η επίσκεψη εκεί του υπουργού εξωτερικών Γεωργ. Ράλλη, η πρώτη από το 1924.⁶⁴ Επίσης οι επισκέψεις του Καραμανλή σε πολλές χώρες εκτός δυτικού συνασπισμού, καταδεικνύουν την αλλαγή πολιτικού κλίματος.⁶⁵

Η πολιτική των κυβερνήσεων του Πα.Σο.Κ. (1981-1989) φαίνεται να κινείται στην ίδια λογική με εκείνη των κυβερνήσεων της Ν.Δ. που προηγήθηκε. Ειδικά η συμμετοχή στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα και η ανεξάρτητη – πολυδιάστατη εξωτερική πολιτική κοντά σε χώρες του «υπαρκτού σοσιαλισμού» και του Κινήματος των Αδεσμεύτων.⁶⁶ Δύο ενδεικτικά παραδείγματα: Η επίσημη επίσκεψη του σοβιετικού πρωθυπουργού Νικ. Τιχόνωφ στην Αθήνα το 1983, η πρώτη στο είδος της και η συμμετοχή του Παπανδρέου στην «Πρωτοβουλία των Έξι», ο μόνος νατοϊκός πρωθυπουργός να το πράξει.⁶⁷

Ας δούμε ορισμένες κοινωνικές και οικονομικές παραμέτρους στην περίοδο αποκλιμάκωσης του αντικομμουνισμού.

Συνθήκες σοβαρής οικονομικής κρίσης επηρεάζουν τα τεκταινόμενα σε πολιτικό επίπεδο. Ενδεικτικό παράδειγμα η κρίση του 1931 στην Ελλάδα, όταν αυξάνεται η ανεργία κατά 100% (1931-1935). Σε πολιτικό επίπεδο ανατρέπεται ο κοινοβουλευτισμός με προοπτική ανοιχτής δικτατορίας.⁶⁸ Σημειώνουμε ότι πρόκειται για μία περίοδο όπου οι δαπάνες των προϋπολογισμών του κράτους για την άμυνα ξεπερνούν τις δαπάνες για κοινωνική πολιτική.⁶⁹

Μόνο στην περίοδο της μεταπολίτευσης που εξετάζουμε οι δαπάνες του κράτους για κοινωνική πολιτική υπερβαίνουν τις δαπάνες για άμυνα σε αναλογία 2 προς 1,60, ενώ στην περίοδο 1950-1974 η άμυνα υπερέχει σε αναλογία 2 προς 1,60 και στον μεσοπόλεμο η άμυνα υπερέχει των κοινωνικών δαπανών σε αναλογία 2 προς 0,86 των προϋπολογισμών.⁷⁰ Αυτό αν και σημειώνονται δύο παγκόσμιες κρίσεις πετρελαίου (1973, 1979).⁷¹

Τρία ενδεικτικά παραδείγματα της οικονομικής πολιτικής των κυβερνήσεων της Ν.Δ. (1974-1981):

- α) Παρέλαβε τον πληθωρισμό 26,9% το 1974, τον σταθεροποίησε στο 12-13% το 1975-1978 και ανεβαίνει 19% το 1979 και 24,9% το 1980 λόγω της παγκόσμιας κρίσης του πετρελαίου.⁷²
- β) Αυξάνει το Α.Ε.Π. 5,8% (1975-1978) αλλά με την κρίση που προαναφέραμε μειώνεται κατά μέσο όρο 2% (1979, 1980).⁷³
- γ) Αυξάνει το κρατικό μερίδιο στην βιομηχανία κατά 585,7% (1975-1980).⁷⁴ Η ένδειξη αυτή του κρατισμού των τότε κυβερνήσεων της Ν.Δ. δεν θα αναλυθεί εδώ γιατί υπερβαίνει τα στενά πλαίσια της έρευνας.⁷⁵

Ο «αριστερός» και φιλολαϊκός χαρακτήρας της οικονομικής πολιτικής των κυβερνήσεων του Πα.Σο.Κ. (1981-1985) έχει βασική στρατηγική την αύξηση της ζήτησης. Η αρνητική όμως ανταπόκριση της προσφοράς ωθεί τις εν λόγω κυβερνήσεις σε εφαρμογή σταθεροποιητικού προγράμματος μέχρι το 1987 για να εξελιχθεί σε εκλογική διαχείριση της οικονομίας (1988-1989) σε συνθήκες σκανδαλογίας και εν γένει πολιτικής κρίσης.⁷⁶

Η Ελλάδα καταγράφει υψηλούς δείκτες ανάπτυξης σε τρεις δεκαετίες (1961-1991), ανεξάρτητα από την μορφή του πολιτεύματος και χωρίς πρόθεση να συνδέσουμε άμεσα την ανάπτυξη με την αποκλιμάκωση του αντικομμουνισμού. Ο αστικός πληθυσμός αυξάνεται κατά 89,06%, η παραγωγή ηλεκτρικής ενέργειας κατά 1.186% εκατ. VxKWH, ο αριθμός των ιδιωτικής χρήσης οχημάτων κατά 3.539,84%.⁷⁷

Εφαρμόζονται μεταρρυθμίσεις οι οποίες μπορεί να μην έχουν άμεση σχέση με την αποκλιμάκωση του αντικομμουνισμού, καταδεικνύουν όμως ευρύτερες κοινωνικές αλλαγές. Ενδεικτικά παραδείγματα η καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας, η ψήφος στα 18, η αποποινικοποίηση της μοιχείας, η καθιέρωση του πολιτικού γάμου, ο εκσυγχρονισμός του οικογενειακού δικαίου.⁷⁸

Η μείωση της εξωτερικής μετανάστευσης κατά 76% στην μεταπολίτευση (1974-1989) συγκριτικά με την περίοδο 1955-1973, συνιστά μία ακόμα ένδειξη αλλαγής στην νεοελληνική πραγματικότητα.⁷⁹

5. Συμπεράσματα

Καταγράψαμε ένα σύντομο θεωρητικό προβληματισμό γύρω από το φαινόμενο της κρατικής βίας, με τις αναγκαίες διευκρινήσεις. Ορίσαμε ως κύρια μορφή κρατικής βίας στην Ελλάδα (1922-1974) τον αντικομμουνισμό στην ιδεολογική, νομοθετική και υλική του έκφανση. Σε συντομία σημειώσαμε το φαινόμενο του αντικομμουνισμού στον ελληνικό μεσοπόλεμο και την μετεμφυλιακή Ελλάδα μέχρι την μεταπολίτευση του 1974. Στη συνέχεια εξετάσαμε και αναλύσαμε τις πολιτικές και τους παράγοντες αποκλιμάκωσης – τέλους του αντικομμουνισμού στην πρώτη δεκαετία της μεταπολίτευσης.

Συμπεραίνουμε ότι στην περίοδο 1974-1989 υπήρξαν συγκεκριμένες πολιτικές τερματισμού του αντικομμουνισμού σε κάθε του έκφανση, τόσο από τις κυβερνήσεις της Ν.Δ. όσο και από τις κυβερνήσεις του Πα.Σο.Κ..

Υπήρξαν ευνοϊκοί παράγοντες τερματισμού του φαινομένου, κυρίως ιστορικο-πολιτικοί, χωρίς να μειώνεται η σημασία κοινωνικών και οικονομικών παραμέτρων. Διαπιστώνεται μία διάθεση του επίσημου κράτους να αμβλύνει τον αντικομμουνισμό, κυρίως ως συνέπεια του εμφυλίου. Από την πλευρά των κομμουνιστικών κομμάτων διαπιστώνεται πρόθεση ενεργούς συμμετοχής στην κοινοβουλευτική νομιμότητα και συνεννοήσεις ως ένα βαθμό με τις αστικές πολιτικές δυνάμεις για την περιφρούρηση του κοινοβουλευτισμού από ενδεχόμενο «ακροδεξιό κίνδυνο».

Τέλος ενδεικτικό παράδειγμα της πρόθεσης του επίσημου κράτους να μην υιοθετεί οτιδήποτε παραπέμπει στον αντικομμουνισμό είναι η άρνηση των δύο μεγάλων αστικών κομμάτων (Πα.Σο.Κ. – Ν.Δ.) να εγκρίνουν ψήφισμα της Συνέλευσης του Συμβουλίου της Ευρώπης (το 1481/06), βάσει του οποίου καταδικάζονται τα εγκλήματα των καθεστώτων του «υπαρκτού σοσιαλισμού».⁸⁰

Σημειώσεις

1. Για ένα ορισμό της κρατικής βίας βλέπε: M.Stohl G. Lopez, **The State as Terrorist**, Greenwood Press, Westport- Conn., σσ. 7-9.
Για τις κυρώσεις (πειθώ - εξαναγκασμός) βλέπε: Κουτσούκης Κλεομ., «**Οι κυρώσεις εις την πολιτικήν**» στο Στράγγας Ιωαν. (επιμ.) *Είδη Κυρώσεων και Δικαιϊκοί Κλάδοι*. Εκδ. Αντ. Ν. Σάκκουλα, Αθήνα – Κομοτηνή – 1991, σσ. 119-121.
2. Για την αντικομμουνιστική βία στην Ελλάδα, ως την κυριότερη μορφή κρατικής βίας που ασκήθηκε στην μετεμφυλιακή περίοδο βλέπε: Ψύλλας Δημ. **Πρόβλημα Αντικομμουνιστικής Βίας στην Ελλάδα. Σύγκριση δύο περιόδων 1956-1963, 1974-1981**. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα – 1996, σσ. 4-6.
3. Βλέπε: Καλογεράτος Παν. **Οι Πολιτικοί Θεσμοί**, Εκδ. Σάκκουλα. Αθήνα – Κομοτηνή – 1985, στον 1^ο τόμο σ. 68.
4. Bissel R, **Varieties of Political Repression**. Εκδ. Praeger, New York – 1986, σσ. 9-10.
5. Βλέπε: Mickolus E., **The Literature of Terrorism**, Εκδ. Greenwood Press, Westport Conn. – 1980.
6. Βλέπε: Berkman A., **A.B.C. of Anarchism**, Εκδ. Freedom Press, London – 1964.
7. Βλέπε: Αλτουσέρ Λ., **Για τον Μαρξ** (μετ. Καφετζή Τάκη). Εκδ. Γράμμα-

Δημ. Ψύλλας

τα, Αθήνα – 1978. Επίσης: Πουλατζάς Νικ.:

α) **Πολιτική Εξουσία και Κοινωνικές Τάξεις** (μετ. Φιλίνης Κων., 2 τόμοι). Εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα – 1975, 2^{ος} τόμος, σ. 100.

β) **Η Κρίση του Κράτους** (μετ. Γιαταγάνα Ξ. συλλ. Τόμος). Εκδ. Παπαζήση, Αθήνα – χ.ημ., σ. 31.

8. Βλέπε: Easton Dav., **A Systems Analysis of Political Life**. Εκδ. John Wiley and Sons, New York – 1965.

9. Βλέπε: Schmid Alf. et. al., **Political Terrorism**. Εκδ. Transaction Books, New Brunswick – 1988, σσ. 65-67.

10. Βλέπε: Dallin A., Breslauer G.A., **Political Terrorism in Communist Systems**. Εκδ. Stanford University Press, Stanford Cal. – 1970.

11. Βλέπε: Perlmutter Am., **Modern Authoritarianism, A Comparative Institutional Analysis**. Εκδ. Yale University Press, New Haven Conn - 1981.

12. Βλέπε: O'Donnel Guil., **Modernization and Bureaucratic. Authoritarianism**. Εκδ. University of California Press, Berkeley – 1973.

13. Βλέπε: Gurr Ted Rob., **Anger, Violence and Politics**. Εκδ. Englewood Cliffs Prentice Hall, New Jersey – 1972.

14. Δημητράκος Δημ., **Πολιτική Εξουσία και Επανάσταση**. Εκδ. Εξάντα, Αθήνα – 1976. Για την Ελλάδα αλλά και άλλες χώρες του ευρωπαϊκού Νότου συναφές ενδιαφέρον παρουσιάζει η εμπειρική έρευνα των: Ed. Ziegenhagen and Kl. Koutsoukis, **Political conflict in Southern Europe**, Εκδ. Praeger – New York – 1992.

15. Για τον ορισμό του Ηλιού δεσ: Βουρνάς Τασ., **Ιστορία της Σύγχρονης Ελλάδας**. Εκδ. Αφων Τολίδη Α.Ε., Αθήνα – χ. ημ., σσ. 308-309.

Για τις εκφάνσεις του αντικομμουνισμού (ιδεολογική – νομοθετική – υλική) δεσ: Ψύλλας Δημ., **Πρόβλημα Αντικομμουνιστικής ...** οπ. παρ., σσ. 54-78.

16. Ορίζονται συγκεκριμένοι δείκτες όπως:

α) αστικοποίηση

β) εκπαίδευση

γ) επικοινωνίες

δ) εκβιομηχάνιση

ε) μεταφορές

στ) δημόσια πολιτική και κοινωνική ευημερία

ζ) εξωτερική εξάρτηση.

Ολόκληρη η μεθοδολογική προσέγγιση των Λέρνερ και Λίπσεν στο: Κουτσούκης Κλεομ., **Η Πολιτική και Κοινωνικοοικονομική Ανάπτυξη στην Ελλάδα**. Εκδ. Α. Αναστασίου, Αθήνα – 1988, σσ. 178 – 188. για τον εκδημοκρατισμό (σχέση εκδημοκρατισμού – ανάπτυξης) βλέπε: Κουτσούκης Κλεομ., **Η Πολιτική Ανάπτυξη**. Εκδ. Παπαζήση, Αθήνα – 1999, σσ. 220-239.

17. Δημιουργούνται σοσιαλιστικοί σύλλογοι και υποτυπώδεις συνδικαλιστικές οργανώσεις. Βλέπε: Σολάρο Αντων., **Ιστορία του Κομμουνιστικού Κόμματος Ελλάδος**. Εκδ. Πλειάς, Αθήνα - 1975, σσ. 13-18.

18. Ίδιο: σσ. 101-102.

19. Για τον νόμο βλέπε: **Φ.Ε.Κ.** 6-5-24, τεύχος 1^ο, αριθμός φύλλου 102. Για τον Παπαναστασίου βλέπε: Πετρίδης Παυλ. «**Ο αριστερός αντιβενιζελικός λόγος του Αλέξανδρου Παπαναστασίου (1923-1936)**» Αλέξανδρος Παπαναστασίου, στα **Πρακτικά Συνεδρίου**, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα - 1990, σσ. 119-129. Επίσης στο ίδιο: Διαμαντόπουλος Θαν., «**Ο Αλεξ. Παπαναστασίου ως αριστερή πτέρυγα του Βενιζελισμού**» σσ. 131-174.

20. Βλέπε Βερέμης Θαν., **Οι Επεμβάσεις του Στρατού στην Ελληνική Πολιτική**. Εκδ. Εξάντα, Αθήνα - 1977, σσ. 151-159.

21. Βλέπε: Αλιβιζάτος Νικ., **Οι Πολιτικοί Θεσμοί σε Κρίση**. Εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα - 1986, σ. 385.

22. Βλέπε: **Τα Κείμενα** (4 τόμοι). Εκδ. Λέσχης Φιλελευθέρων Μνήμης Ελευθερίου Βενιζέλου, Αθήνα - 1983, στον 2^ο τόμο, σσ. 559-563.

23. Βλέπε: Αλιβιζάτος Νικ., **Οι Πολιτικοί Θεσμοί ... οπ. παρ.**, σσ. 419-422.

24. Για μια ευρεία ανάλυση συνιστωσών του μεσοπολέμου βλέπε: Ρήγος Άλκης, **Η Β' Ελληνική Δημοκρατία 1924-1935**. Εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα - 1988. Επίσης: Mavrogordatos George, **Stillborn Republic**. Εκδ. University of California Press, Berkeley - 1983. Για το παρακράτος της 4^{ης} Αυγούστου δεξ: Ανδρικόπουλος Γιαν., **Οι Ρίζες του Ελληνικού Φασισμού**. Χ. Εκδ. Αθήνα - 1977, σσ. 56-57. Για τον ιδεολογικό αντικομμουνισμό της 4^{ης} Αυγούστου δεξ: Μεταξάς Ιωαν., **Λόγοι και Σκέψεις** (2 τόμοι). Εκδ. Γκοβάστη, Αθήνα - 1969, στον 1^ο τόμο, σσ. 30-45.

25. Επεξεργασία στοιχείων από:

α) Μοσκόφ Κων., **Εισαγωγή στην Ιστορία του Κινήματος της Εργατικής Τάξης**. Εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα - 1987, σ. 444.

β) **Χρονικό Αγώνων και Θυσιών του Κ.Κ.Ε.** (2 τόμοι). Εκδ. της Κ.Ε. του Κ.Κ.Ε. Αθήνα - 1985, στον 1^ο τόμο σσ. 55-130.

26. Για τον ορισμό της περιόδου 1950-1967 βλέπε: Νικολακόπουλος Ηλ., **Η Καχεκτική Δημοκρατία**. Εκδ. Πατάκη, Αθήνα - 2001, σ. 9.

Για την συναίνεση βενιζελικών - αντιβενιζελικών στην διαχείριση του εμφυλίου (1946-1949) βλέπε: Ελεφάντης Αγγ., **Μας Πήραν την Αθήνα ...**, Εκδ. Βιβλιόραμα, Αθήνα - 2003, σσ. 136-137. Για ανάλυση της ιδεολογίας των «εθνικοφρόνων» **ίδιο**: σσ. 135-152.

Για την παρέμβαση των Η.Π.Α. στην Ελλάδα δεξ: Σταθάκης Γιωργ., **Το Δόγμα Τρούμαν και το Σχέδιο Μάρσαλ**, Εκδ. Βιβλιόραμα, Αθήνα - 2004. Ειδικά για το Δόγμα Τρούμαν σσ. 141-145, για το Σχέδιο Μάρσαλ σσ. 135-141.

Για τις οικονομικές συνέπειες του εμφυλίου δεσ: Μπαμπανάσης Στεργ., «**Οι Οικονομικές Πτυχές του Εμφυλίου**», στο: Κλεομ. Κουτσούκης, Ιωαν. Σακκάς (επιμ.), **Πτυχές του Εμφυλίου Πολέμου**, Εκδ. Φιλίστωρ, Αθήνα - 2000, σσ. 39-53. Για την υποτίμηση της δραχμής κατά 50% στην ισοτιμία του με το δολάριο Η.Π.Α. το 1953 βλέπε: Εφημ. «**Ελευθερία**», 10/4/53.

Για την ανάπτυξη της βιομηχανίας στην μεταπολεμική Ελλάδα δεσ: Γιαννίτσας Τασ., **Η Ελληνική Βιομηχανική Ανάπτυξη και Κρίση**. Χ. Εκδ., Αθήνα - 1983.

27. Βλέπε: Μελετόπουλος Μελ., **Ιδεολογία του Δεξιού Κράτους 1949-1967**. Εκδ. Παπαζήση, Αθήνα - 1993, σσ. 59-60.

Για την αμφισβήτηση του καθεστωτικού μοντέλου «υπαρκτού σοσιαλισμού» ως θετική λύση για την μεταπολεμική Ελλάδα δεσ: Νικολόπουλος Φιλ., **Πολιτική Ανάπτυξη και Κοινωνικές Δομές στη Μεταπολεμική Ελλάδα 1944-1974** (2 τόμοι). Εκδ. Παπαζήση, Αθήνα - 2003, στον 1^ο τόμο, σ. 24.

Για τις θέσεις του ιδεολογικού αντικομμουνισμού σε επίπεδο προπαγάνδας δεσ: Γεωργαλός Γεωργ., **Ο Κομμουνισμός. Θεωρία και Πράξις**. Εκδ. Νέα Θέσις, Αθήνα - χ. ημ., σ. 400.

Για την επικράτηση της σοβιετικής επιρροής στην Α. Ευρώπη δεσ: Wegs J.R., **Europe Since 1945**. Εκδ. St. Martin's Press, New York - 1984, σσ. 12-17.

Για μια υπόθεση πολιτικής φαντασίας, δηλαδή του πως θα ήταν η Ελλάδα εάν τελικά επικρατούσε το Κ.Κ.Ε. στον εμφύλιο δεσ: Φύσσας Δημ., **Πλατεία Λένιν, Πρώην Συντάγματος**. Εκδ. Εστίας, Αθήνα - 2006.

28. Μελετόπουλος Μελ., **Ιδεολογία του** οπ. παρ. σσ. 82-83.

29. Για τους χαρακτηρισμούς του Γεωργ. Παπανδρέου «κόμμα προδοσίας και εγκλήματος» βλέπε: Νικολακόπουλος Ηλ. **Η Καχεκτική ...** οπ. παρ. σ. 102. για την θέση υπέρ της απαγόρευσης των Κ.Κ. διεθνώς βλέπε: Βουρνάς Τασ., **Ιστορία της ...** οπ.παρ. σ. 60.

30. Βλέπε: Εφημ. «**Ακρόπολις**» 15/2/56, 19/2/56, 11/12/57, 2/9/61, 16/6/62, 2/3/63.

31. Βλέπε Γεωργαλός Γεωργ., **Κομμουνισμός, Η Άρνησις της Αρνήσεως**. Εκδ. Υπουργείου Προεδρίας της Κυβερνήσεως, Αθήνα - χ.ημ. Επίσης ο αστικός τύπος της εποχής διαθέτει έναν πλούσιο αντικομμουνιστικό δημοσιογραφικό λόγο (π.χ. Ακρόπολις).

32. Για τον Α.Ν. 509/47 βλέπε: **Φ.Ε.Κ.** Αθήνα 27/12/47. Τεύχος Πρώτον, Αριθμός Φύλλου 293, Περί μέτρων ασφαλείας του κράτους, του πολιτεύματος, του κοινωνικού καθεστώτος και προστασίας ελευθεριών των πολιτών, σσ. 1603-1604.

Για τον νομοθετικό αντικομμουνισμό και τα στοιχεία που παρουσιάσαμε για την δειγματοληπτική περίοδο 1956-1963 συνυπολογισμός από πίνακες περιεχομένων των **Φ.Ε.Κ.**, από την εφημερίδα **Αυγή** (10/1/75) και από το: Ψυρούκης Νικ.

Ιστορία της Σύγχρονης Ελλάδας (3 τόμοι). Εκδ. Επικαιρότητα Ο.Ε., Αθήνα 1983, στον 2^ο τόμο, σσ. 96-97. Για τον ιδεολογικό αντικομμουνισμό βλέπε: Μελετόπουλος Μελ. **Ιδεολογία του ...** οπ.παρ. σσ. 51-52.

33. Όλη η ανάλυση στο: Ψύλλας Δημ. **Πρόβλημα Αντικομμουνιστικής ...** οπ.παρ. σσ. 76-78.

34. Ίδιο: σσ. 80-88.

35. Πηγή εκλογικών αποτελεσμάτων το **Υπουργείο Εμπορίου** (βουλευτικές 1951) και το **Υπουργείο Εσωτερικών** (βουλευτικές 1952-1964). Για μια ενδελεχή ανάλυση εκλογών (1946-1964) δεσ: Νικολακόπουλος Ηλ., **Η Καχεκτική ...** οπ.παρ.

36. Χωρίς πρόθεση απόλυτης ταύτισης του αντιχουντισμού με τον αντικομμουνισμό, σημειώνουμε ενέργειες του κράτους της μεταπολίτευσης για την επιβολή κυρώσεων στους πρωταίτιους αλλά και στους εκτελεστικούς φορείς της δικτατορίας του 1967. Ενδεικτικό παράδειγμα οι τρεις δίκες: α) των πρωταιτών (βλέπε: Ντεγιάννης Γιαν. **Η δίκη**, Εκδ. Γνώση, Αθήνα – 1992. β) του Πολυτεχνείου (γεγονότα του 1973), γ) των βασανιστών του Ειδικού Ανακριτικού Τμήματος της Ελληνικής Στρατιωτικής Αστυνομίας (Ε.Α.Τ. – Ε.Σ.Α.). Επίσης απαγορεύεται στην μεταπολίτευση η χρήση ως ονόματος και εμβλήματος ή σήματος κόμματος όπως: το στέμμα, φωτογραφίες των πρωταιτών της 21^{ης} Απριλίου, του φοίνικα με τον στρατιώτη κ.λ.π. Δες: **Φ.Ε.Κ.** Α' 316/3/1/03. Προεδρικό Διάταγμα αρ. 351, άρθρο 37, 5β και 5γ.

Για τις χώρες με συνταγματική βασιλεία στην Δ. Ευρώπη βλέπε: Borella Fr. **Τα Πολιτικά Κόμματα της Ευρώπης των Δέκα**. Εκδ. Μαλλιάρης – Παιδεία Α.Ε., Αθήνα - 1979.

37. Για την αρχική δήλωση Καραμανλή, (σχέση νομιμοποίησης Κ.Κ.Ε. – ομαλοποίησης της πολιτικής ζωής) βλέπε: Εφημ. «**Ακρόπολις**», 8/5/79. Για την επικινδυνότητα του Κ.Κ.Ε. ευρισκόμενου στην παρανομία (σύμφωνα πάντα με τον Καραμανλή) βλέπε: Μασσίπ Ροζέ, **Καραμανλής ο Έλληνας που Ξεχώρισε**. Εκδ. Ι. Σιδέρη, Αθήνα 1995, σ. 120. Για τον σχετικό νόμο βλέπε: **Φ.Ε.Κ.** 23/9/74, τεύχος 1^ο, Αρ. Φύλλου 259, Άρθρον 1^{ον}, σ. 1625.

38. Για τα αποτελέσματα του πολιτειακού δημοψηφίσματος του 1974 βλέπε: **Υπουργείο Εσωτερικών**. Για την θέση των βασιλοφρόνων σχετικά με το δημοψήφισμα βλέπε: Θεοτόκης Σπυρ. **Πολιτικά Αναμνήσεις**. Εκδ. Επτάλοφος Α.Β.Ε.Ε., Αθήνα - 1986, σσ. 241-247.

39. Σημειώνουμε ότι στην περίοδο 1949-1982 αναγνωρίζονταν μόνο οι εκτός Ε.Α.Μ. αντιστασιακές οργανώσεις με τον Αναγκαστικό Νόμο 971/49. Φυσικά πάγιο αίτημα του κομμουνιστικού κινήματος ήταν η αναγνώριση της εαμικής αντίστασης η οποία επιτυγχάνεται χώρα το 1982. Για τους λόγους άρνησης αναγνώρισης της εαμικής αντίστασης από την αντικομμουνιστική σκοπιά

δες: **Η Εναντίον της Ελλάδος Κομμουνιστική Επιβουλή**. Εκδ. Υφυπουργείου Τύπου και Πληροφοριών, Αθήνα – 1947. Επίσης: Παπακωνσταντίνου Θεοφρ. **Πολιτική Αγωγή**. Εκδ. Kabanias – Hellas, Αθήνα – 1970, σσ. 441-444.

Για την συζήτηση στην Βουλή το 1982 γύρω από την αναγνώριση της αντίστασης δες:

α) **Ιστορικό Λεύκωμα** 1982. Εκδ. Καθημερινής Α.Ε. 1999, Αθήνα – 1999, σσ. 64-69.

β) **Χρονικό του 20^{ου} Αιώνα**. Εκδ. 3^Ε, Αθήνα – 1989, σσ. 289-290.

40. Για το διάγγελμα Παπανδρέου δες: Εφημ. «**Τα Νέα**», 26/12/82. Για τις συγκρούσεις της κατοχής δες: Σακκάς Γιαν., **Η Εαμική Αντίσταση 1941-1944**. Εκδ. Παπαζήση, Αθήνα – 1998.

41. Στατιστικά στοιχεία και πλήρης ανάλυσης στο: **Ο Ελληνικός Εμφύλιος Πόλεμος 1943-1950**, Ντρίβιντ Κλόουζ επιμ. Εκδ. Φιλίστωρ, Αθήνα – 1996, σσ. 27-29.

42. Γιορτές αντικομμουνιστικού χαρακτήρα (Μακρυγιάννη, Μελιγαλάς, Γράμμος – Βίτσι κ.ά.) δεν εορτάζονται πια από το επίσημο κράτος. Επίσης: α) Συγχωνεύεται η χωροφυλακή με την αστυνομία πόλεων σε ενιαίο οργανισμό (Ελληνική Αστυνομία – ΕΛ.ΑΣ.). β) Περιορίζονται τα Τάγματα Εθνοφυλακής Αμύνης (Τ.Ε.Α.) στο 1/10 της δύναμής τους, κυρίως για επιτήρηση των συνόρων και όχι αντικομμουνιστικές δραστηριότητες. γ) Η Κεντρική Υπηρεσία Πληροφοριών (Κ.Υ.Π.) μετονομάζεται σε Εθνική Υπηρεσία Πληροφοριών (Ε.Υ.Π.) με πρόθεση να της αποδοθεί ελληνοκεντρικός και όχι πια αντικομμουνιστικός χαρακτήρας. δ) Η Υπηρεσία Ενημερώσεως Ενόπλων Δυνάμεων (Υ.Ε.Ν.Ε.Δ.), ένα από τα δύο τηλεοπτικά κανάλια που υπήρχαν στην Ελλάδα, αποστρατιωτικοποιείται μετονομαζόμενο σε Ε.Ρ.Τ. 2, σημερινή Ν.Ε.Τ. ε) Η κατάργηση αναγκαστικών νόμων αντικομμουνιστικής χρήσης και υφής όπως για παράδειγμα των 375/36 και 942/46. Βλέπε: Βούλγαρης Γιαν. **Η Ελλάδα της Μεταπολίτευσης 1974-1990**. Εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα – 2002, σσ. 153-154. Επίσης: Σπουρδαλάκης Μιχ., **Πα.Σο.Κ.** Εκδ. Εξάντας, Αθήνα – 1998, σσ. 300-301.

43. Βλέπε: Νόμος 1863 της 18/9/89: Άρση των συνεπειών του εμφυλίου πολέμου 1944-1949 (Α' 204). **Κώδικας Νομικού Βήματος**, σσ. 1017-1018.

44. Για το Κυπριακό πρόβλημα διαχρονικά βλέπε: Τερλεξής Πανταζής, **Διπλωματία και Πολιτική του Κυπριακού. Ανατομία ενός Λάθους**. Εκδ. Κέδρος, Αθήνα 2004. Επίσης: Ηρακλείδης Αλεξ., **Κυπριακό Σύγκρουση και Επίλυση**. Εκδ. Ι. Σιδέρη, Αθήνα - 2002.

45. Βλέπε: Βούλγαρης Γιαν., **Η Ελλάδα της ...** οπ.παρ., σσ. 34-35.

46. Ίδιο: σσ. 98-121.

47. Ως ακροδεξιά κόμματα στην περίοδο 1974-1983 εννοούμε σχήματα όπως π.χ. Εθνική Δημοκρατική Ένωση, Εθνική Παράταξις, Ε.Π.Ε.Ν. κ.λ.π.. Ση-

μειώνουμε ότι στις βουλευτικές εκλογές του Νοεμβρίου 1989 δεν κατήλθε αυτόνομα κανένα ακροδεξιό κόμμα. Πηγή των εκλογικών αποτελεσμάτων το **Υπουργείο Εσωτερικών** (βουλευτικές εκλογές 1974-1989).

48. Για την πρώτη δήλωση Καραμανλή βλέπε: Εφημ. «**Η Βραδυνή**», 28/10/74, για την δεύτερη **ίδιο**: 28/10/77. Για παραπέρα ανάλυση του ιδεολογικού προσδιορισμού της Ν.Δ. από τον ιδρυτή της βλέπε: Μασσίπ Ροζέ, **Καραμανλής ...** οπ.παρ. σσ. 189-224.

Για τον Κων. Καραμανλή γενικά βλέπε: **Αρχείο Γεγονότα και Κείμενα Κωνσταντίνος Καραμανλής** (12 τόμοι) Εκδ. Ίδρυμα Κ. Καραμανλή και Εκδοτική Αθηνών, Αθήνα 1992-1997. Ειδικά για την μεταπολίτευση βλέπε: τόμοι 8-12. Επίσης: Τσάτσου Κων., **Ο Άγνωστος Καραμανλής**, Χ. Εκδ., Αθήνα 1989. Ακόμα: Τζεργιάς Παύλος, **Η Πολιτική Σκέψη του Κωνσταντίνου Καραμανλή**, Εκδ. Ελληνικής Ευρωεκδοτικής, Αθήνα - 1990.

49. Όλη η ανάλυση στο: Ράλλης Γεώργιος, **Πολιτικές Εκμυστηρεύσεις 1950-1989**, Εκδ. Προσκήνιο, Αθήνα - 1990, σ. 212.

50. Ενδεικτικό παράδειγμα η παρουσία του Παν. Κανελλόπουλου στα αποκαλυπτήρια της αναμνηστικής πλάκας στην Αθήνα, όπου μέλη της ΠΕ.ΑΝ. με αρχηγό τον Κων. Περρίκο ανατίναξαν το κτίριο της Ε.Σ.Π.Ο. καταγράφοντας την πρώτη πράξη δολιοφθοράς στην κατεχόμενη Ευρώπη. Βλέπε: **Το Χρονικό ...** οπ. παρ., γεγονότα του 1980, σ. 125.

51. Βλέπε: **Αρχείο Γεγονότα και Κείμενα ...** οπ.παρ. στον 11^ο τόμο, σσ. 119-127. Επίσης: Βούλγαρης Γιαν., **Η Ελλάδα της ...** οπ. παρ. σσ. 59-65. Ακόμα: Τζεργιάς Παύλος, **Η Πολιτική Σκέψη ...** οπ. παρ., σσ. 106-136.

52. Βλέπε: **Ίδιο** σσ. 67-98. Επίσης στο: Σπουρδαλάκης Μιχ., **Πα.Σο.Κ. ...** οπ. παρ.. Επίσης: **Η Διακήρυξη της 3^{ης} Σεπτεμβρίου**. Χ. Εκδ. Αθήνα - 1974.

53. Βλέπε: Psellas Jim, **Greece and the European Economic Community: Relations during the Panhellenic Socialist Movement's First Term of Office, October 1981 - June 1985**. Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία Master's, University of North Texas, Denton Texas - 1986, σσ. 20-22.

54. Βλέπε: Εφημ. «**Η Καθημερινή**» 21/1/77. Επίσης για τις θέσεις της ανανεωτικής αριστεράς σε μία σειρά από ζητήματα βλέπε: Κύρκος Λεων., **Ανατρεπτικά**, Εκδ. Προσκήνιο, Αθήνα - 1995.

Του ίδιου: **Ποια Αριστερά**, Εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα - 1987.

55. Για την διάσπαση από την πλευρά της ανανεωτικής αριστεράς βλέπε: **Η Διάσπαση του Κ.Κ.Ε.**, Δημητρίου Παν. Επιμ., (2 τόμοι), Εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα - 1978. Επίσης: Δημητρίου Παν., **Παραλειπόμενα της Διάσπασης**, Εκδ. Ηριδανός, Αθήνα - 1975. Ακόμη: Βουρνάς Τασ., **Η Διάσπαση του Κ.Κ.Ε.**, Εκδ. Αφων Τολίδη, Αθήνα - 1983.

Για τη θέση του Κ.Κ.Ε. στο θέμα της διάσπασης του 1968 βλέπε: **Χρονικό Αγώ-**

Δημ. Ψύλλας

νων και Θυσιών του Κ.Κ.Ε., Εκδ. της Κ.Ε. του Κ.Κ.Ε., (2 τόμοι). Αθήνα - 1986, στον 2^ο τόμο, σσ. 315-317.

Διευκρινίζουμε ότι ως εξωκοινοβουλευτική αριστερά ορίζουμε μικρά αριστερά κόμματα όπως για παράδειγμα: Ε.Κ.Κ.Ε., Τροτσκιστές, Α.Σ.Κ.Ε., Αντικαπιταλιστική Συσπείρωση κ.ά..

Πηγή των εκλογικών ποσοστών:

α) **Υπουργείο Εσωτερικών** (βουλευτικές εκλογές 1974-1989).

β) Δημητράς Παν., **Πολιτικός Περίγυρος. Κόμματα και Εκλογές στην Ελλάδα** (2 τόμοι). Εκδ. Λύχνου, Αθήνα - 1991, στον 2^ο τόμο, σσ. 440-448.

56. Καταγραφή τρομοκρατικών ενεργειών στο : **Χρονικό ...** οπ. παρ., γεγονότα ετών 1975-1989.

Σημειώνουμε ότι προδρομικά φαινόμενα πολιτικής τρομοκρατίας του «ακροδεξιού» χώρου εμφανίζονται στην Ελλάδα τα πρώτα χρόνια της μεταπολίτευσης. Αυτά όμως αποκλιμακώνονται και τερματίζονται σύντομα επειδή ο τότε πρωθυπουργός Κων. Καραμανλής αποδυνάμωσε τα στηρίγματα της «ακροδεξιάς» στον κρατικό μηχανισμό. Βλέπε: Παρασκευόπουλος Ποτ., **Ο Καραμανλής στα Χρόνια 1974-1985**, Εκδ. Φυτράκη, Αθήνα - χ. ημ., σσ. 261-263.

Τα φαινόμενα όμως της πολιτικής τρομοκρατίας που μπορεί να οριστεί ως «ακροαριστερή» κλιμακώνονται στην περίοδο 1975-2002.

Για ένα θεωρητικό προβληματισμό του φαινομένου βλέπε: Schmid Alex P., Jongman J. et.al, **Political Terrorism ...** οπ. παρ., σσ. 39-56 για θέματα ορισμού, ορολογίας, σσ. 61-130 για τις κυριότερες θεωρητικές προσεγγίσεις, σσ. 498 - 700 πλήρης κατάλογος οργανώσεων πολιτικής τρομοκρατίας και υπηρεσιών ασφαλείας σε 127 χώρες και 11 περιοχές σε ένταση (π.χ. Παλαιστίνη, Β. Ιρλανδία κ.ά.).

Για τις θέσεις της οργάνωσης «17 Νοέμβρη» βλέπε: **Οι Προκηρύξεις 1975-2002**. Εκδ. Κάκτος, Αθήνα - 2002.

57. Για την διαφοροποιημένη διεθνή κατάσταση με έμφαση στον πολυκεντρισμό του, παγκόσμιου κομμουνιστικού κινήματος βλέπε: Ulam Adam, **Expansion and Coexistence**. Εκδ. Holt, Rinehart and Winston Inc., New York - 1974, σσ. 629-694. Επίσης: **A Documentary History of Communism**. Εκδ. University Press of New England, Hanover - London - 1984. Ειδικότερα για την πορεία του παγκόσμιου κομμουνιστικού κινήματος βλέπε: σσ. 385-448.

58. Βλέπε: Hobsbaum E., **Η Εποχή των Άκρων**, Εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα - 1997. Επίσης: Procacci Gr., **Storia del XX Secolo**., Εκδ. Mondadori, Μιλάνο - 2000. Επίσης: Furet F., **Le Passe d' une Illusion**, Εκδ. Robert Laffont, Paris - 1995.

59. Για μια πρώτη γνωριμία με τον «σοσιαλισμό του Τρίτου Κόσμου ή σοσιαλισμό της Ανάπτυξης» βλέπε: Sargent L.T., **Contemporary Political Ideologies**, Εκδ. Dorsey Press, Homewood Ill. - 1981, σσ. 124-130.

60. Υπήρχε χρονική απόσταση από το τέλος του εμφυλίου. Το διεθνές σύστημα δεν είναι αυστηρά ψυχροπολεμικό όπως στα τέλη της δεκαετίας του 1940 και στην δεκαετία του 1950. Σημειώνουμε ότι η Ελλάδα της περιόδου 1946-1960, ανήκοντας στον Δυτικό Συνασπισμό ακολουθεί αυστηρά τις επιλογές του Ν.Α.Τ.Ο., αλλά κυρίως των Η.Π.Α.. Ενδεικτικό παράδειγμα η συμμετοχή στο πλευρό των Η.Π.Α. και άλλων δυτικών δυνάμεων στον πόλεμο της Κορέας.

Για την επίσημη εκδοχή της ελληνικής εμπλοκής στην Κορέα βλέπε: **Το Εκστρατευτικό Σώμα Ελλάδος εις Κορέαν (1950-1955)**, Εκδ. Διευθύνσεως Ιστορίας Στρατού, Αθήνα - 1987. Η άλλη άποψη στο : Μαρδάρ Κωνστ. **Η Ελλάδα στα Δίκτυα των Βάσεων**, Εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα - 1990, σσ. 40-42.

61. Βλέπε: Ροζάκης Χρ., **Τρία Χρόνια Ελληνικής Εξωτερικής Πολιτικής 1974-1977**, Εκδ. Παπαζήση, Αθήνα - 1978. για την βαθμιαία αυτή απεξάρτηση της Ελλάδας όπως εμφανίζεται στον Ο.Η.Ε., δες: Κουτσούκης Κλεομ. «Τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και η Αυτοδιάθεση των Λαών: Θεωρία και Πράξεις της Ελληνικής Εξωτερικής Πολιτικής στον Ο.Η.Ε.», **Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών**, αρ. 33-34, Αθήνα - 1978. Για μία ενδελεχή καταγραφή του ψυχρού πολέμου βλέπε: Crockatt Rich., **The Fifty Years War**, Εκδ. Rontledge, London - New York - 1996, για την ύφεση της περιόδου 1973-1979 που προαναφέραμε: σσ. 253-295. Για τον νέο ψυχρό πόλεμο: σσ. 301-350.

62. Δεν ισχυριζόμαστε σε καμία περίπτωση ότι εκμηδενίστηκε η επιρροή των Η.Π.Α. στην Ελλάδα από την μεταπολίτευση του 1974 μέχρι σήμερα. Ενώ όμως οι Η.Π.Α. και το Ν.Α.Τ.Ο. διατηρούν ποσοστό επιρροής στην Ελλάδα, η χώρα προσεγγίζει και φαίνεται να ακολουθεί την Ευρωπαϊκή Ένωση (τότε Ε.Ο.Κ.), ουσιαστικά εγγύτερα στα γαλλο-γερμανικά συμφέροντα. Τελικά η Ελλάδα βρίσκεται στην Ο.Ν.Ε. και στην ζώνη του ευρώ από τις αρχές της δεκαετίας του 2000, δηλαδή στον λεγόμενο «σκληρό πυρήνα» της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

63. Για το γαλλικό μοντέλο προσέγγισης του διεθνούς συστήματος δες: **De Gaulle et son Siecle** (6 τόμοι), Εκδ. Institute Charles De Gaulle, Paris - 1992, στον 3^ο τόμο, σσ. 17-73.

64. Για μια χρονολογική καταγραφή των επισκέψεων Καραμανλή και Ράλλη σε κέντρα του «υπαρκτού σοσιαλισμού» βλέπε: **Ιστορικό Λεύκωμα ...** οπ. παρ. 1978, για την επίσκεψη Καραμανλή στην Μόσχα τον Οκτώβριο του 1979 σσ. 84-87, για την επίσκεψη Καραμανλή στην Λ.Δ.Κ. τον Νοέμβριο του 1979, για την επίσκεψη Ράλλη στην Μόσχα τον Σεπτέμβριο του 1978 σ. 85. Επίσης: Αυγητίδης Κωστ., **Οι Ελληνοσοβιετικές Σχέσεις στην Περίοδο 1974-1984**, Εκδ. Ιωάννου, Αθήνα - 1990. Για μια αντισοβιετική - αντικομμουνιστική εκδοχή βλέπε: Αναστασιάδης Παύλος, **Χορεύοντας με τις Αρκούδες**, Χ. Εκδ., Αθήνα - 1992.

65. Υπάρχει σαφώς αλλαγή κλίματος. Φαίνεται να επηρεάζει η ένταση τις ελληνοτουρκικές σχέσεις μετά το 1974, όπου η ελληνική πλευρά αμφισβητεί κατά πόσον οι Η.Π.Α. και το Ν.Α.Τ.Ο. θα υπερασπιστούν τα εθνικά της συμφέροντα απέναντι σε μια άλλη χώρα – μέλος του Ν.Α.Τ.Ο. δηλαδή, την Τουρκία.

66. Βλέπε: Loulis John, «Papandreou's Foreign Policy», **Foreign Affairs LXI-II**, Χειμώνας – Άνοιξη 1984-1985.

67. Για μια ενδελεχή ανάλυση της εξωτερικής πολιτικής των κυβερνήσεων του Πα.Σο.Κ. (1981-1989) βλέπε: Βούλγαρης Γιαν., **Η Ελλάδα της ...** οπ. παρ. σσ. 219-241. Επίσης: Ροζάκης Χρ., «Ελληνική Εξωτερική Πολιτική 1981-1990», στο **Ιστορία του Ελληνικού Έθνους**, (16 τόμοι) στον 16^ο τόμο, σσ. 371-323 και 364-371.

68. Βλέπε: Ψύλλας Δημ., «Ο αντικομμουνισμός στον μεσοπόλεμο (1922-1940)». **Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών**, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, τόμος Θ', τεύχος 32, Βόλος – Αθήνα - Μάιος 2002, σσ. 57-90.

69. Ίδιο: σ. 68.

70. Επεξεργασία στοιχείων από τις εξής πηγές: α) Για τους προϋπολογισμούς της μεταπολίτευσης (1977-1989) (**Ε.Σ.Υ.Ε.**), Στατιστικές Επετηρίδες της Ελλάδος 1981, 1991. β) Για τους προϋπολογισμούς των ετών 1957-1963 και την τελική τους επεξεργασία βλέπε: Ψύλλας Δημ., «Ο μετεμφυλιακός αντικομμουνισμός (1950-1967)». **Το Βήμα των Κοινωνικών ...** οπ.παρ., τόμος ΙΑ', τεύχος 43, Καλοκαίρι 2005, σ. 170. γ) για τους προϋπολογισμούς του ελληνικού μεσοπολέμου και την τελική τους επεξεργασία βλέπε: Ψύλλας Δημ., «Ο αντικομμουνισμός στον μεσοπόλεμο (1922-1940)», **Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών**, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, τόμος Θ', τεύχος 32, Βόλος – Αθήνα - Μάιος -2002, σ. 68.

71. Βλέπε: Καζάκος Παν., «**Από Κρίση σε Κρίση: Οικονομία και Δικτατορία 1967-1974**», στο: **Ιστορία του Ελληνικού Έθνους**, τόμος ΙΖΤ', σσ. 223-237, 317-323.

72. Περισσότερα για την οικονομική πολιτική των κυβερνήσεων της Ν.Δ. (1974-1981) στο: Βούλγαρης Παν., **Η Ελλάδα της ...** οπ.παρ., σσ. 128-141.

73. Τα στοιχεία για τον πληθωρισμό και το Α.Ε.Π. (1974-1980) προέρχονται από το **Υπουργείο Εθνικής Οικονομίας**.

74. Επεξεργασία στοιχείων από: Caloghiron Y. Ioannidis S., Lyberaki A. «Crucial Time-Lags in the Philosophy of the State's Role in Development» στο: **Journal of Modern Hellenism**, τεύχος 10, 1993.

75. Όλη η ανάλυση στο: Βούλγαρης Γιαν., **Η Ελλάδα της ...** οπ. παρ., σσ. 136-138.

76. Για μια ενδελεχή ανάλυση της ελληνικής οικονομίας (1979-1989) δες: Καζάκος Παν., **Η Ελλάδα Ανάμεσα σε Προσαρμογή και Περιθωριοποίηση**, Εκδ. Διάττων, Αθήνα – 1991.

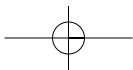
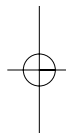
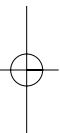
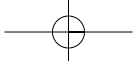
77. Επεξεργασία στοιχείων από την **Ε.Σ.Υ.Ε.** Στατιστικές Επετηρίδες της Ελλάδος 1961-1991. Για την μεταπολεμική κατάσταση δεσ: Ιορδάνογλου Χρυσ., **Η Ελληνική Οικονομία στη «Μακρά Διάρκεια» 1954-2005**, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Σημειώσεις Αθήνα – 2007. Ενδεικτικά ίσως των εξελίξεων αυτών είναι και η πλήρης απίσχανση της εξωκοινοβουλευτικής αριστεράς. Βλέπε: Γιαννακόπουλος Γιωργ., **Οι Οργανώσεις της εξωκοινοβουλευτικής Αριστεράς στην Ελλάδα 1956-1981**. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα – 2002.

78. Για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της Ν.Δ. (1974-1981) δεσ: Ράλλης Γεωργ., **Πολιτικές Εκμυστηρεύσεις ...** οπ. παρ., σσ. 188-190. Για τις κοινωνικές μεταρρυθμίσεις επί Πα.Σο.Κ. δεσ: Βούλγαρης Γιαν., **Η Ελλάδα της ...** οπ. παρ. σσ. 156-157.

79. Επεξεργασία στοιχείων από την **Ε.Σ.Υ.Ε.** Στατιστική Επετηρίς της Ελλάδος 1951-1981.

80. Ολόκληρο το κείμενο του ψηφίσματος στην εφημ. «**το Βήμα**», 12/6/06.





Εργατικά συνδικάτα και θεωρίες των μισθών: Η περίπτωση του J.S. Mill και του Marx

Δημήτρης Σωτηρόπουλος¹ και Γιώργος Οικονομάκης²

Περίληψη

Η ένταση της ταξικής πάλης στην Αγγλία της δεκαετίας του 1860 αρχίζει να μετασχηματίζει τα εργατικά συνδικάτα από ενώσεις αλληλοβοήθειας σε σημαντικούς διαπραγματευτικούς παράγοντες. Στο εσωτερικό του εργατικού κινήματος αναπτύσσονται δυο διαφορετικές πολιτικές στρατηγικές, οι οποίες αντανακλώνται σε θεωρητικό επίπεδο στις παρεμβάσεις των Marx και J. S. Mill. Αμφότερες στρέφονται ενάντια στο κυρίαρχο αναλυτικό πλαίσιο της θεωρίας του κονδυλίου των μισθών, σύμφωνα με το οποίο κάθε εργατική διεκδίκηση αποδεικνύεται τελικά αντίθετη προς τα συμφέροντα της ίδιας της εργατικής τάξης, αναγνωρίζοντας σαφή κοινωνικό ρόλο στα εργατικά συνδικάτα. Ο Mill, τροποποιώντας τις θέσεις που νωρίτερα είχε υποστηρίξει, επιχειρηματολογεί υπέρ μιας ρεφορμιστικής συνδικαλιστικής στρατηγικής η οποία σε τελευταία ανάλυση δεν καταλήγει στην αμφισβήτηση της καπιταλιστικής εξουσίας. Ο Marx, αντίθετα, έρχεται σε ρήξη με το πλαίσιο αυτό, τονίζοντας την ασυμφιλίωτη αντίθεση ανάμεσα στα μακροπρόθεσμα ταξικά συμφέροντα του κεφαλαίου και της εργασίας.

Λέξεις Κλειδιά: Θεωρία του κονδυλίου των μισθών, αγγλικά συνδικάτα του 19ου αιώνα, «αναίρεση» της θεωρίας του κονδυλίου των μισθών από τον Mill, θεωρία των μισθών στον Marx.

¹ Ο Δημήτρης Σωτηρόπουλος διδάσκει στο Τμήμα Οικονομικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

² Ο Γιώργος Οικονομάκης είναι επίκουρος καθηγητής στο τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων του Πανεπιστημίου Αιγαίου.

1. Εισαγωγή

Η τρίτη εικοσιπενταετία του 19^{ου} αιώνα είναι σχετικά πυκνή σε θεωρητικές και πολιτικές εξελίξεις. Πρόκειται για τη «χρυσή εποχή της καπιταλιστικής ανάπτυξης». Η ύφεση του 1857 δεν ήταν παρά ένα προσωρινό διάλειμμα πριν την αναπτυξιακή κλιμάκωση της δεκαετίας του 1860 και την αναπτυξιακή έκρηξη του 1871-73 (Hobsbawm 1996: 54, 57, 78-79).

Σε πολιτικό και κοινωνικό επίπεδο η περίοδος που εκκινεί από τα τέλη της δεκαετίας του 1840 καθορίζεται καταλυτικά από τις συνέπειες των επαναστατικών εξεγέρσεων του 1848. Οι «κοινωνικές επαναστάσεις των φτωχών εργαζομένων» και «ο φόβος της επανάληψής τους» σηματοδότησε (τουλάχιστον για τη Δυτική Ευρώπη) το τέλος της πολιτικής της μοναρχικής διακυβέρνησης των λαϊκών μαζών. Οι κοινωνικές εξελίξεις ευνοούν τη «φιλελεύθερη» πολιτική δημοκρατία ενώ παράλληλα οι λαϊκές τάξεις και ειδικότερα η εργατική τάξη αναγνωρίζονται ως μόνιμα στοιχεία του πολιτικού σκηνικού. Εντός της συγκυρίας αυτής, η άνοδος του εργατικού κινήματος στη δεκαετία του 1860 κινητοποιεί σε ολόκληρη την Ευρώπη μια διαδικασία τροποποίησης της νομοθεσίας «έτσι ώστε να επιτρέψει τουλάχιστον κάποια στοιχειώδη μορφή εργατικής οργάνωσης και απεργιών». Ειδικότερα στη Μεγάλη Βρετανία μέσα στην περίοδο 1867-1875 αναπτύσσεται ένα ουσιαστικά πλήρες σύστημα νομικής αναγνώρισης, ιδιαίτερα ευνοϊκό για τον εργατικό συνδικαλισμό, καίτοι δεν έπαψαν οι κατά περιόδους απόπειρες να περισταλεί η ελευθερία που του παραχωρήθηκε (όπ. παρ.: 27, 34, 48-50, 53, 65, 175-176).

Ταυτόχρονα, είναι μέσα σε αυτήν την περίοδο που αρχίζει να αποδομείται μια θεωρία «που επί δεκαετίες φημιζόταν ως αδιαμφισβήτητη» (Rubin 1994: 403-404). Πρόκειται για την κυρίαρχη στην εποχή της θεωρία του κονδυλίου των μισθών. Στην ίδια, σε γενικές γραμμές, περίοδο, και με βασικό μας επίκεντρο τη σπουδαιότερη εκείνο τον καιρό καπιταλιστική χώρα, τη Μεγάλη Βρετανία, θα εστιάσουμε και την ανάλυσή μας επιχειρώντας να αντιληφθούμε τις αιτιακές συσχετίσεις ανάμεσα στην κινηματική ανάπτυξη και τις θεωρητικές μετατοπίσεις και επιρροές στο κομβικό ζήτημα της θεωρίας των μισθών, όπως αυτές εμφανίζονται κυρίως μέσα στο έργο τόσο του John Stuart Mill (Mill στο εξής) όσο και του Karl Marx.

Συγκεκριμένα, θεωρούμε ότι κατά τη δεκαετία του 1860 αναπτύσσονται στο εσωτερικό του εργατικού κινήματος δυο διαφορετικές *πολιτικές στρατηγικές*, οι οποίες σε θεωρητικό επίπεδο βρίσκουν ερείσματα στις παρεμβάσεις του Marx και του Mill. Και οι δύο στρέφονται ενάντια στο

κυρίαρχο αναλυτικό πλαίσιο της θεωρίας του κονδυλίου των μισθών, σύμφωνα με το οποίο κάθε εργατική διεκδίκηση αποδεικνύεται τελικά αντίθετη προς τα συμφέροντα της ίδιας της εργατικής τάξης. Ο Mill, τροποποιώντας, με το γνωστό άρθρο του 1869, θέσεις που νωρίτερα είχε υποστηρίξει, επιχειρηματολογεί για πρώτη φορά υπέρ μιας ρεφορμιστικής συνδικαλιστικής στρατηγικής η οποία σε τελευταία ανάλυση δεν καταλήγει στην αμφισβήτηση της καπιταλιστικής εξουσίας. Ο Marx, αντίθετα, έρχεται σε ρήξη με το πλαίσιο αυτό, τονίζοντας την ασυμφιλίωτη αντίθεση ανάμεσα στα μακροπρόθεσμα ταξικά συμφέροντα του κεφαλαίου και της εργασίας.

Η δομή του άρθρου έχει ως εξής. Στην επόμενη ενότητα θα καταγράψουμε κριτικά (αναζητώντας το ταξικό τους υπόβαθρο) βασικές θέσεις της Κλασικής Πολιτικής Οικονομίας και ειδικότερα του Mill επάνω στη θεωρία των μισθών. Στην ενότητα τρία θα αναζητήσουμε τα αίτια της κατάρρευσης της θεωρίας του κονδυλίου των μισθών, δίνοντας έμφαση στην περιβόητη «αναίρεση» (recantation) του Mill. Στην ενότητα τέσσερα θα προσεγγίσουμε τη σχετική ανάλυση του Marx, με έμφαση στη θεωρητική του κριτική ενάντια στις αντισυνδικαλιστικές θεωρίες της Κλασικής Σχολής της Πολιτικής Οικονομίας, ενώ στον επίλογο θα συνοψίσουμε τα συμπεράσματά μας.

2. Από το «σιδηρούν νόμο» στο κονδύλι των μισθών: η κλασική «αντίδραση» απέναντι στη συνδικαλιστική δράση

2.1. Ο ρικαρδιανός «νόμος»

Είναι γενικά αναγνωρισμένη η συνεισφορά του David Ricardo στη διατύπωση μιας ολοκληρωμένης και συνεκτικής θεωρίας των μισθών. Η ρικαρδιανή θεωρία των μισθών (Ricardo 1992: κεφ. V) προσανατολίζει την επιστημονική αναζήτηση ειδικά στο εισόδημα των μισθωτών εργατών, συνδέει θεωρία κέρδους και μισθών και επιχειρεί να εξηγήσει το μηχανισμό συγκρότησης μιας (μακροχρόνιας) *κεντρικής «φυσικής» τιμής* των μισθών, ανεξάρτητης από τις προσωρινές διακυμάνσεις της στην αγορά (αγοραία τιμή) ως αποτέλεσμα της δράσης των δυνάμεων της προσφοράς και της ζήτησης.

Σε αυτό, ωστόσο, το τελευταίο θεωρητικό ζήτημα, δηλαδή στο μηχανισμό διαμόρφωσης του κέντρου βάρους της τιμής της εργασιακής δύναμης, εγείρονται σημαντικά ερωτήματα επί της ρικαρδιανής θεωρίας, που αφορούν στο περιεχόμενο των δυνάμεων έλξης και ισορροπίας. Ο Ricardo, ακολουθώντας τον Malthus, προσδιορίζει τη διαδικασία συγκρότησης της κεντρικής τιμής των μισθών («φυσική τιμή») στη βάση τόσο του «αμετάβλητου βιολογικού νόμου της ανθρώπινης αναπαραγωγής» όσο και του «φυσικο-χημικού νόμου της φθίνουσας γονιμότητας του εδάφους» (βλ. σχετικά και Rubin. 1994: κεφ. 30). Στο μέτρο που ο νόμος του πληθυσμού δεν ενσωματώνει (στη δυναμική της καπιταλιστικής ανάπτυξης) κάποιο πολιτιστικό στοιχείο¹, ο Ricardo οδηγείται σε μια θεωρία «φυσιολογικού ελάχιστου» (σε ένα «σιδηρούν νόμο» των μισθών) δηλαδή μια θεωρία που εξισώνει τους μισθούς των εργατών (το κέντρο βάρους ή έλξης τους) με το σύνολο των μέσων διαβίωσης που είναι αναγκαία για τη βιολογική τους αναπαραγωγή, χωρίς αύξηση ή μείωση του εργατικού πληθυσμού (βλ. σχετικά Rubin 1994: 356-357)².

Και από εδώ εκκινεί η αντισυνδικαλιστική βάση του ρικαρδιανού σχήματος. Από τη στιγμή που οι διακυμάνσεις των μισθών ρυθμίζονται από 'φυσικές' μεταβολές του πληθυσμού, κάθε προσπάθεια αύξησης των μισθών με τεχνητά μέσα, π.χ. μέσω απεργιών ή εργοστασιακής νομοθεσίας, είναι καταδικασμένη σε αποτυχία. Η όποια αύξηση των μισθών θα καταλήξει, μέσω της αύξησης του πληθυσμού, σε μείωση στο «φυσιολογικό ελάχιστο». Ο Ricardo στέκεται μάλλον αδιάφορος μπροστά στη σημασία της «εργοστασιακής νομοθεσίας» για τη βελτίωση των όρων ζωής της εργατικής τάξης, καθώς δείχνει να υποτιμά τις επιπτώσεις στο ύψος των μισθών που μπορούν να επιφέρουν η συνδικαλιστική οργάνωση και οι οικονομικοί αγώνες της εργατικής τάξης (όπ. παρ.: 356-359, Ψαλιδόπουλος 2002: 79). Επομένως, το έργο του νομιμοποιούσε θεωρητικά την ανυπαρξία εργοστασιακής νομοθεσίας στην εποχή του. Και από την άποψη αυτή ο Ricardo δεν προχώρησε ούτε ένα βήμα παραπέρα από τον Adam Smith (βλ. Smith Βιβλίο Ι, κεφ. 8 – σχετικά και πιο κάτω) – και το δικό του νομοτελειακό καθορισμό των μισθών, στη βάση των φάσεων συσσώρευσης του κεφαλαίου (ζήτηση εργασίας) και της εξέλιξης του πληθυσμού (προσφορά εργασίας) – που επίσης «δεν πιστεύει ότι η ένωση των εργατών μπορεί να βελτιώσει την τύχη τους» (Rubin 1994: 262 κ.ε.).

2.2. Το γενικό πλαίσιο της θεωρίας του κονδυλίου των μισθών και όψεις της ιδιαίτερης προσέγγισης των Principles του Mill

Οι διάφορες εκδοχές της *θεωρίας του κονδυλίου* των μισθών αποτέλεσαν το κεντρικό επιχείρημα γύρω από το οποίο οργανώθηκε η ανάλυση της διανομής στις μετα-ρικαρδιανές κλασικές αναλύσεις. Παρότι ίχνη της βρίσκουμε ήδη στο κείμενο του Smith³ η θεωρητική αυτή προσέγγιση λαμβάνει την πρώτη ολοκληρωμένη της μορφή στα έργα των James Mill και McCulloch (Rubin 1994: 263, 399, Schumpeter 1994: 667, Forget 1992: 35). Ως κατεξοχήν θεωρία της προσφοράς και της ζήτησης, συνιστά μια σημαντική αναλυτική μετατόπιση σε σχέση με τη ρικαρδιανή προσέγγιση της διανομής⁴ (βλ. σχετικά Σωτηρόπουλος 2006).

Αρκετές σύγχρονες αναλύσεις επιμένουν να υποστηρίζουν ότι ο Mill συνεχίζει στην κατεύθυνση των James Mill και McCulloch, διατηρώντας μια εκδοχή του κονδυλίου των μισθών εκφρασμένη σε *πραγματικούς όρους*, στα πλαίσια ενός απλοποιημένου μοντέλου όπου η συνολική κοινωνική παραγωγή λαμβάνει χώρα σε *διακριτές* παραγωγικές περιόδους (π.χ. βλέπε Ekelund 1976, Ekelund and Kordsmeier [1981] 1991, West and Hafer [1978] 1991, Negishi 1985). Σε ένα τέτοιο μοντέλο, το μισθιακό κονδύλι αποτελείται από το σύνολο των καταναλωτικών εμπορευμάτων που πρόκειται να συντηρήσουν την εργασία εντός της δεδομένης παραγωγικής περιόδου, και το οποίο είναι αποτέλεσμα της προηγούμενης περιόδου. Επιπλέον, τα μισθιακά εμπορεύματα εμφανίζονται *εντελώς διακριτά* από τα αγαθά πολυτελείας. Όταν, επομένως, το δεδομένο υλικό κονδύλι των μισθών διανεμηθεί ανάμεσα σε έναν καθορισμένο αριθμό εργαζομένων, ο πραγματικός μισθός θα προσδιοριστεί *ενδογενώς*. Μολονότι το απόθεμα των μισθιακών εμπορευμάτων είναι *σταθερό* κατά τη συγκεκριμένη παραγωγική περίοδο, δεν θα μπορούσε να μείνει αμετάβλητο για πάντα. Μακροχρόνια ακολουθεί τη δυναμική της κεφαλαιακής συσσώρευσης, σύμφωνα με τις επενδυτικές επιλογές των καπιταλιστών (Schumpeter 1994: 666, Breit 1967: 510, Ekelund 1976: 78).

Το κρίσιμο συμπέρασμα από την προηγούμενη προβληματική είναι ότι επιβάλλεται μια *άκαμπτη διανεμητική σχέση* ανάμεσα στο κεφάλαιο και την εργασία. Το μισθιακό κονδύλι, ως υλικό απόθεμα εμπορευμάτων, είναι σε κάθε στιγμή αυστηρά καθορισμένο έξω από κάθε θεσμικό και κοινωνικό προσδιορισμό. Οι πραγματικοί μισθοί μπορούν να βελτιωθούν μόνο εφόσον λιγότεροι εργαζόμενοι μοιραστούν το ίδιο μισθιακό κονδύλι. Επομένως, οι εισοδηματικές αυξήσεις δεν είναι δυνατές για το σύνολο

της εργασίας. Μια μόνιμη αύξηση στους μισθούς θα ωθήσει εκτός απασχόλησης τμήμα του εργατικού δυναμικού. Μακροχρόνια το μισθιακό κονδύλι μπορεί να αυξηθεί μόνο μέσα από την *εκούσια* επένδυση των καπιταλιστών. Άπαξ και οι καπιταλιστές λάβουν τις αποφάσεις τους σχετικά με τη δομή της κεφαλαιακής συσσώρευσης, το ύψος του μισθιακού κονδυλίου είναι αυστηρά συγκεκριμένο και επομένως οι εργαζόμενοι αναντίρρητα πρέπει να συμβιβαστούν με έναν τέτοιον άκαμπτο περιορισμό. Αυτή είναι η «άκαμπτη» ή «χυδαία» εκδοχή του κονδυλίου των μισθών, η οποία αποτελούσε το βασικό επιχείρημα της αστικής τάξης απέναντι στις διεκδικήσεις των εργαζομένων (Biagini 1987, Clements 1961: 95-6, Ekellund 1976: 67-9, West & Hafer [1978] 1991: 148, Ψαλιδόπουλος 2002: 99).

Έχει συχνά επισημανθεί ότι παρόλο που ο Mill συνήθως δεν ξεκαθαρίζει εάν το κονδύλι των μισθών συντίθεται από μισθιακά εμπορεύματα ή από χρήμα, μάλλον φαίνεται να αναπτύσσει το επιχείρημά του σε *χρηματικούς όρους* (Hollander 1987: 220, Forget 1992: 39, Breit 1967: 522). Η διαπίστωση αυτή συχνά ενισχύεται και από διατυπώσεις του ίδιου ότι με τον όρο «μισθοί» εννοούνται «προφανώς οι χρηματικοί μισθοί» (Mill 1976: II.xi.§2). Σύμφωνα με τον Taussig (1968: 145), η προηγούμενη αμφισημία εξακολούθησε να εμφανίζεται σε όλες σχεδόν τις συζητήσεις για τους μισθούς για έναν ολόκληρο αιώνα μετά τον Smith.

Θα συμφωνήσουμε με την Forget (όπ. παρ.) ότι ο Mill «καθορίζοντας το μισθιακό κονδύλι σε χρηματικούς όρους» επιτυγχάνει να δώσει έμφαση στην *ευκαμψία* του εν λόγω αποθέματος. Όταν οι εργαζόμενοι πληρώνονται σε χρήμα, η άκαμπτη διάκριση ανάμεσα σε μισθιακά εμπορεύματα και αγαθά πολυτελείας βγαίνει από το θεωρητικό ορίζοντα. Μια αύξηση στο χρηματικό κονδύλι, ακόμα και όταν τα μισθιακά εμπορεύματα θεωρηθούν ως διακριτά από τα αγαθά πολυτελείας, γρήγορα θα επιφέρει ανάλογη αύξηση και στο μισθιακό εμπορευματικό απόθεμα. Και αυτό γιατί, καθώς οι εργαζόμενοι θα είναι σε θέση να ξοδεύουν περισσότερα, θα αυξηθούν οι τιμές και θα ενθαρρυνθούν οι επενδύσεις στον τομέα των μισθιακών εμπορευμάτων (Forget όπ. παρ.).

Αυτή όμως η ευκαμψία του χρηματικού μισθιακού κονδυλίου, καίτοι (αντιθέτως με την «άκαμπτη» ή «χυδαία» εκδοχή) θα μπορούσε θεωρητικά να επιτρέψει μια ευκαμψία στη διανεμητική σχέση και στα ατομικά μισθιακά εισοδήματα, δεν αξιοποιείται από τον Mill στην ανάλυση των *Principles*. Όπως θα επιδιώξουμε να δείξουμε στη συνέχεια, η μοίρα του ατομικού μισθωτού με ή χωρίς αύξηση του χρηματικού μισθιακού κονδυλίου είναι δεδομένη, καθώς, στην ιδιαίτερη θεωρητική εκδοχή του Mill, υπό-

κειται σε έναν *άκαμπτο πληθυσμιακό νόμο* (και στην εξ αυτού ενεργοποίηση του λεγόμενου νόμου της φθίνουσας γονιμότητας του εδάφους). Και εφόσον έτσι έχουν τα πράγματα, η συνδικαλιστή δράση είναι, αν όχι επιζήμια, τουλάχιστον ανώφελη – εκτός και αν καταφέρει να παρεμποδίσει την εκδήλωση ακριβώς του πληθυσμιακού νόμου.

2.3 Το περιεχόμενο της συνδικαλιστικής δράσης στα πλαίσια των *Principles* του Mill

Από μια μεγάλη κατηγορία οικονομολόγων και εκλαϊκευτών της περιόδου το προηγούμενο γενικό πλαίσιο της θεωρίας του κονδυλίου των μισθών εμφανιζόταν σαν ένας *απαραβίαστος* φυσικός νόμος (Clements 1961: 94-6, Breit 1967: 511).

Ο Mill υπήρξε πιο *ευέλικτος* στην ανάπτυξη των επιχειρημάτων του στις *Principles*. Πέρα από ή παρά τη θεωρία του κονδυλίου θα μπορούσαν ενδεχομένως να υπάρξουν *εναλλακτικοί* θεσμικοί τρόποι «για να διαμορφωθεί η σχέση ανάμεσα σε εργαζόμενους και εργοδότες» (Mill 1976: II.xii.§1). Για παράδειγμα, δεν θα έπρεπε να μείνει εκτός συζήτησης η περίπτωση όπου μέσω «νόμου ή γνώμης» – και γιατί όχι μέσω συνδικαλιστικής δράσης – επιτυγχανόταν η παγίωση των (πραγματικών) μισθών σε επίπεδα ανώτερα του μισθού ισορροπίας (όπ. παρ.). Έτσι, όμως, αναπόφευκτα «κάποιοι εργαζόμενοι θα οδηγούνταν εκτός απασχόλησης» (όπ. παρ.).

Για τον Mill, αυτή η ανεργία μπορεί να αντιμετωπισθεί μόνο με πρόσθετη κεφαλαιακή συσσώρευση. Εάν, βέβαια, οι καπιταλιστές δεν είναι πρόθυμοι να αναλάβουν ένα τέτοιο επενδυτικό πρόγραμμα, τότε το κράτος είναι εξίσου ικανό να διαμεσολαβήσει τη διανεμητική σχέση ανάμεσα στο κεφάλαιο και την εργασία επιβάλλοντας «αναγκαστική αποταμίευση» μέσω επιπρόσθετης φορολόγησης των κερδών (όπ. παρ.: II.xii.§1). Με τον τρόπο αυτό, ένα πρόσθετο κεφαλαιακό κονδύλι συγκεντρώνεται, ικανό να αποκαταστήσει την πλήρη απασχόληση σε υψηλότερα επίπεδα μισθού. Όμως, κάτι τέτοιο θα έχει ως αναμφισβήτητη συνέπεια την ανεξέλεγκτη αύξηση του πληθυσμού. Εξαιτίας της φθίνουσας αποδοτικότητας της γης, αργά ή γρήγορα η κατάσταση αυτή θα προκαλέσει μείωση στο πραγματικό εισόδημα της εργασίας, πιθανότατα σε επίπεδα ακόμα χαμηλότερα από τα αρχικά επίπεδα ισορροπίας (όπ. παρ.: II.xii.§2). Ας επικεντρώσουμε στο επιχείρημα του Mill:

Εάν η ηθική επίδραση των απόψεων δεν υποκινήσει τους πλουσίους να εξοικονομήσουν από την κατανάλωσή τους αρκετά ώστε να θέσουν όλους τους ανέργους σε εργασία με «λογικούς μισθούς», υποτίθεται ότι είναι υποχρεωτικό για το κράτος να επιβάλλει φόρους για αυτό το λόγο. Η αναλογία ανάμεσα στην εργασία και το κονδύλι των μισθών θα τροποποιηθεί προς όφελος των εργαζομένων, όχι μέσα από περιορισμούς του πληθυσμού, αλλά μέσα από αυξήσεις του κεφαλαίου. (...) Κάθε επινόηση, ακόμα και αν είναι αποτελεσματική, για την προσωρινή βελτίωση των συνθηκών των απόρων, πρόκειται να χαλαρώσει τους περιορισμούς με τους οποίους ήταν προηγουμένως χαλιναγωγημένοι· και μπορεί, επομένως, να συνεχίσει να παράγει το αποτέλεσμά της μόνο εφόσον, με το μαστίγιο και το σπιρούνι της φορολογίας, το κεφάλαιο υποχρεωνόταν να ακολουθήσει μια εξίσου επιταχυνόμενη διαδρομή. Όμως, αυτή η διαδικασία δεν θα μπορούσε να συνεχιστεί για πολύ, και όταν θα σταματήσει, θα αφήσει τη χώρα με ένα αυξημένο αριθμό εξαθλιωμένων, και μειωμένη αναλογία όλων των άλλων τάξεων εκτός από τους άπορους, ή, εάν συνεχιστεί επί μακρόν, με κανέναν απολύτως αντιπρόσωπο άλλων τάξεων (Mill 1976, II.xii.§1, §4).

Από την παραπάνω επιχειρηματολογία μπορούμε να απομονώσουμε δυο κρίσιμα συμπεράσματα.

Πρώτον, σύμφωνα με τη λογική του Mill, η θεωρία του κονδυλίου των μισθών, ως μηχανισμός προσφοράς και ζήτησης, αποτελεί όχι τη μοναδική αλλά αναμφίβολα την αποτελεσματικότερη διαδικασία ρύθμισης των εισοδηματικών σχέσεων ανάμεσα στο κεφάλαιο και την εργασία. Εμφανίζεται, μάλιστα, ιδιαίτερα κατηγορηματικός στο σημείο αυτό: «είναι λάθος να υποθέσουμε ότι ο ανταγωνισμός διατηρεί χαμηλούς τους μισθούς. Ισοδύναμα είναι το μέσο με το οποίο διατηρούνται σε υψηλά επίπεδα» (όπ. παρ. II.xii.§1).

Δεύτερον, το προηγούμενο συμπέρασμα ισχύει κατά τον Mill σε αναφορά με το μαλθουσιανό πληθυσμιακό νόμο, κάτι που δεν αποτελεί προϋπόθεση της θεωρίας του κονδυλίου των μισθών και μάλλον αντιβαίνει ή αντιφάσκει με αυτήν⁵. Όταν ο Mill εξετάζει την πολιτική δράση των εργατικών συνδικάτων επιστρέφει στις ρικαρδιανές αρχές του πληθυσμιακού νόμου (στη βιολογική καθαρά εκδοχή του) και της φθίνουσας γονιμότητας του εδάφους, εγκαταλείποντας μια αποσυνδεδεμένη απ' αυτές θεώρηση της προσφοράς εργασίας και των πραγματικών εργατικών εισοδημάτων. Φαίνεται να πιστεύει ότι επειδή *προς το παρόν* οι εργαζόμενοι δεν ήταν έτοιμοι να διαχειριστούν μια βελτίωση των εισοδημάτων τους καλό θα ήταν να αναβάλλουν τις μεγαλεπήβολες απαιτήσεις για το μέλλον.

Αντίθετα, λοιπόν, με την παρατήρηση του Breit (1967: 510), ότι «η κύρια πολιτική συνεπαγωγή» της θεωρίας του κονδυλίου των μισθών ήταν ότι οι «εργατικές ενώσεις, η εργοστασιακή νομοθεσία, και άλλα θεσμικά μέσα αύξησης των μισθών ήταν ανώφελα και αλληλοσυγκρουόμενα» διότι «μόνο μειώνουν τα συνολικά κέρδη και, ως εκ τούτου, την επένδυση», στην περίπτωση του Mill αναπτύσσεται μια διαφορετική κύρια επιχειρηματολογία⁶.

Σύμφωνα με τον ιδιαίτερο θεωρητικό συλλογισμό του τελευταίου, παρότι η δράση των συνδικάτων θα οδηγήσει σε ανεργία⁷ (που σημαίνει ότι προσκρούει σε μια άκαμπτη διανεμητική σχέση), η διεκδικούμενη αύξηση των (πραγματικών) εργατικών εισοδημάτων μπορεί να καταστεί δυνατή με πλήρη απασχόληση μέσω της κρατικής παρέμβασης με φορολόγηση των κερδών των καπιταλιστών, γεγονός που θα αποφέρει ένα πρόσθετο μισθιακό κονδύλι. Αλλά πρόκειται για κάτι εντελώς προσωρινό και προοπτικά ιδιαίτερος επιζήμιος. Τα αυξημένα αυτά εργατικά εισοδήματα χαλαρώνουν τον έλεγχο της πληθυσμιακής αύξησης αναδιαμορφώνοντας τα πολιτισμικά έθιμα των εργαζομένων. Αν και σε πρώτη φάση φάνηκε ως δυνατή μια υπέρ των μισθωτών αναδιανομή του εισοδήματος μέσω της κρατικής παρέμβασης (αυξημένοι πραγματικοί ατομικοί μισθοί σε πλήρη απασχόληση) το πραγματικό εισόδημα του ατομικού μισθωτού θα πέσει προοπτικά, καθώς ο πληθυσμός αυξάνει και μπαίνουν σε καλλιέργεια χειρότερα εδάφη. Η συνέχιση μάλιστα μιας τέτοιας φιλεργατικής κρατικής πολιτικής για να διατηρηθεί το αυξημένο επίπεδο του πραγματικού ατομικού μισθού θα οδηγήσει τελικά σε ένδεια μεγαλύτερη από την αρχική, ακόμη και γενική οικονομική καταστροφή της χώρας. Παρά το γεγονός, επομένως, ότι ο Mill αντιλαμβάνεται το κονδύλι των μισθών ως σχετικά εύκαμπτο, κυρίως μέσα από μια ρικαρδιανού τύπου επιχειρηματολογία, δεν αναγνωρίζει εν τέλει τη δυνατότητα στα συνδικάτα (ούτε τελικώς και στο κράτος) να επηρεάζουν το ύψος των πραγματικών μισθών και τη διανομή του εισοδήματος. Όπως θα δούμε στη συνέχεια είναι ακριβώς αυτή η θέση που βρίσκεται υπό *αναίρεση*, στη μεταγενέστερη αρθρογραφία του Mill.

Επομένως, ως κεντρικό και μοναδικό μέτρο για την αντιμετώπιση της φτώχειας και της ανεργίας ο Mill προκρίνει τον περιορισμό συνολικά του εργαζόμενου πληθυσμού. Τα συνδικάτα θα έπρεπε να παραιτηθούν από κάθε επιθετική διεκδικητική δράση και να ασχοληθούν κυρίως με την αναμόρφωση των αναπαραγωγικών εθίμων των στρωμάτων της εργασίας η οποία θα οδηγούσε σε μισθολογικές αυξήσεις μέσα από περιορισμό της προσφερόμενης εργασίας (όπ. παρ.: II.xii.§4, §2). Παρά τις διάφορες

εκφραστικές αμφιταλαντεύσεις του Mill στις διαδοχικές εκδόσεις των *Principles*, το επιχείρημα αυτό παρέμεινε अपαράλλακτο (see also Evans 1989: 287, West and Hafer [1978] 1991: 156).

Με άλλα λόγια, αυτό που θα πρότεινε ο Mill στους συνδικαλιστές φίλους του ήταν να εγκαταλείψουν τις ατελέσφορες ταξικές διεκδικήσεις και να υιοθετήσουν τη *στρατηγική της «αντισύλληψης»*, δηλαδή να μετατρέψουν τις εργατικές οργανώσεις σε *πολιτισμικούς και εκπαιδευτικούς ομίλους*⁸ κατάλληλους να εμψυχήσουν στους εργαζομένους τα απαραίτητα ηθικά μηνύματα για τον έλεγχο της αναπαραγωγής τους.

2.4 Συμπέρασμα: η κλασική συναίνεση απέναντι στη συνδικαλιστική δράση

Συνεπώς, όσον αφορά το ζήτημα της συνδικαλιστικής δράσης, μάλλον έχουμε να κάνουμε με την εγκαθίδρυση μιας δεσπόζουσας *θεωρητικής συναίνεσης* ανάμεσα στους κυρίαρχους κλασικούς συγγραφείς: από τον Smith στον Ricardo και κατόπιν στους επιγόνους τους, *κοινό τόπο αποτελεί η παραδοχή ότι η συνδικαλιστική δράση είναι, αν μη τι άλλο, ανώφελη*. Ακόμα και ένας σχετικά προοδευτικός διανοητής όπως ο Mill, παρά τις αμφισβησίες του, δεν θεωρούσε ότι η παρέμβαση των συνδικάτων θα μπορούσε εν τέλει να επιτύχει αναδιανεμητικά αποτελέσματα υπέρ της εργασίας, εφόσον κάθε αρχική αύξηση του μισθιακού κονδυλίου θα οδηγήσει προοπτικά σε μεγαλύτερη φτώχεια, ακόμα δε και σε πιθανή οικονομική κατάρρευση. Η οργάνωση σε σωματεία θα εξυπηρετούσε τα συμφέροντα των εργαζομένων μόνο στα πλαίσια της συμβολής της στην πολιτισμική και ηθική αναβάθμισή τους και ειδικότερα στην ανάπτυξη και διάδοση της *στρατηγικής της αντισύλληψης* για τον περιορισμό της προσφερόμενης εργασίας.

Σε κάθε περίπτωση, τα συνδικάτα στις απευθείας διαπραγματεύσεις τους με την εργοδοσία δεν είχαν και πολλές εναλλακτικές λύσεις παρά να συμμορφωθούν με τα όρια μιας μάλλον «σιδερένιας» και αμετάβλητης διανεμητικής σχέσης ανάμεσα στο κεφάλαιο και την εργασία. Σε μεγάλο βαθμό η λογική αυτή είχε ηγεμονεύσει στο εσωτερικό των εργατικών ενώσεων, χονδρικά μέχρι τις αρχές του 1870 (Breit 1967: 511, Biagini 1987: 824).

3. Οι πρώτες ισχυρές αντιδράσεις προς το πλαίσιο του κονδυλίου των μισθών κατά τη δεκαετία του 1860 και η νέα στάση του Mill

Στη δεκαετία του 1860 παρατηρούμε μια ανάκαμψη των μαχητικών εργατικών αγώνων, ενώ στα μέσα της ίδιας δεκαετίας ιδρύεται και η 1^η Διεθνής Ένωση Εργατών (1864). Το προλεταριάτο «επανερχεται στο προσκήνιο» και έτσι η Διεθνής συμπίπτει «με την πρώτη διεθνή έξαρση των εργατικών αγώνων» μετά τη δεκαετία του 1840. Είναι αυτή η άνοδος, στον απόηχο της επαναστατικής δυναμικής του 1848, που ωθεί στη νομοθετική μεταρρύθμιση της νομιμοποίησης της συνδικαλιστικής δράσης μέσα στη δεκαετία του 1860, για τον έλεγχο-ενσωμάτωση του προλεταριάτου στα πλαίσια του καπιταλιστικού συστήματος. Σαφώς, ο αντικειμενικός σκοπός αυτών των μεταρρυθμίσεων ήταν «να εμποδίσουν το εργατικό κίνημα να γίνει μια ανεξάρτητη πολιτική και, πολύ περισσότερο, επαναστατική δύναμη». Το απεργιακό κίνημα στη Μεγάλη Βρετανία φτάνει στο υψηλότερό του σημείο την περίοδο 1871-1873, ενώ νέα συνδικάτα διαρκώς δημιουργούνται (Hobsbawm 1996:170, 174-175, βλ. επίσης Ψαλιδόπουλος 2002: 54-8).

Υπό αυτές τις συνθήκες στη συγκεκριμένη περίοδο συντελείται μια σημαντική μεταβολή στον κοινωνικό ρόλο των συνδικάτων: από ενώσεις αλληλοβοήθειας εξελίσσονται σε σημαντικούς *διαπραγματευτικούς παράγοντες* (Breit 1967: 513). Είναι ακριβώς τότε που εμφανίζονται οι πρώτες σοβαρές επιθέσεις στο κυρίαρχο αναλυτικό πλαίσιο της θεωρίας του κονδυλίου των μισθών. Ο σκοπός των επικριτών δεν ήταν τόσο να καταδείξουν την καπιταλιστική εκμετάλλευση αλλά περισσότερο να υπερασπίσουν με θεωρητικούς όρους τη διεκδικητική δράση του ενδυναμωμένου συνδικαλιστικού κινήματος.

Από τους πρώτους που κινήθηκαν προς αυτή την κατεύθυνση ήταν ο καθηγητής Fawcett, προσωπικός φίλος του Mill. Στη συνέχεια αξιοσημείωτες είναι οι παρεμβάσεις του Longe στα 1866 και του Thomas Thornton στα 1869 (επίσης φίλου του Mill). Λιγότερο γνωστές είναι οι αντιρρήσεις εναντίον της θεωρίας του κονδυλίου των μισθών στη Γερμανία από τους Hermann και Rodbertus (Rubin 1994: 402). Αναμφίβολα, όμως, ιδιαίτερη αίσθηση προκάλεσε η προσπάθεια του Mill να υποστηρίξει σε κάποιο βαθμό τη διεκδικητική δράση των εργατικών σωματείων, επιχειρώντας να τροποποιήσει κατάλληλα το κυρίαρχο θεωρητικό πλαίσιο για τους μισθούς. Δεν θα πρέπει να ξεχνάμε ότι σε σχέση με τους υπόλοι-

πους συγγραφείς ο Mill ήταν εκείνος που απολάμβανε το μεγαλύτερο θεωρητικό κύρος.

Σε μια κριτική της προαναφερθείσας παρέμβασης του Thornton, δημοσιευμένη σε δυο συνέχειες τον Μάιο και τον Ιούνιο του 1869 στο περιοδικό *Fortnightly Review*, ο Mill επιχειρεί μια δημόσια «τροποποίηση» των θέσεων που ο ίδιος είχε υποστηρίξει στις *Principles* (βλ. Mill 1975). Στη βιβλιογραφία η παρέμβαση αυτή έχει μείνει γνωστή ως «αναίρεση» (recantation) της θεωρίας του κονδυλίου των μισθών. Τόσο η ερμηνεία όσο και το ίδιο το περιεχόμενό της συνθέτουν ένα από τα πλέον κλασικά και δύσκολα θέματα στην ιστορία της οικονομικής σκέψης (βλ. Ekelund 1976: 84, Hollander 1987: 221 και για περισσότερα Hollander 1985).

Όπως πολύ εύστοχα και κατηγορηματικά συνοψίζει ο Mill, το νέο θεωρητικό επίδικο της περιόδου αφορούσε το κατά πόσο τα συνδικάτα μπορούν εντέλει να επιτύχουν γενικές μισθολογικές αυξήσεις για το σύνολο της τάξης με δεδομένη την προσφορά εργασίας χωρίς να ωθήσουν τμήμα της εργασίας εκτός απασχόλησης. Με άλλα λόγια, το κατά πόσο θα μπορούσαν να επιτύχουν μια συνολική αύξηση τόσο στο μισθιακό κονδύλι όσο και στο ατομικό εισόδημα των μισθωτών. Πρόκειται για ένα ενδεχόμενο που όπως διαπιστώσαμε νωρίτερα αποκλειόταν από την ανάλυση των *Principles*:

Η θεωρία που μέχρι τώρα έχει συζητηθεί από τους περισσότερους αν όχι όλους τους οικονομολόγους (συμπεριλαμβανομένου και του εαυτού μου), και η οποία αρνείται ότι είναι δυνατό για τα συνδικάτα να αυξήσουν τους μισθούς, (...) αποστερείται κάθε επιστημονικής θεμελίωσης και πρέπει να αποσυρθεί (Mill 1975: 646).

Πιο καθαρός στις διατυπώσεις του εμφανίζεται στην προσωπική του αλληλογραφία με τον Fawcett, όπου στην ίδια κατεύθυνση διευκρινίζει: «νομίζω ότι είμαι σε θέση να αποδείξω ότι μια αύξηση των μισθών σε βάρος των κερδών δεν είναι ανεφάρμοστη σύμφωνα με τις αρχές της πολιτικής οικονομίας» (παρατίθεται σε Kurer 1998: 533).

Στην ανάλυση των *Principles*, βέβαια, ο Mill είχε αποδεχτεί ότι η γενική αύξηση των μισθών για το σύνολο της εργατικής τάξης μέσα από φορολογικώς εξαναγκασμένη αποταμίευση είναι κατ' αρχήν δυνατή – αλλά εντέλει επιζήμια, λόγω της επενέργειας του πληθυσμιακού νόμου και της φθίνουσας γονιμότητας του εδάφους. Ωστόσο, ακόμα και η περίπτωση αυτή αντιμετωπιζόταν μάλλον ως οριακή, ενώ ποτέ ο ίδιος δεν είχε υποστηρίξει ότι η διεκδικητική δράση των συνδικάτων θα μπορούσε από μό-

νη της να επιβάλλει μεταβολές στο συνολικό κονδύλι των μισθών, αναδιανέμοντας τα κέρδη προς όφελος των μισθών. Η ουσία της «αναίρεσης», όπως θα διαπιστώσουμε στη συνέχεια, έγκειται αντίθετα στο ότι τα συνδικάτα πλέον όχι μόνο *μπορούν* αλλά και *οφείλουν* να επιβάλλουν γενική αναδιανομή των κερδών, αναγκάζοντας τους καπιταλιστές σε *εξαναγκασμένη* αποταμίευση-συσσώρευση, *χωρίς κάτι τέτοιο να απαιτεί τη διαμεσολάβηση του κράτους και χωρίς η αύξηση των μισθών να προκαλεί ανεργία ή να εξουδετερώνεται από τη δράση του νόμου του πληθυσμού*. Εκεί που στις Principles η επιθετική συνδικαλιστική πρακτική καταδικάζονταν ως επιζήμια, τώρα όχι μόνο δικαιολογείται ως απαραίτητη αλλά και ως αποτελεσματική. Ας δούμε αναλυτικότερα το συλλογισμό του Mill.

3.1 Το συμβάν της «αναίρεση» (recantation) της θεωρίας του κονδυλίου των μισθών από τον Mill

Στο άρθρο του 1869, ο Mill εμφανίζεται επηρεασμένος από τον Thornton. Η παρέμβαση του τελευταίου παρείχε στον Mill μια ενδιαφέρουσα κατεύθυνση για να δοκιμάσει αναλυτικές θέσεις που θα συνηγορούσαν υπέρ μιας διεκδικητικής στάσης από την πλευρά των εργαζομένων. Όπως σωστά επισημαίνουν ο Negishi (1986: 576), ο Kurer (1998: 527) αλλά και οι West και Hafer (1978: 151-4), ενώ η ανάλυση του Thornton εντόπιζε το πρόβλημα στην επικράτηση *τιμών ανισορροπίας* (disequilibrium prices) στην αγορά εργασίας, ο Mill ασχολήθηκε με την αρκετά διαφορετική περίπτωση της ύπαρξης *πολλαπλών ισορροπιών* (multiple equilibria).

Ο Mill παραδεχόμενος ότι «υπάρχει μία κάποια απροσδιοριστία στην εφαρμογή του νόμου» της προσφοράς και της ζήτησης στην αγορά εργασίας (όπ. παρ.), επισημαίνει το γεγονός ότι μπορεί εμφανιστούν περισσότερες από μια *τιμές ισορροπίας*. Ο συλλογισμός αυτός έχει νόημα μόνο εφόσον μια ανελαστική καμπύλη προσφοράς *συμπέσει* με το αντίστοιχα ανελαστικό τμήμα της καμπύλης ζήτησης. Τότε και μόνο τότε *είναι δυνατό στην ίδια αγορά να προκύψουν τουλάχιστον δυο διαφορετικές τιμές ισορροπίας*.

Ο Mill φαίνεται να υιοθετεί την εκδοχή των *πολλαπλών ισορροπιών* όταν επεξεργάζεται τη διαφορά ανάμεσα στην ολλανδική και την αγγλική δημοπρασία, παραδειγμάτων που αντλεί από την ανάλυση του Thornton. Και στα δυο παραδείγματα μια δεδομένη (ανελαστική) προσφορά έρχεται αντιμέτωπη με το ανελαστικό *τμήμα* της καμπύλης ζήτησης. Στην πρώτη περίπτωση οι προσφορές γίνονται από την πλευρά του πωλητή, ο

οποίος και διατηρεί την «*πρωτοβουλία επί των τιμών*» (initiative of price). Είναι φυσικό ο ίδιος να ξεκινήσει τη διαδικασία της δημοπρασίας από μια αρκετά υψηλή τιμή ώστε να επωφεληθεί από τον ανταγωνισμό των αγοραστών. Αντίθετα, στην περίπτωση της αγγλικής δημοπρασίας, οι προσφορές γίνονται από τους αγοραστές, οι οποίοι θα επιλέξουν μια χαμηλή τιμή για να ξεκινήσουν τις προσφορές τους. Όταν κινούμαστε στο κατακόρυφο τμήμα της καμπύλης ζήτησης που συμπίπτει με το κατακόρυφο τμήμα της καμπύλης προσφοράς, το συναλλασσόμενο μέρος που διαθέτει την πρωτοβουλία επί των τιμών είναι σε θέση να επιτυγχάνει ευνοϊκότερες γι' αυτό τιμές ισορροπίας⁹.

Συμπεραίνουμε, επομένως, ότι εκεί όπου ο μηχανισμός της προσφοράς και ζήτησης οδηγεί σε εναλλακτικά σημεία ισορροπίας, για τη διαμόρφωση των τελικών τιμών ισορροπίας πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η διαδικασία της διαπραγμάτευσης, δηλαδή ο τρόπος με τον οποίο οργανώνεται θεσμικά η αγορά εργασίας. Κατά τον Mill, στην τελευταία, ο εργοδότης διατηρεί ένα καταρχήν σχετικό πλεονέκτημα να διαπραγματεύεται πάντα από θέση ισχύος, διότι κατέχει την πρωτοβουλία επί των τιμών (όπ. παρ.: 642-3) και εκμεταλλεύεται έτσι «την αδυναμία των εργαζομένων που δεν μπορούν να αρνούνται επί μακρόν να συμφωνήσουν» (όπ. παρ.: 646). Απόντων των συνδικαλιστικών ενώσεων, οι εργοδότες θα επιμείνουν σε «χαμηλές προσφορές» και τελικά θα επιβάλλουν χαμηλούς μισθούς ισορροπίας, δηλαδή χαμηλότερους «από ότι ήταν φυσικά αναγκαίο»:

Είναι απαραίτητο για εμάς να θεωρήσουμε όχι σαν κάτι ακατόρθωτο αλλά σαν δυνατότητα ότι οι εργοδότες, εκμεταλλευόμενοι την αδυναμία των εργαζομένων να παραμένουν επί μακρόν χωρίς εργασία, είναι σε θέση να διατηρούν τους μισθούς χαμηλότερα από ότι θα ήταν φυσικά αναγκαίο, και *θ converso*, εάν οι εργαζόμενοι μπορούν μέσα από συνδικαλισμό να παραμένουν εκτός συμβολαίου τόσο ώστε να προκαλούν περισσότερη ενόχληση στους εργοδότες από ότι θα συνέβαινε σε μια ενδεχόμενη αύξηση των μισθών, μια τέτοια αύξηση μπορεί να επιτευχθεί. Κάτι τέτοιο, εάν δεν υπήρχε σωματείο, όχι μόνο δεν θα είχε συμβεί τόσο γρήγορα αλλά πιθανότατα να μην είχε συμβεί καθόλου. Η δύναμη των Εργατικών Σωματείων μπορεί επομένως να εφαρμοστεί με τέτοιο τρόπο ώστε να αποκομίσει για το σύνολο των εργαζομένων μεγαλύτερο μερίδιο του προϊόντος της εργασίας και μεγαλύτερες απολαβές, *επαυξάνοντας, συνεπώς, έναν από τους δυο παράγοντες που ρυθμίζουν την αμοιβή των εργαζομένων*. Ο άλλος και ακόμα πιο σημαντικός παράγοντας, ο αριθμός των εργαζομένων, παραμένει ανεπηρέαστος από την προηγούμενη διαδικασία (Mill όπ. παρ.: 646, η έμφαση δική μας).

Εδώ ακριβώς εντοπίζεται η ουσία της μετατόπισης του Mill. Στις *Principles* είχε αποδεχτεί έναν μόνο παράγοντα βελτίωσης των μισθών, και αυτόν ως αντίβαρο στις επιπτώσεις του πληθυσμιακού νόμου: τον έλεγχο της προσφερόμενης εργασίας. Τώρα, όχι μόνο αμφισβητεί την επενέργεια του πληθυσμιακού νόμου αλλά αναγνωρίζει και έναν επιπλέον ανεξάρτητο παράγοντα. Τα συνδικάτα (και όχι το κράτος), αντισταθμίζοντας την πλεονεκτική θέση των καπιταλιστών, μπορούν και οφείλουν να επιβάλλουν συνολική αναδιανομή των κερδών. Μια τέτοια αναδιανομή δεν είναι πλέον μάταιη, καθώς δεν οδηγεί ούτε σε ανεργία (το αποτέλεσμα της δράσης των συνδικάτων στον προ-«αναίρεσης» Mill), ούτε σε αύξηση του πληθυσμού (το αποτέλεσμα της κρατικής πολιτικής αναδιανομής υπέρ της εργασίας στον προ-«αναίρεσης» Mill). Με δεδομένη την προσφερόμενη εργασία, τα συνδικάτα μπορούν να διεκδικήσουν ένα μεγαλύτερο μισθιακό κονδύλι και να εξασφαλίσουν με αυτόν τον τρόπο «δικαιότερους» μισθούς ισορροπίας για το σύνολο των μισθωτών εργαζομένων. Κατά τον Mill, όλη αυτή η διαδικασία αφορά τη μετάβαση σε εναλλακτικά σημεία ισορροπίας και δεν παραβιάζει το πλαίσιο της προσφοράς και ζήτησης. Η δράση των συνδικάτων είναι, επομένως, απόλυτα δικαιωμένη και θεωρητικά νομιμοποιημένη (πλέον ως αποτελεσματική), εφόσον μπορεί να επιφέρει αύξηση των εργατικών εισοδημάτων χωρίς να προκαλεί ανεργία σε τμήμα των εργαζομένων και χωρίς να αυξάνει τον πληθυσμό.

Έτσι δικαιολογείται και η έμφαση που δίνει ο Mill στην άμεση μεταβλητότητα του κονδυλίου των μισθών (και του ατομικού μισθού), το οποίο πλέον δύναται να προσαυξηθεί (ως όριο) κατά ολόκληρο το εισόδημα του καπιταλιστή (όπ. παρ.: 644-5). Οι επιχειρηματίες, αφού δαπανήσουν κεφάλαιο για «μηχανήματα, κτήρια και υλικά» μπορούν – εφόσον αναγκαστούν από τα συνδικάτα – να μεταφέρουν τμήμα του εισοδήματός τους (κερδών) στην αμοιβή της εργασίας, ωθούμενοι σε ακούσιες μη σχεδιασμένες αποταμιεύσεις για δεδομένη απασχόληση. Επομένως, τα συνδικάτα αποκτούν άμεσο (και αποτελεσματικό) ρόλο στη διαμόρφωση του μισθιακού κονδυλίου. Ο επιχειρηματίας «εάν πρέπει να πληρώσει περισσότερα σε εργασία, οι επιπρόσθετες πληρωμές προέρχονται το δικό του εισόδημα, ενδεχομένως από το τμήμα εκείνο που θα είχε έτσι και αλλιώς αποταμιεύσει και προσθέσει στο κεφάλαιο του, επισπεύδοντας συνεπώς την εκούσια οικονομία από μια εξαναγκαστική, ή ενδεχομένως από ό,τι θα δαπανούσε για προσωπικές ανάγκες ή απολαύσεις» (όπ. παρ.: 644-5).

Στην πορεία της ανάλυσης του, ο Mill δείχνει να διατηρεί ως τελικό συμπέρασμα ότι εκτός των άλλων είναι και οι συνθήκες διαπραγμάτευσης

εκείνες που καθορίζουν το τελικό ύψος του κεφαλαίου που θα απασχοληθεί παραγωγικά από τον καπιταλιστή (εντός των δεδομένων δυνατοτήτων κάθε φορά). Προεκτείνοντας δε το επιχείρημά του, μάλλον παρακάμπτει την αρχική θέση περί ανελαστικότητας των καμπυλών προσφοράς και ζήτησης θεωρώντας τελικά ότι ανάλογα με τους *συσχετισμούς δύναμης* και τη *θεσμική δομή της αγοράς*, *υπάρχει μια ολόκληρη οικογένεια ελαστικών καμπυλών ζήτησης, καθεμία από τις οποίες αντιστοιχεί σε διαφορετική τιμή του συνολικού κεφαλαίου*. Κάθε αλλαγή στις συνθήκες διαπραγμάτευσης αναγκάζει τους καπιταλιστές να μεταφερθούν σε διαφορετική καμπύλη ζήτησης ανάλογα με την αντίστοιχη τιμή του κεφαλαίου¹⁰. Κάτι τέτοιο, όμως, δύσκολα μπορεί να ονομαστεί ως «μηχανισμός προσφοράς και ζήτησης».

3.2 Συμπεράσματα: η ρεφορμιστική στρατηγική για τα συνδικάτα

Με το νέο (ημιτελές εντούτοις) αναλυτικό πλαίσιο¹¹, ο Mill εγκαταλείπει τη «στρατηγική της αντισύλληψης» για να υποστηρίξει μια νέα «παρεμβατική στρατηγική» για τα συνδικάτα, η οποία προβάλλει ως *αναγκαίες* τις μισθολογικές απαιτήσεις των εργαζομένων. Τα συνδικάτα *μπορούν* και *πρέπει* να επεμβαίνουν στη διαμόρφωση του εισοδήματος της εργασίας μέσα από διαδικασίες διαπραγμάτευσης και όχι μόνο μέσα από έλεγχο των γεννήσεων. Η διαδικασία αυτή δεν προκαλεί ανεργία ούτε αύξηση του πληθυσμού (που, σύμφωνα με τον Ricardo, θα καθήλωνε τους μισθούς σε ένα «φυσιολογικό ελάχιστο») και συνεπώς δεν στρέφεται ενάντια στα συμφέροντα της εργατικής τάξης. *Διαφορετικές μορφές διαπραγμάτευσης ανάμεσα στην εργασία και το κεφάλαιο οδηγούν σε διαφορετικά σημεία ισορροπίας*.

Αν χρησιμοποιήσουμε τη διάκριση που εισάγει ο Ekelund (1976: 66-7), μπορεί να υποστηριχτεί ότι η «αναίρεση» του Mill αντλεί τη δυναμική της περισσότερο από *εξωτερικούς* ως προς το θεωρητικό του σύστημα παράγοντες, δηλαδή κυρίως από την πολιτική του πρόθεση να υποστηρίξει με θεωρητικά επιχειρήματα τη διεκδικητική δράση ενός ανερχόμενου συνδικαλιστικού κινήματος. Ή εναλλακτικά, η αναπτυσσόμενη κινηματική δυναμική της περιόδου είχε τα αποτελέσματά της και στο επίπεδο θεωρίας, ένα από τα οποία ήταν οπωσδήποτε το *συμβάν της «αναίρεσης»*. Δεν ήταν, λοιπόν, η επίγνωση των εσωτερικών αναλυτικών αδυναμιών που ανάγκασε τον Mill να αναπτύξει το συλλογισμό του 1869 – όπως ο ίδιος

φαίνεται να παραδέχεται¹² – αλλά τα αντισυνδικαλιστικά πολιτικά συμπεράσματα της ανάλυσης των *Principles*.

Την «αναίρεση» του Mill καθοδήγησε η ανάγκη «συμπόρευσης» της Πολιτικής Οικονομίας με τη νέα θεσμική και κοινωνική πραγματικότητα του εργατικού συνδικαλισμού, η ανάγκη θεωρητικής-επιστημονικής νομιμοποίησης ενός νόμιμου θεσμικού συνδικαλισμού. Η θεωρητική-επιστημονική νομιμοποίηση της συνδικαλιστικής δράσης που προσέφερε μέσω της «αναίρεσής» του ο Mill, στο μέτρο που αναδεικνύει ως εύλογες και δυνατές τις εργατικές διεκδικήσεις στα πλαίσια της μισθωτής εκμεταλλευτικής σχέσης, και χωρίς την αμφισβήτησή της, συγκροτεί στη συγκυρία μια φιλεργατική ρεφορμιστική εν δυνάμει στρατηγική (δηλαδή, το ιδεολογικό πλαίσιο μιας «αξιοπρεπούς» ένταξης και υπαγωγής των εργατών στο αστικό πολιτικό σκηνικό).

Το προηγούμενο σχέδιο δεν φαίνεται να ήταν εντελώς ξένο προς τις προθέσεις του ίδιου του Mill. Προς το τέλος της ζωής του διατηρούσε επαφές με συνδικαλιστές και υποστήριζε όσους φιλελεύθερους υποψήφιους βουλευτές ήταν με το μέρος των εργατικών οργανώσεων (Dobb 1976: 153). Είναι, επίσης, γνωστό ότι κατά τη δεκαετία του 1860, ο Mill θεωρούσε ότι οι φιλελεύθερες μεταρρυθμίσεις θα μπορούσαν να επιτευχθούν μόνο με συγχώνευση στοιχείων από την εργατική και μικροαστική ιδεολογία. Έτσι, άρχισε να αντιμετωπίζει την πολιτική οικονομία σαν μια γέφυρα ανάμεσα στις δυο τελευταίες και προσπάθησε να ενσωματώσει στο θεωρητικό του σύστημα κάποια από τα οράματα της εργατικής τάξης (Forget 1992: 46-7). Όπως σημειώνει η Forget: «ο Mill έβλεπε σαν δικό του ιδιαίτερο καθήκον το μετασχηματισμό των μικροαστικών απόψεων (...) και αυτό περιλάμβανε την υπονόμηση του λανθασμένου συστήματος της πολιτικής οικονομίας που είχε υιοθετηθεί από τις μεσαίες και ανώτερες κοινωνικές τάξεις» (όπ. παρ.).

Θα διαφωνήσουμε ωστόσο πλήρως με την επιχειρηματολογία της Forget (1992) που αμφισβητεί το θεωρητικό περιεχόμενο της «αναίρεσης» του Mill, υποστηρίζοντας ότι μόνο λόγοι πολιτικοί τον οδήγησαν σε μια άνευ θεωρητικής ουσίας αυτοκριτική για τις σχετικές θέσεις των *Principles*. Η «αναίρεση» έχει θεωρητικό περιεχόμενο και από αυτήν ακριβώς την άποψη έχει και πολιτική σκοπιμότητα: αποσύρεται η προβληματική ότι η δράση των συνδικάτων θα προκαλέσει αναπόφευκτα ανεργία (δηλαδή η προβληματική μιας δεδομένης άκαμπτης διανεμητικής σχέσης), αποσύρεται η επενέργεια του πληθυσμιακού νόμου και του νόμου των φθινουσών αποδόσεων ως το αναπόφευκτο αποτέλεσμα της αύξησης των μισθών των εργαζομένων. Θεωρούμε, εντούτοις, ότι, μολονότι η ευ-

καμψία του χρηματικού μισθιακού κονδυλίου στον Mill δεν οδηγεί από μόνη της στις θέσεις της «αναίρεσης» (ή, όπως προσπαθήσαμε να δείξουμε δεν ταυτίζεται με το θεωρητικό της περιεχόμενο), επέτρεψε πάντως, ή ίσως ορθότερα διευκόλυνε, θεωρητικά τη μετατόπισή του, μετατόπιση που ενεργοποιείται (όχι από την επίγνωση λαθών της θεωρίας του όπως σημειώσαμε, αλλά) από την πολιτική του ευαισθησία απέναντι στην εργατική συνδικαλιστική δράση. Υπό αυτήν την έννοια, είναι η αναπτυσσόμενη κινηματική δυναμική που ενεργοποίησε την προϋπάρχουσα δυνατότητα ευκαμψίας του μισθιακού κονδυλίου των *Principles* στην κατεύθυνση της υπεράσπισης των συνδικαλιστικών αγώνων.

Ωστόσο, τα βρετανικά συνδικάτα δεν αποδέχτηκαν εύκολα ούτε καν τη ρεφορμιστική στρατηγική που δυνητικά προέκυπτε από την παρέμβαση του Mill. Τα εργατικά έντυπα και οι συνδικαλιστές ηγέτες παρέμειναν εγκλωβισμένοι για αρκετά χρόνια μετά την «αναίρεση» στη θεωρία της προσφοράς και της ζήτησης και μόλις μεταξύ του 1874 και 1877 (στον απόηχο του απεργιακού κινήματος του 1871-1873 – βλ. σχετικά πιο πριν) άρχισαν να την συμπεριλαμβάνουν στα επιχειρήματά τους. Ως κύριος λόγος για μια τέτοια καθυστέρηση θεωρείται ο αυτοπεριορισμός των εργατικών ηγετών στο κλίμα επιδιαιτησίας και συμβιβασμού, ως των μέσων χειρισμού των εργατικών αιτημάτων (βλ. αναλυτικά Biagini 1987: 822-832).

4. Η παρέμβαση του Marx στη συγκυρία της δεκαετίας του 1860

4.1. Το γενικό πλαίσιο της πολιτικής παρέμβασης του Marx

Στις συνθήκες προϊούσας ρεφορμιστικής ενσωμάτωσης της εργατικής τάξης μέσα στις οποίες αναδύθηκε η Διεθνής, σύμφωνα με τον Berlin (1987: 166), ο Marx την άφησε «όσο ελαστική μπορούσε να είναι, ώστε να είναι σε θέση να συμπεριλάβει όσο περισσότερες ενεργές εργατικές οργανώσεις ήταν δυνατόν, όσο και αν διέφεραν οι μέθοδοι και ο χαρακτήρας τους». Εντούτοις, παρά την «ελαστικότητα» της στάσης του Marx μέσα στη «Διεθνή», η παρέμβαση αυτή υπηρετούσε ή χαρακτηριζόταν από δυο καθαρούς και αλληλοδιαπλεκόμενους στόχους που σηματοδοτούν την αδιάσπαστη ενότητα του οικονομικού και πολιτικού αγώνα της εργατικής τάξης, ως του *sine qua non* όρου για τον μετασχηματισμό του

διεκδικητικού αγώνα εντός του συστήματος σε αγώνα για την επαναστατική ανατροπή του.

Στόχος πρώτος, σε αντιστοιχία με το επίπεδο συνείδησης της εργατικής τάξης: εμμονή στη γείωση με την πραγματική κίνηση των μαζών και τους στόχους που αυτές θέτουν. Είναι από την οπτική αυτού του στόχου που ο Marx συγκρούεται με τους προντονιστές «θέτοντας σε πρώτη μοίρα τα προβλήματα που προκύπτουν από τις διεκδικήσεις της εργατικής τάξης»: τα «προβλήματα του μισθού της εργασίας και των ωρών της εργασίας».

Στόχος δεύτερος, σε αντιστοιχία με το «μπόλιασμα» της εργατικής τάξης με επαναστατική συνείδηση: ανάδειξη του εκμεταλλευτικού χαρακτήρα του καπιταλιστικού συστήματος και προβολή των συνδικάτων της εργατικής τάξης ως οργανωτικών κέντρων «για την κατάργηση του ίδιου του συστήματος της μισθωτής εργασίας», στην προοπτική της κατάκτησης της πολιτικής εξουσίας από την ίδια την εργατική τάξη. Εδώ ο Marx, που αρχικά είχε επικεντρώσει την κριτική του κυρίως προς τους προντονιστές, «στρέφεται με μεγαλύτερη οξύτητα κατά των καθαρών τρεϊντιγιουνιονιστών, που ήθελαν να περιορίσουν τα καθήκοντα των συνδικάτων μόνο στα προβλήματα του μισθού και των ωρών εργασίας» (βλ. Rjazanov χ.χ.έ.: 124-126, 135-138).

Από την προηγηθείσα ανάλυσή μας προκύπτει ότι αναφορικά με τη θεωρία των μισθών και τα εργατικά συνδικάτα εμφανίζονται *δύο Mill*: ο *Mill των Principles* και ο *Mill της «αναίρεσης»*¹³. Η πολιτική στρατηγική του Marx τέμνεται οριακά και μόνο όσον αφορά τον πρώτο στόχο με τα πολιτικά συμπεράσματα που προκύπτουν από την ανάλυση του Mill της «αναίρεσης». Το σημείο αυτό θα επιχειρήσουμε να αναδείξουμε στις παραγράφους που ακολουθούν.

4.2. Η θεωρητική παρέμβαση του Marx στο πλαίσιο της Διεθνούς για τη σημασία των συνδικάτων και τη δυνατότητά τους να επεμβαίνουν στη διαμόρφωση των μισθών

Πριν από την έκδοση του 1^{ου} τόμου του *Κεφαλαίου* (1867) ο Marx δίνει προς το Γενικό Συμβούλιο της Διεθνούς μια σημαντικότερη διάλεξη σε δυο παρουσιάσεις (20 και 27 Ιουνίου του 1865) πάνω στη θεωρία του για τους μισθούς της εργασίας, η οποία δημοσιεύτηκε αρχικά ως χωριστή μπροσουρά υπό τον τίτλο *Αξία, Τιμή και Κέρδος* στο Λονδίνο το 1889, και αποτελεί το γνωστό μας *Μισθός Τιμή και Κέρδος*.

Ο Rjazanov (χ.χ.έ.: 138, βλ. σχετικά και 140) γράφει χαρακτηριστικά για τη διάλεξη του 1865: «όταν το Κεντρικό Συμβούλιο είχε εξετάσει όλα τα προβλήματα που θα έμπαιναν στην ημερήσια διάταξη του επόμενου συνεδρίου [της Γενεύης, στο οποίο δόθηκε έμφαση στο συνδικαλιστικό ζήτημα και τις βασικές διεκδικήσεις τής εργατικής τάξης], ξέσπασαν... μεγάλες διαφωνίες. Γι' αυτό ο Marx έκανε στο συμβούλιο μια λεπτομερή διάλεξη, στην οποία εξήγησε τη σημασία που έχουν τα συνδικάτα κάτω απ' τις συνθήκες της καπιταλιστικής διαδικασίας παραγωγής». Ο ίδιος ο Marx εκμυστηρεύεται στην προσωπική του αλληλογραφία προς τον Engels με ημερομηνία 20 Μαΐου 1865 τους λόγους που προκάλεσαν την παρέμβασή του:

Ειδική συνάντηση της 'Διεθνούς' αυτό το απόγευμα. Ένας γεροπαράξενος, ένας παλιός σουενιστής ο Weston [Ουέστον] (ξυλουργός) έχει αναδείξει τις επόμενες δυο προτάσεις τις οποίες σταθερά υποστηρίζει στο *The Bee-Hive*:

1. ότι η γενική αποτίμηση της αύξησης της αξίας των μισθών μπορεί να μην είναι ευνοϊκή για τους εργάτες·

2. ότι τα εργατικά σωματεία εξ αυτού του λόγου, κ.λπ., είναι *επιζήμια*.

Εάν αυτές οι δύο προτάσεις, τις οποίες αυτός μόνο πιστεύει στην Ένωσή μας, γινόταν αποδεκτές, θα βρισκόμαστε σε τρομερή σύγχυση, τόσο αναφορικά με τα εργατικά σωματεία εδώ, όσο και αναφορικά με την επίδραση των απεργιών που τώρα κυριαρχούν στην ήπειρο (Marx-Engels Correspondence 1865: internet).

Σε αυτή τη διάλεξη ο Marx αναπτύσσει κάποια σημεία της θεωρίας του των μισθών (τις οποίες εκθέτει αναλυτικότερα και πιο επεξεργασμένα στον 1^ο τόμο του *Κεφαλαίου*), αναδεικνύοντας στη βάση της εργασιακής θεωρίας της αξίας την εκμετάλλευση της εργασίας από το κεφάλαιο (θεωρία της υπεραξίας). Αποφεύγοντας να υπεισέλθουμε στον κύριο κορμό της μαρξικής θεωρίας των μισθών (βλ. σχετικά Οικονομάκης και Σωτηρόπουλος 2006) θα επικεντρώσουμε την προσοχή μας στα βασικά σημεία πολεμικής του Marx στην αντισυνδικαλιστική συλλογιστική του Weston. Αυτό στο οποίο, κατά την άποψή μας, αντιπαρά τίθεται ο Marx, είναι τόσο ο ρικαρδιανός «σιδερένιος» νόμος των μισθών όσο και η «άκαμπτη» ή «χυδαία» εκδοχή της θεωρίας του κονδυλίου των μισθών (χωρίς ωστόσο ρητή αναφορά).

Σύμφωνα με τον Marx, ο Weston θεωρούσε ότι με *αμετάβλητο* το «ποσό της εθνικής παραγωγής» εξίσου *αμετάβλητο* και *σταθερό* πρόκειται

να είναι και το μέγεθος του πραγματικού μισθού (Marx 2003: 8). Η απάντηση του Marx στον προηγούμενο συλλογισμό διαμορφώνεται ως εξής:

Ας υποθέσουμε (...) ότι το ποσό της εθνικής παραγωγής είναι *σταθερό* και όχι *μεταβλητό* (...). Όταν έχω ένα δοσμένο αριθμό, ας πούμε 8, τότε τα *απόλυτα* όρια αυτού του αριθμού δεν εμποδίζουν διόλου να μεταβάλω τα συστατικά του μέρη, τα *σχετικά* τους όρια. Αν το κέρδος ήταν 6 και ο μισθός της εργασίας 2, τότε θα μπορούσε ο μισθός της εργασίας να ανέβει στα 6 και το κέρδος να πέσει στα 2, και παρ' όλα αυτά το συνολικό ποσό θα παρέμενε 8. Έτσι, το σταθερό ποσό της παραγωγής δε θα απέδειχνε σε καμιά περίπτωση ότι είναι σταθερό και το ποσό του μισθού της εργασίας (όπ. παρ.: 8-9).

Ήδη η πρώτη αυτή τοποθέτηση του Marx έχει θέσει το πλαίσιο της αντιπαράθεσης, στο κρίσιμο ζητούμενο αναφορικά με τη θεωρία του κονδυλίου των μισθών, στην οποία εκδοχή της: *το ζήτημα των σχέσεων εισοδηματικής διανομής και της ελαστικότητάς τους*, της «*ακαμψίας*» ή «*ευκαμψίας*» της διανεμητικής σχέσης, μεταξύ αστικής και εργατικής τάξης. Και το έχει θέσει με όρους εργασιακής θεωρίας της αξίας. Η σχέση ανάμεσα στο μερίδιο των μισθών (μισθιακό κονδύλι) και το μερίδιο των κερδών είναι καταφανώς *ευμετάβλητη*. Βλέπουμε, επομένως, ότι ο Marx εκκινεί την κριτική του από μια θέση στην οποία οδηγήθηκε ο Mill στο άρθρο του 1869.

Ο Weston αναπτύσσει το επιχείρημά του χρησιμοποιώντας ως βάση τη λανθασμένη και ξεπερασμένη για την εποχή *προσθετική* θεωρία των κοστών παραγωγής («adding-up of components» theory). Επιμένει ότι μια χρηματική αύξηση των μισθών, π.χ. από 4 σε 5 σελίνια, θα οδηγήσει σε ανάλογη αύξηση των τιμών, αφήνοντας τελικά ανέγγιχτους τους πραγματικούς μισθούς αφού τώρα οι μισθοί των 5 σελινιών θα αγοράζουν εμπορεύματα που προηγουμένως εστοίχιζαν 4 σελίνια. Η απάντηση του Marx είναι κατηγορηματική: «ο πολίτης Ουέστον σας σκιαγράφησε τη θεωρία του λέγοντάς σας ότι όταν μια γαβάθα περιέχει μια ορισμένη ποσότητα σούπας για να φάει ένας συγκεκριμένος αριθμός ατόμων, τότε το μέγιστο των κουταλιών δε θα έφερνε καμιά αύξηση της ποσότητας της σούπας» (όπ. παρ.: 11).

Αν θεωρήσουμε δεδομένο το επίπεδο του συσσωρεμένου κεφαλαίου και της απασχόλησης, τότε υφίσταται ένα συγκεκριμένο μισθιακό κονδύλι που αντιστοιχεί σε ένα συγκεκριμένο όγκο καταναλωτικών εμπορευμάτων. Όπως είδαμε, στη συλλογιστική του Mill (*των Principles*) μια αύξηση

στους πραγματικούς μισθούς είναι εφικτή, ωστόσο θα οδηγήσει τελικά εκτός απασχόλησης ένα τμήμα της εργασίας. Αντίθετα, στην επιχειρηματολογία του Weston μαζί με το ύψος του *πραγματικού* μισθιακού κονδυλίου αμετάβλητοι παραμένουν και οι πραγματικοί μισθοί. Πολύ εύστοχα, συνεπώς, ο Marx θεωρεί ότι πίσω από τη «χυδαία» και «άκαμπτη» προσέγγιση του Weston κρύβεται η λανθασμένη αξιακή προσέγγιση των προσθετικών κοστών παραγωγής (βλ. σχετικά Μηλιός κ.ά. 2000).

Ο Marx, ωστόσο, συγκρούεται με τη γενικότερη αντίληψη του κονδυλίου των μισθών, σημειώνοντας ότι μια «γενική άνοδος του επιπέδου των μισθών» είναι *δυνατή* και θα έχει σαν προφανές αποτέλεσμα «την πτώση του γενικού ποσοστού του κέρδους, χωρίς όμως, για να μιλήσουμε γενικά, να επηρεάσει τις τιμές των εμπορευμάτων» (όπ. παρ.: 76). Για δεδομένο κοινωνικό προϊόν, οι *ταξικοί συσχετισμοί* είναι εκείνοι που ρυθμίζουν το μερίδιο της εργασίας: «Ο πολίτης Ουέστον ξέχασε... ότι η γαβάθα από την οποία τρώνε οι εργάτες είναι γεμισμένη με όλο το προϊόν της εθνικής εργασίας και ότι, αν υπάρχει κάτι που εμποδίζει τους εργάτες να πάρουν περισσότερα από τη γαβάθα, αυτό δεν είναι ούτε η στενότητα της γαβάθας, ούτε η ανεπάρκεια του περιεχομένου της, αλλά αποκλειστικά και μόνο το μικρό μέγεθος των κουταλιών τους» (όπ. παρ.: 12).

Ο Marx, στη διαδικασία συγκρότησης του δικού του θεωρητικού σχήματος, δεν αφήνει βεβαίως έξω από την κριτική του ούτε τη ρικαρδιανή θεωρία των μισθών, αναδεικνύοντας κατ' αρχήν τη διάκριση ανάμεσα στο «φυσικό» και το «ιστορικό ή κοινωνικό στοιχείο» της αξίας της εργασιακής δύναμης. Με τον τρόπο αυτό, προκρίνει ένα *σχεσιακό καθορισμό* των πραγματικών μισθών. Οι ταξικοί συσχετισμοί δύναμης καθορίζουν τον πραγματικό μισθό σε επίπεδα οπωσδήποτε υψηλότερα από το «φυσικό» ύψος του ρικαρδιανού καλαθιού επιβίωσης (βλ. Marx όπ. παρ.: 69-70, σχετικά Οικονομάκης και Σωτηρόπουλος 2006).

Για τα κέρδη, αντίθετα, δεν υπάρχει «νόμος» που να καθορίζει ένα κατώτατο όριο διότι «παρά το γεγονός ότι μπορούμε να ορίσουμε το *κατώτατο όριο* των μισθών, δεν μπορούμε να ορίσουμε το *ανώτατο όριό* τους. Μπορούμε μόνο να πούμε ότι, με δοσμένα τα όρια της εργάσιμης ημέρας, το *ανώτατο όριο του κέρδους* αντιστοιχεί στο *φυσικό κατώτατο όριο του μισθού*, και ότι με δοσμένο το μισθό της εργασίας, το *ανώτατο όριο του κέρδους* αντιστοιχεί με μια τέτοια παράταση της εργάσιμης ημέρας που συμβιβάζεται με τις σωματικές δυνάμεις του εργάτη. Το ανώτατο όριο του κέρδους περιορίζεται λοιπόν από το φυσικό κατώτατο όριο του μισθού και από το φυσικό ανώτατο όριο της εργάσιμης μέρας. Είναι φανερό ότι ανάμεσα στα δυο όρια αυτού του *ανώτατου ποσοστού του κέρ-*

δους είναι δυνατή μια ατελείωτη κλίμακα από παραλλαγές» (Marx όπ. παρ.: 70-71).

Επομένως, αντιστοίχως με τους μισθούς, και το επίπεδο του κέρδους εξαρτάται από τον κοινωνικό συσχετισμό δύναμης ανάμεσα στο κεφάλαιο και τη μισθωτή εργασία: «ο καθορισμός του πραγματικού του βαθμού [του ποσοστού του κέρδους] ρυθμίζεται με μια συνεχή πάλη ανάμεσα στο κεφάλαιο και την εργασία, γιατί ο κεφαλαιοκράτης τείνει διαρκώς να μειώσει το μισθό στο φυσικό κατώτατο όριό του και να επεκτείνει την εργάσιμη μέρα στο φυσικό ανώτατο όριό της, ενώ ο εργάτης σταθερά ασκεί πίεση προς την αντίθετη κατεύθυνση» (όπ. παρ.: 71-72).

Από την άποψη των παραπάνω θέσεων του Marx, δεν υπάρχει συνεπώς καμιά «άκαμπτη αναγκαιότητα» που θα προσδιορίσει, όπως θέλει το ρικαρδιανό σχήμα, τους μισθούς στο κατώτατο φυσικό όριο, ούτε βέβαια υπάρχει ένα «άκαμπτο» μισθιακό κονδύλι, το ύψος του οποίου να εξαρτάται από τις επενδυτικές διαθέσεις του καπιταλιστή. Οι σχέσεις διανομής του εισοδήματος είναι εντός ορίων ελαστικές, με τον κεφαλαιοκράτη πάντα να επιδιώκει να πάρει ό,τι περισσότερο μπορεί να πάρει (όπ. παρ.: 10).

Επομένως, τα εργατικά συνδικάτα αποτελούν βασικά κέντρα αντίστασης για τη βελτίωση της θέσης των εργατών, υπό τον όρο της επίγνωσης των ορίων διεκδίκησης εντός του συστήματος της καπιταλιστικής εκμετάλλευσης. Γράφει ο Marx (όπ. παρ.: 76): «οι εργατικές ενώσεις προσφέρουν καλή υπηρεσία σαν κέντρα αντίστασης ενάντια στους σφετερισμούς του κεφαλαίου. Αποτυχαίνουν μερικά στο σκοπό τους, όταν δεν κάνουν σωστή χρήση της δύναμής τους. Αποτυγχάνουν ολοκληρωτικά στο σκοπό τους όταν περιορίζονται σ' ένα μικροπόλεμο ενάντια στα αποτελέσματα του σημερινού συστήματος, αντί να προσπαθούν ταυτόχρονα να το αλλάξουν, αντί να χρησιμοποιούν τις οργανωμένες δυνάμεις τους σαν ένα μοχλό για την τελική απελευθέρωση της εργατικής τάξης, δηλαδή για την οριστική κατάργηση του συστήματος της μισθωτής εργασίας».

5. Επίλογος

Αναμφίβολα, η δεκαετία του 1860 είναι μια πολύ ενδιαφέρουσα περίοδος έρευνας. Είναι τότε που αποδομείται και «καταρρέει» η μεταρικαρδιανή κλασική ανάλυση (το συμβάν της «αναίρεσης» του Mill στα 1869 εί-

ναι ενδεικτικό), είναι τότε που ολοκληρώνεται και βγαίνει στην επιφάνεια το σύστημα του Marx, είναι τότε που αρχίζουν και σχηματοποιούνται οι βασικές νεοκλασικές θέσεις από τους Jevons και Marshall. Παράλληλα είναι και μια δεκαετία σημαντικών πολιτικών εξελίξεων. Η ανάλυση που προηγήθηκε διερευνά μια μόνο όψη της δεκαετίας αυτής, που συνδέεται κυρίως με την ανάπτυξη του συνδικαλιστικού κινήματος.

Μετά από μια μακρά περίοδο πολιτικών αγώνων, το συνδικαλιστικό κίνημα στη Μεγάλη Βρετανία αρχίζει να κατακτά θεσμικό ρόλο στην οργάνωση του πολιτικού σκηνικού. Στο εσωτερικό του αναπτύσσονται δυο *διαφορετικές πολιτικές στρατηγικές*, οι οποίες θα μπορούσαν να κωδικοποιηθούν στο επίπεδο της θεωρίας στις παρεμβάσεις των Marx και Mill (εννοούμε τις θέσεις που προβάλλονται κατά την «ανάιρεση» του κονδυλίου των μισθών). Ο τελευταίος υπερασπίζεται μια ξεκάθαρη *ρεφορμιστική στρατηγική* με το κείμενο του 1869, συμβάλλοντας σε τελευταία ανάλυση σε ένα συνδικαλιστικό διεκδικητικό πλαίσιο ανίκανο να αμφισβητήσει την καπιταλιστική εξουσία¹⁴. Αντίθετα, ο Marx κινούμενος στο εσωτερικό της Διεθνούς, φροντίζει με κάθε ευκαιρία – η διάλεξη του 1865 οπωσδήποτε ήταν μια τέτοια – να αναδείξει τον ταξικό χαρακτήρα της καπιταλιστικής κοινωνικής οργάνωσης και την αναγκαιότητα μιας *επαναστατικής στρατηγικής*, η οποία, χωρίς να αρνείται τη σημασία των οικονομικών διεκδικήσεων, οφείλει να θέτει σε τελευταία ανάλυση το ζήτημα της ανατροπής της αστικής εξουσίας.

Στο πολιτικό επίπεδο, η επιλογή του Marx να αντιπαρατεθεί στη «χυδαία» εκδοχή του κονδυλίου των μισθών επιδιώκει να θέσει ένα «ανάχωμα» στην αυξανόμενη ενσωμάτωση της εργατικής τάξης εντός της αστικής ηγεμονίας. Η καπιταλιστική οικονομική μεγέθυνση δεν αποτελεί ανελαστική προϋπόθεση για τη διεκδίκηση από την εργατική τάξη της αύξησης τόσο του απόλυτου όσο και του σχετικού της μεριδίου στο κοινωνικό προϊόν. Μια τέτοια θέση – που στρέφεται ευθέως ενάντια στη λογική του συμβιβασμού των ηγετών των εργατικών συνδικάτων – αποτελεί εξάλλου και τον απαραίτητο θεωρητικοπολιτικό σύνδεσμο μεταξύ οικονομικής και πολιτικής πάλης, στο μέτρο που «απελευθερώνει» την πάλη για τη βελτίωση της θέσης των εργατών (εντός των καπιταλιστικών ορίων) από την συνυπευθυνότητα της «εθνικής ανάπτυξης». Υπό αυτήν την, εν τέλει ιδεολογική, προϋπόθεση ο οικονομικός αγώνας της εργατικής τάξης δεν θα παραμείνει ένας «μικροπόλεμος» εντός του εθνικού (δηλαδή καπιταλιστικού) συμφέροντος, αλλά μπορεί να μετασχηματιστεί σε πολιτική ταξική πάλη «για την τελική απελευθέρωση της εργατικής τάξης». Σε αυτήν την κατεύθυνση, τα εργατικά συνδικάτα δεν πρέπει να πα-

ραμείνουν απλώς «κέντρα αντίστασης ενάντια στους σφετερισμούς του κεφαλαίου» αλλά μπορούν να μετασχηματιστούν σε κέντρα οργάνωσης και πάλης «για την οριστική κατάργηση του συστήματος της μισθωτής εργασίας» (Marx όπ. παρ.: 76).

Σημειώσεις

1. Σύμφωνα με τον Stigler (1952, p. 190) ο ίδιος ο Malthus ενσωματώνει στην πληθυσμιακή θεωρία ένα «πολιτιστικό ελάχιστο», αρκετά υψηλότερο του «βιολογικού ελαχίστου». Ο Ricardo σε μια σειρά από διατυπώσεις του βρίσκεται να αποδέχεται ένα τέτοιο πολιτιστικό στοιχείο στον καθορισμό των μισθών. Για παράδειγμα γράφει σχετικά: «Ο Άγγλος εργάτης θα εθεώρει το ημερομίσθιον του ως ευρισκόμενον κάτω του φυσικού του ποσοστού και ως λίαν ανεπαρκές προς συντήρησιν της οικογενείας, εάν παρείχεν εις αυτόν την δυνατότητα να αγοράζη ως τροφήν μόνο γεώμηλα και να ζη μη έχων καλυτέραν κατοικίαν καλύβης εκ πλίνθων [...] Οι φίλοι της ανθρωπότητας δεν δύνανται ή να ευχηθούν, ίνα εις όλας τας χώρας αι εργαζόμεναι τάξεις γνωρίσουν τας ανέσεις και τας απολαύσεις (...) Δεν δύναται να υπάρχη καλυτέρα εξασφάλις εναντίον του υπερπληθυσμού» (Ricardo 1992: 77, 80).

2. Πράγματι, η θέση για «πολιτιστικό ελάχιστο» δείχνει να αποδυναμώνεται καθώς ο Ricardo αποδέχεται ως νομοτελειακή την πτώση των ημερομισθίων στη δυναμική της καπιταλιστικής ανάπτυξης: «Εν τη φυσική προόδω της κοινωνίας, τα ημερομίσθια θα παρουσιάσουν κατιούσαν τάσιν» (Ricardo 1992: 80). Έτσι, όπως σημειώνει ο Rubin (1994: 357-358), αν και «[α]πό μια πρώτη ματιά ο Ricardo φαίνεται να βρίσκεται πλησιέστερα στην ευρύτερη και περισσότερη ευέλικτη διατύπωση του πολιτιστικού ελαχίστου... στη συνέχεια, συνήθως ξεχνά αυτούς τους περιορισμούς και... προσεγγίζει τη θεωρία του φυσιολογικού ελαχίστου», δηλαδή ένα «σιδηρούν νόμο» των μισθών.

3. Αν και με μια σαφή διάσταση πληθυσμιακού νόμου (βλ. Smith 2000: Βιβλίο Ι, κεφ. 8, σχετικά και Rubin 1994: 262 κ.ε.), που δεν συνταιριάζει, όπως θα επιχειρήσουμε να δείξουμε πιο κάτω, με την θεωρούμενη ως «άκαμπτη» ή «χυδαία» εκδοχή της θεωρίας του κονδυλίου των μισθών.

4. Η θεωρία του κονδυλίου των μισθών εγκαταλείφθηκε γρήγορα με τη διάδοση της νεοκλασικής σκέψης και στη συνέχεια άρχισε να συγκεντρώνει απαξιωτικά σχόλια. Για παράδειγμα, πολύ αργότερα, στα μέσα του 20ου αιώνα, ο Samuelson παραδεχόταν ότι είχε εντυπωσιαστεί από την «κενότητα της

θεωρίας του κονδυλίου των μισθών», δηλώνοντας ότι η σχετική συζήτηση «συνιστά ένα από τα πιο άγονα κεφάλαια στο ζοφερό εκείνο διάκενο ανάμεσα στην κλασική περίοδο και τις επαναστατικές νεοκλασικές ανακαλύψεις του τελευταίου τρίτου του δέκατου ένατου αιώνα» (παρατίθεται σε Breit 1967: 509). Αξίζει, βέβαια, να σημειωθεί ότι περισσότερο διαλλακτικοί υπήρξαν οι Marshall (1956: 677-682) και Pigou (1949).

5. Στο μέτρο της πλήρους ακαμψίας της διανεμητικής σχέσης, στην «άκαμπτη» ή χυδαία» εκδοχή της θεωρίας του κονδυλίου των μισθών, δεν τίθεται το όποιο ζήτημα αυξήσεων των εργατικών εισοδημάτων, τέτοιων που θα ωθούσαν σε μια αύξηση του πληθυσμού. Η όποια αύξηση των ατομικών μισθών για δεδομένο μισθιακό κονδύλι θα αύξανε απλώς άμεσα την ανεργία (άρα μάλλον θα μείωνε και δεν θα αύξανε τον πληθυσμό). Αντίθετα, στην περίπτωση του Mill, η ευκαμψία ενός χρηματικού μισθιακού κονδυλίου, συγκροτεί τη θεωρητική δυνατότητα προσφυγής σε έναν πληθυσμιακό νόμο.

6. Βέβαια, η θέση του Breit δεν παραβιάζει, κατά την άποψή μας, τη συνολικότερη λογική που αποπνέει το κείμενο του Mill. Ωστόσο, όπως είναι φανερό από την ανάλυση της παραγράφου αυτής, δεν αποδίδει ορθά το συγκεκριμένο συλλογισμό του Mill.

7. Επομένως και σε οικονομική συρρίκνωση για δεδομένη σταθερή την τεχνική σύνθεση του κεφαλαίου ή τη σχέση κεφαλαίου/εργασίας. Παρότι ο Mill δεν αναφέρεται σαφώς σε μια τέτοια παραδοχή για τη σύνθεση του κεφαλαίου, ωστόσο η όλη του ανάλυση στις Principles – ειδικά στο κεφάλαιο 5 του πρώτου βιβλίου – οδηγεί σε μια τέτοια κατεύθυνση. Για το σχετικό ζήτημα βλ. Hollander 1968, 1985 και 1987.

8. Η πρόταση αυτή ήταν εναρμονισμένη με το συνολικότερο ιδεολογικό πλαίσιο που εξασφάλιζε την αστική ηγεμονία στη Μεγάλη Βρετανία των μέσων του 19ου αιώνα. Όπως επισημαίνεται από τον Tholfson (1971), μετά την ήττα των εξεγέρσεων του 1848, «το ενδιαφέρον για την αδικία και την ανισότητα υποχώρησε για να έρθει στο προσκήνιο η έγνοια για την προσωπική βελτίωση και πρόοδος. Οι εργαζόμενοι έδωσαν ανεπιφύλακτη υπακοή σε μια ηθική της προκοπής η οποία εξύψωσε σε υπέρτατο αγαθό την πνευματική και ηθική βελτίωση των ατόμων» (όπ. παρ.: 61).

9. Βλ. Mill όπ. παρ.: 635-6, West και Hafer 1978: 151-154, Negishi 1986, Kurer 1998: 524-525. Αρκετές από τις αναλυτικές θέσεις που δοκιμάζονται στο άρθρο του 1869 είναι εξαιρετικά ανοικτές στην κριτική. Π.χ. η προσφορά εργασίας – στη βάση της μαλθουσιανής λογικής που πανηγυρικά υιοθετεί ο Mill – δύσκολα μπορεί να θεωρηθεί ως ανελαστική του εισοδήματος, οπότε όχι μόνο παύει κάθε απροσδιοριστία στον καθορισμό των μισθών αλλά και δεν μπορεί να υπάρξει κανένα θεσμικό πλεονέκτημα για την εργοδοσία. Κατά τον ίδιο

τρόπο, το επιχείρημα του Mill εξακολουθεί να ισχύει μόνο εφόσον μια δεδομένη προσφορά ταυτίζεται με το ανελαστικό τμήμα της καμπύλης ζήτησης, υπόθεση εξαιρετικά περιοριστική (για περισσότερα βλ. Negishi 1986).

10. Όπως υποστηρίζει ο Kurer (1998: 531-2), «η θέση του Mill αντιστοιχεί σε ένα σύνολο καμπυλών ζήτησης μοναδιαίας ελαστικότητας, καθεμιά από τις οποίες είναι εφαρμόσιμη σε ένα συγκεκριμένο σύνολο διευθετήσεων της αγοράς εργασίας και σε ένα μοναδικό μισθιακό κονδύλι».

11. Ο Mill (σε προχωρημένη πια ηλικία και με προβλήματα υγείας) στην επανέκδοση των *Principles* που ακολούθησε την «αναίρεσή» του, δεν μπόρεσε να επαναδιαπραγματευθεί και να ενσωματώσει τα θεωρητικά και πολιτικά της συμπεράσματα. Έτσι, στην εισαγωγή της τελευταίας έβδομης έκδοσης (1871) των *Principles* και της μόνης που ακολούθησε την «αναίρεση» του 1869, ο Mill, σχολιάζοντας τον σχετικό διάλογο αναφορικά με τη θεωρία του κονδυλίου των μισθών, σημειώνει ότι: «συμπληρωματικό φως έχει πέσει σε αυτά τα ζητήματα, αλλά τα αποτελέσματα, κατά την άποψη του συγγραφέα, δεν είναι ακόμα ώριμα για ενσωμάτωση σε μια γενική πραγματεία της Πολιτικής Οικονομίας» (Mill 1976: xxix). Κανένα σημείο της κυρίως ανάλυσης δεν τροποποιείται.

12. Σε ένα γράμμα με ημερομηνία 9 Απριλίου 1869, ο Mill ζητάει τη γνώμη του Cairnes σχετικά με το πρώτο τμήμα του άρθρου. Ενδεικτικά σημειώνει: «αισθάνομαι σχεδόν σίγουρος πως θα εγκρίνεις ό,τι έχω γράψει σχετικά με το επονομαζόμενο κονδύλι των μισθών, ένα ζήτημα για το οποίο έχω εκφραστεί στην Πολιτική μου Οικονομία τόσο ανακριβώς όσο και άλλοι, και έχω ανακαλύψει τη σωστή του σκοπιά μόνο μέσα στα τελευταία δύο ή τρία χρόνια» (παρατίθεται στον Ekelund 1976: 66, η έμφαση δική μας).

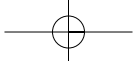
13. Όπως σημειώσαμε και νωρίτερα, τα επιχειρήματα της «αναίρεσης» του 1869 δεν ενσωματώθηκαν στη μεταγενέστερη έκδοση των *Principles*. Ακόμα, όμως, και εάν συνέβαινε κάτι τέτοιο, πάλι θα μπορούσαμε να κάνουμε λόγο για δυο Mill.

14. Στην πραγματικότητα πρόκειται για μια νέα στρατηγική της κοινωνικής συναίνεσης. Η ικανοποίηση των οικονομικών συμφερόντων των κυριαρχούμενων τάξεων όχι μόνο δεν σημαίνει περιορισμό της πολιτικής εξουσίας των κυρίαρχων τάξεων αλλά αντίθετα αποτελεί μέσο πολιτικής «αποδιοργάνωσης» των πρώτων. Οι οικονομικές «θυσίες» που πρέπει να υποστεί το κεφάλαιο, και τις οποίες υπαινίσσεται ο Mill, εντασσόμενες σε ένα κατάλληλο ιδεολογικό πλαίσιο ήταν για την εξουσία ένας αποτελεσματικός τρόπος εκτόνωσης της κινηματικής δυναμικής της περιόδου και σταθεροποίησης της αστικής πολιτικής ηγεμονίας (βλ. γενικά Πουλιαντζάς 1985: 15-20).

Βιβλιογραφία

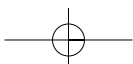
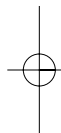
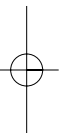
- Berlin I., Karl Marx, His Life and Environment, Oxford University Press, New York and Oxford, 1996.
- Biagini E., «British Trade Unions and Popular Political Economy, 1860-1880», *The Historical Journal*, vol. 30, n. 4, 1987, σελ. 811-840.
- Breit W., «The Wages Fund Controversy Revisited», *Canadian Journal of Economics and Political Science*, vol. XXXIII, no. 4, November 1967, σελ. 509-528.
- Dobb M., *Θεωρίες της Αξίας και της Διανομής*, Gutenberg, Αθήνα, 1976.
- Ekelund R. B., «A Short-Run Classical Model of Capital and Wages: Mill's Recantation of the Wages Fund», *Oxford Economic Papers*, vol. 28, no. 1, March 1976, σελ. 66-85.
- Evans M., «John Stuart Mill and Karl Marx: Some Problems and Perspectives», *History of Political Economy*, vol. 21, no. 2, 1989, σελ. 273-298.
- Forget E., «J. S. Mill and the Tory School: The Rhetorical Value of the Recantation», *History of Political Economy*, vol. 24, no.1, 1992, pp. 31-59.
- Hobsbawm E., *Η Εποχή του Κεφαλαίου, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης*, Αθήνα, 1996.
- Hollander S., «The Role of Fixed Technical Coefficients in the Evolution of the Wage-Fund Controversy», *Oxford Economic Papers*, vol. 20, no. 3, November 1968, σελ. 320-341.
- Hollander S., *The Economics of John Stuart Mill*, 2 vols, University of Toronto Press, Toronto, 1985.
- Hollander S., *Classical Economics*, Basil Blackwell Ltd, 1987.
- Kurer O., «Mill's Recantation of the Wages-Fund Doctrine: Was Mill Right, After All?», *History of Political Economy*, vol. 30, n. 3, 1998, σελ. 515-536.
- Marx K. *Μισθός, Τιμή και Κέρδος, Σύγχρονη Εποχή*, Αθήνα, 2003.
- Marx-Engels Correspondance 1865: internet <http://www.marxists.org/archive/marx/letters/subject/organisation.htm>
- Marshall A., *Principle of Economics*, 8th Edition, Macmillan & Co Ltd, London, 1956.
- Μηλιός, Γ., Οικονομάκης Γ., Λαπασιώρας Σ., *Εισαγωγή στην Οικονομική Ανάλυση*, Κριτική, Αθήνα, 2000.
- Mill J. S., «Thornton on Labour and its Claims», στο *Essays on Economics and Society 1850-1979*, vol. V, Routledge & Kegan Paul, London, 1975.
- Mill J. S., *Principles of Political Economy*, 7th Edition, Augustus M. Kelley Publishers, New Jersey, 1976.
- Negishi T., «Comments on Ekelund "Mill's Recantation of the Wages Fund"»,

- Oxford Economic Papers, New Series, vol. 37, no. 1, 1985, σελ. 148-151.
- Negishi T., «Thornton's Criticism of Equilibrium Theory and Mill», History of Political Economy, vol. 18, n. 4, 1986, σελ. 567-577.
- Οικονομάκης Γ., Σωτηρόπουλος Δ., «Οι μισθοί στον Μαρξ: Μια διερεύνηση όψεων της μαρξικής προβληματικής στο Κεφάλαιο», Θέσεις, τ. 95, Απρίλιος – Ιούνιος 2006, σελ. 109-125.
- Pigou A. C., «Mill and the Wage Fund», The Economic Journal, vol. 59, no. 234, 1949, σελ. 171-180.
- Πουλαντζάς Ν., Πολιτική Εξουσία και Κοινωνικές Τάξεις, Τόμος II, Θεμέλιο, Αθήνα, 1985.
- Ricardo D., 'Αρχαί Πολιτικῆς ΟΜκονομίας καί Φορολογίας, Εκδόσεις Γκοβόστη, Αθήνα, 1992.
- Rjazanov D., Ο Μαρξ κι ο Ένγκελς Όχι Μόνο για Αρχάριους, Γράμματα, Αθήνα, χ.χ.έ..
- Rubin I. I., Ιστορία Οικονομικών Θεωριών, Κριτική, Αθήνα, 1994.
- Samuelson P., «The Canonical Classical Model of Political Economy», Journal of Economic Literature, vol. 16, no. 4, 1978, σελ. 1415-1434.
- Schumpeter J., History of Economic Analysis, Oxford University Press, New York, 1994.
- Screpanti E., Zamagni S., Η Ιστορία της Οικονομικής Σκέψης, Α' Τόμος, Τυπωθήτω, Αθήνα, 2002.
- Smith A., Έρευνα για τη φύση και τις αιτίες του Πλούτου των Εθνών, Βιβλία I & II, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2000.
- Stigler, G. J. "The Ricardian Theory of Value and Distribution", The Journal of Political Economy, Vol. LX, No. 3 (Jun.), 1956, pp. 187-207.
- Σωτηρόπουλος Δ., «Η Θέση του John Stuart Mill στην Ιστορία της Οικονομικής Σκέψης. Μέρος I: Η κρίσιμη μετατόπιση από την ανάλυση των Smith και Ricardo και η διαμόρφωση του αναγκαίου βήματος προς το νεοκλασικό σύστημα», Θέσεις, τ. 95, 2006, σελ. 147-166.
- Taussig F. W., Wages and Capital, An Examination of the Wages Fund Doctrine, Augustus M. Kelley, New York, 1968.
- Tholfsen T., «The Intellectual Origins of Mid-Victorian Stability», Political Science Quarterly, vol. 86, no. 1, 1971, pp. 57-91.
- West E. G., Hafer R. W., (1978) «J. S. Mill, Unions, and the Wages Fund Recantation: A Reinterpretation», Quarterly Journal of Economics, vol. 92, no. 4, November 1978, pp. 603-19 (ανατυπωμένο στο Wood J. C., John Stuart Mill, Critical Assessments, Routledge, London and New York, 1991, σελ. 146-161).



Δημήτρης Σωτηρόπουλος και Γιώργος Οικονομάκης

Ψαλιδόπουλος Μ., Οικονομικές Θεωρίες και Κοινωνική Πολιτική, Η Βρετανική
Προσέγγιση, Αίολος, Αθήνα, 2002.



Ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας στη μεθοδολογία της μέτρησης της τηλεθέασης

Ανδρονίκη Κάβουρα *

Περίληψη

Ο στόχος του συγκεκριμένου άρθρου είναι η εξέταση του τρόπου της μέτρησης της τηλεθέασης από την εταιρεία AGB. Οι μετρήσεις αυτές συγκεκριμενοποιούν τα μερίδια της τηλεθέασης του τηλεοπτικού κοινού και συμβάλλουν στον καθορισμό των επιλογών των διαφημιστικών εταιρειών που εκπροσωπούν τους διαφημιζόμενους για τον προσδιορισμό και την επιλογή των προγραμμάτων στα οποία θα διαφημίσουν τα προϊόντα/ υπηρεσίες τους με βάση το κοινό που επιδιώκουν να προσεγγίσουν. Γίνονται κριτικές επισημάνσεις που σχετίζονται με τη χρήση των αποτελεσμάτων των μετρήσεων αυτών. Ο τρόπος με τον οποίο τα αποτελέσματα από τις μετρήσεις μπορεί να χρησιμοποιηθούν προσδίδουν και ένα άλλο ρόλο στις μετρήσεις εκτός από αυτόν της ποσοτικής καταγραφής των δεδομένων για τις τηλεμετρήσεις, που σχετίζεται με την αξιολόγηση των προγραμμάτων δίνοντας έτσι μία ποιοτική χροιά στα ποσοτικά στοιχεία των τηλεμετρήσεων. Αυτός είναι όμως ένας ρόλος που αν και οι μετρήσεις δεν επιδιώκουν να αναλάβουν, παρουσιάζεται στο προσκήνιο ενώ καταδεικνύεται και ο ρόλος των τηλεθεατών και το ανταλλάξιμο της αξίας που οι ίδιοι αποκτούν καθώς ο διαθέσιμος χρόνος τους είναι αυτός που αποτελεί το είδος υπό διαπραγμάτευση ανάμεσα στις διαφημιστικές εταιρείες, τους τηλεοπτικούς σταθμούς και την εταιρεία μέτρησης της τηλεθέασης. Για αυτό και είναι επιτακτική η μεγαλύτερη ενημέρωση για τον τρόπο διεξαγωγής των μετρήσεων της τηλεθέασης.

Λέξεις -Κλειδιά: εταιρεία μέτρησης τηλεθέασης AGB Hellas, διακαναλικός ανταγωνισμός, τηλεμερίδια, διαφημιστικές καταχωρήσεις, αξιοπιστία μετρήσεων τηλεθέασης

* Επίκουρη Καθηγήτρια στο ΤΕΙ Αθήνας.

1. Εισαγωγή

Το συγκεκριμένο άρθρο στόχο έχει να περιγράψει τη μέθοδο της μέτρησης της τηλεθέασης και να αποτυπώσει τον τρόπο με τον οποίο η μέτρηση της τηλεθέασης πραγματοποιείται με στόχο αξιόπιστα και έγκυρα αποτελέσματα. Τα αποτελέσματα από την έρευνα μέτρησης της τηλεθέασης αποτελούν πηγή πληροφόρησης των επιχειρήσεων για την αγορά του χρόνου και του χώρου στα μέσα μαζικής επικοινωνίας με βάση το τηλεοπτικό κοινό. Η μέτρηση της τηλεθέασης εντάσσεται στην ευρύτερη έρευνα που πραγματοποιείται για τη διαφήμιση και τον τρόπο που οι διαφημιστικές εταιρείες αποφασίζουν και κατανέμουν το διαφημιστικό προϋπολογισμό του διαφημιζόμενου για λογαριασμό του¹. Τα ποσοτικά στοιχεία που προκύπτουν από τις μετρήσεις της τηλεθέασης για την κατανομή του τηλεοπτικού χρόνου από το τηλεοπτικό κοινό, μπορεί όμως να λάβουν και μία άλλη διάσταση, πιο ποιοτική, καθώς χρησιμοποιούνται και για την αξιολόγηση των προγραμμάτων με βάση την τηλεθέαση που αυτά έχουν χωρίς αυτό να αποτελεί το στοιχείο έρευνας από την ίδια τη μέτρηση της τηλεθέασης.

Παρουσιάζεται η διαδικασία με την οποία πραγματοποιείται η μέτρηση της τηλεθέασης από την εταιρεία AGB που είναι μέλος του AGB group² με τον σκοπό να διαφανούν οι κρίσιμες προεκτάσεις που προκύπτουν από τους συσχετισμούς που μπορεί να γίνουν στα αποτελέσματα των μετρήσεων. Η εταιρεία της μέτρησης της τηλεθέασης AGB είναι μέλος του Συνδέσμου Εταιρειών Δημοσκόπησης και Έρευνας Αγοράς (ΣΕΔΕΑ) (ΣΕΔΕΑ, 2006). Η εταιρεία Taylor Nelson Sofres Metrisis εμφανίστηκε ως ανταγωνιστική της AGB Hellas το 1999. Ο Όμιλος Taylor Nelson Sofres είναι ο τρίτος μεγαλύτερος στον κόσμο στις εταιρείες έρευνας αγοράς με βάση τον κύκλο εργασιών. Η μητρική εταιρεία διαθέτει περισσότερα από εκατό γραφεία σε περισσότερες από τριάντα πέντε χώρες του κόσμου. Οι δύο εταιρείες λειτούργησαν παράλληλα ενώ η δραστηριότητα της Taylor Nelson Sofres Metrisis διήρκεσε τρία χρόνια και σταμάτησε τον Δεκέμβριο του 2002 (<http://www.answers.com/topic/taylor-nelson-sofres-plc>). Έτσι, η εταιρεία μέτρησης της τηλεθέασης στην Ελλάδα είναι μία, η AGB.

Μέσα από την εξέταση των μετρήσεων της τηλεθέασης, διαφαίνεται ο ρόλος των τηλεθεατών ως καταναλωτών συμβολικών περιεχομένων εκτός από την καταφανή κατανάλωση των διαφημιζόμενων προϊόντων αλλά και το ανταλλάξιμο της αξίας που αποκτά ο διαθέσιμος χρόνος τους. Στα πλαίσια του έντονου ανταγωνισμού που υπάρχει για την από-

Ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας στη μεθοδολογία της μέτρησης της τηλεθέασης

σπαση των τηλεμεριδίων της προσοχής των τηλεθεατών από τους διαφορετικούς τηλεοπτικούς σταθμούς είναι επιτακτική η ανάγκη διερεύνησης του ζητήματος των μετρήσεων της τηλεθέασης στο πλαίσιο της διασφάλισης της οικονομικής δημοκρατίας, για την κατοχύρωση του θεμιτού ανταγωνισμού μεταξύ των τηλεοπτικών σταθμών και των όποιων επικρίσεων για τις επιπτώσεις της τηλεοπτικής βιομηχανίας στο πολιτικό και κοινωνικό σύστημα της Ελληνικής κοινωνίας.

2. Επικοινωνία, τηλεόραση και τηλεθέαση: σύμπραξη ή σύγκρουση;

Όπως αναφέρεται στο Δεμερτζή (2002α: 76), πολλές είναι οι έννοιες που σχετίζονται με την επικοινωνία όπως η παραγωγή, η μεταβίβαση, η ανταλλαγή μηνυμάτων και η άσκηση εξουσίας. Η διαδικασία της μαζικής επικοινωνίας είναι «η μετάδοση μεγάλης ποσότητας πληροφοριών σε μαζικό κοινό και σε μικρό χρονικό διάστημα» (Λυριντζής, 1989: 15). Επειδή οι παράμετροι που εξετάζονται στο συγκεκριμένο άρθρο σχετίζονται με τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας, κρίνεται σκόπιμο να γίνει μία διάκριση ανάμεσα στα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας και στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. Ο προσδιορισμός του εννοιολογικού πλαισίου στο οποίο λαμβάνει χώρα η τηλεθέαση συμβάλλει στο να γίνει από την αρχή κατανοητό ότι η μέτρηση της τηλεθέασης σχετίζεται με την επικοινωνία. Έτσι, σύμφωνα με το Λεξικό της Δημοτικής, επικοινωνία σημαίνει «το να έρχεται κανείς σε συνάφεια, σε σχέση με κάποιον άλλο» και το ρήμα επικοινωνώ σημαίνει «έχω επικοινωνία με κάποιον, έρχομαι σε προσωπική επαφή με κάποιον» (Λεξικό της Δημοτικής, 1978: 244). Η επικοινωνία είναι η «κοινωνική αλληλεπίδραση μέσω μηνυμάτων» (Fiske, 1992: 18). Η επικοινωνία σχετίζεται με τη διάδραση έστω και καθυστερημένα και το κοινό έχει τη δυνατότητα να παρέμβει, αν και είναι απομακρυσμένο από τη ροή της επικοινωνίας (Thompson, 1999: 54; Μπιτσάνη, 2004). Η ενημέρωση είναι «η πλήρεια γνώση» (Λεξικό της Δημοτικής, 1978: 224) και το ρήμα ενημερώνω σημαίνει «κάνω κάποιον ενήμερο». Ο ενήμερος, σύμφωνα με το Λεξικό είναι «αυτός που ξέρει τι γίνεται κάθε ημέρα, ο καλά πληροφορημένος» (σελ. 223). Η μαζική επικοινωνία, σύμφωνα με τον Thompson (1999: 55), είναι «η θεσμοποιημένη παραγωγή και γενικευμένη διάχυση συμβολικών αγαθών μέσω της παγίωσης και της μετάδοσης πληροφοριών ή

συμβολικών περιεχομένων», «προϊόντα που διατίθενται σε μία πλειονότητα ληπτών» (1999: 52).

Στην σημερινή εποχή όπου οι τηλεοπτικές εκπομπές έχουν τηλέφωνα επικοινωνίας για το κοινό, υπάρχει η διαμεσολάβηση ανάμεσα στο άτομο, όπου με τα μηνύματα ή τα τηλεφωνήματα μπορεί κάποιος να επικοινωνήσει την ίδια ώρα που ο παρουσιαστής ενός τηλεοπτικού προγράμματος ζητάει την συμμετοχή του κοινού. Βέβαια, δεν υπάρχουν μόνο συγκεκριμένου είδους εκπομπές στην τηλεόραση που σχετίζονται με τον όρο επικοινωνία στα μέσα, επειδή και οι ειδήσεις έχουν ενημερωτικό χαρακτήρα. Αν όμως λάβουμε υπόψη μας ότι οι ειδησεογραφικές εκπομπές και οι ειδήσεις καλούν το κοινό σε μία άμεση επικοινωνία μέσα από ένα τηλεφώνημα, με την αποστολή ενός μηνύματος από το κινητό τηλέφωνο του κοινού, τότε η ενημέρωση μετατρέπεται σε επικοινωνία.

Επειδή υπάρχει ο ανταγωνισμός για υψηλές θεαματικότητες και επειδή η τηλεόραση λειτουργεί για να ψυχαγωγεί, το αποτέλεσμα είναι οι ενημερωτικές εκπομπές στην τηλεόραση και οι ειδήσεις να «χάνουν σημαντικό μέρος της αίγλης και της σοβαρότητάς τους και να αφομοιώνονται στο υπόλοιπο ψυχαγωγικό πρόγραμμα» (Δεμερτζής, 2002α: 69). Η ενημέρωση συνδυάζεται, αν όχι ταυτίζεται με τη διασκέδαση και υπάρχει μία τάση «ενημερω-διασκέδασης» (Δεμερτζής, 2002α: 222). Τα τηλεοπτικά προγράμματα στόχο έχουν τη μεγαλύτερη προσέγγιση του κοινού ενώ η ενημέρωση παρουσιάζεται με έντονα τα στοιχεία της διασκέδασης (Δεμερτζής, 2002α: 67). Η ενημέρωση, δηλαδή, επιφορτίζεται με στοιχεία διασκέδασης και παρουσίασης ενός συγκεκριμένου τρόπου ζωής και η ομοιογενοποίηση στα προγράμματα είναι έντονη αφού ένα ολόένα και μεγαλύτερο κοινό παρακολουθεί τηλεοπτικά προγράμματα της ίδιας μορφής και περιεχομένου που παρουσιάζονται από τους διαφορετικούς τηλεοπτικούς σταθμούς με βάση την τηλεθέαση η οποία επηρεάζει την κατανομή των διαφημιστικών κονδυλίων προς τους τηλεοπτικούς σταθμούς (Χαιρετάκης, 2007: 40-41).

Η τηλεθέαση είναι «ο αριθμός των ατόμων που παρακολουθούν κατά μέσο όρο σε κάθε λεπτό ενός χρονικού διαστήματος ή προγράμματος, ως ποσοστό επί του συνολικού πληθυσμού της κάθε δημογραφικής κατηγορίας»; ο ημερήσιος χρόνος τηλεθέασης ορίζεται ως «ο μέσος ημερήσιος χρόνος (σε λεπτά) που αφιερώνεται στην τηλεόραση κατά μέσο όρο από τα άτομα που ανήκουν σε μία δημογραφική κατηγορία» και το μερίδιο ή το τηλεμερίδιο ορίζεται ως «το ποσοστό των τηλεθεατών που αντιστοιχεί σε κάθε τηλεοπτικό σταθμό ή εκπομπή επί του συνολικού αριθμού των ατόμων που παρακολουθούσαν τηλεόραση κατά μέσο όρο

Ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας στη μεθοδολογία της μέτρησης της τηλεθέασης

σε κάθε λεπτό του χρονικού διαστήματος» (AGB Hellas, 2003: 82). Στην τηλεόραση, το ποσοστό δείχνει την τηλεθέαση του μέσου λεπτού μιας συγκεκριμένης εκπομπής στο σύνολο ενός συγκεκριμένου κοινού. Η μέτρηση της τηλεθέασης παρέχει σημαντικές πληροφορίες δίνοντας τη δυνατότητα να κατηγοριοποιηθεί το κοινό σε ακριβέστερα ποσοστά από την κάλυψη -το ποσοστό όλων των ατόμων που παρακολουθούν μία εκπομπή ή ένα πρόγραμμα (Ζώτος, 1992). Οι διαφημιστικές εταιρείες χρησιμοποιούν τα στοιχεία αυτά με στόχο να προσεγγίσουν το κοινό που τους ενδιαφέρει, το οποίο φαίνεται από τα ποσοστά ότι παρακολουθεί τα συγκεκριμένα προγράμματα στην τηλεόραση.

Τα ποσοστά που παρουσιάζονται για τα τηλεμερίδια αναδεικνύουν κάθε φορά τους τηλεοπτικούς σταθμούς με τις «επιτυχημένες» εκπομπές και η «μαγική συνταγή» των εκπομπών αυτών υιοθετείται και από τους άλλους σταθμούς με την επανάληψη του ίδιου μοτίβου. Έτσι, είναι πιθανό, οι τηλεοπτικοί σταθμοί να προσαρμόζουν το πρόγραμμά τους στα πλαίσια και τα δεδομένα που οι μετρήσεις καταγράφουν. Τα δημογραφικά όμως στοιχεία που κυρίως χρησιμοποιούνται στις μετρήσεις, δεν συμβάλλουν στη διερεύνηση του θέματος του αξιόλογου των προγραμμάτων το οποίο δεν είναι το αντικείμενο της διερεύνησης των μετρήσεων (Χαιρετάκης, 2007) καθώς οι πληροφορίες από τη μέτρηση της τηλεθέασης του κοινού βασίζονται σε δημογραφικά χαρακτηριστικά όπως είναι το φύλο, η ηλικία, το μορφωτικό επίπεδο, το επάγγελμα των τηλεθεατών, στοιχεία τα οποία δεν αιτιολογούν αναλύσεις επί των αποτελεσμάτων για την ποιότητα και το είδος των προγραμμάτων.

Ο απόηχος από τις δραστηριότητες αυτές είναι ότι οι τηλεθεατές, κατά τη διάρκεια των προγραμμάτων, γίνονται οι καταναλωτές τόσο των κοινών διαφημιζόμενων προϊόντων όσο και των συμβολικών περιεχομένων (Χαιρετάκης, 2002: 112) καθώς οι μετρήσεις είναι εκείνες που καθορίζουν μέσα από ένα δείγμα 1000 περίπου ατόμων, τον τρόπο ζωής, τα προϊόντα, τις αξίες που κάθε φορά προβάλλονται. Η συμβολική αξία³ που προβάλλεται, ωθεί την χρηστική αξία των προβαλλόμενων προϊόντων ή του συγκεκριμένου τρόπου ζωής (Πλειός, 2002: 236-237). Η τηλεόραση παράγει εμπορεύματα, τα οποία έχουν μία τιμή και μπορούν να πωληθούν. Οι έννοιες που παρουσιάζονται στην τηλεόραση, από συμβολικές αξίες «γίνονται αντικείμενα που μπορούν να πωληθούν και να αγοραστούν σε μια αγορά και σε μία τιμή» (Thompson, 1999: 57). Η αξία τους έγκειται στο πώς εκτιμώνται από τα άτομα και πως αυτά εκθειάζονται ή αποδοκιμάζονται (Thompson, 1999: 57). Οι τηλεθεατές αποτελούν τους καταναλωτές των συμβολικών περιεχομένων που σχετίζονται με τα δια-

φημιζόμενα προϊόντα και που η κατανάλωσή τους προσδίδει στα άτομα που τα αγοράζουν και τα καταναλώνουν κάτι ιδιαίτερο που δεν είναι καθορισμένο από τα ίδια αλλά από τη διαφημιστική εταιρεία.

Στα πλαίσια αυτού του πεδίου της δραστηριοποίησης, οι τηλεθεατές αποτελούν οι ίδιοι εμπορεύματα καθώς ο ελεύθερος χρόνος τους είναι στην ουσία εκείνος που «νοικιάζεται» από τους τηλεοπτικούς σταθμούς στις διαφημιστικές εταιρείες που εκπροσωπούν τους διαφημιζόμενους προκειμένου οι δεύτεροι να εξουσιοδοτήσουν τους πρώτους να διαφημίσουν τα προϊόντα τους. Ο στόχος προς επίτευξη είναι η κατανάλωση συγκεκριμένων προϊόντων/ υπηρεσιών που οδηγεί σε ένα συγκεκριμένο τρόπο ζωής, σε μία συγκεκριμένη κοινωνική θέση που καλούνται οι τηλεθεατές/ καταναλωτές να κατακτήσουν.

Βέβαια, οι τηλεθεατές δε δέχονται παθητικά και αβασάνιστα την πρόσληψη των μηνυμάτων από την τηλεόραση. Το γεγονός ότι το κοινό και οι νοοτροπίες του, οι πεποιθήσεις του, ο τρόπος ζωής του λαμβάνονται υπόψη από τις εταιρείες δημοσκοπήσης, αποδεικνύει τη δύναμη που το κοινό έχει. Αυτό που έχει ακόμη μεγαλύτερη σημασία είναι ότι οι επιλογές αυτές για τους τηλεθεατές δεν πραγματοποιούνται μόνο από τους τηλεοπτικούς σταθμούς, αλλά «στην παραγωγή των οποίων συμμετέχουν ειδικοί ... των δημοσκοπήσεων» (Χαιρετάκης, 2002: 111-112) οι οποίοι υποστηρίζουν διαστάσεις στα αποτελέσματα που δεν είχαν προσδιορίσει σαν ζητούμενο από την εταιρεία μέτρησης της τηλεθέασης. Αυτό είναι ένα ζήτημα που τίθεται για τη μέτρηση της τηλεθέασης καθώς θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι ο ρόλος των εταιρειών μέτρησης της τηλεθέασης δεν είναι να κρίνουν τα τηλεοπτικά προγράμματα ούτε να αναζητήσουν ποιο είναι το καλύτερο και το πιο «αξιόλογο»; οι εταιρείες μέτρησης της τηλεθέασης καταγράφουν τα ποσοστά τηλεθέασης με τις μετρήσεις τους, με άλλα λόγια, τον αριθμό των ατόμων που παρακολουθεί ένα πρόγραμμα και όχι την κρίση του κοινού για αυτά τα προγράμματα (Χαιρετάκης, 2007: 41) με τις επικρίσεις που υπάρχουν σχετικά με τη μετάδοση των συγκεκριμένων θεμάτων.

Καθώς η παρουσίαση των μετρήσεων της τηλεθέασης, χρησιμοποιείται για τη λήψη των αποφάσεων αναφορικά με τις στρατηγικές διαδικασίες της επιχείρησης για την εξεύρεση λύσεων και τον έλεγχο προβλημάτων (Σιώμκος και Τσιάμης, 2004: 238; Τομάρας, 2000: 223), η διεξαγωγή των ερευνών αυτών θα πρέπει να πραγματοποιείται μέσα από μία αμερόληπτη διαδικασία. Τα στοιχεία από τη μέτρηση της τηλεθέασης και ο τρόπος που ερμηνεύονται, καθορίζουν όχι μόνο τον τρόπο με τον οποίο διανέμεται ο διαφημιστικός προϋπολογισμός αλλά και το τι θεωρείται ση-

Ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας στη μεθοδολογία της μέτρησης της τηλεθέασης

μαντικό και αξιόπιστο, από την πλευρά της τηλεθέασης σε κοινωνικό επίπεδο. Έτσι, κρίνεται αναγκαία η εξέταση του τρόπου με τον οποίο διεξάγονται οι έρευνες της μέτρησης της τηλεθέασης με στόχο τη διερεύνηση των σημείων εκείνων που σχετίζονται με την αναζήτηση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων αυτών των ερευνών καθώς από τη μία πλευρά, υπάρχει ο ισχυρισμός ότι το κοινό καθοδηγείται με βάση τα αποτελέσματα των μετρήσεων και από την άλλη, πραγματοποιείται ο έλεγχος των μετρήσεων από τις ανεξάρτητες αρχές για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων.

3. Η διαδικασία για τη μέτρηση της τηλεθέασης που υιοθετεί η AGB Hellas

Μικρή έμφαση έχει δοθεί σε μελέτες για τον τρόπο συλλογής στοιχείων αναφορικά με μεθοδολογικά εργαλεία και μεθόδους στην έρευνα αγοράς (Κάβουρα και Κυριακίδης, 2008; Σιώμκος, 1994) που θα αναδεικνύουν την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των εργαλείων αυτών. Η αναφορά που γίνεται σε μελέτες άρθρων σε στοιχεία μεθοδολογίας, συνήθως δεν αφορά σε συγκεκριμένα εργαλεία, που η κάθε μελέτη χρησιμοποιεί, αλλά στη διαδικασία της έρευνας (για παράδειγμα, στον τρόπο με τον οποίο το δείγμα έχει επιλεγεί Nichols και Hollirake, 2000).

Μία έρευνα η οποία σχετίζεται με τη μελέτη των μεθοδολογικών εργαλείων που έχει κάποια σχέση με την τηλεθέαση, είναι αυτή για τον κατάλογο κατηγοριοποίησης του κοινού, το Target Group Index (TGI), του μεθοδολογικού εργαλείου για την έρευνα στη διαφήμιση (Κάβουρα και Κυριακίδης, 2008). Το TGI χρησιμοποιείται για τη μέτρηση μίας σειράς στοιχείων που αποτυπώνουν τις καταναλωτικές συνήθειες και άλλα χαρακτηριστικά του πληθυσμού (για παράδειγμα, τον τρόπο της κατανάλωσης των μέσων, τις συνήθειες της διασκέδασης, τον ελεύθερο χρόνο). Παράλληλα, οι ερωτήσεις που υπάρχουν στο ερωτηματολόγιο του TGI και που συνδυάζονται με την τηλεθέαση, ομαδοποιούν το κοινό με βάση τις καταναλωτικές συνήθειές του (για παράδειγμα, ο χρόνος που αφιερώνεται στην τηλεθέαση ή τα τηλεοπτικά προγράμματα που το κοινό παρακολουθεί). Η ανάλυση των αποτελεσμάτων αυτών μπορεί ακόμη και να καθορίσει τα ακριβή ποσά του προϋπολογισμού των διαφημιζόμενων για τις διαφημιστικές δαπάνες (Κάβουρα και Κυριακίδης, 2008). Η παραπά-

νω μελέτη, έχει δώσει έμφαση στο εργαλείο TGI, αφήνοντας περιθώρια για τη διερεύνηση του ζητήματος για τον τρόπο της μέτρησης της τηλεθέας από την AGB. Η κριτική παρουσίαση της μεθοδολογίας της μέτρησης της τηλεθέας δίνει τη δυνατότητα για την επισήμανση των σημείων εκείνων που λαμβάνονται υπόψη για την αντικειμενική και την αμερόληπτη παρουσίαση των αποτελεσμάτων από την έρευνα αυτή. Αξιόλογα είναι και τα ζητήματα που τίθενται στα βιβλία των Χαιρετάκη (2007) και Παπαθανασόπουλο (2000) για τη μέτρηση της τηλεθέας, τα οποία αναφέρονται παρακάτω.

Η μέτρηση της τηλεθέας πραγματοποιείται σε ένα δείγμα νοικοκυριών το οποίο είναι σταθερά νοικοκυριά φυσικής αντικατάστασης, δηλαδή το δείγμα παραμένει το ίδιο για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Το δείγμα επιλέγεται από μία βάση δεδομένων από την έρευνα βάσης της AGB Hellas. Η έρευνα βάσης, που δημιουργείται τηλεφωνικά έπειτα από τυχαία επιλογή, συντελεί στην συγκέντρωση των στοιχείων που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά των νοικοκυριών, όπως η σύνθεση του αριθμού των μελών τους (μονομελή, διμελή, τριμελή κτλ), ή οι περιοχές που κατοικούν. Το δείγμα περιλαμβάνει περιοχές από όλη την Ελλάδα (η Ηπειρωτική Ελλάδα και η Κρήτη) εκτός από τα νησιά του Αιγαίου και του Ιονίου (AGB Hellas, 2003: 10).

Αφού συναινέσουν τα νοικοκυριά που έχουν επιλεγεί να συμμετέχουν στην έρευνα της μέτρησης της τηλεθέας, τεχνικοί από την εταιρεία της AGB, αναλαμβάνουν την εγκατάσταση του συστήματος και την παροχή των επεξηγήσεων στα νοικοκυριά για τον τρόπο που λειτουργεί το σύστημα. Η εγκατάσταση του συστήματος σε ένα νοικοκυριό, περιλαμβάνει την τοποθέτηση και τον συντονισμό των μετρητών της AGB, τα λεγόμενα μηχανάκια, σε κάθε συσκευή τηλεόρασης που υπάρχει στο νοικοκυριό. Οι μετρητές καταγράφουν το χρόνο, την κατάσταση της τηλεόρασης (ανοικτή/ κλειστή), τον τηλεοπτικό σταθμό που παρακολουθεί, και ποιος/ α παρακολουθεί.

Η πληροφορία για το ποιος/ α παρακολουθεί, καταγράφεται με την ενεργοποίηση ενός κουμπιού σε ένα τηλεχειριστήριο όπου το κάθε μέλος του νοικοκυριού, πατώντας το κουμπί που του αντιστοιχεί, δηλώνει την παρουσία του/ της (AGB Hellas, 2003: 9). Τα άτομα δηλαδή που έχουν τοποθετήσει το μετρητή στο σπίτι τους, όταν παρακολουθούν τηλεόραση, ενημερώνουν το σύστημα με το πάτημα ενός κουμπιού, για το κανάλι, την εκπομπή και την ώρα που παρακολουθούν τηλεόραση. Στην επόμενη παράγραφο, παρουσιάζεται η ταυτότητα της έρευνας για τη μέτρηση της τηλεθέας από την AGB Hellas. Σύμφωνα με τον Κώδικα Δε-

Ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας στη μεθοδολογία της μέτρησης της τηλεθέασης

οντολογίας της Ευρωπαϊκής Κοινότητας για την Έρευνα Γνώμης και Μάρκετινγκ (European Society For Opinion and Marketing Research - ESOMAR-) και τον Κώδικα Επαγγελματικής Πρακτικής του ΣΕΔΕΑ, η οποιαδήποτε δημοσίευση -ανακοίνωση στοιχείων της AGB Hellas πρέπει να συνοδεύεται από το ακόλουθο σημείωμα -ταυτότητα της έρευνας:

Πίνακας 1

Ταυτότητα της έρευνας της μέτρησης της τηλεθέασης

Πηγή: AGB Hellas.

Γεωγραφική Κάλυψη: Πανελλαδική (ηπειρωτική Ελλάδα και Κρήτη).

Καταγραφή/ συλλογή στοιχείων: Ηλεκτρονική μέθοδος people meter.

Πληθυσμός αναφοράς: 9.081.315 άτομα.

Μετρούμενος πληθυσμός: Άτομα ηλικίας 4 ετών και άνω, σε νοικοκυριά με τηλέφωνο και τηλεόραση.

Μέγεθος δείγματος: 1200 νοικοκυριά (3500 άτομα περίπου).

Χαρακτηριστικά δείγματος: Σταθερό δείγμα -panel-νοικοκυριών, φυσικής αντικατάστασης, αντιπροσωπευτικό ως προς τον αριθμό μελών του νοικοκυριού, την περιοχή) διοικητικές περιφέρειες και το βαθμό αστικότητας. Το δείγμα σταθμίζεται ως προς το φύλο, την ηλικία, τη μόρφωση, την κοινωνικοοικονομική τάξη των ατόμων και τον αριθμό των τηλεοράσεων του νοικοκυριού.

Πιστοποίηση- Έλεγχος: Η AGB Hellas έχει πιστοποιηθεί κατά ISO 9002 και τα στοιχεία της ελέγχονται από την ΕΕΕΤ

Πηγή: <http://www.agb.gr>

Τα στοιχεία του συστήματος καταγράφονται αυτόματα από το μετρητή και συλλέγονται κάθε βράδυ μέσα από την τηλεφωνική σύνδεση του νοικοκυριού. Η επεξεργασία πραγματοποιείται αυτόματα και παράγονται τα στοιχεία της τηλεθέασης (προσωπική συνέντευξη με την υπεύθυνη των μετρήσεων της τηλεθέασης της AGB Hellas στις 17/6/2003).

4. Οι ενδιαφερόμενοι για τα αποτελέσματα των τηλεμετρήσεων

Τα άτομα που ενδιαφέρονται για τα αποτελέσματα από την έρευνα της τηλεθέασης, είναι οι τηλεοπτικοί σταθμοί και οι διαφημιστικές εταιρείες, τα τμήματα των οποίων ασχολούνται με την αγορά του χρόνου στα μέσα μαζικής επικοινωνίας. Σημαντικά στοιχεία που εξετάζονται από τη διαφημιστική εταιρεία πριν να επιλέξει τα τηλεοπτικά προγράμματα τα οποία θα διαφημιστούν τα προϊόντα/ υπηρεσίες, σχετίζονται με τον ορισμό του κοινού-στόχου, την εξακρίβωση -μέσα από τις έρευνες αγοράς ότι το προϊόν απευθύνεται στο συγκεκριμένο κοινό-, την εποχικότητα του προϊόντος/ υπηρεσίας, τις ιδιαιτερότητες των μέσων, τον ανταγωνισμό των προϊόντων και τον τρόπο που ο ανταγωνισμός επιλέγει τα συγκεκριμένα μέσα (Ζώτος, 2000). Οι ώρες, οι ημέρες, οι εβδομάδες που διαφημίζονται τα προϊόντα/ υπηρεσίες στην τηλεόραση επιλέγονται από τις διαφημιστικές εταιρείες⁴.

Οι μετρήσεις της τηλεθέασης μπορούν να ρυθμίσουν και να καθορίσουν την αγορά του χρόνου στα μέσα μαζικής επικοινωνίας για την προβολή των διαφημιστικών μηνυμάτων που στην ουσία καθορίζουν τις στρατηγικές ενέργειες των διαφημιστικών εταιρειών και των τηλεοπτικών σταθμών. Ο καθορισμός της τηλεθέασης σε συγκεκριμένες τηλεοπτικές ζώνες οδηγεί σε συμπεράσματα τις διαφημιστικές εταιρείες για τον τρόπο που διανέμουν το διαφημιστικό προϋπολογισμό των διαφημιζόμενων. Η παρακολούθηση των τηλεοπτικών σταθμών από τους τηλεθεατές οδηγεί σε ένα δια-καναλικό ανταγωνισμό αναφορικά με το ποιο κανάλι θα κερδίσει το κοινό με στόχο να παρακολουθήσει μία συγκεκριμένη εκπομπή, καθώς το συγκεκριμένο κοινό δεν μπορεί να παρακολουθεί ταυτόχρονα δύο εκπομπές. Ο δια-καναλικός ανταγωνισμός, δηλαδή, σχετίζεται με το που θα στραφεί το ενδιαφέρον του κοινού αναφορικά με την τηλεθέαση που αυτό σχετίζεται με την σειρά του με την κατανομή του διαφημιστικού κονδυλίου. Για αυτό και είναι πολύ σημαντικό η διαδικασία της μέτρησης της τηλεθέασης να πραγματοποιείται με αντικειμενικό τρόπο. Όταν τα αποτελέσματα των μετρήσεων της τηλεθέασης δείχνουν ότι ένα μεγάλο ποσοστό του κοινού παρακολουθεί ένα συγκεκριμένο τηλεοπτικό πρόγραμμα, οι διαφημιστικές εταιρείες διαφημίζουν τα προϊόντα/ υπηρεσίες στον συγκεκριμένο τηλεοπτικό σταθμό και σε εκείνο το πρόγραμμα με τη μεγαλύτερη απήχηση στο κοινό.

Η αύξηση των δαπανών για τη διαφήμιση από το 1990 έως και το 2001 στα μέσα μαζικής επικοινωνίας φαίνεται στον Πίνακα 2 που ακολουθεί,

Ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας στη μεθοδολογία της μέτρησης της τηλεθέασης

ενώ η σύγκριση των οικονομικών στοιχείων ανάμεσα στα μέσα μαζικής επικοινωνίας καταδεικνύει ότι η τηλεόραση απορροφάει το πιο μεγάλο μέρος από τον ετήσιο συνολικό διαφημιστικό προϋπολογισμό των διαφημιζόμενων με αυξανόμενους ρυθμούς από το ένα έτος στο επόμενο, γεγονός που σχετίζεται με την έμφαση που έχει δοθεί στα αποτελέσματα από τις έρευνες για τη μέτρηση της τηλεθέασης.

Πίνακας 2

Η διανομή των διαφημιστικών δαπανών στα μέσα μαζικής επικοινωνίας από το 1990 έως το 2001 (σε ΕΥΡΩ).

	ΤΗΛΕΟΡΑΣΗ	ΠΕΡΙΟΔΙΚΑ	ΕΦΗΜΕΡΙΔΕΣ	ΡΑΔΙΟΦΩΝΟ
1990	103.428,28	65.423,47	43.342,74	16.737,90
1991	162.793,43	73.700,39	45.955,01	17.199,88
1992	299.960,43	101.497,17	59,291,03	27.003,03
1993	389.224,59	106.020,34	70.419,42	44.313,65
1994	558.108,67	134.828,25	94.933,05	52.893,69
1995	836.527,36	168.353,93	123.187,34	52.893,69
1996	446.032,09	190.952,93	12.856,21	65.826,06
1997	466.184,43	273.781,03	159.591,36	65.785,14
1998	511.790,99	326.737,86	197.067,61	65.785,14
1999	613.077,29	380.832,55	256.115,71	68.992,78
2000	663.814,17	469.790,38	302.458,27	70.461,79
2001	660.958,17	532.226,52	255.335,62	70.826,07

Πηγή: Επεξεργασία πρωτογενών στοιχείων από την εταιρεία Media Services

Οι αποφάσεις για τα χρηματικά ποσά που δαπανώνται για τις διαφημιστικές καταχωρήσεις στην τηλεόραση, βρίσκονται σε άμεση εξάρτηση και σε αναλογία με τα αποτελέσματα της έρευνας από τη μέτρηση της τηλεθέασης. Στο πεδίο της διαφήμισης, οι διαφημιστικές εταιρείες χρησιμοποιούν τα αποτελέσματα των ερευνών της μέτρησης της τηλεθέασης για να συγκεκριμενοποιήσουν τον τρόπο με τον οποίο διαθέτουν το διαφημιστικό προϋπολογισμό των διαφημιζόμενων πελατών τους και να διερευνήσουν ποιο είναι το κοινό που επιδιώκουν να προσεγγίσουν. Αποτελεί λοιπόν ερώτημα από τους επικριτές των τηλεμετρήσεων για το αν τα στοιχεία που παρέχονται από τις τηλεμετρήσεις προς αξιοποίηση των

στρατηγικών ενεργειών των επιχειρήσεων, είναι αξιόπιστα όταν αυτά σχετίζονται με την διαπραγμάτευση μεγάλων χρηματικών ποσών στη διαφήμιση -οι διαφημιστικές δαπάνες στην τηλεόραση ήταν 660.958,17 ευρώ μόνο για το 2001- (Media Services, 2002).

Η παρουσίαση της διαδικασίας της μέτρησης της τηλεθέασης, ο τρόπος που χρησιμοποιούνται τα στοιχεία από τα αποτελέσματα των μετρήσεων, η όσο το δυνατό περισσότερη ενημέρωση για τη μέτρηση της τηλεθέασης τόσο από την ΕΕΕΤ, όσο και από την ίδια την εταιρεία AGB αναδεικνύει επισημάνσεις αναφορικά με τη μέτρηση της τηλεθέασης.

5. Επισημάνσεις αναφορικά με τη μέτρηση της τηλεθέασης

5.1. Ο τρόπος χρησιμοποίησης των στοιχείων από τη μέτρηση της τηλεθέασης

Τα στοιχεία από τη μέτρηση της τηλεθέασης παρέχουν πληροφορίες που χρησιμοποιούνται στις αναλύσεις για την κατανομή του προγράμματος των τηλεοπτικών σταθμών, το ποσοστό του συνολικού χρόνου του προγράμματος που καταλαμβάνει η κάθε τυπολογία του προγράμματος καθώς και τις προτιμήσεις των επιμέρους κοινών για το πρόγραμμα του κάθε σταθμού. Οι διαφημιστικές εταιρείες οι οποίες μελετούν τα στοιχεία για την τηλεθέαση των τηλεοπτικών σταθμών και οργανώνουν τις διαφημιστικές εκστρατείες επεξεργάζονται τα δεδομένα που θέλουν να εξετάσουν. Ακόμη, τα στοιχεία από τη μέτρηση της τηλεθέασης καταγράφουν τα 10 προγράμματα του κάθε σταθμού με την υψηλότερη τηλεθέαση και υπάρχει η καταγραφή του μέσου μεριδίου κάθε τυπολογίας προγράμματος για 14 ομάδες κοινού. Επίσης, παρουσιάζεται η σύνθεση του κοινού των διαφόρων τυπολογιών του προγράμματος, ο αριθμός, δηλαδή, των τηλεθεατών της κάθε δημογραφικής ομάδας που συνθέτει το σύνολο των τηλεθεατών. Τα στοιχεία αυτά, είναι ενδεικτικά του χρόνου που παρακολουθεί τηλεόραση η ελληνική κοινωνία, ποσοστά που δεν είναι καθόλου ευκαταφρόνητα και που μεταφράζονται από τις διαφημιστικές εταιρείες σαν τα ποσοστά των τηλεθεατών που είναι υποψήφιοι για να αγοράσουν τα διαφημιζόμενα προϊόντα/ υπηρεσίες.

Για παράδειγμα, από τα στοιχεία της AGB Hellas για το κοινό που παρακολούθησε τηλεόραση από τον Σεπτέμβριο 2001 μέχρι και τον Αύγου-

Ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας στη μεθοδολογία της μέτρησης της τηλεθέας

στο 2002, προκύπτει ότι το ποσοστό του πληθυσμού που παρακολουθεί με τη μεγαλύτερη συχνότητα τηλεόραση, όλη τη διάρκεια της ημέρας, είναι οι γυναίκες 45-64 (83%) και ακολουθούν οι άνδρες ηλικίας 65+ (81%), οι άνδρες 45-64 (79.7%) και οι γυναίκες 65+ (75.9%) (AGB Hellas, 2003: 27). Οι άνδρες ηλικίας 15-24 και οι γυναίκες της ίδιας ηλικίας είναι οι κατηγορίες εκείνες που παρακολουθούν λιγότερο τηλεόραση με ποσοστά 63.9% και 67.2 % αντίστοιχα σε σχέση με τους άνδρες και τις γυναίκες μεγαλύτερης ηλικίας. Ένα πρώτο σχόλιο που μπορεί να γίνει για τα στοιχεία αυτά είναι ότι οι άνδρες και οι γυναίκες ηλικίας 15-24 είναι εκείνοι που παρακολουθούν λιγότερο τηλεόραση, 142 λεπτά και 166 λεπτά αντίστοιχα, σε αντιπαράθεση με τους άνδρες ηλικίας 65+ που παρακολουθούσαν τηλεόραση για 287 λεπτά. Αναφορικά με τις γυναίκες ηλικίας 45-64, η παρακολούθηση είναι 319 λεπτά ενώ οι άνδρες της ίδιας ηλικίας είναι 238 λεπτά δηλαδή 81 λεπτά λιγότερο. Ο μέσος ημερήσιος χρόνος τηλεθέας για παιδιά έως και ηλικίες 65+ είναι 223 λεπτά (AGB Hellas, 2003: 27). Το ποσοστό αυτό είναι αρκετά υψηλό, όμως αιτιολογείται από το γεγονός ότι η τηλεόραση προσφέρει τη δυνατότητα της φθηνής διασκέδασης. Θα πρέπει επίσης να ληφθεί υπόψη ότι, οι γυναίκες που εργάζονται στην ηλικία των 45-64 δεν είναι τόσες πολλές σε σύγκριση με τους άνδρες σύμφωνα με τα στοιχεία της Εθνικής Στατιστικής Υπηρεσίας, σε έρευνα οικογενειακών προϋπολογισμών που πραγματοποιήθηκε σε 6258 νοικοκυριά σε ολόκληρη τη χώρα την περίοδο Οκτωβρίου 1998-Οκτωβρίου 1999 (Υπουργείο Οικονομίας και Οικονομικών, 2003). Υπάρχουν, δηλαδή, διαφοροποιήσεις με βάση την τηλεθέαση, την ηλικία και το φύλο.

Η παραπάνω ενδεικτική αποτύπωση των στοιχείων της τηλεθέας έγινε για να διαφανεί ότι τα στοιχεία των ποσοστών της τηλεθέας προέρχονται με γνώμονα τα δημογραφικά κυρίως χαρακτηριστικά του τηλεοπτικού κοινού. Όμως, στη μέτρηση της τηλεθέας δεν υπάρχουν ερωτήσεις προς το τηλεοπτικό κοινό που να σχετίζονται με την αξιολόγηση των προγραμμάτων από το κοινό. Έτσι, οι επικρίσεις για την τηλεθέαση διατείνονται ότι οι μετρήσεις ερμηνεύονται με κατεύθυνση την αναφορά σε αξιόλογα ή όχι προγράμματα και την συσχέτιση της εταιρείας μέτρησης της τηλεθέας με τηλεοπτικούς σταθμούς (Καθημερινή, 2006: 1; δημοσιογραφική εκπομπή τηλεοπτικού σταθμού στις 30/3/2006). Η παρακολούθηση των τηλεοπτικών προγραμμάτων από το τηλεοπτικό κοινό όμως, με τους αριθμούς των μετρήσεων της τηλεθέας, δεν σημαίνει ότι τα προγράμματα αυτά είναι αποδεκτά στο κοινό σαν αξιόλογα. Με άλλα λόγια, δεν είναι απαραίτητη η «θεμελίωση μιας σχέσης αιτίου-αιτιατού

μεταξύ του χρόνου παρακολούθησης και της κατανάλωσης τηλεοπτικού περιεχομένου», όπως σωστά αναφέρει ο Χαιρετάκης (2007: 33) αλλά ούτε και η AGB επιδιώκει να παρέχει πληροφορίες για κάτι τέτοιο καθώς ο σκοπός των μετρήσεων είναι μία ποσοτική καταγραφή των μετρήσεων.

Πρέπει λοιπόν να λάβουμε υπόψη δύο σημεία, το πρώτο είναι ότι τα ποσοτικά νούμερα δεν μπορούν να εκφράσουν θέματα κοινωνικής σημασίας (όπως, για παράδειγμα, ποιο πρόγραμμα είναι αξιόλογο ή όχι αφού κάποιος/α μπορεί να παρακολουθήσει ένα πρόγραμμα για να ξεκουραστεί και να χαλαρώσει χωρίς απαραίτητα το πρόγραμμα να είναι αξιόλογο). Αυτό το πρώτο το σημείο μας οδηγεί στη δεύτερη επισήμανση που σχετίζεται με το γεγονός ότι εξαιτίας των αμφισβητήσεων που δημιουργούνται για το ρόλο που άθελά της η AGB αναλαμβάνει, (να καθορίζει δηλαδή τελικά τι είναι σημαντικό σαν πρόγραμμα και τι δεν είναι), στα πλαίσια της γενικότερης αμφισβήτησης της εταιρείας από τους επικριτές, αμφισβητούνται και τα ποσοτικά μεγέθη της τηλεθέασης. Για αυτό και είναι αναγκαίο να κατανοηθεί και να δοθεί έμφαση από την εταιρεία μέτρησης της τηλεθέασης ότι τα στοιχεία αυτά βασίζονται σε πληροφορίες για τα δημογραφικά κυρίως χαρακτηριστικά του τηλεοπτικού κοινού και όχι για την αξιολόγηση των προγραμμάτων.

5.2. Το ανταλλάξιμο της αξίας των μετρήσεων

Υπάρχουν μεταβλητές και στοιχεία που η κάθε διαφημιστική εταιρεία επεξεργάζεται από τις τηλεμετρήσεις. Πολλές φορές, η εταιρεία μέτρησης της τηλεθέασης συνεργάζεται με τις διαφημιστικές εταιρείες για την παροχή πληροφοριών σε ετήσια, διετή, ή και μακροχρόνια βάση (προσωπική συνέντευξη με την υπεύθυνη των μετρήσεων της AGB Hellas στις 17/6/2003).

Τα αποτελέσματα των μετρήσεων πωλούνται στις διαφημιστικές εταιρείες και τους τηλεοπτικούς σταθμούς. Η επιλογή της αγοράς του διαφημιστικού χρόνου πραγματοποιείται με βάση την τηλεθέαση της κάθε εκπομπής (προσωπική συνέντευξη με την υπεύθυνη του γραφείου Zenith Media για την αγορά του χώρου και του χρόνου στα μέσα μαζικής επικοινωνίας, 8/2/2006). Όσο περισσότερο ο πληθυσμός παρακολουθεί τηλεόραση, τόσο περισσότερο θα ξοδεύονται χρήματα για την έρευνα της μέτρησης της τηλεθέασης. Βέβαια, το κόστος της αγοράς αυτών των τηλεμετρήσεων διαφέρει ανάλογα με το ποιος χρησιμοποιεί τα στοιχεία. Έτσι, για παράδειγμα, το αντίτιμο που καταβάλλεται από τις διαφημιστι-

Ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας στη μεθοδολογία της μέτρησης της τηλεθέασης

κές εταιρείες για λογαριασμό των διαφημιζόμενων, ποικίλλει, σε σχέση με το αντίτιμο που καταβάλλει ένας τηλεοπτικός σταθμός για την ενημέρωσή του για τα ίδια τηλεμερίδια. Στην ουσία, δεν υπάρχει μία συγκεκριμένη τιμή που πληρώνουν οι ενδιαφερόμενοι πελάτες της AGB για να αγοράσουν τα δεδομένα από τις τηλεμετρήσεις αφού τα ίδια αποτελέσματα δεν έχουν την ίδια αξία για τον καθένα από αυτούς (προσωπική συνέντευξη με την υπεύθυνη των μετρήσεων της AGB Hellas στις 17/6/2003). Η ανταλλακτική, δηλαδή, αξία των τηλεμετρήσεων, δίνει μία ιδιαίτερη βαρύτητα σε συγκεκριμένα ποσοστά που πωλούνται στους ενδιαφερόμενους (τις διαφημιστικές εταιρείες και τους τηλεοπτικούς σταθμούς) και προσδιορίζουν αντίστοιχα και τις κατευθύνσεις που θα πάρουν.

Θα πρέπει να επισημανθεί ότι κάθε έρευνα για τη μέτρηση της τηλεθέασης έχει διαφορετικό κόστος, που σημαίνει ότι δεν υπάρχει ένας κοινός παρανομαστής για όλες τις διαφημιστικές εταιρείες που αγοράζουν τα αποτελέσματα των μετρήσεων. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα μία τέτοια δραστηριότητα να οδηγεί σε αθέμιτο ανταγωνισμό αφού μόνο όποιος από τους ενδιαφερόμενους μπορεί να πληρώσει το ποσό που η ίδια η AGB κάθε φορά ορίζει, μπορεί να συμμετέχει και να αγοράσει τα δεδομένα. Αυτή όμως η διαδικασία δε συνάδει με την οικονομική δημοκρατία.

Στον αντίποδα, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι τα τηλεοπτικά προγράμματα καθορίζονται πριν να ανακοινωθούν οι τηλεμετρήσεις που σημαίνει ότι οι τηλεμετρήσεις δεν αποτελούν απαραίτητα τον καθοδηγητή στο περιεχόμενο των τηλεοπτικών σταθμών (Χαιρετάκης, 2007) αλλά και στο που θα κατανεμηθεί ο διαφημιστικός προϋπολογισμός. Είναι αληθές ότι τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας αναπαριστούν την πραγματικότητα, προβάλλουν ή αποσιωπούν τι συμβαίνει στην κοινωνία, παρουσιάζοντας μία συγκεκριμένη μόνο πλευρά της (Λυριντζής, 1989: 18). Έτσι, η τηλεόραση αποτελεί και καλλιεργεί ένα σύστημα κοινωνικών αξιών και προτύπων (Βερνίκος και Δασκαλοπούλου, 2002: 140; Παπαθανασόπουλος, 2002: 40) και αποτελεί ένα σημαντικό μηχανισμό κοινωνικοποίησης και μετάδοσης γνώσεων και αξιών που διαμορφώνει τις στάσεις των ανθρώπων σε διάφορα θέματα (Λυριντζής, 1989: 16). Είναι επίσης αληθές, ότι τα τηλεοπτικά προγράμματα του ίδιου περιεχομένου και μορφής εναλλάσσονται στους τηλεοπτικούς σταθμούς την επόμενη χρονιά με βάση την τηλεθέαση που είχαν στην προηγούμενη χρονιά, με αποτέλεσμα, οι μετρήσεις, ίσως να μπορεί να ισχυριστεί κάποιος ότι ασκούν μία επιρροή και μπορεί να καθορίσουν σε ένα βαθμό τα πρότυπα που υπάρχουν στο τηλεοπτικό προσκήνιο. Δε θα πρέπει όμως να ξεχνάμε ότι το κοινό δεν είναι σταθερό και με δεδομένες προτιμήσεις ενώ παράλληλα, θα πρέπει να

αναλογιστούμε ότι μπορεί κάποιος να παρακολουθεί τηλεόραση για διασκέδαση δίχως αυτό να σημαίνει ότι δέχεται τις προσλαμβάνουσες εκείνες που θα τον επηρεάσουν καθοριστικά.

5.3 Το δείγμα του πληθυσμού στη μέτρηση της τηλεθέασης

Η αμεροληψία και η αντικειμενικότητα είναι ζητήματα που η έρευνα πρέπει να εξασφαλίζει και σχετίζονται τόσο με την επιλογή του δείγματος, όσο και με τα ζητήματα της αντιπροσωπευτικότητας σε αυτό. «Η αντιπροσωπευτικότητα αφορά στην όσο το δυνατό πιο ακριβή αναπαράσταση σε μικρογραφία του πληθυσμού στο δείγμα» (Τηλικίδου, 2002: 85) και «η αμεροληψία αφορά στην όσο το δυνατό πιο απρόσωπη, χωρίς την προσωπική παρέμβαση του ερευνητή της επιλογής του δείγματος» (Τηλικίδου, 2002: 85).

Το στοιχείο αυτό της αντιπροσωπευτικότητας μπορεί να σχετιστεί στην συγκεκριμένη περίπτωση της AGB με την εγκυρότητα της σύμπτωσης, του κατά πόσο δηλαδή μία μέτρηση, ακόμη και αν πραγματοποιήθηκε με ποσοτικές μεθόδους, μπορεί να βεβαιώσει ότι τα αποτελέσματα ισχύουν σε εθνικό επίπεδο (Μαντάς και Ντάνος 1994: 29; Tull και Hawkins 1993 αναφορά στην Τηλικίδου 2002: 149), όταν, για παράδειγμα, οι έρευνες της μέτρησης της τηλεθέασης δε λαμβάνουν δείγμα του πληθυσμού από τα νησιά της Ελλάδας. Το γεγονός ότι στο δείγμα δεν περιλαμβάνεται ο πληθυσμός που κατοικεί στα νησιά είναι ένα σημείο που σχετίζεται με την αντιπροσωπευτικότητα των αποτελεσμάτων. Η εταιρεία της μέτρησης της τηλεθέασης αναφέρει ότι το δείγμα που περιλαμβάνεται στην έρευνα έχει πανελλαδική κάλυψη εκτός από τα νησιά του Αιγαίου, του Ιονίου (<http://www.agb.gr>). Όταν όμως δεν περιλαμβάνονται στο δείγμα των ερωτώμενων άτομα που γεωγραφικά ανήκουν στον πληθυσμό όλης της Ελλάδας, αποκλείονται μεγάλα τμήματα του πληθυσμού ως ευνομούμενοι πολίτες από την καταγραφή των μετρήσεων, θα μπορούσαν να ισχυριστούν οι επικριτές των μετρήσεων. Έτσι, ένα ζήτημα που τίθεται είναι αυτό της εξωτερικής εγκυρότητας και κατά πόσο τα αποτελέσματα αντιπροσωπεύουν τον πληθυσμό για τον οποίο παρουσιάζονται. Περισσότερη ενημέρωση προς τους ενδιαφερόμενους που χρησιμοποιούν τις μετρήσεις θα πρέπει να πραγματοποιείται ώστε να υπάρχει μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα για την εταιρεία της μέτρησης της τηλεθέασης και τον τρόπο που διεξάγεται η έρευνα. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να σημειωθεί ότι αν και η AGB έχει «επανειλημμένα βεβαιώ-

Ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας στη μεθοδολογία της μέτρησης της τηλεθέασης

σει ότι τα στοιχεία της αφορούν επτά πόλεις, όλοι τα θεωρούν πανελλαδικά» (Παπαθανασόπουλος, 2000: 82).

Επίσης, αναφορικά με τα άτομα που περιλαμβάνονται στο δείγμα για τη μέτρηση της τηλεθέασης, θα πρέπει να γίνονται αντικαταστάσεις ανά τακτά χρονικά διαστήματα για να υπάρχει η ανανέωση του δείγματος. Το ίδιο δείγμα, όμως, συντηρείται για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα ενός, δύο ή και πέντε χρόνων (προσωπική συνέντευξη με την υπεύθυνη των μετρήσεων της AGB Hellas στις 17/6/2003) κάτι το οποίο δεν σημαίνει απαραίτητα ότι λειτουργεί αρνητικά καθώς έτσι έχουμε συγκρίσιμα αποτελέσματα για την τηλεθέαση διαχρονικά. Από την άλλη πλευρά, όταν το δείγμα δεν ανανεώνεται τακτικά, ενδέχεται να δοθούν μονόπλευρες ερμηνείες και να παρατηρηθούν κάποιες στάσεις που παραμένουν σταθερές ενώ οι επιλογές του κοινού δεν είναι προκαθορισμένες και ούτε είναι σταθερές (Παπαθανασόπουλος, 2000: 149). Το σημαντικό στοιχείο αναφορικά με το τηλεοπτικό κοινό είναι ότι το κοινό αυτό δεν είναι δεδομένο και σταθερό καθώς έγκειται στη βούληση του κάθε ατόμου ποιο πρόγραμμα θα παρακολουθήσει και πόσο, ιδιαίτερα όταν ληφθεί υπόψη η ύπαρξη μίας πληθώρας τηλεοπτικών σταθμών και μίας ποικιλίας τηλεοπτικών προγραμμάτων. Για αυτό και είναι σημαντικό το πληθυσμιακό δείγμα να ανανεώνεται αλλά και να είναι όσο το δυνατό μεγαλύτερο αφού υπάρχουν πολλοί τηλεοπτικοί σταθμοί και το κοινό διασπάται εξαιτίας των τηλεοπτικών επιλογών που υπάρχουν. Εδώ θα συμφωνήσουμε με τον Παπαθανασόπουλο (2000: 79) ότι το δείγμα μπορεί να είναι μικρό ή μεγάλο ανάλογα με τα στοιχεία που θέλουμε να εξετάσουμε. Όσο περισσότερες συνιστώσες λαμβάνονται υπόψη προς εξέταση, όσο περισσότερο αναλύουμε το δείγμα με βάση την τηλεθέαση και τα χαρακτηριστικά του, τόσο μεγαλύτερο αριθμητικά θα πρέπει να είναι το δείγμα.

Άλλα σημεία που καλείται η εταιρεία μέτρησης της τηλεθέασης να εξετάζει κάθε φορά, αφορούν στην συγκεκριμενοποίηση του δείγματος των νοικοκυριών με μηδενική τηλεθέαση, ή αντίστοιχα η διατήρηση στο δείγμα πληθυσμών με υπερβολική παρακολούθηση (για παράδειγμα, όταν η τηλεόραση είναι ανοιχτή σε ένα νοικοκυριό από τις δύο το βράδυ έως τις δύο το επόμενο βράδυ).

5.4. Η διασφάλιση της ισότιμης πολιτικής επικοινωνίας

Η AGB είναι εγγεγραμμένη στο μητρώο της Γενικής Γραμματείας Επικοινωνίας και Ενημέρωσης με αριθμό πρωτοκόλλου 18389/E/2/8/2002.

Στον Πίνακα 1 που ακολουθεί, παρουσιάζεται η AGB που έχει άδεια να αναλάβει τις έρευνες ραδιοτηλεοπτικής αγοράς για το Δημόσιο. Για την συμμετοχή τόσο των δημόσιων όσο και των ιδιωτικών τηλεοπτικών σταθμών στις μετρήσεις, οι εταιρείες μέτρησης της τηλεθέασης θα πρέπει να είναι εγγεγραμμένες στα μητρώα του Δημοσίου. Δεν είναι μόνο οι διαφημιστικές εταιρείες που οφείλουν να πληρούν ορισμένες προϋποθέσεις προτού συνεργαστούν με τους φορείς του Δημοσίου (Κάβουρα, 2006: 18) αλλά επίσης και οι επιχειρήσεις έρευνας της ραδιοτηλεοπτικής αγοράς.

Πίνακας 1

Εταιρεία Έρευνας που έχει άδεια να αναλάβει έρευνες
ραδιοτηλεοπτικής αγοράς για το Δημόσιο

Εταιρεία Έρευνας Αγοράς εγγεγραμμένη στα μητρώα της Γενικής Γραμματείας Επικοινωνίας και Ενημέρωσης	
Επωνυμία Εταιρείας	Χρονολογία Εγγραφής & Αριθμός Πρωτοκόλλου
AGB Hellas AE	2002 18389/E/2/8/2002 ⁵

Πηγή: Γενική Γραμματεία Επικοινωνίας και Ενημέρωσης – Τμήμα Διοικητικής Εποπτείας

Από την στιγμή που η εταιρεία τηλεθέασης είναι εγγεγραμμένη στα μητρώα της Γενικής Γραμματείας Επικοινωνίας και Ενημέρωσης, η Ελληνική Κρατική Τηλεόραση, η EPT, μπορεί να συμμετέχει σε αυτές τις έρευνες και να δέχεται τις πληροφορίες των μετρήσεων της τηλεθέασης σαν πελάτης. Το ζήτημα αυτό αναφορικά με τη συμμετοχή του Δημοσίου στις έρευνες της μέτρησης της τηλεθέασης είναι ένα θέμα εμπορικό που αφορά στην EPT -στην ουσία για το αν μπορεί να περιλαμβάνεται στους πελάτες της AGB και σχετίζεται με την εξασφάλιση της δημοκρατίας με την συμμετοχή στις έρευνες δημόσιων και ιδιωτικών σταθμών. Μπορεί, δηλαδή, κάποιος να επικαλεστεί ότι η εταιρεία AGB δεν ενεργεί αυθαίρετα μετρώντας την τηλεθέαση συγκεκριμένων μόνο ιδιωτικών τηλεοπτικών σταθμών. Παράλληλα, υπάρχει και η Επιτροπή Ελέγχου Έρευνας Τηλεθέασης (ΕΕΕΤ) -όπου συμμετέχουν οι τηλεοπτικοί σταθμοί, οι διαφημιζόμενοι, ο Σύνδεσμος των Διαφημιζόμενων Ελλάδος (ΣΔΕ) και ο ΣΕΔΕΑ-, η οποία ορίζει την επιτροπή ελεγκτών και η οποία επιτροπή έχει πρόσβαση σε όλα τα στοιχεία που η AGB παρουσιάζει και μελετάει.

Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι το κοινό δεν εκπροσωπείται στον ΣΕΔΕΑ. Με άλλα λόγια, ενώ στον ΣΕΔΕΑ εκπροσωπούνται οι εταιρείες

Ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας στη μεθοδολογία της μέτρησης της τηλεθέας

έρευνας αγοράς, ανάμεσα στις οποίες περιλαμβάνεται και η AGB Hellas, το κοινό το οποίο είναι το άμεσα ενδιαφερόμενο, -ή σαν ερωτώμενα άτομα ή σαν καταναλωτές των προϊόντων/ υπηρεσιών για τα οποία πραγματοποιούνται οι έρευνες αυτές-, δεν εκπροσωπείται. Αν το κοινό εκπροσωπηθεί στον ΣΕΔΕΑ χωρίς να παραμελείται η γνώμη του, τότε τα στοιχεία από τη διαδικασία για τη μέτρηση της τηλεθέας που είναι αντίθετα με την αμερόληπτη έρευνα, θα καταγράφονται και οι έρευνες αγοράς δε θα σχετίζονται με οποιοδήποτε στοιχείο αμφισβήτησης, όπως για παράδειγμα, το ζήτημα που τίθεται σχετικά με το γεγονός ότι μία είναι η εταιρεία μέτρησης της τηλεθέας.

Θα πρέπει να αναλογιστούμε ότι η AGB λειτουργεί σε μία πολιτεία που διέπεται από τους νόμους της δημοκρατίας και της ελεύθερης αγοράς, όπου ο καθένας είναι ελεύθερος να αποτελέσει τον παροχέα στοιχείων μέτρησης της τηλεθέας (Χαιρετάκης, 2007: 81). Αυτό που στην ουσία συμβαίνει είναι ότι η AGB κατέχει μία δεσπόζουσα θέση στο χώρο της μέτρησης της τηλεθέας, την οποία αποδέχονται και οι άμεσα ενδιαφερόμενοι για τις μετρήσεις, που οι ίδιοι δεν ορίζουν και δεύτερη εταιρεία σαν αρμόδια της μέτρησης της τηλεθέας καθώς «θα πρέπει να υπάρχει ένα κοινό νόμισμα στα αποτελέσματα των μετρήσεων για όλη την Ελλάδα τα οποία θα πρέπει να είναι τα ίδια για όλους» (προσωπική συνέντευξη με την πρόεδρο του ΣΔΕ, 10/10/2003). Εξάλλου, η επιπλέον δαπάνη που θα δημιουργείτο αν οι ενδιαφερόμενοι έπρεπε να πληρώνουν τα διπλάσια χρήματα για τη διεξαγωγή της έρευνας στο ίδιο πεδίο, είναι ένα υπολογίσιμο κόστος από τα ενδιαφερόμενα μέρη (Παπαθανασόπουλος, 2000: 83; Χαιρετάκης, 2007: 81) για αυτό και οι ίδιοι δεν επιδιώκουν κάτι τέτοιο.

5.5. Η δεσπόζουσα θέση της εταιρείας των μετρήσεων της τηλεθέας

Η AGB κατέχει μία καίρια θέση στο χώρο της μέτρησης της τηλεθέας στην Ελλάδα. Η έρευνα της μέτρησης της τηλεθέας προϋποθέτει τη «συμφωνία κοινής αποδοχής» ανάμεσα στα άτομα που ενδιαφέρονται για τα αποτελέσματα των μετρήσεων (Χαιρετάκης, 2007: 21), αποτελέσματα στα οποία θα πρέπει να συμφωνούν όλοι ώστε να αποτελούν ένα κοινό νόμισμα σε μία χώρα (Χαιρετάκης, 2007: 21). Ενώ στην ουσία δεν υπάρχει περιορισμός για το πόσες εταιρείες θα υπάρχουν για τη μέτρηση της τηλεθέας, η ίδια η αγορά έχει δώσει στην AGB τη δεσπόζουσα

αυτή θέση που κατέχει, καθώς η ύπαρξη πολλών εταιρειών για τη μέτρηση του ίδιου θέματος (της τηλεθέασης), σημαίνει επιπλέον οικονομική επιβάρυνση από τους ενδιαφερόμενους (διαφημιστές, διαφημιζόμενοι και τηλεοπτικοί σταθμοί), που θα πρέπει να καλυφθεί από τους ίδιους; εκτός αυτού, η δυσκολία που προκύπτει από την πιθανή εύρεση διαφορετικών στοιχείων μέσα από τις διαφορετικές έρευνες των διαφορετικών εταιρειών αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα αποδοχής της ύπαρξης και μίας δεύτερης εταιρείας μετρήσεων (Χαιρετάκης, 2007: 68; Παπαθανασόπουλος, 2000: 83). Έτσι, έχει συμφωνηθεί από τους τηλεοπτικούς σταθμούς ότι θα συμμετέχουν στη διαδικασία και θα λαμβάνουν τα αποτελέσματα των μετρήσεων αυτών από μία εταιρεία που δίνουν εμπορικό νόημα στο κοινό, μετρήσεις που «αναλαμβάνουν το ρόλο ενός κοινού μέτρου, ενός κοινού νομίσματος στο εσωτερικό των ανταλλαγών οι οποίες επιτελούνται μέσω του χρήματος» (Χαιρετάκης, 2007: 28).

Οι συναλλαγές αυτές μέσα από μία σειρά κανόνων που έχουν γίνει αποδεκτοί από τα ενδιαφερόμενα μέρη, στόχο έχουν να φτάσουν σε ένα σημείο «αντικειμενοποίησης» (Χαιρετάκης, 2007: 22) της κατά τα άλλα υποκειμενικής συμπεριφοράς του κοινού. Με άλλα λόγια, οι μετρήσεις πραγματοποιούνται σε ένα πλαίσιο που έχει οριστεί από τα διάφορα μέρη, γεγονός που σημαίνει ότι δεν υφίσταται η ύπαρξη μονοπωλίου στις μετρήσεις της τηλεθέασης, πραγματοποιείται δηλαδή, η «υλοποίηση μιας κοινής συμφωνίας» (Χαιρετάκης, 2007: 29). Δε θα πρέπει, δηλαδή, να γίνει σύγχυση της δεσπόζουσας θέσης που κατέχει η εταιρεία μέτρησης της τηλεθέασης με το ζήτημα της ύπαρξης αποκλειστικών δικαιωμάτων στη μέτρηση της τηλεθέασης, κάτι που εκ ορισμού δεν ισχύει, καθώς ο οποιοσδήποτε είναι ελεύθερος να ασχοληθεί με τη μέτρηση της τηλεθέασης.

Το γεγονός ότι οι πληροφορίες για τη μέτρηση της τηλεθέασης συγκεντρώνονται από μία εταιρεία, δημιουργεί ερωτήματα, για την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων από τους επικριτές της μέτρησης της τηλεθέασης. Οι τηλεοπτικοί σταθμοί διαθέτουν το διαφημιστικό χρόνο τους για τη διαφήμιση των προϊόντων, όμως, στην ουσία αυτό που διατίθεται είναι το ποσοστό των ανθρώπων εκείνων που παρακολουθούν τηλεόραση και τις τηλεοπτικές τους συνήθειες. Αυτά τα στοιχεία αγοράζουν οι διαφημιστικές εταιρείες από την τηλεόραση για να διαφημίσουν τα προϊόντα των πελατών τους και τα χρηματικά ποσά που ξοδεύονται είναι τεράστια.

Από τη μία πλευρά, η μέτρηση της τηλεθέασης από μία εταιρεία έρευνας, συντελεί ώστε η αγορά να λειτουργεί αξιοποιώντας τα ίδια στοιχεία και αυτό αποτελεί ένα μηχανισμό ελέγχου. Τα άτομα που επεξεργάζονται

Ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας στη μεθοδολογία της μέτρησης της τηλεθέας

τα στοιχεία της τηλεθέας, έχουν ένα κοινό γνώμονα για να συνεννοηθούν. Από την άλλη πλευρά και σύμφωνα με τους επικριτές των μετρήσεων της τηλεθέας, τίθεται το ζήτημα του μονοπωλιακού χαρακτήρα της έρευνας για την τηλεθέαση, μία τέτοια όμως προσέγγιση, ούτε ευσταθεί αλλά και δεν λαμβάνει υπόψη της το γεγονός ότι με τη χρήση της έννοιας του μονοπωλίου δεν κατανοείται η αναγκαιότητα της ύπαρξης ενός κοινού νομίσματος για τη μέτρηση της τηλεθέας (Χαιρετάκης, 2007: 68) αλλά ούτε λαμβάνεται υπόψη η ελευθερία που υπάρχει από τη δημοκρατική κοινωνία στην οποία ζούμε, όπως έχει προαναφερθεί, για την ύπαρξη περισσότερων του ενός παροχών πληροφοριών για τη μέτρηση της τηλεθέας.

Η εποπτεία των μετρήσεων, είναι το σημαντικό στοιχείο που θα πρέπει, σύμφωνα με τον Παπαθανασόπουλο να πραγματοποιείται σε συνεχή και σε διαρκή βάση ώστε να μην υπάρχουν ζητήματα αμφισβητήσεων; αλλά και μία πληρέστερη ενημέρωση από την AGB αναφορικά με τη διαδικασία της μέτρησης της τηλεθέας η οποία είναι εξίσου αναγκαία (Παπαθανασόπουλος, 2000: 83). Υπάρχει η έλλειψη της πληροφόρησης για τα πορίσματα των ερευνών από την ΕΕΕΤ αναφορικά με τη μέτρηση της τηλεθέας γεγονός που μπορεί να εξηγήσει και τις καταγγελίες των διάφορων σταθμών παρά το ότι τα πορίσματα των ελεγκτών είναι θετικά για το αξιόπιστο των μετρήσεων τηλεθέας. Αυτό είναι ένα σημείο το οποίο επισημάνθηκε και από την ΕΕΕΤ, η οποία στα πορίσματά της αναφορικά με τις κατηγορίες και τις αμφισβητήσεις προς την AGB κατέδειξε ότι οι κατηγορίες αυτές δεν ευσταθούν (Χαιρετάκης, 2007: 58-61; Παπαθανασόπουλος, 2000: 62) και μάλιστα «η μελέτη των στοιχείων ίσως αποτελεί -ως προς την έκταση και τη διεξοδικότητά του-τον εκτενέστερο έλεγχο ο οποίος έχει πραγματοποιηθεί ποτέ σε οποιαδήποτε ευρωπαϊκή χώρα με ανάλογο σύστημα μέτρησης της τηλεθέας» (Παπαθανασόπουλος, 2000: 63).

6. Συμπεράσματα

Καθώς οι επιλογές των σταθμών για την κατανομή των διαφημιστικών καταχωρήσεων πραγματοποιούνται σύμφωνα με τις τηλεμετρήσεις, είναι δυνατό να διαμορφωθούν και να καθοριστούν ποιοι είναι οι τηλεοπτικοί σταθμοί που, με βάση την τηλεθέαση, έχουν το μεγαλύτερο κύρος, ποιοί

είναι οι αξιόπιστοι δημοσιογράφοι, σύμφωνα πάντα με τα αποτελέσματα των μετρήσεων της τηλεθέασης. Από την άλλη πλευρά, δεν θα μπορούσε κάποιος να μιλήσει για χειραγώγηση του κοινού καθώς τα άτομα δεν είναι άβουλα, έχουν την ικανότητα να διαβάζουν τα μηνύματα με το δικό τους τρόπο (McCrone et al., 1995; Τομάρας κ.α., 1999) και μπορούν αυτόβουλα να επιλέξουν ποια προγράμματα και ποιες τηλεοπτικές εκπομπές παρακολουθούν, χωρίς οι επιλογές τους αυτές να είναι σταθερές και προκαθορισμένες.

Πρέπει να σημειωθεί ότι πολλές εμπορικές συμφωνίες ανάμεσα στους τηλεοπτικούς σταθμούς και τους διαφημιζόμενους για τα ποσά που δίνονται για τη διαφήμιση πραγματοποιούνται πολύ πριν ξεκινήσουν τα τηλεοπτικά προγράμματα και οι μετρήσεις της τηλεθέασης (προσωπική συνέντευξη με την συντονίστρια του Τμήματος Μάρκετινγκ της εταιρείας SCA hygiene products, 12/6/2006) οπότε οι μετρήσεις της τηλεθέασης δεν ορίζουν το πολιτισμικό περιβάλλον. Είναι γεγονός ότι υπάρχουν αμέτρητες μορφές πληροφοριών που δεν είναι δυνατό να αφομοιωθούν από το άτομο αποτελεσματικά (Thompson, 1999: 346, 352; Αδαμοπούλου, 2000; Τσιουρή, 2004); ακόμη η συμβολική εξουσία στα χέρια εκείνων που ελέγχουν τα μεγάλα συγκροτήματα των μέσων μαζικής επικοινωνίας διαιωνίζει την εξουσία των μέσων παραγωγής και της προβολής των πολιτισμικών αγαθών (Βερνίκος και Δασκαλοπούλου, 2002: 33); επίσης, τα μέσα μαζικής επικοινωνίας επηρεάζουν και διαμορφώνουν τις αντιλήψεις των ατόμων αναφορικά με πολλά και διαφορετικά ζητήματα όπως είναι τα οικονομικά θέματα, τα πολιτικά θέματα, τα κοινωνικά θέματα και άλλα. Έτσι, μπορούν να επηρεάσουν τις αξίες, τις πεποιθήσεις, τις ιδέες των ατόμων (Λυριντζής, 1989: 16-17). Όμως, θα πρέπει να υπολογίσουμε ότι οι επιλογές του κοινού δεν είναι σταθερές και προσδιορισμένες.

Ένα σημαντικό στοιχείο που θα πρέπει να ληφθεί υπόψη αναφορικά με την επίδραση ή όχι των τηλεοπτικών προγραμμάτων στο κοινό και την εξάρτησή του από τις μετρήσεις της τηλεθέασης, είναι ότι η έρευνα θα πρέπει να σχετίζεται με τον τρόπο με τον οποίο παρακολουθεί το κοινό τηλεόραση, δηλαδή η καταγραφή των διαθέσεων του κοινού, ο βαθμός ικανοποίησής τους από τα διάφορα προγράμματα, ώστε να διαπιστωθούν και ποιοτικά στοιχεία αναφορικά με την τηλεοπτική συμπεριφορά. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με τη χρήση των προσωπικών συνεντεύξεων, των γραπτών ερωτηματολογίων αλλά και μηχανημάτων με τα οποία οι τηλεθεατές βαθμολογούν αυτό που παρακολουθούν στην τηλεόραση (Παπαθανασόπουλος, 2000: 74). Όπως αναφέρει ο Παπαθανασόπουλος σχετικά, «αυτό που χρειάζεται η σύγχρονη τηλεόραση είναι η μεγαλύτε-

Ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας στη μεθοδολογία της μέτρησης της τηλεθέασης

ρη εστίαση σε ποιοτικά μεγέθη που θα δείχνουν το βαθμό αξιολόγησης των προγραμμάτων από την πλευρά των τηλεθεατών» (2000: 73).

Η αναφορά στο Σύνταγμα της Ελλάδας για τα μέσα μαζικής επικοινωνίας που περιλαμβάνει και την τηλεόραση ορίζει το ρόλο τους στη διοίκηση της πολιτικής ενημέρωσης, της διασφάλισης και της προαγωγής της ισότιμης πολιτικής επικοινωνίας. Συγκεκριμένα, στο άρθρο 15 § 2 του Συντάγματος, αναφέρεται ότι «ο άμεσος έλεγχος του Κράτους... έχει ως σκοπό την αντικειμενική και με ίσους όρους μετάδοση πληροφοριών και ειδήσεων, καθώς και προϊόντων του λόγου και της τέχνης». Με άλλα λόγια, η ύπαρξη των μονοπωλίων δεν συνάδει με τις οποιεσδήποτε δραστηριότητες που επιτελούνται για τη μετάδοση των πληροφοριών και των ειδήσεων με ίσους όρους σε δημοκρατικά πολιτεύματα. Στη δημοκρατία, οι λειτουργίες των μέσων επικοινωνίας είναι η πληροφόρηση των πολιτών για το τι συμβαίνει γύρω τους, η παροχή των γνώσεων ως προς την αξία των γεγονότων, η δυνατότητα διενέργειας διαλόγου και έκφρασης της διαφωνίας και της διαφορετικότητας, η ύπαρξη διαφάνειας και η υπεράσπιση των πολιτικών απόψεων; η διαφύλαξη του δημόσιου συμφέροντος εξασφαλίζει την πρόσβαση όλων των ατόμων στα πολιτιστικά αγαθά (McNair, 2002: 44-45; Γκαντζιάς, 2004: 282). Η AGB αποτελεί ένα παροχέα που στη θέση του θα μπορούσαν να υπάρξει μία οποιαδήποτε άλλη εταιρεία μέτρησης της τηλεθέασης. Καμία εταιρεία δεν έχει το μονοπώλιο, όπως άλλωστε ορίζει η νομοθεσία, με στόχο να λειτουργήσει η δημοκρατία. Για αυτό και οι ενέργειες των εταιρειών μέτρησης της τηλεθέασης, πρέπει να είναι διαφανείς όπως και ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιούνται τα μεθοδολογικά τους εργαλεία.

Βέβαια, στα πλαίσια της δημόσιας σφαίρας⁶, δεν επικρατεί η ανιδιοτέλεια, υπάρχει η περίπτωση να εισέλθουν παράγοντες «ιδιοκτησίας, αγοράς, ανταγωνισμού, αποκλεισμού, περιθωριοποίησης» (Βαμβακάς, 2006: 38), με άλλα λόγια στην «ασυδοσία των συστημάτων της ελεύθερης αγοράς» (Γκαντζιάς, 2004: 282), που σε ακραίες μορφές μπορεί να φτάσει σε διεκδίκηση εξουσίας ή/ και σε ανταγωνισμό για τη θέση που κατέχει κάποιος/ α στον εργασιακό χώρο (Kiriakidis and Kavoura, 2005). Με αυτόν τον τρόπο, επικρατεί ο αθέμιτος ανταγωνισμός, τα μέσα μαζικής επικοινωνίας με την πιο ισχυρή δύναμη και τη μεγαλύτερη οικονομική επιφάνεια επικρατούν ενώ ορισμένοι μόνο τηλεοπτικοί σταθμοί είναι αυτοί που έχουν τη δύναμη να διαμορφώσουν το πρόγραμμά τους ανάλογα με τις προτιμήσεις του κοινού. Αυτό γίνεται περισσότερο έντονο ιδιαίτερα όταν χρησιμοποιούν τα αποτελέσματα των ερευνών μέτρησης της τηλεθέασης. Με αυτόν τον τρόπο, το στοιχείο της εμπορευματοποι-

ησης υπεισέρχεται στην επικοινωνία που σχετίζεται με την κυριαρχία της διαφήμισης και την ανισότητα στους επικοινωνιακούς πόρους⁷ (Βαμβακάς, 2006: 41).

Ο τρόπος που χρησιμοποιούνται τα αποτελέσματα των τηλεμετρήσεων και γίνεται η ανάγνωσή τους, αποτελεί σημείο στο οποίο θα πρέπει να δοθεί η δέουσα προσοχή μέσα από τις πολιτικές επιλογές και τους πολιτικούς χειρισμούς για να προστατευτεί η δημοκρατία και η πολυφωνία τόσο από τους ίδιους τους ενδιαφερόμενους και από τις επιτροπές ελέγχου των ερευνών.

Η μέτρηση της τηλεθέασης θα πρέπει να βρίσκεται στα πλαίσια μίας συνεχούς βελτίωσης. Το κοινό αλλά και οι άμεσα ενδιαφερόμενοι από τα αποτελέσματα των μετρήσεων θα πρέπει να πληροφορούνται για τις διαδικασίες που υιοθετούνται αναφορικά με τον τρόπο συλλογής των στοιχείων ώστε να μην τίθεται η όλη διαδικασία της μέτρησης της τηλεθέασης υπό αμφισβήτηση. Η Επιτροπή Ελέγχου Έρευνας Τηλεθέασης θα πρέπει να συμβάλλει σε αυτό με την όσο το δυνατό περισσότερη ενημέρωση για τον τρόπο της πραγματοποίησης της έρευνας. Η εποπτεία και η εξέταση των διαδικασιών μέτρησης της τηλεθέασης «θα πρέπει να διενεργείται σε σταθερή και περιοδική βάση και όχι μετά από προκλήσεις και αμφισβητήσεις» (Παπαθανασόπουλος, 2000: 83).

Σημειώσεις

1. Προσδιορίζεται ότι όπου γίνεται αναφορά στις διαφημιστικές εταιρείες, αυτές λειτουργούν αντιπροσωπεύοντας τους διαφημιζόμενους.
2. Η AGB group ιδρύθηκε το 1987 και δραστηριοποιείται από το 1988 στην Ελλάδα στη μέτρηση της τηλεθέασης με το ηλεκτρονικό σύστημα people meters (μηχανάκια) (AGB Hellas, 2003: 6).
3. Η μαζική επικοινωνία που είναι «η θεσμοποιημένη παραγωγή και γενικευμένη διάχυση συμβολικών αγαθών μέσω της παγίωσης και της μετάδοσης πληροφοριών ή συμβολικών περιεχομένων» (Thompson, 1999: 55), συνδέεται άμεσα με τα συμβολικά αγαθά.
4. Ορισμένα στοιχεία από την AGB Hellas είναι δημοσιεύσιμα και παρουσιάζονται στη δημοσιότητα είτε από την ιστοσελίδα στο διαδίκτυο, είτε από τον τύπο -κάποια στοιχεία εκδίδονται καθημερινά και άλλα εβδομαδιαία (<http://www.agb.gr>).

Ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας στη μεθοδολογία της μέτρησης της τηλεθέασης

5. Υπάρχει μία χρονική απόκλιση από τη δραστηριοποίηση της εταιρείας στην Ελλάδα, το 1988, μέχρι την εγγραφή της στα μητρώα της αρμόδιας κρατικής αρχής το 2002. Η εγγραφή τα μητρώα αυτά, προσδιορίζει ένα πλαίσιο με στόχο τη διαφάνεια και τον έλεγχο των μετόχων, ένα θέμα που έχει απασχολήσει και απασχολεί την Ελληνική κοινωνία.

6. Σύμφωνα με τον Habermas, ο όρος δημόσια σφαίρα δηλώνει «το πεδίο της κοινωνικής ζωής στο οποίο σχηματίζεται αυτό που συνήθως εννοείται ως κοινή γνώμη...Οι πολίτες είναι σε θέση να δρουν ως συλλογικό σώμα μόνον όταν μπορούν να βουλεύονται χωρίς έξωθεν περιορισμούς, δηλαδή υπάρχουν εγγυήσεις για την ελευθερία του συνέρχεσθαι, του συνεταιρίζεσθαι, της γνώμης και του Τύπου» (στον McNair 2002: 41-42).

7. Η ανισότητα αυτή προκαλεί και σχέσεις εξουσίας. Αυτό συμβαίνει επειδή κάθε σχέση επικοινωνίας είναι και σχέση εξουσίας, όπου η μία έννοια τροφοδοτεί την άλλη όπως ορίζεται και από τον Δεμερτζή (2002α: 78), αφού η εξουσία αντλεί από την επικοινωνία την αμφίδρομη κατάσταση, η επικοινωνία αντλεί από την έννοια της εξουσίας τον τρόπο με τον οποίο η συμπεριφορά κάποιου επηρεάζεται από τον τρόπο με τον οποίο κάποιος άλλος συμπεριφέρεται.

Βιβλιογραφία

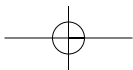
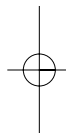
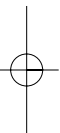
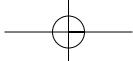
- Αδαμοπούλου, Α., «Video art: Hi-tech και τέχνη στην Ελλάδα», *Επιστημονική Επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ.*, τεύχος 5, 9-52, (2000).
- AGB Hellas, *TV Yearbook 2001-2002*, AGB Hellas, Αθήνα, (2003).
- Βαμβακάς, Β., *Εκλογές και Επικοινωνία στη Μεταπολίτευση. Πολιτικότητα και Θέαμα*, Σαββάλας, Αθήνα, (2006).
- Βερνίκος, Ν. και Δασκαλοπούλου Σ., *Πολυπολιτισμικότητα, Οι διαστάσεις της πολιτισμικής ταυτότητας*, Κριτική, Αθήνα, (2002).
- Γκαντζιάς, Γ., *Πολιτισμική Πολιτική και Ρύθμιση στην Ψηφιακή Βιομηχανία των Επικοινωνιών (Info-communication Industry)*, επιμ. Ν. Βερνίκος κ.α. *Πολιτιστικές Βιομηχανίες, Διαδικασίες, Υπηρεσίες, Αγαθά*, Κριτική, Αθήνα, (2004).
- Δεμερτζής, Ν., *Πολιτική Επικοινωνία, Διακινδύνευση, Δημοσιότητα, Διαδίκτυο*, Παπαζήση, Αθήνα, (2002α).
- Field Resources, *Ενημερωτικό Φυλλάδιο Εταιρείας Έρευνας Αγοράς*, Field Resources, Αθήνα, (2003).
- Fiske, J., *Εισαγωγή στην Επικοινωνία*, Επικοινωνία και Κουλτούρα, Αθήνα, (1992).

- Gilbert, D.T, Fiske, S.T. and Lindzey, G., *The Handbook of Social Psychology* (Vol: 1). Oxford University Press, New York, (1998).
- <http://www.agb.gr>, ιστοσελίδα της AGB Hellas
- <http://www.answers.com/topic/taylor-nelson-sofres-plc>
- Ζώτος, Γ., *Διαφήμιση, Σχεδιασμός και Λειτουργία στα πλαίσια οργάνωσης της επιχείρησης και του διαφημιστικού γραφείου*, 4^η έκδοση, University Studio Press, Θεσσαλονίκη, (2000).
- Ζώτος, Γ., *Διαφήμιση, Σχεδιασμός και Λειτουργία στα πλαίσια της επιχείρησης*, Τόμος Α, University Studio Press, Θεσσαλονίκη, (1992).
- Κάβουρα, Α., «Κριτική προσέγγιση των κανόνων διαφάνειας στις σχέσεις μέσων ενημέρωσης και διαφημιστικών εταιρειών: παραδείγματα από το χώρο του τουρισμού», *Τουριστική Επιστημονική Επιθεώρηση*, τεύχος 3(3), 9-27, (2006).
- Κάβουρα, Α., και Κυριακίδης, Σ., «Κριτική προσέγγιση των προβολικών τεχνικών και του εργαλείου Target Group Index (TGI) στην έρευνα διαφήμισης», *Επιθεώρηση Οικονομικών Επιστημών*, τεύχος 13^ο, (2008) υπό έκδοση.
- Καθημερινή, «η AGB κατηγορείται για διασυνδέσεις με διαφημιστές και για την παρουσίαση λανθασμένων τηλεοπτικών ποσοστών», 31/3/2006.
- Kiriakidis, S., and Kavoura, A., «Bullying in the workplace: current empirical findings and suggestions for intervention and future research», *Διοίκηση και Οικονομία*, τεύχος 2, 135-147, (2005).
- Λεξικό της Δημοτικής (Γ' έκδοση), Εταιρεία Ελληνικών Εκδόσεων, Αθήνα, (1978).
- Λυριντζής Γ., Θεωρητικές Προσεγγίσεις στα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας, Επιμέλεια, Κομνηνού, Μ. και Λυριντζής, Χ. (2^η Έκδοση), *Κοινωνία, Εξουσία και Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας*, Παπαζήση, Αθήνα, (1989).
- Μαντάς Ν., και Ντάνος, Α., *Μεθοδολογία Εκπόνησης Πτυχιακών Εργασιών*, Σύγχρονη Εκδοτική, Αθήνα, (1994).
- McCrone, D., Morris, A., and Kiely, R., *SCOTLAND - the Brand. The Making of Scottish Heritage*, Edinburgh University Press, Edinburgh, (1995).
- McNair, B., *Εισαγωγή στην Πολιτική Επικοινωνία*, 2^η Έκδοση, Κατάρτι, Αθήνα, (2002).
- Media Services, επεξεργασία στοιχείων από την εταιρεία Media Services, (2002).
- Μπιτσάνη, Ε., *Πολιτισμική Διαχείριση και Περιφερειακή Ανάπτυξη. Σχεδιασμός Πολιτικής και Πολιτιστικού Προϊόντος*, Διόνικος, Αθήνα, (2004).
- Nichols, S. and Hollirake, A., Ο ρόλος της έρευνας στο λανσάρισμα μίας νέας μάρκας, «*Μάρκετινγκ*», Τεύχος 478, Σεπτέμβριος, 10-13, (2000).

Ζητήματα εγκυρότητας και αξιοπιστίας στη μεθοδολογία της μέτρησης της τηλεθέασης

- Παπαθανασόπουλος, Σ., Τηλεόραση και Εκλογές στην Ελλάδα τη δεκαετία 1990-2000, επιμ. Ν.Δεμερτζής, *Η Πολιτική Επικοινωνία στην Ελλάδα*, Παπαζήση, Αθήνα, (2002).
- Παπαθανασόπουλος, Σ., *Η τηλεόραση και το κοινό της*, Καστανιώτη, Αθήνα, (2000).
- Πλειός, Γ., Η ιδιωτικοποίηση των ΜΜΕ και η διαμόρφωση του (τηλεοπτικού) πολιτικού λόγου, επιμ. Ν.Δεμερτζής, *Η Πολιτική Επικοινωνία στην Ελλάδα*, Παπαζήση, Αθήνα, (2002).
- Προεδρικό Διάταγμα 310, ΦΕΚ Α' 214, 29/8/1996.
- Προεδρικό Διάταγμα 261, ΦΕΚ Α' 186, 23/9/1997.
- ΣΕΔΕΑ, *Η γνώμη σας μετράει*, ΣΕΔΕΑ, Αθήνα, (2003).
- Σιώμος, Γ., και Τσιάμης, Ι., *Στρατηγικό Ηλεκτρονικό Εμπόριο*, Σταμούλη, Αθήνα, (2004).
- Σιώμος, Γ., *Συμπεριφορά Καταναλωτή και Στρατηγική Μάρκετινγκ*, Τόμος Α', Σταμούλη, Αθήνα, (1994).
- Τηλικίδου, Ε., *Έρευνα Μάρκετινγκ*, 3^η έκδοση, Global Bookstores, Θεσσαλονίκη, (2002).
- Thompson, J., *Νεωτερικότητα και Μέσα Επικοινωνίας*, 2^η Έκδοση, Παπαζήση, Αθήνα, (1999).
- Τομάρας, Π., *Έρευνα Αγοράς και Μάρκετινγκ*, 2^η έκδοση, Τομάρας, Αθήνα, (2000).
- Τομάρας, Π., Σπεντζούρη, Λ., Βάθης, Α. και Ζωντήρος, Δ. *Αρχές Μάρκετινγκ*, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, Ο.Ε.Δ.Β.: Αθήνα, (1999).
- Τσιουρής, Γ., «Ο τοιχογραφικός διάκοσμος του Καθολικού της Ιεράς Μονής Αγίων Αποστόλων Κλεινοβού Καλαμπάκας», Τρικαλινά, τεύχος 24, 161-193, (2004).
- Υπουργείο Οικονομίας και Οικονομικών, *Έρευνα Χρήσης Τεχνολογιών Πληροφόρησης και Επικοινωνίας*, Υπουργείο Οικονομίας και Οικονομικών Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος, Αθήνα, (2003).
- Χαιρετάκης, Μ., *Τηλεθέαση*, Πατάκη, Αθήνα, (2007).
- Χαιρετάκης, Μ., Η πολιτική διαφήμιση: Μία εφαρμογή στις βουλευτικές εκλογές του 2000, επιμ. Ν. Δεμερτζής, *Η Πολιτική Επικοινωνία στην Ελλάδα*, Παπαζήση, Αθήνα, (2002).





Μετωπιαίοι λοβοί και εκπαίδευση

Καραπέτσας, Α¹., & Λαδόπουλος, Ε^{**}

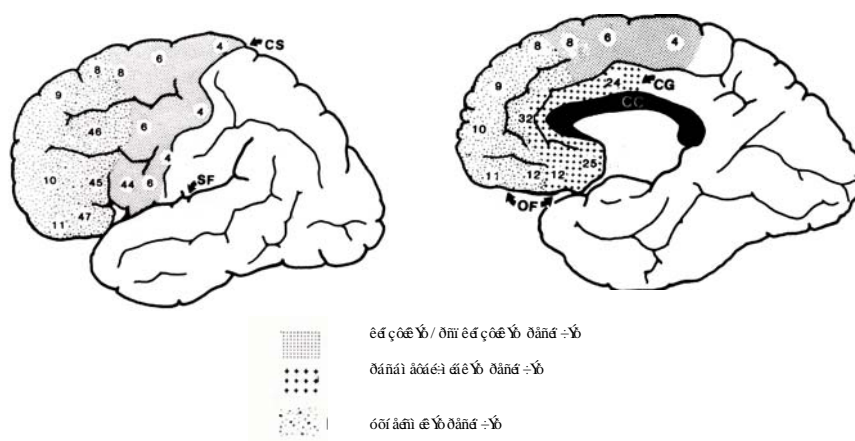
Περίληψη

Ο τίτλος αυτού του άρθρου αποσαφηνίζει την πρόθεσή μας: η μελέτη της λειτουργίας των μετωπιαίων συστημάτων και η συμβολή τους στην ανάπτυξη των κυριότερων σχολικών δεξιοτήτων (ανάγνωση, γραφή, μαθηματικά). Οι μετωπιαίοι λοβοί είναι μέρος του νεοφλοιού και μόνο στον άνθρωπο εμφανίζουν τόσο μεγάλη ανάπτυξη. Χωρίς την ανάπτυξη των μετωπιαίων λοβών στον ανθρώπινο εγκέφαλο (ειδικά των γλωσσικών περιοχών), ο ανθρώπινος πολιτισμός ποτέ δεν θα είχε εξελιχθεί. Αυτοί οργανώνουν όλες τις ανώτερες διανοητικές λειτουργίες και έχουν σημαντικό ρόλο στην επιτυχία ή αποτυχία κάθε ανθρώπινης πράξης. Οι μετωπιαίοι λοβοί είναι «ο ηγέτης» όλων των δομών του εγκεφάλου και διαθέτουν μοναδικές συνδέσεις που τους επιτρέπουν να αλληλεπιδρούν με αυτές και να τις ρυθμίζουν. Στόχος μας είναι να εξετάσουμε πώς η λειτουργία των μετωπιαίων λοβών μεσολαβεί σε διάφορες πλευρές της γνωστικής ανάπτυξης και ιδιαίτερα στην ανάπτυξη των ικανοτήτων της ανάγνωσης, της γραφής και των μαθηματικών.

Λέξεις κλειδιά: μετωπιαίοι λοβοί, μαθηματικά, γραφή, ανάγνωση.

¹ Ο Καραπέτσας Α., είναι καθηγητής νευροψυχολογίας και νευρογλωσσολογίας στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

^{**} Ο Λαδόπουλος Ε., είναι υποψήφιος διδάκτορας στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας



Σχήμα 1. Πλευρική (αριστερά) και μεσιακή (δεξιά) άποψη των μετωπιαίων λοβών. Οι αριθμοί αναφέρονται στην ονοματοθεσία του Broadmann (Broadmann, 1909). CC (corpus callosum) : μεσολόβιο, CG (cingulate gyrus): προσαγωγή έλικα, CS (central sulcus): κεντρική αύλακα, OF (orbitofrontal surface): κογχομετωπιαία επιφάνεια, SF (Sylvian fissure): σχισμή Sylvian (Πηγή: Marsel - Mesulam, M. 2002)

1. Εισαγωγή

Οι μοναδικές ικανότητες της μάθησης και της εκπαίδευσης διακρίνουν τον άνθρωπο από τα υπόλοιπα έμβια όντα και φαίνεται να οφείλονται στη λειτουργία του εγκεφάλου. Ακόμη και τα έμβρυα ή τα νεογέννητα που δεν έχουν υποβληθεί σε εκπαίδευση οποιουδήποτε είδους είναι σε θέση να κινούν τα χέρια και τα πόδια τους, ώστε αναμένεται πως τα βασικά προγράμματα μιας τέτοιας συμπεριφοράς βρίσκονται στον εγκεφαλο.

Η βασική αρχιτεκτονική του εγκεφάλου διαμορφώνεται από τις πληροφορίες των γονιδίων, ωστόσο υπάρχει μεγάλος χώρος και για επιγενετικές διαδικασίες. Ο εγκεφαλος άλλωστε, είναι ανοιχτός στα ερεθίσματα, τα οποία προκαλούν τη δημιουργία νέων νευρωνικών συνδέσεων και επιτρέπουν καλύτερη προσαρμογή στο περιβάλλον. Παρομοίως, η μάθηση και η εκπαίδευση συνδέονται στενά με τις επιγενετικές διαδικασίες ενώ το βασικό πλαίσιο τους καθορίζεται γενετικά (Koizumi, 2004).

Ωστόσο οι διαδικασίες της μάθησης, οι ανώτερες διανοητικές λειτουργίες, που αντιπροσωπεύονται και από τους μετωπιαίους λοβούς, συγκεντρώνουν το ενδιαφέρον των νευροψυχολόγων. Από την πλευρά τους θεωρούν ότι η μάθηση είναι μια διαδικασία διαμόρφωσης νέων συνάψε-

ων μεταξύ των νευρώνων, ως απάντηση σε νέα περιβαλλοντικά ερεθίσματα αλλά και ως επεξεργασία ελέγχου και αποδοχής των κατάλληλων ερεθισμάτων (Koizumi, 2004).

Η μάθηση με διδασκαλία, η εκπαίδευση, αποτέλεσε σημαντική πλευρά των κοινωνιών κατά την Ελληνική κλασική περίοδο. Θεωρούσαν την καλή εκπαίδευση, με έμφαση στο υγιές πνεύμα και σώμα, θεμέλιο ενός δυνατού Έθνους. Γενικά η έννοια της λέξης εκπαίδευση συνίσταται στην φροντίδα της σωματικής και πνευματικής ανάπτυξης των παιδιών. Η ρίζα της βρίσκεται στη Λατινική λέξη *educatus* (*e-ducatus*) και αναφέρεται στην χειραγωγούμενη μάθηση (Koizumi, 2004). Με την εκπαίδευση, οι έμφυτες τάσεις δραστηριοποιούνται και οργανώνονται νέες απαραίτητες συμπεριφορές για τη ζωή. Η εκπαίδευση δηλαδή, είναι μια διαδικασία ευνοϊκής προσαρμογής, που καθοδηγεί τη μάθηση. Σύμφωνα και με νεότερες απόψεις, η εκπαίδευση πρέπει να είναι σχεδιασμένη, ώστε να διασφαλίσει την παραπέρα ανάπτυξη του εγκεφάλου και των λειτουργιών του (Geake, 2003).

Στην εποχή μας, η δεκαετία του 1990, ονομάστηκε, «Η δεκαετία του εγκεφάλου» από την Αμερικάνικη προεδρεία. Πράγματι, την προηγούμενη δεκαετία, με τη συμβολή και των νέων μεθόδων νευροαπεικόνισης, μάθαμε για τη λειτουργία του εγκεφάλου, περισσότερα από ό,τι σε όλη την ιστορία της ανθρώπινης έρευνας (Bruer, 1999). Σε παγκόσμιο επίπεδο εγκρίθηκαν πολλά εκπαιδευτικά προγράμματα με αντικείμενο την ανάπτυξη και λειτουργία του ανθρωπίνου εγκεφάλου, ενώ εκδηλώθηκε και πανεπιστημιακό ενδιαφέρον όσον αφορά την σύνδεση της έρευνας του εγκεφάλου με την εκπαίδευση. Πολλά επιστημονικά συμπόσια και συνέδρια αναζήτησαν μεθόδους για εφαρμογή των ευρημάτων των νευροεπιστημών στην εκπαίδευση. Μάλιστα γι' αυτόν τον σκοπό εκφράστηκε και η ανάγκη κατάρτισης ενός νέου εκπαιδευτικού, «του νευροεκπαιδευτικού» (Καραπέτσας, 1988).

Με αφορμή αυτόν τον προβληματισμό, θα αναφερθούμε στο ανώτερο λειτουργικό σύστημα του εγκεφάλου τους μετωπιαίους λοβούς, αναζητώντας τα επιστημονικά δεδομένα που φωτίζουν την συμβολή αυτού του νευρικού δικτύου στην απόκτηση των ικανοτήτων της μάθησης και της εκπαίδευσης. Εντοπίζουμε τη θέση τους ανάμεσα στις άλλες εγκεφαλικές δομές και τις συνδέσεις τους με αυτές, ενώ χαρτογραφούμε τις πιο σημαντικές τους περιοχές και παρουσιάζουμε τις πιο αντιπροσωπευτικές τους λειτουργίες. Στόχος μας είναι να επικεντρωθούμε στη συμπεριφορά του παιδιού παρατηρώντας τις περιόδους νευροωρίμανσης και ανάπτυξης των μετωπιαίων λοβών. Με ανασκόπηση της σύγχρονης βι-

βλιογραφίας, παρουσιάζουμε συμπεράσματα σύγχρονων νευροψυχολογικών ερευνών, που ερμηνεύουν τη συμβολή των μετωπιαίων λοβών σε τρεις από τις πιο κρίσιμες εκπαιδευτικές ικανότητες, την ανάγνωση, τη γραφή και τα μαθηματικά.

2. Νευροψυχολογία και Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις

Οι νευροαπεικονιστικές μέθοδοι έχουν αποκαλύψει την ύπαρξη κοινών νευρωνικών δικτύων (π.χ μετωπιαίοι λοβοί) για σημαντικές μαθησιακές ικανότητες ενώ υπάρχουν ενδείξεις πως τα γονίδια και η εμπειρία συμβάλλουν στην ανάπτυξη τους. Όμως, μπορούν οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις να διαφοροποιήσουν τα νευρωνικά δίκτυα που συνδέονται με τη μάθηση;

Δεν γνωρίζουμε αν η εκπαίδευση μπορεί να αλλάξει τη λειτουργία των γονιδίων, όμως υπάρχουν στοιχεία ότι οι εκπαιδευτικές εμπειρίες μπορούν να επηρεάσουν την λειτουργική ανατομία του εγκεφάλου των παιδιών (OECD, 2002). Ωστόσο, προκειμένου να επιχειρηθεί σύνδεση των συμπερασμάτων της επιστήμης του εγκεφάλου στην εκπαίδευση, είναι απαραίτητη η γνώση των ιδιοτήτων πλαστικότητας του εγκεφάλου.

3. Πλαστικότητα εγκεφάλου και ευαίσθητες περίοδοι μάθησης

Πότε ο εγκέφαλος είναι περισσότερο έτοιμος να δεχτεί τη μάθηση; Σήμερα υπάρχουν σημαντικά στοιχεία ότι το μεγαλύτερο μέρος του εγκεφάλου ωριμάζει από πολύ νωρίς, ενδεχομένως στην ηλικία των 6. Σε αυτό το γεγονός βασίζεται και ο καθορισμός του κατάλληλου αναπτυξιακού σταδίου για την εισαγωγή των παιδιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (OECD, 2002).

Ο εγκέφαλος φαίνεται να αναπτύσσεται σταδιακά, ξεκινώντας από τις περιοχές που είναι υπεύθυνες για τις αισθητικές και κινητικές λειτουργίες (π.χ., κινητικές περιοχές μετωπιαίων και οπίσθιες περιοχές του εγκεφάλου) καταλήγοντας σε εκείνες που ελέγχουν τις ανώτερες διανοητικές

λειτουργίες (προμετωπιαίοι) (NIMH, 2004). Ωστόσο οι διαδικασίες συναπτογένεσης φαίνεται όλο και περισσότερο ότι δεν περιορίζονται στην αρχή της παιδικής ηλικίας. Σημάδια πλαστικότητας ως αντίδραση στις νέες περιβαλλοντικές απαιτήσεις εμφανίζονται καθ' όλη τη διάρκεια της ενήλικης ζωής (Hall, 2005).

Η ειδική περίοδος ανάπτυξης για κάθε εγκεφαλική λειτουργία ονομάζεται «κρίσιμη περίοδος», ή «ευαίσθητη περίοδος». Υπάρχει η υπόθεση ότι η περίοδος μέγιστης συναπτογένεσης αντιστοιχεί σε μια περίοδο μέγιστης εκμάθησης και ότι όσο περισσότερες συνάψεις υπάρχουν, τόσο μεγαλύτερη είναι και η ικανότητα επεξεργασίας του εγκεφάλου. Όμως η ιδέα των «κρίσιμων περιόδων» ισχύει μόνο για μερικές μορφές εκμάθησης (Bruer, 1999) και δεν περιορίζεται στα πρώτα χρόνια της παιδικής ηλικίας.

4. Λειτουργία των μετωπιαίων λοβών

Οι μετωπιαίοι λοβοί μόνο στον άνθρωπο καλύπτουν το 1/3 του εγκεφαλικού φλοιού και ονομάζονται έτσι γιατί βρίσκονται πίσω ακριβώς από το μέτωπο καλύπτοντας την πιο προωθημένη περιοχή του εγκεφάλου (Σχήμα 1). Αυτή τους η θέση δεν είναι τυχαία, αφού απαρτιώνουν όλες τις πληροφορίες που συγκεντρώνονται από τις οπίσθιες αισθητικές περιοχές (Καραπέτσας, 1988. Λούρια, 1998).

Οι μετωπιαίοι λοβοί αποτελούνται από ανατομικά λειτουργικά υποσυστήματα, (1) της κύρια κινητικής περιοχής, (2) της προκινητικής περιοχής, (3) και του προμετωπιαίου. Η κύρια κινητική περιοχή (BA 4) βρίσκεται ακριβώς μπροστά από την κεντρική αύλακα και ελέγχει τις απλές κινήσεις ενώ έχει συνδέσεις με την παρεγκεφαλίδα, τα βασικά γάγγλια και το θάλαμο (Mesulam, 2002). Ο προκινητικός φλοιός και ο συμπληρωματικός κινητικός (BA 6), βρίσκονται μπροστά από τον κύριο κινητικό φλοιό και προγραμματίζουν και ελέγχουν τις λεπτές και ανώτερες κινητικές λειτουργίες των μελών του σώματος. Η συμπληρωματική περιοχή περιλαμβάνει τα μετωπιαία οπτικά πεδία (BA 8) και την περιοχή Broca, το κινητικό κέντρο της ομιλίας, στο πόδι της τρίτης μετωπιαίας έλικας. Κοντά σε αυτήν την περιοχή του συμπληρωματικού κινητικού φλοιού, στο πόδι της δεύτερης μετωπιαίας έλικας, βρίσκεται η περιοχή Exner που ελέγχει τις λεπτές κινήσεις των χεριών και οι διαταραχές σε αυτήν την περιοχή προκαλούν αγραφία (Exner, 1881).

Όλος ο φλοιός μπροστά από τον συμπληρωματικό κινητικό είναι ο προμετωπιαίος (περιοχές BA 8, 9, 10, 12, 44, 45, 46, 47 και 9/46) (Diamond, 2002). Είναι μια εξαιρετικά μεγάλη περιοχή και οι λειτουργίες του αντιπροσωπεύονται από τρεις βασικές περιοχές: την πλάγια (dorsal prefrontal), την κογχιαία (orbital prefrontal) και τη μεσιακή (medial prefrontal) (Lezak, 1995. Fuster, 1999. Alexander & Stuss, 2000).

Ο πλαγιοπίσθιος προμετωπιαίος (dorsolateral prefrontal) είναι περιοχή του πλάγιου προμετωπιαίου και εκτείνεται μεταξύ της ανώτερης και μεσαίας μετωπιαίας έλικας (περιοχές BA 9,46,8,10). Η πλαγιοπίσθια περιοχή ελέγχει ανώτερες διανοητικές λειτουργίες (εργαζόμενη μνήμη, προσοχή) (Fuster, 1999. Stuss et al., 2000. Kroger et al., 2002). Λόγω των ισχυρών αμοιβαίων συνδέσεων με τους βρεγματικούς, ινιακούς, και κροταφικούς λοβούς, ο πλαγιοπίσθιος προμετωπιαίος φλοιός λαμβάνει υψηλού επιπέδου ακουστικές, σωματοαισθητικές, και οπτικές πληροφορίες (Kaufer & Lewis, 1999). Επιπλέον, αυτή η περιοχή έχει συνδέσεις και με δομές του μεταιχμιακού συστήματος.

Οι περιοχές BA 44, 45 και BA 47/12 οι οποίες επεκτείνονται στην κατώτερη μετωπιαία έλικα αποτελούν τον κοιλιοπλάγιο προμετωπιαίο και απαρτίζουν μαζί με τον πλαγιοπίσθιο προμετωπιαίο την πλευρική περιοχή του προμετωπιαίου. Αυτή η περιοχή ταυτίζεται με τον δρεπανοειδή συνειρμικό φλοιό και συνδέεται με καταστάσεις εγρήγορσης του οργανισμού και συναισθηματικές εκδηλώσεις καθώς και με έλεγχο των αναστολών.

Η περιοχή BA 11 και το ρύγχος της περιοχής BA 12 αντιστοιχούν στον κογχομετωπιαίο φλοιό. Ο κογχομετωπιαίος φλοιός συμβάλλει στην ανάπτυξη της κοινωνικής συμπεριφοράς, ενώ βλάβη αυτής της περιοχής προκαλεί συχνά αλλαγή της προσωπικότητας με αδυναμία ενσυναίσθησης, οξυθυμία, συναισθηματική αστάθεια, έλλειψη αναστολών, και ευφορία (Harlow, 1848, 1868. Fuster, 1999). Η κογχιακή περιοχή του προμετωπιαίου φλοιού έχει ισχυρές συνδέσεις με την μεταιχμιακή περιοχή, και θεωρείται ότι ενσωματώνει πληροφορίες σχετικά με συναισθηματικές καταστάσεις (Mesulam, 2002). Γενικά ελέγχει τη συναισθηματική συμπεριφορά και επιπλέον μεσολαβεί στην καταστολή των διασπάσεων της προσοχής.

Ο μεσιακός προμετωπιαίος φλοιός είναι μέρος ενός νευρικού συστήματος που περιλαμβάνει κυρίως την πρόσθια προσαγωγή έλικα και το κοιλιακό ραβδωτό σώμα (Selemon & Goldman - Rakic, 1985). Κατά συνέπεια, οι μεσιακές περιοχές είναι συνδεδεμένες με μεταιχμιακές δομές. Ο μεσιακός προμετωπιαίος φλοιός ελέγχει συμπεριφορές σχετικές με την εμφάνιση των κινήτρων (Fuster, 1999). Ασθενείς με βλάβη σε αυτήν

την περιοχή εμφανίζουν απάθεια, μειωμένο ενδιαφέρον για ανάπτυξη πρωτοβουλιών, έλλειψη αυθορμητισμού και προσοχής (Fuster, 1989. Lezak, 1995.).

Από όλες τις φλοιώδεις περιοχές, ο προμετωπιαίος φλοιός έχει τις μεγαλύτερες συνδέσεις, λαμβάνοντας και προβάλλοντας νευρικές ίνες σε πολυάριθμες δομές μέσα στο κεντρικό νευρικό σύστημα (Fuster, 1989. Zald & Kim, 1996). Εκτός από τα νευρικά κυκλώματα, διάφορα συστήματα νευροδιαβιβαστών συγκλίνουν στον προμετωπιαίο φλοιό. Οι πιο σημαντικοί είναι η γλουταμάτη, η ντοπαμίνη, η ακετυλχολίνη, η σεροτονίνη και διάφορα νευροπεπτίδια (Fuster, 1989).

Συνεπώς, ο προμετωπιαίος φλοιός αποτελεί μια από τις συνειρμικές εγκεφαλικές περιοχές και είναι η έδρα των γνωστικών ικανοτήτων (μνήμη, προγραμματισμός, εκτέλεση πράξεων).

5. Νευροχημική ωρίμανση προμετωπιαίων

Από τον έβδομο περίπου μήνα, ξεκινά η ανάπτυξη των δενδριτών στους πυραμιδικούς νευρώνες του πλάγιου προμετωπιαίου, η οποία συνεχίζεται ως το δωδέκατο μήνα (Koenderink et al., 1994). Παράλληλα το ίδιο χρονικό διάστημα αυξάνεται η κυτταρική επιφάνεια αυτών των νευρώνων καθώς και το επίπεδο μεταβολισμού της γλυκόζης στον πλαγιοπίσθιο προμετωπιαίο (Chugani & Phelps, 1986).

Στον πρώτο χρόνο ζωής εκκρίνεται ντοπαμίνη στον προμετωπιαίο η οποία είναι σημαντική για την ανάπτυξη των γνωστικών λειτουργιών που υποστηρίζονται από αυτόν (Diamond et al., 1997. Diamond, 2001). Η ακετυλχολινεστεράση επίσης, ένα σημαντικό ένζυμο για το μεταβολισμό του νευροδιαβιβαστή της ακετυλχολίνης, εμφανίζεται σε ποικίλες στοιβάδες του προμετωπιαίου κατά τις δραματικές αλλαγές που συμβαίνουν στον πρώτο χρόνο της ζωής.

Υπάρχει μια δραματική μείωση στην πυκνότητα των νευρώνων του πλάγιου προμετωπιαίου μεταξύ δύο και επτά ετών (Huttenlocher, 1990). Ωστόσο την ίδια περίοδο σημαντική είναι η επέκταση των δενδριτών στην τρίτη στιβάδα των πυραμιδικών κυττάρων του πλάγιου προμετωπιαίου (Mrzljak et al., 1990). Επιπλέον η πυκνότητα των νευροπεπτιδίων στον πλάγιο προμετωπιαίο μεγαλώνει μεταξύ δεύτερου, τέταρτου έτους και έκτου και έβδομου έτους (DeLalle et al., 1997).

Η μυελίνωση στον προμετωπιαίο, η οποία συμβαίνει μαζί με την συναπτογένεση, δεν φτάνει στα επίπεδα των ενηλίκων παρά μόνο κατά την εφηβεία. Ο Giedd και συν. το 1999 σε έρευνα με χρήση MRI (μαγνητική τομογραφία) παρατήρησαν ότι το μέγεθος του λευκού υγρού (μυελινομένοι άξονες) αυξάνεται στον μετωπιαίο από το τέταρτο ως το δεκατο τρίτο έτος.

Οι αναπτυξιακές αλλαγές στον προμετωπιαίο συνεχίζονται ως την ενηλικίωση. Ο Sowell και συν. (1999) ανέφεραν ότι υπάρχει μείωση στην πυκνότητα του γκρι υγρού (μη μυελινομένοι άξονες, κυτταρικό σώμα) στους μετωπιαίους λοβούς μεταξύ εφηβείας (12-16 ετών), και ενηλικίωσης (23-30 ετών) όπως και στο ραβδωτό σώμα (μεσολόβιο, ωχρά σφαίρα).

Φαίνεται να υπάρχει μια ιεραρχική πρόοδος μέσα στο κεντρικό νευρικό σύστημα, με το εγκεφαλικό στέλεχος και τις παρεγκεφαλιδικές περιοχές να αναπτύσσονται πρώτα, και να ακολουθούν οι οπίσθιες περιοχές, ενώ οι μετωπιαίες περιοχές ωριμάζουν αργότερα (Jernigan & Tallal, 1990. Fuster, 1993).

6. Νευροψυχολογικά ευρήματα για την ανάπτυξη των προμετωπιαίων

Οι ικανότητες της εργαζόμενης μνήμης και της προσοχής εντοπίζονται στους προμετωπιαίους και ιδιαίτερα στον πλαγιοπίσθιο προμετωπιαίο (Diamond, 2002). Από νευροψυχολογικές έρευνες σε παιδιά και εφήβους με χρήση δοκιμών που αξιολογούν αυτές τις ικανότητες παρουσιάζουμε συμπεράσματα για την ανάπτυξη των προμετωπιαίων.

Ύστερα από πειράματα με χρήση της δοκιμής «A not B error», (σε μία από τις δύο θέσεις-στόχους (A)-(B) κρύβεται ένα αντικείμενο το οποίο καλείται να ανακαλύψει το παιδί μετά από συγκεκριμένη καθυστέρηση) που αξιολογεί την ικανότητα εργαζόμενης μνήμης στα βρέφη, βρέθηκε ότι στους επτά περίπου μήνες ξεκινά η ανάπτυξη του πλάγιου προμετωπιαίου. (Diamond, 1985. Diamond & Doar, 1989) .

Ο αυτοέλεγχος των παρορμητικών αντιδράσεων και ο προγραμματισμός της κίνησης (μετωπιαίες λειτουργίες) αναπτύσσονται από το πρώτο ως το τρίτο έτος, ενώ μεταξύ τριών και πέντε ετών έχουμε σημαντική βελτίωση της επίδοσης σε γνωστικές ασκήσεις που απαιτούν ταυτόχρονα συγκράτηση πληροφοριών και καταστολή των παρορμητικών αντιδρά-

σεων, ώστε να διατηρηθεί η στοχοκατευθυνόμενη συμπεριφορά (Diamond, 2002). Ο Luria χορηγώντας δοκιμασίες «παραγγελμάτων» σε παιδιά (Luria, 1966), ανακάλυψε ότι η λειτουργία του αυτοελέγχου της κινητικής πρωτοβουλίας στον πλαγιοπίσθιο προμετωπιαίο δεν ωριμάζει πριν από τα 4,5 έτη, ενώ ο Καραπέτσας, καθηγητής νευροψυχολογίας και νευρογλωσσολογίας, με χορήγηση της ίδιας δοκιμασίας παρατήρησε ότι αυτή η λειτουργία μπορεί να ωριμάσει νωρίτερα, ακόμη και πριν από τα 4 έτη (Καραπέτσας, 1999). Μεταξύ πέντε και επτά ετών επίσης ο Piaget παρατήρησε ότι μπορούν να συγκρατηθούν κανόνες περισσότεροι του ενός και να κατασταλούν οι παρορμητικές απαντήσεις (Flavel, 1963).

Επιπλέον, μετά τα επτά έτη παρατηρείται ανάπτυξη και άλλων λειτουργιών στις οποίες μεσολαβεί ο πλάγιος προμετωπιαίος. Εκτός από τη συγκράτηση και επεξεργασία περισσότερων πληροφοριών αναπτύσσονται και ικανότητες όπως η ταχύτητα επεξεργασίας και η εφαρμογή στρατηγικών (Diamond, 2002). Ο Piaget (1958) παρατήρησε σχετικά, ότι στα 7 έτη τα παιδιά μπορούν ταυτόχρονα να συλλογίζονται περισσότερα από ένα στοιχεία και ταυτόχρονα να σκέπτονται και τις δυο πλευρές κάποιου θέματος. Μπορούν να συνδυάζουν, να διαχωρίζουν και να κατευθύνουν πληροφορίες, να σκέπτονται δημιουργικά και να δίνουν εναλλακτικές λύσεις.

Η αντίστροφη ονομάτιση αριθμών είναι μια άσκηση εργαζόμενης μνήμης που απαιτεί τη συγκράτηση και επεξεργασία των πληροφοριών διεγείροντας περισσότερο τον κοιλιοπλάγιο προμετωπιαίο από την ευθεία ονομάτιση που διεγείρει τον πλαγιοπίσθιο προμετωπιαίο. Από τα 7 ως τα 13 έτη, στην ευθεία ονομάτιση παρατηρήθηκε μικρότερη βελτίωση από ότι στην αντίστροφη ονομάτιση όπου σημειώθηκε μεγαλύτερη (Dempster, 1981).

Μετά τα 7 έτη παρατηρείται συνεχής βελτίωση της επίδοσης σε ασκήσεις του πλάγιου προμετωπιαίου, όπως η συγκράτηση ενός βασικού στόχου και η επεξεργασία υποστόχων (Petrides 2000. Jahanshahi et al 2000).

Στα 11 έτη ο Meiran (1996), παρατήρησε ότι το 80% μιας ομάδας παιδιών ανταποκρίνονταν σε ασκήσεις με αλλαγές γνωστικών στόχων που απαιτούσαν ενεργοποίηση του αυτοελέγχου, μιας εξελιγμένης ικανότητας παράγωγο της εργαζόμενης μνήμης και της προσοχής.

Σε τεστ που αξιολογούν τη λειτουργία των μετωπιαίων λοβών, («CVSI», «WCST», «Listening Span Task»), βρέθηκε ότι υπάρχει παράλληλη βελτίωση της επίδοσης με την πάροδο της ηλικίας. Στο «CVSI» (κωδικοποίηση σχημάτων με παλαμάκια, χειρονομίες) στα 11 έτη τα παιδιά δίνουν πολλές σωστές απαντήσεις (Pascual – Leone, 1970), ενώ στο WCST

(δοκιμασία ταιριάσματος σχημάτων, εξέταση αφαιρετικής ικανότητας) μεταξύ 10 και 11 ετών η επίδοση τους φτάνει στο επίπεδο επίδοσης των ενηλίκων (Welsh et al, 1991). Στο «Listening Span Task», (ο συμμετέχων ακούει προτάσεις και συγκρατεί την τελευταία λέξη από κάθε μια), έχει παρατηρηθεί βελτίωση της επίδοσης μεταξύ 6 και 15 ετών (Siegel, 1994).

7. Μετωπιαίοι λοβοί και Μαθηματικά

Φαίνεται ότι το λειτουργικό σύστημα της μαθηματικής σκέψης είναι κοινό για όλους τους ανθρώπους, αφού όλοι ενεργοποιούν τα ίδια νευρικά συστήματα όταν εκτελούν μαθηματικούς υπολογισμούς (OECD, 2001). Οι πρώτες νευροαπεικονιστικές έρευνες με χρήση PET (τομογραφία εκπομπής ποζιτρονίων) που εξέτασαν το νευρωνικό υπόστρωμα των μαθηματικών ικανοτήτων, έδειξαν αύξηση του μεταβολισμού των βρεγματικών και μετωπιαίων περιοχών κατά την επεξεργασία σύνθετων υπολογισμών (Roland & Friberg 1985). Πιο πρόσφατες έρευνες (Dehaene et al., 1999. Dehaene et al., 2003) έχουν ανακαλύψει, πως ξεχωριστές περιοχές του εγκεφάλου μεσολαβούν για να εκτελεστούν διάφορες μαθηματικές πράξεις, ενώ η επεξεργασία των αριθμητικών σχέσεων υποστηρίζεται κυρίως από τον αριστερό μετωπιαίο λοβό.

Σύμφωνα με τον Diego Alonso άλλωστε (OECD, 2001), οι περιοχές που ενεργοποιούνται κατά την εκτέλεση σύνθετων μαθηματικών υπολογισμών, αναμένεται να βρίσκονται στον προμετωπιαίο και στον πρόσθιο προσαγωγίο φλοιό και εμπλέκονται στη διευθέτηση συμπεριφορών αυτορρύθμισης (προγραμματισμός, λήψη απόφασης, διόρθωση λάθους). Ο προμετωπιαίος άλλωστε συντονίζει τα διαφορετικά νευρωνικά δίκτυα που μεσολαβούν κατά την επίλυση μαθηματικών πράξεων.

Ο Stanislas Dehaene μετά από έρευνες συμπέρανε πως όταν ένα παιδί επεξεργάζεται έναν αριθμό εκτελεί τρεις λειτουργίες διεγείροντας διαφορετικές περιοχές του εγκεφάλου (OECD, 2002). Εκτελεί οπτική επεξεργασία (όταν βλέπει έναν αριθμό, όπως ένα οπτικό σύμβολο, π.χ 3) διεγείροντας το οπτικό υποσύστημα, εκτελεί γλωσσική επεξεργασία, (ακούει ή διαβάζει τον αριθμό σαν λέξη π.χ τρία) διεγείροντας το γλωσσικό υποσύστημα που βρίσκεται κατανεμημένο σε περιοχές του αριστερού ημισφαιρίου (περιοχή κοντά στην σχισμή του Sylvian) και αντιλαμβάνεται τον αριθμό ως ποσότητα, διεγείροντας το υποσύστημα επεξεργα-

σίας της ποσότητας που βρίσκεται στους βρεγματικούς λοβούς ($3 > 1$). Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο φαίνεται πως ανάλογα με το είδος των αριθμητικών διαδικασιών που αναλαμβάνονται, οι πληροφορίες μεταφέρονται ανάμεσα σε αυτά τα υποσυστήματα.

Η εμφάνιση δυσκολιών στα μαθηματικά συνδέεται με την υπόθεση ότι υπάρχει αδυναμία στη σύνδεση της αντιπροσώπευσης της έννοιας της ποσότητας με γλωσσικά και οπτικά σύμβολα. Η διαδικασία αυτόματης εναλλαγής της διέγερσης από το ένα στο άλλο σύστημα, φαίνεται να αποτελεί πηγή δυσκολίας για πολλά παιδιά (OECD, 2002).

Υποστηρίζεται ότι υπάρχει υψηλή συνάφεια ανάμεσα στις μαθησιακές διαταραχές και στη δυσαριθμησία. Άλλωστε μια σειρά από αριθμητικές ασκήσεις εξαρτώνται από τη γλώσσα και η δυσλεξία είναι μια διαταραχή γλωσσικών ικανοτήτων που συνοδεύεται από αδυναμία στη φωνολογική επεξεργασία (Paulesu et al, 1996) και στην βραχυπρόθεσμη μνήμη (Nation & Adams 1999). Επιπλέον, το 15 με 26% των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν δυσαριθμησία μαζί με ΔΕΠΥ (μετωπιαίο σύνδρομο), ωστόσο δεν είναι ξεκάθαρο αν πρόκειται για μια διπλή διαταραχή ή αν η διαταραχή της προσοχής είναι που δημιουργεί πρόβλημα σε αυτά τα παιδιά (OECD, 2003).

Ο Gearly (1993) επισημαίνει πως τα παιδιά με δυσαριθμησία εμφανίζουν δυο βασικές διαταραχές, «χρήση ακατάλληλων μαθηματικών στρατηγικών και υψηλή συχνότητα λαθών επεξεργασίας», όπως και «δυσκολία στην αναπαράσταση και ανάκτηση μαθηματικών προτύπων, από τη μακροπρόθεσμη μνήμη». Υποστηρίζει πως οι αιτίες δυσλειτουργίας της μακροπρόθεσμης μνήμης είναι η διαταραχή δυο πλευρών της εργαζόμενης μνήμης, της ταχύτητας επεξεργασίας και του ρυθμού αλλοίωσης των πληροφοριών που συγκρατούνται. Άλλωστε η εργαζόμενη μνήμη αριθμών των παιδιών με δυσαριθμησία είναι κατά ένα νούμερο μικρότερη από τα φυσιολογικά, ενώ μετρούν πιο αργά όταν κάνουν υπολογισμούς.

Αν και φαίνεται πως υπάρχει άμεση σχέση βραχυπρόθεσμης μνήμης και μαθηματικής ικανότητας, ωστόσο δεν υπάρχουν αρκετά στοιχεία που να αποδεικνύουν πως κάποια διαταραχή της βραχυπρόθεσμης μνήμης είναι αιτία της δυσαριθμησίας. Ωστόσο οι περιοχές του προκεντρικού και του κατώτερου προμετωπιαίου φλοιού που αντιπροσωπεύουν τη βραχυπρόθεσμη μνήμη ανατομικά, διεγείρονται όταν εκτελούνται υπολογισμοί και σύμφωνα με τον Deheane παθολογία αυτού του συστήματος οδηγεί σε αναπτυξιακή δυσαριθμησία στα παιδιά (Deheane et al., 2004).

Όταν υπολογίζουμε $7 - 4$ ή 3×7 θεωρείται πως ενεργοποιούνται συστηματικά ένα βρεγματικό-προμετωπιαίο νευρωνικό δίκτυο και περιοχές

του πρόσθιου προσαγωγίου φλοιού (Simon et al., 2002). Στις περισσότερες νευροαπεικονιστικές έρευνες το οριζόντιο τμήμα της βρεγματικής αύλακας αμφίπλευρα εμπλέκεται στην επεξεργασία αριθμών (Dehaene et al., 2003) όπως και η προκεντρική αύλακα και η κατώτερη γωνιώδης έλικα του μετωπιαίου που ενεργοποιούνται ταυτόχρονα (Stanescu et al., 2000). Η περιοχή της βρεγματικής αύλακας είναι σημαντική για τις απλές ασκήσεις αριθμητικής και την αναπαράσταση της ποιότητας, ενώ οι προμετωπιαίες περιοχές έχουν έναν πιο υποστηρικτικό ρόλο στον έλεγχο της διαχείρισης της εργαζόμενης μνήμης.

Σε πρόσφατη έρευνα της Pinel και συν., (2004), βρέθηκε πως κατά τη σύγκριση μεταξύ αριθμών ενεργοποιείται η αριστερή προκεντρική έλικα, ενώ κατά τη σύγκριση του μεγέθους μεταξύ αριθμών ενεργοποιούνται στους μετωπιαίους, η δεξιά προκεντρική έλικα η αριστερή γωνιώδης έλικα και η δεξιά ανώτερη μετωπιαία έλικα.

Ακόμη, άτομα που έχουν αδυναμία στις πράξεις πολλαπλασιασμού έχουν συνδυαστική αφασία (Deheane & Cohen 1997. Cohen & Deheane, 2000) και εκτός των άλλων περιοχών, παρουσιάζουν διαταραχή σε περιοχές του αριστερού ημισφαιρίου που συνορεύουν με τη σχισμή του Sylvian, την κατώτερη γωνιώδη έλικα του μετωπιαίου και τα βασικά γάγγλια στο αριστερό ημισφαίριο.

Οι Nieder & Miller (2002) ανακάλυψαν σε μαϊμούδες την ύπαρξη ειδικών νευρώνων για την κωδικοποίηση των αριθμών στον προμετωπιαίο. Αυτοί εμφάνιζαν διαφοροποιημένο δυναμικό κατά την επεξεργασία μαθηματικών σχέσεων εμφανίζοντας λανθάνοντα χρόνο 80 ms, μικρότερο από τα 120 ms που παρατηρείται γενικά στους προμετωπιαίους νευρώνες. Αυτό το εύρημα συνδέεται με την υπόθεση πως η μαθηματική επεξεργασία αρχικά παριστάνεται στην κατώτερη βρεγματική αύλακα και αργότερα μεταβιβάζεται στα προμετωπιαία δίκτυα (Deheane & Changeux, 1993).

Πέρα από τις περιπτώσεις εγκεφαλικής δυσλειτουργίας, σημαντικές για του σκοπούς της νευροψυχολογίας είναι και οι περιπτώσεις ατόμων με εξαιρετικές ικανότητες. Σε έρευνα με χρήση fMRI (Λειτουργική Μαγνητική Τομογραφία) (Pesenti et al., 2001) ανάμεσα σε έναν μαθηματικά ευφυή και σε φυσιολογικά υποκείμενα, παρατηρήθηκε ότι ο μαθηματικά ευφυής μπορούσε αυτόματα να μεταστραφεί από στρατηγικές που απαιτούν ενεργοποίηση της βραχυπρόθεσμης μνήμης, σε στρατηγικές κωδικοποίησης και αναζήτησης λύσεων. Αυτή όμως η ικανότητα υποστηρίζεται από τον προμετωπιαίο και από μεσιακές κροταφικές περιοχές.

Γενικά, οι μαθηματικά ευφυείς βασίζονται σε ένα μοντέλο γνωστικής επεξεργασίας που αντιπροσωπεύεται από το πρόσθιο μέρος του προσαγωγίου φλοιού (Bush et al., 2000). Αυτό συνδέεται με την ικανότητα να προσαρμόζουν της συμπεριφορά τους σε σύνθετους υπολογισμούς, όπως και να διορθώνουν τα λάθη κατά τους υπολογισμούς τους.

8. Γραφή και μετωπιαίοι λοβοί

Η γραφή απαιτεί το συντονισμό γνωστικών, γλωσσικών λειτουργιών όπως και των διαδικασιών αντίληψης της κίνησης. Σύμφωνα με τα γνωστικά πρότυπα της γλώσσας, η διαδικασία γραφής μπορεί να διαιρεθεί σε κεντρικά, βοηθητικά και περιφερειακά συστατικά (Rapcsak & Beeson, 2000, 2002.).

Τα κεντρικά συστατικά της γραφής είναι γλωσσικής φύσης υποστηρίζοντας την ανάκτηση των κατάλληλων λέξεων και την παροχή πληροφοριών ορθογραφίας. Η ορθογραφική γνώση ενεργοποιείται σε συνεργασία με ερεθίσματα σημασιολογίας και φωνολογίας. Βοηθητικά συστατικά μετατρέπουν τις ορθογραφικές αντιπροσωπεύσεις σε γραφήματα με μια σειρά διαδικασιών να καθοδηγεί τον έλεγχο των κινήσεων του χεριού. (Roeltgen, 1993. Rapcsak & Beeson, 2000, 2002).

Όμως η νευροανατομία της γραφής είναι σχετικά άγνωστη σε σύγκριση με άλλες γλωσσικές λειτουργίες. Σε δύο ιστορικές περιπτώσεις έγινε προσπάθεια να προσδιοριστεί το νευρικό υπόστρωμα της γραφής. Το 1891, ο Dejerine πρότεινε ότι οι ορθογραφικές αντιπροσωπεύσεις των λέξεων αποθηκεύονταν στην αριστερή γωνιώδη έλικα υπό μορφή οπτικών αναπαραστάσεων. Όσον αφορά τα περιφερειακά συστατικά της γραφής, ο Exner (1881) πρότεινε ένα φλοιώδες κέντρο ελέγχου των ειδικών κινήσεων της γραφής στο πόδι της δεύτερης μετωπιαίας έλικας που βρίσκεται ακριβώς επάνω από την περιοχή Broca. Ο λειτουργικός ρόλος της περιοχής αυτής φαίνεται να ενέχεται και στη γραφή και στην ανάγνωση (Anderson et al., 1990). Πρόσφατα και νευροαπεικονιστικές έρευνες αποκάλυψαν ότι η περιοχή Exner ενεργοποιείται κατά τη διάρκεια της γραφής (Katanoda et al., 2001. Menon & Desmond., 2003). Αυτή δεν φαίνεται να περιλαμβάνεται στον έλεγχο της κίνησης αλλά σε μια γνωστική πτυχή της γραφής και της ανάγνωσης. Ο ρόλος της μπορεί να αφορά την συνεργασία του κινητικού συστήματος κατά τη διάρκεια επε-

ξεργασίας μεταξύ γραφημάτων και φωνημάτων (Anderson et al., 1990).

Επιπλέον, τόσο κατά την ανάγνωση όσο και κατά τη γραφή, γίνονται κινήσεις των ματιών. Τα μετωπιαία οπτικά πεδία, που βρίσκονται στην περιοχή (BA) 6 στους ανθρώπους (Paus, 1996), είναι μια από τις περιοχές που μεσολαβούν στην παραγωγή των κινήσεων των οφθαλμών και κατευθύνουν την προσοχή κατά τη γραφή (Paus, 1996. Corbetta, 1998).

Το υποσύστημα της ορθογραφίας είναι βασικό συστατικό της γραφής και επεξεργάζεται πληροφορίες σχετικά με τους συνδυασμούς γραφής των γραμμάτων, συνδυασμούς φωνημάτων και γραφημάτων που διαμορφώνουν τις λέξεις. Σε διάφορες έρευνες κατά την ανάγνωση με αντιπαραβολή ορθογραφικών με μη ορθογραφικά ερεθίσματα προκλήθηκε ενεργοποίηση των αριστερών μετωπιαίων λοβών και ιδιαίτερα στην κατώτερη μετωπιαία έλικα (Price et al., 1994. Price, Wise, & Frackowiak, 1996. Herbster et al., 1997), και στην πρόσθια προσαγωγή έλικα (Howard et al., 1992. Herbster et al., 1997).

Σύμφωνα με ευρήματα από νευροαπεικονιστικές έρευνες (Smith & Jonides, 1998. Smith et al., 1998. Miceli et al 2006.), κατά την επεξεργασία της ορθογραφίας μεσολαβεί ένα σύστημα εργαζόμενης μνήμης το οποίο αποτελείται από ένα μετωπιαίο - βρεγματικό δίκτυο. Οι μετωπιαίες περιοχές αυτού του συστήματος εμπλέκονται κυρίως στην αποθήκευση των λεξιλογικών πληροφοριών (κατώτερη μετωπιαία έλικα) και στην εκτέλεση των ανώτερων διανοητικών λειτουργιών (μεσαία μετωπιαία έλικα), ενώ το βρεγματικό τμήμα του μεσολαβεί στην επεξεργασία πληροφοριών τάξης, διαδοχής των γραμμάτων (κατώτερος βρεγματικός λοβός).

Ο Hillis και συν, (2002) πρόσφατα πρότειναν ότι η περιοχή Broca διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην πρόσβαση των ορθογραφικών αντιπροσωπεύσεων. Άλλωστε με χρήση της τεχνικής MRI (μαγνητική τομογραφία), βρέθηκε σημαντικός συσχετισμός μεταξύ χαμηλής αιματικής ροής του αριστερού κατώτερου μετωπιαίου φλοιού (BA 44) και εξασθετισμένης απόδοσης στη γραπτή ονομάτιση και το συλλαβισμό ανώμαλων λέξεων. Η αποκατάσταση της ορθογραφικής ικανότητας σημειώθηκε μετά και από αποκατάσταση της αιματικής ροής στην περιοχή Broca. Επιπλέον, και σε άλλα πειράματα με χρήση της τεχνικής MRI (μαγνητική τομογραφία), έχει βρεθεί ότι υποκείμενα που εμφανίζουν δυσγραφία στην απόδοση των ρημάτων, έχουν μειωμένη αιματική ροή στην αριστερή κατώτερη μετωπιαία έλικα (περιοχή Broca) και στην προκεντρική έλικα (Caramazza & Hillis, 1991. Hillis et al, 2003).

Τα αποτελέσματα της νευροψυχολογικής μελέτης των Vlachos & Karapetsas (2003) προτείνουν ότι παιδιά με δυσγραφία ενδεχομένως υποφέ-

ρουν από γνωστικές διαταραχές που επηρεάζουν την οπτική μνήμη πολύ περισσότερο από τις οπτικοκινητικές δεξιότητες και ενισχύουν την υπόθεση που προτείνει ότι τα παιδιά με μαθησιακές διαταραχές είναι πιθανό να πάσχουν από ελλείψεις στην εργαζόμενη μνήμη (Swanson, 1993).

Πληροφορίες για το νευρικό υποστρώματα των βοηθητικών διαδικασιών γραφής προσφέρουν μελέτες σε άτομα με αδυναμία ελέγχου των κινήσεων της γραφής. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχουν οι περιπτώσεις της απραξιακής αγραφίας όπου η αδυναμία στο σχηματισμό των γραμμάτων οφείλεται στην έντονη αισθησιοκινητική εξασθένηση (Roeltgen, 1993. Rapcsak, 1997. Rapcsak & Beeson, 2000). Το πρόβλημα στην απραξιακή αγραφία εμφανίζεται να είναι μια εξασθένηση των προγραμματιών κίνησης της γραφής που περιέχουν πληροφορίες για τα χωροχρονικά χαρακτηριστικά των κινήσεων των χεριών. Σύμφωνα και με την πρόταση του Exner (1881) χαρακτηριστικά γνωρίσματα της απραξιακής αγραφίας έχουν επιβεβαιωθεί μετά από διαταραχή της συμπληρωματικής κινητικής περιοχής (SMA) (Watson, Fleet, Rothi, & Heilman, 1986).

Συνολικά, τα στοιχεία από περιπτώσεις εγκεφαλικών διαταραχών προτείνουν ότι ο προγραμματισμός των κινήσεων της γραφής προξενείται από ένα διανεμημένο νευρωνικό δίκτυο που περιλαμβάνει τις ανώτερες βρεγματικές περιοχές καθώς επίσης τον πλαγιόπισθιο και ενδιαμέσο προκινητικό φλοιό (Rapcsak & Beeson, 2002).

9. Μετωπιαίοι λοβοί και ανάγνωση

Το επιστημονικό ενδιαφέρον για την ερμηνεία της ικανότητας της ανάγνωσης ξεκίνησε το 19ο αιώνα και συμπίπτει χρονικά με την εφαρμογή των προγραμμάτων υποχρεωτικής βασικής εκπαίδευσης στις Ευρωπαϊκές χώρες. Το 1861 ο Γάλλος ανατόμος Paul Broca, μετά από παρατήρηση της συμπεριφοράς ασθενών που είχαν χάσει την ικανότητα της ομιλίας ανακάλυψε το κινητικό κέντρο του λόγου στο αριστερό ημισφαίριο και συγκεκριμένα στο πόδι της τρίτης μετωπιαίας έλικας (Broca, 1861). Το 1877 ο Γερμανός φυσιολόγος Kussmaul υπέθεσε ότι υπάρχουν διαφορετικές περιοχές στον εγκέφαλο για την αντίληψη αντικειμένων, συμβόλων και λέξεων, ενώ το 1885 ο C. Wernicke στηριζόμενος σε ευρήματα από τους Charcot, Pitres και Dejerine πρότεινε ένα μοντέλο με το οποίο εξήγησε τη λειτουργία των κέντρων ομιλίας, ανάγνωσης, και γρα-

φής (Wernicke, 1885). Στις δύο προηγούμενες δεκαετίες, μια από τις σημαντικότερες ανακαλύψεις ήταν ο προσδιορισμός με τη χρήση νευροαπεικονιστικών τεχνικών, του ρόλου της φωνολογικής συνείδησης στην εκμάθηση της ανάγνωσης.

Είναι γνωστό σήμερα, πως για να μάθει να διαβάζει επιτυχώς, ένα παιδί πρέπει να καταλάβει που και πώς οι τυπωμένες λέξεις αντιπροσωπεύουν τα φωνήματα, τις συλλαβές, τα μορφήματα και τις λέξεις. Η κατανόηση της φύσης της σχέσης μεταξύ των λέξεων και των ήχων, των λέξεων και της σημασίας είναι κρίσιμη στην εκμάθηση της ανάγνωσης.

Το γλωσσικό σύστημα του εγκεφάλου είναι ένα σύνθετο γνωστικό σύστημα που μπορεί να διαιρεθεί σε διάφορα υποσυστήματα, όπως της φωνολογίας, της ορθογραφίας, της γραμματικής, της σημασιολογίας, και της σύνταξης (Binder & Price, 2001).

Σχετικά με τη νευροανατομία των υποσυστημάτων, η μετατροπή των λέξεων σε κώδικες φωνολογίας και άρθρωσης διαδραματίζεται από (OECD, 2003):

- α. οπίσθιες γειτονικές στην αύλακα του Sylvius περιοχές (γωνιώδης έλικα, υπερχείλια έλικα και οπίσθια ανώτερη κροταφική έλικα/ Περιοχή Wernicke)
- β. την κατώτερη μετωπιαία έλικα/περιοχή Broca και ανώτερες μετωπιαίες κινητικές περιοχές (κύριος κινητικός φλοιός και συμπληρωματικός κινητικός φλοιός). Η κατώτερη μετωπιαία έλικα έχει συνδέσεις με την νησίδα, τη βρεγματική καλύπτρα της νησίδας την ανώτερη κροταφική έλικα τον κατώτερο κροταφικό λοβό και την παρεγκεφαλίδα.

10. Μετωπιαίοι λοβοί και Φωνολογία

Το υποσύστημα της φωνολογίας δίνει πληροφορίες σχετικές με την άρθρωση, και την αντίληψη των γλωσσικών ήχων. Σε έρευνες που έχουν εξετάσει τις περιοχές του εγκεφάλου που μεσολαβούν κατά την εκτέλεση φωνολογικών ασκήσεων, όπως η ανάγνωση ανωμάτων λέξεων και ψευδολέξεων, (Paulesu et al., 1993. Demonet et al., 1994. Zatorre et al., 1996. Rumsey et al., 1997. Horwitz et al., 1998) καταγράφηκε, με χρήση νευροαπεικονιστικών τεχνικών (fMRI: λειτουργική μαγνητική τομογραφία), ενεργοποίηση κοντά στην κατώτερη αριστερή μετωπιαία έλικα (περιοχή Broca). Φαίνεται ότι υπάρχουν δύο ευδιάκριτες περιοχές του κατώ-

τερου μετωπιαίου φλοιού που μεσολαβούν στην επεξεργασία φωνημάτων: η αριστερή μετωπιαία καλύπτρα (γύρω από την πρόσθια νησίδα και την BA 45) και μια πιο πλαγιοπίσθια περιοχή κοντά στα όρια της κατώτερης μετωπιαίας έλικας και της προκινητικής περιοχής (BA 44/6).

Σε νευροαπεικονιστικές έρευνες όπου τα υποκείμενα υποβλήθηκαν σε ανάγνωση λέξεων, παρατηρήθηκε αύξηση της ενεργοποίησης στην αριστερή κινητική περιοχή των χεριών (Seyal et al., 1999. Meister et al., 2003). Τα αποτελέσματα αυτών των μελετών υποστηρίζουν την υπόθεση ότι υπάρχει μια λειτουργική σύνδεση μεταξύ των γλωσσικών περιοχών και της κινητικής περιοχής των χεριών. Ένα παράδειγμα της στενής αλληλεπίδρασης των κινητικών περιοχών του φλοιού για το χέρι και τη γλώσσα είναι η γραφή.

Κατά τη μετατροπή των ορθογραφικών πληροφοριών σε κωδικοποίηση φωνολογίας έχει παρατηρηθεί διέγερση στις μετωπιαίες περιοχές (Price et al., 2003). Γενικά κατά τη φωνολογική επεξεργασία έχει βρεθεί διέγερση του πλευρικού, κογχιακού πλαγιοπίσθιου και κατώτερου προμετωπιαίου φλοιού (Pugh et al., 1996. Zeffiro et al., 2000). Η φωνολογική επεξεργασία περιλαμβάνει ένα σύστημα από φλοιώδεις και υποφλοιώδεις περιοχές του μετωπιαίου, κροταφικού και βρεγματικού φλοιού (Roper 1996). Άλλωστε, οι ασκήσεις που απαιτούν επεξεργασία φωνημάτων και λέξεων ενεργοποιούν στον προκινητικό φλοιό την περιοχή Broca 6/44, την υπερχειλία έλικα και την ανώτερη κροταφική έλικα (BA 40/22) (Paulesu et al., 1993. Demonet et al., 1994).

Η ονομάτιση αντικειμένων εμπλέκει τις ίδιες περιοχές με την ανάγνωση (Bookheimer et al., 1995. Zeffiro et al., 2000). Σε ασκήσεις γρήγορης ονομάτισης που εξετάζουν τη γλωσσική επάρκεια βρέθηκε ενεργοποίηση του αριστερού μετωπιαίου λοβού (Benton 1968. Cohen, et al., 1999.). Έχει παρατηρηθεί εξάλλου ότι υποκείμενα με προμετωπιαία δυσλειτουργία στο αριστερό ημισφαίριο έχουν μεγαλύτερες αδυναμίες στη γλωσσική επάρκεια από τα υποκείμενα με κροταφικές βλάβες (Crowa, 1992. Cohen et al., 1999).

Όμως υπάρχουν και διαφυλικές διαφορές στη φωνολογική επεξεργασία. Σε έρευνα του Shaywitz και συν., (1995), αφού εφαρμόστηκε η τεχνική fMRI (λειτουργική μαγνητική τομογραφία) σε άνδρες και γυναίκες κατά την χορήγηση τριών διαφορετικών γλωσσικών ασκήσεων (αναγνώριση γραμμάτων, φωνολογικές ρίμες και κατηγοριοποίηση σημασιών), βρέθηκε πως σε κάθε μια από αυτές τα αγόρια διέγειραν την κατώτερη μετωπιαία έλικα του αριστερού ημισφαιρίου, ενώ τα κορίτσια διέγειραν την ομόλογη περιοχή και των δυο ημισφαιρίων.

11. Μετωπιαίοι λοβοί και Σημασιολογία

Ο μετωπιαίος λοβός του νεοφλοιού συμμετέχει στην επεξεργασία της σημασίας των λέξεων, και των εικόνων, ενώ λειτουργεί συνδέοντας αυτά που διαβάζουμε με ό,τι ήδη γνωρίζουμε (Wren, S. 2005).

Αρκετές νευροαπεικονιστικές έρευνες έχουν συμπεράνει πως κατά τη διάρκεια σημασιολογικής επεξεργασίας εμφανίζεται να ενεργοποιείται η αριστερή κατώτερη μετωπιαία έλικα (Petersen et al., 1988. Frith et al., 1991. Kapur et al., 1994), ενώ ο Demb και συν., (1995) σε στόχους σημασιολογίας κατά τη διάρκεια σαρώσεων των μετωπιαίων λοβών με fMRI (λειτουργική μαγνητική τομογραφία) βρήκαν ισχυρότερη ενεργοποίηση στην ανώτερη μετωπιαία έλικα και στην αριστερή κατώτερη γωνιώδη έλικα.

Οι Hynd και συν., (1991) επίσης βρήκαν σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην ικανότητα κατανόησης και στην μορφολογία των μετωπιαίων περιοχών. Στην έρευνα τους τα δυσλεκτικά υποκείμενα με μικρότερες πρόσθιες περιοχές παρουσίασαν σημαντικά χειρότερη απόδοση από την ομάδα ελέγχου.

Ο αριστερός προμετωπιαίος φλοιός επίσης, συμμετέχει στην επεξεργασία της σημασίας των ρημάτων. Κατά συνέπεια οι λέξεις που αναφέρονται σε ενέργειες μπορούν να αντιπροσωπευθούν από νευρικά συστήματα που υποβοηθούν επίσης τον προγραμματισμό της κίνησης, ενώ οι λέξεις που αναφέρονται σε συγκεκριμένα αντικείμενα μπορούν να εξαρτηθούν από φλοιώδεις περιοχές που έχουν συνδέσεις σε αισθητήριες περιοχές (Damasio & Tranel, 1993. Pulvermuller, 1999). Επιπλέον έχει βρεθεί, ότι ο προσαγωγίος φλοιός και ο δεξιός προμετωπιαίος έχουν σημαντικό ρόλο στην επεξεργασία των λέξεων με συναισθηματική φόρτιση (OECD, 2003).

Εξάλου κατά την επεξεργασία ήχων και εννοιών στην ανάγνωση είναι αξιοπρόσεκτο ότι η εγκεφαλική δραστηριότητα είναι παρόμοια με αυτή της ακοής. Και στις δύο περιπτώσεις, ο κροταφικός λοβός και ο μετωπιαίος λοβός είναι ενεργοί, αντίστοιχα (Wren, S. 2005)

12. Μετωπιαίοι λοβοί και Σύνταξη

Οι κανόνες σύμφωνα με τους οποίους οι λέξεις συνδυάζονται για να φτιάξουν καλοσχηματισμένες προτάσεις και αναλύονται για να αποκαλύψουν τις ελλοχεύουσες σχέσεις μεταξύ των λέξεων συνθέτουν το υποσύ-

σημα σύνταξης.

Το 1977 ο Benson περιγράφοντας την αλεξία του μετωπιαίου λοβού (Benson, 1977), μίλησε για δυσκολίες στην κατανόηση του κειμένου εξαιτίας προβλημάτων στη συντακτική αντίληψη (παθολογία του μετωπιαίου λοβού).

Έχει επίσης υποστηριχτεί ότι η επεξεργασία της σύνταξης μπορεί να ανασταλεί από διαταραχές των προμετωπιαίων γλωσσικών τομέων (Dogil, Haider, Schaner-Wolles, & Husmann, 1995. Grodzinsky, 2000). Όλες οι σχετικές μελέτες αναφέρουν μια ισχυρή ενεργοποίηση της περιοχής Broca (BA 44/45) σε όλες τις συνθήκες συντακτικής επεξεργασίας (Dapretto & Bookheimer, 1999. Caplan, Alpert, Waters, & Olivieri, 2000. Indefrey et al., 2001).

13. Μετωπιαίοι λοβοί και Γραμματική

Η γραμματική συνίσταται στους γλωσσικούς κανόνες στους οποίους οι γλωσσικοί ήχοι υπακούουν. Και για αυτήν τη σημαντική γλωσσική λειτουργία υπάρχουν στοιχεία πως μεσολαβούν περιοχές των μετωπιαίων λοβών. Πολυάριθμες νευροψυχολογικές (Goodglass, 1968. Luria, 1969. Caramazza et al., 1976. Saffran et al 1980. Grodzinsky, 1986) και νευροαπεικονιστικές μελέτες (Miceli, 1984. Dehaene, 1995. Caplan, et al 1998. Dapretto, et al 1999. Friederici, et al 2000.) έχουν υποστηρίξει ότι η περιοχή του αριστερού κατώτερου μετωπιαίου φλοιού μεσολαβεί στη γραμματική επεξεργασία. Υπάρχει ακόμη η υπόθεση πως η γωνιώδης και η υπερχειλία έλικα, συμμετέχουν στη γραμματική επεξεργασία καθώς μεταφέρουν λεξιλογικές πληροφορίες από τον κροταφικό λοβό στις μετωπιαίες περιοχές (Geschwind, 1965).

Σε περιπτώσεις διαταραχής του αριστερού μετωπιαίου φλοιού εμφανίζεται ένα γλωσσικό σύνδρομο γνωστό ως αγραμματική αφασία, όπου γίνεται λανθασμένη χρήση των γραμματικών στοιχείων στην ομιλία (Sapirero & Caramazza, 2003). Οι ασθενείς με αυτήν την διαταραχή τείνουν να έχουν ιδιαίτερη δυσκολία στην παραγωγή μορφημάτων η οποία εξαρτάται από τις αριστερές μετωπιαίες δομές (Damasio et al, 1993. Pulvermüller, 1999. Tranel, 2001).

Προβλήματα στην παραγωγή μορφημάτων των ουσιαστικών μπορούν να οφείλονται σε διαταραχή του συστήματος επεξεργασίας των ουσια-

στικών, (το οποίο μπορεί να εντοπιστεί στον αριστερό μετωπιαίο φλοιό), ή σε αποκοπή των συνδέσεων μεταξύ των λεξιλογικών αντιπροσωπεύσεων των ουσιαστικών (στις αριστερές κροταφικές περιοχές) και ενός γενικού γραμματικού συστήματος επεξεργασίας (στον αριστερό μετωπιαίο λοβό), ή ακόμα ενδεχομένως και στα δύο (Saphiro & Caramazza, 2003), ενώ προβλήματα παραγωγής μορφημάτων των ρημάτων μπορούν να προέλθουν από βλάβη σε μέρος της μέσης αριστερής μετωπιαίας έλικας, ανώτερα της περιοχής Broca, που αντιστοιχεί στην περιοχή BA 9 (Daniele, 1994. Cappa, et al., 1998. Bak, et al., 2001).

14. Μετωπιαίοι λοβοί και Δυσλεξία

Η ιδέα της δυσλεξίας ως σύνδρομο αποσύνδεσης μεταξύ των πρόσθιων (μετωπιαίων) και οπίσθιων γλωσσικών συστημάτων, εμφανίστηκε αρχικά στην εργασία του Wernicke το 1874 και ακολουθήθηκε αργότερα και από άλλους (Birch & Belmont 1964. Geschwind 1965. Horwitz et al 1998). Όμως τι είναι αυτό που αποσυνδέει τις δυο περιοχές; Οι Paulses και συν., σε έρευνα τους με χρήση PET (τομογραφία εκπομπής προζιτρονίων) σε ομάδες δυσλεκτικών και μη-δυσλεκτικών (1999b) παρατήρησαν το ρόλο της νησίδας σε αυτήν την διαδικασία και πρότειναν ότι αυτή διαμορφώνει μια γέφυρα μεταξύ των δυο γλωσσικών τομέων. Στις μη-δυσλεκτικές ομάδες, παρατηρήθηκε ταυτόχρονη ενεργοποίηση κάθε γλωσσικού τομέα και της νησίδας, ενώ στην ομάδα δυσλεκτικών υποκειμένων, δεν υπήρξε καμία ενεργοποίηση της νησίδας και οι δύο γλωσσικοί τομείς ενεργοποιήθηκαν μεμονωμένα.

Νεώτερες νευροαπεικονιστικές μελέτες εμπλέκουν την περιοχή της κατώτερης μετωπιαίας έλικας στην εμφάνιση δυσλεξίας. Αυτό το πρόσθιο σύστημα εμφανίζεται να ενεργοποιείται περισσότερο στους δυσλεξικούς παρά στους φυσιολογικούς αναγνώστες (Horwitz et al., 1998. Shaywitz et al., 1998. Brunswick et al., 1999.), ίσως αντισταθμιστικά λόγω της αποτυχίας τους να αναπτύξουν επαρκώς τα οπίσθια κροταφοβρεγματικά συστήματα.

Ωστόσο για τους δυσλεξικούς τα συμπεράσματα για την ενεργοποίηση της κατώτερης μετωπιαίας έλικας είναι αντικρουόμενα. Κάποιες έρευνες αναφέρουν αύξηση της ενεργοποίησης (Shaywitz et al., 1998. Richards et al 1999. Georgiewa et al., 2002.) ενώ άλλες αναφέρουν μείω-

ση της ενεργοποίησης στην κατώτερη μετωπιαία έλικα κατά την ανάγνωση λέξεων (Corina et al., 2001. Shaywitz et al., 2002. Aylward et al., 2003). Ο Temple και συν., το 2003, σε έρευνα τους με χρήση fMRI (Λειτουργική Μαγνητική Τομογραφία), παρατήρησαν ότι σε άσκηση φωνολογίας (rhyming task) 24 δυσλεξικά παιδιά, ενεργοποίησαν την κατώτερη μετωπιαία έλικα όπως και τα φυσιολογικά, όμως σε κατώτερη περιοχή του μετωπιαίου λοβού.

Όσον αφορά τα ανατομικά ευρήματα, βρέθηκε ότι διαταραχές στο νευρικό δίκτυο μετωπιαίων, παρεγκεφαλίδας, επηρεάζουν την αναγνωστική ικανότητα (Eckert et al., 2003). Οι Kaufmann & Galaburda (1989) επίσης, ανακάλυψαν σε μετωπιαίες γλωσσικές περιοχές ενήλικων δυσλεξικών, εκτοπίες, δυσπλασίες και πολυμικρογυρίες, ενώ ο Hynd και συν., (1990) βρήκαν την ύπαρξη συμμετρίας ανάμεσα στις πρόσθιες γλωσσικές περιοχές σε δυσλεξικούς και αντίστροφης ασυμμετρίας στα κροταφικά πεδία δυσλεξικών, ενώ ο Larsen και συν., την ίδια χρονιά βρήκαν επιπλέον την ύπαρξη συμμετρίας στα κροταφικά πεδία δυσλεξικών.

Με χρήση της μεθόδου Beam (Χαρτογράφηση Ηλεκτροεγκεφαλογραφήματος) που πραγματοποίησαν ο Καραπέτσας και συν. (Καραπέτσας, Μήτσιου, Βούλγαρη, & Βαίτσης, 2001), τόσο σε φυσιολογικά παιδιά όσο και σε παιδιά με μαθησιακές διαταραχές παρατηρήθηκε ότι, τα παιδιά με μαθησιακές διαταραχές κατά τη διάρκεια ανάγνωσης και αντιγραφής εμφανίζουν ρυθμούς α και β στις μετωπιαίες-κροταφικές περιοχές, με μικρή επικράτηση των βραδέων ρυθμών στο αριστερό ημισφαίριο, ενώ τα φυσιολογικά παιδιά κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και της αντιγραφής εμφανίζουν αμφίπλευρα περιορισμένους ρυθμούς θ στις κροταφικές-βρεγματικές περιοχές.

Μια κατηγορία δυσλεξικών είναι οι δυσφωνετικοί (OECD, 2003). Αυτοί εμφανίζουν περισσότερο μετωπιαία παθολογία στην αριστερή γλωσσική περιοχή. Έχουν αδυναμίες στην άρθρωση, στο σχεδιασμό της ομιλίας, της κίνησης, και εμφανίζουν ελαφριάς μορφής δυσλειτουργία στην ανάκτηση λεξιλογίου και στην άμεση ακουστική – γλωσσική μνήμη. Συμπληρωματικά αυτά τα παιδιά μπορεί να έχουν δυσκολίες με την προσοχή. Άλλωστε άλλες έρευνες έχουν βρεί ότι τα παιδιά με δυσλεξία συχνά εμφανίζουν και αδυναμίες στην προσοχή (Fawcett et al., 1996, Habib, 2000), ενώ έχει βρεθεί πως το έπαρμα της κυματομορφής P300 κατά την καταγραφή της εγκεφαλικής λειτουργίας με τη χρήση της τεχνικής των Γνωστικών Προκλητών Δυναμικών, εκλύεται με μεγαλύτερο χρόνο αντίδρασης και εμφανίζει μικρότερο εύρος, στον προμετωπιαίο όπου αντιπροσωπεύονται οι λειτουργίες τις προσοχής (Taylor & Keelman, 1990).

15. Συμπεράσματα

Φαίνεται ότι εάν προκύψει κάποτε μια «μεγάλη θεωρία της μάθησης», θα συμβάλλουν σε αυτό η ψυχολογία, οι νευροεπιστήμες και η εκπαίδευση, και όχι μόνο οι νευροεπιστήμες (OECD, 2002). Αυτή τη στιγμή όμως βρισκόμαστε στο αρχικό στάδιο προς τη δημιουργία μιας τέτοιας θεωρίας.

Οι νευροεπιστήμονες όμως μπορούν να συνεργαστούν με τους εκπαιδευτικούς σε αυτήν την κατεύθυνση. Κατανοώντας τις γνωστικές διαδικασίες της μάθησης οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναπτύξουν καλύτερα εκπαιδευτικά προγράμματα και παράλληλα να βελτιώσουν την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών τους παρεμβάσεων σχετικά και με την αποκατάσταση των παιδιών με μαθησιακές διαταραχές (Καραπέτσας, 1988. Φλουρής, 2005).

Εξάλλου η δημιουργική σκέψη απαιτεί τη σύνθετη προσπάθεια πολλών δομών που βρίσκονται σε πολλά διαφορετικά σημεία και των δυο ημισφαιρίων. Φαίνεται, ότι το αναλυτικό πρόγραμμα θα μπορούσε να ενθαρρύνει τη νευρωνική σύνδεση μεταξύ των διαφόρων περιοχών του εγκεφάλου. Για να συμβεί αυτό θα μπορούσε να ενθαρρύνει την κατανόηση και τις αναλογικές, μεταφορικές ενοποιήσεις με άλλα γνωστικά αντικείμενα, μέσα από επαναλαμβανόμενα και συνεχή ερεθίσματα (διαθεματικότητα) (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2001). Σύμφωνα με αυτήν την άποψη, η σχολική γνώση πρέπει να έχει βάθος και το αναλυτικό πρόγραμμα να είναι σπειροειδές, κυκλικό και να αποβλέπει στην ενδυνάμωση των συνδέσεων μεταξύ των λειτουργικών συστημάτων του εγκεφάλου. Ο Fred Genessee αναπτύσσοντας αυτό το επιχείρημα (Genessee, 2000) προτείνει ότι «η ροή της νευρικής δραστηριότητας δεν είναι μονοκατευθυνόμενη, από απλή σε σύνθετη αλλά συχνά εξελίσσεται και από σύνθετη σε απλή». Αυτό υπονοεί πως:

«... η αποτελεσματική διδασκαλία πρέπει να εστιάζει και στα μέρη και στο σύνολο. Οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που υποστηρίζουν τα μέρη της διδασκαλίας και όχι το σύνολο ή τα σύνολα και όχι τα μέρη είναι ασύνητες, επειδή ο εγκεφαλός φυσιολογικά συνδέει την τοπική νευρική δραστηριότητα με κυκλώματα που σχετίζονται με διαφορετικές λειτουργικές δομές». Γι'αυτό, π.χ στις αρχικές οδηγίες για την εκμάθηση της ανάγνωσης, η διδασκαλία της φωνητικής ανεξάρτητα από την διδασκαλία των εννοιών των λέξεων είναι πιθανό να είναι λιγότερο αποτελεσματική από τη διδασκαλία και των δύο παράλληλα. Ο συσχετισμός της ορθογραφίας με τη σημασία της χρησιμότητας του γραπτού λόγου από τους μαθητές, παρέχει σημαντικό κίνητρο για την εκμάθηση της ανάγνωσης και της

γραφής. Ακόμη, η διδασκαλία (και η μάθηση) μπορεί να γίνει από τη βάση προς την κορυφή (από απλή σε σύνθετη) και αντίστροφα (από σύνθετη σε απλή). Τα επιχειρήματα για τη διδασκαλία των απλών δεξιοτήτων μεμονωμένα, υποθέτουν ότι οι μαθητές μπορούν αρχικά να χειρίζονται απλές πληροφορίες και ότι η εισαγωγή πιο σύνθετων εννοιών πρέπει να γίνεται σταδιακά. Η έρευνα του εγκεφάλου όμως δείχνει ότι τα κέντρα υψηλής απαρτίωσης που επεξεργάζονται τις σύνθετες, αφηρημένες πληροφορίες μπορούν να ενεργοποιούνται και να αλληλεπιδράσουν με κατώτερα κέντρα, και αντίστροφα (Genessee, 2000).

Είναι γνωστό, ότι η αμυγδαλή και ο ιππόκαμπος (μεταιχμιακό σύστημα) συνδέονται με το μετωπιαίο φλοιό (συλλογιστικό σύστημα) και γι' αυτό «όταν εξασθενίζουν αυτές οι συνδέσεις, από φόβο ή άγχος, πλήττεται και η γνωστική απόδοση» (OECD, 2002). Γι' αυτό μαζί με τη μάθηση είναι ωφέλιμο να επισυνάπτεται και ένα θετικό συναίσθημα για αυτήν, ενώ ένα κατάλληλο και ευχάριστο περιβάλλον μάθησης μπορεί να ενεργοποιήσει τη διάθεση των μαθητών για μάθηση (Φλουρής, 2005).

Η κατανόηση των λειτουργιών των μετωπιαίων λοβών, φωτίζει την ανάπτυξη της ανθρώπινης γνώσης. Μεγάλη είναι πρόοδος που έχει πραγματοποιηθεί σχετικά. Πιστεύουμε ότι την επόμενη δεκαετία θα γίνουμε μάρτυρες μιας ακόμη πιο εξελιγμένης γνωστικής θεωρίας στην έρευνα των προμετωπιαίων λοβών. Οι κλασσικές ιδέες του εντοπισμού των λειτουργιών έχουν αντικατασταθεί από ευρήματα πως οι προμετωπιαίοι νευρώνες είναι πιο πλαστικοί από ότι παραδοσιακά πιστεύαμε.

Με τις νευροαπεικονιστικές έρευνες που εκθέσαμε θελήσαμε να παρουσιάσουμε μια ολοκληρωμένη εικόνα της λειτουργίας των μετωπιαίων λοβών, εξετάζοντας τους και ως μονάδα αλλά και ως μέρη ενός ευρύτερου λειτουργικού συστήματος. Άλλωστε, καθώς οι μέθοδοι νευροαπεικόνισης βελτιώνονται και γίνονται περισσότερο φιλικές στις μικρότερες ηλικίες, θα πρέπει να αναμένουμε τα επόμενα δέκα χρόνια να εμφανιστούν νέες πληροφορίες σχετικά με την ανάπτυξη των μετωπιαίων λοβών, από την βρεφική ηλικία ως και την ενήλικη ζωή. Όμως γιατί γίνεται τόσο λόγος για τους μετωπιαίους λοβούς; Γιατί πολλοί ερευνητές εντυπωσιάζονται από αυτήν την εγκεφαλική δομή; Προφανώς αυτή η περιοχή αποτελεί το κλειδί για την κατανόηση της γνωστικής ανάπτυξης και μάθησης, τόσο της φυσιολογικής όσο και της αποκλίνουσας (διαταραγμένης, χαρismaticής) και αναμένεται πως αυτή η εξέλιξη θα έχει μεγάλες συνέπειες τόσο για τον άνθρωπο όσο και για την κοινωνία.

Καραπέτσας Α., Λαδόπουλος Ε.

Βιβλιογραφία

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Alexander, M.P., & Stuss, D.T. (2000). Disorders of frontal lobe functioning. *Seminars in Neurology*, 20(4), 427-437.
- Aylward, E.H., T.L. Richards, T.L., Berninger, V.W., Nagy, W.E., Field, K.M., Grimme, A.C., Richards, A.L., Thomson, J.B & Cramer, S.C. (2003). Instructional treatment associated with changes in brain activation in children with dyslexia. *Neurology* 61, 212-219.
- Bak T., O'Donovan D., Xuereb J., Boniface S., Hodges J. (2001). Selective impairment of verb processing associated with pathological changes in Brodmann areas 44 and 45 in the motor neurone disease-dementia-aphasia syndrome. *Brain*, 124, 103-120.
- Benson, D.F (1977) The Third Alexia. *Archives of Neurology*, 34, 327-331.
- Benton, A. L. (1968). Differential behavioral effects in frontal lobe disease. *Neuropsychologia*, 6, 53-60.
- Binder, J., & Price C.J. (2001). In Cabeza, R & Kingstone, A. (Eds). *Handbook of Functional Neuroimaging of Cognition*, The MIT Press
- Birch, H. J., & Belmont, L. (1964). Auditory-visual integration in normal and retarded readers. *American Journal of Orthopsychiatry*, 34, 852-861.
- Bookheimer, S.V., Zetfiro, T. A., Blaxton, T., Gaillard, W., & Theodore, W. (1995). Regional cerebral blood flow during object naming and word reading. *Human Brain Mapping*, 3, 93 - 106.
- Broadman, K. (1909). *Vergleichende Lokalisationlehre der Grosshirnrinde in ihren Prinzipien dargestellt auf Grund des Zellenbaues*. Leipzig: J. A. Barth.
- Broca, P., (1861). Perte de la parole. Ramolissement chronique et destruction partielle du lobe antérieur gauche du cerveau. *Bulletin de la Société d'Anthropologie*, 2, 219.
- Bruer, T.J. (1999). In search of Brain-Based Education. *Kappan Professional Journal*, 80 (9), 648.
- Brunswick, N., McCrory, E., Price, C. J., Frith, C. D., & Frith, U. (1999). Explicit and implicit processing of words and pseudowords by adult developmental dyslexics: A search for Wernicke's Wortschatz? *Brain*, 122(10), 1901-1917.
- Bush, G., Luu, P., & Posner, M. I. (2000). Cognitive and emotional influences in anterior cingulate cortex. *Trends of Cognitive Science*, 4, 215-222.
- Caplan, D., Alpert, N., Waters, G. (1998). Effects of syntactic structure and propositional number on patterns of regional cerebral blood flow. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 10, 541-552.

- Cappa, S., Binetti, G., Pezzini, A., Padovani, A., Rozzini, L., Trabucchi M. (1998). Object and action naming in Alzheimer's disease and fronto-temporal dementia. *Neurology*, 50, 351–355.
- Caramazza, A., Zurif, E. (1976). Dissociation of algorithmic and heuristic processes in language comprehension: evidence from aphasia. *Brain and Language*, 3, 572–82.
- Caramazza, A., & Hillis, A.E. (1991). *Nature* 349, 788–790.
- Chugani, H.T. & Phelps, M.E. (1986). Maturational changes in cerebral function in infants determined by 18FDG positron emission tomography. *Science*, 231, 840–843.
- Cohen, M.J., Morgan, A.M., Vaughn, M., Riccio, C.A & Hall, J. (1999). Verbal Fluency in Children: Developmental Issues and Differential Validity in Distinguishing Children with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder and Two Subtypes of Dyslexia. *Archives of Clinical Neuropsychology*, (14), 433–443.
- Cohen, L., & Dehaene, S. (2000). Calculating without reading: Unsuspected residual abilities in pure alexia. *Cognitive Neuropsychology*, 17, 563–583.
- Corbetta, M. (1998). Frontoparietal cortical networks for directing attention and the eye to visual locations: identical, independent, or overlapping neural systems?, *Proceedings of National Academy of Science USA*, 95, 831–838.
- Corina, D.P., Richards, T.L., Serafini, S., A.L. Richards, K. Steury, R.D. Abbott, R.D. Echelard, K.R. Maravilla & Berninger, V.W. (2001). FMRI auditory language differences between dyslexic and able reading children. *NeuroReport*, 12, 1195–1201.
- Crowe, S. F. (1992). Dissociation of two frontal lobe syndromes by a test of verbal fluency. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 14, 327–339.
- Damasio, A., & Tranel, D. (1993). Nouns and verbs are retrieved with differentially distributed neural systems. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 90, 4957–60.
- Daniele, A., Giustolisi, L., Silveri, M., Colosimo, C., Gainotti, G. (1994) Evidence for a possible neuroanatomical basis for lexical processing of nouns and verbs. *Neuropsychologia*, 32, 1325–1341.
- Dehaene, S. (1995). Electrophysiological evidence for category-specific word processing in the normal human brain. *NeuroReport*, 6, 2153–2157.
- Dehaene, S., & Changeux, J. (1993). Development of elementary numerical abilities: A neuronal model. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 5, 390–407.
- Dehaene, S., & Cohen, L. (1997). Cerebral pathways for calculation: Double dis-

- sociation between rote verbal and quantitative knowledge of arithmetic. *Cortex* 3, 219–250.
- Dehaene, S., Spelke, E., Pinel, P., Stanescu, R., & Tsivkin, S. (1999). Sources of mathematical thinking: behavioral and brain-imaging evidence. *Science*, 284, 970–974.
- Dehaene, S., Piazza, M., Pinel, P., Cohen, L. (2003). *Three parietal circuits for number processing*. *Cognitive Neuropsychology*, 20, 487–506, 11.
- Dehaene, S., Molko, N., Cohen, L., & Wilson, A. (2004). Arithmetic and the brain. *Current Opinion in Neurobiology*, 14, 218–224.
- Dejerine, J. (1891). Sur un cas de cécité verbale avec agraphie, suivi d' autopsie. *Compte Rendu de la Société de Biologie*, 3, 197 – 201.
- DeLalle, I., Evers, P., Kostovic, I., & Uylings, H.B.M. (1997). Laminar distribution of neuropeptide Y-immunoreactive neurons in human prefrontal cortex during development. *Journal of Comparative Neurology*, 379, 515–522.
- Demb, J.B., Desmond, J.E., Wagner, A.D., Vaidya, C.J., Glover, G.H., Gabrieli, J.D.E. (1995). Semantic encoding and retrieval in the left inferior prefrontal cortex: a functional MRI study of task difficulty and process specificity. *The Journal of Neuroscience*, 15, 5870–5878.
- Demonet, J.-F., Price, C. J., Wise, R., & Frankowiak, R. S. J. (1994). A PET study of cognitive strategies in normal subjects during language tasks: Influence of phonetic ambiguity and sequence processing on phoneme monitoring. *Brain*, 117, 671–682.
- Dempster, F.N. (1981). Memory span: sources of individual and developmental differences. *Psychological Bulletin*, 89, 63–100.
- Diamond, A. (1985). Development of the ability to use recall to guide action, as indicated by infants' performance on A-not-B. *Child Development*, 56, 868–883.
- Diamond, A. & Doar, B. (1989). The performance of human infants on a measure of frontal cortex function, the delayed response task. *Developmental Psychobiology*, 22 (3), 271–294.
- Diamond, A., Prevor, M., Callender, G., & Druin, D.P. (1997). Prefrontal cortex cognitive deficits in children treated early and continuously for PKU. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 62(4), 1–207.
- Diamond, A. (2001). A model system for studying the role of dopamine in prefrontal cortex during early development in humans. In: C. Nelsen and M. Luciana (Eds.). *Handbook of Developmental Cognitive Neuroscience* (pp. 433–472), Cambridge, MA: MIT Press.
- Diamond, A. (2002). Normal Development of Prefrontal Cortex from Birth to Young Adulthood: Cognitive Functions, Anatomy, and Biochemistry. In

- Stuss, D., & Knight, R.T (Eds). *Principles of frontal lobe function*, (pp. 466-501), Oxford University Press.
- Dogil, G., Haider, H., Schaner-Wolles, C., Husmann, R. (1995). Radical autonomy of syntax: evidence from transcortical sensory aphasia. *Aphasiology* 9, 577-602
- Eckert, M., Leonard, C., Richards, T., Aylward, E., Thomson, J., & Berninger, V. (2003). *Anatomical correlates of dyslexia: Frontal and cerebellar findings*. *Brain*, 126 (no. 2), 482-494.
- Exner, S. (1881). *Untersuchungen über die Lokalisation der Functionen in der Grosshirnrinde des Menschen*, Wien: Wilhein Braumuller.
- Fawcett, A. J., Nicolson, R. I., & Dean, P. (1996). Impaired performance of children with dyslexia on a range of cerebellar tasks. *Annals of Dyslexia*, 46, 259-283.
- Flavell, J.H. (1963). *The Developmental Psychology of Jean Piaget*, Princeton, N.J: Van Nostrand.
- Friederici A, Opitz B, von Cramon DY. (2000). Segregating semantic and syntactic aspects of processing in the human brain: an fMRI investigation of different word types. *Cerebral Cortex*, 10, 698-705.
- Frith. C. D., Friston. K. J., Liddle., P.F., & Frackowiak, R. S. J. (1991). A PET study of word finding. *Neuropsychologia*, 29, 1137- 1148.
- Fuster, J.M. (1993). Frontal lobes. *Current Opinion in Neurobiology*, 3, 160-165.
- Geake, J.G. (2003). Adapting Middle Level educational practises to current research of brain functioning. *Journal of the New England League of Middle Schools*, 15(2), 6-12.
- Geary, D. C. (1993). Mathematical disabilities: Cognitive, neuropsychological and genetic components. *Psychological Bulletin*, 114(2), 345-362.
- Genessee, F. (2000) *Brain Research: Implications for Second Language Learning*, Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.
- Georgiewa, P., Rzanny, R., Gaser, C., Gerhard, U. J., Vieweg, U., Freesmeyer, D., Mentzel, H. J., Kaiser, W. A., & Blanz, B. (2002). Phonological processing in dyslexic children: a study combining functional imaging and event related potentials. *Neuroscience Letters* 318 (1), 5-8.
- Geschwind N. (1965). Disconnexion syndromes in animals and man. *Brain*, 88, 237-94, 585-644.
- Giedd, J., Blumenthal, J., Jeffries, N., Castllanos, F., Liu, H., Zijdenbos, A., Paus, T., Evans, A., Rapoport, J. (1999). Brain development during childhood and adolescence: a longitudinal MRI study. *Nature Neuroscience*, 2, 861-863.

- Gogtay, N., Giedd, J.N., Lusk, L., Hayashi, K.M., Greenstein, D., Vaituzis, A.C., Nugent, T.F., Herman, D.H., Clasen, L.S., Toga, A.W., Rapoport, J.L., Thompson, P.M. (2004) Dynamic mapping of human cortical development during childhood through early adulthood. *Proceedings of National Academy of Science USA*, 101, 8174–8179.
- Goodglass H. Studies on the grammar of aphasics (1968). In Rosenberg, S., Joplin, K. (eds.). *Developments in applied psycholinguistics research* (pp. 177-208), New York: MacMillan.
- Grodzinsky, Y. (2000). The neurology of syntax: language use without Broca's area. *Behavioral and Brain Science*, 23, 1-21.
- Habib, M. (2000). The neural basis of developmental dyslexia. An overview and working hypothesis. *Brain*, 123, 2373-2399.
- Hall, J. (2005). *Neuroscience and Education. A review of the contribution of brain science to teaching and learning*, The Scottish Council of Research in Education.
- Harlow, J.M. (1848). Passage of an iron bar through the head. *Boston Medical and Surgical Journal*, 39, 389-393.
- Harlow, J.M. (1868). Recovery from the passage of an iron bar through the head. *Publication of the Massachusetts Medical Society*, 2, 327-347.
- Herbster, A. N., Mintum, M. A., Nebes, R. D., & Becker, J. T. (1997). Regional cerebral blood flow during word and nonword reading. *Human Brain Mapping*, 5, 84–92.
- Hillis, A. E., Kane, A., Tuffiash, E., Beauchamp, N. J., Barker, P. B., Jacobs, M. A. et al. (2002). Neural substrates of the cognitive processes underlying spelling: Evidence from MR diffusion and perfusion imaging. *Aphasiology*, 16, 425–438.
- Hillis, A., Wityk, R.J., Barker, P.B., & Caramazza, A. (2003). Neural regions essential for writing verbs. *Nature*, 6, 19-20.
- Hodges, J. R. (1991). Pure apraxic agraphia with recovery after drainage of a left frontal cyst. *Cortex*, 27, 469–473.
- Horwitz, B., Rumsey, J. M., & Donohue, B. C. (1998). Functional connectivity of the angular gyrus in normal reading and dyslexia. *Proceedings of The National Academy of Science USA*, 95, 8939-8944.
- Howard, D., Patterson, K., Wise, R., Brown, W. D., Friston, K., Weiller, C., & Frackowiak, R. (1992). The cortical localization of the lexicons: The cortical localization of lexicons. *Brain*, 1, 15
- Hudspeth, W.J., & Pribram, K.H. (1990). Stages of brain and cognitive maturation. *Journal of Educational Psychology*, 82, 881-884.
- Hynd, G.W., Semrud-Clikeman, M., Lorys, A.R., Novey, E.S., Eliopoulos, D.

- (1990). Brain morphology in developmental dyslexia and attention deficit disorder/hyperactivity. *Archives of Neurology*, 47, 919 - 926.
- Indefrey, P., Brown, C. M., Hellwig, F., Amunts, K., Herzog, H., Seitz, R. J., & Hagoort, P. (2001). 'A neural correlate of syntactic encoding during speech production'. *Proceedings of National Academy of Science USA*, 98,(10), 5933-5936.
- Jahanshahi, M., Dirnberger, G., Fuller, R., & Frith, C.D. (2000). The role of the dorsolateral prefrontal cortex in random number generation: a study with positron emission tomography. *NeuroImage*, 12, 713-725.
- Jernigan, T.L., & Tallal, P. (1990). Late childhood changes in brain morphology observable with MRI. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 32, 379-385.
- Johnson, M. (1997). *Developmental cognitive neuroscience*, Oxford: Blackwell.
- Kapur, S., Rose, R., Liddle, P.F., Zipursky, R.B., Brown, G.M., Stuss, (1994). Role of left inferior prefrontal cortex in retrieval of semantics, *NeuroReport*, 5, 2193-2196.
- Katanoda, K., Yoshikawa, K., & Sugishita, M. (2001). A functional MRI study on the neural substrates for writing. *Human Brain Mapping*, 13, 34-42.
- Kaufer, D.I., & Lewis, D.A. (1999). Frontal lobe anatomy and cortical connectivity. In Miller, B.L., & Cummings, J.L. (Eds.). *The human frontal lobes: Functions and disorders* (pp. 27-44), NewYork: The Guilford Press.
- Kaufmann, W. E., & Galaburda, A. M. (1989). Cerebrocortical microdysgenesis in neurologically normal subjects: a histopathologic study. *Neurology*, 39, 238-244.
- Koenderink, M.J.Th., Ulyings, H.B.M., & Mrzljak, L. (1994). Postnatal maturation of the layer III pyramidal neurons in the human prefrontal cortex: a quantitative Golgi analysis. *Brain Research*, 653, 173-182.
- Koizumi, H. (2004). The concept of 'developing the brain': a new natural science for learning and education. *Brain & Development*, 26, 434-441.
- Kroger, J.K., Sabb, F.W., Fales, C.L., Bookheimer, S.Y., Cohen, M.S., & Holyoak, K.J. (2002). Recruitment of anterior dorsolateral prefrontal cortex in human reasoning: A parametric study of relational complexity. *Cerebral Cortex*, 12(5), 477-485.
- Kussmaul, A. (1877). *Die Störungen der Sprache*. Leipzig: Vogel
- Larsen, J.P., Høien T, Odegaard H. (1992). Magnetic resonance imaging of the corpus callosum in developmental dyslexia. *Cognitive Neuropsychology*, 9, 123-34.
- Lezak, M. (1995). *Neuropsychological assessment (3rd ed.)*, New York: Oxford University Press.

- Luria, A. (1969). Frontal lobe syndromes. In: Vinken, P., Bruyn, G., editors. *Handbook of clinical neurology*, vol. 2., pp 725-757, Amsterdam: North-Holland.
- Marlowe, W.B. (1992). The impact of right prefrontal lesion on the developing brain. *Brain and Cognition*, 20, 205-213.
- Marsel - Mesulam, M. (2002). The human frontal lobes: Transcending the default mode through contingent encoding. In Stuss, D., & Knight, R.T (Eds). *Principles of frontal lobe function*, (pp. 8-30), Oxford University Press.
- Meiran, N. (1996). Reconfiguration of processing mode prior to task performance. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 22, 1423-1442.
- Meister, I.G., Boroojerdi, B., Foltys, H., Sparing, R, Huber, W., & Töpper, R. (2003). Motor cortex hand area and speech: implications for the development of language. *Neuropsychologia*, 41, 401-406.
- Menon, V., & Desmond, J. E. (2003). Left superior parietal cortex involvement in writing: Integrating fMRI with lesion evidence. *Cognitive Brain Research*, 12, 337-340.
- Miceli, G., Silveri, M., Villa, G., Caramazza, A. (1984). On the basis for the agrammatic's difficulty in producing main verbs. *Cortex*, 20, 207-20.
- Miceli, G., Caltagirone, C., Capasso, R., Caramagno, A., Patria, F., Turriziani, P., Zampetti, P., & Caramazza, A. *The neuroanatomy of orthographic working memory*. Retrieved in 10/2/06 from 3www.wjh.harvard.edu/~caram/PDFs/Submitted_Miceli_et_al.pdf
- Miles, C., Morgan, M.J., Milne, A.B., & Morris, E.D.M. (1996). Developmental and individual differences in visual memory span. *Current Psychology*, 15, 53-67.
- Mrzljak, L., Uylings, H.B.M., van Eden, C.G., & Judas, M., (1990). Neuronal development in human prefrontal cortex in prenatal and postnatal states. In: H.B.M. Uylings, C.G. van Eden, J.P.C. de Bruin, M.A. Corner, and M.G.P. Feenstra (Eds.). *The Prefrontal Cortex: Its Structure, Function, and Pathology. Progress in Brain Research*, Vol. 85 (pp. 185-222), Amsterdam: Elsevier.
- Nieder, A., Freedman, D. J. & Miller, E. K. (2002). Representation of the quantity of visual items in the primate prefrontal cortex. *Science* 297, 1708-1711.
- NIMH (2001). *Teenage Brain: a work in progress*. Retrieved from <http://www.nimh.nih.gov>.
- NIMH (2004). *Imaging Study Shows Brain Maturing*. Retrieved from <http://www.nimh.nih.gov>.
- OECD. (2001). *A report of the Learning Sciences and Brain Research: Potential*

Implications for Education Policies and Practices - Brain Mechanisms and Youth Learning. Proceedings of the OECD conference in Granada, Spain, 1-3 February 2001.

- OECD. (2002). *Understanding the Brain: Toward a New Learning Science*, Paris: Office of Economic Cooperation and Development.
- OECD. (2003). *A report of the Literacy Network and the Numeracy Deliberations*, Proceedings of the OECD conference in Brockston, MA, USA, 29-31 January, 2003
- O'Boyle, M.W & Gill, H.S. (1998). On the Relevance of Research Findings in Cognitive Neuroscience to Educational Practice. *Educational Psychology Review*, Vol. 10, (4.)
- Pascual-Leone, J.A. (1970). A mathematical model for transition in Piaget's developmental stages. *Acta Psychologica*, 32, 301-345.
- Paulesu, E., Frith, C. D., and Frackowiak, R. S. J. (1993). The neural correlates of the verbal component of working memory. *Nature* 362, 342-44.
- Paulesu, E., Frith, U., Snowling, M., Gallagher, A., Morton, J., Frackowiak, R., & Frith, C. (1999b). Is developmental dyslexia a disconnection syndrome? Evidence from PET scanning. *Brain* 119, 143-157.
- Paus, T. (1996). Location and function of the human frontal eye-field: a selective review. *Neuropsychologia*, 34, 475-483.
- Pesenti, M., Zago, L., Crivello, F., Mellet, E., Samson, D., Duroux, B., Seron, X., Mazoyer, B., & Tzourio-Mazoyer, N. (2001). Mental calculation in a prodigy is sustained by right prefrontal and medial temporal areas. *Natural Neuroscience*, 4, 103 - 107.
- Petersen, S.E., Fox, P.T., Posner, M.I., Mintun, M., and Raichle, M.E. (1988). Positron emission tomographic studies of the cortical anatomy of single-word processing. *Nature* 331, 585-589.
- Petrides, M. (2000). Mid-dorsolateral and mid-ventrolateral prefrontal cortex: two levels of executive control for the processing of mnemonic information. In Monsell, S., & Driver, J. (Eds.). *Control of Cognitive Processes: Attention and Performance XVIII*, Cambridge, MA: MIT Press.
- Petrides, M., Alivisatos, B., & Evans, A. C. (1995). Functional activation of the human ventrolateral frontal cortex during mnemonic retrieval of verbal information. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 92, 5803-5807.
- Piaget, J. (1958). Principal factors determining intellectual evolution from childhood to adult life. In Hartley, E.L. & Hartley, R.E. (Eds.). *Outside Readings in Psychology*, (pp. 43-55), New York: Crowell.
- Pinel, P., Piazza, M., Le Bihan, D., & Dehaene, S. (2004). *Neuron* 41, 983-993.

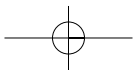
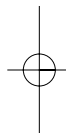
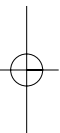
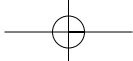
- Poeppel, D. (1996). A critical review of PET studies of phonological processing. *Brain and Language*, 55, 317-351.
- Price, C. J., Wise, R. J. S., Watson, J. D. G., Patterson, K., Howard, D., & Frackowiak, R. S. J. (1994). Brain activity during reading: The effects of exposure duration and task. *Brain* 117, 1255 - 1269.
- Price, C. J., Wise, R.J.S., & Frackowiak, R. S. J. (1996). Demonstrating the implicit processing of visually presented words and pseudowords. *Cerebral Cortex* 6, 62-70.
- Price, C.J., Gorno-Tempini, M.L., Graham, S.K., Biggio, N., Mechelli, A., Patterson, & Noppeneya, U. (2003). Normal and Pathological reading: *Converging data from lesion and imaging studies. NeuroImage*, 20, 30-41.
- Pugh, K. R., Shaywitz, B. A., Shaywitz, S. E., Constable, R. T., Skudlarski, P., Fulbright, R. K., Bronen, R. A., Shankweiler, D. P., Katz, L., Fletcher, J. M., & Gore, J. C. (1996). Cerebral organization of component processes in reading. *Brain*, 119, 1221-1238.
- Pugh, K. R., Mencl, W. E., Jenner, A. R., Katz, L., Frost, S. J., Lee, J. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2000a). Functional neuroimaging studies of reading and reading disability (developmental dyslexia). *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 6(3), 207-213.
- Pulvermuller, F. (1999). *Words in the brain's language. Behavioural & Brain Sciences*, 22, 253-336.
- Rapcsak, S. Z. (1997). Disorders of writing. In L. J. G. Rothi & K. M. Heilman (Eds.). *Apraxia: The neuropsychology of action*, Hove, UK: Psychology Press.
- Rapcsak, S. Z., & Beeson, P. M. (2000). Agraphia. In L. J. G. Rothi, B. Crosson, & S. Nadeau (Eds.). *Aphasia and language: Theory and practice*, New York: Guilford Press.
- Rapcsak, S. Z., & Beeson, P. M. (2002). Neuroanatomical correlates of spelling and writing. In A. E. Hillis (Ed.). *Handbook on adult language disorders: Integrating cognitive neuropsychology, neurology, and rehabilitation* (pp. 71-99). Philadelphia: Psychology Press.
- Richards, T.L., Dager, S.R., Corina, D., Serafini, S., Heide, A.C., Steury, K., Strauss, W., Hayes, C.E., Abbott, R.D., Craft, S., Shaw, D., Posse, S., & Berninger, W. (1999) Dyslexic children have abnormal brain lactate response to reading-related language tasks. *American Society of Neuro-radiology*, 20, 1393-1398.
- Roeltgen, D. P. (1993). Localization of lesions in agraphia. In A. Kertesz (Ed.).

- Localization and neuroimaging in neuropsychology*, San Diego, CA: Academic Press.
- Roland, P. E., & Friberg, L. (1985). Localization of cortical areas activated by thinking. *Journal of Neurophysiology*, 53, 1219-1243.
- Rumsey, J. M., Horwitz, B., Donohue, B. C., Nace, K., Maisog, J. M., & Anderson, P. (1997). Phonological and orthographic components of word recognition: A PET-rCBF study. *Brain* 120, 739 - 759.
- Saffran E, Schwartz M, Marin O. (1980). The word order problem in agrammatism Production. *Brain and Language*, 10, 263– 80.
- Saphiro, K., & Caramazza, A. (2003). Grammatical processing of nouns and verbs in left frontal cortex? *Neuropsychologia*, 41, 1189–1198.
- Selemon, L.D., & Goldman-Rakic, P.S. (1985). Longitudinal topography and interdigitation of corticostriatal projections in the rhesus monkey. *Journal of Neuroscience*, 5(3), 776-794.
- Seyal, M., Mull, B., Bhullar, N., Ahmad, T., Gage, B. (1999). Anticipation and execution of a simple reading task enhance corticospinal excitability. *Clinical Neurophysiology*, 110, 424–429.
- Shaywitz, B. A., Shaywitz, S. E., Pugh, K. R., Constable, R.T., Skudlarski, P., Fulbright, R.K., Bronen, R.A., Fletcher, J.M., Shankweiler, D.P., Katz, L. (1995). Sex differences in the functional organization of the brain for language. *Nature* 373, 607-609.
- Shaywitz, B.A., Shaywitz, S.E., Pugh, K.R., Mencl, W.E., Fulbright, R.K., Skudlarski, P.(2002). Disruption of posterior brain systems for reading in children with developmental dyslexia. *Biological Psychiatry*, 52, 101–110.
- Shaywitz, S.E., Shaywitz, B.A., Pugh, K. R., Fulbright, R.T., Constable, W.E., Mencl, D.P., Shankweiler, A.M., Liberman, P., Skudlarski, J.M., Fletcher, L., Katz, K.E., Marchione, C., Lacadie, C., Gatenby & J.C. Gore. (1998). Functional disruption in the organization of the brain for reading in dyslexia. *Proceedings of National Academy of Science U. S. A.*, 95 , 2636–2641.
- Siegel, L. (1994). Working memory and reading: a lifespan perspective. *International Journal of Behavioural Development*, 17, 109-124.
- Simon, O., Mangin, J.F., Cohen, L., Le Bihan, D., Dehaene, S. (2002). Topographical layout of hand, eye, calculation, and language-related areas in the human parietal lobe. *Neuron*, 33, 475-487.
- Smith, E.E. & Jonides, J. (1998a). Neuroimaging analyses of human working memory. *Proceedings of National Academy of Science, USA* 95, 12061–12068.
- Smith, E.E., Jonides, J., Marshuetz, C. & Koeppe, R.A. Components of verbal working memory. (1998b). Evidence from neuroimaging. *Proceedings*

- of *National Academy of Science, USA* 95, 876–882.
- Sowell, E.R., Thompson, P.M., Holmes, C.J., Jernigaii, T.L., & Toga, A.W. (1999). In vivo evidence for post-adolescent brain maturation in frontal and striatal regions. *Nature Neuroscience*, 2, 859–861.
- Stanescu-Cosson, R., Pinel, P., van De Moortele, P.F., Le Bihan, D., Cohen, L., Dehaene, S. (2000). Understanding dissociations in dyscalculia: a brain imaging study of the impact of number size on the cerebral networks for exact and approximate calculation. *Brain*, 123, 2240–2255.
- Stuss, D.T., & Alexander, M.P. (2000). Executive functions and the frontal lobes: a conceptual view. *Psychological Research*, 63, 289–298.
- Swanson, H. (1993). Working memory in learning disability subgroups. *Journal of Experimental Child Psychology*, 56, 87–114.
- Taylor, M.J., Keenan, N.K. (1990). Event-related potentials to visual and language stimuli in normal and dyslexic children. *Psychophysiology*, 27, 318–27.
- Temple, E., Deutsch, G.K., Poldrack, R.A., Miller, S.L., Tallal, P., M. M. Merzenich & John D. E. Gabrieli. (2003). Neural deficits in children with dyslexia ameliorated by behavioral remediation: Evidence from functional MRI. *Proceedings of National Academy of Science. U.S.A.* 100, 2860–2865.
- Tranel, D., Adolphs, R., Damasio., H, Damasio., A. (2001). A neural basis for the retrieval of action words. *Cognitive Neuropsychology*, 17, 655–674.
- Vlachos, F., & Karapetsas, A. (2003). Visual memory deficit in children with dysgraphia. *Perceptual and Motor Skills*, 97, 1281–1288.
- Watson, R. T., Fleet, W. S., Rothi, L. J. G., & Heilman, K. M. (1986). Apraxia and the supplementary motor area. *Archives of Neurology*, 43, 787–792.
- Welsh, M.C., Pennington, B.F., & Groisser, D.B. (1991). A normative-developmental study of executive function: a window on prefrontal function in children. *Developmental Neuropsychology*, 7, 131–149.
- Wernicke, C. (1885). Nervenheilkunde: Die neueren Arbeiten über Aphasie. *Fortschritte der Medizin*, 3, 824 – 830.
- Wren, S. (2005). The Brain and Reading. <http://www.sedl.org>
- Zald, D.H., & Kim, S.W. (1996). Anatomy and function of the orbital frontal cortex: I. Anatomy, neurocircuitry, and obsessive-compulsive disorder. *Journal of Neuropsychiatry and Clinical Neuroscience*, 8(2), 125–138.
- Zatorre, R. J., Meyer. E., Gjedde. A. & Evans. A. C. (1996). PET studies of phonetic processing of speech: Review, replication, and reanalysis. *Cerebral Cortex*, 6, 21 –30.
- Zeffiro, T., & Eden, G. (2000). The neural basis of developmental dyslexia, *Annals of dyslexia*, 50.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

- Καραπέτσας, Α. (1988). *Νευροψυχολογία του αναπτυσσόμενου ανθρώπου*, Αθήνα:Σμυρνιωτάκης.
- Καραπέτσας, Α. (1999). Διερεύνηση του ρόλου των προμετωπιαίων λοβών στην οργάνωση της αυτορρύθμισης και του αυτοελέγχου της κινητικής πρωτοβουλίας στα παιδιά. *Ψυχολογία*, 6, 1, 13-19, 1999.
- Καραπέτσας Α., Μήτσιου Γ., Βούλγαρη Α., & Βαίτσης, Κ. (2001). *Η συνεισφορά των ηλεκτροφυσιολογικών τεχνικών στη διάγνωση και μελέτη των μαθησιακών δυσκολιών*. 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, 24 – 27 Μαΐου, Αλεξανδρούπολη.
- Λούρια, Ρ. Α., Μετάφραση: Αγγελόπουλος, Ν. (1998). *Η λειτουργία του εγκεφάλου*, Αθήνα: Καστανιώτης.
- Φλουρής, Γ. (2005). Εγκέφαλος, Μάθηση, Νοημοσύνη και Εκπαίδευση. *Επιστήμες Αγωγής*, 7-32.
- Φλουρής, Γ., & Κασσωτάκης, Μ. (2001). *Μάθηση και Διδασκαλία*, Αθήνα.



Από το «εγώ» στο «εμείς» με οδηγό τη Λυσιστράτη. Δραματική τέχνη, επικοινωνία και εκπαιδευτική διαδικασία

Σήλια Νικολαΐδου*

Περίληψη

Το παρόν άρθρο αναλύει τον τρόπο με τον οποίο η δραματική τέχνη επιδρά καταλυτικά στη δημιουργική μεταμόρφωση του ατομικού εαυτού σε συλλογικότητα δράσης. Εξετάζει παράλληλα τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και πρακτικές που αποδυναμώνουν τις δημιουργικές δυνατότητες των μαθητών, περιορίζοντάς τους σε μία ατομικότητα. Εστιάζει ιδιαίτερα στη γνωστική και κοινωνικοσυναισθηματική λειτουργία της εκπαίδευσης, που μέσω της δραματικής τέχνης διασυνδέει άτομα και πολιτισμικά σύνολα. Τονίζει την αναγκαιότητα για μία εκπαίδευση βασισμένη στην επικοινωνία, την κοινωνική ευαισθητοποίηση την πνευματική καλλιέργεια και την κοινωνική αρμονία. Προτείνει την ένταξη της δραματικής τέχνης στην παιδαγωγική διαδικασία, όχι με την αποσπασματικότητα που είναι σήμερα ενταγμένη, αλλά ως κύριο εργαλείο μάθησης. Ως παράδειγμα για την αποδοχή/επιβεβαίωση ή την απόρριψη της υπόθεσης εργασίας επιλέχθηκε η επικοινωνιακή δυναμική που προέκυψε από το ανέβασμα της θεατρικής παράστασης *Λυσιστράτη*, στο θέατρο Σπίρερ (Βόλος) το Μάρτη του 2003 στα πλαίσια της διεθνούς αντιπολεμικής

* Καθηγήτρια Κοινωνιολογίας, Τμήμα Ιστορίας, Αρχαιολογίας, Κοινωνικής Ανθρωπολογίας Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

δράσης (Lysistrata Project) ενάντια στον πόλεμο στο Ιράκ. Με όπλο το θεατρικό λόγο το «εμείς» που προέκυψε από την συμμετοχή στην παράσταση, ενδυνάμωσε το διάλογο, τις επαφές και τη συνομιλία ανάμεσα στα διαφορετικά άτομα. Το άρθρο ολοκληρώνει με τη διαπίστωση ότι η αναζήτηση της παιδαγωγικής πράξης και η πορεία του παιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία γίνεται αποτελεσματικότερη μέσω της έντασης, της εκφραστικότητας και δημιουργικότητας που προσφέρει η δραματική τέχνη.

1. Εισαγωγή

Κοντά ή μακριά;

Κοντά στον άλλο περιορίζεται ή πιστεύουμε ότι περιορίζεται ο προσωπικός μας χώρος. Μακριά από τον άλλο, νιώθουμε έναν απροσδιόριστο κίνδυνο, μιαν ενοχλητική απουσία, μιαν έλλειψη, έναν αποκλεισμό έστω και θελημένο, που προκύπτει από την ίδια τη φύση του μακριά: το ότι δεν είμαστε μαζί.

Μαζί με τον άλλον, με τους άλλους, ή μόνος, μόνοι με τον εαυτό μας;

Ίσως το ερώτημα φαντάζει ρητορικό. Ωστόσο είναι πολύ μακριά ακόμη η εποχή που το μαζί ήταν συνδεδεμένο με την ίδια ζωή, με την επιβίωσή. Το μαζί πάντοτε κέρδιζε την καρδιά μας όσες δυσκολίες και όποιους συμβιβασμούς και υποχρεώσεις και αν ζητούσε.

Το 'μαζί' σαν 'εμείς', σαν ομάδα, σαν κοινότητα, σαν σύνολο. Σαν κοινός αγώνας για τη ζωή, σαν ανάγκη, σαν υποχρέωση. Το σχολείο δεν προωθεί μόνο τη γνωστική διάσταση αλλά και την κοινωνικοσυναισθηματική. Δεν παράγει μόνο γνώση αλλά ικανότητες, τάσεις, συναισθήματα και συμπεριφορές. Η κοινωνικοσυναισθηματική εκπαίδευση υποστηρίζει την προσωπική, κοινωνική, ηθική, πολιτισμική/διαπολιτισμική, πνευματική διάσταση στην εκπαιδευτική διαδικασία και την επιδρασή της στα συναισθήματα, τις πεποιθήσεις, τις διαπροσωπικές σχέσεις και το «ευ ζην» του κάθε μαθητή. (1)

Το μαζί σήμερα, δεν είναι δεδομένο, και πολύ περισσότερο δεν είναι αυτονόητο.

Είναι διαφορετικό, ξεχωριστό, ένα μαζί που ζητά την ουσιαστική μας παρουσία.

Ένα μαζί-επιλογή. Που ξεπηδά από την αυτόβουλη επιθυμία, που δεν προέρχεται από ανάγκη, ή από υποχρέωση. Ένα μαζί που προκύπτει ως

χαρά, ως ευχαρίστηση. Άλλωστε οι διαφορετικές μας ανάγκες, συναισθήματα και επιθυμίες που συνυπάρχουν μέσα μας, συχνά αντικρουόμενα και αντιφατικά, μας προβληματίζουν.

Οι έννοιες κοντά ή μακριά σε σχέση με το ο ευατός μου – οι άλλοι, με το 'εγώ' ή το 'εμείς' μοιάζοντας αδιέξοδες, δυσκολεύουν τις επιλογές.

Γι' αυτό πράγματι όντας κοντά με τον άλλο πιστεύει ότι συρρικνώνεται ο προσωπικός μας χώρος, όντας μακριά, αυτάρκης και αυτόνομος αισθάνεται ότι απομακρύνεται από αυτόν.

Ως άτομα χρειαζόμαστε την αυτονομία μας, αποζητάμε την αίσθηση μιας προσωπικής ελευθερίας. Ως μέλη της σύγχρονης κοινωνίας, είναι επιβεβλημένη η ένταξή μας σε κοινωνικές ομάδες, συνδεδεμένες με αξίες, με προσδοκίες, με προσωπικούς στόχους και επιδιώξεις. Μια αλληλεξάρτηση εξίσου αναγκαία όσο και η αναζήτηση της προσωπικής μας ελευθερίας.

Το δίλημμα αυτονομία ή αλληλεξάρτηση φαντάζει αδιέξοδο. Γιατί αν η καθημερινότητα της σύγχρονης ζωής οδηγεί προς την αυτονομία, η καρδιά μας μάς θέλει προσκολλημένους στο μαζί. Βέβαια για αρκετούς ίσως να 'ναι πιά δύσκολο να περιφρουρήσουν τη ζωή τους μακριά απ' τους άλλους, απ' ότι να τη μοιραστούν μαζί με τους άλλους. Να προγραμματίσουν την καθημερινότητα τους κρατώντας αποστάσεις, αποφεύγοντας εντάσεις, διαξιφισμούς, διαπραγματεύσεις. Φυλάσσοντας αλώβητο το 'εγώ'. Όπως οι μοναχικοί οδηγοί βρίσκονται εγκλωβισμένοι σαν σε μια θάλασσα από αυτοκίνητα σε ώρα αιχμής.

Λιγότεροι αποτολμούν το μονοπάτι του 'εμείς'. Ίσως γιατί κάτι τους λείπει μέσα τους η αποξένωση και η μοναξιά δεν είναι ο μοναδικός δρόμος προς την αυτονομία. Γιατί η ικανοποίηση των προσωπικών αναγκών για επικοινωνία, δημιουργικότητα, αυτοεκτίμηση, αυτοεκπλήρωση, δεν μπορούν να πραγματοποιηθούν μακριά από ανθρώπινες σχέσεις σε μια μοναχική προσωπική πορεία.

Στις μεταμοντέρνες κοινωνίες δεν νοείται συμβίωση χωρίς λειτουργική επικοινωνία.

Στις παραδοσιακές κοινωνίες ο γονιός μάθαινε στα παιδιά του πως να επιβιώνουν καλλιεργώντας τα χωράφια, στη μεταβιομηχανική εποχή ο δάσκαλος καλείται να διδάξει στους μαθητές του πως να επικοινωνούν με τον ευατό τους και με τους άλλους. Να τους δείξει τις γέφυρες που θα ενώσουν δημιουργικά το 'εγώ' με το 'εμείς'.

Το άρθρο εστιάζει στη γνωστική και κοινωνικοσυναισθηματική λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας που είναι δυνατό να αναπτυχθεί μέσω της δραματικής τέχνης διασυνδέοντας τους πολιτισμούς. Άλλωστε

στις τεχνολογικά προηγμένες κοινωνίες των μοναχικών ανθρώπων υπάρχει ένα επείγον αίτημα για εκπαίδευση βασισμένη στην επικοινωνία, στην κοινωνική ευαισθητοποίηση και αλληλεγγύη, εκπαίδευση η οποία θα προωθεί τις ανθρώπινες αξίες. Ουσιαστικά μέσω της πνευματικής καλλιέργειας ο άνθρωπος κατακτά την κοινωνική αρμονία, τον σεβασμός προς τον άλλον, ή την συμπαράσταση προς τους μη προνομιούχους.

2. Εκπαιδευτική διαδικασία: Αδιέξοδα επικοινωνίας.

Στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες, η κοινωνικοποιητική επιρροή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ο τρόπος οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος, βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με τις ιδεολογικοπολιτικές επιλογές που καθορίζουν τον ευρύτερο ρόλο που θα διαδραματίσει το εκπαιδευτικό σύστημα, στη διαμόρφωση της κοινωνικο-οικονομικής δομής.

Ωστόσο η έννοια της γνώσης, σαν κάτι το αυτόνομο, που υπάρχει έξω από το άτομο και που δεν σχετίζεται με το αν γνωρίζει ή όχι, κυριαρχεί σε όλο το σύστημα της δυτικής σχολικής εκπαίδευσης. Όπως στην επιστήμη έτσι και στο σχολείο ο εμπειρικός παράγοντας αγνοείται. .

Ο δάσκαλος είναι υποχρεωμένος να μεταδώσει στους μαθητές όσο περισσότερα μπορεί απ'το αφηρημένο σώμα γνώσης. Η εμπειρία που θα αποκομίσουν οι μαθητές από την εκαπιδευτική διαδικασία παραμένει αμφίβολη, ασαφής, προβληματική.

Ο μαθητής πρέπει να μάθει. Όμως τι σημαίνει για τα παιδιά γνώση ; Μήπως ο αφηρημένος δρόμος που οδηγεί στη γνώση, τα αποξενώνει, τα απομακρύνει από το 'δέον' της γνώσης οδηγώντας τα σε ένα δρόμο μαρτυρίου που πρέπει να υπομείνουν για να αποκομίσουν, κάποτε, ωφέλειες ακόμα απροσδιόριστες και απρόσιτες στις σκέψεις τους ;

Προσφέρουν τα μαθήματα γνώση που να τα κινητοποιεί, να τα συγκινεί, να τα αιχμαλωτίζει;

Κι'ακόμα περισσότερο ο τρόπος μεταβίβασης της γνώσης τα απορροφά ώστε να μην συνομιλούν, να μην αφαιρούνται, να μην κοιτούν τα ρολόγια τους, να μην αδημονούν για το διάλειμμα, να μην σημαίνει ο ήχος του κουδουνιού, έναυσμα απολύτρωσης.

Σύμφωνα με τον C. Small, «...η διδακτέα ύλη οργανώνεται ακολουθώντας τη λογική μιας γραμμικής διαδοχής, όπου το κάθε κομμάτι πληρο-

φορίας ακολουθεί το άλλο μ'έναν τρόπο που πραγματικά μαθαίνουμε. » «.....Σκοπός της διδακτέας ύλης είναι να τυποποιεί τη μάθηση για κάθε τάξη, για κάθε εκπαιδευτικό ίδρυμα, για κάθε ομάδα σπουδαστών και για κάθε δάσκαλο, αποβλέποντας ουσιαστικά στην πληρέστερη εξαφάνιση του ανθρώπινου στοιχείου από τη διαδικασία μάθησης. Αποπροσωποποιεί το δάσκαλο και τον μετατρέπει σε κάτι το εναλλάξιμο με οποιονδήποτε άλλο, αρκεί να κατέχει τις απαραίτητες αφηρημένες πληροφορίες και κάνει το ίδιο πράγμα και για τους μαθητές. Δάσκαλοι και μαθητές γίνονται εναλλάξιμοι, όπως οι εργάτες σε μια αλυσίδα παραγωγής ή όπως τα τμήματα των προϊόντων που συναρμολογούν». Και συμπληρώνει, «...Το σύνολο του διδακτικού προγράμματος καθορίζει το χαρακτήρα της οργανωμένης περιήγησης. Οι μαθητές οδηγούνται σαν κοπάδι από εδώ και από 'κεί. Δεν επιτρέπεται σε κανένα να περιπλανηθεί σε ενδιαφέρουσες περιοχές εκτός του οχήματος, στο τέλος της περιήγησης είναι υποχρεωμένοι όλοι να αποδείξουν ότι είδαν τα ίδια πράγματα, ταυτόχρονα και από την ίδια οπτική γωνία». (2)

Η διαδικασία που περιγράψαμε αφορά ένα εκπαιδευτικό σύστημα «προετοιμασία» για τη ζωή. Η εκπαιδευτική αυτή διαδικασία όμως, δεν έχει καμία σχέση με την αναζήτηση ενός μαθησιακού μοντέλου κοντά στον άνθρωπο που να επιδιώκει η εκπαίδευση να γίνει κομμάτι της ίδιας της ζωής. Σύμφωνα με την Unesco υπάρχει έλλειψη δημιουργικότητας παντού, ειδικά στο σχολείο. Η τέχνη λείπει από τη ζωή μας και έτσι επιτρέπουμε τη βία να αναδυθεί. Σήμερα που η οικογένεια και οι κοινωνικές δομές αλλάζουν με συχνά δυσάρεστες επιδράσεις στα παιδιά και τους εφήβους, το σχολείο του 21ου αιώνα πρέπει να μπορέσει να καλύψει τις νέες ανάγκες με τη διδασκαλία καλλιτεχνικών αξιών και θεμάτων που ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα, η οποία είναι διακριτή συνεισφορά του ανθρώπινου είδους. Η δημιουργικότητα είναι η ελπίδα μας. Η τέχνη πρέπει να μπει σε ίσους όρους με τα άλλα αντικείμενα στο σχολείο μέσω της οποίας τα παιδιά και οι νέοι πρέπει να έχουν πρόσβαση στη μαθησιακή διαδικασία ώστε να εξισορροπείται η νοητική και η συναισθηματική διάσταση. Με αυτή την προσέγγιση οι παιγνιώδης δραστηριότητες, μια μορφή ενεργούς δημιουργικότητας, οφείλουν να ενθαρρύνουν τη διδασκαλία των τεχνών. Οι τέχνες ενεργοποιούν το μυαλό και το σώμα. Κινητοποιώντας τις αισθήσεις, δημιουργείται μια μνήμη που οξύνει την ευαισθησία του παιδιού και το κάνει περισσότερο δεκτικό σε άλλες μορφές γνώσης, και ιδιαίτερα στην επιστημονική γνώση. Η εφαρμογή ενός μοντέλου καλλιτεχνικής παιδείας, ενδέχεται να ανοίξει νέους ορίζοντες σ'ένα σύστημα που όσες μεταρρυθμίσεις κι'αν έχει υποστεί μοιάζει το ίδιο, επι-

τρέποντας ν'αναπτυχθούν ικανότητες που μέχρι σήμερα παραμελήθηκαν, όπως κοινωνική συλλογικότητα, κοινωνική μυθοπλασία κλπ. Μέσω της δραματικής τέχνης τα παιδιά θα μπορέσουν να εκφράσουν του ευατό τους και να αναφερθούν στις εμπειρίες της ζωής τους.(3)

Ουσιαστικά η δραματική τέχνη εντασσόμενη στα πλαίσια της παιδαγωγικής διαδικασίας μπορεί να λειτουργήσει ως συνδετικός κρίκος ανάμεσα σε θεωρία και πράξη ως μια κατ'ευχή αυτοενισχυτική δραστηριότητα (Κολιάδης, 1997) ανατρέποντας σταδιακά την κυρίαρχη ωφελμιστική νοοτροπία την προσανατολισμένη στην παραγωγή 'μαθητών-προϊόντων'(4). Να συμβάλλει ως θετική ενίσχυση στην απελευθέρωση της ενεργητικότητας των μαθητών, αφού περιέχει ως διαδικασία κοινωνικής ενίσχυσης (π.χ. την προσοχή, την παραδοχή, την αναγνώριση). Άλλωστε η άποψη ότι είμαστε σε διάλογο με τον κόσμο και μέσα από αυτόν μπορούμε να τον αλλάξουμε, είναι η ιδέα, που προώθησε ο Boal μέσω του θεάτρου.(5)

Έτσι με τη βιωματική κατανόηση της γνώσης μέσα από το παιχνίδι των ρόλων, τη συμμετοχική διαδικασία, την απόκτηση προσωπικών εμπειριών, τη διαμόρφωση εαυτού, την ανακάλυψη των άλλων θα επιτευχθεί απρόσκοπτα η μετάβαση από το 'εγώ' στο 'εμείς'. Στην ουσία η δυναμική παιδαγωγική βρίσκεται σε αναζήτηση νέων διαστάσεων για την ανακάλυψη και κατάκτηση της γνώσης μέσω της κατανόησης της προσωπικής ταυτότητας σε αλληλεπίδραση με την πολιτισμική ετερότητα (Αλκηστis 2000). (6)

3. Δραματική τέχνη και εκπαιδευτική διαδικασία: Κτίζοντας γέφυρες επικοινωνίας.

Στις σημερινές συνθήκες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, διαμορφώνουμε, είτε ως γονείς, είτε ως δάσκαλοι, σε μια αντιπαθητική τελετουργία, μαθητές χωρίς φαντασία, έτοιμους να ακολουθήσουν, να υποταχθούν, να υπομείνουν, να αδιαφορήσουν. Μαθητές χωρίς φαντασία και δημιουργικότητα, χωρίς ευχαρίστηση. Μετρημένους, συνηθισμένους σε μαθήματα υπομονής και αδιαφορίας. Έχουμε μαθητές που ξέρουν τι δεν θέλουν. Αλλά ούτε ξέρουν, ούτε μπορούν να βρουν αυτό που θέλουν.

Συχνά το 'εγώ' παραμελείται χωρίς το 'εμείς' να ανακουφίζει.

Μέσα στις αίθουσες διδασκαλίας παίζεται ένα 'δράμα' που περιέχει και τις δύο κακότητες κατά τον Αριστοτέλη. Την υπερβολή και την έλλει-

ψη. Την υπερβολή ως προς την ποσότητα της γνώσης που πρέπει να αφομοιώσει ο μαθητής και την έλλειψη ως προς την ποιότητά της.

Αν οι μαθητές βαριούνται μέσα στις αίθουσες διδασκαλίας, είναι γιατί νοητικά βρίσκονται οπουδήποτε αλλού. Φυλακισμένα σώματα έτοιμα να δραπετεύσουν. Δεν συμμετέχουν στην διαδικασία. Ουσιαστικά απόντες από μια παράσταση που θεωρητικά απευθύνεται σε αυτούς.

Παράσταση χωρίς θεατές είναι παράσταση ; Επικοινωνία χωρίς κοινά βιώματα είναι επικοινωνία ; Και τέλος υπάρχει τρόπος να συνδεθεί η εκπαιδευτική διαδικασία με την εμπειρική βίωση; Ν'ανοίξει διάπλατα ένα παράθυρο, να μπει το φώς για να φωτίσει το χώρο, να προκαλέσει την κίνηση, να πλουτίσει τη γνώση, να συνδέσει τη θεωρία με την πράξη. Να κτίσει γέφυρες, ν'αφήσει χώρο στην επικοινωνιακή διαδικασία, να πλάσει ψυχές;

Η απάντηση είναι καταφατική, αν χρησιμοποιήσουμε τη δραματική τέχνη ως κύριο εργαλείο μάθησης και όχι ως μια παραπληρωματική εκπαιδευτική δραστηριότητα.(7)

Σύμφωνα με την υπόθεση εργασίας, μέσα από τη δραματική τέχνη εξομαλύνονται οι μηχανισμοί προσαρμογής (αποστέρηση, σύγκρουση, πίεση) προς όφελος μιας ομαδικής συμπεριφοράς όπου κινητήρια δύναμη αποτελεί η δημιουργική μετάβαση από το 'εγώ' στο 'εμείς'.

Ως παράδειγμα για την αποδοχή/επιβεβαίωση ή την απόρριψη της υπόθεσης εργασίας επιλέχθηκε η επικοινωνιακή δυναμική που προέκυψε από το ανέβασμα της θεατρικής παράστασης *Λυσιστράτη*, στο θέατρο Σπίρερ το Μάρτη του 2003 στα πλαίσια της διεθνούς αντιπολεμικής δράσης (*Lysistrata Project*) ενάντια στον πόλεμο στο Ιράκ(8).

Το *Lysistrata Project*, που οργανώθηκε από ανθρώπους του θεάτρου, ήταν η μεγαλύτερη αντιπολεμική εκδήλωση που οργάνωσε η ένωση 'Theater against the war' στην οποία πρωτοστάτησε η θεατρική συγγραφέας Κάθριν Μπλουμ. Στις 3 Μαρτίου 2003 δόθηκαν παραστάσεις της *Λυσιστράτης* σε 40 χώρες σε όλο τον κόσμο(9).

Το κείμενο πρόσκληση για δηλώσεις συμμετοχής στη θεατρική παράσταση Λυσιστράτη ή η δυναμική-δημιουργική μεταμόρφωση του 'εγώ' σε 'εμείς'.

Σας καλώ [ΕΓΩ]

Να οργανώσουμε [ΕΜΕΙΣ]

Ένα θεατρικό αναλόγιο [ΜΑΖΙ]

Με ανάγνωση αποσπασμάτων από το έργο του Αριστοφάνη

«Λυσιστράτη» και
 Να ενώσουμε το μήνυμα μας [ΕΜΕΙΣ]
 Ενάντια στον πόλεμο και υπέρ της ειρήνης.
 Διδασκαλία σημαίνει και ηθοποιία ή εν δυνάμει ηθοποιία.
 Το θεατρικό αναλόγιο θα μας δώσει την ευκαιρία
 Να χτίσουμε [ΕΜΕΙΣ]
 Μιά κοινή εμπειρία [ΕΜΕΙΣ]
 Που θα μοιραστούμε [ΕΜΕΙΣ]
 Πρωτίστως με τους θεατές-φοιτητές μας [ΜΑΖΙ]
 Δευτερευόντως με τους πολίτες του Βόλου. [ΜΑΖΙ]

Η κίνηση αποτελεί
 Δημιουργική παρέμβαση στην κοινωνία του Βόλου.
 Ουσιατική ανταπόκριση στις προσδοκίες της .
 Θα χρειαστεί να συναντηθούμε [ΕΜΕΙΣ]
 Για να επιλέξετε το κείμενο σας [ΕΣΕΙΣ]
 Για να κάνουμε μια πρόβα [ΜΑΖΙ]
 Για την παράσταση [ΜΑΖΙ]

Εκτός από τους γυναικείους ρόλους υπάρχουν και δισέλιδα
 με ανδρικούς.

Περιμένω τις δηλώσεις [ΕΓΩ]
 Θα φροντίσω να επικοινωνήσω και εγώ μαζί σας. (Άλκηστis)

Στην πρόταση-πρόσκληση, όπου οι έννοιες του εμείς/μαζί υπερτερούν έναντι του εγώ/εσύ η έννοια του κοντά, ήρθε κοντίτερα. Έγινε από ιδέα, λόγος, από λόγος πράξη από πράξη θεατρική παράσταση. Συνεργάστηκαν σ' αυτή μια ομάδα από 'εγώ' σ'ένα γιγαντιαίο αυθόρμητο και δημιουργικό 'εμείς' .

Όταν κτίζεις με τα υλικά του θεάτρου ανοίγεις ορίζοντες, πλάθεις ψυχές.

Η παράσταση της Λυσιστράτης στο θέατρο Σπίρερ το Μάρτιο του 2003 από καθηγητές,αποσπασμένους μεταπτυχιακούς και φοιτητές επιβεβαίωσε τη δυναμική της αυτοσχέδιας δραματικής παρέμβασης κάνοντας χώρο στο κενό, δίνοντας κίνηση στη στασιμότητα, ανοίγοντας ορίζοντες στον ορίζοντα. Εύρος ζωής. Ανατρέποντας τις αποστάσεις ανάμεσα στα άτομα, αλλάζοντας τους ρόλους, γκρεμίζοντας ιεραρχίες και στεγανά, συνθέτοντας μοναχικές πορείες προς ένα κοινό στόχο, ένα κοινό σκοπό την αντί-

σταση, τον αγώνα τη δημιουργία, τη διαμαρτυρία του μεμονωμένου και απομονωμένου 'εγώ' στο δημιουργικό βροντερό, δυναμικό 'εμείς'.

'Εμείς' δεν ήταν υπό αυτή την έννοια κάποια άτομα, σ'ένα μικρό επαρχιακό Πανεπιστήμιο ή απλά τα μέλη μιας αυτοσχέδιας θεατρική ομάδας. Ήταν μέρος της παγκόσμιας 'ψυχής', το 'εμείς' που ορθονόταν ενάντια στη λογική ενός παράλογου πολέμου.

Με όπλο το θεατρικό λόγο του Αριστοφάνη ήταν το εμείς που βρίσκει αιώνες τώρα το δρόμο που οδηγεί τον άνθρωπο μέσα από την τέχνη στην αποθέωση, που τον εκτινάσσει στο άπειρο, που τον συνδέει με το σύμπαν και από απλή λάσπη τον μεταλλάσσει σε φώς. Η δραματική τέχνη που ενδυναμώνει τις ψυχές των ανθρώπων, που τους δίνει τη δυνατότητα του διαλόγου, της επαφής, της συνομιλίας, που τους φωτίζει, και τους πλουτίζει, που τους κινητοποιεί ν' ανεβαίνουν όλο και ψηλότερα, να απολαμβάνουν το λόγο, να συμμετέχουν στα δρώμενα.

Μαζί ή χώρια ;

Παίζω στο θέατρο, είναι αναπόφευκτα μια διαδικασία που επιζητεί τον άλλον, τους άλλους, σε μια αλληλοδιαδοχή ρόλων. Είναι κινητήρια δύναμη που μεταλλάσσει το όνειρο, τη φαντασία σε λόγο, που ωθεί τους ανθρώπους σε πράξη, είναι η πιο αποκαλυπτική, η πιο δημιουργική μετάβαση στο μαζί.

3. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Συνοψίζοντας τις πολιτισμικές λειτουργίες του θεάτρου ο Neelands (1996) προτείνει μια ριζική επανεκτίμηση στη σχέση του δράματος και της εκπαίδευσης ως προς την προσωπική, πολιτισμική, κοινοτική, και κοινωνικοπολιτική διάσταση και την ενδυνάμωση που αυτό προσφέρει. Το θέατρο για τον Neelands, αποτελεί πηγή προσωπικού, πολιτισμικού μετασχηματισμού. Είναι ένα μέσον που κάνει τις αόρατες πολιτισμικές επιδράσεις ορατές και συζητήσιμες. Είναι ο καθρέφτης που μας δείχνει πως είμαστε φτιαγμένοι και πως θα μπορούσαμε να γίνουμε. Το θέατρο είναι η γενική πρόβα για την αλλαγή και μια αρένα για ριζικό διάλογο. Και αυτή η αλλαγή από την προσωπική συνειδησιακή κατάσταση με τη δυνατότητα που παρέχει της αναπαράστασης ενός άλλου (10). Προς αυτή τη διάσταση του αποτελεσματικού και δραστικού θεάτρου που επιφέρει το μετασχηματισμό και την αλλαγή με άξονα την κοινωνική αποτελεσματικό-

τητα παρά την αισθητική απόλαυση προσεγγίζει τη φύση του θεάτρου ο Schechner (1988). Μάλιστα ανάγει τις ρίζες του αποτελεσματικού – δραματικού θεάτρου στις ομαδικές τελετουργίες, οι οποίες γινόντουσαν για να επισημάνουν το σημαντικό πέρασμα σε ένα άλλο στάδιο της ζωής, την αλλαγή στη φύση, την απόκτηση απαραίτητων αγαθών για τη διαβίωση, την εξασφάλιση της υγείας, την αποφυγή της αιματοχυσίας και του πολέμου ή την επιτυχή έκβαση ενός επιχειρήματος. Η δύναμη του θεάτρου κατά αυτόν έγκειται στη διαλεκτική μεταξύ του ακόλουθου και του ανακόλουθου της συμβολικής δραστηριότητας (11). Εδώ έγκειται και η μετασχηματιστική του δύναμη. Και αυτός και ο μετασχηματισμός της συνείδησης συμβαίνει σε ένα τελετουργικό πλαίσιο που παρέχει σε αυτό την παιγνιώδη φύση του (Myerhoff, 1990) (12). Όμως ο Boal (1996) εφιστά την προσοχή μας ακριβώς σε αυτή τη δύναμη του θεάτρου η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο για το καλό όσο και για το κακό. Γράφει ο ίδιος: “...Το θέατρο μπορεί να ενδυναμώσει αλλά μπορεί και να αποδυναμώσει, για αυτό το λόγο πάντα η εξουσία και η δύναμη προσπαθεί να το προσεταιριστεί. Το θέατρο μπορεί συγχρόνως να μεγενθύνει αλλά και να διχοτομεί. Είμαστε πολύ περισσότερο από τον ευατό μας ο ηθοποιός, το υποκείμενο που αφηγείται την ιστορία και ο χαρακτήρας, το αντικείμενο στο οποίο συμβαίνουν τα πράγματα. Το θέατρο είναι τηλεσκοπικό γιατί φέρνει κοντά αυτό που είναι μακριά και μεγαλώνει αυτό που είναι μικρό. Αυτά τα χαρακτηριστικά του αισθητικού χώρου, όταν αναλύουμε την κατάστασή μας, δίνουν στο θέατρο τη δύναμη του. Στη ζωή συνηθίζουμε να κατασκευάζουμε εικόνες για τον ευατό μας και να τις σταθεροποιούμε, οι οποίες στη συνέχεια μας επηρεάζουν και δεν μπορούμε να τις τροποποιήσουμε. Αλλά ο αισθητικός χώρος μας επιτρέπει να προβαίνουμε σε δημοκρατικές εναλλαγές και μας επιτρέπει να πούμε: Έτσι είναι τα πράγματα και όχι όπως θα έπρεπε να είναι. Τώρα θα φτιάξω μια εικόνα όπως εγώ θέλω να είναι ο κόσμος. Και έτσι φτιάχνουμε μια νέα εικόνα. Αυτό είναι η ενδυνάμωση. Αλλάξαμε την εικόνα στον υποθετικό χώρο του θεάτρου, αλλά εμείς δεν είμαστε υπόθεση. Εμείς κάναμε μια πρόβα για τον πραγματικό-ρεαλιστικό κόσμο.”(13)

Αν είμαστε σε αναζήτηση μιας παιδαγωγικής πράξης, όπου η εξέλιξη, η ανάπτυξη και η πορεία του παιδιού μέσα στο χρόνο θα βιώνεται όχι μόνο με απόλαυση αλλά με ένταση, εκφραστικότητα και δημιουργικότητα, χωρίς να παραβιάζεται ο προσωπικός τους ρυθμός, (Άλκηστις 1989) (14), η δραματική τέχνη, η δραματοποίηση, είναι ο φάρος που θα τα οδηγήσει σε σίγουρο λιμάνι.

Σημειώσεις

1. Α. Γκότοβος, Γ. Μαυρογιώργος, Π. Παπακωνσταντίνου, (1992), *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, Αθήνα, Gutenberg, και βλ. επίσης www.warwick.ac.uk/go/EAEN.
2. C. Small., (1983), *Μουσική Κοινωνία, Εκπαίδευση*, Αθήνα, Νεφέλη, σ.273
3. Έκκληση της Unesco για την Προώθηση των Τεχνών στην Εκπαίδευση και τη Δημιουργικότητα στο σχολείο για ένα πολιτισμό της ειρήνης. (*unesco-presse*, No 99-241, Paris, November 3).
4. Ε. Κολλιάδης (1997), *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*, Αθήνα, σ.181
5. A. Boal (1996). Politics, Education and Change, στο J.O' Toole & K.Donelan (eds), *Drama, Culture and Empowerment*, (Ed. J. O' Toole & K. Donelan), The IDEA Dialogues, Brisbane, IDEA Publications.
6. Άλκηστις (2000), *Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα
7. Οι θεωρίες της εμψύχωσης της συνεργατικής μάθησης και της βιωματικής προσέγγισης έχουν προσφέρει πολλά προς αυτήν την οπτική. Στην κοινωνικοπολιτισμική θεωρία της εμψύχωσης, τα παιδιά προκειμένου να ανακαλύψουν και να ερμηνεύσουν την πολιτισμική τους κληρονομιά, την ταυτότητα τους και τις υπαρξιακές τους αξίες, συμμετέχουν σε διαδικασίες ως δημιουργοί του ίδιου τους του πολιτισμού και όχι μόνο ως δημιουργήματα. Η κοινωνικοπολιτισμική εμψύχωση, μέσω των αρχών που την διέπουν (παιδοκεντρικότητα, αυτενεργό μάθηση, συνδιερεύνηση, παροχή πληροφοριών, ολιστική προσέγγιση) (i) επιδιώκει να δημιουργήσει βιωματική και επικοινωνιακή μάθηση (ii) υπογραμμίζει το σημαντικό ρόλο του διαμεσολαβητή, ο οποίος ενθαρρύνει και στηρίζει όλες τις διαδικασίες της ομάδας, προωθώντας τη δημιουργία δικτύων εργασίας, τη συμμετοχή, ενεργοποίηση, το σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων σχετικών με την τέχνη και τον πολιτισμό, χρησιμοποιώντας παιδαγωγικές μεθόδους που οδηγούν σε δράση. (iii) τέλος στοχεύει στον ποιοτικό μετασχηματισμό, την αλλαγή δηλαδή των κοινωνικών απόψεων και στάσεων, την ανάπτυξη αλληλεπιδραστικών διαδικασιών ενεργητικής συμμετοχής του παιδιού στην ενδυνάμωση της δημιουργικής του ικανότητας και στην τόνωση της προσωπικής πρωτοβουλίας. βλ.(T. Karppinen, 2002, Η Ζωή είναι Αυτοσχεδιασμός και Κάθε μέρα Έχουμε Πρεμιέρα! στο *Το θέατρο στην εκπαίδευση: Μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης*, επιμ. Ν.Γκόβας, Αθήνα, Μεταίχμιο, σ.52-55. Επίσης, P. Abbe, 1994, Paris Ed. Bayard). Η θεωρία της συνεργατικής μάθησης θεωρείται μια σύγχρονη διδακτική στρατηγική και προτείνεται από πολλούς παιδαγωγούς και ερευνητές (Ματσαγγούρας, 2000, Cohen, 1994,

Johnson,Johnson, 1999, Κόκκοτας, 2001, Πήλιουρας, 2001, Johnson,Johnson, 1975, Slavin, 1987). Οι μαθητές εργάζονται μαζί για να πετύχουν ένα κοινό μαθησιακό στόχο μέσω δραστηριοτήτων που βασίζονται σε συνεργασία και αλληλεξάρτηση (Abrami, 1995, De Villar & Faltis, 1991, Holt, 1993, Kessler, 1992). Σύμφωνα με άλλους ερευνητές η συνεργατική μάθηση εμπεριέχει διαπροσωπικές διαδικασίες όπου μια μικρή ομάδα μαθητών εργάζεται συνεργατικά ως ομάδα, προκειμένου να συμπληρώσει την επίλυση ενός προβλήματος σχεδιασμένου να προωθήσει τη μάθηση (Alavi et al., 1995). Οι μεταξύ των παιδιών σχέσεις που προωθούνται από τη συνεργατική μάθηση είναι αναγκαίες για την προσωπική, ηθική, γνωστική και κοινωνική τους ανάπτυξη (Lewis, Rosenblum, 1975). Έχει αποδειχθεί ότι η προκαλούμενη μέσω της συνεργατικής μάθησης αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμαθητών αναπτύσσει τις κοινωνικές τους ικανότητες και τους βοηθά να διαχειρίζονται την επιθετικότητα τους στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους (Hartup, 1978). Μια από τις κοινωνικές ικανότητες που προωθεί, είναι η συνεργασία, η οποία συντελεί στην θετική αλληλεπίδραση, ενώ αντίθετα ο ανταγωνισμός προωθεί μια αλληλεπίδραση άμυνας και επιφυλακτικότητας μεταξύ των συνομηλίκων (Johnson & Johnson, 1975). Πέρα όμως από αυτά, όταν συνεργάζονται τα παιδιά έχουν την επιθυμία να εκφράσουν τις ιδέες τους στην τάξη με αποτέλεσμα να τους δημιουργούνται θετικά συναισθήματα (Johnson, 1980), να έχουν έμπνευση και δημιουργικότητα (Alexander, Campbell, 1964, Coleman, 1961, Ramsay, 1961, Turner, 1964). Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση αποτελεί σε όλη της τη διαδικασία πρότυπο συνεργατικής μάθησης εφόσον εκπληρώνει όλες τις παραμέτρους όπως: τη θετική αλληλεξάρτηση, την πρόσωπο με πρόσωπο προωθητική αλληλεπίδραση, την προσωπική ευθύνη (Harkins, Pretty, 1982, Kerr, Bruun, 1981, Latane, Williams, Haskins, 1979), τις κοινωνικές συνεργατικές δεξιότητες και τη διαδικασία της ομάδας-αξιολόγηση (Johnson, Johnson, Stanne, Garibaldi, 1990). Τέλος, η βιωματική προσέγγιση στη μάθηση αποτελεί τον αντίποδα της παραδοσιακής παιδαγωγικής, είναι μια σύνθετη διαδικασία θεωρίας και εφαρμογής, πράξης και αναστοχασμού. Είναι η μάθηση που κατακτιέται δια μέσου μιας εμπειρίας, η γνώση που δημιουργείται από το μετασχηματισμό της εμπειρίας (Kolb, 1984). Η βιωματική μάθηση (Boud & al., 1993) (i) στηρίζεται στην εμπειρία, (ii) οι μαθητευόμενοι κατασκευάζουν ενεργά τις εμπειρίες τους (iii) η μάθηση είναι ολιστική διαδικασία (iv) δομείται κοινωνικά και πολιτισμικά (v) επηρεάζεται από το κοινωνικό-συναισθηματικό πλαίσιο. Τα σημεία αυτά είναι παρόμοια με τις θέσεις του Rogers, (1983) ο οποίος έδωσε έμφαση στην προσωπικοκεντρική εκπαίδευση. Υπογράμμισε τη μάθηση μέσα από το «πράττειν», κατά την οποία ο μαθητής παίρνει την πρωτοβουλία στη μάθηση του και είναι ο ίδιος υπεύθυνος για τη συμμετοχή του στη διαδικασία, ενώ η δημιουργικότη-

τα του συνδυάζεται με την αυτοκριτική, την αυτοαξιολόγησή του και τη μάθηση της διαδικασίας. Οι προηγούμενες εμπειρίες του συνδέονται με τη γνώση που κατακτιέται πάλι από την εμπειρία και έτσι αποτελεί ένα μέρος της ζωής του (Combs, 1982, Rogers, 1994, Kolb 2001, Ευκλείδη, Κάντας, 2000). Είναι μια ολιστική μάθηση που ενεργοποιεί και εμπεριέχει τη σκέψη, τα συναισθήματα και τις αισθήσεις (Gregory, 2002). Τα σχολεία του Reggio Emilia (Ντολιοπούλου, 1999) αποτελούν υπόδειγμα όπου εφαρμόζεται η βιωματική προσέγγιση στη μάθηση με επίκεντρο την τέχνη. Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση μπορεί να αποβεί μια από τις σημαντικότερες ενασχολήσεις στο σχολείο δίνοντας την ευκαιρία για ουσιαστική βιωματική διαπολιτισμική μάθηση καθώς αναπτύσσεται στο παιδί μέσω των εμπειριών σε αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές του η ενεργός του ακρόαση, η ενσυναίσθησή του, η αποδοχή του άλλου, οι κοινωνικές του δεξιότητες και η κριτική του στάση προς τη ζωή (Κοντογιάννη, 2004). Η βιωματική προσέγγιση εκτός από τα όσα αναφέραμε δίνει επίσης έμφαση στην ατμόσφαιρα της σχολικής τάξης ώστε να βοηθήσει το παιδί να εκφραστεί ελεύθερα, να επισημάνει τις εμπειρίες του μεταλλάσσοντας τις να οδηγηθεί στην αυτογνωσία αναπτύσσοντας την αυτοπεποίθηση του ζώντας αρμονικά με τους άλλους. Αυτή η δημιουργία ατμόσφαιρας στην τάξη ενδυναμώνεται μέσω της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση αφού υποστηρίζεται και από άλλες τέχνες συνδιαστικά (μουσική, χορός, εικαστικά).

8. Από ομάδα καθηγητών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με κεντρική εμψυχώτρια την Α. Κοντογιάννη

9. Στην Αθήνα ανέβηκε στο θέατρο Τόπος Αλλού (Νίκος Καμτσής)

10. J. Neelands, (1996), *Agendas of Change, Renewal and Difference*, στο J. O' Toole & K. Donelan (eds), *Drama, Culture and Empowerment, The IDEA Dialogues*, Brisbane, IDEA Publications, σ.125

11. S. Schechner, (1985) *Between Theater and Anthropology*, Philadelphia, University of Pennsylvania.

12. B. Myerhoff, (1990), *The Transformation of Consciousness in Ritual Performances: Some Thoughts and Questions* στο βιβλίο R. Schechner & W. Appel (Eds), *By Means of Performance: Intercultural Studies of Theatre and Ritual*, Cambridge, Cambridge University Press.

13. A. Boal (1996), *Politics, Education and Change*, στο J. O' Toole & K. Donelan (eds), *Drama, Culture and Empowerment, The IDEA Dialogues*, Brisbane, IDEA Publications.

14. Άλκηστις (1989) *Το βιβλίο της δραματοποίησης*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα σ. 7 και Κοντογιάννη, Α., 2004. *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*, νέα, ωραία, άκρως δημιουργική και πολλά υποσχόμενη, εκ της οικογενείας δράματος και παιδαγωγικής. Πρακτικά συνεδρίου, Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα, σ.216-225.

Βιβλιογραφία

- Abbe, P., 1994, *Testament*, Paris, Ed. Bayard.
- Abrami P., Chambers B., Poulson, C., De Simone, C., d' Apollonia, S., Howden, J., 1995. *Classroom connections: Understanding and Using Cooperative Learning*, Toronto, Harcourt, Brace.
- Alavi, M., Wheeler, B., Valacich, J., 1995. Using IT to Reengineer Business (www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleURL&_udi=B6VCJ-AGHBP60-1&_u)
- Alexander, C., Campbell, E., 1964. *Peer Influences on Adolescent Aspirations*, American Psychological Review, V. 29.
- Άλκηστις, 1989. *Το βιβλίο της δραματοποίησης*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Άλκηστις, 2000. *Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα
- Boal, A., 1996. Politics, Education and Change, στο J.O' Toole & K.Donelan (eds), *Drama, Culture and Empowerment*, (Ed. J. O' Toole & K. Donelan), The IDEA Dialogues, Brisbane, IDEA Publications.
- Boud, D., Cohen, R., Walker, D., 1993. *Using Experiences for Learning*, Buckingham, SRHE and Open University Press.
- Cohen E., 1994, *Designing group work*, New York, Teachers College Press.
- Coleman, J., 1961. *The Adolescent Society*, New York Macmillan.
- Combs, A., 1982. *Affective Education or None at All*, *Educational Leadership*, V. 39.
- Γκότοβος Α., Μαυρογιώργος Γ., Παπακωνσταντίνου Π., 1992, *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, Αθήνα, Gutenberg, και βλ. επίσης www.warwick.ac.uk/go/EAEN.
- De Villar, R, Faltis, C., 1991. *Computers and Cultural Diversity: Restructuring for School Success*, Albany, NY, Suny Press.
- Ευκλείδη, Α., Κάντας, Α., 2000. *Γλωσσάρι, Ψυχολογία, Το Περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, Τ. 7, 1.
- Gregory, J., 2002. Principles of Experiential Education στο J. Jarvis (ed.), *The Theory and Practice of Teaching* London, Kogan Page.
- Harkins, S., Pretty, R., 1982. The Effects of Task Difficulty and Task Uniqueness on Social Loafing, *Journal of Personality and Social Psychology*, V. 43.
- Hartup, W., 1978. Children and their Friends στο J. McGurk (Ed), *Childhood Social Development*, London, Longman.
- Holt, D., 1993. *Cooperative Learning: A Response to Linguistic and Cultural Diversity*, Washington DC, Center for Applied Linguistics.
- Johnson, D., Johnson, R., 1975, *Learning Together and Alone: Cooperation, Competition and Individualized*, Englewood Cliffs, Prentice Hall.

- Johnson, D., 1980. Influence of Student –Student Interaction on School Outcomes, στο J. Macmillan (Ed), *The Social Psychology of School Learning*, New York, Macmillan.
- Johnson, D., Johnson, R., Stanne, M., Garibaldi, A., 1990. *The Impact of Leader and Member Group Processing on Achievement in Cooperative Groups*, The Journal of Social Psychology, N. 130.
- Karppinen T., 2002, Η Ζωή είναι Αυτοσχεδιασμός και Κάθε μέρα Έχουμε Πρεμιέρα! στο *Το θέατρο στην εκπαίδευση: Μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης*, επιμ. Γκόβας Ν. Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Kerr, N., Bruun, S., 1981. *Ringelman Revisited: Alternative Explanation for the Social Loafing Effect*, Personality and Social Psychology Bulletin, V. 7.
- Kessler, C., 1992. *Cooperative Language Learning: a Teacher's Resource Book*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hal Regents.
- Kolb, A., Kolb, D., 2001. *Experiential Learning Theory Bibliography*, 1971-2001, Boston, McBear and Co.
- Kolb, D., 1984. *Experiential Learning – Experience as the Source of Learning and Development*, London, Prentice Hall.
- Κολλιάδης, Ε., 1997, *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*, Αθήνα.
- Κόκκοτας, Π., 2001. *Διδακτική των φυσικών επιστημών*, Αθήνα
- Κοντογιάννη, Α., 2004. *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*, νέα, ωραία, άκρως δημιουργική και πολλά υποσχόμενη, εκ της οικογενείας δράματος και παιδαγωγικής. Πρακτικά συνεδρίου, Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.
- Latane, B., Williams, K., Haskins, S., 1979. *Many Hands Make Light the Work: The Causes and Consequences of Social Loafing*, Journal of Personality and Social Psychology, V. 37.
- Lewis, M., Rosenblum, L., 1975. *Friendship and Peer Relations*, New York Wiley.
- Ματσαγγούρας Η., 2000, *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*, Αθήνα, Γρηγόρης.
- Myerhoff B., 1990. The Transformation of Consciousness in Ritual Performances: Some Thoughts and Questions στο βιβλίο R. Schechner & W. Appel (Eds), *By Means of Performance: Intercultural Studies of Theatre and Ritual*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Neelands.J, 1996. Agendas of Change, Renewal and Difference, στο J. O' Toole & K. Donelan (eds), *Drama, Culture and Empowerment, The IDEA Dialogues*, Brisbane, IDEA Publications
- Ντολιοπούλου, Ε., 1999. *Σύγχρονες Τάσεις της Προσχολικής Αγωγής*, Αθήνα, Τυπωθήτω, Γ. Δαρδανός.
- Πήλιουρας, Γ., 2001. Η διαμαθητική επικοινωνία σε ένα πλαίσιο συνεργατικής επικοινωνίας της γνώσης στο μάθημα των φυσικών επιστημών,

Σήλια Νικολαΐδου

πρακτικά συνεδρίου, *Σχολική γνώση και διδασκαλία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, Ιωάννινα.

Ramsay, N., 1961. *American high Schools*, New York, Columbia University.

Rogers, C., Freiberg, H., 1994. *Freedom to Learn*, Columbus, Macmillan.

Schechner S, 1985 *Between Theater and Anthropology*, Philadelphia, University of Pennsylvania.

Slavin, R., 1987. *Cooperative Learning: Student Teams*, Washington, National Educational Association.

Small, C., 1983, *Μουσική Κοινωνία, Εκπαίδευση*, Αθήνα, Νεφέλη.

Turner, R., 1964. *The Social Context of Ambition*, San Francisco, Chandler.

Unesco Έκκληση για την Προώθηση των Τεχνών στην Εκπαίδευση και τη Δημιουργικότητα στο σχολείο για ένα πολιτισμό της ειρήνης. (*unesco-presse*, No 99-241, Paris, November 3).



Οι αντιλήψεις των μόνων μητέρων μεταναστριών της Θεσσαλονίκης για εκπαίδευση των παιδιών τους

Αθηνά Π. Κοφτερού*, Δημήτρης Θ. Ζάχος**

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έθεσε ως στόχο τη διερεύνηση της σχέσης των μελών μιας «ειδικής» πληθυσμιακής κατηγορίας -των μόνων μητέρων μεταναστριών του πολεοδομικού συγκροτήματος της Θεσσαλονίκης- με την εκπαίδευση των παιδιών τους, ένα ζήτημα για το οποίο ελάχιστα πράγματα -ειδικά στην Ελλάδα- είναι γνωστά. Η Μελέτη Περίπτωσης (Case Study) αποτέλεσε την ερευνητική στρατηγική που επιλέχτηκε, ενώ η ανοιχτή συνέντευξη αποτέλεσε τη βασική ερευνητική τεχνική. Η ανάλυση των συνεντεύξεων των δώδεκα μόνων μητέρων μεταναστριών παιδιών που φοιτούσαν σε ελληνικά δημόσια σχολεία της Θεσσαλονίκης φανέρωσε τα προβλήματα και τις δυσκολίες που οι γυναίκες αυτές αντιμετωπίζουν στην προσπάθειά τους να συμβάλουν στην ομαλή εκπαιδευτική ενσωμάτωση και στην καλή σχολική πορεία των παιδιών τους.

Λέξεις κλειδιά: εκπαίδευση, μετανάστευση, μόνες μητέρες

* Η Αθηνά Π. Κοφτερού είναι κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος στις Επιστήμες της Αγωγής του ΠΤΔΕ του ΑΠΘ και διδάσκει στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

** Ο Δημήτρης Θ. Ζάχος είναι Διδάκτωρ Επιστημών της Αγωγής του ΠΤΔΕ του ΑΠΘ και διδάσκει στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και στο Διδασκαλείο «Δημήτρης Γληνός» του ΠΤΔΕ του ΑΠΘ.

1. Εισαγωγή

Με την ανάπτυξη των γυναικείων σπουδών στην Ελλάδα επιχειρήθηκε η καταγραφή της γυναικείας οπτικής πάνω σε μια σειρά από επίμαχα και επίκαιρα κοινωνικά ζητήματα. Έτσι, σ' ότι αφορά στο ζήτημα της γυναικείας μετανάστευσης, η νέα προσέγγιση ανέδειξε την απουσία της γυναικείας οπτικής από τη σχετική προβληματική, αφού μέχρι τότε οι γυναίκες παρουσιάζονταν ως παθητικά υποκείμενα που ακολουθούσαν τους άντρες τους και απασχολούνταν σε εξαρτημένες και συμπληρωματικές εργασίες. Σ' αυτό το πλαίσιο, από το 1980 και εντεύθεν δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στα κίνητρα,¹ στις δυσκολίες και στους στόχους της γυναικείας μετανάστευσης, καθώς και στα ιδιαίτερα προβλήματα που αφορούν στην προσαρμογή των μεταναστριών στις χώρες υποδοχής. Θα πρέπει να τονιστεί ότι η μεγάλη συμμετοχή των γυναικών στις μετακινήσεις που σημειώθηκαν σ' όλο τον κόσμο κατά την τελευταία εικοσαετία αποτελεί πράγματι ένα νέο χαρακτηριστικό, το οποίο οδήγησε ορισμένους μελετητές να κάνουν λόγο για «θηλυκοποίηση» της μετανάστευσης (Castles & Miller, 1998, Anthias & Lazaridis 2000), περιγράφοντας το φαινόμενο, κατά το οποίο φτωχές γυναίκες από οικονομικά υπανάπτυκτες χώρες εγκαταλείπουν τον τόπο τους, πολλές φορές και τις οικογένειές τους, για να αναλάβουν τις εργασίες που προέκυψαν από την «έξοδο των γυναικών από τα σπίτια» των οικονομικά αναπτυγμένων δυτικών (κυρίως) κοινωνιών.

Μια δεύτερη διαπίστωση αφορά στο νομικό καθεστώς που διέπει τόσο την παρουσία, όσο και την επαγγελματική δραστηριότητα των περισσότερων μεταναστριών: Οι γυναίκες αυτές είναι παράνομες, γεγονός που καθιστά την αμοιβή τους χαμηλή, αφού αυτή δεν καθορίζεται από τις ισχύουσες εθνικές νομοθεσίες, ενώ παράλληλα δεν αποδίδονται από τους/τις εργοδότες/τριές τους χρήματα στα ασφαλιστικά ταμεία για την υγεία και την ασφάλειά τους. Σαν αποτέλεσμα του φτηνού κόστους εργασίας, η απασχόλησή τους είναι προσιτή και συμφέρουσα ακόμη και για τα μικροαστικά νοικοκυριά των χωρών υποδοχής, πολλά από τα οποία αναθέτουν στις γυναίκες αυτές μια σειρά από οικιακές εργασίες (καθαριότητα σπιτιού, φροντίδα παιδιών και ηλικιωμένων).

Το γεγονός ότι η παραμονή και η εργασία πολλών μεταναστριών είναι παράνομη καθιστά δύσκολη την καταγραφή τους στις επίσημες απογραφές, με αποτέλεσμα τα διαθέσιμα στοιχεία να μην είναι σε αρκετές περιπτώσεις ακριβή. Εντούτοις, σύμφωνα με όλες τις ενδείξεις, εκτός από τις οικιακές εργασίες, οι μετανάστριες απασχολούνται σε διάφορες εποχι-

κές εργασίες, ενώ ένα μέρος τους κατευθύνεται στη «βιομηχανία σεξουαλικών υπηρεσιών» (Brennan, 2003). Ειδικότερα στην Ελλάδα, από διάφορες έρευνες προκύπτει ότι πολλές μετανάστριες βρίσκουν εργασία σε τομείς οι οποίοι ευνοούν την παράνομη απασχόληση, όπως οι εποχικές δραστηριότητες στη γεωργία και στον τουρισμό (Κετσεζτοπούλου - Μπουζάς 1996, Μαράτου - Αλιπράντη 1996).

Σ' ότι αφορά στη μονογονεϊκότητα, φαίνεται ότι αποτελεί μια μορφή οικογενειακής οργάνωσης, η οποία σχετίζεται με τις αλλαγές που έλαβαν χώρα στις οικονομικές, στις κοινωνικές και στις πολιτικές δομές των χωρών της δυτικής Ευρώπης και της Βόρειας Αμερικής μετά το δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο,² αλλαγές που αφορούν στην εργασιακή ένταξη των γυναικών και στην επακόλουθη αύξηση της δυνατότητάς τους να αποχωρούν από γάμους που δεν τις ικανοποιούν, στη χαλάρωση των «δεσμών» του γάμου, στη μείωση της επιρροής των παραδοσιακών δικτύων αλληλεγγύης (ευρεία οικογένεια, κοινότητα)³ και στην αποθέωση του ατομισμού. Με τον όρο μονογονεϊκότητα περιγράφεται η «οικογένεια στην οποία ένας γονέας χωρίς σύζυγο ή σύντροφο αλλά ίσως μαζί με άλλα άτομα (π.χ. τους γονείς του/της) ζει με ένα τουλάχιστο παιδί εξαρτώμενο από αυτό» (Κογκίδου, 1995: 23). Με τη χρήση του όρου «μονογονεϊκή οικογένεια» ή μόνος/η γονέας/πατέρας/μητέρα αντικαταστάθηκαν αρνητικά φορτισμένοι όροι, όπως χήρος/α και ανύπαντρη μητέρα, ενώ παράλληλα επιτεύχθηκε η συγκρότηση μιας ενιαίας πληθυσμιακής κατηγορίας, στη βάση των κοινών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα μέλη των εν λόγω οικογενειών.⁴

Στην Ελλάδα, ο αριθμός των μονογονεϊκών οικογενειών υπολείπεται του αντίστοιχου των δυτικοευρωπαϊκών χωρών,⁵ αφ ενός λόγω της ελλιπούς εργασιακής ένταξης των γυναικών και αφ ετέρου λόγω της κεντρικής θέσης που διαδραματίζει ο θεσμός της οικογένειας στο αξιακό σύστημα της ελληνικής κοινωνίας.⁶

2. Η επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας - αρθρογραφίας

2.1. Οι μόνες μητέρες μετανάστριες

Σύμφωνα με υπολογισμούς της Galliano (2003), στη συντριπτική πλειοψηφία των μονογονεϊκών οικογενειών ηγούνται γυναίκες, αφού σε

παγκόσμιο επίπεδο, το 92% των παιδιών είναι κάτω από την επιμέλεια των μητέρων τους.⁷ Οι γυναίκες – αρχηγοί μονογονεϊκών οικογενειών, εκτός από τα κοινά με τους άνδρες που βρίσκονται στην ίδια θέση προβλήματα, τα οποία αντιμετωπίζουν μετά το διαζύγιο, έχουν συνήθως να αντιπαλέψουν και με μια σειρά από προβλήματα που δημιουργούνται από τη σχέση τους με τους πρώην συζύγους τους, οι οποίοι, κατά κανόνα υιοθετούν τα παραδοσιακά πρότυπα και αρνούνται όχι μόνον να ασχοληθούν με τις λεγόμενες «γυναικείες δουλειές» (Hochschild & Machung, 1997: 277), αλλά και να αναλάβουν τις ευθύνες που τους αναλογούν σχετικά με την ανατροφή και με τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους (Galliano, 2003: 130-131). Έτσι, το βάρος της ανατροφής πέφτει εξ ολοκλήρου στις χωρισμένες μητέρες, ενώ ειδικά στην περίπτωση των μόνων μητέρων μεταναστριών –σε πολλές περιπτώσεις- η κατάσταση αυτή επιτείνεται ακόμη περισσότερο λόγω της φυσικής απουσίας των πρώην συζύγων τους (Galliano, 2003: 133).

Ένα δεύτερο σημαντικό πρόβλημα των χωρισμένων μητέρων που ηγούνται μονογονεϊκών οικογενειών είναι η καταβολή του ποσού της διατροφής, αφού φαίνεται ότι περισσότεροι από τους μισούς πρώην συζύγους δεν το καταβάλουν, ενώ μέρος τους, το οποίο αγγίζει το 20%, δεν έχει την παραμικρή οικονομική συνεισφορά στην ανατροφή των παιδιών του (Galliano, 2003). Έτσι, οι γυναίκες αρχηγοί μονογονεϊκών οικογενειών αναγκάζονται να απασχολούνται περισσότερο απ' ότι οι παντρεμένες σε εργασίες πλήρους ωραρίου (full time), ενώ η κατάσταση είναι αντίστροφη σ' ότι αφορά στις εργασίες περιορισμένου ωραρίου και μερικής απασχόλησης (part time) (Varda, 2001). Ειδικότερα οι μετανάστριες που ηγούνται μονογονεϊκών οικογενειών αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες σε σχέση με τους άνδρες και με τις γηγενείς γυναίκες δυσκολίες όταν πρόκειται να αναζητήσουν την πρώτη τους εργασία, είναι περισσότερο εκτεθειμένες στον κίνδυνο της ανεργίας, έχουν μικρότερο εύρος επιλογής εργασίας, ενώ κατά κανόνα απασχολούνται σε θέσεις μειωμένης ευθύνης, χαμηλότερου γοήτρου και μικρότερης αμοιβής.

Οι δυσκολίες αυτές έχουν καταστήσει τη φτώχεια, ως το σημαντικότερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν ή που πρόκειται να αντιμετωπίσουν πολλές μόνες μητέρες, ιδιαίτερα όταν η οικογένεια της οποίας ηγούνται ανήκει ήδη στις χαμηλότερες κοινωνικοοικονομικές ομάδες του πληθυσμού ή όταν απαρτίζεται από μεγάλο αριθμό παιδιών ή όταν συμπεριλαμβάνει άτομα με ειδικές ανάγκες και χρόνια προβλήματα υγείας. Μια σειρά από έρευνες (Κογκίδου, 1995, Μαράτου - Αλιπράντη, 1996, Χατζηχρήστου, 1999, Lewis, 1997, Millar, 2002) έχουν συμβάλει στην ανάδειξη του

κινδύνου της φτώχειας που αντιμετωπίζουν οι μονογονεϊκές οικογένειες, καθώς και στον καταλυτικό ρόλο που διαδραματίζει η εργασία και οι κοινωνικές παροχές στη μείωσή του. Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Ένωση, η εν λόγω κοινωνική κατηγορία βρίσκεται στην πρώτη γραμμή του κινδύνου του κοινωνικού αποκλεισμού, σε τέτοιο βαθμό μάλιστα που οι μονογονεϊκές οικογένειες θεωρούνται «κλειδί» για τον σχεδιασμό και για την εφαρμογή κοινωνικών πολιτικών φύλου (Millar, 2002).

Σ' ότι αφορά στα χαρακτηριστικά της μονογονεϊκότητας, θα πρέπει να τονιστεί ότι η «κατάσταση» αυτή δεν συνιστά μια απλή μετάβαση από μια μορφή οικογενειακής οργάνωσης σε μια άλλη, αλλά συνοδεύεται –συνήθως– από μια σειρά αλλαγές που αφορούν όχι μόνο στο γονεϊκό ρόλο, αλλά και στον τρόπο ζωής, τόσο του ενήλικα, όσο και των ανήλικων που βρίσκονται υπό την προστασία του/της. Για τους/τις ενήλικες, η μοναξιά και η έλλειψη ελεύθερου χρόνου αποτελούν τα σημαντικότερα –μετά το οικονομικό– προβλήματα. Τα άτομα αυτά, όταν συνειδητοποιούν τον επιπρόσθετο φόρτο που συνεπάγεται ο ρόλος του/της μόνου/ης γονέα καταλαμβάνονται συνήθως από μια αίσθηση ανεπάρκειας, γεγονός που επιτείνει τις ανασφάλειές τους και επιβαρύνει την ψυχολογική τους διάθεση (Wall & Jose, 2004). Επιπρόσθετα, κάθε άλλο παρά αμελητέα μπορούν να θεωρηθούν τα προβλήματα που εκπορεύονται από το άμεσο και από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον των μόνων γονέων, αφού σύμφωνα με το κυρίαρχο ιδεολογικό πρότυπο, η οικογένεια που απαρτίζεται από έναν πατέρα ή μία μητέρα και τους γόνους τους αποτελεί «παρέκκλιση». Σαν αποτέλεσμα, οι παρεμβάσεις του περιβάλλοντος δημιουργούν ή επαυξάνουν (τα) ψυχολογικά, κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα στα μέλη των μονογονεϊκών οικογενειών, τα οποία είναι πολύ εντονότερα όταν η τελευταία προέρχεται από διαφορετική από την «κυρίαρχη» εθνική, εθνοτική ή πολιτισμική ομάδα (Κογκίδου 2004, Varda, 2001).

Τα μεγάλα προβλήματα που αντιμετωπίζει οι γυναίκες που ηγούνται μονογονεϊκών οικογενειών αποκαλύπτουν τα ισχυρά κίνητρα που έχουν όσες από αυτές αποφασίζουν να μεταναστεύσουν. Επιπρόσθετα, οι περιπτώσεις αυτών των γυναικών αποτελούν ενδείξεις για το μέγεθος των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν πολλοί κάτοικοι των χωρών του πρώην «ανατολικού συνασπισμού», των οικονομικά «υπανάπτυκτων» και των «υπό ανάπτυξη» χωρών, αλλά και πολλά μέλη των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων των «αναπτυγμένων» χωρών που υφίστανται τις συνέπειες της διεθνοποίησης της οικονομίας και του περιορισμού του κράτους πρόνοιας. Οι βιογραφίες των μόνων μητέρων μεταναστριών αποτελούν απόδειξη ότι οι γυναίκες εξακολουθούν και στις μέρες μας να συμπερι-

λαμβάνονται στις πιο ευάλωτες ομάδες του πληθυσμού, τα μέλη των οποίων γίνονται συνήθως τα πρώτα θύματα των οικονομικών μεταρρυθμίσεων, ενώ παράλληλα διαψεύδουν τη ρητορική των προγραμμάτων καταπολέμησης του κοινωνικού αποκλεισμού και αποτελούν πιστοποίηση της αποτυχίας τους. Η αποσύνθεση του κράτους πρόνοιας καθιστά τις μόνες μητέρες εντελώς αδύναμες απέναντι στην ανεργία και τις αναγκάζουν να μεταναστεύσουν προκειμένου να βρουν καλύτερη τύχη αυτές και τα παιδιά τους.⁸

2.2. Η εκπαίδευση των παιδιών των μόνων μητέρων μεταναστριών

Η εκπαίδευση των παιδιών που συμβιώνουν με τη μητέρα τους, όπως και ευρύτερα η διαπαιδαγώγησή τους, παρουσιάζει ορισμένες ιδιαιτερότητες σε σχέση με τα παιδιά που μεγαλώνουν και με τους δύο τους γονείς. Κατ' αρχήν είναι το ζήτημα του χρόνου που αφιερώνει η γυναίκα αυτή στο παιδί ή στα παιδιά της, ο οποίος είναι μικρότερος από τον αθροιστικό χρόνο που διαθέτουν δύο γονείς και ο οποίος ελαττώνεται ακόμη περισσότερο όταν οι βιοποριστικές ανάγκες της συγκεκριμένης οικογένειας απαιτούν από την αρχηγό της τη διάθεση επιπρόσθετου χρόνου στην εργασία της. Ο συνολικός χρόνος που διαθέτει η μητέρα αυτή στα παιδιά της είναι πιθανόν να αποτελέσει καθοριστικό παράγοντα για την σχολική πορεία τους, αφού όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα διάφορων ερευνών οι γυναίκες -σ' όλες τις μορφές των οικογενειών- παίζουν το κύριο ρόλο στην εκπαίδευση των γόνων τους.⁹

Ένα δεύτερο ζήτημα προκύπτει από τις σχέσεις του πατέρα –όταν αυτός υπάρχει- με τα παιδιά του, αφού σύμφωνα με σχετικές έρευνες (βλ.: Κογκίδου, 1995: 207) η επίδραση του είναι σημαντική στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού / των παιδιών του. Σ' ότι αφορά στις «ιδιαιτερότητες» των παιδιών που συμβιώνουν μόνον με ένα από τους γονείς τους, έρευνες που αφορούν μια από τις τρεις κατηγορίες μονογονεϊκών οικογενειών, τους/τις διαζευγμένους/ες, καταγράφουν μεγαλύτερες δυσκολίες «ψυχοκοινωνικής και σχολικής προσαρμογής και επίδοσης σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους από πυρηνικές οικογένειες» (Χατζηχρήστου 1989: 210),¹⁰ οι οποίες αφορούν κυρίως στη μειωμένη ικανότητα συγκέντρωσης στην τάξη, στις τάσεις απομόνωσης και μελαγχολίας και οι οποίες βρίσκονται σε συνάρτηση με την ηλικία, το συγκεκριμένο στάδιο ανάπτυξης, το φύλο του παιδιού, την ποιότητα των σχέσεων με

τους γονείς, την παρουσία ή μη συγκρούσεων, τον οικονομικό παράγοντα κα. (Αρχόντογλου, 2005: 93 & 96). Ιδιαίτερα το ζήτημα της επίδρασης που ασκεί η μορφή της οικογένειας στη σχολική επίδοση και στη συμπεριφορά των παιδιών, καθώς και ευρύτερα στην προσαρμοστική τους ικανότητα στο σχολικό περιβάλλον έχει απασχολήσει πολλούς/ές ερευνητές/τριες τα τελευταία χρόνια (Pong, 1997). Οι περισσότερες από τις εργασίες αυτές εκκινούν από την ευρύτατη διαδεδομένη αντίληψη, η οποία γίνεται και βασική τους υπόθεση εργασίας, σύμφωνα με την οποία η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη, η σχολική προσαρμογή και η σχολική επίδοση των παιδιών που στερούνται της διαρκούς παρουσίας και της επιρροής και των δύο τους γονέων υπολείπεται αυτής των άλλων παιδιών (Κογκίδου, 1995, Pong, 1997 Γεώργας; 1999, Γεωργίου, 2000, Αρχοντόγλου, 2005, Hatzichristou 1993). Εντούτοις, το γεγονός ότι υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα, σύμφωνα με τα οποία η σχολική επίδοση των γόνων των μόνων μητέρων δεν φαίνεται να επηρεάζεται αρνητικά από την διαφορετική τους οικογενειακή κατάσταση (Αρχόντογλου, 2005: 194 219 & 227), καθιστά αναγκαία την περαιτέρω διερεύνηση του εν λόγω ζητήματος.¹¹

Σ' αυτό το πλαίσιο, γίνεται αντιληπτό ότι τα παιδιά που εκτός από μέλη μονογονεϊκής οικογένειας προέρχονται και από διαφορετικό εθνικό / εθνοτικό περιβάλλον, δηλαδή έχουν διαφορετική μητρική γλώσσα και πολιτιστική κληρονομιά, βρίσκονται σε δυσχερέστερη θέση από τα παιδιά των μονογονεϊκών οικογενειών των ντόπιων, αφού τα παιδιά αυτά, στην προσπάθειά τους να ενσωματωθούν στα σχολεία της χώρας υποδοχής, αντιμετωπίζουν μια σειρά από επιπρόσθετα προβλήματα, τα σημαντικότερα από τα οποία προέρχονται από:

1. Το –κατά κανόνα- χαμηλό βιοτικό επίπεδο των οικογενειών τους
2. Τη διαφορετική μητρική τους γλώσσα
3. Τις δυσκολίες προσαρμογής στο νέο πολιτισμικό περιβάλλον
4. Τις διακρίσεις που υφίστανται
5. Τις συχνές –λόγω δουλειάς- μετακινήσεις των οικογενειών τους
6. Την ανασφάλεια σχετικά με την παραμονή της οικογένειάς τους στη χώρα υποδοχής

Για να γίνει καλύτερα κατανοητό το μέγεθος των αντιξοοτήτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά των προσφύγων και των μεταναστών, θα πρέπει σ' αυτό το σημείο να τονιστεί ότι σ' αντίθεση με την ευρέως διαδεδομένη άποψη, σύμφωνα με την οποία τα αλλόγλωσσα παιδιά κατακτούν ευκολότερα τη γλώσσα της χώρας στην οποία ζούνε όταν δεν έχουν φοι-

τήσει στο σχολείο της χώρας τους, τα αποτελέσματα μιας σειράς ερευνών (Cummins, 1994, Τσιάκαλος, 2000 & 2002, Τρέσσου – Μητακίδου, 2002) δείχνουν ότι παιδιά αυτής της κατηγορίας χρειάζονται επτά με δέκα χρόνια για να φτάσουν στο ακαδημαϊκό γλωσσικό επίπεδο επάρκειας που αντιστοιχεί στην ηλικία και στις γνώσεις των γηγενών συμμαθητών/τριών τους.

Σαν αποτέλεσμα, παρά τα προγράμματα αντισταθμιστικής αγωγής που εφαρμόζονται σε πολλές χώρες, στα οποία συμπεριλαμβάνονται και η ενισχυτική διδασκαλία της γλώσσας της χώρας υποδοχής και σ' ορισμένες χώρες και η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μεταναστών,¹² παρά την έμφαση στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση και παρά την πληθώρα των πρωτοβουλιών που λαμβάνονται κατά των διακρίσεων, οι εκπαιδευτικές επιδόσεις των εθνικά / εθνοτικά / πολιτιστικά διαφορετικών μαθητών παραμένουν σε χαμηλό επίπεδο.

Συμπερασματικά, από τη σύντομη αναφορά που έγινε στα προβλήματα που αφορούν στην εκπαιδευτική ένταξη των παιδιών των δύο ανωτέρω κατηγοριών, δηλαδή των μόνων μητέρων και των μεταναστών/τριών, δημιουργείται η εντύπωση ότι η ένταξη μιας οικογένειας και στις δύο αυτές κατηγορίες οδηγεί στην αύξηση των δυσκολιών και των αντιξοοτήτων που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες αυτές στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Ένα δεύτερο συμπέρασμα που προέκυψε από την επισκόπηση τόσο της διεθνούς, όσο και της ελληνικής βιβλιογραφίας, αφορά στο έλλειμμα που υπάρχει έρευνες και στις μελέτες σχετικά με τα ιδιαίτερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες που ανήκουν ταυτόχρονα στις παραπάνω δύο πληθυσμιακές κατηγορίες, στα οποία συμπεριλαμβάνεται και αυτό της εκπαίδευσης των γόνων τους. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι μετανάστριες που ηγούνται μονογονεϊκών οικογενειών δεν είναι εύκολα ανιχνεύσιμες και κατά συνέπεια η καταγραφή τους δεν είναι εφικτή, αφού αρκετές από αυτές είναι παράνομες,¹³ άλλες δεν δηλώνουν δημόσια την οικογενειακή τους κατάσταση,¹⁴ ενώ οι περισσότερες δεν κάνουν χρήση των προνομιακών παροχών και των ευνοϊκών ρυθμίσεων,¹⁵ ούτε και χρησιμοποιούν τα υποστηρικτικά δίκτυα των εθελοντικών και των Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων. Για τους ίδιους λόγους είναι δύσκολη και μια διερεύνηση των σχολικών επιδόσεων των παιδιών των μόνων μητέρων μεταναστριών, η οποία θα επιχειρούσε να αξιοποιήσει «αντικειμενικά» δεδομένα, δηλαδή αρχειακό υλικό δημόσιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

3. Η μεθοδολογία της έρευνας

3.1. Ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τον τρόπο, με τον οποίο οι μόνες μητέρες μετανάστριες βιώνουν την εκπαίδευση των παιδιών τους στην Ελλάδα και να συμβάλει στην προώθηση μέτρων που θα βελτιώσουν τις συνθήκες της ζωής τους. Η παροχή «φωνής» στις γυναίκες αυτής της κατηγορίας για να περιγράψουν τα προβλήματα και τα βιώματά τους αποτέλεσε ένα σημαντικό στόχο αυτής της εργασίας.¹⁶

Τα δύο βασικά ερωτήματα της έρευνας ήταν:

Πρώτον, πως αντιμετωπίζουν οι γυναίκες μετανάστριες της Θεσσαλονίκης που ηγούνται μονογονεϊκών οικογενειών τα ζητήματα που αφορούν στην εκπαίδευση των παιδιών τους.

Δεύτερον ποια είναι, σύμφωνα με την αντίληψή των μόνων μητέρων μεταναστριών της Θεσσαλονίκης, η επίδραση που ασκεί η οικογενειακή τους κατάσταση στην εκπαιδευτική ενσωμάτωση και στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών τους.

3.2. Η ερευνητική στρατηγική και οι τεχνικές της έρευνας

Στόχος των κοινωνικών επιστημόνων είναι η διερεύνηση και η ανάλυση των κοινωνικών ζητημάτων, τα οποία απασχολούν και ταλανίζουν κάθε κοινωνία. Τα ζητήματα αυτά αντιμετωπίζονται μέσα σ' ένα συγκεκριμένο ερευνητικό πλαίσιο, το οποίο καθορίζεται με βάση τις οντολογικές, τις επιστημολογικές και τις αξιακές παραδοχές των ερευνητών/τριών. Το ερευνητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας καθορίστηκε από το θέμα της, το οποίο την εντάσσει σ' αυτές που στοχεύουν στη διερεύνηση και στην καταγραφή του «πώς βιώνεται και παράγεται ο κοινωνικός κόσμος» (Mason, 1996: 20), καθώς και από μια ομάδα παραδοχών (πεπειθεισων και υποθέσεων) των συγγραφέων της:

Η πρώτη από αυτές αφορά στη φύση της πραγματικότητας (οντολογικό ερώτημα): Ο ερευνητής και η ερευνήτρια δέχονται ότι εκτός από την αντικειμενική πραγματικότητα υπάρχει και η αυτή των δραστών και ότι οι «πολλαπλές πραγματικότητες» διαμορφώνονται από οικονομικούς, πολιτικούς και κοινωνικούς παράγοντες.

Η δεύτερη παραδοχή αφορά στη φύση της γνώσης και στις σχέσεις μεταξύ ερευνητών και των συμμετεχόντων στην έρευνα (επιστημολογικό

ερώτημα): Οι συγγραφείς της παρούσας εργασίας δέχονται ότι η γνώση έχει ισχυρά κοινωνικά και ιστορικά θεμέλια και ότι οι σχέσεις μεταξύ του/της ερευνητή/τριας και των συμμετεχόντων στην έρευνα είναι συλλογικές και αμφίδρομες.

Μια τρίτη παραδοχή αφορά στο γεγονός ότι η απόφαση του ερευνητή και της ερευνήτριας να ασχοληθούν με τον τρόπο, με τον οποίο οι μόνες μητέρες μετανάστριες της Θεσσαλονίκης αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση των παιδιών τους προήλθε από τα βιώματα και από τα ενδιαφέροντά τους.

Μια τέταρτη παραδοχή αφορά στο ζήτημα της αντικειμενικότητας του/της παρατηρητή/τριας: Οι συγγραφείς δεν μπορούν να θεωρήσουν τους εαυτούς τους ουδέτερους και αντικειμενικούς, όπως απαιτεί η θετικιστική παράδοση.

Σ' αυτό το πλαίσιο, γίνεται αντιληπτό ότι από την έρευνα δεν θα μπορούσαν να εξαχθούν δεδομένα που θα επιδέχονταν στατιστικής επεξεργασίας, αφού αυτή δεν ήταν δυνατόν να στηριχτεί ούτε σε πείραμα, ούτε σε επισκόπηση, ενώ, ακόμη, από τα αποτελέσματά της δεν θα μπορούσαν να καταγραφούν αιτιακές σχέσεις, ούτε να εξαχθούν νόμοι γενικής ισχύος. Επομένως, γίνεται εμφανές, ότι ο στόχος της παρούσης εργασίας, δηλαδή η περιγραφή, η κατανόηση και η ερμηνεία των αντιλήψεων, των βιωμάτων και των προβλημάτων των μόνων μητέρων μεταναστριών του πολεοδομικού συγκροτήματος της Θεσσαλονίκης σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους, καθώς και οι παραπάνω παραδοχές των ερευνητών συνηγόρησαν υπέρ της ποιοτικής προσέγγισης.

Πιο συγκεκριμένα, επιλέχθηκε η ποιοτική ερευνητική στρατηγική της «Μελέτης Περίπτωσης», με κύρια τεχνική τη συνέντευξη βάθους. Η διάκριση σε στρατηγικές και τεχνικές της έρευνας γίνεται από πολλούς/ές ερευνητές/τριες της ποιοτικής προσέγγισης και σηματοδοτεί από τη μια πλευρά την παροχή ειδικών κατευθύνσεων για την ερευνητική διαδικασία (στρατηγική) (Creswell, 2003: 13) και από την άλλη τις συγκεκριμένες μεθόδους συλλογής των δεδομένων (τεχνική). Σύμφωνα με τον Creswell (1998: 6-7), στις ποιοτικές στρατηγικές της έρευνας συμπεριλαμβάνονται η Φαινομενολογική έρευνα, η Έρευνα αφήγησης, η Θεμελιωμένη Θεωρία (Grounded theory), η εθνογραφική έρευνα και η Μελέτη Περίπτωσης.¹⁷ Σ' ότι αφορά στις τεχνικές της ποιοτικής έρευνας, η συμμετοχική παρατήρηση και η συνέντευξη αποτελούν τις βασικές μεθόδους συλλογής των δεδομένων.

Η Μελέτη Περίπτωσης (Case Study) είναι μια ερευνητική στρατηγική, η οποία μετά την αμφισβήτηση του θετικισμού γνώρισε (και γνωρίζει) με-

γάλη άνθιση, γεγονός που την κατέστησε «ομπρέλα» που καλύπτει διάφορες έρευνες, μια που, κατά μία προσέγγιση, κάθε έρευνα είναι μια Μελέτη Περίπτωσης. Σ' ότι αφορά στα χαρακτηριστικά της, η Μελέτη Περίπτωσης είναι διακριτή από τις έρευνες που διεξάγονται με δείγματα, αφού δεν έχει ως στόχο την εξαγωγή γενικών συμπερασμάτων και αφού η απάντηση στο ερώτημα που αφορά στο πεδίο εφαρμογής και στην ισχύ των σχέσεων που αναδύονται σε αντίστοιχους –με τους μελετώμενους- πληθυσμούς, επαφίεται στην κρίση τους/της ερευνητή/τριας (Stenhouse, 1985: 265-266). Η Μελέτη Περίπτωσης «είναι ιδιαίτερα χρήσιμη όταν στόχος του/της ερευνητή/τριας είναι η παράθεση μιας λεπτομερούς εικόνας για τη ζωή και την πορεία ενός ατόμου ή μιας ομάδας ή για ένα συγκεκριμένο φαινόμενο, αφού “κάθε περίπτωση είναι μοναδική, αλλά όχι τόσο μοναδική για να μην μπορούμε να πάρουμε ορισμένα μαθήματα από αυτή και να τα εφαρμόσουμε σε γενικό επίπεδο” (Wolcott, 1995: 175)».¹⁸

Με την –κύρια- τεχνική της έρευνας, τη συνέντευξη βάθους, επιδιώχθηκε η καλύτερη περιγραφή -από την οπτική των συνεντευξιαζόμενων- των παραγόντων που επηρεάζουν την εκπαίδευση των παιδιών τους στην Ελλάδα. Θα πρέπει να τονιστεί είναι ότι στην ποιοτική έρευνα, η συνέντευξη είναι μια συμμετοχική δραστηριότητα, μια αμφίδρομη διαδικασία (Shah, 2004: 552), γεγονός που ενίσχυσε την εκτίμηση των συγγραφέων ότι με την τεχνική αυτή, η παρούσα εργασία θα μπορούσε να αποτελέσει ένα βήμα λόγου για τις μόνες μητέρες μετανάστριες.

Η συνέντευξη βάθους ή αλλιώς αδόμητη, εθνογραφική, ανοιχτή, άτυπη συνέντευξη ή συνέντευξη πεδίου, λαμβάνει χώρα μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων και σε αντίθεση με τις τυποποιημένες ή κλειστές συνεντεύξεις, δεν βασίζεται συγκεκριμένες ερωτήσεις, δεν έχει καθορισμένη αρχή και τέλος και έχει τη μορφή μιας φιλικής συζήτησης, όπου «ο/η συνεντευκτής/τρια δεν παίζει τον πρώτο ρόλο» (Wellington, 2000: 72). Στις συνεντεύξεις αυτές, οι οποίες γίνονται στην καθημερινή, φυσική γλώσσα, ο/η ερευνητής/τρια μπορεί να αποκαλύψει ορισμένες αξίες και πεποιθήσεις του/της προκειμένου να αποκτήσει την εμπιστοσύνη του συνομιλητή του και να τον κάνει να ανοιχτεί (Newman, 1997: 372). Μ' αυτό τον τρόπο επιδιώκεται και επιτυγχάνεται η εξοικείωση των δύο συνομιλητών, η οποία αναμένεται να επιφέρει την άντληση πληροφοριών, τις οποίες οι συνεντευξιαζόμενοι/ες (στη συγκεκριμένη περίπτωση οι δώδεκα γυναίκες) είναι πολύ πιθανόν να μην έδιναν στον ερευνητή και στην ερευνήτρια, εάν αυτοί χρησιμοποιούσαν μία από τις κλασσικές ποσοτικές μεθόδους, όπως για παράδειγμα το γραπτό ερωτηματολόγιο ή τη δομημένη συνέντευξη.

Η συνέντευξη βάθους είναι μια τεχνική κατάλληλη για την καλύτερη και πιο ισορροπημένη κατανόηση ενός περίπλοκου φαινομένου, η οποία δε βασίζεται σε κάποιο άτεγκτο σχέδιο και γι' αυτό επιτρέπει στον/στην ερευνητή/τρια να διερευνήσει κάθε πτυχή των θεμάτων που προκύπτουν από τις απαντήσεις – αφηγήσεις των συμμετεχόντων. Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι παρότι στις μη δομημένες συνεντεύξεις ο/η ερευνητής/τρια δίνει μεγάλη ελευθερία στον/ην ερωτώμενο/η, προκειμένου ο/η τελευταίος/α να μιλήσει για ό,τι τον/την απασχολεί περισσότερο και για ό,τι έχει γι' αυτόν/ήν μεγαλύτερη σημασία και παρότι ο/η ερευνητής/τρια έχει τη δυνατότητα να επαναπροσανατολίσει τη συνέντευξη με βάση τις απαντήσεις του/της συνεντευξαζόμενου/ης, εντούτοις υπάρχει ένας πυρήνας ερωτημάτων,¹⁹ τα οποία σε κάποια στιγμή θα πρέπει να τεθούν, γιατί αυτά είναι που εξυπηρετούν τους στόχους της έρευνας.²⁰

Τέλος, κατά τη συνέντευξη, τα λεκτικά σχήματα αποκαλύπτουν, αλλά και συγκαλύπτουν τις εμπειρίες των υποκειμένων και γι' αυτό ο/η ερευνητής/τρια θα πρέπει να επιχειρεί να αξιοποιήσει και μη λεκτικά δεδομένα (Walsh, 1996: 377). Ο προφορικός λόγος συνδυάζεται με νύξεις, υπονοούμενα, παύσεις στάσεις του σώματος, νεύματα κλπ., τα οποία μπορούν να συμβάλουν στην κατανόηση του υπό διερεύνηση ζητήματος, καθώς και στον έλεγχο της αλήθειας των προφορικών μαρτυριών. Ο έλεγχος αυτός αποτέλεσε και το στόχο της προσεκτικής παρατήρησης των ανωτέρω, όπως και των κινήσεων, των εκφράσεων και των αντιδράσεων των γυναικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Το σύνολο αυτών των παρατηρήσεων, σε συνδυασμό με την «ανίχνευση» των χώρων, στους οποίους οι γυναίκες αυτές συγκεντρώνονται για τις κοινωνικές τους επαφές –στις περιπτώσεις εκείνες, κατά τις οποίες η συνάντηση με τον ερευνητή ή την ερευνήτρια έλαβε χώρα σ' αυτόν- θα μπορούσε να ενταχθεί στην τεχνική της συμμετοχικής παρατήρησης.

3.3. Η συλλογή των δεδομένων

Κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας, έμφαση δόθηκε στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι μόνες γυναίκες μετανάστριες που πήραν μέρος στην έρευνα αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν τις εμπειρίες τους, στην εκτίμηση τους για το ρόλο που διαδραματίζουν σε σχέση με την εκπαίδευση των παιδιών τους, καθώς και στα ιδιαίτερα προβλήματα που συναντούν. Η έρευνα έλαβε χώρα το χρονικό διάστημα Μαρτίου - Ιουνίου του 2005 και στηρίχτηκε σε δώδεκα συνεντεύξεις βάθους με αντί-

στοιχο αριθμό μόνων μητέρων μεταναστριών που ζούσαν και εργάζονταν στο πολεοδομικό συγκρότημα της Θεσσαλονίκης. Στο σύνολο των περιπτώσεων υπήρξε εκ νέου επαφή με τις ερωτώμενες –όπως είχε από την αρχή συμφωνηθεί– προκειμένου αυτές να ενημερωθούν για το γραπτό κείμενο, αλλά και για την παροχή περαιτέρω διευκρινήσεων.

Σ' ότι αφορά στην διαδικασία της έρευνας, ο ερευνητής και η ερευνήτρια, μετά την κατάστρωση του ερευνητικού σχεδίου, προχώρησαν στην αναζήτηση γυναικών που θα πληρούσαν τα εξής κριτήρια:

1. Να ήταν μετανάστριες που ηγούνται μονογονεϊκών οικογενειών
2. Να έμεναν στο πολεοδομικό συγκρότημα της Θεσσαλονίκης
3. Να είχαν διάθεση να παράσχουν τις απαραίτητες για την έρευνα πληροφορίες
4. Να μιλούσαν την ελληνική γλώσσα ή να υπήρχε κάποιο άτομο που θα μπορούσε έγκυρα να παίξει το ρόλο του/της μεταφράστή/τριας

Η εύρεση των γυναικών δεν αποτέλεσε μια διαδικαστική υπόθεση, αφού τα μέλη αυτής της κοινωνικής κατηγορίας δεν είναι εύκολο να βρεθούν, ούτε και είναι εύκολο να δεχθούν να μιλήσουν σε άγνωστα άτομα. Οι ερευνητές/τριες απευθύνθηκαν σε συλλόγους μεταναστών/τριών, σε δικηγόρους που εκπροσωπούν μετανάστες/τριες, καθώς και σε δασκάλους/ες σχολείων που φοιτούσαν παιδιά μεταναστών/τριών. Η αναζήτηση ατόμων για την έρευνα έμεινε άκαρπη για τέσσερις σχεδόν μήνες και το διαφαινόμενο αδιέξοδο²¹ αποφεύχθηκε χάρις στη συνδρομή ορισμένων εκπαιδευτικών –συναδέλφων/ισσών, οι οποίοι/ες δεν ήταν γνωστοί/ές των ερευνητών- της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι/ες είχαν αναπτύξει σχέσεις εμπιστοσύνης και εκτίμησης με τις μόνες μητέρες μετανάστριες μαθητών/τριών των τάξεών τους. Μ' αυτό τον τρόπο βρέθηκαν οι τρεις πρώτες γυναίκες που δέχθηκαν να συνομιλήσουν με τον ερευνητή και την ερευνήτρια,²² οι οποίες και αποτέλεσαν τη «βάση» της έρευνας. Η καθεμιά από αυτές έδωσε πληροφορίες σχετικά με τη ζωή της στην Ελλάδα, αλλά και πιο ειδικά, σχετικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζει με την εκπαίδευση των παιδιών τους. Ο όγκος των πληροφοριών αύξαινε με τις επόμενες αφηγήσεις, ενώ παράλληλα λαμβάνονταν στοιχεία για την προσέγγιση και άλλων γυναικών (φίλες, γνωστές ή συμπατριώτισσες των ερωτώμενων) οι οποίες ηγούνται μονογονεϊκών οικογενειών. Αυτή η διαδικασία, η οποία «είναι γνωστή ως “στρατηγική της χιονοστιβάδας”»,²³ είχε ως αποτέλεσμα τόσο τον εντοπισμό των κατάλληλων πληροφορητριών, όσο και την εξαντλητική διερεύνηση του θέμα-

τος και τη λεπτομερή καταγραφή των εμπειριών και των αντιλήψεων των μεταναστριών.

Όταν οι συνεντεύξεις έφτασαν τις δώδεκα (12), οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι επήλθε πληροφορικός κορεσμός (saturation),²⁴ δηλαδή ότι οι συνεντεύξεις δεν προσέφεραν πλέον νέες πληροφορίες. Γι' αυτό και τερμάτισαν την ερευνητική φάση, «η οποία στο πλαίσιο της κλασσικής ερευνητικής αντίληψης θα ονομαζόταν συλλογή δεδομένων» (Πανταζής, 1991: 147).

3.4. Το προφίλ των γυναικών της έρευνας

Πίνακας 1
Οι γυναίκες της έρευνας²⁵

Υπό όνομα	Πατρώνυμο	Ηλικία	Εθνικότητα	Χρόνος διαμονής στην Ελλάδα	Έτος εισόδου στην Ελλάδα
Α. Α.	Α. Α.	47	Ελληνική	2 /	2000
Β. Β.	Β. Β.	36	Ουκρανή	2 /	1999
Γ. Γ.	Γ. Γ.	33	Ουκρανή	1 /	1997
Δ. Δ.	Δ. Δ.	32	Ελληνική	2 /	2000
Ε. Ε.	Ε. Ε.	31	Ελληνική	1 /	1997
Σ. Σ.	Σ. Σ.	33	Ελληνική	1 /	1996
Ζ. Ζ.	Ζ. Ζ.	44	Ελληνική	2 /	1986
Η. Η.	Η. Η.	49	Ελληνική	1 /	1993
Θ. Θ.	Θ. Θ.	37	Ελληνική	2 /	1999
Κ. Κ.	Κ. Κ.	32	Ελληνική	2 /	1999
Λ. Λ.	Λ. Λ.	29	Ελληνική	2 /	2000
Μ. Μ.	Μ. Μ.	36	Ελληνική	1 /	1997

Οι εννιά γυναίκες που έλαβαν μέρος στην έρευνα βρίσκονταν στην τέταρτη δεκαετία της ζωής τους, ενώ τρεις είχαν περάσει τα σαράντα. Σ' ότι αφορά στη χώρα προέλευσής τους, οι πέντε από αυτές κατάγονταν από την Αλβανία, τρεις από τη Γεωργία, δύο από την Ουκρανία, μία από το Ιράν και μία από το Ουζμπεκιστάν. Τέλος, μια ακόμη χρήσιμη για το

προφίλ των γυναικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα πληροφορία αφορά στον αριθμό των παιδιών τους: Οι επτά από αυτές είχαν δύο παιδιά και οι πέντε ένα. Από τις δώδεκα γυναίκες που πήραν μέρος στην έρευνα, οκτώ ηγούνταν μονογονεϊκών οικογενειών από την περίοδο που ήλθαν στην Ελλάδα, ενώ οι υπόλοιπες τέσσερις χώρισαν με τους πρώην συζύγους τους κατά τη διάρκεια της παραμονής τους στη χώρα μας.

3.4. Οι συνεντεύξεις

Οι περισσότερες (οκτώ) από τις μόνες γυναίκες μετανάστριες δέχθηκαν να ηχογραφηθεί η συνομιλία τους με τον/την ερευνητή/τρια, ενώ οι υπόλοιπες τέσσερις αρνήθηκαν, επικαλούμενες την «ιδιαιτερότητα» της θέσης τους, δηλαδή το γεγονός ότι ήταν παράνομες (χωρίς χαρτιά) και το ότι δεν διέθεταν άτομα ή ομάδες που θα μπορούσαν να τις προστατεύσουν. Στις συνεντεύξεις χρησιμοποιήθηκε η ελληνική γλώσσα, γεγονός που δυσκόλεψε κατά πολύ την ομαλή ροή της συζήτησης, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις κατά τις οποίες οι συνεντευξιζόμενες δεν μπορούσαν να εκφραστούν με ευχέρεια. Η χρονική διάρκεια των συνεντεύξεων κυμάνθηκε από δύο μέχρι δυόμιση ώρες. Σ' ότι αφορά στον τόπο διεξαγωγής της συνέντευξης, έξι από αυτές διεξήχθησαν στα σπίτια των μόνων μητέρων μεταναστριών, δύο σε σπίτια συγγενών τους, δύο σε καφετερίες και δύο στα σχολεία που φοιτούσαν τα παιδιά τους. Η άνεση και η ασφάλεια του σπιτιού σ' ορισμένες περιπτώσεις αποδείχθηκαν χρήσιμες, αφού η παρουσία των παιδιών και άλλων συγγενικών προσώπων βοήθησε στην «επαναφορά» γεγονότων. Θα πρέπει σ' αυτό το σημείο να σημειωθεί ότι σε ορισμένες περιπτώσεις, η συναισθηματική φόρτιση ήταν τέτοια που απαιτήθηκε η προσωρινή διακοπή της συνέντευξης.

Ένα άλλο ζήτημα, το οποίο αφορά στη διαδικασία διεξαγωγής και ανάλυσης των ποιοτικών συνεντεύξεων, είναι η παράλληλη διεξαγωγή προγραμματισμού και διεξαγωγής νέων συνεντεύξεων με την επεξεργασία όσων είχαν ήδη ολοκληρωθεί. Πιο συγκεκριμένα, οι ερευνητές άκουγαν τις ηχογραφημένες συνεντεύξεις και διάβαζαν τις σημειώσεις που είχαν κρατήσει από αυτές που δεν ηχογραφήθηκαν και στη συνέχεια κατέγραφαν τις αρχικές τους παρατηρήσεις και τις πρώτες τους εντυπώσεις, καθώς και ορισμένες παραλείψεις, κενά και ελλείψεις που εντόπιζαν. Όταν ολοκληρώθηκαν οι συνεντεύξεις, το σύνολό τους (ηχογραφημένες και μη) καταγράφηκε σε Ηλεκτρονικό Υπολογιστή. Στη συνέχεια, τα δεδομένα, τα οποία έχουν τη μορφή των λέξεων και όχι αριθμών και στατι-

στικών, εκτυπώθηκαν και διαβάστηκαν και από τους δύο ερευνητές, εξερευνήθηκαν εξονυχιστικά, αναλύθηκαν κωδικοποιήθηκαν, καταλογράφηθηκαν και ομαδοποιήθηκαν (Miles & Huberman, 1994) στα κυρίαρχά τους θέματα. Αφού λοιπόν εντοπίστηκαν οι αρχικές θεματικές κατηγορίες, ο ερευνητής και η ερευνήτρια επέστρεψαν στα «χειρόγραφα» των συνευξέων και επεδίωξαν να επεξεργαστούν και να εκτείνουν περαιτέρω τις αρχικές κατηγορίες, μένοντας –σ’ αυτό το στάδιο– ακόμη ταυτόχρονα ανοιχτοί σε νέες (θεματικές κατηγορίες). Τελικά, η ομαδοποίηση των θεμάτων στηρίχτηκε στην ύπαρξη ευρύτερων θεμάτων, τα οποία αναλύονται στο κεφάλαιο που ακολουθεί.

4. Θέματα

4.1. Η παρανομία και οι μακρόσυρτες διαδικασίες νομιμοποίησης

Ένα σημαντικό πρόβλημα που αντιμετώπισαν αρκετές από τις γυναίκες που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα αφορά στο νομικό καθεστώς που διέπει την παραμονή τους στη χώρα μας και στις αργόσυρτες διαδικασίες νομιμοποίησης. Στις περισσότερες περιπτώσεις η παρουσία και η νομιμοποίηση της μητέρας προηγήθηκε της έλευσης των παιδιών, με αποτέλεσμα, τα παιδιά για ένα χρονικό διάστημα να μην υφίστανται νομικά. Όπως το έθεσε η Μαρία:

«... εγώ είμαι νόμιμη με τα χαρτιά, μα τα παιδιά τα έφερα παράνομα.... Μετά ενάμιση χρόνια έφερα την μία μου κόρη και πάλι μετά από ενάμιση την άλλη. Απλώς δεν έχω βάλει στην κάρτα συν δύο παιδιά δηλαδή δεν μπορούμε να γυρίσουμε τα παιδιά θα τα κρατήσουν εκεί. Τώρα μόλις θα ανανεώσω την κάρτα θα το κάνω μίλησα με το δικηγόρο θα μπουν και τα παιδιά...».

Οι γυναίκες της έρευνας, στο σύνολό τους, τόνισαν πως απαιτούνται υπερβολικά για το δικό τους βαλάντιο ποσά για την εξασφάλιση της νόμιμης διαμονής της οικογένειάς τους στην Ελλάδα και ότι ταλαιπωρήθηκαν πολύ, αφού έπρεπε να προβούν σε μια σειρά από ενέργειες, οι οποίες απαιτούσαν την «αρωγή» -έναντι πληρωμής- ενός άλλου προσώπου (ένα άτομο που δεν γνωρίζει καλά τη γλώσσα μιας χώρας αδυνατεί να συμπληρώσει και μια απλή αίτηση). Όπως ανέφερε μία από αυτές, η Ζήνα:

«... πολλά τα λεφτά, που να τα βρεις θέλεις 3000 ευρώ, χώρια οι δικηγόροι, σε αρμέγουν δεν μπορείς να φανταστείς τι γίνεται... δεν βγάζεις άκρη με τους δικηγόρους... πολλά λεφτά ζητάνε για το τίποτα, ούτε σου εξηγούν τι κάνουν .. εμένα με κάλεσε ο γιος μου ήρθα σαν τουρίστρια κάποια δική μας μάλλον, με κάρφωσε γιατί, για τις δουλειές, μου ζήτησε να της δώσω μερικά σπίτια, αρνήθηκα, το βράδυ ήρθε η αστυνομία. Φεύγω για πέντε χρόνια. Αν μαζέψω τα λεφτά θα ξαναγυρίσω».

4.2. Η απουσία του πατέρα

Η έλλειψη του πατέρα στην διαπαιδαγώγηση των παιδιών, η οποία αποτελεί ένα σημαντικό πρόβλημα για το σύνολο των μόνων μητέρων, απασχολεί και το σύνολο των γυναικών που πήραν μέρος στην παρούσα έρευνα. Οι σχέσεις των περισσότερων πρώην συζύγων τους με τα παιδιά τους μάλιστα περιορίζονταν –στην καλύτερη περίπτωση- σε αραιές τηλεφωνικές συνδιαλέξεις, αφού δεν είναι λίγοι αυτοί που παρέμειναν πίσω στη χώρα τους. Όπως το θέτει η Ίντι:

«... αν ήταν καλά τα πράγματα, αν μπορούσαμε να τα βρίσκουμε δεν θα χωρίζαμε.. εσύ τι λες να μπορούμε τώρα κα να μην μπορούσαμε πριν; ας κάνει ότι θέλει, το παιδί βλέπει θα καταλάβει, δεν έχασε εξαιτίας μου τον πατέρα της .. εντάξει έφυγα αλλά δεν του είπα να μην πάρει κι ένα τηλέφωνο. Ας την πάρει να μιλήσουν...το παιδί τι του φταίει ..»

Σ' αυτό το σημείο θα πρέπει να τονιστεί ότι το ελληνικό σχολείο δεν βοηθάει στην αντιμετώπιση των προβλημάτων των γυναικών αυτής της κατηγορίας, αφού το υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα συμβάλλει στο να γίνει η απουσία του πατέρα ακόμη πιο έντονη, μέσω της συντήρησης των στερεότυπων που αφορούν στις οικογενειακές δομές και της καλλιέργειας της αντίληψης, η οποία θέλει τη διγονεϊκή οικογένεια ως το μόνο παραδεκτό οικογενειακό σχήμα. Επιπρόσθετα, η ζωή, οι συνθήκες και ο πολιτισμός των «διαφορετικών» κατοίκων της ελληνικής επικράτειας δεν απασχολούν τα σχολικά εγχειρίδια²⁶ ή παρουσιάζονται με μια φολκλορική οπτική ως «εξωτικές» (Τσιάκαλος, 2002).

4.3. Το πρόβλημα της πλημμελούς ενασχόλησης με τα παιδιά

Η απουσία του πατέρα μειώνει τον αριθμό των προσώπων που θα μπορούσαν να ασχοληθούν με τα παιδιά όταν η μητέρα τους εργάζεται. Όλες οι γυναίκες που πήραν μέρος στην έρευνα θεωρούν το ζήτημα αυτό πολύ σημαντικό, αφού όταν τα παιδιά τους βρίσκονταν στην προσχολική ηλικία, τότε στην καλύτερη περίπτωση απασχολούνταν από τη γιαγιά ή τον παππού τους και στη χειρότερη από το μεγαλύτερο αδελφό ή τη μεγαλύτερη αδελφή τους.²⁷ Ορισμένες γυναίκες μάλιστα, τόνισαν ότι πολλές φορές αναγκάστηκαν να πάρουν τα παιδιά μαζί τους στη δουλειά ή και να τα αφήσουν μόνα στο σπίτι. Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια της Όλγας:

«... τα άφηνα μόνα στο σπίτι. Ήταν μικρά δεν υπήρχε πουθενά να τα αφήσω. Ας πούμε, δεξ που λες για ασφάλεια, μια φορά τι μου έκανε ο μικρός, πεινούσε το παιδί, είχε βρει ένα κόκαλο από το χώμα, εκεί στο χωριό δίνανε κόκαλα για τους σκύλους, το πήρε και το έτρωγε εκείνο ήταν κόκαλο από το σκύλο, το είχε γλείψει πως δεν αρρώστησε!! Πολύ τυχερή δεν ήμουν;...»

Οι περισσότερες μόνες μητέρες μετανάστριες, των οποίων τα παιδιά κατά την περίοδο που πραγματοποιήθηκε η έρευνα φοιτούσαν στην πρώτη βαθμίδα της εκπαίδευσης, εστίασαν στις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν στο να τα προετοιμάσουν για την επόμενη μέρα στο σχολείο, αφού οι ώρες που έλειπαν από το σπίτι ήταν πολλές και ο ελεύθερός τους χρόνος ιδιαίτερα περιορισμένος. Επιπρόσθετα, τα άτομα του στενού οικογενειακού περιβάλλοντός τους, τα οποία θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην προγύμναση των παιδιών, δεν γνώριζαν την γραπτή ελληνική γλώσσα και κατά συνέπεια δεν ήταν σε θέση να το πράξουν. Στο σύνολο των γυναικών αυτής της κατηγορίας, το ολοήμερο σχολείο παρείχε πολύτιμη αρωγή, αφού απασχολούσε τα παιδιά τους περισσότερες από το κανονικό σχολείο ώρες και τα προετοίμαζε για τα μαθήματα της επόμενης μέρας. Χαρακτηριστικά η Τίνα δήλωσε:

«... Την αφήνω στο ολοήμερο, μόνο και μόνο γιατί έρχεται διαβασμένη.... έτοιμη.... γιατί η μαμά μου δεν μπορεί να την διαβάσει... είναι καλά γιατί ξεκουράζεται και η γιαγιά προλαβαίνει κάνει δουλειές».

4.4. Το πρόβλημα της γλώσσας

Το σύνολο των γυναικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα αντιμετώπισαν σοβαρά προβλήματα με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, γεγονός που έχει συνέπειες και στον τρόπο που αυτές συμμετείχαν και συνέβαλαν στην σχολική προετοιμασία των παιδιών τους. Επιπρόσθετα, το γεγονός ότι οι γλώσσες των χωρών προέλευσής τους δεν έχουν υψηλό status στην Ελλάδα, σε συνδυασμό με τη βαθιά ριζωμένη αίσθηση ότι η διγλωσσία έχει αρνητικές επιπτώσεις στη διαδικασία της μάθησης και τελικά στην εκπαιδευτική πορεία των μαθητών, φαίνεται ότι δημιουργήσε σύγχυση στις δώδεκα μόνες γυναίκες μετανάστριες της έρευνας, σχετικά με το αν πρέπει τα παιδιά τους ή όχι να μιλούν τη μητρική τους γλώσσα. Έτσι, αρκετές από αυτές αποποιήθηκαν τη γλώσσα της χώρας από την οποία προέρχονταν θεωρώντας την εμπόδιο στην ένταξη, τόσο των παιδιών τους, όσο και των ίδιων, στην ελληνική κοινωνία. Άλλες, οι οποίες ζούσαν με τους γονείς τους, αφήσαν τους παππούδες και τις γιαγιάδες να μάθουν ή να συντηρήσουν τη γλώσσα της χώρας τους και μιλούσαν στα παιδιά τους μόνο στα ελληνικά.²⁸ Όπως σημείωσε η Μίρα:

«βιβλία διαβάζω μου αρέσει να διαβάζω....βέβαια στα μεγάλα δυσκολεύομαι αλλά μετά βοηθάω και το παιδί όταν πάω σπίτι τα βλέπουμε μαζί όσο μπορώ τον βοηθάω.. μετά στο γυμνάσιο θα δυσκολευτώ δεν ξέρω τι θα κάνω... πάντως με μένα μιλάει ελληνικά με την γιαγιά ρωσικά ...».

4.5. Η ευθύνη για την εκπαιδευτική πορεία

Οι περισσότερες από τις μόνες μητέρες μετανάστριες που έλαβαν μέρος στην έρευνα είτε λόγω αλλαγής της εργασίας τους είτε για να βελτιώσουν τις συνθήκες της ζωής τους αναγκάστηκαν αρκετές φορές να αλλάξουν τόπο κατοικίας. Τα παιδιά τους άλλαξαν σχολείο δύο και τρεις φορές κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο δημοτικό. Έτσι, εκτός από τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν για να εγκλιματιστούν σε ένα διαφορετικό από της χώρας της προέλευσής τους περιβάλλον, αναγκάστηκαν σε μικρό χρονικό διάστημα να αλλάξουν και τα σχολείο, στο οποίο έλαβε χώρα η πρώτη τους προσαρμογή. Η Βάλια καταθέτει την προσωπική της εμπειρία:

«...Τα πρώτα χρόνια έπαιρνα το γιό μου μαζί, σ' όποια πόλη δούλευα. Αργότερα έπιασα δουλειά σε μπουζούκια στο μπαλέτο. Ήξερα πολύ καλά χορό και τώρα το καλοκαίρι ήμουν στα Γιάννενα, Λάρισα, Ρόδο, Πάτρα, Θεσσαλονίκη, Βέροια Γιαννιτσά. Έμενα μεγάλα διαστήματα μακριά από το παιδί. Τώρα είναι διήμερα ή τριήμερα σε άλλη πόλη. Το παιδί είναι με την μητέρα μου..... Η δουλειά είναι το πιο σημαντικό ... αυτό με αγχώνει... να ζήσω μια φυσιολογική ζωή. Να ξυπνάω και να κοιμάμαι κανονικά, να έχω ένα Σάββατο...».

Σ' ότι αφορά στην προσαρμογή των παιδιών, από τις δηλώσεις των μητέρων τους φαίνεται ότι η ηλικία τους διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο, τόσο στην ταχύτητα, όσο και στο βαθμό προσαρμογής. Τα μικρότερα παιδιά αποκόπηκαν πιο εύκολα –σε σχέση με τα μεγαλύτερα- από το παλιό τους περιβάλλον και προσαρμόστηκαν στις νέες συνθήκες.

Σ' ότι αφορά στην παρακολούθηση της σχολικής πορείας των παιδιών τους, το σύνολο των γυναικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα δήλωσαν ότι δεν είχαν αυτή τη δυνατότητα επειδή το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου τους το περνούσαν στην εργασία τους και ο ελεύθερός τους χρόνος ήταν εξαιρετικά περιορισμένος, αφού θα έπρεπε να φροντίσουν για όλες τις δουλειές και τις υποχρεώσεις του σπιτιού τους, όπως δεν είχαν και τη δυνατότητα ενεργούς συμμετοχής στη σχολική ζωή (σύλλογοι γονέων, εκδηλώσεις, γιορτές κλπ.). Εντούτοις, θα πρέπει να σημειωθεί ότι ο βαθμός ενασχόλησης των γυναικών της έρευνας με την εκπαίδευση των παιδιών τους διαφοροποιείται με βάση τις επαγγελματικές και κοινωνικές τους υποχρεώσεις: Διαφορετικό χρόνο μπορεί να διαθέσει στο παιδί της μια τραγουδίστρια η οποία δραστηριοποιείται εκτός Θεσσαλονίκης, από αυτόν που έχει στη διάθεσή της μια «εσωτερική» οικιακή βοηθός. Η Άννα αφηγείται:

«Μήπως μπορείς να μου πεις πού είναι η τάξη τους; Ούτε αυτό ξέρω, δεν έχω ξαναρθεί ποτέ..... Προλαβαίνω νομίζεις; Στα ρεπό βάζω να κάνω κι όλες τις άλλες δουλειές, λογαριασμούς, καθάρισμα κ.τ.λ. ό,τι κάνουν μόνες τους. Δεν μπορώ καθόλου να βοηθήσω. Έχουν η μία την άλλη».

Ένα τελευταίο ζήτημα που αξίζει να θιχτεί είναι αυτό της άρνησης της επικοινωνίας με το σχολείο, όταν τα μηνύματα που αποστέλλονται στις μόνες μητέρες μετανάστριες για την πρόοδο των παιδιών (ενημερωτικά σημειώματα, έλεγχοι βαθμολογίας κ.τ.λ.) είναι αρνητικά. Επιπρόσθετα, σε μια προσπάθεια αποποίησης των ευθυνών τους, τις μετατοπίζουν στα

ίδια τα παιδιά, παρότι, όπως υποστηρίζουν οι περισσότερες,²⁹ πολλά από τα τελευταία έχουν αξιοσημείωτες σχολικές πορείες.

4.6. Ο ρόλος των δασκάλων και του σχολείου

Σύμφωνα με τις ερωτώμενες, ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα κρίσιμος για την εκπαίδευση των παιδιών τους, αφού από το χειρισμό της «διαφορετικότητάς» τους μπορεί να εξαρτηθεί η σχέση των παιδιών τους, τόσο με την επίσημη εκπαίδευση, όσο και ευρύτερα με τη μόρφωση.³⁰ Υπάρχουν χαρακτηριστικές -με βάση τη στάση τους απέναντι στα «διαφορετικά» παιδιά και τη βοήθεια που προσέφεραν σ' αυτές- περιπτώσεις διαφοροποίησης μεταξύ των εκπαιδευτικών. Η Πάολα περιγράφει μια τέτοια:

«.. με τον Τ. [πρόκειται για το γιό της] τράβηξα πολλά... πήγε τα δύο πρώτα χρόνια σε μία τάξη όπου τα παιδιά είχαν μια προηγούμενη άσχημη εμπειρία από ένα παιδί αλλοδαπό. Και ο Τ. πλήρωσε τη νύφη ήταν τότε το μοναδικό ξένο παιδί στην τάξη εκείνη, έκλαιγε του πετούσαν τα βιβλία από το παράθυρο, του τα έσχιζαν εγώ το κατήγγειλα στο δάσκαλο... δεν έκανε τίποτα έτσι νομίζω... Καμία βελτίωση... έκλαιγε κάθε μέρα είχα μεγάλο πρόβλημα με παρακαλούσε να γυρίσουμε πίσω. Πάρτο απόφαση πίσω δεν γυρνάμε, (του απαντούσα) θα αντιμετωπίσουμε την κατάσταση... ήμουν αποφασισμένηΤο παιδί τράβηξε πολλά Τρίτη δημοτικού, με τα πιο μικρά ενώ έπρεπε να πάει Πέμπτη... πληγώθηκε πολύ. Μετά άλλαξα σχολείο και τα πράγματα καλυτέρεψαν δεν είχε καμία απολύτως διάκριση στην νέα του τάξη» .

Μέσα σ' ένα ασφυκτικά περιοριστικό πλαίσιο, ορισμένοι εκπαιδευτικοί σ' ορισμένα σχολεία επιχείρησαν –χωρίς ουσιαστική επιστημονική και επαγγελματική αρωγή- να βοηθήσουν τα παιδιά αυτά. Έτσι, πολλές φορές τα ενέταξαν σε διαφορετική από την ηλικία τους τάξη, έτσι ώστε να διευκολύνουν την προσαρμογή τους, προχώρησαν σε εξατομικευμένες διδασκαλίες, προσπάθησαν να καταπολεμήσουν το ρατσισμό που καλλιεργούν στα παιδιά τα ΜΜΕ κα.³¹ Υπήρξαν βέβαια και περιπτώσεις, τις οποίες οι μόνες μητέρες μετανάστριες ανέφεραν με πικρία, κατά τις οποίες εκπαιδευτικοί αδιαφόρησαν ή ακόμη χειρότερα χλεύαζαν τη γλώσσα και τον πολιτισμό των παιδιών τους.

5. Συμπεράσματα

Οι μόνες γυναίκες μετανάστριες που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα, λόγω των ευθυνών που επωμίζονται δεν είναι σε θέση να έχουν την ανάμειξη που οι ίδιες επιθυμούν στην ανατροφή των παιδιών τους. Επιπρόσθετα, το στενό τους περιβάλλον δεν διαθέτει άτομα που θα λειτουργήσουν συμπληρωματικά ως προς αυτή την κατεύθυνση. Σαν αποτέλεσμα, ο μόνος φορέας και τα μόνα πρόσωπα που θα μπορούσαν να έχουν ουσιαστική συμβολή στην εκπαίδευση και ευρύτερα στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών των μόνων μητέρων μεταναστριών είναι το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί. Οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους, θα πρέπει να ξεδιπλώσουν τις όποιες πρωτοβουλίες και δραστηριότητές τους μέσα σ' ένα περιορισμένο πλαίσιο, το οποίο καθορίζεται από τις δεσμεύσεις των Αναλυτικών Προγραμμάτων (απουσία της γλώσσας, του πολιτισμού, αλλά και της παρουσίας των «άλλων» στην Ελλάδα). Εντούτοις, οι μόνες μητέρες μετανάστριες της έρευνας εκτιμούν ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και οι άνθρωποι που το στελεχώνουν έχουν θετική συνεισφορά στην ομαλή σχολική ενσωμάτωση,³² την οποία παρά τις δυσκολίες και τα προβλήματα ισχυρίζονται ότι πέτυχε η πλειοψηφία των παιδιών τους. Στο αποτέλεσμα αυτό φαίνεται πως έπαιξε ρόλο η ιδιαίτερη βαρύτητα που οι ίδιες οι μητέρες δίνουν στη σχολική επιτυχία των παιδιών τους, αλλά και το γεγονός ότι τα παιδιά αυτά, εξ αιτίας των κρίσιμων καταστάσεων που αντιμετώπισαν στη μέχρι τώρα ζωή τους (χωρισμός των γονέων, μετανάστευση, οικονομικές δυσκολίες, διαφορετική μητρική γλώσσα) φαίνεται ότι έμαθαν να στηρίζονται στους εαυτούς τους και να αναλαμβάνουν πιο γρήγορα από τους/τις συνομηλίκους τους τις ευθύνες και τις υποχρεώσεις που τους/τις αναλογούν.

Σημειώσεις

1. Για παράδειγμα, μετά το 1970, ένα μέρος της σχετικής βιβλιογραφίας αναδυσκνεί το ρόλο της απελευθέρωσης των γυναικών από καταπιεστικά ανδροκρατικά περιβάλλοντα, ενώ άλλοι κοινωνικοί επιστήμονες εστιάζουν στις επιδράσεις που ασκεί η μετανάστευση στην κοινωνική θέση της γυναίκας (Βεντούρα, 1993).

2. Η Μουσουρού (1990: 2-3) κάνει λόγο για «κρίση που διανύει το κοινωνι-

κό μακροσύστημα σε κοινωνικο-πολιτισμικό, κοινωνικοοικονομικό και κοινωνικο-πολιτικό επίπεδο που έχει επιπτώσεις τόσο στην οργάνωση του συλλογικού όσο και του ατομικού βίου».

3. Για την οικογένεια έχει σημασία «όχι μόνο ο βαθμός συνοχής και αλληλοϋποστήριξης των μελών της, αλλά το κατά πόσον έχει δεσμούς με την περιβάλλουσα κοινότητα ή υπάρχει ένα κοινωνικό δίκτυο υποστήριξης προς το οποίο να στραφεί. Όπως είναι γνωστό, το κοινωνικό δίκτυο μπορεί να βοηθήσει στα επίπεδα: προσφορά συναισθηματικής υποστήριξης, υποστήριξη στο γνωστικό επίπεδο, συγκεκριμένη πρακτική βοήθεια» (Τσιάντης, 2000: 13-14)

4. Υπάρχουν τρεις κατηγορίες μόνων γονέων: οι χήροι/ες, οι μόνιμα χωρισμένοι/ες και οι ανύπαντροι/ες. Από τις κατηγορίες αυτές η τελευταία θεωρείται λιγότερο ευνοημένη, αφού εκτός των κοινών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα μέλη τους με τους/τις χήρους/ες και τους/τις διαζευγμένους/ες (ειδικά σε κοινωνίες όπως η ελληνική) φέρουν και το στίγμα του/της ανύπαντρου/ης και γι' αυτό δεν γίνονται εύκολα αποδεκτοί/ές από το περιβάλλον τους με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν μια σειρά από σημαντικά προβλήματα (οικονομικής, αλλά και ψυχολογικής φύσης).

5. Παρότι το ποσοστό των διαζυγίων στην Ελλάδα υπερτριπλασιάστηκε κατά τις τρεις τελευταίες δεκαετίες αγγίζοντας το 17,2% το 1995, εντούτοις παραμένει σε απόσταση από τα αντίστοιχα ποσοστά των δυτικοευρωπαϊκών χωρών (Χατζηχρήστου 1999: 36 & 59).

6. Σύμφωνα με τη Στρατηγάκη (2004) η χριστιανική πίστη παίζει καθοριστικό ρόλο στην εξιδανίκευση της πυρηνικής οικογένειας και στη θέση της στην ελληνική κοινωνία.

7. Η αύξηση του αριθμού των γυναικών που ηγούνται μονογονεϊκών οικογενειών αποδίδεται στην άνοδο του μέσου όρου ζωής, στην επικέντρωση στην ποιότητα του γάμου και στην φθορά των παραδοσιακών θεσμών (Galliano, 2004).

8. Η πρόταξη των οικονομικών κινήτρων σημαίνει ότι οι συγγραφείς της παρούσης εργασίας αναγνωρίζουν την ιδιαίτερη βαρύτητα που αυτά έχουν σε σχέση με τα μη – οικονομικά κίνητρα. Στα τελευταία συμπεριλαμβάνονται η απαλλαγή από τη φροντίδα των γερόντων, η διαφυγή από έναν βίαιο άνδρα που κακοποιεί τη σύζυγό του ή από έναν αποτυχημένο γάμο (Varda, 2001), λόγοι, οι οποίοι είναι βέβαια και από μόνοι τους ικανοί να ωθήσουν μια γυναίκα να μεταναστεύσει.

9. Το μορφωτικό επίπεδο των μητέρων διαδραματίζει βαρύνοντα ρόλο στην πρόσβαση των παιδιών στις ανώτατες βαθμίδες (Τομαρά – Σιδέρη, 1999: 186 & 191).

10. Η Χατζηχρήστου παραθέτει και βιβλιογραφία σχετική με το ζήτημα, με

το οποίο ασχολείται και η Αρχόντογλου (2005: 73 – 97). Σ' ότι αφορά το θέμα της σχολικής επίδοσης των παιδιών αυτής της κατηγορίας οι Κογκίδου- Πανταζής (1990: 38-39) βρήκαν ότι στη Δυτική Θεσσαλονίκη: «τα παιδιά των μονογονεϊκών οικογενειών εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο και προσπαθούν να ενταχθούν στην αγορά εργασίας».

11. Μέχρι τη συγκέντρωση επαρκών στοιχείων, οι συγγραφείς συντάσσονται με την άποψη της Κογκίδου (1995), η οποία θεωρεί ότι οι ερευνητές/τριες θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί σε γενικεύσεις που αφορούν τα ζητήματα αυτά.

12. Για το ζήτημα της αντισταθμιστικής αγωγής βλ: (Cornell, 1993: 20-29), ενώ για τις ιδιαίτερες συνθήκες που αφορούν στην εκπαίδευση των μεταναστών στην Ελλάδα βλ.: (Zachos, 2006).

13. Δύο από τις γυναίκες που συμμετείχαν στην έρευνα, μέχρι τη συγγραφή της παρούσης εργασίας είχαν απελλαθεί.

14. Οι μετανάστριες που φτάνουν στην Ελλάδα είναι πολύ πιθανόν (γεγονός που επιβεβαιώθηκε από τις περιπτώσεις ορισμένων γυναικών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα) να προέρχονται από χώρες όπου ο γάμος, η μονογονεϊκότητα και το διαζύγιο νοσηματοδοτούνται και εκτιμώνται με έναν διαφορετικό τρόπο σε σχέση με την κυρίαρχη στην Ελλάδα αντίληψη.

15. Όπως για παράδειγμα η προτεραιότητα που δίδεται στους γόνους των μονογονεϊκών οικογενειών, σ' ότι αφορά στην εγγραφή τους στους δημόσιους και δημοτικούς παιδικούς σταθμούς και η παροχή δελτίων κοινωνικού τουρισμού, παρότι η ύπαρξη διδάκτρων αποτελεί αντικίνητρο για τις οικογένειες αυτές, αφού σχεδόν πάντοτε υπάρχει ένα μίνιμουμ ποσόν που πρέπει να καταβληθεί.

16. Συχνά οι ποιοτικές μελέτες δίνουν «φωνή» στις απόψεις αυτών που η κοινωνία αγνοεί (φτωχοί, περιθωριακοί) (Taylor & Bogdan, 1998: 9). Στόχος των συγγραφέων είναι να καταστήσουν όσο το δυνατόν ευρύτερα γνωστή την προβληματική και τα αποτελέσματα της παρούσας εργασίας, με διαλέξεις και συζητήσεις σε συλλόγους, σχολεία κα., καθώς και με την προβολή τους στον τοπικό και στον εθνικής εμβέλειας τύπο, στο internet και όπου αλλού γίνει εφικτό.

17. Παρότι άλλοι/ες μελετητές/τριες, όπως για παράδειγμα η Mertens (1998: 164-174) και οι Denzin & Lincol (2005: 375-386) ενσωματώνουν ορισμένες ακόμη στρατηγικές, εντούτοις, οι στρατηγικές της ποιοτικής έρευνας που παραθέτει ο Creswell συμπεριλαμβάνονται σχεδόν σ' όλες τις σχετικές κατηγοριοποιήσεις.

18. Παρατίθεται στο (Ζάχος, 2007), όπου και γίνεται μια εκτενέστερη περιγραφή της «Μελέτης Περίπτωσης».

19. Στο παράρτημα παρατίθενται τα βασικά ερωτήματα, πάνω στα οποία δομήθηκαν οι συνεντεύξεις της παρούσας έρευνας.

20. Η Bell (1993: 147) υποστηρίζει ότι μ' αυτό τον τρόπο μειώνονται ορισμένα από τα προβλήματα που παρουσιάζονται στις εντελώς αδόμητες συνεντεύξεις.

21. Κάτω από αυτές τις συνθήκες γίνεται κατανοητό ότι δεν ήταν δυνατή η επίτευξη μιας στρωματοποιημένης δειγματοληψίας και κατά συνέπεια και η διερεύνηση της επίδρασης άλλων παραγόντων, όπως για παράδειγμα ο ρόλος της χώρας προέλευσης, των ιδιαίτερων πολιτισμικών στοιχείων που η κάθε γυναίκα κόμιζε κοκ.

22. Η συμπερίληψη στην έρευνα ατόμων επειδή είναι διαθέσιμα αποτελεί μια από τις αποδεκτές στρατηγικές «δειγματοληψίας» στην ποιοτική προσέγγιση (βλ.: Creswell, 1998: 118-120).

23. Bertaux, D., From life – History Approach to the transformation of Sociological Practice, στο Berdaux, D., Biography and Society: The life History Approach in the Social Sciences, International Sociological Association, Sage, 1981, σελ. 31, όπως παρατίθεται στο (Πανταζής, 1991: 146).

24. Για το ζήτημα αυτό ενδεικτικά βλ.: (Flick: 1998: 66, Guest & all, 2006).

25. Τα ονόματα που χρησιμοποιούνται εδώ δεν είναι τα πραγματικά των γυναικών της έρευνας.

26. Η θεματολογία και των νέων σχολικών εγχειριδίων είναι τέτοια, ώστε η κυριαρχία της πατριαρχικής λογικής δεν αφήνει χώρο για μια ισότιμη αντιμετώπιση των φύλων, ενώ και η παρουσία των μεταναστών γίνεται ελάχιστα αισθητή.

27. Σύμφωνα με τους Wall & Jose (2004) η «φύλαξη των μικρότερων παιδιών από τα μεγαλύτερα αποτελεί μια συνηθισμένη πρακτική μεταξύ των οικογενειακών των μεταναστών/τριων σε διεθνές επίπεδο, άσχετα όμως αν αυτές είναι μονογονεϊκές οικογένειες ή όχι.

28. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι περισσότερες από τις γυναίκες αυτές δήλωσαν ότι έμαθαν την γλώσσα μόνες τους, από τις καθημερινές τους επαφές και από την τηλεόραση. Ενδιαφέρον παρουσιάζει και το γεγονός ότι οι περισσότερες από αυτές ήρθαν σε επαφή με την ελληνική κουλτούρα μέσα από τα σχολικά βιβλία των παιδιών τους και ότι πολλές χρησιμοποίησαν το παιδί / τα παιδιά τους σαν εκπαιδευτή-τρια σε αυτή τους την προσπάθεια.

29. Θα πρέπει να τονίσουμε ότι στην παρούσα έρευνα εκτίθενται οι απόψεις των μόνων μητέρων μεταναστριών και όχι των παιδιών τους, των δασκάλων τους ή αποτελέσματα αρχειακών ερευνών για τη σχολική πορεία των παιδιών των εν λόγω γυναικών. Είναι βέβαιο ότι μια διερεύνηση των παραπάνω παραγόντων θα είχε το δικό της ενδιαφέρον, αυτό όμως ξεφεύγει από τα όρια αυτής της εργασίας και καταγράφεται ως μελλοντικός στόχος.

30. Για μια αναλυτικότερη προσέγγιση αυτού του ζητήματος βλ. (Ζάχος, 2005).

31. Για το ζήτημα αυτό βλ.: (Ζάχος, 2006).

32. Η κριτική των γυναικών αυτών στράφηκε κυρίως στο ελάχιστο χρόνο που διατίθεται για τον πολιτισμό και τις τέχνες (θέατρο, χορό, μουσική, αθλητισμό), μια πραγματικότητα που βρίσκεται σε πλήρη αντίθεση με τις εμπειρίες τους από τις χώρες προέλευσης.

Βιβλιογραφία

- Anthias, F. & Lazaridis, G. (eds), *Gender and Migration in Southern Europe: Women in the Move*, Berg, Oxford - New York, 2000.
- Αρχόντογλου, Α., Σχολική επίδοση και συμπεριφορά των παιδιών από μονογονεϊκές οικογένειες στο Δημοτικό Σχολείο, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 2005.
- Bell, J., Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας, Gutenberg, Αθήνα, 2001.
- Βεντούρα, Λ., «Μετανάστευση γυναικών: Γέννηση και εξέλιξη του επιστημονικού ενδιαφέροντος», Δίνη 6, 1993, σελ. 230-240.
- Brennan, D., «Selling sex for Visas: Sex Tourism as a stepping stone to International Migration», στο: Ehrenreich, B. & Hochschild, A. R. (eds), *Global Woman*, Granta Books, London 2003, σελ. 154-168.
- Castles, S. & Miller, M., *The age of migration: International population Movements in The Modern World*, The Guilford press, London – New York, 1998.
- Γεώργας, Δ., «Ψυχολογικές διαστάσεις της σύγχρονης κοινωνίας», Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών 98-99, 1999, σελ. 21-47.
- Γεωργίου, Σ., «Αιτιακή απόδοση της επίδοσης από τους γονείς, εμπλοκή των γονέων και επίδοση του παιδιού», Ψυχολογία 7, 2000, σελ. 191-206.
- Cornell, R. W., *Schools and Social Justice*, Temple University Press, Philadelphia, 1993.
- Creswell, J., *Qualitative inquiry and research design*, Sage, 1998.
- Creswell, J., *Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Arpoaches*, Sage, 2003.
- Cummins, J., «Interdependence of first -and second-language proficiency in bilingual children», στο: Bialystok, E., (Eds), *Language processing in bilingual children*, Cambridge University Press, Cambridge, 1991, σελ. 70-89.

- Denzin, N. & Lincoln, Y., *The Sage Handbook of Qualitative Research* (Third Edition), Sage, 2005.
- Ζάχος, Θ. Δ., «Η συμβολή των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων: δυνατότητες και περιορισμοί», στο Χατζηθεοδωρίδης, Β., Γεωργιάδης, Ν. & Δεμίρογλου, Π., *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Εταιρείας Επιστημών Αγωγής Δράμας «Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική πραγματικότητα»*, Δράμα, 2006, σελ. 309-319.
- Zachos, D., *Citizenship, Ethnicity and Education: The Case of Greece*, Αδημοσίευτη νακοίνωση στο πέμπτο συνέδριο του International Cultural Research Network «Exploring Cultural Perspectives», Thessaloniki, 2006.
- Ζάχος, Δ., *Σχέσεις εκπαιδευτικών και γονέων στο σύγχρονο ελληνικό δημόσιο σχολείο: Μια μελέτη περίπτωσης*, Στα (υπό έκδοση) *πρακτικά του συνεδρίου «Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας»*, Ιωάννινα, 2007.
- Galliano, G., *Gender crossing boundaries*, Thomson Wadsworth, Toronto, 2003.
- Guest, G., Bunce, A. & Johnson L., «How Many Interviews Are Enough? An Experiment with Data Saturation and Variability», *Field Methods* 18, 1, 2006, σελ. 59-82.
- Hatzichristou, C., «Children's adjustment after parental separation: A teacher peer and self report in a Greek Sample», *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 34, 8, 1993, σελ. 1469-1478.
- Hochschild, A.R. and Machung, A., *The second shift: Working parents and the revolution at home*, Avon, New York, 1997.
- Κετσεζτοπούλου, Μ., Μπούζας, Ν., «Λειτουργίες της αγοράς εργασίας και Κοινωνικός Αποκλεισμός», στο: Καραντίνος, Δ., Μαράτου - Αλιπράντη Λ., Φρονίμου, Ε. (επιμ), *Διαστάσεις του Κοινωνικού Αποκλεισμού στην Ελλάδα* Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, τομ. Α', Αθήνα, 1996, σελ. 137-170.
- Κογκίδου, Δ., *Μονογονεϊκές Οικογένειες- Πραγματικότητα Προοπτικές-Κοινωνική Πολιτική*, Λιβάνης, Αθήνα, 1995.
- Κογκίδου, Δ., «Μεταβολές της Οικογενειακής Οργάνωσης – Μονογονεϊκές Οικογένειες μια πρόκληση για την κοινωνική πολιτική στην Ελλάδα» στο: Μουσουρού, Λ.-Στρατηγάκη, Μ. (επιμ), *Ζητήματα Οικογενειακής Πολιτικής*, Gutenberg, Αθήνα, 2004, 123-156.
- Lewis, J., *Lone Mothers in European Welfare Regimes*, Jessica Kingsley Press, London, 1997.
- Μαράτου - Αλιπράντη, Λ. «Ξένο εργατικό δυναμικό και το πρόβλημα της κοινωνικής ενσωμάτωσης» στο: Καραντίνος, Δ., Μαράτου- Αλιπράντη, Λ. και

- Φρονίμου, Ε. (επιμ.), Διαστάσεις του Κοινωνικού Αποκλεισμού στην Ελλάδα, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα, 1996, σελ. 276-306.
- Millar, J., «Lone Parenthood» in: Barnes, M. (eds), *Poverty and Social Exclusion in Europe*, Edward Elgar, Massachusetts, 2002.
- Miles, M. & Huberman, M., *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2nd Edition), Sage, 1994.
- Mertens, D., *Research Methods in Education and Psychology*, Sage, 1998.
- Μουσούρου, Α., «Κρίση της οικογένειας και κρίση αξιών», *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών* 98-99, 1999, σελ. 5-19.
- Newman, L., *Social Research Methods, Qualitative and Quantitative Approaches*, Allyn & Bacon, 1997.
- Παναζής, Π., *Ιστορίες ζωής και μεταναστευτικά σχέδια στον αγροτικό χώρο: Η περίπτωση του Κεφαλοβρύσου, Ανέκδοτη Διδακτορική Διατριβή στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα, 1991.*
- Pong, S.L., «Family Structure, School Context, and Eighth- Grade Math and Reading Achievement», *Journal of Marriage and the Family* 59, 3, 1997, σελ. 734-746.
- Shah, S., «The researcher / interviewer in intercultural context a social intruder!», *British Educational Research Journal* 30, 4, 2004, pp. 549-575.
- Stenhouse, L., «A Note on Case Study and Educational Practice», in: Burgess, R., *Field Methods in the Study of Education*, The Falmer Press, London, 1985, σελ. 263-271.
- Στρατηγάκη, Μ., «Ατομικοί κύκλοι οικογενειακής ζωής και κοινωνικές συμβάσεις», στο: Μουσούρου, Α.-Στρατηγάκη, Μ.(επιμ.), *Ζητήματα Οικογενειακής Πολιτικής-Θεωρητικές αναφορές και Εμπειρικές διερευνήσεις*, Gutenberg, Αθήνα, 2004, σελ. 107-122.
- Taylor, S. & Bogdan, R., *Introduction to Qualitative Research Methods*, John Wiley & Sons, 1998.
- Τομαρά – Σιδέρη, Μ., «Εκπαιδευτική Πορεία και Κοινωνική Καταγωγή», *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών* 98-99, 1999, σελ. 183-198.
- Τρέσσου, Ε.- Μητακίδου, Σ. *Η διδασκαλία της Γλώσσας και των Μαθηματικών, Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, 2002.*
- Τσιάκαλος, Γ., *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2000.*
- Τσιάκαλος, Γ., *Η υπόσχεση της Παιδαγωγικής, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, 2002.*
- Τσιάντης, Γ., «Σχολείο και ψυχική υγεία: εισαγωγικά σχόλια», *Παιδί και έφηβος: Ψυχική υγεία και ψυχοπαθολογία* 1, 2000, σελ. 1-11.

- Χατζηχρήστου, Χ., Ο χωρισμός των γονέων το διαζύγιο και τα παιδιά: Η προσαρμογή των παιδιών στη διπυρηνική οικογένεια και στο σχολείο, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1999.
- Varda, S., «Single Parenthood, Occupational Drift and Psychological Distress among Immigrant Women from the former Soviet Union in Israel», *Women and Health* 33, 3-4, 2001, σελ. 67-84.
- Wall, K. and Jose, S.S., Immigrant Families: Work and Social Care, SOCCARE Project, Workpackage 4, Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, 2003, Published at: <http://www.uta.fi/laitokset/sospol/soccare/>
- Wall, K. and Jose, S.S., «Managing Work and care: A difficult challenge for immigrant families», *Social Policy & Administration* 38, 6, 2004, σελ. 591-621.
- Walsh, R., «The problem of unconsciousness in qualitative research», *British Journal of Guidance and Counselling* 24, 3, 1996, σελ. 377-384.
- Wellington, J., *Educational Research*, Continuum, London, 2000.
- Wolcott, H. F., *The art of fieldwork*, Sage, 1995.

Παράρτημα

ΚΕΝΤΡΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

ΤΟΠΟΣ ΠΡΟΕΛΥΣΗΣ

- Πού και πότε γεννηθήκατε
- Πόσα χρόνια ζήσατε στη χώρα από την οποία ήλθατε
- Πότε φύγατε από εκεί και για πού
- Για ποιους λόγους κάνατε αυτές τις μετακινήσεις
- Αφήσατε κάποιους δικούς σας ανθρώπους πίσω

ΣΥΝΘΗΚΕΣ ΔΙΑΒΙΩΣΗΣ

- Εργάζεστε κι αν ναι που
- Είστε ασφαλισμένη εσείς και τα παιδιά σας
- Σε τι σπίτι μένετε (χώροι, ιδιοκτησιακό καθεστώς)
- Μένουν άλλα άτομα μαζί σας

ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ

- Σχέσεις με τον πρώην σύζυγό σας
- Ζει στην Ελλάδα ή στον τόπο προέλευσής σας
- Συμβάλει οικονομικά στην ανατροφή του παιδιού

Αθηνά Κοφτερού, Δημήτριος Ζάχος

- Έρχεται σε επαφή με το/τα παιδιά και πόσο συχνά
- Βοηθάει τα παιδιά στις σχολικές τους υποχρεώσεις
- Έρχεται σε επαφή με το σχολείο του/των παιδιού/ών

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

- Σε ποια τάξη φοιτά το /τα παιδί /ιά σας
- Πόσο και πότε ασχολείστε με τις σχολικές υποχρεώσεις των παιδιών στο σπίτι σας
- Ποια είναι η σχολική επίδοση του/των παιδι/ιών σας
- Πόσο συχνά επισκέπτεστε το σχολείο και το /τη δάσκαλο/α του/των παιδιού/ιών σας
- Ποιες είναι οι σχέσεις σας με το /τη δάσκαλο του παιδιού σας
- Ποια είναι η άποψή σας για την αντιμετώπιση του παιδιού σας από το σχολείο του
- Ποια είναι η άποψή σας για την αντιμετώπιση του παιδιού σας από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

ΤΟ ΒΗΜΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
Τόμος ΙΓ', τεύχος 52 Καλοκαίρι 2008

Ο αποτελεσματικός διευθυντής των σχολείων δεύτερης ευκαιρίας

Ανάγνου Α. Βαγγέλης*, Βεργίδης Κ. Δημήτρης**

Περίληψη

Από την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία διαπιστώνεται ότι ο ρόλος που διαδραματίζει ο διευθυντής στη βελτίωση του σχολείου του είναι καθοριστικός. Ποικίλες είναι οι τυπολογίες για τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή. Το άρθρο αυτό αφορά τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντών/τριών τους. Τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή στα ΣΔΕ, σύμφωνα με το δείγμα, δεν είναι αντίστοιχα με του διευθυντή του τυπικού σχολείου της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ειδικότερα, δεν είναι η εμπειρία και οι διοικητικές γνώσεις και ικανότητες που θεωρούνται ως πρωταρχικής σημασίας, αλλά ο ενστερνισμός των αρχών και της φιλοσοφίας των ΣΔΕ, οι κοινωνικές και επικοινωνιακές ικανότητες και τα ηγετικά χαρακτηριστικά.

Λέξεις-Κλειδιά: Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, εκπαίδευση ενηλίκων, αποτελεσματικός διευθυντής.

* Ο Ανάγνου Α.Βαγγέλης είναι Φιλολόγος, Υπότροφος Ι.Κ.Υ. κάτοχος Μ.Δ.Ε. στις Επιστήμες της Αγωγής (ειδίκευση: Εκπαιδευτική Πολιτική και Κοινωνικός Αποκλεισμός, υποειδίκευση: Εκπαίδευση Στελεχών και Εκπαιδευτών Ενηλίκων) και υποψήφιος διδάκτορας του ΠΤΔΕ Πατρών.

** Ο Βεργίδης Κ. Δημήτρης είναι Καθηγητής Επιμόρφωσης και Εκπαιδευτικής Πολιτικής στο Πανεπιστήμιο Πατρών.

1. Εισαγωγή

Η ηγεσία και διοίκηση του σχολείου αποτελεί ένα από τα μεγαλύτερα εκπαιδευτικά ζητήματα εδώ και περίπου μία εικοσαετία (Bush, 1998 σελ.321). Ιδιαίτερα στο εξωτερικό, η έρευνα για τον αποτελεσματικό διευθυντή έχει οδηγήσει στη δημιουργία εθνικών επαγγελματικών περιγραμμάτων (national professional qualifications) προγραμμάτων εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των διευθυντών, ακόμη και σχετικών μεταπτυχιακών σπουδών. Στις Η.Π.Α. μάλιστα η επιτυχής παρακολούθηση ενός μεταπτυχιακού στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης είναι προϋπόθεση για την υποβολή αίτησης για θέση διευθυντή ή υποδιευθυντή (Bush, 1998 σελ.325).

Στην εργασία αυτή παρουσιάζονται τα ευρήματα έρευνας, η οποία διεξήχθη το 2004 στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (ΣΔΕ), σχετικά με τα χαρακτηριστικά και τις δεξιότητες-ικανότητες που οι διευθυντές και διευθύντριες των ΣΔΕ θεωρούν ότι είναι απαραίτητες για την αποτελεσματική επιτέλεση του έργου τους.

Η μελέτη των απόψεων των διευθυντών/τριών των ΣΔΕ για τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή ΣΔΕ παρουσιάζει, κατά τη γνώμη μας, ενδιαφέρον καθώς τα ΣΔΕ είναι ένας νέος θεσμός στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, με καινοτομικά στοιχεία. Διατυπώσαμε την εικασία ότι απαιτείται ένας διαφορετικός τύπος διευθυντή σε αυτά τα σχολεία, σε σύγκριση με τους διευθυντές των ημερησίων σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Στην πρώτη ενότητα της εργασίας αναπτύσσεται η προβληματική και το εννοιολογικό πλαίσιο της έρευνας. Η δεύτερη ενότητα αναφέρεται στη μεθοδολογία της έρευνας και στην τρίτη ενότητα περιλαμβάνονται τα ευρήματα και η ανάλυση-συζήτηση. Στην τελευταία ενότητα παρατίθενται οι διαπιστώσεις και τα συμπεράσματα στα οποία καταλήξαμε.

2. Η προβληματική και το εννοιολογικό πλαίσιο της έρευνας

2.1. Τα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας και ο ρόλος του διευθυντή τους

Τα ΣΔΕ θεσμοθετήθηκαν με το Ν. 2525/1997. Μετά από μια περίοδο πειραματικής λειτουργίας του θεσμού την περίοδο 2000-2003, ο σκοπός,

οι αρχές και τα χαρακτηριστικά του καθορίστηκαν με την Υ.Α. 2373/2003, στην οποία προβλέπεται ότι: «Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας έχουν σκοπό την προώθηση της απασχόλησης και της κοινωνικής ένταξης ενηλίκων που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση και δεν έχουν τα απαιτούμενα από την αγορά εργασίας προσόντα και δεξιότητες. Για την επίτευξη του παραπάνω σκοπού έχουν υιοθετηθεί τρεις βασικές αρχές ως στοιχεία ταυτότητας του θεσμού:

1. Τα εκπαιδευτικά μέσα που αξιοποιούνται για την επίτευξη του βασικού σκοπού είναι ευέλικτα ώστε να υποστηρίζουν κάθε εκπαιδευόμενο στην προσπάθειά του.
2. Οι ανάγκες των εκπαιδευομένων προσεγγίζονται εν όλω και όχι εν μέρει.
3. Το σύνθετο και η ποικιλία των εκπαιδευτικών αναγκών όπως ορίστηκαν απαιτούν εκπαιδευτικό και επιστημονικό δυναμικό, εγνωσμένου κύρους και αξίας ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στην πολυπλοκότητα των καθηκόντων που θα του ανατεθεί».

Διευκρινίζουμε ότι σύμφωνα με το Ν. 2525/ στα ΣΔΕ εφαρμόζονται ειδικά προγράμματα ταχύρρυθμης γυμνασιακής εκπαίδευσης, διάρκειας 18 μηνών, και το απολυτήριο που χορηγείται είναι ισότιμο με του γυμνασίου.

Οι αρχές και τα χαρακτηριστικά τους καθιστούν τα ΣΔΕ «εναλλακτικά σχολεία τυπικής εκπαίδευσης (*formal education*) στα οποία επιχειρείται να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στο περιεχόμενο και στην εκπαιδευτική διαδικασία» (Βεργίδης, 2005 σελ. 65).

Πράγματι, η φιλοσοφία, οι αρχές και τα χαρακτηριστικά του θεσμού των ΣΔΕ διακρίνονται από καινοτομικά στοιχεία, σε σύγκριση με τη συμβατική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τα πιο βασικά αφορούν: α) την κοινωνική σύμπραξη φορέων για την υποστήριξη των ΣΔΕ (Βεκρής, 2003 σελ. 19), β) τη λειτουργία συμβουλευτικών υπηρεσιών στη σχολική μονάδα (σύμβουλος σταδιοδρομίας και ψυχολόγος), (Υ.Α.2373/2003, άρθρο 5,1), γ) την περιγραφική-ποιοτική αξιολόγηση των εκπαιδευομένων (Υ.Α. 2373/2003, άρθρο 12,2), δ) την υιοθέτηση της αντίληψης των πολυγραμμatisμών (Χοντολίδου, 2003 σελ. 75) στις προδιαγραφές σπουδών, αντί για το ισχύον σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα, ε) τη μετατόπιση του κέντρου βάρους του προγράμματος σπουδών στη μέθοδο διδασκαλίας που ευνοεί την ενεργό συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων σε όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής πράξης, την επιμόρφωση των διδασκόντων και γενικότερα του επιστημονικού προσωπικού των ΣΔΕ και την κατά το

δυνατόν πιστοποίηση αποκτούμενων γνώσεων και δεξιοτήτων (Χοντολίδου, 2003 σελ.77-78).

Ταυτόχρονα, η υποστήριξη των ΣΔΕ από το φορέα υλοποίησης ¹ ευνοεί την ανάδειξη αυτών των στοιχείων και την ευελιξία, καθώς προβλέπεται η διαρκής επιμόρφωση του επιστημονικού προσωπικού, η χρηματοδότηση καινοτόμων δράσεων, η επιστημονική καθοδήγηση για την υλοποίησή τους, καθώς και η παροχή σχετικής αυτονομίας δράσης στις σχολικές μονάδες. Εξάλλου, το κάθε ΣΔΕ διαμορφώνει το δικό του πρόγραμμα σπουδών, δεδομένου ότι, όπως προαναφέραμε, δεν υπάρχει αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά προδιαγραφές προγράμματος σπουδών (βλ. Βεκρής και Χοντολίδου, 2003), υπάρχει διακριτική ευχέρεια στην επιλογή και ανάπτυξη συνεργασιών με φορείς της τοπικής κοινωνίας κ.ά.

Το θεσμικό πλαίσιο των ΣΔΕ, όπως προκύπτει από τα παραπάνω, τα διαφοροποιεί σε αρκετά σημεία από τα συμβατικά σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η βασική τους διαφορά έγκειται στο ότι τα ΣΔΕ (μαζί με το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο) είναι «φορείς τυπικής εκπαίδευσης ενηλίκων, δεδομένου ότι επεκτείνουν ή αντικαθιστούν την αρχική εκπαίδευση που παρέχεται σε σχολεία ή πανεπιστήμια και απευθύνονται σε άτομα τα οποία θεωρούνται ενήλικα από την κοινωνία» (Κόκκος, 2005 σελ.45).

Όσον αφορά το διευθυντή ΣΔΕ, τα καθήκοντα και οι αρμοδιότητές του ορίζονται ως εξής (Υ.Α.2373/2003, άρθρο 4):

- «α) Είναι υπεύθυνος για την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής του ΙΔΕΚΕ (Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων), για την εφαρμογή του προγράμματος σπουδών και του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου.
- β) Έχει την ευθύνη για τις σχέσεις και τις συνεργασίες με τους τοπικούς φορείς για την προώθηση των στόχων του σχολείου.
- γ) Είναι υπεύθυνος σε ζητήματα διοίκησης προσωπικού του ΣΔΕ.
- δ) Προεδρεύει στις συνεδριάσεις του συλλόγου διδασκόντων.
- ε) Φροντίζει για την καλή εκπροσώπηση του σχολείου σε δημόσιες συναντήσεις κλπ.».

Διαπιστώνουμε ότι το νομοθετικό πλαίσιο δεν περιορίζει το διευθυντή ΣΔΕ σε ένα γραφειοκρατικό ρόλο, αλλά του αναθέτει και ηγετικά καθήκοντα, καθιστώντας τον υπεύθυνο για την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής και για την προώθηση των στόχων του σχολείου, καθώς και για την ανάπτυξη συνεργασιών με φορείς της τοπικής κοινωνίας.

Στα συμβατικά σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αντίθετα, ο διευθυντής φαίνεται πως έχει περισσότερο διοικητικό ρόλο. Σύμφωνα με το σχετικό νόμο: «Ο διευθυντής του σχολείου είναι ιδίως υπεύθυνος για την ομαλή λειτουργία του σχολείου, το συντονισμό της σχολικής ζωής, την τήρηση των νόμων, των εγκυκλίων και των υπηρεσιακών εντολών και την εφαρμογή των αποφάσεων του συλλόγου των διδασκόντων, που εκδίδονται σύμφωνα με την υπουργική απόφαση για τις αρμοδιότητες του συλλόγου των διδασκόντων. Μετέχει επίσης στην αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών του σχολείου του και συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους» (Νόμος-πλαίσιο 1566/1985). Όπως έχει επισημανθεί (Σιβροπούλου-Καπλάνη, 2002 σελ.28), «το Υπουργείο Παιδείας δεν υιοθέτησε την αυτοδυναμία της σχολικής μονάδας, που θα έδινε ώθηση στα σχολεία να εφαρμόσουν καινοτομίες και να αποκτήσουν τη δική τους φυσιογνωμία». Σημειώνουμε ότι και η Υ.Α. 105657/2002 για τον καθορισμό των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των διοικητικών στελεχών της εκπαίδευσης προσδιορίζει για τον διευθυντή μια «θέση με περιορισμένες αρμοδιότητες και ελάχιστα περιθώρια λήψης αποφάσεων. Σε σχέση με την κεντρική διοίκηση είναι αποδέκτης εγκυκλίων και διαταγών, οι οποίες ρυθμίζουν όλα τα θέματα του σχολείου, λειτουργικά και διδακτικά» (Σαϊτης, 2005 σελ.139-140).

Όπως διαπιστώνεται, τα ΣΔΕ θεσμοθετούνται ως σχετικά αυτόνομες σχολικές μονάδες, με σημαντικά περιθώρια πρωτοβουλιών προκειμένου να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των εκπαιδευομένων. Αντίθετα, τα συμβατικά σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απλώς εφαρμόζουν τις εκάστοτε αποφάσεις του ΥΠΕΠΘ. Το πρόβλημα που τίθεται είναι κατά πόσο οι διευθυντές/τριες των ΣΔΕ αξιοποιούν αυτά τα περιθώρια πρωτοβουλιών για την αποτελεσματικότερη λειτουργία των σχολείων τους.

Το ερευνητικό ερώτημα που θέσαμε είναι : Ποια θεωρούνται ως βασικά χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή ΣΔΕ, σε σύγκριση με τα χαρακτηριστικά των διευθυντών στη συμβατική δευτεροβάθμια εκπαίδευση;

2.2. Χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή

Ο κομβικός ρόλος του διευθυντή- ηγέτη στην αναβάθμιση των σχολείων έχει επισημανθεί με έμφαση στη διεθνή βιβλιογραφία για τη σχολική αποτελεσματικότητα και τη σχολική βελτίωση² (Fullan, 2001, Hargreaves et al., 1998), τη σχολική κουλτούρα ως παράγοντα βελτίωσης του σχολεί-

ου (Υφαντή, 2000), την εκπαιδευτική αλλαγή (OECD, 2001), καθώς και για επιμέρους πτυχές της σχολικής πράξης, όπως η κινητοποίηση των εκπαιδευτικών και η ποιότητα της διδασκαλίας (Fullan, 2001, Sergiovanni, 2001). Ωστόσο, παρά το μεγάλο όγκο εμπειρικών και θεωρητικών εργασιών στη διοίκηση της εκπαίδευσης αναφορικά με τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων του ηγέτη, δεν έχει επικρατήσει ακόμη ένας συνολικά αποδεκτός ορισμός. Ο Cuban (1998 σελ.190) χαρακτηριστικά αναφέρει: «υπάρχουν περισσότεροι από 350 ορισμοί της ηγεσίας, αλλά καμία ξεκάθαρη και κατηγορηματική κατανόηση του τι διακρίνει τους ηγέτες από τους μη ηγέτες.».

Την προσπάθεια διευκρίνισης του όρου «ηγεσία» (leadership) δυσχεραίνει περαιτέρω η χρησιμοποίηση δύο ακόμη παρόμοιων όρων: του όρου «διοίκηση» (management) και του όρου «διεύθυνση» (administration)³. Στην παρούσα εργασία υιοθετούμε τους ορισμούς που παρατίθενται στην έκθεση School Leadership: Concepts and Evidence (2003)⁴. Σύμφωνα με την παραπάνω έκθεση, «*ηγεσία είναι μια διαδικασία επιρροής, η οποία οδηγεί στην επίτευξη επιθυμητών σκοπών. Οι επιτυχημένοι ηγέτες αναπτύσσουν ένα όραμα για τα σχολεία τους, το οποίο βασίζεται στις προσωπικές και επαγγελματικές τους αξίες. Εκφράζουν αυτό το όραμα σε κάθε ευκαιρία και επηρεάζουν το προσωπικό τους και τα υπόλοιπα εμπλεκόμενα μέρη (stakeholders) να μοιραστούν μαζί τους αυτό το όραμα. Η φιλοσοφία, οι υποδομές και οι δραστηριότητες του σχολείου προσαρμόζονται στην επίτευξη αυτού του κοινού οράματος*» (Bush and Glover, 2003 σελ.8).

Στον ορισμό αυτό προσδιορίζονται τα βασικά στοιχεία που συνιστούν την ηγεσία : η επιρροή, το βασισμένο σε αξίες όραμα, η έκφραση του οράματος και η διαδικασία αποδοχής του από τη σχολική κοινότητα.

Η διοίκηση στην ίδια έκθεση ορίζεται (σ.8) ως «*η εφαρμογή των σχολικών πολιτικών και η ικανοποιητική και αποτελεσματική συντήρηση των τρεχουσών δραστηριοτήτων του σχολείου*». Σε αυτόν τον ορισμό διακρίνουμε την τεχνοκρατική δραστηριοποίηση του manager με σκοπό την αποτελεσματικότητα.

Ο Dimmock (1999 σελ. 442, στο Bush and Glover, 2003 σελ.9) θεωρεί ότι: «...οι ηγέτες των σχολείων βιώνουν δυσκολίες στη λήψη αποφάσεων σχετικά με την ισορροπία ανάμεσα σε καθήκοντα υψηλότερης τάξης (order), τα οποία έχουν σχεδιαστεί για να βελτιώσουν την απόδοση του προσωπικού, των μαθητών και του σχολείου (ηγεσία), στη συνηθισμένη διατήρηση των τρεχουσών λειτουργιών (διοίκηση) και στα καθήκοντα κατώτερης τάξης (διεύθυνση)» .

Όπως διαπιστώνουμε, προτείνεται μια ιεραρχική σχέση των τριών εννοιών, με την ηγεσία στην πιο υψηλή και «στρατηγική» θέση, τη διοίκηση στην ενδιάμεση και «τεχνική-λειτουργική» και τη διεύθυνση στην κατώτερη και «διαχειριστική-υλοποιητική». Αυτό όμως είναι μόνο εν μέρει ακριβές, καθώς αναγνωρίζεται ότι για να είναι ένα σχολείο επιτυχημένο χρειάζεται ο οραματιστής ηγέτης, αλλά και ο αποτελεσματικός manager. Οι τρεις όροι (ηγεσία- διοίκηση-διεύθυνση) λειτουργούν συμπληρωματικά ο ένας για τον άλλο (Πασσιαρδής, 2004 σελ.212).

Θα συμφωνήσουμε, τελικά, με τον Bush (1998 σελ.328) ότι *«(η ηγεσία) συνήθως συνδέεται με αξίες και σκοπούς, ενώ η διοίκηση σχετίζεται με την εφαρμογή ή τις τεχνικές πλευρές»*.

Στη βιβλιογραφία βρίσκουμε διάφορες και διαφορετικές τυπολογίες του αποτελεσματικού διευθυντή σχολείου. Σε μια εθνική έκθεση που εκπονήθηκε από το Τμήμα Εκπαίδευσης και Επιστήμης της Βρετανίας (Bolan et al, 1993⁵) αποτυπώνονται τα πορίσματα εμπειρικής έρευνας για τα κύρια χαρακτηριστικά των καλά διοικούμενων σχολείων, έξι από τα οποία σχετίζονται με τον διευθυντή, ο οποίος:

- 1) έχει ξεκάθαρο όραμα για το σχολείο- βασισμένο σε αξίες και πεποιθήσεις- και διαμορφώνει την κουλτούρα του σχολείου,
- 2) έχει συμβουλευτικό, «ακουστικό» στυλ, είναι αποφασιστικός, αλλά όχι αυταρχικός και είναι ανοικτός σε ιδέες,
- 3) κινητοποιεί το προσωπικό και δείχνει ενθουσιασμό και αισιοδοξία,
- 4) επιδεικνύει επαγγελματική συμπεριφορά, προσφέρει ασφάλεια στο προσωπικό, το οποίο υποστηρίζει και από το οποίο υποστηρίζεται,
- 5) είναι οργανωτικός και υποστηρίζει την καινοτομία και την επαγγελματική εξέλιξη του προσωπικού,
- 6) επικοινωνεί προσωπικά με τους μαθητές.

Σύμφωνα με τα «Standards for School Principals in Louisiana» του Louisiana Department of Education and the State Board of Elementary and Secondary Education (1998⁶), ο επιτυχημένος διευθυντής-ηγέτης προσδιορίζεται από τις ακόλουθες 7 παραμέτρους: όραμα, διδασκαλία και μάθηση, διοίκηση της σχολικής μονάδας, βελτίωση της σχολικής μονάδας, επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού, σχέσεις της σχολικής κοινότητας, επαγγελματική ηθική. Παρεμφερή είναι και τα 6 κριτήρια του Interstate School Leaders Licensure Consortium (ISLLC): όραμα, σχολική κουλτούρα που θα προάγει τη μάθηση των εκπαιδευομένων και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, διοίκηση σχολικής μονά-

δας, σχέσεις στη σχολική κοινότητα, επαγγελματική ηθική, κατανόηση, ανταπόκριση και επηρεασμός του ευρύτερου πλαισίου.

Οι Σαϊτς κ.ά. (1997 σελ.92) τονίζουν ότι η απόδοση του διευθυντή-ηγέτη ενός σχολείου φαίνεται να είναι συνάρτηση τριών ομάδων δεξιοτήτων: α) της ικανότητας του συνεταιρίζεσθαι, β) της επαγγελματικής ικανότητας και γ) της αντιληπτικής ικανότητας, σύμφωνα με την οποία ο προϊστάμενος-ηγέτης δεν πρέπει να είναι εκτελεστικό όργανο, αλλά επιτελικός παράγοντας.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, παρά την ύπαρξη διαφορετικών τυπολογιών, υπάρχουν κάποια συνομολογούμενα χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν τον αποτελεσματικό διευθυντή-ηγέτη. Ο διευθυντής θεωρείται ότι είναι και ηγέτης, όταν διακρίνεται από: όραμα, ανάπτυξη συνεργασίας με την περιβάλλουσα κοινότητα, καλές σχέσεις με καθηγητές και μαθητές, επικοινωνιακότητα, επαγγελματικό ήθος, προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, αποτελεσματική διοίκηση, παρακολούθηση των αλλαγών που προσδιορίζει το ευρύτερο οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό και πολιτιστικό πλαίσιο.

2.3. Οι διευθυντές των ελληνικών σχολείων

Στο νομοθετικό πλαίσιο των ΣΔΕ δεν προβλέπονται κριτήρια για τη διεκδίκηση διευθυντικής θέσης σε αυτά τα σχολεία από τους υποψήφιους. Με δεδομένη την ισοτιμία των ΣΔΕ με το γυμνάσιο, λαμβανομένου υπόψη και του γεγονότος ότι οι διευθυντές/τριες των ΣΔΕ είναι μόνιμοι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι αποσπώνται σε αυτά, ανατρέξαμε στο αντίστοιχο νομοθετικό πλαίσιο, προκειμένου να προσδιορίσουμε το προφίλ διευθυντή που προκρίνεται στα συμβατικά σχολεία.

Το Π.Δ. 25/2002 όριζε ότι υποψήφιοι για τις θέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να είναι εκπαιδευτικοί βαθμού Α, συγκεκριμένων ειδικοτήτων, με οκταετή εκπαιδευτική υπηρεσία σε θέση μόνιμου εκπαιδευτικού προσωπικού (άρα δεκαετή προϋπηρεσία, καθώς η ιδιότητα του μόνιμου εκπαιδευτικού αποκτάται μετά την παρέλευση δύο ετών από την ημερομηνία διορισμού) και με πενταετή τουλάχιστον άσκηση διδακτικών καθηκόντων σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στα κριτήρια επιλογής συγκαταλέγονται α) η επισημονική και παιδαγωγική κατάρτιση και εμπειρία, β) η υπηρεσιακή κατάσταση και διδακτική εμπειρία και γ) η ικανότητα άσκησης διοικητικών

καθηκόντων και διοικητικού έργου. Τέλος, συνεκτιμάται το συγγραφικό και ερευνητικό έργο.

Αναφορικά με τα κριτήρια επιλογής, όπως αυτά ορίζονται στο Π.Δ. 25/2002, ο Σαϊτης (2005, σελ.122-123) επισημαίνει, μεταξύ άλλων, ότι α) η βασική προϋπόθεση επιλογής διευθυντών παραμένει η αρχαιότητα *«έστω κι αν είναι παραδεκτό ότι αποτελεσματικότερος διευθυντής-ηγέτης δεν είναι ούτε ο αρχαιότερος ούτε ο καλύτερος δάσκαλος, αλλά εκείνος που διαθέτει ορισμένες ικανότητες, όπως π.χ. ικανότητα του συνεργάζεσθαι, επαγγελματική και αντιληπτική ικανότητα»*, και β) ότι το 3ο κριτήριο δεν ευνοεί όσους δεν τους δόθηκε η ευκαιρία να έχουν ασκήσει ήδη διοικητικά καθήκοντα.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, η αρχαιότητα και η εμπειρία ήταν για το νομοθέτη τα βασικά προαπαιτούμενα για τον επιτυχημένο διευθυντή.

Ο Νόμος 3467/2006, ο οποίος αντικατέστησε το Π.Δ. 25/2002, προβλέπει ότι υποψήφιοι για διευθυντές σχολικής μονάδας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μπορούν να είναι εκπαιδευτικοί βαθμού Α, συγκεκριμένων ειδικοτήτων, με δωδεκαετή εκπαιδευτική υπηρεσία από την οποία τα οκτώ τουλάχιστον σε θέση μόνιμου εκπαιδευτικού προσωπικού και με τουλάχιστον πενταετή διδακτική εμπειρία. Τα κριτήρια επιλογής μοριοδοτούνται ως εξής: α) υπηρεσιακή κατάσταση-διδακτική εμπειρία: 22 μονάδες κατ' ανώτατο όριο, β) επιστημονική –παιδαγωγική συγκρότηση: 14 μονάδες κατ' ανώτατο όριο, γ) προσωπικότητα-γενική συγκρότηση (όπως προκύπτει από το βιογραφικό του υποψηφίου και την προσωπική συνέντευξη): 20 μονάδες κατ' ανώτατο όριο, δ) αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, όπως αυτό συνάγεται από τις αξιολογικές εκθέσεις του υποψηφίου: 44 μονάδες κατ' ανώτατο όριο. Παρατηρούμε ότι με το Ν.3467/2006 η εμπειρία αποκτά αυξημένη βαρύτητα για την επιλογή σε διευθυντική θέση.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι το νομοθετικό πλαίσιο της συμβατικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προκρίνει ως κύριο προσόν του διευθυντή την εκπαιδευτική εμπειρία, και ειδικότερα τα χρόνια υπηρεσίας.

Για τα χαρακτηριστικά του διευθυντή σχολείων βρίσκουμε ενδιαφέροντα δεδομένα στη σχετική ελληνική έρευνα και βιβλιογραφία.

Σε έρευνα, η οποία πραγματοποιήθηκε το 1992 σε δείγμα 448 διευθυντών γυμνασίων και λυκείων της χώρας (Παπαναούμ, 2001), στο ερωτηματολόγιο περιλαμβανόταν η ερώτηση: «τι σημαίνει για εσάς «καλός διευθυντής»».

Σύμφωνα με τις απόψεις του δείγματος, ο «καλός διευθυντής» όσον αφορά τις ιδιότητες κυρίως πρέπει να έχει διοικητικές γνώσεις, ακολούθως

ηγετικά προσόντα και παιδαγωγικές γνώσεις, ενώ στο τέλος της κλίμακας τοποθετείται το όραμα για την εκπαίδευση (το οποίο, όπως προαναφέραμε, είναι ηγετικό χαρακτηριστικό) και η δημοκρατικότητα. Στον άξονα «συμπεριφορά» προτάσσονται οι καλές σχέσεις, ακολουθεί η σωστή διοίκηση και η δημιουργία καλού κλίματος, ενώ η εκπλήρωση των στόχων του σχολείου (δηλαδή η αποτελεσματικότητα) είναι τελευταία στην κατάταξη.

Παρεμφερείς απόψεις με αυτές προβάλλονται και σε θεωρητικά κείμενα της σχετικής ελληνικής βιβλιογραφίας. Συγκεκριμένα, ο Σαϊτής (2005 σελ. 138) υποστηρίζει ότι ο διευθυντής «...για να ανταποκριθεί με επιτυχία στο δύσκολο και σύνθετο έργο του, πρέπει να κατέχει ορισμένες διοικητικές γνώσεις και ικανότητες».

Ο Μπαϊρακτάρης (2003 σελ.86) θεωρεί ότι «...ένας διευθυντής ελληνικού σχολείου είναι δύσκολο να είναι ηγέτης. Οι διευθυντές πρέπει πρωτίστως να είναι επαρκείς σε τεχνικά θέματα της διοίκησης, όπως είναι οι διαδικασίες της εκπαίδευσης, τα οικονομικά και λογιστικά της εκπαίδευσης κλπ., και δευτερευόντως να διαθέτουν γνώση σχετικά με την ανθρώπινη επικοινωνία και συνεργασία σε προσωπική ή συλλογική βάση».

Οι Χυτήρης και Άννινος (2004 σελ.89) υποστηρίζουν ότι ο ρόλος του διευθυντή δημόσιου σχολείου περιορίζεται «...σε αυτόν του υπεύθυνου να διευθύνει με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο τους συνεργάτες υφιστάμενούς του...κάτω από δεδομένες κάθε φορά συνθήκες και με σχεδόν δεδομένο τρόπο που του ορίζουν τα υπερκείμενα διοικητικά κλιμάκια». Θεωρούν ότι υπάρχει πρόβλημα στην άσκηση και την αποτελεσματικότητα του διευθυντικού έργου, το οποίο για να αντιμετωπιστεί, χρειάζεται «ο διευθυντής του σχολείου να έχει πρωτίστως διοικητικές γνώσεις και ικανότητες».

Φαίνεται, λοιπόν, ότι τόσο στην ελληνική νομοθεσία, όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία-θεωρητική και εμπειρική- προκρίνονται ως τα πιο βασικά χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή στο ελληνικό σχολείο η εμπειρία του και οι διοικητικές του γνώσεις και ικανότητες.

3. Μεθοδολογία

3.1. Επιλογή του δείγματος της έρευνας

Τη χρονιά που πραγματοποιήσαμε την έρευνα (2004-2005) στην Ελλάδα λειτουργούσαν 32 ΣΔΕ. Καθώς, όμως, τα 14 από αυτά λειτουργούσαν για πρώτη φορά, κρίναμε ότι δεν θα βοηθούσε την έρευνά μας η με-

λέτη των απόψεων των διευθυντών/τριών αυτών των σχολείων, γιατί οι διευθυντές αυτοί δεν είχαν προλάβει να επιλύσουν τα αναπόφευκτα οργανωτικά προβλήματα και να εγκλιματιστούν στο περιβάλλον και στη λειτουργία των ΣΔΕ, πόσο μάλλον να διαμορφώσουν άποψη για το νέο τους ρόλο. Βέβαια, στα 18 σχολεία από τους διευθυντές/τριες των οποίων πήραμε τελικά συνεντεύξεις, υπήρχαν καινούριοι διευθυντές/τριες, αλλά αυτοί είτε ήταν προηγουμένως εκπαιδευτικοί στα συγκεκριμένα ΣΔΕ, οπότε είχαν μια σχετική γνώση της κατάστασης, είτε εργάζονταν για πρώτη φορά στο χώρο των ΣΔΕ, αλλά σε σχολεία που είχαν διανύσει ήδη μια πορεία στο χρόνο και συνεπώς υπήρχε ένα υποστηρικτικό πλαίσιο (επιστημονικός υπεύθυνος, εκπαιδευτικοί, σύμβουλοι) με εμπειρία τέτοια, που βοηθούσε στο να εγκλιματιστούν πολύ πιο γρήγορα και αποτελεσματικά, άρα και να μπορούν να σχηματίσουν πολύ πιο γρήγορα άποψη επί των θεμάτων που απασχόλησαν την έρευνά μας.

3.2. Τα χαρακτηριστικά του δείγματος

Η εργασία στηρίζεται σε ερευνητικό υλικό, το οποίο συγκεντρώθηκε στο πλαίσιο ευρύτερης έρευνας, που πραγματοποιήθηκε το 2004 σε επιλεγμένο δείγμα 18 διευθυντών/τριών ΣΔΕ. Οι έδρες των σχολείων τους ήταν σε όλες τις διοικητικές περιφέρειες της χώρας στις οποίες λειτουργούσαν τη χρονιά εκείνη ΣΔΕ. Τα χαρακτηριστικά του δείγματος απεικονίζονται στον πίνακα 1.

Η πλειονότητα των διευθυντών/τριών της έρευνάς μας ήταν άντρες (55,6 %, έναντι 44,4 % των γυναικών). Από τους 18 διευθυντές/τριες που συμμετείχαν στην έρευνα, το 50 % ανήκε στην ηλικιακή ομάδα 51-60 ετών, το 38,39 % στην ομάδα 41-50 και το 11,11 % ήταν οι πιο νέοι, οι οποίοι ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα 31-40 ετών. Οι γυναίκες είναι περισσότερες στην ηλικιακή ομάδα 51-60 ετών, ενώ απουσιάζουν από την ηλικιακή ομάδα 31-40 ετών.

Οι περισσότεροι διευθυντές/τριες του δείγματος διέθεταν μεγάλη υπηρεσιακή εμπειρία, καθώς 1 στους 4 διευθυντές/τριες είχε προϋπηρεσία στην εκπαίδευση μέχρι 15 χρόνια και 3 στους 4 πάνω από 15 χρόνια. Ο συνολικός μέσος όρος προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση είναι 20,61 έτη προϋπηρεσίας, με σημαντική τυπική απόκλιση. Η μεγαλύτερη προϋπηρεσία φτάνει τα 33 χρόνια και η μικρότερη περιορίζεται σε μόλις 3 χρόνια.

Τα 2/3 των διευθυντών/τριών δεν είχαν χρηματίσει προηγουμένως σε διευθυντική θέση. Συγκεκριμένα, κανένας διευθυντής της ηλικιακής

Πίνακας 1
Τα χαρακτηριστικά των διευθυντών/ τριων

Ηλικιακή Ομάδα	Αριθμός Διευθυντών/τριων	Ποσοστό (%)	Αριθμός Διευθυντών/τριων	Αριθμός Διευθυντών/τριων	Αριθμός Διευθυντών/τριων	Αριθμός Διευθυντών/τριων
31-40	2	11,11	6,00	4,24	0,00	0,00
41-50	3	16,67	20,67	6,11	0,67	1,15
51-60	5	27,78	25,60	5,94	1,20	2,68
61-70	9	50,00	26,67	5,12	4,22	7,79
71-80	10	55,56	18,10	9,61	3,40	7,44
81-90	8	44,44	23,75	6,11	1,00	2,14
91-100	18	100,00	20,61	8,52	2,33	5,72

ομάδας 31-40 ετών δεν είχε προηγούμενη διευθυντική εμπειρία, ενώ στην ηλικιακή ομάδα 41-50 ετών υπάρχει πολύ μικρή σχετική εμπειρία (μέσος όρος 0,57 χρόνια). Ο μέσος όρος προϋπηρεσίας σε διευθυντική θέση αυξάνεται στην ηλικιακή ομάδα 51-60 ετών, κυρίως λόγω ενός διευθυντή, ο οποίος είχε σημαντική εμπειρία 24 χρόνων σε διεύθυνση σχολείων, γεγονός το οποίο αποτυπώνεται στη μεγάλη τυπική απόκλιση. Συνεπώς, γενικά η προϋπηρεσία σε διευθυντική θέση ήταν εξαιρετικά περιορισμένη.

Διευκρινίζουμε ότι σχεδόν 3 στους 4 διευθυντές/τριες είχαν προϋπηρεσία σε θέσεις ευθύνης, όπως π.χ. προϊστάμενοι γραφείων εκπαίδευσης, υπεύθυνοι εκπαιδευτικών θεμάτων σε διευθύνσεις δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δήμαρχοι κλπ., άρα και διοικητική εμπειρία.

3.3. Η μέθοδος

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με εστιασμένες, μη δομημένες συνεντεύξεις, δεδομένου ότι το ζητούμενο ήταν η σε βάθος κατανόηση πτυχών μιας εμπειρίας που ήταν ήδη γνωστή στους συμμετέχοντες στην έρευνα (Cohen και Manion, 1997 σελ.399).

Η συνέντευξη επιλέχθηκε ως ερευνητικό εργαλείο για τους παρακάτω λόγους:

- α) ο αριθμός των ΣΔΕ που λειτουργούν στην Ελλάδα είναι σχετικά μικρός, οπότε ήταν δυνατή η πραγματοποίηση συνεντεύξεων με 18 διευθυντές/τριες. Η ποιοτική έρευνα εμβαθύνει σε μικρό σχετικά αριθμό περιπτώσεων, σε αντίθεση με την ποσοτική που επεξεργάζεται στατιστικά μεγάλο αριθμό περιπτώσεων (Κυριαζή 2002).
- β) η συνέντευξη ως ζωντανή επικοινωνία μας παρείχε τη δυνατότητα μεγαλύτερης ευελιξίας, καθώς και μεγαλύτερη ελευθερία χειρισμών (Παρασκευόπουλος, 1993).
- γ) κατά τη διάρκεια της συνέντευξης υπάρχουν μεγαλύτερες πιθανότητες εξασφάλισης πολύ πιο εμπιστευτικών πληροφοριών, με προϋπόθεση βέβαια τη δημιουργία ενός κλίματος εμπιστοσύνης και άνεσης μεταξύ των συμμετεχόντων προσώπων (Παρασκευόπουλος, 1993). Η εστιασμένη συνέντευξη επιτρέπει- αυτό είναι και ένα από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματά της- την εμβάθυνση, κάτι το οποίο δεν μπορεί να προσφέρει μια ποσοτική μέθοδος.

Οι 18 συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε χρονικό διάστημα περίπου 50 ημερών, δεδομένου του περιορισμένου χρόνου των διευθυντών/τριων. Οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν και στη συνέχεια έγινε η απομαγνητοφώνησή τους.

3.4. Η ανάλυση περιεχομένου

Η σχετική με το θέμα μας ερώτηση στην οποία κλήθηκαν να απαντήσουν οι διευθυντές/τριες ήταν: «Ποια χαρακτηριστικά και ποιες δεξιότητες -ικανότητες οφείλει να έχει ένας/ μία διευθυντής/ τρια ΣΔΕ για να επιτελέσει με επιτυχία το έργο του/ της;». Οι απαντήσεις, συνεπώς, οριοθετούν τα χαρακτηριστικά του διευθυντή ΣΔΕ, σύμφωνα με τις απόψεις του δείγματος, όπως αυτές προκύπτουν από την εμπειρία τους, χαρακτηριστικά από τα οποία αντλούν προκειμένου να ανταπεξέρχονται με επιτυχία στις απαιτήσεις του ρόλου τους και ως εκ τούτου να επιτελούν αποτελεσματικότερα το έργο τους.

Μετά την απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων προχωρήσαμε σε ποσοτική και ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Οι δύο μορφές της μεθόδου, η ποσοτική και η ποιοτική, δεν είναι αντιθετικές ούτε διαζευκτικές μεταξύ τους, διότι η καθεμιά λειτουργεί συμπληρωματικά με την άλλη.

Επιλέξαμε την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, δεδομένου ότι οι ποιοτικές μέθοδοι λειτουργούν ως «μεγεθυντικοί φακοί» για τα ερευνώμενα στοιχεία, διότι με αυτές επιδιώκεται η όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένη περιγραφή τους (Ragin, 1994 σελ.48-49).

Σύμφωνα με τα όσα προαναφέρθηκαν για τη συμπληρωματικότητα των δύο μορφών ανάλυσης περιεχομένου, προχωρήσαμε σε ποσοτικοποίηση των δεδομένων, παραθέτοντας τον αριθμό των διευθυντών που οι απόψεις τους εμπίπτουν στις διάφορες κατηγορίες και υποκατηγορίες. Ως ενότητα ανάλυσης (Βάμβουκας, 1991 σελ. 270) επιλέχθηκε το θέμα.

Προκειμένου να καταλήξουμε στο σύστημα κατηγοριών της έρευνας εφαρμόσαμε μια επαγωγική προσέγγιση, όπου τα θέματα διαμορφώθηκαν κατά τη διάρκεια της εξέτασης του υλικού, σύμφωνα με την ακόλουθη διαδικασία, όπως την περιγράφει ο Βάμβουκας: «Με αφετηρία το προσωρινό σύστημα κατηγοριών γίνεται ανάλυση μερικών τεκμηρίων και, ανάλογα με τα αποτελέσματα που προκύπτουν, το πλαίσιο ανάλυσης τροποποιείται και ο προσδιορισμός των κατηγοριών αναθεωρείται, εμπλουτίζεται και βελτιώνεται» (1991 σελ. 276).

Βέβαια, όπως αναφέρεται: «...η κατηγοριοποίηση λεκτικών συμβόλων, σχετικά με τα νοήματα στα οποία παραπέμπουν, παραμένει μια διαδικασία εν πολλοίς υποκειμενική. Με άλλα λόγια, τα συμπεράσματα της ανάλυσης στηρίζονται σε μεγάλο βαθμό στην υποκειμενική κρίση και στην απλή λογική του ερευνητή» (Κυριαζή, 2002 σελ.295).

Παίρνοντας υπόψη μας τα παραπάνω, προσπαθήσαμε να είμαστε όσο το δυνατόν πιο αυστηροί στη δημιουργία του συστήματος κατηγοριών, όσον αφορά τη θεμελίωσή του στους τέσσερις βασικούς κανόνες: αντικειμενικότητα, εξαντλητικότητα, καταλληλότητα, αμοιβαίος αποκλεισμός (Βάμβουκας, 1991 σελ.274).

Από την επεξεργασία των δεδομένων που συγκεντρώσαμε, καταλήξαμε στις παρακάτω κατηγορίες χαρακτηριστικών και δεξιοτήτων-ικανοτήτων που οφείλουν να έχουν οι διευθυντές ΣΔΕ σύμφωνα με το δείγμα (πίνακας 2):

- 1) γνωστικό υπόβαθρο,
- 2) κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες- ικανότητες ⁷,
- 3) διοικητικές δεξιότητες- ικανότητες,
- 4) ηγετικά χαρακτηριστικά,
- 5) χαρακτηριστικά της προσωπικότητας,
- 6) ανταπόκριση στη φιλοσοφία των ΣΔΕ.

Τα κριτήρια που χρησιμοποιήθηκαν ήταν τα εξής: στην 1η κατηγορία εντάχθηκαν οι απαντήσεις που παραπέμπουν σε επιστημονική γνώση ή παιδαγωγική κατάρτιση. Όπως αναφέρει μια διευθύντρια: «Θα πρέπει [ο διευθυντής] να έχει θεωρητικό υπόβαθρο, ή, αν δεν το έχει, τουλάχιστον να το μάθει. Δηλαδή, να μην έχει μόνο το διευθυντικό κομμάτι, γιατί θεωρώ ότι σε αυτά τα σχολεία, άμα έχεις μοναχά το διοικητικό, ότι δε θα πετύχει το σχολείο» (Δ8).

Στη 2η κατηγορία εντάχθηκαν οι απαντήσεις που παραπέμπουν σε επικοινωνία, σε επικοινωνιακές δεξιότητες και σε κοινωνικές σχέσεις. Χαρακτηριστικά ένας διευθυντής τονίζει: «Ο διευθυντής είναι αυτός που ξέρει καλύτερα από τον κάθε εκπαιδευτικό τους φορείς που υπάρχουν σε μια πόλη και μπορεί να αποτανθεί, έτσι ώστε να ζητήσει βοήθεια» (Δ7).

Για τη διαφοροποίηση των κατηγοριών 3 και 4 βασιστήκαμε στην εξής παρατήρηση του Σαϊτή (1992 σελ.29): «Ο επικεφαλής μιας υπηρεσίας που επιτυγχάνει ένα αποτέλεσμα χάρη στα μέσα που του παρέχει η θέση που κατέχει, είναι ένας καλός και αξιόλογος, ίσως, προϊστάμενος, αλλά μόνο προϊστάμενος. Εκείνος, όμως, που πέρα της εξουσίας της θέσης έχει και ορισμένες άλλες ικανότητες, χάρη στις οποίες ασκεί και επιρροή στην ομάδα του και επιτυγχάνει έτσι μεγαλύτερο και καλύτερο αποτέλεσμα, είναι όχι μόνο αξιόλογος προϊστάμενος, αλλά και καλός ηγέτης». Πράγματι, ο «καλός» προϊστάμενος δεν είναι κατ' ανάγκη ηγέτης, όταν περιορίζεται σε οργανωτικές και διαχειριστικές λειτουργίες, που ανάγονται στο ρόλο και τη θέση του στην ιεραρχία της υπηρεσίας του. Ο ηγέτης δεν ασκεί μόνο τις αρμοδιότητές του? έχει ευρύτερη επιρροή στους συνεργάτες του, τους εμπνέει και τους κινητοποιεί.

Με βάση τα παραπάνω λοιπόν, στην 3η κατηγορία εντάχθηκαν οι απαντήσεις που παραπέμπουν σε οργάνωση, διοίκηση, προγραμματισμό, αποτέλεσμα, απλή «διαχείριση» καταστάσεων. Σύμφωνα με μια αναφορά, για παράδειγμα, ο διευθυντής πρέπει: «Να είναι οργανωτικός. Είναι μια ιδιότητα, την οποία είτε έχεις είτε την καλλιεργείς, αλλά σου είναι απαραίτητη για να μπορέσεις να λειτουργήσεις σε ένα ΣΔΕ. Για να μπορέσεις να οργανώσεις πρόγραμμα, λειτουργία σχολείου, συνεργασίες κ.λπ.» (Δ5).

Στην 4η κατηγορία κατατάχθηκαν όσες απαντήσεις παραπέμπουν σε όραμα, κινητοποίηση, επιρροή, έμπνευση, πρότυπη συμπεριφορά, δύναμη κλπ, χαρακτηριστικά δηλαδή που παραπέμπουν σε ηγέτη, που πρέπει: «Να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς» (Δ2).

Στην 5η κατηγορία εντάχθηκαν οι απαντήσεις που παραπέμπουν σε χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, που όμως δεν εντάσσονταν σε κά-

Ανάγνου Βαγγέλης, Βεργίδης Δημήτρης

Πίνακας 2

Χαρακτηριστικά και δεξιότητες-ικανότητες απαραίτητες
για τους/τις διευθυντές/ τριες ΣΔΕ σύμφωνα με τις απόψεις τους

ΕΛΟΧΑΪ ΝΕΛΟ	ΑΝΕΙ ΤΙ Ο ΑΔΑΝΤΟ- ΟΑΥΙ	ΕΛΟΧΑΪ ΝΕΛΟ	ΑΝΕΙ ΤΙ Ο ΑΔΑΝΤΟ- ΟΑΥΙ
1.ΑΙ ΟΥΟΕΙ ΟΔΙ ΑΑΕΝΙ	14	4.ΧΑΟΕΑ ΧΑΝΑΕΟΧΝΕΟΕΑ	25
1.1.ΑΙ ΕΧΘΑΕΑΕ	6	4.1.ΕΑΕΙ ΑΧΑΧΟΧ ΑΕΘΑΕΑΟΟΕΥΙ	2
1.2.ΑΙ ΟΥΑΘΟΟΧ ΑΕΘΑΕΑΟΟΧ ΑΙ ΧΕΕΥΙ	1	4.2.Ι ΝΑΙ Α	3
1.3.ΑΙ ΟΥΑΘΟΟΧ ΑΟΙ ΑΙ ΕΧ Ι ΤΙ ΑΑΑΟ	2	4.3.ΑΙ ΘΟΧΟΥΧ ΑΕΘΑΕΑΟΟΕΥΙ	4
1.4.ΑΙ ΘΑΕΑΟΟΧ ΑΕΘΑΕΑΟΟΧ ΑΙ ΧΕΕΥΙ	1	4.4.ΘΑΝΙ ΧΧ ΑΕΕΧΟΧΟ ΑΟΘΑΕΑΕΟ	1
1.5.ΘΑΕΑΑΟΥΑΕΧ ΕΑΟΑΝΟΕΧ	1	4.5.ΘΑΝΑΑΕΑ ΑΟΕΧΘΑΝΙ ΟΘΑ	2
1.6.ΑΙ ΟΥΟΙ ΤΙ ΤΙ ΕΑΟΑΟ	3	4.6.ΑΘΙ ΟΑΘΟΕΙ ΟΥΟΑ ΕΑΕΘΟΑΙ Χ	3
2.ΕΙ ΕΥΙ ΕΑΟΕΑΕ ΑΘΕΙ ΕΥΙ ΕΑΟΑΑΙ Ε ΟΥΟΑΟ - ΕΑΙ ΤΙ ΟΥΟΑΟ	27	4.7.ΑΙ ΕΑΝΝΟΙ ΟΧ ΑΕΘΑΕΑΟΟΕΥΙ	2
2.1.ΑΧΙ ΤΙ ΟΑΟΟΧΑΟΑΘ	6	4.8.ΑΕΑΕ ΟΥΙ Χ ΟΥΙ ΑΙ ΘΕ ΑΟΥΘΕΧ ΑΕΘΑΕΑΟΟΕΥΙ ΕΑΕ ΑΕΘΑΕΑΟΙ ΤΙ ΑΙ ΥΙ	2
2.2.ΕΑΕΧΘΝΙ ΟΥΘΕΧΘΑΟΧ Α ΑΕΘΑΕΑΟΙ ΤΙ ΑΙ ΤΙ Ο	1	4.9.ΑΧΙ ΤΙ ΕΝΑΘΕΙ ΟΥΟΑ	3
2.3.ΕΑΘΟΙ ΟΥΟΑ ΟΥΟΧ ΟΟΙ ΘΑΝΘΙ ΝΑ	2	4.10.ΑΧΙ Ε ΘΝΑΕ ΕΑΕΙ ΘΕΕ ΑΟΙ Ο ΟΥΙ ΟΕΕΙ ΑΙ	3
2.4.ΕΙ ΕΥΙ ΕΙ ΟΥΟΑ	1	5.ΧΑΝΑΕΟΧΝΕΟΕΑ ΟΥΟ ΘΝΙ ΟΥΘΕΙ ΟΥΟΑΟ	18
2.5.ΟΟΙ ΑΝΑΘΕΙ ΟΥΟΑ	6	5.1.ΟΑΑΟΙ ΤΙ Ο	1
2.6.ΑΑΕΘΕΙ ΟΥΟΑ	5	5.2.ΘΘΙ ΤΙ Χ	1
2.7.ΑΕΕΑΕΘΕΙ ΟΥΟΑ	2	5.3.ΑΘΕ ΤΙ Χ	1
2.8.ΑΕΕΑΘΧ ΑΙ ΑΙ ΑΟΘΙ ΤΙ Ο	1	5.4.ΑΘΝΧ ΑΘΕΙ ΟΥΟΑ	1
2.9.ΕΑΕΧ ΑΕΕΑΟΧ	1	5.5.ΑΟΘΙ ΕΘΝΑΝΧ	1
2.10.ΑΕΕΕΝΕ ΑΕ	2	5.6.ΑΧΑΙ ΘΕΑΕ	1
3.ΑΕ ΕΧΘΕΑΟΑΑΙ Ε ΟΥΟΑΟ - ΕΑΙ ΤΙ ΟΥΟΑΟ	17	5.7.ΕΑΟΑΙ ΤΙ ΧΟΧ	2
3.1.ΑΕ ΕΧΘΕΧ ΑΙ ΘΑΕΑ	1	5.8.ΑΙ ΕΝΘΕ	3
3.2.ΟΟΙ ΘΙ ΤΙ ΘΙ ΤΙ Ο ΑΕΘΑΕΑΟΟΕΥΙ	2	5.9.ΑΝΑΘΕΙ ΟΥΟΑ	1
3.3.ΑΙ ΘΥ ΝΝΙ ΘΟΘΕΧ ΕΑΙ ΤΙ ΟΥΟΑ	4	5.10.ΕΑΙ ΤΙ ΟΥΟΑ ΑΙ ΘΕΑΧΟΧΟ	1
3.4.Ι ΝΑΑΙ ΟΥΘΕΙ ΟΥΟΑ	3	5.11.ΘΙ ΕΘΝΑΑΙ ΤΙ ΟΥΙ Χ	2
3.5.ΑΕΑΟΘΕΙ ΟΥΟΑ	1	5.12.ΑΟΑΑΙ ΑΕ	1
3.6.ΘΝΙ ΑΝΑΙ ΤΙ ΑΘΘΙ ΤΙ Ο	2	5.13.ΑΙ ΤΙ ΧΧ	1
3.7.ΑΘΙ ΘΑΕΑΟΙ ΑΘΘΕΙ ΟΥΟΑ	3	5.14.ΑΟΘΙ ΕΝΘΕΧ	1
3.8.ΘΝΑΕΘΕΙ ΟΥΟΑ	1	6.ΑΙ ΘΑΘΙ ΕΝΘΕΧ ΟΥΟΧ ΘΘΕΙ ΘΙ ΘΑ ΟΥΙ ΘΑΑ	31
		6.1.ΑΑΘΙ ΑΟΟΧ ΟΥΙ ΑΝΑΙ	2
		6.2.ΑΕΑΕΑΘΕ ΤΙ ΟΥΟΑ ΧΝΙ ΤΙ ΤΙ Ο	6
		6.3.ΘΘΟΧ ΟΥΙ ΕΑΘΙ ΤΙ ΟΥΙ ΘΑΑ	1
		6.4.ΑΝΑΟΟΧΝΕ ΘΙ ΘΟΧ	3
		6.5.Ι ΑΝΑΕΕ	3
		6.6.ΟΑΙ ΘΑΘΕ	2
		6.7.ΕΑΕ ΤΙ ΘΙ ΤΙ ΘΑΕΑΟΧ	3
		6.8.ΑΘΝΟΟΧΑ ΘΕΑΘΟ	1
		6.9.ΑΙ ΕΑΝΝΟΙ ΟΧ ΘΝΥΘΙ ΑΙ ΘΕΘΟ	1
		6.10.ΑΙ ΑΕΧΘΧ ΘΝΥΘΙ ΑΙ ΘΕΘΟ	3
		6.11.ΑΘΑΕΕ Α	6

Ι = 18 ΟΥΙ : ΤΙ ΝΘΙ ΥΙ Θ ΑΟ ΑΘΘΟΘΙ ΘΥ/ ΘΘΘ ΑΙ ΑΘΥΝΙ ΘΙ Θ ΑΘΘΟΠΘΑΘ ΑΘΘΥ ΤΙ Θ ΕΑΘΧΑΙ ΝΘΘ ΕΑΘΘΘ ΤΙ ΕΑΘΧΑΙ ΝΘΘ

ποια από τις υπόλοιπες κατηγορίες, όπως η ακόλουθη απάντηση μιας διευθύντριας: «*Βασικό στοιχείο που πρέπει να τον διακρίνει είναι σεβασμός, πρώτα απ' όλα απέναντι στους εκπαιδευτικούς, απέναντι στους εκπαιδευομένους, απέναντι στον επιστημονικό υπεύθυνο και σε όλους όσους συμμετέχουν σε αυτή τη διαδικασία*» (Δ5).

Τέλος, στην 6η κατηγορία εντάχθηκαν όσες απαντήσεις παραπέμπουν σε απαιτήσεις που προκύπτουν από το πρόγραμμα των ΣΔΕ και τη φιλοσοφία του, όπως, για παράδειγμα, επισημαίνει ένας διευθυντής: «*χρειάζεται ευελιξία στην αντιμετώπιση και όταν υπάρχουν προβλήματα, να δεις με γνώμονα και άξονα ότι είναι διαφορετικές ηλικίες, διαφορετικές εμπειρίες, διαφορετικές οικογενειακές, οικονομικές καταστάσεις*» (Δ6). Είναι σαφές ότι η κατηγορία αυτή συνδέει άμεσα το ρόλο του διευθυντή με τους σκοπούς, τις αρχές και τη φιλοσοφία των ΣΔΕ.

4. Ευρήματα και ανάλυση-συζήτηση

Από την ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι, σύμφωνα με τις απόψεις των διευθυντών/τριών, έχουμε την εξής ιεράρχηση στις κατηγορίες των χαρακτηριστικών και δεξιοτήτων –ικανοτήτων του αποτελεσματικού διευθυντή ΣΔΕ (Πίνακας 3):

Όπως διαπιστώνουμε, σύμφωνα με τις απόψεις του δείγματος πρώτα από όλα (ποσοστό 23,49 %) ο διευθυντής του ΣΔΕ είναι σημαντικό να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις του προγράμματος, όπως αυτές διατυπώνονται στα επίσημα κείμενα, αλλά κυρίως, όπως έχουν αναδειχτεί από την εμπειρία υλοποίησής του. Έτσι, κρίνεται απαραίτητο ο διευθυντής ΣΔΕ «*να διακρίνεται από δέσμευση στο έργο του*» (Δ2), μιας και οι απαιτήσεις ενός ανοικτού, καινοτόμου και νέου θεσμού, ο οποίος δεν έχει ακόμη διαμορφώσει πλήρως όλα τα χαρακτηριστικά του, απαιτεί από όλους τους εμπλεκόμενους, και κατά μείζονα λόγο από τα ηγετικά του στελέχη, αφοσίωση και ενεργητική προσφορά. Αυτό συνεπάγεται μεγάλη διαθεσιμότητα χρόνου. Όπως τονίζει μια διευθύντρια με περισσότερα από 30 χρόνια προϋπηρεσία στην εκπαίδευση: «*Και οπωσδήποτε, πρώτα απ' όλα, να διαθέτει χρόνο. Να έρχεται πρώτος και να φεύγει τελευταίος, όπως εγώ. Να διαθέτει χρόνο για να είναι πάντοτε δίπλα και στους εκπαιδευομένους και στους εκπαιδευτές*» (Δ15). Επίσης, προϋποθέτει πίστη και

Πίνακας 3

Ιεράρχηση των χαρακτηριστικών και δεξιοτήτων-ικανοτήτων
του αποτελεσματικού διευθυντή ΣΔΕ σύμφωνα
με τις απόψεις των διευθυντών/ τριών τους

×άηάέόζήώόέυ/ άάί έιόζά - έάί ύόζά	Άήέι ύό άό άί όόάυ ί	% όά όγί ί έί άυ ί άό άί όόάυ ί
1.Άί άό ύέήέζ όό όέ όί όό άυ ί ΌΆ	31	23,49
2.Έί έ ύ ί έύ έάέάό έί έ ύ ί έέύ ό άάί έιόζά- έάί ύόζάό	27	20,45
3.Çääóέύ -άήάέόζήώόέύ	22	16,67
4.×άηάέόζήώόέύ όό όήί όύ ό έύόζάό	21	15,91
5.Άέ έζόέύό άάί έιόζάό- έάί ύόζάό	17	12,88
6.Άί ύ όόέύ όό ύά άέήί	14	10,60
ί =18 Όζι : ί ήέι Υί ί έ άό άέόέόί όύ/ όήέό άί άό ύήί όί ό άήέό ύόάήάό άό ύ ί ήέ έάόζάί ήέό		

δέσμευση στο θεσμό. Όπως υπογραμμίζει ένας διευθυντής: «...**βασικό για μένα θεμέλιο για ένα διευθυντή είναι το πιστεύω του για το ΣΔΕ. Αν δεν πιστεύει στο θεσμό, δεν κάνει τίποτα. Θα είναι μία γραφειοκρατική δουλειά, ξέρω 'γώ, να κάνει τα τυπικά, τι θέλει, ξέρω 'γώ, ο εκπαιδευτής, ο εκπαιδευόμενος**» (Δ6).

Ως καινοτόμο πρόγραμμα απαιτεί από το διευθυντή δραστηριοποίηση χωρίς ωράριο. Ένας διευθυντής τονίζει: «**Δεν ντράπηκα όποτε χρειάστηκε να σηκώσω το τηλέφωνο τα πρωινά, ενώ δούλευα απόγευμα, για να ζητήσω ένα ραντεβού μαζί του. Και αυτό μπορεί να το επιβεβαιώσει και ο οποιοσδήποτε. Πιστεύω ότι στη δραστηριότητα του κάθε διευθυντή εναπόκειται**» (Δ10). Επίσης, επισημαίνεται ότι χρειάζεται μεράκι, φαντασία, ευρύτητα σκέψης, καινοτόμος διάθεση, ενθάρρυνση της πρωτοβουλίας των εκπαιδευτικών. Αναφέρεται χαρακτηριστικά: «**Ένα τρίτο βασικό χαρακτηριστικό είναι να αφήνει στους ανθρώπους τα περιθώρια να αναπτύξουν οι ίδιοι πρωτοβουλίες**» (Δ5), αλλά κυρίως χρειάζεται ευελιξία και ανάληψη πρωτοβουλίας από τον ίδιο το διευθυντή. Σύμφωνα με μια ενδεικτική αναφορά «...**η αντιμετώπιση με κανόνες εδώ πέρα δε γίνεται**»(Δ6).

Οι κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες και ικανότητες βρίσκονται στη δεύτερη θέση (ποσοστό 20,45 %). Οι καλές δημόσιες σχέσεις

επιλύουν προβλήματα, όπως φαίνεται από την ακόλουθη αναφορά: «Δηλαδή αν δεν έκανα χρήση μιας προσωπικής γνωριμίας που είχα στο δήμο, δε θα μπορούσα να επιλύσω κάποια προβλήματα» (Δ11).

Επιπλέον χρειάζεται να αναπτύσσεται καλή προσωπική επαφή με τους εκπαιδευόμενους και απαιτείται λεπτότητα στη συμπεριφορά. Όπως τονίζει ένας διευθυντής με μεγάλη εμπειρία σε διευθυντική θέση:

«Όποιες και αν είναι οι αποφάσεις του διευθυντή, πρέπει να εμφανίζονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να μην δημιουργούν προβλήματα, να μη θίγουν την προσωπικότητα κανενός, ούτε εκπαιδευτικού, ούτε εκπαιδευομένου» (Δ7).

Τέλος, ανάμεσα στις επικοινωνιακές δεξιότητες και ικανότητες που πρέπει να έχει ένας διευθυντής ΣΔΕ είναι η συνεργατικότητα και η δεκτικότητα: «Ο ρόλος του διευθυντή είναι να ακούει τους συναδέλφους» (Δ1). Επίσης, αναφέρεται η διαλλακτικότητα και η έλλειψη δογματισμού «Να μην είναι δογματικός, δηλαδή, όταν έχεις μια άποψη κι αυτή η άποψη θεωρείς ότι μόνο αυτή είναι σωστή, έχεις αποτύχει» (Δ17). Και η ίδια διευθύντρια προσθέτει: «Και να σαι λίγο χαρούμενος γιατί οι άνθρωποι αυτοί έρχονται με τέτοιο “μαύρισμα” στην ψυχή τους» (Δ17). Φαίνεται ότι συμβάλλει και η καλή διάθεση.

Στην τρίτη θέση, σύμφωνα με το δείγμα, βρίσκεται η άποψη ότι ο διευθυντής θα πρέπει να διαθέτει ηγετικά χαρακτηριστικά (ποσοστό 16,67 %). Θα πρέπει να καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς του σχολείου του: «να δώσεις κατευθυντήριες γραμμές, να συμβουλεύσεις, τα πάντα» (Δ6), να έχει όραμα για το σχολείο: «και λίγο όραμα, να έχει όραμα ότι αυτό θα πετύχει» (Δ8), να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς: «πρέπει να είναι αυτός ο εμπνευστής στο σχολείο» (Δ16), να τους ενθαρρύνει: «Νομίζω ότι και αυτός είναι ένας σημαντικός ρόλος του διευθυντή, λίγο να ανεβάσει την αυτοεκτίμηση των συναδέλφων» (Δ8) και να τους παρέχει αίσθηση ασφάλειας. Θα πρέπει, επίσης, σύμφωνα με τον διευθυντή που είχε 24 χρόνια προϋπηρεσία σε διευθυντική θέση, να διαθέτει αποφασιστικότητα και, εφόσον χρειάζεται, πυγμή: «Υπάρχει μια βασική παιδαγωγική αρχή που ισχύει και στα σχολεία αυτά, και τα μεγαλύτερα προβλήματα δεν υπάρχουν στις σχέσεις με τους εκπαιδευόμενους, όσο στις σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, που λέει «“σιδερένια γροθιά σε βελούδινο γάντι”» (Δ7).

Ταυτόχρονα, όμως, ο διευθυντής θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από δικαιοσύνη στην αντιμετώπιση εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων. Όπως τονίζει ένας διευθυντής: «νομίζω, πολύ σημαντικό είναι να είναι δίκαιος, δίκαιος απέναντι σε όλους» (Δ4). Χαρακτηριστικά του, τέλος, πρέπει να είναι η δημιουργία καλού κλίματος στο σύλλογο και η δημοκρατικότητα: «Ένα άλλο χαρακτηριστικό του διευθυντή είναι να είναι βαθιά δημοκρατι-

κός. Όχι στα λόγια, αλλά σε αυτά που κάνει και στον τρόπο που ενεργεί. Δεν μπορείς να λειτουργήσεις σε ένα τέτοιο σχολείο, να λειτουργήσεις εννοώ αποτελεσματικά, εάν έχεις στο μυαλό σου το μοντέλο του αυταρχικού διευθυντή» (Δ5).

Ακολουθούν (ποσοστό 15,91 %) τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που θεωρούνται απαραίτητα για τους διευθυντές/τριες ΣΔΕ. Τα κυριότερα είναι: η επιμονή, η ευρηματικότητα και η αυτοκυριαρχία, και, σύμφωνα με τη διευθύντρια που έχει τα περισσότερα χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση, η υπομονή: «οπλισμένος με πολύ υπομονή, πάρα πολύ υπομονή, να μην εξάπτεται, να μην επαναστατεί ούτε με τους εκπαιδευόμενους, ούτε με τους εκπαιδευτές» (Δ13). Επίσης αναφέρεται η εχεμύθεια: «να έχει εχεμύθεια, να μην βγάζει προσωπικά μυστικά των ατόμων που τον πλησιάζουν, είτε αυτοί είναι εκπαιδευόμενοι, είτε είναι εκπαιδευτικοί» (Δ14). Πολύ εκφραστικά διατυπώνει την άποψή της για ένα άλλο χαρακτηριστικό, την κατανόηση, η ίδια διευθύντρια: «να βρίσκουν πάντα ένα ζευγάρι αυτιά που θα τους ακούσει και οι εκπαιδευτές κι οι εκπαιδευόμενοι και μια καρδιά που θα κατανοήσει αυτό που λένε» (Δ14). Αναφέρονται ακόμη η ανθρωπιά, η εργατικότητα, καθώς και η ικανότητα αμφισβήτησης: «Θα έλεγα ότι το πιο σημαντικό αν έβαζα ένα τίτλο στους ρόλους είναι "ρόλος αμφισβήτησης των ρόλων", να αμφισβητούμε τους ρόλους και να αμφισβητούμε αυτά που θεωρούσαμε δεδομένα» (Δ1). Ορισμένοι/ες διευθυντές/τριες προσθέτουν την ευγένεια, όπως και την πολυπραγμοσύνη: «Και πολύ όρεξη να έχει, πολλά πράγματα που να... να έχει δράση βασικά, να μην είναι ένας άνθρωπος που όλη του η δραστηριότητα είναι γύρω από ένα θέμα» (Δ15). Επίσης, επισημαίνεται ότι χρειάζεται ανοχή και ικανότητα αυτοκριτικής: «Και να έχεις και την ικανότητα να κάνεις και την αυτοκριτική» (Δ17).

Από σχετικά λίγους διευθυντές (ποσοστό 12,88 %), αναφέρονται οι διοικητικές δεξιότητες-ικανότητες. Μια διευθύντρια αναφέρει χαρακτηριστικά: «οπωσδήποτε [χρειάζεται] να έχεις εμπειρία σε διοικητικά θέματα» (Δ15). Ο διευθυντής θα πρέπει να συντονίζει τους εκπαιδευτικούς και «να εξισορροπεί καταστάσεις» (Δ4). Θα πρέπει επίσης να διακρίνεται από οργανωτικότητα και ελαστικότητα: «πάντα πρέπει να υπάρχει μία ελαστικότητα. Εξάλλου η ελαστικότητα είναι χαρακτηριστικό γνώρισμα των σχολείων δεύτερης ευκαιρίας, γιατί οι άνθρωποι αυτοί έχουν χίλια δυο προβλήματα και εμείς δε θα τους προσθέσουμε και καινούρια» (Δ7). Ο προγραμματισμός θεωρείται απαραίτητος, όπως τονίζεται στην ακόλουθη αναφορά: «Πρέπει οπωσδήποτε στο μυαλό σου να έχεις ένα σχέδιο, πώς θα γίνει αυτό το πράγμα, πώς θα πάει αυτή η χρονιά, πώς θα είναι η επόμενη χρονιά» (Δ8).

Στην τελευταία θέση (ποσοστό 10,60 %) βρίσκεται η κατηγορία «γνωστικό υπόβαθρο». Κυρίως θεωρείται απαραίτητη η γενική παιδεία για το διευθυντή: «Εκτός αυτού, όμως, οι γνώσεις γενικά και σε οποιοδήποτε τομέα και επίπεδο είναι και αυτές απαραίτητες, γιατί σε καταξιώνουν σε έναν χώρο, σε κάνουν σεβαστό στους συναδέλφους σου και σεβαστό και αγαπητό στους εκπαιδευόμενους» (Δ7). Επίσης, χρήσιμη θεωρείται η παιδαγωγική κατάρτιση: «Γι' αυτό πιστεύω ακράδαντα ότι ο διευθυντής του ΣΔΕ πρέπει να έχει ένα πτυχίο παιδαγωγικής (κτυπάει ταυτόχρονα το τραπέζι, για να τονίσει αυτό που λέει). Καθαρά παιδαγωγικής. Δε χρειάζεται τίποτα άλλο. Να ξέρει σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους» (Δ9). Ένας διευθυντής διευκρινίζει ότι χρειάζεται η εμπειρία στην εκπαίδευση ενηλίκων. Όπως χαρακτηριστικά τονίζει: «εδώ δεν είναι προϋπόθεση η εμπειρία η εκπαιδευτική για το διευθυντή. Εδώ είναι εμπειρία σε θέση αντιμετώπισης ενήλικων ατόμων» (Δ6). Επίσης, αναφέρονται οι γνώσεις στη δυναμική της ομάδας: «Βρίσκω πολύ σημαντικό να ξέρει λίγο από ομάδες» (Δ9). Τέλος, η γνώση της νομοθεσίας κρίνεται σημαντική από ορισμένους/ες διευθυντές/τριες: : «Εγώ νομίζω ότι για οποιαδήποτε θέση, αλλά κυρίως για τη θέση διευθυντή του σχολείου, πρέπει να υπάρχουν κάποιες προϋποθέσεις και πρώτη θεωρώ ότι είναι η διοικητική εμπειρία. Αν, δηλαδή, αυτός ο οποίος ασκεί καθήκοντα διευθυντή αγνοεί βασικούς νόμους του κράτους και την εκπαιδευτική νομοθεσία, δεν μπορεί να διοικήσει» (Δ7), υπογραμμίζει ο διευθυντής με τα 24 χρόνια προϋπηρεσίας σε διευθυντική θέση.

Ο διευθυντής του ΣΔΕ χρειάζεται, λοιπόν, σύμφωνα μόνο με ένα μικρό μέρος του δείγματος, να είναι ευρυμαθής, να έχει γνώσεις παιδαγωγικής και δυναμικής της ομάδας και να γνωρίζει την εκπαιδευτική νομοθεσία.

5. Διαπιστώσεις και συμπεράσματα

Από τις απόψεις των διευθυντών/τριών προκύπτει ότι, για να είναι κανείς αποτελεσματικός διευθυντής ΣΔΕ, το ζητούμενο κατ' αρχήν δεν είναι να έχει γνώσεις και διοικητικές δεξιότητες-ικανότητες. Σημαντικότερο ρόλο παίζουν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, τα ηγετικά χαρακτηριστικά και κυρίως οι επικοινωνιακές δεξιότητες-ικανότητες. Το πιο σημαντικό από όλα είναι ο διευθυντής να ανταποκρίνεται στις απαι-

τήσεις που απορρέουν από τις αρχές και τη φιλοσοφία της λειτουργίας των ΣΔΕ. Οι απόψεις του δείγματος θα μπορούσαν να ερμηνευτούν από τον καινοτομικό χαρακτήρα των ΣΔΕ, την ανάπτυξη ποικίλων σχέσεων στο πλαίσιο τους μεταξύ ενηλίκων-μελών του επιστημονικού προσωπικού και εκπαιδευομένων-και άρα τη μεγάλη ανάγκη για επικοινωνία, την ανάγκη για ένα διευθυντή, ο οποίος δεν είναι απλώς διεκπεραιωτής, αλλά εμπνέει και καθοδηγεί από ένα διευθυντή που είναι ηγέτης.

Είναι ενδιαφέρον να επισημάνουμε πώς σκιαγραφείται θετικά ο διευθυντής ΣΔΕ. Σύμφωνα με το δείγμα, θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από: δέσμευση στο έργο του, πίστη στο θεσμό, μεράκι, φαντασία, ευρύτητα σκέψης, καινοτόμο διάθεση, υπομονή, ευελιξία, κατανόηση, αυτοκριτική. Θα πρέπει, επίσης, να ενθαρρύνει και να εμπυχώνει, να είναι ρηξικέλευθος, δίκαιος και βαθιά δημοκρατικός.

Ο αποφαιτικός λόγος χρησιμοποιείται σε λίγες περιπτώσεις, για να καταγγεληθούν ορισμένες συμπεριφορές που ίσως θυμίζουν «παραδοσιακό» διευθυντή. Σύμφωνα με το δείγμα, ο διευθυντής ΣΔΕ δεν πρέπει να είναι αυταρχικός, προσβλητικός και δογματικός.

Επισημαίνουμε ότι, όπως προκύπτει από σχετικές μαρτυρίες, παρόμοιες συμπεριφορές διευθυντή φαίνεται ότι είχαν αντιμετωπισθεί από το θεσμό σε ένα από τα ΣΔΕ, κατά την περίοδο της πειραματικής λειτουργίας του, τα έτη 2000-2003 (Πηγιάκη, 2006 σελ. 387-430).

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι απόψεις αυτές προέρχονται από εκπαιδευτικούς στην πλειονότητά τους με σημαντική προϋπηρεσία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και με σημαντική διοικητική εμπειρία. Αυτό το στοιχείο έχει τη σημασία του, καθώς το αναμενόμενο θα ήταν: εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν γαλουχηθεί και διανύσει μεγάλο μέρος της σταδιοδρομίας τους στη συμβατική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, να έχουν –λόγω της προϋπηρεσίας τους- σχετικά παγιωμένες αντιλήψεις για το ρόλο του διευθυντή, αντίστοιχες μ' αυτές που έχουν διαμορφωθεί για τους διευθυντές των ημερήσιων γυμνασίων και λυκείων.

Το νομοθετικό πλαίσιο για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπως δείξαμε, προσδιορίζει ένα ρόλο περισσότερο γραφειοκρατικό για τους διευθυντές των σχολείων. Προκρίνονται ως κυρίαρχα χαρακτηριστικά του διευθυντή- και πριμοδοτούνται αντίστοιχα στη διαδικασία επιλογής- η εκπαιδευτική εμπειρία (ειδικότερα τα έτη υπηρεσίας) και η διοικητική γνώση και ικανότητα. Σε σχετικές θεωρητικές αναλύσεις που εμπλουτίζουν την ελληνική βιβλιογραφία στο πεδίο αυτό, όπως οι μελέτες του Σαϊτή (2005) και των Χυτήρη και Άννινου (2004), προκρίνεται ως χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού διευθυντή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση η

διοικητική εμπειρία, άποψη με την οποία συμφωνεί και ο Μπαϊρακτάρης (2003), ο οποίος προσθέτει ότι ο διευθυντής στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι δύσκολο να είναι ηγέτης. Τα ευρήματα σχετικής εμπειρικής έρευνας (Παπαναούμ, 2001) είναι προς την ίδια κατεύθυνση: ο «καλός διευθυντής» κυρίως πρέπει να έχει διοικητικές γνώσεις, ακολούθως ηγετικά προσόντα και παιδαγωγικές γνώσεις, ενώ το όραμα για την εκπαίδευση βρίσκεται στο τέλος της κλίμακας. Στον άξονα «συμπεριφορά» προτάσσονται οι καλές σχέσεις, ακολουθεί η σωστή διοίκηση και η δημιουργία καλού κλίματος, ενώ η αποτελεσματικότητα αναφέρεται τελευταία στην κατάταξη.

Άλλες έρευνες για τις χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή ΣΔΕ, από όσο γνωρίζουμε, δεν έχουν διεξαχθεί. Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, σε αντίθεση με τα χαρακτηριστικά που προκρίνονται για τους διευθυντές των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στα ΣΔΕ φαίνεται ότι χρειάζονται περισσότερο ηγετικά προσόντα και επικοινωνιακές δεξιότητες-ικανότητες για τους/τις διευθυντές/τριές τους, παρά διοικητική εμπειρία.

Θεωρούμε ότι η εργασία μας συμβάλλει στη σχετική βιβλιογραφία, δεδομένου ότι αφενός εξετάζει ένα εξαιρετικά επίκαιρο και ενδιαφέρον ζήτημα: τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή σχολείων για ενηλίκους, αφετέρου αναλύει και αποσαφηνίζει την εμπειρία των ίδιων των δρώντων υποκειμένων: των διευθυντών/τριων των ΣΔΕ, που η προσφορά τους στη λειτουργία του θεσμού έχει καθοριστική σημασία και οι οποίοι μπορούν να συμβάλλουν ουσιαστικά στην ανάπτυξη της εκπαιδευτικής πολιτικής στο πεδίο αυτό. Η εργασία αυτή μπορεί, επίσης, να αποτελέσει συμβολή στην ανάπτυξη του προβληματισμού και την περαιτέρω μελέτη του κομβικού ρόλου που διαδραματίζει ο διευθυντής στα ΣΔΕ, ο οποίος, όπως δείξαμε, διαφοροποιείται σε σημαντικό βαθμό από τον αντίστοιχο ρόλο του διευθυντή στα σχολεία της συμβατικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Σημειώσεις

1. Τα Σ.Δ.Ε. υπάγονται στη Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Γ.Γ.Ε.Ε.) του ΥΠΕΠΘ, με φορέα υλοποίησης το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε.), το οποίο και υπάγεται στη Γ.Γ.Ε.Ε.

2. Για μια διεξοδική συζήτηση όσον αφορά τη διαφοροποίηση των όρων «σχολική βελτίωση» και «αποτελεσματικότητα του σχολείου» βλ. Λάμνιαν, 2001 σελ. 117-123 και 170-172.

3. Ο όρος management χρησιμοποιείται ευρέως στην Ευρώπη και την Αφρική, ενώ στις Η.Π.Α., τον Καναδά και την Αυστραλία προτιμάται ο όρος administration (Bush and Glover, 2003 σελ.9).

4. Η έκθεση School Leadership: Concepts and Evidence (2003) που διεξήχθη με επικεφαλής τους Tony Bush και Derek Glover για λογαριασμό του National College for School Leadership αποτελεί μια εξαντλητική ανασκόπηση της σχετικής με το θέμα της «ηγεσίας» βιβλιογραφίας στο πεδίο του σχολείου κατά την περίοδο 1992-2002, τόσο των θεωρητικών μελετών όσο και των εμπειρικών.

5. Αναφέρεται στο Bush, 1998 σελ.323-324.

6. Διαθέσιμο στο: <http://www.doe.State.la.us.lde/pd>.

7. Στη βιβλιογραφία δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων. Στην ΚΥΑ 110998/ 2006 «Πιστοποίηση Επαγγελματικών Περιγραμμάτων» αναφέρεται ότι με τον όρο «δεξιότητες» ορίζεται ο συνδυασμός γνώσης και εμπειρίας που απαιτείται για την επίτευξη συγκεκριμένου φυσικού ή διανοητικού έργου ή την άσκηση εργασίας. Στην ίδια ΚΥΑ οι «ικανότητες» ορίζονται ως η δυνατότητα εφαρμογής γνώσεων, δεξιοτήτων και τεχνογνωσίας, ώστε το άτομο να ανταποκρίνεται στις τρέχουσες συνθήκες και απαιτήσεις της εργασίας του, αλλά και να προσαρμόζεται σε μεταβαλλόμενα εργασιακά περιβάλλοντα. Οι Desky & Tessaring (2002: 16) ορίζουν ως δεξιότητα «τη συναφή γνώση και εμπειρία που είναι αναγκαία για την εκτέλεση συγκεκριμένου καθήκοντος ή εργασίας ή/και το προϊόν της εκπαίδευσης, κατάρτισης και εμπειρίας, το οποίο, μαζί με τη σχετική τεχνογνωσία, είναι χαρακτηριστικό της τεχνικής γνώσης». Ως ικανότητα ορίζουν (όπ. παρ.:16) την «αποδεδειγμένη δυνατότητα του ατόμου να αξιοποιεί την τεχνογνωσία, τις δεξιότητες, τα προσόντα ή τις γνώσεις του, ώστε να διαχειρίζεται με επιτυχία τόσο οικείες όσο και νέες επαγγελματικές καταστάσεις και απαιτήσεις».

Βιβλιογραφία

1.ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Βάμβουκας Μ., *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, Γρηγόρης, Αθήνα, 1991 (2^η έκδοση).

- Βεκρής Λ., «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας: ένα ευρωπαϊκό πρόγραμμα κατά του κοινωνικού αποκλεισμού- η ελληνική εκδοχή», στο Βεκρής Λ. & Χοντολίδου Ε. (επιμ.) *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, ΥΠΕΠΘ/ ΓΓΕΕ/ ΙΔΕΚΕ/ ΕΥΔ ΕΠΕΑΕΚ II, Αθήνα, 2003,σελ 17-25.
- Βεκρής Λ. & Χοντολίδου Ε. (επιμ.) *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, ΥΠΕΠΘ/ ΓΓΕΕ/ ΙΔΕΚΕ/ ΕΥΔ ΕΠΕΑΕΚ II, Αθήνα, 2003.
- Βεργίδης Δ., «Η εκπαίδευση ενηλίκων στην Ελλάδα: επιτεύγματα και δυσλειτούργειες», στο *Πρακτικά 1^{ου} συνεδρίου Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2005, σελ. 55-72.
- Βεργίδης Δ., *Οι εκπαιδευτικοί των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας. Το περίγραμμα της θέσης εργασίας τους*, ΓΓΕΕ/ ΙΔΕΚΕ, Αθήνα, 2003.
- Γκότοβος Α., *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*, Gutenberg, Αθήνα, 1990.
- Cohen L. & Manion L., *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Έκφραση, Αθήνα, 1997.
- Desky P. & Tessaring M., *Κατάρτιση και Μάθηση με Στόχο την Απόκτηση Ικανοτήτων. Δεύτερη έκθεση για την έρευνα σχετικά με την επαγγελματική κατάρτιση στην Ευρώπη: Περίληψη των Κυριότερων Σημείων*, Cedefop , 2002.
- Κόκκος Α., *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2005.
- Κυριαζή Ν., *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2002 (5^η έκδοση).
- Λάμνιαν Κ., *Κοινωνιολογική Θεωρία και Εκπαίδευση. Διακριτές Προσεγγίσεις*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2001.
- Μπαϊρακτάρης Π., «Ο ρόλος του διευθυντή στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» , *Διοικητική Ενημέρωση*, τεύχος 26, 2003, σελ.81-88.
- Παπαναούμ Ζ., *Η Διεύθυνση Σχολείου. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση*, Αδελφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 2001.
- Παρασκευόπουλος Ι., *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*, τ.2, Αθήνα, 1993.
- Πασιαρδής Π., *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2004.
- Πηγιάνη Π., *Δημοκρατική –Κριτική Εκπαιδευτική Καινοτομία. Μαθήματα από το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας*, Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα, 2006.
- Σαϊτής Χ., *Οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων*, αυτοέκδοση, Αθήνα, 2005.
- Σαϊτής Χ., Τσιαμάση Φ., Χατζή Μ., «Ο διευθυντής του σχολείου: Manager-ηγέτης ή παραδοσιακός γραφειοκράτης;» , *Νέα Παιδεία*, τεύχος 83, 1997, σελ. 66-77.

- Σαϊτής Χ., *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Θεωρία και πράξη*, αυτο-έκδοση, Αθήνα, 1992.
- Σιβροπούλου-Καπλάνη Ι., «Ο ρόλος του διευθυντή στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», *Νέα Παιδεία*, τεύχος 104, 2002, σελ. 23-33.
- Υφαντή Α., «Εκπαιδευτικές αλλαγές και βελτίωση του σχολείου. Μια πολύπλοκη σχέση», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 113, 2000, σελ.57-63.
- Χοντολίδου Ε., «Το πρόγραμμα σπουδών του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας», στο Βεκρής, Α. & Χοντολίδου, Ε. (επιμ.) *Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, ΥΠΕΠΘ/ ΓΓΕΕ/ ΙΔΕΚΕ/ ΕΥΔ ΕΠΕΑΕΚ II, Αθήνα, 2003, σελ. 75-80.
- Χυτήρης Λ., Άννινος Λ., «Διοίκηση και ηγεσία στα δημόσια σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», *Διοικητική Ενημέρωση*, τεύχος 30, 2004, σελ.86-90.

2. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Bolam R., McMahon A., Pocklington K., & Weindling, D. *Effective Management in Schools*, HMSO, London, 1993.
- Bush T. & Glover D., *School Leadership: Concepts and Evidence*, National College for School Leadership, 2003.
- Bush T., «The National Professional Qualification for Headship: the key to effective school leadership?», *School Leadership & Management*, 18 (3), 1998, p.321-333.
- Cuban L., *The Managerial Imperative and the Practice of Leadership in Schools*. State University of New York Press, Albany, NY, 1998.
- Dimmock C., «Principals and school restructuring: conceptualizing challenges as dilemmas», *Journal of Educational Administration*, 37 (5), 1999, p.441-62.
- Fullan M., *Leading in a Culture of Change*, Jossey-Bass/ Wiley, San Francisco, CA, 2001.
- Hargreaves A., Lieberman A., Fullan M., Hopkins, D. *The International Handbook of Educational Change*, Kluwer, Dordrecht, 1998.
- Interstate School Leaders Licensure Consortium (ISLLC) διαθέσιμο στο: <http://www.umsi.edu/umpea> (ανακτήθηκε στις 26/9/2006).
- OECD, *New School Management*, OECD, 2001.
- Ragin C., *Constructing Social Research*, Pine Forge Press, London, 1994.
- Sergiovanni T., *Leadership: What's in it for schools?*, Routledge Falmer, London, 2001.
- Standards for School Principals in Louisiana*, Louisiana Department of Education

and the State Board of Elementary and Secondary Education, 1998, διαθέσιμο στο: <http://www.doe.State.la.us/ide/pd> (ανακτήθηκε στις 26/9/2006).

3. ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ

Νόμος -Πλαίσιο 1566/1985 «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».

Νόμος 2525/ 1997, άρθρο 5 «Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας».

Προεδρικό Διάταγμα 25/2002 (ΦΕΚ 20 τ.Α/7-2-2002) «Αναπροσδιορισμός των προσόντων και κριτηρίων επιλογής των στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τροποποίηση της διαδικασίας επιλογής αυτών.

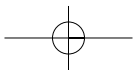
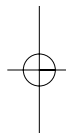
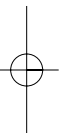
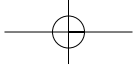
Υπουργική απόφαση 105657/ 2002 (ΦΕΚ 134 τ.Β/16-10-2002) «Καθορισμός των ειδικότερων καθηκόντων και αρμοδιοτήτων των περιφερειακών υπηρεσιών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, των διευθυντών και υποδιευθυντών των σχολικών μονάδων και ΣΕΚ και των συλλόγων των διδασκόντων».

Υπουργική απόφαση 2373/2003 (ΦΕΚ 1003/ 22-07-2003) «Οργάνωση και λειτουργία των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας».

ΚΥΑ 110998 (ΦΕΚ 566/8-5-2006) «Πιστοποίηση Επαγγελματικών Περιγραμμάτων»

Νόμος 3467 (ΦΕΚ 128, τ. Α/21-6-2006) «Επιλογή στελεχών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ρύθμιση θεμάτων διοίκησης και εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις».





Βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Εφαρμογή και αξιολόγηση ενός προγράμματος στρατηγικών ανάγνωσης

Φαίη Αντωνίου¹, Elmar Souvignier² και Andreas Gold³

Περίληψη

Η αναγνωστική κατανόηση σχετίζεται με διαφορετικού τύπου μεταβλητές όπως η ταχύτητα αποκωδικοποίησης, η λεξιλογική γνώση και η αναγνωστική αυτο-αποτελεσματικότητα. Παρόλα αυτά, πρόσφατα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας επισημαίνουν ότι η κατάρτιση και η χρήση στρατηγικών ανάγνωσης και αυτορρύθμισης ενισχύουν την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Για τη μελέτη αυτή, ένα πρόγραμμα παρέμβασης 29 ωριαίων μαθημάτων, το οποίο σχεδιάστηκε βάσει των παραπάνω ευρημάτων, εφαρμόστηκε σε 147 - από το δείγμα 268 παιδιών- μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η αναγνωστική κατανόηση, η γνώση αναγνωστικών στρατηγικών και η αναγνωστική αυτο-αποτελεσματικότητα όλων των μαθητών εξετάστηκαν πριν και μετά από την εφαρμογή του προγράμματος. Η διαφορά στην επίδοση των μαθητών της πειραματικής ομάδας μεταξύ των αξιολογήσεων ήταν στατιστικώς ψηλότερη σε σύγκριση με την επίδοση της ομάδας ελέγχου μετά από το πρόγραμμα, ενώ η ανάλυση των διαφορικών επιδόσεων δείχνει ότι οι μαθητές με διαφορετικές βασικές μαθησιακές δεξιότητες επωφελούνται εξίσου από το πρόγραμμα στρατηγικών ανάγνωσης.

1. Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
2. Τμήμα Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Muenster, Γερμανία.
3. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο J. W. Goethe, Φρανκφούρτη, Γερμανία.

Λέξεις κλειδιά: αναγνωστική κατανόηση, στρατηγικές ανάγνωσης, διδασκαλία στρατηγικών, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

1. Εισαγωγή:

Η έννοια της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης

Το ενδιαφέρον των ερευνητών για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες άκμασε τις τελευταίες τέσσερις δεκαετίες, αφότου ο Kirk (1963) πρώτος προτείνει έναν ορισμό για τον όρο Μαθησιακές Δυσκολίες. Ο ορισμός απευθυνόταν στις διαταραχές οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην απόκτηση και χρήση ικανοτήτων ομιλίας, ανάγνωσης και συλλογισμού και δεν είναι αποτέλεσμα αισθητηριακής βλάβης ή αναπηρίας. Από τότε, έχει προταθεί ένας μεγάλος αριθμός ορισμών, με επικρατέστερο αυτόν που διευκρινίζει ότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες αναφέρονται σε «μία ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος. Αν και μια μαθησιακή δυσκολία μπορεί να εμφανίζεται παράλληλα με άλλες μειονεξίες (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, κοινωνικές και συναισθηματικές διαταραχές) ή περιβαλλοντικές επιδράσεις (π.χ. πολιτισμικές διαφορές, ανεπαρκής / ακατάλληλη διδασκαλία, ψυχογενείς παράγοντες), δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων» (Hammil, 1990, σελ. 77). Από την άλλη μεριά, σύμφωνα με τον Powell (1994) όταν οι μαθησιακές διαταραχές οφείλονται σε μειονεξίες ή περιβαλλοντικές επιδράσεις και καταλήγουν σε διαφορετικότητα, η οποία χρήζει εξειδικευμένης υποστήριξης, τότε γίνεται λόγος για «Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες» («Special Educational Needs»). Τέτοιες μπορεί να είναι, εκτός από τις μαθησιακές δυσκολίες, η οριακή νοητική υστέρηση, σοβαρές συναισθηματικές δυσκολίες και οι διαταραχές φωνολογικής επεξεργασίας.

Είναι γνωστό από τη διεθνή βιβλιογραφία πως το βασικό χαρακτηριστικό των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, είναι η δυσκολία στην ανάγνωση (αναγνωστική δυσχέρεια) (Lyon, 1996; Siegel, 2003) και πιο συγκεκριμένα πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην πλειο-

ψηφία τους χαρακτηρίζονται ως φτωχοί αναγνώστες (Gelzheiser & Wood, 1998). Η αδυναμία στην ικανότητα αποκωδικοποίησης συνιστά τη βάση του αναγνωστικού προβλήματος, ενώ βασικά χαρακτηριστικά της αναγνωστικής δυσχέρειας είναι το χαμηλό σε περιεκτικότητα λεξιλόγιο και η αργή ανάγνωση (Souvignier & Ruehl, 2005). Αποτέλεσμα των περιορισμένων αναγνωστικών ικανοτήτων των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι η χαμηλή αναγνωστική αυτο-αποτελεσματικότητα και η αδυναμία τους να συνειδητοποιήσουν ότι μπορούν να επηρεάσουν αποφασιστικά την αναγνωστική διαδικασία (Souvignier, 2003). Από την άλλη πλευρά, η διδασκαλία της ανάγνωσης, σήμερα, προωθεί πολύ λιγότερο την διαβίβαση ανώτερων αναγνωστικών δεξιοτήτων (π.χ. κατάκτηση και η χρήση στρατηγικών ανάγνωσης και αυτορρύθμισης) οι οποίες ενισχύουν την αναγνωστική κατανόηση, ενώ υποστηρίζει κυρίως τις βασικές αναγνωστικές δεξιότητες (π.χ. αποκωδικοποίηση, λεξιλόγιο). Ωστόσο, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χρειάζονται περισσότερο δομημένη, άμεση και σαφή (explicit) διδασκαλία, βασισμένη στην μετάδοση ανώτερων αναγνωστικών δεξιοτήτων (Adams, 1990; Mercer et al., 1996; Rosenshine, 1997; Siegel, 1992; Souvignier & Ruehl, 2005; Wilder & Williams, 2001; Williams, 2003).

Ένας ευρύς αριθμός μετα-αναλυτικών ερευνών στοχεύοντας στην προαγωγή των προγραμμάτων παρέμβασης ενισχυτικής διδασκαλίας της αναγνωστικής κατανόησης, συνέβαλε αποφασιστικά στη διεύρυνση του θεωρητικού και εμπειρικού πλαισίου των μαθησιακών δυσκολιών (πρβ. Gersten et al., 2001; Mastropieri, Scruggs, Bakken & Whedon, 1996; Swanson, 1999; Talbott, Lloyd & Tankersley, 1994). Οι έρευνες αυτές απέδειξαν πως οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι σε θέση να διδάχονται ταυτόχρονα βασικές («basic skills») αλλά και ανώτερες αναγνωστικές δεξιότητες («higher order skills»). Πιο συγκεκριμένα, η άμεση και σαφής διδασκαλία (direct and explicit teaching) των ερωτηματικών - στρατηγικών (Questioning Strategies), αλλά και των στρατηγικών αυτορρύθμισης, ενισχύουν την αναγνωστική κατανόηση και συγκράτηση του αναγνωστικού αντικειμένου. Σε μια πιο πρόσφατη μετα-ανάλυση, οι Souvignier και Antoniou (2007) επιβεβαιώνουν πως η επιτυχία μιας παρέμβασης με στόχο την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης εξαρτάται από την άμεση διδασκαλία στρατηγικών ανάγνωσης και αυτορρύθμισης. Με περαιτέρω έρευνα, καταλήγουν πως μια παρέμβαση αποδίδει στατιστικώς σημαντικότερα αποτελέσματα όταν στην αναγνωστική διαδικασία εμπλέκονται συγκεκριμένες στρατηγικές ανάγνωσης, όπως η περίληψη και η εύρεση της κεντρικής ιδέας, καθώς και όταν ο στόχος της πα-

ρέμβασης είναι σαφής. Σύμφωνα με το τελευταίο, οι έρευνες με στόχο την παρέμβαση σε ενισχυτικό περιβάλλον και με μικρό (< 12 μαθήματα) χρόνο διάρκειας («ελεγχόμενες έρευνες») απέφεραν καλύτερα αποτελέσματα ($d = 1.20$) από ότι οι έρευνες, οι οποίες διεξήχθησαν σε γενικές τάξεις και με μεγαλύτερη διάρκεια παρέμβασης («οικολογικά έγκυρες») με $d = 0.59$. Παρόλα αυτά, το γεγονός ότι ο πρώτος τύπος ερευνών διεξάγεται συνήθως υπό την επίβλεψη του ερευνητή, είναι ενδεικτικό ότι η στενή και εντατική συμμετοχή του στην τέλεση της έρευνας συμβάλει στην πιστή και συνεπή διεξαγωγή των μεθοδολογικών και παρεμβατικών βημάτων. Συνεπώς, η έρευνα τελείται πιστά υπό τους όρους σχεδιασμού και με αυτόν τον τρόπο τα θετικά αποτελέσματα είναι εγγυημένα. Από την άλλη πλευρά, οι «οικολογικά έγκυρες» έρευνες είναι πιο ρεαλιστικές και εφαρμόσιμες στην εκπαιδευτική πραγματικότητα από ότι οι «ελεγχόμενες» έρευνες (Sounvignier & Antoniou, 2007).

Είναι γνωστό, ότι οι μαθητές που απαρτίζουν τα τμήματα ένταξης χαρακτηρίζονται από ένα ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών αναγκών, οι οποίες δεν διαγιγνώσκονται πάντα ως μαθησιακές δυσκολίες, αλλά μπορεί να είναι και αποτέλεσμα προβλημάτων μάθησης (π.χ. διαφορετική μητρική γλώσσα) ή προσαρμογής (π.χ. διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον) (Παντελιάδου, 2000). Για παράδειγμα, στο πλαίσιο της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα οι μαθητές ενός τμήματος ένταξης δεν διακρίνονται από τον ίδιο τύπο μαθησιακών δυσκολιών (Παντελιάδου, 2004). Αντίστοιχα, στο γερμανικό εκπαιδευτικό σύστημα, στο πλαίσιο του οποίου διεξήχθη η παρούσα έρευνα, τα σχολεία για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες («Lernhilfeschule») αποτελούνται από τάξεις οι οποίες θεωρούνται αντίστοιχες των ελληνικών τμημάτων ένταξης: Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που τα παρακολουθούν δεν παρουσιάζουν απαραίτητα μαθησιακές δυσκολίες, αλλά μπορεί να εμφανίζουν διαταραχές μάθησης ή προσαρμογής, αποτέλεσμα είτε οριακής νοητικής υστέρησης, είτε σοβαρών συναισθηματικών δυσκολιών, είτε ελλιπούς φωνολογικής επεξεργασίας (Powell, 1994; Schroeder, 2000).

Στόχος της έρευνας μας είναι η εφαρμογή ενός προγράμματος στρατηγικών ανάγνωσης για την βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης και την ενίσχυση της γνώσης των αναγνωστικών στρατηγικών βασισμένο στη σχετική βιβλιογραφία αλλά και στις ανάγκες του δείγματος. Κέντρο της έρευνας αποτελεί το ερώτημα αν η αναγνωστική κατανόηση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να προαχθεί μέσω της διδασκαλίας στρατηγικών ανάγνωσης. Παρόλα αυτά δεν είναι σημαντική μόνο η υπόθεση ότι θα αυξηθεί η επίδοση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές

ανάγκες στην αναγνωστική κατανόηση, ότι θα εμπλουτιστεί η γνώση τους στις στρατηγικές ανάγνωσης και ότι θα ενισχυθεί η εκτίμησή τους για την προσωπική τους αναγνωστική επίδοση μετά το τέλος της εφαρμογής του στρατηγικά προσανατολισμένου προγράμματος παρέμβασης. Εξίσου σημαίνουσα κρίνεται και η υπόθεση ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση στις βασικές αναγνωστικές τους δεξιότητες όσον αφορά στο λεξιλόγιο, στην ταχύτητα αποκωδικοποίησης και στη νοημοσύνη τους θα επωφεληθούν από το παρεμβατικό πρόγραμμα σε ίσο βαθμό με τους μαθητές που παρουσιάζουν καλύτερη επίδοση στις βασικές αναγνωστικές δεξιότητες (διαφορική επίδραση).

2. Μέθοδος - Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 268 μαθητές 27 τάξεων από επτά σχολεία για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην περιοχή Hessen της Γερμανίας. Τα σχολικά αυτά τμήματα αντιστοιχούν στις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού και στις δύο πρώτες του Γυμνασίου και είναι αντίστοιχα των ειδικών τμημάτων ένταξης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς στα πλαίσια τους εντάσσονται μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. 147 μαθητές (από 14 τάξεις) συμμετείχαν ως πειραματική ομάδα, η οποία συμμετείχε στο αναγνωστικό πρόγραμμα παρέμβασης και 121 (από 13 τάξεις) είχαν τον ρόλο της ομάδας ελέγχου, η οποία δέχτηκε συνηθισμένη διδασκαλία ανάγνωσης. Ο Πίνακας 1 δείχνει πως οι δυο ομάδες ήταν ίσες ως προς την ηλικία, ενώ η κατανομή των συμμετεχόντων μαθητών στις κατηγορίες φύλο και μητρική γλώσσα (οι ομιλούμενες στο σπίτι γλώσσες) είναι αναλογικά συγκρίσιμες.

Αντίστοιχα, ο Πίνακας 2 φανερώνει πως οι δύο ομάδες ήταν συγκρίσιμες όσον αφορά και στις προϋποθέσεις μάθησης (νοημοσύνη, λεξιλογική γνώση, ταχύτητα αποκωδικοποίησης).

Πίνακας 1
Περιγραφή των υποκειμένων του δείγματος

Όμιλος	Ν	Επίπεδο μαθησιακής επίδοσης				
		Ανώτατο	Μεσοτάτο	Βασικό	Προβασικό	Προαγωγή
Επίπεδο 1	13;8 (N=147)	78	69	55	49	43
Επίπεδο 2	13;9 (N=121)	81	40	36	40	45
Επίπεδο 3	13;9 (N=268)	159	109	91	89	88

Πίνακας 2
Περιγραφή των μεταβλητών και των προϋποθέσεων μάθησης των υποκειμένων του δείγματος

Όμιλος	IQ	Επίπεδο μαθησιακής επίδοσης	
		Βασικό	Προβασικό
Επίπεδο 1	87.37 (12.15)	13.50 (5.92)	56.34 (20.64)
Επίπεδο 2	83.67 (12.99)	12.39 (4.86)	59.31 (19.54)
Επίπεδο 3	85.70 (12.65)	13.0 (5.49)	57.68 (20.17)

3. Σχεδιασμός και υλικό

Η έρευνα διήρκησε σχεδόν ένα ακαδημαϊκό έτος, από τον Σεπτέμβριο του 2004 ως και τον Απρίλιο του 2005. Η παρουσίαση του προγράμματος στους εκπαιδευτικούς, που οικιοθελώς δήλωσαν συμμετοχή, και η ενημέρωσή τους σχετικά με τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και το θεωρητικό πλαίσιο του προγράμματος έλαβε χώρα τον Σεπτέμβριο 2004, ενώ από τον επόμενο μήνα ξεκίνησε η εξέταση των μαθητών. Η συλλογή των στοιχείων όλων των υποκειμένων σχετικά με τις προϋποθέσεις μάθησης (νοημοσύνη,

λεξιλογική γνώση, ταχύτητα αποκωδικοποίησης) έγινε πριν από την εφαρμογή του προγράμματος, ενώ όλο το δείγμα εξετάστηκε πριν και μετά από την παρέμβαση στις ακόλουθες μεταβλητές: αναγνωστική κατανόηση, γνώση αναγνωστικών στρατηγικών και αναγνωστική αυτο-αποτελεσματικότητα. Μεταξύ των δύο εξεταστικών περιόδων, οι εκπαιδευτικοί της πειραματικής ομάδας εφάρμοσαν το πρόγραμμα στις τάξεις τους, ενώ οι συνεργάτες της έρευνας είχαν την δυνατότητα μέσα στο συγκεκριμένο χρονικό διάστημα να παρακολουθήσουν τον τρόπο εφαρμογής και διδασκαλίας των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης που περιέχονται σε αυτό.

Πιο συγκεκριμένα, το πρόγραμμα παρέμβασης ονομάζεται «Γινόμαστε ντετέκτιβ των κειμένων» (“Wir werden Textdetektive”) και αποτελεί την προσαρμογή του αρχικού ομότιτλου προγράμματος για μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Gold, Mokhlesgerami, Ruehl, Schreblowski & Souvignier, 2004). σε μαθητές μικρότερων τάξεων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Souvignier & Ruehl, 2005). Για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας πραγματοποιήθηκε ένας μεγάλος αριθμός αλλαγών στο περιεχόμενο και την διαδικασία εφαρμογής του προγράμματος των Souvignier και Ruehl, (2005) βάσει των παρατηρήσεων των δασκάλων που συμμετείχαν σε αυτή την έρευνα και στα αποτελέσματα της πρόσφατης μετα-ανάλυσης των Souvignier και Antoniou (2007). Περιλαμβάνει έξι διδακτικές ενότητες οι οποίες μπορούν να διδαχθούν σε 29 ακαδημαϊκές ώρες κατά την διάρκεια του μαθήματος της Γλώσσας. Ο Πίνακας 3 παρουσιάζει τον σχεδιασμό και το περιεχόμενο του προγράμματος.

Όσον αφορά στην ιστορία, η οποία αποτελεί την βάση του προγράμματος, οι μαθητές πρέπει στην αρχή να κάνουν τον παραλληλισμό μεταξύ αληθινών ντετέκτιβ και εκείνων των κειμένων. Όπως οι πρώτοι πρέπει να χρησιμοποιήσουν συγκεκριμένες μεθόδους για να κατανοήσουν και να λύσουν μια υπόθεση, έτσι και οι ντετέκτιβ των κειμένων πρέπει να χρησιμοποιήσουν τις κατάλληλες αναγνωστικές μεθόδους/στρατηγικές για να κατανοήσουν και να συγκρατήσουν το νόημα του κειμένου. Έτσι, θα καταλάβουν οι μαθητές πως μόνο με συστηματικό και μεθοδικό τρόπο, καθώς και με την εφαρμογή συγκεκριμένων στρατηγικών (των Μεθόδων του Ντετέκτιβ- MN), είναι δυνατή η επεξεργασία ενός κειμένου και επιτυχής η κατανόηση και συγκράτηση του νοήματός του.

Η πρώτη Μέθοδος του Ντετέκτιβ (MN 1), η «Παρατήρηση της επικεφαλίδας», στοχεύει στην κατανόηση του νοήματος του κειμένου μέσω της ενεργοποίησης της προηγούμενης γνώσης. Βάσει της επικεφαλίδας, οι μαθητές καλούνται να συλλογιστούν τι μπορεί να ακολουθήσει στο κεί-

Πίνακας 3
 Συνοπτική παράσταση του προγράμματος
 «Γινόμαστε ντετέκτιβ των κειμένων»

Αί υόϋά	Άηϋι υò ù ηρ ί	Δάηϋ:υι άί ι	Όυ:ι ò
I	3	Άϋάαυ άρ όϋί ϋά ηϋ όι ό άόι ϋάάϋ άύόϋ α ό όηι άηύι ι άα ό. 1 ^ο ι Υέι άι ò (έάάι υόόϋ)	Δάάέέϋϋι υò ϋò άηάάόϋò άέέέϋ ϋί ίϋόύέϋ ι άάάϋ υι ί ϋόύέϋ έάέ Υί υί.
II	3	α ό ίϋόύέϋ: Δάάάϋηόϋ ϋò άόάόάέϋάò. 2 ^ο ι Υέι άι ò (έάάι υόόϋ)	Άί άηάι όι ϋϋ ϋò όηι ϋάι υι άί ϋò άι ϋόϋ.
III	4	α ό ίϋόύέϋ: ϋ άί ϋά ϋόϋ υι άόόέι έϋ ί α ό έάέ Υί ι ό. 3 ^ο ι Υέι άι ò (όόάέηύόόϋ)	Έάάι υόόϋ όά άόϋάαί έΥι άυι έάέόηι ύόάυι. Άόύι ι ϋ άόάι άηάάόϋ υι άόόέι έϋ ί.
IV	6	α ό ίϋόύέϋ: Δάηϋϋόϋ άόϋάϋι άόέι υ έάέ Υί ι ό. 4 ^ο ι Υέι άι ò (όόάέηύόόϋ)	ι άϋ όϋ α ό άόϋάϋι άόέι υ έάέ Υί ι ό ι άάέόι ηάόέϋ έΥι άέ.
V	6	α ό ίϋόύέϋ: Δάηϋϋόϋ όηάαί άά έι άέι υ έάέ Υί ι ό. Έϋάά έέϋ:ι ό (ι Υέι άι ò άόά ηήγέι ϋϋ ò)	ι άϋ όϋ α ό όηάαί άά έι άέι υ έάέ Υί ι ό ι άάέόι ηάόέϋ έΥι άέ.
VI	7	Άόάι ύέϋϋ ύέυι υι ι άέύάυι.	Άί ύόύι ϋάέάόάηι ι άρ άι υò ι ι ί ύέι ό άέ ϋί άόάι άηάάόϋ έάέ Υί υί.

μενο. Κατά την διάρκεια, αλλά και μετά την πρώτη ανάγνωσή του κειμένου οι μαθητές ωθούνται να διαπιστώσουν αν οι υποθέσεις τους ανταποκρίνονται στο περιεχόμενο του κειμένου. Με την εφαρμογή της MN 1 θα ενεργοποιηθεί η προηγούμενη και σχετική με το κείμενο γνώση τους και με αυτό τον τρόπο θα γίνει ευκολότερη η συσχέτιση της με το νόημα του κειμένου και ουσιαστικότερη η κατανόησή του. Όπως επισημαίνεται και στην έρευνα πολλών ερευνητών (βλ. Carr & Thompson, 1996; Souvignier & Ruehl, 2005), ιδιαίτερα οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

επωφελούνται στην αναγνωστική κατανόηση από την ενεργοποίηση της προηγούμενης γνώσης.

Όπως και η προηγούμενη, έτσι και η δεύτερη Μέθοδος του Ντετέκτιβ, «Η αντιμετώπιση των δυσκολιών του κειμένου» αποτελεί μεταγνωστική στρατηγική ανάγνωσης που στοχεύει στην ενίσχυση της κατανόησης του κειμένου. Με την εφαρμογή της MN 2 οι μαθητές καλούνται να επεξεργαστούν συστηματικά τις άγνωστες λέξεις του κειμένου και να λύσουν τυχόν δυσκολίες του μέσω της επιλογής διαφορετικών μέσων βοήθειας (π.χ. χρήση διαδικτύου ή λεξικού για την εύρεση του νοήματος των άγνωστων λέξεων, κατάληξη σε συμπέρασμα για το νόημα μιας λέξης από τα συμφραζόμενα). Με τον τρόπο αυτό ενισχύεται ο συνεχής αυτοέλεγχος της αναγνωστικής κατανόησης και η ρύθμιση της αναγνωστικής διαδικασίας. Είναι γνωστό, πως η συνειδητή παρακολούθηση της κατανόησης και ο έλεγχος της διαδικασίας ανάγνωσης από τους ίδιους τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οδηγεί στην ενδυνάμωση της αναγνωστικής τους επίδοσης (Mastropieri & Scruggs, 1997; Souvignier & Antoniou, 2007; Swanson, 1999).

Σε συνάρτηση με τις προηγούμενες, η τρίτη Μέθοδος του Ντετέκτιβ, η «Περίληψη αφηγηματικού κειμένου», αποτελεί στρατηγική ανάγνωσης που αποσκοπεί στη συγκράτηση του νοήματος του κειμένου. Για την επίτευξη αυτού, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι αναγκαίο να γνωρίζουν τα ουσιαστικά χαρακτηριστικά της δομής και διάρθρωσης ενός αφηγηματικού κειμένου, κάτι το οποίο γίνεται οικείο στους μαθητές μέσω της MN 3. Με την χρήση καθοδηγητικών ερωτήσεων, όπως το ποιος είναι ο πρωταγωνιστής της ιστορίας και το ποια είναι η πλοκή και η έκβαση της ιστορίας, επιτυγχάνεται και η καλύτερη επεξεργασία του κειμένου. Οι απαντήσεις των μαθητών στις ερωτήσεις αυτές θα αποτελέσουν την βάση για την διαμόρφωση νέων προτάσεων και, τέλος, της περίληψης της αφηγηματικής ιστορίας.

Σχετική με την προηγούμενη είναι και η τέταρτη Μέθοδος του Ντετέκτιβ, η «Περίληψη πραγματολογικού κειμένου». Στόχος της συγκεκριμένης στρατηγικής ανάγνωσης (MN 4), είναι, όπως και προηγουμένως, η συγκράτηση του νοήματος του κειμένου. Στην αρχή γίνονται γνωστές στους μαθητές οι διαφορές μεταξύ των αφηγηματικών και των πραγματολογικών κειμένων και στην συνέχεια καλούνται να μειώσουν ένα κείμενο συλλέγοντας τις πιο σημαντικές του πληροφορίες και καταγράφοντας τις με δικά τους λόγια.

Την τελευταία ενότητα του προγράμματος παρέμβασης για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης μέσω της χρήσης αναγνωστικών

στρατηγικών αποτελεί η «Λίστα ελέγχου». Υπό τον όρο αυτό εννοείται η επανάληψη όλων των Μεθόδων του Ντετέκτιβ, με σκοπό την δημιουργία μιας καλά σχεδιασμένης διαδικασίας ανάγνωσης που προσεγγίζει την επεξεργασία των κειμένων με διαρθρωμένο τρόπο. Πριν από την πρώτη ανάγνωση οι μαθητές καλούνται να ενεργοποιήσουν την προηγούμενη γνώση τους μέσω της παρατήρησης της επικεφαλίδας (MN 1). Ύστερα από την πρώτη ανάγνωση οι μαθητές πρέπει να εντοπίσουν τις δύσκολες/άγνωστες για αυτούς λέξεις και να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις δυσκολίες τους (MN 2). Μετά από τη δεύτερη ανάγνωση, οι μαθητές πρέπει να επιβεβαιώσουν πως εφάρμοσαν αποτελεσματικά τις προηγούμενες αναγνωστικές στρατηγικές (MN 1 και 2) και να προσδιορίσουν αν το κείμενο είναι αφηγηματικό ή πραγματολογικό (παροχής πληροφοριών), απόφαση που θα επηρεάσει και την επόμενη μέθοδο που θα επιλέξουν να χρησιμοποιήσουν (MN 3 ή 4). Στο τέλος οι μαθητές αναλαμβάνουν να αξιολογήσουν την περίληψή τους, ελέγχοντας αν όλες οι σημαντικές πληροφορίες του κειμένου εμπεριέχονται σε αυτή και αν η έκτασή της είναι σημαντικά μικρότερη του αρχικού κειμένου.

Η εκτέλεση του προγράμματος είναι εκτενώς σχεδιασμένη σε μορφή ωριαίων μαθημάτων σε ένα εγχειρίδιο ειδικά σχεδιασμένο για τον δάσκαλο. Το βιβλίο αυτό περιέχει αναλυτικά το τρόπο που μπορεί να παρουσιαστεί κάθε ενότητα στην τάξη καθώς και το θεωρητικό του πλαίσιο. Παραδείγματα για τον τρόπο και την σειρά διδασκαλίας κάθε τμήματος των διαφορετικών ενότητων, αλλά και προτάσεις για την προσαρμογή του υλικού στις απαιτήσεις της τάξης προβάλλονται, επίσης, εκτενώς. Αντίστοιχα, ένα ειδικά σχεδιασμένο τετράδιο εργασιών για τους μαθητές, περιλαμβάνει τα κείμενα, τις σελίδες εργασίας και τις ασκήσεις αυτο-αξιολόγησης.

Η προσαρμογή του προγράμματος έγινε βάσει των θεωρητικών, αλλά και μεθοδολογικών, αποτελεσμάτων της πρόσφατης μετα-ανάλυσης των Souvignier και Antoniou (2007). Σύμφωνα με την έκβαση αυτής της έρευνας, η επιτυχία ενός προγράμματος που στοχεύει στην ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης μέσω της χρήσης στρατηγικών είναι βέβαιη όταν οι μαθητές διδάσκονται με σαφήνεια και άμεσα (explicitly) στρατηγικές ανάγνωσης και αυτορρύθμισης. Στην έρευνα μας οι μαθητές διδάσκονται άμεσα και σαφώς την χρήση και την χρησιμότητα των αναγνωστικών στρατηγικών κατανόησης και συγκράτησης του νοήματος του κειμένου (MN 1, 2, 3, 4) αλλά και στρατηγικές αυτορρύθμισης της αναγνωστικής τους διαδικασίας μέσω της έκτης ενότητας του προγράμματος, την διδασκαλία εφαρμογής της «Λίστας Ελέγχου». Το γεγονός ότι η πα-

ρούσα έρευνα γίνεται στα πλαίσια της τακτικής τάξης, που παρακολουθείται από μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και όχι μόνο από μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και το γεγονός ότι εκτελείται από τον δάσκαλο σε μεγαλύτερη από 12 διδακτικές ώρες διάρκεια συγκαταλέγει την έρευνα στις «οικολογικά έγκυρες» έρευνες, που υπόσχονται στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα.

4. Διαδικασία αξιολόγησης

4.1. Αναγνωστική κατανόηση

Για την αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης χρησιμοποιήθηκε το τεστ που κατασκευάστηκε για την έρευνα των Souvignier και Ruehl (2005). Οι μαθητές αξιολογήθηκαν με τον ίδιο τύπο τεστ πριν και μετά από την εφαρμογή του προγράμματος, σύμφωνα με τον οποίο θα έπρεπε να διαβάσουν μια ιστορία 250-300 λέξεων (διαφορετική σε κάθε τεστ) και να απαντήσουν σε επτά ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και πέντε ανοιχτές. Κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης οι μαθητές είχαν την δυνατότητα να επανέλθουν στο κείμενο ώστε να βοηθηθούν για την απάντηση των ερωτήσεων. Οι πέντε από τις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής είχαν την δυνατότητα να απαντηθούν από στοιχεία ήδη αναφερθέντα στο κείμενο, ενώ οι άλλες δύο απαιτούσαν την κρίση των αναγνωστών η οποία θα ήταν αποτέλεσμα βαθύτερης σκέψης και κατανόησης του νοήματος του κειμένου (π.χ. την επιλογή της καταλληλότερης επικεφαλίδας για το κείμενο). Οι ανοιχτές ερωτήσεις ακολουθούσαν σε περιεχόμενο την δομή του κειμένου και μπορούσαν να βαθμολογηθούν με βαθμούς από 0 έως 2, ενώ οι πολλαπλής επιλογής με 0 ή 1. Με μέγιστο αριθμό το 7 για τις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και το 10 για τις ανοιχτές οι μαθητές μπορούσαν να αξιολογηθούν με ανώτερο βαθμό το 10. Τα εργαλεία αξιολόγησης βρέθηκαν να έχουν ικανοποιητική εσωτερική αξιοπιστία με Cronbach's alpha = .75 για το πρώτο τεστ και .65 για το δεύτερο.

4.2. Γνώση στρατηγικών ανάγνωσης

Η γνώση των στρατηγικών ανάγνωσης των μαθητών αξιολογήθηκε με βάση την μεταγνωστική κλίμακα των Schlagmueller και Schneider (1999). Οι μαθητές καλούνταν σε αυτό το τεστ να αναγνωρίσουν ποιες στρατη-

γικές ήταν πιο βοηθητικές κάτω από συγκεκριμένες περιστάσεις, οι οποίες παρουσιάζονταν μέσα από τρεις ιστορίες. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές έπρεπε να επιλέξουν ανάμεσα από έξι επιλογές που αντιστοιχούσαν σε κάθε ιστορία και να τις βαθμολογήσουν ανάλογα με το μέγεθος της βοήθειας, οι οποίες προσέφεραν στην επίλυση του προβλήματος (π.χ. πώς μπορεί να κατανοηθεί και να συγκρατηθεί το νόημα ενός κειμένου για ένα επικείμενο διαγώνισμα) το οποίο παρουσιαζόταν στην ιστορία. Ο ανώτερος βαθμός που μπορούσε να δοθεί από τους μαθητές για την αξιολόγηση μίας καλής στρατηγικής ήταν 6, ενώ ο μικρότερος για μια όχι τόσο βοηθητική στρατηγική, 1. Με τον τρόπο αυτό ο ανώτερος βαθμός επιτυχίας του μαθητή στο συγκεκριμένο τεστ αξιολόγησης ήταν 36. Τόσο για την αξιολόγηση πριν από την παρέμβαση, όσο και για την αξιολόγηση μετά, χρησιμοποιήθηκε το ίδιο τεστ. Η εκτίμηση της αξιοπιστίας του δίνεται από την εσωτερική συνάφειά του (internal consistency). Το τεστ παρουσιάζει αρκετά σημαντική αξιοπιστία (συντελεστής Cronbach's $\alpha = .85$).

4.3. Αναγνωστική αυτο-αποτελεσματικότητα

Το κριτήριο της αναγνωστικής αυτο-αποτελεσματικότητας αξιολογήθηκε με την κλίμακα των Jerusalem και Satow (1999). Οι μαθητές παρέλαβαν τα ίδια ερωτηματολόγια πριν και μετά την παρέμβαση, τα οποία περιλάμβαναν προτάσεις όπως: «Αν προσπαθήσω, μπορώ να κατανοήσω ακόμα και δύσκολα κείμενα» ή «Αν χρειαστεί να επεξεργαστώ μόνος/η ένα κείμενο, πιστεύω ότι μπορώ να τα καταφέρω». Οι μαθητές μπορούσαν να συγκεντρώσουν από 11 έως 44 βαθμούς ανάλογα με την απάντησή τους στην τεσσάρων-βαθμών κλίμακα («Συμφωνώ απόλυτα», «Σχεδόν συμφωνώ», «Σχεδόν διαφωνώ» και «Διαφωνώ απόλυτα»). Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου κρίνεται μέτρια με Cronbach's $\alpha = .68$.

4.4. Περιγραφή των προϋποθέσεων μάθησης

Για την ανάλυση της αποδοτικότητας της έρευνας μεταξύ των μαθητών με διαφορετικές βασικές μαθησιακές δεξιότητες, η αξιολόγηση των προϋποθέσεων μάθησης των μαθητών κρίθηκε επιτακτική. Στην αρχή της διαδικασίας αξιολόγησης οι μαθητές και της πειραματικής, αλλά και της ομάδας ελέγχου, συμπλήρωσαν κλίμακες μέτρησης διερεύνησης της νοητικής επίδοσης, της λεξιλογικής γνώσης και της ταχύτητας αποκωδικοποίησης. Για την αξιολόγηση της νοημοσύνης χρησιμοποιήθηκε το πρώ-

το μέρος του σταθμισμένου τεστ CFT-20 το οποίο βασίζεται στην ικανότητα ολοκλήρωσης εκτελεστικών εργασιών με σχήματα (Weiss, 1987). Για τη μέτρηση της λεξιλογικής γνώσης των μαθητών έγινε χρήση της λεξιλογικής κλίμακας του ιδίου τεστ ύστερα από μικρές προσαρμογές (αφαίρεση λέξεων που σχετίζονταν με θρησκευτικές έννοιες ή βασίζονταν σε πολιτισμικές διαφορές). Η λίστα λέξεων παρουσίαζε λέξεις (π.χ. «χωράφι», «αθλητής») με αύξουσα δυσκολίες και απαιτούσε από τους μαθητές την επιλογή ενός συνώνυμου από τα τέσσερα που προτεινόταν. Τέλος, για την εκτίμηση της ταχύτητας αποκωδικοποίησης στην ανάγνωση, χρησιμοποιήθηκε το σταθμισμένο αξιολογικό εργαλείο των Kuespert και Schneider (1998), όπου οι μαθητές έπρεπε μέσα σε συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο να αντιστοιχίσουν 140 διαφορετικές λέξεις με μία από τις τέσσερις εικόνες που αντιστοιχούν στην κάθε μία.

4.5. Αποτελέσματα

Για να αποδειχθεί η υπερίσχυση του οργανωμένου - βάσει των στρατηγικών αναγνωστικής κατανόησης - μαθήματος έναντι της τακτικής διδασκαλίας συγκρίθηκαν οι μέσοι όροι των διαφορών στην ανάπτυξη των κριτηρίων αξιολόγησης των δύο ομάδων με την εφαρμογή των *t*-test. Από την άλλη πλευρά, για την ανάλυση της διαφορικής επίδοσης των μαθητών σχετικά με το όφελος που αποκόμισαν από την εφαρμογή του προγράμματος αναγνωστικών στρατηγικών, έγινε χρήση πολλαπλής ανάλυσης διακύμανσης (MANOVA) με παράγοντες τον δείκτη νοημοσύνης, την λεξιλογική γνώση και την ταχύτητα αποκωδικοποίησης.

Μια περιγραφική σύνοψη των στοιχείων των μαθητών του δείγματος παρουσιάζεται στον Πίνακα 4 ο οποίος περιλαμβάνει τους μέσους όρους (ΜΟ) και τις τυπικές αποκλίσεις (ΤΑ) των μαθητών και των δύο ομάδων σε όλες τις μεταβλητές πριν και μετά την παρέμβαση.

Ο Πίνακας 5 φανερώνει πως οι μαθησιακές προϋποθέσεις των μαθητών, πριν από την εφαρμογή του προγράμματος, δεν είναι ανεξάρτητες από τα κριτήρια αξιολόγησης. Με βαθμό συσχέτισης $r = .58^{**}$ μεταξύ των μεταβλητών αναγνωστική κατανόηση και λεξιλογική γνώση, συμπεραίνεται πως οι μαθητές με ευρύτερη λεξιλογική γνώση είναι δυνατόν να είναι καλύτεροι στην κατανόηση ενός κειμένου από ότι οι μαθητές με περιορισμένη λεξιλογική γνώση.

Ο Πίνακας 6 παρουσιάζει τις διαφορές τόσο μεταξύ των επιδόσεων των δύο ομάδων όσο και τη διαφορά στην πρόοδο των δύο ομάδων μετά την εφαρμογή του προγράμματος (*t*-score). Επίσης, το επίπεδο σημα-

Βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

ντικότητας (ρ) και το μέγεθος επίδρασης (d) κάθε μεταβλητής στην επίδραση των μαθητών μετά την έκβαση του προγράμματος παρουσιάζονται για κάθε μεταβλητή.

Πίνακας 6
Αποτελέσματα διαφοράς μεταξύ των ομάδων της έρευνας

	Mean	SD	t	p	d
Áí áái ù óóóp éááí üçóc	1.27	.48	2.85	.005	.37
Āī p óç ómácāēp í áí Ūāí ù óçò	2.55	.65	3.91	.000	.44
Áí áái ù óóóp ádōī -ádōī cāēáoī áōēüçōcā	0.12	.76	0.15	.880	.07

ΠΟ= Πειραματική Ομάδα, ΟΕ= Ομάδα Ελέγχου

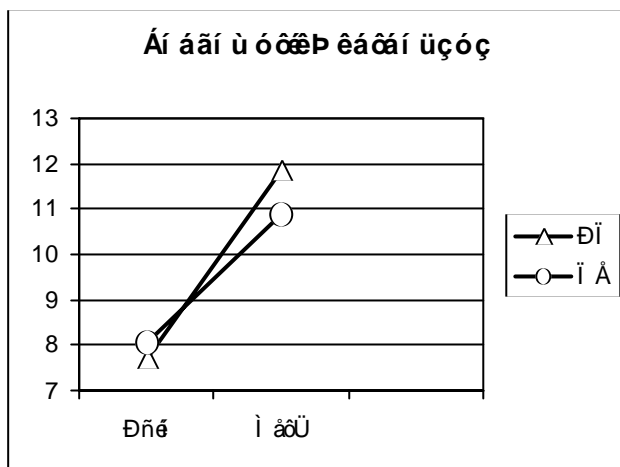
Όπως είχε υποθεθεί, οι μαθητές που παρακολούθησαν το πρόγραμμα «Γινόμεστε ντετέκτιβ των κειμένων» υπερίσχυσαν των μαθητών που παρακολούθησαν το τακτικό μάθημα και παρουσίασαν μετά το τέλος του προγράμματος στατιστικώς σημαντική διαφορά στην πρόοδό τους από ότι οι μαθητές της ομάδας ελέγχου στις μεταβλητές αναγνωστική ικανότητα και γνώση αναγνωστικών στρατηγικών.

Συγκεκριμένα, από την αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης συμπεραίνεται πως η επίδοση της πειραματικής ομάδας διέφερε μετά την εφαρμογή του προγράμματος στατιστικώς σημαντικά ($p < .001$) από εκείνη της ομάδας ελέγχου. Παρόλο που το μέγεθος επίδοσης θεωρείται μικρό ($d = .37$), μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα πως τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι δυνατό να ενισχύσουν την αναγνωστική τους ικανότητα μέσω ενός προγράμματος βασισμένου σε αναγνωστικές στρατηγικές. Το Διάγραμμα 1 απεικονίζει την επίδοση των δύο ομάδων στις δύο φάσεις αξιολόγησης.

Παράλληλα, από την αξιολόγηση της γνώσης αναγνωστικών στρατηγικών του δείγματος φαίνεται καθαρά πως η διαφορά της επίδοσης της πειραματικής ομάδας είναι στατιστικώς ανώτερη ($p < .001$) της διαφοράς στην επίδοση των μαθητών της ομάδας ελέγχου. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας είναι σε θέση μετά την παρακολούθηση του προγράμματος

Διάγραμμα 1

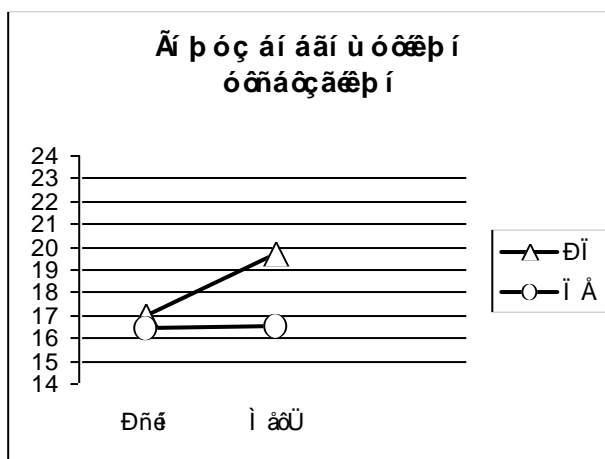
Μέσοι όροι της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου πριν και μετά το πρόγραμμα για την μεταβλητή της αναγνωστικής ικανότητας



τος να αναφέρουν πιο πολλές σωστές στρατηγικές για τις ανάγκες του προβλήματος της άσκησης από ότι οι μαθητές της ομάδας ελέγχου. Αντίστοιχα με το διάγραμμα της προηγούμενης μεταβλητής, το Διάγραμ-

Διάγραμμα 2

Μέσοι όροι της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου πριν και μετά το πρόγραμμα για την μεταβλητή της γνώση αναγνωστικών στρατηγικών

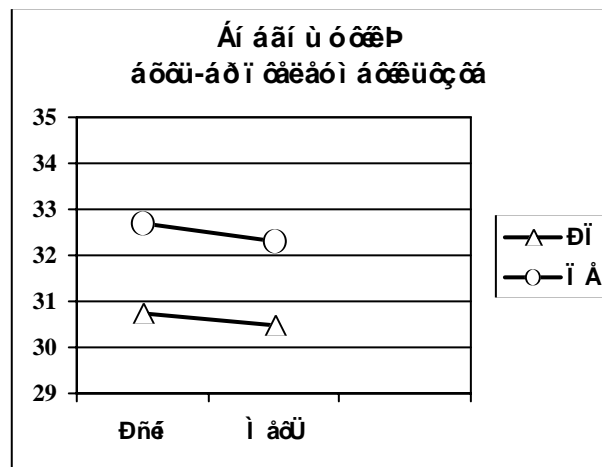


μα 2 παρουσιάζει την επίδοση των δύο ομάδων στις δύο αξιολογήσεις, πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος.

Τέλος, η σύγκριση της επίδοσης της πειραματικής ομάδας στη μεταβλητή της αναγνωστικής αυτο-αποτελεσματικότητας με την επίδοση της ομάδας ελέγχου δεν παρουσίασε στατιστικώς σημαντικές διαφορές. Οι μαθητές και των δύο ομάδων δείχνουν να έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση όσον αφορά στην αναγνωστική τους ικανότητα τέσσερις μήνες μετά την αρχή της έρευνας. Το Διάγραμμα 3 απεικονίζει την επίδοση και των δύο ομάδων στην αρχή και το τέλος της εφαρμογής του προγράμματος.

Διάγραμμα 3

Μέσοι όροι της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου πριν και μετά το πρόγραμμα για την μεταβλητή της αναγνωστικής αυτο-αποτελεσματικότητας



Όπως προαναφέρθηκε, για να διερευνηθεί η επίδραση των μαθησιακών προϋποθέσεων στις επιδόσεις των μαθητών του δείγματος χρησιμοποιήθηκε για την επεξεργασία των δεδομένων η πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης με δύο ανεξάρτητους παράγοντες. Το μοντέλο της ανάλυσης ήταν 2 (υψηλή και χαμηλή νοημοσύνη) X 2 (ομάδες δείγματος), 2 (ευρεία και περιορισμένη λεξιλογική γνώση) X 2 (ομάδες δείγματος) και 3 (3 ομάδες γλώσσας) X 2 (ομάδες δείγματος). Οι ομάδες της νοημοσύνης και της λεξιλογικής γνώσης βασίστηκαν στη διχοτόμηση.

Τα αποτελέσματα έδειξαν πως δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση των παραγόντων λεξιλογική γνώση [*Wilks λ* (2, 264) =

0.957; $p = .79$], ταχύτητα αποκωδικοποίησης [$Wilks \lambda (2, 264) = .960$; $p = .63$] μητρική γλώσσα [$Wilks \lambda (3, 264) = 0.967$; $p = .12$] και νοημοσύνη [$Wilks \lambda (2, 264) = .935$; $p = .30$] σε κανένα τεστ αξιολόγησης μετά την εφαρμογή του προγράμματος. Συνοψίζοντας, τα συνολικά αποτελέσματα φανερώνουν πως το πρόγραμμα είναι κατάλληλο και εφαρμόσιμο σε μαθητές με διαφορετικές αναγνωστικές (βλ. λεξιλογική γνώση, ταχύτητα αποκωδικοποίησης) και γλωσσικές προϋποθέσεις καθώς και με διαφορετικό δείκτη νοημοσύνης.

4.6. Συζήτηση

Ένα ενδιαφέρον χαρακτηριστικό της παρούσας έρευνας είναι ότι έχει διεξαχθεί από τους εκπαιδευτικούς στο σχολικό χώρο και όχι από τους ερευνητές σε ένα ελεγχόμενο περιβάλλον. Το γεγονός αυτό κάνει την έκβαση της έρευνας πρακτικά πιο σημαντική και υποσχόμενη, καθώς τα αποτελέσματα της δείχνουν ότι είναι, όχι μόνο εφαρμόσιμη, αλλά και αποδοτική σε ρεαλιστικά πλαίσια. Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας καταλήγουν σε τρία βασικά συμπεράσματα:

Καταρχήν, η εφαρμογή ενός προγράμματος βασισμένου στα πλέον υποσχόμενα χαρακτηριστικά μιας έρευνας για τη βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Souvignier & Antoniou, 2007) - στην άμεση διδασκαλία στρατηγικών ανάγνωσης και αυτορρύθμισης - αποδείχτηκε επιτυχής. Σε σύγκριση με το τακτικό μάθημα, ένα μάθημα στηριγμένο σε γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές ανάγνωσης συνέισφερε σημαντικά στην πρόοδο των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πάνω από όλα, όμως, αποδείχτηκε ότι αυτοί οι μαθητές είναι σε θέση να κατανοήσουν και να εφαρμόσουν ένα σχέδιο δράσης στην επεξεργασία των κειμένων μέσω της ενεργοποίησης της προηγούμενης γνώσης, του αυτοελέγχου για το τι είναι γνωστό και τι όχι στο περιεχόμενο ενός κειμένου, όπως και στην αυτόνομη δημιουργία μιας περίληψης. Επιπλέον, το συμπέρασμα αυτής της έρευνας, ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές δυσκολίες είναι ικανοί να κατανοήσουν, να εφαρμόσουν και να γενικεύσουν «ανώτερες αναγνωστικές δεξιότητες» ώστε να κατανοήσουν το νόημα ενός κειμένου, επαληθεύει το αποτέλεσμα πολλών μετα-αναλυτικών ερευνών (Gersten et al., 2001; Swanson, 1999).

Δεύτερον, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν το συμπέρασμα της μετα-ανάλυσης των Souvignier και Antoniou (2007)

ότι σε ένα «οικολογικά έγκυρο» περιβάλλον η εφαρμογή ενός προγράμματος στρατηγικών ανάγνωσης φέρνει αποδοτικά αποτελέσματα. Η ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η βελτίωση της γνώσης τους σε αναγνωστικές στρατηγικές ενισχύουν την βεβαίωση πως η εφαρμογή ενός προγράμματος αναγνωστικών στρατηγικών κάτω από «οικολογικά έγκυρες» συνθήκες επιφέρει τα θεμιτά αποτελέσματα. Αποδεικνύεται λοιπόν πως κάτω από «ρεαλιστικές» συνθήκες παρέμβασης, η αναγνωστική κατανόηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ενισχύεται και η γνώση τους σχετικά με τις αναγνωστικές στρατηγικές επαυξάνεται.

Τρίτον, τα γενικά αποτελέσματα αποδεικνύουν πως από το πρόγραμμα δεν επωφελείται μόνο μια συγκεκριμένη ομάδα μαθητών, αλλά όλοι οι μαθητές στο σύνολό τους, ανεξαρτήτως των μαθησιακών τους προϋποθέσεων. Αυτό το αποτέλεσμα είναι σύμφωνο με την άποψη ότι και οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και φανερά περιορισμένες αναγνωστικές δυνατότητες, είναι ικανοί να σχεδιάσουν και να ελέγξουν την διαδικασία μάθησής τους ή να κάνουν διαφοροποίηση ανάμεσα σε περισσότερες πληροφορίες ενός κειμένου εντοπίζοντας τα σημαντικότερα σημεία του. Με άλλα λόγια, μέσα από την έρευνα αυτή επαληθεύεται το συμπέρασμα ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μαθαίνουν μέσω της εφαρμογής «ανώτερων αναγνωστικών δεξιοτήτων» (Adams, 1990; Mercer et al., 1996; Rosenshine, 1997; Siegel, 1992; Souvignier & Ruehl, 2005; Wilder & Williams, 2001; Williams, 2003).

Από την άλλη πλευρά, για το κριτήριο αξιολόγησης «αναγνωστική αυτό-αποτελεσματικότητα» δεν παρουσιάστηκε στατιστικώς σημαντική πρόοδος στους μαθητές της πειραματικής ομάδας σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, αμέσως μετά από την εφαρμογή του προγράμματος. Είναι γνωστό πως τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συχνά νιώθουν απογοήτευση όταν επεξεργάζονται νέα κείμενα και συναντούν δυσκολίες, καθώς επίσης και ότι χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να συνειδητοποιήσουν τις αδυναμίες τους. Η καθυστέρηση αυτής της συνειδητοποίησης μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες χρειάζονται χρόνο για να αναγνωρίσουν τις μαθησιακές τους δυνάμεις και να διακρίνουν τις δυνατότητες τους στην ανάγνωση (Souvignier, 2003).

Τα συνολικά αποτελέσματα, λοιπόν, δείχναν πως ενώ ήταν δυνατό να βελτιωθεί η αναγνωστική κατανόηση και η γνώση αναγνωστικών στρατηγικών, δεν ήταν εφικτό για τους μαθητές να εκτιμήσουν και να γενικεύσουν την εντύπωσή τους για τις προσωπικές τους αναγνωστικές ικανότη-

τες. Το γεγονός ότι οι μαθητές με δυσκολία στην ανάγνωση καλούνται να αλλάξουν τρόπο μάθησης μιας ήδη γνωστής διαδικασίας αποτελεί και αλλαγή στον τρόπο σκέψης τους, καθώς μέχρι την εφαρμογή του προγράμματος η ανάγνωση αποτελεί για αυτούς παθητική και όχι ενεργητική δραστηριότητα. Μετά τη συμμετοχή τους στο αναγνωστικό πρόγραμμα συνειδητοποιούν ότι μόνο ενεργητικά μπορούν να επηρεάσουν την αναγνωστική τους κατανόηση, υιοθετώντας γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές (Souvignier & Ruehl, 2005). Παρόλα αυτά, αυτή η αρχική θέση προϋποθέτει ότι ένα μάθημα βασισμένο σε αναγνωστικές στρατηγικές θα οδηγήσει στην μάθηση από την αρχή της διαδικασίας που οι μαθητές ως τώρα γνώριζαν. Θα πρέπει να επεξεργάζονται και να αντιμετωπίζουν το κείμενο συνειδητά καθώς πολλές ενότητες του προγράμματος θα είναι νέες για αυτούς. Για μια τόσο αδιάλλακτα σχεδιασμένη στρατηγική, όπως στην παρατήρηση της επικεφαλίδας, για παράδειγμα, όπου οι μαθητές θα πρέπει να υποθέσουν πριν περάσουν στην ανάγνωση του κειμένου το περιεχόμενό του, και μετά από την πρώτη ανάγνωση να επιβεβαιώσουν αν οι υποθέσεις τους ήταν σωστές, χρειάζεται χρόνος για να εμπεδωθεί και να αποτελέσει συνήθεια για τους μαθητές. Από την άλλη πλευρά η επεξεργασία των δυσκολιών του κειμένου δεν είναι μια διαδικασία, η οποία γίνεται συνειδητά, ούτε καν από τον έμπειρο αναγνώστη. Η συνειδητή και στρατηγικά προσανατολισμένη ενασχόληση του μαθητή με το κείμενο λοιπόν, τόσο για την κατανόηση των δυσκολιών του (μέσω της MN2 «Η αντιμετώπιση των δυσκολιών του κειμένου») αλλά και του νοήματος του (μέσω της περίληψης) δεν είναι μια συνηθισμένη για αυτόν διαδικασία, αλλά μια νέα μαθησιακή ενότητα. Ακόμα, περισσότερο η εφαρμογή μιας «Λίστας-ελέγχου» αποτελεί νέα τακτική για τους μαθητές, την οποία, επίσης, καλούνται να μάθουν και να εφαρμόσουν.

Για μια τέτοια χρονοβόρα, απαιτητική, αλλά και έξω από τις συνηθισμένες - για το αναλυτικό πρόγραμμα - διαδικασίες παρέμβαση, χρειάζεται να γίνει συνειδητό στους μαθητές ποιο είναι το κέρδος τους από την αλλαγή στον τρόπο μάθησής τους, ώστε να έχουν περισσότερα κίνητρα μάθησης και να αντιληφθούν τις αναγνωστικές τους δυνατότητες. Είναι αναγκαίο και ουσιαστικό να αξιολογηθεί η επίδραση του προγράμματος στην αναγνωστική κατανόηση των μαθητών και τη γνώση αναγνωστικών στρατηγικών, καθώς και στην αναγνωστική τους αυτό-αποτελεσματικότητα όχι μόνο βραχυπρόθεσμα, όπως επιχειρεί η παρούσα έρευνα, αλλά και μακροπρόθεσμα. Μόνο έτσι μπορεί να αποδειχθεί ότι η στρατηγικά οργανωμένη αναγνωστική διαδικασία με σκοπό την κατανόηση μπορεί να αυτοματοποιηθεί από τους μαθητές και να γενικευθεί σε όλα τα μαθησιακά πλαίσια.

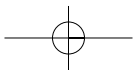
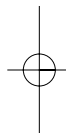
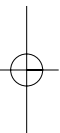
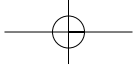
Βιβλιογραφία

- Antoniou, F. (2006). *Improving Reading Comprehension in Students with Special Educational Needs*. Aachen: Shaker Verlag.
- Adams, M.J. *Beginning to read*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990.
- Carr, S.C. & Thompson, B., The effects of prior knowledge and schema activation strategies on the inferential reading comprehension of children with and without learning disabilities, *Learning Disability Quarterly*, 19, 1996, 48-61.
- Gelzheiser, L.M., & Wood, D.M., Early reading and instruction, in B.Y.L. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* (2nd ed., pp. 311-341), San Diego, Academic Press 1998.
- Gersten, R., Fuchs, S.L., Williams, P.J., & Baker, S., Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research, *Review of Educational Research*, 71, 2001, 279-320.
- Gold, A., Mokhesgerami, J., Ruehl, K., Schreblowski, S. & Souvignier, E., *Wir werden Textdetektive*, Goettingen, Vandenhoeck & Ruprecht, 2004.
- Hammil, D.D., On defining learning disabilities: An emerging consensus, *Journal of learning Disabilities*, 23 (2), 1990, 74-84.
- Jerusalem, M. & Satow, L., Schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartungen, in R. Schwarzer & M. Jerusalem (Hrsg.), *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schuelermerkmalen. Dokumentation des psychometrischen Verfahrens im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs „Selbstwirksame Schulen“* (S. 15-16), Berlin, Freie Universitaet Berlin, 1999.
- Kirk, S., Behavioral diagnosis and remediation of learning disabilities, *Proceedings of a conference on problems of perceptually handicapped children*, 1, 1963, 1-23.
- Kuespert, P. & Schneider, W., *Wuerzburger Leise Probe (WLLP)*, Goettingen, Hogrefe, 1998.
- Lyon, G.R., *Learning disabilities, Special education for students with disabilities*, 6, 1996, 54-76.
- Mastropieri, M. & Scruggs, T.E., Best practices in promoting reading comprehension in students with Learning Disabilities: 1976-1996, *Remedial & Special Education*, 18, 1997, 197-213.
- Mastropieri, M., Scruggs, T.E., Bakken, J.P. & Whedon, C., Reading Comprehension: A synthesis of research in learning disabilities, *Advances in Learning and Behavioural Disabilities*, 10b, 1996, 201-227.

- Mercer, C.D., Lane, H.B., Jordan, L., Allsopp, D.H. & Eisele, M.R., Empowering teachers and students with instructional choices in inclusive settings, *Remedial and special education*, 17 (4), 1996, 226-236.
- Παντελιάδου, Σ., Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη, Ελληνικά Γράμματα, 2000.
- Παντελιάδου, Σ. (2004). Η χαρτογράφηση του χώρου της Ειδικής Αγωγής. Παρουσίαση στην ημερίδα «Χαρτογράφηση – Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής» του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ΕΠΕΑΕΚ – ΥΠΕΠΘ, 25 Απριλίου 2004, Θεσσαλονίκη.
- Powell, J.J.W., Special education and the risk of becoming less educated in Germany and the United States, Center for European studies, Program for the study of Germany and Europe, working paper No. 05.1, 1994.
- Rosenshine, B., Advances in research on instruction, in J.W. Lloyd, E.J. Kameenui & D. Chard, (Eds.), *Issues in educating students with disabilities* (pp. 197-220), Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1997.
- Schlagmueller, M. & Schneider, W., Metacognitive knowledge about test processing: A questionnaire, University of Wuerzburg (μη δημοσιευμένη έρευνα), 1999.
- Siegel, L.S., An evaluation of the discrepancy definition of dyslexia, *Journal of learning disabilities*, 25, 1992, 618-629.
- Siegel, L.S., Learning disabilities, in W.M. Reynolds & G.E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (Vol. 7, pp. 455-486), Hoboken, NJ, John Wiley & Sons, Inc, 2003.
- Souvignier, E., Instruktion bei lernschwierigkeiten, in G. Ricken, A. Fritz & C. Hofmann (Eds.), *Diagnose: Sonderpaedagogischer Foerderbedarf* (pp. 402-415), Lengerich, Pabst, 2003.
- Souvignier, E. & Antoniou, F. (2007). Foerderung des Leseverstodnisses bei Schólerinnen und Schólern mit Lernschwierigkeiten – eine Metaanalyse. *Vierteljahresschrift fuer Heilpaedagogik und ihre Nachbarggebiete*, 76, 46-63.
- Souvignier, E., Kueppers, J. & Gold, A., Lesestrategien im Unterricht: Einfuehrung eines Programms zur Foerderung des Textverstehens in 5. Klassen, *Unterrichtswissenschaft*, 31, 2003, 166-183.
- Souvignier, E. & Ruehl, K., Foerderung des Leseverstaendnisses, Lesestrategiewissens und Leseinteresses von Schuelern mit Lernbehinderungen durch strategieorientierten Unterricht. *Heilpaedagogische Forschung*, 31, 2005, 2-11.
- Schroeder U., *Lernbehindertenpaedagogik. Grundlagen und Perspektiven son-*

Βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

- derpaedagogischer Lernhilfe, Stuttgart, W. Kohlhammer GmbH, 2000.
- Swanson, H.L., Interventions for Students with Learning Disabilities: A Meta-Analysis of Treatment Outcomes, New York, The Guilford Press, 1999.
- Talbott, E., Lloyd, J.W., & Tankersley, M., Effects of reading comprehension interventions for students with learning disabilities, *Learning Disability Quarterly*, 17, 1994, 223-232.
- Weiss, R.H., Wortsatztest (WS) und Zahlenpflgentest (ZF). Ergaenzungstests zum Grundintelligenztest CFT 20, Goettingen, Hogrefe, 1998.
- Wilder, A.A., & Williams, J., Students with severe learning disabilities can learn higher order comprehension skills, *Journal of Educational Psychology*, 93, 2001, 268-278.
- Williams, J.P., Teaching text structure to improve reading comprehension, in H.L. Swanson, K.R. Harris & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 293-305), New York, Guilford Press, 2003.
- Χατζηχρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Α. & Λυκιτσάκου, Κ., Ένα διαφορετικό σχολείο: Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει, *Ψυχολογία*, τεύχος 11 (1), 2004, σελ. 1-19.



ΤΟ ΒΗΜΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
Τόμος ΙΓ', τεύχος 52 Καλοκαίρι 2008

Όψεις του δικαίου και της δικαιοσύνης στο έργο του Πλωτίνου

Καπρούλιας Απόστολος*

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να αναδείξει την ηθική και την ανθρωπολογική διάσταση της έννοιας του δικαίου και της δικαιοσύνης στο φιλοσοφικό σύστημα που συγκροτεί ο Πλωτίνος. Κατά τον ιστορικό αρχηγέτη της νεοπλατωνικής Σχολής, οι αξίες του δικαίου και της δικαιοσύνης ενεργοποιούνται και στις τρεις καταστάσεις τς ψυχής - Ψυχή, καθολική υπόσταση ψυχής, ατομικής ψυχής - που θεωρεί ότι υπάρχουν και που μεταξύ τους τι ιεραρχεί. Κατ' αυτήν την διάκριση, η Ψυχή, νοούμενη ως ύπαρξη αγαθοειδής, κατέχει νοητικώς την αρετή του δικαίου και της δικαιοσύνης. Η καθολική ψυχή, από την πλευρά της, ως ασώματη υπόσταση, κατέχει αρετές μ' έναν τρόπο νοητό αλλά και υποβαθμισμένο συγχρόνως, άρα και το δίκαιο και την δικαιοσύνη. Στις ατομικές ψυχές, οι εν λόγω αρετές υπάρχουν με κατώτερο τρόπο και ενεργοποιούνται κυρίως δια του ατομικού νου. Επιπλέον, εκλαμβάνονται κατά μian διττή προοπτική: α. κάθε αξία-αρετή που υπάρχει στις ατομικές ψυχές - κατά τους όρους της εγκόσμιας δικαιοσύνης - φέρεται προς την αντίστοιχη ανώτερή της, δίχως εξωγενείς παρεμβάσεις, β. Πιο ειδικά, κάθε μέρος της όποιας ατομικής ψυχής είναι δίκαιο δραστηριοποιείται προς ό,τι του αναλογεί. Τα ανωτέρω βεβαίως, ισχύουν υπό την ρήτρα ότι η αυθεντική πηγή τόσο του δικαίου όσο και της δικαιοσύνης εδράζεται στην ευρύτερη περιοχή του Νου, όπου οι διαδικασίες εξέλιξης και αναγωγής που αναφέρθηκαν δεν έχουν καμία θέση. Όλα όσα παρουσιάστηκαν εντάσσονται στην γενικότερη πρόθεση του Πλωτίνου

* Διδάκτωρ Φιλοσοφίας, μεταδιδακτορικός ερευνητής, Τμ. Φιλοσοφίας, Παν/ μίου Πατρών.

να οριοθετήσει με ακρίβεια τον μεταφυσικό από τον φυσικό κόσμο, παρά τις αναλογίες που αναγνωρίζει ότι υπάρχουν μεταξύ τους.

1. Εισαγωγικά

Στην ανά χείρας εργασία αναλαμβάνουμε το εγχείρημα μιας συστηματικής θεώρησης των εννοιών του δικαίου και της δικαιοσύνης στην φιλοσοφία του Πλωτίνου. Οφείλουμε ωστόσο, εξ αρχής, να επισημάνουμε πως στον διαμορφωτή της νεοπλατωνικής Σχολής (204–270) οι εν λόγω έννοιες προβάλλονται κυρίως ως προς το ηθικό περιεχόμενό τους, περιορισμός ο οποίος υποχρεωτικά θα αποτελέσει δέσμευση για την έρευνά μας. Και, παρά το ότι στον Πλάτωνα αποτελεί κατεξοχήν τον «θεμέλιο λίθο» για ό,τι η νεότερη και η σύγχρονη έρευνα επιστημολογικά θα αναδείξει ως φιλοσοφία του Δικαίου, ο Πλωτίνος φαίνεται να αντλεί ή και να ερμηνεύει επιλεκτικά από την πλατωνική εργογραφία ό,τι επιχειρηματολογικά προάγει τον συγκεκριμένο θεωρητικό στόχο του¹. Πράγματι, δεν απασχολεί τόσο τον νεοπλατωνικό στοχαστή να αναδείξει τις πολιτικές προεκτάσεις του δικαίου και της δικαιοσύνης, ως ρυθμιστικών, δηλαδή, αρχών μιας κοινωνίας έλλογων ιδιαιτεροτήτων, διότι είναι της άποψης ότι ο συνασπισμός τους οφείλεται αποκλειστικά και μόνον σε λόγους αμοιβαιότητας ως προς την στάση ζωής τους². Είναι της άποψης δηλαδή ότι οι άνθρωποι επικοινωνούν σε επίπεδο ψυχικών δραστηριοτήτων, βιωμάτων και πνευματικών ανησυχιών και όχι ως πολιτικά υποκείμενα. Σημειώ-
τέον εδώ ότι επί της ίδιας μεθοδολογικής αρχής κινείται ο Πλωτίνος και όταν πραγματεύεται τις ερμηνευτικές προβολές του αναφορικά με το δίκαιον και την δικαιοσύνη στην αριστοτελική φιλοσοφία. Σε περιπτώσεις, δηλαδή, που ο Σταγίριτης επιχειρεί, κατά βάσιν, να αναδείξει τις πολιτικές προεκτάσεις τής εν λόγω έννοιας —όπως, επί παραδείγματι, στα Ηθικά Νικομάχεια, όπου υποστηρίζει πως η δικαιοσύνη αποτελεί τέλεια και ολοκληρωμένη αρετή, όχι τόσο κατά την καθεαυτότητά της, αλλά κυρίως και καταρχήν ως προσδιοριστική της διανθρώπινης επικοινωνίας³—, ο Πλωτίνος φαίνεται απλά να αναφέρεται στην εν λόγω έννοια ως ηθική αξία και ως ανθρωπολογικό στόχο. Και κατ' επέκταση δεν τον ενδιαφέρει ιδιαίτερα η διαφορά της δικαιοσύνης από την αδικία που ο Αριστοτέλης αναφέρει στο έργο του Κατηγορίαι, όπου παρουσιάζει τις δύο έννοιες υπό την προοπτική της εφαρμογής της θεωρίας του περί «των εναντίων», δηλαδή υπό το πρίσμα κανόνων της τυπικής λογικής⁴.

Εκ των ανωτέρω, θα σημειώναμε πως προκύπτει αρχικά —έστω και στοιχειωδώς— ότι η ηθική διδασκαλία του Πλωτίνου διεκπεραιώνεται στο πλαίσιο μιας συστηματικής ή συνεκτικής ψυχολογίας, όπου, κατά βάσιν, εξετάζονται οι οντολογικές ή μεταφυσικές προτυπώσεις τόσο της γενικής αισθητής ανθρώπινης ουσίας όσο και της ατομικής ηθικής. Άλλωστε, όπως και ο R. T. Wallis επισημαίνει, η ψυχολογία του Πλωτίνου δεν στοχεύει στην παρουσίαση του συνόλου των —ηθικής υφής— παραμέτρων της ψυχικής δραστηριότητας, συνεπώς ούτε και στην προβολή των αρχών του συλλογικού βίου, αλλά μάλλον στην ανάδειξη των οικείων δυνατοτήτων τής εκάστοτε ανθρώπινης ατομικότητας⁵. Το ζήτημα, ωστόσο, που εδώ αναδύεται, είναι, εάν και κατά πόσον οι έννοιες του δικαίου και της δικαιοσύνης στο σύστημα του Πλωτίνου, μπορούν να τεκμηριώσουν την άποψη πως η ψυχολογία του ανακτά την όποια ισχύ μπορεί να διαθέτει εντός του ερμηνευτικού πλαισίου που προκύπτει από την ατομική ηθική. Και, κατ' επέκταση, εάν στο οντολογικά σύστημα του φιλοσόφου οι εν λόγω έννοιες καθιστούν διαμεσολαβητικά εφικτών τον ενύπαρκτο σε όλα τα άτομα μεταφυσικό χαρακτήρα τους. Άρα, γίνεται λόγος και για το αν το όλο ζήτημα μπορεί να εξετασθεί και στην προοπτική της διατύπωσης γενικών θέσεων που άπτονται ποικίλων θεωρητικών κλάδων και αναφέρονται στην σχέση ανάμεσα στον κόσμο της υπερβατικότητας και σε αυτόν της εμπειρίας. Σημειωτέον επίσης ότι οι δύο έννοιες κινούνται στο ίδιο σημασιολογικό πλαίσιο, και με την εξής όμως διαφορά: το δίκαιον εκφράζει ενίοτε τον τρόπο με τον οποίο συγκροτούνται με αυθεντικό τρόπο οι διάφορες καταστάσεις, ενώ η δικαιοσύνη κινείται μονίμως στην περιοχή του αρεταϊκού ζητήματος, συνιστά δηλαδή μια επιμέρους αρετή.

2. Οι οντολογικές προδιαγραφές της ψυχολογίας

Καταρχάς, οφείλουμε να διερευνήσουμε πώς διαρθρώνεται καθώς και πώς πρέπει να ερμηνευθεί η ψυχολογία στο οντολογικό σύστημα του νεοπλατωνικού φιλοσόφου. Υπό αυτό την προοπτική, η ψυχή στο δομολογικά οργανωμένο σύστημα του Πλωτίνου εμφανίζεται διά τριών γενικών εκδοχών υποστατικής παρουσίας, τόσο ουσιακής όσο και αξιολογικής υφής. Κατά την κατιούσα ανάπτυξη του συστήματος του, ο Πλωτίνος θέτει έπειτα από το Εν τον Νου και ακολούθως την Ψυχή ως κατέχουσα εξέχουσα δομολογική θέση¹. Και ακριβώς επειδή αποτελεί θεμελιώδη

υπόσταση και από πλευράς συγκρότησης του συστήματός του, εκτείνεται και οριζοντίως· έτσι, από την υπόσταση Ψυχή ή την Ψυχή χωρίς άμεσους προσδιορισμούς προέρχονται η καθολική ψυχή ως η υποβαθμισμένη ενότητα της αλλά και συγχρόνως ως το αρχέτυπο των ατομικών και, ακολούθως, οι ίδιες οι ατομικές ψυχές ως οι πολλαπλότητες της υποβαθμισμένης αυτής ενότητας⁶. Παρά ταύτα, εξετάζοντας το ζήτημα κατά την άμεση δηλωτικότητα του από τα κείμενα στα οποία εμπεριέχεται, θα σημειώναμε πως ο Πλωτίνος δεν διευκρινίζει επαρκώς εάν οι ατομικές ψυχές ενέχουν πράγματι στοιχειδώς την καθολική ψυχή⁷. Εντούτοις, έστω και εάν διαφαίνεται ως προφανής μια οντολογική ανακολουθία αναφορικά με τα εκλαμβανόμενα ως αρχέτυπο και ως έκτυπα, ο φιλόσοφος υπογραμμίζει πως η υπόσταση Ψυχή αποτελεί τον κορυφαίο έσχατο — μονίμως υπό όρους μιας αυστηρώς εσωτερικής αμοιβαιότητας ως προς τις ιεραρχήσεις και τις εξαρτήσεις που διαμορφώνονται από την εμμενή παρουσία της — αναβαθμό της οντολογικής αυθεντικότητας και καθαρότητας της⁸. Το όλο ζήτημα ωστόσο εντάσσεται στο εννοιολογικό και σημασιολογικό πλαίσιο που του προσιδιάζει, εάν θεαθεί υπό τους όρους της προσφιούς σε όλους τους νεοπλατωνικούς θεωρίας περί ενδιαμέσων: η Ψυχή ως μεθόριος υπόσταση μεταξύ του μεταφυσικού και του φυσικού χώρου ή ως έσχατη απόληξη του μεταφυσικού, κατά την συσχέτισή της με τις ανώτερες υποστάσεις υπόκειται, σε μεγαλύτερο βαθμό έναντι αυτών, στην εκτροπή και στην φθορά⁹. Στην πραγματικότητα όμως πρόκειται για καταστάσεις που δεν υφίσταται η ίδια — διότι θα κλωνιζόταν τότε η ακεραιότητα του οντολογικού συστήματος — αλλά οι προβολές της, η εμμενής παρουσία της. Κατ' επέκταση, θα μπορούσαμε στο σημείο αυτό, να αποδεχθούμε την άποψη του Α. Η. Armstrong, ότι δηλαδή ο Πλωτίνος φαίνεται να έχει μια ιδιαίτερη τάση να μειώσει την οντολογική διάκριση μεταξύ Νου και Ψυχής και να προβάλλει την Ψυχή στην ανώτατη κατάστασή της ως απόλυτα νοητική¹⁰. Παρά την εκτίμηση για την εν λόγω αναβάθμιση, τα ανωτέρω μπορούν να γίνουν αποδεκτά μόνον υπό την αυστηρά ερμηνευτική ρήτρα που ο Ε. Μουτσόπουλος θέτει, όταν επισημαίνει ότι ορισμένες από τις δυνάμεις της ψυχής εν γένει στρέφονται προς τα νοητά, ορισμένες άλλες προς τα αισθητά, ενώ ενδιαμέσως αυτών τίθενται η φαντασία, η δόξα και ο διεξοδικός λόγος¹¹. Άρα, μόνον η ανώτατη κατάσταση της Ψυχής έχει τις προϋποθέσεις να προσεγγίζει τον Νουν, εκ του ότι διαθέτει ιδιότητες συναφείς με τις δικές του.

Εξέχουσα θέση στην — υπό τις προϋποθέσεις που την ορίσαμε — ψυχολογία του Πλωτίνου ενέχει και η θέση του περί της τριμερούς εσωτερικής υποδιαίρεσης της ψυχής γενικότερα, τόσο, δηλαδή, της υπόστασης

Ψυχής, όσο και της καθολικής ψυχής ή και των ατομικών ψυχών. Υπό την ανωτέρω πλατωνικών καταβολών ρήτρα, ο νεοπλατωνικός στοχαστής υποστηρίζει με σαφήνεια πως τα μέρη της κάθε ατομικής ψυχής, το βουλητικόν, το θυμοειδές και το λογιστικόν, επιτελούν διακεχωρισμένες μεταξύ τους λειτουργίες¹². Έστω και εάν R. T. Wallis υποστηρίζει πως ο Πλωτίνος δεν χρησιμοποιεί με ιδιαίτερη πυκνότητα αναφορών την εν λόγω πλατωνική διαίρεση της ψυχής¹³, θα επισημαίναμε πως ο νεοπλατωνικός φιλόσοφος προβαίνει σε μια εξόχως καθοριστική παρατήρηση, διά της οποίας θα θεμελιώσει, έστω σε αδρές γραμμές, τις έννοιες του δικαίου και της δικαιοσύνης στην ψυχολογία του. Σύμφωνα με τον εν λόγω προσδιορισμό, θα υποστηρίξει πως κάθε είδος ψυχής, σύμφωνα μάλιστα και με τους όρους που θέτει η εγκόσμια δικαιοσύνη, φέρεται προς το αντίστοιχο ανώτερό του αυστηρά εκ της οικείας δυναμικής του, δίχως δηλαδή την παρέμβαση εξωγενών δυνάμεων¹⁴. Και βέβαια μια τέτοια αναγωγή δεν μπορεί να οδηγηθεί στον σκοπό της παρά μόνον με το λογιστικό στοιχείο. Η εν λόγω λοιπόν άποψη του Πλωτίνου, εάν συνδυαστεί — υπό την έννοια ότι αποτελεί ερμηνευτική προέκτασή της — με την άποψη ότι τα πάντα συνεχονται από την αναλογία¹⁵, μας οδηγεί στο να θέσουμε υπό ερμηνευτικό έλεγχο το εάν η ανωτέρω παρατήρηση περί του τριμερούς, πέραν των διαφόρων επιπέδων στα οποία εμφανίζεται η Ψυχή, είναι εφικτό να ισχύει και στην περίπτωση των μερών της κάθε επιμέρους ψυχής. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, θα ανιχνεύσουμε, εάν στον Πλωτίνο εκφράζεται ή υπονοείται η άποψη που, μεταξύ άλλων ερευνητών, ο R. D. Lodge διατυπώνει για τον Πλάτωνα, ότι δηλαδή η ισορροπημένη κατάσταση της ανθρώπινης ψυχής εξαρτάται από την εναρμόνιση των μορίων της, των αντιστοιχούντων προς το λογιστικό, το θυμοειδές και το επιθυμητικό μέρος της, η οποία επιτελείται διά της δικαιοσύνης, της ανδρείας και της σωφροσύνης¹⁶. Γενικότερα, δηλαδή τίθεται ζήτημα συνάφειας της οντολογίας με την ηθική στο πλαίσιο της ανθρωπολογίας. Πιο ειδικά, φέρεται προς εξέταση το ζήτημα της οντολογικής συμβολής του δικαίου και της δικαιοσύνης κατά την κάθετη και οριζόντια λειτουργικότητα των μερών της ανθρώπινης ψυχής και, κατ' επέκταση, το πώς η εν λόγω λειτουργία αντανakλάται στην ενοποιημένη, πεπτωκυία ωστόσο, τουλάχιστον καταρχάς, κατάστασή της. Ο ίδιος ο Πλωτίνος, εξάλλου, διερωτάται εάν είναι εφικτό μια ενσώματη ψυχή να διαθέτει αρετές, όπως, επί παραδείγματι, την σωφροσύνη, την δικαιοσύνη και την ανδρεία¹⁷, ακριβώς λόγω της υποβαθμισμένης κατάστασης στην οποία βρίσκεται.

Πριν προβούμε στην ανάπτυξη των ζητημάτων που ανωτέρω θέσαμε, είναι επιστημολογικά αναγκαίο, αναφορικά με τον προσδιορισμό του

τρόπου παρουσίας των οντοτήτων, να σημειώσουμε πως κάθε ατομική ψυχή όχι μόνον ενέχει ίχνη του Νου αλλά και εφίεται τον Νουν¹⁸. Ο Η. J. Blumenthal θα επισημάνει πως ο νους κάθε ατομικής ψυχής για τον Πλωτίνου δεν αποτελεί παρά ένα πάθος του σώματος και, παράλληλα, μια νοητική πράξη της ψυχής¹⁹. Σε αυτήν την περίπτωση ανακύπτει, κατά την εκτίμησή μας, μια ερμηνευτική δυσχέρεια ως προς το ποια είναι η πραγματική υφή της ψυχής αλλά και κατ' επέκταση του ίδιου του νου που της ανήκει. Εάν αποδεχθούμε πως η άποψη του Η. J. Blumenthal εισάγει, κατά κάποιον τρόπο, έναν σωματικό επικαθορισμό στις νοητικές λειτουργίες της ατομικής ψυχής, τότε πώς ακριβώς νοείται – στην περίπτωση που εξετάζουμε – το ζήτημα της οικείας βουλήσεως τής οιασδήποτε ψυχής, προκειμένου να επιστρέψει στον αφετηριακό αναβαθμό της ύπαρξής της²⁰;

3. Το γνωσιολογικό υπόβαθρο του δικαίου και της δικαιοσύνης

Η πραγμάτευση της έννοιας της δικαιοσύνης στην ψυχολογία του Πλωτίνου εκτιμούμε πως, πρωταρχικά, θα μας παράσχει δυνατότητες συνεξέτασης των ζητημάτων που αρχικά ετέθησαν και του επιμέρους προβληματισμού που στην πορεία τής εν λόγω μελέτης μας ανέκυψε. Ωστόσο, θα εκκινήσουμε από την γενικότερη παρατήρηση πως η σχέση της νοητής προς την αισθητή πραγματικότητα παρακολουθεί τις κανονιστικές αρχές της σχέσης αρχετύπου-εκτύπου, όπου το έκτυπο αποτελεί, κατ' ουσίαν, την οντολογική υποβάθμιση του αρχετύπου, ως προς την εμμενή και μόνον δηλαδή παρουσία του²¹. Κατ' αυτήν την έννοια, η αισθητή πραγματικότητα αποτελεί το είδωλον της νοητής, καθώς εμπεριέχει ως μια οντολογική σύνθεση το τέλειον νοητό και το ατελές αισθητό²². Περαιτέρω, θα σημειώναμε, στην προσπάθεια να αντιμετωπίσουμε τον επιμέρους προβληματισμό για το πώς θα εισέλθουμε στην πραγμάτευση του αρχικού ζητήματος, πως θέση του Πλωτίνου επί του προκειμένου είναι ότι μορφή δικαιοσύνης αποτελεί – στο πλαίσιο πάντοτε των ευρύτερων μεθεκτικών σχέσεων που αναπτύσσονται στο σύστημά του – και η οντολογική και αξιολογική προτεραιότητα του καθολικού Νου έναντι τόσο του ατομικού νου όσο και των λοιπών μερών της ανθρώπινης ψυχής²³. Κατ' αυτήν την έννοια, ο νεοπλατωνικός φιλόσοφος θα επισημάνει πως

τόσο το αγαθόν όσο και το δίκαιον χαρακτηρίζονται ως αμεγέθη στοιχεία, όπως άλλωστε και ο ατομικός νους που ενεργοποιείται από τις χορηγίες τους²⁴. Επιπλέον, ο Πλωτίνος, στην προσπάθειά του να ιεραρχήσει τις αμέσως σχετιζόμενες μετά της δικαιοσύνης αρετές, θα επισημάνει πως η ανδρεία ως «νοητική» απάθεια προηγείται της σωφροσύνης, της εσωτερικής, δηλαδή, αναζήτησης-αναγωγής της ατομικής ψυχής προς τον Νουν. Σε ένα περαιτέρω στάδιο, διά της σωφροσύνης θα αναχθεί προς την ανώτερη μορφή της δικαιοσύνης, την αυτοδικαιοσύνη, η οποία νοείται επιπλέον ως συστηματική ενεργοποίηση των δυνάμεών της με στόχο την πορεία προς τον καθολικό Νου²⁵.

Στο σημείο αυτό, κρίνεται ως αναγκαίο να εξετάσουμε την συμβολή της έννοιας της δικαιοσύνης αναφορικά με τους οντολογικούς αναβαθμούς διά των οποίων η ανθρώπινη ψυχή δύναται να αναχθεί σε ανώτερα επίπεδα υπαρξιακής ποιότητας. Στον Πλωτίνο αποτελεί αυστηρά ερμηνευτική ρήτρα η άποψη πως η αυθεντική υφή της δικαιοσύνης προβάλλεται ή στοιχειοθετείται στην σχέση μιας απόλυτης ενότητας —δίχως, δηλαδή, την ενύπαρξη εντός της διαφοροποιητικών τάσεων— με τον εαυτό της²⁶. Εκκινώντας από την πεπτωκυία υφή της ψυχής θα υπογραμμίζαμε αρχικά πως αποτελεί είδωλον μιας αξιολογικά, ή έστω προσχηματικά κατά τις εσωτερικές ανάγκες του νοούντος υποκειμένου, ανώτερης μορφής της²⁷. Παρά ταύτα, ο φιλόσοφος φαίνεται να αποδέχεται την πλατωνική άποψη πως η δικαιοσύνη στην εσωτερικότητα των ατομικών ψυχών εκλαμβάνεται ως η εξειδανικευμένη δραστηριότητα κάθε μέρους της, με αναφορά προς ό,τι του αναλογεί²⁸. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, θεωρώντας ο Πλωτίνος την έννοια της δικαιοσύνης ως είδος, θα υποστηρίξει πως η ατομική ψυχή οφείλει να απελευθερωθεί από τις δεσμεύσεις του σώματος, προκειμένου να οικειοποιηθεί και την εν λόγω αρχέτυπη κατάσταση²⁹. Εξάλλου, από οντολογικής και, κατ' επέκταση, ηθικής και γνωσιολογικής απόψεως, μια τέτοια απαλλαγή είναι απολύτως εφικτή, καθότι ψυχή δίχως σώμα έχει τις προϋποθέσεις να νοηθεί, όχι όμως και το αντίστροφο³⁰. Ευστόχως, κατά την εκτίμησή μας, παρατηρεί ο H. J. Blumenthal ότι η ψυχή στον Πλωτίνο δραστηριοποιείται ανεξάρτητα από το σώμα, αφού η σχέση τους εξαντλείται σε μια —με όρους αυστηρώς οντολογικούς στο επίπεδο της ανθρώπινης υπόστασης— απλή σύνδεσή τους. Πρόκειται, ασφαλώς, για ριζική διαφοροποίηση του Πλωτίνου από τον Αριστοτέλη, ο οποίος και υποστηρίζει πως η ψυχή δεν ενεργεί διαχωρισμένη από το σώμα, καθότι το δεύτερο αποτελεί την υλική μορφή της³¹. Ο νεοπλατωνικός φιλόσοφος δηλαδή δεν είναι θιασώτης μιας θεωρίας περί του συναμφοτέρου.

Οι ανωτέρω επισημάνσεις οδηγούν συνεπαγωγικά τον Πλωτίνο να υποστηρίξει πως η σωφροσύνη, η δικαιοσύνη και η ανδρεία αποτελούν χαρακτηριστικά γνωρίσματα μόνον της ψυχής και όχι του σώματος³². Πρόκειται, κατ' ουσίαν, για μια εσωτερική αρεταϊκή κατάσταση της ανθρώπινης ύπαρξης, η οποία κανονιστικά τής ορίζει ότι καλείται – σε ένα πρώτο επίπεδο – να προχωρήσει στην πλήρη αυτο-κατανόησή της³³. Ο Πλωτίνος επιπλέον υποστηρίζει πως η γνωστική πορεία προς την κατανόηση του περιεχομένου των δικαίων καταστάσεων εκ μέρους των έλλογων ατομικοτήτων, προαπαιτεί το να θεωρηθεί σε ποιον οντολογικό αναβαθμό η αυθεντική αρχή τους έχει την έδρα της³⁴. Δεδομένης λοιπόν της παρουσίας των αρχών στην νοητή περιοχή, ο φιλόσοφος υποστηρίζει πως είναι εφικτό οι ατομικές ψυχές να αναχθούν στην θέαση χαρακτηριστικών γνωρισμάτων του Νου, προφανώς δίχως να διέλθουν από γνωστικές διαμεσολαβήσεις. Άρα, επί του προκειμένου, οι έλλογες ατομικότητες –πέραν των άλλων– είναι δυνατόν να θεαθούν τον Νου είτε ως πηγή ή φύση του δικαίου και της δικαιοσύνης, είτε και ως ανώτερο οντολογικό αναβαθμό, ο οποίος και εμπερικλείει την σωφροσύνη³⁵, μ' ένα τρόπο που θα τον χαρακτηρίζαμε ως ενορατικό. Αναφορικά όμως με την έννοια της δικαιοσύνης και με τον τρόπο που γνωσιολογικά προσεγγίζεται, θα τονίζαμε πως μόνον υπό τις ανωτέρω επισημάνσεις μπορούμε να κατανοήσουμε το για ποιους λόγους ο Πλωτίνος ορίζει ως γνωστικό καθήκον η εκάστοτε ατομική ψυχή να προχωρήσει στην κατανόησή της ως οντολογικής πραγματικότητας και περαιτέρω στον ορισμό τής εν λόγω έννοιας³⁶. Ο νεοπλατωνικός φιλόσοφος μάλιστα δέχεται από την μια πλευρά, την ταυτότητα μιας κατάστασης με την νοητική σύλληψή της, αλλά και, από την άλλη, υποστηρίζει ότι η κατάσταση αυτή πρέπει να έχει πραγματική ύπαρξη και να υπάρχουν οι προϋποθέσεις για έναν ορισμό της. Θα σημειώναμε λοιπόν ότι εδώ τουλάχιστον η σκέψη του αρύεται τις αφορμές της από τον ρεαλισμό. Σημειωτέον, ωστόσο εδώ, πως για τον φιλόσοφο η κατανόηση και ο εννοιολογικός ορισμός της δικαιοσύνης σχετίζονται με τις αναλόγου τύπου διαθέσεις και ενέργειες του νου³⁷. Με τον τρόπο αυτόν αποκλείει μια μονοσήμαντη θεωρητική προσέγγιση της δικαιοσύνης και την ανάγει παράλληλα και σε τρόπο ύπαρξης. Συνεπώς, κατανοούμε για ποιο λόγο οι ατομικές ψυχές εφίενται ανωτέρων τους καταστάσεων, διότι ενυπάρχει εντός τους – άρα ως οντολογικό δεδομένο– η εσωτερική προαίρεση και επιλογή προς κάποιο είδος αρετής, άρα κατά εξειδίκευση και της δικαιοσύνης. Και μάλιστα στο εν λόγω γνωσιολογικό πλαίσιο οι ψυχές μπορούν να κατανοήσουν και το ποιες είναι οι αντίθετες των αυθεντικών καταστάσεις³⁸.

4. Η μεταφυσική διάσταση του δικαίου και της δικαιοσύνης

Παρά τις γνωστικές ωστόσο αναφορές του, ο Πλωτίνος παραμένει συνεπής στα όρια του μεταφυσικού ρεαλισμού. Δέχεται ότι ο Νους κατέχει την σωφροσύνη, την δικαιοσύνη και τις λοιπές αρετές καθώς και την καθολική επιστήμη³⁹. Σε ποιόν βαθμό όμως υπάρχουν οι εν λόγω αρετές και συγκεκριμένα η δικαιοσύνη ως νοητικές ενέργειες τόσο στην Ψυχή όσο και στην υποβαθμισμένη κατάστασή της, δηλαδή στην καθολική ψυχή, δεδομένης της οντολογικής διαφοροποίησής τους σε σχέση με την πηγή τους⁴⁰; Εκτιμούμε πως ο Πλωτίνος αναφερόμενος είτε στην ατομική είτε στην καθολική ψυχή θεωρεί την υπαρξιακή κατάστασή τους όσον αφορά στο τι κατέχουν ως, με ιεραρχική βέβαια διαβάθμιση, κατά συμβεβηκός. Και τούτο, κατ' αντιδιαστολή με την δικαιοσύνη ως μεταφυσική κατάσταση, η οποία νοείται στο σύστημά του ως αυθεντική ενέργεια του Νου ή, και πιθανόν, κατ' αντιδιαστολή με την Ψυχή ως αυθεντική παρουσία⁴¹. Παρά ταύτα, ο νεοπλατωνικός στοχαστής διαβλέπει την ύπαρξη τόσο της σωφροσύνης όσο και της δικαιοσύνης και στην περιοχή της καθολικής ψυχής, όχι μόνον εκ της οικείας της δράσης αλλά και εκ του ότι κατά την επάνοδό της στον ανώτατο αναβαθμό, στην Ψυχή, η εκάστοτε επιμέρους ψυχή έχει ενσυνειδήτως αποποιηθεί την υλικότητά της. Ο Πλωτίνος υποστηρίζει, δηλαδή, πως σε όποιο οντολογικό πεδίο η ψυχή υπάρχει δίχως σώμα, η υπαρξιακή αυτή κατάσταση της αποτελεί ένα εφόδιο που την φέρει πλησίον στις μεταφυσικές αρχές και της προσδίδει ενάρετο χαρακτήρα, όχι υποκείμενο στην περιπτωσιολογία. Υπό μian αυστηρά όμως προϋπόθεση: ο τρόπος σύμφωνα με τον οποίο η καθολική ψυχή ενέχει ή κατακτά τις εν λόγω αρετές ως προς την υφή του χαρακτηρίζεται ως ενδιάμεσος μεταξύ του άρρητου —ο τρόπος με τον οποίο η υπόσταση Ψυχή κατέχει τις αρετές— και του *ε κοινοῦ* —ο τρόπος, σύμφωνα με τον οποίο προσλαμβάνουν οι ατομικές ψυχές τις ανώτατες αρχές ή αξίες ή μετέχουν στις χορηγίες τους⁴². Καθίσταται συνεπώς αντιληπτό πως και η καθολική ψυχή στο σύστημα του Πλωτίνου προβάλλεται, υπό τους οικείους διαμεσολαβητικούς όρους της, ως το μεθόριον μεταξύ αυθεντικότητας και εκτροπής, πληρότητας και φθοράς⁴³.

Οφείλουμε, τέλος, να αναφέρουμε πως ο Πλωτίνος δεν προβαίνει σε απολύτως σαφείς αναφορές ή συσχετίσεις της έννοιας του δικαίου ως γενικής κατάστασης και της δικαιοσύνης ως επιμέρους αρετής με την υπόσταση Ψυχή, παρά μόνον σε δύο, άκρως ενδιαφέρουσες, περιπτώ-

σεις: α. όταν υποστηρίζει πως κάθε θεία οντότητα επιτελεί ό,τι έγκειται στις υπαρξιακές δυνατότητές της και εμμέσως έτσι αναφέρεται και στην Ψυχή. Συνεπώς, ως θεία οφείλει διά της ενεργοποίησης των οικείων δυνάμεών της να προάγει, εκτός των άλλων αρχετύπων, το αγαθό και το δίκαιο⁴⁴, και β. όταν αναγνωρίζει την δύναμη παρουσία του Αγαθού εντός της, η οποία ως νοητή -δηλαδή μη υποκείμενη στην υλική περιπτωσιολογία-, κατά βάσιν, ενέργεια τής εξασφαλίζει την βιωματική εμπειρία των αρετών, είτε στην παραγωγική είτε στην επαγωγική ή πληρωματική-μεταφυσική υφή τους. Και μάλιστα επισημαίνει ότι η Ψυχή μετεξελίσσεται διά της εν λόγω δύναμης παρουσίας στο να παράγει και η ίδια τις αρετές στο σύνολό τους⁴⁵. Το πολύεπίπεδο, λοιπόν, της παρουσίας των αρετών συνιστά την μόνιμη επωδό.

5. Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα όσα εξετάσαμε αναφορικά με την έννοια του δικαίου και της δικαιοσύνης σε ό,τι θα ορίζαμε ως ψυχολογία του Πλωτίνου, καταλήγουμε στις ακόλουθες διαπιστώσεις:

Α. Η υπόσταση Ψυχή ως αγαθοειδής ύπαρξη και ως απόρροια του Νου ενέχει τις αρετές στο σύνολό τους, άρα και την δικαιοσύνη, τις οποίες και κοινοποιεί στις κατώτερες εκφάνσεις της ως πλήρη νοητική ενέργειά της. Έρχεται δηλαδή στο προσκήνιο μια διαβάθμιση ως προς τα επίπεδα παρουσίας τους όλων των αρετών.

Β. Η καθολική ψυχή, αφ' ης στιγμής βεβαίως αποποιείται ό,τι υλικό είχε προσλάβει, κατέχει τις αρετές εν γένει μ' έναν τρόπο ο οποίος θα χαρακτηρίζονταν ως νοητός, αλλά όχι της τάξης με την οποία τις κατέχει η Ψυχή.

Γ. Η κάθε ατομική ψυχή αναγόμενη, με την διαμεσολάβηση της καθολικής ψυχής και της Ψυχής, στην περιοχή του Νου θεάται διά των ενεργειών του τις αρχές ή αξίες ως μεταφυσικά πλέον αρχέτυπα, συνεπώς και την αρχή ή αξία του δικαίου και της δικαιοσύνης. Η διαμεσολάβηση όμως κινείται και σ' ένα άλλο επίπεδο, το οποίο αρχικά τουλάχιστον θα το χαρακτηρίζαμε ως ανθρωπολογικό. Συγκεκριμένα, ο ατομικός νους ενεργοποιεί την εσωτερική αναζήτηση της ατομικής ψυχής στην οποία ανήκει και την οποία κατευθύνει, ενώ δι' αντιστρόφου πορείας με την με-

σολάβηση του ίδιου του νου και της δικαιοσύνης, κυρίως, που κατέχει οι οικείες δυνάμεις της αναπέμπουν την ίδια προς τον Νου. Οι έννοιες του δικαίου και της δικαιοσύνης εντός της εσωτερικότητας της ψυχής δηλώνουν, επομένως, ότι έχει ενεργοποιηθεί εκείνη η δραστηριότητα εκάστου μέρους της, η οποία έχει υπερβεί τις δεσμεύσεις της σωματικότητας. Και όλα τα ανωτέρω τελούνται με την

Δ. αναλογία, η οποία ως οριοθετημένη ή επιμερισμένη δυνατότητα εξασφαλίζει την αναγωγή εκάστου μέρους της ανθρώπινης ψυχής και του συνόλου της προς το αξιολογικά ανώτερό της. Πρόκειται για μια αναγωγή που χαρακτηρίζεται ως εκφραστική του δικαίου, αφού αποκαθιστά τις σχέσεις και τις λειτουργίες στο αυθεντικό.

Σημειώσεις

1. ΠΛΩΤΙΝΟΥ, *Εννεάδες*, I, 2, 1, 3-5 (Loeb Classical Library): «τῇ ο-μύ νυ-
cū; he, , vgsim̃z̃l̃ oiy h° nai. ToÁto dŭ̃e dŷ̃ aioi j aŷ̃ sioi l etÇ̃ vqom̃seyr cenwŷ̃ eha
j aŷ̃ kyr ĩ mÅqet´». Όπ. παρ., I, 8, 6, 10-12. Πβ. ΠΛΑΤΩΝΟΣ, *Θεαίτητος*, 176 a
8-b 2° *Φαίδων*, 107 c 8-d 2.

2. BARKER E., *Greek Political Theory, Plato and his Predecessors*, London, 1951, σ. 176.

3. ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΟΥΣ, *Ηθικά Νικομάχεια*, 1129 b 1-17. Πβ. ΑΡΙΣΤ., *Πολιτικά*, 1282 b - 1283 a, όπου εξετάζονται το δίκαιον και η δικαιοσύνη σαφώς ως πολιτικά αγαθά στο πλαίσιο της επεξεργασίας περί της πολιτικής επιστήμης.

4. ΠΛΩΤ., όπ. παρ., III, 3, 6, 29-33: Ŭ̃esti dŭ̃ toioÁtomŭ̃ Ánakoc̃ŷ̃, ¨ste j aŷ̃ti
veqom̃pq̃i r̃ t̃i veqom̃´ r̃ t̃i blŷ̃ktiomp̃q̃i r̃ t̃i blŷ̃ktiomp̃oʹom´ r̃ ĩ ĩ a pq̃i r̃ ĩ ĩ a j aŷ̃
po.r̃. pq̃i r̃ p̃i da, hÇ̃teqom̃pq̃i r̃ hÇ̃teqom̃j aŷ̃e bo.kei, ´ r̃ Åqetŭ̃ pq̃i r̃ dij aios. ¨p̃m̃
j aŷ̃j aj ŷ̃mp̃q̃i r̃ Ç̃dij ŷ̃m̃ Πβ. ΑΡΙΣΤ., *Κατηγορίαι*, 14 a 22-23.

5. WALLIS R. T., *Νεοπλατωνισμός*, ελλ. μετ. Γ. Σταματέλλος, εκδ. «Αρχέτυπο», Αθήνα, 2002, σ. 126.

6. Πβ. ΤΕΡΕΖΗ Χ., «Πτυχές της συνάφειας του μεταφυσικού με τον φυσικό κόσμο στο έργο του Πλωτίνου», *Δωδώνη*, τεύχος ΚΔ', 1995, σ. 19.

7. Πβ. BLUMENTHAL H. J., *Soul, World Soul and Individual Soul in Plotinus, Le Néoplatonisme*, Paris, Du Centre National de la Recherche Scientifique, 1971, σ. 58.

8. *Αυτόθι*, σ. 56.

9. Πβ. ΤΕΡΕΖΗ Χ., όπ. παρ., σσ. 20-21.

10. Πβ. όπ. παρ., σ. 31.
11. ARMSTRONG A. H., «Eternity, Life and Movement in Plotinus' accounts of Noyc », *Le Neoplatonisme*, 1971, σ. 69.
12. ΜΟΥΤΣΟΠΟΥΛΟΥ Ε., *Ο Πλωτίνος και το φανταστικόν*, β' εκδ., Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, 1982, σ. 38.
13. ΠΛΩΤ., όπ. παρ., VI, 1, 12, 1-8: Άκκί e l ü oēy tir Āni÷seir tḡ poiḡ mdi-aiqe m t ȳi Ōmđiūkoi; i pisj ept ūmo-mē de tÇr l ūms÷l ator kŭcontā, tÇr dŭ xu-wŕ, toĀ dŭs÷l ator l eqƿeimj atÇ tÇr a shŭseir, tÇr l ūm xei mŭ onta, tÇr di Ā-j o ÷ ce.sei, Ōkkar ōsvqŭsei Ç Āv . tÇr dŭ t°r xuwŕ pŷr; i piḡul gtij oĀ hul oei-doĀr, kocistij oĀ Ç ta r diavoqar tŷm i neqceiyma c ȳontai jatī a«tÇr, ti cem neḡtij aȳa-tai to..tym Πβ. ΤΕΡΕΖΗ Χ., όπ. παρ., σ. 24.
14. WALLIS R. T., όπ. παρ., σ. 128.
15. Πβ. ΜΑΝΟΥ Α., *Η Οντολογία του κακού παρά Πλωτίνω – Ηθικοί και Μεταηθικοί απόηχοι*, β' εκδ., Ινστιτούτο του βιβλίου – Α. Καρδαμίτσα, Αθήνα, 2002, σ. 123.
16. ΠΛΩΤ., όπ. παρ., III, 3, 6, 28-29: jaȳtoĀtī Ōm syr eg tḡ kec l enom' r sunŭwei tÇ pÇntā Ānakocȳ.
17. Πβ. LODGE R. G., *Plato's Theory of Ethics*, Kegan Paul & Co., London, 1928, σσ. 415– 424.
18. ΠΛΩΤ., όπ. παρ., IV, 7, 8, 26-28: pŷr dí Ōmjaȳs÷l ator ntor t°r xuwŕ Āqetaȳa«t°r, syvqos. neḡ jaȳdij aios. neḡ Āndqeȳ te jaȳa Ōkkaí;
19. Όπ. παρ., VI, 7, 20, 13-14: jaȳcÇq xuwŭ jaȳfy ŭ noĀ wneḡ, jaȳto..tou i v ȳ-tai xuwŭ.
20. Όπ. παρ., III, 6, 1, 1-9: TÇr a shŭseir o« pÇhg kŭconter eȳnai, i neqceȳr dŭ peqƿahŭl ata jaȳ qȳseir, tŷm l ūpahŷm peqȳŌkko cinol ūny mo'omtḡ sŷl a vŭqe tḡ toiḡ nle, t°r dŭj qȳeyr peqȳtŭmxuwŭm o« t°r j qȳeyr pÇhour oĀsgr -ōdei cÇq a- Ōkkgmj qȳimc ȳeshai jaȳ pamabaȳeimĀȳer Ōpeiqom e vol emo«dŭmβttomj aȳ i ntaĀha Āpoqȳm e ŭ j qȳir ± j qȳir o«dŭmōwei toĀ j qim l enou. °G, e t..pomōvoi, pŭponnem To fŭtḡl a dgkadŭ pou enetÇfetai eȳnai to eÇm upḡ s..cwqomour i qour, l poqeȳ ŭ; i w na apodoheȳed÷ stgmj qȳg, ūnar upeqbatokocij; r vaqaj tŭqar. Πβ. BLUMENTHAL H. J., «Plotinus' Adaptation of Aristotle's psychology: Sensation, Imagination and Memory», *The Significance of Neoplatonism*, 1976, σ. 45.
21. ΜΟΥΤΣΟΠΟΥΛΟΣ Ε., «Kairos et Artiviti kairique chez Plotin», *Apophoreta Philologica*, A.S. MCMLXXIV, σσ. 443-447.
22. FIELDER J. H., «chorismos and emotion», *The Significance of Neoplatonism*, 1976, σσ. 104-105.
23. ARMSTRONG A. H., «Dualism Platonic. Gnostic and Christian», *Plotinus amid Gnostics and Christians*, 1984, σσ. 37-39.
24. ΠΛΩΤ., όπ. παρ., I, 2, 3, 11-19: Ç i peidŭ ja j ŭ l ūm i stim ŭ xuwŭ sul pe-

vugl úhŋ t, s÷lati jaýl opahgr ciml enŋ a«t, jaýpçnta sunlonçfousa, eg ÒmÁ-cahü jaýqetümôvousa, e l úte sunlonçfoi, ÁkkÇl i ŋŋ i ñeqco – peq i stýñoe mte jaývqone m l úte çl opahür eg – peq i stýsyvqone m l úte vobo to ÁvistÇl enŋ toÁ s÷l ator – çpeq i stýñÁñdqýeshai– úco to dÚk i cor jaýñoÁr, tÇ dÚl ü Ántite-ýñoi –dij aios. ñŋ di Òmeg toÁto.

25. Όπ. παρ., IV, 7, 8, 24-25: 'Al úceher dÚ, oñ ai, jaýt i jak i mjaýt i dýaiom i jaýú to. tymŌqa ñŋ g sir.

26. Όπ. παρ., I, 2, 6, 19-27: dij aios. ñŋ dÚe peq o j eiopqacý, áqa a eýñ mpkü-hei l eqýmç ð l úm i mpkühei, tampokkÇ tÇ l úqg, ü dÚ kyr o j eiopqacý, j Òmñ-ñŋ r . ü coÁmÁkghür a«todij aios. ñŋ ññŋ r pqi r a«t i, i mÉ o«j Òkko, t i dÚ Òkko" «ste jaýt' xuw' dij aios. ñŋ ü l eýŋmt i pqi r ñoÁm i ñeqce mti dÚsyvqone mü e-sy pqi r ñoÁmstqovü, ü dÚÁñdqéý ÁpÇheia ja hí çl oý simtoÁpqi r bkÚpei Ápa-hür mtüm v. sima«tú dÚ i n Áqet°r, ña l ü sul pah' t, weýññi sunoý fl. Anavoj i Ç l e to j ti g dij aios. ñŋ waqaj tgqýetai yr o j eiopqacý, l ar odgceýal úsyr se swe-tij úr ap i xeir tou AgistotÚkg. Πβ. ΑΡΙΣΤ., ΗΘ. Νικ., 1105 b 5-13.

27. Όπ. παρ., I, 2, 6, 22-23: ü coÁmÁkghür a«todij aios. ñŋ ññŋ r pqi r a«t i, i mÉ o«j Òkko, t i dÚ Òkko"

28. TEPEZH X., όπ. παρ., σ. 24. Πβ. BLUMENTHAL H. J., όπ. παρ., σσ. 42-43.

29. Πβ. ΠΛΩΤ., όπ. παρ., I, 2, 1, 19-21: dij aios. ñŋmdÚtümñj Çstou to. tymçl oÁ o j eiopqacýmÁqwr plúq i jaýt oÁ Òqveshai. Πβ. PKAT., Pok., 434 c 8 jaý 443 b 2.

30. TEPEZH X., όπ. παρ., σ. 30.

31. Πβ. DE VOGEL C. J., «The Monism of Plotinus», *Philosophia I*, MCMLXX, σ. 401.

32. BLUMENTHAL H. J., όπ. παρ., σ. 45.

33. Πβ. ΠΛΩΤ., όπ. παρ., V, 7, 8, 27-33: pýr di Òmjaýs÷l ator ntor t°r xu-wr Áqetaýa«t°r, syvqos. ñŋ jaýdij aios. ñŋ Áñdqý t i duspahúr toÁpñe. l ator e-g, jaýú syvqos. ñŋ ü eçqasý, t i dÚj Çkkor e«l oqvý tir i mt. poir, ja hí šmkÚco-l em d i nter ' qaýur jaýjako. r. tÇ s÷l ata.

34. Όπ. παρ., IV, 7, 10, 43-47: o« cÇq dÚ ðny pou dqal oÁsa ü xuwü syvqo-s. ñŋmj ahoqé jaýdij aios. ñŋmj ÁkkÇ a«tú paqí a«t' i g t' j atanóusei ñaut°r jaý toÁ pqi teqomñm«speq ÁcÇkl ata i ma«t' dqul úñá çqýsa o'a »pi vqi ñou oÁ pepkgqyl úñá j ahaqÇ poigsal úhŋ"

35. Όπ. παρ., V, 1, 11, 1-5: OÁsgr o-mxuw r t°r kocifol úhŋr peqýdij aýmj aý jaýk ýmj aýkocisl oÁ e toÁto dýaiomj aýe toÁto jak i m ÁñÇcj g eñai jaýñst÷r ti dýaiom Áví o–jaýl kocisl i r peqýxuwümcýñetai.

36. Όπ. παρ., V, 8, 10, 1015: çqýnter dÚo dunghúnter de mer a«t i ml úmpÇnter bkÚpousi jaýer t i a«toÁ" o« ta«t i mdÚôj astor Áeýñhúal a j ol ýetai, Ákk i çl úmÁ-tenúr d÷m i j kÇl pousam eñde tüm toÁ dij aýu pgcüm jaýv. sim Òkko dÚ t°r

syvqos. ngr i pkushg toA heCl ator, o«wo amOnhgy poi paqí a»tor, tamōvysi^o Sgl eytūm; ti ed÷ to dÿaiomvqgsil opoieñai vyq¥ ennoikocij ũr diaj q¥eir se swlsg l e tg dij aios. ngr.

37. 'Op. paq., VI, 6, 6, 14-16: e dÚ t' nousei t' toia. t@ ta«t; mÚ dij aios. ngr, pqý toml ũmŌtopoml gdũmeñai dij aios. ngr mC t; mo'bmçqisl i ma«t° r.

38. 'Op. paq., VI, 2, 18, 15-18 j ai VI, 6, 6, 37-43: j a¥dij aios. ngr dÚ o« mgsir dij aios. ngr, ÅkkÇ noA o'bm diÇhesir, l ÑkkomdŪ i nŭqceia toiÇde, Br ' r Åkghÿr j ak; mt; pqi syptomj a¥oÅte ōspeqor [oÅte ñ, or oÇey j akÇ] o«dí kyr ti týma shgtÿm Åkki o'bmŌcakl Ç ti nœeqi m o'bm i n a»toÅ ñstgj j r j a¥pqovantŭmi ma»t, , l Ñkkom dŪ mi ma»t, .

39. 'Op. paq., VI, 7, 20, 13-17: i ml ũmcÇq tor ve¥posim' r ðoij e, cicm÷sj oil emŌm tŭm v. simtŭmtoia. tgmj a¥oi o. j. ōvousame kij qinÿr, i peidŭ o« pq÷ tyr, t' pqi r tÇ ve¥y paqahŭsei, pou dŪ l gdŭm i sti j aj i ma«tÇ dí i ví ñautÿ m i sti tÇ Ål eñy, Åpoqŭsol em INGE W. R., *The Philosophy of Plotinus*, t. 2., c ej d., London, 1948, σ. 175

40. 'Op. paq., VI, 6, 15, 16-18: j a¥' r noA dij aios. ngr j a¥syvqos. ngr j a¥a Ōkkai Åqeta¥ j a¥i pistŭl g j a¥ sa noÅr ōvymnoÅr i stim mtyr.

41. BLUMENTHAL H. J., *Soul World Soul and Individual Soul in Plotinus*, σ. 58.

42. ΠΛΩΤ., όπ. παρ., VI, 6, 15, 21-22 dij j a¥pq÷ tyr ōj astomj a¥o« sul bebgj j r ũ dij aios. ngr, xuw dŪ j ah; somxuwŭ, sul bebgj j r°

43. 'Op. paq., V, 9, 13, 7-14: eñai dŪ xuw r mtyr oÅsgr ñj Çstgr j a¥dij aios. ngr m de tina j a¥syvqos. ngr m j a¥i mta r paqí ũl mxuvar i pistŭl gmÅkghinŭm o«j e-dyka o«dŪ ej j nar i jeñy m' r i ma shgt, , ÅkkÇ ta«tÇ i je na Ōkkom tq; pom nta i mtaAha° o« cÇq ōmtini t; pfl Åvyqisl ũna i je na° ðste, pou xuw s÷l ator i nanŭdu, i je j Åj e na. ç l ũmcÇq a shgt; r j j sl or l onavoa, ç dŪ nogt; r pantavoa

44. ΤΕΡΕΖΗ Χ., όπ. παρ., σ. 31.

45. ΠΛΩΤ., όπ. παρ., III, 2, 13, 30-34: Poie cÇq pñmt; heom' r plŭvje° pŭvje dŪ j atÇ tŭma«toA o«s¥m o«s¥ dŪ a«t, , § t; j ak; m i mta r i nœqceñir a«toA j a¥ t; dÿaiomsune j vŭqei. E cÇq l ũ i je ta. ta, poA Ōmeg;

46. ΠΒ. 'Op. paq., VI, 9, 9, 16-21: t; cÇq nAm j a¥t; Ōñeu heoA vñor fy° r i jeñygm l il o. l. enom t; dŪ i je f° m i nŭqceia l ũmnoA° i nŭqceia dŪ j a¥cemmē heo. r i mŭs. wfl t' pqi r i je no i pav°, cemmē dŪ j Çkkor, cemmē dij aios. ngr m Åqetŭm cemmē. TaÅta cÇq j . ei xuwŭ pkgqy he sa heoA, j a¥toAto a«t' Åqwŭ j a¥tŭkor.

Summaries

D. Psillas

The de-escalation of anticommunism in post dictatorship Greece (1974-1989)

The objective of this paper is to examine and analyze the de-escalation of state anticommunism, culminating in its abolition, during the first fifteen years following the restoration of democracy (1974-1989). Emphasis is given mainly to historic and political factors without intend to degrade social and economic variables.

Key terms: Anticommunism, Antifascism, Antijuntism, Antiterrorism, Challenger, Social and economic development, Consensus

D. Sotiropoulos, G. Economakis

Trade Unions and Wage Theories: The Case of J. S. Mill and Marx

The intensity of class struggle in England of 1860s began to transform trade unions from mutual aid association societies to crucial bargaining factors. Two different political strategies, which in the theoretical level are reflected in the interventions of Marx and J. S. Mill, evolved inside the working class movement. They both turn against the dominant analytical framework of the wage fund theory, according to which every working contest is finally proved contradictory to the working class own interests. Mill, modifying arguments that he had previously maintained, supported a reformist strategy, which in last resort did not dispute capitalist rule. Marx, on the contrary, appeared polemic to a political project like that, stressing the ir-reconciled contradiction of long term class interests between capital and labour.

Keywords: Wages fund theory, English trade unions of 19th century, Mill's "recantation", Marx's wage theory.

Androniki Kavoura*Issues of validity and reliability
when measuring television viewing*

The aim of this paper is the examination of the way of measuring of television viewing in Greece from the company AGB. The measuring of television viewing contributes to the determination of advertising agencies' choices who represent those who advertise their products/services in order to determine and choose the programmes where products/ services are advertised depending on the target group they aim at. Critical issues are examined about the way in which research of measuring television viewing takes place. The way results from television viewing may be used, provide another role to these measures apart from the quantitative description of the data since they may be used for the evaluation of the programmes. This is, though, a role that measures were not meant to provide, while the role of television viewers and the 'exchange value' that they obtain is shown since their available free time consists of the kind of negotiation between the advertising companies, the television stations and the research company that measures television viewing. That is why the distribution of information about the way measurements about television viewing take place is necessary.

A. Karapetsas, E. Ladopoulos*Frontal Lobes and Education*

The title of this article clarifies our intention: the operation of frontal systems and their relation with the main educational abilities (reading, writing, mathematics). The frontal lobes are part of the neocortex and only in human beings are to be found so developed. Without the development of frontal lobes in the human brain (specifically in linguistic regions), human culture would have never been developed. They organise all the superior mental functions and play an important role in the success or failure of each human action. The frontal lobes are "the leader" of all human brain structures, allocating unique connections that allow them to interact and regulate the brain structures. Our aim is to examine how they intervene in the development of cognitive abilities and particularly in the development of mathematical, reading and writing skills..

Key words: frontal lobes, mathematics, reading, writing

S. Nikolaidou***From «me» to «us» through Lysistrata,
the dramatic arts, communication
and the learning process***

This article analyses the decisive influence of the theatre on the creative metamorphosis of the individual self through collective activity. It likewise examines the educational processes and practices that undermine students' creative capabilities, limiting them to their own individuality.

It explores in particular the cognitive and socio-emotional function of education which, through the dramatic arts, can connect individuals and cultural groups. It emphasises the necessity for education based on communication, social sensitisation, intellectual cultivation and social harmony, proposing the introduction of the dramatic arts into the pedagogical process, not in the fragmentary way in which they are included today, but as a primary learning tool.

As an example of the acceptance/confirmation or rejection of the working hypothesis, we have selected the communications dynamic that resulted from a production of the play *Lysistrata* at the Spirer theatre in Volos in March 2003, as part of the international anti-war effort (the *Lysistrata Project*) against the war in Iraq. Armed with dramatic discourse, the «us» that resulted from participation in this production enhanced the dialogue, contacts and discussion between the various individuals involved.

The article concludes by ascertaining that the quest for pedagogical action and the child's progress through the learning process are achieved more effectively by the intense, expressive and creative experience provided by the theatre.

A. Kofterou, D. Zaxos***Lone Immigrant Mothers' of Thessaloniki perception about their
children's education***

The target of this work was to examine the relationship of the members of a "special" category of population –single immigrant mothers of the area of Thessaloniki- with the matter of their children's education, a case about which very few things are known –especially in Greece. The "Case Study" composed the chosen strategy of inquiry, while the open interview com-

posed the main researching technique (method). The analysis of the twelve lone immigrant mothers' interviews whose children were studying at Greek public schools, revealed the problems and the difficulties these women face, trying to contribute to the normal educational incorporation and the good school course of their children.

Key words: education, immigration, lone mothers

Anagnou Vagelis & Vergidis K. Dimitris

The effective headmaster of second chance schools

The importance of the headmaster's role in the improvement of their school is derived from Greek and international bibliography. Various are the typologies for the characteristics of the efficient headmaster. This article concerns the characteristics of the efficient Second Chance Schools (SCS) headmaster, according to the views of SCS headmasters/mistresses. The findings of the research show that the characteristics of SCS headmasters/-mistresses, according to the sample, are not equivalent to those of the headmasters/-mistresses of the typical schools of secondary education. Specifically, it is not experience and the management knowledge and competencies that are considered of vital importance, but embrace of SCS principles and philosophy, social and communication skills and leader characteristics.

Key-words: Second Chance Schools, secondary education, adult education, effective headmaster.

F. Antwniou, E. Souvignier, A. Gold

Enhancing reading comprehension in students with special educational needs:

The implementation and evaluation of a reading-strategy program

Reading comprehension depends on variables such as decoding skills, vocabulary knowledge and reading self-efficacy. However, recent literature findings show that the mastery and use of reading- and self-regulation strategies is a major component that enhances the reading competence of

the students with special educational needs. Within the present study, the effectiveness of a 29-lesson program designed according to these findings is evaluated in 147 - of a sample of 268 - students with special educational needs. A pre-post design was used and all students were assessed in reading comprehension, reading-strategy knowledge and reading self-efficacy. Significant gains in favour of the treatment group were observed on the reading comprehension and reading strategies knowledge tests, whereas, the differential analysis shows that students with different basic learning skills profit by the reading-strategy program.

Keywords: Reading comprehension, reading strategies, strategy instruction, special educational needs.

Ap. Kaproulias

Aspects of right and justice in the work of Plotinus

The main purpose of this study is to emphasise the ethical and anthropological dimension of the concept of right (δίκαιο) and justice (δικαιοσύνη) into the philosophical system that Plotinus introduces. According to the leader of the neoplatonic School, the values of right and justice are activated in all substances of soul - Soul, universal hypostasis of soul, individual soul - in which the existence believes and assorts. According to this discrimination, Soul, thing-in-herself as a pure constitution, possesses thinkably the virtue of right and justice. The universal soul, on the other hand, as a bodiless hypostasis, possesses virtues with a thinkable as well as a seamy way at the same time, and so right and justice. At the individual souls, the above mentioned virtues exist in an inferior way and they are activated mainly due to the individual mind. Additionally, they are taken in a double anticipation: a. each virtue that exists in the individual souls - under the terms of the mundanely justice - approaches her corresponding superior without any adscititious interference. b. More specific, each right part of any individual soul comes closer to everything that corresponds to it. The above, of course, have a meaning under the preconditions that the authentic origin of right as well as of justice occurs in the greater of Mind, where the procedures of evolution and reduction have no place. All these that are presented here, are placed among the general intention of Plotinus to define precisely the metaphysic versus the physic world, despite the correspondences which recognizes that exist between them.

