

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ

«Η ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

ΩΣ ΠΑΡΑΓΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ

ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΩΤΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ»

ΒΑΡΔΟΥΛΗ – ΛΑΠΠΑ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Τρίκαλα 2009

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΚΑΙ ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ

«Η ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

ΩΣ ΠΑΡΑΓΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ

ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΩΤΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ»

ΒΑΡΔΟΥΛΗ –ΛΑΠΠΑ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Τρίκαλα 2009

**στο σύζυγό μου Γιάννη και
στα παιδιά μας Άγγελο-Μιχαήλ και Στεφανία-Ευτυχία**

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Επιβλέπων Καθηγητής:

Θεοδωράκης Ιωάννης, Καθηγητής Τ.Ε.Φ.Α.Α Παν/μίου Θεσσαλίας

Μέλη:

Ράπτης Αριστοτέλης, Καθηγητής Πληροφορικής Παν/μίου Αθηνών

Τουλουπίδης Σταύρος, Καθηγητής Ιατρικής Δημοκρίτειου Παν/μίου Θράκης

ΕΠΤΑΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Θεοδωράκης Ιωάννης, Καθηγητής Τ.Ε.Φ.Α.Α Παν/μίου Θεσσαλίας

Ράπτης Αριστοτέλης, Καθηγητής Πληροφορικής Παν/μίου Αθηνών

Τουλουπίδης Σταύρος, Καθηγητής Ιατρικής Δημοκρίτειου Παν/μίου Θράκης

Ροντογιάννης Γεώργιος, Καθηγητής Τ.Ε.Φ.Α.Α Παν/μίου Θεσσαλίας

Κουτεντάκης Ιωάννης, Καθηγητής Τ.Ε.Φ.Α.Α Παν/μίου Θεσσαλίας

Σακελλαρίου Κίμων, Καθηγητής Τ.Ε.Φ.Α.Α Παν/μίου Θεσσαλίας

Κουστέλιος Αθανάσιος, Επίκουρος Καθηγητής Τ.Ε.Φ.Α.Α Παν/μίου Θεσσαλίας

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Αναντίρρητα, η εκπόνηση μιας διδακτορικής διατριβής είναι ένας μαραθώνιος δρόμος μετ' εμποδίων, που απαιτεί δύναμη και αντοχή για την υπερνίκησή τους και την αντιμετώπιση των αντιξοοτήτων.

Όμως καμία δυσκολία, κανένας κόπος, κανένα εμπόδιο, καμία απογοήτευση και πικρία στη διάρκεια του αγώνα της εκπόνησης μιας διδακτορικής διατριβής, μπορεί να επισκιάσει την απέραντη χαρά της ολοκλήρωσής της και την μεγάλη ικανοποίηση του επιστήμονα- ερευνητή, ότι προσθέτει μια μικρή ταπεινή ψηφίδα στο ατελείωτο ψηφιδωτό μεγαλόρρημα της Παγκόσμιας Επιστήμης και του Πολιτισμού.

Μ' αυτές τις σκέψεις και μ' αυτά τα αισθήματα ειλικρίνειας και σεβασμού, εκφράζω τις θερμές μου ευχαριστίες και την ευγνωμοσύνη μου:

Στο κ. Θεοδωράκη Καθηγητή Αθλητικής Ψυχολογίας στο Τ.Ε.Φ.Α.Α και Αντιπρύτανη του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, για την ανάληψη, επίβλεψη, επιστημονική καθοδήγηση και καθοριστική συμβολή του στην περαίωση αυτής της εργασίας.

Τα μέλη της Συμβουλευτικής Επιτροπής κ.κ. Τουλουπίδη Σταύρο, Καθηγητή Ιατρικής του Δ.Π.Θ και Ράπη Αριστοτέλη, Καθηγητή Πληροφορικής του Παιδαγωγικού Τμήματος του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, για την θεωρητική, πρακτική και επιστημονική τους καθοδήγηση στην εκπόνηση αυτής της εργασίας.

Τους κ.κ. Καθηγητές του Τ.Ε.Φ.Α.Α του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, μέλη της επταμελούς επιτροπής κ.κ. Ροντογιάννη Γεώργιο, Καθηγητή Αθλητιατρικής, κ. Σακελλαρίου Κίμωνα, Καθηγητή Αθλητικής Παιδαγωγικής, κ. Κουτεντάκη Ιωάννη, Καθηγητή Εργοφυσιολογίας και κ. Κουστέλιο Αθανάσιο, Αναπληρωτή Καθηγητή Οργάνωσης- Διοίκησης Αθλητισμού και Αναψυχής, οι οποίοι με τις πολύτιμες συμβουλές τους, τις εύστοχες υποδείξεις τους και τις ουσιαστικές παρατηρήσεις τους, συνέβαλαν ουσιαστικά στην ολοκλήρωση της εργασίας μου.

Τον κ. Τριψιάνη Γεώργιο, Επίκουρο Καθηγητή Στατιστικής στην Ιατρική Σχολή του Δ.Π.Θ για την καθοδήγησή του στη στατιστική επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων. Τους υπεύθυνους των βιβλιοθηκών του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Τ.Ε.Φ.Α.Α Αθηνών και ιδιαίτερα του Τ.Ε.Φ.Α.Α Τρικάλων κ. Μαυρομάτη Στέφανο, για τη βοήθεια στην συγκέντρωση στοιχείων, που χρησιμοποιήθηκαν στην εργασία.

Τους κ.κ γυμναστές-τριες και όλους όσους συμμετείχαν στην έρευνα, για τη διάθεσή τους να συμβάλουν στην πρόοδο της Αθλητικής Παιδαγωγικής Επιστήμης, μέσα από τη εργασία αυτή.

Τέλος ευχαριστίες οφείλονται σε όλους, με οποιονδήποτε τρόπο συμπαραστάθηκαν στην ερευνητρια κατά τη διάρκεια της εκπόνησης αυτής της διατριβής.

Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	12
ABSTRACT	14
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	16

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1.1	Η επιλογή του θέματος	19
1.2	Το ερευνητικό πρόβλημα, τα ερευνητικά ερωτήματα και οι υποθέσεις.....	22
1.3	Ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας	24
1.4	Σχεδιασμός και υλοποίηση της έρευνας	24
1.5	Η χρησιμότητα της διερεύνησης του θέματος	25

2. ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ

2.1	Η Φυσική αγωγή και ο Αθλητισμός ως μέσον αγωγής	27
2.2	Οι παιδαγωγικές επιδιώξεις της Φυσικής Αγωγής και οι δραστηριότητές της ...	31
2.3	Η Έννοια της κοινωνικοποίησης	35
2.4	Προσεγγίσεις στη μελέτη της Κοινωνικοποίησης	41
2.5	Διαστάσεις της κοινωνικοποίησης	45
2.6	Παράγοντες που επιδρούν στην κοινωνικοποίηση του ατόμου	46
2.7	Η Εξελικτική Διαδικασία της Κοινωνικοποίησης: Φάσεις και Φορείς της	47
	2.7.1 Πρωτογενής Κοινωνικοποίηση	49
	2.7.2. Δευτερογενής κοινωνικοποίηση	52
2.8	Η κοινωνικοποιητική λειτουργία του αθλητισμού και της σχολικής φυσικής αγωγής.	55

3. Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

3.1	Οριοθετήσεις- ορολογία	60
3.2	Η σχολική τάξη ως κοινωνικό σύστημα	61
3.3	Οι λειτουργίες της κοινωνικοποίησης στα πλαίσια του σχολείου	62
3.4	Ανασκόπηση Ελληνικής και Διεθνούς βιβλιογραφίας	63

4. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	72
------------------------------------	-----------

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ : ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1	Η Μεθοδολογία και τα στάδια της Έρευνας	74
5.2	Η Μέθοδος της Παρατήρησης	75
5.3	Σχεδιασμός του Πειράματος	81
5.4	Εφαρμογή του Προγράμματος	81
5.5	Διεξαγωγή του Αρχικού Τεστ	86
5.6	Η Εφαρμογή του Πειραματικού Προγράμματος	86
5.7	Διεξαγωγή τελικού Τεστ	90

6. ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1	Η στατιστική ανάλυση	92
6.2	Τα αποτελέσματα	92
6.2.1	Καταγραφή των συμπεριφορών κατά το αρχικό τεστ στις δύο ομάδες	93
6.2.2	Καταγραφή των συμπεριφορών κατά το τελικό τεστ στις δύο ομάδες	94
6.2.3	Μεταβολή των συμπεριφορών στις δύο ομάδες	95
6.2.4	Μεταβολή των συμπεριφορών σε σχέση με το φύλο	100
6.2.5	Μεταβολή των συμπεριφορών σε σχέση με την τάξη	103
6.2.6	Μεταβολή των συμπεριφορών σε σχέση με την περιοχή	106

7. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

7.1	Σύνοψη των αποτελεσμάτων	111
7.2	Συσχέτιση με άλλες έρευνες	113

8. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

8.1	Η σημασία της έρευνας	119
8.2	Ερευνητικές προτάσεις	121
8.3	Περιορισμοί της παρούσας έρευνας	122

ΕΠΙΛΟΓΟΣ	124
-----------------------	------------

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	125
---------------------------	------------

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

A/A Πίνακα	Περιεχόμενο / Τίτλος	Σελ.
1.	<i>Κατανομή των μαθητών στις δύο ομάδες</i>	93
2.	<i>Αριθμός θετικών συμπεριφορών στις δύο ομάδες στο αρχικό τεστ</i>	93
3.	<i>Αριθμός αρνητικών συμπεριφορών στις δύο ομάδων στο αρχικό τεστ.</i>	94
4.	<i>Αριθμός θετικών συμπεριφορών στις δύο ομάδες στο τελικό τεστ</i>	94
5.	<i>Αριθμός αρνητικών συμπεριφορών στις δύο ομάδων στο τελικό τεστ</i>	95
6.	<i>Αριθμός θετικών συμπεριφορών κατά το αρχικό και τελικό τεστ στην ομάδα ελέγχου</i>	95
7.	<i>Αριθμός αρνητικών συμπεριφορών κατά το αρχικό και τελικό τεστ στην ομάδα ελέγχου</i>	96
8.	<i>Αριθμός θετικών συμπεριφορών κατά το αρχικό και τελικό τεστ στην ομάδα έρευνας</i>	97
9.	<i>Αριθμός αρνητικών συμπεριφορών κατά το αρχικό και τελικό τεστ στην ομάδα έρευνας</i>	97
10.	<i>Μεταβολή του μέσου αριθμού θετικών συμπεριφορών στις δύο ομάδες μετά την εφαρμογή του πειραματικού προγράμματος</i>	98
11.	<i>Μεταβολή του μέσου αριθμού αρνητικών συμπεριφορών στις δύο ομάδες μετά την εφαρμογή του πειραματικού προγράμματος</i>	99
12.	<i>Μέσος αριθμός θετικών συμπεριφορών κατά το αρχικό και τελικό τεστ στα αγόρια και στα κορίτσια της ομάδας έρευνας</i>	101
13.	<i>Μέσος αριθμός αρνητικών συμπεριφορών κατά το αρχικό και τελικό τεστ στα αγόρια και στα κορίτσια της ομάδας έρευνας</i>	101
14.	<i>Μέσος αριθμός θετικών συμπεριφορών κατά το αρχικό και τελικό τεστ στους μαθητές της Α' και Β' τάξης της ομάδας έρευνας</i>	104
15.	<i>Μέσος αριθμός αρνητικών συμπεριφορών κατά το αρχικό και τελικό τεστ στους μαθητές της Α' και Β' τάξης της ομάδας έρευνας</i>	105
16.	<i>Μέσος αριθμός θετικών συμπεριφορών κατά το αρχικό και τελικό τεστ στην ομάδα έρευνας στις τρεις διαφορετικές περιοχές</i>	107
17.	<i>Μέσος αριθμός αρνητικών συμπεριφορών κατά το αρχικό και τελικό τεστ στην ομάδα έρευνας στις τρεις διαφορετικές περιοχές</i>	108

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

A/A Σχήματος	Περιεχόμενο / Τίτλος	Σελ.
1	<i>Μεταβολή (%) θετικών συμπεριφορών στις δύο ομάδες</i>	98
2	<i>Μεταβολή (%) αρνητικών συμπεριφορών στις δύο ομάδες</i>	99
3	<i>Μεταβολή (%) των θετικών συμπεριφορών στους μαθητές της ομάδας έρευνας σε σχέση με το φύλο</i>	102
4	<i>Μεταβολή (%) των αρνητικών συμπεριφορών στους μαθητές της ομάδας έρευνας σε σχέση με το φύλο</i>	103
5	<i>Μεταβολή (%) των θετικών συμπεριφορών στους μαθητές της ομάδας έρευνας σε σχέση με την τάξη</i>	105
6	<i>Μεταβολή (%) των αρνητικών συμπεριφορών στους μαθητές της ομάδας έρευνας σε σχέση με την τάξη</i>	106
7	<i>Μεταβολή (%) των θετικών συμπεριφορών στους μαθητές της ομάδας έρευνας σε σχέση με την περιοχή</i>	109
8	<i>Μεταβολή (%) των αρνητικών συμπεριφορών στους μαθητές της ομάδας έρευνας σε σχέση με την περιοχή</i>	110

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας, είναι να διερευνηθεί η Φυσική Αγωγή ως κοινωνικοποιητικός παράγοντας στα παιδιά πρωτοσχολικής ηλικίας και πιο συγκεκριμένα στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου Πρώτη και Δευτέρα (Α΄ και Β΄), που αποτελούν τη «γέφυρα μετάβασης» από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια κοινωνικοποίηση.

Στη μελέτη πήραν μέρος μετά από τυχαία επιλογή 356 μαθητές και μαθήτριες ηλικίας έξι ως οκτώ χρόνων, από τα οποία τα 186 ήταν αγόρια και 170 κορίτσια, έξι σχολείων του Νομού Τρικάλων.

Από τους μετέχοντες σχηματίστηκαν δύο ομάδες, μία ερευνητική (N=197) και μία ελέγχου (N=159).

Η ερευνητική ομάδα, ακολούθησε ένα ειδικό πρόγραμμα άσκησης Φυσικής Αγωγής, το οποίο διαμορφώσαμε βάσει της επίκαιρης παιδαγωγικής κοινωνιολογίας και αθλητικής επιστήμης, χρονικής διάρκειας οκτώ μηνών. Η ομάδα ελέγχου, ακολούθησε το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής του Υ.Π.Ε.Π.Θ που εφαρμόζεται στα σχολεία.

Στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε, ήταν η Συστηματική Παρατήρηση, βάσει της οποίας η περιγραφή και η καταγραφή των παρατηρήσεων έγινε με τη βοήθεια κοινωνικών κατηγοριών παρατήρησης, οι οποίες είχαν καταχωρηθεί σε ειδικό έντυπο, σύμφωνα με το πρότυπο BALES (Παρασκευόπουλος1993).

Επελέγη η μέθοδος αυτή κυρίως γιατί:

- α) η έρευνα αφορούσε παιδιά πολύ μικρής ηλικίας, γεγονός που δεν επέτρεπε τη χρήση ερωτηματολογίου, ούτε τη διαδικασία της συνέντευξης.
- β) Οι μαθητές συγκεντρώνονταν σε δεδομένο και σε συγκεκριμένο χρόνο, προκειμένου να πραγματοποιήσουν ορισμένες δράσεις και να εξωτερικεύσουν κάποιες συμπεριφορές.
- γ) Η συλλογή των πληροφοριών, προέκυπτε άμεσα μεν από τις αντιδράσεις και τις συμπεριφορές των παιδιών, αλλά τα δεδομένα λαμβάνονταν έμμεσα από τον παρατηρητή, ο οποίος είχε την ευθύνη καταγραφής των παρατηρήσεων.

Η καταγραφή των συμπεριφορών και για τις δύο ομάδες έγινε κατά το αρχικό και τελικό τεστ, τα οποία απείχαν μεταξύ τους για ένα διάστημα οκτώ μηνών και οι μεταβολές των συμπεριφορών, μελετήθηκαν συγκριτικά με διαφοροποιούς παραμέτρους όπως το φύλο, η τάξη και η περιοχή διαμονής των παιδιών.

Τα αποτελέσματα των μετρήσεων έδειξαν, ότι η μέση αύξηση του αριθμού των θετικών συμπεριφορών, που παρατηρήθηκε στην ομάδα έρευνας μετά την εφαρμογή του πειραματικού προγράμματος και στις πέντε διαφορετικές κατηγορίες, ήταν σημαντικά μεγαλύτερη ($p < 0,001$), από την αντίστοιχη αύξηση που παρατηρήθηκε στην ομάδα ελέγχου. Στο σύνολο των κατηγοριών αυτών, η αύξηση του μέσου αριθμού των θετικών συμπεριφορών κατά 27,44% που παρατηρήθηκε στην ομάδα έρευνας, ήταν σημαντικά μεγαλύτερη ($p < 0,001$) από την αύξηση κατά 4,32% που παρατηρήθηκε στην ομάδα ελέγχου.

Αντίστοιχα, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική μείωση ($p < 0,001$) του μέσου αριθμού των αρνητικών συμπεριφορών στην ομάδα έρευνας, μετά την εφαρμογή του πειραματικού προγράμματος και στις πέντε διαφορετικές κατηγορίες, από την αντίστοιχη μείωση, που παρατηρήθηκε στην ομάδα ελέγχου. Στο σύνολο των κατηγοριών αυτών, η μείωση του μέσου αριθμού των αρνητικών συμπεριφορών κατά 6,78%, που παρατηρήθηκε στην ομάδα έρευνας ήταν σημαντικά μεγαλύτερη ($p < 0,001$) από την μείωση κατά 0,52%, που παρατηρήθηκε στην ομάδα ελέγχου.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας που προέκυψαν, συμπεραίνεται, ότι επιβεβαιώθηκε η βασική υπόθεση στην οποία στηρίχθηκε, ότι δηλαδή, η Φυσική Αγωγή είναι σημαντικός παράγοντας κοινωνικοποίησης των παιδιών στα πλαίσια του σχολείου γενικά και, ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια των πρώτων τάξεων της σχολικής τους ζωής.

Παράλληλα, κρίθηκε καθοριστικός ο ρόλος του καθηγητή Φυσικής Αγωγής, με τη χρήση εξειδικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, στη διαμόρφωση θετικών στάσεων των παιδιών προς το αντικείμενο, οι οποίες μάλιστα προέκυψαν μέσα από προσωπικές εμπειρίες, ώστε να είναι σταθερές και μακροπρόθεσμες.

Πιο συγκεκριμένα, μπορούμε να πούμε, ότι μέσω της Φυσικής Αγωγής, βελτιώνονται οι διαπροσωπικές κοινωνικές σχέσεις των παιδιών, όπως η αλληλεγγύη, το θάρρος, η συνεργασία, ο σεβασμός, η πειθαρχία, η ενεργητική δράση και η κοινωνικότητα.

ABSTRACT

The purpose of the present research is to examine Physical Education as a socializing factor for early primary school children and more specifically for students attending grade A and B (first and second year) which represent form the “transition bridge” from primary to secondary socializing stage.

Three hundred and fifty six (356) students from six (6) primary schools in the prefecture of Trikala, took part in the study, one hundred and eighty six (186) of whom were schoolboys, -male students- and one hundred and seventy (170) schoolgirls -female students-.

The participants formed two groups a research named (N= 197) and a research named (N. 159). The research group followed the experimental Physical Education programme which was formed according to the current pedagogical sociology and athletic science. The reference team followed the standard Physical Education Programme, determined by the Ministry of Education.

The applied method of research was Systematic Observation. It was shaped according to the description and the recorded observation of the behavior categories, which had been processed and recorded in advance based on Bales Juergen Friedrichs 1980 theory. This method was chosen mainly for the following reasons:

- a) The research was referring to children at a very young age, either a questionnaire or the interview process.
- b) The students used to gather at a specific time to perform certain actions and externalize certain patterns of behavior.
- c) The gathering of information was resulted not only directly through the children’s reactions and behavior but the data were also received indirectly by the examiner – observer, who was responsible for recording the observations, on the basis of a special form called “Cognitive Observation Pattern”.

The behavior recorded for both teams was carried out during the initial and final test given with an eight months difference and the changes in behavior were studied comparatively to differentiating parameters like sex, social class and children’s prefecture of living.

The results of the measurements revealed that the average increase in the number of positive behaviors, which was observed in the research group after the application of the experimental programme in all five categories, was considerably higher ($p < 0,001$) than the corresponding increase which was recorded in the reference group.

Seeing these categories in total the increase of the average number of positive behaviors by 27,44% which was observed in the research group was considerably higher ($p < 0,001$) than the increase by 4,32% which was observed in the reference group.

Correspondingly, the average decrease in the number of negative behaviors which was observed in the research team after the application of the experimental programme in all five categories, was considerably higher ($p < 0,001$) than the corresponding change observed in the reference group. Seeing these categories in total, the decrease in the number of negative behaviors by 6,78%, observed in the research group was considerably higher ($p < 0,001$) than the decrease by 0,52% observed in the reference group.

The drawn conclusions bear out the basic hypothesis on which the current research was based, that means that the Physical Education indeed forms a significant socializing factor for early primary school children in the terms of school life.

At the same time, the role of the P.E. instructor is considered to be significant, as, by means of specialized educational programmes, he can enforce the expression of the children's positive attitude towards the object, which will result from personal experiences so that they remain stable and longterm.

More specifically, it can be assumed that through Physical Education we can improve the interpersonal social relationships among children, including solidarity courage, co-operation, respect, self discipline, active behavior and sociability.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Τις δύο τελευταίες δεκαετίες σε παγκόσμιο επίπεδο, έχει κυριαρχήσει η άποψη ότι το σχολείο, θεωρείται ο σημαντικότερος φορέας συστηματικής αγωγής και μόρφωσης, που έχει κύριο σκοπό τη γενική προαγωγή της κοινωνίας με την κατάλληλη προπαρασκευή των νέων ανθρώπων για τη ζωή.

Βέβαια, τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στο σχολείο, αποτελούν μηχανισμό κοινωνικοποίησης, όμως συμβάλλει σημαντικά και το μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Μέσα από το παιχνίδι και τη συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες γενικότερα, καλλιεργούνται οι διαπροσωπικές και συντροφικές ιδιότητες, οι οποίες είναι χαρακτηριστικές για την κοινωνική συμπεριφορά και συνύπαρξη των ανθρώπων.

Σε αυτή την εργασία, έγινε προσπάθεια επιστημονικής διερεύνησης της Φυσικής Αγωγής, από τη σκοπιά των κοινωνικών παραμέτρων. Με άλλα λόγια, εξετάζεται το μάθημα της Φυσικής ή Αθλητικής Αγωγής ως κοινωνικοποιητικού παράγοντα στα πλαίσια του σύγχρονου δημοτικού σχολείου και πιο συγκεκριμένα στις δύο πρώτες τάξεις του.

Η εκπόνηση της διατριβής, πραγματοποιήθηκε στο Τμήμα Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, με την εποπτεία του καθηγητή κ. Θεοδωράκη. Είναι αποτέλεσμα πολυετούς προσπάθειας, για τη διερεύνηση της συμβολής της Φυσικής Αγωγής, στην κοινωνικοποίηση των παιδιών πρωτοσχολικής ηλικίας.

Η πολυετής ενασχόλησή μου, ως εκπαιδευτικού στο χώρο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ιδιαίτερα σε σχολεία, όπου φοιτούσαν μαθητές από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα « με παρεκκλίσεις», η αγάπη και το ενδιαφέρον μου για τα παιδιά και η διαπίστωση, ότι με την είσοδό τους στο σχολείο παρουσίαζαν αρνητικές συμπεριφορές, στη βελτίωση των οποίων συνέβαλλε περισσότερο το μάθημα της Φυσικής Αγωγής, κέντρισαν το ενδιαφέρον μου για συστηματική μελέτη αυτού του φαινομένου.

Η προσπάθεια αυτή, συνάντησε κάποιες δυσκολίες σημαντικότερη εκ των οποίων, ήταν το γεγονός, ότι το θέμα ήταν εξειδικευμένο και δεν ήταν εύκολη, η άντληση βιβλιογραφικών πηγών, λόγω της σχετικά περιορισμένης σύγχρονης βιβλιογραφίας.

Οι δυσκολίες, όμως αυτές, πρέπει να ομολογήσουμε, ότι έκαναν περισσότερο ενδιαφέρουσα την προσπάθεια και της έδωσαν μια λεπτή χροιά πρόκλησης. Αυτό άλλωστε, θεωρείται και η κρυφή γοητεία της επιστήμης και της επιστημονικής έρευνας.

Η παρούσα ερευνητική εργασία είναι χωρισμένη σε δύο μέρη.

Το πρώτο μέρος, περιλαμβάνει όλες τις θεωρητικές καταγραφές που αποτέλεσαν το υπόβαθρο του προβληματισμού και ‘γέννησαν’ την ιδέα ενασχόλησης με το συγκεκριμένο ερώτημα και τη διαμόρφωση της σχετικής ερευνητικής υπόθεσης. Σε αυτό, παρουσιάζεται το σύνολο των θεωρητικών απόψεων, προβληματισμών, εκφάνσεων και μερικές φορές διαφωνιών, που έχουν να κάνουν με τα δύο σκέλη του θέματός: την Κοινωνικοποίηση και την Φυσική Αγωγή.

Το δεύτερο μέρος είναι το ερευνητικό. Η μελέτη διερευνά, αν και κατά πόσο επιβεβαιώνεται ή καταρρίπτεται, η ερευνητική υπόθεση ότι η Φυσική Αγωγή, συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση των παιδιών της πρωτοσχολικής ηλικίας.

Γύρω από αυτή τη βασική του διάσταση, εγείρονται ορισμένα ερευνητικά ερωτήματα, όπως:

- πώς η Φυσική Αγωγή συμβάλλει και σε ποιο βαθμό στην κοινωνικοποίηση του παιδιού;
- πώς εκπληρώνεται μέσα από το σχετικό μάθημα στις δύο πρώτες τάξεις του σχολείου;
- ποιες παράμετροι επηρεάζουν την κοινωνικοποίηση του;

Ευελπιστούμε, ότι τα πορίσματα της μελέτης αυτής, θα συμβάλλουν στη διαμόρφωση και βελτίωση του Ωρολογίου Προγράμματος του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής στα σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, στην εκπαίδευση των καθηγητών Φυσικής Αγωγής με νέα αντίληψη για το ρόλο και τη σπουδαιότητα του μαθήματος αυτού στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης, ιδιαίτερα στην Π.Ε., ώστε να διαμορφώσουν τα παιδιά στάσεις και αξίες, που θα τα βοηθήσουν στη ζωή τους.

Ελπίζουμε ότι και άλλες παρόμοιες ερευνητικές προσπάθειες στο μέλλον, θα συμπληρώσουν τη διερεύνηση του ζητήματος και θα αποκαλύψουν, δια φωτίζοντας άγνωστες πτυχές του, τον κοινωνικοποιητικό ρόλο της Φυσικής Αγωγής στην πρωτοσχολική ηλικία.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

1.1 Επιλογή και σημασία του θέματος

Το φαινόμενο της κοινωνικοποίησης, είναι σύμφυτο με την δημιουργία των πρώτων κοινωνιών γιατί αφορά στους τρόπους, με τους οποίους το άτομο, ενσωματώνεται και λειτουργεί αποτελεσματικά στα πλαίσια μιας κοινωνίας.

Έχει διατυπωθεί η άποψη ότι «κοινωνικοποίηση σημαίνει αγωγή και αγωγή, σημαίνει κοινωνικοποίηση» (Γκότοβος, 1990). Ως διαδικασία ενυπάρχει σε κάθε στάδιο της ζωής του ανθρώπου, θεωρείται δε, ως η πλέον σημαντική και απαραίτητη (Κωνσταντίνου, 2000).

Όμως, ως προς την κοινωνικοποίηση, παραμένει διαρκές το ερώτημα, πώς αυτή επιτυγχάνεται και ποιοι παράγοντες την επηρεάζουν.

Γενικά, υποστηρίζεται ότι πρωταρχικός παράγοντας είναι η οικογένεια, (Piaget, 1979) στους κόλπους της οποίας, αναπτύσσονται και καλλιεργούνται οι βασικές δεξιότητες και ικανότητες του παιδιού (πρωτογενής κοινωνικοποίηση). Ο δεύτερος παράγοντας, είναι το σχολείο, όπου το παιδί ερχόμενο σε επαφή με άλλα νέα άτομα, θα επικοινωνήσει μαζί τους και θα αποκτήσει νέες πολύτιμες γνώσεις και εμπειρίες (Δευτερογενής κοινωνικοποίηση).

Υπάρχουν όμως δύο πολλοί σημαντικές παράμετροι, που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη με την είσοδο του παιδιού στο σχολείο.

Η πρώτη, είναι ότι όλα τα παιδιά δεν έχουν το ίδιο κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο, γεγονός που σημαίνει, ότι κάποια παιδιά είναι εξοικειωμένα με οργανωμένες μορφές δράσης και μπορούν να εκτελούν απλές εντολές επιδεικνύοντας υπευθυνότητα, ενώ άλλα όχι. Αυτή η τελευταία κατηγορία παιδιών, χρειάζεται περισσότερο χρόνο για να μπορέσει να λειτουργήσει μέσα στα νέα πλαίσια και να προσαρμοστεί στις καινούργιες συνθήκες.

Θετικά αποτελέσματα σ' ότι αφορά τη μείωση του άγχους, βρέθηκαν σε παιδιά χαμηλών κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων. Είναι γνωστό ότι αυτοί οι παράγοντες μπορεί να επηρεάσουν αρνητικά τη σχολική προσαρμογή, αλλά και τις συμπεριφορές τους (Cavaiola,et.al., 1990).

Η δεύτερη παράμετρος, είναι ότι το παιδί που έρχεται για πρώτη φορά στο σχολείο, αισθάνεται ανασφάλεια στα νέα ομαδικά πλαίσια στα οποία καλείται να λειτουργήσει και κοντά στα καινούργια και άγνωστα πρόσωπα που το περιβάλλουν, αλλά και, ως προς τις νέες δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα έξω από το γνώριμο οικογενειακό περιβάλλον (Hansen, 1978).

Το σχολείο, έχει αυξημένη ευθύνη να βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν τις δεξιότητες που απαιτούνται, έτσι ώστε να αντιμετωπίσουν επιτυχώς τις προκλήσεις της ζωής (Callagher, 1994).

Η Φυσική Αγωγή, είναι η επιστήμη, που ασχολείται με τη μελέτη και την εφαρμογή της αναγκαίας ψυχοσωματικής κίνησης, καθώς και τις μεταβολές και αλλαγές που προκύπτουν απ' αυτήν. (Μαρινόπουλος, 1982). Ακόμα και το γνωστικό αντικείμενο του σχολικού Αναλυτικού Προγράμματος, συντελεί περισσότερο στην κοινωνικοποίηση του παιδιού, κυρίως λόγω της φυσικής κίνησης και του παιχνιδιού, που αποτελούν ή, πρέπει να αποτελούν, τα εγγενή χαρακτηριστικά της.

Τα παιχνίδια και οι κινητικές δεξιότητες που λαμβάνουν χώρα στα πλαίσια ομαδικών δραστηριοτήτων, μπορούν να βοηθήσουν το παιδί να κοινωνικοποιηθεί, χωρίς το ενδεχόμενο να νιώσει ιδιαίτερη πίεση και ένταση. Κάτι τέτοιο, είναι εφικτό για έναν απλό και ταυτόχρονα σημαντικό λόγο, ότι δηλαδή, αν κάποιος θέλει να συμμετέχει στις όποιες δραστηριότητες της Φυσικής Αγωγής, πρέπει να ακολουθήσει και, μάλιστα οικιοθελώς και αυτοβούλως, τους συγκεκριμένους κανόνες της αθλητικής δράσης, σεβόμενος ασφαλώς συγχρόνως τους άλλους. Επιπλέον, μέσω του παιχνιδιού προάγονται σωματικοπνευματικές δυνάμεις, όπως επιδεξιότητα, φαντασία, προσοχή ευκινησία, ευστροφία και άλλες (Λάππα, 2002).

Η Φυσική Αγωγή, σύμφωνα με μελέτες, δημιουργεί δυνατότητες για την ατομική και ομαδική επίδοση και είναι πρότυπο για την πλήρη διαπίστωση της επιτυχημένης δημιουργίας ομαδικού πνεύματος. Συγκεκριμένα, προάγει την κοινωνική ομαδοποίηση και το ευγενές ήθος, που είναι θεμελιακές προϋποθέσεις για την καλλιέργεια και την ενδυνάμωση των σημαντικών κοινωνικών αρετών (Neri, 1964).

Η σωματική άσκηση, σύμφωνα με πορίσματα ερευνών, επιτελεί πλήθος κοινωνικών λειτουργιών και δραστηριοτήτων, όπως, περιεκτική διάπλαση της αναπτυσσόμενης προσωπικότητας, κοινωνικοποίηση, βελτίωση υγείας, μετάδοση

εμπειριών στο χώρο των κινήσεων και της επικοινωνίας και γενικότερα της όλης έκφρασης (Bertin,1966).

Παράλληλα με την κοινωνικοποίηση, μέσω της Φυσικής Αγωγής, μπορεί να καλλιεργηθεί και ηθική αγωγή, αναπτύσσοντας αρετές, όπως τιμιότητα αξιοκρατία, σεβασμό των αντιπάλων, σωστή αντιμετώπιση της ήττας και της νίκης κ.ά. (Meakin,1982).

Κατά τη διάρκεια μιας αθλητικής δραστηριότητας, το παιδί έρχεται αντιμέτωπο με καταστάσεις και συνθήκες, που παρουσιάζουν μεγάλες ομοιότητες με αυτές που λαμβάνουν χώρα σε καθημερινά πλαίσια στην ευρύτερη κοινωνία. Για παράδειγμα, ακολουθεί κανόνες, μαθαίνει πώς να γίνεται αποδεκτός, πώς να χάνει και να κερδίζει, διαπιστώνει, ότι δεν είναι το κέντρο του κόσμου. Μαθαίνει τι αξίζει και τι όχι, χαίρεται όταν νικά, στεναχωριέται όταν χάνει και γενικά μαθαίνει να ελέγχει, να εκδηλώνει και να μοιράζεται τα συναισθήματά του. Επιπλέον η φυσική αγωγή εμπλουτίζει και σταθεροποιεί την ικανότητα ενός ατόμου για κοινωνικά προσδιορισμένη δράση.

Επομένως, η συμμετοχή σε μια αθλητική δραστηριότητα μοιάζει κατά κάποιο τρόπο με άσκηση επί πραγματικών συνθηκών ζωής.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα προαναφερθέντα, κρίνουμε, ότι η Φυσική Αγωγή είναι ένας σημαντικός παράγοντας κοινωνικοποίησης των παιδιών στα πλαίσια του σχολείου και ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια των πρώτων καθοριστικών τάξεων της σχολικής τους ζωής. Αυτονόητα λοιπόν, είναι το αγαπημένο μάθημα και ιδιαίτερα αυτής της ηλικίας.

Ο επιστημονική διερεύνηση αυτής της υπόθεσης, αποτελεί το αντικείμενο της παρούσης μελέτης.

Η επιλογή της μελέτης της Φυσικής Αγωγής, ως παράγοντα κοινωνικοποίησης των παιδιών της πρωτοσχολικής ηλικίας προέκυψε, κυρίως, από την επαγγελματική μας ενασχόληση, ως εκπαιδευτικός στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, λαμβάνοντας υπόψη ότι υπάρχει μια σύνδεση, μεταξύ αθλητικών δραστηριοτήτων και ανάπτυξης δεσμών στα άτομα που συμμετέχουν σε αυτές, όπως και, ότι μέσα από αυτές το άτομο υιοθετεί ορισμένες αξίες και στάσεις, που θα το βοηθήσουν στην κατοπινή είσοδό του σε ευρύτερα σύνολα, όπως είναι το κοινωνικό.

Το θέμα της κοινωνικοποίησης πρέπει να προβληματίζει κάθε άτομο, το οποίο φιλοδοξεί να ασχοληθεί με έναν τόσο ιδιαίτερο χώρο, όπως είναι αυτός της εκπαίδευσης και ειδικά, παιδιών της πρωτοσχολικής ηλικίας. Με το σκεπτικό αυτό, θεωρήσαμε ελάχιστο χρέος μας να διερευνήσουμε τους τρόπους, με τους οποίους είναι σε θέση το γνωστικό αντικείμενο που μελετήσαμε, να συνεισφέρει στην αυριανή ομαλή ένταξη των παιδιών στην κοινωνία.

Η συμβολή της Φυσικής Αγωγής στην κοινωνικοποίηση των παιδιών πρωτοσχολικής ηλικίας έχει ιδιαίτερη βαρύτητα για πολλούς λόγους. Το πρώτο βασικό σημείο που επισημάναμε ήταν, ότι η κοινωνικοποίηση συνιστά έναν από τους βασικότερους στόχους της εκπαίδευσης σε αυτές τις πρώτες βαθμίδες της και συνεπώς αξίζει ιδιαίτερης διερεύνησης ο τρόπος με τον οποίο κάθε διδακτικό αντικείμενο μπορεί να συμβάλλει προς αυτό το σκοπό (ΥΠΕΠΘ 1998).

Επομένως, η ιδιαίτερη συμβολή της εργασίας αυτής προς τον προαναφερθέντα σκοπό συνιστά γνώση προς κάθε θεωρητικό και δάσκαλο της Φυσικής Αγωγής. Ευελπιστούμε ότι θα συμβάλλει, έστω και σε έναν ελάχιστο βαθμό, στην θεωρητική καταξίωση της Φυσικής Αγωγής στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών.

1.2 Το ερευνητικό πρόβλημα, τα ερευνητικά ερωτήματα και οι υποθέσεις

Οι παραπάνω διαπιστώσεις έθεσαν προβληματισμούς σχετικά με το, αν και κατά πόσο το μάθημα της Φυσικής Αγωγής, όπως διδάσκεται σήμερα στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση των μαθητών και ιδιαίτερα στις δύο πρώτες τάξεις, πόσο ενημερωμένοι και ευαισθητοποιημένοι σχετικά είναι οι καθηγητές Φυσικής Αγωγής και πόσο, αλλά και με ποιους τρόπους μπορεί να ενισχυθούν τα αποτελέσματα προς αυτή την κατεύθυνση.

Όπως είναι πλέον αντιληπτό το ερευνητικό μας πρόβλημα εντοπίστηκε στην ανάγκη διερεύνησης της συμβολής της Φυσικής Αγωγής στην κοινωνικοποίηση των παιδιών της πρωτοσχολικής ηλικίας. Γύρω από αυτή τη βασική διάστασή του, πρόβαλαν ορισμένα σοβαρά ερευνητικά ερωτήματα, η εξέταση των οποίων συνέβαλε στην διερεύνηση της βασικής προβληματικής μας. Μερικά από τα ερωτήματα αυτά είναι:

- ποια είναι η συμβολή της Φυσικής Αγωγής στην κοινωνικοποίηση του παιδιού;
- πώς επιτυγχάνεται η κοινωνικοποίηση μέσα από το συγκεκριμένο μάθημα στην πρωτοσχολική ηλικία;
- ποιες παράμετροι έχουν σχέση με τη συμμετοχή στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής και επηρεάζουν την κοινωνικοποίηση των παιδιών της πρωτοσχολικής ηλικίας;

Με βάση αυτά τα ερωτήματα, οδηγηθήκαμε στη διατύπωση της υπόθεσης, την επιβεβαίωση της οποίας επιχειρήσαμε μέσα από τη βιβλιογραφική αναζήτηση του θέματος και από την ερευνητική μας προσέγγιση. Έτσι, προχωρήσαμε στο σχεδιασμό και την υλοποίηση της εργασίας στηριζόμενοι, εκ των προτέρων, στις παραδοχές ότι:

- η συμμετοχή των παιδιών της πρωτοσχολικής ηλικίας σε ομάδες κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής συμβάλλει στην εμπέδωση κανόνων και αρχών, που επιδρούν στην κοινωνικοποίηση
- συγκεκριμένο πρόγραμμα αθλητικών δραστηριοτήτων της Φυσικής Αγωγής, συμβάλλει στην αύξηση της κοινωνικοποίησης των παιδιών της πρωτοσχολικής ηλικίας
- παίζουν σημαντικό ρόλο, κάποια βασικά και ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των παιδιών (στοιχεία του χαρακτήρα τους), αλλά και βιολογικά χαρακτηριστικά, (όπως το φύλο) στην αύξηση της κοινωνικοποίησης των παιδιών της πρωτοσχολικής ηλικίας μέσα από τη Φυσική Αγωγή
- η αύξηση της κοινωνικότητας δεν εμφανίζει ουσιώδεις διαφορές ανά τάξη (π.χ. Πρώτη και Δευτέρα τάξη)
- η Φυσική Αγωγή ως παράγων κοινωνικοποίησης των παιδιών της πρωτοσχολικής ηλικίας, έχει μεγαλύτερη απήχηση στα παιδιά του αστικού περιβάλλοντος, όπου οι ευκαιρίες για επαφή με άλλα παιδιά, για παιχνίδι και αθλητικές δραστηριότητες, είναι περισσότερο περιορισμένες εν συγκρίσει με αυτές, που προβάλλουν σε μη – αστικά περιβάλλοντα, ήτοι στην επαρχία και κοντά στο φυσικό περιβάλλον.

1.3 Σκοπός της έρευνας

Κύριος σκοπός της παρούσης εργασίας, είναι ο προσδιορισμός της συμβολής της Φυσικής Αγωγής, ως καθοριστικού παράγοντα κοινωνικοποίησης των παιδιών της πρωτοσχολικής ηλικίας, δηλαδή έξι ως οχτώ χρόνων ή αντίστοιχα Πρώτης και Δευτέρας τάξης του Δημοτικού σχολείου. Επιμέρους στόχοι είναι :

- Η διερεύνηση του αν και κατά πόσο η Φυσική Αγωγή αυτή καθ' εαυτή, ως γνωστικό αντικείμενο και εκπαιδευτική πρακτική, μπορεί να βοηθήσει στην κοινωνικοποίηση του παιδιού που έρχεται σε πρώτη επαφή με τη σχολική κοινότητα και
- Η προσπάθεια μιας ολόπλευρης έρευνας του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής στα σχολεία σήμερα, καθόσον είναι γνωστό και ως ένα βαθμό αναμενόμενο, ότι η Φυσική Αγωγή αποβλέπει περισσότερο στην αύξηση της σωματικής ικανότητας και καλής φυσικής κατάστασης και λιγότερο στην καλλιέργεια της ψυχοκοινωνικής τους συμπεριφοράς.

1.4 Σχεδιασμός και υλοποίηση της εργασίας

Η εργασία αυτή ολοκληρώθηκε σταδιακά, ακολουθώντας μια ορισμένη διαδικασία (Ταρατόρη κ.ά.,2008).

Ως πρώτο βήμα, υπήρξε ο εντοπισμός του ερευνητικού προβλήματος και η διατύπωσή του, που καθόρισε το σκοπό και τους στόχους της εργασίας.

Σε δεύτερη φάση, συγκεντρώθηκε το απαιτούμενο υλικό, από το οποίο κατέστη δυνατή η βιβλιογραφική επισκόπηση του θέματος. Παράλληλα, διερευνήθηκαν και μελετήθηκαν άλλες σχετικές έρευνες, των οποίων τα αποτελέσματα συγκρίθηκαν με τα ζητούμενα της παρούσας.

Στη συνέχεια, αφού τέθηκαν τα ερωτήματα και η υπόθεση της έρευνας, έγινε ο σχεδιασμός της ερευνητικής προσέγγισης.

Αρχικά, επιλέχτηκε το δείγμα της έρευνας, από το οποίο προέκυψαν τα δεδομένα και με βάση τα χαρακτηριστικά του, διαμορφώθηκε το ερευνητικό σχέδιο. Κατόπιν,

καθορίστηκαν τα τελευταία στοιχεία για την διεξαγωγή της έρευνας δηλαδή, ο τόπος, ο χρόνος και η διάρκειά της και ξεκίνησε η υλοποίησή της.

Μετά την συγκέντρωση των απαραίτητων δεδομένων, ακολούθησε η επεξεργασία και η ανάλυσή τους, η παρουσίαση των αποτελεσμάτων και η συζήτηση γύρω από αυτά, ο σχολιασμός και η ερμηνεία τους και καταλήξαμε στην εξαγωγή ορισμένων βασικών συμπερασμάτων.

Στο τελευταίο στάδιο, διατυπώσαμε κάποιες προτάσεις για μελλοντικές έρευνες, που μπορούν να συμβάλλουν στην περαιτέρω διερεύνηση του ζητήματος.

1.5 Η χρησιμότητα της διερεύνησης του θέματος

Είναι γεγονός, ότι το εκπαιδευτικό σύστημα μια χώρας αναλαμβάνει την υποχρέωση να διασφαλίσει την ανάπτυξη, τις πνευματικές και σωματικές ικανότητες καθώς και δεξιότητες των παιδιών, που είναι αναγκαίες για να διαδραματίσουν το ρόλο που τους αναλογεί, στα πλαίσια της οργανωμένης κοινωνίας που ζουν.

Τα παιδιά αποτελούν το μέλλον της κοινωνίας κάθε χώρας. Συνεπώς, η καλλιέργεια και η ανάπτυξη της κοινωνικής τους συμπεριφοράς δεν πρέπει να παραβλέπονται, αφού κάθε άνθρωπος χρειάζεται αυτό, που αποκαλούμε «κοινωνικοποιητική διεργασία» (Τάτσης, 1997).

Στη σημερινή μορφή του εκπαιδευτικού συστήματος, η Φυσική Αγωγή ως γνωστικό αντικείμενο, συνυπάρχει αρμονικά με τα υπόλοιπα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος, προκειμένου να συνεισφέρει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη σωματική και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών (Παππάς,Α.,1990).

Για να επιτευχθεί όμως ουσιαστικά αυτός ο στόχος, απαιτείται η ύπαρξη σωστού σχεδιασμού και οργανωμένης εκπόνησης λειτουργικών προγραμμάτων.

Ως κατάλληλα οργανωμένο και λειτουργικό Πρόγραμμα, θεωρήσαμε εκείνο, το οποίο, εκτός από τη βιολογική διάσταση της Φυσικής Αγωγής, που αναφέρεται στην ανάπτυξη και διατήρηση της καλής φυσικής κατάστασης και υγείας του παιδιού(Bunker, 1998), λαμβάνει υπόψη του και την κοινωνική διάσταση, δηλαδή, την καλλιέργεια και ανάπτυξη των δεξιοτήτων συνεργασίας, συναίνεσης, θάρρους κτλ. (Peggy,Wendt,1993).

Παρότι η πρώτη διάσταση της Φυσικής Αγωγής έχει γίνει αντικείμενο πολλών και σημαντικών ερευνών, η δεύτερη φαίνεται να έχει συγκεντρώσει την προσοχή λιγότερων ερευνητών, τόσο σε διεθνές, όσο και σε εθνικό επίπεδο.

Η διαπίστωση αυτή επέβαλλε την οργάνωση και εκπόνηση της παρούσας έρευνας, τα πορίσματα της οποίας, ίσως αποτελέσουν τη βάση για την ανάπτυξη και άλλων ερευνητικών προσπαθειών προς την ίδια κατεύθυνση.

2. ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ

2.1 Η Φυσική αγωγή και ο Αθλητισμός ως μέσον αγωγής

Ο άνθρωπος δεν είναι μια ψυχοσωματική οντότητα, δεν είναι μια αρμονική ενότητα σώματος και πνεύματος, αλλά πρόκειται για ένα «πολύπλευρα δομημένο ον» που υπόκειται στις κοινωνικές και σε ποικίλες εξωγενείς επιδράσεις (Heise, 1964).

Η ανθρώπινη ύπαρξη, σε αντίθεση με τους άλλους ζώντες οργανισμούς, δεν προσαρμόζεται παθητικά στο περιβάλλον, ούτε υπόκειται στους περιορισμούς του, γιατί παρουσιάζει μια «ευρύτητα», η οποία συνδεδεμένη με την «πλαστικότητα» των ενστίκτων, το «αδέσμευτο του χρόνου» και την ελευθερία της σκέψης, μπορεί και παράγει δραστηριότητες, που ανάγονται σε χρονικά ερεθίσματα του παρελθόντος, του παρόντος και του μέλλοντος. Ο άνθρωπος είναι μια ατελής σωματική ύπαρξη, στην οποία η ψυχή και το σώμα αποτελούν μέρη της ανθρώπινης ολότητας, η οποία εκφράζεται με την κίνηση στο χώρο και στο χρόνο.

Η σωματικότητά του, που είναι «η σχέση» μεταξύ σώματος και πνεύματος και αποτελεί «τον χαρακτήρα της πολύπλευρης ερμηνείας και μεταβλητότητας που εκφράζεται, αφ' ενός μεν ως «συνδυασμός μηχανισμών, λειτουργιών, ρυθμίσεων και σε αλληλουχία διαδικασιών, αφ' ετέρου δε, ως Engagement (δέσμευση) και εξαρτώμενη, κατασκευασμένη συμπεριφορά του σύμπαντος», γίνεται κατανοητή στην πραγμάτωση της ανθρώπινης ζωής και του δυναμικού διαδικαστικού χαρακτήρα της (Gruppe, 1984). Τον βοηθά, να εκφράσει την ιδιαίτερη προσωπικότητά του και να αποτελέσει σώμα του ευρύτερου συνόλου. Υπό αυτή την οπτική αίρεται η αντιπαράθεση μεταξύ σώματος – πνεύματος υποκειμένου – αντικειμένου, Εγώ – Αυτού, κόσμου, ατόμου – συνόλου. Οι σχέσεις ανάμεσα στο Εγώ, το σώμα και τον κόσμο, εμφανίζονται ως ακαθόριστες και διαρκώς μεταβαλλόμενες, εξαρτώμενες διαρκώς από τις συνθήκες και τις καταστάσεις, τις υποχρεώσεις και τις προθέσεις, τη συγκατάβαση και την αντίθεση. Ακόμη, δεν υπάρχουν τυφλές και απροσδιόριστες βιολογικές δυνάμεις, που βρίσκονται αντιμέτωπες με άλλες πνευματικές, αλλά δυο δυνάμεις αλληλοεπηρεαζόμενες και διαφοροποιούμενες σε μια συγκεκριμένη σχέση πολλών ενεργειών και συνθηκών (Giel, 1975).

Ο άνθρωπος θεωρείται ως ένα υποκείμενο, που είναι το ίδιο οργανωμένο, αλλά ταυτόχρονα έχει την ικανότητα να οργανώνει το περιβάλλον του, μέσα σ' ένα πλέγμα σχέσεων από δυνάμεις, συσχετισμούς και κανονισμούς, στους οποίους είναι ενταγμένη κι η σωματικότητα, η οποία δεν μπορεί να αποκοπεί από τη σχέση της προς τη φύση και το πνεύμα καθώς και την κοινωνία.

Σύμφωνα με τον Plessner «Το σώμα είναι ένα όχημα, με το οποίο ο άνθρωπος βρίσκεται εντός του κόσμου και συνάπτει, μέσω αυτού, σχέσεις με τον κόσμο. Ακόμη είναι ένας τρόπος, κάτι ως μέσον, μια συμφωνία (*Arrangement*) με τον κόσμο, η οποία του υποδεικνύει έναν ορισμένο τρόπο αντιμετώπισης καταστάσεων δυσάρεστων και ευχάριστων, καθώς επίσης και υποχρεώσεων και στόχων, εμπειριών και συνηθειών.

Η σωματική σχέση του ατόμου με το σύνολο έχει το χαρακτήρα της δράσης, αφού δεν πρόκειται για μια σταθερή μηχανή, επάνω στην οποία ο άνθρωπος μπορεί απλά να αφεθεί, αλλά περισσότερο, πρόκειται για μια σχέση, που πραγματώνεται μέσα από αποφάσεις και ενέργειες. (Plessner, 1967).

Συνδετικός κρίκος σ' αυτή την έννοια του ανθρώπου, παρουσιάζεται η ανθρώπινη κίνηση, που είναι χαρακτηριστική ένδειξη της «δράσης», της «πράξης» ή της «επίδοσης» (Buytendijk, 1963) Αυτή, ωστόσο, δεν εντάσσεται απλά στο σχήμα «ερέθισμα - αντίδραση», αλλά προκύπτει από τη σχέση του υποκειμένου προς τον κόσμο του. Σ' αυτόν τον κόσμο το υποκείμενο έχει τη θέση του και αποδεικνύεται πολύ σημαντικό. Η αυτο-κίνηση γίνεται αντιληπτή ως «μια συμπεριφορά στον κόσμο», που δεν είναι το αποτέλεσμα ανεξέλεγκτων γεγονότων, αλλά εκούσια επιλεγμένη και εξαρτώμενη από συναινέσεις και εκτιμήσεις, απόφαση.

Σύμφωνα με τον κ. Αυγερινό: « ενισχυτικά στοιχεία, που εμφανίζονται εδώ, είναι το παιχνίδι, οι συνθήκες ζωής της σύγχρονης τεχνολογίας κι ο ελεύθερος χρόνος. Το παιχνίδι είναι μια ελεύθερη δραστηριότητα με τους δικούς του κανονισμούς και τη δική του δυναμική, με έννοια και χωρίς σκοπό. Το νόημά του βρίσκεται στην απομάκρυνση από την καθημερινότητα, στην απλότητα και στη δημιουργικότητα. Το παιχνίδι παραπέμπει σ' ένα τομέα της ζωής, όπου η δραστηριότητα γίνεται για τη δραστηριότητα και αποτελεί μέρος της ανθρώπινης ύπαρξης, είναι ένα υπαρξιακό βασικό φαινόμενο, μια αυθόρμητη ενέργεια, δραστική πράξη, ένας ζωντανός παλμός (Fink, 1989), που δε σχετίζεται με τους σοβαρούς τομείς, όπως, για παράδειγμα, τον εργασιακό. Καθόσον,

υπάρχουν και αυτές οι ενέργειες, οι οποίες δεν έχουν την απαίτηση να είναι απαραίτητα ή συνειδητά σκόπιμες και ωφέλιμες, δίδουν ένα άλλο νόημα στη ζωή, το οποίο ικανοποιεί και φέρει τον άνθρωπο σε κατάσταση ευδαιμονίας (*happy living*)» (Αυγερινός, 2000).

Το παιχνίδι, ξεπερνά τις συνθήκες της αναγκαιότητας, διαρρηγνύει τον χαρακτήρα των δεσμευτικών κοσμικών σχέσεων και τονίζει τις ελεύθερες, μη εξειδικευμένες δυνατότητες, τις οποίες ο άνθρωπος έχει απέναντι στον κόσμο. Είναι μια ένδειξη για εκείνο το κομμάτι της ελευθερίας, το οποίο μπορεί να διεκδικήσει στο χώρο και στο χρόνο, χωρίς να εκλαμβάνεται ως άλλοθι για την ανελευθερία, που κυριαρχεί στην καθημερινή ζωή του κόσμου.

Οι άνθρωποι της σύγχρονης κοινωνίας, προσανατολίζονται διαρκώς στον ελεύθερο χρόνο, γιατί οι παλαιότερες αξίες, όπως η εργασιακή, η κοινωνική ή η οικονομική, στις οποίες το άτομο εύρισκε άλλοτε την ταυτότητά του και ικανοποίηση, δεν αγγίζουν πλέον τον άνθρωπο και ιδιαίτερα το νέο, που ζητά την αυτοπραγμάτωσή του περισσότερο στα βιώματα, που προσφέρει ο ελεύθερος χρόνος. Ο ελεύθερος χρόνος δεν νοείται πια μόνο ως ξεκούραση, εξισορρόπηση και αποκατάσταση από τους κόπους και τις έγνοιες, αλλά έχει τα δικά του χαρακτηριστικά με τους διάφορους τρόπους επικοινωνίας, συντροφικότητας και εν γένει ζωής. Έτσι, η φυσική αγωγή και οι σωματικές δραστηριότητες αποκτούν ένα νέο νόημα μέσα σ' αυτά τα καινούργια πλαίσια της ζωής (Παπιάς, X., 2004).

Ο άνθρωπος μπορεί, μέσω της άσκησης να εξυπηρετήσει την αποδοτική καλλιέργεια της προσωπικότητάς του. Η άσκηση συνδέεται όχι μόνο με τον ελεύθερο χρόνο, αλλά και με την ιδιαίτερη παιδαγωγική δραστηριότητα (Σακελλαρίου, 1985).

Η τεχνολογία μπορεί να βοήθησε τον άνθρωπο στη άνετη αύξηση της παραγωγής, αλλά ταυτόχρονα δημιούργησε ψυχολογικά άγχη και τον απομάκρυνε από τη φυσική κίνηση, που είναι τόσο αναγκαία για τη βιολογική ισορροπία της ύπαρξής του. Σ' αυτή την κατάσταση, αρωγός έρχεται η αθλητική δραστηριότητα, που αντισταθμίζει τις φθοροποιές συνέπειες της τεχνολογίας (Sirtori, 1986).

Η νέα αυτή κατάσταση προσδίδει στην φυσική αγωγή, πρόσθετες μορφωτικές διαστάσεις και την καθιστούν ισότιμη δίπλα στα άλλα σχολικά διδακτικά αντικείμενα, καθώς, εάν «η παιδεία, θεωρηθεί ως ένας τρόπος της ανθρώπινης ύπαρξης

για να ευρίσκεται εντός του κόσμου και αποσκοπεί να δημιουργήσει υπεύθυνα σχέσεις και πλαίσια που στηρίζονται στις γνώσεις, τις ικανότητες και τις δεξιότητες, τότε δεν μπορεί να αφήσει εκτός τις σωματικές σχέσεις» (Gruppe, 1984). Εφόσον η παιδεία απορρέει από την αναγκαιότητα της ανθρώπινης δράσης στα πλαίσια του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος, γίνεται κατανοητό ότι όλη αυτή η αντιπαράθεση διεξάγεται μέσω του σώματος, που είναι ο εκφραστής της βιολογικής υπόστασης του ανθρώπου. Αφού η φυσιογνωμία της παιδείας διαμορφώνεται κάτω από την επίδραση καταστάσεων, υποχρεώσεων, αντιστάσεων και διενέξεων, τότε θα πρέπει να λαμβάνεται σοβαρή μέριμνα για την κατάλληλη προετοιμασία του σώματος, με το ανάλογο περιεχόμενο της φυσικής αγωγής, η οποία αποτελεί πια αναπόσπαστο μέρος της όλης αγωγής που προσφέρει το σχολείο .

Από τα αναφερθέντα γεννάται η ερώτηση, ποιες δυνατότητες και ποια μορφωτικά κίνητρα ενυπάρχουν στην φυσική αγωγή, δηλαδή, οι παιδαγωγικές αξίες που περνούν μέσα από τον αθλητισμό - όπως η δημιουργικότητα, η συντροφικότητα, κ.ά - τα οποία να μπορούν να αξιοποιηθούν. Το ποιες δυνατότητες εμφανίζονται ως σημαντικές, δεν εξαρτάται μόνο από τη βαρύτητα που έχουν τα μορφωτικά κίνητρα στην εκάστοτε ιστορική και κοινωνική συνισταμένη, αλλά και από το τι μπορεί να προσφέρει το «μέσον», ώστε να συμβαδίζει με τις παιδικές και εφηβικές απαιτήσεις, ανάγκες, επιθυμίες και ενδιαφέροντα.(Αυγερινός, 2000).

Έτσι, λοιπόν, ως κίνητρα που οδηγούν στην ενασχόληση με τον αθλητισμό και συντελούν στην ηθική προαγωγή του ατόμου θεωρούνται :

- Οι αθλητικές δραστηριότητες, που αποτελούν ένα σημαντικό τομέα πράξεων και ενεργειών, βιωμάτων και εμπειριών, ικανότητας και μη ικανότητας, επιτυχίας και αποτυχίας μέσα στα πλαίσια αντιπαράθεσεων. Τα φαινόμενα του παιχνιδιού, της άσκησης, της μάθησης, της κόπωσης, του αγώνα και της επίδοσης, προσφέρουν μοναδικές και ανεπανάληπτες μαθησιακές εμπειρίες.
- Το κίνητρο της κοινωνικοποίησης, συνιστά βασικό στοιχείο της αθλητικής δραστηριότητας. Άμιλλα, συντροφικότητα, πειθαρχία, συλλογική δράση, καρτερία, απόκτηση θάρρους και αυτοκυριαρχία αποτελούν τα θεμελιώδη χαρακτηριστικά της κοινωνικής δράσης του ατόμου.

- Το κίνητρο της υγείας, του σφρίγγου, της ευεξίας, της δύναμης, της αντοχής, της ευκαμψίας, της ζωτικότητα και της όρεξης για δράση και γενικότερα της αποφυγής από κακές έξεις, που προσβάλλουν την υγεία, συνεπιφέρουν τη χαρά, τη ψυχαγωγία και τη συντροφικότητα. Η σημασία αυτών των ευεργετημάτων σήμερα, είναι μεγαλύτερη παρά ποτέ, γιατί μόνο με την αθλητική δραστηριότητα μπορεί το άτομο να αντισταθεί στις φθορές που προκαλεί η ζωή στα πλαίσια της σύγχρονης τεχνολογικής κοινωνίας .
- Το αισθητικό κίνητρο, δηλαδή οι αισθητικοί παράγοντες, που επηρεάζουν την εμφάνιση του ανθρώπου, η οποία εξαρτάται από τη στάση και την κίνηση του σώματος, τη φυσικότητα και τη χαλαρότητα, την ασφάλεια και την αυτοπεποίθηση, βρίσκονται σε άμεση σχέση με την αθλητική δραστηριότητα.
- Το κίνητρο της επίδοσης είναι στη σημερινή κοινωνία πάρα πολύ σημαντικό, γιατί οι προηγμένες κοινωνίες διαφοροποιούνται από τις υποανάπτυκτες και αναπτυσσόμενες ακριβώς με κριτήριο την επίδοση. Η δυναμική κοινωνία του σήμερα, είναι η κοινωνία της επίδοσης, η οποία απαιτεί από τα μέλη της συγκεκριμένες επιδόσεις. Η παιδαγωγική της σημασία έγκειται στο ότι υποδεικνύει στο άτομο το δρόμο για την αύξησή της και του δημιουργεί το συναίσθημα της ικανότητας, καθόσον η ατομική ικανότητα και η θέληση εγείρονται μπροστά στις αντικειμενικές δυσκολίες, που επιβάλλουν συγκεκριμένες απαιτήσεις και προσδοκίες επίδοσης (Bock, 1967).

2.2. Οι παιδαγωγικές επιδιώξεις της Φυσικής Αγωγής και οι δραστηριότητές της

Η αγωγή, είναι ένα σύνολο διαδικασιών με τις οποίες το άτομο αναπτύσσει και διαμορφώνει τις δικές του θετικές δυνατότητας και εισέρχεται σταθερά μέσα στο δικό του περιβάλλον. Τα στάδια ανάπτυξης αποτελούν επίσης φάσεις λειτουργικές προσαρμογής στις απαιτήσεις και στις καταστάσεις της οικογενειακής και κοινωνικής ζωής .

Το άτομο πραγματοποιεί απλώνοντας τις δικές του σχέσεις μέσα στο περιβάλλον. Η αγωγή θέλει τις περισσότερες ευνοϊκές καταστάσεις για τη δική της καθιέρωση και τη δική της λειτουργική προσαρμογή στο περιβάλλον. Το παιδί για να φτάσει σ' αυτή την κατάσταση πρέπει να αναπτύξει αυτές τις δραστηριότητες που του επιτρέπουν να πετύχει μια σχετική κατάσταση ισορροπίας με κατάλληλη ικανοποίηση των αναγκών του και των επιθυμιών του. Πρέπει δηλαδή να επιτελέσει διαδικασίες προσαρμογής που τροποποιούν τη δική του συμπεριφορά με τάξη τη σύσταση σχέσεων ικανοποιητικών και εποικοδομητικών με το περιβάλλον (Σακελλαρίου, 1985).

Τα παραδοσιακά Αναλυτικά προγράμματα Φυσικής Αγωγής, έχουν κατηγορηθεί για έλλειψη «φιλοσοφίας», δηλαδή, ότι στερούνται συγκεκριμένων σκοπών και κατευθύνσεων, κάτι που τους αφαιρεί τη δυνατότητα αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας, ακόμη και της αναγκαιότητάς τους. Το Αναλυτικό πρόγραμμα που εφαρμόζεται σήμερα στα ελληνικά σχολεία είναι περισσότερο προσανατολισμένο στον καθορισμό του περιεχομένου της διδασκαλίας, παρά των μαθησιακών αποτελεσμάτων στα οποία αποσκοπεί (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης κ.ά, 2003).

Η National Association for Sport and Physical Education της Αμερικής διατύπωσε πρόσφατα τις παιδαγωγικές αρχές για τη Φυσική Αγωγή (National Standards for physical education) που καθορίζουν τα παρακάτω:

1. Ανάπτυξη της ικανότητας αντίληψης και διεύρυνσης των κινητικών εμπειριών.
2. Ανάπτυξη της δυνατότητας σωματικής έκφρασης και διαμόρφωσης κινήσεων.
3. Ανάπτυξη της τόλμης και της υπευθυνότητας.
4. Ανάπτυξη της ικανότητας επίδοσης.
5. Ανάπτυξη της ικανότητας δράσης, του αγωνίζεσθαι και της επικοινωνίας με τους άλλους.
6. Ανάπτυξη της ικανότητας διαμόρφωσης του παρόντος και του μέλλοντος.
7. Ανάπτυξη της ικανότητας λήψης πρωτοβουλιών (N.A.S.P.E. 1992).

Την ίδια αντίληψη για την αξία και τη προσφορά του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής μπορούμε να τη διακρίνουμε μέσα από το τρέχον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Φυσικής Αγωγής, το οποίο αναφέρει σύμφωνα με το νόμο 1566/85 ότι «σκοπός

της Φυσικής Αγωγής στο δημοτικό σχολείο είναι, μέσα από ποικίλες κινητικές και αθλητικές δραστηριότητες, να βοηθάει κατά προτεραιότητα στη σωματική ανάπτυξη των μαθητών και να συμβάλλει στην ψυχική και πνευματική τους καλλιέργεια, καθώς και την αρμονική τους ένταξη στην κοινωνία» (ΥΠΕΠΘ, 2006). Ήδη, συνεπώς, στο σχετικό νόμο αναγνωρίζεται η συμβολή της Φυσικής αγωγής στην κοινωνικοποίηση των παιδιών, κρίνοντας ότι η ομαλή ενσωμάτωση του μαθητή στο μαθητικό σύνολο προετοιμάζει και προοιωνίζει την ενσωμάτωση του ατόμου στην ευρύτερη κοινωνία.

Ενδεικτικό είναι, ότι αναφερόμενο στους ειδικούς σκοπούς του διδακτικού αντικειμένου, αναγνωρίζει επιδράσεις, όχι μόνο στο σωματικό και το γνωστικό, αλλά και στον συναισθηματικό τομέα (Μπουρνέλλη, Κουτσούκη, κ.ά., 2006). Εκεί συγκαταλέγει τους ηθικούς στόχους, που αφορούν την ανάπτυξη των ηθικών αρετών, όπως της τιμιότητας, της αξιοκρατίας, της δικαιοσύνης, του σεβασμού προς τον αντίπαλο, του αυτοσεβασμού, της μετριοφροσύνης και της συνετής αντιμετώπισης της νίκης και της ήττας. Παράλληλα, δέχεται ότι μέσω της Φυσικής Αγωγής, επιδιώκονται και επιτυγχάνονται και κοινωνικοί στόχοι, δηλαδή, η ανάπτυξη αρετών όπως η συνεργασία, το ομαδικό πνεύμα, η αυτοπειθαρχία, η θέληση, η υπευθυνότητα, η υπομονή, η επιμονή και το θάρρος. Επιπλέον στους στόχους αυτούς, συγκαταλέγονται η προώθηση της αυτοεκτίμησης των μαθητών, η αυτοπεποίθησή τους και η καλλιέργεια της ελεύθερης και δημοκρατικής έκφρασης. Τέλος, η στενή συνάφεια Φυσικής Αγωγής και κοινωνικοποίησης, αναγνωρίζεται μέσα από την παραδοχή, ότι η ανάπτυξη βασικών και ιδιαίτερων κινητικών δεξιοτήτων συνεπάγεται αναγνώριση από την ομάδα και με αυτόν τον τρόπο βοηθά στην ενσωμάτωση του μαθητή στη μικρο-κοινωνία της τάξης και του σχολικού περιβάλλοντος.

Οι παιδαγωγικές επιδιώξεις μπορούν να επιτευχθούν με το κατάλληλο περιεχόμενο των αθλητικών δραστηριοτήτων, οι οποίες εγγυώνται όχι μόνο την ψυχοσωματική, αλλά και την κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών και μαθητριών. Για το σκοπό αυτό απαιτούνται πολύπλευρες και ποικίλες ασκήσεις, σωματικές δραστηριότητες και σχετικές γνώσεις, που κινούνται σε ορισμένα πεδία στόχων. Αυτά είναι:

1. Γνωριμία του σώματος μέσα από το βίωμα της κίνησης.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες γνωρίζουν και αναπτύσσουν τις σωματικές δυνατότητες και ικανότητές τους με πολύπλευρες κινητικές δραστηριότητες μέσα από ατομικές και συλλογικές εμπειρίες.

2. Άσκηση και επίδοση.

Οι αθλητικές δραστηριότητες λαμβάνουν χώρα εντός κοινωνικού πλαισίου, κάτω από το πρίσμα της επίδοσης και της αξιολόγησης. Έτσι, οι αθλητικές ασκήσεις στο σχολείο υπόκεινται στο πλαίσιο της επίδοσης, καθώς αυτές αξιολογούνται, όπως και τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα. Ακόμη και η άσκηση για την καλή φυσική κατάσταση επηρεάζεται από τη θετική αντίληψη για σωματική επίδοση και κοινωνική αναγνώριση.

3. Υγεία και φυσική κατάσταση.

Η βάση αυτού του πεδίου στόχου είναι η εμπέδωση του ότι η άσκηση και η άθληση προφυλάσσει και προάγει την υγεία. Η αγωγή της υγείας, όμως, δεν περιορίζεται αποκλειστικά στη βιολογική υπόσταση του ανθρώπου, αλλά επεκτείνεται στην αρμονική του σχέση με τον ψυχικό του κόσμο και το κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον.

4. Συναγωνισμός και ανταγωνισμός

Η συνεργασία και ο ανταγωνισμός είναι βασικοί τρόποι κοινωνικής συμπεριφοράς στα πλαίσια του αθλητισμού. Με τον όρο «συμπεριφορά» εννοούμε το σύνολο των αντιδράσεων του ατόμου προς τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος που προκύπτουν ως αποτέλεσμα της σχέσης «ερέθισμα – ανταπόκριση». Το μάθημα της Φυσικής Αγωγής προσφέρει μια πληθώρα τέτοιων – ακούσιων ή εκούσιων – ερεθισμάτων, τα οποία οδηγούν τα παιδιά σε ορισμένους τρόπους ανταπόκρισης, αποδεκτούς από την υπόλοιπη ομάδα και τον καθηγητή τους. Έτσι, οι μαθητές και οι μαθήτριες θα πρέπει να βιώσουν τις εμπειρίες που προσφέρει η διδακτική πράξη, για να σφυρηλατήσουν την έννοια της ομαδικότητας και της συνεργασίας στο στόχο, έτσι ώστε να μάθουν να ξεπερνούν τον άκρατο ατομισμό. Από την άλλη πλευρά, να ζήσουν τον ανταγωνισμό, για να καταλάβουν ότι τίποτα στη ζωή δεν χαρίζεται, αλλά αντίθετα, κατακτάται μόνο με ικανότητα και επιμονή στο στόχο. Την ίδια στιγμή, δίνεται στους μαθητές η δυνατότητα και η ευκαιρία να γνωρίσουν την αντικειμενική πραγματικότητα του ευρύτερου περιβάλλοντος, όπου υπάρχει έντονος ανταγωνισμός και κυριαρχεί ο ισχυρότερος.

5. Έκφραση και δημιουργία

Το σώμα μπορεί να εκφραστεί με τη δική του «γλώσσα», που είναι η κίνηση. Με την κίνηση ο άνθρωπος είναι σε θέση να εκφράσει τα ποικίλα συναισθήματά του. Ταυτόχρονα είναι σε θέση να διαμορφώσει την κινητική έκφραση και να της δώσει τα στοιχεία εκείνα, τα οποία εμπεριέχουν τις σκέψεις και τους συναισθηματισμούς του. Μουσική και κίνηση είναι δύο αλληλεξαρτώμενα στοιχεία, στα οποία ο άνθρωπος βάζει τη σφραγίδα της προσωπικότητάς του. Χορός και ρυθμική γυμναστική συνιστούν ιδιαίτερες μορφές δημιουργικής και καλλιτεχνικής εκφραστικής δραστηριότητας (Lappa,2004).

6. Οργάνωση και διαμόρφωση

Οι αθλητικές δραστηριότητες απαιτούν πάντα μια κάποια οργάνωση. Οι μαθητές και οι μαθήτριες θα πρέπει να μάθουν να οργανώνουν τόσο τις δικές τους αθλητικές δραστηριότητες, όσο και των άλλων με τους οποίους συμμετέχουν στο άθλημα ή στο παιχνίδι. Αυτό επιτυγχάνεται είτε με τις διάφορες γνωστές αθλοπαιδιές, είτε με τα αυθόρμητα πρόχειρα παιχνίδια (Hessisches,D., 2000).

2.3 Η Έννοια της κοινωνικοποίησης

Ο άνθρωπος είναι ‘κοινωνικό όν’ αφού δεν είναι γι’ αυτόν δυνατό, να υπάρξει και να λειτουργήσει έξω από ομάδα. Την τάση του αυτή, αναπτύσσει μέσα στα πλαίσια της κοινωνίας στην οποία γεννήθηκε, μέσω της ενεργούς του συμμετοχής στην κοινωνική ζωή και δράση.

Το κάθε άτομο για να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά κάθε φορά τις συνθήκες της ζωής και τις προκλήσεις της, που προκύπτουν από βιολογικές, κοινωνικές και πνευματικές ανάγκες του, ακολουθεί μια μακρόχρονη πορεία, κατά την οποία αποκτά νέες εμπειρίες, βιώνει περιορισμούς και ελευθερίες, έτσι ώστε, να μπορεί απρόσκοπτα όχι μόνο να ζει μέσα στην κοινωνία, αλλά και να συνεισφέρει στη συνέχιση και την εξέλιξή της. Για να γίνει όμως κάτι τέτοιο και να ενταχτεί το άτομο αρμονικά στο κοινωνικό σύνολο, είναι απαραίτητο να οικειοποιηθεί τον πολιτισμό της συγκεκριμένης κοινωνίας και να αναπτύξει την προσωπικότητά του σύμφωνα με το αξιολογικό σύστημα συμπεριφοράς, που η κοινωνία αυτή αποδέχεται (Φλουρής, 1981). Η ανάγκη αυτή,

εξυπηρετείται από την διαδικασία της κοινωνικοποίησης στα πλαίσια της οποίας, όπως υποστηρίζει και ο Wurzbacher, κυρίαρχη θέση έχουν οι τρεις βασικοί παράμετροι που αναφέρθηκαν και νωρίτερα, δηλαδή το άτομο, η κοινωνία και ο πολιτισμός (Roehrs,1971).

Το ενδιαφέρον για την κοινωνικοποίηση είναι ιδιαίτερα έντονο και αφορά τόσο στον εννοιολογικό προσδιορισμό της, όσο και στην πορεία που ακολουθείται προκειμένου αυτή να επιτευχθεί (Muhlbauer, 1985). Η σπουδαιότητα που της αποδίδεται, καταδεικνύεται από τον αριθμό των επιστημονικών κλάδων που ασχολούνται με αυτήν, μεταξύ των οποίων είναι η παιδαγωγική, η ψυχολογία, η ανθρωπολογία, η κοινωνιολογία, η αθλητική επιστήμη και άλλες.

Η επιστημονική ενασχόληση με το θέμα της κοινωνικοποίησης ξεκινά στην αρχή περίπου του δεύτερου μισού του εικοστού αιώνα. Ετυμολογικά, οι καταβολές της θα πρέπει να αναζητηθούν στις Αγγλοσαξονικές κοινωνικές επιστήμες. Ως λήμμα ο όρος *socialization*, αναφέρεται από το 1828 στο *Oxford Dictionary of the English Language*, χωρίς όμως να είναι ξεκάθαρο το ακριβές του περιεχόμενο (Muhlbauer, 1985). Έτσι, υπήρξε η ανάγκη, να δοθεί ένας ικανοποιητικός ορισμός της έννοιας της κοινωνικοποίησης. Οι προσπάθειες που έγιναν προς την κατεύθυνση αυτή, υπήρξαν πολλές και αξιόλογες.

Προσεγγίζοντας καταρχήν τον όρο εντελώς εξωτερικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι κοινωνικοποιώ, σημαίνει ‘ποιώ’ κάποιο κοινωνικό όν. Αυτό όμως δεν είναι φυσικά αρκετό, γιατί πρόκειται για μια ολόκληρη διαδικασία, που οδηγεί σε συγκεκριμένα αποτελέσματα. Αντίθετα, η έννοια της κοινωνικοποίησης εκτός από ιδιαίτερα σημαντική, είναι και πολυδιάστατη και ως τέτοια, θα επιχειρήσουμε να την προσεγγίσουμε.

Η «Socialogie», ως λέξη, είναι παράγωγη και προέρχεται από τις λέξεις τη λατινική λέξη «Societas», που αποδίδει τη συντροφικότητα, και την κατάληξη – logie, με σαφή προέλευση από την ελληνική λέξη «λόγος», που παραπέμπει στην επιστημονική θεωρία Παππάς, X., 2004). Η προέλευση της αυτή δεν είναι καθόλου τυχαία, καθώς έχει πλέον και επιστημονικά αποδειχτεί ότι ο άνθρωπος διαμορφώνει τα χαρακτηριστικά τα οποία συγκροτούν την πολύπλευρη προσωπικότητα και ταυτότητά του, μέσα από διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στα πλαίσια της συντροφικότητας, της συναναστροφής με τα άλλα άτομα.

Ως «πατέρας» της κοινωνιολογίας σήμερα, αναγνωρίζεται ο Aug. Comte (1853) που αντιμετώπισε την κοινωνιολογία ως αυτόνομο επιστημονικό πεδίο. Σημαντική, ωστόσο, υπήρξε η συμβολή του Emil Durkheim, στην καθιέρωση μιας ορισμένης αντίληψης για την κοινωνικοποίηση. Ακολούθησαν αρκετοί ορισμοί από σημαντικούς Ευρωπαίους και Αμερικανούς μελετητές, πολλοί από τους οποίους κινούνται στα πλαίσια που είχαν προσδιορισθεί από τον Durkheim (Πυργιωτάκης, 1989).

Έτσι ο (Parsons, T., 1968), υποστηρίζει, ότι η κοινωνικοποίηση είναι «η εσωτερικευση της κουλτούρας μέσα στην οποία γεννήθηκε το παιδί» (Michel, 1981). Κάπως παρόμοια τοποθετείται και ο Elkin, που διατυπώνει την άποψη ότι είναι «η διαδικασία, μέσω της οποίας, το άτομο μαθαίνει τους τρόπους μιας κοινωνίας ή μιας κοινωνικής ομάδας, ώστε να είναι σε θέση να γίνει ενεργό μέλος της» (Elkin, 1969).

Ο Γερμανός Erwin Scheuch σε μελέτη του, υποστηρίζει ότι «Κοινωνικοποίηση, ονομάζεται η μετάδοση τρόπων συμπεριφοράς, κανόνων και αξιών σε ένα πρόσωπο, έτσι ώστε οι προσδοκίες που επικρατούν γενικά να γίνουν και δικές του προσδοκίες» (Scheuch, 1975).

Τον ίδιο περίπου ορισμό δίνει και ο Helmut Fend ο οποίος, ορίζει την κοινωνικοποίηση ως «τη διαδικασία της μεταμόρφωσης της συμπεριφοράς και ένταξης του ατόμου στην κοινωνία ή σε μια από τις ομάδες της με την εκμάθηση κανόνων, αξιών, συμβόλων και επικοινωνιακών συστημάτων της κοινωνίας ή της ομάδας» (Fend, 1976).

Μια περισσότερο σύγχρονη μελέτη ορισμού της έννοιας της κοινωνικοποίησης, αναφέρει ότι «κοινωνικοποίηση είναι, η διαδικασία μέσω της οποίας, τα άτομα μαθαίνουν να προσαρμόζονται στις κοινωνικές νόρμες και μαθαίνουν να συμπεριφέρονται με τρόπους αποδεκτούς από τον πολιτισμό τους». Το άτομο γίνεται, δηλαδή, κοινωνικό όν, καθώς μαθαίνει να λειτουργεί κατά τέτοιο τρόπο, που να ανταποκρίνεται στις προσδοκίες των άλλων (Horne, et.al. 1999) .

Αλλά και στα πλαίσια του Ελληνικού χώρου τώρα, παρατηρείται η ύπαρξη ενός ικανού αριθμού ερευνών για τον ορισμό του φαινομένου και της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης.

Σύμφωνα με τον Τερλεξή κοινωνικοποίηση θεωρείται, η διαδικασία, βάσει της οποίας, αφενός το άτομο αναπτύσσει και διαμορφώνει την προσωπικότητά του μέσα από την επαφή του με ένα μέρος του πολιτιστικού περιβάλλοντος εντός του οποίου γεννιέται

και ανατρέφεται και μέσα από τις επακόλουθες γνώσεις και εμπειρίες που η επαφή αυτή του χαρίζει. Αφετέρου συμβάλλει, ώστε να μεταβιβάζονται από τη μια γενιά στην άλλη τα πολιτιστικά στοιχεία που συνθέτουν και απαρτίζουν το προαναφερθέν περιβάλλον (Τερλεξής, 1975).

Από την άλλη πλευρά, ο Μεταξάς, επηρεασμένος περισσότερο από τη θεωρία των ρόλων ορίζει την κοινωνικοποίηση ως μια «διαδικασία με την οποία οι άνθρωποι μαθαίνουν κοινωνικούς ρόλους» (Μεταξάς, 1979).

Η Εμμανουήλ, θεωρεί την κοινωνικοποίηση, ως μια διαδικασία ψυχολογική, βιολογική και κοινωνική χάρη στην οποία το νεαρό άτομο, χειραγωγείται και προάγεται εξελικτικά από ένα βιολογικό οργανισμό που κυριαρχείται από το ένστικτο της επιβίωσης, σ' ένα ον που έχει οπλιστεί με ένα δίκτυο στάσεων και αξιών και είναι σε θέση να ενταχθεί δημιουργικά σε μια κοινωνία (Εμμανουήλ, 1979).

Με βάση τον τελευταίο αυτό ορισμό, δίνεται στην κοινωνικοποίηση η έννοια της μεταβίβασης.

Ο Μήλιος δίνει στην κοινωνικοποίηση μια ακόμη διάσταση, καθώς την θεωρεί ως «μια διαδικασία, η οποία λαμβάνει χώρα μεταξύ των ατόμων και ομάδων που διαβιούν σε μια περιορισμένη γεωγραφική περιοχή και το αποτέλεσμα της είναι να μοιράζονται μια κοινή κουλτούρα και ένα αίσθημα ενότητας». Εδώ, είναι εμφανές, ότι η έννοια διευρύνεται για να περιλάβει τη μετάδοση όχι μόνο στάσεων, αξιών και κοινωνικών δεξιοτήτων, αλλά επίσης και ηθών και παραδόσεων (Μήλιος, 1980).

Για το λόγο αυτό, είναι προφανές, ότι όλοι οι άνθρωποι δεν βιώνουν την ίδια διαδικασία στα πλαίσια μιας ορισμένης κοινωνίας. Αντιθέτως, τα άτομα εκτίθενται σε διαφορετικές αξίες, πεποιθήσεις και κανόνες, λόγω των αλλαγών που διαδραματίζονται στα κοινωνικά ήθη και αξίες με το πέρασμα του χρόνου και την διαπολιτισμική επικοινωνία (McPherson, 1989).

Εκείνο που παραμένει αναλλοίωτο, είναι το γεγονός, ότι άσχετα από το μέγεθος ή το είδος της κοινωνικοποίησης που εφαρμόζεται, απαιτείται από τα άτομα η υιοθέτηση αποδεκτών κοινωνικών κανόνων, οι οποίοι διαμορφώνουν τη συμπεριφορά.

Πώς όμως γίνεται αυτή η αφομοίωση ή η μεταβίβαση; Την περιγραφή της διαδικασίας αυτής θα επιχειρήσουμε να δώσουμε σε κεφάλαιο που ακολουθεί. Στο σημείο αυτό θα παρατεθούν κάποιες ενδείξεις μόνο για να φωτίσουμε διάφορες πλευρές

της έννοιας της κοινωνικοποίησης σε μια προσπάθεια καλύτερης κατανόησής της. Το κλειδί για αυτή τη μεταβίβαση είναι το ίδιο το άτομο και η συμμετοχή του σε διάφορες κοινωνικές καταστάσεις και διεργασίες (Σταμίρης, 1998).

Έτσι η κοινωνικοποίηση νοείται, ως μια «διαδικασία που εμπεριέχει δραστηριότητες, όπως αυτές της μάθησης, της επικοινωνίας και της αφομοίωσης των στοιχείων του πολιτισμού της ομάδας στα πλαίσια της οποίας ανήκει το άτομο». Με άλλα λόγια, εδώ, υποδηλώνεται ότι για να μπορέσει ένα άτομο να κοινωνικοποιηθεί, θα πρέπει να επικοινωνεί με άλλους ανθρώπους-μέλη της ομάδας του, να εκτεθεί και να αντιπαρατεθεί ενσυνείδητα ή ασυνείδητα με το υλικό και κοινωνικό περιβάλλον και να οικειωθεί με το δικό του τρόπο (Χενέκα, 1989). Κάτι τέτοιο όμως δεν γίνεται πάντα αρμονικά, αλλά πολλές φορές, μέσα από σύγκρουση των ατομικών αναγκών με τις κοινωνικές επιταγές (Muhlbauer, 1985).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, λοιπόν, η κοινωνικοποίηση είναι μια εξελικτική διαδικασία η οποία υποβοηθείται από τη μάθηση, στα πλαίσια της οποίας διδάσκονται γνώσεις, αξίες και κανόνες, που καθιστούν το άτομο ικανό να αναπτύξει την προσωπικότητά του ώστε να λάβει μέρος στην κοινωνική ζωή (McPherson, Barry et al. 1989).

Η «κοινωνική μάθηση» συντελείται μέσα από την παρατήρηση, την μίμηση και τη συνεχή ανατροφοδότηση που προσφέρει το κοινωνικό περιβάλλον του ατόμου (Παπαϊωάννου, κ.ά., 2003). Πρόκειται, δηλαδή, για τη διαδικασία απόκτησης από το άτομο των απαραίτητων κοινωνικών συνηθειών και εκμάθησης των βασικών κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς, ώστε να συμβιώνει αρμονικά, να συνεργάζεται αποδοτικά, να κατανοεί και να συνεννοείται με το κοινωνικό του περιβάλλον, να αναλαμβάνει ευθύνες και να συμμορφώνεται με τα κοινωνικά πρότυπα.

Οι προσπάθειες όμως εννοιολογικής προσέγγισης του φαινομένου της κοινωνικοποίησης, δε σταματούν εδώ. Πολλές προσπάθειες ορισμού και προσδιορισμού έχουν γίνει, οι οποίες αφορούν, όχι μόνο την έννοια της διαδικασίας, αλλά και αυτής του συμβάντος το οποίο συντίθεται και αποτελείται από αναρίθμητα επιμέρους γεγονότα που όλα μαζί συντελούν στην κοινωνικοποίηση του ατόμου (Χενέκα, 1989).

Μελετώντας και κάνοντας μια συγκριτική ανάλυση, όλων αυτών των ορισμών που αναφέρθηκαν, βλέπουμε ότι χαρακτηρίζονται σε μεγάλο βαθμό από

συμπληρωματικότητα. Κανείς από αυτούς δε μπορεί να θεωρηθεί απόλυτα πλήρης από μόνος του, αφού δεν περιλαμβάνει όλες τις εκφάνσεις του φαινομένου. Εντούτοις, καθένας τους αναφέρεται και προσφέρει μια νέα διάσταση στο υπό εξέταση ζήτημα. Ακόμα, καθιστούν αντιληπτό ότι ουσιαστικά η κοινωνικοποίηση είναι μια διαδικασία μάθησης, η οποία ως κύριο περιεχόμενο της έχει συστήματα αξιών, μορφών συμπεριφοράς και κοινωνικών κανόνων (Πυργιωτάκης, 1989). Επίσης, διαφαίνεται ότι η μορφή αυτή μάθησης, αφενός μεν πραγματοποιείται μέσα από την κοινωνική επαφή και την αλληλεπίδραση και αφετέρου, έχει ως αποτέλεσμα την απόκτηση τρόπων σκέψης και δράσης (Neidhorrdt, 1965), με σκοπό το άτομο να ενταχθεί στο κοινωνικό-πολιτιστικό του περιβάλλον και να γίνει ικανό να δημιουργεί μέσα σε αυτό (Λαμπίρη-Δημάκη, 1974).

Εκείνο όμως το στοιχείο, που ακόμα δεν έχει γίνει απόλυτα σαφές είναι, αν η κοινωνικοποίηση αναλαμβάνεται αυτοβούλως και ελεύθερα από το άτομο ή αν του επιβάλλεται έξωθεν. Επ' αυτού του θέματος ο Wurzbacher, υποστηρίζει ότι η κοινωνικοποίηση, είναι «διαδικασία καθοδήγησης, φροντίδας και διαμόρφωσης του ατόμου από τις προσδοκίες και τους ελέγχους της συμπεριφοράς των 'εταίρων' του στις προς αυτούς σχέσεις» (Wurzbacher, 1974).

Ο κοινωνικός έλεγχος, εφαρμόζεται με θετικές και αρνητικές κυρώσεις, λέξεις που παραπέμπουν, πασιφανώς, στην υποδήλωση ότι η κοινωνία, υποχρεώνει το άτομο να ενταχθεί λειτουργικά και ομαλά στο κοινωνικό σύνολο, γιατί κάτι τέτοιο είναι προς όφελός της (Muhlbauer, 1985).

Αυτοί οι διαφορετικοί ορισμοί, έχουν ως κοινό γνώρισμα, το συντηρητικό τους χαρακτήρα (Hans – Rolf, 1972), εφόσον προϋποθέτουν ότι οι αξίες που κυριαρχούν στο υφιστάμενο σύστημα γίνονται αδιαφιλονίκητα αποδεκτές και πρέπει, συνεπώς, να αποτελέσουν τον σταθερό ιδεολογικό προσανατολισμό προς τον οποίο επιβάλλεται να στραφούν και να προσαρμοστούν οι νέοι (Δαμανάκης, 1989).

Παρά το γεγονός ότι και αυτοί δεν μπορούν να θεωρηθούν πλήρεις για θεωρητικούς, όσο και για ερευνητικούς σκοπούς, θα πρέπει να γίνει κάποιος αποδεκτός και να περιλαμβάνει, εφ' όσον είναι δυνατόν, όλα τα προαναφερθέντα.

Ο Χενέκα, προτείνει να εννοηθεί η κοινωνικοποίηση, ως μια «κατηγορική υπέρ-έννοια» που αναφέρεται στο πιο κάτω τρίπτυχο:

1. Στο σύνολο των κοινωνικών δραστηριοτήτων και διεργασιών που επηρεάζουν άμεσα ή έμμεσα την προσωπικότητα του ατόμου και τη διαμόρφωσή της,
2. Στην ίδια την προσωπικότητα του ατόμου που είναι και ουσιαστικά το απορρέον από την όλη κοινωνικοποιητική διαδικασία,
3. Στη διαδικασία ρύθμισης της αντιπαράθεσης που προκύπτει, όταν το άτομο έρθει σε επαφή με τις κοινωνικές αξίες, τους κοινωνικούς κανόνες και τα κοινωνικά πρότυπα λειτουργίας που θα πρέπει να αφομοιωθούν από αυτό (Χενέκα , 1989).

Με βάση αυτόν τον τελευταίο τρισδιάστατο προσδιορισμό της υπό εξέταση έννοιας καθίσταται φανερό ότι η κοινωνικοποίηση, ως φαινόμενο, είναι όχι μόνο πολύμορφη, πολύπλοκη και απαραίτητη, τόσο για το άτομο, όσο και την κοινωνία στην οποία ανήκει, αλλά επίσης φαίνεται ότι πρόκειται για μια χρονοβόρα διαδικασία, καθώς περνά από πολλά στάδια διαφοροποιήσεων, για να καταλήξει στην ολοκλήρωση και υφίσταται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου, με ποικίλη ένταση και περιεχόμενο κάθε φορά.

2.4 Προσεγγίσεις στη μελέτη της Κοινωνικοποίησης

Η πολυμορφία που χαρακτηρίζει την εννοιολογική οριοθέτηση της κοινωνικοποίησης ως φαινόμενο, χαρακτηρίζει και την έρευνα που αναπτύχθηκε γύρω από αυτή. Έτσι, έχουμε διαφορετικές θεωρίες και προσεγγίσεις ως προς τον τρόπο με τον οποίο επιτελείται η κοινωνικοποίηση.

Πρώτος χρησιμοποίησε τον όρο 'κοινωνικοποίηση' στις αρχές του 20^{ου} αιώνα ο Emil Durkheim, ο οποίος ανήκει στους θεμελιωτές της σύγχρονης κοινωνιολογίας και την θεωρεί, στόχο της αγωγής, ονομάζοντάς την «socialization methodique» (Γαρδάκης, 1987).

Σύμφωνα με την θεωρία αυτή, το παιδί εισερχόμενο στον κόσμο των ενηλίκων, δεν έχει προσδιορίσει με σαφήνεια τις μελλοντικές του προθέσεις, οι οποίες βέβαια, θα πρέπει να τύχουν διάπλασης και μορφοποίησης, ώστε το άτομο να μπορέσει να αποτελέσει ενεργό μέλος τόσο της εκάστοτε κοινωνίας, όσο και της εκάστοτε κοινωνικής

τάξης. Ο καλύτερος τρόπος να επιτευχθεί αυτό είναι, μέσω της αγωγής. (Muhlbauer, 1985).

Επομένως, η κοινωνικοποίηση κατά τον Durkheim, είναι μια διαδικασία, μέσω της οποίας το άτομο μεταβάλλεται σε κοινωνικό όν.

Ο Danziger, υποστηρίζει ότι παρά το γεγονός ότι τόσο ο Durkheim, όσο και ο Freud ασχολήθηκαν εντατικά με την κοινωνικοποίηση και τα προβλήματα που σχετίζονται με αυτή, εν τούτοις η κοινωνικοποίηση ως έννοια καθιερώθηκε στις κοινωνικές επιστήμες της Ευρώπης με το σύγχρονο νόημά της στα τέλη του 1930, κατόπιν αναγνώρισης ανθρωπολογικών και κοινωνιολογικών ερευνών που προέρχονταν από τις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής (Danziger, 1974).

Ως σήμερα έχουν διατυπωθεί διάφορες θεωρητικές τάσεις σχετικά με το θέμα της κοινωνικοποίησης, βασικό χαρακτηριστικό των οποίων είναι το γεγονός ότι μερικές από αυτές εξετάζουν τον άνθρωπο ως βιολογικό ον, άλλες ως «εξαρτημένο κοινωνικό ον» και άλλες ως ον, που διαθέτει ταυτοχρόνως βιολογική και κοινωνική φύση. Οι θεωρίες δε που άσκησαν πραγματική και μεγάλη επιρροή στην κοινωνική σκέψη, θεωρία και έρευνα είναι οι εξής (McPherson, et al., 1989):

- Η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης (*symbolic interaction*),
- Η στρουκτουραλιστική- φανξιοναλιστική θεωρία των κοινωνικών συστημάτων ή δομολειτουργική θεωρία και
- Η θεωρία της κοινωνικής μίμησης (*social imitation*).

Εκπρόσωπος της θεωρίας της συμβολικής αλληλεπίδρασης, είναι ο G.H.Mead, ο οποίος υποστηρίζει, ότι όταν το άτομο γεννιέται ελάχιστα πράγματα μπορεί να κάνει μόνο του. Είναι γνωστό ότι κατά τη γέννησή του ο άνθρωπος, εν συγκρίσει με τα ζώα, χαρακτηρίζεται από 'πενία ενστίκτων'. Μια από τις αδυναμίες του, είναι μεταξύ άλλων και η έλλειψη ικανότητάς για σκέψη. Δεν γνωρίζει, έννοιες και σημασίες πραγμάτων που τον περιβάλλουν. Αυτά τα μαθαίνει κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης, μέσω της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης με άλλα άτομα. (Mead, 1972).

Τα μέσα που είναι απαραίτητα γι' αυτή την επικοινωνία, είναι η γλώσσα και τα σύμβολα που χρησιμοποιούνται από το κοινωνικό περιβάλλον για να αποδώσουν νόημα σε αντικείμενα και γεγονότα. Κατ' αυτό τον τρόπο, οι άνθρωποι είναι σε θέση να επικοινωνούν μεταξύ τους και να αλληλεπιδρούν ο ένας στον άλλο, και το κάθε άτομο να

ορίζει (*define*) και να ερμηνεύει (*interpret*) τον κόσμο του. Ταυτόχρονα, δημιουργείται μια αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του- την οικογένεια αρχικά και την ομάδα των συνομηλίκων αργότερα. Έτσι το άτομο, οικειοποιείται τους κανόνες των άλλων και προσπαθεί να ανταποκριθεί στις προσδοκίες των ανθρώπων που το περιβάλλουν.

Αυτό, σημαίνει ότι το κάθε άτομο, δεν ενεργεί και δεν συμπεριφέρεται, ανεξάρτητα από τις ενέργειες και τις αντιλήψεις των άλλων, αλλά αντίθετα, ανάλογα με την ερμηνεία που δίνει στις συμπεριφορές των άλλων, καθορίζει και τη δική του συμπεριφορά. Έτσι, το παιδί κατορθώνει να γνωρίζει τους άλλους και ταυτόχρονα να μαθαίνει από αυτούς και για τον εαυτό του. Συχνά τα άτομα μεγαλώνοντας, επανερμηνεύουν το κοινωνικό τους περιβάλλον, ιδιαίτερα αν έρθουν σε επαφή με άτομα άλλων κοινωνικών ομάδων. Με αυτό τον τρόπο λοιπόν, υποστηρίζει ο Mead, το άτομο κοινωνικοποιείται.

Η φανξιοναλιστική θεωρία, ονομάστηκε έτσι από τις λειτουργίες (*<functions>*) των κοινωνικών θεσμών, την στρατηγική και τον στόχο τους, στοιχεία τα οποία αναλύει ο Merton (Merton, 1959). Η βασική της θέση, είναι ότι το κοινωνικό σύστημα, είναι κάτι το εξελίξιμο από τη μια πλευρά και ‘φυσικά δοσμένο’ από την άλλη. Κατά τον Parsons, η λειτουργία «των διεργασιών κοινωνικοποίησης συνίσταται, στην εσωτερίκευση των κανόνων και αξιών που ισχύουν σε ένα κοινωνικό σύστημα και στην εξασφάλιση της ανάληψης ρόλων» (Muhlbauer 1985). Με τον τρόπο αυτό οι ομάδες, που απαρτίζουν το κοινωνικό σύστημα, έχουν κοινά σημεία αναφοράς, κοινά χαρακτηριστικά, κοινή κουλτούρα, αποδέχονται τις ίδιες αξίες και λειτουργούν με τον ίδιο τρόπο μέσα από διαφορετικούς ρόλους για την διαίωσή του.

Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής μίμησης του Bandura, το άτομο κοινωνικοποιείται παθητικά, δηλαδή, αρκείται στο να παρατηρεί τις στάσεις, τις αξίες, τα ήθη και τις πεποιθήσεις των ενηλίκων, τις οποίες αργότερα υιοθετεί και κατόπιν αναπαράγει αντίστοιχα πρότυπα συμπεριφοράς. Τα πρότυπα αυτά μπορεί να είναι άμεσα, όπως οι γονείς ή μια ομάδα συνομηλίκων, ή έμμεσα, δηλαδή τηλεοπτικά πρόσωπα, φανταστικοί χαρακτήρες και άλλα.

Από την άλλη πλευρά βέβαια, η θεωρία αυτή, παρόλο που φαίνεται απλοϊκή, καταδεικνύει και υποδηλώνει δύο σημαντικά στοιχεία για την κοινωνικοποίηση. Αφενός κάνει εμφανές ότι πρόκειται για μια διαδικασία που διαρκεί σε όλη τη ζωή του ανθρώπου

και δεν είναι κάτι που τελειώνει σε μια συγκεκριμένη ηλικία, κάτι το οποίο σημαίνει βέβαια, πως η κοινωνικοποίηση είναι κάτι το δυναμικό και εξελισσόμενο. Αφετέρου φαίνεται ότι μέσα από τις διεργασίες της το αναπτυσσόμενο άτομο, μπορεί να αποκτήσει τόσο αποκλίνουσες όσο και συγκλίνουσες συμπεριφορές. Αυτό εξαρτάται από το είδος και την ποιότητα των προτύπων που θα επιλέξει να μιμηθεί.

Σχετικά με το θέμα των διαδικασιών, μέσω των οποίων συντελείται η κοινωνικοποίηση έχει μεγάλη αξία η άποψη του Rudolph Schaffer, ο οποίος προσβέυει ότι τέσσερις είναι οι σημαντικότερες θεωρίες περί κοινωνικοποίησης (Schaffer R., 1996).

- Η ψυχαναλυτική θεωρία, με κύριο εκπρόσωπο τον Sigmund Freud.
- Η συμπεριφοριστική θεωρία με κύριο εκπρόσωπο τον D. Watson.
- Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης, με εκπρόσωπο τον Albert Bandura.
- Η γνωστική- αναπτυξιακή θεωρία, με κύριο εκπρόσωπο τον Jean Piaget.

Οι κυριότερες αρχές των θεωριών αυτών σε σχέση με τον τρόπο επίτευξης της κοινωνικοποίησης ενός παιδιού φαίνονται σχηματικά στον πίνακα που ακολουθεί:

ΟΙ ΤΕΣΣΕΡΙΣ ΘΕΩΡΙΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ			
Θεωρία	Διαδικασίες στις οποίες δίνεται έμφαση	Απαιτούμενη γονεϊκή δραστηριότητα	Επίδραση στα παιδιά
Ψυχαναλυτική θεωρία (Freud)	Επίλυση σύγκρουσης Ταύτιση με τον γονέα του ίδιου φύλου	Πειθαρχία Έλεγχος	Ανάπτυξη του Υπερεγώ Εσωτερικευμένες σταθερές, Ενοχή
Συμπεριφοριστική θεωρία (Watson, Skin)	Εξάρτηση Ενίσχυση	Αμοιβή Τιμωρία	Εκμάθηση συγκεκριμένων μορφών συμπεριφοράς.
Θεωρία της κοινωνικής μάθησης (Bandura)	Μάθηση μέσω παρότρυνσης και μίμησης προτύπων	Λειτουργούν ως πρότυπα - μοντέλα	Μίμηση
Γνωστική αναπτυξιακή θεωρία (Piaget)	Αφομοίωση πληροφοριών	Ερμηνεία των επιδιωκόμενων εκ μέρους των γονέων στόχων	Διαίσθηση και κατανόηση

(Schaffer, 1996)

2.5 Διαστάσεις της κοινωνικοποίησης

Η κοινωνικοποίηση, έτσι όπως έχει οριοθετηθεί ως αυτό το σημείο, εξυπηρετεί δύο βασικούς στόχους (Φίλιας, 1983). Πρώτα, δημιουργεί κοινωνικά άτομα και συμβάλλει έτσι στη συνοχή και τη διατήρηση της υπάρχουσας κοινωνικής δομής και τάξης. Αυτό αποτελεί την κοινωνιοκεντρική διάσταση της λειτουργίας που μας απασχολεί. Εδώ αναφέρεται, στους λόγους για τους οποίους η κοινωνία ή οι επιμέρους κοινωνικές ομάδες επιδιώκουν να προσδώσουν στοιχεία ομοιομορφίας και κανονικότητας στη συμπεριφορά των μελών της. Η δεύτερη διάσταση της κοινωνικοποίησης είναι η ατομοκεντρική, η οποία αφορά στο ίδιο το άτομο – τις αντιλήψεις που συνειδητά ή ασυνείδητα σχηματίζει, τις ιδιαιτερότητες της διαμόρφωσής του με το ισχύον σύστημα αξιών και γενικά τον τρόπο με τον οποίο εντάσσεται στο άμεσο κοινωνικό του περιβάλλον.

Τόσο η κοινωνιοκεντρική όσο και η ατομοκεντρική διάσταση της κοινωνικοποίησης διαφοροποιούνται σε περιεχόμενο, μορφή και σημασία στο χώρο και το χρόνο.

Έτσι, σε σχέση με την πρώτη διάσταση, παρατηρούμε αξιοσημείωτες διαφορές ανάμεσα σε κοινωνίες, οι οποίες παρουσιάζουν ανομοιογενή κοινωνική και οικονομική δομή. Στις ελληνικές αγροτικές περιοχές, για παράδειγμα, η κοινωνικοποίηση των νέων βρίσκεται σε ένα σημαντικό βαθμό στα χέρια των συγγενών και των προχωρημένων σε ηλικία ατόμων. Αντίθετα στα αστικά κέντρα η συγγένεια και η ηλικία έχουν πολύ μικρότερη βαρύτητα ως στοιχεία προσδιοριστικά της κοινωνικής συμπεριφοράς. Ο τρόπος με τον οποίο μια κοινωνική ομάδα διαφυλάσσει το σύστημα αξιών της, μεταβάλλεται και διαχρονικά. Οι απαιτήσεις, λόγω χάρη, για συμμόρφωση των Ελληνίδων γυναικών, με τα έθιμα και τις παραδόσεις του τόπου ήταν πολύ αυστηρές μέχρι τα μέσα του αιώνα, ενώ έχουν γίνει περισσότερο ελαστικές από τα χρόνια της μεταπολίτευσης και έπειτα.

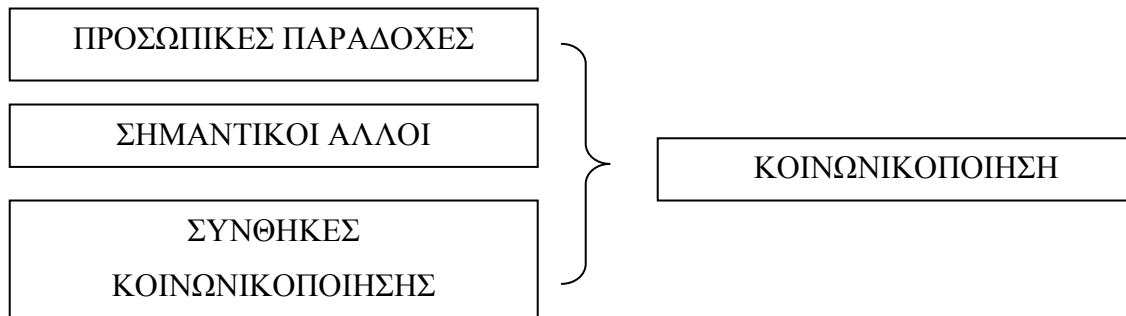
2.6 Παράγοντες που επιδρούν στην κοινωνικοποίηση του ατόμου

Ανεξάρτητα από τη θεωρία την οποία δέχεται ως περισσότερο ικανοποιητική ο καθένας, υπάρχουν κάποιοι παράγοντες που επηρεάζουν την κοινωνικοποιητική διαδικασία και οι οποίοι, έχουν μια συγκεκριμένη θέση σε κάθε μία από τις προαναφερθείσες θεωρίες.

Οι παράγοντες αυτοί, οι οποίοι εμπλέκονται στην διαδικασία της κοινωνικοποίησης αναφέρονται στο μοντέλο που παρουσιάζει ο Sewell.

Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, το άτομο κατά τη διάρκεια της ζωής του, διαμορφώνει κάποιες «προσωπικές παραδοχές», οι οποίες συγκροτούνται από τα φυσικά, κοινωνικά και ψυχολογικά εκείνα χαρακτηριστικά, που τον διαφοροποιούν από τους άλλους συνανθρώπους του. Έχοντας λοιπόν, διαμορφωμένη την προσωπικότητά του βρίσκει έναν τρόπο να έρθει σε επαφή με τους ‘σημαντικούς άλλους’, τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας του.

Ο τρόπος, με τον οποίο πραγματοποιείται αυτή η επαφή, είναι μέσω της κοινωνικής μίμησης, της παρατήρησης ή της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και ο χώρος στα πλαίσια του οποίου λαμβάνει χώρα αυτή η επαφή, είναι οι διάφορες «καταστάσεις ή συνθήκες κοινωνικοποίησης», τα ποικίλα περιβάλλοντα κοινωνικοποίησης –οικογένεια, ομάδα συνομηλίκων, σχολείο, εργασία και τα όμοια. Η θεωρία του αυτή συνοψίζεται στο παρακάτω σχήμα (Sewell,1963):



Παρά το γεγονός ότι κανείς δεν αμφισβητεί ούτε τη σπουδαιότητα, ούτε και τη χρησιμότητα των παραγόντων αυτών, ο Sewell δέχθηκε αρκετή κριτική για το μοντέλο του, καθώς αυτό θεωρήθηκε κάπως αυτόματο και ντετερμινιστικό (McPherson, 1989).

2.7. Η Εξελικτική Διαδικασία της Κοινωνικοποίησης: Φάσεις και Φορείς της

Η κοινωνικοποίηση του ατόμου, δεν συντελείται άμεσα ή αυτόματα, αλλά διέρχεται από συγκεκριμένα στάδια χωρίς ουσιαστικά να οδηγείται ποτέ στην ολοκλήρωση (Αυγερινός 1989). Ο ίδιος εξάλλου ο εισηγητής της έννοιας αυτής, ο Durkheim, δεν θεώρησε ποτέ την κοινωνικοποίηση ως ένα γεγονός παροδικό και στατικό, αλλά αντίθετα ως μια διαδικασία που διαρκεί τόσο όσο και η ζωή του ατόμου (Durkheim, 1978). Από τη στιγμή δηλαδή, που το άτομο καλείται συνεχώς να ενταχθεί σε νέες ομάδες, οι οποίες και αυτές διαρκώς επαναδιαμορφώνονται στη φυσιογνωμία και τη σύνθεσή τους, να προσαρμοστεί σε νέα κάθε φορά δεδομένα, και να ενστερνιστεί νέες μορφές συμπεριφοράς και αξίες, συνεπάγεται ότι η διαδικασία της κοινωνικοποίησης δεν ολοκληρώνεται ποτέ.

Από παλιά, ωστόσο, επικράτησε η τάση να γίνεται διάκριση ανάμεσα στις διάφορες διαδοχικές φάσεις εκ των οποίων διέρχεται η κοινωνικοποίηση κατά τη συνεχή εξέλιξή της. Οι φάσεις αυτές ποικίλουν τόσο σε αριθμό όσο και σε περιεχόμενο ανάλογα με την θεωρητική κατεύθυνση που κάθε φορά ακολουθείται και παρουσιάζουν τη δική τους η καθεμιά διάρκεια και διαδοχή (Durkheim, 1978).

Ο Parsons για παράδειγμα, διακρίνει πέντε φάσεις - πέντε διαδοχικά στάδια ή «βήματα» - όπως τα ονομάζει ο ίδιος από τα οποία, διέρχεται η διαδικασία της κοινωνικής ένταξης του παιδιού (Parsons, 1968). Ως κριτήριο διαφοροποίησης σε αυτά τα στάδια, λειτουργεί ο κυρίαρχος κάθε φορά φορέας κοινωνικοποίησης (Gukenbiehl, 1979).

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το προτεινόμενο από τον Parsons σχήμα στην πρώτη φάση κυριαρχεί η μορφή της μητέρας και η δυαδική σχέση που το παιδί αναπτύσσει μαζί της. Ως φορέας κοινωνικοποίησης σ' αυτή τη φάση λειτουργεί, η μητέρα.

Στην δεύτερη φάση σημειώνεται μια διεύρυνση των σχέσεων, έτσι ώστε να περιλαμβάνονται όλα τα μέλη της οικογένειας. Ο κυρίαρχος φορέας κοινωνικοποίησης αυτού του σταδίου είναι επομένως η οικογένεια.

Στα πλαίσια της τρίτης φάσης, τον πρώτο ρόλο, διαδραματίζουν οι παράγοντες φύλο και ηλικία, οπότε μιλούμε κυρίως για τη «σχολική κοινωνικοποίηση»

(Πυργιωτάκης, 1989). Ο φορέας κοινωνικοποίησης που έχει τα πρωτεία σε αυτό το τρίτο στάδιο είναι συνεπώς το σχολείο και πιο συγκεκριμένα οι συμμαθητές, οι δάσκαλοι και εν γένει η σχολική κοινότητα.

Στην τέταρτη φάση, υπερισχύουν οι ομάδες των συνομηλίκων, στις οποίες το άτομο λαμβάνει μέρος οικειοθελώς και αυτές συνιστούν το φορέα κοινωνικοποίησης του σταδίου.

Στην πέμπτη και τελευταία φάση της όλης διαδικασίας περιλαμβάνεται η επαγγελματική κοινωνικοποίηση και, όπως είναι φυσικό, το επάγγελμα και οι σχέσεις που διαμορφώνονται στους χώρους εργασίας είναι ο φορέας κοινωνικοποίησης που κυριαρχεί.

Ο Dieter Claessens, με τη σειρά του, υποστηρίζει επίσης, ότι η διαδικασία της κοινωνικοποίησης, ακολουθεί κάποια στάδια για να επιτευχθεί. Σύμφωνα με αυτόν, ωστόσο, τα στάδια διακρίνονται με βάση τη σημαντικότερη λειτουργία που επιτελείται σε κάθε ένα από αυτά (Claessens, 1973).

Το πρώτο στάδιο (*Sozialisierung* < sozial) είναι ουσιαστικά ένα προ-στάδιο της κοινωνικοποίησης. Η βασική λειτουργία που επιτελείται στα πλαίσια του, είναι να γίνει το νέο μέλος της κοινωνίας ικανό να δεχθεί την ευεργετική επίδραση της κοινωνικοποίησης. Σκοπός λοιπόν της φάσης αυτής, είναι να γίνει το νέο άτομο κοινωνικοποιήσιμο.

Το δεύτερο στάδιο είναι η λεγόμενη «πολιτιστική ένταξη» (*Enkulturation*). Σκοπός του σταδίου αυτού είναι να βοηθήσει το παιδί να δεχθεί τον πολιτισμό του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζει και να αποκτήσει, κατά αυτό τον τρόπο, την πολιτιστική του ταυτότητα.

Το τρίτο και τελευταίο στάδιο, είναι αυτό της «κοινωνικής στερέωσης» (*Soziale Fixierung*). Στα πλαίσιά του, το νεαρό άτομο δεν δέχεται απλώς τα πολιτιστικά στοιχεία του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζει, αλλά τα εσωτερικεύει και φτάνει στο σημείο να καθιστά τις προσδοκίες των άλλων, ως δικές του προσδοκίες.

Από όσα μέχρι στιγμής έχουν αναφερθεί γίνεται κατανοητό ότι η κοινωνικοποίηση είναι μια διαδικασία που για να πραγματοποιηθεί, απαιτείται η διέλευσή της από κάποιες συγκεκριμένες και διαδοχικές φάσεις. Στα πλαίσια της κοινωνιολογίας και της παιδαγωγικής φαίνεται να έχει επικρατήσει περισσότερο η

διάκριση της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας σε δύο μεγάλες φάσεις, που ταυτόχρονα αποτελούν και είδη της: την πρωτογενή και τη δευτερογενή κοινωνικοποίηση (Groothof, 1975).

Η διάκριση μεταξύ πρωτογενούς και δευτερογενούς κοινωνικοποίησης, συμβάλλει, αφενός μεν στη διάκριση των αλλαγών που συντελούνται στο παιδί και αφετέρου στον ενήλικα (Horne, et.al,1999).

2.7.1. Πρωτογενής Κοινωνικοποίηση

Η πρωτογενής κοινωνικοποίηση συντελείται, κατά την πρώτη περίοδο της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης, μέσα στους κόλπους της οικογένειας και αφορά στα πρώτα χρόνια της ζωής του ατόμου. Χρονικά εκτείνεται από τη στιγμή της γέννησής του μέχρι την στιγμή απόκτησης της πολιτισμικής του ταυτότητας. Κατά αυτή ο νέος άνθρωπος αποκτά την ικανότητα για δράση και οικοδομεί τη βάση της προσωπικότητάς του.

Ο χώρος στον οποίο αυτή, παραδοσιακά και εκτός ακραίων, ιδιαίτερων περιπτώσεων, λαμβάνει χώρα είναι η οικογένεια, που αποτελεί μια κοινωνικά αναγνωρισμένη και παραδοσιακά καθιερωμένη μορφή συμβίωσης των μελών της κοινωνίας. Αξίζει να αναφέρουμε ότι ο Claessens, χαρακτηρίζει την οικογένεια ως «τόπο αναπαραγωγής της κοινωνίας» (Claessens, 1973). Μέσα στους κόλπους της οικογένειας μπορεί να «αναπαραχθεί» η νέα γενιά, η οποία διαπαιδαγωγείται σύμφωνα με τους παραδοσιακούς κανόνες της κοινωνίας.

Ο κοινωνικοποιητικός ρόλος του θεσμού της οικογένειας είναι καθοριστικός για πολλούς λόγους. Από τη μια μεριά έχει χρονική προτεραιότητα, αφού επενεργεί στα αρχικά χρόνια της ζωής του παιδιού που είναι και τα πιο καθοριστικά (Πιαζέ, 1979). Από την άλλη μεριά η σπουδαιότητά του ως θεσμός, έγκειται στο γεγονός, ότι αυτός αποτελεί ουσιαστικά «το συνδετικό κρίκο μεταξύ ατόμου και κοινωνίας» και διαδραματίζει διαμεσολαβητικό ρόλο στις μεταξύ τους σχέσεις (Goode, 1976).

Στα πλαίσια της οικογένειας, της πρώτης κοινωνικής διάδας, το νεαρό άτομο αποκτά την πρωτογενή κοινωνικοποίηση, που σημαίνει συνείδηση της εξάρτησής από τους άλλους και συναίσθηση της συνύπαρξής με αυτούς.

Ως γνωστόν, το παιδί όταν έρχεται στον κόσμο, χαρακτηρίζεται από πολλές ατέλειες και φυσικά δεν θεωρείται ακόμα ως ένα πλήρως ανεπτυγμένο κοινωνικό ον. Εκείνο, λοιπόν, που προέχει είναι να κοινωνικοποιηθεί. Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, είναι απαραίτητο να συντελεστεί αρχικά η αφύπνιση, η σταθεροποίηση και η βαθμιαία ενίσχυση του κοινωνικού στοιχείου που ενυπάρχει στο ανθρώπινο είδος και εν δυνάμει στο μικρό παιδί.

Το παιδί κατά την συναναστροφή του με το κοινωνικό-πολιτιστικό περιβάλλον, βιώνει τις πολιτιστικές αξίες, διαμορφώνει μια πρώτη ηθική συνείδηση και κοσμοαντίληψη, οικειοποιείται το γλωσσικό όργανο των γονέων και του άμεσου οικογενειακού του περιβάλλοντος και εισπράττει τα πρώτα «μηνύματα» για το σωστό, το δέον, το καλό, κλπ. Δεν είναι τυχαίο ότι έρευνες που έχουν διεξαχθεί τα τελευταία χρόνια, αποδεικνύουν, ότι ακόμη και η τάση ενός παιδιού να ασχοληθεί με έναν χώρο όπως τον αθλητισμό, καθώς και η ικανότητά του να αντιλαμβάνεται και να εμπεδώνει τις αξίες τις οποίες στηρίζει αυτός ο χώρος, γεννιέται και ενισχύεται αρχικά από τους γονείς (Bull, 1996). Αυτοί λειτουργούν ως ένα δυνατό πρότυπο που αντανακλά τη δυνατότητα ενασχόλησης με αυτό το πεδίο, παρά το γεγονός, ότι ενδέχεται να μην αντιλαμβάνονται πλήρως την ευθύνη τους σε αυτό το θέμα (Welk, 1999).

Ακόμα, μέσα στα πλαίσια της οικογένειας το παιδί, αναπτύσσει τη βασική δομή της σκέψης του και αποκτά την πολιτιστική του ταυτότητα (Xochelis, 1973). Η γλώσσα συνιστά το μέσο εκείνο με τη βοήθεια του οποίου μεταφέρεται το πολιτισμικό φορτίο κάθε κοινωνίας από το ένα άτομο στο άλλο και από τη μια γενιά στην επόμενη (Cashmore, 2002). Και εφόσον το παιδί μαθαίνει για πρώτη φορά να χειρίζεται το γλωσσικό όργανο που χρησιμοποιούν τα άλλα μέλη της κοινωνίας μέσα στην οποία γεννήθηκε από τους γονείς του, σημαίνει, ότι σε αυτή τη φάση συντελείται η οικειοποίηση της πολιτιστικής κληρονομιάς, των πολιτισμικών κωδίκων επικοινωνίας και των πολιτιστικών αξιών (Klafki, 1977). 'Διδάσκεται' τους διάφορους ρόλους και εσωτερικεύει τις αξίες και τα πρότυπα συμπεριφοράς, αποκτώντας ταυτόχρονα συνείδηση του εαυτού του μέσα από την αλληλεπίδραση με τα άλλα μέλη της οικογένειάς , αν και ακόμα θεωρεί τον εαυτό του «κέντρο του κόσμου».

Ουσιαστικά, κατά την πρώτη αυτή φάση της κοινωνικοποίησης, επιτυγχάνεται ο βασικός κοινωνικός καθορισμός των αρχικά απροσδιόριστων και πολυπόικιλων αναγκών

και τάσεων του ατόμου, επάνω στις οποίες πρόκειται να οικοδομηθούν αργότερα όλα τα άλλα. Σε αυτή την περίοδο το άτομο αποκτά την πρωταρχική εμπιστοσύνη, δημιουργεί τις συναισθηματικές βάσεις για να είναι ευπρόσδεκτο στον κόσμο των συνανθρώπων του.

Όπως γίνεται αντιληπτό από τα ανωτέρω η σημασία της πρωτογενούς κοινωνικοποίησης, είναι πραγματικά αξιόλογη, διότι εμπνέει στο νεαρό άτομο την πρώτη θετική προδιάθεση για ομαλή συνύπαρξη και κοινωνική συμβίωση. Χωρίς αυτήν δεν θα ήταν δυνατό «να εμφανισθεί και να καλλιεργηθεί το συναισθηματικό στοιχείο, το κοινωνικό στοιχείο και κάθε ανθρώπινη ιδιότητα» (Πυργιωτάκης, 1989).

Εάν τώρα κατά τη βρεφική ηλικία, δεν υπάρξουν για οποιοδήποτε λόγο συναισθηματικές σχέσεις και επαφές του νηπίου με τους ανθρώπους του περιγύρου του, τότε επέρχονται ψυχικές διαταραχές που ακολουθούν το άτομο σε όλη του τη ζωή. Αν για παράδειγμα, ένα νεογέννητο απομονωθεί από το ανθρώπινο περιβάλλον, αμέσως μετά τη γέννησή του και δεν δεχθεί τις επιδράσεις της ανθρώπινης συμβίωσης, τότε κανένα άλλο μεταγενέστερο στάδιο της κοινωνικοποίησης δεν πραγματοποιείται και το άτομο παραμένει εξελικτικά σε υπανθρώπινη βαθμίδα (Καψάλης, 1998).

Αντίθετα οι πρόσφατες έρευνες και θεωρίες, πιστεύουν, ότι ο άνθρωπος εξελίσσεται και διαμορφώνει την προσωπικότητά του και κοινωνικοποιείται από τη στιγμή της γέννησής του μέχρι το θάνατό του.

Επάνω στη βάση, λοιπόν, αυτών των συναισθηματικών δεσμών, λαμβάνει χώρα η διαδικασία της κοινωνικοποίησης και επιτελείται προοδευτικά η κοινωνική οικοδόμηση του ατόμου. Αυτό είναι ακόμα αδύναμο και εξαρτώμενο από τη βοήθεια των άλλων και αντικείμενο των συνανθρώπων του και ως τέτοιο, βιώνει αυτές τις σχέσεις σαν αντικείμενό τους. Αυτό συμβαίνει βέβαια με ορισμένες ενέργειες, αντιδράσεις, αμοιβές, επαίνους και τιμωρίες. Με τον καιρό, το άτομο αντιλαμβάνεται τι επιτρέπεται και τι απαγορεύεται, τι είναι επιθυμητό και τι ανεπιθύμητο. Στις προσδοκώμενες και στις απορριπτέες δραστηριότητες, εμπειρίζονται πάντοτε κάποια νοήματα που σταδιακά γίνονται περισσότερο αντιληπτά.

Η αρχική απροσδιόριστη παιδική ενέργεια μεταβάλλεται με τον καιρό σε συγκεκριμένη δράση, που βιώνεται σε σύνδεση με κάποιο νόημα και σημασία. Ταυτόχρονα το παιδί, βλέπει τον εαυτό του στα μάτια των άλλων ανθρώπων, για τους

οποίους είναι ένα αντικείμενο, στο οποίο αυτοί επιδρούν, το σχηματίζουν και το διαμορφώνουν. Αυτήν την κατάσταση ο Cooley την ονόμασε «looking glass», δηλαδή κατοπτρικό εαυτό ή ομαδικό καθρέφτη (Cooley, 1909). Οι άλλοι άνθρωποι αποτελούν γι' αυτό μια κοινωνική ομάδα και ευρισκόμενο το παιδί στην κοινωνικοποιητική διαδικασία της ομάδας, βλέπει τον εαυτό του στον εικονικά σχηματιζόμενο καθρέφτη της ομάδας. Έτσι, ο εαυτός του ατόμου διαμορφώνεται από τις σχέσεις που αναπτύσσονται με τους άλλους και από τον τρόπο που αντιλαμβάνεται, το πώς το βλέπουν οι άλλοι. Συμπληρωματικά εδώ έρχεται ο Mead που ονομάζει τους άλλους 'γενικευμένο άλλο'- «the generalized other» (Mead, 1972), χωρίς τη βοήθεια του οποίου, το νεογέννητο δεν μπορεί να επιβιώσει και να αποκτήσει νοηματική συμπεριφορά και δράση.

Με αυτή την κατάσταση είναι συνδεδεμένο και κάτι άλλο. Από τη στιγμή που οι εκάστοτε νοηματικές ενέργειες γίνουν βίωμα και αντίληψη στο άτομο, τότε αρχίζει η ανεξαρτητοποίησή του. Αυτό σημαίνει, ότι τώρα το παιδί συναισθάνεται τις πράξεις του, γίνεται το ίδιο αντικείμενο των παρατηρήσεών του και έτσι αποκτά αυτοσυνείδηση. Ο Mead χαρακτηρίζει αυτή τη φάση, σαν την απόκτηση της «κοινωνικής ταυτότητας του ατόμου».

2.7.2 Δευτερογενής κοινωνικοποίηση

Η δευτερογενής κοινωνικοποίηση είναι η συνέχεια της πρωτογενούς και θεμελιώνεται πάνω σε αυτή.

Στην πρωτογενή κοινωνικοποίηση τίθενται οι βάσεις της κοινωνικής ανάπτυξης του ατόμου, η οποία συνεχίζεται και παίρνει πιο συγκεκριμένη μορφή κατά τη δευτερογενή. Συνεπώς αφορά σε άτομα μεγαλύτερης ηλικίας που έχουν ήδη δεχθεί την πρώτη μορφή κοινωνικοποίησης, και έχοντας κατακτήσει στα πλαίσιά της τα πολύ βασικά εφόδια, κάνουν ένα άνοιγμα προς το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, όπου έρχονται σε επαφή με άλλους ανθρώπους, διαφορετικούς απ' ότι έως τώρα, με τους οποίους αλληλεπιδρούν και αποκομίζουν νέα βιώματα, νέες γνώσεις και εμπειρίες. Μέσα από τη δευτερογενή κοινωνικοποίηση το άτομο ολοκληρώνεται και εντάσσεται στο κοινωνικό σύνολο.

Η δευτερογενής κοινωνικοποίηση, όπως είναι σαφές, δεν λαμβάνει χώρα μέσα στον αποκλειστικό χώρο της οικογένειας, αλλά κυρίως έξω από αυτόν και ο φορέας, που κατά κύριο λόγο εμπλέκεται στα πλαίσιά της, είναι το σχολείο, η επίσημη αγωγή, σε όλες τις μορφές και βαθμίδες της. Άρα ξεχωριστό ρόλο διαδραματίζει στη φάση αυτή η λεγόμενη «σχολική κοινωνικοποίηση», η οποία έχει πρωταρχική σημασία για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου (Χατζηδήμου, 2000). Μέσα από τον επιστημονικό χώρο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης είναι γνωστό ότι το σχολικό σύστημα είναι βασικός φορέας μιας συγκεκριμένης ιδεολογίας και καλλιεργεί τις αντιλήψεις, τον τρόπο σκέψης και τις μορφές συμπεριφοράς που συμβάλλουν στην διατήρηση αυτής της ιδεολογίας (Τσουκαλάς, 1987).

Βέβαια το σχολείο, μπορεί να είναι ο κυρίαρχος φορέας κοινωνικοποίησης στα πλαίσια της δευτερογενούς κοινωνικοποίησης, αλλά δεν είναι και ο μοναδικός. Σημαντική θέση κατέχουν επίσης και οι διάφορες ομάδες, συνομηλίκων ή άλλες, στις οποίες μετέχει το παιδί και οι οποίες ασκούν ιδιαίτερες επιδράσεις στην τελική διαμόρφωση της προσωπικότητάς του.

Μερικές φορές παρατηρείται το φαινόμενο, η δευτερογενής κοινωνικοποίηση, να τροποποιεί το έργο που έχει επιτύχει η πρωτογενής. Κι αυτό γιατί το παιδί εγκαταλείπει πλέον το 'ασφαλές' και γνώσιμο περιβάλλον της οικογένειας και έρχεται σε επαφή με άλλα κοινωνικά πρότυπα, αποκτώντας έτσι νέες εμπειρίες κοινωνικών ρόλων, προτύπων συμπεριφοράς, νέες γνώσεις και νέες ευκαιρίες για συνειδητοποίηση του εαυτού του, των ορίων και των δικαιωμάτων του.

Πρέπει να τονίσουμε δε, ότι το δεύτερο στάδιο κοινωνικοποίησης αποτελεί για το παιδί μια μετάβαση που είναι μεν πολύ σημαντική, αλλά συχνά αποδεικνύεται και ιδιαίτερα δύσκολη. Το άτομο μαθαίνει να αποποιείται προοδευτικά τα συγκεκριμένα, οικογενειακά και εδραιωμένα επί συναισθηματικής βάσεως υποδείγματα συμπεριφοράς, ώστε εντάσσεται στα γενικά, οργανωμένα υποδείγματα επίδοσης και κοινωνικής επιτυχίας. Κατά αυτό τον τρόπο επιτελείται η μετάβαση του ατόμου από τη μικρή κοινωνία - οικογένεια - στη μεγάλη ανώνυμη και απρόσωπη, δυναμική κοινωνία. Εξερχόμενο από αυτή τη φάση το άτομο «έχει πια αποκτήσει την πλήρη ατομική και κοινωνική του οντότητα» (Αυγερινός, 1989).

Με την πάροδο του χρόνου, το άτομο εντάσσεται προοδευτικά στην κοινωνία μέχρι που γίνεται πλήρες μέλος της. Η ένταξη αυτή του ανθρώπου, που είναι απόρροια των επιδράσεων της κοινωνίας, θεωρείται δεδομένη, όταν το άτομο αποδεχτεί τις καθιερωμένες προσδοκίες συμπεριφοράς και τους καθιερωμένους τρόπους ελέγχου από τους συμμετέχοντες στις κοινωνικές διαδικασίες. Η κοινωνία, αποδέχεται το άτομο μέσω διαφόρων διαδικασιών, ορίζοντας τα καθιερωμένα πλαίσια δράσης και καθιστώντας το φορέα ορισμένων ρόλων.

Στο σημείο αυτό, πρέπει ίσως να τονίσουμε, ότι κατά τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης και ιδιαίτερα της δευτερογενούς, εκείνο που διαμορφώνεται είναι οι αντιλήψεις και η συμπεριφορά. Έτσι επιτυγχάνεται ο «εμποτισμός» του ατόμου, ώστε όταν αυτό προβαίνει σε δράση να θεωρεί τα κίνητρα και τις ενέργειές του ως αυτονόητες και σωστές.

Για να φτάσει όμως το άτομο σε αυτό το σημείο, ακολουθεί μια σειρά, κατά την οποία αποκτά κάποια φυσικά και ψυχικά χαρακτηριστικά, τις «προσωπικές ιδιότητες» (*personal attributes*). Στη συνέχεια και πάντα στα πλαίσια των διαντιδράσεων με το κοινωνικό σύστημα, το άτομο δέχεται από τους «σημαντικούς άλλους» (*significant others*) ερεθίσματα και ενισχύσεις ή αντίθετα αποθαρρύνσεις. Έτσι στο κάθε κοινωνικό σύστημα, δημιουργούνται τα πλαίσια των «κοινωνικοποιητικών περιστάσεων», τα οποία προτρέπουν το άτομο να δράσει κατά συγκεκριμένους τρόπους. Από τη στιγμή τώρα που το άτομο μάθει το ρόλο του τείνει να τον κρατήσει και να τον χρησιμοποιήσει στην επόμενη ευκαιρία.

Με τη δημιουργία των συναισθηματικών βάσεων και την απόκτηση του κοινωνικού εαυτού, είναι συνδεδεμένη και η διαδικασία του εκπολιτισμού, κατά την οποία το άτομο γνωρίζει τον πολιτισμό της κοινωνίας του, ώστε οι δραστηριότητες του αποκτούν νόημα, σημασία και στόχο. Κατά τη διαδικασία αυτή το άτομο μαθαίνει και αφομοιώνει τις εκάστοτε ιδιαίτερες πολιτιστικές εμπειρίες, τις αξίες, τα σύμβολα, τα συναισθήματα, τις νοοτροπίες, τον τρόπο του σκέπτεσθαι και την ερμηνεία της ατομικής και ομαδικής ύπαρξης.

Αποτέλεσμα όμως της απόκτησης της κοινωνικής ταυτότητας, του εκπολιτισμού και του εμποτισμού του ατόμου με τις αξίες και τους κανόνες της κοινωνίας του, είναι η διαμόρφωση της κοινωνικο- πολιτιστικής του προσωπικότητας. Από τη στιγμή δε, που το

άτομο καταστεί μια ορισμένη κοινωνικο - πολιτιστική προσωπικότητα αρχίζει η διαδικασία της προσωποποίησης, που σημαίνει, ότι το συγκεκριμένο άτομο αποκτά την ικανότητα της αυτο-διαμόρφωσης και αυτο-καθοδήγησης της δομής των προσωπικών αντιδράσεων, που επανεπιδρούν νοηματικά, συντονιστικά, υπεύθυνα και διαμορφωτικά στους παράγοντες της κοινωνίας και του πολιτισμού. Ακόμη, το άτομο καθίσταται ικανό να συνενώνει τα διάφορα κοινωνικά και πολιτιστικά στοιχεία, όπως αυτά εκφράζονται μέσα από τις ανταγωνιστικές αξίες των διαφόρων πολιτιστικών συστημάτων και υποσυστημάτων.

Στη δευτερογενή κοινωνικοποίηση κατέχει σοβαρή θέση η επαγγελματική κοινωνικοποίηση, διότι έρχεται να ολοκληρώσει το άτομο και να το εντάξει πλήρως στην πραγματικότητα του κοινωνικού περιβάλλοντος (Πυργιωτάκης, 2007).

Το άτομο εισέρχεται στη αγορά εργασίας, όπου αποκτά ιδιαίτερες γνώσεις και συμπεριφορές, τις οποίες ως τότε δεν κατείχε. Μαθαίνει να κάνει συμβιβασμούς και υποχωρήσεις και γενικά βλέπει τον επαγγελματική του κόσμο από διαφορετική πλέον σκοπιά. Τώρα, μπορεί να αισθανθεί τη χαρά της δημιουργίας και της προσφοράς, μέσω του επαγγέλματος που επιλέγει, αλλά και να λάβει υπόψη του, ότι, τα 'λάθη' που θα διαπράξει έχουν πολύ σοβαρότερες συνέπειες, από ό,τι παλαιότερα.

Με τον τρόπο αυτό, ολοκληρώνεται ουσιαστικά ο κύκλος της κοινωνικής ανάπτυξης του ατόμου, ο οποίος, όπως προαναφέραμε, ποτέ δεν κλείνει οριστικά.

Από το σημείο αυτό και έπειτα, κάθε νέα εμπειρία, την οποία βιώνει το άτομο, λειτουργεί προσθετικά στις βασικές, αφού, ως γνωστόν ο άνθρωπος *γηράσκει αεί διδασκόμενος*.

2.8. Η κοινωνικοποιητική λειτουργία του αθλητισμού και της σχολικής φυσικής αγωγής

Ο αθλητισμός, όπως κάθε κοινωνικό θεσμός, λειτουργεί με ορισμένους κανόνες, τους οποίους ασπάζονται όσοι ασχολούνται με αυτόν. Τα παιχνίδια και τα διάφορα αθλήματα, τελούνται μέσω ενός πλέγματος κανόνων τους οποίους οι αθλούμενοι, καλούνται να εφαρμόσουν υποχρεωτικά. Κατά συνέπεια, λοιπόν, ο αθλητισμός συντελεί

στην κοινωνικοποίηση του ατόμου, αφού αναγκάζει όσους ασχολούνται με αυτόν, να προσαρμόζονται, υιοθετώντας και επιδεικνύοντας συγκεκριμένο τρόπο συμπεριφοράς.

Βέβαια, τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου αποτελούν στο σύνολό τους το μηχανισμό της κοινωνικοποίησης, αλλά το μάθημα της Φυσικής Αγωγής, είναι εκείνο, που κοινωνικοποιεί εντονότερα τα παιδιά, γιατί μέσα στο παιχνίδι και την αθλητική δραστηριότητα γενικότερα λαμβάνουν χώρα καταστάσεις όμοιες με εκείνες της ευρύτερης και μεγάλης κοινωνίας.

Το κάθε παιχνίδι έχει συγκεκριμένους κανόνες, που πρέπει να ακολουθηθούν, γιατί αλλιώς δεν είναι εφικτή η εκτέλεσή του. Τους κανόνες αυτούς το παιδί τους δέχεται οικειοθελώς και συνειδητά και κατά συνέπεια μαθαίνει να πειθαρχεί.

Στο σημείο αυτό, έδωσε ιδιαίτερη σημασία ο E.C. Lindemann, ο οποίος θεωρεί ότι μέσω της φυσικής αγωγής και ειδικά του αθλητισμού, το άτομο καλλιεργεί την ετοιμότητά του να αποδεχτεί και να υιοθετήσει τους κανόνες που ρυθμίζουν τις κοινωνικές ενέργειες και να αναπτύξει τρόπους συμπεριφοράς, αποδεκτούς από το κοινωνικό σύνολο(Lindemann,1961). Σε σύγκριση μάλιστα, προς άλλους θεσμούς της κοινωνίας, η φυσική αγωγή μέσω της συμμετοχής σε αθλητικές δραστηριότητες θεωρείται ότι έχει πολύ πιο συγκεκριμένους κανονισμούς που απαιτούν πιστή τήρηση. Εκτροπές λοιπόν, από τους κανονισμούς του αγώνα επισύρουν τον κολασμό, ενώ η πειθάρχηση αμείβεται. Ο παράγοντας, λοιπόν, του 'κανονιστικού εναρμονισμού', ενυπάρχει στον αθλητισμό (Παππάς, 2004).

Καθώς ο μαθητής παίζει ή αθλείται, διδάσκεται και αντιλαμβάνεται το νόημα και τη σημασία μερικών βασικών αξιών, όπως της συνεργασίας, της αλληλεγγύης και της ομαδικότητας. Κατανοεί την έννοια της επίδοσης και γνωρίζει τη σημασία της σύγκρουσης και διένεξης, με τον ίδιο τρόπο, τις ίδιες συνθήκες και επιπτώσεις, όπως ακριβώς γίνεται και στην ευρύτερη ομάδα της κοινωνίας.

Ο χώρος του αθλητισμού χαρακτηρίζεται ως «μικρόκοσμος της κοινωνίας» καθώς αντικατοπτρίζει το ισχύον κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο του συνόλου (Παππάς, 2004). Στην ουσία του συνιστά έναν ιδιαίτερο κοινωνικό θεσμό, καθώς περιλαμβάνει μια σειρά κανόνων, ρόλων, προτύπων συμπεριφοράς, στόχων και σχέσεων μεταξύ των ατόμων που εμπλέκονται σε σχετικές δραστηριότητες, κανόνων και αξιών, που τον καθιστούν αυτόνομο σύστημα (Θεοδωράκης κ.ά.,2001). Αυτές οι αντιδράσεις λαμβάνουν

χώρα σε συγκεκριμένα στενά πλαίσια δραστηριότητας, όπου η παράβαση των κανόνων και η απόκλιση της συμπεριφοράς, επιφέρει και παραδειγματική τιμωρία (Horn et.al., 1980).

Στον αθλητισμό το άτομο μαθαίνει τον τρόπο της κοινωνικής συμπεριφοράς, όπως προσαρμογή στις απαιτήσεις της ομάδας, αλληλεγγύη προς τους συναθλητές του, συνεργασία και ευγένεια. Έτσι, με την αθλητική δραστηριότητα καλλιεργούνται οι διαπροσωπικές και συντροφικές ιδιότητες, οι οποίες είναι τόσο χαρακτηριστικές για την κοινωνική συμπεριφορά και συνύπαρξη (Παππάς, 2004)

Ο αθλητισμός μπορεί και λειτουργεί έτσι, ώστε να αντισταθμίζει και να εξαλείφει ελαττώματα και αρνητικές συνέπειες, που απορρέουν από την αποτυχία της ευρύτερης κοινωνίας. Με αυτό τον τρόπο, κατορθώνει να κοινωνικοποιεί και να επανεντάσσει το άτομο στη μεγάλη κοινωνία. Ακόμη επιτυγχάνει να απαλείψει και να εξισορροπήσει αρνητικές επιπτώσεις της μη ένταξης σε ορισμένες ομάδες της κοινωνίας, δηλαδή, ελαττώματα που έχουν σαν συνέπεια, για παράδειγμα, τον περιορισμό της κινητικής έκφρασης, λόγω έλλειψης αυτοπεποίθησης στις ατομικές ικανότητες. Συγχρόνως βέβαια, ο αθλητισμός νοείται και σαν ένας θεσμός, ο οποίος μπορεί να βοηθήσει εκείνα τα άτομα που στην ανάπτυξή τους παρουσιάζουν δυσκολίες στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης.

Στον αθλητισμό δραστηριοποιείται κανείς τόσο σε ομαδικά όσο και σε ατομικά αθλήματα και αγωνίσματα. Εν τούτοις, ακόμα και τα άτομα που αγωνίζονται καθαρά σε ατομικά αγωνίσματα δρουν σε ομαδικά πλαίσια, αφού σε αγώνες στους οποίους δεν παίρνουν ποτέ μέρος ανώνυμα άτομα, αλλά το σωματείο ή η ομάδα. Έτσι ακόμη και οι αθλητές των ατομικών αγωνισμάτων λειτουργούν μέσα στα πλαίσια μιας ομάδας.

Ο Mead βλέπει στο ομαδικό παιχνίδι να εμφανίζονται όλοι εκείνοι οι σημαντικοί παράγοντες και μηχανισμοί που κοινωνικοποιούν το συμμετέχον άτομο. Μέσα στο ομαδικό παιχνίδι, το άτομο διαμορφώνει τον ολοκληρωμένο του 'εαυτό', σχηματίζει δηλαδή το «Εγώ», που είναι ο κοινωνικά διαμορφούμενος εαυτός, εκείνος που θεμελιώνεται στις στάσεις και τις απαιτήσεις του κοινωνικού συνόλου και αναγνωρίζεται από το σύνολο αυτό.

Το ομαδικό παιχνίδι δεν είναι όμως μόνο ένα σύνολο ρόλων, αλλά ένα σύνολο οργανωμένων ρόλων. Το ομαδικό παιχνίδι έχει κανόνες. Στο ομαδικό παιχνίδι το άτομο είναι υποχρεωμένο να καθορίζει κάθε στιγμή τη στάση και τη συμπεριφορά του,

παίρνοντας παράλληλα υπόψη τη στάση και τη συνακόλουθη συμπεριφορά καθενός και όλων μαζί των παιχτών που απαρτίζουν, την ώρα του παιχνιδιού, μια ενότητα, η οποία είναι ένας «άλλος», ο οποίος συγκροτείται από την οργάνωση των στάσεων όσων συμμετέχουν στην ίδια διαδικασία (Παπακυριακού, 1992).

Στον αθλητισμό αγωνίζονται πολλοί για την νίκη, αλλά ελάχιστοι κερδίζουν. Έτσι ο αθλητής κανονικά αναμένεται να αντιμετωπίζει περισσότερες απογοητεύσεις παρά επιτυχίες. Ως εκ τούτου, υποχρεώνεται να αποδέχεται και να εκφράζει με κόσμιο τρόπο το συναίσθημα της πικρίας και της απογοήτευσης που προκαλείται από μια ήττα (Παππάς, 2004). Το σύνθημα που κυριαρχεί σε όλους τους χώρους του αθλητισμού και που επαναλαμβάνεται διαρκώς είναι: 'ο αθλητής πρέπει να ξέρει να χάνει'. Εδώ, λοιπόν, εμφανίζεται ο παράγοντας της «ισχύος του Εγώ».

Ο αθλητής, είτε αγωνίζεται σε ομαδικό άθλημα, είτε σε ατομικό, καλείται συνεχώς να θυσιάζει τις προσωπικές επιθυμίες και να λειτουργεί συλλογικά, προκειμένου να μπορέσει η ομάδα να κερδίσει, αφού, όπως προαναφέραμε, είναι σταθερά παρών ο παράγοντας - ομάδα. Ο αθλητής στον αγώνα αισθάνεται συνδεδεμένος με τους συναθλητές του, γι' αυτό συμπαρίσταται στον καθένα όπως μπορεί. Το συναίσθημα του «εμείς» σε αυτή την περίπτωση είναι πολύ ισχυρό.

Ως εκ τούτου, μπορούμε να πούμε ότι ο κοινωνικοποιητικός παράγοντας της αλληλεγγύης είναι αναπόσπαστο μέρος του αθλητισμού.

Ο πάντα περιορισμένος σε σχέση με τον αριθμό των συμμετεχόντων στον αγώνα αριθμός νικητών, αντιστοιχεί στον αθλητισμό σε ένα πολύ μεγαλύτερο πλήθος χαμένων. Από την άλλη μεριά, οι κανονισμοί του αθλητισμού είναι σαφείς και δεν επιτρέπουν αποκλίσεις. Έτσι εδώ παρουσιάζεται πρόβλημα για το πώς ένας χαμένος θα μπορούσε να αντιπαραθέσει τις προσωπικές, υποκειμενικές αντιλήψεις και ικανότητες για να δημιουργήσει καλύτερες ευκαιρίες για επιτυχία. Οι δυνατότητες σε αυτή την περίπτωση, προσφέρονται με την ανάπτυξη μιας ιδιαίτερης τακτικής, που είναι καθαρά θέμα του αθλητή. Συνήθως, όμως μόνο η τακτική δεν φθάνει. Γι' αυτό πολλοί αθλητές καταφεύγουν στην καταστρατήγηση των κανονισμών, προκειμένου να φτάσουν στον επιθυμητό στόχο (Lappa, 2006).

Ιδιαίτερα στις υψηλές κατηγορίες των πρωταθλημάτων και στον επαγγελματικό αθλητισμό ο αθλητής λειτουργεί απόλυτα συνειδητά και προσχεδιασμένα. Κατά

συνέπεια μπορούμε να πούμε ότι ο παράγοντας της «ταύτισης του Εγώ» δεν βρίσκει εκεί μεγάλη εφαρμογή.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι το υποσύστημα του αθλητισμού ασκεί έντονες κοινωνικοποιητικές επιδράσεις στα άτομα που συμμετέχουν σε αυτό. Η διαπίστωση αυτή, οδήγησε στην ανάπτυξη του ιδιαίτερου επιστημονικού χώρου της Κοινωνιολογίας του Αθλητισμού, που διερευνά την κοινωνική διάσταση της Φυσικής Αγωγής και του Αθλητισμού, την αλληλεπίδρασή τους με την κοινωνία και τις κοινωνικές ενέργειες που εκδηλώνονται στα πλαίσιά τους. Η επιστήμη αυτή συνεχώς εξελίσσεται βασίζεται δε περισσότερο σε εμπειρικά δεδομένα και σε μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιούνται γενικότερα από τις κοινωνικές επιστήμες (Παππάς, 2004).

3. Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΙΗΣΗ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

3.1 Οριοθετήσεις- ορολογία

Ένας από τους σημαντικότερους φορείς, όπως προαναφέρθηκε, αν όχι ο πιο σημαντικός της δευτερογενούς κοινωνικοποίησης είναι το σχολείο, ο θεσμός της εκπαίδευσης. Προτού όμως προχωρήσουμε, είναι αναγκαίο να διευκρινισθούν και κάποιοι άλλοι όροι που εμπλέκονται στην συζήτηση γύρω από την κοινωνικοποίηση, όπως η «εκπαίδευση», το «σχολείο» και η «αγωγή».

Μεταξύ των όρων της αγωγής και της εκπαίδευσης υπάρχει κάποια ασάφεια. Αγωγή, είναι «αφενός μεν το σύνολο κάθε δυνατής βοήθειας που παρέχεται στους νέους στο να διαμορφωθούν σε ‘άνθρωπο’, αφετέρου δε η συμβολή στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς και της στάσης απέναντι στον εαυτό τους και τους άλλους» (Αυγερινός, 2000). Η αγωγή, λοιπόν, αποτελεί αναμφίβολα (Χενέκα, 1989) μια κοινωνική πράξη εξ ορισμού. Πρόκειται, δηλαδή, για τον ευρύτερο από όλους τους όρους που ακολουθούν και ως ένα βαθμό, μπορούμε να πούμε, ότι τους εμπεριέχει.

Μερικές φορές η αγωγή ταυτίζεται με τη θεσμοθετημένη εκπαίδευση, ενώ πρόκειται για δύο έννοιες διαφορετικές. Η εκπαίδευση, είναι ουσιαστικά η συστηματική και οργανωμένη διαδικασία μέσω της οποίας παρέχεται η βοήθεια αυτή στα νεαρά άτομα της κοινωνίας. Η εκπαίδευση παρέχεται στα πλαίσια ενός ορισμένου και κατάλληλου για την επίτευξη των σκοπών και στόχων της χώρας, που δεν είναι άλλος από το σχολείο (Αυγερινός, 2000) Έτσι, το σχολείο είναι ταυτόχρονα ο χώρος, αλλά και ο φορέας μέσω του οποίου η κοινωνία μεριμνά για την παροχή των γνώσεων, που προκρίνει ως κατάλληλες για την εκπαίδευση των νέων μελών της. «Το σχολείο είναι ο κοινωνικός θεσμός, ο επίσημα και αποκλειστικά επιφορτισμένος με τη μετάδοση (αναπαραγωγή) της γνώσης, ο μόνος που έχει δικαίωμα να πιστοποιεί την κατοχή γνώσεων» αναφέρει η Άννα Φραγκουδάκη (Φραγκουδάκη, 1985).

Το ερώτημα, όμως, που εύλογα ανακύπτει είναι αν το σχολείο έχει την αρμοδιότητα και την ικανότητα να μεταδίδει μόνο γνώσεις. Αν και από μόνη της η έννοια «γνώση» υπονοεί ένα είδος κοινωνικού προσδιορισμού αναφορικά με το

χαρακτήρα του σχολείου ως θεσμού, ο Durkheim έρχεται να δηλώσει απερίφραστα, ότι θεωρεί ως πρότιστο καθήκον του θεσμού αυτού «την μεθοδολογική κοινωνικοποίηση της νέας γενιάς» (Banks, 1987)

Εκείνο πάντως που πρέπει να τονιστεί είναι ότι η έννοια της κοινωνικοποίησης είναι αρκετά συγγενής με αυτή της αγωγής.

Αγωγή, είναι η μέθοδος με την οποία διαμορφώνουμε τη συμπεριφορά ενός ατόμου, σύμφωνα με τους κοινωνικούς κανόνες και τις ανάγκες της εκάστοτε κοινωνίας. Όμως οι τρόποι και οι δυνατότητες της είναι πολλές και διαδραματίζονται σε πολλούς χώρους και χρόνους.

Η σχέση αγωγής-κοινωνικοποίησης είναι αμφίδρομη. Είναι δύσκολο να υπάρξει παιδαγωγική ενέργεια που να μην έχει επιπτώσεις στην κοινωνικοποίηση, έτσι δεν μπορεί να υπάρξει και κοινωνικοποιητική διαδικασία αποκομμένη από κάθε μορφή αγωγής.

3.2. Η σχολική τάξη ως κοινωνικό σύστημα

Δεν είναι λίγοι αυτοί (Φραγκουδάκη, 1985) που υποστηρίζουν με διαφορετικό ίσως τρόπο, ότι η σχολική τάξη, όπου η εκπαιδευτική πράξη λαμβάνει χώρα, δεν είναι κάτι απλό και μονοσήμαντο. Ένας από αυτούς είναι και ο Parsons, ο οποίος είναι ένας από τους πρώτους που πρότεινε την αντιμετώπιση του σχολείου υπό το πρίσμα της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας (Muhlbauer 1985). Σύμφωνα με τη θεωρία του η σχολική τάξη, μπορεί να θεωρηθεί μέσο κοινωνικοποίησης και ως ένα πολύπλοκο σύστημα στα πλαίσια του οποίου, θα πρέπει οι μαθητές να εσωτερικεύσουν τις αξίες και στάσεις που το σχολείο θα τους «διδάξει», μέσω των διαφόρων δραστηριοτήτων. Ταυτόχρονα, μέσα από αυτό καλούνται να ‘μάθουν’ όλα εκείνα τα στοιχεία, τις ικανότητες και δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να αναλάβουν και να διεκπεραιώσουν τους ανάλογους ρόλους για τους οποίους το ίδιο το σύστημα τους προετοιμάζει. Ουσιαστικά ο Parsons βλέπει τη σχολική τάξη ως μικρογραφία της κοινωνίας και έναν χώρο, όπου δεν καλλιεργούνται μόνο γνώσεις και δεξιότητες, αλλά όπου σμιλεύεται και ο ρόλος, τον οποίο το κάθε άτομο θα διαδραματίσει, όταν ενταχθεί στην κοινωνία (Parsons, 1985) .

Η άποψη αυτή έχει κυριαρχήσει στις επιστήμες της αγωγής τις δύο τελευταίες δεκαετίες σε παγκόσμιο επίπεδο, ώστε σήμερα το σχολείο να θεωρείται ως «ο σημαντικότερος φορέας συστηματικής αγωγής και μόρφωσης, που έχει ως κύριο σκοπό τη γενική προαγωγή της κοινωνίας με την κατάλληλη προπαρασκευή των νέων ανθρώπων για τη ζωή» (Κρουσταλάκης, 1985). Το σχολείο, συνεπώς έχει αυτό καθαυτό παιδαγωγικό χαρακτήρα και κοινωνικό ρόλο μέσα στα πλαίσια ενός οργανωμένου συνόλου.

Μέσα στη σχολική τάξη το παιδί αποδεσμεύεται προοδευτικά από το συναισθηματικό δεσμό της οικογένειας και απελευθερωμένο πλέον ενστερνίζεται και αφομοιώνει σταδιακά τις δομές των κινήτρων και προσόντων τα οποία έχει ως στόχο το σχολείο να δημιουργήσει (Muhlbauer, 1985). Ας δούμε όμως λίγο πιο συγκεκριμένα, ποιες είναι οι λειτουργίες κοινωνικοποίησης, που παρέχονται σήμερα μέσα από το σχολείο.

3.3. Οι λειτουργίες της κοινωνικοποίησης στο πλαίσιο του σχολείου

Υπάρχουν αρκετές απόψεις σχετικά με το πώς λειτουργεί η κοινωνικοποίηση στο σχολείο και ποιες λειτουργίες επιτελεί. Τα κοινά σημεία μεταξύ τους είναι αρκετά.

Αναφέρθηκε, ήδη, ότι ο Parsons, θεωρεί ότι μέσω της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης, επιτελούνται δύο πολύ βασικά στοιχεία, δηλαδή από τη μια πλευρά δημιουργούνται και αναπτύσσονται εκείνα τα κίνητρα, που ωθούν τα παιδιά να ακολουθήσουν τις κοινωνικές επιταγές και να διαδραματίσουν το συγκεκριμένο ρόλο για τον οποίο το σχολείο τα προετοιμάζει. Σε αυτά τα κίνητρα ανήκουν οι γενικές αξίες της κοινωνίας, τα ήθη, τα έθιμα και οι διάφορες στάσεις και αντιλήψεις της (Σταμίρης, 1995). Οι δάσκαλοι και οι συμμαθητές, προσφέρουν την απαραίτητη ανατροφοδότηση για την περαιτέρω ανάπτυξη των απαιτούμενων για την ομαλή λειτουργία της ομάδας ικανοτήτων. Ειδικά η σχολική τάξη στην ουσία της αποτελεί μια μικροκοινωνία που λειτουργεί βάση των δικών της κανόνων και θέτει τους δικούς της στόχους, ρόλους, διαδικασίες και προτεραιότητες (Vanden Auweele et al 1999).

Από την άλλη πλευρά, η κοινωνικοποιητική διαδικασία στο σχολείο, έγκειται και στη μετάδοση των γνώσεων και των δεξιοτήτων, που είναι απαραίτητες στο παιδί για να

αναλάβει και να φέρει εις πέρας τους συγκεκριμένους ρόλους. Εδώ ουσιαστικά πρόκειται για τις γνωστές γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες, τις οποίες το κάθε παιδί αποκτά στο σχολείο.

Πέρα από αυτά όμως η κοινωνικοποίηση, επιτελεί και ένα άλλο πολύ σημαντικό έργο, δηλαδή, «να μεταβιβάσει το περιεχόμενο της κουλτούρας της κοινωνίας από τη μια γενιά στην άλλη» (*enculturation*) (McRherson et all, 1989). Αυτό με άλλα λόγια σημαίνει, ότι το παιδί θα πρέπει να ενστερνιστεί τόσο τις γενικές πολιτισμικές αξίες της κοινωνίας στην οποία ανήκει όσο και τα κίνητρα συμπεριφοράς, τα οποία γενικώς θεωρούνται αποδεκτά από αυτήν.

Τέλος, υπάρχει και μια εναλλακτική άποψη για τη λειτουργία της κοινωνικοποίησης μέσα από το σχολείο. Η άποψη αυτή υποστηρίζει, την ανάπτυξη και ενίσχυση της απόκτησης αυτονομίας των παιδιών, ώστε να είναι σε θέση να λαμβάνουν αποφάσεις και πρωτοβουλίες (McRherson et all, 1989). Η εφαρμογή των λειτουργιών επιτελείται, όπως είναι αυτονόητο, μέσα στην ομάδα των τάξεων του σχολείου (Muhlbauer 1985).

3.4 Ανασκόπηση Βιβλιογραφίας

Η συσχέτιση της Φυσικής Αγωγής με την κοινωνικοποίηση, απασχόλησε επιστήμονες-ερευνητές από το χώρο της επιστήμης της Αγωγής και ειδικότερα από τον τομέα της εκπαίδευσης.

Μέχρι το 1960 οι έρευνες, που είχαν εκπονηθεί στον τομέα της Φυσικής Αγωγής, «περιορίζονταν, κυρίως, σε εκπαιδευτικά προγράμματα για τα σχολεία» (Καμπίτσης, Χ. κ.ά.,1990). Προοδευτικά, άρχισαν να στρέφονται και σε άλλες γνωστικές περιοχές, που αφορούσαν τον τομέα της Φυσικής Αγωγής και του Αθλητισμού.

Ιδιαίτερα, για την επιστήμη της Κοινωνιολογίας του Αθλητισμού, εκπονήθηκαν διεθνώς 800 περίπου μελέτες (Wohl ,1983), ενώ από το 1980 και μετά, έχουν εκπονηθεί πάνω από 2700 μελέτες, που αφορούν τη διδασκαλία της Φυσικής Αγωγής (Silverman,1997). Αρκετοί ερευνητές διερεύνησαν μεθόδους διδασκαλίας του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής, ενώ 49,7% των ερευνών, επικεντρώθηκαν στη μελέτη του θέματος απόκτησης από μέρους των παιδιών συγκεκριμένων κινητικών δεξιοτήτων

και μόνο το 5,6% περίπου, εξέτασαν άλλες παραμέτρους του θέματος, όπως γνώσεις, στάσεις, αξίες κ.ά. (Silverman S.,1997).

Στον ελληνικό χώρο οι κοινωνιολογικές έρευνες στον τομέα της Φυσικής Αγωγής είναι περιορισμένες με το ενδιαφέρον, όμως έντονο τα τελευταία χρόνια, για μελέτες και έρευνες που αφορούν τον τομέα αυτό.

Στο σημείο αυτό, θα επιχειρήσουμε μια σχετική ανασκόπηση, στη διάρκεια της οποίας θα σταθούμε σε μελέτες, που αποτέλεσαν κομβικό σημείο στον τρόπο αντιμετώπισης του ζητήματος.

Έρευνες των τελευταίων δεκαετιών που έγιναν, μέσα στο πλαίσιο της αθλητικής παιδαγωγικής, προτρέπουν τους ερευνητές και εκπαιδευτικούς να προβληματιστούν γύρω από τις απαραίτητες αλλαγές, που πρέπει να γίνουν στον τομέα της μάθησης και διδασκαλίας της φυσικής αγωγής, εφαρμόζοντας το μοντέλο της «Αθλητικής Αγωγής». Τα χαρακτηριστικά του μοντέλου που προτείνεται είναι:

Οι ομάδες να είναι μικρές, ώστε κάθε μαθητής να είναι σημαντικός κατά το παιχνίδι. Να παραμένουν ίδιες από την αρχή μέχρι το τέλος της σεζόν, ώστε να αναπτυχθεί το αίσθημα της ομαδικότητας και συνεργασίας και η διάρκεια της σεζόν να είναι, τόσο, ώστε όλα τα παιδιά να έχουν το χρόνο να βελτιωθούν.

Με βάση αυτό το μοντέλο οι μικροί μαθητές μαθαίνουν ατομική υπευθυνότητα, συνεργασία, δεξιότητες ομαδικής συμμετοχής και αγάπη για τον αθλητισμό (Ανδρέου, Ν., κ.ά., 2001). Επιπρόσθετα άλλες έρευνες έδειξαν, ότι η εφαρμογή του μοντέλου αυτού δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να κοινωνικοποιηθούν, να διασκεδάσουν, να αναλαμβάνουν ρόλους και να παίρνουν αποφάσεις, χωρίς την παρέμβαση του δασκάλου τους (Bell, 1998).

Η φυσική δραστηριότητα, επηρεάζει θετικά όχι μόνο την σωματική, αλλά κυρίως την ψυχοκοινωνική υγεία των παιδιών. Ο Biddle θεωρεί, ότι η ψυχοκοινωνική υγεία, εμπεριέχει ένα ευρύτερο φάσμα που έχει ψυχολογικά, αλλά και κοινωνικοψυχολογικά αποτελέσματα και οφέλη. Σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες, δεν υπάρχει μόνο ένας ορισμός αποδεκτός στον επιστημονικό χώρο, αλλά η ψυχοκοινωνική υγεία συμπεριλαμβάνει τα θετικά χαρακτηριστικά υψηλής εκτίμησης, καλής διάθεσης, μείωσης του στρες και της κατάθλιψης (Biddle 1995). Μέσω της άσκησης ο ασκούμενος αισθάνεται χαρά, διασκέδαση, ευθυμία, προσωπική ελευθερία, χαλάρωση, δημιουργική

δραστηριότητα, αυθορμητισμό, αύξηση της σφριγηλότητάς του και ζωτικότητάς του (Gambetta,1990).

Μελέτες, που διερεύνησαν τη συσχέτιση της αθλητικής δραστηριότητας γενικά με την κοινωνικοποίηση εστίασαν, περισσότερο στην συμβολή της οικογένειας. Έτσι, μελέτη των Weiss-Ebeck και Horn στα 1997 έδειξε ότι τα παιδιά, και ιδιαίτερα αυτά της μικρής ηλικίας, δεν έχουν αναπτυγμένη τη δυνατότητα να αντιλαμβάνονται τις κινητικές τους δεξιότητες σε όλο τους το φάσμα και για το λόγο αυτό βασίζονται ιδιαίτερα στους ενηλίκους, ως πηγές πληροφοριών (Weiss, Ebeck & Horn, 1997).

Στο ίδιο πνεύμα κινήθηκαν και οι Biddle & Goudas (1996), που κατέδειξαν ότι ο ενήλικας από την πλευρά του, μπορεί να βοηθήσει ιδιαίτερα το παιδί στο να αντιληφθεί τις κινητικές του δεξιότητες, ενθαρρύνοντας το με λεκτικούς ή μη λεκτικούς τρόπους. Το άτομο, μαθαίνει τρόπους συμπεριφοράς στο περιβάλλον στο οποίο γεννιέται, ζει και κοινωνικοποιείται, που αποτελούν για την κρατούσα μικροαστική νοοτροπία του κοινωνικού συνόλου εκφράσεις «αντικοινωνικότητας» (Πιπερόπουλος, 1988).

Μάλιστα ο Welck, υποστήριξε, ότι για να αποκτήσει το παιδί μια σωστή αντίληψη της κινητικής του δεξιότητας, είναι απαραίτητη η όσο το δυνατό μεγαλύτερη εμπλοκή του σε δραστηριότητες Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού (Welck 1999).

Ενακόλουθα, η έρευνα του Wandzilak, έδειξε, ότι ορισμένα παιδιά, δεν έχουν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με εκείνες τις καταστάσεις, οι οποίες θα τα βοηθήσουν να αποκτήσουν τις κατάλληλες διαπροσωπικές δεξιότητες, ούτε στα πλαίσια της οικογένειάς τους, ούτε στα πλαίσια του παραδοσιακού σχολικού περιβάλλοντος, καθώς δε δίνεται η απαιτούμενη έμφαση στον κοινωνικο-συναισθηματικό τομέα (Wandzilak 1985).

Οι μελέτες αυτές εξέταζαν την φυσική αγωγή μέσα από το πρίσμα της φυσικής κατάστασης του ατόμου, παραγνωρίζοντας, ωστόσο τον προβληματισμό για την κοινωνική διάσταση της φυσικής αγωγής, αφού δεν κάνουν λόγο για έννοιες όπως αυτοεκτίμηση, αυτοπεποίθηση, θάρρος.

Με περισσότερο ενδιαφέρον, παρουσίασαν το θέμα της συμβολής της Φυσικής Αγωγής στην κοινωνικοποίηση των μαθητών, όπως αυτή διδάσκεται στο σχολείο, κάποιες άλλες έρευνες.

Σύμφωνα με την έρευνα που παρουσιάστηκε από τον Meinel, αποδείχθηκε ότι η άσκηση, συμβάλλει στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και στην ισχυροποίηση των υπαρχουσών ιδιοτήτων του χαρακτήρα του παιδιού, γιατί του παρέχει τη δυνατότητα να θέσει δικούς του κανόνες και στόχους, τους οποίους μπορεί να επιτύχει με ιδιαίτερη προσωπική προσπάθεια (Meinel, 1984).

Η ερευνητική προσπάθεια, που έγινε από τον Pate και τους συνεργάτες του το 1995 στις Η.Π.Α, καθιέρωσε κάτι, που αν και θεωρούνταν αυτονόητο, ως εκείνη τη στιγμή αποτελούσε ανομολόγητη αλήθεια (Pate et.al.1995). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής, έδειξαν, ότι η Φυσική Αγωγή, αποτελεί ουσιαστικό κομμάτι της κοινωνικοποίησης και εκπαίδευσης του παιδιού, γι' αυτό και κάθε πολιτεία, κάθε σχολείο στις Η.Π.Α. προσπαθεί να εντάξει τη Φυσική Αγωγή στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα του (Young 1997).

Προγράμματα ουσίας, είναι απαραίτητα για να αυξήσουν και να συμβάλλουν, όχι μόνο στη σωματική ικανότητα σε θέματα υγείας, αλλά και να ενισχύσουν την αυτοπεποίθηση, την αυτοαντίληψη και το αυτοσυναίσθημα όλων των μαθητών, έτσι ώστε να είναι σωματικά και ψυχικά ενεργά άτομα για όλη τους τη ζωή, υποστηρίζουν στην έρευνά τους οι (Seefeldt & Vogel, 1986).

Αναγνωρίζοντας, ότι η Φ.Α. προωθεί την υγεία, ίσως να μην είναι αρκετό. Οι μαθητές, πρέπει να έχουν ευκαιρία μέσα από τη φυσική δραστηριότητα, να διεκδικήσουν τη γνώση και τις ικανότητες που χρειάζονται για ένα δυναμικό τρόπο ζωής.

Στην παραπάνω διαπίστωση στηρίχτηκε η έρευνα, που διενεργήθηκε από τον καθηγητή Steven Brint και τους συνεργάτες του στην Καλιφόρνια, η οποία έδειξε ότι το σχολείο είναι σε θέση να διδάξει αξίες και κοινωνικές δεξιότητες στα παιδιά των τάξεων του δημοτικού σχολείου και μάλιστα, η μετάδοση αυτών των αξιών είναι εφικτή σε πέντε διαφορετικά επίπεδα στα πλαίσια:

- της πρόσωπο με πρόσωπο παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης
- του επίσημου Αναλυτικού προγράμματος (*Curriculum*)
- των καθημερινών πρακτικών που λαμβάνουν χώρα κάθε μέρα στη σχολική τάξη
- των ευρύτερων προγραμμάτων του σχολείου και
- των χρήσεων στη σφαίρα της δημόσιας ζωής (Brint, 2001).

Η Elaine McHugh, στηρίχτηκε στη θέση ότι: «εάν επιθυμούμε να διδάσκουμε με στόχο την καλλιέργεια ενός διαφορετικού τρόπου ζωής και την απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών μας, τότε έχουμε υποχρέωση να μελετήσουμε και να εφαρμόσουμε καινούργιους τρόπους διδασκαλίας στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, ώστε να συμβάλλουμε ουσιαστικά και πολύπλευρα προς το σκοπό αυτό».

Για την επίτευξη του στόχου αυτού, υπέδειξε στρατηγικές, που μπορούν να αναπτυχθούν εκ μέρους των καθηγητών Φυσικής Αγωγής και οι οποίες να καλλιεργούν, εκτός από την φυσική κατάσταση των παιδιών και τις κοινωνικές τους δεξιότητες (McHugh, 1995).

Οι στρατηγικές του προγράμματος που εφάρμοσε σε μικρούς μαθητές, έδειξαν τις θετικές αξίες που συνδέονται με τη φυσική δραστηριότητα και έχουν στόχο τη διαμόρφωση της κοινωνικής εξέλιξης του μαθητή, αφορούσαν στην:

- ανάπτυξη σχέσεων με άλλα άτομα,
- απόκτηση αυτοπεποίθησης και αυτογνωσίας,
- κατανόηση της ανάγκης συλλογικής προσπάθειας και ευθύνης,
- ωρίμανση της προσωπικότητας,
- διαμόρφωση συμπεριφορών στο χώρο του αθλήματος.

Και οι δύο παραπάνω αναφερθείσες πρακτικές των Brint και Hung, εφαρμόστηκαν στο Texas των Η.Π.Α. από τη γυμνάστρια του σχολείου καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Ο κεντρικός τους στόχος, ήταν μέσα από τη διαδικασία της διδασκαλίας της αγωγής, τα παιδιά, να αισθανθούν σημαντικά και να αναπτύξουν, θετικές κοινωνικές δεξιότητες. Τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι η κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών βελτιώθηκε και η ομαλή ένταξη στην ομάδα ήταν ευκολότερη.

Είναι βέβαιο, ότι οι περισσότεροι από εμάς συμφωνούν ότι οι παραπάνω προτάσεις αποτελούν δομές και αξίες της κοινωνίας μας.

Η αμερικανική Εθνική ένωση για τα Αθλήματα και τη Φυσική Αγωγή το 2001, δημοσίευσε τα βασικά σημεία του συνεδρίου που συγκλήθηκε με θέμα τη Φυσική Αγωγή των παιδιών.

Σε αυτό το κείμενο, δηλώνεται ρητά μεταξύ άλλων, ότι η Φυσική Αγωγή, συμβάλλει στην γενικότερη εκπαίδευση του μαθητή και στην ανάπτυξη τόσο της

φυσικής του κατάστασης, όσο και του ακαδημαϊκού του επιπέδου. Η επίδρασή της δηλαδή, δεν περιορίζεται μόνο στο σώμα, αλλά αφορά και το πνεύμα.

Η εμπειρία από τη σχολική ζωή καταδεικνύει, ότι η Φυσική Αγωγή, προωθεί την κοινωνικότητα του παιδιού, την ικανότητά του να συνεργάζεται και να ανταποκρίνεται στα όποια προβλήματα, επιδεικνύοντας την κατάλληλη κάθε φορά συμπεριφορά. Ακόμα αναφέρεται, ότι ειδικά στα παιδιά των μικρών τάξεων, η Φυσική Αγωγή ενισχύει την αυτοεκτίμηση και ότι η αθλητική δραστηριότητα αλληλεξαρτάται θετικά με την κοινωνική αποδοχή του ατόμου (National Association for Sport and physical Education, 2001).

Τις ψυχολογικές προεκτάσεις της αθλητικής δραστηριότητας, γνωστοποίησε και ο Peter Nieman σε άρθρο που δημοσίευσε τον επόμενο χρόνο. Στα οφέλη που προκύπτουν από τη σωματική άσκηση, ειδικά για τα παιδιά και τους νέους, συγκαταλέγει:

- Τη καλύτερη διαχείριση του άγχους
- Τη μείωση της κατάθλιψης
- Την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης
- Την ακαδημαϊκή απόδοση και
- Την καλλιέργεια του χαρακτήρα (Nieman, 2002).

Η συναισθηματική ωρίμανση είναι ένα ακόμη όφελος, που αποκομίζουν τα παιδιά και οι έφηβοι από την σωματική άσκηση.

Θεωρείται πλέον βάσει επιστημονικών ερευνών βέβαιο ότι η σωματική άσκηση, συνεισφέρει στη μείωση του άγχους και αυτό ισχύει ανεξάρτητα από την ηλικία, το φύλο, τη φυσική κατάσταση ή άλλες συναφείς παραμέτρους (Paluska,et.al.,2000). Παράλληλα, η φυσική δραστηριότητα, σχετίζεται με υψηλό αυτοσυναίσθημα και χαμηλό επίπεδο στρες, μεταξύ των εφήβων (Calfas and Taylor,1994). Τόσο σε παιδιά μικρής ηλικίας, όσο και στην εφηβεία είναι μια σημαντική περίοδος για τη διαμόρφωση υγιών συμπεριφορών (Kelder,et .al.1994)

Σε έρευνα που διενεργήθη από τους Gerber and Puhse, επισημάνθηκε ότι η Φυσική δραστηριότητα δεν έχει καμία σχέση με το άγχος στο σχολείο. Αντίθετα, παρατηρήθηκε ότι τα ψυχοσωματικά παράπονα συνδέονται με το άγχος και προκύπτουν

συνήθως σε παιδιά που ενασχολούνται με τη Φυσική Αγωγή και κατά συνέπεια έχουν έλλειψη αυτοεκτίμησης. (Gerber and Puhse 2008).

Σε ανάλογη έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Marco Bonhouser, παρατηρήθηκαν θετικά αποτελέσματα σε ότι αφορά την αυτοεκτίμηση, αλλά και την μείωση του άγχους σε σχέση με τη φυσική δραστηριότητα (Steptoe et.al.,1996, Paluska et.al., 2000).

Σε ό,τι αφορά τα κορίτσια έρευνες έδειξαν, ότι η φυσική δραστηριότητα, μπορεί να συμβάλλει θετικά στην εξέλιξη της αυτοεκτίμησης, της αυτοαντίληψης, της κοινωνικής συμμετοχής και της συναισθηματικής εξισορρόπησης (Scully et.al., 1998).

Αναφορές έγιναν και στη σχέση της φυσικής αγωγής με το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών.

Παιδιά χαμηλών κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων, κατά την είσοδό τους στο σχολείο, παρουσίασαν αυξημένο άγχος, παράγων που επέδρασε αρνητικά τη σχολική τους προσαρμογή, αλλά και τις συμπεριφορές τους (Cavaiola,et.al., 1990).

Παράλληλες έρευνες για τη συσχέτιση της Φυσικής Αγωγής και της κοινωνικοποίησης των παιδιών, έχουν γίνει πρόσφατα και από Έλληνες επιστήμονες. Αρκετές, επισημάναμε στο προηγούμενο κεφάλαιο και σε κάποιες άλλες θα αναφερθούμε παρακάτω.

Το μάθημα της Φυσικής Αγωγής σε σχέση με τα άλλα, κοινωνικοποιεί εντονότερα τα παιδιά γιατί μέσα από το παιχνίδι και την αθλητική δραστηριότητα γενικότερα λαμβάνουν χώρα καταστάσεις όμοιες με εκείνες της ευρύτερης και μεγάλης κοινωνίας.

Μέσα από το παιχνίδι ,το οποίο θέτει συγκεκριμένους κανόνες που πρέπει να εφαρμοστούν και τους οποίους το παιδί, δέχεται οικιοθελώς και συνειδητά, γιατί αλλιώς δεν είναι εφικτή η πραγματοποίησή του, έχει σαν αποτέλεσμα, να μαθαίνει να πειθαρχεί.

Στο σημείο αυτό έδωσε ιδιαίτερη βαρύτητα, ο E.C. Lindemann, ο οποίος θεωρεί, ότι μέσω της φυσικής αγωγής το άτομο, καλλιεργείται και ετοιμάζεται, να αποδεχτεί και να υιοθετήσει τους κανόνες που ρυθμίζουν τις κοινωνικές λειτουργίες ώστε, να αναπτύξει τρόπους συμπεριφοράς, αποδεκτούς από το κοινωνικό σύνολο (Παπάς, 2004).

Σε αντιπαραβολή μάλιστα προς άλλους θεσμούς της κοινωνίας, η φυσική αγωγή, μέσω της συμμετοχής σε αθλητικές δραστηριότητες, θεωρείται ότι έχει πολύ πιο συγκεκριμένους κανονισμούς που απαιτούν πιστή τήρηση. Εκτροπές λοιπόν, από τους κανονισμούς των δραστηριοτήτων της Φυσικής Αγωγής, επισύρουν κυρώσεις στο μαθητή και απομόνωση από τους συμμαθητές του, ενώ η τήρηση των κανονισμών αμείβεται. Ο παράγοντας, λοιπόν, του ‘κανονιστικού εναρμονισμού’, ενυπάρχει στη Φυσική Αγωγή (Αυγερινός, 1989).

Συνεπώς, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού ή της άθλησης ο μαθητής, διδάσκεται και αντιλαμβάνεται το νόημα και τη σημασία μερικών βασικών αξιών, όπως της συνεργασίας, της αλληλεγγύης και της ομαδικότητας. Κατανοεί την έννοια της επίδοσης και βιώνει τη σημασία της σύγκρουσης και διένεξης, με τον ίδιο τρόπο, τις ίδιες συνθήκες και συνέπειες, όπως ακριβώς γίνεται και στην ευρύτερη ομάδα της κοινωνίας.

Ο χώρος του αθλητισμού, χαρακτηρίζεται ως «μικρόκοσμος της κοινωνίας» καθώς αντικατοπτρίζει το ισχύον κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο του συνόλου (Παππάς, 2004). Στην ουσία του συνιστά έναν ιδιαίτερο κοινωνικό θεσμό, καθώς πραγματεύεται μια σειρά κανόνων, ρόλων (Θεοδωράκης, Γούδας κ.ά., 2001), προτύπων συμπεριφοράς, στόχων και σχέσεων μεταξύ των ατόμων που εμπλέκονται σε συναφείς δραστηριότητες, κανόνων και αξιών, που τον καθιστούν αυτόνομο σύστημα (Horn et.al., 1980).

Οι Παπαϊωάννου και Θεοδωράκης, συνεργαζόμενοι με τους H. Marsh και A. Martin στα πλαίσια μιας έρευνάς τους, αναγνωρίζουν ρητά ότι ένα σημαντικό κίνητρο για την ανάπτυξη της σωματικής δραστηριότητας είναι και η σχέση τους με το κοινωνικό περιβάλλον (Marsch, Papaioannou, et.al., 2006).

Η επισήμανση αυτή είναι σημαντική, γιατί εκφράζει, ότι η αθλητική δραστηριότητα, έχει διαλεκτική και παραπληρωματική σχέση με την κοινωνικότητα. Πιο απλά, αυτό φανερώνει ότι ενώ στις παραπάνω έρευνες, παρατηρήσαμε, ότι η ενασχόληση με τον αθλητισμό και γενικά η σωματική δραστηριότητα, συνεπάγεται αυξημένη κοινωνική αποδοχή, εδώ κατανοούμε ότι και αντίστροφα, η κοινωνία άμεσα ή έμμεσα και με ποικίλους τρόπους, ενθαρρύνει το άτομο για την ανάπτυξη αθλητικών δεξιοτήτων και δραστηριοτήτων.

Στη διδακτορική του διατριβή ο κ. Σγάρας, παρουσιάζει μελέτες των Manno και Agabio, που ασχολήθηκαν με ανάλογο θέμα: «Το άτομο μαθαίνει να ασκείται σε

αποδεκτή κοινωνική συμπεριφορά, όπως προσαρμογή στις απαιτήσεις της ομάδας, αλληλεγγύη προς το σύνολο των συναθλητών του, συνεργασία με τους συμπαίκτες του και ευγένεια προς τους αντιπάλους του. Ο Αθλητισμός συμβάλλει εξαιρετικά, στο να ξεπεράσει το άτομο αρνητικές συνέπειες άλλων κοινωνικών χώρων ή της ευρύτερης κοινωνίας και να αποκτήσει αυτοπεποίθηση, είναι δηλαδή ικανό και ίσο με τα άλλα μέλη της κοινωνίας (Σγάρας, 2003).

Παράλληλα, έρευνες, οι οποίες αναφέρονται στη συμβολή του ρόλου των καθηγητών φυσικής αγωγής μέσα από κατάλληλα διαμορφωμένα προγράμματα και καθοδηγούμενους στόχους οδηγούν στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών και στην κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη.

Σύμφωνα με έρευνα, ο ρόλος του καθηγητή Φυσικής Αγωγής κρίνεται καθοριστικός στη διαμόρφωση θετικών στάσεων των μαθητών προς το αντικείμενο, οι οποίες μάλιστα να προκύπτουν μέσα από προσωπικές εμπειρίες, ώστε να είναι σταθερές και μακροπρόθεσμες (Θεοδωράκης, 1990).

Οι Μυλώσης και Παπαϊωάννου, παρουσίασαν μελέτη, με βάση τα ερευνητικά δεδομένα των Elliot και Church που αναφέρονταν στο ιεραρχικό μοντέλο των στόχων επίτευξης του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής εκ μέρους των καθηγητών.

Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, οι προσανατολισμοί στόχων θα πρέπει να εξετάζονται ως προς τη βελτίωση της προσωπικότητας και κοινωνικής αποδοχής. Τα αποτελέσματα της έρευνας, έδειξαν ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας βελτιώθηκαν σημαντικά ως προς αυτούς τους παράγοντες και ότι υπήρξε πολύ σημαντικός ο ρόλος των καθηγητών Φυσικής Αγωγής, στην ικανοποίηση των στόχων αυτών (Μυλώσης, Παπαϊωάννου, 2002).

Συμπερασματικά, από την ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, αναδείχτηκε, ότι η από κοινού συμβολή του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής με κατάλληλα διαμορφωμένα προγράμματα και του ρόλου των καθηγητών, μπορούν να συνεισφέρουν σημαντικά στη μεγιστοποίηση των οφελών που προκύπτουν για τα παιδιά από τη συμμετοχή τους στο μάθημα αυτό. Η συμβολή τους δε αφορά, όχι μόνο τη σωματική και ψυχική τους ανάπτυξη αλλά ιδιαίτερα την κοινωνικοποίησή τους.

4. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της παρούσης εργασίας, είναι ο προσδιορισμός της συμβολής της Φυσικής Αγωγής, ως καθοριστικού παράγοντα κοινωνικοποίησης των παιδιών πρωτοσχολικής ηλικίας, δηλαδή έξι ως οχτώ χρόνων ή αντίστοιχα Πρώτης και Δευτέρας τάξης του Δημοτικού σχολείου. Επιμέρους στόχοι:

- Η διερεύνηση του αν και κατά πόσο η Φυσική Αγωγή αυτή καθ' εαυτή, ως γνωστικό αντικείμενο και εκπαιδευτική πράξη, μπορεί να βοηθήσει στην κοινωνικοποίηση του παιδιού που έρχεται σε πρώτη επαφή με τη σχολική κοινότητα και
- Η προσπάθεια μιας ολόπλευρης διερεύνησης του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής στα σχολεία σήμερα, καθόσον, το ισχύον Αναλυτικό πρόγραμμα αποβλέπει περισσότερο στην καλλιέργεια των κινητικών δεξιοτήτων των παιδιών και λιγότερο στην κοινωνικοποίησή τους.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

5. Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Η Μέθοδος και τα στάδια της Έρευνας

Μετά την εντόπιση και συγκεκριμενοποίηση της ακριβούς φύσης του προς έρευνα θέματος, καθώς και του λόγου της μελέτης αυτού, προχωρήσαμε στο σχεδιασμό διεξαγωγής της έρευνας. Αυτό το στάδιο της ερευνητικής διαδικασίας είναι ζωτικής σημασίας σημείο, από το οποίο θα κριθεί τελικά η όλη πορεία του ερευνητικού εγχειρήματος (Μπαγιάτης 1990).

Η επιλογή της μεθόδου, βάσει της οποίας πραγματοποιείται η έρευνα αποτελεί ουσιαστικό τμήμα της ερευνητικής προσπάθειας. Και αυτό διότι είναι αυτονόητο, πως, εάν η χρησιμοποιούμενη ερευνητική μέθοδος δεν είναι η κατάλληλη, τότε η όλη προσπάθεια μπορεί να καταλήξει μάταια ή άστοχη.

Η κοινωνιολογία, χρησιμοποιεί διάφορες μεθόδους για τη διερεύνηση ενός αντικειμένου, όπως την προφορική ή γραπτή συνέντευξη με τη βοήθεια ανοικτού ή κλειστού τύπου ερωτήσεων, την κοινωνιομετρία, το πείραμα, τη μέτρηση της προκατάληψης και, τέλος, την παρατήρηση. Το ποια μέθοδος θα ακολουθηθεί, εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, μεταξύ των οποίων και το υπό διερεύνηση σύνολο ατόμων, με σκοπό πάντα να βρεθεί ο καταλληλότερος τρόπος της συλλογής των δεδομένων (Willinzcik, 1978).

Στην έρευνά μας εξετάστηκαν οι κοινωνικοποιητικές επιδράσεις της σχολικής φυσικής αγωγής σε μαθητές και μαθήτριες της Πρώτης και Δευτέρας τάξης του Δημοτικού σχολείου, ηλικίας έξι έως οκτώ χρόνων. Το καλύτερο θα ήταν, μετά την εφαρμογή του πειραματικού προγράμματος, να είχαμε άμεσα τις απόψεις των ιδίων των ατόμων, που πήραν μέρος στο συγκεκριμένο πρόγραμμα. Η ορθότερη μέθοδος να χρησιμοποιηθεί θα ήταν η συνέντευξη με προφορικό ή γραπτό τρόπο, αλλά αυτό είναι αδύνατον, γιατί τα παιδιά αυτής της ηλικίας βρίσκονται ακόμη «στη φάση του φανταστικού ρεαλισμού (Αυγερινός, 2000), γεγονός, που σημαίνει ότι σ' αυτή την ηλικία δεν είναι δυνατή η επικοινωνία με τα παιδιά στη βάση λογικών επιχειρημάτων και αφηρημένων εννοιών. Για το λόγο, επιλέχθηκε και εφαρμόστηκε η μέθοδος της

Παρατήρησης ως η πλέον ενδεδειγμένη, αφού η συλλογή των πληροφοριών προέκυπτε ευθέως μεν από τις αντιδράσεις και τις συμπεριφορές των παιδιών, αλλά τα δεδομένα λαμβάνονταν έμμεσα από τον ερευνητή, ο οποίος εφάρμοζε το συγκεκριμένο πρόγραμμα (Παρασκευόπουλος 1993).

Η υπόθεση που ετέθη στο παρόν ερευνητικό πόνημα, είναι εάν και κατά πόσο το μάθημα της Φυσικής Αγωγής στο σχολείο συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση των μαθητών – μαθητριών, ιδιαίτερα στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου που αποτελούν τη «γέφυρα της μετάβασης» από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια κοινωνικοποίηση (Αυγερινός, 2000).

5.2 Η Μέθοδος της Παρατήρησης

Η παρατήρηση ως μέθοδος, παρακολουθεί και καταγράφει τις συμπεριφορές που εκδηλώνονται από μεμονωμένα άτομα ή ομάδες ατόμων και οι οποίες λαμβάνουν χώρα στο φυσικό ή μη περιβάλλον τους. Ως μέθοδος παρουσιάζει ιδιαίτερη ποικιλία μορφών και εκφάνσεων.

Όσον αφορά στην εφαρμογή της, διέπεται από αρχές και αυστηρούς κανόνες, υπόκειται σε ελέγχους εγκυρότητας και αξιοπιστίας και τα δεδομένα, τα οποία συγκεντρώνονται, μπορούν σαφώς να υποστούν στατιστική επεξεργασία. Σημαντικό πλεονέκτημα της μεθόδου της Παρατήρησης είναι το γεγονός, ότι «δίνει την δυνατότητα στον ερευνητή να παρακολουθεί πολλές μεταβλητές συγχρόνως» (Γεώργας, 1990).

Η μέθοδος της παρατήρησης, χαρακτηρίζεται από δυο πολύ σημαντικά στοιχεία:

- α) από την επιλογή, πρωτοκόλληση και κωδικοποίηση ενός κατάλληλου αριθμού συμπεριφορών, που υιοθετούνται από τα υπό παρατήρηση άτομα, τα οποία βρίσκονται και δραστηριοποιούνται σε διάφορες καταστάσεις,
- β) από το γεγονός ότι προσδιορίζεται από τους σύμφωνους εμπειρικούς σκοπούς (Juergen Friedrichs, 1980).

Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο, στη μέθοδο της παρατήρησης, αφήνονται περιθώρια να υπεισέλθουν οι προσωπικές αντιλήψεις του παρατηρητή. Για να περιορίσουμε τις επιδράσεις του, πρέπει:

- α) Να φροντίσουμε να εκπαιδεύσουμε συστηματικά τους παρατηρητές για τη διενέργεια της παρατήρησης
- β) Να χρησιμοποιούμε περισσότερους του ενός, ώστε να μπορούμε να συγκρίνουμε τα δεδομένα που συλλέγει ο καθένας
- γ) Ο ερευνητής, να ελέγχει την αξιοπιστία των μετρήσεων τους καθ' όλη τη διάρκεια της συλλογής των δεδομένων (Παρασκευόπουλος, 1993).

Επειδή, λοιπόν, η μέθοδος της παρατήρησης δεν είναι απαλλαγμένη μειονεκτημάτων, θα πρέπει ο ερευνητής, που τη χρησιμοποιεί, να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός και να δίνει μεγάλη βαρύτητα στον έλεγχο της αξιοπιστίας της, η οποία θα πρέπει να διασφαλιστεί (Jurgen Friedrichs, 1980).

Ο Welck αναφέρει τέσσερις περιπτώσεις που θα μπορούσαν να καταστήσουν τη μέθοδο της Παρατήρησης μη αξιόπιστη:

- Να υπάρχουν δύο ή περισσότεροι, ανάλογα με τις ανάγκες, παρατηρητές και ο καθένας να δίνει διαφορετικές παρατηρήσεις για το ίδιο γεγονός.
- Να μην είναι συστηματική η κωδικοποίηση και οι κατηγορίες να είναι ασαφείς.
- Να αλλοιώνεται η κατάσταση κατά την διάρκεια των χρονικών σημείων παρατήρησης.
- Να υπάρχει μεταβολή των παρατηρούμενων ατόμων.

Η παρατήρηση ως μέθοδος, δεν είναι ενιαία. Διασπάται σε δυο τύπους :

- *Η Συμμετοχική-Μη Συμμετοχική παρατήρηση*, ανάλογα με το αν αυτός που παρατηρεί, συμμετέχει ως ισότιμο μέλος της ομάδας και υφίσταται τις υπάρχουσες αλληλεπιδράσεις ή, αν είναι ένας απλός εξωτερικός παρατηρητής που καταγράφει απλά και αντικειμενικά τα όσα βλέπει να διαδραματίζονται.
- *Η Συστηματική – Μη Συστηματική παρατήρηση*, ανάλογα με το αν υπάρχει ένας πίνακας κοινωνικών κατηγοριών, ο οποίος κατασκευάζεται πριν λάβει χώρα η παρατήρηση και βάσει αυτού, γίνεται η καταγραφή των συμβάντων ή, αν δεν υπάρχει κάτι τέτοιο και ο παρατηρητής καταγράφει τα γεγονότα με τη μορφή περιγραφικών σημειώσεων.

Στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια, επιλέχθηκε και χρησιμοποιήθηκε, ο τύπος της Συστηματικής Παρατήρησης. Αυτό σημαίνει ότι η περιγραφή και κατ' επέκταση η καταγραφή της υπό παρατήρηση συμπεριφοράς, έγινε με τη βοήθεια κοινωνικών κατηγοριών παρατήρησης, οι οποίες έτυχαν εκ των προτέρων επεξεργασίας.

Η επιλογή της συστηματικής παρατήρησης, ως μεθόδου συλλογής δεδομένων της παρούσας έρευνας, έγινε στα πλαίσια των κανονισμών και προδιαγραφών της παρατήρησης.

Πρώτον, χρησιμοποιήθηκε ο προαναφερθείς τύπος της Μεθόδου, διότι είχαμε να παρατηρήσουμε σχολικές τάξεις, οι οποίες ουσιαστικά αποτελούσαν μικρές ομάδες προσωπικής επαφής. Δηλαδή, ομάδες με μικρό σχετικά αριθμό μελών (δεκατριών έως δεκαπέντε), τα οποία γνωρίζονταν μεταξύ τους και είχαν δημιουργήσει ένα πλέγμα φιλικών ή άλλων σχέσεων. Επίσης, ήταν άτομα, τα οποία συγκεντρώνονταν σε ένα δεδομένο χώρο και σε συγκεκριμένο χρόνο, για να πραγματοποιήσουν ορισμένες δράσεις και να εξωτερικεύσουν κάποιες συμπεριφορές. Έτσι, υπήρχαν όλες οι προϋποθέσεις, για την εφαρμογή της μεθόδου της συστηματικής παρατήρησης.

Δεύτερον, το δείγμα της έρευνας, όπως αναφέρθηκε, απαρτίστηκε από μαθητές και μαθήτριες της Πρώτης και Δευτέρας τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Άρα, εκ των πραγμάτων, η ηλικία τους ήταν πολύ μικρή για να υποβληθούν σε συνέντευξη ή να κληθούν να απαντήσουν στις ερωτήσεις ενός ερωτηματολογίου.

Ο τρίτος λόγος που επέβαλλε την εφαρμογή αυτής της μεθόδου, ήταν η ίδια η φύση του ερευνώμενου θέματος. Είχαμε να ασχοληθούμε με την κοινωνικοποίηση των μικρών μαθητών, δηλαδή, με την ύπαρξη και την εκδήλωση ή μη, κάποιων συγκεκριμένων εκφάνσεων συμπεριφοράς εκ μέρους τους, οι οποίες δεν ήταν δυνατό ούτε να ανιχνευτούν, άρα και να αναγνωριστούν, από τα ίδια τα παιδιά και πολύ περισσότερο, ούτε να εκφραστούν λεκτικά.

Τα τρία αυτά προαναφερθέντα στοιχεία, οδήγησαν στην επιλογή της εφαρμογής του συστηματικού τύπου παρατήρησης. Προϋπόθεση αυτής της επιλογής, αποτέλεσε ο προσδιορισμός επακριβώς, εκ των προτέρων, του περιεχομένου της παρατήρησης, δηλαδή, τι θα τίθετο υπό παρατήρηση, ποια ένδειξη άξιζε περισσότερης προσοχής, ποια στοιχεία θα κρίνονταν αδιάφορα ώστε να μην αξιοποιηθούν, κ.ο.κ.

Αρχικά, διατυπώθηκαν οι ιδιότητες της συμπεριφοράς, που αποτελούν ενδείξεις κοινωνικοποιημένων ατόμων. Τέτοιες θεωρήθηκαν :

- Η συνεργασία μεταξύ των ατόμων.
- Η αλληλεγγύη μεταξύ των ατόμων.
- Η πειθαρχία.
- Το θάρρος.
- Η ενεργητική δράση.
- Η κοινωνικότητα.

Με βάση αυτές τις ιδιότητες της συμπεριφοράς κατασκευάστηκε το σχέδιο καταγραφής των παρατηρήσεων, το οποίο στηρίχθηκε στο πρότυπο του Bales, το οποίο περιλαμβάνει τις θετικές και αρνητικές αντιδράσεις των ατόμων σε σχέση πάντοτε με τον κοινωνικό-συναισθηματικό τομέα της συμπεριφοράς τους, καθώς και με τα προβλήματα που παρουσιάζονται μέσα από τις εκάστοτε αλληλεπιδράσεις που αναπόφευκτα λαμβάνουν χώρα (Bales 1950).

Το Γνωστικό σχήμα Παρατήρησης με τις κατηγορίες.

I. ΘΕΤΙΚΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ
(α) Αλληλεγγύη Συνεργασία	Δείχνουν αλληλεγγύη, αλληλοϋποστηρίζονται Συνεργάζονται, δουλεύουν μαζί
(β) Πειθαρχία	Συναινούν (δέχονται διάφορες καταστάσεις παθητικά, συμφωνούν, είναι υποχωρητικοί
(γ) Θάρρος- Δράση	Εμπλέκονται σε δύσκολες φάσεις δραστηριότητας, είναι ριψοκίνδυνοι
(δ) Κοινωνικότητα	Ευχάριστη συμπεριφορά (γελούν, δείχνουν ικανοποίηση, ανταλλάσσουν απόψεις)
II. ΑΡΝΗΤΙΚΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ	ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ
(η) Ατομισμός	Δεν δείχνουν αλληλεγγύη (δεν αλληλοϋποστηρίζονται) Δεν συνεργάζονται (προσπαθούν μόνοι τους)
(ζ) Απειθαρχία	Δεν υπακούν στις εντολές του εκπαιδευτή (αντιδρούν στις υποδείξεις)
(στ) Επικράτηση φόβου	Έχουν άγχος, είναι διστακτικοί, φοβούνται, παρακαλούν για βοήθεια
(ε) Έλλειψη κοινωνικότητας	Σκυθρωπή συμπεριφορά (συνεσταλμένοι, δείχνουν διστακτικότητα, δε μιλούν στους άλλους)

Προβληματισμοί:

A. Πρόβλημα κοινωνικότητας

B. Πρόβλημα Θάρρους

Γ. Πρόβλημα Πειθαρχίας

Δ. Πρόβλημα Αλληλεγγύης και συνεργασίας.

Παρατηρούμε ότι, οι κατηγορίες της Παρατήρησης, που αφορούν στις κοινωνικο-συναισθηματικές αντιδράσεις, που εκδηλώνουν τα παιδιά κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής, χωρίζονται σε δύο μεγάλες και αντίθετες κατηγορίες, τις θετικές και τις αρνητικές (Bales, 1950).

A. Θετικές κοινωνικο- συναισθηματικές αντιδράσεις

1. *Δείχνουν αλληλεγγύη, αλληλοϋποστηρίζονται:* για παράδειγμα, συμπαρίστανται στα μέλη της ομάδας τους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, βοηθούν το ένα το άλλο, παρηγορούν τον συμπαίκτη που έχασε, έτσι ώστε να νοιώσει καλύτερα.
2. *Συνεργάζονται, δουλεύουν μαζί:* για παράδειγμα, σχεδιάζουν τον τρόπο που θα κινηθούν σε ένα ομαδικό παιχνίδι και δουλεύουν μαζί, προκειμένου να επιτύχουν το στόχο του παιχνιδιού.
3. *Θάρρος, ριψοκινδυνότητα:* για παράδειγμα, δεν φοβούνται να τρέξουν, να αναμειχθούν με τα άλλα παιδιά ή να εκτελέσουν δραστηριότητες, με τις οποίες έρχονται σε επαφή για πρώτη φορά και τις θεωρούν δύσκολες,.
4. *Ευχάριστη ατμόσφαιρα:* για παράδειγμα, χαίρονται με τα επιτεύγματά τους, ακόμα και αν είναι πολύ απλά, ζητούν από τον εκπαιδευτή να επαναλάβουν τις δραστηριότητες και τα παιχνίδια που τους αρέσουν ή να παρατείνουν τις δραστηριότητες που τα ικανοποιούν, γελούν και παίζουν με ευχαρίστηση, δεν φοβούνται τον εκπαιδευτή και το συμπαίκτη ή τους συμπαίκτες τους.
5. *Συναινούν:* για παράδειγμα, αποδέχονται κανόνες ή δραστηριότητες που δεν τους ενθουσιάζουν και ιδιαίτερα, είναι υποχωρητικοί για χάρη κάποιου συμπαίκτη / συναθλητή τους, δεν επιδεικνύουν πείσμα και κακεντρέχεια.

B. Αρνητικές κοινωνικο- συναισθηματικές αντιδράσεις

1. *Δεν δείχνουν αλληλεγγύη, δεν αλληλοϋποστηρίζονται:* για παράδειγμα, δεν τα ενδιαφέρει ο συμπαίκτης / συναθλητής. Απώτερος σκοπός τους είναι μόνο να κερδίσουν μόνοι τους και να πάρουν τον έπαινο από τον καθηγητή ή την καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής. Κάνουν ζαβολιές στα παιχνίδια, παραπονιούνται για την επιβράβευση του συμμαθητή τους, μένουν αδιάφορα για τα συναισθήματα του συμπαίκτη ή των συμπαικτών τους.
2. *Είναι απορριπτικοί, συνεσταλμένοι:* για παράδειγμα, δεν φαίνεται να αναγνωρίζουν και να σέβονται το συμμαθητή ή και τον καθηγητή / καθηγήτρια τους της Φυσικής Αγωγής, εγείρουν συχνά αντιρρήσεις για πολλά και διαφορετικά θέματα, δυσκολεύονται να λάβουν μέρος σε δραστηριότητες και χρειάζεται να τους παρακαλέσουν οι συμμαθητές τους για να το κάνουν. Ζητούν προνομιακή μεταχείριση σε ένα αγώνα, κάθονται παράμερα μέχρι να αρχίσει το παιχνίδι ή να τεθούν οι κανόνες.
3. *Έχουν άγχος:* για παράδειγμα, ζητούν αρκετές φορές τη βοήθεια του καθηγητή / καθηγήτριας Φυσικής Αγωγής και των συμμαθητών τους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και ιδιαίτερα, αν αισθάνονται, ότι πρόκειται να χάσουν, φοβούνται να λάβουν τον πρωταγωνιστικό ρόλο στο παιχνίδι. Δε θέλουν εύκολα να λάβουν μέρος σε παιχνίδια, που δίνεται έμφαση στο αποτέλεσμα (σκυταλοδρομία για παράδειγμα) .
4. *Δείχνουν ένταση, είναι σκυθρωποί:* για παράδειγμα, εμπλέκονται σε καυγάδες, εξαιτίας κυρίως φάσεων ή του αποτελέσματος, το οποίο συχνά και αμφισβητούν, παρακολουθούν προσεκτικά κάθε κίνηση του καθηγητή-καθηγήτριας Φυσικής Αγωγής, (το σύνθημα για την έναρξη του αγώνα), κατσουφιάζουν και στεναχωριούνται με την παραμικρή αφορμή.
5. *Είναι ατομιστές:* για παράδειγμα, επιδιώκουν να είναι πάντα πρώτοι, να παίρνουν το ρόλο του πρωταγωνιστή, φέρονται άσχημα στο συμπαίκτη τους, ψέγουν όποιον θεωρούν υπεύθυνο για την «ήττα» της ομάδας και μάλιστα αρκετά έντονα, ασκούν κριτική σε συμπαίκτες που κάνουν λάθη.

5.3 Σχεδιασμός του Πειράματος

Στόχος της εργασίας ήταν να εντοπιστούν και να επισημανθούν, όπως αναφέρθηκε στην υπόθεση, οι κοινωνικοποιητικές επιδράσεις του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής στα παιδιά της Πρώτης και Δευτέρας τάξης του Δημοτικού Σχολείου.

Για το σκοπό αυτό, δημιουργήσαμε ένα κατάλληλο πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής για αυτές τις τάξεις, μέσα στα πλαίσια των σχολικών μαθημάτων και ωρών. Επειδή όμως, το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα του Δημοτικού σχολείου, γενικά άφηνε την ευχέρεια στο διδάσκοντα, της επιλογής των δραστηριοτήτων που περιλαμβάνει ένα σχολικό πρόγραμμα Φυσικής αγωγής, αναλόγως των αντιλήψεων του για τον εκάστοτε επιδιωκόμενο σκοπό του μαθήματος (ΥΠΕΠΘ, 1998) και επειδή σύμφωνα με το υπ' αριθμ. 377/ 10/10/95 Προεδρικό Διάταγμα, δεν προβλέπονταν δραστηριότητες που γενικά θεωρούνται έντονα κοινωνικοποιητικές, διαμορφώσαμε ένα δικό μας πρόγραμμα, με πολλά παιχνίδια και άλλες δραστηριότητες, που απαιτούσαν συνεργασία, αλληλεγγύη, πειθαρχία και δράση, δηλαδή, όλες τις υπό εξέταση κοινωνικοποιητικές ιδιότητες.

Αφού εξασφαλίστηκε η απαραίτητη «άδεια διεξαγωγής έρευνας» από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, δηλαδή άδεια επίσκεψης και συνεργασίας με δημόσια δημοτικά σχολεία του Νομού Τρικάλων, καθορίσαμε τα σχολεία: Αστικά (2 σχολεία), Ημι-αστικά (2 σχολεία), Επαρχιακά (2 σχολεία) και εφαρμόσαμε το πρόγραμμά μας, από αρχές Οκτωβρίου έως τέλος Μαΐου του σχολικού έτους 2000-2001.

Ζητήθηκε η βοήθεια των Διευθυντών των Γραφείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι ειδοποίησαν έγκαιρα τους διευθυντές των δημοτικών σχολείων ώστε είχαμε ευκολότερη πρόσβαση και διευκόλυνση για την εφαρμογή της έρευνας.

5.4 Εφαρμογή του Προγράμματος

Το δείγμα της έρευνας, απαρτίστηκε από 356 παιδιά από τα οποία τα 186 ήταν αγόρια και τα 170 κορίτσια, έξι σχολείων του Νομού.

Το κάθε σχολείο είχε τέσσερα τμήματα, ήτοι δύο τμήματα η πρώτη και δύο η Δευτέρα τάξη. Συνολικά συμμετείχαν 24 τμήματα.

Η επιλογή του δείγματος της έρευνας έγινε με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας (Μπαγιάτης,1990).

Τα άτομα του δείγματος χωρίστηκαν σε δύο ομάδες:

1. την Ομάδα Έρευνας : απαρτίστηκε από 197 παιδιά , εκ των οποίων τα 106 ήταν αγόρια και τα 91 κορίτσια.
2. την Ομάδα Ελέγχου: απαρτίστηκε από 159 παιδιά, εκ των οποίων τα 80 ήταν αγόρια και τα 79 κορίτσια.

Οι ομάδες αυτές ήταν κατανεμημένες στις δύο τάξεις του Δημοτικού (Πρώτης και Δευτέρας) και σε όλες τις κατηγορίες των σχολείων, δηλαδή εξίσου σε σχολεία αστικών, ημιαστικών και αγροτικών περιοχών.

Ο διαχωρισμός σε δύο ομάδες, έγινε γιατί το πειραματικό Πρόγραμμα εφαρμόστηκε μόνο στην ερευνητική ομάδα και τα αποτελέσματα των επιδράσεων, έπρεπε να συγκριθούν με αυτά της ομάδας ελέγχου, που δεν ακολούθησε το ίδιο πρόγραμμα.

Το Πειραματικό αυτό Πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής έπρεπε, προκειμένου να προκύψουν αξιόλογα αποτελέσματα, να έχει ως ελάχιστη διάρκεια τις 46 ώρες και ως μέγιστη τις 54 διδακτικές ώρες. Το πειραματικό πρόγραμμα αυτό υλοποιήθηκε οκτώ μήνες, από τις αρχές Οκτωβρίου έως τέλη Μαΐου. Πραγματοποιούνταν δύο φορές την εβδομάδα και η διάρκειά του ήταν 45 λεπτά την κάθε φορά(κάθε διδακτική ώρα).

Ο μήνας Σεπτέμβριος (από την ημερομηνία έναρξης του νέου σχολικού έτους), χρησιμοποιήθηκε για:

1. Την ενημέρωση των καθηγητών / καθηγητριών Φυσικής Αγωγής

Η ενημέρωση των καθηγητών - καθηγητριών Φυσικής Αγωγής δεν έγινε μόνο στο θεωρητικό μέρος, αλλά επιπρόσθετα έγιναν και τέσσερις πρότυπες διδασκαλίες – δύο στην Πρώτη Δημοτικού και δύο στη Δευτέρα- στο σχολείο για πρακτική ενημέρωση και απόκτηση ενιαίας αντίληψης του μαθήματος ως προς τη διδασκαλία του περιεχομένου και τον αριθμό των απαραίτητων, ως ελάχιστων θεωρούμενων ωρών διδασκαλίας. Έτσι, στα πλαίσια αλληπάλληλων συναντήσεων μαζί τους, καθορίσαμε ένα ενιαίο τρόπο διδασκαλίας της διδακτικής ώρας.

Το περιεχόμενο του ειδικού προγράμματος που εφάρμοσε η ερευνητική ομάδα, ήταν το ακόλουθο:

I. Εισαγωγικό Μέρος:

α. Προθέρμανση: Δρομικά παιχνιδάκια με απλούς κανόνες

β. Γύμναση: Μιμητικές ασκήσεις επιλεγμένες από τον

κόσμο του ζωικού βασιλείου καθώς και μιμητικές κινήσεις από το φυσικό χώρο εργασίας.

II. Διδακτικό Μέρος:

Εκμάθηση διαφόρων κινητικών δεξιοτήτων με παιγνιώδεις μορφές. Οι ασκήσεις αυτές απαιτούσαν δράση, θάρρος και συνεργασία.

III. Παιγνιώδεις δραστηριότητες: Δραστηριότητες και παιχνίδια, που απαιτούσαν έντονο πνεύμα συνεργασίας, αλληλεγγύης και δράσης.

IV. Αποθεραπεία:

Προέβλεπε, κριτική και διδαχές ως προς τις συμπεριφορές που εκδηλώθηκαν στο II (Διδακτικό) και III (Παιγνιώδης δραστηριότητες) μέρος του προγράμματος. (Αυγερινός, 2000) .

2. Τη σεμιναριακή ενημέρωση και καθοδήγηση των παρατηρητών.

Η διεξαγωγή της παρατήρησης και της καταγραφής των αποτελεσμάτων έπρεπε, προς αποφυγή λαθών, να γίνει ταυτόχρονα το ίδιο χρονικό διάστημα. Γεγονός που δεν επέτρεπε τη διεξαγωγή του μόνο από τη ερευνήτρια. Έτσι, χρησιμοποιήθηκαν έξι βοηθοί-παρατηρητές, οι οποίοι ενημερώθηκαν σχετικά με το θέμα της έρευνας και δίδαχτηκαν τους τρόπους παρατήρησης και καταγραφής. Τα άτομα αυτά ήταν νέοι και νέες, αδιόριστοι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής, που προθυμοποιήθηκαν να βοηθήσουν. Πέρα από τη θεωρητική κατάρτιση των βοηθών, όλοι μαζί πήγαμε σε σχολεία, και κάναμε παρατηρήσεις ώστε να υπάρξει ενιαία αντίληψη για το αντικείμενο της έρευνας.

3. Τη διεξαγωγή του Pre-test.

Αντικειμενικός σκοπός αυτής της φάσης ήταν να διαπιστωθεί αν και κατά πόσο οι κατηγορίες που είχαν κατασκευαστεί ήταν σαφείς και ξεκάθαρες, και κυρίως αν η πληρότητα του σκοπού της παρατήρησης ήταν εφικτή, αν τα συμβάντα και οι εκδηλούμενες συμπεριφορές γίνονταν με ρυθμό τέτοιο ώστε να επιτρέπεται η ακριβής και πλήρης περιγραφή τους και αν το γνωστικό σχήμα παρατήρησης ήταν πρακτικό και μετρούσε αυτό για το οποίο είχε σχεδιαστεί (Παρασκευόπουλος 1993).

Για την προετοιμασία της διεξαγωγής του Pre-test, καταγράφηκαν οι ομάδες των κατηγοριών των ιδιοτήτων με τις αναγκαίες στήλες στο ειδικό έντυπο «Γνωστικό Σχήμα Παρατήρησης».

Η φάση του προελέγχου (*Pre-test*), πραγματοποιήθηκε την τρίτη εβδομάδα του Σεπτεμβρίου και πιο συγκεκριμένα από 17 έως 24 Σεπτεμβρίου.

Το Pre-test εφαρμόστηκε σε δείγμα 64 παιδιών και από τις δύο τάξεις (Πρώτη και Δευτέρα), τριών σχολείων και των τριών κατηγοριών (αστικά, ημιαστικά, αγροτικά). Η ομάδα έρευνας απαρτίστηκε από 31 παιδιά, εκ των οποίων τα 17 ήταν αγόρια και 14 κορίτσια. Η ομάδα ελέγχου απαρτίστηκε από 33 παιδιά εκ των οποίων τα 18 ήταν αγόρια και τα 15 κορίτσια.

Καταγράψαμε τα αποτελέσματα των παρατηρήσεων που έγιναν. Οι αποκλίσεις από τις αρχικές καταγραφές δεν ήταν ούτε πολλές ούτε και σημαντικές, έγιναν όμως κάποιες απαραίτητες διορθώσεις, ώστε να καταλήξουμε στο τελικό έντυπο καταγραφής των ιδιοτήτων της Παρατήρησης. Το Έντυπο Παρατήρησης, που χρησιμοποιήθηκε, ήταν το εξής:

ΕΝΤΥΠΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

Σχολείο:

Τάξη:

Τμήμα:

Παρατηρητής:

Ημερομηνία:

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΑΓΟΡΙΑ	(Σ)	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	(Σ)	(ΓΣ)
Κοινωνικο-συναισθηματικές αντιδράσεις. –Θετικές αντιδράσεις					
1. Δείχνουν αλληλεγγύη, αλληλοϋποστηρίζονται					
2. Συνεργάζονται, δουλεύουν μαζί					
3. Θάρρος, ριψοκινδυνότητα					
4. Χαλαρή ατμόσφαιρα, (γελούν, δείχνουν ικανοποίηση					
5. Συναινούν (δέχονται διάφορες καταστάσεις παθητικά, συμφωνούν, είναι υποχωρητικοί)					
Κοινωνικο-συναισθηματικές αντιδράσεις. –Θετικές αντιδράσεις					
1. Δε δείχνουν αλληλεγγύη, (δεν αλληλοϋποστηρίζονται)					
2. Είναι απορριπτικοί, συνεσταλμένοι, απομονώνονται.					
3. Έχουν άγχος, παρακαλούν για βοήθεια, φοβούνται					
4. Δείχνουν ένταση, διστακτικότητα, είναι σκυθρωποί					
5. Είναι ανταγωνιστικοί, αμύνονται, επιδιώκουν να κυριαρχούν					
ΣΥΝΟΛΑ					

5.5 Διεξαγωγή Αρχικής καταγραφής ιδιοτήτων κοινωνικότητας (Αρχικό τεστ)

Την πρώτη εβδομάδα του Οκτωβρίου, διεξήχθη η Αρχική καταγραφή ιδιοτήτων κοινωνικότητας. Καταγράφηκε, τόσο στην ερευνητική ομάδα, η οποία εφάρμοσε το Πειραματικό Πρόγραμμα, όσο και στην ομάδα ελέγχου, η οποία εφάρμοσε το Αναλυτικό Πρόγραμμα του ΥΠ.Ε.Π.Θ., ο βαθμός κοινωνικότητας των παιδιών σύμφωνα με τις προαναφερόμενες κατηγορίες και ιδιότητες συμπεριφοράς που διατυπώθηκαν.

Λόγω της εμπειρίας που είχε αποκτηθεί και της ενιαίας αντίληψης των παρατηρητών, η καταγραφή, διεξήχθη ομαλά, χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες. Τα αποτελέσματα καταγραφής εμπεριέχονται στο κεφάλαιο της Στατιστικής Αξιολόγησης (κεφάλαιο 6.2.1, πίν.2 και 3).

5.6. Η Εφαρμογή του Πειραματικού Προγράμματος

Το εφαρμοζόμενο πρόγραμμα σωματικής άσκησης των παιδιών ακολουθώντας το μοντέλο του ετήσιου προγραμματισμού εφαρμόστηκε σε οκτώ κύκλους.

ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΔΙΔΑΚΤΕΑΣ ΥΛΗΣ :

Τάξη Α΄

Βασικά σημεία άσκησης και διαπαιδαγώγησης	Ασκήσεις / Παιχνίδια
1^{ος} Κύκλος (1-25 Οκτωβρίου)	
<ul style="list-style-type: none"> - Τα παιδιά μαθαίνουν να μαζεύονται γύρω από το γυμναστή για να ακούσουν τις οδηγίες του - Εισαγωγή στα δρομικά παιχνίδια - Εκμάθηση της γρήγορης εκκίνησης και εναλλαγής 	<ul style="list-style-type: none"> - Αλλαγή Πλευράς - Πήγαινε – έλα γύρω από τις μπάλες με το μαντηλάκι - Μαζεύουν μπάλες στο πλινθίο - Ασκήσεις με πηδηματάκια - (Κουτσό και τρέξιμο μέσα από τις σκορπισμένες μπάλες) - Ρίξιμο της μπάλας σε κάποιο στόχο - Στόχος στις στημένες κορύνες - Τράβηγμα του κάλου - Συνεχές τρέξιμο ενός λεπτού με κάποιο δρομικό παιχνιδάκι. - Τρέξιμο και πήδημα πάνω από φυσικά εμπόδια - Ομαδικό άλμα σχοινού (χαμηλά) και επιστροφή

2^{ος} Κύκλος (26 Οκτωβρίου - 20 Νοεμβρίου)	
<ul style="list-style-type: none"> - Δρομικές δεξιότητες - Δρομική αντοχή - Γρήγορες εκκινήσεις - Καταβολή προσπάθειας για τη νίκη της ομάδας 	<ul style="list-style-type: none"> - Δρόμοι αντοχής ενός μέχρι δύο λεπτών με δρομικό παιχνίδι. - Δρόμοι ταχύτητας (αγωνιστικοί) - Πηδήματα πάνω από εμπόδια - Πηδήματα πάνω από πάγκο - Ρίψεις πάνω από κάποιο ψηλό αντικείμενο. - Στόχος σε κορύνες (πάνω σε πλινθίο) - Σκυταλοδρομίες με μπάλες - Σκυταλοδρομία με τη μπάλα σε κυκλική διαδρομή (όλες αυτές οι ασκήσεις γίνονται μέσα από παιχνίδια).
3^{ος} κύκλος (21 Νοεμβρίου - 22 Δεκεμβρίου)	
<ul style="list-style-type: none"> - Ταχύτητα και επιδεξιότητα - Εξοικείωση με τη μπάλα - Τήρηση των κανόνων του παιχνιδιού - Ευθύτητα στη συμπεριφορά και αποφυγή παρασπονδιών στις ασκήσεις και στο παιχνίδι - Προσπάθεια για το καλό της ομάδας 	<ul style="list-style-type: none"> - Σκυταλοδρομία με τη μπάλα - Δρομικές σκυταλοδρομίες - Δρομικά παιχνίδια - Τράβηγμα του σχοινού - Αγώνες τραβήγματος ή ώθησης. - Σκυταλοδρομία με κουτσό και τρέξιμο μέσα από τη μπάλα. - Άλματα με τρέξιμο στο σχοινάκι κι επιστροφή με πέρασμα από κάτω. - Ρίψη της μπάλας μέσα από τα εξαρτήματα πλινθίου.
4^{ος} κύκλος (8 – 31 Ιανουαρίου)	
<ul style="list-style-type: none"> - Ρυθμική άσκηση της δεξιότητας και ευκαμψίας - Άσκηση της σωστής στάσης του σώματος - Άσκηση στην τήρηση κάποιων ομαδικών συνόλων - Κατανόηση του στόχου των παιχνιδιών 	<ul style="list-style-type: none"> - Ρυθμικό βάδισμα - Το τρενάκι - Τρεξίματα και σταμάτημα στα δύο πόδια. - Πήδημα αλόγου - Κατρακύλισμα και χτύπημα της μπάλας - Ασκήσεις σωματικής ενδυνάμωσης - Βάδισμα στα τέσσερα και αλματική επιστροφή. - Παιχνίδια με δεμένα σύνολα - Κουτσό, τρένο
5^{ος} κύκλος (1-28 Φεβρουαρίου)	
<ul style="list-style-type: none"> - Επιδεξιότητα, απόκτηση κινητικών εμπειριών - Θαρραλέα συμπεριφορά και ετοιμότητα για ατομική δραστηριότητα και πρωτοβουλία 	<ul style="list-style-type: none"> - Βαρελάκι προς τα μπροστά - Τρέξιμο και πέρασμα στεφανιών. - Υπερπήδηση εμποδίων - Περιστροφικά περάσματα πάνω από τον πάγκο - Ζευγαράκια πάνω από τον πάγκο - Αναρρίχηση στο σχοινί και σκαρφάλωμα σε ψηλά όργανα. - Κυκλικό παιχνίδι με αναρρίχηση στα πολύζυγα βαρελάκια, στο στρώμα και μεταφορά μπάλας
6^{ος} κύκλος (1-25 Μαρτίου)	
<ul style="list-style-type: none"> - Επιδεξιότητα, απόκτηση κινητικών εμπειριών στα όργανα - Πολύπλευρη ενδυνάμωση του σώματος. - Θαρραλέα συμπεριφορά 	<ul style="list-style-type: none"> - Ξεπέρασμα εμποδίων - Ασκήσεις ισορροπίας - Ισορροπία πάνω στον πάγκο με μια μπάλα στο κεφάλι. - Πηδήματα που χρειάζονται θάρρος. - Σκαρφάλωμα - Αναρρίχηση

	<ul style="list-style-type: none"> - Κρέμασμα με το σχοινί και προσγείωση στο στρώμα. - Δύο βαρελάκια στη σειρά προς τα μπροστά.
7^{ος} κύκλος (26 Μαρτίου - 25 Απριλίου)	
<ul style="list-style-type: none"> - Ενδυνάμωση του κυκλοφορικού και αναπνευστικού συστήματος - Ευθύτητα στο παιχνίδι - Αλληλοσεβασμός στην άσκηση και στο παιχνίδι. 	<ul style="list-style-type: none"> - Δρομικά παιχνίδια διάρκειας. - Τρέξιμο σε κυκλική διαδρομή ανάμεσα σε απόσταση στεφανιών. - Παιχνίδια με αρκετούς κανονισμούς - Ο λύκος και το αρνί - Μήλα μηλαράκια.
8^{ος} κύκλος (1-25 Μαΐου)	
<ul style="list-style-type: none"> - Εκμάθηση και συνδυασμός ασκήσεων στο έδαφος. - Τελειοποίηση των ασκήσεων στα όργανα που έχουν ήδη διδαχθεί - Ενίσχυση της επιδεξιότητας και της δύναμης - Εμμονή στις ασκήσεις θάρρους και στη διάρκεια της άσκησης - Παιχνίδια 	<ul style="list-style-type: none"> - Βαρελάκι προς τα πίσω. - Σύνδεση βαρελάκι μπρος και πίσω. - Αναρριχήσεις, σκαφαλώματα - Ισοροπίες - Παιχνίδια με όργανα - Αλάτι ψιλό (με μαντήλι) - Η ουρίτσα - Άσπρο- μαύρο - Κυνηγητό - Η γάτα και ο ποντικός. - Ποιος θα πατήσει το φίδι Μετακίνηση – επανατοποθέτηση της μπάλας και της κορύνας - Τρέξιμο μέσα από το σχοινί που γυρίζει.

Τάξη Β'

Βασικά σημεία άσκησης και διαπαιδαγώγησης	Ασκήσεις / Παιχνίδια
1^{ος} Κύκλος (1-25 Οκτωβρίου)	
<ul style="list-style-type: none"> - Δεξιότητες στα δρομικά παιχνίδια - Άσκηση της αλτικής δύναμης και της δεξιότητας στις ρίψεις - Παρότρυνση για τη νίκη της ομάδας 	<ul style="list-style-type: none"> - Ομαδικές δρομικές ασκήσεις και παιχνίδια - Αλματικές ασκήσεις. - Ρίψεις σε στόχους 50 μ. δρόμος - Ρίψεις μικρής μπάλας - Ρίψη ελαστικής μπάλας - Ρίψη στο στεφάνι με μπάλα
2^{ος} Κύκλος (26 Οκτωβρίου - 20 Νοεμβρίου)	
<ul style="list-style-type: none"> - Ταχύτητα και αντοχή στο τρέξιμο - Διατήρηση των σχηματισμών σύνταξης (γραμμές κύκλους ομάδας κλπ.) 	<ul style="list-style-type: none"> - Δρόμος αντοχής (δύο μέχρι τρία λεπτά) - Δρόμος με φυσικά εμπόδια - Στητική πάσα στον τοίχο - Πάσα από κάτω με μπάλα μπάσκετ. - Σκυταλοδρομίες με μπάλα - Κλωτσιές της μπάλας σε ζικ-ζάκ, διαδρομή ανάμεσα από κορύνες.
3^{ος} κύκλος (21 Νοεμβρίου - 22 Δεκεμβρίου)	
<ul style="list-style-type: none"> - Ευκαμψία και παιγνιώδεις δεξιότητες 	<ul style="list-style-type: none"> - Τρέχα- στάσου - Ένα- δύο-τρία στοπ.

<ul style="list-style-type: none"> - Δραστηριοποίηση για την ομάδα, βαρύτητα στο ομαδικό πνεύμα - Τήρηση των κανονισμών του παιχνιδιού 	<ul style="list-style-type: none"> - Τράβηγμα σχοινού. - Αγώνες δρόμου μ' αριθμούς - Σκυταλοδρομία σε κυκλική διαδρομή από πρινή θέση. - Κυνήγημα της μπάλας - Μεταφορά της μπάλας από πλάι - Η μπάλα πάνω από το κεφάλι.
4^{ος} κύκλος (8 – 31 Ιανουαρίου)	
<ul style="list-style-type: none"> - Ρυθμικό βάδισμα, τρέξιμο και βηματισμός με πηδηματάκια - Άσκηση της ορθής στάσης του σώματος - Διατήρηση των σχηματισμών σύνταξης - Ενδυνάμωση και διάσταση 	<ul style="list-style-type: none"> - Βάδισμα, Τρέξιμο - Τρέξιμο και άλματα μέσα σε τρία στεφάνια - Κυνηγητό με σπάσιμο κύκλου. - Παιχνίδια που περιέχουν προσπάθειες τάνυσης και δύναμης. - Σαρανταποδαρούσα - Ασκήσεις με ζευγάρια - Άλματα πλάγια με ζευγάρια - Κυνήγημα της μπάλας
5^{ος} κύκλος (1-28 Φεβρουαρίου)	
<ul style="list-style-type: none"> - Πολύπλευρη ενδυνάμωση - Απόκτηση κινητικών εμπειριών στα όργανα - Άσκηση του θάρρους - Δραστηριοποίηση της ομάδας με πρωτοβουλία των παιδιών 	<ul style="list-style-type: none"> - Δρόμοι με εμπόδια - Σκαρφαλώματα - Ασκήσεις εδάφους - Άλματα, κυνήγημα της μπάλας - Παιχνίδια απλά - Τ' αγάλματα - Τυφλόμυγα - Αλάτι ψιλό
6^{ος} κύκλος (1-25 Μαρτίου)	
<ul style="list-style-type: none"> - Πολύπλευρη ενδυνάμωση - Άσκηση ευκαμψίας στα όργανα - Καλλιέργεια του αγωνιστικού πνεύματος 	<ul style="list-style-type: none"> - Σκαρφαλώματα - Ασκήσεις εδάφους - Τράβηγμα σχοινού - Δρομικές σκυταλοδρομίες - Σκυταλοδρομία σε κύκλο
7^{ος} κύκλος (26 Μαρτίου - 25 Απριλίου)	
<ul style="list-style-type: none"> - Ενδυνάμωση των οργάνων του σώματος με δρόμους, άλματα - Βελτίωση των δεξιοτήτων των ρίψεων - Τήρηση κανονισμών παιχνιδιού 	<ul style="list-style-type: none"> - Δρομικά παιχνίδια διάρκειας - Παιχνίδια με πολλά πηδήματα - Κουτσό με τον αστράγαλο πιασμένο. - Δρόμος διαρκείας (3-4 λεπτά) - Ομαδικά παιχνίδια με κανονισμούς. - Ο ακτύπητος - Πυρόσφαιρα
8^{ος} κύκλος (1-25 Μαΐου)	
<ul style="list-style-type: none"> - Άσκηση στο ρίξιμο της μικρής μπάλας - Βελτίωση των δρομικών ικανοτήτων ταχύτητας και αντοχής 	<ul style="list-style-type: none"> - Παιχνίδια με μεταφορά βάρους. - Ρίξιμο της μπάλας. - Τρέξιμο διάρκειας (έως 5 λεπτά) - Αγωνιστική σκυταλοδρομία σε κυκλική διαδρομή. - Σκυταλοδρομίες δρόμου με σχετικά μεγάλη απόσταση (80 μ. Πήγαινε-έλα). - Ομαδικές σκυταλοδρομίες

(Σγάρας, 1998)

Στη συνέχεια διαμορφώθηκε ο παρακάτω πίνακας των διδακτικών ωρών κατά το πρότυπο του Θ. Αυγερινού (Αυγερινός 1989).

ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΩΡΩΝ

ΦΘΙΝΟΠΩΡΟ			ΧΕΙΜΩΝΑΣ			ΑΝΟΙΞΗ		
ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ	ΟΚΤΩΒΡΙΟΣ	ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ	ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΣ	ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ	ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ	ΜΑΡΤΙΟΣ	ΑΠΡΙΛΙΟΣ	ΜΑΙΟΣ
---	8	8	6	6	8	8	4	6

Η εφαρμογή του προγράμματος δε δημιούργησε πολλές δυσκολίες, έστω και αν κατά τους χειμερινούς μήνες οι καιρικές συνθήκες δεν βοήθησαν ιδιαίτερα. Σε ημέρες βροχής και κρύου, τα παιδιά έκαναν το μάθημά της Φυσικής Αγωγής στις αίθουσες πολλαπλής χρήσης. Σε όλα τα σχολεία τηρήθηκε ο ελάχιστος αριθμός των 48 διδακτικών ωρών.

Κατά τη διάρκεια αυτών των μηνών, ως ερευνήτρια, παρακολουθούσα διαρκώς τα μαθήματα και έλυνα τα όποια προβλήματα παρουσιάζονταν. Κυρίως συμπαραστάθηκα στους γυμναστές και τις γυμνάστριες με την προμήθεια σχολικού υλικού, έτσι ώστε να υπήρχε η δυνατότητα εμπλουτισμού της διδακτέας ύλης καθώς επίσης τους χορηγούσα σχετική βιβλιογραφία, δίνοντάς τους ερεθίσματα για περισσότερες ιδέες και καινοτομίες στο μάθημά τους.

5.7 Διεξαγωγή Τελικής καταγραφής ιδιοτήτων κοινωνικότητας (Τελικό τεστ)

Μετά την εφαρμογή του πειραματικού προγράμματος διάρκειας οκτώ μηνών (εκτός των σχολικών διακοπών), την τελευταία εβδομάδα του Μαΐου, διεξήχθη η Τελική καταγραφή ιδιοτήτων κοινωνικότητας. Καταγράψαμε εκ νέου τις συμπεριφορές των παιδιών και των δύο ομάδων (έρευνας και ελέγχου) σε όλα τα τμήματα και των έξι

σχολείων. Τα αποτελέσματα καταγραφής, εμπεριέχονται στο κεφάλαιο της Στατιστικής Αξιολόγησης (κεφάλαιο 6.2.2, πίνακες 4 και 5).

Βέβαια, σε αυτό το σημείο θα πρέπει να τονίσουμε ότι επήλθαν κάποιες αλλαγές οι οποίες εντοπίζονται στα ακόλουθα:

A. Προέκυψαν ορισμένες μεταγραφές και συγκεκριμένα:

- Έξι παιδιά έφυγαν από τα σχολεία
- Οχτώ παιδιά ήλθαν στα σχολεία κατά τη διάρκεια του χρόνου

B. Υπήρξαν ορισμένες απώλειες μεγάλης διάρκειας, και συγκεκριμένα τέσσερα παιδιά απουσίασαν λόγω ασθένειας για μεγαλύτερο των τριών εβδομάδων χρονικό διάστημα.

Έτσι, δεν συμπεριλήφθηκαν στο τελικό τεστ τα οχτώ νέα παιδιά και τα τέσσερα που αρρώστησαν. Το γεγονός αυτό, ωστόσο, δεν είχε καμία ουσιαστική επίδραση στην έρευνά μας, διότι τα παιδιά προέρχονταν από διαφορετικά τμήματα και κατά συνέπεια δεν επηρέασε σημαντικά τα αποτελέσματα η μη συμπερίληψή τους στους πίνακες της καταγραφής.

Η διάρκεια της κάθε παρατήρησης ήταν 45', δηλαδή μια πλήρης Διδακτική ώρα του Μαθήματος της Φυσικής Αγωγής.

Ο χώρος στον οποίο έλαβε χώρα η παρατήρηση ήταν ο χώρος, τον οποίο το κάθε σχολείο και κατ' επέκταση και κάθε καθηγητής-καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής χρησιμοποιούσε για να διδάξει το μάθημά του και να εφαρμόσει το πρόγραμμά του. Αυτός ήταν κυρίως ο χώρος της αυλής του σχολικού συγκροτήματος και σε ελάχιστες περιπτώσεις, ο χώρος της αίθουσας πολλαπλών χρήσεων.

Η επιλεγμένη κατάσταση παρατήρησης ήταν η διδασκαλία του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής.

6. ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1 Η στατιστική ανάλυση

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων έγινε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS 10.0 (Statistical Package for Social Sciences) (Μπαγιάτης, 1993). Ο αριθμός των (θετικών ή αρνητικών) συμπεριφορών σε κάθε μία κατηγορία συμπεριφορών, στην αρχή της μελέτης και οκτώ μήνες αργότερα, εκφράσθηκε ως μέση τιμή ± 1 τυπική απόκλιση.

Η μη παραμετρική κλίμακα Kolmogorov-Smirnov χρησιμοποιήθηκε για τον έλεγχο της κανονικότητας της κατανομής των δεδομένων. Η στατιστική διερεύνηση για την ισότητα των μέσων τιμών δύο ανεξάρτητων πληθυσμών έγινε με τη χρησιμοποίηση της μη παραμετρικής διαδικασίας Mann-Whitney U test, ενώ για παρατηρήσεις κατά ζεύγη χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Wilcoxon Matched-Pairs Signed-Ranks Test.

Ο έλεγχος για την ισότητα των μεταβολών του αριθμού των (θετικών ή αρνητικών) συμπεριφορών στις τρεις διαφορετικές περιοχές έγινε με την μη παραμετρική διαδικασία Kruskal-Wallis one way ANOVA.

Η σύγκριση ποσοστών με τη χρησιμοποίηση του ελέγχου χ^2 . Τα αποτελέσματα θεωρήθηκαν ως στατιστικώς σημαντικά για τιμές $p < 0,05$.

6.2 Τα αποτελέσματα

Το πειραματικό πρόγραμμα της μελέτης, εφαρμόστηκε σε τρία από έξι δημοτικά σχολεία, τα οποία προέκυψαν μετά από τυχαία επιλογή. Τα σχολεία αυτά αποτέλεσαν την ομάδα έρευνας ενώ τα άλλα τρία την ομάδα ελέγχου. Συνολικά έτυχε αντικείμενο παρατήρησης η συμπεριφορά 356 μαθητών, 159 από τους οποίους ανήκαν στην ομάδα ελέγχου και 197 στην ομάδα έρευνας. Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p > 0,05$) στη κατανομή των μαθητών στις δύο ομάδες ως προς το φύλο, την τάξη και την περιοχή (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Κατανομή των μαθητών στις δύο ομάδες

	Ομάδα ελέγχου	Ομάδα έρευνας	Τιμή p
Φύλο			MΣ
Αγόρια	80 (50,3%)	106 (53,8%)	
Κορίτσια	79 (49,7%)	91 (46,2%)	
Τάξη			MΣ
A' Τάξη	88 (55,3%)	98 (49,7%)	
B' Τάξη	71 (44,7%)	99 (50,3%)	
Περιοχή			MΣ
Αστική	75 (47,2%)	87 (44,2%)	
Ημιαστική	54 (34,0%)	80 (40,6%)	
Αγροτική	30 (18,8%)	30 (15,2%)	

6.2.1 Καταγραφή των συμπεριφορών κατά το αρχικό τεστ στις δύο ομάδες

Στη συνέχεια, καταγράφηκε ο αριθμός των θετικών και αρνητικών συμπεριφορών κάθε μαθητή της ομάδας ελέγχου και της ομάδας έρευνας. Αυτό έγινε σε δύο φάσεις, μια φορά στην αρχή της μελέτης και μια δεύτερη οκτώ μήνες αργότερα, καθώς στο ενδιάμεσο διάστημα εφαρμόστηκε το πειραματικό πρόγραμμα στους μαθητές της ομάδας έρευνας. Στον Πίνακα 2 δίνεται ο μέσος αριθμός θετικών συμπεριφορών τόσο στην ομάδα ελέγχου όσο και στην ομάδα έρευνας κατά το αρχικό τεστ. Παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p > 0,05$) μεταξύ του μέσου αριθμού θετικών συμπεριφορών στις δύο αυτές ομάδες μαθητών σε καμία από τις 5 διαφορετικές κατηγορίες, ούτε και στο σύνολο των κατηγοριών αυτών ($4,63 \pm 1,62$ στην ομάδα ελέγχου έναντι $4,41 \pm 1,31$ στην ομάδα έρευνας, $p > 0,05$).

Πίνακας 2. Αριθμός θετικών συμπεριφορών στις δύο ομάδες κατά το αρχικό τεστ

Κατηγορίες	Ομάδα ελέγχου	Ομάδα έρευνας	Τιμή p
Δείχνουν αλληλεγγύη	$0,84 \pm 0,64$	$0,83 \pm 0,57$	MΣ
Συνεργάζονται	$0,87 \pm 0,71$	$0,83 \pm 0,56$	MΣ
Θάπρος	$0,62 \pm 0,61$	$0,66 \pm 0,55$	MΣ
Ευχάριστη ατμόσφαιρα	$1,45 \pm 0,90$	$1,32 \pm 0,62$	MΣ
Συναινούν	$0,85 \pm 0,65$	$0,77 \pm 0,62$	MΣ
Σύνολο	$4,63 \pm 1,62$	$4,41 \pm 1,31$	MΣ

Στον Πίνακα 3 δίνεται ο μέσος αριθμός αρνητικών συμπεριφορών τόσο στην ομάδα ελέγχου όσο και στην ομάδα έρευνας κατά το αρχικό τεστ. Δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ($p>0,05$) μεταξύ του μέσου αριθμού αρνητικών συμπεριφορών στις δύο αυτές ομάδες μαθητών σε καμία από τις 5 διαφορετικές κατηγορίες, ούτε και στο σύνολο των κατηγοριών αυτών ($17,36 \pm 2,41$ στην ομάδα ελέγχου έναντι $17,70 \pm 2,31$ στην ομάδα έρευνας, $p>0,05$).

Πίνακας 3. Αριθμός αρνητικών συμπεριφορών στις δύο ομάδες κατά το αρχικό τεστ

Κατηγορίες	Ομάδα ελέγχου	Ομάδα έρευνας	Τιμή p
Δεν δείχνουν αλληλεγγύη	$3,54 \pm 1,00$	$3,61 \pm 0,89$	ΜΣ
Απομονώνονται	$3,31 \pm 0,99$	$3,46 \pm 0,88$	ΜΣ
Έχουν άγχος	$3,42 \pm 0,92$	$3,48 \pm 0,91$	ΜΣ
Δείχνουν ένταση	$3,58 \pm 1,17$	$3,52 \pm 1,02$	ΜΣ
Είναι ανταγωνιστικοί	$3,51 \pm 1,10$	$3,63 \pm 1,07$	ΜΣ
Σύνολο	$17,36 \pm 2,41$	$17,70 \pm 2,31$	ΜΣ

6.2.2 Καταγραφή των συμπεριφορών κατά το τελικό τεστ στις δύο ομάδες

Στον Πίνακα 4 δίνεται ο μέσος αριθμός θετικών συμπεριφορών τόσο στην ομάδα ελέγχου όσο και στην ομάδα έρευνας κατά το τελικό τεστ. Παρατηρούμε ότι ο μέσος αριθμός των θετικών συμπεριφορών στην ομάδα ελέγχου κυμαίνεται από 0,68 έως 1,49, ενώ στην ομάδα έρευνας κυμαίνεται από 0,92 έως 1,51. Στο σύνολο των κατηγοριών αυτών ο μέσος αριθμός θετικών συμπεριφορών στην ομάδα ελέγχου είναι $4,63 \pm 1,62$ ενώ στην ομάδα έρευνας είναι $4,41 \pm 1,31$.

Πίνακας 4. Αριθμός θετικών συμπεριφορών στις δύο ομάδες κατά το τελικό τεστ

Κατηγορίες	Ομάδα ελέγχου	Ομάδα έρευνας
Δείχνουν αλληλεγγύη	$0,89 \pm 0,60$	$1,14 \pm 0,68$
Συνεργάζονται	$0,91 \pm 0,63$	$1,07 \pm 0,67$
Θάρρος	$0,68 \pm 0,56$	$0,92 \pm 0,67$
Ευχάριστη ατμόσφαιρα	$1,49 \pm 0,87$	$1,51 \pm 0,64$
Συναινούν	$0,86 \pm 0,58$	$0,98 \pm 0,69$
Σύνολο	$4,83 \pm 1,48$	$5,62 \pm 1,47$

Στον Πίνακα 5 δίνεται ο μέσος αριθμός αρνητικών συμπεριφορών τόσο στην ομάδα ελέγχου όσο και στην ομάδα έρευνας κατά το αρχικό τεστ. Παρατηρούμε ότι ο μέσος αριθμός των αρνητικών συμπεριφορών στην ομάδα ελέγχου κυμαίνεται από 3,30 έως 3,54, ενώ στην ομάδα έρευνας κυμαίνεται από 3,20 έως 3,41. Στο σύνολο των κατηγοριών αυτών ο μέσος αριθμός θετικών συμπεριφορών στην ομάδα ελέγχου είναι $17,36 \pm 2,41$ ενώ στην ομάδα έρευνας είναι $17,70 \pm 2,31$.

Πίνακας 5. Αριθμός αρνητικών συμπεριφορών στις δύο ομάδων κατά το τελικό τεστ

Κατηγορίες	Ομάδα ελέγχου	Ομάδα έρευνας
Δεν δείχνουν αλληλεγγύη	$3,52 \pm 0,90$	$3,28 \pm 0,94$
Απομονώνονται	$3,30 \pm 0,95$	$3,20 \pm 0,97$
Έχουν άγχος	$3,43 \pm 0,93$	$3,28 \pm 0,88$
Δείχνουν ένταση	$3,54 \pm 1,09$	$3,33 \pm 0,94$
Είναι ανταγωνιστικοί	$3,48 \pm 1,03$	$3,41 \pm 1,06$
Σύνολο	$17,28 \pm 2,31$	$16,50 \pm 2,29$

6.2.3 Μεταβολή των συμπεριφορών στις δύο ομάδες

Στον Πίνακα 6 δίνεται ο μέσος αριθμός θετικών συμπεριφορών στην ομάδα ελέγχου κατά το αρχικό και το τελικό τεστ, το οποίο έγινε οκτώ μήνες αργότερα. Δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική μεταβολή ($p > 0,05$) του μέσου αριθμού θετικών συμπεριφορών κατά τους οκτώ μήνες σε καμία από τις πέντε διαφορετικές κατηγορίες. Στο σύνολο των κατηγοριών παρατηρήθηκε αύξηση του μέσου αριθμού των θετικών συμπεριφορών κατά 4,32%, μεταβολή που στατιστικά θεωρείται μη σημαντική ($p > 0,05$).

Πίνακας 6. Αριθμός θετικών συμπεριφορών κατά το αρχικό και τελικό τεστ στην ομάδα ελέγχου

Κατηγορίες	Αρχικό τεστ	Τελικό τεστ	Τιμή p
Δείχνουν αλληλεγγύη	$0,84 \pm 0,64$	$0,89 \pm 0,60$	ΜΣ
Συνεργάζονται	$0,87 \pm 0,71$	$0,91 \pm 0,63$	ΜΣ
Θάρρος	$0,62 \pm 0,61$	$0,68 \pm 0,56$	ΜΣ
Ευχάριστη ατμόσφαιρα	$1,45 \pm 0,90$	$1,49 \pm 0,87$	ΜΣ
Συναινούν	$0,85 \pm 0,65$	$0,86 \pm 0,58$	ΜΣ
Σύνολο	$4,63 \pm 1,62$	$4,83 \pm 1,48$	ΜΣ

Στον Πίνακα 7 δίνεται ο μέσος αριθμός αρνητικών συμπεριφορών στην ομάδα ελέγχου κατά το αρχικό και κατά το τελικό τεστ, το οποίο έγινε οκτώ μήνες αργότερα. Δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντική μεταβολή ($p>0,05$) του μέσου αριθμού αρνητικών συμπεριφορών κατά τους οκτώ αυτούς μήνες σε καμία από τις πέντε διαφορετικές κατηγορίες. Στο σύνολο των κατηγοριών αυτών παρατηρήθηκε μείωση του μέσου αριθμού των αρνητικών συμπεριφορών κατά 0,46%, μεταβολή η οποία στατιστικά θεωρείται μη σημαντική ($p>0,05$).

Πίνακας 7. Αριθμός αρνητικών συμπεριφορών κατά το αρχικό και τελικό τεστ στην ομάδα ελέγχου.

Κατηγορίες	Αρχικό τεστ	Τελικό τεστ	Τιμή p
Δεν δείχνουν αλληλεγγύη	3,54 ± 1,00	3,52 ± 0,90	ΜΣ
Απομονώνονται	3,31 ± 0,99	3,30 ± 0,95	ΜΣ
Έχουν άγχος	3,42 ± 0,92	3,43 ± 0,93	ΜΣ
Δείχνουν ένταση	3,58 ± 1,17	3,54 ± 1,09	ΜΣ
Είναι ανταγωνιστικοί	3,51 ± 1,10	3,48 ± 1,03	ΜΣ
Σύνολο	17,36 ± 2,41	17,28 ± 2,31	ΜΣ

Στον Πίνακα 8 δίνεται ο μέσος αριθμός θετικών συμπεριφορών στην ομάδα έρευνας κατά το αρχικό και κατά το τελικό τεστ, το οποίο έγινε μετά την εφαρμογή του πειραματικού προγράμματος για οκτώ μήνες. Εδώ παρατηρείται στατιστικά πάρα πολύ σημαντική αύξηση ($p<0,001$) του μέσου αριθμού θετικών συμπεριφορών μετά την εφαρμογή του πειραματικού προγράμματος και στις πέντε διαφορετικές κατηγορίες. Στο σύνολο των κατηγοριών αυτών παρατηρήθηκε αύξηση του μέσου αριθμού των θετικών συμπεριφορών κατά 27,44%, μεταβολή στατιστικά πάρα πολύ σημαντική ($p<0,001$).

Πίνακας 8. Αριθμός θετικών συμπεριφορών κατά το αρχικό και τελικό τεστ στην ομάδα έρευνας

Κατηγορίες	Αρχικό τεστ	Τελικό τεστ	Τιμή p
Δείχνουν αλληλεγγύη	0,83 ± 0,57	1,14 ± 0,68	<0,001
Συνεργάζονται	0,83 ± 0,56	1,07 ± 0,67	<0,001
Θάρρος	0,66 ± 0,55	0,92 ± 0,67	<0,001
Ευχάριστη ατμόσφαιρα	1,32 ± 0,62	1,51 ± 0,64	<0,001
Συναινούν	0,77 ± 0,62	0,98 ± 0,69	<0,001
Σύνολο	4,41 ± 1,31	5,62 ± 1,47	<0,001

Στον Πίνακα 9 δίνεται ο μέσος αριθμός αρνητικών συμπεριφορών στην ομάδα έρευνας κατά το αρχικό και κατά το τελικό τεστ, το οποίο έγινε μετά την εφαρμογή του πειραματικού προγράμματος για οκτώ μήνες. Παρατηρείται στατιστικά πάρα πολύ σημαντική μείωση ($p < 0,001$) του μέσου αριθμού αρνητικών συμπεριφορών μετά την εφαρμογή του πειραματικού προγράμματος και στις πέντε διαφορετικές κατηγορίες. Στο σύνολο των κατηγοριών αυτών παρατηρήθηκε μείωση του μέσου αριθμού των αρνητικών συμπεριφορών κατά 6,78%, μεταβολή που στατιστικά είναι πάρα πολύ σημαντική ($p < 0,001$).

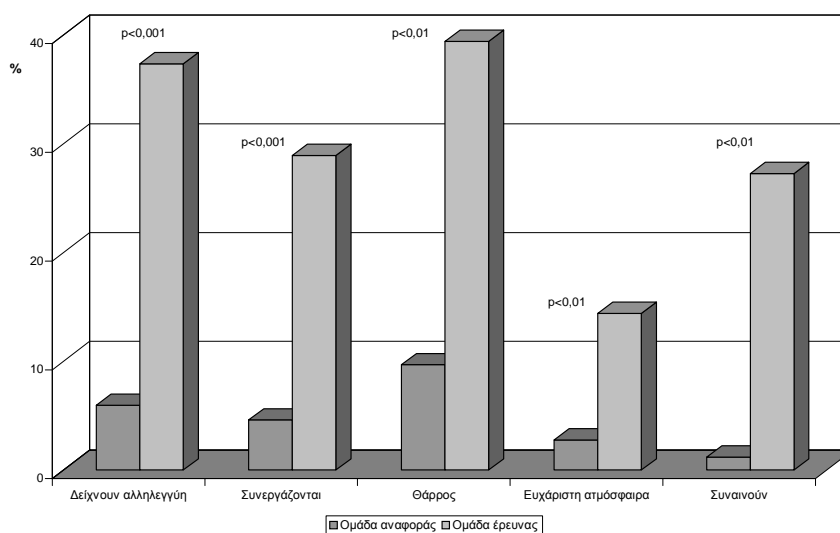
Πίνακας 9. Αριθμός αρνητικών συμπεριφορών κατά το αρχικό και τελικό τεστ στην ομάδα έρευνας.

Κατηγορίες	Αρχικό τεστ	Τελικό τεστ	Τιμή p
Δεν δείχνουν αλληλεγγύη	3,61 ± 0,89	3,28 ± 0,94	<0,001
Απομονώνονται	3,46 ± 0,88	3,20 ± 0,97	<0,001
Έχουν άγχος	3,48 ± 0,91	3,28 ± 0,88	<0,001
Δείχνουν ένταση	3,52 ± 1,02	3,33 ± 0,94	<0,001
Είναι ανταγωνιστικοί	3,63 ± 1,07	3,41 ± 1,06	<0,001
Σύνολο	17,70 ± 2,31	16,50 ± 2,29	<0,001

Στον Πίνακα 10 δίνεται η μέση μεταβολή του αριθμού θετικών συμπεριφορών τόσο στην ομάδα ελέγχου όσο και στην ομάδα έρευνας κατά τους οκτώ μήνες εφαρμογής του πειραματικού προγράμματος. Η μέση αύξηση του αριθμού των θετικών συμπεριφορών που παρατηρείται στην ομάδα έρευνας μετά την εφαρμογή του πειραματικού προγράμματος, και στις πέντε διαφορετικές κατηγορίες, είναι σημαντικά μεγαλύτερη ($p < 0,05$) από την αντίστοιχη αύξηση που παρατηρήθηκε στην ομάδα ελέγχου. Στο σύνολο των κατηγοριών αυτών, η αύξηση του μέσου αριθμού των θετικών συμπεριφορών κατά 27,44% που παρατηρήθηκε στην ομάδα έρευνας ήταν σημαντικά μεγαλύτερη ($p < 0,001$) από τη αύξηση κατά 4,32% που παρατηρήθηκε στην ομάδα ελέγχου.

Πίνακας 10. Μεταβολή του μέσου αριθμού θετικών συμπεριφορών στις δύο ομάδες μετά την εφαρμογή του πειραματικού προγράμματος

Κατηγορίες	Ομάδα ελέγχου	Ομάδα έρευνας	Τιμή p
Δείχνουν αλληλεγγύη	0,05 ± 0,56	0,31 ± 0,61	<0,001
Συνεργάζονται	0,04 ± 0,40	0,24 ± 0,55	<0,001
Θάρρος	0,06 ± 0,44	0,26 ± 0,62	<0,01
Ευχάριστη ατμόσφαιρα	0,04 ± 0,43	0,19 ± 0,52	<0,01
Συναινούν	0,01 ± 0,42	0,21 ± 0,58	<0,01
Σύνολο	0,20 ± 1,03	1,21 ± 1,31	<0,001

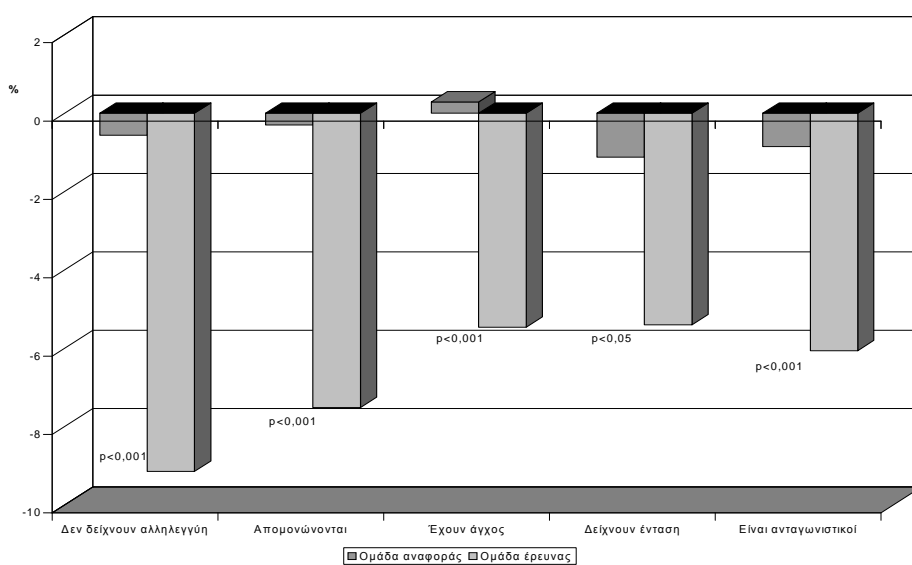


Σχήμα 1. Μεταβολή (%) θετικών συμπεριφορών στις δύο ομάδες

Στον Πίνακα 11 δίνεται η μέση μεταβολή του αριθμού αρνητικών συμπεριφορών τόσο στην ομάδα ελέγχου όσο και στην ομάδα έρευνας κατά τους οκτώ μήνες εφαρμογής του πειραματικού προγράμματος. Η μέση μείωση του αριθμού των αρνητικών συμπεριφορών που παρατηρείται στην ομάδα έρευνας μετά την εφαρμογή του πειραματικού προγράμματος, και στις πέντε διαφορετικές κατηγορίες, είναι σημαντικά μεγαλύτερη ($p < 0,05$) από την αντίστοιχη μεταβολή που παρατηρήθηκε στην ομάδα ελέγχου. Στο σύνολο των κατηγοριών αυτών, η μείωση του μέσου αριθμού των αρνητικών συμπεριφορών κατά 6,78% που παρατηρήθηκε στην ομάδα έρευνας ήταν σημαντικά μεγαλύτερη ($p < 0,001$) από τη μείωση κατά 0,52% που παρατηρήθηκε στην ομάδα ελέγχου.

Πίνακας 11. Μεταβολή του μέσου αριθμού αρνητικών συμπεριφορών στις δύο ομάδες μετά την εφαρμογή του πειραματικού προγράμματος

Κατηγορίες	Ομάδα ελέγχου	Ομάδα έρευνας	Τιμή p
Δεν δείχνουν αλληλεγγύη	- 0,02 ± 0,54	- 0,33 ± 0,71	<0,001
Απομονώνονται	- 0,01 ± 0,46	- 0,26 ± 0,61	<0,001
Έχουν άγχος	0,01 ± 0,81	- 0,19 ± 0,48	<0,001
Δείχνουν ένταση	- 0,04 ± 0,59	- 0,19 ± 0,53	<0,05
Είναι ανταγωνιστικοί	- 0,03 ± 0,40	- 0,22 ± 0,54	<0,001
Σύνολο	- 0,09 ± 1,19	- 1,20 ± 1,40	<0,001



Σχήμα 2. Μεταβολή (%) αρνητικών συμπεριφορών στις δύο ομάδες

6.2.4 Μεταβολή των συμπεριφορών σε σχέση με το φύλο

Από τη μελέτη των συμπεριφορών των μαθητών της ομάδας ελέγχου σε σχέση με το φύλο, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική μεταβολή ($p>0,05$) στον μέσο αριθμό θετικών ή αρνητικών συμπεριφορών οκτώ μήνες μετά το αρχικό τεστ ούτε στα αγόρια ούτε στα κορίτσια της ομάδας αυτής.

Αντιθέτως, στατιστικά σημαντική αύξηση παρατηρήθηκε στον μέσο αριθμό θετικών συμπεριφορών οκτώ μήνες μετά την εφαρμογή του πειραματικού προγράμματος τόσο στα αγόρια όσο και στα κορίτσια της ομάδας έρευνας και στις πέντε διαφορετικές κατηγορίες (Πίνακας 12). Η αύξηση του μέσου αριθμού των θετικών συμπεριφορών στα κορίτσια ήταν σημαντικά μεγαλύτερη από την αντίστοιχη αύξηση στα αγόρια στις κατηγορίες "δείχνουν αλληλεγγύη" ($0,21\pm 0,52$ στα αγόρια έναντι $0,40\pm 0,62$ στα κορίτσια, $p<0,05$) και "συνεργάζονται" ($0,17\pm 0,50$ στα αγόρια έναντι $0,31\pm 0,48$ στα κορίτσια, $p<0,05$). Αντιθέτως, στην κατηγορία "θάρρος", η αύξηση του μέσου αριθμού των θετικών συμπεριφορών στα αγόρια ήταν σημαντικά μεγαλύτερη από ότι στα κορίτσια ($0,33\pm 0,75$ στα αγόρια έναντι $0,19\pm 0,44$ στα κορίτσια, $p<0,05$). Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μεταβολών του αριθμού των θετικών συμπεριφορών στα αγόρια και στα κορίτσια στις κατηγορίες "ευχάριστη ατμόσφαιρα" ($p>0,05$) και "συναιούν" ($p>0,05$). Στο σύνολο των κατηγοριών αυτών παρατηρήθηκε αύξηση του μέσου αριθμού των θετικών συμπεριφορών στα αγόρια κατά 25,06% ($p<0,001$) και στα κορίτσια κατά 29,05% ($p<0,001$), μεταβολές οι οποίες δεν διαφέρουν μεταξύ τους σημαντικά ($p>0,05$).

Επίσης, στατιστικά σημαντική μείωση παρατηρήθηκε στον αριθμό αρνητικών συμπεριφορών οκτώ μήνες μετά την εφαρμογή του πειραματικού προγράμματος τόσο στα αγόρια όσο και στα κορίτσια της ομάδας έρευνας και στις πέντε διαφορετικές κατηγορίες (Πίνακας 13).

Η μείωση του μέσου αριθμού των αρνητικών συμπεριφορών στα κορίτσια ήταν σημαντικά μεγαλύτερη από ότι στα αγόρια στις κατηγορίες "δεν δείχνουν αλληλεγγύη" ($-0,22\pm 0,58$ στα αγόρια έναντι $-0,47\pm 0,73$ στα κορίτσια, $p<0,05$) και "απομονώνονται" ($-0,18\pm 0,43$ στα αγόρια έναντι $-0,33\pm 0,49$ στα κορίτσια, $p<0,05$). Αντιθέτως, στην κατηγορία "έχουν άγχος", η μείωση του μέσου αριθμού των αρνητικών συμπεριφορών

στα αγόρια ήταν σημαντικά μεγαλύτερη από ότι στα κορίτσια ($-0,25 \pm 0,55$ στα αγόρια έναντι $-0,14 \pm 0,49$ στα κορίτσια, $p < 0,05$).

Πίνακας 12. Μέσος αριθμός θετικών συμπεριφορών κατά το αρχικό και τελικό τεστ στα αγόρια και στα κορίτσια της ομάδας έρευνας

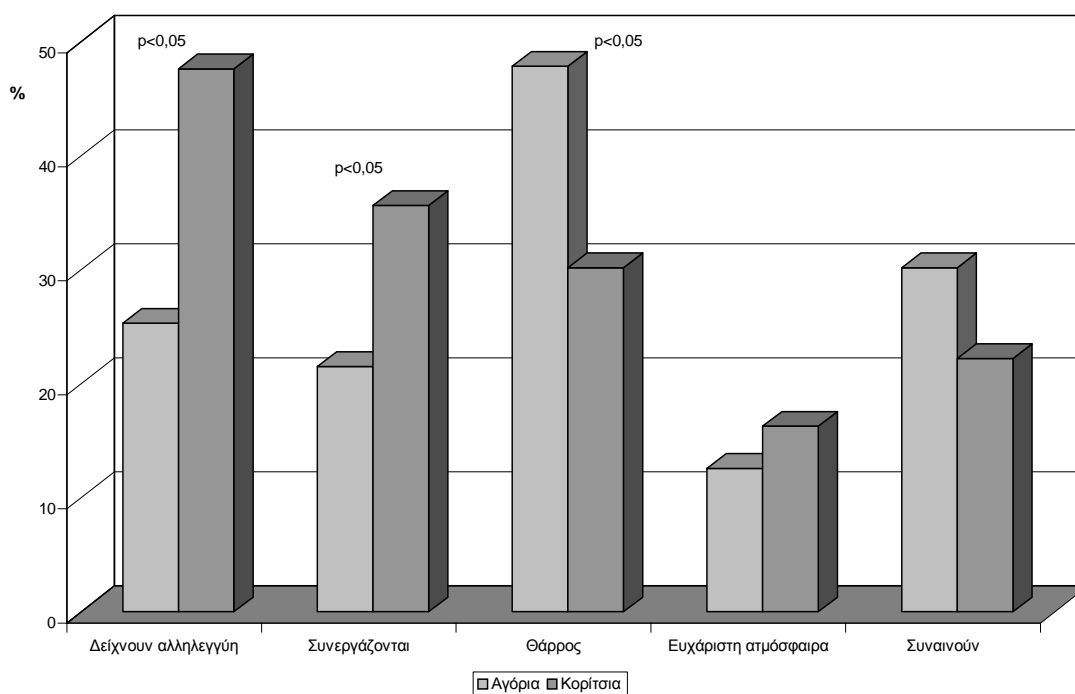
Κατηγορίες	Αρχικό τεστ	Τελικό τεστ	Τιμή p
<u>ΑΓΟΡΙΑ</u>			
Δείχνουν αλληλεγγύη	$0,83 \pm 0,59$	$1,04 \pm 0,67$	$<0,001$
Συνεργάζονται	$0,79 \pm 0,58$	$0,96 \pm 0,68$	$<0,001$
Θάρρος	$0,69 \pm 0,56$	$1,02 \pm 0,68$	$<0,001$
Ευχάριστη ατμόσφαιρα	$1,35 \pm 0,62$	$1,52 \pm 0,66$	$<0,001$
Συναιούν	$0,73 \pm 0,66$	$0,95 \pm 0,72$	$<0,001$
Σύνολο	$4,39 \pm 1,35$	$5,49 \pm 1,48$	$<0,001$
<u>ΚΟΡΙΤΣΙΑ</u>			
Δείχνουν αλληλεγγύη	$0,84 \pm 0,54$	$1,24 \pm 0,70$	$<0,001$
Συνεργάζονται	$0,87 \pm 0,53$	$1,18 \pm 0,65$	$<0,001$
Θάρρος	$0,63 \pm 0,55$	$0,82 \pm 0,66$	$<0,001$
Ευχάριστη ατμόσφαιρα	$1,29 \pm 0,62$	$1,50 \pm 0,62$	$<0,01$
Συναιούν	$0,81 \pm 0,58$	$0,99 \pm 0,66$	$<0,001$
Σύνολο	$4,44 \pm 1,39$	$5,73 \pm 1,63$	$<0,001$

Πίνακας 13. Μέσος αριθμός αρνητικών συμπεριφορών κατά το αρχικό και τελικό τεστ στα αγόρια και στα κορίτσια της ομάδας έρευνας

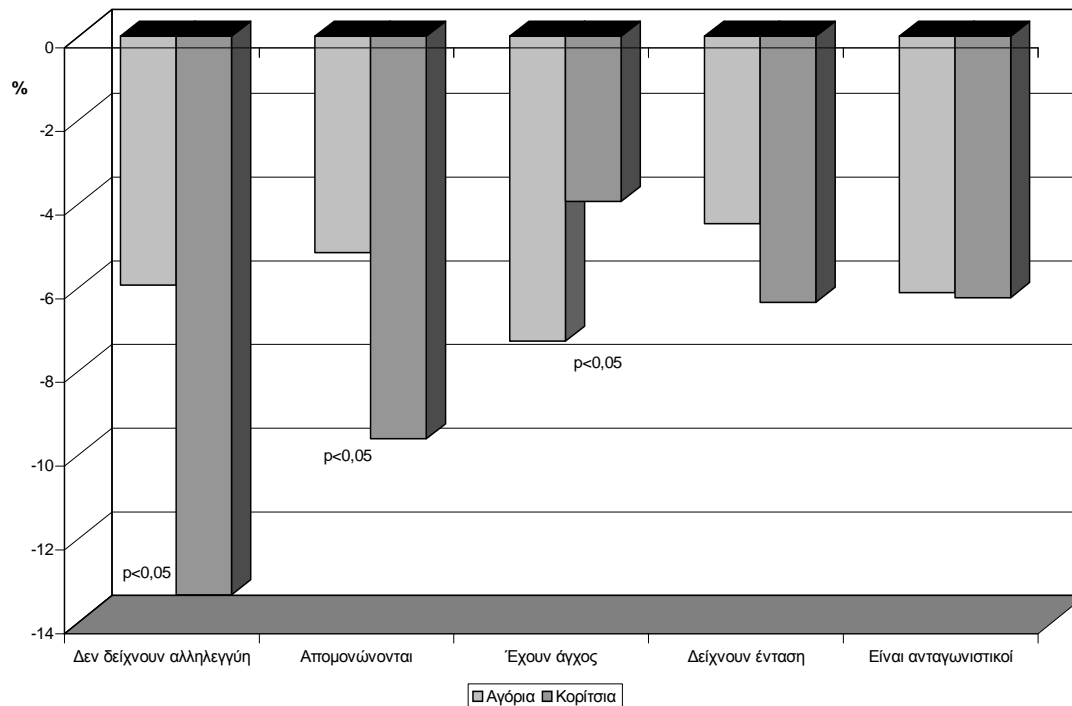
Κατηγορίες	Αρχικό τεστ	Τελικό τεστ	Τιμή p
<u>ΑΓΟΡΙΑ</u>			
Δεν δείχνουν αλληλεγγύη	$3,70 \pm 0,88$	$3,48 \pm 0,95$	$<0,001$
Απομονώνονται	$3,48 \pm 0,92$	$3,30 \pm 1,01$	$<0,01$
Έχουν άγχος	$3,43 \pm 0,93$	$3,18 \pm 0,93$	$<0,001$
Δείχνουν ένταση	$3,57 \pm 1,00$	$3,41 \pm 0,94$	$<0,01$
Είναι ανταγωνιστικοί	$3,59 \pm 1,03$	$3,37 \pm 1,02$	$<0,001$
Σύνολο	$17,77 \pm 2,58$	$16,74 \pm 2,35$	$<0,001$

ΚΟΡΙΤΣΙΑ

Δεν δείχνουν αλληλεγγύη	3,52 ± 0,90	3,05 ± 0,92	<0,001
Απομονώνονται	3,43 ± 0,85	3,10 ± 0,92	<0,001
Έχουν άγχος	3,54 ± 0,89	3,40 ± 0,83	<0,01
Δείχνουν ένταση	3,46 ± 1,06	3,24 ± 0,94	<0,01
Είναι ανταγωνιστικοί	3,68 ± 1,11	3,45 ± 1,11	<0,001
Σύνολο	17,63 ± 2,42	16,24 ± 2,37	<0,001



Σχήμα 3. Μεταβολή (%) των θετικών συμπεριφορών στους μαθητές της ομάδας έρευνας σε σχέση με το φύλο



Σχήμα 4. Μεταβολή (%) των αρνητικών συμπεριφορών στους μαθητές της ομάδας έρευνας σε σχέση με το φύλο

Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μεταβολών του αριθμού των αρνητικών συμπεριφορών στα αγόρια και στα κορίτσια στις κατηγορίες "δείχνουν ένταση" ($p > 0,05$) και "είναι ανταγωνιστικοί" ($p > 0,05$). Στο σύνολο των κατηγοριών αυτών παρατηρήθηκε μείωση του μέσου αριθμού των αρνητικών συμπεριφορών στα αγόρια κατά 5,80% ($p < 0,001$) και στα κορίτσια κατά 7,88% ($p < 0,001$), μεταβολές οι οποίες δεν διαφέρουν μεταξύ τους σημαντικά ($p > 0,05$).

6.2.5 Μεταβολή των συμπεριφορών σε σχέση με την τάξη

Από τη μελέτη των συμπεριφορών των μαθητών της ομάδας ελέγχου σε σχέση με την τάξη, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική μεταβολή στον αριθμό θετικών ή αρνητικών συμπεριφορών οκτώ μήνες μετά το αρχικό τεστ ούτε στους μαθητές της Α' τάξης ούτε στους μαθητές της Β' τάξης της ομάδας αυτής.

Αντιθέτως, οκτώ μήνες μετά την εφαρμογή του πειραματικού προγράμματος παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική αύξηση των θετικών και αντίστοιχη μείωση των

αρνητικών συμπεριφορών, τόσο στους μαθητές της Α' τάξης όσο και στους μαθητές της Β' τάξης της ομάδας έρευνας και στις πέντε διαφορετικές κατηγορίες (Πίνακας 14 και 15). Στο σύνολο των θετικών κατηγοριών παρατηρήθηκε αύξηση του μέσου αριθμού συμπεριφορών στους μαθητές της Α' τάξης κατά 29,40% ($p < 0,001$) και στους μαθητές της Β' τάξης κατά 25,11% ($p < 0,001$). Στο σύνολο των αρνητικών κατηγοριών παρατηρήθηκε μείωση του μέσου αριθμού συμπεριφορών στους μαθητές της Α' τάξης κατά 6,62% ($p < 0,001$) και στους μαθητές της Β' τάξης κατά 6,84% ($p < 0,001$).

Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ($p > 0,05$) μεταξύ των μεταβολών του αριθμού θετικών ή αρνητικών συμπεριφορών στους μαθητές της Α' τάξης και στους μαθητές της Β' τάξης της ομάδας έρευνας, σε καμία από τις πέντε κατηγορίες.

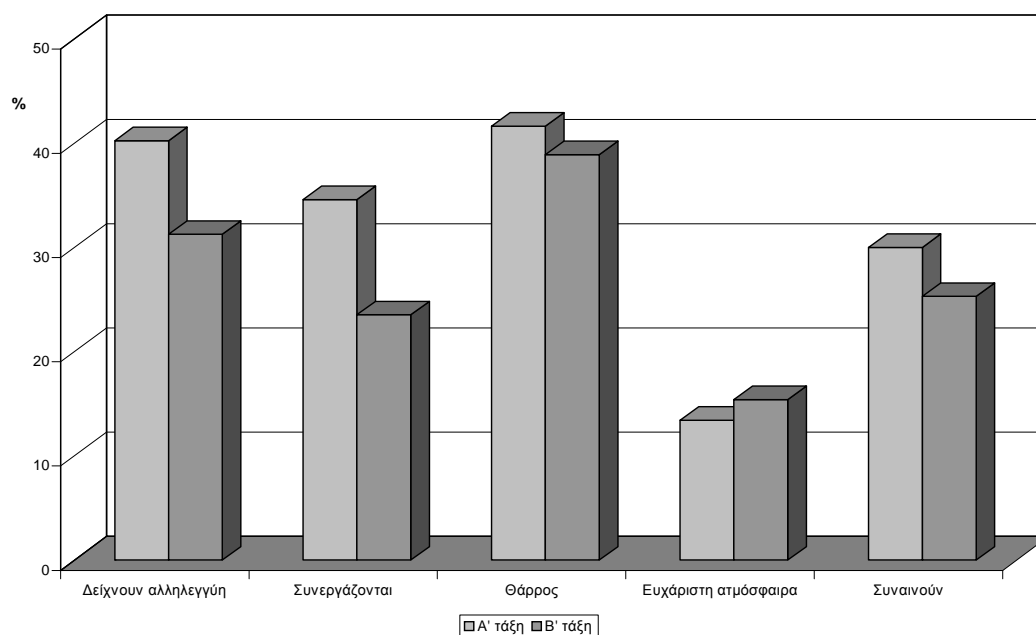
Πίνακας 14. Μέσος αριθμός θετικών συμπεριφορών

κατά το αρχικό και τελικό τεστ στους μαθητές της Α' και Β' τάξης της ομάδας έρευνας

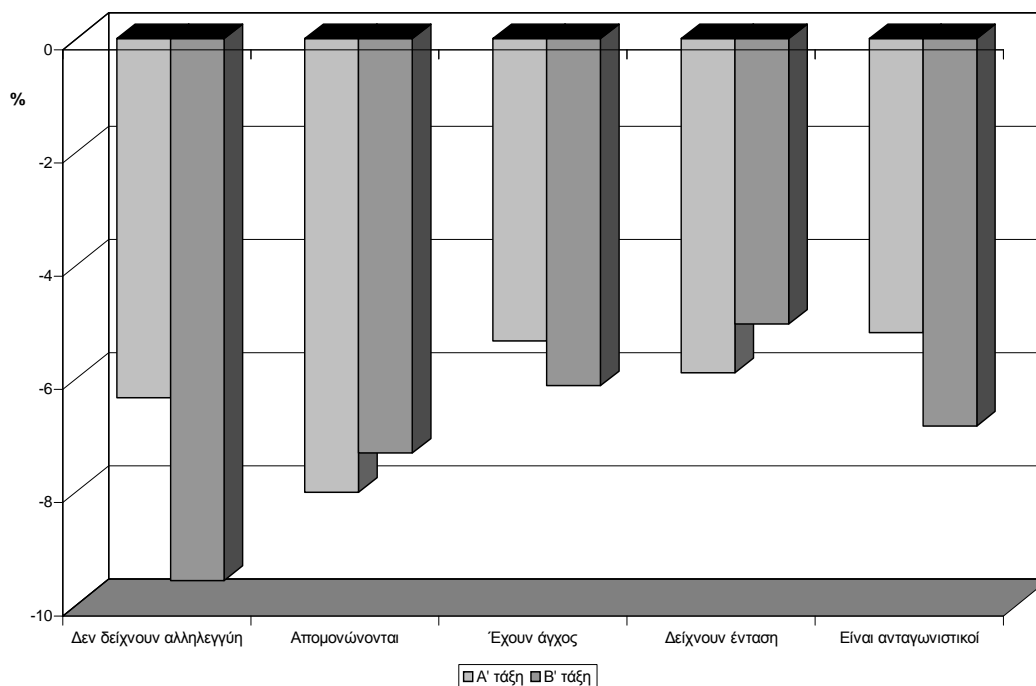
Κατηγορίες	Αρχικό τεστ	Τελικό τεστ	Τιμή p
<u>Α' ΤΑΞΗ</u>			
Δείχνουν αλληλεγγύη	0,87 ± 0,62	1,22 ± 0,68	<0,001
Συνεργάζονται	0,81 ± 0,57	1,09 ± 0,66	<0,001
Θάρρος	0,60 ± 0,53	0,85 ± 0,67	<0,001
Ευχάριστη ατμόσφαιρα	1,34 ± 0,64	1,52 ± 0,68	<0,001
Συναινούν	0,70 ± 0,61	0,91 ± 0,70	<0,001
Σύνολο	4,32 ± 1,36	5,59 ± 1,30	<0,001
<u>Β' ΤΑΞΗ</u>			
Δείχνουν αλληλεγγύη	0,80 ± 0,51	1,05 ± 0,68	<0,001
Συνεργάζονται	0,85 ± 0,56	1,05 ± 0,68	<0,001
Θάρρος	0,72 ± 0,57	1,00 ± 0,67	<0,001
Ευχάριστη ατμόσφαιρα	1,30 ± 0,60	1,50 ± 0,61	<0,001
Συναινούν	0,83 ± 0,62	1,04 ± 0,67	<0,001
Σύνολο	4,50 ± 1,26	5,63 ± 1,62	<0,001

Πίνακας 15. Μέσος αριθμός αρνητικών συμπεριφορών κατά το αρχικό και τελικό τεστ στους μαθητές της Α' και Β' τάξης της ομάδας έρευνας

Κατηγορίες	Αρχικό τεστ	Τελικό τεστ	Τιμή p
<u>Α' ΤΑΞΗ</u>			
Δεν δείχνουν αλληλεγγύη	3,47 ± 0,79	3,25 ± 0,87	<0,001
Απομονώνονται	3,37 ± 0,87	3,10 ± 0,98	<0,001
Έχουν άγχος	3,37 ± 0,91	3,19 ± 0,89	<0,001
Δείχνουν ένταση	3,39 ± 1,07	3,19 ± 0,95	<0,001
Είναι ανταγωνιστικοί	3,47 ± 1,03	3,29 ± 1,02	<0,001
Σύνολο	17,06 ± 2,09	15,93 ± 2,16	<0,001
<u>Β' ΤΑΞΗ</u>			
Δεν δείχνουν αλληλεγγύη	3,76 ± 0,96	3,40 ± 0,99	<0,001
Απομονώνονται	3,55 ± 0,90	3,29 ± 0,95	<0,001
Έχουν άγχος	3,59 ± 0,89	3,37 ± 0,86	<0,001
Δείχνουν ένταση	3,65 ± 0,96	3,46 ± 0,92	<0,001
Είναι ανταγωνιστικοί	3,80 ± 1,09	3,54 ± 1,09	<0,001
Σύνολο	18,33 ± 2,36	17,07 ± 2,27	<0,001



Σχήμα 5. Μεταβολή (%) των θετικών συμπεριφορών στους μαθητές της ομάδας έρευνας σε σχέση με την τάξη



Σχήμα 6. Μεταβολή (%) των αρνητικών συμπεριφορών στους μαθητές της ομάδας έρευνας σε σχέση με την τάξη

6.2.6 Μεταβολή των συμπεριφορών σε σχέση με την περιοχή

Από τη μελέτη των συμπεριφορών των μαθητών της ομάδας ελέγχου σε σχέση με την περιοχή, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική μεταβολή στον αριθμό θετικών ή αρνητικών συμπεριφορών οκτώ μήνες μετά το αρχικό τεστ ούτε στις αστικές, ούτε στις ημιαστικές, αλλά ούτε και στις αγροτικές περιοχές.

Αντιθέτως, οκτώ μήνες μετά την εφαρμογή του πειραματικού προγράμματος παρατηρήθηκε στην ομάδα έρευνας, και των τριών διαφορετικών περιοχών στατιστικά σημαντική αύξηση στον αριθμό θετικών και μείωση στον αριθμό των αρνητικών συμπεριφορών και στις πέντε διαφορετικές κατηγορίες (Πίνακας 16 και 17).

Πίνακας 16. Μέσος αριθμός θετικών συμπεριφορών κατά το αρχικό και τελικό τεστ στην ομάδα έρευνας στις τρεις διαφορετικές περιοχές

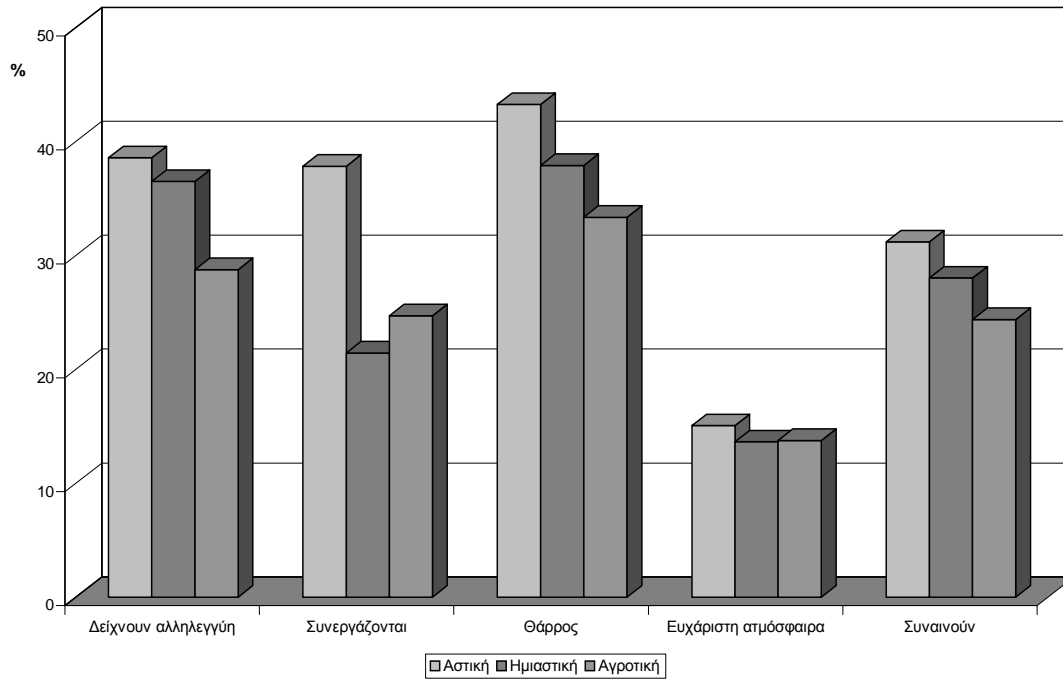
Κατηγορίες	Αρχικό τεστ	Τελικό τεστ	Τιμή p
<u>ΑΣΤΙΚΗ</u>			
Δείχνουν αλληλεγγύη	0,83 ± 0,53	1,15 ± 0,66	<0,001
Συνεργάζονται	0,82 ± 0,55	1,13 ± 0,65	<0,001
Θάρρος	0,67 ± 0,58	0,96 ± 0,67	<0,001
Ευχάριστη ατμόσφαιρα	1,33 ± 0,63	1,53 ± 0,64	<0,01
Συναινούν	0,77 ± 0,61	1,01 ± 0,69	<0,001
Σύνολο	4,42 ± 1,37	5,78 ± 1,41	<0,001
<u>ΗΜΙΑΣΤΙΚΗ</u>			
Δείχνουν αλληλεγγύη	0,85 ± 0,62	1,16 ± 0,72	<0,001
Συνεργάζονται	0,84 ± 0,55	1,02 ± 0,67	<0,001
Θάρρος	0,66 ± 0,54	0,91 ± 0,65	<0,001
Ευχάριστη ατμόσφαιρα	1,32 ± 0,61	1,50 ± 0,66	<0,01
Συναινούν	0,75 ± 0,62	0,96 ± 0,66	<0,05
Σύνολο	4,42 ± 1,25	5,55 ± 1,32	<0,001
<u>ΑΓΡΟΤΙΚΗ</u>			
Δείχνουν αλληλεγγύη	0,80 ± 0,55	1,03 ± 0,67	<0,05
Συνεργάζονται	0,81 ± 0,64	1,01 ± 0,71	<0,05
Θάρρος	0,69 ± 0,51	0,92 ± 0,72	<0,05
Ευχάριστη ατμόσφαιρα	1,31 ± 0,64	1,49 ± 0,63	<0,05
Συναινούν	0,78 ± 0,65	0,97 ± 0,76	<0,05
Σύνολο	4,33 ± 1,45	5,42 ± 1,52	<0,01

Στο σύνολο των θετικών κατηγοριών παρατηρήθηκε αύξηση του μέσου αριθμού των συμπεριφορών στους μαθητές των αστικών περιοχών κατά 30,78% ($p < 0,001$), στους μαθητές των ημιαστικών περιοχών κατά 25,57% ($p < 0,001$) και στους μαθητές των αγροτικών περιοχών κατά 25,17% ($p < 0,01$). Στο σύνολο των αρνητικών κατηγοριών παρατηρήθηκε μείωση του μέσου αριθμού των συμπεριφορών στους μαθητές των αστικών περιοχών κατά 7,26% ($p < 0,001$), στους μαθητές των ημιαστικών περιοχών κατά 6,69% ($p < 0,001$) και στους μαθητές των αγροτικών περιοχών κατά 6,18% ($p < 0,01$).

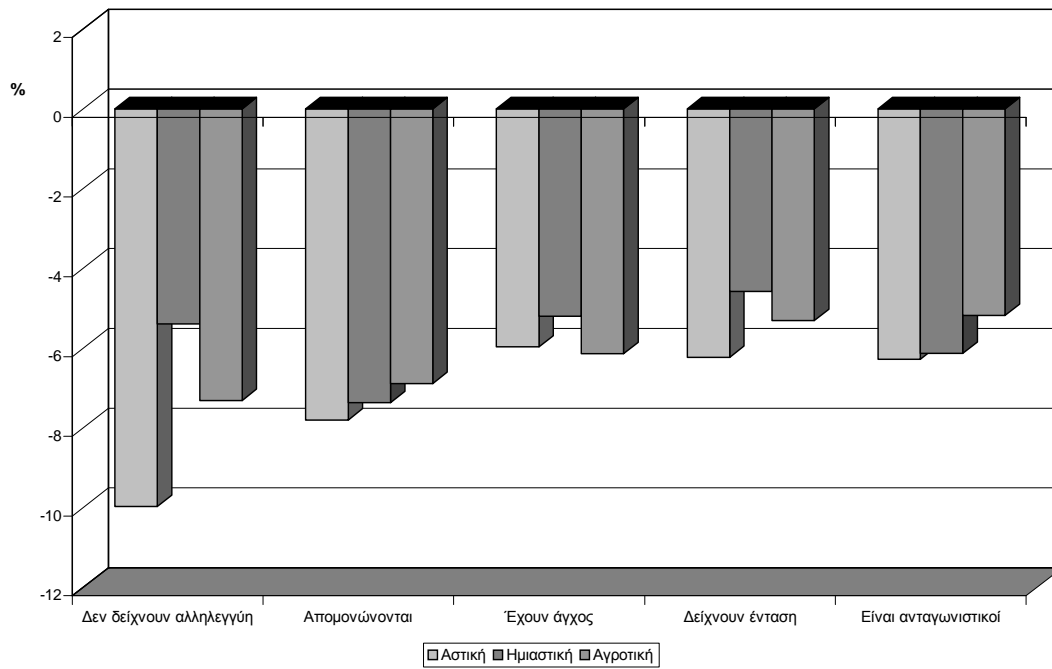
Πίνακας 17. Μέσος αριθμός αρνητικών συμπεριφορών κατά το αρχικό και τελικό τεστ στην ομάδα έρευνας στις τρεις διαφορετικές περιοχές

Κατηγορίες	Αρχικό τεστ	Τελικό τεστ	Τιμή p
<u>ΑΣΤΙΚΗ</u>			
Δεν δείχνουν αλληλεγγύη	3,61 ± 0,97	3,25 ± 1,02	<0,001
Απομονώνονται	3,46 ± 0,90	3,19 ± 1,04	<0,001
Έχουν άγχος	3,52 ± 0,94	3,31 ± 0,90	<0,001
Δείχνουν ένταση	3,53 ± 1,03	3,31 ± 0,98	<0,01
Είναι ανταγωνιστικοί	3,66 ± 1,16	3,43 ± 1,10	<0,01
Σύνολο	17,78 ± 2,67	16,49 ± 2,35	<0,001
<u>ΗΜΙΑΣΤΙΚΗ</u>			
Δεν δείχνουν αλληλεγγύη	3,34 ± 0,78	3,16 ± 0,87	<0,001
Απομονώνονται	3,39 ± 0,80	3,14 ± 0,83	<0,01
Έχουν άγχος	3,46 ± 0,86	3,28 ± 0,85	<0,01
Δείχνουν ένταση	3,49 ± 1,06	3,33 ± 0,93	<0,05
Είναι ανταγωνιστικοί	3,59 ± 0,95	3,37 ± 0,99	<0,001
Σύνολο	17,47 ± 2,62	16,28 ± 2,16	<0,001
<u>ΑΓΡΟΤΙΚΗ</u>			
Δεν δείχνουν αλληλεγγύη	3,83 ± 0,91	3,55 ± 0,89	<0,05
Απομονώνονται	3,63 ± 1,03	3,38 ± 1,03	<0,05
Έχουν άγχος	3,42 ± 0,97	3,21 ± 0,93	<0,05
Δείχνουν ένταση	3,58 ± 0,92	3,39 ± 0,86	<0,05
Είναι ανταγωνιστικοί	3,67 ± 1,12	3,48 ± 1,12	<0,05
Σύνολο	18,13 ± 2,85	17,01 ± 2,65	<0,01

Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μεταβολών του αριθμού θετικών ή αρνητικών συμπεριφορών στους μαθητές των τριών αυτών περιοχών στην ομάδα έρευνας, σε καμία από τις πέντε κατηγορίες.



Σχήμα 7. Μεταβολή (%) των θετικών συμπεριφορών στους μαθητές της ομάδας έρευνας σε σχέση με την περιοχή



Σχήμα 8. Μεταβολή (%) των αρνητικών συμπεριφορών στους μαθητές της ομάδας έρευνας σε σχέση με την περιοχή

7. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

7.1 Σύνοψη των αποτελεσμάτων

Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης έδειξαν ότι η Φυσική Αγωγή αποτελεί αδιαμφισβήτητο παράγοντα κοινωνικοποίησης των παιδιών των δύο πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου.

Τα παιδιά της ερευνητικής ομάδας που εφάρμοσαν το πειραματικό πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής, που ειδικά διαμορφώθηκε για την έρευνα, παρουσίασαν στατιστικά σημαντική βελτίωση, μεταξύ του αρχικού και τελικού τεστ και στις πέντε κατηγορίες που αξιολογήθηκαν, σε σχέση με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου, που εφάρμοσαν το τυπικό Αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου.

Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε αύξηση των παρατηρούμενων χαρακτηριστικών εκείνων που προσιδιάζουν σε ένα κοινωνικοποιημένο άτομο, δηλαδή συνεργασία, αλληλεγγύη, πειθαρχία, θάρρος και κοινωνικότητα. Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται για να επιβεβαιώσουν την τεθείσα ερευνητική υπόθεση ότι δηλαδή η Φυσική Αγωγή αποτελεί έναν πολύ σημαντικό παράγοντα κοινωνικοποίησης για τα παιδιά πρωτοσχολικής ηλικίας.

Καταρχήν θα πρέπει να επισημάνουμε για ακόμη μια φορά ότι μέσα στα πλαίσια του δειγματικού πληθυσμού δεν υπήρχαν σημαντικές διαφορές στην κατανομή, αλλά υπήρξε ανάλογη εκπροσώπηση και των δύο τάξεων στις οποίες περιορίστηκε η έρευνα (Α΄ και Β΄, και των δύο φύλων και των τριών κατηγοριών περιοχών (αστική, ημιαστική, αγροτική). Αυτό συνεπάγεται, ότι η έρευνα ήταν επαρκώς αντιπροσωπευτική και, ότι τα αποτελέσματα ήταν αξιόπιστα.

Στην παρατήρηση που διεξήχθη κατά την πρώτη φάση της έρευνας τα παιδιά από την ομάδα ελέγχου είχαν σε σχέση με τα παιδιά της ομάδας έρευνας αυξημένες όλες τις τιμές θετικής συμπεριφοράς – με μια μικρή εξαίρεση στην κατηγορία «θάρρος». Αντίστροφα, τα παιδιά που συγκαταλέχτηκαν στην ομάδα έρευνας είχαν αυξημένες τις τιμές αρνητικής συμπεριφοράς. Η διαπίστωση αυτή αποκαλύπτει την πρόσθετη αξία που έχουν τα αποτελέσματα του ερευνητικού προγράμματος, εφόσον κατάφερε να αντιστρέψει τα δεδομένα σε τέτοιο σημείο, ώστε τα παιδιά της ομάδας έρευνας τελικά να σημειώσουν τις μέγιστες τιμές σε όλες τις κατηγορίες.

Κατά τη δεύτερη παρατήρηση, αυτή που διεξήχθη μετά από διάστημα οκτώ μηνών, στην ομάδα ελέγχου παρατηρούμε αξιόλογη αύξηση των τιμών στις κατηγορίες θετικής συμπεριφοράς και αντίστοιχη μείωση των τιμών αρνητικής συμπεριφοράς. Εφόσον τα παιδιά αυτής της ομάδας ακολούθησαν το πρόγραμμα που προβλέπονταν από το Αναλυτικό Πρόγραμμα του σχολείου, καταλήγουμε ότι η Φυσική Αγωγή γενικά συμβάλλει στην ανάπτυξη θετικών αξιών, ικανών να προωθήσουν την κοινωνικότητα και να συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση των παιδιών.

Στην ίδια παρατήρηση, τη δεύτερη, διαπιστώθηκε ότι η ομάδα έρευνας παρουσίασε εντυπωσιακή αύξηση των τιμών θετικής συμπεριφοράς και παράλληλη μείωση των τιμών αρνητικής συμπεριφοράς. Η διαπίστωση αυτή δείχνει ότι το ερευνητικό πρόγραμμα με τη δομή και το περιεχόμενό του, κατάφερε να μεγιστοποιήσει τα αποτελέσματα της Φυσικής Αγωγής και να επιτύχει το βέλτιστο δυνατό αποτέλεσμα. Το γεγονός ότι η αύξηση των τιμών στις κατηγορίες θετικής συμπεριφοράς, όπως και η μείωση των τιμών στις κατηγορίες αρνητικής συμπεριφοράς, ήταν ασυγκρίτως μεγαλύτερη για τα παιδιά της ομάδας έρευνας, καταδεικνύει ότι δεν αρκεί απλά και μόνον η ένταξη της Φυσικής Αγωγής στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα, αλλά είναι εξίσου μεγάλης σημασίας το περιεχόμενο του διδακτικού αντικειμένου και βεβαίως το μαθησιακό κλίμα μέσα στο οποίο διεξάγεται η διδακτική πράξη.

Ειδικά, όσον αφορά την ομάδα έρευνας, οφείλουμε καταρχήν να διαπιστώσουμε ότι μια παράμετρος διαφοροποίησης των αποτελεσμάτων υπήρξε το φύλο. Παρατηρήθηκε ότι τα αγόρια παρουσίασαν περισσότερο κοινωνικοποιημένη συμπεριφορά, σχετικά με κάποιες συγκεκριμένες κατηγορίες παρατήρησης και τα κορίτσια με κάποιες άλλες. Πιο συγκεκριμένα, κατά την αρχική παρατήρηση τα αγόρια είχαν μεγαλύτερες τιμές στις κατηγορίες του θάρρους και της ευχάριστης ατμόσφαιρας, ενώ τα κορίτσια προηγούντο στις κατηγορίες της αλληλεγγύης, της συνεργασίας και της συναίνεσης. Η ίδια κατανομή, αλλά με σημαντικότερη βεβαίως αύξηση των τιμών, παρατηρήθηκε και κατά την τελική παρατήρηση, μετά δηλαδή το πέρας του ερευνητικού προγράμματος.

Η τάξη και η περιοχή από την οποία προέρχονταν τα παιδιά, αντίθετα, δεν επέφεραν κάποια σημαντική διαφοροποίηση. Πιο αναλυτικά, κατά την πρώτη παρατήρηση ανάμεσα στα παιδιά της ομάδας έρευνας διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά της Α΄

τάξης είχαν μεγαλύτερες τιμές στις κατηγορίες θετικής συμπεριφοράς «αλληλεγγύη» και «ευχάριστη ατμόσφαιρα», ενώ κατά την τελική παρατήρηση στις κατηγορίες με υψηλές τιμές προστέθηκε και αυτή της συνεργατικότητας. Επομένως, τα παιδιά της Α΄ δημοτικού παρουσίασαν ελαφρώς καλύτερα ποσοστά θετικής συμπεριφοράς σε σχέση με τα παιδιά της Β΄ τάξης, αν και η διαφορά δε θεωρείται στατιστικά σημαντική, ώστε να θεωρούμε ότι και στην Α΄ και στη Β΄ τάξη εμφανίσθηκαν τα ίδια μοτίβα κοινωνικής συμπεριφοράς.

Τέλος πρέπει να σημειώσουμε ότι και στα τρία είδη περιοχών- αστική, ημιαστική και αγροτική, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική αύξηση των θετικών κοινωνικών συμπεριφορών και αντίστοιχη μείωση των αρνητικών με τις αστικές περιοχές να προηγούνται - ποσοστό 30,78% -, τις ημιαστικές να έπονται - 25.7% - και τις αγροτικές περιοχές τελευταίες - 23.09%. Στην πρώτη παρατήρηση τα παιδιά της αστικής περιοχής είχαν αυξημένες εν συγκρίσει με αυτά των άλλων περιοχών, τις τιμές της κατηγορίας «ευχάριστη ατμόσφαιρα», τα παιδιά της ημιαστικής προηγούντο στις κατηγορίες «αλληλεγγύη» και «συνεργατικότητα» και τα παιδιά των αγροτικών περιοχών είχαν συγκριτικά αυξημένες τις τιμές του θάρρους και της συναίνεσης. Στην τελική παρατήρηση φάνηκε ότι οι τιμές στις κατηγορίες θετικής συμπεριφοράς ήταν γενικά αυξημένες, αν και μπορούμε να διαπιστώσουμε μια κάπως μεγαλύτερη αύξηση στα παιδιά των αστικών περιοχών.

7. 2 Συσχέτιση με άλλες έρευνες

Στο εκπαιδευτικό σύστημα η Φυσική Αγωγή είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας μάθησης και ευρύτερης συνεισφοράς στη γενικότερη ανάπτυξη και μόρφωση των παιδιών. Είναι πιθανό μέσω της Φυσικής Αγωγής να επέλθει στο παιδί η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξή του .Επιπλέον, η Φυσική Αγωγή μπορεί να συνεισφέρει ειδικότερα στην αυτοεκτίμηση του παιδιού και στην κοινωνική του συμπεριφορά (Seghers and Vangunderbeek, 2008).

Σήμερα αποτελεί πλέον κοινή παραδοχή ότι η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων αποτελεί ένα βασικό στόχο της Φυσικής Αγωγής. Αυτό οφείλεται κατά πολύ στο ότι ο σύγχρονος τρόπος ζωής απαιτεί και υποστηρίζει την ικανότητα των ατόμων να σχετίζονται ομαλά με τα άλλα μέλη του συνόλου στο οποίο εντάσσονται και να

συνεργάζονται αποτελεσματικά στα πλαίσια της ομάδας, δηλαδή προκρίνει την κοινωνικότητα (Vanden Auweele et al. (1999). Με αυτό το σκεπτικό, άλλωστε, συντάχθηκαν και οι κατηγορίες παρατήρησης της συμπεριφοράς των παιδιών, λαμβάνοντας δηλαδή υπόψη ότι η κοινωνία αναγνωρίζει στα μέλη της ορισμένες βασικές ιδιότητες, οι οποίες βοηθούν στη συνοχή της ως σύνολο και μεταξύ αυτών είναι η αλληλεγγύη, η διάθεση συνεργασίας και συναίνεσης, η πειθαρχία και η δημιουργία ενός ευχάριστου κλίματος μεταξύ των μελών της, ενώ για την προαγωγή της βασικά απαιτείται θάρρος από πλευράς των μελών της. Αντίθετα, ως αντικοινωνικά ή ελλιπώς κοινωνικοποιημένα χαρακτηρίζονται τα άτομα που διακρίνονται για έλλειψη αλληλεγγύης, έντονα συναισθήματα άγχους, τάση απομόνωσης και δημιουργίας έντασης, καθώς και υπέρμετρη ανταγωνιστικότητα. (Lappa-Vardouli, 2007) Μετά από διάστημα οκτώ μηνών συμμετοχής στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής στο σύνολο των παιδιών που απετέλεσαν το δειγματικό πληθυσμό της έρευνας παρατηρήθηκε βελτίωση των θετικών και ελάττωση των αρνητικών συμπεριφορών, πράγμα που βέβαια σημαίνει ότι η Φυσική Αγωγή επηρεάζει τη συμπεριφορά των παιδιών και τη στάση τους προς το σύνολο, και ειδικά αυτά της πολύ νεαρής ηλικίας, όπως ήταν τα παιδιά της έρευνας.

Συνεπώς, η αντίληψη που κυριαρχεί σήμερα για τον άνθρωπο σχετίζεται άμεσα με την επίδραση της Φυσικής Αγωγής στην κοινωνικοποίηση του ατόμου. Αντίθετα με αλλοτινές εποχές, από τον Maslow και έως σήμερα είναι κοινώς αποδεκτό ότι το άτομο είναι μια ενιαία ολότητα με ψυχική – πνευματική και σωματική υπόσταση με ποικίλες ανάγκες που ικανοποιούνται κατά τρόπο καλύτερο μέσα στα πλαίσια του συνόλου. Η Φυσική Αγωγή ως μαθησιακό αντικείμενο μπορεί να συνεισφέρει σημαντικά, προωθώντας τη συντροφικότητα, την αποδοχή από μέρους της ομάδας, την επιβεβαίωση και την αυτοπεποίθηση του ατόμου (Μπουζιώτας, 2004).

Βεβαίως, πρέπει να αναγνωρίσουμε ότι οι θετικές συμπεριφορές τις οποίες λάβαμε ως κλίμακες μέτρησης της επίδρασης που ασκεί η Φυσική Αγωγή στην κοινωνικοποίηση του ατόμου, βρίσκονται μεταξύ τους σε αλληλεπίδραση.

Σχετικές έρευνες που έχουν διεξαχθεί κατέληξαν ότι η αυτοπεποίθηση επιδρά σε άλλες ψυχολογικές παραμέτρους, όπως το άγχος, την αυτοσυγκέντρωση, την επιμονή στην προσπάθεια και την ταχύτητα λήψης αποφάσεων (Θεοδωράκης, Γούδας κ.ά., 2001). Συνεπώς, η ενίσχυση της αυτοπεποίθησης είναι πολύ σημαντικό μέλημα και αφορά

όλους τους εμπλεκόμενους σε δραστηριότητες της Φυσικής Αγωγής ή του Αθλητισμού, αν υπάρχει πραγματικό ενδιαφέρον, όχι μόνον για την αύξηση της επίδοσης, αλλά και για τη βελτίωση της συμπεριφοράς των ατόμων που επιδίδονται σε δραστηριότητες αυτού του τύπου και ειδικά μάλιστα αν πρόκειται για παιδιά και άτομα νεαρής ηλικίας.

Η σύνδεση της φυσικής δραστηριότητας με αρχές ηθικής και κοινωνικής φύσεως όπως η πειθαρχία, η συνεργασία, η αρμονική από κοινού εργασία, η αλληλεγγύη, η συναίσθηση της ευθύνης και η αποφασιστικότητα, είχε διαπιστωθεί πολύ πριν την στροφή του επιστημονικού ενδιαφέροντος, ήδη από τα αρχαία χρόνια. Μάλιστα, η σύνδεση αυτή θεωρείται πλέον μια βασική παράμετρος που οδήγησε τους πολιτισμούς της αρχαιότητας σε ποικίλα και πάντως μεγάλα επιτεύγματα (Παπακυριακού, 1992). Παρόμοια ήταν η διαπίστωση και της παρούσας έρευνας, η οποία συγκλίνει με την κοινή πλέον και καθιερωμένη και βάσει επιστημονικών δεδομένων παραδοχή.

Έρευνες που έχουν κατά καιρούς πραγματοποιηθεί όπως από τους (Bunker, 1999, Calfas & Taylor, 1994, Ganley & Sherman, 2000, Fox, 2000), έχουν αποδείξει ότι η φυσική δραστηριότητα ασκεί θετική επίδραση, τόσο στη σωματική όσο και στην ψυχική υγεία των παιδιών, αφού συμβάλλει σημαντικά στην απόκτηση υψηλής αυτοεκτίμησης και γενικά θετικής διάθεσης καθώς και στη μείωση του άγχους, της κατάθλιψης και της επιθετικότητας (Δέρρη & Θεοδωράκης, 1997).

Ειδικά στο θέμα της αυτοεκτίμησης, συμβάλλει η Φυσική Αγωγή, αφού στα πλαίσια του σχολικού μαθήματος το παιδί βιώνει συναισθήματα που προκύπτουν από τη συμμετοχή και την επιτυχία, την ομαλή επικοινωνία και συνεργασία και γενικά την κοινωνική αποδοχή (Θεοδωράκης, 1990). Ταυτόχρονα, ωστόσο, η αυτοεκτίμηση αναπτύσσεται και μέσα από την εκδήλωση ανταγωνιστικότητας, την κυριαρχία και την καλλιέργεια στρατηγικών άμυνας (Nieman, 2002). Η Φυσική Αγωγή αποδεδειγμένα καλλιεργεί στα παιδιά χαρακτηριστικά, τα οποία η σύγχρονη κοινωνία απαιτεί από τα μέλη της, όπως επιμονή, αυτοπεποίθηση, ευρηματικότητα και ενεργητικότητα (Nieman, 2002).

Εξίσου σημαντική είναι η επίδραση της φυσικής αγωγής στη μείωση του άγχους, που δημιουργείται γενικά από τους ρυθμούς της καθημερινότητας και από ιδιαίτερες απαιτήσεις, που προβάλλονται από την εμπλοκή του ατόμου σε συγκεκριμένες δραστηριότητες, όπως είναι οι αθλητικές. Θεωρείται πλέον και βάσει επιστημονικών

ερευνών βέβαιο, ότι η σωματικής άσκηση συμβάλλει στη μείωση του άγχους και αυτό ισχύει ανεξαρτήτως ηλικίας, φύλου, φυσικής κατάστασης ή άλλων συναφών παραμέτρων (Paluska et.al., 2000).

Πρακτικά αυτό σημαίνει, ότι ένα άτομο αναμένεται να εκδηλώσει σε μικρότερο βαθμό και να διαχειριστεί καλύτερα το άγχος, όταν προβαίνει σε σωματική άσκηση, όπως αυτή που παρέχεται μέσα από το μάθημα της Φυσικής Αγωγής, και μάλιστα όσο μεγαλύτερη είναι η διάρκεια της άσκησης σε καθημερινό επίπεδο και μακροπρόθεσμα, τόσο καλύτερη θα είναι η αντιμετώπιση και η καταπολέμηση του άγχους από το ίδιο (Ζέρβας, 1996).

Τα συμπεράσματα αυτά συμφωνούν κατά πολύ με αυτά της παρούσας έρευνας, στα πλαίσια της οποίας παρομοίως φάνηκε ότι έχουμε αδιαμφισβήτητη μείωση του άγχους, της ανταγωνιστικότητας και των εντάσεων, ενώ ο συνδυασμός των θετικών συμπεριφορών των κατηγοριών παρατήρησης συγκλίνουν στην ανάδειξη της αυτοδυναμίας του ατόμου και της ομαλής λειτουργίας του στα πλαίσια του συνόλου. Συνεπώς, τα οφέλη που προκύπτουν από την ανάπτυξη φυσικής και αθλητικής δραστηριότητας των παιδιών, όπως γίνεται μέσα από την συμμετοχή του στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, συνεισφέρουν στην ανάπτυξη των στοιχείων εκείνων του χαρακτήρα, τα οποία βοηθούν στη σύναψη ομαλών δεσμών με το άμεσο και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, ή όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Biddle (1995), στην ανάπτυξη της «ψυχοκοινωνιολογικής υγείας».

Σε περισσότερο εξειδικευμένες μάλιστα έρευνες όπως των (Bunker, 1998, Ganley & Sherman, 2000, Twisk, 2001) διαπιστώθηκε, ότι τα οφέλη αυτά είναι μεγαλύτερα για τα κορίτσια, που προσπαθούν να ανταποκριθούν στα αισθητικά πρότυπα που έχει ορίσει η κοινωνία (Αντωνοπούλου, 1999).

Βεβαίως, κάτι τέτοιο δεν έγινε αντιληπτό από την παρούσα εργασία, η οποία είχε να κάνει με παιδιά πολύ μικρής ηλικίας, κατά την οποία το φύλο δε συνιστά ακόμη σημαντικό παράγοντα διαφοροποίησης των ρόλων και των χαρακτηριστικών των ατόμων. Δεν αποκλείεται καθόλου, ωστόσο, να είχαμε παρόμοια αποτελέσματα, αν η ερευνητική προσέγγιση είχε επεκταθεί και σε παιδιά μεγαλύτερων ηλικιών και τάξεων.

Σε ότι αφορά τα κορίτσια, έρευνες έδειξαν, ότι η φυσική δραστηριότητα μπορεί να συμβάλλει θετικά στην εξέλιξη της αυτοεκτίμησης, της αυτοαντίληψης, της

κοινωνικής συμμετοχής και συναισθηματικής εξισορρόπησης (Scully et.al.,1998),όπως παρατηρήθηκε και στη δική μας έρευνα, το φύλο επιφέρει κάποιες διαφοροποιήσεις όσον αφορά το βαθμό απόκτησης ορισμένων συμπεριφορών. Άλλωστε, την τελευταία εικοσαετία θεωρείται δεδομένο ότι η ενασχόληση με τον αθλητισμό και γενικά με τη φυσική αγωγή, προσφέρεται για την επίτευξη προσωπικών στόχων, καθώς καθίσταται ευκολότερη και αμεσότερη η αξιολόγηση της επίδοσης (Δέρρη & Θεοδωράκης, 1997)

Άλλες έρευνες πάλι, έχουν προχωρήσει ακόμη περισσότερο, δηλαδή με δεδομένη την θετική επίδραση της Φυσικής Αγωγής στην κοινωνικοποίηση των παιδιών, θέτουν, ως ερώτημα, ποιο είναι το κατάλληλο περιεχόμενο του διδακτικού αντικειμένου. Κοινή συνισταμένη στις έρευνες αυτές αποτελεί η παραδοχή, ότι το μάθημα της Φυσικής Αγωγής, πρέπει να είναι ευχάριστο, να γίνεται σε τακτή βάση, να έχει ποικιλία και να ενθαρρύνει τους μαθητές σε περαιτέρω αθλητικές δραστηριότητες (Michaels, 2005). Αυτές οι προϋποθέσεις είναι απαραίτητες για τη δημιουργία ενός κλίματος κατάλληλου για την ανάπτυξη των θετικών ψυχοκοινωνικών ιδιοτήτων, που προαναφέρθηκαν, οι οποίες ενισχύουν την κοινωνικότητα των παιδιών.

Το ερώτημα αυτών το ερευνών σε μεγάλο βαθμό επηρέασε και την παρούσα έρευνα, καθώς για την παρατήρηση διαμορφώθηκε ένα εναλλακτικό πρόγραμμα, διαφοροποιημένο από το συμβατικό πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής, που περιλαμβάνεται στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα των Σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Το ειδικά διαμορφωμένο πρόγραμμα, περιλάμβανε δραστηριότητες, που προωθούσαν, όχι μόνο ειδικές δεξιότητες, αλλά και συγκεκριμένους τρόπους συμπεριφοράς.

Το πρόγραμμα αυτό τηρήθηκε απαρέγκλιτα για οκτώ μήνες και διέθετε ποικιλία δραστηριοτήτων, οι οποίες αποσκοπούσαν όχι μόνο στην επίτευξη των καθορισμένων στόχων, αλλά και στη δημιουργία ενός ευχάριστου μαθησιακού κλίματος.Το πρόγραμμα αυτό ενθάρρυνε τα παιδιά για περαιτέρω ενασχόληση με τη φυσική αγωγή και τον αθλητισμό. Πράγματι, από τα τελικά αποτελέσματα φάνηκε ότι και στις δύο ομάδες, η εμπλοκή των παιδιών με τη Φυσική Αγωγή είχε θετικά ψυχο-κοινωνικά αποτελέσματα, πολύ πιο εντυπωσιακή ήταν ωστόσο, η πρόοδος που αναδείχθηκε στα παιδιά της ομάδας έρευνας, τα οποία εφάρμοσαν το ειδικά διαμορφωμένο πρόγραμμα. Η επισήμανση αυτή μας οδηγεί αναγκαστικά πλέον στο συμπέρασμα ότι δεν αρκεί μόνο η ενασχόληση των παιδιών με φυσικές δραστηριότητες – η οποία είναι βεβαίως ωφέλιμη – αλλά είναι

εξίσου ή και ακόμη περισσότερο σημαντικό το περιεχόμενο και ο τρόπος διεξαγωγής του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής.

8. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

8.1 Η σημασία της έρευνας

Η σημερινή μορφή οργάνωσης των κοινωνιών, δίνει έμφαση στις δραστηριότητες που σχετίζονται με την παραγωγικότητα και την κοινωνικοοικονομική πραγματικότητα, ενώ οι παράμετροι που καθορίζουν την ποιότητα ζωής βρίσκονται μάλλον σε δεύτερη μοίρα. Στα πλαίσια αυτά η φυσική δραστηριότητα, θεωρείται μέρος του ελεύθερου χρόνου και σχετίζεται – λανθασμένα βεβαίως – με την ευχαρίστηση (Βαρλάμη, 2003).

Αυτό είναι και το πνεύμα, με το οποίο φαίνεται να αντιμετωπίζεται και η Φυσική Αγωγή. Η αλλαγή της στάσης και συμπεριφοράς των ανθρώπων και, ειδικά των παιδιών, προς τη Φυσική Αγωγή, είναι δυνατή και απαραίτητη, και αυτό μπορεί να επιτευχθεί σε πρώτη φάση με τη συμβολή δύο παραγόντων, των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και των καθηγητών Φυσικής Αγωγής. Το αντίστοιχο μάθημα που παραδίδεται μέσα από το σχολικό Ωρολόγιο Πρόγραμμα, αποσκοπεί σχεδόν αποκλειστικά, στην ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων και την εκμάθηση αγωνιστικών αθλημάτων (Βαρλάμη, 2003). Κατάλληλα διαμορφωμένα προγράμματα, μπορούν να οδηγήσουν σε αλλαγή των γνώσεων, των στάσεων και της συμπεριφοράς των παιδιών προς τη Φυσική Αγωγή (Θεοδωράκης, 1990). Η αλλαγή της λογικής και της μορφής των προγραμμάτων, θεωρείται μείζονος σημασίας, αν πραγματικός και απώτερος στόχος είναι αυτά να οδηγούν, στη διεύρυνση των ωφελειών που προκύπτουν από τη Φυσική Αγωγή και στη δια βίου εμπλοκή σε φυσικές δραστηριότητες (Θεοδωράκης, 1990, Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης & Γούδας, 2003).

Παράλληλα, κρίνεται καθοριστικός ο ρόλος του καθηγητή Φυσικής Αγωγής στη διαμόρφωση θετικών στάσεων των παιδιών προς το αντικείμενο, οι οποίες μάλιστα να προκύπτουν μέσα από προσωπικές εμπειρίες, ώστε να είναι σταθερές και μακροπρόθεσμες (Θεοδωράκης, 1990). Η στάση αυτή, επηρεάζεται επίσης από κοινωνικούς φορείς, όπως είναι κατεξοχήν ο χώρος της εκπαίδευσης (Θεοδωράκης, 1990).

Οι Μυλώσης και Παπαϊωάννου, παρουσίασαν μελέτη, με βάση τα ερευνητικά δεδομένα των Elliot και Church και αφορούσαν ιεραρχικό μοντέλο των στόχων επίτευξης του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής εκ μέρους των καθηγητών. Σύμφωνα με αυτό, οι προσανατολισμοί στόχων, θα πρέπει να εξετάζονται, ως προς τις διαστάσεις: ενίσχυση του εγώ, βελτίωση και κοινωνική αποδοχή. Τα αποτελέσματα της έρευνας, έδειξαν ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας ήταν σημαντικά προσανατολισμένοι στη βελτίωση και λιγότερο στην ενίσχυση του εγώ και ότι είναι πολύ σημαντικός ο ρόλος των καθηγητών Φυσικής Αγωγής, στη διαμόρφωση των προσανατολισμών στόχων που συμβάλλουν στην κοινωνική τους ανάπτυξη (Μυλώσης, Παπαϊωάννου, 2002).

Η από κοινού συμβολή τους, συμβάλλει σημαντικά στην μεγιστοποίηση των ωφελειών που προκύπτουν για τα παιδιά, από τη συμμετοχή στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής και μάλιστα σε μεγάλη προοπτική χρόνου, με απώτερο στόχο την δια βίου επίδοση σε φυσικές δραστηριότητες – δεδομένου μάλιστα- ότι η κοινωνικοποίηση είναι μια διαδικασία, που καλύπτει όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου.

Αναμφίβολα, η κοινωνικοποίηση, αποτελεί μια από τις κύριες σκοπιμότητες τις οποίες υπηρετεί η εκπαίδευση. Σε αντίθεση, ωστόσο, με τα άλλα μαθήματα του Ωρολογίου Προγράμματος, όπου σε πρώτο επίπεδο, επιδιώκεται η μετάδοση ορισμένων βασικών γνώσεων στα διάφορα μαθησιακά αντικείμενα, στη Φυσική Αγωγή ο σκοπός αυτός είναι πολύ πιο εμφανής.

Ο διδάσκων θα πρέπει να γνωρίζει και να κατανοεί στη μικρή ηλικία τις δυσκολίες επικοινωνίας των μαθητών, οι οποίες είναι ανάλογες με τη βιολογική τους ανάπτυξη. Οι μαθητές παίζουν για το παιχνίδι, έχοντας εσφαλμένη ιδέα της πραγματικότητας (Πιαζέ, 1979). Γι' αυτό θα πρέπει να επιδιώκεται μεγαλύτερη αμεσότητα, καθώς το παιδί μέσα από το παιχνίδι ή την άσκηση καλείται να ενεργήσει συνεργαζόμενο ή αντιπαρατιθέμενο με τα άλλα μέλη της σχολικής τάξης ή της ομάδας, να πειθαρχήσει σε ιδιαίτερους κανόνες, να αναπτύξει τρόπους συμπεριφοράς και αντίδρασης σε διάφορες καταστάσεις, τέτοιους που να είναι αποδεκτοί από το σύνολο. Με άλλα λόγια, στα πλαίσια της Φυσικής Αγωγής η κοινωνικοποίηση, συνιστά βασικό μέλημα, κάτι που είναι αντιληπτό και από τα ίδια τα παιδιά, τα οποία – αν και ασυνείδητα - την θεωρούν συνήθως ως το αγαπημένο τους μάθημα για αυτόν ακριβώς το λόγο.

Η έρευνα της επίδρασης της Φυσικής Αγωγής στην κοινωνικοποίηση των παιδιών δεν πρέπει να είναι, κατά τη γνώμη μας, αντικείμενο μόνον επιστημονικών ή πάντως εξειδικευμένων ερευνών, αλλά να συνιστά σημείο προβληματισμού για κάθε καθηγητή ή καθηγήτρια Φυσικής Αγωγής. Η συνειδητοποίηση του βαθμού συμβολής του μαθήματος, στην διαμόρφωση της ζωής και της προσωπικότητας των παιδιών, οφείλει να προβληματίσει τους υπεύθυνους φορείς και τους διδάσκοντες και να τους παρακινήσει να κατευθύνουν όλες τις ενέργειές τους στην διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους είναι δυνατή, η επίτευξη των καλύτερων δυνατών αποτελεσμάτων προς αυτή την κατεύθυνση. Μόνο σε αυτή την περίπτωση θα είμαστε σε θέση να υποστηρίξουμε και να το εννοούμε, ότι το σχολείο δεν προσφέρει μόνο γνώσεις, αλλά και αγωγή.

Δεδομένης, λοιπόν, της μεγάλης σημασίας του θέματος της επίδρασης της Φυσικής Αγωγής στην κοινωνικοποίηση των παιδιών, κρίθηκε σημαντικό και εστίασαμε την παρούσα εργασία σε αυτό το ζήτημα, για να τεκμηριωθεί και επιστημονικά κάτι που θεωρείται στις μέρες μας αυτονόητο στον κύκλο των καθηγητών και των θεωρητικών της Φυσικής Αγωγής, ώστε, με αυτόν τον τρόπο, να προσφέρουμε ένα ασφαλές εφαλτήριο για περαιτέρω ερευνητικές προσεγγίσεις σχετικά με το θέμα.

8. 2 Ερευνητικές προτάσεις

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την παρούσα έρευνα κάλυψαν κατά πολύ τις αρχικές προσδοκίες, καθώς αποδείχτηκε, ότι η Φυσική Αγωγή, επιδρά θετικά στην κοινωνικοποίηση των παιδιών, ενισχύοντας συμπεριφορές οι οποίες ευνοούν την εμπέδωση των κανόνων, που προσδιορίζουν τις σχέσεις με άλλα μέλη του εκάστοτε άμεσου κοινωνικού περιβάλλοντος, ώστε το άτομο να προσαρμόζεται και να εντάσσεται σε αυτό ομαλά και χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα. Από την άλλη, ωστόσο, αναγνωρίζουμε ότι ένα τόσο σημαντικό θέμα δεν μπορεί να εξαντληθεί σε μια έρευνα που διεξήχθη σε ένα περιορισμένο, συγκριτικά με το συνολικό αριθμό παιδιών που φοιτούν στη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση της χώρας, δειγματικό πληθυσμό. Αντίθετα, θεωρούμε ότι θα είχε σαφώς μεγαλύτερο ενδιαφέρον η επέκταση της έρευνας σε όλες τις ηλικίες και όλες της τάξης, τόσο της Πρωτοβάθμιας, όσο και της Δευτεροβάθμιας. Με αυτό τον τρόπο θα ήταν δυνατό να γίνουν μια σειρά από σοβαρές διαπιστώσεις, όπως:

Η διερεύνηση του βαθμού συμβολής του μαθήματος Φυσικής Αγωγής στα παιδιά πρωτοσχολικής ηλικίας.

σε σχέση με τη διαμόρφωση στάσεων ζωής και ηθικών αξιών

σε σχέση με το οικογενειακό (κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο) περιβάλλον

σε σχέση με την ευρύτερη σχολική κοινότητα.

σε σχέση με άλλες παραμέτρους που επηρεάζουν τη συμβολή της Φυσικής Αγωγής στην κοινωνικοποίηση των παιδιών με την πάροδο των χρόνων, όταν δηλαδή το παιδί, αναπτύσσει εντονότερη κοινωνική δράση με την ένταξή του σε ομάδες, παρέες, κ.α.;

- Ποια είναι η άποψη των εμπλεκομένων στην διδακτική διαδικασία που συντελείται στα πλαίσια της Φυσικής Αγωγής και κυρίως των καθηγητών, των γονέων και των ίδιων των παιδιών;

Βεβαίως, μια έρευνα τέτοιων διαστάσεων συνεπάγεται κι έναν αντίστοιχα μεγάλο μέγεθος δειγματικού πληθυσμού, όπως και έναν ανάλογο αριθμό εμπειρών και ικανών ερευνητών. Επίσης, δεδομένου ότι μια τέτοια έρευνα, θα περιλαμβάνει στον δειγματικό της πληθυσμό άτομα διαφόρων ηλικιών και ιδιοτήτων, θα είναι δυνατή η πολυμεθοδική προσέγγιση, η οποία κατά κανόνα εξασφαλίζει πολύ πιο έγκυρα αποτελέσματα και διερευνώμενα από πολλές οπτικές γωνίες.

8.3 Περιορισμοί της παρούσας έρευνας

Κάθε ερευνητική προσέγγιση, προκειμένου να έχει αξιοπιστία και εγκυρότητα, πρέπει να αναγνωρίζει στα συμπεράσματα στα οποία καταλήγει κάποια όρια (Παρασκευόπουλος, 1999). Με αυτό το σκεπτικό και εμείς θεωρήσαμε και αποδεχτήκαμε ορισμένους παράγοντες, που περιορίζουν τη δυνατότητα γενίκευσης των συμπερασμάτων που εξήχθησαν από την παρούσα έρευνα.

Στην ερευνητική μας απόπειρα, εντοπίσαμε τον τρόπο και το βαθμό επίδρασης της Φυσικής Αγωγής στη κοινωνικοποίηση των παιδιών μέσα από την παρατήρηση της συμπεριφοράς τους στα πλαίσια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής. Βεβαίως από μόνη της η μέθοδος της παρατήρησης, θεωρείται από τις απαιτητικές μεθόδους έρευνας, καθώς ενέχει αρκετά περιθώρια σφάλματος, τα οποία βαραίνουν αποκλειστικά τον

ερευνητή. Η ιδανική χρήση της μεθόδου αυτής έγκειται στην πολυμεθοδικότητα, δηλαδή την παράλληλη χρήση μιας δεύτερης ερευνητικής μεθόδου, όπως της συνέντευξης ή της συμπλήρωσης ερωτηματολογίου. Στη δική μας περίπτωση η δυνατότητα αυτή ήταν ανύπαρκτη, λόγω της ηλικίας των παιδιών, τα οποία αδυνατούσαν να καταθέσουν προφορικά ή γραπτά, ρεαλιστικά και με σαφήνεια τις αλλαγές που βίωναν και διαπίστωναν στο χαρακτήρα τους και στη σχέση τους με το κοινωνικό τους περιβάλλον.

Επίσης, οφείλουμε να αναγνωρίσουμε, ότι η παρατήρηση της μεταβολής της κοινωνικότητας των παιδιών περιορίστηκε αμιγώς στα πλαίσια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής, αφήνοντας αναγκαστικά έξω από το πεδίο εξέτασης παράπλευρους παράγοντες, όπως την οικογενειακή κατάσταση και ζωή των παιδιών, τη σχέση τους με την ευρύτερη σχολική κοινότητα (πέραν δηλαδή της τάξης τους), άλλες δραστηριότητες που ενδεχομένως είχαν, ή ακόμη και άλλες παρέες, προερχόμενες από διαφορετικούς χώρους. Όλοι αυτοί οι παράγοντες οπωσδήποτε ασκούν μεγάλη επίδραση στην ψυχολογία των παιδιών και τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται το άμεσο σε αυτά κοινωνικό σύνολο, τον εαυτό τους μέσα σε αυτό και τη μεταξύ τους σχέση (Αυγερινός, 1989).

Οπωσδήποτε μια τέτοια έρευνα, θα προσκόμιζε αδιαμφισβήτητα συμπεράσματα, αλλά φυσικά υπερβαίνει κατά πολύ τις δυνατότητες της παρούσας, καθώς ως έρευνα ευρύτερου φάσματος, θα απαιτούσε τη συνεργασία πολλών ερευνητών και φορέων και την παράλληλη χρήση διαφόρων μεθόδων, ικανών να προσφέρουν μια πολύπλευρη οπτική του ζητήματος.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η μελέτη αυτή, έγινε στα πλαίσια της θεωρητικής και ερευνητικής διερεύνησης της Φυσικής Αγωγής ως παράγοντα κοινωνικοποίησης των παιδιών που φοιτούν στις δύο πρώτες τάξεις της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Στο θεωρητικό μέρος ασχοληθήκαμε με τις συνιστώσες του ζητήματος, δηλαδή τη Φυσική Αγωγή και την κοινωνικοποίηση, που συντελείται στα πλαίσια του σχολείου. Στο δεύτερο μέρος, παρουσιάστηκε ο σχεδιασμός, η εφαρμογή και τα αποτελέσματα ενός πειράματος που διεξήχθη με τη χρήση της μεθόδου της παρατήρησης, μέσα από το οποίο επιβεβαιώθηκε η τεθείσα ερευνητική υπόθεση.

Τα συμπεράσματα στα οποία καταλήξαμε, είναι ότι η Φυσική Αγωγή καλλιεργεί συμπεριφορές που ευνοούν την ομαλή ενσωμάτωση του ατόμου στο άμεσο κοινωνικό του σύνολο. Μάλιστα, η θετική αυτή επίδραση είναι δυνατό να μεγιστοποιηθεί με τη χρήση εξειδικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, μέσα από τα οποία τα παιδιά μαθαίνουν να αισθάνονται αλληλεγγύη, να συνεργάζονται, να δημιουργούν ευχάριστη ατμόσφαιρα, να επιδεικνύουν συναινετική διάθεση και να έχουν θάρρος, ιδιότητες οι οποίες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση των παιδιών. Η διαπίστωση αυτή έχει ιδιαίτερη βαρύτητα, καθώς αποδεικνύει ότι το περιεχόμενο της Φυσικής Αγωγής δεν πρέπει να είναι συγκεκριμένης μορφής και περιεχομένου, αλλά να αναπροσαρμόζεται συνεχώς, κάτω από την επίδραση των εκάστοτε κοινωνικών δεδομένων, των εκπαιδευτικών αντιλήψεων και των θεωρητικών- επιστημονικών προσανατολισμών. Ελπίζουμε, ότι και άλλοι ερευνητές θα προσπαθήσουν να διερευνήσουν περαιτέρω τις πτυχές αυτές και θα φωτίσουν ακόμη περισσότερο το θέμα μας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Agapios, R., (1993), *Ginnastica dolce*, Ed. Societa Stampa Sportiva, Roma, p. 201.
- Alexander, K., Taggart, A., Luckman, J., (1998), Pilgrims progress: The sport education crusade down under, *Journal of Physical Education Recteation and Dance*, 69 (4), p. 21-23.
- Bailey, R. (2006), Physical Education and sport in schools: a review of benefits and outcomes. *Journal of School Health*, 76, 397.
- Bales, R. F., (1950), *Interaction process analysis: A method for the study of small groups*. Cambridge, Mass: Addison-Wesley), Το σύστημα αυτό έχει χρησιμοποιηθεί εκτενώς στην κοινωνική ψυχολογία [βλέπε σύγγραμμα: Παπούλια, Ε. (1987), Η διαπροσωπική συμπεριφορά των εφήβων στο χωριό και στην πόλη. Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα].
- Bandura, A., (1986), *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, (NJ): Prentice-Hall, p. 45-46.
- Banks, O., (1987), Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκδ. Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, σ. 16.
- Bell, C., (1998), Sport education in the elementary school: *Journal of Physical Education Recreation and Dance*, 69 (5), p. 36-48.
- Bertin, G. (1966), *Educazione alla socialita e processo di Formazione*, Ed. Amliata, Roma, p. 288.
- Biddle, S., & Goudas, M., (1996), Analysis of children's physical activity and its association with adult encouragement and social cognitive values, *Journal of School Health*, v. 66, p. 75-78.
- Biddle, S. J. H., (1995), Benefits of Physical Activity for Children with Chronic Conditions, *Thesis, Raleigh*, p. 292.
- Brint, S., Contreras, MF, and Matthews MT, (2001), Socialization Messages in American Primary Schools: An organizational Analysis, *Sociology of Education* v. 74, p. 157-180.

- Bull, St. J., (1996), *Sport Psychology, A self – Help Guide, Edinburgh London, Crowd.*
- Buytendijk (1963), *Über die menschliche Bewegung als Einheit von Natur und Geist (Beiträge zur Lehre und Forschung der Leibeserziehung, Bd. 14)*, Schorndorf bei Stuttgart: K. Hofmann. ISBN B0000BH1GE.
- Calfas K.J., and Taylor W.C., (1994), Effects of physical activities on psychological variables in adolescents. *Pediatric Exercise Science*, 6: 406-423.
- Callagher, (1994), Teaching and learning: New models. Annual, *Review of psychology*, 45, p. 171-195.
- Cashmore El., (2002), *Sport Psychology, The Key Concepts, Great Britain London, Routledge.*
- Cavaioa, A.A. and Schiff, M., (1989) Self-esteem in abused chemically dependent adolescents. *Child Abuse and Neglect*, 13, p. 327-334.
- Claessens, D., (1973), *Familiensoziologie, Fischer Frankfurt.*
- Claessens, (1973), *Familie und Wertsystem Eine Studie zur "zweiten sozio - kulturellen Geburt" des Menschen und der Belastbarkeit der "Kernfamilie, 4., 24 durchges. Aufl. Abb.; p. 215.*
- Cooley, Ch. H., (1909), *Social Organization, New York, p. 3-138.*
- Danziger Kurt, (1974), *Socialization, Mohr Siebeck, Dusseldorf, p. 11.*
- Durkheim, E., (1978), *Über die Teilung der sozialen Arbeit, (Orig. 1893), Frankfurt am Main, p. 34.*
- Elkin, F., (1969), *The Childhood Society: The Process of Socialization, Random House, N.Y., p. 4.*
- Fend, H., (1976), *Gesellschaftlich Bedingugen Schulischer Socialization, b.d. 3, Weinher, p. 18.*
- Freud, S., *Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie, Wien 1905.*
- Fink, J., Siedentop, D., (1989), The development of routines, rules, and expectations at the start of the school year, *Journal of Teaching in Physical Education*, v. 8, p. 198-212.
- Gambetta, V., (1990), *Nuove tendenze nella teoria dell' allenamento, Roma, p. 72.*

- Ganley T, and Sherman C. (2000), Fox (2000), Scully (1998), Twisk (2001), Effects of physical activity on psychological variables *Benefits of Physical Activity for Children with Chronic Conditions, health conditions*, Thesis, Raleigh. p. 2.
- Ganley, T., Sherman C., (2000), Exercise and Children's health. *Physician Sportsmed* 28: p. 85-92.
- Gerber, M. and Pühse, U. (2008), Don't crack under pressure!" – Do leisure time physical activity and self-esteem moderate the relationship between school-based stress and psychosomatic complaints?, *Journal of Psychosomatic Research*, Volume 65, Issue 4, Pages 363-369.
- Gibbon, S., & Bressan, E.S. (1991), The affective domain in physical education: A conceptual clarification and curricular commitment. *Quest*, 43, p. 78-97.
- Giel, K., (1975), Stucke zu einem mehr perspektivischen, *Unterricht*, Aufsätze zur Konzeption 2, p. 51, Stuttgart.
- Goode, W.J. (1976), *Soziologie der Familie*, Munchen, s. 13 1. dt. A. München, Juventa, p. 224.
- Gruppe, O., (1984), *Grundlagen der Sportpaedagogik*, Bd. 8, S. 19, Munchen.
- Groothoff, H-G., (1975), *Das Fischer-Lexikon der Padagogik*, Frankfurt am Main b. d 13, p. 285.
- Gukenbiehl, H.L., (1979), *Felder der Sozialisation*, Braunschweig, p. 59.
- Hans – Rolf, G., (1972), *Socialization und Auslose durch die Schule*, Heidelberg, 5, p. 40.
- Hansen, W., (1978), *Die Kindheit*, Frankfurt am. Main, p. 164.
- Heise, H., (1964), *Die entscholastisierte Schule*, Stuttgart, p. 75.
- Heissisches Kulturministerium, (2000), *Lehrplan Sport, Gymnasiale Oberstufe*, Frankfurt am. Main, p. 1-9.
- Horne, Tomlinson and Wharnel, (1999), *Understanding Sport, an Introduction to the Sociological and Cultural Analysis of Sport*, *Routledge*, Great Britain.
- Jurgen Friedrichs, (1980), *Methoden empirischer Sozialforschung*, *Studium*, Opladen, p. 269.

- Kelder, S. H., Perry, C., (1994), Logitudinaltracking of adolescent smoking, rhyysical activity, and food choice behaviors. *American Journal of Public Health*, 84, p. 1121-1126.
- Klafki, W., (1981), Funkkolleg Erziehungswissenschaft, Bd. 3, p. 50 Weinheim.
- Lappa-Vardouli, K., (2007), Der moderne Sportunterricht und sein Einfluss auf den Sozialisationsprozess bei Grundschulkindern in Griechenland. *Unser Weg*, 62, p. 174-179.
- Lappa-Vardouli, K., (2006), Der Einfluss des Mannschaftssports auf die Persönlichkeits- bildung jugendlicher. *Unser Weg* 1-7.
- Lindemann, E., (1961), *The Meaning of Adult Education*, Montreal, Harvest House Ltd.
- Manno, R., (1993), L' evoluzione della fozza, velocita e resistenza nella varieeta. Documenti n,7 – S.D.S. – C.O.N.I., Roma, p. 194.
- Marco Bonhouser, Gonzalo Fernandez, (2005), Improving physical fitness and emotional well-being in adolescents of low socioeconomic status in Chile: results of a school based controlled trial, *Health Promotion International Advance Access* published 23, p. 99-108.
- Marsch, H.W., Papaioannou, Ath., Martin, A. J. & Theodorakis, Y., (2006), Motivational Constructs in Greek Physical Education Classes: Factor Structure, Gender and Age Effects in a Nationally Representative Longitudinal Sample, *Motivation in Physical Education*, Virginia University, 4, p. 121-148.
- McHugh. E., (1995), *Going Beyond the Physical: Social Skills and Physical Education*, JOPERD.
- McHugh, E., (1995), The gymnasium, with its informal atmosphere, can be an idealsetting in which to address social skills. *Going 'Beyond the Physical: Social Skills and Physical Education*, JOPERD, p. 18-21.
- McPherson D. Barry et al., (1989), *The Social Significance of Sport*, University Press, Human Kinetics, p. 37-52.
- Mead, G.H., (1972), *Mind, self and society*, Aufl Chicago, p. 155.

- Meakin D. S. (1982), Moral Values and physical education. *Physical Education Review*. Vol. 5, No 1.
- Meinel, K. (1984), *Teoria del movimento*. Ed. Societa. Stampa Sportiva Roma, p. 45.
- Merton, K.R., (1959), *Social Theory and social structure*, Free Press, N.Y., p. 21.
- Michaels, R., (2005), *Benefits of Physical Activity for Children with Chronic Conditions*, Thesis, Raleigh.
- Michel, A., (1981), *Κοινωνιολογία της Οικογένειας και του Γάμου*, Αθήνα.
- Michel, A., (1981), *Κοινωνιολογία της Οικογένειας και του γάμου*, Αθήνα.
- Muhlbauer, K. R., (1985), *Κοινωνικοποίηση, Θεωρία και έρευνα, μετάφραση Δ. Δημοκίδη εκδ. Κυριακίδη*, p. 11, 285-286, Θεσσαλονίκη.
- N.A.S.P.E., *Outcomes of Quality Physical Education, National Standards for Ph. Ed.* P. 1, S. Carolina 1992.
- National Association for Sport and Physical Education, (2001), *Physical Education is Critical to a Complete Education*, 40(2), p. 128-143.
- Neidhorrdt, Ch., (1965), *Schichtsspezifische Vater und matter Fukdionen in Sozialisationsprozess, Soziale Welt*, H.Y., p. 339.
- Neri, R., (1964), *Didattica e filosofia dell'esistenza*, Roma, p. 140-141.
- Nieman, P., (2002), *Psychosocial aspects of physical activity*, Vol. 7, N. 5.
- Paluska. S. and Schenk, T.L., (2000), *Physical Activity and mental health: current concepts. Sports medicine*, 29, p. 167-180.
- Parsons Talkott, (1985), *The School class as a social system: some of its functions in American Society*, (μεταφ. Φραγκουδάκη Άννα, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*) εκδ. Παπαζήση, σ. 251, Αθήνα
- .
- Parsons, T., (1968), *Sozialstruktur und Personlichkeit*, Frankfurt am. Main.
- Pate, R.R., Small, M.L., Ross, J.G., Young, J.C., Flint, K.H., & Warren, C.W., (1995), *School physical education. Journal of school health*, 65(8), p. 312-318.
- Peggy, T.M. - Wendt, J.C., 1993, *Affective Teaching: Psycho-social Aspects of Physical Education στο Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, p. 66.
- Piaget, Z., (1979), *Προβλήματα Γενετικής Ψυχολογίας*, εκδ. Υποδομή, Αθήνα.

- Plessner, H., Bock H-E., Gruppe, O., Klafki, W. & Fischer W., (1967), Sport und Leibeserziehung, p. 113-168, Munchen.
- Roehrs, H., (1971), Der Aufgabenkreis der Padagogischen Soziologie, Frankfurt am. Main, b.d. 274.
- Rudolph, S., (1996), Η κοινωνικοποίηση του παιδιού κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ. 11-13.
- Scheuch, E. K., – Kutsch, Th., (1975), Grundbegriffe den Sociologie, Stuttgart, 1, p. 138.
- Scully, D., Kremer, J., Meade, MM., (1998), Physical exercise and psychological well being: a critical review, *British Journal of Sports Medicine*, v. 32, 2, p. 111-120.
- Seefeldt, V., & Vogel, P. (1986), The value of physical activity. Reston, VA; AAHPERD&NASPE. ED 289 866.
- Seghers, J. and Vangrunderbeek, H. (2008), Physical Education Research. What's the evidence?, Leuven, Acco.
- Sewell,W.H.,(1963), “Some recent developments in socialization theory and research”.*The Annals of the American Academy of Political Science* iss:349 (September),pp 163-181
- Sirtori, C., (1986), Vincera la vita, 1st Georg. De Agostini, Roma, p. 48-50.
- Siverman – Skonie R., (1997), Research on Teaching in Physical Education: An Analysis of Published Research, *Journal of Teaching in Physical Education*, vol. 16, p. 300-311.
- Sozialstruktur und Personlichkeit, Frankfurt am. Main.
- Spencer, H., (1966), Principles of Sociology (Orig. 1904), London.
- Steptoe, A., and Butler, N., (1996), Sports participation and emotional wellbeing in adolescents. *Lancet*, 347, 1789-1792.
- Vanden Auweele, Y., Bakker, Fr., Biddle, St., Durand, M. & Seiler, R., (1999), Psychology for Physical Educators, *Human Kinetics*, Great Britain, p. 289-291.
- Vardouli-Lappa Konstantina S., Psofaki Alexandra D.,-Kalliartou Ioanna F., (2004), *Sport Science through the ages, Pre-Olympic Congress*, v. 2, p. 355

- Wandzilak, T., (1985), *Values development through physical education and athletics*, Quest, vol. 37, p. 176-185.
- Watson, D., Clark, L. A. and Tellegen, A. (1988), Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, pp. 1063-1070.
- Weinstein, C., (1991), The classroom as a social context for learning. *Annual Review of Psychology*, 42, p. 493-526.
- Weiss, M. R., Ebeck, V. & Horn, T. S., (1997), Children's self-perceptions and sources of physical competence information: A cluster analysis, *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19, p. 52-70.
- Welk, G. J., (2007), Promoting Physical Activity in Children: Parental Influences, Retrieved from <http://www.ericdigests.org/2000-3/activity.htm>.
- Welk, G. J., (1999), The youth physical activity promotion model: A conceptual bridge between theory and practice, Iowa State University Press, Quest, 51, p. 5-23
- Willinzcik, (1978), Eberspacher Erdman, Grundkeurr Datenerhebung, Frankfurt am. Main, p. 5.
- Wohl, A., (1983), Soziologie der Sports, Schulke, Kritische Stichwörter des Sports, München, p. 31.
- Wurzbacher, G., (1971), Sozialisation, Enkulturation, Personalisation, *H. Roehrs Der Aufgabenkreis der Padagogischen Soziologie*, Frankfurt a. M 1971.
- Wurzbacher, G., Die Familie als Sozialisations factor, Stuttgart, 1974.
- Xochelis, P., (1973), Padagogische Grundbegriffe- Einfuhrung Das fischer – Lexikon der pedagogic, B.d.4, München, p. 124.
- Young, J. C., (1997), National Standards for Physical Education, στο *ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education*, Washington DC.

- Ανδρέου, Ν., Τσαγγαρίδου, Ν., (2001), Η Διαδικασία και οι Εμπειρίες Εφαρμογής του Μοντέλου της Αθλητικής Αγωγής στο Δημοτικό Σχολείο, *Αθλητική Ψυχολογία*, 12, σ. 49-59.

- Αυγερινός, Θ., (1989), Κοινωνιολογία του Αθλητισμού, εκδ. Salto, Θεσσαλονίκη, σ. 25-85.
- Αυγερινός, Θ., (2000), Διδακτική και Μεθοδική της Αθλητικής Αγωγής, Αθήνα, σ. 21-175.
- Βαρλάμη, Ε., (2003), Η κοινωνιολογική προσέγγιση του αθλητισμού, στο *Άθληση και Κοινωνία*, τ. 35, εκδ. Salto, σ. 65-67.
- Γαρδάκης, Δ., (1987), Η γένεση του Κοινωνικού Ανθρώπου, εκδ. Βιβλία για όλους, Αθήνα, σ. 22.
- Γεώργας, Δ., (1990), Κοινωνική Ψυχολογία, Τομ Α', εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ. 26.
- Γκότοβος, Αθ. Ε., (1990), Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση, εκδ Gutenberg, Αθήνα, σ. 35.
- Δαμανάκης Μ., (1989), Χειραφετική κοινωνικοποίηση στο Περιοδικό «*Σχολείο και Ζωή*», τ. 2, Αθήνα, σ. 22.
- Δέρρη, Β. & Θεοδωράκης, Γ., (1997), Η επίδραση της δέσμευσης σε ατομικούς ή ομαδικούς στόχους κατά την εκτέλεση ελεύθερων βολών στο μπάσκετ, *Άθληση και Κοινωνία*, τ. 16, σ. 55-63, εκδ. Salto.
- Δημουλάς, Κ. Β., (1999), Παλαιοί και σύγχρονοι προβληματισμοί πάνω στο θέμα σώματος ψυχής. Πρακτικά 1^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού (ΤΕΦΑΑ – ΠΑΝ. ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ, Τρίκαλα 12-4-1999), σ. 63-64.
- Εμμανουήλ, Φ. Α., (1979), Ιστορικές και επιστημονικές θεμελιώσεις της Κοινωνιολογίας, εκδ. Καραμπερόπουλος, Πειραιεύς.
- Ζέρβας, Ι., (1996), Άσκηση και ψυχική διάθεση, *Κινησιολογία*, τ. 1, 1, σ. 19-29.
- Θεοδωράκης, Γ., (1990), Άσκηση και Υγεία: πώς η φυσική αγωγή θα μας πείσει για ένα δια βίου αθλητικό τρόπο ζωής, *Αθλητική Ψυχολογία*, σ. 37 – 54.
- Θεοδωράκης, Γ., Γούδας, Μ. & Παπαϊωάννου, Αθ., (2001), Ψυχολογική υπεροχή στον αθλητισμό, εκδ. Χριστοδουλίδη, Θεσσαλονίκη.
- Καμπίτσης, Χρ. – Χαραχούσου – Καμπίτση, Υ., (1990), Μέθοδοι Έρευνας στον Αθλητισμό, εκδ. Salto, Θεσσαλονίκη.
- Καρκατσίλη, Μαρία, (1996), Κοινωνιολογική Θεώρηση του σχολείου, *Ανοιχτό Σχολείο*, τ. 56, Αθήνα.

- Καμάλης Αχ., (1998), *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, εκ. Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη.
- Κρασανάκης, Γ. Ε., (1987), *Ψυχολογία του παιδιού*, Αθήνα.
- Κρουσταλάκης, Γ., (1985), *Διαπαιδαγώγηση – Πορεία ζωής*, Αθήνα σ. 186.
- Κωνσταντίνος, Π., (1988), *Μεθοδολογία – Διδακτική της Φυσικής Αγωγής*, εκδ. Studio Press, Θεσσαλονίκη.
- Κωνσταντίνου, Χ. Ι., (2000), *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, σ. 37.
- Λαμπίρη – Δημάκη, Ι., (1974), *Προς μια Ελληνική Κοινωνιολογία της Παιδείας*, τ. Α΄ εκδ. Ε. Κ. Κ. Ε, Αθήνα.
- Λάππα, Κ., (2002), *Ο κοινωνικοποιητικός ρόλος της Φυσικής Αγωγής*, *Φίλιππος*, τ. 36, σ. 40-44.
- Μαρινόπουλος, Χ. Δ., (1982), *Η Φυσική Αγωγή του Παιδιού*, εκδ. β΄, Αθήνα.
- Μεταξάς, Α. Ι. Δ., (1979), *Πολιτική Κοινωνικοποίηση*, εκδ. Σάκκουλας, Αθήνα.
- Μήλιος, Ι., (1980), *Κοινωνιολογία του Αθλητισμού*, εκδ. Σάλτο, Αθήνα, σ. 119
- Μπαγιάτης, Ντ., Τσάντας, Ν., (1993), *Η Στατιστική με το SPSS/PC+*, Θεσσαλονίκη.
- Μπαγιάτης, Κ., (1990), *Μέθοδοι έρευνας στη εκπ/ση και της Φυσικής Αγωγής*, εκδ. Χριστοδουλίδη, Θεσσαλονίκη, σ. 29.
- Μπουζιώτας, (2004), *Εξέλιξη επιλεγμένων φυσικών ικανοτήτων σε παιδιά Δημ. Σχολ. σε σχέση με τη σχολική Φυσ. Αγωγή και εξωσχολικές δραστηριότητες. Φυσική Αγωγή και Αθλητισμός*, τ. 2, σ. 127-137.
- Μπουρνέλλη, Π., Κουτσούκη, Δ., Ζωγράφου, Μ., Μαριδάκη, Μ., Χατζόπουλος, Δ. & Αγαλιανού, Ολ., (2006), *Φυσική Αγωγή, Α΄ & Β΄ Δημοτικού*, Βιβλίο Εκπαιδευτικού, Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα.
- Μυλώσης, Παπαϊωάννου, (2002), *Επίδραση του καθηγητή Φυσικής Αγωγής στους προσανατολισμούς στόχων σε διαφορετικά επίπεδα γενικότητας*, *Άθληση και κοινωνία*, τ. 31, σ. 7.
- Ξωχέλης, Π. Δ., (1990), *Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης*, εκδ. Κυριακίδη Θεσσαλονίκη.
- Ξωχέλης, Π. Δ., (1990), *Παιδαγωγική του Σχολείου*, εκδ. 3, Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Παπαϊωάννου, Αθ., Θεοδωράκης, Γ. & Γούδας, Μ., (2003), *Για μια καλύτερη Φυσική Αγωγή*, εκδ. Χριστοδουλίδη, Θεσσαλονίκη.

- Παπακυριακού, Ε., (1992), Η Γένεση και τα γνωρίσματα της Δημοκρατίας. Η παιδαγωγική και κοινωνική συμβολή της γύμνασης στη διαμόρφωσή της, *Αθλητική Επιστήμη*, τ. 7, Νο 3, σ. 89-101.
- Παπακυριακού, Ε., (1992), Η συμβολή της άσκησης στην κοινωνικοπολιτική και οικονομική ανάπτυξη της Δημοκρατίας της Αθήνας, *Φυσική Αγωγή και Αθλητισμός*, περίοδος β', τ. 32 εκδ, Salto.
- Παπαναούμ – Τζίκα, Ζ., (1979), Θεωρία των Ρόλων στην Κοινωνικοποίηση, «Φιλόλογος», τ. 18, Θεσσαλονίκη.
- Παπάς, Α., (1990), Σύγχρονη Θεωρία και Πράξη της Παιδείας, εκ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σ. 92.
- Παπάς, Α., (1987), Μαθητοκεντρική Διδασκαλία, τ. 1, 2, 3, εκδ. Βιβλία για όλους, Αθήνα.
- Παπάς, Χ. (1988), Αθλητισμός, Ένα φαινόμενο κοινωνιολογικής έρευνας, περ. *Αθλητική Ψυχολογία*, σ. 43-49.
- Παππάς, Χ. Ι., (2004), Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία της Φυσικής Αγωγής και του Αθλητισμού, εκδ. Τυπωθήτω – Δάρδανος, Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι., (1984), Στοιχεία Περιγραφικής και Επαγωγικής Στατιστικής, Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι., (1993), Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας, τόμ. 1, 2, Αθήνα.
- Πιπερόπουλος, (1988). Ψυχοκοινωνικές ερμηνείες της αντικοινωνικής συμπεριφοράς, *Φυσική Αγωγή και Αθλητισμός*, π. β', 24, σ. 50-57.
- Πυργιωτάκης, Ι., (1989), Κοινωνικοποίηση και Εκπαιδευτικές Ανισότητες, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα.
- Πυργιωτάκης, Ι., (2007), Κοινωνικοποίηση, στο Λεξικό της Παιδαγωγικής (επιμ. Π. Ξωχέλλη), Θεσσαλονίκη, εκδ. Κυριακίδη, σελ. 374-376.
- Σακελλαρίου, Κ., (1985), Εισαγωγή στην Παιδαγωγική, εκδ. Καρανάσης, Αθήνα, σ. 127.
- Σακελλαρίου, Κ., (1985), Η ειδική Παιδαγωγική και τα διαφορετικά παιδιά, *Αθλητική Ψυχολογία*, τ. 3, 1, σ. 27.

- Σγάρας, Κ., (2003), Η Κοινωνική Σημασία της Άσκησης για Όλους. Διδακτορική διατριβή Παν. Θεσσαλίας. Τ.Ε.Φ.Α.Α., Τρίκαλα, σ. 62.
- Σγάρας, Κ., (1998), Αθλητικά-Παιδαγωγικά Παιχνίδια, εκδ. Βογιατζόγλου, Τρίκαλα
- Σταμίρης Ι., (1998), Στοιχεία εισαγωγής στην Κοινωνιολογία, Αθήνα.
- Σταμίρης Ι., (1995), Κοινωνιολογία του Αθλητισμού, εκδ. Ζήτα, Αθήνα.
-
- Ταρατόρη, Ε., Τσαλκατίδου, Μ., Τσαλκατίδης, Θ., (2007), Επιστημονική Τεχνοτροπία, Ατραπός, Αθήνα.
- Τάτσης, Ν., (1997), Κοινωνιολογία, τόμ. α', ε' έκδ., εκδ. Οδυσσέας, σ. 17.
- Τερλεξής, Π., (1975), Πολιτική κοινωνικοποίηση: Η Γέννηση του πολιτικού ανθρώπου, Gutenberg Αθήνα, σ. 16.
- Τσουκαλάς, Κ., (1987), Εξάρτηση και Αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των Εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922), εκδ. ε', Θεμέλιο, Αθήνα, σ. 381-571.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, 1998, Η Φυσική Αγωγή Στο Δημοτικό Σχολείο, Βιβλίο για τον Διδάσκοντα, Ο.Ε.Δ.Β., σ. 16, 29, Αθήνα.
- Φίλιας, Β., (1983), Κοινωνιολογία Γ' Λυκείου, Αθήνα, σ. 96.
- Φίλιας, Β., (1977), Εισαγωγή στην Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών ερευνών, Gutenberg, Αθήνα.
- Φλουρής, Γ., (1981), Το αυτο-συναίσθημα και η Παιδαγωγική του αντιμετώπιση, Αθήνα.
- Φραγκουδάκη, Α., (1985), Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκδ. Παπαζήση Αθήνα, σ. 251.
- Χατζηδήμου, Δ., (2000), Εισαγωγή στην Παιδαγωγική- θέσεις, αντιθέσεις και προβληματισμοί, εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Χενέκα, Χ. Π., (1989), Βασική Κατεύθυνση της κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα, σ. 60-80.

Νόμοι και Προεδρικά Διατάγματα

Ν.1566/1985,Φ.Ε.Κ. 167 Α/30-9-1985, «Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και της
Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»

Π.Δ. 377/10-10-1995