

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ & ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ

Διδακτορική Διατριβή

Παντελή Κωνσταντίνου

Θέμα:

**<<ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΑΣΤΡΩΜΑΤΩΣΗ ΚΑΙ ΣΩΜΑΤΙΚΗ
ΕΠΙΔΟΣΗ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ>>
(Διαφοροποίηση της επίδοσης ανάλογα με την κοινωνική κατάσταση
και τη γεωγραφική κατανομή)**

Συμβουλευτική Επιτροπή

**Αυγερινός Θεόδωρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Παπαμιχαήλ Γιάννης Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών
Ταγαράς Χάρης Αναπληρωτής Καθηγητής Παντείου Πανεπιστημίου**

ΤΡΙΚΑΛΑ 2001

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ & ΑΘΛΗΤΙΣΜΟΥ

Διδακτορική Διατριβή

Παντελή Κωνσταντίνου

Θέμα:

**<<ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΑΣΤΡΩΜΑΤΩΣΗ ΚΑΙ ΣΩΜΑΤΙΚΗ
ΕΠΙΔΟΣΗ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ>>
(Διαφοροποίηση της επίδοσης ανάλογα με την κοινωνική κατάταξη
και τη γεωγραφική κατανομή)**

Συμβουλευτική Επιτροπή

**Αυγερινός Θεόδωρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
Παπαμιχαήλ Γιάννης Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών
Ταγαράς Χάρης Αναπληρωτής Καθηγητής Παντείου Πανεπιστημίου**

ΤΡΙΚΑΛΑ 2001

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

	Σελίδα
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	4
Ι ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΑΣΤΡΩΜΑΤΩΣΗ	7
I.A. Θεωρίες Κοινωνικής Διαστρωμάτωσης.....	7
I.B. Η Κοινωνική Διαστρωμάτωση στην Ελλάδα.....	15
I.Γ. Πληθυσμιακός καταμερισμός της Ελλάδος.....	29
I.Δ. Οικονομική και Πολιτισμική Ανάπτυξη της Ελλάδος Μεταπολεμικά.....	39
I.Δ.α. Οικονομική Ανάπτυξη.....	41
I.Δ.β. Πολιτισμική Ανάπτυξη.....	46
ΙΙ ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	54
II.A. Εκπαιδευτικό Σύστημα.....	54
II.B. Δομή και Λειτουργία της Εκπαίδευσης – Μεταρρυθμίσεις.....	61
II.Γ. Εκπαίδευση και Κοινωνική Διαστρωμάτωση.....	69
II.Δ. Εκπαίδευση και Αναλυτικά Προγράμματα.....	88
II.E. Εκπαίδευση και Αναλυτικά Προγράμματα Φυσικής Αγωγής.....	91

III ΚΕΦΑΛΑΙΟ	
Η ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ Α΄ ΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	103
III.A. Η Φυσική Αγωγή ως Γνωστικό Αντικείμενο.....	103
III.B. Ιστορική Εξέλιξη της Φ.Α. στο Δημοτικό σχολείο.....	109
III.Γ. Ο Ρόλος του Μαθήματος της Φ.Α. στο Δημοτικό σχολείο.....	117
III.Δ. Ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής.....	135
IV ΚΕΦΑΛΑΙΟ	
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	140
IV.A. Το δείγμα της έρευνας	140
IV.B. Ερευνητική διαδικασία.....	145
IV.Γ. Αξιοπιστία και Εγκυρότητα.....	148
V ΚΕΦΑΛΑΙΟ	
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ.....	151
V.A. Στατιστική επεξεργασία δεδομένων Κοινωνικής διαστρωμάτωσης.....	151
V.B. Στατιστική επεξεργασία δεδομένων Γεωγραφικής Κατανομής	163
VI ΚΕΦΑΛΑΙΟ	
ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	177
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	181
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	195
SUMMARY.....	197

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το πρόβλημα της σχολικής επίδοσης έχει απασχολήσει τους μελετητές της παιδείας, με διαφορετική προσέγγιση, ανάλογη των χρονικών περιόδων και των κοινωνικών αλλαγών.

Οι ραγδαίες κοινωνικο-οικονομικές μεταβολές στη χώρα μας δημιούργησαν συχνές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, οι οποίες είχαν άμεσες επιπτώσεις (κυρίως αρνητικές) στις μαθητικές επιδόσεις, με αποτέλεσμα να χρειάζονται ερευνητικές παρεμβάσεις, για να εκτιμηθούν τόσο οι αιτίες, όσο και οι συνέπειές τους.

Η υπέρμετρη ανάγκη για μάθηση αυξημένου όγκου ``γνώσεων``, που θα χρειασθούν οι σημερινοί μαθητές\τριες στο μέλλον, λόγω της τεχνολογικής ανάπτυξης τόσο σε επίπεδο εργασίας, όσο και καθημερινής επικοινωνίας, αύξησε την ``πνευματική`` απαίτηση του σχολείου σε βάρος της σωματικής άσκησης (και αγωγής).

Όλες οι υπάρχουσες μελέτες γύρω από τη σχολική επίδοση εστιάστηκαν στην ``πνευματική`` λειτουργία και τους παράγοντες, που την επηρεάζουν, αφήνοντας έξω τη ``σωματική`` ως και αυτή να μην αποτελεί αλληλένδετο και αλληλο-επηρεαζόμενο στοιχείο της ανθρώπινης οντότητας.

Η δυϊστική αντίληψη για το διαχωρισμό ``πνεύματος`` και ``σώματος`` και ως εκ τούτου ξεχωριστή εκπαιδευτική διαδικασία μάθησης και αγωγής, έχει δημιουργήσει στη νέα γενιά, προβλήματα, τα οποία στη συνέχεια της ζωής τους θα αντιμετωπίσουν με δυσκολία.

Το γνωστικό αντικείμενο της Φυσικής Αγωγής, το οποίο θα μπορούσε να λειτουργήσει σφαιρικά στο ζήτημα της εκπαίδευσης και αγωγής, ειδικά στην παιδική και εφηβική ηλικία, φαίνεται, ότι δεν αντιμετωπίζεται σοβαρά, από το ΥΠΕΠΘ τόσο στον οργανωτικό τομέα (σχολεία –υποδομή), όσο και στο αναλυτικό πρόγραμμα (περιεχόμενα), έτσι ώστε να έχει τα ίδια θετικά αποτελέσματα για όλα τα παιδιά.

Αυτή η κατάσταση δημιουργεί αφ' ενός μεν ``έλλειμμα`` γύμνασης στους μαθητές\τριες, με ανάλογα αρνητικά αποτελέσματα στον τομέα της ψυχοσωματικής τους υγείας, αφ' ετέρου δε μονομέρεια στην ``αθλητική αγωγή`` τους, που περιορίζει τις όποιες προοπτικές.

Δυστυχώς στη χώρα μας η κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης, δεν έχει αντιμετωπισθεί από την πολιτεία ακόμη ικανοποιητικά, ώστε οι υπάρχουσες διαφορές που εκπορεύονται από τη διαστρωμάτωση του πληθυσμού, να καθίστανται βασικός παράγοντας της μάθησης και της επαγγελματικής προοπτικής των νέων.

Η συσχέτιση της κοινωνικής διαστρωμάτωσης και της σχολικής επίδοσης είναι το πεδίο στο οποίο κινείται αυτή η εργασία, και ειδικότερα στο "σωματικό" τομέα της αγωγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Η εκπαίδευση των μαθητών/τριών είναι σύμφωνα με την πολιτεία ίδια σ' όλα τα σχολεία. Άρα και η επίδοσή τους στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής θα πρέπει να είναι η αυτή, ανεξάρτητα από τη στρωματική ή γεωγραφική διάρθρωσή τους. Σ' αυτό το σημείο στηρίχθηκε η υπόθεση της έρευνας που έγινε σ' ένα μεγάλο δείγμα (1204 παιδιών) της ΣΤ' τάξης δημοτικών σχολείων.

Η εργασία έχει δύο κατευθύνσεις, αφού οι παράγοντες διαστρωμάτωσης (ανεξάρτητες μεταβλητές), που μελετήθηκαν ήταν τόσο στον τομέα της κοινωνικής κατάταξης των σχολείων (δημόσια και ιδιωτικά), όσο και της γεωγραφικής κατανομής τους (αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές).

Η επίδοση των Σωματικών Κινητικών Ικανοτήτων αποτέλεσε τον παράγοντα (εξαρτημένη μεταβλητή), μέσω του οποίου έγινε η σύγκριση – συσχέτισή τους σε συνάρτηση με το κοινωνικό στρώμα, τη γεωγραφική περιοχή και το φύλο των παιδιών.

Στα κεφάλαια I, II, III, περιλαμβάνονται τα θέματα που σχετίζονται με :

- α) την κοινωνική διαστρωμάτωση, και ειδικότερα τις κοινωνικές συνθήκες των στρωμάτων στη χώρα μας, από τη δημιουργία τους μέχρι τη σημερινή διαμόρφωσή τους.
- β) τη δημογραφική εξέλιξη στο γενικό επίπεδο του πληθυσμού και στον ειδικό χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.
- γ) την οικονομική και πολιτιστική εξέλιξη και διαμόρφωση των κοινωνικών στρωμάτων, καθώς και τις μορφωτικές καταβολές τους.
- δ) τη διαμόρφωση της εκπαίδευσης στη χώρα μας, με ειδική αναφορά στην πρωτοβάθμια, όπως και τη σχέση της με τη κοινωνική διαστρωμάτωση του πληθυσμού.

ε) τη Φυσική Αγωγή, ως γνωστικό αντικείμενο της εκπαίδευσης και το ρόλο που αυτή έχει στην αγωγή των παιδιών της αναπτυξιακής ηλικίας (4-12, προσχολική και βασική εκπαίδευση).

στ) τα Αναλυτικά Προγράμματα και ειδικότερα της Φυσικής Αγωγής του δημοτικού σχολείου, με αναφορά στο σημερινό ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα, που απετέλεσε και το πλαίσιο επάνω στο οποίο στηρίχτηκαν οι μετρήσεις της έρευνας (πριν και μετά την ετήσια εφαρμογή του).

Στο κεφάλαιο IV γίνεται η παρουσίαση της μεθοδολογίας σχετικά με τη διαμόρφωση του πλαισίου της έρευνας (δείγμα, test, αξιοπιστία – εγκυρότητα).

Στο κεφάλαιο V παρουσιάζεται η αξιολόγηση των δεδομένων και τα αποτελέσματα κατά κατηγορία και φύλο.

Στο κεφάλαιο VI περιλαμβάνεται η συζήτηση και τα συμπεράσματα.

Στο τέλος της εργασίας υπάρχει η βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε στη διαδικασία αυτής της έρευνας, καθώς επίσης και η περίληψη στα Ελληνικά και Αγγλικά.

Ι ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΑΣΤΡΩΜΑΤΩΣΗ

Ι.Α. ΘΕΩΡΙΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΔΙΑΣΤΡΩΜΑΤΩΣΗΣ

Η κοινωνική διαστρωμάτωση αποτελεί βασικό παράγοντα μελέτης και ανάλυσης κάθε κοινωνίας τόσο για τη γενική εξέλιξή της όσο και τις ατομικές διαφοροποιήσεις των μελών της σε σχέση με την κοινωνική, επαγγελματική, μορφωτική και πολιτισμική τους ανάπτυξη.

Οι κοινωνίες είναι αυτές οι οποίες δημιουργήσαν τον αγώνα για την επιβίωση, την εξέλιξη και την ανάπτυξη του πολιτισμού. Τα άτομα είναι ενταγμένα μέσα στον πολιτισμό ως μονάδες όπου η συμμετοχή τους καθορίζεται ανάλογα με την θέση τους στην κοινωνία και την αγωγή, που έλαβαν, λόγω της συγκεκριμένης κοινωνικής τους θέσης (Carboni C. 1982, σ.58)

Η θέση του ατόμου, ως μέλους της κοινωνίας καθορίζεται από την ηλικία, το φύλο, τη μόρφωση και το επάγγελμα, τα οποία προσδιορίζουν τη στρωματική του κατάταξη με το συγκεκριμένο ρόλο.

Οι κοινωνικές θέσεις ορίζονται σε προσαπτόμενες και επιτυγχανόμενες και ερμηνεύονται ως εξής: <<Προσαπτόμενες είναι οι θέσεις, οι οποίες εκχωρούνται στ' άτομα, ανεξάρτητα των διαφορών και των ικανοτήτων τους.

Οι επιτυγχανόμενες θέσεις, απαιτούν ειδικά προσόντα....Δεν προσάπτονται στ' άτομα με τη γέννησή τους, αλλά παραμένουν κενές και καταλαμβάνονται με το συναγωνισμό και την ατομική προσπάθεια>> (Αυγερινός Θ. 1983, σ.69).

Ανάλογα με το κοινωνικό σύστημα ενισχύεται ή όχι η δυνατότητα στα άτομα να ταυτίζονται τις επιτυγχανόμενες θέσεις με τις προσαπτόμενες, λόγω της κοινωνικής τους καταγωγής και προέλευσης.

Η καταγωγή προοιωνίζει τις θέσεις, που θα καταλάβει κάποιος στη κοινωνία, αφού ο πλούτος και το όνομα είναι βασικά εφόδια για την επιτυχία, σε αντίθεση με τη φτώχεια η οποία περιορίζει αισθητά τις πιθανότητες.

Η κάθε θέση μέσα σ' ένα κοινωνικό σύνολο δεν είναι αυτόνομη αλλά βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με κάποιες άλλες, όπως τον εκπαιδευτικό με τους μαθητές, τον εργοδότη με τους εργαζόμενους, τον πατέρα – μητέρα με τα παιδιά

(Αυγερινός Θ. 1983, σ.69).

Οι επιτυγχανόμενες θέσεις σ' ένα κοινωνικό σύστημα διαρκούν μια συγκεκριμένη περίοδο και μετά τις καταλαμβάνει κάποιος άλλος, καθώς επίσης ένα άτομο μπορεί να έχει ταυτόχρονα δύο ή και περισσότερες κοινωνικές θέσεις (καθηγητής, συνδικαλιστής και μέλος αθλητικού σωματείου).

Η κάθε θέση διαθέτει συγκεκριμένο κύρος το οποίο αντανακλάται στη κοινωνία και προκαθορίζει τη λειτουργία του ατόμου, που την κατέχει (παππάς, καθηγητής πανεπιστημίου κ.λ.π.).

Επίσης κάποια κοινωνικά σύμβολα αυξάνουν το κοινωνικό κύρος του ατόμου που τα κατέχει, όπως το καλό αυτοκίνητο, το μεγάλο σπίτι, η θαλαμηγός κ.λ.π.

(όπ. π. σ.70).

Οι κοινωνικές θέσεις αντανακλούν σε μεγάλο βαθμό την κοινωνική ένταξη των ατόμων στο στρωματικό και ταξικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο δραστηριοποιούνται και λειτουργούν και το οποίο καθορίζει το συγκεκριμένο κοινωνικό **status***.

Ο καθορισμός της κοινωνικής τάξης και της κοινωνικής διαστρωμάτωσης των μαζών παρουσιάζει πολλές αντιγνώμεις, οι οποίες διαχρονικά οριοθετήθηκαν μέσα από τις διαφορετικές κοινωνιολογικές θεωρίες (Τσουκαλάς Κ. 1987, σ.147-169)

Σε κάθε κοινωνία μπορούμε να διακρίνουμε **στρώματα ή τάξεις** τα οποία αποτελούνται από άτομα με ίδια χαρακτηριστικά επάγγελμα, οικονομική κατάσταση.

Το σίγουρο είναι, ότι για την ταξική κατάταξη βασικό ρόλο έχει η προσωπική άποψη των ατόμων, που γίνεται συνειδητά, ενώ για τη διαστρωμάτωση η ένταξη γίνεται επιστημονικά και οι ευρισκόμενοι σ' ένα συγκεκριμένο στρώμα δεν το γνωρίζουν.

STATUS σημαίνει ένα σύμπλεγμα δικαιωμάτων και καθηκόντων, προνομίων και υποχρεώσεων (Bottomore B.T. 1974, σ.226-227).

<<Η θεωρία της διαστρωμάτωσης, που προέρχεται κυρίως από την αμερικάνικη σχολή κοινωνιολογίας, ορίζει την κοινωνική θέση με ορισμένα εξωτερικά προς το άτομο αντικειμενικά κριτήρια, όπως είναι το επάγγελμα, το μορφωτικό επίπεδο, το επίπεδο του εισοδήματος, το κοινωνικό γόητρο>> (Καφφές Γ. 1999, σ.83).

Κατά κάποια άποψη το στοιχείο της κοινωνικής στρωμάτωσης είναι καθαρά οικονομικό. Αυτό φαίνεται στον Αριστοτέλη ο οποίος ορίζει τον κοινωνικό διαχωρισμό σε δύο τάξεις, την τάξη των ευπόρων και την τάξη των απόρων. Οι πρώτοι είναι φύσει εξουσιάζοντες, και οι δεύτεροι φύσει αρχόμενοι, μαζί με τους δούλους. Ακόμα ο Αριστοτέλης θεωρεί αυτονόητο ότι οι κοινωνικές ανισότητες ήταν από τη φύση προσδιορισμένες (Dahrendorf R. 1986, σ.355).

Ενας παράγοντας ο οποίος θα πρέπει να εξεταστεί ως προς τη διαμόρφωση των στρωμάτων, που συγκροτούνται από διαφορετικές τάξεις στην ιστορική διαδικασία, είναι ότι αυτές (οι τάξεις) οργανώνονται σε ξεχωριστά και αντίρροπα πολιτικά κόμματα (Λύτρας Α. 1993, σ.18).

Ίσως είναι αναγκαίο να πούμε ότι η βασική διαφοροποίηση μπορεί να είναι για το στρώμα και την τάξη, η συνείδηση, που έχουν τα άτομα για το που ταξικά αισθάνονται, ότι ανήκουν.

Στη Ρώμη η διαίρεση των πολιτών γινόταν σε πατρικίους, οι οποίοι μονοπωλούσαν την πολιτική εξουσία και σε πληβείους.

Οι δύο σύγχρονες αντιπροσωπευτικές θεωρίες στρωμάτωσης είναι του Μαρξ και του Βέμπερ, όπου η έννοια της στρωμάτωσης καθορίζεται με βάση τη θέση που κατέχουν τα άτομα μέσα σ' ένα σύστημα παραγωγής, διανομής και κατανάλωσης.

Κατά τον Μαρξ, <<στο επίπεδο συγκεκριμένων κοινωνιών η ταξική διάρθρωση δεν προβάλλει καθαρά, μια και ενδιάμεσες και μεταβατικές βαθμίδες συγκαλύπτουν ... τα ακριβή όρια ανάμεσα στις τάξεις>> (Μοσχονάς Α. 1998, σ.247).

Υπάρχει μια βασική διαφορά στη θεωρία του Μαρξ από αυτή του Βέμπερ σ' ό,τι αφορά την ταξική στρωμάτωση μιας κοινωνίας και η οποία αναφέρεται στο επίπεδο και στον τρόπο διαβίωσης (Μοσχονάς Α. 1999, σ.21).

Κατά τον Μαρξ οι κοινωνικές τάξεις πρέπει να ορίζονται στο επίπεδο παραγωγής, ενώ κατά τον Βέμπερ επικεντρώνεται στο επίπεδο της αγοράς.

Οι βασικές αρχές που αναλύουν διαχρονικά τα συστήματα κοινωνικής στρωμάτωσης είναι τρεις :

η κοινωνική τάξη (social class),

η κλειστή ή νομοκατεστημένη ομάδα (status group),

και η ομάδα δύναμης (power group), ή το κόμμα (Bottomore T. 1974, σ.38).

Ακόμη εξελικτικά η κοινωνική διαστρωμάτωση παρουσιάζεται με τη μορφή των συστημάτων, << όπως για παράδειγμα η δουλεία, η δουλοπαροικία, η κάστα, οι νομοκατεστημένες τάξεις (πριν τη Γαλλική Επανάσταση), οι κοινωνικές τάξεις στις βιομηχανικές κοινωνίες, η ελίτ >> (Καφφές Γ. 1999, σ.82).

<<Πριν από την εμφάνιση του καπιταλισμού και της βιομηχανίας συναντούμε άλλες μορφές στρωματώσεως, όπως οι νομοκατεστημένες τάξεις (etats), οι κοινωνικές ιεραρχίες (gangs), οι επαγγελματικές τάξεις (orders), οι συντεχνίες (corporations), και πιο παλιά ακόμα οι κληρονομικές κάστες >> (Gurvitch G 1994, επιμ. Τσαούση Δ. σ.69).

Τις σύγχρονες κοινωνίες χαρακτηρίζει μια σύνθετη μορφή στρωμάτωσης, η οποία είναι κατ' αυτό τον τρόπο ένα σύστημα κοινωνικών τάξεων, που διαφοροποιούνται μεταξύ τους με βάση οικονομικά ιδεολογικά, ιστορικά, θρησκευτικά και πολιτισμικά κριτήρια.

Το σίγουρο είναι, ότι υπάρχει πολυεπίπεδη ανάλυση για τη σύλληψη και την ερμηνεία της έννοιας της τάξης.

Η Κοινωνική τάξη κατά τον Κανελλόπουλο θα μπορούσε να οριστεί <<ως ένα σύνολο ανθρώπων, που έχουν κατά το μάλλον ή ήττον, τις ίδιες και οπωσδήποτε οικονομικώς προσδιορισμένες δυνατότητες ζωής και ανάπτυξης >> (Κανελλόπουλος Π. 1992, σ.156).

Το χαρακτηριστικότερο σχήμα αντικειμενικής ταξικής διαίρεσης είναι εκείνο που διατύπωσε ο Αμερικανός W. L. WARNER (1962) όπως λέει ο Καφφές.

Το σχήμα αυτό περιλαμβάνει τρεις τάξεις: την άνω, τη μέση, και τη κάτω.

Κάθε μια από τις τρεις αυτές τάξεις χωρίζεται σε ανώτερη και κατώτερη με αποτέλεσμα να προκύπτει ουσιαστικά μια εξαμερής διαίρεση (Καφφές 1999, σ.62-63).

Ο Κάρλ Μαρξ ενώ στο Κομμουνιστικό Μανιφέστο αναφέρει δύο τάξεις (εύποροι και προλετάριοι), στην <<18 Μπρυμέρ του Λουδοβίκου – Ναπολέοντος Βοναπάρτη, αναφέρεται σε πέντε κοινωνικές τάξεις:

- 1.τους Αγρότες,
- 2.τους Προλετάριους
- 3.τους Μικροαστούς
- 4.τους Αριστοκράτες γαιοκτήμονες
- 5.τους Κεφαλαιοκράτες αστούς>> (Δερτιλής Γ. 1996, σ.153-154).

Κατά τον κλασικό Μαρξισμό το καθοριστικό πεδίο για τη διαμόρφωση των τάξεων και της ταξικής δομής είναι ο καταμερισμός εργασίας (Λύτρας Α. 1993, σ.16).

Κατά τον M. Weber με τον όρο κοινωνική τάξη <<νοείται ένα σύνολο ατόμων που έχουν ένα κοινό χαρακτηριστικό στη ζωή τους, που εκφράζεται αποκλειστικά σε οικονομικά συμφέροντα, οριζόμενα από την κατοχή αγαθών ή τη δυνατότητα εξασφάλισης εισοδήματος και διαμορφώνεται στο πλαίσιο της αγοράς εμπορευμάτων ή εργασίας (Weber M. 1972, σ.181).

Κατά τον Πουλαντζά οι κοινωνικές τάξεις μπορούν να γίνουν κατανοητές μόνον ως ταξικές πρακτικές, στο πλαίσιο της πάλης των τάξεων (Μελετόπουλος Μ. 1999, σ.47).

Εάν προσπαθούσαμε να δώσουμε κάποιο ορισμό για την κοινωνική τάξη λαμβάνοντας υπ' οψιν την ψυχολογία, αυτός μπορεί να περιγραφόταν ως ακολούθως: Η κοινωνική τάξη, μπορεί να είναι το συναίσθημα (συνείδηση) κάθε ατόμου για το που αυτός ανήκει, δηλαδή μια αποδοχή - ταύτιση ανώτερη από ότι είναι στην πραγματικότητα.(Bellanova B. 1977, σ.38).

Εκείνο που χρειάζεται προσοχή στην αναφορά για τις κοινωνικές τάξεις είναι η αποφυγή του λάθους που γίνεται με τους όρους πολιτικές τάξεις, νομικές τάξεις, οικονομικές τάξεις (Gurvich G. επιμ. Τσαούση Δ. 1994, σ.70).

Το σίγουρο είναι ότι οι τάξεις δεν είναι νομικά κατεστημένες τάξεις, υποχρεωτικές ομάδες, ή οικονομικά συγγενή σύνολα. Είναι κάτι πολύ περισσότερο.

Αυτά που θα πρέπει σίγουρα να εξετάζονται στην ανάλυση της έννοιας κοινωνική τάξη είναι η ηλικία, το φύλο, το επάγγελμα, η περιουσία, η κατοικία και η εκπαίδευση (όπ. π. σ.74).

Ο όρος <<τάξη>> χρησιμοποιείται στις κοινωνικές επιστήμες με την σημασία της κατηγορίας ή της στρωμάτωσης (διαστρωμάτωσης).

Στην πρώτη σημασία η κοινωνική τάξη έχει αυστηρά όρια, ενώ στην δεύτερη τα όρια της είναι ευμετάβλητα.

Και στις δύο όμως περιπτώσεις η κοινωνική τάξη περιλαμβάνει άτομα ή οικογένειες που έχουν περίπου την ίδια θέση (status) ή γόητρο (prestige).

Με την είσοδο στον εικοστό πρώτο αιώνα οι κοινωνικές τάξεις έχουν χάσει τα οροθετικά εκείνα στοιχεία του 19^{ου} αιώνα.

Στη μεταβιομηχανική Κοινωνία οι τάξεις λέγονται, στρώματα, κατηγορίες, ελίτ, ομάδες, που έχουν διαφορετικό περιεχόμενο και Ηθικό Φιλοσοφικό πλαίσιο.

Κατά τον Πουλαντζά οι κοινωνικές τάξεις μπορούν να προκύπτουν όχι μόνο από την οικονομική πλευρά, αλλά και από το ίδιο το κράτος.

<<Το ίδιο το Κράτος μπορεί να επιβάλει ή και να διασπά τα κοινωνικά στρώματα και να δημιουργεί τάξεις. Η πολιτική πρακτική επενεργεί στην δομή ενός κοινωνικού σχηματισμού με σκοπό τον μετασχηματισμό της>> (Μελετόπουλος Μ. 1999, σ.46).

Ο Πουλαντζάς αρνείται την αντίληψη ότι στο κράτος λειτουργεί η δυαδική αντίληψη της ταξικής πάλης, δηλαδή μεταξύ κυρίαρχων και κυριαρχούμενων.



Ο ίδιος υπενθυμίζει ότι ένας κοινωνικός σχηματισμός συγκροτείται από πολλούς τρόπους παραγωγής, προγενέστερους και νεότερους και αυτό έχει ως συνέπεια τη δημιουργία μιας πολύπλοκης κοινωνικής δομής, με ποικίλες τάξεις και μερίδες τάξεων (Μελετόπουλος Μ. 1999, σ.53).

Οι περισσότερες κριτικές στον κλασικό μαρξισμό για τη θεωρία των τάξεων στρέφονται τόσο στο επίπεδο της εννοιολόγησης της <<τάξης>> όσο και στη βασική αντίληψη για το περιεχόμενο και τη δυναμική της ταξικής δομής στις καπιταλιστικές κοινωνίες (Λύτρας Α. 1993, σ.22).

Κατά τον Gurvich η βάση των κοινωνικών τάξεων είναι ο ρόλος που αυτές παίζουν στην παραγωγή, στην οικονομία, και στη διανομή των οικονομικών αγαθών.

Ο ρόλος αυτός καθορίζει το επίπεδο ζωής, την ταξική συνείδηση, την ιδεολογία, την κουλτούρα και την πολιτική στάση των τάξεων εκείνων των οποίων ή ύπαρξη εκδηλώνεται με την πάλη που διεξάγουν αναμεταξύ τους και με τον αγώνα τους για την εξουσία (Gurvich G. επιμ. Τσαούση Δ. 1994, σ. 80-81).

Η σχέση του στρώματος και της τάξης με τους τρόπους και τα μέσα κοινωνικής προσαρμογής και κοινωνικοποίησης των ατόμων είναι ένα βασικό χαρακτηριστικό το οποίο πρέπει να εξετάζεται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και της μόρφωσης σε μια κοινωνία.

Το κοινωνικό στρώμα σχετίζεται με την εκπαίδευση στο βαθμό, που το πρώτο επηρεάζει το δεύτερο, στη σχέση μαθητής – σχολείο - επίδοση.

Κατά τον Parsons, η κοινωνική στρωμάτωση μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι αποτέλεσμα μιας διαδικασίας αξιολόγησης διαφοροποιημένων κοινωνικών θέσεων.

Υπάρχει, παρατηρεί ακόμα ο Parsons, μια ολοένα και πιο εμφανής σχέση μεταξύ κοινωνικού "status", ενός ατόμου και της σχολικής του επίδοσης (Parsons T. 1959, μετ. στο Φραγκουδάκη Α. Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκδόσεις Παπαζήση 1985, σ.252-254).

Κατά μια άποψη το κοινωνικό περιβάλλον μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι

<<ο ουσιαστικός δημιουργός της αγωγής και της εκπαίδευσης. Δεν μπορούμε να εννοήσουμε την παιδεία έξω από το κοινωνικό πλαίσιο>> (Τζάνη Μ. 2000, σ.14).

Τα ερωτήματα γύρω από την κοινωνική στρωμάτωση και ανισότητα και ειδικότερα την προέλευσή τους, είναι ερωτήματα πολύ παλιά και συγκαταλέγονται σε εκείνα, που απασχόλησαν περισσότερο τις επιστήμες του ανθρώπου από τη γένεσή τους.

<<Είναι ερωτήματα που συναντάμε στον Πλάτωνα και τον Αριστοτέλη, τους θεολόγους του Μεσαίωνα, τον Rousseau, τον Marx, και τον Engels, μέχρι τον Parsons και τον Dahrendorf....Για τον Πλάτωνα, η απόκτηση πλούτου και επομένως ανώτερης κοινωνικής θέσης είναι θέμα που συναρτάται με <<εκ φύσεως>> ιδιότητες και ικανότητες....Για τον Dahrendorf, η κοινωνική ανισότητα είναι συστατικό στοιχείο των ανθρώπινων κοινωνιών, που γνωρίζουν ένα οποιασδήποτε μορφής σύστημα κοινωνικής στρωμάτωσης... Ανισότητα όμως σημαίνει κέρδος του ενός σε βάρος του άλλου. Με την έννοια αυτή, κάθε σύστημα κοινωνικής στρωμάτωσης εμπεριέχει το σπέρμα της διαμαρτυρίας ενάντια στις αρχές του και κατά συνέπεια και το σπέρμα της υπέρβασής του. Υπέρβαση όχι όμως της ανισότητας, αλλά ενός συγκεκριμένου συστήματος κοινωνικής στρωμάτωσης. >> (Καλτσούνη Χ. 1998, σ.69-74).

Η κοινωνική ανισότητα, θα πρέπει να θεωρείται, ότι είναι βασικό χαρακτηριστικό της κοινωνικής στρωμάτωσης και κατά συνέπεια και των κοινωνιών. Εάν πιστεύουμε ότι ακόμα και σήμερα μπορούμε να την εξαλείψουμε σίγουρα θα θεωρηθούμε ουτοπιστές. Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι οι κοινωνικοί αγώνες για τη βελτίωση της "θέσης" του ατόμου πήγαν χαμένοι, απεναντίας εάν αναλογιστούμε πως ήταν οι συνθήκες ζωής και εργασίας στο προηγούμενο αιώνα και πως είναι σήμερα, ασφαλώς θα διαπιστώσουμε τις σημαντικές ωφέλιμες προόδους υπέρ των κοινωνικά "αδύναμων και ασθενέστερων στρωμάτων".

I.B. Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΑΣΤΡΩΜΑΤΩΣΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Η Ελλάδα από την απελευθέρωση μέχρι και τους βαλκανικούς πολέμους ήταν μια υποανάπτυκτη αγροτική κοινωνία με έντονη <<ταξική ιεράρχηση>>, όπου η κοινωνική ανισότητα μεταξύ των τάξεων ήταν το βασικό χαρακτηριστικό της.

Μετά τους βαλκανικούς πολέμους ο Βενιζέλος κατάφερε να επεκτείνει τα όρια της χώρας, να ελευθερώσει τη Μακεδονία, τη Θράκη, την Ήπειρο και τα νησιά.

Η δημογραφική διαφοροποίηση, μέσω του νέου πληθυσμού, ο οποίος είχε και διαφορετικό <<κοινωνικό status>>, λόγω της πρόσμιξης του με άλλες πολιτισμικές ομάδες, δημιούργησε μια άλλη κοινωνική και οικονομική ανισότητα.

Η περίοδος μετά την Μικρασιατική Καταστροφή μπορεί να θεωρηθεί ως η πιο σημαντική στη δημιουργία των δομών και σχέσεων καπιταλιστικής κοινωνίας και διαμόρφωσης των πρώτων μορφών κοινωνικής στρωμάτωσης (Λύτρας Α. 1993, σ.151).

Η επόμενη χαρακτηριστική περίοδος επηρεασμού της ελληνικής κοινωνικής στρωμάτωσης είναι αυτή του Μεσοπολέμου, όπου με τις αγροτικές μεταρρυθμίσεις, διανέμεται γη σε 250.000 οικογένειες με συνολικό πληθυσμό 840.000 άτομων (Δόβας Γ. 1980, σ.52).

Αυτό το γεγονός επέτρεψε τη μεταπήδηση ενός σημαντικότερου μέρους των γηγενών ακτημόνων και ενός μεγάλου τμήματος των προσφυγικών μαζών από τη Μικρασιατική Καταστροφή, σε καθεστώς μικροϊδιοκτησίας.

Αυτό μπορεί να θεωρηθεί η αφετηρία μιας από τις όψεις του μικροαστικού φαινομένου στην ελληνική κοινωνία (Λύτρας Α. 1993, σ.158).

Στην περίοδο του Μεσοπολέμου η οικονομική ανάπτυξη στην Ελλάδα, λόγω της φύσης του εκσυγχρονισμού με τον οποίο αντανάκλαται ο τύπος επικράτησης των κεφαλαιοκρατικών σχέσεων, διατήρησε τη μικροαστική κοινωνική δομή στην ύπαιθρο και τον αγροτικό χαρακτήρα της οικονομίας (Παπαδόπουλος Π. 1987, σ.255).

Βασικές αιτίες για την προέλευση και διαμόρφωση των κοινωνικών στρωμάτων ή τάξεων, με ταξική ή όχι συνείδηση στην ελληνική κοινωνία μέχρι και τον εμφύλιο, θα πρέπει να θεωρηθούν οι συνεχείς δημογραφικές μεταβολές μετά από κάθε πόλεμο και οι κοινωνικές ανακατατάξεις και ανισότητες, που αυτός κάθε φορά επέφερε.

Με την αποχώρηση των κατακτητών από τη χώρα το 1944 ξέσπασε ο εμφύλιος πόλεμος, ο οποίος αποσυνέθεσε ακόμη περισσότερο τον κοινωνικό ιστό.

Οι κοινωνικές μεταβολές και οι οικονομικές εξελίξεις ήταν αποτέλεσμα της παραγωγικής αποδιάρθρωσης, που γίνεται στη διάρκεια του πολέμου και της εμφύλιας κρίσης (Τσουκαλάς Κ. 1987, σ.28-31).

Θα πρέπει να εκτιμηθεί σ' εκείνη την περίοδο επίσης και ο παράγοντας <<εκπαίδευση>>, ως προς τη δυνατότητα πρόσβασης, που είχαν τα μέλη ενός στρώματος ή μιας τάξης σ' αυτή.

Κατά το Βεργόπουλο, στη διάρκεια της κατοχής, του εμφυλίου και των πρώτων μετεμφυλιακών χρόνων δημιουργείται η νέα ελληνική αστική τάξη με τη διαμόρφωση νέων καινοφανών ομάδων νεόπλουτων (Λύτρας Α. 1993, σ.116).

<<Σίγουρο είναι ότι μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, η ελληνική κοινωνία γνώρισε **κινητικότητα***, με αποτέλεσμα τη διαμόρφωση νέων κοινωνικών στρωμάτων>> (Καφές Γ. 1999, σ.93).

Κατά τον William McNeil (1978) η μεταπολεμική περίοδος στην Ελλάδα είναι μια περίοδος ραγδαίων κοινωνικο-οικονομικών αλλαγών, μια περίοδος

<<μεταμόρφωσης>>, όπως χαρακτηριστικά την αποκαλεί ο γνωστός ιστορικός (Λύτρας α. 1993, σ.173).

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΙΝΗΤΙΚΟΤΗΤΑ <<χαρακτηρίζουμε στην κοινωνιολογία κάθε μακροπρόθεσμη αλλαγή της κοινωνικής θέσης ενός ατόμου ή μιας ομάδας ανθρώπων. Αυτή η αλλαγή μπορεί να είναι της κοινωνικής κατάστασης ή της κοινωνικής περιοχής που ζει κανείς. Στην πρώτη περίπτωση έχουμε κάθετη κινητικότητα (προς τα πάνω ή προς τα κάτω), στη δεύτερη οριζόντια κινητικότητα (μετακινήσεις μαζών προς την πόλη – αστυφιλία – ή προς την επαρχία) (Αυγερινός Θ. 1983, σ.78).

Η μαζική μετακίνηση του πληθυσμού από τις αγροτικές περιοχές στα αστικά κέντρα, ειδικά στην Αθήνα και στη Θεσσαλονίκη, προκάλεσε ριζικές κοινωνικο-οικονομικές αλλαγές (Φύλιας Β. 1974, σ.47).

Κατά τον Τσουκαλά αυτές οι αλλαγές επηρέασαν σημαντικά την ελληνική μεταπολεμική στρωμάτωση τόσο σε οικονομικό επίπεδο (παραγωγή), όσο και σε επίπεδο ιδεολογίας και εκπαίδευσης (Τσουκαλάς Κ. 1986, σ.59).

Η εσωτερική μετανάστευση από την ύπαιθρο, κυρίως προς την περιφέρεια της Αττικής και της Θεσσαλονίκης διαφοροποίησε σε μεγάλο βαθμό τη σχέση Αστικού, Ημιαστικού, και Αγροτικού πληθυσμού.

Η εξωτερική μετανάστευση επηρέασε σημαντικά τον αγροτικό πληθυσμό, αφού ήταν η πλειοψηφία στο σύνολο των αποδημούντων, ώστε είχε ως αποτέλεσμα την αλματώδη μείωση της παραγωγής.

Υπάρχει όμως και ένας ενδιαφέρων παράγων, που θα πρέπει να τονιστεί και ο οποίος έχει να κάνει με την αποστολή εμβασμάτων από το εξωτερικό (μετανάστες) στις αγροτικές οικογένειες, που επηρέαζε σημαντικά τον παρασιτισμό στον αγροτικό τομέα της οικονομίας.

Το 1940 ο Αστικός πληθυσμός αντιπροσώπευε το 32,8% στο σύνολο, το 1961 το 43,3%, το 1975 υπερβαίνει το 53%, το 1981 φθάνει το 58,1%, και το 1991 είναι 58,8%. Ειδικότερα στην Αθήνα το ποσοστό από 18% το 1951 έφθασε το 31% το 1981 και 35% το 1991 (Κυριαζή Ν. 1995, σ.7).

Ο Αγροτικός πληθυσμός, που το 1940 ήταν 52,4%, το 1975 δεν υπερβαίνει το 35% το 1981 το 27,4% και το 1991 έφθασε το 28,4% του (Ο.Ε.Π.) (Παπαδόπουλος Π. 1996, σ.17).

Οι αλλαγές αυτές επηρεάζουν και τις Ημιαστικές περιοχές που παρουσιάζουν καθαρή μείωση πληθυσμού, με αποτέλεσμα το 1991 ο Ημιαστικός πληθυσμός στο σύνολο της χώρας να περιορισθεί στο 12,8%.

<<Είναι χαρακτηριστικό, ότι μόνο σε 12 από 55 πόλεις της χώρας η απασχόληση στη μεταποίηση καλύπτει ποσοστό πάνω από 40%. Στις άλλες πόλεις υπερέχει ο λεγόμενος τριτογενής τομέας οικονομικής δραστηριότητας.

Ένα ποσοστό μεταξύ 47% και 55% των μετακινούμενων προς τις επαρχιακές πόλεις αγροτών απορροφάται στις υπηρεσίες, τις μεταφορές και το εμπόριο.

Η περιφέρεια Πρωτευούσης, που είναι ο βασικός άξονας αστικοποίησης σε ένα ποσοστό γύρω στο 70%, απασχολεί μόνο ένα 30-35% των μετακινούμενων στη μεταποίηση.

Πρέπει εξάλλου να σημειωθεί, ότι η μερική ή ολική έλλειψη απασχόλησης, η ανεπάρκεια του χαμηλού κλήρου και το αντίστοιχο χαμηλό εισόδημα, ήταν αρχικά οι αποφασιστικοί λόγοι εξόδου από τη γεωργία (μεταξύ 85% και 90% των περιπτώσεων)>> (Φίλιας Β. 1991, σ.73).

Η ερήμωση της επαρχίας δεν οφείλεται μόνο στον οικονομικό τομέα, αλλά και σε άλλους παράγοντες, όπως η έλλειψη εκπαιδευτικής υποδομής (Γυμνάσια, Τεχνικές σχολές), η ακόμη και η έλξη της ψυχαγωγίας και της κοινωνικής διαφοροποίησης, που αναγκάζει τις οικογένειες σε συνολική μετακίνηση.

Οι εσωτερικοί μετανάστες δεν εγκαταλείπουν σε αντίθεση με τους εξωτερικούς μετανάστες την αγροτική τους περιουσία, με αποτέλεσμα να συμπληρώνουν το εισόδημά τους από τα παραγόμενα αγαθά (π.χ. λάδι).

Ο παράγοντας οικογένεια, τα κοινωνικά ήθη και έθιμα, που υπήρχαν στην ύπαιθρο και τα οποία μεταφέρονται στην πόλη, θα πρέπει να εκτιμώνται σε μια μελέτη διαμόρφωσης της ελληνικής στρωμάτωσης, η οποία στις <<μεταπολεμικές εξελίξεις χαρακτηρίζεται από την αναπαραγωγή των μικροαστικών στρωμάτων>>

(Λύτρας Α. 1993, σ.170).

Κατά γενική εκτίμηση η ελληνική οικογένεια και το άμεσο κοινωνικό περιβάλλον παραμένει ο κυρίαρχος μηχανισμός διαμόρφωσης ιδεολογίας και ταξικής συνείδησης.

Βασική αιτία επηρεασμού και διαμόρφωσης μεταπολεμικά των κοινωνικών στρωμάτων στην Ελλάδα ήταν η οικονομική βοήθεια του Σχεδίου Μάρσαλ, που έδωσε η Αμερική στην κατεστραμμένη Ευρώπη για την ανοικοδόμησή της.

Τη βοήθεια αυτή λαμβάνει και η Ελλάδα, όπου μεγάλα οικονομικά κονδύλια μεταφέρονται στη χώρα, τα οποία καταλήγουν σε νέους δραστήριους ανθρώπους οι οποίοι βρίσκονται εκτός της <<καθεστηκυίας τάξης>> (Λύτρας Α. 1993, σ.150).

Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να δημιουργηθούν νέα <<τζάκια>> τα οποία στη συνέχεια ενσωματώνονται στην ήδη υπάρχουσα <<οικονομική τάξη>> των παλιών αστικών στρωμάτων.

Στη συνέχεια η Ελλάδα συνδέεται με την Ε.Ο.Κ. όπου σ' αυτή την περίοδο έχουμε και τη μεγάλη οικονομική μετανάστευση στις χώρες της Ευρώπης, με αποτέλεσμα να αλλάξει η οικονομική και κοινωνική σύνθεση της χώρας.

Οι πολιτικές εξελίξεις στη χώρα μας με την εγκαθίδρυση της δικτατορίας των συνταγματαρχών ήταν καθοριστικός παράγοντας διαμόρφωσης και επηρεασμού της νέας κοινωνικής στρωμάτωσης.

Η δικτατορία επιτάχυνε την πολιτικοποίηση και ριζοσπαστικοποίηση των φοιτητών, οι οποίοι αποτέλεσαν <<το κυρίαρχο πολιτικό, και οικονομικό <<status>> της Ελληνικής κοινωνίας>> (Φίλιας Β. 1991, σ.83).

Ο παράγοντας <<δικτατορία>> λειτούργησε καταλυτικά στην παιδεία και στις γενικότερες εκπαιδευτικές μεταβολές, οι οποίες στα τελευταία είκοσι χρόνια προκάλεσαν σημαντικές αλλαγές στη δομή και το περιεχόμενο του σχολείου.

Αυτές οι εξελίξεις οδήγησαν γρηγορότερα σε αλλαγές της κοινωνικής στρωμάτωσης και της δημιουργίας διαφορετικής ταξικής συνείδησης μεγάλου μέρους του πληθυσμού, ειδικότερα της νέας γενιάς (όπ. π. 1991, σ. 84).

Η αναπαραγωγή των μικροαστικών στρωμάτων στις τελευταίες δεκαετίες, γίνεται στις πόλεις με την ανάπτυξη του ατομικού κεφαλαίου στη μεταποίηση, το εμπόριο και τις υπηρεσίες, που υποδηλώνει και την ασθενή φύση των αντίστοιχων δραστηριοτήτων, από την άποψη της παραγωγικής ικανότητας.

Όλοι οι προαναφερόμενοι παράγοντες, δημιούργησαν ένα συγκεκριμένο πλαίσιο, μέσα στο οποίο κινήθηκε η κοινωνική στρωμάτωση στη μεταπολεμική ελληνική κοινωνία.

Ένα μεγάλο ποσοστό των μετακινούμενων προς τις πόλεις, το οποίο δεν απορροφήθηκε οικονομικά, λειτούργησε αυξητικά στον παρασιτισμό και στη διάθρωση της απασχόλησης στις πόλεις.

Οι μετακινούμενοι στις πόλεις δεν μπόρεσαν να αποβάλουν την ταξική τους καταγωγή και να ενσωματωθούν στα κοινωνικά χαρακτηριστικά του νέου περιβάλλοντος. Αυτό οφείλεται στην αδυναμία αποκοπής από τους αγροτικούς τόπους προέλευσης και στη δυσκολία οικονομικής και κοινωνικής προσαρμογής στην πόλη.

Άλλο σημαντικό χαρακτηριστικό θα μπορούσε να θεωρηθεί η αλλαγή προτύπων κατανάλωσης και παραγωγής που επέβαλε το μοντέλο της σύγχρονης κοινωνίας, τα οποία λειτουργούν διαμορφωτικά στα πληθυσμιακά στρώματα των αστικών κέντρων (Βεργόπουλο Κ. 1984, Μουζέλη Ν. 1987, Πέτρα Τζ. 1985).

Τα σημερινά μικροαστικά στρώματα είναι νεοπαγή δημιουργήματα και δεν έχουν καμία σχέση με τα μεταπολεμικά. <<Αυτά τα στρώματα συγκροτήθηκαν από πληθυσμούς πρωτογενούς προέλευσης και πέρασαν απευθείας στον τομέα της παροχής υπηρεσιών.

Ένα μικρό ποσοστό κινήθηκε στη μεταποίηση, τις κατασκευές και την ενέργεια, που δεν υπερβαίνει το 30% του συνολικού ποσοστού μετακίνησης.

Η μικροϊδιοκτησία στα μικροαστικά ελληνικά στρώματα αποτελεί βασικό οικονομικό και ταξικό παράγοντα, κάτι που σπανίζει σε ευρωπαϊκό κοινωνικό επίπεδο>>

(Φύλιας Β. 1991, σ.82).

Η εκπαίδευση των μετακινούμενων στρωμάτων στις μεγάλες πόλεις με δυνατότητα πρόσβασης στην γνώση <<επηρέασε τη μετέπειτα πορεία τους, η οποία στη συνέχεια λειτούργησε καταλυτικά στη διαμόρφωση ταξικής συνείδησης>> (Τζάνη Μ.1983, σ.115).

Ακόμη και <<από την ιδιοκτησία κατοικιών και καταστημάτων, που αν και δεν αποτελούν εστία ενεργούς δραστηριότητας εν τούτοις είναι πηγή προσόδου και αξιοποιήσιμη περυσιακή βάση για τα μεσαία και κατώτερα στρώματα>>

(Λύτρας Α. 1993, σ.170).

Από τη Μεταπολίτευση και μέχρι σήμερα έχουμε έντονη κοινωνική διαφοροποίηση της ελληνικής κοινωνίας, αφού η γενική οικονομική πρόοδος συνετέλεσε, ώστε μεγάλες κοινωνικές ομάδες να μετακινηθούν σε διαφορετικά στρώματα.

Η εκπαίδευση ως σημαντικός παράγοντας, που δίνει τη δυνατότητα για κοινωνική και επαγγελματική κινητικότητα των ατόμων μέσα στη κοινωνική διαστρωμάτωση, φαίνεται ότι επηρέασε και τις ελληνικές εξελίξεις.

Αυτό όμως δεν απέκλεισε και τη δημιουργία ακαδημαϊκού προλεταριάτου (άνεργοι πτυχιούχοι), το οποίο δεν μπόρεσε να ξεφύγει από το στρώμα προέλευσής του.

Μεταπολιτευτικά νέα επαγγέλματα εμφανίζονται, οι μικρομεσαίες επιχειρήσεις αυξάνονται συνεχώς δημιουργώντας νέα κοινωνικά σύνολα, το εμπόριο ανθεί, ο γεωργικός τομέας συρρικνώνεται διαρκώς και γενικά εμφανίζεται μια μεγάλη ανατροπή της ταξικής σύνθεσης της ελληνικής κοινωνίας.

Το 1980 η Ελλάδα γίνεται πλήρες ισότιμο μέλος της Ε.Ο.Κ. το οποίο επιφέρει μεγάλη οικονομική ανάπτυξη, ιδιαίτερα στο κοινωνικό σύνολο των αγροτών.

Στην περίοδο αυτή παρατηρείται η μεγαλύτερη τάση εισαγωγής ξένων κεφαλαίων, που επενδύονται κατ' εξοχήν στη βιομηχανία.

Επίσης δημιουργούνται πολλά κίνητρα, που ευνοούν την ανάπτυξη αυτής της τάσης, ενώ παράλληλα υπάρχει ειδική ευνοϊκή αντιμετώπιση των παραγόμενων προϊόντων στην Ελλάδα από την Ε.Ο.Κ. (Λύτρας Α. 1993, σ.166).

Όλες αυτές οι οικονομικές εξελίξεις μεταβάλλουν άρδην και την κοινωνική σύνθεση της χώρας και ξεπερνούν τον ταξικό χαρακτήρα του ελληνικού λαού, (έστω και αν το Κ.Κ.Ε. συνεχίζει να ομιλεί περί ταξικού διαχωρισμού).

Αυτό κυρίως έγινε μετά τη χούντα, επειδή τα κόμματα αναγκάστηκαν να ξεπεράσουν τη σαφή ταξική τους ιδεολογία και απευθύνονται γενικά στις μάζες, γιατί αυτές έχουν αποβάλλει την ταξική συνείδησή τους. Δηλαδή, τα κόμματα ακολουθούν τις μάζες και αντίθετα.

Η εμφάνιση του Π.Α.Σ.Ο.Κ., το οποίο συγκεντρώνει αριστερούς και κεντρώους ψηφοφόρους διαρρηγνύει πλήρως την ταξική συνείδηση.

Τα πολιτικά κόμματα, εκτός Κ.Κ.Ε., απευθύνονται πλέον προς όλους τους Έλληνες, ώστε ο κοινωνικός διαχωρισμός στηρίζεται τώρα στα κοινωνικά στρώματα, που ιεραρχούνται, βάση της οικονομικής τους ευρωστίας, χωρίς να έχουν τη σχετική συνείδηση της τάξης.

<<Η επιστημονική έρευνα, σε ό,τι αφορά την κοινωνική διαστρωμάτωση στην Ελλάδα μεταπολεμικά, δεν είναι αρκετή σε βαθμό, που θα μπορούσαμε να προσδιορίσουμε τόσο τον τρόπο ζωής αυτών των στρωμάτων, όσο και των μεταξύ τους ανισοτήτων, καθώς και των αντιθέσεων που προκύπτουν από αυτές>>

(Καλτσούνη Χ. 1998, σ.78).

Η διαμορφωθείσα στρωμάτωση της ελληνικής κοινωνίας με τις μορφές και την πορεία ανόδου του επιπέδου ταξικής συνειδητότητας, δε δημιούργησαν κοινωνική πόλωση μεταξύ τους.

Η μικροϊδιοκτησία, ο τριτογενής τομέας παραγωγής, ο μεγάλος αριθμός ανεξάρτητων εργαζομένων, η πρόσβαση στην εκπαίδευση και τη γνώση μεγάλων κοινωνικών στρωμάτων, αιτιολογεί στις ημέρες μας τη διαφοροποίηση της στρωμάτωσης της ελληνικής κοινωνίας.

Σήμερα οι απόψεις για την κοινωνική διαστρωμάτωση στην Ελλάδα μπορούν να ομαδοποιηθούν στους εξής τύπους:

<<1. **Αστική αντίληψη με τις εξής παραλλαγές.**

α. Η Ελλάδα αποτελεί χώρα ιδιοκτητών, πλούσιων, επιχειρηματιών, με κυρίαρχο χαρακτηριστικό την ανοδικού τύπου κοινωνική κινητικότητα, στην <<ανοικτή>> μεταβιομηχανική κοινωνία.

β. Στην Ελλάδα δεν κυριαρχούν τα μονοπώλια, αλλά η μικρομεσαία ιδιοκτησία, είναι η χώρα των αγροτο-μικροαστών.

γ. Στην Ελλάδα δεν υπάρχουν τάξεις με την κλασσική έννοια του όρου, αλλά μόνον επαγγελματικές ομάδες, ελίτ και η κινητικότητά τους.

2. Μικροαστική αντίληψη με τις εξής παραλλαγές.

α. Στην Ελλάδα δεν κυριαρχεί η εργατική τάξη, αλλά η μικροαστική (τάξη), η χώρα αποπρολεταριοποιείται στο βαθμό που αποβιομηχανοποιείται, δεν κυριαρχεί η καπιταλιστική παραγωγή, αλλά η μικρή παραγωγή, δεν επικρατεί η βιομηχανία, μα οι υπηρεσίες.

β. Στην Ελλάδα παρατηρείται κοινωνική σύγχυση, ασάφεια, ρευστότητα, απροσδιοριστία των ταξικών θέσεων, άνοδος της αυτοκατανάλωσης, άνθηση του οικογενειακού μικροαστισμού, αποπρολεταροποίηση.

3. Μαρξιστική αντίληψη.

Η Ελλάδα αποτελεί χώρα μέσου επιπέδου ανάπτυξης των καπιταλιστικών παραγωγικών δυνάμεων, όπου από αριθμητική θεώρηση κυριαρχεί και αναπτύσσεται πολύμορφα η εργατική τάξη, χώρα όπου οικονομικά και πολιτικά αναπτύσσονται τα μονοπώλια και όπου κυρίαρχος τομέας από την άποψη της διάρθρωσης των παραγωγικών δυνάμεων είναι η βιομηχανία και όχι οι υπηρεσίες>> (Παπαδόπουλος Π. 1986, σ.24).

Σύμφωνα με το Βεργόπουλο η Ελλάδα <<είναι ένας κοινωνικός μετασχηματισμός του περιφερειακού καπιταλισμού, που σε μεγάλο βαθμό η κυριαρχία του καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής βασίστηκε στον ιδιαίτερο τύπο ενσωμάτωσης της γεωργίας.

Η μορφή της μικρής αγροτικής εκμετάλλευσης, που βασίζεται στην προσωπική εργασία του αγρότη και των συμβοηθούντων μελών της οικογένειας, αποτελεί τον κύριο μοχλό ενσωμάτωσης της γεωργίας>> (Βεργόπουλος Κ. 1971, σ.210-211).

Κατά τον Τσουκαλά η ερμηνεία για τα αγροτικά στρώματα και τις ταξικές σχέσεις στον αγροτικό τομέα καθορίζονται άμεσα από το σύστημα της έγγειας ιδιοκτησίας, η οποία διαμορφώθηκε από την ίδρυση του ελληνικού κράτους έως τη Μικρασιατική καταστροφή (Τσουκαλάς Κ. 1982, σ.67-72).

Το φαινόμενο της ιδιοκτησίας αποτέλεσε τον βασικό μοχλό διατήρησης και επιβίωσης μέχρι σήμερα του αγροτικού τμήματος της υπαίθρου αν και απετέλεσε το μεγαλύτερο ρεύμα αστυφιλίας στη δεκαετία του 60-70.

Κατά τον Ρήγο παρουσιάστηκαν μεγάλες διαφοροποιήσεις μεταξύ των αγροτών – παραγωγών με σημεία τριβής την έκταση και το είδος των καλλιεργειών, αλλά και ανάμεσα σε ακτήμονες και μικροϊδιοκτήτες. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να μην επιδιωχθούν κοινοί στόχοι και διεκδικήσεις, μέσω της δημιουργίας ευρέως αγροτικού κινήματος (Ρήγος Α. 1992, σ.151).

Η ερμηνεία ως προς τη διαμόρφωση της αγροτικής στρωμάτωσης δεν μπορεί να γίνει ολοκληρωμένα από τους διάφορους μελετητές όπως (το Μουζέλη, Βεργόπουλο, Ρήγο, Σβορώνο, Τσουκαλά κ.α.), αφού καθένας απαντά αποσπασματικά στο ερώτημα της ιστορικής εξέλιξης και κοινωνικής συγκρότησης του αγροτικού χώρου, δηλαδή της διαμόρφωσης συγκεκριμένων κοινωνικών τάξεων και στρωμάτων (Μοσχονάς Α. 1998, σ.268-273).

Το εργατικό στρώμα στην Ελλάδα, από πλευράς στατιστικής εμφανίζεται το 1971 γύρω στο 42.7%, το 1976 στο 46.8% και το 1981 στο 48.6% του (Ο.Ε.Π.) χωρίς να γίνεται διάκριση μεταξύ εργατών, που τελούν σε σχέση εξαρτημένης εργασίας και ανεξάρτητων τεχνιτών (Παπαδόπουλος Π. 1987, σ.170).

Σύμφωνα με τον Σάρλη το εργατικό στρώμα στη χώρα μας <<έγινε από αριθμητική άποψη η πρώτη τάξη της ελληνικής κοινωνίας, ενώ το βιομηχανικό προλεταριάτο αποτελεί το πρώτο σε δύναμη τμήμα της εργατικής τάξης. Ακόμα λόγω της τεχνικοεπιστημονικής ανάπτυξης διαμορφώνεται ένα νέο στρώμα... που αποτελείται από πνευματικά εργαζόμενους. Συμπερασματικά τα εργατικά στρώματα της Ελλάδας βρίσκονται σε συνεχή ποιοτική και ποσοτική ανάπτυξη, έτσι ώστε να αποτελεί την κύρια παραγωγική και κοινωνικοπολιτική δύναμη της χώρας μας >> (Σάρλης Δ. 1979, σ.31-42).

Κατά τον Μουζέλη υπάρχει ένας σημαντικός αριθμός εργαζομένων οι οποίοι ευκαιριακά μισθώνουν τις υπηρεσίες τους ως ανεξάρτητοι ή εμφανίζονται ως μικροεργολάβοι και δεν έχουν καταταγεί στα εργατικά στρώματα (Μουζέλης Ν. 1987, σ.65).

Εγκυρότερη ανάλυση του εργατικού στρώματος θα ήταν ο καταμερισμός σε εργάτες βιομηχανίας, οικοδόμους, υποαπασχολούμενους ευκαιριακά εργάτες, αγρότες οι οποίοι μετακινήθηκαν στην εργατική δύναμη.

Υπολογίζεται, ότι το εργατικό στρώμα καλύπτει το 1\4 περίπου του ενεργού πληθυσμού της χώρας (Ε.Σ.Υ.Ε. 1992).

Η διερεύνηση των μικροαστικών στρωμάτων παρουσιάζει δυσκολίες ως προς τον χαρακτηρισμό συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων και μόνο από την πλευρά της στατιστικής μπορούμε να κατατάξουμε σε αυτά τις ακόλουθες κατηγορίες :

<<- Επιχειρηματίες και απασχολούμενα πρόσωπα της οικογένειας στη μικρή βιομηχανία, οι οποίοι κυρίως είναι ανεξάρτητοι τεχνίτες και βιοτέχνες όλων των κατηγοριών.

- Υπάλληλοι γραφείου δημόσιοι και ιδιωτικοί.
- Απασχολούμενοι με την παροχή υπηρεσιών σε σχέση εξαρτημένης εργασίας ή ως ανεξάρτητοι μικροεπαγγελματίες.
- Εμποροϋπάλληλοι ή ως μικροί και μεσαίοι καταστηματάρχες, επιστήμονες και ελεύθεροι επαγγελματίες όλων των κατηγοριών.

Υπολογίζεται ότι στα μικροαστικά στρώματα ανήκουν περίπου 900.000 άτομα με έντονη ανομοιογένεια, γεγονός που δεν οφείλεται μόνο σε σημαντικότερες εισοδηματικές διαφοροποιήσεις, αλλά και σε μεγάλες διαφορές αξιολογικής κλιμάκωσης. Διαφορές, που είναι συνάρτηση του μορφωτικού επιπέδου, της απασχόλησης στο δημόσιο ή τον ιδιωτικό τομέα, του εξαρτημένου ή ανεξάρτητου χαρακτήρα της εργασίας, του επιπέδου προσδοκιών και των πραγματικών ή εικαζομένων δυνατοτήτων για κοινωνική καταξίωση>> (Φίλιας Β. 1991, σ. 81-82).

Σε ό,τι αφορά τη διαμόρφωση των μικροαστικών στρωμάτων στη νεοελληνική κοινωνία ο Τσουκαλάς εκτιμά <<ότι η καθυστέρηση της ανάπτυξης των παραγωγικών δυνάμεων δεν εμπόδισε την εμφάνιση και την επέκταση μιας συμπαγούς αριθμητικά υπολογίσιμης μικρής αστικής τάξης στις πόλεις, χωρίς μάλιστα τη διαμόρφωση αξιόλογου προλεταριάτου και την υπέρμετρη αύξηση των εξαθλιωμένων περιθωριακών και μετέωρων στρωμάτων>> (Τσουκαλάς Κ. 1982, σ.16).

Ο Μαυρής θεωρεί ότι η διαμόρφωση των μικροαστικών στρωμάτων οφείλετε σε αυτή την ίδια την ανάπτυξη η οποία είναι αποτέλεσμα της διευρυμένης αναπαραγωγής του καπιταλισμού και στις επιδράσεις που έχει αυτή σε προηγούμενες μορφές παραγωγής (Μαυρής Γ. 1984, σ.9).

Μια ξεχωριστή διαστρωματική ομάδα στη χώρα μας μπορούν να θεωρηθούν και οι διανοούμενοι των οποίων ο αριθμός <<στο χρονικό διάστημα 1971- 1991 αυξήθηκε σημαντικά > (Παπαδόπουλος Π. 1986, σ. 23).

Αυτό σημαίνει ότι μειώθηκε η μορφωτική ανισότητα χωρίς αυτό να συνεπάγεται και μείωση της κοινωνικής ανισότητας.

Δίπλα στη μαζικοποίηση της διάνοησης, ως βασική τάση, διακρίνουμε και την προλεταριοποίησή της. Βασικοί δείκτες της προλεταριοποίησής της είναι η χειροτέρευση της οικονομικής κατάστασης των διανοούμενων, η ανεργία, η υποαπασχόληση, η ετεροαπασχόληση και η επέκταση της μισθωτής εργασίας στους διανοούμενους.

Η ανάπτυξη των καπιταλιστικών σχέσεων διαφοροποιεί κοινωνικο-ταξικά τους διανοούμενους σε αστούς, μεσαία στρώματα και εργάτες.(όπ. π. σ.25).

Όσον αφορά τη διαμόρφωση του αστικού στρώματος στη μεταπολεμική περίοδο, ιστορικά θεωρείται ως <<νόθα>>, επειδή δε συμβαδίζει με την ιστορική διαμόρφωση στις άλλες δυτικές χώρες (Μοσχονάς Α. 1998, σ.276).

Η ελληνική ιδιαιτερότητα στη δημιουργία του αστικού στρώματος έχει να κάνει κυρίως με την υπάρχουσα δυναμική των αστών του εξωτερικού και τη σχέση τους με τις πολιτικές δυνάμεις οι οποίες βασίζονταν σε μια κατάσταση αλληλοϋποστήριξης, και συνδιαλλαγής σε ό,τι αφορούσε το εργατικό δυναμικό και τις εγχώριες παραγωγικές διαδικασίες.

Είναι γνωστό, ότι μεγάλοι οικονομικοί παράγοντες του εξωτερικού επανήλθαν στην Ελλάδα και διαχειρίστηκαν χρήματα τόσο από τη βοήθεια Μάρσαλ, όσο και από κρατικές επιχορηγήσεις με τη μορφή δανείων ή επιδοτήσεων για τη δημιουργία βιομηχανικών μονάδων, με σκοπό τη διαμόρφωση θέσεων εργασίας.

Σύμφωνα με τον Φίλια <<η αστικοποίηση πραγματοποιείται σ' όλη τη γραμμή σαν εμπορευματοποίηση, όχι σαν εκβιομηχάνιση, ... έτσι ώστε ο νέος αστισμός να είναι πλουτοκρατικός και όχι κεφαλαιοκρατικός. Στο επίκεντρο αυτής της διαδικασίας είναι ο μεταπρατισμός της νεοελληνικής κοινωνίας, που εδραιώνεται στο πλαίσιο της εξάρτησης και τροφοδοτεί τη μικροαστικοποίηση. Έτσι τα αστικά στρώματα δεν συγκροτούν αστική τάξη σαν οικονομικά θεμελιακή τάξη, αλλά συμπίεζονται στη μικροαστική μορφολογία της μετά επαναστατικής πόλης και αναπαράγουν στάσεις, όπως ο φετιχισμός της εξουσίας, που ισχυροποιούν την κυριαρχία του κράτους>>

(Φίλια Β. 1985, σ.97-110).

Ανάλογη είναι και η θέση του Τσουκαλά ως προς τα αστικά στρώματα, αφού στην ανάλυσή του κυριαρχούν οι έννοιες της εξάρτησης και του μεταπρατισμού, με αναφορά στο σύνολο του ελληνισμού στο εσωτερικό και στους παροικούντες εκτός.

Ο ίδιος εκτιμά ότι η αστική τάξη δομήθηκε γύρω από τις σχέσεις εκμετάλλευσης της εργατικής δύναμης των εγχώριων αλλά και του εκτός της ελληνικής επικράτειας εργατικού δυναμικού, με αποτέλεσμα η δόμηση της να γίνεται στις εγχώριες παραγωγικές διαδικασίες, αλλά ο ηγεμονικός ρόλος να βρίσκεται σε τμήματα της ελληνικής αστικής τάξης που είχε δευτερεύουσα σχέση με το εσωτερικό σύστημα παραγωγής (Τσουκαλά Κ. 1982, σ.246-268).

Ειδικότερα την τελευταία εικοσαετία με τη διαμόρφωση των νέων διεθνών οικονομικών σχέσεων (Ε.Ε.), αναπτύχθηκε <<ένα κοινωνικό κύκλωμα αστών και όχι μια αστική τάξη με την κλασική έννοια, του οποίου ο ρόλος, αν και σημαντικός για τη σταθεροποίηση του κοινωνικού καθεστώτος στην Ελλάδα, υπήρξε περιορισμένης σημασίας όσον αφορά την επέκταση των καπιταλιστικών σχέσεων παραγωγής (Βεργόπουλος Κ. 1984, σ.550).

Συνολικά σε ό,τι αφορά τη διαμόρφωση της ελληνικής στρωμάτωσης ο Μοσχονάς προσπαθεί να τεκμηριώσει τη θέση, ότι η διαδικασία της διευρυμένης αναπαραγωγής κεφαλαίου που δυνάμωσε στην Ελλάδα στα χρόνια του Μεσοπολέμου και έγινε κυρίαρχη κατά τη μεταπολεμική περίοδο, κύρια κάτω από την επίδραση του ξένου κεφαλαίου, <<εξελίχθηκε σε μεγάλο βαθμό όχι ενάντια αλλά μαζί με τη διαδικασία της απλής αναπαραγωγής, της συντήρησης και ανάπτυξης της μικρής εμπορευματικής παραγωγής, το οποίο ήταν αποτέλεσμα της ιστορικής πολιτικής εξουσίας και των ιδιομορφιών στα πλαίσια του διεθνούς καταμερισμού εργασίας>> (Μοσχονάς Α. 1998, σ.275-276).

Έτσι εξελίχθηκε ιστορικά μια ιδιόμορφη <<μονοπώληση της οικονομίας στην Ελλάδα, με την έννοια όχι τόσο της συσσώρευσης παραγωγικού κεφαλαίου αλλά της συνεννόησης της αστικής τάξης με το κράτος>> (όπ. π. σ.278).

Η ελληνική κοινωνική διαστρωμάτωση σήμερα δεν μπορεί να μελετηθεί κάτω από τις υπάρχουσες θεωρητικές προσεγγίσεις και αναλύσεις που αφορούν τη σχέση "status" και τάξη ή στρώμα, αλλά στη βάση της υπάρχουσας σχέσης "status" και κοινωνικής πραγματικότητας.

Ι.Γ. ΠΛΗΘΥΣΜΙΑΚΟΣ ΚΑΤΑΜΕΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Ο πληθυσμός (λαός) μαζί με το έδαφος και την εξουσία αποτελούν τα τρία ουσιαστικά συστατικά της ύπαρξης ενός κράτους, στη βάση των οποίων οικοδομείται η οργάνωση και ανάπτυξή του (Αυγερινός Θ. 1983, σ.111).

Ο πληθυσμός αποτελεί ουσιαστικό παράγοντα της οικονομικής και κοινωνικής εξέλιξης της χώρας σε εθνικό, αλλά και παγκόσμιο επίπεδο. Το μέγεθος, το φύλο και η ηλικία σύνθεσής του επηρεάζουν τα καταναλωτικά πρότυπα, την προσφορά του εργατικού δυναμικού, καθώς και τις παραγωγικές δυνατότητες αυτού. Ο πληθυσμός συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξη, την άμυνα, το κοινωνικο - ασφαλιστικό σύστημα, την υγεία και την εκπαίδευση ενός κράτους (Ταπεινός Γ. Κοντογιώργης Γ. 1995, σ.29).

Υπάρχουν πολλές παράμετροι, μέσω των οποίων μπορεί κανείς να προσεγγίσει τα βασικά χαρακτηριστικά της δημογραφικής πραγματικότητας, καθώς επίσης και οι διακριτές οπτικές αξιολογήσεις, που μπορεί να είναι αμιγώς ιδεολογικές έως αυστηρά τεχνοκρατικές.

Ο Πιπερόπουλος θεωρεί ότι η δημογραφία <<εξετάζει και συσχετίζει, κατά κανόνα, τρεις θεμελιακές "μεταβλητές": τις γεννήσεις, τους θανάτους και τις μετακινήσεις πληθυσμιακών ομάδων>> (Πιπερόπουλος Γ. 1997, σ.214).

Το δημογραφικό θέμα είναι πρόκληση υπαρξιακής φύσεως, που καθορίζει αποφασιστικά τη σχέση γνώσης της ελληνικής κοινωνίας με το βαθύ κύτταρο των ιστορικών της αναφορών. Η ποιότητα αυτής της σχέσης είναι ο μονόδρομος, που μπορεί να συνδέει με ασφάλεια το παρόν και το μέλλον (Σκορδύλης Α. 2000, σ.2).

Η Ελλάδα ιστορικά είναι κοινωνία "προσφύγων" και "ξενιτεμένων", με βασικό χαρακτηριστικό τις συνεχείς δημογραφικές αλλαγές, εξ' αιτίας των μετακινούμενων πληθυσμών, που ήταν κύρια συνέπεια πολέμων.

Η δομή και η σύνθεση της ελληνικής κοινωνίας έχει υποστεί, μέσα στη διάρκεια του 20ου αιώνα, τρεις φορές τουλάχιστον τις επιπτώσεις της ραγδαίας κοινωνικής αλλαγής.

Η πρώτη ήταν στη δεκαετία 1912 - 1922, κατά τη διάρκεια των βαλκανικών πολέμων, που τελείωσε με τη Μικρασιατική Καταστροφή.

Έτσι ενώ το 1907 η Ελλάδα είχε 2.631.952 κατοίκους και γεωγραφική έκταση 63.211 τετραγωνικά χιλιόμετρα, το 1923 βρέθηκε να καλύπτει 127.000 τετραγωνικά χιλιόμετρα και να έχει πληθυσμό 6.010.000 κατοίκους.

Η δεύτερη φορά ήταν στη δεκαετία 1940 και 1949, που άρχισε με τα γεγονότα του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου (ναζιστική κατοχή της χώρας) και συνεχίστηκε με την τριετία του αδελφοκτόνου εμφυλίου πολέμου.

Η τρίτη ανακατάταξη εμπίπτει στη δεκαετία 1958 και 1968, όπου οκτακόσιες χιλιάδες περίπου Έλληνες και Ελληνίδες μετανάστευσαν σε χώρες της Δυτικής Ευρώπης και ιδιαίτερα στη Δυτική Γερμανία, ενώ ταυτόχρονα ξεκίνησε η ραγδαία και εντατική αστικοβιομηχάνιση του ελληνικού κοινωνικού συστήματος με την αθρόα έλευση, εγκατάσταση και λειτουργία ξένων βιομηχανιών και επιχειρήσεων στον ελλαδικό χώρο και την παράλληλη διεύρυνση των εγκαταστάσεων εντοπίων βιομηχανιών και επιχειρήσεων (Εφημερίδα Ελευθεροτυπία, 8\11\2000, σ.6).

Η δημογραφική ανάπτυξη της Ελλάδος, λόγω του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, του Εμφυλίου και της μετανάστευσης, μεταβλήθηκε σημαντικά τόσο σε επίπεδο κατανομής του (αστικό, ημιαστικό, αγροτικό), όσο και σε κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο, αφού υπήρξαν σημαντικές διαστρωματικές αλλαγές.

Έκτοτε ο ελληνικός πληθυσμός έχει μια φυσιολογική ανοδική πορεία με σημαντικές χωροταξικές μεταβολές ως προς τα σημεία μόνιμης επαγγελματικής εγκατάστασης.

Η αστυφιλία στη δεκαετία 1950-1960 άλλαξε ριζικά τη σύνθεση του πληθυσμού σε ό,τι αφορά τη γεωγραφική κατανομή του, με αποτέλεσμα την ερήμωση των αγροτικών περιοχών και τη διόγκωση των αστικών κέντρων.

Τα δύο μεγάλα αστικά κέντρα Αττικής και Θεσσαλονίκης προσελκύουν, ένεκα επαγγελματικών δυνατοτήτων και εργασίας (βιομηχανίες), μεγάλο μέρος του αγροτικού πληθυσμού της χώρας.

Η σχέση του οικονομικά εξαρτημένου πληθυσμού (παιδικού και γεροντικού) προς τον παραγωγικό πληθυσμό επιδρά αποφασιστικά στο βιοτικό επίπεδο των ατόμων.

Είναι αναγκαίο να εξετάσουμε τις μεταπολεμικές δημογραφικές εξελίξεις, ως προς το μέγεθος, τη σύνθεση του πληθυσμού κατά φύλο και ηλικία, καθώς και κάθε μεταβολή που την επηρέασε εσωτερική και εξωτερική μετανάστευση (Ταπεινός Γ. , Κοντογιώργης Γ. 1995, σ.31-34).

Η χαμηλή γεννητικότητα αυξάνει διαχρονικά το ποσοστό των μεγάλων ηλικιών στο σύνολο του πληθυσμού και επηρεάζει όλους τους τομείς της οικονομίας, της οικογενειακής και κοινωνικής ζωής, όπως επίσης και τη λειτουργία της αγοράς εργασίας.

Τομείς όπως η υγεία, η εκπαίδευση, η κατοικία, οι συγκοινωνίες, καθώς επίσης και η οργάνωση του ελεύθερου χρόνου αποκτούν διαφορετικές διαστάσεις και περιεχόμενο.

Η διάρθρωση του ελληνικού πληθυσμού μεταπολεμικά στο γεωγραφικό χώρο ανάλογα με το βαθμό αστικοποίησης του, καθώς και την οικονομική κατάσταση των κοινωνικών στρωμάτων, είναι δείκτες διαχρονικής διαφοροποίησης της δομής και λειτουργίας της εκπαίδευσης.

Η γεννητικότητα και η θνησιμότητα μαζί με τη μετανάστευση (αποδημία – παλιννόστηση) αποτελούν μεταπολεμικά και μέχρι σήμερα τα βασικά χαρακτηριστικά της δημογραφικής ανάπτυξης της χώρας, επειδή και οι δύο παράγοντες βρίσκονται σε συνεχή διαφοροποίηση

Σύμφωνα με στοιχεία και εκτιμήσεις του Ο.Ο.Σ.Α. ο πληθυσμός της Ελλάδας που ξεπερνά τα 65 θα ανεβεί από το 17,1% του έτους 2000 στο 24,6% το 2030, υπερβαίνοντας έτσι το μέσο όρο των χωρών του Οργανισμού αυτού (14,7% και 23,2% αντίστοιχα (Παπαδάκης Μ., Σιάμπος Γ. 1995, σ.29-30).

Η μεταβολή του πληθυσμού από το 1951 έως και το 1991, καθώς και η πυκνότητα του σε κατοίκους κατά τετραγωνικό χιλιόμετρο παρουσίασε την εξής διαφοροποίηση.

Πίνακας 1

Πληθυσμός και Πυκνότητα στην Ελλάδα 1951 – 1991

Έτος απογραφής	Πληθυσμός απογραφής	Συνολική αύξηση	Μέσος ετήσιος ρυθμός αύξησης %	Κάτοικοι κατά τετρ. Χιλμ.
1951	7.632.801	.....	.....	57.8
1961	8.388.553	755.752	0.95	63.6
1971	8.768.641	380.088	0.44	66.5
1981	9.740.417	971.776	1.06	73.8
1991	10.269.074	528.657	0.53	77.8
2001	10.865.000*	402.074*		

Σημείωση: Η επιφάνεια της Χώρας ανέρχεται σε 131.957 τετραγωνικά χιλιόμετρα ΕΣΥΕ 1994.

*Οι αριθμοί της απογραφής του 2001 είναι ανεπίσημοι όπως ανακοινώθηκαν από τις εφημερίδες.

Παρατηρώντας τα παραπάνω στοιχεία διαπιστώνουμε, ότι κατά την δεκαετία 1951 – 1961 ο πληθυσμός παρουσιάζει μία φυσιολογική ετήσια αύξηση του 1% περίπου. Κατά την δεύτερη δεκαετία 1961-1971 ο ετήσιος ρυθμός αύξησης μειώθηκε δραστικά σε σχέση με την προηγούμενη, λόγω της βαθμιαίας μείωσης της φυσικής αύξησης και της έντονης αποδημίας.

Στην τρίτη δεκαετία ο ετήσιος αριθμός αύξησης επανήλθε στο 1% περίπου, γεγονός που οφείλεται στην υπεροχή της παλιννόστησης έναντι της αποδημίας.

Κατά την τέταρτη δεκαετία ο ετήσιος ρυθμός αύξησης μειώθηκε και πάλι, λόγω της ελάττωσης της φυσικής αύξησης και του αισθητού περιορισμού της παλιννόστησης έναντι της αποδημίας.

Ο τελικός αριθμός μεταβολής στο συνολικό μέγεθος του πληθυσμού από το 1951 ως το 2001 ήταν 3.232.199 (υπολογίζοντας από τα ανεπίσημα στοιχεία την απογραφή του 2001 περίπου σε 10.865.000) κάτοικοι, ενώ η πυκνότητα από 58 άτομα κατά τετραγωνικό χιλιόμετρο το 1951 αυξήθηκε σε 78 το 1991 (για το 2001 δεν έχουμε ακόμη στοιχεία για την πυκνότητα).

Σημαντικές μεταβολές είχαμε και στη γεωγραφική κατανομή του πληθυσμού από το 1951 έως το 1991, αφού ο Αστικός πληθυσμός σχεδόν υπερδιπλασιάστηκε, ενώ ο Ημιαστικός είχε μικρή αύξηση, και ο Αγροτικός μειώθηκε κατά το 1\5 περίπου (από την απογραφή του 2001 δεν έχουμε ακόμη στοιχεία για τη γεωγραφική κατανομή).

ΠΙΝΑΚΑΣ 2**Πληθυσμός της Ελλάδος κατά γεωγραφικές περιοχές**

ΕΤΟΣ	ΑΣΤΙΚΟΣ	ΗΜΙΑΣΤΙΚΟΣ	ΑΓΡΟΤΙΚΟΣ
1951	2.879.994	1.130.188	3.622.619
1961	3.628.105	1.085.856	3.674.592
1971	4.667.489	1.019.421	3.081.731
1981	5.659.528	1.125.547	2.955.342
1991	6.036.660	1.312.774	2.910.466
2001*	.....	.....	.....

ΕΣΥΕ 1994.

*** Για το 2001 δεν έχουν δημοσιοποιηθεί ακόμα τα στοιχεία σε σχέση με την κατανομή του πληθυσμού σε Αστικό, Ημιαστικό και Αγροτικό.**

ΠΙΝΑΚΑΣ 3**Πληθυσμός της Ελλάδος κατά φύλο, από το 1951 – 1991**

Έτος Απογραφής	Αμφοτέρων των φύλων	Επί 100 κατοίκων			
		Άρρενες	Θήλεις	Άρρενες	Θήλεις
1951	7.632.801	3.721.648	3.911.153	49	51
1961	8.388.553	4.091.894	4.296.659	49	51
1971	8.768.641	4.286.748	4.481.624	49	51
1981	9.740.417	4.779.571	4.960.018	49	51
1991	10.269.074	5.055.074	5.214.000	49	51
2001*	10.865.000	.....	.....	.....	.....

ΕΣΥΕ 1994.

*Τα επίσημα στοιχεία της απογραφής του 2001 δεν έχουν ανακοινωθεί ακόμα από την ΕΣΥΕ και το μέγεθος που αναγράφεται στο σύνολο είναι αυτό που ανεπισήμως ανακοινώθηκε στις εφημερίδες.

Πληθυσμός κατά Μεγάλες Ομάδες Ηλικιών, 1951 – 1991

Η κατανομή του πληθυσμού κατά μεγάλες ομάδες ηλικιών όπως: έως 15 ετών (παιδικός πληθυσμός), 15 ως 64 ετών (παραγωγικός πληθυσμός) 65 και άνω (πληθυσμός ηλικιωμένων), έχει ως εξής:

Μεταξύ 1951 και 1991 τριπλασιάστηκε ο αριθμός των ηλικιωμένων (από 514.000 σε 1.432.000 άτομα), ο παιδικός πληθυσμός μειώθηκε κατά 300.000 περίπου (από 2.200.000 σε 1.914.000 άτομα) και ο παραγωγικός πληθυσμός, παρά το γεγονός ότι το σχετικό μέγεθός του προς το σύνολο δε μεταβλήθηκε σημαντικά, αυξήθηκε κατά δύο εκατομμύρια περίπου (από 4.918.000 σε 6.667.000 άτομα).

<<Από τα παραπάνω παρατηρείται μια συνεχής μείωση της φυσικής αύξησης του πληθυσμού η οποία είναι αποτέλεσμα της μείωσης της γεννητικότητας, που ήταν συγκρατημένη μέχρι το 1980 και επιταχύνθηκε κατά την περίοδο 1981-90, και της ανόδου του επιπέδου της γενικής θνησιμότητας >> (Παπαδάκης Μ., Σιάμπος Γ. 1995, σ.33-34).

Βασικός παράγοντας που συνέβαλε αποφασιστικά στην εξέλιξη του πληθυσμού στην Ελλάδα είναι η μεταναστευτική κίνηση (αποδημία – παλιννόστηση).

Η αποδημία την δεκαετία 1951-1961 ήταν σε υψηλά επίπεδα, αλλά χαμηλότερα από εκείνα της δεκαετίας 1961-1971. Αντιστρόφως ανάλογη ήταν τις επόμενες δύο δεκαετίες 1971-1981 και 1981-1991, αφού η μείωση της αποδημίας ήταν σημαντική.

Η αποδημία παρουσιάζει έντονη υπεροχή των ανδρών έναντι των γυναικών και η σύνθεση της ηλικίας δείχνει μεγάλη συμμετοχή των παραγωγικών δυνάμεων

20-44 ετών.

Το μεγαλύτερο ποσοστό των οικονομικά ενεργών μεταναστών προέρχεται από γεωργικά και χειρωνακτικά επαγγέλματα.

Η παλιννόστηση μέχρι το 1974 ήταν μικρότερη σε αριθμητικά δεδομένα απ' ό,τι η αποδημία, αλλά από το 1975 και μετά ήταν αριθμητικά μεγαλύτερη με κορύφωση την τελευταία δεκαετία 1991-2000, όπου έχουμε μεγάλη παλιννόστηση από Έλληνες της Ανατολικής Ευρώπης.

Στην περίοδο 1951-1991 ο μέσος ετήσιος ρυθμός αύξησης του πληθυσμού της χώρας ανήλθε σε 0,74%. Οι επιμέρους δείκτες αύξησης έχουν ως ακολούθως:

Στην περιφέρεια Πρωτεύουσας 2,04%, στη Στερεά Ελλάδα και Εύβοια 0,77%, στη Μακεδονία 0,70%, στην Κρήτη 0,38%, στη Θεσσαλία 0,40%, στην Πελοπόννησο – 0,12%, στην Ήπειρο 0,40%, στη Θράκη 0,06%, και στα Ιόνια νησιά και το Αιγαίο – 0,45%, και –0,39% αντίστοιχα (Παπαδάκης Μ., Σιάμπος Γ. 1995, σ.40).

Από τα παραπάνω στοιχεία διαπιστώνουμε, ότι οι περιοχές με μεγάλο βαθμό αστικοποίησης, όπως η Πρωτεύουσα και η Μακεδονία, λόγω Αθήνας και Θεσσαλονίκης, είχαν εντονότερη αύξηση σε σχέση με άλλες περιοχές, ένεκα έλλειψης μεγάλων αστικών κέντρων.

Σε περιοχές με Ημιαστικά κέντρα υπήρξε μερική αύξηση, όπως την Κρήτη, τη Θεσσαλία και την Ήπειρο, ενώ στη Θράκη είχαμε ελάχιστη αύξηση και στην Πελοπόννησο και τα νησιά, με έντονο το αγροτικό στοιχείο, παρουσιάζεται σημαντική μείωση.

Στην πρόσφατη δεκαετία παρατηρούνται ευνοϊκές εξελίξεις στα ασθενέστερα γεωγραφικά διαμερίσματα, όπως στην Πελοπόννησο και στις νησιώτικες περιοχές, ενώ συνολικά φαίνεται, ότι έχει αναχαιτιστεί η τεράστια αύξηση του πληθυσμού της Πρωτεύουσας σε βάρος των υπόλοιπων περιφερειών.

<<Οι πρόσφατες ευνοϊκές εξελίξεις οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η <<αντίσταση>> των περιφερειών είναι πλέον αποτελεσματική, αλλά οι απώλειες του παρελθόντος είναι τεράστιες με αποτέλεσμα να μην ανατρέπεται το πρότυπο περιφερειακής κατανομής του πληθυσμού>> (Ρόντος Κ. 1995, Σ.70-71).

Βασικός λόγος για τη διατήρηση του πληθυσμού στην περιφέρεια μπορεί να θεωρηθεί ο τουρισμός, ο οποίος δημιούργησε θέσεις εργασίας σε Ξενοδοχεία, Εστιατόρια – Ταβέρνες, Καταστήματα τουριστικών ειδών κ.α., με αποτέλεσμα οι παραγωγικές και οικονομικές δραστηριότητες στις περιοχές αυτές να βελτιωθούν.

Με βάση τα πληθυσμιακά σημερινά δεδομένα μόνο οκτώ (8) πόλεις θεωρούνται Αστικού τύπου (πληθυσμός πάνω από 100.000), όλες οι πρωτεύουσες νομών (εκτός τις οκτώ), θεωρούνται Ημιαστικού τύπου (πληθυσμό από 10.000 έως 100.000), και οι υπόλοιπες κοινότητες χαρακτηρίζονται ως Αγροτικού τύπου, αφού πληθυσμιακά είναι κάτω από 10.000 κατοίκους.

Η δημογραφική εξέλιξη επηρεάζει την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση μιας περιοχής, εφόσον στις δημογραφικές αλλαγές συντελείται παραγωγική αφαίμαξη, με αποτέλεσμα το παραμένον παραγωγικό ποσοστό να είναι αριθμητικά άνισο από το συνολικό τμήμα του απομένοντος πληθυσμού (όπ. π. σ.75).

Επίσης, λόγω της δημογραφικής μεταβολής των γεωγραφικών περιοχών παρουσιάζονται και σημαντικές αλλαγές στα μαθητικά ποσοστά, ιδιαίτερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπου παρατηρείται γεωγραφική και στρωματική διαφοροποίηση.

Η σημαντικότερη κοινωνική διαφοροποίηση, που έγινε με την οριζόντια κινητικότητα κυρίως των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων (αγρότες) στα μεγάλα αστικά κέντρα, είναι η δημιουργία ενός ανεκπαιδευτου εργατικού δυναμικού στις περιφερειακές συνοικίες.

Σ' αυτές τις περιοχές κατοικούν τα οικονομικά ασθενή στρώματα, τα οποία σε σχέση με τις άλλες κεντρικές περιοχές, παρουσιάζουν διαφοροποιημένα πολιτισμικά και μορφωτικά χαρακτηριστικά, λόγω της κοινωνικής και γεωγραφικής τους προέλευσης. Σήμερα, αν και έχουν βελτιωθεί αρκετά οι συνθήκες διαβίωσης των κατοίκων σ' αυτές τις περιοχές, κυρίως μέσω της αναβάθμισης του κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος, δεν μπορούμε να πούμε ότι έχουν εξαλειφθεί και οι παράγοντες της διαφοροποίησής τους.

Ι.Δ. ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ ΜΕΤΑΠΟΛΕΜΙΚΑ

Μετά το Β Παγκόσμιο Πόλεμο οι μεγάλες διαφορές στην οικονομική και πολιτισμική ανάπτυξη των γεωγραφικών διαμερισμάτων της χώρας καθώς επίσης και το συγκεντρωτικό μοντέλο παρεχόμενης εκπαίδευσης συνετέλεσαν, εκ των πραγμάτων, στη σχολική ανισότητα, ένεκα της έντονης διαφοροποίησης των κοινωνικών στρωμάτων.

Η εμφύλια σύγκρουση δημιούργησε ισχυρό κοινωνικό διαχωρισμό των στρωμάτων, ιδιαίτερα στις γεωγραφικές περιοχές της χώρας που ήταν στο επίκεντρο των πολεμικών συρράξεων.

Η ιδεολογική αντιπαράθεση, που είχε σαν αποτέλεσμα την εμφύλια σύγκρουση λειτούργησε για πολλά χρόνια στο χώρο της εκπαίδευσης, ως ένας τρόπος αποκλεισμού των ατόμων που προέρχονταν από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα.

Η εκπαίδευση στη δεκαετία του 1950-1960 ήταν στρωματικά διαφοροποιημένη, αφού στις αγροτικές και στις γεωγραφικά δύσκολες περιοχές (νησιά, ορεινά), η οργάνωση και λειτουργία των σχολείων έγινε με πολύ αργούς ρυθμούς.

Η οικονομική και πολιτισμική εξέλιξη στη χώρα μας ήταν διαφορετική στα Αστικά, Ημιαστικά, και Αγροτικά διαμερίσματα, λόγω της ανισότητας των υποδομών, της μετανάστευσης και της έλλειψης κοινωνικής πολιτικής.

Το επίπεδο της προσφερόμενης εκπαίδευσης στο Δημοτικό σχολείο με το διαχωρισμό τους σε κατηγορίες (μονοθέσια, διθέσια, κ.λ.π.) κυρίως στις αγροτικές περιοχές, σε σχέση με τα σχολεία των πόλεων τα οποία είχαν ένα δάσκαλο σε κάθε τάξη, μπορεί να θεωρηθεί αιτία εκπαιδευτικής ανισότητας.

Η οικονομική υποστήριξη των παιδιών από χαμηλά κοινωνικά στρώματα με παροχή δωρεάν μεταφοράς και σίτισης στο σχολείο, που έγινε μετά τη μεταρρύθμιση του 1964 για μικρό χρονικό διάστημα, ήταν ένα ελάχιστο σημείο σύγκλισης της εκπαιδευτικής ανισότητας και ως εκ τούτου όχι σημαντικό (Παπαδόπουλος Λ. 1999, σ.32).

Ακόμη και σήμερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση η οργάνωση και λειτουργία των σχολείων, ανάλογα με τη γεωγραφική περιοχή που βρίσκονται, παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές (Φραγκουδάκη Α. 1985, σ.76-78).

Οι προσφερόμενες πολιτισμικές δυνατότητες των παιδιών της περιφέρειας, σε σχέση με αυτές των αστικών κέντρων, είναι περιορισμένες και μονομερείς, ώστε δεν καλύπτουν την ευρύτερη ελληνική **κουλτούρα***.

Επίσης οι επιλογές και οι ευκαιρίες των παιδιών που κατοικούν σε γεωγραφικές δύσκολες περιοχές και τα οποία προέρχονται κατά πλειοψηφία από τα χαμηλά οικονομικά και κοινωνικά στρώματα είναι πολύ λιγότερες από τα παιδιά των πόλεων και των ανώτερων οικονομικών και κοινωνικών στρωμάτων (Bourdieu 1971, σ.112).

Κουλτούρα... έννοια που αφορά τη μετάδοση μέσα από το γραπτό και προφορικό λόγο κάθε μορφής κοινωνικών θεσμών, δομών και χαρακτηριστικών, από τη μια γενιά στην άλλη (Πιπερόπουλος Γ. 1997, σ.105).*

Ι.Δ.α. Οικονομική Ανάπτυξη

Η οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη της Ελλάδας μετά τον πόλεμο μπορεί να συγκριθεί με εκείνη των λιγότερο αναπτυγμένων χωρών και έχει έντονα στοιχεία μιας αγροτικής και υποανάπτυκτης κοινωνίας, τα οποία αποτυπώνουν τη φύση, τη δομή και τη λειτουργία της ελληνικής αγοράς εργασίας.

Ο συνδετικός κρίκος ανάμεσα στο διαφοροποιημένο αγροτικό χώρο και τις λειτουργίες της αγοράς ήταν οι διαχρονικές παρεμβάσεις του πιστωτικού κεφαλαίου. (Βεργόπουλος 1975, σ. 138).

Η βιομηχανία από τη δεκαετία του 1930 ως και τον πόλεμο παρουσιάζει μια σταθερή άνοδο με την ίδρυση μικρών βιομηχανικών επιχειρήσεων, που στην ουσία αποτελούν οικογενειακά μικροεργαστήρια, αφού το ποσοστό απασχόλησης είναι κάτω από 10 άτομα (Λύτρας Α. 1993, σ.53).

Αυτός ο τύπος της βιομηχανίας δεν επιβεβαιώνει τις εκτιμήσεις, ότι σ' αυτή την περίοδο μπορεί να δημιουργήθηκε μια σημαντική <<αστική τάξη>>, η οποία στηρίχτηκε στον τομέα της δευτερογενούς παραγωγής (Τσουκαλάς Κ. 1987, σ.19).

Στη διάρκεια του Μεσοπολέμου η οικονομική ανάπτυξη διατήρησε τον αγροτικό χαρακτήρα της οικονομίας και τη διαμορφωμένη μικροαστική κοινωνική δομή στην ύπαιθρο και την πόλη (Παπαδόπουλος Π. 1987, σ.255).

Οι έντονες οικονομικές εξελίξεις και οι κοινωνικές μεταβολές προσδιορίζουν την πρώτη μεταπολεμική περίοδο, η οποία είναι αποτέλεσμα της κατάστασης στην οποία βρέθηκε η ελληνική κοινωνία μετά τον πόλεμο και τον εμφύλιο.

Κατά τη δεκαετία 1950-1960 σημειώνονται σημαντικές αλλαγές στο χώρο της παραγωγής, αφού για πρώτη φορά έχουμε το δευτερογενή τομέα να ξεπερνά σε αξία τον αντίστοιχο πρωτογενή, ο οποίος έφθασε να αντιπροσωπεύει το 26% του ΑΕΠ, έναντι του 24% της γεωργίας (Λύτρας Α. 1993, σ.162).

Η οικονομική ανάπτυξη στην Ελλάδα μετά τον πόλεμο μπορεί να χωρισθεί σε τρεις βασικές περιόδους 1961-1973, 1975-1979, και 1980 έως σήμερα.

Στη πρώτη περίοδο έχουμε μια αργή, αλλά σταθερή ανάπτυξη ανεξάρτητα της μεγάλης μετανάστευσης, η οποία, μέσω των εμβασμάτων, στηρίζει συναλλαγματικά τη χώρα. Το μη γεωργικό εισόδημα αυξήθηκε κατά 8,6% και η απασχόληση κατά 3,1%.

Στη δεύτερη περίοδο υπήρξε μία μικρή στασιμότητα, αλλά στη συνέχεια και με τη σταδιακή επιστροφή των μεταναστών, παρατηρήθηκε αύξηση του μη γεωργικού εισοδήματος κατά 5,9%, ενώ η απασχόληση αυξήθηκε κατά 3,9%.

Στην τρίτη περίοδο εμφανίστηκε ύφεση και αστάθεια με σημαντικές διακυμάνσεις στην οικονομική δραστηριότητα, που είχε ως συνέπεια την αύξηση του μη γεωργικού εισοδήματος κατά 1,8% και της απασχόληση κατά 1,2% (όπ.π. σ.170-175).

Κατά τον Γλύτσο <<η οικονομική ανάπτυξη στην Ελλάδα ταλαιπωρείται από την ύπαρξη της παραοικονομίας η οποία εκφράζει ενδογενείς πιέσεις στην αγορά εργασίας για περισσότερη ευελιξία, για την οποία οι κρυφές δραστηριότητες αποτελούν ένα επακόλουθο, αλλά όχι επιθυμητό υποκατάστατο>> (Γλύτσος Ν. 1995, σ. 121-122).

Η παραοικονομία ανθεί στη χώρα μας και <<οι λόγοι, που θεωρούνται ως βασικοί για την ύπαρξη της, είναι η υψηλή φορολογική επιβάρυνση, οι περιορισμοί στην ελεύθερη λειτουργία της αγοράς εργασίας και η υψηλή ανεργία>> (Παυλόπουλος Π. 1987, σ.50).

Η Κασιμάτη στη μελέτη της για τη μορφολογία της δεύτερης απασχόλησης, αρχίζει με την παραδοχή ότι η εργασία αποτελεί <<τον κείριο παράγοντα που προσδιορίζει κοινωνικά το άτομο>>... και ότι η μελέτη των κοινωνικών διαρθρώσεων, τόσο στο μακρο- όσο και στο μικρο- κοινωνιολογικό επίπεδο, επικεντρώνεται στο τρίπτυχο ... <<επάγγελμα – θέση στο επάγγελμα – κλάδος οικονομικής δραστηριότητας>>... αφού <<το άτομο είναι ο φορέας των κοινωνικών καταστάσεων>> (Κασιμάτη 1984, σ.52-57).

Η δεύτερη απασχόληση διευκολύνεται από την ελαστικότητα της κανονικής εργασίας και περιλαμβάνει δημόσιους υπάλληλους και πρόωρους συνταξιούχους, οι οποίοι μπορούν χρονικά και τεχνικά να απασχοληθούν (Κανελλόπουλος Ν. 1990, σ.26).

Η απασχόληση του ατόμου αποσκοπεί στην εξασφάλιση εισοδήματος με στόχο την ικανοποίηση ατομικών αναγκών, υλικών ή πνευματικών και στο πλαίσιο αυτό ερμηνεύεται το φαινόμενο της διπλής εργασίας, δηλ. κύριας και δευτερεύουσας ή πρώτης και δεύτερης απασχόλησης (Μοσχονάς Α. 1999, σ.251).

Τα εποχικά επαγγέλματα του Τουρισμού και της Γεωργίας απορροφούν μεγάλο ποσοστό ανέργων, ακόμη και πτυχιούχους, οι οποίοι είναι αναγκασμένοι, λόγω έλλειψης εργασίας στο τομέα τους, να απασχοληθούν μ' αυτά.

Ο συνδυασμός της πολλαπλότητας στην απασχόληση με την οικονομική ανάπτυξη τομέων της οικονομίας, όπως το εμπόριο, ο τουρισμός, οι προσφερόμενες υπηρεσίες και η ναυτιλία έχει φέρει σήμερα την Ελλάδα, αντικειμενικά, σε τροχιά οικονομικής ανάπτυξης.

Ο δημόσιος τομέας με την ευρεία έννοια, απασχολεί το 1\3 περίπου των μισθωτών της χώρας και τα 2\3 των πτυχιούχων ανωτάτων σχολών που λειτουργεί με τους δικούς του κανόνες στην αγορά εργασίας.

Στον ιδιωτικό τομέα η αγορά εργασίας αποτελείται από τη γεωργία και τους αυτοαπασχολούμενους του αστικού τομέα, καθώς και τους μισθωτούς και εργάτες που ενεργοποιούνται στους τομείς της παροχής υπηρεσιών και της οικοδομής (Γλύτσος Ν. 1995, σ.111-112).

Η εκπαίδευση βοήθησε στην οικονομική ανάπτυξη, αφού το ποσοστό των γυναικών που μπήκε στην παραγωγή με αναβαθμισμένη μόρφωση (πτυχίο), ήταν το 1981 8,3% ενώ το 1989 έφθασε στο 11,4 %. Αυτό βέβαια είχε και αρνητικές επιπτώσεις, επειδή υπάρχει ένα <<πλεόνασμα>> πτυχιούχων επάνω από την απορροφητική ικανότητα της οικονομίας, με αποτέλεσμα να έχουμε στο μεγαλύτερο ποσοστό άνεργους πτυχιούχους Α.Ε.Ι.\Τ.Ε.Ι. (Λαμπίρη-Δημάκη Ι. 1995, σ.191-199).

Η εισροή οικονομικών μεταναστών τα τελευταία χρόνια άλλαξε τα οικονομικά δεδομένα στην αγορά εργασίας, καθόσον υπήρξε υπερπροσφορά και μάλιστα με χαμηλότερη αμοιβή.

Η μεταπολεμική οικονομική ανάπτυξη της Ελλάδας έγινε μέσω της εισαγόμενης τεχνολογίας και τεχνογνωσίας, καθόσον σ' αυτό το επίπεδο δεν έχουμε εσωτερική παραγωγή (Γιαννίτσης Τ. 1985, σ.361).

<<Ο βαθμός διάχυσης της νέας τεχνολογίας στην ελληνική βιομηχανία παρουσιάζει έντονες διαφορές από κλάδο σε κλάδο.

Οι μεγάλες επιχειρήσεις, ιδιαίτερα αυτές που συνδέονται με το ξένο κεφάλαιο, είναι σχετικά ανοικτές στις νέες τεχνολογίες. Αντίθετα η καινοτομική διάθεση των μικρομεσαίων επιχειρήσεων είναι περιορισμένη, διότι εκτός από το μικρό μέγεθος των παραγωγικών μονάδων και το χαμηλό βαθμό καθετοποίησης της παραγωγής, ανασταλτική επίδραση ασκεί και η στάση των ίδιων των επιχειρηματιών>>

(Παπαδημητρίου Ζ. 1996, σ.49).

Η τεχνολογική ανάπτυξη των ελληνικών επιχειρήσεων, εκτός του τραπεζικού τομέα και των ασφαλιστικών επιχειρήσεων, είναι πολύ περιορισμένη.

Στο επίπεδο παραγωγής η Ελλάδα, λόγω της καθυστέρησης που σημειώθηκε στην ενσωμάτωσής της στα διεθνή πρότυπα οικονομικής ανάπτυξης, δεν επηρεάστηκε σημαντικά (θετικά ή αρνητικά) από τις εξελίξεις που έγιναν σε άλλα ευρωπαϊκά κράτη.

Διατηρήθηκαν τα κλασσικά ελληνικά πρότυπα οργάνωσης, διοίκησης σε επίπεδο οικογενειακού ελέγχου, χωρίς μεταφορά αρμοδιοτήτων σε στελέχη με γνώσεις και ικανότητες διεθνούς εμβέλειας.

Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τη στασιμότητα της ανάπτυξης των επιχειρήσεων και τη βελτίωση καθώς και ανταγωνιστικότητα των παραγόμενων αγαθών.

Βασικό πρόβλημα της οικονομικής ανάπτυξης στην Ελλάδα υπήρξε και η έλλειψη επαρκώς εκπαιδευμένου προσωπικού, τόσο σε ειδικευμένους εργάτες, όσο και σε μεσαία και ανώτερα στελέχη.

Από τη δεκαετία του 80 και ύστερα έγιναν κάποια βήματα προόδου στην εκπαίδευση με την ίδρυση περισσότερων Πανεπιστημίων, Τεχνολογικών Ιδρυμάτων, Τεχνικών Λυκείων και κέντρων επαγγελματικής κατάρτισης, τα οποία σήμερα δίνουν μια καλύτερη εικόνα στη σχέση οικονομική ανάπτυξη και παραγωγή (Κραβαρίτου - Μανιτάκη Γ. 1983, σ.20).

Συγκριτικά με τις άλλες ευρωπαϊκές χώρες η Ελλάδα υστερεί εμφανώς στην επιστημονική και την τεχνολογική έρευνα, ιδιαίτερα στο βιομηχανικό τομέα (Παπαδημητρίου Ζ. 1996, σ.53).

Στα πλαίσια της μεταπολεμικής οικονομικής ανάπτυξης της χώρας μπορούμε να κάνουμε κάποιες εκτιμήσεις για τον αγροτικό τομέα, επειδή είναι ένα ζωτικό τμήμα της παραγωγής.

Το ποσοστό των αγροτών που μετακινήθηκε από την ύπαιθρο ακολούθησε είτε τη μετανάστευση στο εξωτερικό είτε την εργασία στη μικρή επιχείρηση της πόλης ή αυτοαπασχολήθηκε.

Η εγκατάλειψη της γεωργικής εκμετάλλευσης δε συνδυάστηκε ούτε με την εγκατάλειψη της ιδιοκτησίας, ούτε με την ανακατανομή και συγκέντρωση μεγαλύτερου αγροτικού κλήρου.

<<Αντίθετα προς τα κλασσικά παραδείγματα της καπιταλιστικής εξέλιξης, η αγροτική έξοδος στη χώρα μας δεν ισοδυναμεί με προλεταριοποίηση.

Η μετανάστευση και η πτώση της πρωτογενούς παραγωγής στο ΑΕΠ, δεν επηρέασε τον αγροτικό πληθυσμό ο οποίος παραμένει μέχρι και τα τελευταία χρόνια σε πολύ υψηλά επίπεδα στηριγμένος στη μικρή ιδιοκτησία και τη μικρή παραγωγή>> (Λύτρας Α. 1993, σ.169-170).

Η ένταξη της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση το 1980 υπήρξε θετική ως προς τον αγροτικό πληθυσμό, αφού οι οικονομικές ενισχύσεις (επιδότησεις), σε πολλά αγροτικά προϊόντα (λάδι, καπνός κ.α.), στήριξαν και σε κάποιο βαθμό βελτίωσαν το εισόδημά τους. Αυτή η μορφή στήριξης του αγροτικού εισοδήματος δημιούργησε θετικές προοπτικές κυρίως σε νέους αγρότες, οι οποίοι μέσω ευρωπαϊκών προγραμμάτων έλαβαν και άλλες μορφές οικονομικής ενίσχυσης για αλλαγή, βελτίωση και δημιουργία νέων παραγωγικών αγροτικών δραστηριοτήτων.

Ι.Δ.β. Πολιτισμική Ανάπτυξη

Ο πολιτισμός είναι ένα βασικό χαρακτηριστικό των σύγχρονων κρατών, αφού μέσω αυτού προσδοκούν και επιδιώκουν την κοινωνικοποίηση και την κοινωνική ενσωμάτωση των πολιτών, στις έντονες κοινωνικο – οικονομικές εξελίξεις.

Κατά γενική εκτίμηση ο πολιτισμός, με την ευρεία εθνογραφική έννοια του όρου, δύναται να θεωρηθεί, ως το σύνθετο σύνολο που περιλαμβάνει γνώσεις, πεποιθήσεις, τέχνη, ήθη, νόμους, έθιμα και όλες τις άλλες ικανότητες και συνήθειες, που μπορεί να αποκτήσει ο άνθρωπος ως μέλος της κοινωνία (Lurjia A.R., 1976, σ.56).

Ειδικότερα ο χώρος της εκπαίδευσης, μέσα στον οποίο αναπαράγονται και καλλιεργούνται στους νέους οι πνευματικές και κοινωνικές αξίες, δείχνει, εάν αυτό το <<πολιτισμικό αγαθό>> μπορεί και εξισορροπεί τις κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες.

Το εκπαιδευτικό σύστημα φροντίζει για τις μεθόδους προσέγγισης και αφομοίωσης των αναγκαίων εφοδίων, τα οποία θα τους στηρίζουν στις μελλοντικές τους αναζητήσεις.

Τα πολιτισμικά αγαθά, που αποκτώνται μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία, είναι βασικοί παράγοντες διαμόρφωσης της ατομικής συμπεριφοράς.

<<Η συμπεριφορά πλαισιώνεται από πολιτιστικές επιταγές που εσωτερικεύονται κατά την κοινωνικοποίηση και συνεχίζουν να ενδυναμώνονται, μέσω των κοινωνικών καταστάσεων που ζουν οι άνθρωποι και μέσω των προσδοκιών που τα μέλη ενός κοινωνικού συνόλου έχουν το ένα για το άλλο>> (Μιχαλακόπουλος Γ. 1996, σ.90).

Η θέση που θα αποκτήσει κάθε άτομο στην κοινωνική πυραμίδα, είναι αποτέλεσμα όχι μόνο της κοινωνικής του καταγωγής, αλλά κυρίως της μορφωτικής – πολιτισμικής του εξέλιξης. Γιατί η εκπαίδευση, <<ως θεσμός κοινωνικοποίησης, διαμεσολαβεί στη μετάδοση κωδίκων συμπεριφοράς στις νεώτερες γενιές, αποτελώντας συγχρόνως το μέσο με το οποίο η κοινωνία ελέγχει τους νέους>> (Παπαδημητρίου Ζ. 1996, σ.22-23).

Στις ασύλληπτες ανακατατάξεις, λόγω της ενσωμάτωσης των λαών (Integration) που πραγματοποιούνται μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο σε ευρωπαϊκό, αλλά και παγκόσμιο επίπεδο, εμφανίζονται έντονα σημεία πολιτισμικών αλλαγών που αλλοιώνουν την εθνική κουλτούρα.

Αυτό το πρόβλημα για λόγους ιστορικούς και κοινωνικούς παρουσιάζεται με διαφορετικό τρόπο σε κάθε χώρα και αντιμετωπίζεται ανάλογα με τις εσωτερικές δυνάμεις (πολιτικές, πολιτισμικές), οι οποίες δημιουργούν μορφές αντίστασης για την αντιμετώπιση της κρίσης, που βέβαια είναι αναπόφευκτη και σε κάποιο βαθμό επιθυμητή, γιατί σηματοδοτεί την επερχόμενη κοινωνική εξέλιξη των λαών σε μεγαλύτερα σύνολα και σε υπέρβαση του εθνικού κράτους.

Στη χώρα μας η πολιτισμική κρίση εμφανίζεται με πολλές ιδιοτυπίες που οφείλονται στο γεγονός, ότι μεταπηδήσαμε στο στάδιο της μεταβιομηχανικής καταναλωτικής κοινωνίας χωρίς να περάσουμε από το στάδιο της βιομηχανικής ανάπτυξης (Φίλιας Β. 1983, σ.238-240).

Η πολιτισμική ανάπτυξη της Ελλάδος μετά τον πόλεμο, παρουσίασε βαθιά κρίση που οφειλόταν στην ανεπάρκεια της εκπαιδευτικής πολιτικής και του ρόλου, που θα έπρεπε να διαδραματίσει ο θεσμός της μορφωτικής υποστήριξης.

Ειδικότερα η περίοδος 1967-1973 ήταν καθοριστική, αφού η στρατιωτική δικτατορία λειτούργησε όχι μόνο ανασταλτικά σε κάθε μορφή πολιτισμικής ανάπτυξης, αλλά και εκπαιδευτικής, εφόσον με την αλλαγή της γλώσσας και την επιβολή της λογοκρισίας, έγινε διαστρέβλωση των ηθικών και κοινωνικών αξιών.

Η περιφέρεια με την απομόνωση, λόγω έλλειψης υποδομών (δρόμοι, συγκοινωνίες, ρεύμα, τηλεόραση, κ.α.) δέχτηκε ανισομερή πολιτισμική επίδραση σε σχέση με τα αστικά κέντρα.

Τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα, ένεκα οικονομικής, μορφωτικής και πολιτισμικής αδυναμίας, υποτάχτηκαν χωρίς αντίσταση στο <<Ελληνο-θρησκευτικό>> ιδεώδες, που συνειδητά καλλιέργησαν οι στρατοκράτε, στα παιδιά, μέσα από την εκπαίδευση.

Αυτή η περίοδος λειτούργησε καταλυτικά σε ό,τι αφορά τη διαφοροποίηση των κοινωνικών στρωμάτων και πολύ περισσότερο των παιδιών που προέρχονταν από τα χαμηλά στρώματα, με αποτέλεσμα να μεγαλώσει η "κοινωνική ανισότητα".

Ύστερα από τη Μεταπολίτευση και κυρίως τη δεκαετία του 1980, διαφαίνεται μια αλλαγή στην εκπαίδευση και γενικότερα στην παροχή κοινωνικών και πολιτισμικών παροχών προς την περιφέρεια και τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα.

Η δημιουργία πολιτισμικών δραστηριοτήτων (θεάτρου, μουσικής, αθλητισμού κ. α.) σε τοπικό επίπεδο με οικονομική ενίσχυση της πολιτείας, η βελτίωση των υποδομών της εκπαίδευσης, η τηλεόραση και οι εκπαιδευτικές εκπομπές, βοήθησαν στην ανάκαμψη των μορφωτικών δυνατοτήτων των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων.

Στην επόμενη δεκαετία 1990 η τεχνολογική εξέλιξη και η υποδομή στην εκπαίδευση (πληροφορική, Internet), αύξησε σημαντικά τις μορφωτικές δυνατότητες των μαθητών, αλλά μονομερώς, αφού η εισαγωγή τους δεν έγινε σε όλα τα σχολεία και όλες τις περιοχές.

Η κοινωνική στρωματική διαφοροποίηση διατηρήθηκε, επειδή τα πλεονεκτήματα αυτά πέρασαν πρώτα από τα ιδιωτικά σχολεία, όπου φοιτούν τα παιδιά των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων. Έτσι τα παιδιά που προέρχονται από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα, σε σχέση με τα παιδιά των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων, είχαν και έχουν λιγότερες ευκαιρίες και επιλογές τόσο στο περιβάλλον (οικογενειακό, κοινωνικό), όσο και στο σχολείο (δημόσιο), κάτι, που ασφαλώς επηρεάζει και τη σχολική τους επίδοση (Κάτσικας Χ. – Καββαδίας Γ. 2000, σ.47).

Οι αξίες, οι γνώσεις και οι δεξιότητες που καλλιεργούνται σήμερα στα σχολεία είναι σε μεγάλο βαθμό ξεπερασμένες ή έρχονται σε αντίθεση με άλλες αντίρροπες (αξίες ή γνώσεις, δεξιότητες), που προβάλλονται είτε από την οικογένεια είτε από ομάδες ομηλικών και τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας.

Χρέος του σχολείου είναι να αναβαθμίζει με το αναγκαίο πολιτισμικό κεφάλαιο όλους τους νέους, μέσω του οποίου θα μπορούν να εξισορροπούν ενδογενείς και εξωγενείς πιέσεις, οι οποίες μεγεθύνουν σ' αυτούς το πρόβλημα της στρωματικής ή ταξικής προέλευσής τους με αποτέλεσμα τη σχολική και κοινωνική αποτυχία.

(Παπαδημητρίου Ζ. 1996, σ.23).

Η τεχνολογική ανάπτυξη των τελευταίων χρόνων επέδρασε καταλυτικά στους νέους, αφού βομβαρδίστηκαν με νέες πολιτισμικές αναφορές, χωρίς να έχουν τις δυνατότητες αντίστασης, επιλογών και φιλτραρίσματος.

Δυστυχώς, καλλιεργήθηκε στις νεώτερες γενιές ο τύπος του ανθρώπου που ξέρει μόνο να παίρνει και όχι να δίνει, ο τύπος που ευκαιριακά επιβιώνει, χωρίς ποτέ να μαθαίνει να ζει, ο τύπος του ανώνυμου ανθρώπου χωρίς χαρακτήρα.

Ο Γ. Παπανδρέου ανέφερε στα <<Ιδανικά της Δημοκρατικής Παιδείας>> το 1931 <<ότι δια την Ελλάδα το Ιδανικό του Πολιτισμού είναι η δημιουργία Εθνικής Αναγεννήσεως, η νέα αυτή <<Μεγάλη Ιδέα>> η οποία μπορεί να ονομασθεί κατ' εξοχήν Ελληνικό Ιδανικό, διότι αποτελεί μίαν αληθινή επάνοδο εις τον εαυτόν της και ανοίγει τον δρόμο των πλέον υψηλών προορισμών>> (Παπανδρέου Γ. 1931, σ.8).

Η Ελλάδα βέβαια διαθέτε μια πολιτιστική ποιότητα και παράδοση, επειδή, λόγω του νησιώτικου χαρακτήρα της και της μεγάλης κατάτμησης του εδάφους της, είχε πάντα κάποια πολυμορφία πολιτιστικών ποιοτήτων, που δε διέθεταν άλλες χώρες.

<<Το ερώτημα είναι τι απομένει, τι περισώθηκε απ' όλα αυτά; Από τα πιο απλά ως τα πιο σύνθετα, από τον πολιτισμό της κουζίνας ως τα αρχιτεκτονικά πρότυπα, από το έπιπλο ως το τοπικό έθιμο και της συνήθειες της καθημερινής ζωής>> (Φύλιας Β. 1983, σ.244-245).

Ο πολιτισμός μιας κοινωνίας περιλαμβάνει οτιδήποτε οφείλει κανείς να γνωρίζει ή να πιστεύει, για να λειτουργήσει με τρόπο αποδεκτό από τα μέλη της.....Είναι η μορφή που έχουν στο νου τους για τα πράγματα, τα πρότυπα αντίληψης, συσχέτισης και ερμηνείας τους (Bauman Ζ. μετ. Σκαρπέλος Γ. 1992, σ.55).

Είναι γεγονός, ότι ο πολιτισμός, κληρονομημένος ή κατακτημένος, είναι αναπόσπαστο μέρος της ανθρώπινης ύπαρξης. Πρόκειται δηλαδή για ένα όλως ιδιόμορφο κτήμα, που διαθέτει, μαζί με την προσωπικότητα, και τη μοναδική ιδιότητα να είναι ταυτόχρονα προσδιοριστική <<ουσία>> και περιγραφικό <<γνώρισμα ύπαρξης>> του ανθρώπου (Bauman Z. μετ. Σκαρπέλος Γ. 1992, σ.59).

Το πολιτισμικό ιδεώδες των αρχαίων Ελλήνων δεν ήταν κάτι που μπορούσε να διααιρεθεί σε επιμέρους σημεία, αλλά προσεγγιζόταν στην πολυσυζητημένη έννοια της Καλοκαγαθίας με την οποία ασχολήθηκαν όλοι οι στοχαστές της κλασικής περιόδου από τον Ηρόδοτο ως τον Αριστοτέλη.

Η ιεραρχική προσέγγιση του πολιτισμού, αν και παραμένει ταξική, δε σημαίνει ότι προσανατολίζεται πάντοτε προς το κατεστημένο.

Κατά το Marcuse ο όρος <<αυθεντικός πολιτισμός>> θα ήταν αίτημα των εξεγερμένων τάξεων, αφού η μοίρα των πολιτισμικών ιδεωδών είναι ν' απεικονίζουν πάντοτε την απείθεια και τη λαχτάρα των φτωχών ή των ξεπερασμένων τάξεων (όπ. π. σ.36).

Ο πολιτισμός είναι μια διαρκής προσπάθεια υπέρβασης και παραμερισμού της διχοτόμησης. Η δημιουργικότητα και η εξάρτηση είναι οι δύο αδιαίρετες όψεις της ύπαρξης, οι οποίες δεν αλληλορρυθμίζονται μόνο, αλλά και αλληλοενισχύονται.

Δεν είναι λοιπόν δυνατή η υπέρβασή τους, αφού από μόνες τους υπερβαίνουν την αντινομία τους, αναδημιουργώντας και αναδομώντας την κατάσταση από την οποία προέκυψαν.

<<Η αγωνία συνεπώς του πολιτισμού είναι καταδικασμένη να συνεχίζεται εσαεί.

Με την ίδια απόφαση καταδικάζεται και ο άνθρωπος, επειδή είναι προικισμένος με την ικανότητα του πολιτισμού, να εξερευνά, να παραμένει ανικανοποίητος με τον κόσμο του, να καταστρέφει και να δημιουργεί>> (όπ.π. σ.86).

Σήμερα στην Ελλάδα ζούμε έναν εκσυγχρονισμό, ο οποίος είναι εισαγόμενος και ο οποίος δεν συνδέεται οργανικά με το πολιτιστικό μας παρελθόν.

Η πολιτική ενσωμάτωσή μας στην Ενωμένη Ευρώπη μπορεί να βοήθησε στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας, αλλά η πολιτισμική ενσωμάτωση που προκύπτει, κατά μια άποψη, ίσως αποβεί μοιραία για τη δική μας ιστορία και πολιτισμό, όπως βέβαια και των άλλων λαών της Ε.Ε.

Η ανάπτυξη της τεχνολογίας, κυρίως της τηλεόρασης, της πληροφορικής (Internet), και ο τουρισμός επιβάλλουν ένα νέο μοντέλο μορφωτικής διαμόρφωσης των νέων, με παράλληλη αποδοχή του από την εκπαίδευση και το σχολείο.

Η επίδραση όλων αυτών των παραγόντων στην ελληνική κοινωνία είναι διαφορετική στα χαμηλά, μεσαία και υψηλά στρώματα με ανάλογη επίδραση στους μαθητές των σχολείων που προέρχονται από αυτά.

Οι ισοπεδωτικές δυνάμεις της ελεύθερης αγοράς, που βασικό τους κριτήριο είναι το κέρδος, δεν αφήνουν πολλά περιθώρια πολιτισμικής αντίστασης χωρίς αυτό να σημαίνει, ότι εγκαταλείπουμε και δεν αγωνιζόμαστε για τη διατήρηση της κληρονομιάς μας.

Υπάρχουν κάποιες μορφές πολιτιστικών δράσεων μεμονωμένων και διαιρεμένων κυρίως στο περιθώριο των αστικών κέντρων και στην ελληνική περιφέρεια, οι οποίες όμως από μόνες τους δεν μπορούν να δημιουργήσουν άξονα πολιτισμικής ανάπτυξης.

Η εκπαίδευση, που θα έπρεπε να παίζει πρωταγωνιστικό ρόλο στην ελληνική πολιτιστική ανάπτυξη, βρίσκεται εγκλωβισμένη και επηρεάζεται σημαντικά από εκπαιδευτικά συστήματα άλλων κοινωνιών, από τις οποίες όμως διαφέρει ως προς τα πολιτισμικά γνωρίσματα.

Η ελληνική πολιτισμική παράδοση – πολύμορφη, πολυδιάστατη και καταξιωμένη, έχει έντονο πρόβλημα με την ελληνική σημερινή εκπαίδευση και ακόμη περισσότερο είναι προβληματική η σχέση της, με τον αμερικάνικο και ευρωπαϊκό πολιτισμό, ο οποίος ασκεί έντονη επιρροή όχι μόνο στην ελληνική εκπαίδευση αλλά γενικότερα στην κοινωνία.

Το πρόβλημα αυτό δεν φαίνεται να έχει λυθεί ούτε σε θεωρητικό, αλλά ούτε σε πρακτικό επίπεδο και ίσως να είναι ένα από τα ζητούμενα για τη μελέτη της κρίσης του ελληνικού εκπαιδευτικού ζητήματος.

Η μύηση των παιδιών στη πολιτισμική παράδοση συντελείται στην οικογένεια και στο άμεσο κοινωνικό περιβάλλον, μα κυρίως στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από την πληθώρα γνώσεων, αντιλήψεων, δραστηριοτήτων που βιώνουν στο χώρο του σχολείου. <<Το σχολείο μεταδίδει συστηματικά μια λογικά επεξεργασμένη πολιτισμική κατάσταση εξοικειώνοντας τους μαθητές με τα στοιχεία τόσο της παραδοσιακής πολιτιστικής κληρονομιάς, όσο και με στοιχεία άλλων πολιτισμών.

Η εκπαίδευση λειτουργεί για την εξασφάλιση μιας πολιτιστικής <<κοινότητας>> με το να εκπαιδεύει τα παιδιά σε μια κοινή γλώσσα, κοινά νοήματα, αξίες και πεποιθήσεις, κοινές θεωρήσεις της πραγματικότητας>> (Μιχαλακόπουλος Γ. 1996, σ.105).

Το πρόβλημα της πολιτιστικής ανάπτυξης στην Ελλάδα μεταβιβάζεται στη πολιτική εξουσία, η οποία διαμορφώνει τόσο την εκπαιδευτική διαδικασία σε επίπεδο οργάνωσης, διοίκησης, περιεχομένων και γνωστικών προσεγγίσεων, αλλά και σε κοινωνικό επίπεδο, μέσω της πολιτιστικής της παρέμβασης.

<<Ο άξονας μιας σωστής πολιτιστικής πολιτικής δεν μπορεί να είναι στασιμότητα και παγίδευση σε μια τεχνητά συντηρούμενη παράδοση. Όμως αυτό δεν σημαίνει ότι η απαλλαγή είναι ένας άκριτος <<κοσμοπολιτισμός>> και η χωρίς όρια αποδοχή εισαγόμενων πολιτιστικών σχημάτων>> (Φίλιας Β. 1983, σ.254).

Οι μεγάλες αλλαγές που ζούμε στο εσωτερικό του κράτους, αλλά και στις σχέσεις μας με άλλα κράτη, η καταστροφή του περιβάλλοντος και η μάστιγα των ναρκωτικών, δημιουργούν επιφυλάξεις, όσον αφορά πολλές αξίες του πολιτισμού μας (ΚΕΜΕΤΕ 2000, σ.15).

<<Η χαοτική και τρομερή όψη του σύγχρονου τεχνολογικού πολιτισμού δεν έλκει την καταγωγή της ούτε από την έννοια του πολιτισμού ούτε από την τεχνολογία καθαυτή, αλλά η τεχνική στη σύγχρονη κοινωνία έχει αποκτήσει μια ειδική δομή και θέση εντελώς άσχετη με τις ανάγκες του ανθρώπου>> (Αντόρνο Τ. – Χόρκχαϊμερ Μ. μετ. Γράβαρης Δ. 1987, σ.119-120).

Σήμερα όσο ποτέ άλλοτε ζούμε και στη χώρα μας μια ``ανορθολογικότητα του Ορθολογισμού`` για το πώς είναι η ζωή, οι ανθρώπινες σχέσεις, η επικοινωνία, ο πολιτισμός, αφού η καταναλωτική μανία και ο ατομισμός έχουν παραμερίσει κάθε τι που ανήγαγε το ήθος και το έθος του ελληνικού πολιτισμού σε βασική αρχή ύπαρξης και δημιουργίας (Παπαμιχαήλ Γ. 2001, σ.22-23).

Αυτό είναι αποτέλεσμα της οικονομικής ανάπτυξης και της κοινωνικής εξέλιξης της χώρας, που για κάποιους θεωρείται φυσιολογικό, ενώ για άλλους είναι στίγμα σοβαρών κοινωνικών ανακατατάξεων και αλλαγών.

Οι μεγάλες κοινωνικό – οικονομικές αλλαγές των τελευταίων χρόνων σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο επίπεδο, έχουν επιδράσει σημαντικά στη πολιτισμική ταυτότητα της χώρας μας όχι όμως τόσο που να θεωρείται μη αναστρέψιμη ή ότι έχει υπάρξει αλλοίωσή της.

Πρέπει να είμαστε αισιόδοξοι για το μέλλον και να επαγρυπνούμε, αφού όπως είπε και ο Μαχάτμα Γκάντι <<Μέσα στο σκοτάδι, υπερισχύει το φως>> (Ρήγου- Συρίγου Ε. 2000, σ.15)

Π ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Π.Α. ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

Το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα μεταπολεμικά δέχτηκε πολλές αλλαγές οι οποίες αντανακλούν ή επηρεάζονται από τις ανάλογες πολιτικές εξελίξεις και κοινωνικο-οικονομικές μεταβολές.

Στο τομέα της εκπαίδευσης και της μόρφωσης ανάλογα με τη στρωματική προέλευση διαφαίνεται Μεταπολεμικά μια έντονη τάση μείωσης της κοινωνικής ανισότητας, αφού ένα μεγάλο ποσοστό, προερχόμενο από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα, έχει τη δυνατότητα να προσεγγίσει τη γνώση.

Αυτή η προσέγγιση της γνώσης των παιδιών με προέλευση από τα ασθενέστερα κοινωνικά στρώματα στηρίχθηκε στην κρατική χρηματοδότηση της παιδείας, καθόσον από το 1964 η Ανωτάτη Εκπαίδευση παρέχεται εντελώς δωρεάν από το ελληνικό κράτος, όπως και στις άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες.

Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να γίνει μια πρώτη μορφή πολιτισμικής και μορφωτικής αναβάθμισης των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων, χωρίς αυτό να σημαίνει και εξάλειψη της κοινωνικής ανισότητας.

Μετά τη Μεταπολίτευση το ποσοστό συμμετοχής στην ανωτάτη εκπαίδευση βρίσκεται σε μια ανοδική πορεία, αφού το 1971 φοιτούσε μόνο το 10% της ηλικιακής ομάδας 20-24 χρόνων, το 1975 έφθασε το 18,3%, το 1984 το 23,5% και το 1990 το ποσοστό προσέγγισε το 27%.

Τα ποσοστά αυτά συγκρινόμενα σε ευρωπαϊκό επίπεδο θεωρούνται ανώτερα της Ιταλίας (24,7%), της Ιρλανδίας (21,6%), και της Πορτογαλίας (7,6%) και με μικρή στήρηση από της Γαλλίας, Βελγίου, Δανίας, Ολλανδίας, και Ισπανίας που είναι περίπου 30% (Λαμπίρη-Δημάκη Ι. 1995, σ.209).

Τα δημόσια σχολεία και ειδικότερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση κάλυπταν μέχρι και τη δεκαετία του 1980 σχεδόν το σύνολο των εκπαιδευτικών αναγκών στις αγροτικές και ημιαστικές περιοχές, ενώ τα ιδιωτικά σχολεία στα μεγάλα αστικά κέντρα μετά τη μεγάλη κάμψη τους, που προήλθε από τη μεταρρύθμιση του Ν. 309\1976 εξυπηρετούσαν τις ανάγκες των παιδιών των υψηλών κοινωνικών και οικονομικών στρωμάτων.

Τα ιδιωτικά σχολεία εκείνης της εποχής είχαν διπλή αποστολή, γιατί κάλυπταν τόσο την εκπαιδευτική ανάγκη μιας κοινωνικής ελίτ, όσο και την αναγκαιότητα για την εξυπηρέτηση των "κακών μαθητών", με οικονομική δυνατότητα, οι οποίοι έβρισκαν καταφύγιο σ' αυτά.

Από τη δεκαετία του 1990, άρχισε να εμφανίζεται αυξημένη ζήτηση της ιδιωτικής εκπαίδευσης κυρίως στα αστικά κέντρα, αλλά και σε αρκετά ημιαστικά με μεγάλη οικονομική ανάπτυξη.

Οι λόγοι ανάγονται αφ' ενός μεν στην αντίληψη της υποβάθμισης της δημόσιας παιδείας και της καλύτερης παρεχόμενης εκπαίδευσης στα ιδιωτικά σχολεία, αφ' ετέρου δε στις οικονομικές δυνατότητες μεγαλύτερων κοινωνικών ομάδων, που προήλθαν από τη βελτίωση της ποιότητας ζωής.

Στο τέλος της δεκαετίας του 1990, λόγω των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, αλλά και των εργασιακών αλλαγών-αναγκών της οικογένειας (εργασία και των γυναικών), εμφανίζεται μια ακόμη μεγαλύτερη ζήτηση της ιδιωτικής εκπαίδευσης και από άτομα των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων.

Τα ιδιωτικά σχολεία σήμερα διαφοροποιούνται από αυτά των προηγούμενων χρόνων, επειδή στην ανταγωνιστική τους προσπάθεια με τα δημόσια, επιζητούν, μέσω της επιλογής και των αυστηρών πλαισίων για την εγγραφή των μαθητών, καθώς επίσης και των σύγχρονων εγκαταστάσεων και διδακτικών υποδομών, καλύτερες επιδόσεις και αποτελέσματα.

Η διαφοροποίηση μεταξύ του δημόσιου και του ιδιωτικού σχολείου είναι εμφανής αφού από τα δημόσια <<μονοθέσια δημοτικά σχολεία, τα σχολεία με την άθλια κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή, τα σχολεία της διπλής βάρδιας, στα οποία φοιτούν τα παιδιά που προέρχονται από τις φτωχές τάξεις και στρώματα, μέχρι τα ιδιωτικά σχολεία, με τον πλήρη υλικοτεχνικό εξοπλισμό σε αίθουσες, εποπτικά μέσα διδασκαλίας κ. ά., η απόσταση είναι μεγάλη>> (Κάτσικας Χρ., Καββαδίας Γ. 2000, σ.54).

Το εκπαιδευτικό σύστημα συντηρεί το μύθο της "αξιοκρατίας", ότι, δηλαδή, παρέχει ίσες ευκαιρίες σ' όλους τους μαθητές, αφού διδάσκονται την ίδια ύλη, τις ίδιες ώρες, έχουν τα ίδια βιβλία, τους ίδιους εκπαιδευτικούς κ.α. τα οποία προωθούν την "Συνταγματική βούληση" για ισότητα στην εκπαίδευση.

Αυτή η ισότητα θεωρητικά ενισχύεται και από το εξεταστικό σύστημα με τα κοινά κριτήρια και θέματα ελέγχου, τα οποία διασφαλίζουν τις επιδόσεις των μαθητών με βάσει τις φυσικές τους ικανότητες και όχι την κοινωνική τους προέλευση.

Ένα τέτοιο όμως σύστημα συνεχών διαγωνισμών και εξετάσεων, λειτουργεί ως <<εμπόδιο για τα παιδιά των κατώτερων στρωμάτων, αφού τα αλληπάλληλα εμπόδια εξαντλούν τελικά τους πιο αδύνατους και εν προκειμένω τους κοινωνικά αδύνατους>> (Τζάνη Μ.2000, σ.32).

Ακόμη υπάρχει και μια προοδευτικότερη παραλλαγή του μύθου της "αξιοκρατίας" στον οποίο αναφέρεται ότι μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα διαφαίνονται οι επιτυχίες και αποτυχίες, οι οποίες αντανακλούν τις κοινωνικές στρωματικές προελεύσεις των μαθητών.

Έτσι σύμφωνα με τα παραπάνω το εκπαιδευτικό σύστημα είναι "αθώο" σχετικά με τις ανισότητες στην επίδοση των μαθητών ανεξάρτητα με τη κοινωνική προέλευσή τους, αφού αυτό (το εκπαιδευτικό σύστημα) απλώς καταγράφει <<τις ήδη υπάρχουσες ανισότητες στο επίπεδο των γνώσεων, τις διαφορετικές ικανότητες και τους ταξινομούν ανάλογα με αυτές>> (Κάτσικας Χ., Καββαδίας Γ. 2000, σ.55).

Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση μετά την απογραφή του 1991 και την ανάλυση των δεδομένων παρουσιάζεται κατά γεωγραφική περιοχή και στρωματική σύνθεση (δημόσια – ιδιωτικά) ως εξής:

ΠΙΝΑΚΑΣ 4

ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ)

Μαθητές Σχολικές μονάδες Διδακτικό προσωπικό κατά Γεωγραφικό διαμέρισμα

Γεωγραφικό διαμέρισμα	Μαθητές		Σχολικές Μονάδες		Διδακτικό Προσ/πικό	
	Δημόσια	Ιδιωτικά	Δημόσιες	Ιδιωτικές	Δημόσιο	Ιδιωτικό
Σύνολο Ελλάδος	731.500	53.335	7.254	403	44.981	2.774
Αττική	211.039	29.670	970	118	11.714	1.347
Στερεά - Εύβοια	93.545	5.79	1.023	12	5.644	217
Πελοπόννησος	74.487	1.282	1.032	18	4.574	60
Ιόνιοι Νήσοι	14.229	115	206	1	884	6
Ήπειρος	22.980	88	401	2	1.818	7
Θεσσαλία	53.058	949	692	5	3.648	58
Μακεδονία	158.949	6.125	1.471	20	9.750	245
Θράκη	25.409	8.619	1.471	20	9.750	245
Νήσοι Αιγαίου	35.759	176	491	1	2.343	13
Κρήτη	42.045	1.252	515	5	2.639	59

Από τον πίνακα (4) διαπιστώνουμε, ότι το γεωγραφικό διαμέρισμα της Αττικής έχει το μεγαλύτερο αριθμό δημόσιων σχολείων, μαθητικού πληθυσμού, και διδασκόντων, καθώς και διαθέτει σχεδόν το 35% του πανελλαδικού συνόλου.

Η Μακεδονία έχει ποσοτικά το δεύτερο μεγαλύτερο αριθμό σε δημόσια σχολεία, μαθητές και διδάσκοντες, περίπου το 20%, με τρίτη τη Στερεά Ελλάδα με ποσοστό περίπου το 15%, και ακολουθούν η Πελοπόννησος με 10%, η Θεσσαλία με 8%, η Κρήτη με 6,5%, τα Νησιά του Αιγαίου με 5%, η Θράκη με 3%, η Ήπειρος με 2,8%, και τελευταία τα Ιόνια Νησιά με 2%.

Η Αττική έχει το 35% στο σύνολο των ιδιωτικών και έπεται η Μακεδονία με 5%, η Πελοπόννησος με 4,8%, η Στερεά Ελλάδα με 3%, η Θεσσαλία με την Κρήτη έχουν το 1%, και τέλος η Ήπειρος με τα Νησιά του Αιγαίου και τα Ιόνια που διαθέτουν μόνο δύο και ένα ιδιωτικό σχολείο αντίστοιχα.

Το μεγάλο ποσοστό (55%) των εμφανιζομένων ιδιωτικών σχολείων βρίσκεται στη Θράκη αλλά στην πραγματικότητα πρόκειται για τα <<μειονοτικά>> σχολεία, στα οποία φοιτούν τα παιδιά της μουσουλμανικής κοινότητας.

Το αριθμητικό μέγεθος των ιδιωτικών (μειονοτικών) σχολείων της Θράκης, μπορεί να αιτιολογηθεί στη βάση της κοινωνικής και πολιτισμικής ιδιαιτερότητας, της περιοχής, σε σχέση με τις άλλες περιοχές της Ελλάδας.

Η ποσοτική σχέση των ιδιωτικών σχολείων, μαθητών, και διδασκόντων έναντι των δημόσιων πανελλαδικά ανέρχεται περίπου στο 6% για τα σχολεία, 7% για τους μαθητές, και 5% για τους διδάσκοντες.

Επίσης θα πρέπει να σημειωθεί ότι τα τελευταία χρόνια λόγω της μαζικής εισροής οικονομικών μεταναστών (1.000.000) περίπου έχουν αυξηθεί σημαντικά οι εγγραφές παιδιών σε σχολεία με προέλευση από Αλβανία, Βουλγαρία Ρωσία και άλλες χώρες.

Ο αριθμός παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών υπολογίζεται σε 47.666 (3,65%) του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού για το 1995-1996, σε 54.943 (3,65%) για το 1996-1997 και σε 67.210 (4,57%) για το 1997-1998 (Δρεττάκης Μ. 1999, σ.38).

Για τη πρωτοβάθμια εκπαίδευση με βάση τα νεώτερα στοιχεία του Υ.Π.Ε.Π.Θ. κατά το διδακτικό έτος 1999-2000, εγγράφησαν σ' όλα τα δημοτικά σχολεία της χώρας 601.186 μαθητές, από τους οποίους οι 40.653 (ποσοστό 12,3%) προέρχονται από άλλες χώρες (μετανάστες, ομογενείς κ. α.).

Στα δημόσια σχολεία που φοιτούν παιδιά μεταναστών - αλλοδαπά δημιουργούνται διδακτικά προβλήματα, επειδή οι δάσκαλοι είναι υποχρεωμένοι να ακολουθούν ενιαίο πρόγραμμα ανεξάρτητα, εάν αυτά τα παιδιά γνωρίζουν τη γλώσσα, έχουν κανονική προηγούμενη φοίτηση, έχουν φυσιολογική ενσωμάτωση κ. ο. κ.

Αυτή η κατάσταση θεωρείται, ότι επιδρά αρνητικά στη σωστή εκπαιδευτική λειτουργία των δημόσιων σχολείων, με ό,τι αυτό συνεπάγεται για το μορφωτικό αποτέλεσμα (επιδόσεις) των μαθητών. Επίσης θεωρείται και ως μια επιπλέον αιτία μετακίνησης μαθητών από τη δημόσια στην ιδιωτική εκπαίδευση.

Το εκπαιδευτικό έτος 1999-2000 υπάρχουν δημοτικά σχολεία στην Αττική, αλλά και στην επαρχία, όπου τα αλλοδαπά παιδιά είναι πλειοψηφία, κάτι που δείχνει πόσο μεγάλο είναι το μέγεθος του δημογραφικού προβλήματος στη χώρα μας.

ΠΙΝΑΚΑΣ 5

**ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΚΑΙ ΠΑΛΙΝΝΟΣΤΟΥΝΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΟΥ ΦΟΙΤΗΣΑΝ
ΣΕ ΣΧΟΛΕΙΑ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ
ΕΤΟΣ 1999 - 2000**

ΧΩΡΑ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗΣ	ΑΛΛΟΔΑΠΟΙ	ΠΑΛΙΝΟΣ ΤΟΥΝΤΕΣ	ΣΥΝΟΛΟ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΠΑΛΙΝΝΤΩΝ	ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΡΙΩΝ
ΑΛΒΑΝΙΑ	37.707	5.295	43.002	X
ΠΡ. ΕΣΣΔ	3.874	12.585	16.459	X
Λ.ΧΩΡΕΣ	2.241	1.245	3.486	X
ΑΜΕΡΙΚΗ	274	648	922	X
ΑΦΡΙΚΗ	400	69	469	X
ΑΣΙΑ	1.096	33	1.129	X
ΩΚΕΑΝΙΑ	5	74	79	X
ΣΥΝΟΛΟ	45.597	19.949	65.546	609.315
ΠΟΣΟΣΤΟ % ΣΤΟ ΣΥΝΟΛΟ	7,5%	3,2%	10,7%	609.315

Πηγή: ΥΠΕΠΘ, Δ/ση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

Π.Β. ΔΟΜΗ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ - ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΕΙΣ

Για να αντιληφθούμε και να αναλύσουμε τις εκπαιδευτικές διαφοροποιήσεις και μεταβολές οι οποίες έχουν κοινωνικές αιτίες προέλευσης, είναι αναγκαίο να προσεγγίσουμε κριτικά τις εκπαιδευτικές αλλαγές, για να δούμε, εάν και κατά πόσο αυτές συμβάδιζαν ή συμβαδίζουν με τις εκάστοτε εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες. (Τέντες Π. 1998, σ.25).

<<Η διάρθρωση και λειτουργία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος προσδιορίζεται από ένα πλέγμα νόμων, νομοθετικών και προεδρικών διαταγμάτων, καθώς επίσης και υπουργικών αποφάσεων και εγκυκλίων που καθορίζουν μέχρι την τελευταία τους λεπτομέρεια όλες τις πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Ο συγκεντρωτικός αυτός χαρακτήρας της ελληνικής εκπαίδευσης καθιστά το ρόλο της κεντρικής εξουσίας κυρίαρχο στο πολιτικό σύστημα της χώρας.

Δεν είναι γι' αυτό τυχαίο το γεγονός, ότι ο χαρακτήρας και η διάρκεια παραμονής στην εξουσία των διάφορων κυβερνήσεων χαρακτηρίζει και την έκταση και τη μακροβιότητα των επιχειρούμενων μεταρρυθμιστικών προσπαθειών>> (Σπυρόπουλος Γ. 1989, σ.178).

Μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και συγκεκριμένα το 1959 επιχειρείται μία πρώτη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση από την Επιτροπή Παιδείας του 1958, η οποία καταλήγει σε κάποια περιορισμένα νομοθετήματα, που αναφέρονται στη Διοικητική οργάνωση και λειτουργία της τεχνικής – επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Η επόμενη μεταρρυθμιστική προσπάθεια γίνεται το 1963-64, που αναφέρεται στην διάρθρωση, διοίκηση, περιεχόμενο σπουδών, χρηματοδότηση και καθιέρωση της 9χρονης υποχρεωτικής και δωρεάν εκπαίδευσης.

Ο νόμος **4379\1964 (Φ.Ε.Κ. 182)** ρυθμίζει τα γενικά χαρακτηριστικά της γενικής εκπαίδευσης και ένα δεύτερο νομοσχέδιο, που θα αφορούσε την τεχνική εκπαίδευση, δεν πρόλαβε να ψηφιστεί, λόγω των πολιτικών εξελίξεων (Δουλκέρης Μ. - Πασχαλίδης Στ. – Τέντες Π. – Τουλιάτος Σπ. 1998, σ.27).

Σ' αυτόν αναφέρεται, ότι <<η διάρθρωσις της Γενικής Εκπαιδύσεως περιλαμβάνει την εκπαίδευσιν του Πρώτου Βαθμού (Στοιχειώδη) και την εκπαίδευσιν Δευτέρου Βαθμού (Μέσην).

Η Εκπαίδευσις Πρώτου Βαθμού παρέχει το Δημοτικόν Σχολείον επί έξ (6) σχολικάς περιόδους (τάξεις).

Η Εκπαίδευσις Δευτέρου Βαθμού παρέχει διαδοχικώς δύο τύπους σχολείων: το Γυμνάσιον και το Λύκειον. Είς εκάτερον η φοίτητις είναι τριετής.

Είς το Γυμνάσιον εγγράφονται άνευ εισαγωγικών εξετάσεων μαθηταί αποφοιτήσαντες του Δημοτικού Σχολείου.

Είς το Λύκειον εγγράφονται οι απόφοιτοι του Γυμνασίου κατόπιν εισαγωγικών εξετάσεων.

Δημοτικόν Σχολείον, Γυμνάσιον και Λύκειον αποτελούν αυτοτελείς τύπους σχολείων με ιδίαν διεύθυνσιν, ίδιον διδακτικό προσωπικόν και ίδιον αρχείον.

Η εκπαίδευσις είς όλας τας βαθμίδας παρέχεται δωρεάν υπό των δημοσίων σχολείων καταργουμένων των πάσης φύσεως υποχρεωτικών οικονομικών επιβαρύνσεων των μαθητών.

Επίσης γίνεται δωρεάν μεταφοράν είς το σχολείον των είς μακράν απόστασιν από τούτου οικούντων μαθητών κατά τα έτη της υποχρεωτικής φοιτήσεως και παρέχονται δωρεάν είς μαθητάς γεύμα και βιβλία.

Η συντεταγμένη και άνευ ιδιωματισμών Δημοτική, ως έχει διαμορφωθή είς πανελλήνιον εκφραστικόν όργανον υπό του Ελληνικού λαού και των δοκίμων συγγραφέων του Έθνους, χρησιμοποιείται ελευθέρως είς τον γραπτόν και τον προφορικόν λόγον από τους διδάσκοντας και τους διδασκομένους είς τας βαθμίδας της Εκπαιδύσεως, από της κατωτάτης μέχρι και της ανωτάτης.

Η Δημοτική είναι η γλώσσα του Δημοτικού Σχολείου της διδασκαλίας και των βιβλίων του.

Οι μαθηταί των δύο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού σχολείου αναγιγνώσκουν περικοπάς έκ των Ευαγγελίων και κείμενα της Καθαρεύσεως απλώς δια να εξοικειώνονται προς αυτά.

Ειδικότερα στο νόμο αναφέρεται, ότι το δημοτικό σχολείο προορίζεται:

1. Να θέσθ τας βάσεις της θρησκευτικής, ηθικής, και εθνικής αγωγής των μαθητών.
2. Να δώση εις αυτούς τα στοιχεία της εγκυκλίου μορφώσεως κατά τρόπον προσαρμοζόμενον εις την εμπειρίαν, την αντίληψην και τον συναισθηματικόν κόσμον των.
3. Να σπλίση αυτούς με γνώσεις και δεξιότητες δια τον αγώνα της ζωής.
4. Τα εις το Δημοτικόν Σχολείον διδασκόμενα μαθήματα είναι: Θρησκευτικά, Ελληνική Γλώσσα, Μελέτη του περιβάλλοντος, Ιστορία, Μαθηματικά, Στοιχεία Φυσικών Επιστημών, Γεωγραφία, Τεχνικά, Ωδική, Γυμναστική>> **(Φ.Ε.Κ. 182\1964).**

Αυτή η φιλόδοξη προσπάθεια διεκόπει σύντομα από τη στρατιωτική χούντα, αλλά με τη Μεταπολίτευση πολλά από αυτά επανήλθαν τόσο κάτω από την πίεση των κρίσιμων συνθηκών (εξέγερση πολυτεχνείου), όσο και του μεταρρυθμιστικού πνεύματος, κυρίως του Καραμανλή που έζησε 12 χρόνια στη Γαλλία.

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ίσχυε πάντοτε το εξατάξιο δημοτικό σχολείο, ενώ από το 1970 περιλαμβάνει και την Προσχολική Αγωγή.

Οι ουσιαστικές μεταρρυθμιστικές αλλαγές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αφορούν τη γλώσσα, τη διδασκαλία των μαθημάτων και το περιεχόμενο τους (Αναλυτικά προγράμματα).

Η δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όπως αυτή εμφανίζεται παραπάνω, παρουσιάζει ενδιαφέρον Ιδεολογικό, και Κοινωνικό, αφού έχει έντονη εθνικο- θρησκευτική αντίληψη, και φιλολαϊκή κατεύθυνση.

Η δωρεάν και υποχρεωτική εκπαίδευση όλων των μαθητών ανεξαρτήτου κοινωνικής και οικονομικής προέλευσης γίνεται εφικτή στην πράξη, μέσω της οικονομικής υποστήριξης, που παρέχει το Κράτος.

Οι μαθητές που προέρχονται από τα χαμηλά λαϊκά στρώματα για πρώτη φορά μπορούν να φοιτήσουν στη βασική και μέση εκπαίδευση, καθόσον τους εξασφαλίζονται τα οικονομικά στηρίγματα.

Η μεταφορά και σίτιση των μαθητών δίνει τη δυνατότητα σε οικογένειες που κατοικούν σε αγροτικές και ορεινές περιοχές να στέλνουν τα παιδιά τους στο σχολείο, εξασφαλίζοντας έτσι το βασικό δικαίωμα της πρόσβασης στη γνώση.

Η καθιέρωση της Δημοτικής Γλώσσας είναι ένα άλλο θετικό στοιχείο που εξασφαλίζει στα παιδιά των χαμηλών στρωμάτων την ισότιμη επικοινωνία στο σχολείο με τα παιδιά των άλλων ανώτερων στρωμάτων.

Η Γυμναστική ορίζεται ως βασικό μάθημα στην εκπαίδευση των παιδιών του Δημοτικού σχολείου ισότιμο με τα άλλα μαθήματα.

Αυτό δείχνει την αναγκαιότητα και ωφελιμότητα που έχει η Γυμναστική στη διαμόρφωση της προσωπικότητας, και κυρίως στην απόκτηση σημαντικών δεξιοτήτων, οι οποίες βοηθούν στον "αγώνα της ζωής".

Αυτό φυσικά εκφράζει και μία ιδεολογική παράμετρο σε σχέση με τη κοινωνικοποίηση <<του σώματος>>, η οποία αντικατοπτρίζει τη φιλοσοφική πλευρά της εκπαίδευσης σε σχέση με την ανθρώπινη οντότητα, πνεύμα – ψυχή – σώμα (Φουκώ Μ. 1989, σ.68-98).

Η επόμενη αλλαγή στη δομή και λειτουργία της εκπαίδευσης στη χώρα μας γίνεται με την επιβολή της στρατιωτικής χούντας.

Η καθιέρωση της καθαρεύουσας είχε χαρακτήρα ταξικής (στρωματικής) διαφοροποίησης της ελληνικής κοινωνίας, η οποία θα γινόταν μέσα από την εκπαίδευση.

Στο Νομοθετικό Διάταγμα **651\1970 (Φ.Ε.Κ. 179)** αναφέρεται, ότι <<ως Γενική Εκπαίδευσις νοείται η Δημοτική και Μέση Δημοσία και Ιδιωτική.

Η Δημοτική Εκπαίδευση περιλαμβάνει την Προσχολικήν Αγωγήν και την Στοιχειώδη Εκπαίδευσιν.

Η προσχολική Αγωγή παρέχεται εις τα Νηπιαγωγεία και η Στοιχειώδης Εκπαίδευσις εις τα Δημοτικά Σχολεία.

Τα Νηπιαγωγεία παρέχουν το κατάλληλον περιβάλλον και αγωγήν δια την σωματικήν, ψυχικήν, κοινωνικήν και γλωσσικήν καλλιέργειαν των νηπίων.

Τα Δημοτικά Σχολεία παρέχουν την βασική εκπαίδευση και αγωγή επί τη βάση των αξιών του Ελληνικού χριστιανικού πολιτισμού>> (Φ.Ε.Κ. 179\1970).

Αυτό το νομοθέτημα αντανάκλα την Ιδεολογική κατεύθυνση που ήθελε η στρατιωτική χούντα να ακολουθήσει η ελληνική εκπαίδευση, με κυρίαρχο σημείο το γενικόλογό των <<αξιών του Ελληνικού χριστιανικού πολιτισμού>>.

Σημαντικό στοιχείο η υποχρεωτική έναρξη της εκπαίδευσης από το Νηπιαγωγείο.

Σ' αυτό το πρόγραμμα γίνεται αναφορά αναλυτικότερα για τους στόχους, μέσα στους οποίους υπάρχει και <<η σωματική καλλιέργεια>>.

Η "σωματική καλλιέργεια" είναι σύμφωνη με τη στρατοκρατική αντίληψη για τη συμπεριφορά και υποταγή του ατόμου ως μονάδα ενός ευρύτερου ομοιογενούς συνόλου, όπου αυτό μπορεί εύκολα να επιτευχθεί με το διαχωρισμό της ανθρώπινης οντότητας και κυρίως μέσω της σωματικής ενίσχυσης.

Μετά τη Μεταπολίτευση ψηφίζεται ο νόμος 309/1976 (Φ.Ε.Κ. 100) ο οποίος αναφέρεται στην οργάνωση και λειτουργία της Γενικής Εκπαιδευσεως.

<<Η Γενική Εκπαίδευση, Δημοσία και Ιδιωτική, παρέχεται εις τα Νηπιαγωγεία, Δημοτικά, Γυμνάσια, και Λύκεια.

Η Δημοσία Γενική Εκπαίδευση παρέχεται δωρεάν, απαγορευμένης πάσης οικονομικής επιβαρύνσεως των μαθητών, των γονέων ή κηδεμόνων αυτών.

Μαθηταί οικούντες εις μακράν απόστασιν από του σχολείου των δύναται να μεταφέρονται δωρεάν εις αυτό.

Γλώσσα διδασκαλίας, αντικείμενον διδασκαλίας και γλώσσα των διδακτικών βιβλίων εις όλας τας βαθμίδας της Γενικής Εκπαιδευσεως είναι από του σχολικού έτους 1976-1977 η Νεοελληνική.

Πρώτη βαθμής της Γενικής Εκπαιδευσεως είναι η Δημοτική Εκπαίδευση και παρέχεται διαδοχικώς εις τα Νηπιαγωγεία και τα Δημοτικά Σχολεία.

Η διδασκαλία στα Δημοτικά σχολεία της Φυσικής Αγωγής, της Μουσικής, των Ξένων Γλωσσών και των Καλλιτεχνικών μαθημάτων μπορεί να ανατίθεται εκτός από τους δασκάλους, και σε εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και σε άλλους ειδικούς εκπαιδευτικούς που έχουν τα αντίστοιχα επιστημονικά προσόντα>> **(Φ.Ε.Κ. 167\1985).**

Η αναφορά για την ισόρροπη ανάπτυξη στις παραμέτρους ``διανόησης και ψυχοσωματικότητας`` ανεξάρτητα της κοινωνικής προέλευσης φαίνεται σε σχέση με τις προηγούμενες αλλαγές περισσότερο προοδευτική – δημοκρατική, αλλά το κατά πόσο αυτό επιτυγχάνεται στην πράξη μέσα από τα περιεχόμενα των Α.Π. αποτελεί αντικείμενο έρευνας.

Ακόμα η αρμονικότητα στο ``πνεύμα και το σώμα`` είναι αντιφάσκουσα, μέσω της φιλοσοφίας των Α.Π., ειδικά της Φυσικής Αγωγής τόσο του Δημοτικού σχολείου (Ε΄, και ΣΤ΄ τάξης), όσο και του Γυμνασίου και Λυκείου.

Γενικότερα σ' αυτή τη μεταρρύθμιση φαίνεται ότι η κλασική παιδεία στηρίζεται σε μια διαιρεμένη και αποσπασματική αφηγηματική διαδικασία των ιστορικών περιόδων χωρίς κριτική και ερμηνευτική διάθεση. Σ' ό,τι δε αφορά τη θετική παιδεία συμβαίνει κάτι ανάλογο, αφού είναι διασπασμένη και διαιρεμένη, και σε πλήρη διαφοροποίηση με την κλασική (Τέντες Π. 1989, σ.25-34).

Η τελευταία μεταρρύθμιση στο χώρο της εκπαίδευσης έγινε με το νόμο **2525\1997 (Φ.Ε.Κ. 188)** στον οποίο εμφανίζονται σημαντικές αλλαγές στη δομή και λειτουργία του Λυκείου.

Στη Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση έχουμε μία καινοτομία που έχει να κάνει με τη λειτουργία του Ολοήμερου Δημοτικού σχολείου, <<σκοπός του οποίου είναι:

- α) η υποχρεωτική εφαρμογή του οικείου προγράμματος διδασκαλίας μαθημάτων.
- β) η προαιρετική εφαρμογή προγραμμάτων μελέτης των μαθημάτων της επόμενης ημέρας και προγραμμάτων δημιουργικής απασχόλησης και
- γ) η προαιρετική εφαρμογή προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας σε μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες>> **(Φ.Ε.Κ. 188\1997).**

Στη φιλοσοφία του Ολοήμερου σχολείου είναι η “δημιουργική απασχόληση” των παιδιών, μέσω δραστηριοτήτων, όπως το θεατρικό και αθλητικό παιχνίδι, η μουσική και καλλιτεχνική μύηση, καθώς και η ψυχοσωματική χαλάρωση.

Είναι μια πρωτοποριακή και αξιόλογη εκπαιδευτική προσέγγιση, που όμως οι εγγενείς δυσκολίες, όπως η διοικητική γραφειοκρατία, η έλλειψη επιστημονικής ενημέρωσης και κατάρτισης του προσωπικού, καθώς και η κακή υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων, δεν επέτρεψαν να έχει ουσιαστική εφαρμογή και αποτέλεσμα. Ειδικότερα αυτό το πρόγραμμα θα μπορούσε να αποτελέσει στοιχείο σύγκλισης της κοινωνικής και εκπαιδευτικής ανισότητας, αφού απευθύνεται κυρίως στα παιδιά που προέρχονται από τα μεσαία και χαμηλά κοινωνικά στρώματα.

Π.Γ. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΑΣΤΡΩΜΑΤΩΣΗ

Η εκπαίδευση είναι ένα οργανωμένο σύνολο, διαρθρωμένο, κατά κάποιο τρόπο αυτόνομο και εντός πλαισίου κανόνων, που συνδέεται με τις δομές, τις λειτουργίες και τις ανάγκες της κοινωνίας και ανιχνεύει σχεδιασμούς, προοπτικές και όρια δράσης των εκπαιδευτικών, των μαθητών και των γονέων σε μια απελευθερωτική κατεύθυνση (Παπαρίζος Α. 1999, σ.8).

Η άποψη, ότι η εκπαίδευση είναι μια ενέργεια της κοινωνίας επιβεβαιώνεται σήμερα μέσα από τις κοινωνικοϊστορικές καταστάσεις. Οι σκοποί της εκπαίδευσης θεωρούνται και σκοποί της κοινωνίας, αφού αυτοί καθορίζονται από τις κοινωνικοπολιτιστικές σχέσεις, τις κοινωνικές δυνάμεις και τα πολιτικά ενδιαφέροντα, έτσι ώστε αρχικά η εκπαίδευση να υπηρετεί την αναπαραγωγή και την σταθερότητα των κοινωνικών σχέσεων κυριαρχίας που υπάρχουν (Henecka X. μετ. Κακαλέτρης Γ. 1989, σ.20).

Το επίπεδο της παιδείας ενός λαού χαρακτηρίζει πάντοτε το επίπεδο πολιτισμού και το επίπεδο της οικονομικής του ανάπτυξης, ενώ σε μεγάλο βαθμό προσδιορίζει την κοινωνική εξέλιξή του. Η εκπαίδευση είναι συνδεδεμένη άρρηκτα με την κοινωνία και γι' αυτό οφείλουμε να αναζητήσουμε τις μεταξύ τους αναγκαίες και ικανές συνθήκες ισορροπίας. (Εφημερίδα Καθημερινή 8\10\2000, σ.32).

Από το 26^ο άρθρο της Οικουμενικής Διακήρυξης των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, πηγάζει ότι ο καθένας έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση. Η εκπαίδευση πρέπει να παρέχεται δωρεάν, τουλάχιστον στη στοιχειώδη και μέση βαθμίδα της.

Η στοιχειώδης εκπαίδευση πρέπει να είναι υποχρεωτική. Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση πρέπει να εξασφαλίζεται για όλους.

Η πρόσβαση στην ανώτατη παιδεία θεωρείται αναγκαία σε όλους, υπό ίσους όρους, ανάλογα με τις ικανότητές τους. (ΚΕΜΕΤΕ 2000, σ.39).

<<Η εκπαίδευση είναι ένα θέμα ιδιάζον: είναι μια κατεύθυνση ή... με ευρύτερη έννοια, μία εκπαίδευση, που αποβλέπει στον εφοδιασμό με γνώσεις και στην εξασφάλιση του σεβασμού για τα ανθρώπινα δικαιώματα>> (ΚΕΜΕΤΕ 2000, σ.40).

Το βιοτικό επίπεδο στη χώρα μας έχει βελτιωθεί σε όλα τα κοινωνικά στρώματα, με αποτέλεσμα οι απαιτήσεις της οικογένειας για την εκπαίδευση και τη μόρφωση των παιδιών να θεωρείται πρωταρχικής σημασίας.

Παράλληλα η τεχνολογική εξέλιξη (πληροφορική, Internet), έχει δώσει μια άλλη διάσταση στη μεταφορά και προσέγγιση της γνώσης, με αποτέλεσμα να απαιτούνται πρόσθετες οικονομικές δαπάνες σε υλικοτεχνική υποδομή, τόσο σε επίπεδο σχολείου όσο και μέσα στην οικογένεια.

Οι οικονομικές δυνατότητες των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων, οι οποίες είναι συγκριτικά δυσανάλογες από αυτές που έχουν τα υψηλότερα κοινωνικά στρώματα, δημιουργεί διαφοροποιημένο μορφωτικό και εκπαιδευτικό πεδίο κάλυψης σ' ό,τι αφορά τις ανάγκες των παιδιών τους (υποστήριξη σε τεχνολογική υποδομή, φροντιστήρια, ιδιωτικά σχολεία).

Η εκπαίδευση είναι το "μέσον", που χρησιμοποιεί κάθε κοινωνία, για να εντάξει και να αφομοιώσει τα μέλη της σε κοινωνικό επίπεδο (κοινωνικοποίηση), αλλά και σε επαγγελματικό-παραγωγικό, αφού μέσω αυτής δίνονται όλα τα αναγκαία εφόδια.

Το κοινωνικό-γεωγραφικό και στρωματικό περιβάλλον προέλευσης και εκπαίδευσης των μαθητών μπορεί να είναι δείκτης, διαφοροποιημένης αντιμετώπισής τους, γεγονός που θα επηρεάσει και το επίπεδο της σχολικής τους επίδοσης (Κάτσικας Χ., Καββαδίας Γ. 20001, σ.137).

Ακόμα θα πρέπει να γίνει κατανοητό το αυτονόητο: <<ότι δηλαδή, η σχολική επιτυχία ή η αποτυχία δεν είναι μόνο συνάρτηση της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών, αλλά και της μόρφωσης – επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών>> (Μπουζάκης Σ. 2001, σ.10).

Όλες οι έρευνες που σχετίζονται με το πρόβλημα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων δείχνουν, ότι, παρά τη βελτίωση των συνθηκών ζωής και συμμετοχής όλων των στρωμάτων στις βαθμίδες εκπαίδευσης, συνεχίζει να υπάρχει η εκπαιδευτική διαφοροποίηση, αφού αυτή είναι άμεσα συνδεδεμένη με το κοινωνικο-οικονομικό status του μαθητή (Παπακωνσταντίνου Π. 1981, σ.46).

Τα σχολεία των συνοικιών στις πόλεις που κατοικούν τα υψηλά στρώματα, σε σχέση με αυτά των περιφερειακών συνοικιών, αλλά και αυτά των απομακρυσμένων γεωγραφικών περιοχών, δέχονται διαφοροποιημένα την κρατική υποστήριξη (υποδομή), αφού οι κοινωνικές ομάδες κάθε περιοχής (σύλλογοι γονέων, τοπική αυτοδιοίκηση κ.λ.π.) έχουν άλλο βαθμό επηρεασμού, πίεσης και αποτελέσματος, προς τη κεντρική εξουσία. (Κάτσικας Χ. Καββαδίας Γ. 2000, σ.140-143).

Η παρεχόμενη εκπαίδευση καθορίζεται από τις ισχυρές κοινωνικές ομάδες, αφού την χρησιμοποιούν τόσο για αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας, όσο και της διατήρησης του δικού τους οικονομικού <<status>> (Πατερέκα Χ. 1986, σ.5-6).

Κατά τον Bourdieu <<το ιδανικό της εκπαίδευσης εκπροσωπείται από τους αποφοίτους των πανεπιστημίων της Οξφόρδης και του Καίμπριτζ, μια και εκείνοι έχουν τον τύπο της προσωπικότητας, που αμείβεται περισσότερο από το εκπαιδευτικό σύστημα>> (Blackledge D., Hunt B. μετ. Δεληγιάνη Μ. 1995, σ.42).

Ο Durkheim πιστεύει, ότι μέσω της εκπαίδευσης μεταφέρεται μια ιδανική εικόνα της κοινωνίας για τον άνθρωπο, τόσο στο σωματικό και πνευματικό, όσο και ηθικό επίπεδο.

Ο ίδιος υποστήριξε, ότι οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις είναι πάντα αποτέλεσμα των μετασχηματισμών και αλλαγών που συντελούνται στις κοινωνίες, γι' αυτό πρέπει να ερμηνεύονται ανάλογα με αυτές. Με άλλα λόγια, η εκπαίδευση αλλάζει καθώς αλλάζει η κοινωνία (Durkheim E. 1977, σ.92).

Η δημόσια εκπαίδευση στρέφεται μάλλον στα μεσαία και κατώτερα οικονομικά στρώματα της ελληνικής κοινωνίας τα οποία αποτελούν τη συντριπτική πλειοψηφία της.

Αντίθετα η ιδιωτική εκπαίδευση απευθύνεται κυρίως στα ανώτερα οικονομικά στρώματα της κοινωνίας και αναπαραγάγει, μέσω αυτής, την ελίτ της κοινωνίας.

Μέσα από ένα σύστημα οικονομικά και κοινωνικά ελεγχόμενο στο χώρο της εκπαίδευσης, μπορεί να οριοθετηθούν οι όροι και οι τρόποι της <<σχολικής και πολιτισμικής αριστείας των εκλεκτών της>> (Bourdieu P. Passeron J. μετ. Παναγιωτόπουλος Ν. 1996, σ.12).

Η διαφοροποίηση της εκπαίδευσης σε δημόσια και ιδιωτική είναι πολύ σημαντική, καθόσον το ελληνικό δημόσιο σχολείο δεν κατάφερε μέχρι σήμερα να αντιμετωπίσει τα πάγια προβλήματα του που είναι διδακτικά (μετακινήσεις, ή καθυστέρηση συμπλήρωσης των θέσεων του εκπαιδευτικού προσωπικού), και υλικοτεχνικής υποδομής (διπλές βάρδιες, έλλειψη τεχνικού και διδακτικού υλικού). Βέβαια, η ελληνική εκπαίδευση θα μπορούσε να ήταν καλύτερη, σήμερα, λόγω οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης της χώρας μας και το δημόσιο σχολείο να ευρίσκεται σε υψηλότερο επίπεδο.

Άλλη βασική αιτία που διαφοροποιεί την εκπαίδευση είναι το γεωγραφικό περιβάλλον (αστικό, ημιαστικό, αγροτικό), αφού τα σχολεία που εντάσσονται σε αυτό επηρεάζονται ανάλογα.

Οι δυνατότητες των παιδιών, που κατοικούν σε απομακρυσμένες περιοχές, και δεν έχουν πρόσβαση σε μεγάλα κέντρα, μειονεκτούν σίγουρα σε μορφωτικές, και πολιτισμικές δυνατότητες από τα παιδιά των αστικών κέντρων και των παιδιών που φοιτούν σε ιδιωτικά σχολεία (Παναγιωτοπούλου Ι. 1993, σ.107).

Οι Bourdieu και Passeron αποδέχονται, ότι οι επιδράσεις που δέχεται η εκπαίδευση από το κοινωνικό περιβάλλον, είναι επίσης αποτέλεσμα της στρωματικής προέλευσης των μαθητών, αφού το σχολείο που εντάσσονται, λειτουργεί με τα χαρακτηριστικά της δικής τους καταγωγής (Πατερέκα Χ. 1986, σ.4).

Η εκπαίδευση, όσο και αν αυτονομείται σε διοικητικό και διδακτικό επίπεδο από την τοπική κοινωνία, δεν μπορεί παρά να συμπλέει με τις πολιτισμικές συνήθειες και τις αξίες της, καθόσον τροφοδοτείται με άτομα που προέρχονται από αυτήν.

Η διαφοροποίηση της κοινωνικής διαστρωμάτωσης στη δημόσια εκπαίδευση δημιουργεί μεγαλύτερες μορφές εκπαιδευτικής ανισότητας απ' ό,τι στην ιδιωτική, επειδή τα άτομα σ' αυτή προέρχονται από το ίδιο κοινωνικό στρώμα περίπου.

Το σχολείο και γενικότερα η εκπαίδευση, είναι εκείνη η ομάδα κοινωνικοποίησης στην εμπειρία του παιδιού, που θεσμοθετεί την ιεραρχική διαφοροποίηση, η οποία είναι αποτέλεσμα όχι της βιολογικής του, αλλά της στρωματικής του προέλευσης (Parsons T. 1959 μετ. Φραγκουδάκη Α., σ. 255).

Το αγαθό της εκπαίδευσης που κάθε κοινωνία θα ήθελε για τους πολίτες της να προσφέρει ακόμη και σήμερα φαντάζει ουτοπία, αφού για ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών η εγκατάλειψη του σχολείου, λόγω κοινωνικο – οικονομικών συνθηκών, αποτελεί ένα από τα κυριότερα προβλήματα της εποχής μας (Pareto V. 1968, σ. 76).

Το σχολείο, που αποτελεί το δεύτερο ουσιαστικό στάδιο κοινωνικοποίησης μετά την οικογένεια, θα πρέπει να αντιμετωπίζει τους μαθητές, ισότιμα χωρίς διακρίσεις στην καταγωγή, φυλή, φύλο και πολιτισμικότητα. Αυτό φυσικά δε συμβαίνει, παρ' όλες τις προσπάθειες που καταβάλλονται μέσα στα δεδομένα οικονομικά πλαίσια, επειδή στα ελληνικά σχολεία επικρατούν ακόμη συνθήκες εκπαιδευτικής διαφοροποίησης, που είναι ανάλογη της περιοχής και προέλευσης των παιδιών (κοινωνικά στρώματα, μειονότητες, μετανάστες, υποδομή, προσωπικό).

Μελετώντας τις αιτίες, συνθήκες και γεγονότα που μπορούν να είναι παράγοντες εκπαιδευτικής διαφοροποίησης, έχουμε τη δυνατότητα να εκτιμήσουμε και τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών, ανάλογα τη στρωματική ή γεωγραφική τους προέλευση.

Τα παιδιά των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων σίγουρα μπορούν να <<ενταχθούν>> ευκολότερα στο εκπαιδευτικό ιδιωτικό σύστημα, γιατί έχουν πολλαπλές δυνατότητες υποστήριξης από την οικογένεια, κάτι που είναι σχεδόν απαγορευτικό για τα παιδιά των χαμηλών στρωμάτων (Μηλιός Γ. 1990, σ. 81).

Το μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο των χαμηλών και μεσαίων στρωμάτων της ελληνικής οικογένειας δεν ευνοεί την παραμονή των παιδιών τους στο σχολείο για μεγάλο διάστημα, εκτός και εάν η επίδοσή τους εγγυάται μια μελλοντική επιτυχία, σε αντίθεση με τα παιδιά των ανώτερων στρωμάτων τα οποία παραμένουν στο σχολείο ανεξάρτητα των επιδόσεών τους (Χρυσάκης Μ. 1996, σ.95).

Κατά τον Δρουκόπουλο τα παιδιά των κατώτερων στρωμάτων ακόμα κι αν αποκτήσουν το ίδιο επίπεδο εκπαίδευσης με τα παιδιά των ανώτερων στρωμάτων, δεν θα έχουν τις ίδιες ευκαιρίες για επαγγελματική και κοινωνική ανέλιξη (Δρουκόπουλος Β. 1989, σ.10).

Η εκπαίδευση είναι άμεσα συνδεδεμένη με την πολιτική, οικονομική και στρωματική δομή μιας κοινωνίας, την οποία καλείται να υπηρετήσει. Το εκπαιδευτικό σύστημα λοιπόν πρέπει να ξυπνάει στους μαθητές σωματικές και πνευματικές καταστάσεις ανάλογες με τις αντιλήψεις και τις ανάγκες της κοινωνίας στην οποία ζουν.

Ο Durkheim πιστεύει κάτι ανάλογο αφού διαφοροποιείται από τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις αξίες και τους τρόπους σκέψης που έχουν τα παιδιά, γ' αυτό εκτιμά ότι η εκπαίδευση θα πρέπει να αναπτύσει στους μαθητές τρεις δεξιότητες και ικανότητες σύμφωνες με τις ανάγκες της κοινωνίας. (Durkheim E. 1977, σ.93).

Επίσης μέσα από τη λειτουργία της εκπαίδευσης θα πρέπει να δίνονται στους μαθητές τα κοινωνικά καθορισμένα εφόδια (πνευματικά, σωματικά).

Η ελληνική κοινωνία δεν μπορεί να αποτελέσει εξαίρεση σ' ό,τι αφορά την ανάπτυξη της, τη σχέση της με το εκπαιδευτικό σύστημα και την επίδραση που θα ήθελε να ασκεί στην αγωγή της νέας γενιάς,

Κατά τον Parsons η κοινωνία αναθέτει στην εκπαίδευση δύο ουσιώδεις λειτουργίες: την κοινωνικοποίηση και την επιλογή, χωρίς τις οποίες δεν μπορεί να υπάρξει τάξη και αρμονία στην κοινωνία. (Parsons T. 1959, μετ. Φραγκουδάκη Α. σ.251-254).

Ο Parsons εκτιμά σχετικά με την ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση, ότι υπάρχουν αναγκαστικές διαφορές, οι οποίες οφείλονται στην ικανότητα, στον οικογενειακό προσανατολισμό, (προσδοκίες της κάθε οικογένειας σχετικά με την εκπαίδευση), ή ακόμη και στα ατομικά κίνητρα των μαθητών/τριών σε σχέση με την προθυμία τους για μελέτη και εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Οι διαφορές στις σχολικές επιδόσεις δεν περιορίζουν την ανισότητα, αφού τα εκπαιδευτικά προσόντα καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό το επάγγελμα που θα ακολουθήσει ο καθένας και επομένως το εισόδημα, το κύρος και τη θέση του στο σύστημα της κοινωνικής διαστρωμάτωσης.

Η εκπαίδευση εμπεδώνει την ιδέα, ότι οι ανισότητες στο εισόδημα και την κοινωνική θέση, που είναι αποτέλεσμα των διαφορών στα εκπαιδευτικά επιτεύγματα, είναι αποδεκτές (Μαυρίδης Κ. 1999, σ.379).

Η σημερινή ελληνική οικογένεια, ανεξάρτητα κοινωνικού στρώματος, δίνει ένα εκπαιδευτικό προσανατολισμό στα παιδιά της, αφ' ενός μεν ως στερεότυπο απωθημένων των δικών της προσδοκιών, που δεν μπόρεσε να πετύχει, αφ' ετέρου γιατί καταλαβαίνει, ότι σήμερα το επίπεδο μόρφωσης είναι βασικός παράγοντας επαγγελματικής και κοινωνικής προόδου.

Αυτό όμως δεν αναιρεί τη διαφοροποιημένη μορφωτική κληρονομιά η οποία ανάλογα της οικονομικής κατάστασης, μεταφέρεται μέσα από την οικογένεια στα παιδιά, αφού υπεύθυνη γι' αυτό είναι το πολιτισμικό επίπεδο της οικογένειας (Παπαμιχαήλ Γ. 1987, σ.191-193).

Κατά τον Bourdieu το "μορφωτικό κεφάλαιο" μπορεί να θεωρηθεί ως μεταβίβαση "μορφωτικής κληρονομιάς", η οποία διαφέρει στα κοινωνικά στρώματα και η οποία μπορεί να είναι υπεύθυνη για την πρωταρχική ανισότητα των παιδιών στη σχολική δοκιμασία και επομένως βασικός παράγοντας για το τελικό εκπαιδευτικό αποτέλεσμα. Ακόμη εκτιμά, ότι η εκπαίδευση συντελεί στη διατήρηση και τη νομιμοποίηση μιας άνισης και στρωματικά διαιρημένης κοινωνίας και ότι, εφόσον υποτίθεται πως η εκπαίδευση λειτουργεί μόνο ως σύστημα μετάδοσης ιδεών και γνώσης, δεν προσφέρει τις ίδιες δυνατότητες ισότητα σε όλους τους πολίτες (Bourdieu P. 1972, σ.160-161).

Αυτό δε σημαίνει ότι η εκπαίδευση είναι ένας αποτυχημένος ή μη αναγκαίος κοινωνικός θεσμός αλλά με τον τρόπο λειτουργίας της υπερασπίζεται την κοινωνική δομή και νομιμοποιεί την πολιτική, την οικονομική και την πολιτιστική οργάνωση της κοινωνίας..... αφού εκτός από τις γνώσεις μεταδίδει αντιλήψεις, αξίες και κανόνες συμπεριφοράς, με τα οποία θα καθοριστεί και η μελλοντική πορεία των νέων (Φραγκουδάκη Α. 1985, σ.170).

Ο Bourdieu σχετικά με την εκπαίδευση και την κοινωνική διαστρωμάτωση διαπιστώνει <<ότι:

- Ορισμένα παιδιά προοδεύουν στην εκπαίδευση περισσότερο από άλλα.
- Η πρόοδος στην εκπαίδευση επηρεάζεται έντονα από την κουλτούρα που παίρνει το παιδί από την οικογένειά του.
- Οι οικογένειες της κυρίαρχης τάξης δίνουν στα παιδιά τους πολιτιστικό κεφάλαιο που τους επιτρέπει να προοδεύουν στην εκπαίδευση.
- Η κουλτούρα της εκπαίδευσης είναι συνήθως παρόμοια με την κουλτούρα των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων.
- Η κουλτούρα των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων καθορίζει τα κριτήρια με τα οποία οι μαθητές χαρακτηρίζονται ως καλοί ή κακοί.
- Η εκπαίδευση χαίρει μιας φαινομενικής αυτονομίας από έξωθεν παρεμβάσεις, επειδή νομιμοποιεί την κυριαρχία και την κουλτούρα των ανώτερων στρωμάτων>>

(Blackledge D., Hunt B., μετ. Παπαγεωργίου Ν. 1995, σ.224).

Άλλος παράγοντας ο οποίος καθορίζει και τη μεταφορά της γενετικής κληρονομιάς είναι η γλώσσα και οι δυνατότητες επικοινωνίας σ' αυτούς που την κατέχουν, ανάλογα με το επίπεδο (ποιοτικό και ποσοτικό).

Για τις προηγούμενες γενιές στη χώρα μας η διαμόρφωση κωδίκων επικοινωνίας ήταν έντονα διαφοροποιημένη στρωματικά και γεωγραφικά, λόγω δυσκολιών τόσο σε οικονομικό επίπεδο, όσο και στις υποδομές, τη μετακίνηση, την ύπαρξη ερεθισμάτων και τη πρόσβαση σε χώρους και μέσα, όπως θέατρο, κινηματογράφος κ. α.

Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τα παιδιά των αστικών περιοχών και των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων να έχουν καλύτερη διαμόρφωση γλωσσικών και επικοινωνιακών κωδίκων, απ' ό,τι τα παιδιά των αγροτικών περιοχών και των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων.

Απέναντι σε διαφορές, που οφείλονται σε μαθητές με αντίθετη κοινωνική και γεωγραφική προέλευση, το σχολείο και η εκπαίδευση λειτουργούν όχι ορθά, τόσο στη συμμετοχή όσο και στην κατανόηση των παρεχόμενων γνώσεων και δεξιοτήτων (Μαυρογιώργος Γ.1992, σ.120).

Ακόμα και σήμερα η εκπαίδευση λειτουργεί ανάλογα αρνητικά, χωρίς να λαβαίνει υπ' όψη της τις διαμορφωμένες διαφοροποιημένες αντιλήψεις της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών, με αποτέλεσμα το επικοινωνιακό πρόβλημα να μεγθύνεται στους μαθητές των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων και των γεωγραφικών απομονωμένων περιοχών.

Κατά τον Bernstein ο γλωσσικός επικοινωνιακός κώδικας ευνοεί τα άτομα που τον κατέχουν, γιατί μπορούν και κατανοούν ευκολότερα και αυτό συμβαίνει πολύ περισσότερο στο χώρο της εκπαίδευσης, όπου τα γνωστικά αντικείμενα - περιεχόμενα απαιτούν κατοχή ειδικών όρων και εννοιών (Μαυρίδης Κ. 1999, σ.435).

Ο ίδιος κάνει την υπόθεση, ότι μέσα σε οικογένειες διαφορετικών κοινωνικών στρωμάτων, αναπτύσσονται διαφορετικοί επικοινωνιακοί και γλωσσικοί κώδικες (όχι διάλεκτοι ή γλωσσικές παραλλαγές), οι οποίοι εκφράζουν και ρυθμίζουν διαφορετικούς τρόπους επικοινωνίας και κοινωνικών σχέσεων.

Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά που ζουν σε οικογένειες ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων να αποκτούν καλύτερο επικοινωνιακό και γλωσσικό κώδικα, απ' ό,τι τα παιδιά που ζουν σε οικογένειες χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων (Bernstein Β. μετ. Σολομών Ι. 1991, σ.15).

Αξιόλογος παράγοντας, ο οποίος επιδρά στην εκπαιδευτική διαδικασία, είναι και η πολιτικο-οικονομική κατάσταση της χώρας, η οποία καθορίζει ιδεολογικά και διοικητικά τον εκπαιδευτικό μηχανισμό, με αποτέλεσμα οι δυνατότητες πρόσβασης στη μόρφωση να είναι πιο ευνοϊκές για όλους.

Στην ελληνική εκπαίδευση Μεταπολεμικά και μέχρι σήμερα δεν έχει υπάρξει μεγάλη διάρκεια διοικητικής και εκπαιδευτικής συνέχειας, αφού οι μεταβολές ήταν και συνεχίζουν να είναι συχνές, έτσι ώστε η διαφοροποιημένη αποτελεσματικότητά της να έχει επίδραση στα ασθενέστερα κοινωνικά στρώματα, τα οποία έχουν εγγενείς δυσκολίες προσαρμογής (Μπουζάκης Σ. 2000, σ.44).

Το γλωσσικό ζήτημα έχει ξεπερασθεί οριστικά, αλλά η οικονομική και διοικητική αυτοτέλεια του δημόσιου σχολείου παραμένει ζητούμενο, επειδή ο κρατικός συγκεντρωτισμός και η γραφειοκρατία δεν αφήνουν περιθώρια πρωτοβουλιών και δημιουργίας.

Στη χώρα μας η ελεύθερη οικονομία της αγοράς και ο ανταγωνισμός έχουν μεταφερθεί και στην εκπαίδευση με τη δημιουργία κατηγοριών σχολείων, τόσο μεταξύ των δημοσίων (περιοχή ανάλογα το κοινωνικό στρώμα), αλλά και μεταξύ δημοσίων και ιδιωτικών, με ό,τι αυτό συνεπάγεται για τους φοιτούντες (Κάτσικας Χ. – Καβαδίας Γ. 200, σ.93-102).

Επίσης ο διαχωρισμός της εκπαίδευσης σε γενική και τεχνική με σαφώς υποδεέστερη τη δεύτερη από την πρώτη σε δυνατότητες μορφωτικών επιλογών, δίνει ακόμη μια άλλη διάσταση της εκπαιδευτικής διαφοροποίησης και της σχέσης της με τα κοινωνικά στρώματα.

Είναι γνωστό, ότι στην τεχνική εκπαίδευση πηγαίνουν παιδιά από τα χαμηλότερα στρώματα για λόγους τόσο οικονομικούς, όσο και κοινωνικών στερεοτύπων, που μεταφέρονται από γενιά σε γενιά σχετικά με το επαγγελματικό τους μέλλον.

Οι Bowles, και Gintis, θεωρούν, ότι δεν μπορούμε να δούμε την εκπαίδευση ανεξάρτητα από την κοινωνία, της οποίας αποτελεί τμήμα, αφού η εκπαίδευση είναι συνδεδεμένη με τους θεμελιώδεις οικονομικούς και κοινωνικούς θεσμούς της κοινωνίας (Blackledge D., Hunt B. μετ. Παπαγεωργίου Ν. 1995, σ.183).

Μέσα στη συγκεκριμένη κοινωνική και οικονομική κατάσταση, η εκπαίδευση δρα αναπαραγωγικά, καθόσον αυτό γίνεται κύρια με την αποδοχή και νομιμοποίηση της στρωματικής δομής και ανισότητας, ώστε καλλιεργείται έτσι η πεποίθηση, ότι η οικονομική επιτυχία εξαρτάται ουσιαστικά από το, αν κανείς έχει δυνατότητες-ικανότητες και την απαραίτητη κατάρτιση ή εκπαίδευση.

Τα πρώτα χρόνια, που τα παιδιά μένουν στο σπίτι, είναι πολύ σημαντικά και επηρεάζουν τη μετέπειτα συμπεριφορά τους, αφού η οικογένεια ασκεί έντονη επίδραση στην ανταπόκριση, που θα έχει αργότερα το παιδί στο σχολείο.

Πολλοί μελετητές επικέντρωσαν το ενδιαφέρον τους στην επίδραση του οικογενειακού περιβάλλοντος, για ευνοϊκότερη αντίδραση προς το σχολείο, καθώς και για μια καλύτερη σχολική επίδοση (όπ. π' σ.184).

<<Ταυτόχρονα, το αυξανόμενο βάρος των στοιχείων, που υποδηλώνουν την εμμονή των στρωματικών ανισοτήτων στην εκπαιδευτική επίδοση, παρά τον εκδημοκρατισμό των εκπαιδευτικών παροχών, κατέστησε αναπόφευκτη τη στενή σύνδεση των μελετών της οικογενειακής προέλευσης με την κοινωνική προέλευση.

Η επίμονη τάση των παιδιών εργαζομένων και χειρωνακτών εργατών να έχουν χαμηλότερες επιδόσεις στο σχολείο και να το εγκαταλείπουν νωρίτερα από ό,τι τα παιδιά των μη χειρωνακτών εργαζομένων, ζητά την ερμηνεία του, πράγμα που κατέστησε λογική την αναζήτηση της εξήγησης αυτής στην εργατική οικογένεια>>

(Banks O. επιμ. Ράσης Σπ. (χ.χ.), σ.120).

Ο έλεγχος του νοητικού επιπέδου των μαθητών στο ελληνικό σχολείο, μέσω συγκεκριμένων <<τεστ ευφυΐας>> για να μπορεί να γίνει και ο ανάλογος συσχετισμός τους με το περιβάλλον προέλευσης και αντίστοιχη νομιμοποίηση της επίδοσης, δεν έχει καθιερωθεί, όπως σ' άλλα εκπαιδευτικά συστήματα.

Οι εξετάσεις και οι άλλες μορφές εσωτερικής αξιολόγησης στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα, δεν μπορούν να θεωρηθούν αξιόπιστες μορφές ελέγχου της νοητικής ικανότητας των παιδιών, αφού, όπως περιγράψαμε παραπάνω, η σχολική επίδοση είναι αποτέλεσμα πολλών παραμέτρων με κυρίαρχη την κοινωνική προέλευση.

Η συσχέτιση δείκτη ευφυΐας και κοινωνικής προέλευσης παλαιότερα θεωρείτο περίπου βέβαιη, αλλά τα νέα δεδομένα των ερευνών έρχονται να την απορρίψουν.

Τα διάφορα τεστ που χρησιμοποιούνται στο σχολείο για την νομιμοποίηση των νοητικών δυνατοτήτων δεν μπορούν, όπως λει και ο Piaget, να αποκαλύψουν τις έμφυτες συνιστώσες (των νοητικών δυνατοτήτων), εφόσον αυτές δεν μπορούν να παρατηρηθούν ούτε να μετρηθούν άμεσα (Piaget Z. 1968, σ.79).

Ο Jenson, υποστήριξε, ότι οι ταξικές και φυλετικές διαφορές στην μετρούμενη πνευματική ικανότητα, είναι κυρίως γενετικής προέλευσης και ότι μόνο η ακραία περιβαλλοντολογική στέρηση μπορεί να παρεμποδίσει ένα παιδί από το να αξιοποιήσει όλο το γενετικό του δυναμικό (Φραγκουδάκη Α. 1985, σ.123-127).

Ο Piaget, πιστεύει ότι το γενετικό στοιχείο δεν μπορεί να υπολογιστεί με ακρίβεια στη βαθμολογία των τέστ ευφυΐας, επειδή η σχετική σημασία των περιβαλλοντολογικών παραγόντων ποικίλει σαφώς με την κλίμακα των περιβαλλοντολογικών διαφορών.

Από την άλλη, υπάρχουν πάρα πολλές αποδείξεις, για το ότι το κοινωνικο-οικονομικό <<status>> επηρεάζει σημαντικά τη σχολική επίδοση, ακόμη και όταν ελέγχεται η μετρούμενη ικανότητα (Piaget Z. 1968, σ.84).

Οι Sharp R. και Green A. πιστεύουν ότι η κοινωνική προέλευση των μαθητών επηρεάζει τη σχολική τους απόδοση. Κατά την άποψη τους τα παιδιά με μαθησιακά προβλήματα προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα, ενώ τα έξυπνα παιδιά από μεσαία και ανώτερα στρώματα.

Με αυτή την αντίληψη είναι δομημένη η εκπαιδευτική ανισότητα στο σχολείο αφού ήδη έχει προϋπάρξει κοινωνικός διαχωρισμός ανάλογα με την στρωματική προέλευση των μαθητών (Blackledge D., Hunt B. μετ. Παπαγεωργίου Ν. 1975 σ. 346-348).

Η σημερινή ελληνική κοινωνία, μέσα στα πλαίσια της οικονομικής και νομισματικής ενοποίησης της Ευρώπης, εντάσσεται αναγκαστικά στις χώρες με φιλελεύθερη οικονομία με ό,τι αυτό συνεπάγεται για τον κοινωνικό θεσμό της δημόσιας και δωρεάν εκπαίδευσης, αλλά εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό και από την ακολουθούμενη ιδεολογική – πολιτική του εκάστοτε κυβερνώντος κόμματος.

Η διαφοροποίηση στα ελληνικά κοινωνικά στρώματα δεν εμφανίζεται μόνο σε οικονομικό επίπεδο, αλλά και στο εκπαιδευτικό, αφού μεγάλος αριθμός παιδιών από χαμηλή κοινωνική στρωμάτωση εγκαταλείπει το σχολείο γρήγορα.

Στη χώρα μας από τα πρόσφατα επίσημα στοιχεία του Ο.Ο.Σ.Α. για την εκπαίδευση το ποσοστό της μαθητικής διαρροής μέχρι τα 15 χρόνια φθάνει το 11,4%, ενώ για την ηλικία 15 ως 17 φθάνει το 44,2% και στην ηλικία 18-19 το 53,6% δεν παρακολουθεί κανενός είδους εκπαίδευσης ή κατάρτισης.

Σύμφωνα με την έρευνα τα παιδιά αυτά προέρχονται από φτωχές οικογένειες που δεν έχουν την οικονομική άνεση για να τα στηρίξουν στη μακρά διαδικασία εκπαίδευσης. Επίσης προέρχονται από οικογένειες παλινοστούτων και μεταναστών καθώς και - σε μικρότερο ποσοστό – από οικογένειες πολιτιστικών μειονοτήτων, όπως τσιγγάνων. Αυτά τα ποσοστά είναι από τα μεγαλύτερα σε σχέση με τις άλλες χώρες της Ε. Ε., αφού σε μέσο όρο (Μ.Ο.) για τη μαθητική διαρροή έχουν αντίστοιχα ως 15 χρόνων 11,1%, ως 17 χρόνων 16,3% και στην ηλικία των 18-19 η μη παρακολούθηση εκπαίδευσης ή κατάρτισης φθάνει το 38,9% (Εφημερίδα Καθημερινή, 8\10\ 2000, σ.35).

Σε ό,τι αφορά τη σύνδεση της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών με τη σχολική τους επίδοση, δεν υπάρχουν πανελλαδικές έρευνες, οι οποίες μπορούν να μας δώσουν αξιόπιστα συμπεράσματα.

Μεμονωμένες έρευνες σε διάφορες περιοχές της χώρας και κυρίως μέσω συνεντεύξεων και ερωτηματολογίων δείχνουν μια τάση επαλήθευσης του συσχετισμού της κοινωνικής προέλευσης και της σχολικής επίδοσης. (Μυλωνάς Θ. (χ.χ.), σ.159).

Από αυτές οι κυριότερες είναι του Παπακωνσταντίνου Π. (1980), της Τζάνη Μ. (1983) και του Παπαμιχαήλ (1987) στην Αττική, της Νασιάκου Μ. (1971) στην Ευρυτανία, του Μυλωνά Θ.(1982) που έγινε στη γεωγραφική περιοχή της Ηλείας και της Ηλιού Μ. (1976) με τους εκπαιδευτικούς χάρτες μεταξύ της Αττικής και της Θράκης.

Παρ' όλα αυτά τα υπάρχοντα στοιχεία σε γεωγραφικό και στρωματικό επίπεδο <<δείχνουν ότι στην Ελλάδα η κοινωνική προέλευση, όπως παντού αλλού, καθορίζει την επιτυχία στο σχολείο και τις πιθανότητες σπουδών>> (Φραγκουδάκη Α. 1985, σ.181-185).

Ειδικότερα από την έρευνα του Παπακωνσταντίνου, η οποία έγινε με ερωτηματολόγιο σε 676 μαθητές της Αττικής και αφορούσε το συσχετισμό κοινωνικής προέλευσης και σχολικής επιτυχίας, αποδεικνύεται, <<ότι υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στην κοινωνικο-επαγγελματική θέση του πατέρα και τη σχολική επιτυχία στην ΣΤ' τάξη του δημοτικού σχολείου. Ακόμη στην ίδια έρευνα σε μαθητές Α' Γυμνασίου, φάνηκε, ότι οι μαθητές με πατέρα πτυχιούχο ανώτερης ή ανώτατης σχολής είναι άριστοι κατά 93%, ενώ οι μαθητές με πατέρα κάτοχο απολυτηρίου δημοτικού είναι άριστοι κατά 14%>> (Φραγκουδάκη Α. 1985, σ.182,183).

Στα συμπεράσματα της έρευνας του ο Παπακωνσταντίνου αναφέρει <<ότι η κοινωνική τάξη καθορίζει σημαντικά το μέλλον των παιδιώνκαι η πολιτικοϊδεολογική ερμηνεία των κοινωνικών ανισοτήτων στο σχολείο θέτει εύκολα σε αμφισβήτηση το θεσμικό ρόλο του σχολείου>> (Παπακωνσταντίνου Π. 1981, σ.51).

Το ίδιο φαίνεται και στην έρευνα του Παπαμιχαήλ Γ., η οποία έγινε το 1975 και 1986 στην Αττική και αφορούσε το κοινωνικό στρώμα προέλευσης των γονέων και την επίδραση που έχει αυτό τόσο στις "παραστάσεις" όσο και στις "προσδοκίες" για τα παιδιά τους, που φοιτούσαν στο δημοτικό σχολείο (Παπαμιχαήλ Γ. 1987, σ.178-205).

Σήμερα η σύνδεση κοινωνικής προέλευσης και σχολικής επίδοσης φαίνεται πιο ξεκάθαρη με τα αποτελέσματα στη Μέση Εκπαίδευση και ειδικότερα στις επιδόσεις στο Λύκειο, όπου αποδεικνύουν τη στρωματική και γεωγραφική ανισότητα.

Τα αποτελέσματα θα μπορούσαν να χαρακτηρίσουν την εκπαίδευση στη χώρα μας ως ένα σύστημα δύο κατηγοριών.

Στην πρώτη κατηγορία είναι οι έχοντες τη δυνατότητα να καταφύγουν στα φροντιστήρια, για να βελτιώσουν την επίδοσή τους και να καλύψουν τα κενά του Λυκείου. Στη δεύτερη ανήκουν οι μη έχοντες και συγκεκριμένα, οι μαθητές των αγροτικών και των υποβαθμισμένων περιοχών της χώρας, που για οποιοδήποτε λόγο δεν μπορούν να βοηθηθούν από τα φροντιστήρια ή τα ιδιαίτερα μαθήματα.

Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργούνται <<ουσιαστικές διαφορές ανάμεσα στα παιδιά των πόλεων και των χωριών ή των αστικών κέντρων και των απομονωμένων περιοχών που επιδρούν κατά μεγάλο μέρος στην σχολική και κοινωνική τους επιτυχία>> (Παπακωστόπουλος Π. 2000, σ.33).

Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι από τις 144000 παιδιά που γεννήθηκαν το 1970, μόνο 68802 παιδιά αποφοίτησαν το 1988 από την Γ΄ Λυκείου, που σημαίνει ότι οι μισοί μαθητές, που κατά κύριο λόγο προέρχονται από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα αποβάλλονται από το εκπαιδευτικό σύστημα (όπ. π. σ.38).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα έρευνας του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας, η οποία έγινε κατά το σχολικό έτος 1999-2000, σχετικά με τη φοίτηση στο δημόσιο Λύκειο, φάνηκαν τα εξής:

1. το οικογενειακό περιβάλλον (γονείς) είναι αυτό που επηρεάζει τα παιδιά για να επιλέξουν το ενιαίο Λύκειο, αποδίδοντας ιδιαίτερη σημασία στο κοινωνικό κύρος του.
2. Μόνο το 1\4 των μαθητών είναι ικανοποιημένοι από την καθημερινή διδακτική πράξη στο σχολείο.
3. Οι περισσότεροι μαθητές πηγαίνουν στα οργανωμένα φροντιστήρια και ταυτόχρονα παρακολουθούν ιδιαίτερα μαθήματα.
4. Τα χρήματα που ξοδεύουν οι ελληνικές οικογένειες για τα φροντιστήρια κάθε μήνα κυμαίνονται από 50.000 (το 28%), 100.000 (το 61%), 150.000 και πλέον (το 7%), ενώ το 4% πληρώνει περισσότερα....(Εφημερίδα Καθημερινή, 12\12\2000, σ.35).

Από τα παραπάνω στοιχεία γίνεται κατανοητό τι σημαίνει δημόσιο δωρεάν σχολείο και ποια κοινωνικά στρώματα μπορούν να πληρώσουν αυτά τα οικονομικά μεγέθη για τις εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών τους.

Στις αγροτικές περιοχές οι μισοί μαθητές της Β΄ Λυκείου (ποσοστό 49,6%) παραπέμφθηκαν κατά το διδακτικό έτος 1998-1999 σε επανεξέταση το Σεπτέμβριο, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά για τις αστικές περιοχές ήταν 22,6% και για τις ημιαστικές 29,3%.

Στα βόρεια προάστια της πρωτεύουσας το ποσοστό ήταν μόνο 8%, ενώ στη Δυτική Αττική έφτασε το 35,4%.

Στις εξετάσεις του Λυκείου για το διδακτικό έτος 1999-2000 εμφανίζεται διάσταση του ποσοστού των απορριφθέντων μαθητών της Β΄ Λυκείου μεταξύ κέντρου και περιφέρειας. Στις πρωτεύουσες των νομών το ποσοστό είναι 16,5%, ενώ στις περιφέρειες των νομών φτάνει στο 23,5% (διαφορά 7%).

Πολύ χειρότερα είναι τα αποτελέσματα στις απομακρυσμένες και τις ορεινές περιοχές της χώρας, αφού σχεδόν οι μισοί από τους μαθητές της Β΄ Λυκείου μένουν στην ίδια τάξη, με το αντίστοιχο ποσοστό να φτάνει το 47,2%.

Η διαφορά μεταξύ αστικών και υποβαθμισμένων περιοχών αποτυπώνεται και στις περιοχές του Λεκανοπεδίου της Αττικής, καθόσον στους Δήμους της Δυτικής Αθήνας και Πειραιά το ποσοστό αποτυχίας στη Β΄ Λυκείου έφτασε από 23% στο Δήμο Μεγάρων έως και 45,8% στο Δήμο Αρτέμιδος, ενώ αντίθετα στα βόρεια προάστια από 2% στο Δήμο Διονύσου έως και 7% στο Δήμο Ψυχικού (αναπαράγονται οι κοινωνικές αντιθέσεις σύμφωνα με την Ο.Λ.Μ.Ε).

Στις αντίστοιχες εξετάσεις της Β΄ Λυκείου (Ιούνιος 2000) στα ιδιωτικά σχολεία, σ' αντίθεση με τα δημόσια, σύμφωνα με την Ο.Ι.Ε.Λ.Ε, τα ποσοστά επιτυχίας ήταν 94,1%, ενώ της Γ΄ Λυκείου έφθασαν στα 98,1% (Ελευθεροτυπία 15\9\ 2000, σ. 28-34).

Από τα παραπάνω στοιχεία επιβεβαιώνεται ότι και σήμερα στη χώρα μας παρά την ανάπτυξη και βελτίωση των κοινωνικο – οικονομικών συνθηκών, υπάρχει έντονη μορφωτική διαφοροποίηση, ανάλογη της στρωματικής και γεωγραφικής προέλευσης των μαθητών.

Η οικονομική ανισότητα στα κοινωνικά στρώματα σήμερα αντανακλάται στη μορφή και το επίπεδο μόρφωσης των παιδιών, αφού <<οι λιγότεροι εύποροι είναι καταδικασμένοι να σπουδάσουν σε υποβαθμισμένα δημόσια σχολεία σε αντίθεση με τους εύπορους, οι οποίοι μπορούν να στέλνουν τους γόνους τους στα καλύτερα ιδιωτικά σχολεία.

Πράγματι, μόνο ο πλούσιος μπορεί σήμερα να στείλει τα παιδιά του σ' ένα υψηλής ποιότητας σχολείο των βορείων προαστίων, ενώ ο φτωχός αναγκάζεται να τα στέλνει στο δημόσιο της γειτονιάς, που πέρα από την αμφίβολης ποιότητας παιδεία που προσφέρει, θα είναι επίσης κλειστό για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα, λόγω καταλήψεων>> (Εφημερίδα Ελευθεροτυπία, 27\10\2000, σ.53).

Όλες οι απόψεις τεκμηριώνουν την άμεση σχέση, που έχει η κοινωνική στρωματική προέλευση των μαθητών με την παροχή άνισων εκπαιδευτικών ευκαιριών, κάτι που ασφαλώς λειτουργεί ανασταλτικά στη σχολική επίδοση των μαθητών με κατώτερη κοινωνική καταγωγή.

Ένας ακόμη σοβαρός παράγοντας, που επηρεάζει στην εκπαίδευση την επίδοση των μαθητών, είναι οι δομημένες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την κοινωνική προέλευση των παιδιών. Αυτό γίνεται εμφανές στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών ως προς την αντίληψη που έχουν για τα σχολεία περιοχών, όπου κατοικούν χαμηλά κοινωνικά στρώματα, αλλά τη στάση τους απέναντι σε μαθητές διαφορετικής κοινωνικής και οικογενειακής προέλευσης. Δεν είναι τυχαίο, ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν <<μαρτύριο το διορισμό ή τη μετάθεση τους σε σχολεία της Δυτ. Αττικής...τα οποία θεωρούνται από πολλούς κόλαση>> (Κάτσικας Χ. – Καββαδίας Γ. 2000, σ.136).

Στη χώρα μας τα σχολεία θεωρούνται καλά ή όχι, ανάλογα με το πού βρίσκονται (περιοχή, κατοικία κοινωνικού στρώματος), γιατί έτσι πιστεύουν, ότι η διδασκαλία τους θα είναι ευκολότερη ή δυσκολότερη σε σχέση με το επίπεδο και την συμπεριφορά των παιδιών.

Όπως φαίνεται, <<οι εκπαιδευτικοί έχουν αποδεχθεί και αναπαραγάγουν ασυνείδητα, την αντίληψη της διαφοροποιημένης συμπεριφοράς και απόδοσης των μαθητών, η οποία είναι αποτέλεσμα της κοινωνικής στρωματικής προέλευσής τους.

Τελικά για τους εκπαιδευτικούς το ιδανικό τους για εξασφάλιση ίσων ευκαιριών υπονομεύεται από την ίδια τη συμπεριφορά τους, πράγμα για το οποίο υπεύθυνες είναι οι σχολές που τους εκπαιδεύουν και τους επιμορφώνουν>> (Παπαδόπουλος Λ. 1999, σ.142).

Το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να σέβονται τον πολιτισμό που φέρνουν τα παιδιά μαζί τους και να μη θεωρούν κάποια κατώτερα, αλλά να διαμορφώνουν τα προγράμματα και τη διδασκαλία τους, έτσι ώστε, να επωφελούνται όλα στο μέγιστο δυνατό βαθμό.

Ειδικότερα σήμερα που το ελληνικό σχολείο έχει δεχτεί ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες (μετανάστες, ομογενείς, πρόσφυγες), απαιτούνται <<νέες προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής πραγματικότητας από όλους τους εμπλεκόμενους φορείς. Αυτά, βέβαια, προϋποθέτουν τη θεσμική υπέρβαση του ρόλου των εκπαιδευτικών και τον επαναπροσδιορισμό της στάσης όλων μας>> (Εφημερίδα Επενδυτής, 4\11\ 2000, σ.68).

Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στη χώρα μας, μεταπολεμικά και μέχρι σήμερα έδωσαν και συνεχίζουν να δίνουν σημασία (βλ. μεταρρύθμιση 1997, αλλαγές του 2000), μόνο στο περιεχόμενο και τα αναλυτικά προγράμματα, θεωρώντας, ότι με αυτά επιτυγχάνουν τη μορφωτική βελτίωση και την ισότητα των μαθητών.

Κατά γενική εκτίμηση στην ελληνική εκπαίδευση έχουν γίνει μεγάλες προσπάθειες σύγκλισης των κοινωνικών ανισοτήτων, λόγω κοινωνικής ή πολιτισμικής προέλευσης, όπως επίσης και εκδημοκρατισμού της ελληνικής εκπαίδευσης.

Όμως δεν έχουμε φτάσει στο σημείο, όπου τα εκπαιδευτικά αγαθά θα γίνονται κτήμα όλων των μαθητών, ανεξάρτητα της κοινωνικής τους καταγωγής, αφού ακόμα δεν έχει υπάρξει σημαντική αλλαγή στις δομές, στις αντιλήψεις και τις νοοτροπίες της ελληνικής εκπαίδευσης και ως εκ τούτου της κοινωνίας (Ηλιού Μ. 1984, σ.50).

Η ελληνική κοινωνία μεταπολεμικά και μέχρι σήμερα διαφοροποιήθηκε στρωματικά και μορφωτικά χωρίς όμως όπως είδαμε από τις παραπάνω αναλύσεις να μπορέσει να εξαλείψει την ανισότητα (κοινωνική και σχολική).

Ίσως να είμαστε σ' ένα μεταβατικό σημείο λόγω της "αναπτυσσόμενης κοινωνικής κατάστασης που βρίσκεται η χώρα μας", και το δημόσιο ελληνικό σχολείο να μπορέσει να ξεπεράσει τις δυσκολίες, κάνοντας την "υπέρβασή του".

Π.Δ. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ

Η ελληνική εκπαίδευση γενικότερα και τα αναλυτικά προγράμματα ειδικότερα στο πέρασμα του 20ου αιώνα βρίσκονται διαρκώς στην αναζήτηση φιλοσοφικών αντιλήψεων και κοινωνικών προσαρμογών, με ό,τι αυτό συνεπάγεται για το μορφωτικό αποτέλεσμα και τις επιπτώσεις του στους νέους.

Η συγκεκριμενοποίηση των στόχων είναι το ζητούμενο σήμερα στο σχολείο και αυτό πρέπει να είναι αποτέλεσμα <<ενός καθολικού συνόλου αρχών που θα μπορούσαν να καθοδηγήσουν το σχεδιασμό και την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας>> (Apple M. επιμ. Ράσης Σπ. 1993, σ.29).

Ο κοινωνικός ρόλος που καλείται να παίξει το αναλυτικό πρόγραμμα εκτός της φιλοσοφικής, ιστορικής και ιδεολογικής του αποσαφήνισης, θα πρέπει να είναι και η εξατομίκευση της ειδίκευσης των γνώσεων, βάσει των ζητούμενων δεξιοτήτων στην αγορά εργασίας.

Οι Bobbit και Charters <<οικοδόμησαν μια θεωρία κατάρτισης αναλυτικών προγραμμάτων που βασιζόταν στην διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών αντικειμενικών στόχων, διαφοροποίηση που είχε σαν κριτήρια τις ιδιαίτερες και στενές λειτουργίες της ενήλικης ζωής των μαθητών>> (Apple M. επιμ. Ράσης Σπ. 1986, σ.144).

Στα αναλυτικά προγράμματα καθορίζονται ο σκοπός και οι στόχοι, βάσει των οποίων διαρθρώνεται μεθοδολογικά το διδακτικό περιεχόμενο, που είναι αναγκαίο για τη μεταφορά της γνώσης και επακόλουθο για την επίτευξη του σκοπού και των στόχων.

Ο κοινωνικός ρόλος των αναλυτικών προγραμμάτων είναι δεδομένος, γιατί χωρίς τη σύνδεση των αρχών και αξιών της κοινωνίας με τους μελλοντικούς πολίτες της, που καλείται να μεταφέρει το αναλυτικό πρόγραμμα, δεν μπορεί να λειτουργήσει το σχολείο.

Οι παιδαγωγικές βάσεις κάθε σχολικού γνωστικού αντικείμενου συστηματοποιήθηκαν ως θεωρία του Curriculum στις αρχές του 1970 από τον Αμερικανό Tyler, ο οποίος προτείνει τρεις παράγοντες, που θα πρέπει να λαμβάνει υπ' όψη της κάθε μαθησιακή διαδικασία.

Αυτοί είναι:

1. οι ανάγκες και προϋποθέσεις των μαθητών,
2. η δομή και τα στοιχεία που διαμορφώνουν το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο,
3. οι απαιτήσεις και το πλαίσιο των συνθηκών της κοινωνίας

Τα βασικά χαρακτηριστικά της θεωρίας του Curriculum είναι τα σημεία που αφορούν το σκοπό και τους στόχους, την ταξινόμηση των στόχων, την οργάνωση και τον έλεγχο της μάθησης (Αυγερινός Θ. 2000, σ.47).

Το πρόγραμμα σπουδών (Αναλυτικό Πρόγραμμα), κάθε γνωστικού αντικείμενου τείνει να εκφράσει τη δυναμική που αναπτύσσεται στον ευρύτερο κοινωνικό και πολιτικό χώρο, σχετικά με το τι είναι σημαντική γνώση και πώς μπορεί να δομηθεί και να ποροσφερθεί ως μορφωτικό αγαθό (KEMETE 2000, σ.8).

Ο Bloom στην ταξινόμηση των σκοπών της αγωγής σε σχέση με τη συμπεριφορά και την ατομική ψυχολογική κατάταξη, παρουσιάζει το περιεχόμενο σε τρεις ενότητες:

- α. πνευματική – γνωστική
- β. συναισθηματική
- γ. ψυχοκινητική

Στα ίδια πλαίσια σχεδιάζονται τα Α.Π. όλων των γνωστικών αντικείμενων όπως π.χ. της Φ.Α. και έχουν την εξής σειρά:

<<-Φιλοσοφικό υπόβαθρο

-Οριοθέτηση των σκοπών και των στόχων που είναι:

- μακροπρόθεσμοι
- μεσοπρόθεσμοι
- βραχυπρόθεσμοι.

-Μαθησιακό περιεχόμενο, που στηρίζεται:

- στην επιστημονική γνώση
- στις παιδαγωγικές αρχές
- στα αποτελέσματα της προηγούμενης έρευνας στα σχολεία

-Μαθησιακή οργάνωση, που εμπεριέχει:

- ετήσιο πρόγραμμα
- πρόγραμμα κύκλου
- διδασκτική ώρα

-Μαθησιακό έλεγχο (Αυγερινός Θ. 2000, σ.153).

Στη βάση αυτής της ταξινόμησης σε ό,τι αφορά το γνωστικό αντικείμενο της Φυσικής Αγωγής στην εκπαίδευση, η σχέση του περιεχομένου και της συμπεριφοράς βρίσκονται σε συνάρτηση με τη σχέση στόχος – μέσον.

Οι θεωρίες για τα Α.Π. κατέληξαν σε διαφορετικούς σκοπούς και στόχους ανάλογα τις πολιτικο-κοινωνικές καταστάσεις, τις επιδιώξεις της εκπαίδευσης και την επιλογή ως προς το επιδιωκόμενο παιδαγωγικό αποτέλεσμα.

Όπως αναφέρει ο Apple στη διαμόρφωση των Α.Π. στη δημόσια εκπαίδευση με την <<ιστορική, κοινωνική, διανοητική στρωματοποίηση και ιδεολογική κατάσταση ό,τι ερμηνεύεται σαν ιδιαίτερα σχολική γνώση, αυξάνεται. Κατά συνέπεια, η συναισθηματικότητα, οι κλίσεις, η σωματική κατασκευή και άλλα γενικότερα χαρακτηριστικά προστίθενται στα συνηθισμένα σχολικά προγράμματα>>

(Apple Μ επιμ. Ράσης Σπ. 1993, σ.28).

Π.Ε. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ Φ.Α.

Τα κυρίαρχα μοντέλα διαμόρφωσης Α.Π. της Φυσικής Αγωγής στη Αλμια Εκπαίδευση ακολουθούν δύο βασικούς άξονες:

Στον πρώτο, ο στόχος είναι, μέσω της κίνησης και του παιχνιδιού να επιτευχθεί μια ισόρροπη ψυχοσωματική και ψυχοκινητική ανάπτυξη ανεξάρτητα της αθλητικής γνώσης ή επίδοσης, παιδαγωγικό μοντέλο (Le Boulch Z. 1977, σ.45).

Στο δεύτερο, ο στόχος είναι η μύηση και η συμμετοχή στα αθλήματα, μέσω της απόκτησης των αθλητικών δεξιοτήτων, καθώς και η ανάπτυξη των φυσικών ικανοτήτων ως βελτίωση της σωματικής υγείας, αθλητικό μοντέλο (Di Donnato M. 1975, σ.31).

Στα μοντέλα της Φ.Α. αναφέρονται και οι Παπαϊωάννου Α., Θεοδωράκης Ι. και Γούδας Μ., που θεωρούν, ότι κυρίαρχα σήμερα είναι αυτά της Αθλητικής εκπαίδευσης, μέσω της οποίας αναπτύσσουμε στους μαθητές <<τη φιλοσοφία της συμμετοχής στα αθλήματα >> ...και της Κοινωνικής Υπευθυνότητας, που αντιμετωπίζει φαινόμενα, της βίας μεταξύ των μαθητών, ή της αδιαφορίας για το σχολείο (Παπαϊωάννου Α., κ.αλ. σ.16, 18).

Αν ένα Α.Π. συνταχθεί χωρίς να λαμβάνει υπ' όψη του τις πραγματικές κοινωνικές ανάγκες, την υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων, το επίπεδο κατάρτισης των διδασκόντων, και τις επικρατούσες πολιτικές - εκπαιδευτικές αντιλήψεις για το γνωστικό αντικείμενο, τότε αυτό είναι ανεφάρμοστο.

Αντίθετα, σ' ένα ρεαλιστικό Α.Π. θα πρέπει τα παραπάνω να συμπεριλαμβάνονται και να έχει προηγηθεί έρευνα για τις ικανότητες των παιδιών, τα ιδιαίτερα κοινωνικά και γεωγραφικά χαρακτηριστικά των σχολείων καθώς και η πειραματική εφαρμογή του για ένα χρονικό διάστημα.

Ακόμη και μετά την εφαρμογή του Α.Π. σε όλα τα σχολεία θα πρέπει να γίνεται περιοδικός έλεγχος για να διαπιστώνονται αδυναμίες και δυσκολίες εφαρμογής και αποτελεσματικότητάς του σε σχέση με τους στόχους, ώστε να γίνονται διορθώσεις, συμπληρώσεις ή αλλαγές (Feed-Back - Ανάδραση).

Η σύνταξη των Α.Π. θα πρέπει να είναι έργο πολλών ατόμων, ειδικά καταρτισμένων σε θεωρητικό επιστημονικό επίπεδο. Επίσης αυτοί οφείλουν να έχουν μακρά διδακτική πείρα στο σχολείο.

Προϋπόθεση για τη σύνταξη ενός Α.Π. της Φ.Α. θα πρέπει να είναι η φιλοσοφία του και η αποδοχή του ρόλου και του περιεχομένου του στη γενικότερη διαμορφωτική χρησιμότητα (σκοπός – στόχοι), που θα έχει αυτό στη διαπαιδαγώγηση των νέων παιδιών.

Ο φιλοσοφικός προβληματισμός, καθώς και ο σκοπός στα υπάρχοντα Α.Π. της χώρας μας, φαίνεται να είναι ανύπαρκτος, γιατί όπως αναφέρουν Θεοδωράκης κ.αλ. <<το εμφανές πρόβλημα των υπάρχοντων αναλυτικών προγραμμάτων Φ.Α. είναι η απουσία ενός συγκεκριμένου σκοπού>> (Παπαϊωάννου Α., Θεοδωράκης Ι., Γούδας Μ. 1999, σ.19).

Στη χώρα μας τα Α.Π. της Φ.Α. από τη Μεταπολίτευση και μετά γράφθηκαν είτε από το Υ.Π.Ε.Π.Θ. (Δίπνη Φυσικής Αγωγής), με πρόσκληση κάποιων ειδικών κυρίως των συμβούλων Φ.Α., ή από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, πάλι με τη δημιουργία επιτροπής ειδικών επιστημόνων.

Δυστυχώς και στις δύο περιπτώσεις δεν προηγήθηκε καμία ουσιαστική έρευνα για να διαπιστωθούν οι πραγματικές συνθήκες, στις οποίες θα εφαρμοζόταν το Α.Π., αλλά ούτε λειτούργησαν πειραματικά για κάποιο χρόνο.

Πολύ περισσότερο αυτό ήταν απλά αποτέλεσμα προσωπικών αντιλήψεων-προτάσεων των μελών της συντακτικής επιτροπής.

ο μόνο στοιχείο, το οποίο φαίνεται, ότι έπαιξε ρόλο στη σύνταξη των Α.Π. της Φ.Α. από το πρώτο του 1977 μέχρι το τελευταίο του 1995, ήταν τα πιστεύω των συντακτών, που μάλλον απεικόνιζαν κάποια άλλα πρότυπα.

Τα τεχνικά χαρακτηριστικά των ισχυόντων Α.Π. της Φ.Α. στη χώρα μας δεν προβλέπουν διαφοροποιήσεις και προσαρμογές, αλλά απαιτούν από το διδάσκοντα την πιστή εφαρμογή τους.

Από την πράξη όμως κάτι τέτοιο δεν γίνεται, αφού ο διδάσκων προσαρμόζεται στις διάστοτε συνθήκες του ελληνικού σχολείου, που γενικά είναι προβληματικές.

Η έλλειψη της κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής (κλειστά γυμναστήρια) σε συνδυασμό με τις κλιματολογικές ιδιαιτερότητες των περιοχών της χώρας, ενισχύουν ακόμη περισσότερο την εφαρμογή του Α.Π.

Η λύση στο πρόβλημα θα ήταν η συμβολή των τοπικών κοινωνιών (σχολείο, σύλλογος διδασκόντων, σύλλογος γονέων και κηδεμόνων, τοπική αυτοδιοίκηση), στη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών, προσαρμοσμένες στις ιδιαιτερότητες των περιοχών, έτσι ώστε να επιτυγχάνεται το καλύτερο αποτέλεσμα. (Παπαδόπουλος Λ. 2000, σ.18-20).

Η αναποτελεσματικότητα της εφαρμογής, λόγω των "εγγενών δυσκολιών", πιβάλλει την απελευθέρωση του διδάσκοντα από την πιστή ακολουθία του περιεχομένου και τη δυνατότητα διαμόρφωσης ενός δικού του "πλαισίου", με παράλληλη αξιολόγηση της αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητάς του.

Αυτό φαίνεται ως η καταλληλότερη λύση για το Α.Π. του δημοτικού σχολείου αφού η πληθώρα των στόχων δεν μπορεί να επιτευχθεί μ' ένα ομοιογενές περιεχόμενο, αφού οι συνθήκες των γεωγραφικών περιοχών, των σχολείων και των διδακτικών δυνατοτήτων είναι διαφοροποιημένες.

Ετα ιδιωτικά σχολεία, για λόγους ανταγωνιστικότητας και προβολής και με σκοπό την προσέλκυση περισσότερων μαθητών/τριών, έχουν σχεδόν πάντοτε ολοκληρωμένη αθλητική υλικοτεχνική υποδομή, με αποτέλεσμα να μπορεί ο διδάσκων να επιτυγχάνει καλύτερη και αποτελεσματικότερη εφαρμογή του Α.Π., εφόσον φυσικά το ακολουθεί.

Αυτός και μόνο ο λόγος δίνει στα ιδιωτικά σχολεία μια σαφή πρωτοπορία σε ό,τι αφορά τη Φ.Α. και τις αθλητικές δραστηριότητες, με καλύτερα αποτελέσματα στο μορφωτικό στόχο.

Αυτό το προβάδισμα των ιδιωτικών σχολείων κατά την περίοδο της αναπτυξιακής ηλικίας είναι πολύ σημαντικό για την αθλητική παιδεία και την περαιτέρω διαμόρφωση των παιδιών σε ψυχοσωματικό και κινητικό επίπεδο, με ό,τι αυτό συνεπάγεται για την κοινωνική τους συμπεριφορά και επικοινωνία ειδικότερα στο χώρο του Αθλητισμού.

Η συμπλήρωση της έλλειψης κινητικών εμπειριών των μαθητών/τριών από το μάθημα της Φ.Α. γινόταν παλαιότερα στον ελεύθερο χρόνο τους στις αλάνες. Σήμερα αυτό δεν είναι εφικτό, γιατί αυτές, δυστυχώς, με τις περιβαλλοντικές αλλαγές δεν υπάρχουν.

Αυτό το πρόβλημα εντοπίζεται ιδιαίτερα στις Αστικές και Ημιαστικές πόλεις, όπου η "κακώς εννοούμενη" ανάπτυξη έχει αφανίσει κάθε ελεύθερο χώρο, με αποτέλεσμα η δόμηση, ακόμη και στα πάρκα, να εμποδίζει την ελεύθερη κινητική έκφραση και δημιουργία – εκτόνωση – ψυχαγωγία.

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976-1977 έφερε το πρώτο Α.Π. της Φ.Α. για τα δημοτικά σχολεία ορίζοντας όμως ως διδάσκοντα τον ίδιο το δάσκαλο της τάξης, ο οποίος δεν είχε ουσιαστική γνώση. Αντίθετα πολλά ιδιωτικά σχολεία, προσλάμβαναν για το μάθημα της Φ.Α. εξειδικευμένους Γυμναστές, καθόσον αυτό ήταν μέσα στη φιλοσοφία και οργάνωση της ιδιωτικής εκπαίδευσης, δηλαδή καλύτερη προσφορά διδακτικών και μορφωτικών ευκαιριών από το δημόσιο σχολείο.

Το 1985 στα δημόσια δημοτικά σχολεία, το μάθημα Φυσικής Αγωγής διδάχτηκε από Φοιτητές και Γυμναστές, μέσω του προγράμματος της Γενικής Γραμματείας Αθλητισμού <<Αθλητισμός και Παιδί>>, αλλά σε περιορισμένο αριθμό.

Το 1988 ακολούθησε η συγγραφή δύο Α.Π., το ένα (θεσμικά ανεπίσημο, αφού δεν έγινε Π.Δ.) μαζί με οδηγίες και το οποίο εφαρμόστηκε και το δεύτερο (θεσμικά επίσημο με Π.Δ.), το οποίο ποτέ δεν έφτασε στα σχολεία και δεν εφαρμόστηκε.

Το (ανεπίσημο) Α.Π. της Φ.Α. είχε καλύτερες συνθήκες υλοποίησης, αφού εκείνη την περίοδο άρχισαν να διορίζονται και οι πρώτοι αναπληρωτές γυμναστές στις τρεις μεγάλες τάξεις του δημοτικού σχολείου.

Το τελευταίο ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα του 1995 του δημοτικού σχολείου μαζί με το βιβλίο του διδάσκοντα (1997) και το διορισμό σε οργανική θέση μεγάλου αριθμού Γυμναστών, έχει ευκολότερη εφαρμογή, χωρίς αυτό να σημαίνει και εξάλειψη των προβλημάτων, όπως περιγράφηκαν παραπάνω.

Εδώ θα επιχειρήσουμε μια κριτική προσέγγιση των προηγηθέντων Α.Π. καθώς και του ισχύοντος σήμερα, μέσα από την αναφορά των σκοπών, των στόχων και των περιεχομένων τους:

Τα Α.Π. της Φ.Α. στο δημοτικό σχολείο μεταπολιτευτικά είχαν μια κατεύθυνση, η οποία φαινομενικά έδειχνε μια τάση απελευθέρωσης από τη "στενή" αντίληψη ενός συντηρητικού γυμναστικού προγράμματος "στρατιωτικής ή αθλητικής" προέλευσης και προοπτικής. Αυτό κυρίως γινόταν με την αναφορά στο σκοπό όλων των παραμέτρων, που οδηγούν στη "δημιουργία μιας ελεύθερης προσωπικότητας".

Το πρώτο πρόγραμμα της Μεταπολίτευσης για τη Φ.Α. στο δημοτικό σχολείο αναφέρει: <<**Σκοπός: Η Φ.Α. στο Δημοτικό Σχολείο έχει σκοπό να ενισχύσει την ψυχοσωματική διάπλαση του αναπτυσσόμενου ανθρώπου, να αφυπνίσει τις κλίσεις του, να αναπτύξει τις φυσικές του ικανότητες να τονώσει την ψυχική του υγεία και γενικά να τον υποβοηθήσει, ώστε να γίνει μια ελεύθερη και δημιουργική προσωπικότητα.**

ΓΕΝΙΚΑ

1. Δίνονται στα παιδιά ευκαιρίες για περισσότερη κίνηση και εναλλάσσονται τα θέματα των κινητικών τους απασχολήσεων.
2. Οι ασκήσεις δεν πρέπει να είναι στατικές ούτε και κοπιαστικές.
3. Ο δάσκαλος οφείλει να επινοεί τις ασκήσεις και τις δραστηριότητες από το πλήθος των παιγνιδιών και των αγωνισμάτων που υπάρχουν και να τις συνδέει πάντοτε με τους αντικειμενικούς σκοπούς του μαθήματος.
4. Οι ασκήσεις εξοικειώσεως των μαθητών με το υγρό στοιχείο μπορούν να εξελιχθούν σε ασκήσεις τεχνικής της κολυμβήσεως, όταν το επιτρέπουν οι συνθήκες.
5. Η αγάπη για τη φύση και για τον αθλητισμό και η εισαγωγή των μαθητών στην απλή τεχνική των αγωνισμάτων καλλιεργείται από τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου.

Γενικές Παρατηρήσεις

Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της σωματικής και ψυχικής αναπτύξεως, που δεσπόζουν στην ηλικία αυτή των μαθητών, ευνοούν την αποδοτική εργασία, τη μυϊκή προσαρμογή, τις μεγαλύτερες επιδόσεις και την εκμάθηση αγωνισμάτων, που είναι συνθετότερα.

Κατά την σύνταξη της ημερήσιας γυμνάσεως λαμβάνονται υπόψη ορισμένοι σκοποί, που είναι ανάλογοι προς τις σωματικές και ψυχικές ανάγκες των μαθητών.

Οι διάφορες ασκήσεις αποτελούν το μέσο και όχι το σκοπό της Φ.Α. και είναι ανάλογες προς τα ενδιαφέροντα της ηλικίας τους.

Το περιεχόμενο της ημερήσιας γυμνάσεως, εκτός από τον προκαθορισμένο σκοπό, συνδυάζει την άσκηση με την αγωγή και την κίνηση με τη χαρά.

Η κατάλληλη γυμναστική στολή είναι απαραίτητη, καθώς και η αθλητική φόρμα, κατά τη χειμερινή περίοδο.

Κατά τις βροχερές ημέρες και εφόσον δεν υπάρχει στεγασμένος χώρος, η διδασκαλία του μαθήματος της Φ.Α. γίνεται στην αίθουσα διδασκαλίας.

Κατ' αυτή εκτελούνται από το δάσκαλο υποδειγματικά σωματικές ασκήσεις, αθλοπαιδιές, ελληνικοί χοροί ή δίνονται όπου τούτο είναι απαραίτητα, οδηγίες οδικής κυκλοφορίας>> Π.Δ. 1034\1977,(Φ.Ε.Κ. 347,Α').

Αναφέραμε ότι η συγγραφή και εκπόνηση ενός Α.Π. πρέπει να αντιμετωπίζεται κάτω από το πρίσμα της επικρατούσας κοινωνικο-πολιτικής κατάστασης της εποχής του, η οποία ανεξάρτητα της άμεσης ή έμμεσης παρέμβασης, δεν παύει να είναι καθοριστικός παράγοντας στη διαμόρφωση του.

Οι πολιτισμικές και μορφωτικές αντιλήψεις σε τοπικό και διεθνές επίπεδο επηρεάζουν τους θεσμικούς φορείς και τα πρόσωπα που σχετίζονται με την εκπόνηση και καταγραφή των ειδικών χαρακτηριστικών των εκάστοτε Α.Π. (Apple M. επιμ. Ράσης Σπ. 1980, σ.55).

Μελετώντας το σκοπό και τις γενικές παρατηρήσεις, μπορούμε να σημειώσουμε την υπάρχουσα φιλοσοφική και κοινωνικο-πολιτική τους κατεύθυνση και θεώρηση.

Αυτό φαίνεται από τη διατύπωση των συγκεκριμένων όρων, ``ένιςχυση, αφύπνιση, τόνωση``.

Ειδικότερα για το Α.Π. του 1977 μπορούμε να σημειώσουμε ότι:

- 1) στο σκοπό του υπάρχει μια γενικόλογη διατύπωση με ειδικές υποδείξεις για την επίτευξή του, η οποία απευθύνεται σ' ένα μη εκπαιδευμένο δάσκαλο σε ό,τι αφορά την Φ.Α. Αυτό δεν είναι τυχαίο, αφού ήταν ήδη γνωστές οι συνθήκες εφαρμογής του τόσο για τους συγγραφείς, όσο και το θεσμικό φορέα που είχε την ευθύνη.
- 2) ζητά από τους δασκάλους να επινοούν ασκήσεις και δραστηριότητες για να φθάσουν στους αντικειμενικούς στόχους του μαθήματος, οι οποίοι από τη διατύπωση στον ορισμό δεν αποσαφηνίζονται ως προς το μορφωτικό αποτέλεσμα.
- 3) υποδεικνύει τη χρήση του περιεχομένου σε συγκεκριμένες υλικοτεχνικές συνθήκες (αθλητικές εγκαταστάσεις, κολυμβητήριο), που για όλα σχεδόν τα δημόσια ελληνικά δημοτικά σχολεία είναι γνωστό, ότι δεν υπήρχαν, σε αντίθεση με πολλά ιδιωτικά σχολεία.
- 4) σημαντική παράλειψη είναι η μη αναφορά του στόχου της κοινωνικοποίησης μέσα από το μάθημα της Φ.Α. και της εξάλειψης των διαφοροποιήσεων μεταξύ των μαθητών με διαφορετική πολιτισμική, στρωματική και μορφωτική προέλευση.
- 5) η υπόδειξη για στολή γυμναστικής παραπέμπει σε μια παλαιότερη αυταρχική αντίληψη της εκπαίδευσης, με την επιβολή καθορισμένων μορφών παρουσίασης και συμπεριφοράς. Αυτές οι παρατηρήσεις – επισημάνσεις για το πρώτο Α.Π. της Φ.Α. στο δημοτικό σχολείο, μας δίνουν την εξήγηση της κατεύθυνσής του, η οποία ήταν προσαρμοσμένη στο μεταπολιτευτικό πνεύμα της εποχής για την εκπαίδευση.

Το δεύτερο (ανεπίσημο) Α.Π. της Φ.Α. για το δημοτικό σχολείο έγινε από το Υ.Π.Ε.Π.Θ. το 1988 και μαζί με τις οδηγίες για τη διδασκαλία του μαθήματος, τυπώθηκαν σε μορφή βιβλίου, το οποίο στάλθηκε σε όλα τα δημοτικά σχολεία.

Γι' αυτό το Α.Π. (ανεπίσημο) έγιναν σεμινάρια από τη συντακτική επιτροπή που διοργάνωσε η Δ'νση της Φ.Α. του Υ.Π.Ε.Π.Θ. σε σχολικούς συμβούλους (δασκάλους και γυμναστές), καθώς και στους προϊσταμένους γραφείων Φ.Α. με σκοπό την καλύτερη υλοποίησή του.

Αυτό το Α.Π. εφαρμόστηκε στα σχολεία μέχρι το 1995, όπου έγινε το επόμενο θεσμικό Α.Π. της Φ.Α. για το δημοτικό σχολείο και το οποίο είναι ακόμη σε ισχύ.

Το δεύτερο επίσημο Α.Π. της Φ.Α. που συντάχτηκε από το Π.Ι. και δημοσιεύθηκε με το Π.Δ. 373\1988 (Φ.Ε.Κ. 168), δεν εφαρμόστηκε ποτέ στα σχολεία αφού είχε ήδη σταλεί το (ανεπίσημο) του Υ.Π.Ε.Π.Θ.

Στα δύο αυτά Α.Π. παρατηρείται μια διαφορετική προσέγγιση στο σκοπό, που σίγουρα, είναι αποτέλεσμα των διαφορετικών επιστημονικών αντιλήψεων και εμπειριών που είχαν οι συντάκτες των.

Το πρώτο (ανεπίσημο) έγινε από τη Δ\νση της Φυσικής Αγωγής του Υ.Π.Ε.Π.Θ., με ευθύνη του Διευθυντή του ο οποίος συγκρότησε την επιστημονική ομάδα συγγραφής, ενώ το δεύτερο διατυπώθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Τα δύο αναλυτικά προγράμματα του 1988, (με πρώτο το ανεπίσημο), με οδηγίες εφαρμογής τους, αναφέρουν:

ΣΚΟΠΟΣ

Ο γενικός σκοπός της Φ.Α. είναι να συμβάλει στην επίτευξη του σκοπού της αγωγής στο δημοτικό σχολείο, όπως αυτός ορίζεται από το νόμο 1566\85.

<<Σκοπός του δημοτικού σχολείου είναι η πολύπλευρη πνευματική και σωματική ανάπτυξη των μαθητών μέσα στα πλαίσια που ορίζει ο ευρύτερος σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης>> (Φ.Ε.Κ. 167\85).

Ο ευρύτερος αυτός σκοπός όπως αναφέρεται στο άρθρο 1. του ίδιου νόμου είναι: **<<Να συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά>> 1566\85 (Φ.Ε.Κ. 167).**

ΣΤΟΧΟΙ

1. Σωματικός – βιολογικός

-Η ορθοσωμία.

-Ομαλή ανάπτυξη των διαφόρων συστημάτων.

-Και γενικά ό,τι έχει σχέση με την ομαλή ανάπτυξη και την υγεία του μαθητή.

2. Πνευματικός

- Εκμάθηση εννοιών σχετικών με την Φ.Α.
- Ανάπτυξη της φαντασίας.

3. Κινητικός –Εκφραστικός.

- Εκμάθηση κινητικών δεξιοτήτων
- Η αίσθηση του σώματος στο χώρο και το χρόνο
- Ο συντονισμός του σώματος στη διάρκεια της κίνησης
- Ο συγχρονισμός του σώματος ή μελών του με την οπτική κάλυψη
- Η βελτίωση της ισορροπίας (στατική και δυναμική).

4. Κοινωνικός – Ηθικός.

- Ομαλή ένταξη στο σύνολο
- Σεβασμός στους άλλους
- Συνεργατικότητα
- Εντιμότητα στον συναγωνισμό
- Αναγνώριση της αξίας της νίκης και ήττας.

Το άλλο αναλυτικό πρόγραμμα (επίσημο) με Π.Δ. 373\1988 αναφέρεται στο σκοπό και στόχους της Φ.Α.για την Γ, Δ, Ε, ΣΤ, τάξη, ενώ για την Α, Β, τάξη δε γίνεται μνεία.

ΣΚΟΠΟΣ

<<Η Φ.Α. στο Δημοτικό Σχολείο έχει ως σκοπό να βελτιώσει την ψυχοσωματική διάπλαση του μαθητή, να του καλλιεργήσει τις κινητικές του δυνατότητες και κλίσεις και να τον βοηθήσει, ώστε να ενταχθεί ως δημιουργικό μέλος στο κοινωνικό σύνολο

ΣΤΟΧΟΙ

- α. Η διαφύλαξη και η βελτίωση της υγείας.
- β. Η βελτίωση των φυσιολογικών λειτουργιών του οργανισμού (αναπνοή και κυκλοφορία – αύξηση της αντοχής).
- γ. Η ανάπτυξη της δύναμης των μυών (δύναμη, ανθεκτικότητα, εκκρηκτικότητα, ελαστικότητα).

- δ. Η βελτίωση της ταχύτητας (καλύτερευση της έμφυτης ταχύτητας).
- ε. Η βελτίωση της ευκινησίας των αρθρώσεων.
- στ. Η καλλιέργεια της νευρομυϊκής συνεργίας και της μυϊκής συναρμογής (ορθή κινητική έκφραση, σύμμετρη και αρμονική διάπλαση του σώματος, καλή μυϊκή αίσθηση, μικρός χρόνος αντίδρασης).
- ζ. Η ανάπτυξη της αγάπης για τον αθλητισμό και η καλλιέργεια του αθλητικού πνεύματος.
- η. Η καλλιέργεια της αγάπης για τη φύση και η ορθή χρησιμοποίηση των στοιχείων της στην άθληση και τη ζωή.
- θ. Η ανάπτυξη της συνείδησης της υποκειμενικής και της αντικειμενικής πραγματικότητας.
- ι. Η καλλιέργεια των ψυχικών, ηθικών και κοινωνικών αρετών (αυτοπεποίθηση, πρωτοβουλία, θάρρος, πειθαρχία, συνεργασία, αλτρουισμός).
- ια. Η ανάπτυξη των διανθρώπινων σχέσεων μεταξύ των μαθητών και του άλλου κόσμου.

ΓΕΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ

- α. Το παιχνίδι σε όλες του τις μορφές και τις ποικιλίες.
- β. Η γυμναστική: Απλές φυσικές και ελεύθερες κινήσεις, καθορισμένες, κινητικές και καλαισθητικές δραστηριότητες, ενόργανη και ρυθμική αγωνιστική γυμναστική.
- γ. Αθλοπαιδιές.
- δ. Κλασικός αθλητισμός.
- ε. Κολύμβηση.
- στ. Αθλητικές δραστηριότητες κάθε μορφής.
- ζ. Χορός. >> **(Φ.Ε.Κ. 168)**.

Για κάθε παραπάνω ενότητα γίνεται ανάλυση των βασικών χαρακτηριστικών, που θα πρέπει να διδαχτούν. Επίσης αναφέρονται τέσσερις (4) δειγματικές ημερήσιες γυμνάσεις.

Η ισχύς του παρόντος αρχίζει από το σχολικό έτος 1988-89.

Από το ίδιο σχολικό έτος παύει να ισχύει το αναλυτικό πρόγραμμα του μαθήματος Φ.Α. που περιλαμβάνεται στο Π.Δ. 1034\1977 (Φ.Ε.Κ. 347, Α΄) με τίτλο η Φ.Α. των Γ, Δ, Ε, και ΣΤ, τάξεων του Δημοτικού Σχολείου.

Από τη διατύπωση των σκοπών στα παραπάνω δύο αναλυτικά προγράμματα παρατηρούμε τη διαφορετική κατεύθυνση, αφού στο πρώτο αναφέρεται ότι: το Α.Π. της Φ.Α. θα <<συμβάλλει>> στη διαμόρφωση κ.λ.π. τονίζοντας την ουδετερότητα της κοινωνικής και πολιτισμικής διαφορετικότητας.

Στο δεύτερο αναφέρει ότι: το Α.Π. της Φ.Α. θα <<βελτιώσει>> και θα <<βοηθήσει>> στη ψυχοσωματική <<διάπλαση>>, έτσι ώστε να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο, γενικά, χωρίς αναφορά στις κοινωνικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και διαφοροποιήσεις.

Ειδικότερα το πρώτο αναφέρεται στους στόχους, σε σχέση με το ζητούμενο μορφωτικό αποτέλεσμα και τη συμβολή του μαθήματος στην αγωγή των μαθητών, όχι σε σχέση με το ειδικό περιεχόμενο και την γνώση του, αλλά μέσω των πολλαπλών ερεθισμάτων που δημιουργούνται στο μάθημα.

Ακόμη σ' αυτό το Α.Π., είναι εμφανές ότι επιχειρείται για πρώτη φορά μια επιστημονική προσέγγιση σ' ένα μάθημα, που όλοι, όπως πολιτεία, εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές, θεωρούσαν τις ώρες της Φ.Α. χαμένο χρόνο, ή χρόνο ψυχαγωγίας και παιχνιδιού.

Η διατύπωση, ότι<<με τη χρήση, δηλαδή της κίνησης και δια μέσου της αγωγής του σώματος πρέπει να γίνεται σήμερα η αγωγή της προσωπικότητας του μαθητή συνολικά>>, αποσαφηνίζει πλήρως το ρόλο του μαθήματος και τη σχέση του με το σχολείο.

Στο δεύτερο και ειδικότερα μέσα από την ανάλυση των στόχων ξεκαθαρίζεται ο σκοπός του μαθήματος, ο οποίος παραπέμπει σε παλαιότερες εποχές και προελεύσεις γυμναστικών συστημάτων, όπως το σουηδικό, το γερμανικό κ.α., με συγκεκριμενοποίηση της χρήσης των ασκήσεων – κινήσεων - αθλημάτων για σωματική ανάπτυξη και υγεία.

Σ' αυτό δεν φαίνεται η μορφωτική παρέμβαση του μαθήματος ως συμβολή στη γενική παιδεία των μαθητών, αλλά χρησιμοποιείται το περιεχόμενο της Φ.Α. και του Αθλητισμού στην <<πειθαρχία>>, στη <<συνειδητοποίηση>> της αντικειμενικής πραγματικότητας, δηλαδή της κοινωνικής αναπαραγωγής.

Οι ξενόφερτες αντιλήψεις για τους σκοπούς και το περιεχόμενο της σχολικής Φ.Α. βασιζόμενες σε έρευνες και μελέτες των δικών τους σχολείων και συνθηκών φαίνεται ότι γίνονται αποδεκτές με ελάχιστες προσαρμογές στα δικά μας δεδομένα.

Χωρίς έρευνα και καταγραφή των ψυχοσωματικών χαρακτηριστικών, των κοινωνικών και περιβαλλοντικών συνθηκών που επικρατούν στη χώρα μας, οι γνώσεις που θα προσφέρονται ακόμη και από το τελειότερο Α.Π. Φ.Α. θα είναι αναποτελεσματικές.

Όπως ήδη αναφέρθηκε η γνώση που μπαίνει στα σχολεία μέσα από τα Α.Π. οφείλει να είναι από τη φύση της ιστορική. Θα πρέπει, δηλαδή, να ανταποκρίνεται στις αρχές και αξίες της πολιτισμικής και κοινωνικής παράδοσης της χώρας, με παιδαγωγική τεκμηρίωση για το ζητούμενο γνωστικό και ηθικό αποτέλεσμα. (Apple M. επιμ. Ράσης Σπ. 1986, σ.137).

III ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Η ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΗΝ Α΄ ΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

III.A. Η ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΩΣ ΓΝΩΣΤΙΚΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ

Το γνωστικό αντικείμενο της Φυσικής Αγωγής στο σχολείο αποτελεί μέσον κοινωνικοποιητικής διαδικασίας, αφού δια του Α.Π. επιδιώκεται η υποστήριξη και αποδοχή των ατομικών και ομαδικών ικανοτήτων και δυνατοτήτων των μαθητών.

Στη διαχρονική εξέλιξη της κοινωνίας ο σημαντικός ρόλος της οικογένειας στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών, μεταφέρθηκε σχεδόν αποκλειστικά στο σχολείο, το οποίο μέσω των Α.Π. των γνωστικών αντικειμένων επιδιώκει την εν γένει αγωγή των νέων δίνοντας ταυτόχρονα σ' αυτούς τις απαραίτητες ικανότητες και δεξιότητες.

Στην εκπαίδευση, μέσω των γνωστικών αντικειμένων- αναλυτικών προγραμμάτων δημιουργείται το μορφωτικό και πολιτισμικό πλαίσιο της αγωγής των νέων πολιτών.

Η εκπαίδευση και ως εκ τούτου τα Α.Π. αντικατοπτρίζουν τις ανάγκες και τις απαιτήσεις της κοινωνίας, που σημαίνει, ότι δέχονται επηρεασμούς και ερεθισμούς απ' αυτήν.

Η Φυσική Αγωγή στην Αλμια εκπαίδευση βασιζόμενη στις κοινωνικές διαφοροποιήσεις και στις ανάγκες που πηγάζουν απ' αυτές, επιδιώκει, μέσα από την επίτευξη των στόχων του (Α.Π.) να εξαλείψει τις ατομικές και ομαδικές αδυναμίες, που είναι αποτέλεσμα κυρίως της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών (Dí Donato 1975, σ.18).

Οι κοινωνικές απαιτήσεις και οι τεχνολογικές εξελίξεις καθορίζουν στο μεγαλύτερο βαθμό το περιεχόμενο της μάθησης των παιδιών, έτσι, ώστε να μπορούν να συμμετάσχουν στο κοινωνικό γίγνεσθαι και στη ζωή.

Το γνωστικό αντικείμενο της Φ.Α. έχει ως στόχο να συμβάλει στη διαμόρφωση των νέων σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από τα κινητικά βιώματα του μαθήματος, τα οποία προκαλούνται στα πλαίσια των κατάλληλων κοινωνικοποιητικών λειτουργιών και της σωστής πολιτισμικής διαδικασίας, που επηρεάζουν θετικά την ψυχοσωματική ισορροπία κάθε μαθητή/τριας.

Στην εκπαίδευση τα παιδιά μαθαίνουν τις διαχρονικές πανανθρώπινες αξίες και ηθικές, διαμορφώνουν το χαρακτήρα και τη συμπεριφορά τους, ανεξαρτήτως καταγωγής, φυλής, φύλου και πολιτισμικής προέλευσης.

Η Φυσική Αγωγή στην Αλμια εκπαίδευση πρέπει να διακρίνεται για το ρόλο της στη “ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ” της δημιουργικής προσωπικότητας των μαθητών και όχι απλά στη “ΜΕΤΑΔΟΣΗ” ή “ΕΞΑΣΚΗΣΗ” τεχνικών γνώσεων και δεξιοτήτων, όπως ίσχυε παλαιότερα (Peluso E. 1999, σ.1).

Μέσω του γνωστικού αντικείμενου της Φ.Α. οι μαθητές πρέπει <<να αποκτήσουν πειθαρχία, θάρρος και τόλμη, μα γενικά ικανότητες όχι μόνο για να συμβάλουν στη καθημερινή ζωή της κοινωνίας, αλλά για να σταθούν ελεύθερα και κριτικά απέναντι σ’ αυτήν, ώστε να επιτευχθεί η πρόοδος και η κοινωνική εξέλιξη>> (Αυγερινός Θ. 2000, σ.22).

Η εκπαίδευση γενικά και το γνωστικό αντικείμενο της Φ.Α.μπορούν να αποτελέσουν παράγοντα κοινωνικής συνοχής και αποδοχής, εάν ληφθούν υπόψη οι ιδιαιτερότητες των ατόμων και των ομάδων, ώστε να αποφευχθεί οποιοσδήποτε κοινωνικός αποκλεισμός (UNESCO 1999, σ.75).

Έτσι μέσω της Φ.Α. οι μαθητές ανεξαρτήτως στρωματικής, πολιτισμικής και γεωγραφικής προέλευσης πρέπει να δέχονται ως πρώτο μορφωτικό αγαθό τη σωστή διαπαιδαγώγηση.

Η εκπαίδευση μπορεί να αποδοθεί ως “η μεθοδευμένη κοινωνικοποίηση”. Μ’ αυτό τον όρο εννοούμε τις σκόπιμες και συστηματικές επιδράσεις της παλαιάς επί της νέας γενιάς, οι οποίες έχουν σκοπό να αναπτύξουν τα σωματικά, ψυχικά, πνευματικά και ηθικά χαρακτηριστικά των παιδιών, που η κοινωνία θεωρεί απαραίτητα για την ένταξή τους στο κοινωνικό περιβάλλον (Πυργιωτάκης Ι.2000, σ.15-16).

Πως επιτυγχάνεται η επιδιωκόμενη κοινωνικοποίηση και μέσω ποιων μηχανισμών κοινωνικής προσαρμογής καθώς και ποιων παραγόντων καθορίζονται οι μαθησιακές διαδικασίες για την απόκτηση των γνώσεων και δεξιοτήτων στο μάθημα της Φ.Α., είναι σήμερα το ζητούμενο.

Η σύγχρονη κοινωνία δημιουργεί στα μέλη της νέες δυναμικές επικοινωνίας και ενσωμάτωσης, οι οποίες οριοθετούνται και διδάσκονται στο χώρο της εκπαίδευσης, αρχής γενομένης, στη βασική εκπαίδευση, που αποτελεί το πρώτο και καθοριστικό κοινωνικό και μορφωτικό περιβάλλον για τα παιδιά.

Το άγχος και η ανασφάλεια των παιδιών στη σημερινή τεχνοκρατική και σκληρή ανταγωνιστική κοινωνία, προσθέτει νέους ρόλους και καθήκοντα στο σχολείο και στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης γι' αυτό και στο γνωστικό αντικείμενο της Φ.Α.

Η αυτοεπιβεβαίωση, η εκτίμηση, η ισότητα και ο σεβασμός των μαθητών από τον περίγυρό τους αναζητείται στην εκπαίδευση, μέσω των γνωστικών αντικειμένων και δραστηριοτήτων (αθλητικές, πολιτιστικές κ.α.), οι οποίες αποτελούν τα μέσα για την επίτευξή τους (Αυγερινός Θ. 2000, σ.43).

Η ηλικία των 6-12 χρόνων, των παιδιών του δημοτικού σχολείου, παρουσιάζει έντονες συναισθηματικές, σωματικές, ψυχοκινητικές και νοητικές διαφοροποιήσεις, οι οποίες είναι αποτέλεσμα του οικογενειακού και κοινωνικού περιβάλλοντός τους, καθώς και συγκεκριμένων βιολογικών παραγόντων.

Χωρίς τις αναγκαίες προσαρμογές σ' αυτές τις ιδιαιτερότητες και διαφοροποιήσεις, δεν μπορούν να επιτευχθούν οι σκοποί και οι στόχοι της εκπαίδευσης. <<Σημαντικοί παράγοντες οι οποίοι καθορίζουν την προσαρμογή του ατόμου, είναι η κληρονομικότητα, η εκπαίδευση και το περιβάλλον>> (Παρασκευόπουλος Ι. 1986, σ.16).

Η κληρονομικότητα αποτελεί βασικό παράγοντα προκαθορισμού <<συγκεκριμένων στοιχείων>>, όπως φύλο, σωματική δομή (κοντός – ψηλός, παχύς – αδύνατος, ταχύς – αργός) πνευματική ικανότητα (εύστροφος – μη εύστροφος) και ψυχολογική σύνθεση (πράος, χολερικός, κυκλοθυμικός) (Αυγερινός Θ. 2000, σ.61).

Από τη στιγμή που το παιδί έρχεται στον κόσμο, το περιβάλλον αρχίζει να επηρεάζει την εξέλιξή του και να του διαμορφώνει τις δομές και τις βάσεις, οι οποίες στη σχολική ηλικία εμφανίζονται ως ειδικά στοιχεία του χαρακτήρα και των λειτουργιών του.

Το περιβάλλον (οικογενειακό και κοινωνικό), θα προκαθορίσει σε μεγάλο βαθμό τις μορφωτικές βάσεις του παιδιού στο νοητικό, ψυχοκινητικό και σωματικό επίπεδο, τις οποίες θα πρέπει να λάβει υπ' όψη του ο διδάσκων.

Ο βαθμός βιολογικής ωρίμανσης κάθε παιδιού δεν είναι ίδιος, ανεξάρτητα της χρονολογικής ηλικίας, η οποία στο σχολείο είναι κοινή, γι' αυτό με βάση την εξελικτική ψυχολογία προσπαθούμε να ερμηνεύσουμε αυτό το φαινόμενο από τα κίνητρα και τις επιρροές που δέχεται το κάθε παιδί. Η κοινωνικοποίηση με τα διάφορα βιώματα, που δημιουργεί το περιβάλλον, διαμορφώνει σημαντικά την πνευματική ικανότητα του ατόμου.

<<Η ακριβής νομοτέλεια της ανάπτυξης των πνευματικών ικανοτήτων δεν μας είναι ακόμη απόλυτα γνωστή, γιατί ο άνθρωπος εξελίσσεται σαν σύνολο, που επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες. Αυτό το πράγμα καθιστά επίσης αδύνατο, να προσδιορίσει κανείς με ακρίβεια την πνευματική ικανότητα από τη βιολογική ανάπτυξη, καθόσον είναι πλέον διαπιστωμένο, πως η σωματική ανάπτυξη δε συμπίπτει πάντοτε με την πνευματική>> (Αυγερινός Θ. 2000, σ.62).

Σε επιστημονικές έρευνες σχετικά με τα αποτελέσματα της εφαρμογής των γνωστικών τεστ του Piaget, σε παιδιά με διαφορετική κοινωνική προέλευση, φάνηκε ότι τα παιδιά που προέρχονταν από "προνομιούχα" κοινωνικά στρώματα είχαν περισσότερες πιθανότητες να δώσουν καλύτερες απαντήσεις απ' τα παιδιά με "μη προνομιούχο" κοινωνική προέλευση (Piaget Z. 1975, σ.120).

Ανάλογες έρευνες σε λευκούς και μαύρους στην Αμερική, έδειξαν κάποιες διαφοροποιήσεις σε μετρήσεις του "δείκτη ευφυΐας", χωρίς αυτό πάλι να γενικεύει κάποιο κανόνα σχετικά με την καταγωγή των ατόμων (Φραγκουδάκη Α. 1985, σ.115-117).

Η ψυχολογία, η παιδαγωγική και η κοινωνιολογία μέσα από τις μελέτες για τη νόηση και τη γνώση, τις σχέσεις με τις κλίσεις, τις ικανότητες, τις δεξιότητες και την κοινωνική προέλευση των μαθητών, βοηθούν και "ερμηνεύουν" μεθόδους και περιεχόμενα του γνωστικού αντικείμενου της Φ.Α.

Σήμερα δεν γίνεται αποδεκτή καμία θέση που ταυτίζει την ανάπτυξη της "ανθρώπινης οντότητας", μόνο με τη κληρονομικότητα, ή με την εκπαίδευση, ή με το κοινωνικό περιβάλλον προέλευσης. Απαιτείται πολύπλευρη και σφαιρική γνώση όλων των παραμέτρων που επιδρούν λιγότερο ή περισσότερο στη διαμόρφωση του ατόμου ανεξάρτητα από το βαθμό επίδρασης των μεταβλητών της κληρονομικότητας, της εκπαίδευσης και του περιβάλλοντος (Heneca X. μετ. Κακαλέτρης Γ. 1989, 62-77).

Η αντίληψη, ότι η γνώση συνδέεται με τη φύση και το είδος του γνωστικού αντικείμενου, άρα με τις "κλίσεις" του ατόμου, είναι λανθασμένη.

Η πλατωνικής προέλευσης αντίληψη που κυριαρχούσε μέχρι πρόσφατα στην εκπαίδευση και καθόριζε τη μάθηση του γνωστικού αντικείμενου στη βάση των υπάρχοντων ατομικών ικανοτήτων και "κλίσεων", ήταν, ότι η γνώση συνδέεται με τη φύση και το είδος του γνωστικού αντικείμενου (Παπαμιχαήλ Γ. 1988, σ.99).

Αυτή η άποψη δεν είναι ορθή και διακινδυνεύει να "κατηγοριοποιήσει" τα άτομα και ως εκ τούτου να προκαταβάλει τη διδακτική συμπεριφορά του εκπαιδευτή, ειδικότερα δε στη σημερινή κοινωνία, όπου οι εκπαιδευτικές διαφοροποιήσεις είναι πολύ έντονες.

Η περιγραφή των διαφορών ανάμεσα σε παιδιά διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης δεν επιτρέπει ωστόσο καθόλου, να καταλάβουμε τους κοινωνικούς μηχανισμούς, μέσω των οποίων πραγματώνονται και διαμορφώνονται συγκεκριμένα αυτές οι διαφορές (Παπαμιχαήλ Γ. 1988, σ.98-99).

Η ανθρωπολογία σήμερα έθεσε σε νέες βάσεις τις αντιλήψεις για τον άνθρωπο. Δηλαδή <<ο άνθρωπος δεν είναι μια ψυχή και ένα σώμα, δεν είναι μια αρμονική ενότητα σώματος και πνεύματος, αλλά πολύ περισσότερο πρόκειται για ένα πολύπλευρα δομημένο ον, που υπόκειται στις ιστορικές και κοινωνικές επιδράσεις>> (Αυγερινός Θ. 2000, σ.36).

Στην Α\μια εκπαίδευση το γνωστικό αντικείμενο της Φ.Α. επιδρά στον αισθησιοκινητικό και ψυχοκινητικό τομέα μέσα από την κίνηση και το παιχνίδι και δημιουργεί στο άτομο τις αναγκαίες προσαρμογές, οι οποίες επιτυγχάνονται από το "μηχανισμό της αφομοίωσης και συμμόρφωσης".

Αυτός ο “μηχανισμός” δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να δημιουργήσει τις “γνωστικές βάσεις”, που, κατά τον Πιαζέ και άλλους μελετητές, διαφοροποιούνται ανάλογα με τα βιώματα και το περιβάλλον προέλευσης (Wallon H. 1984, Bruner J.S. 1983, Piaget Z. 1974, Le Boulch Z. 1979, Vygotsky L.S. 1988).

Μέσα από αυτό το μηχανισμό επιτυγχάνεται η “αυτοματοποίηση” η οποία <<μπορεί να χρησιμοποιηθεί μηχανικά, γρήγορα και αποτελεσματικά, έτσι ώστε αποτελεί πλέον μόνιμη και κεκτημένη κινητική δεξιότητα (skill)>> (Παπαμιχαήλ Γ. 1994, σ.357).

Η μάθηση της κίνησης, αποκλειστικά ως δεξιότητα, μέσα από πολλές μεθόδους και τεχνικές απομνημόνευσης, εξελίσσεται λοιπόν από μηχανιστική λειτουργία σε συνειδητή σκέψη με κριτική προσέγγιση, κατανόηση και αφομοίωση των ενιαίων σταδίων ανάπτυξης της γνώσης (Debesse M. 1975 σ.19).

III.B. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ Φ.Α. ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Στο χώρο της εκπαίδευσης και ειδικότερα στο δημοτικό σχολείο η Φυσική Αγωγή πέρασε διάφορα στάδια προσαρμογής και εξέλιξης ανάλογα με τις Πολιτικό-Κοινωνικές αλλαγές, με διαφοροποίηση στους σκοπούς – στόχους καθώς και τον φιλοσοφικό-κοινωνικό προσανατολισμό τους.

Το νεοελληνικό κράτος που ξεπήδησε από την επανάσταση του 1821, ήταν μια καθυστερημένη αγροτική κοινωνία. Ο πρώτος αγώνας γινόταν για να αποκτήσει ο ακοινώνητος και αναλφάβητος ελληνικός λαός μόρφωση.

Η Ελλάδα ήταν μια μικρή χώρα 3 εκατομμυρίων κατοίκων, που είχε μπροστά της τους λυτρωτικούς αγώνες για την απελευθέρωση των άλλων περιοχών, κάτι που έγινε ένα αιώνα σχεδόν αργότερα. Άρα κάθε νέος ήταν ένας μελλοντικός στρατιώτης, που έπρεπε να έχει όσο το δυνατόν καλύτερη κατάρτιση.

Το πνεύμα του 19^{ου} αιώνα, σ' όλη την Ευρώπη ήταν συντηρητικό, αυστηρών αρχών και κατά συνέπεια στρατιωτικό (Γερμανία, Σουηδία, Αγγλία), με αποτέλεσμα και η γυμναστική στο σχολείο να συμβαδίζει με αυτή την κοινωνική κατάσταση.

Η Φ.Α. στο σχολείο είναι παρούσα από τη σύσταση του Ελληνικού κράτους, αλλά με τη μορφή της "γυμναστικής" η οποία στόχευε κυρίως στη "στρατιωτική" προετοιμασία των νέων, κάτι που πήγαζε από τις ανάγκες της εποχής.

Όπως αναφέρεται στο Εγχειρίδιο της Αλληλοδιδασκτικής μεθόδου του Σαραζίνου το 1830 για πρώτη φορά σε σχολείο της Αίγινας γίνεται η εισαγωγή του μαθήματος της γυμναστικής (Σολομών Ι. 1993, σ.133).

Η εισαγωγή του μαθήματος της γυμναστικής στο σχολείο δεν έγινε με τη κανονική μορφή του γνωστικού αντικειμένου, ισότιμο με τα άλλα διδακτικά μαθήματα, αλλά ως συμπλήρωμα του διδακτικού προγράμματος κάτι που φαίνεται από τη χρονική παρουσία του στο σχολικό ωράριο.

<<Η απασχόληση των μαθητών με γυμναστική ήταν συμπληρωματική και μπορούσε να γίνεται είτε το απόγευμα, από τις 5 ως τις 6, είτε μετά από τα πρωινά μαθήματα, που γι' αυτόν τον λόγο γινότανε νωρίτερα το πρωί, από τις 8 ως τις 11>>

(Σολομών Ι. 1992, σ.133).

Η αντίληψη για την αναγκαιότητα της εισαγωγής του μαθήματος της γυμναστικής στο σχολείο φαίνεται από το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα, που όπως αναφέρεται, είχε δύο πλευρές: <<αφ' ενός, είναι έκφραση της επιθυμίας ελέγχου του παιδιού, με καθυπόταξη ακόμη και του σώματος του στον αλληλοδιδακτικό μηχανισμό, γιατί το πειθήνιο σώμα πρέπει να είναι ένα σώμα γυμνασμένο. Αφ' ετέρου, αποτελεί μια πτυχή της τάσης επέκτασης του σχολικού χρόνου, στην αυλή, στον δρόμο και ακόμα και στο σπίτι>> (όπ. π. σ.133).

Το εφαρμοζόμενο μοντέλο της "αλληλοδιδακτικής μεθόδου" της εκπαίδευσης στο σχολείο απαιτούσε και τον "έλεγχο του σώματος", κάτι που ασφαλώς μπορούσε να γίνει μέσα από το μάθημα της γυμναστικής (όπ. π. σ. 134).

Την επόμενη αναφορά για το μάθημα της γυμναστικής στο σχολείο τη συναντάμε στο Β. Δ. της 6^{ης} Φεβρουαρίου 1836 περί δημοτικών σχολείων και στο Β. Δ. της 31 Δεκεμβρίου του 1836 περί ελληνικών σχολείων και γυμνασίων, που τονίζει, ότι <<τούτου θέλουν γίνεσθαι υπό την εποπτεϊαν του διδασκάλου δις της εβδομάδος σωματικά γυμνασία>>.....Επίσης ορίζεται για τα σχολεία, ότι <<εις το διάστημα των ωρών της αναπαύσεως και των ημερών της διακοπής οι μαθηταί επιδίδονται υπό την επίβλεψιν των διδασκάλων εις γυμναστικάς και άλλας ασκήσεις>>(όπ. π. σ. 135 Άρθρο 14).

Η αντίληψη που επικρατούσε κατά την περίοδο της σύστασης του ελληνικού κράτους και ύστερα, ήταν ο λογιότασμός και ο ωφελιμισμός, γι' αυτό στο σχολείο το μάθημα της γυμναστικής θεωρείτο χαμένος χρόνος.

Κάποια αλλαγή αυτής της αντίληψης εμφανίζεται από το ψήφισμα της προσωρινής κυβέρνησης της 8^{ης} Δεκεμβρίου του 1862 το οποίο <<έψεγε το παρελθόν, διότι κατεδίκασε την νεολαίαν να διάγη βίον αντίθετον προς τον προορισμόν του ελεύθερου πολίτου και επιβλαβή εις τας σπουδάς του μαθητή και εισήγεν εις το Πανεπιστήμιον την οπλασκίαν και εις τα κατώτερα εκπαιδευτήρια την γυμναστικήν>> (Αυγερινός Θ. 2000 σ.30).

Η ύπαρξη ειδικού δασκάλου γυμναστικής στα δημοτικά σχολεία αναφέρεται στη δεκαετία του 1870 στο Εγχειρίδιο του Κοκκώνη και ειδικότερα στη Σύρο.

<<Σύμφωνα με τα αρχεία του δημαρχείου, σε όλα ανεξαιρέτως τα πρωτοβάθμια σχολεία υπήρχε υποδιδάσκαλος, δάσκαλος νηπιαγωγείου και δάσκαλος γυμναστικής>> (Σολομών Ι. 1992, σ.188).

Σημαντική προσφορά στην αλλαγή της αντίληψης ως προς την χρησιμότητα της γυμναστικής στο σχολείο, έγινε από τον πρώτο “δάσκαλο γυμναστικής” και διευθυντή του δημοσίου γυμναστηρίου, Ιωάννη Φωκιανό κατά την περίοδο 1868 – 1896.

Ο Φωκιανός θεωρείται ο σύγχρονος πατέρας της ελληνικής γυμναστικής στο σχολείο και το βιβλίο του <<Εγχειρίδιον γυμναστικής 1883>>, ήταν για είκοσι χρόνια ο μοναδικός οδηγός των ελλήνων γυμναστών.

Η προσπάθεια του Φωκιανού για αναβάθμιση της γυμναστικής ξεκίνησε με την εκπαίδευση των δασκάλων, οι οποίοι έπρεπε να τη διδάσκουν στα σχολεία, σε αντίθεση με τους “στρατιωτικούς” εκπαιδευτές, που αποσπώνταν σ’ αυτά και είχαν άλλη αντίληψη και σκοπιμότητα. Αυτή η σκοπιμότητα στην εκπαίδευση των νέων στο σχολείο ήταν συνέπεια του Β. Διατάγματος του υπουργού παιδείας Πετμεζά και των στρατιωτικών Σμολένσκη το 1871, που ανέφερε την εισαγωγή των στρατιωτικών ασκήσεων στα σχολεία. Η απόσπαση στρατιωτικών στα σχολεία γινόταν με σκοπό τη γύμναση των μαθητών με στρατιωτικές ασκήσεις, <<εις ή περισσότεροι ανθυπασπισταί δι’ έκαστον γυμνάσιον και ελληνικόν σχολείον>> (Αυγερινός Θ. 2000, σ.31).

Οι ασκήσεις ήταν υποχρεωτικές για τους μαθητές "υπέρ τά 14 έτη γεγονότες". Γεγονός, το οποίο είχε ως αποτέλεσμα το μάθημα της γυμναστικής να είναι απλά στρατιωτική προετοιμασία από ανθρώπους όμως, που δεν είχαν καμία παιδαγωγική κατάρτιση.

Αυτή η μορφή γύμνασης στο σχολείο σίγουρα δεν μπορεί να θεωρηθεί ως διδασκαλία της γυμναστικής πολύ δε περισσότερο, ως μορφωτική διαδικασία, αφού δεν είχε καμία σχέση με τους σκοπούς τις μεθόδους και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης.

Η απόφαση για κατάργηση της γυμναστικής με αυτή τη μορφή ελήφθη το 1877 επί υπουργίας Δεληγιάννη, με την έκδοση του Β. Δ. της 25^{ης} Οκτωβρίου, το οποίο σταματά την απόσπαση των στρατιωτικών στα σχολεία και έτσι διακόπτονται πλέον οι στρατιωτικές ασκήσεις στους μαθητές.

Ο στόχος του Φωκιανού για εξειδικευμένο δάσκαλο γυμναστικής στα δημοτικά σχολεία γίνεται πραγματικότητα, αφού του ανετέθη η εκπαίδευσης των δημοδιδασκάλων στο Διδασκαλείο της δημοτικής εκπαίδευσης.

Τότε πραγματικά έγινε ουσιαστική εκπαίδευση των μελλοντικών δασκάλων στη γυμναστική, με αποτέλεσμα να μεταφέρουν τη "γυμναστική ιδέα εις τα λαϊκά στρώματα" άτομα επιστημονικά και παιδαγωγικά κατάλληλα .

Επίσημα η εισαγωγή του μαθήματος της γυμναστικής στα δημοτικά σχολεία με διδάσκοντες ειδικά καταρτισμένους, έγινε το 1883 μετά την ανάληψη της θέσης του διδασκαλείου από το Φωκιανό.

Σημαντικό γεγονός, που επηρέασε θετικά το μάθημα της γυμναστικής και την καθιέρωσή της ως αναγκαίο και χρήσιμο στα σχολεία, θεωρείται η οργάνωση των Ολυμπιακών αγώνων του 1896 της Αθήνας.

<<Το 1899 η κυβέρνηση επηρεασμένη από τον ευνοϊκό αντίκτυπο των πρώτων Ολυμπιακών Αγώνων εξέδωσε νομοθέτημα περί Γυμναστικής και Γυμναστικών και Αθλητικών Αγώνων, όπου η γυμναστική καθιερώνεται σ' όλα τα σχολεία της χώρας.

Σκοπός της γυμναστικής είναι η ανάπτυξης των σωματικών και η εν ακμή διατήρησης των ψυχικών δυνάμεων, η εν τη καρτερία έξις και η δια τον στρατιωτικών βίον προπαρασκευή των νέων.

Η γυμναστική είναι εν πάσι τοις σχολείοις της δημοτικής και μέσης εκπαιδύσεως του Κράτους, δημοσίοις τε και ιδιωτικοίς εν των πρωτευόντων μαθημάτων>> (Αυγερινός Θ. 2000, σ.34).

Η εισαγωγή του μαθήματος της γυμναστικής ως ισότιμο ``πρωτεύον`` μάθημα δείχνει τη σημαντική αλλαγή φιλοσοφίας και αντίληψης, που γίνεται σε σχέση με τα προηγούμενα χρόνια. Για πρώτη φορά έχουμε επίσημη αναφορά για εισαγωγή του μαθήματος της γυμναστικής και στα ιδιωτικά σχολεία.

Λόγω της ιστορικής προέλευσης του Αθλητισμού από την Αρχαία Ελλάδα, θα έπρεπε να είχε υποστηριχθεί πολύ νωρίτερα η αναγκαιότητα της γυμναστικής στο σχολείο, ως ισότιμο εκπαιδευτικό αντικείμενο, κάτι που δυστυχώς άργησε να γίνει.

Πολύ σημαντική βοήθεια στην αναγκαιότητα της εισαγωγής της γυμναστικής στο σχολείο πρόσφερε η επιχειρηματολογία του Υπουργού Παιδείας Αθ. Ευταξία, η οποία αναφέρεται στο Βασιλικό διάταγμα της 20 Νοεμβρίου 1899:

<<`Εν ταις παιδιαίς ή τρυφερά και απαλή των μικρών μάλιστα μαθητών ηλικία ευρίσκει αληθή χαράν και αναψυχήν, καθόσον δι' αυτών το τε σώμα και ο νούς των παιδίων τίθενται εις κίνησην κατά τρόπον συνάδοντα προς την φύσιν αυτών.

Εντεύθεν δε και το πολύ ενδιαφέρον των μικρών μάλιστα μαθητών υπέρ των παιδιών, αίτινες ούτως είναι άριστη προπαιδεία εις τας κυρίως γυμναστικάς ασκήσεις, άμα δε, εναλλαττόμεναι προς ταύτας, άριστον μέσον ζωογονήσεως της κυρίως γυμναστικής διδασκαλίας.

Αλλά και άλλως αι παιδιαί κέκτηνται πολλήν την σπουδαιότητα, και δη πρώτον υπό έποψιν υγιεινήν, άτε επιτρέπουσαι και προκαλούσαι τους παίδας εις πολυμερή και όλως ελευθέραν κίνησην των διαφόρων του σώματος μελών.

Και ηθική δε εΐτα σημασία ου μικρά αποδίδεται εις αυτάς, ως επιτηδειοτάτας εις την μόρφωσιν χαρακτήρος, καθ' όσον εθίζουσι τους παΐδας εις την καρτερίαν, εις την παρουσίαν του πνεύματος, εις την ευστροφίαν, εφευρετικότητα και οξύτητα αυτού.

Και άλλως δε διεγείρουσι και προάγουσι το κοινοτικόν συναίσθημα, διότι η παΐζουσα νεολαΐα επιβάλλει αυτή εις εαυτήν τον νόμον και τον περιορισμόν, θέτει δ' εκτός των διαγεγραμμένων υπό της παιδιάς ορίων πάντα, βουλόμενον και προνόμιον, αλλά τους πάντας καθιστώσα ίσους ενώπιον του νόμου της παιδιάς.

Από τοιαύτης απόψεως εξεταζόμεναι αι παιδιαί αποβαΐνουσιν υπόθεσις εθνική μεγίστης σημασίας, διότι είναι και η αρίστη προπαιδεία της φιλοπατρίας ήτις εν τούτω κυρίως συνίσταται, εν τω υποτάττειν την ιδίαν τη κοινή βουλήσει και θυσιάζειν εκείνην ταύτη>> (Αντωνίου Δ. 1987, τόμος Ι σ.405).

Η τεκμηρίωση αυτής της μορφής πραγματικά δείχνει την ουσιαστική συμβολή που μπορεί να έχει στη μορφωτική και κοινωνική εξέλιξη των παιδιών το μάθημα της γυμναστικής, όταν αυτό εφαρμόζεται με παιδαγωγικό σκοπό.

Οι αναφορές σε στοιχεία,όπως χαρά, αναψυχή, υγιεινή και ηθική αγωγή των μαθητών μέσα από το μάθημα της γυμναστικής, δείχνουν την προσπάθεια για "απαγκίστρωση" από την στρατοκρατική αντίληψη που επικρατούσε μέχρι τότε.

Από αυτή τη χρονική περίοδο η γυμναστική στο σχολείο καθιερώνεται ως ένα βασικό εκπαιδευτικό αντικείμενο, ανεξάρτητα από τις επιμέρους αλλαγές και διαφοροποιήσεις που γίνονταν εξ αιτίας των πολιτικό – κοινωνικών μεταβολών.

Μετά τον επηρεασμό που δέχθηκε η σχολική γυμναστική από τους Ολυμπιακούς Αγώνες του 1896 στην Αθήνα, έχουμε την πρώτη διοικητική αναφορά για την οργάνωση του μαθήματος στο σχολείο σε διάταγμα της 9^{ης} Δεκεμβρίου 1925 που αναφέρεται στην οργάνωση και διοίκηση της ΣΩΜΑΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ και της 20ης Σεπτεμβρίου 1926 για την οργάνωση της Σωματικής Αγωγής και της "στρατιωτικής προπαιδευσεως".

Σ' αυτό το διάταγμα έχουμε την επίσημη αλλαγή του όρου της ΓΥΜΝΑΣΤΙΚΗΣ σε ΣΩΜΑΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ κάτι που ασφαλώς δείχνει και το διευρυμένο ρόλο του μαθήματος στα πλαίσια της εκπαίδευσης και αγωγής των νέων.

<<Σκοπός της σωματικής αγωγής είναι η εξασφάλιση της υγείας και η σύμμετρος και αρμονική ανάπτυξη των σωματικών και ψυχικών δυνάμεων των νέων, καθώς και η τροπή αυτών προς υγιείς και ηθικά έξεις και πράξεις.

Η σωματική αγωγή είναι υποχρεωτική σε όλα τα σχολεία του Κράτους, δημόσια, ιδιωτικά και ανεγνωρισμένα, παντός βαθμού και φύλου>> (Αυγερινός Θ. 2000, σ.35).

Στον παραπάνω σκοπό είναι ξεκάθαρο το ζητούμενο αποτέλεσμα από το μάθημα της γυμναστικής στο σχολείο, αλλά και για πρώτη φορά γίνεται αναφορά στην ισότιμη εφαρμογή της και στα δύο φύλα.

Σημαντικό στοιχείο του σκοπού της σωματικής αγωγής είναι, ότι εξαλείφεται η αναφορά στη "στρατιωτική προετοιμασία" μέσω αυτού. Η ίδρυση της Εθνικής Ακαδημίας Σωματικής Αγωγής το 1939 για την εκπαίδευση εξειδικευμένου επιστημονικού προσωπικού προς κάλυψη των αναγκών του σχολείου μπορεί να θεωρηθεί ως ένα ακόμη θετικό βήμα για την αναβάθμιση της Σωματικής Αγωγής.

Η επιστημονική μελέτη και καταγραφή των μεθόδων και περιεχομένων ανάλογα με το σκοπό και το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα στην εφαρμογή της Σωματικής Αγωγής στο σχολείο φαίνεται να επιδρά στην επόμενη νομοθετική ρύθμιση.

Το 1942 και στη διάρκεια του πολέμου η κατοχική κυβέρνηση εκδίδει το νομοθετικό διάταγμα 1709 περί Σωματικής Αγωγής των δημοσίων και ιδιωτικών σχολείων της στοιχειώδους εκπαίδευσεως, το οποίο όμως λόγω των εμπόλεμων γεγονότων κυρώθηκε με την πράξη άριθ. 298\1946 του υπουργικού συμβουλίου της ελεύθερης Ελλάδας.

Σε αυτό το διάταγμα αναφέρεται, ότι <<Η Σωματική Αγωγή των σχολείων της στοιχειώδους εκπαίδευσεως έχει σκοπό την βελτίωσιν της υγείας και την ανάπτυξιν των σωματικών και ψυχικών δυνάμεων και δεξιοτήτων των μαθητών και μαθητριών αυτών δια της χρησιμοποιήσεως επιστημονικώς ενδεδειγμένων σωματικών ασκήσεων, αγωνισμάτων, παιδιών, εθνικών χορών κλπ>> (Αυγερινός Θ. σ.34).

Σε αυτόν τον σκοπό έχουμε την εισαγωγή ως μέσο άσκησης των διαφόρων ειδικών αγωνισμάτων καθώς και των εθνικών χορών.

Σημαντικό σημείο αναφοράς είναι και η επισήμανση στην επιστημονική επιλογή των σωματικών ασκήσεων, με χρησιμότητα στη ψυχοσωματική ανάπτυξη των μαθητών καθώς και την απόκτηση δεξιοτήτων.

Η Σωματική Αγωγή, ενώ καλλιεργείται επιστημονικά μέσα στις Γυμναστικές Ακαδημίες (Αθηνών και Θεσσαλονίκης), στη στοιχειώδη εκπαίδευση συνεχίζεται να διδάσκεται από το δάσκαλο, με την ελλιπή κατάρτιση στο αντικείμενο.

Η "γυμναστική" στο δημοτικό σχολείο έχει ενταχθεί διοικητικά από τις αρχές του 1900. Εν τούτοις η διδασκαλία από εξειδικευμένο γυμναστή θα γίνει στο τέλος του αιώνα.

Αυτό ήταν μία σημαντική αιτία για το χαμηλό επίπεδο της Σ.Α. στο χώρο του δημοτικού σχολείου, αφού ο τρόπος και η εφαρμογή της, μέσω των δασκάλων είχε "συμπληρωματικό" χαρακτήρα στα πλαίσια της αγωγής των παιδιών.

Μεταπολεμικά και μέχρι τη Μεταπολίτευση δεν υπάρχει καμία διοικητική ή εκπαιδευτική μεταβολή στο μάθημα της σωματικής αγωγής στο σχολείο και ισχύει το νομοθέτημα του 1946.

Με την επαναφορά της δημοκρατίας και τη μεταρρύθμιση του 1976-77, έχουμε το πρώτο Αναλυτικό Πρόγραμμα για τη Σωματική Αγωγή στο δημοτικό σχολείο, μαζί με την αλλαγή και του ονόματος σε Φυσική Αγωγή. Ακολουθούν άλλα δύο το 1988 και το 1995.

III.Γ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ Φ.Α. ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Ο ρόλος της Φ.Α. στην εκπαίδευση των κινητικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων στο δημοτικό σχολείο είναι αποκλειστικός, αφού χρησιμοποιεί ως μέσο την κίνηση – άσκηση και το παιχνίδι, που αποτελούν τα μεθοδολογικά και διδακτικά εργαλεία με παράλληλη ψυχαγωγική και ψυχοσωματική δράση και αποτέλεσμα.

Αυτή η αποτελεσματικότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία και ειδικότερα στην πρώτη βασική σχολική ηλικία, καθιστά τη Φ.Α. κυρίαρχο γνωστικό αντικείμενο, μέσω του οποίου υποστηρίζεται και συμπληρώνεται η ατομική ανάπτυξη, ανεξάρτητα από τις "διαφορές", οι οποίες είναι αποτέλεσμα της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών.

Η διδακτική της Φ.Α. στο δημοτικό σχολείο στηρίζεται στις γενικές παιδαγωγικές αρχές και αξίες σε σχέση με τον κοινωνικό και μορφωτικό ρόλο του σχολείου.

Κατά τον Τριλιανό <<η ειδική διδακτική της Φυσικής Αγωγής αποτελεί τμήμα της γενικής διδακτικής σε ό,τι αφορά τη μεθοδολογία, την παιδαγωγική επικοινωνία και τους γενικούς εκπαιδευτικούς στόχους (ηθική διαπαιδαγώγηση, κοινωνικοποίηση), αλλά έχει και τις δικές της εξειδικευμένες μεθόδους-τεχνικές και περιεχόμενα στα οποία χρειάζεται να αναλύσει και να εμβαθύνει.

Βασικό χαρακτηριστικό της σύγχρονης διδακτικής είναι, ότι δεν υπόσχεται στον διδάσκοντα την τέλεια μέθοδο που θα του εξασφαλίσει την επιτυχία στο διδακτικό του έργο, γι' αυτό και δεν παρέχει σε αυτόν κανόνες και συνταγές για πιστή εφαρμογή και προσήλωση>> (Τριλιανός Θ. 1998, σ.14).

Οι παράγοντες οι οποίοι ορίζουν την επιτυχία σε μια διδασκαλία της Φ.Α., ταυτίζονται με το πόσο Συντονισμένα, Οικονομικά, και με τι Υποκειμενική ευκολία έχει επιτευχθεί το κινητικό αποτέλεσμα ως τελικό προϊόν εκτέλεσης και αφομοίωσης. Εκτός από τα αντικειμενικά χαρακτηριστικά της συντονισμένης – οικονομικής κίνησης, υπάρχουν και τα υποκειμενικά.

Σε αυτά ανήκει η αίσθηση, ότι μπορούμε να εκτελέσουμε την κινητική δραστηριότητα εύκολα, δηλαδή, χωρίς υπερβολική συγκέντρωση ή μεγάλη ψυχική προσπάθεια (Κωνσταντίνος Π., Peluso E. 1988 σ.19).

Η υπερβολή σε αυτοσυγκέντρωση ή ψυχική προσπάθεια μπορεί φυσικά να καθορισθεί μόνο από το υποκείμενο που εκτελεί μία κίνηση σε σύγκριση με άλλες ανάλογες κινήσεις.

Ο καθένας μας ξέρει από την καθημερινή του πείρα, ότι σε περίπτωση ελαττωμένης ψυχικής διάθεσης ή σε περίπτωση ασθένειας, πρέπει να καταβάλουμε μεγαλύτερη προσπάθεια, για να συγκεντρωθούμε στην εκτέλεση μιας κίνησης, ενώ σε κανονικές συνθήκες μπορούμε να την εκτελέσουμε εύκολα.

<<Ο βαθμός συνάφειας μεταξύ των συνθηκών εξάσκησης μιας κίνησης-δεξιότητας και των συνθηκών πραγματικής εκτέλεσης, επηρεάζει το πόσο καλά η συγκεκριμένη δεξιότητα διατηρείται στη μνήμη>> (Rose D., επιμ. Κιουμουρτζόγλου E. 1998 σ.259).

Η υποκειμενική ευκολία της εκτέλεσης των κινήσεων είναι η βάση για το παιχνίδι με την κίνηση ή ακόμη και την καλλιτεχνική δημιουργία.

Η ευθυμία που υπάρχει στην εκτέλεση αρμονικών κινήσεων, λείπει όταν δεν υπάρχει η υποκειμενική ευκολία για την εκτέλεση των κινήσεων.

Λαμβάνοντας υπόψη τις παιδαγωγικές, οργανωτικές και τεχνικές απόψεις ο διδάσκων διαλέγει τη μέθοδο, τα μέσα και το περιεχόμενο που θα δικαιώσει καλύτερα τις δικές του προθέσεις.

Η καλύτερη δυνατή εκπλήρωση των υποχρεώσεων επιτυγχάνεται, όταν με τα διαθέσιμα μεθοδολογικά μέσα γίνεται:

- γρήγορη και εύκολη μάθηση,
- μακρά απομνημόρευση
- υψηλή μεταδοτικότητα.

Για να έχουμε πλήρη γνώση της πλοκής της κίνησης, χρειαζόμαστε εμπειρία.

Το παιδί, για να γνωρίσει τον κόσμο που το περιβάλλει, θα πρέπει να έχει μια ενεργητική σχέση μ' αυτόν.

Κατ' αρχήν, αξίζει να συγκεντρώσουμε γνώσεις πάνω στην κίνηση, σε σχέση με το σώμα μας, τις αρθρώσεις, τη μάζα του και την πίεση, τη βραδύτητα, τη σταθερότητα και την ελαστικότητα (Κωνσταντίνος Π., Peluso E. 1988 σ.21).

Με τη γνώση και τη συχνή εμπειρία επιτυγχάνουμε να ελαχιστοποιούμε τις αρνητικές παραμέτρους της επικοινωνίας και της κινητικής λειτουργίας.

Το περιβάλλον προέλευσης του παιδιού τεχνητό (αστικές περιοχές), ή φυσικό (αγροτικές περιοχές), δίνει ανάλογα κινητικά πρότυπα, εμπειρίες και βιώματα, τα οποία σε μεγάλο βαθμό του προκαθορίζουν και την κινητική του συμπεριφορά.

Το γνωστικό αντικείμενο της Φ.Α. στο σχολείο και ειδικότερα στην πρώτη βασική εκπαίδευση, παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του πλαισίου μάθησης και κοινωνικοποίησης, αφού μέσω αυτού το άτομο "δομεί" τις ψυχοκινητικές λειτουργίες, οι οποίες αποτελούν τη βάση της νοητικής ανάπτυξης (Le Boulch Z. 1979, σ.21).

Η πρακτική εφαρμογή της Φ.Α. στο σχολείο είναι σημαντική και έχει ρόλο αγωγής, μόνο όταν κάθε μαθητής θεωρείται ως συνολική "Ανθρώπινη Οντότητα", η οποία αποτελείται από τις πλευρές της Νόησης, της Κίνησης και της Κοινωνικής συμπεριφοράς, που αναγνωρίζονται ως τα ιδιαίτερα ανθρώπινα χαρακτηριστικά (Peluso E. 1999, σ.2).

Η αγωγή, μέσω της κίνησης, δημιούργησε διάφορες θεωρίες από τις οποίες σημαντική, σε ό,τι αφορά την παιδική ηλικία (μέχρι τα 8-9 χρόνια), θεωρείται η Ψυχοκινητική Αγωγή.

Στον ψυχοκινητικό τομέα η "οικοδόμηση του γνωστικού σχήματος του σώματος" ξεκινά στην προσχολική ηλικία και ολοκληρώνεται στα τρία - τέσσερα πρώτα χρόνια της βασικής εκπαίδευσης (Le Boulch Z. 1979, σ.25-27).

Η Ψυχοκινητική, ευνοεί την ανάπτυξη των κινητικών, κοινωνικών, συναισθηματικών και σωματικών χαρακτηριστικών σε απόλυτη συνάρτηση και σχέση με τις νοητικές λειτουργίες (Le Boulch Z. 1979, σ.42).

Κατά την παιδική ηλικία τίθενται οι βάσεις για τη συγκρότηση των ανώτερων δομών της σκέψης, της γλώσσας, της κίνησης, της συναισθηματικότητας και της κοινωνικότητας σε συνδυασμό με τη νευρομυϊκή λειτουργία.

<<Για τον Vygotski το σύνολο της ανάπτυξης του παιδιού εξαρτάται από μια σύνθετη διαδικασία αλληλεπίδρασης. Η προσέγγιση αυτή, που υιοθετήθηκε αργότερα από τον Wallon και πιο πρόσφατα από τον Bruner επικεντρώνεται κατά συνέπεια στις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα σε φαινόμενα που συχνά η ψυχολογία ερευνά με ανεξάρτητο τρόπο.....>> (Παπαμιχαήλ Γ. 1988, σ.141).

Ο άνθρωπος δε γεννιέται ως προσωπικότητα. Σε προσωπικότητα εξελίσσεται στην πορεία του χρόνου, μέσο της ενεργητικής αντιπαράθεσης του με το περιβάλλον.

Οι κινητικές δραστηριότητες, αλλά και οι διεργασίες στα αντικείμενα επιδρούν στο άτομο, μεταβάλλουν τις ψυχικές δομές του και το οδηγούν στην ανάπτυξη της ατομικής συνείδησης (Brand R. 1988, σ.19-22).

Η Ψυχοκινητική Αγωγή είναι μια ολοκληρωμένη μορφή κινητικής εκπαίδευσης η οποία θεωρεί, ότι το παιδί με την ενεργητική αντιπαράθεση με το πραγματικό και προσωπικό γίνεσθαι και μέσο της κατανόησης – αφομοίωσης του υλικού και κοινωνικού περιβάλλοντος, αναπτύσσεται δημιουργικά.

Η κάθε μορφής αγωγή προϋποθέτει ορισμένες επιλογές και λειτουργίες που της επιτρέπουν να φθάσει στο σκοπό της. Ο σκοπός της Ψ.Α. είναι να επιτύχει την πολύπλευρη ανάπτυξη του ατόμου, ανεξάρτητα κοινωνικής ή άλλων ιδιαίτερων χαρακτηριστικών προέλευσης, έτσι ώστε να μπορεί να ενεργεί μέσα στις συνεχείς μεταβολές του κόσμου με δυνατότητα για:

- μία καλύτερη γνωριμία και παραδοχή του εαυτού του
- μία καλύτερη συνύπαρξη και αποδοχή του κόσμου που βρίσκεται
- μία πραγματική αυτοεξάρτηση και υπευθυνότητα στη κοινωνική του ζωή

(Κωνσταντίνος Π., Peluso E., 1987, σ.26).

Η τεχνική τελειοποίηση των κινήσεων με την ίδια μεθοδολογία για όλους θεωρείται αναποτελεσματική, γιατί εμποδίζει την ανάπτυξη της ατομικότητας του ατόμου, αφού το ταυτίζουν με τα χαρακτηριστικά ενός ανομοιογενούς συνόλου (Mosca L. 1975, σ.39).

Αντιθέτως πιστεύεται, πως χρειάζεται να υποβοηθήσουμε την πρωτοβουλία του μαθητή που βασίζεται στις προσωπικές ανάγκες, δυνατότητες, κλίσεις και φιλοδοξίες του, μέσα από μια μεθοδολογία προσαρμοσμένη σ' αυτές (UNESCO 1999, σ.80).

Το ενδιαφέρον, που παρουσιάζεται σαν μια ανάγκη, φαίνεται πως είναι η απαραίτητος βάση για την εκμάθηση του παιδιού.

Η Ψ.Α. στηριζόμενη στο ενδιαφέρον και στις ανάγκες τις σταθερές και βασικές, προωθεί διαφοροποιήσεις της συμπεριφοράς κάτω από την επίδραση της αλλαγής των συνθηκών της σκέψης και των συναισθημάτων.

Μέσα από τις προσωπικές εμπειρίες τα παιδιά αποκτούν νέες ιδέες, συναισθήματα και τεχνικές οι οποίες δεν μπορούν να ενσωματωθούν χωρίς την ατομική κινητική δραστηριοποίηση τους (Dewey J. 1961, σ.75).

Η ατομικότητα και η κοινωνικότητα προχωρούν αναγκαστικά με τον ίδιο ρυθμό στην Ψ.Α. όπως ακριβώς αναπτύσσονται παράλληλα στη διάρκεια της ψυχικής ανάπτυξης (Debesse M. 1975, σ.34).

Η ανάπτυξη της σκέψης και η διαμόρφωση του ατόμου είναι καθημερινή και άμεσα επηρεαζόμενη από τις δραστηριοποιήσεις του, τόσο στο οικογενειακό, όσο και στο σχολικό περιβάλλον.

Η πρόοδος στην ανάπτυξη της σκέψης του παιδιού <<καθορίζεται από τα δύο πεδία της εκπαίδευσής του: το προσχολικό (οικογένεια) και το σχολικό. Το πρώτο περιβάλλον προσφέρει στο παιδί της αυθόρμητες, καθημερινές έννοιες, που σχηματίζονται μέσα στη διαδικασία της πρακτικής του δράσης και της άμεσης επικοινωνίας με το περιβάλλον αυτό. Στο σχολικό πεδίο το παιδί αποκτά τις επιστημονικές γνώσεις.....που προέρχονται από την εκπαίδευση>> (Παπαμιχαήλ Γ. 1988, σ.143).

Ο διαρκής αντικατοπτρισμός του αιτιατού οικογενειακού και κοινωνικού περιγύρου οδηγεί στην κατανόηση του κόσμου, δηλαδή, στην αφομοίωση της πραγματικότητας. Αυτή η επίδραση είναι ιδιαίτερα ευνοϊκή κατά την πρώιμη παιδική ηλικία, γιατί συμβάλλει στη φυσιολογική διαμόρφωση των λειτουργικών οργάνων του μεγάλου εγκεφάλου (Αυγερινός Θ. 2000, σ.115).

Στη Ψ.Α. τα παιδιά μέσα από την δημιουργική κινητική λειτουργία αποκτούν γνώση του χώρου και του χρόνου, του συντονισμού και συγχρονισμού του σώματος, καθώς και της ισορροπίας, της πλευρικότητας και του ρυθμού, τα οποία αποτελούν και τους επί μέρους στόχους της.

Αυτοί οι στόχοι επιτυγχάνονται μέσα από τα παιχνίδια, τις ασκήσεις για χαλάρωση και συγκέντρωση, τις μουσικό-κινητικές δραστηριότητες, τις εναλλαγές στο χώρο και τα υλικά και τις διαφορετικές εμπειρίες και βιώματα.

Τα παιδαγωγικά μέσα της Ψ.Α. είναι οι κινητικές δραστηριότητες οι οποίες στη διάρκεια των εφαρμογών τους αποκτούν σημαντικούς ρόλους, αφού η συμμετοχή σ' αυτές θέτει υψηλές απαιτήσεις και στον ψυχικό τομέα του ατόμου.

Στην Ψ.Α. προωθείται η εποικοδόμηση και η πραγματοποίηση ενός ευέλικτου συστήματος ενεργειών.

<<Στοιχεία για την εποικοδόμηση αυτού του συστήματος ενεργειών είναι οι νευρο-κινητικές δεξιότητες – όπως γίνονται κατανοητές κατά τη λειτουργική σχέση της αντίληψης, σκέψης και κίνησης – οι οποίες με την απελευθέρωση της ψυχικής ρύθμισης, κάνουν δυνατή την επιτέλεση μιας προγραμματισμένης και διαφοροποιημένης δράσης. Ως εκ τούτου τα περιεχόμενα της Ψ.Α. δεν πρέπει να εκλαμβάνονται ως αυστηρά επιβαλλόμενες επιδεξιότητες, αλλά ως εκμάθηση ενεργειών κατά το συσχετισμό της δράσης>> (Αυγερινός Θ. σ.40).

Τα συστήματα ενεργειών στην Ψ.Α. καταλήγουν σε ένα τελικό αποτέλεσμα που είναι η οικοδόμηση των ατομικών γνωστικών και λειτουργικών σχημάτων, τα οποία δεν μπορεί να είναι μόνο αποτέλεσμα της κινητικής εκπαίδευσης, αλλά προϋποθέτει και το ανάλογο κοινωνικό και ανθρώπινο περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύσσεται το παιδί.

Το περιβάλλον και η κληρονομικότητα, όπως προαναφέρθηκε, μπορούν να θεωρηθούν ως οι βασικοί παράγοντες, οι οποίοι δημιουργούν τις ατομικές διαφορές και συμβάλλουν στη διαφοροποίηση της συμπεριφοράς των ατόμων.

Για αυτό θα πρέπει να εξετάζεται επίσης κατά πόσο είναι δυνατό οι ατομικές διαφορές να τροποποιηθούν με σκόπιμη παρέμβαση, όπως π.χ. με τη συστηματική άσκηση, ή την αλλαγή των συνθηκών του περιβάλλοντος (Παρασκευόπουλος Ι. 1985, σ.16).

Η ταύτιση των κινητικών δεξιοτήτων με τα κινητικά σχήματα, τα οποία δημιουργούνται στην Ψ.Α., δεν είναι κατά το Γερμανό Schilling F. (1985) και τον Αμερικανό Kerhard 1987 ακριβή (Αυγερινός Θ. 2000, σ.39).

Ως κινητικές δεξιότητες μπορούμε να χαρακτηρίσουμε τις λειτουργικές ατομικές δυνατότητες εκτέλεσης με μέγιστη ακρίβεια, ενώ τα κινητικά σχήματα τις βάσεις για τη λύση και εκμάθηση των κινητικών δραστηριοτήτων (Calabrese L. 1999, σ.7).

Σκοπός της Ψ.Α. είναι να δημιουργήσει όσο το δυνατόν περισσότερα και ποικίλα κινητικά σχήματα τα οποία θα μπορούν να έχουν εφαρμογές σε διαφορετικές κινητικές και αθλητικές απαιτήσεις-δραστηριότητες.

Τα κινητικά σχήματα συνδέονται και με τη σωματική ανάπτυξη-διαμόρφωση την οποία επηρεάζουν αναλόγως και σε βαθμό, που εάν δεν υπάρξει συστηματική κινητική παρέμβαση, μπορεί να δημιουργηθεί κίνδυνος μονιμοποίησης λανθασμένων σωματικών καταστάσεων σκολίωση, κύφωση κ.α. (Calabrese L. 1985, σ.56).

Γι' αυτό στα περιεχόμενα της Ψ.Α. περιλαμβάνονται οι ορθοσωματικές ασκήσεις οι οποίες στοχεύουν στη πρόληψη και βελτίωση λανθασμένων στατικών και κινητικών σωματικών θέσεων ικανών να επιφέρουν δυσλειτουργίες.

Επίσης σημαντικό ρόλο στη Ψ.Α. έχουν οι αναπνευστικές ασκήσεις και οι τεχνικές χαλάρωσης μέσα από τις οποίες υποστηρίζεται η νευρομυϊκή φυσιολογική κατάσταση των παιδιών (Lappiere A. 1979, Vol. II, σ.45-50).

Η ιδιαιτερότητα της παιδικής ηλικίας (ειδικά στις μικρές τάξεις με την αδυναμία συγκέντρωσης και κατανόησης σύνθετων δεδομένων, την ανάγκη για παιχνίδι κ.α.), θα πρέπει να λαμβάνεται υπ' όψη σε ό,τι αφορά τη μεθοδολογική και διδακτική προσέγγιση στο μάθημα της Φ.Α.

Το παιχνίδι κατά τον Σγάρα <<επιτελεί μοναδικό και σύνθετο ρόλο στη ζωή του παιδιού και βρίσκεται καθημερινά στο κέντρο της ύπαρξής του>> (Σγάρας Κ. 1998, σ. 23).

Η χρήση του παιχνιδιού (κυρίως στις μικρές τάξεις), ως μέσο και περιεχόμενο διδασκαλίας, διευκολύνει τη διδακτική διαδικασία, γιατί με αυτό το παιδί βιώνει τη σχέση μεταξύ του φανταστικού και του πραγματικού γίνεσθαι, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε άλλες μορφές διδασκαλίας.

Όπως λέει και η Melani Klein, τα παιχνίδια των παιδιών <<είναι ένας τρόπος σύμφωνα με τον οποίο δημιουργείται μια ισορροπία ανάμεσα στον εσωτερικό και εξωτερικό κόσμο τους>> (Klein M. 1979, σ.113).

Στο παιχνίδι γίνεται μια ατομική έκφραση ανάλογα με το ρόλο που έχει σ' αυτό κάθε παιδί, αλλά συγχρόνως μια απόδειξη των ικανοτήτων τους και των ελλείψεών τους.

Για την αναγκαιότητα και χρησιμότητα του παιχνιδιού έχουν αναπτυχθεί διάφορες θεωρίες οι οποίες τεκμηριώνουν την άποψη, ότι αυτό αποτελεί το αναμφισβήτητο παιδαγωγικό και διδακτικό εργαλείο.

Ο Κ. Gross, υπογραμμίζει τη σπουδαιότητα της προπαρασκευαστικής άσκησης που αναπτύσσεται στο παιχνίδι. Παίζοντας το παιδί, εξασκεί όλες του τις δυνατότητες και ετοιμάζεται να αντιμετωπίσει τη ζωή σαν μεγάλος (Gross 1970).

Κατά τον G. Spenser, το παιχνίδι δεν είναι τίποτε άλλο παρά απόρροια της περίσσειας ενέργειας, δηλαδή μια κατανάλωση όλων εκείνων των δυνάμεων που δεν χρησιμοποιούνται για βασικούς ζωτικούς σκοπούς (Spenser 1969).

Ο F. Alexander, αναφερόμενος στη θεωρία του Spenser προσθέτει, ότι χάρη στην περίσσεια ενέργεια το παιδί μπορεί να απαντήσει σε εξωτερικά ερεθίσματα και να χρησιμοποιήσει το παιχνίδι σαν ένα πραγματικό μέσον μάθησης (Alexander 1971).

Ο S. Hall, λει ότι τα παιδιά μέσα από το παιχνίδι εκφράζουν τις αντιλήψεις και επιθυμίες τους (Hall 1973).

Ο Schiler, υπογραμμίζει ότι η βασική λειτουργία του παιχνιδιού είναι η αναγκαιότητα της δημιουργικότητας και η τάση για ελεύθερη έκφραση (Schiler 1978).

Κατά τον Claparede, το παιχνίδι είναι για το παιδί μια πραγματική και ενδεδειγμένη εργασία. Είναι η μοναδική ατμόσφαιρα στην οποία η προσωπική του ψυχολογία μπορεί να αναπνεύσει και στη συνέχεια να δράσει. Η παιδική ηλικία του μαθαίνει να παίζει και να μιμείται (Claparede 1971).

Παίζοντας το παιδί προετοιμάζεται για τη ζωή των ενήλικων, καθόσον μέσα από την ανάπτυξη των νοητικών, ψυχοκινητικών και σωματικών ικανοτήτων του τις οποίες αφήνει ελεύθερα να δοκιμάζονται, βιώνει με τη δοκιμή και το λάθος την αναγκαία κοινωνικοποίησή του.

Κατά τον J. Piaget, δεν μπορεί να γίνει διαχωρισμός μεταξύ μιας παιχνιδώδους δραστηριότητας από οποιαδήποτε άλλη κινητική δραστηριότητα, αφού η έλλειψη σκοπού, η αυθορμητικότητα, η ευχαρίστηση και η απλοποίηση των κανόνων δεν αποτελούν κριτήρια καθαρής διάκρισης. Απεναντίας είναι η ισορροπία μεταξύ πραγματικότητας και του Εγώ, που κυριαρχούν σ' αυτές (Piaget 1972).

Για τον Levin, το παιχνίδι είναι κάτι μεταξύ πραγματικότητας και φαντασίας. Το παιχνίδι παρ' όλο που μπορεί να έχει φανταστικούς μηχανισμούς έχει πάντα δεσμούς με την πραγματικότητα (Levin 1976).

Για τον Volpicelli, το παιχνίδι είναι πολύ σημαντικό για την πνευματική ανάπτυξη του παιδιού. Δηλαδή, περιέχει την ικανότητα δημιουργίας της ζωής (Volpicelli 1962).

Κατά τον Debesse, το παιχνίδι είναι μια συμπεριφορά που συναντιέται σε κάθε άνθρωπο και σε κάθε ηλικία. Για το παιδί είναι η πιο χαρακτηριστική δραστηριότητα και το πιο συνηθισμένο μέσον έκφρασης (Debesse 1975).

Κατά τον Huizinga, το παιχνίδι είναι μια δραστηριότητα, που λαμβάνει χώρα μέσα σε προκαθορισμένα πλαίσια και χρονικά όρια σύμφωνα με κανόνες που εύκολα και ελεύθερα γίνονται δεκτοί χωρίς σκοπιμότητα ή υλική αναγκαιότητα. Με το παιχνίδι κάθε άτομο μπορεί να εκφράζει τη φυσική του κατάσταση, το θάρρος του, την επιμονή του και την ευφυΐα του. Όλα αυτά είναι σημαντικά στοιχεία τα οποία θα πρέπει να λαμβάνονται υπ' όψη στις παιχνιδώδεις λειτουργίες των παιδιών (Huizinga 1965).

Για τον Baumann, παιχνίδι είναι οι αγώνες μεταξύ δυο ή περισσότερων ομάδων φυσικού ή πνευματικού επιπέδου. Βάση για κάθε παιχνίδι είναι ο ανταγωνισμός η άμιλλα (Baumann 1984).

Ο S. Freud δέχεται, ότι το παιχνίδι έχει δύο σκοπούς, εκείνο της σταδιακής ανάπτυξης του ανθρώπου και εκείνον, που θα ήθελε το παιδί συνδεδεμένο με την υπάρχουσα κοινωνική συμπεριφορά.

Ο ίδιος επισημαίνει, ότι το παιχνίδι αναφέρεται στο σύστημα libido-φανταστικό στην αρχή της ευχαρίστησης όπως:

- ευχαρίστηση μέσα από την κίνηση
- ευχαρίστηση για την ύπαρξη
- ευχαρίστηση από τη διέγερση των ερωτογενών περιοχών
- ευχαρίστηση από τη δυναμική της έντασης
- ευχαρίστηση από τη γεύση της αντίθεσης των συναισθημάτων της χαράς, του φόβου και της αγωνίας (Κωνσταντίνος Π., Peluso E. 1987, σ.75-77).

Με την ολοκλήρωση της Ψ.Α. στη πρώτη παιδική ηλικία οι στόχοι της Φ.Α. διευρύνονται στους τομείς της σωματικής ανάπτυξης (σωματικές – κινητικές ικανότητες, μορφο-λειτουργική φυσική ανάπτυξη, κινητικές δεξιότητες), καθώς επίσης συνεχίζεται η κοινωνικοποίηση και η γνωστική μάθηση του αντικειμένου.

Στο σκοπό της Φ.Α. στο δημοτικό σχολείο αναφέρεται η <<κατά προτεραιότητα σωματική ανάπτυξη των μαθητών>>, που σημαίνει ότι θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν πολλαπλές κινητικές δραστηριότητες – σωματικές ασκήσεις οι οποίες θα έχουν θετική επίδραση στην ανάπτυξή τους (Υ.Π.Ε.Π.Θ. ομάδα συγγραφέων 1997, σ.13).

Οι σωματικές – κινητικές ικανότητες (αντοχή, δύναμη, ταχύτητα και ευκαμψία) πρέπει να υποστηριχθούν από ειδικές ασκήσεις οι οποίες ενεργοποιούν τα συστήματα όπως το (καρδιο-αναπνευστικό, κυκλοφορικό, μυο-σκελετικό), καθώς επίσης μέσω αυτών να επιτευχθεί και ένα αναγκαίο επίπεδο ενδυνάμωσής τους (Engile E. 1965, σ.55).

Μέσα από τις γυμναστικές ασκήσεις επιτυγχάνεται η βελτίωση της δύναμης, της αντοχής, της ευκαμψίας, της ταχύτητας, της ζωτικότητας και της επιθυμίας για δράση, καθώς και της νοητικής ευεξίας των μαθητών (Invernici A. 1967, σ.113-115).

Από τα σωματικά χαρακτηριστικά ανάπτυξης της παιδικής ηλικίας, το ύψος και το βάρος είναι σημαντικοί δείκτες οι οποίοι επηρεάζουν τη κινητική συμπεριφορά των μαθητών στο μάθημα της Φ.Α.

Ειδικά το βάρος, όπου οι έρευνες σήμερα σ' όλο το δυτικό κόσμο, συμπεριλαμβανομένης και της χώρα μας, δείχνουν μεγάλο ποσοστό παχύσαρκων παιδιών με ό,τι αρνητικό αυτό συνεπάγεται για την κοινωνική και κινητική τους συμπεριφορά και προσαρμογή.

Σύμφωνα με το INKA η παχυσαρκία, έχει λάβει επιδημικές διαστάσεις, αφού σε παιδιά ηλικίας 6-11 χρόνων φτάνει το 54% και σε εφήβους ηλικίας 12-17 ετών το 40%.

Νεώτερες έρευνες στη χώρα μας δείχνουν άνοδο της παχυσαρκίας στα κορίτσια 12-17 ετών, η οποία φθάνει στο 45%, ενώ στα αγόρια της αντίστοιχης ηλικίας ανέρχεται στο 30%.

Σημαντικό ποσοστό ανδρών και γυναικών (81,6% και 82,9% αντίστοιχα) δεν αθλούνται καθόλου. Στα παιδιά έχει εκλείψει η φυσική κινητικότητα, η οποία περιορίζεται μόνο στις ελάχιστες ώρες άθλησης (σχολείο 2ώρες\εβδομαδιαίως).

Τα παχύσαρκα παιδιά στη χώρα μας είναι πολύ περισσότερα από τα αντίστοιχα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των ΗΠΑ (7,2% για τα αγόρια, 9,4% για τα κορίτσια) (Αθηναϊκή 24\10\2000, σ.19).

Σ' έρευνα του Παρασκευόπουλου αναφέρεται, ότι οι νεώτερες γενιές παρουσιάζουν, σε σύγκριση με τις παλαιότερες, μια προοδευτική αύξηση στις διαστάσεις του σώματος και γενικότερα στην βιολογική τους ωρίμανση (Παρασκευόπουλος Ι. 1984, σ.35).

Σήμερα η χρονολογική ηλικία δεν μπορεί να καθορίσει την έναρξη της εφηβείας, αλλά μόνο η βιολογική, η οποία για να βρεθεί χρειάζεται ειδικές μετρήσεις και όπως επισημαίνει ο Ντάνης <<η χρονική διάρκεια της εφηβικής ανάπτυξης κυμαίνεται στα 3-5 χρόνια, ενώ η αλματική (κορύφωση) συμβαίνει 1-2 χρόνια νωρίτερα στα κορίτσια απ' ότι στα αγόρια>> (Ντάνης Α. 2000, σ.1).

Η πρόωρη σωματική ανάπτυξη έχει να κάνει με το ρυθμό ζωής και την αλλαγή διατροφής των σύγχρονων κοινωνιών, σε αντίθεση με την αργή ανάπτυξη που μπορεί να προκύψει από δυσμενείς κοινωνικές ή περιβαλλοντικές συνθήκες (Αυγερινός Θ. 2000, σ.73).

Επίσης και οι γενετικές ικανότητες των παιδιών, όπως η αντοχή, η δύναμη, η ταχύτητα και η ευκαμψία επηρεάζονται από το περιβάλλον και μπορούν να θεωρηθούν ως παράγοντες προσαρμογής και ενσωμάτωσης στο μάθημα της Φ.Α. (Σακελλαρίου Κ. 1985, σ.226-227).

Κατά τον Παρασκευόπουλο η βασική έλλειψη σωματικής αντοχής, ταχύτητας, δύναμης και κινήσεων συντονισμού μπορεί να εξαναγκάσει το παιδί σε αποχή από τα ομαδικά – ανταγωνιστικά παιχνίδια ή ακόμη μπορεί να αποτελέσει και σημαντικό λόγο για οριστική απόρριψη του παιδιού από την ομάδα των συνομηλίκων του (Παρασκευόπουλος Ι. 1985, σ.24).

Υπάρχουν διαφορετικές θεωρίες και απόψεις σχετικά με τη δυνατότητα εκπαίδευσης και βελτίωσης των γενετήσιων σωματικών ικανοτήτων, καθώς και των επίκτητων κινητικών δεξιοτήτων στην παιδική ηλικία. Ανάλογα με το στόχο και το ζητούμενο αποτέλεσμα, η εξάσκησή τους μπορεί να επιφέρει καλύτερη σωματική ανάπτυξη και ωρίμανση. Αυτό αποδεικνύεται από τα αθλητικά αποτελέσματα στα διάφορα αγωνίσματα, αλλά και από τον τρόπο συμμετοχής και δραστηριοποίησης των παιδιών στο μάθημα της Φ.Α.

Η σωματική ανάπτυξη των παιδιών είναι η <<ποσοτική αύξηση του μεγέθους ή της μάζας του σώματος, ενώ η ωρίμανση είναι η ποιοτική προαγωγή της βιολογικής διαρρύθμισης και βιοχημικής σύνθεσης του συστήματος του ανθρώπου (Τραυλός Α. 1998, σ.9).

Στην ηλικία των 6-12 χρόνων έχουμε ποσοτική οριζόντια (βάρος) και κάθετη (ύψος)ανάπτυξη, οι οποίες ανά περιοδική χρονική εξέλιξη (6-8, 8-10, 10-12 χρόνια), εναλλάσσονται, χωρίς σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων.

Τα σωματικά συστήματα και όργανα στην παιδική ηλικία δεν έχουν ολοκληρωθεί, γι' αυτό και οι ανάλογες επιδόσεις είναι αποτέλεσμα των λειτουργικών φυσικών δυνατοτήτων τους.

Η ανάπτυξη των σωματικών συστημάτων κατά την παιδική και προεφηβική ηλικία θα μπορούσε να περιγραφεί ως ακολούθως:

Το καρδιαγγειακό σύστημα στα παιδιά δεν έχει ολική ανάπτυξη, αλλά αν το συγκρίνουμε με άλλα συστήματα είναι περισσότερο ανεπτυγμένο, λόγω της ανάπτυξης του στο έμβρυο.

Αμέσως μετά τη γέννηση το βάρος της καρδιάς είναι μόνο 20-25 γραμμάρια, ίσο με 0,8% της σωματικής μάζας, ενώ είναι ίσο με 0,5% στην ηλικία των 7 χρόνων και με 4% στην ηλικία των 12 χρόνων. Η καρδιά έχει θέση οριζόντια, αλλά μετακινείται προς την όρθια θέση παράλληλα με την ανάπτυξη του ατόμου.

Το σχήμα της καρδιάς σ' αυτή την περίοδο είναι σαν σφαίρα και οι κόλποι είναι πιο ευρείς από τις κοιλίες. Σε αντίθεση με τους ενήλικες τα παιδιά έχουν μεγαλύτερες αρτηρίες. Επίσης η ταχύτητα κυκλοφορίας του αίματος στα παιδιά είναι τρεις φορές μεγαλύτερη απ' αυτή των ενηλίκων. Η καρδιακή συχνότητα στο λεπτό είναι κατά μέσο όρο 80 παλμοί στην ηλικία των 6-12 χρόνων.

Η ικανότητα συστολής είναι πολύ χαμηλή από 10-15, αλλά λόγω της υψηλής καρδιακής συχνότητας, ο καρδιακός όγκος αίματος είναι σχεδόν υψηλός, δηλαδή από 1,5 σε 2 λίτρα το λεπτό στα 7 χρόνια και από 2,5 σε 3 λίτρα στο λεπτό στα 12 χρόνια.

Η αναπνευστική λειτουργία στην παιδική ηλικία γίνεται με ένα ρυθμό 30 αναπνοών ανά λεπτό στα 7 χρόνια και 24 αναπνοές στα 12 χρόνια (Proietti F.-Mishele S.-Trandafilo S. 1984, σ.33-37).

Κατά την ηλικία των 6-12 χρόνων, η οποία χαρακτηρίζεται ως “αναπνευστική ηλικία”, μπορεί να δημιουργηθεί μέσα από την κίνηση, την αναπνευστική αγωγή και τις τεχνικές αναπνοών η λειτουργική υποδομή πάνω στην οποία θα χτιστεί η μετέπειτα αναπνευστική ικανότητα του ατόμου (Tugnoli F. 1980, σ.35).

Η αναπνευστική λειτουργία είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη λειτουργία του κυκλοφορικού συστήματος, το οποίο έχει την ευθύνη της μεταφοράς του οξυγόνου στους ιστούς μέσω του αίματος (De Lellis M., D’Alfonso A. 1982, σ.14).

Η καρδιαγγειακή λειτουργία στα παιδιά των 6-12 χρόνων είναι τέτοια, που καθιστά δυνατή την προσαρμογή στην κόπωση, μέσω του μηχανισμού ρύθμισης του καρδιοαναπνευστικού συστήματος (Enrile E., Invernici A. χ.χ. σ.123-125).

Ο σωματότυπος κάθε παιδιού είναι ένα ατομικό χαρακτηριστικό και έχει σημαντική θετική ή αρνητική επίδραση στην αντοχή, αφού η παχυσαρκία φαινόμενο της σύγχρονης κοινωνίας, είναι ανασταλτικός παράγοντας στην κινητική απόδοση.

Το μυοσκελετικό σύστημα στην παιδική ηλικία δεν είναι ολοκληρωμένο καθώς η ανάπτυξη του ολοκληρώνεται μετά την εφηβεία. Αυτό όμως δεν περιορίζει την κινητική δραστηριότητα, αλλά αντιθέτως την ευνοεί, αφού υπάρχει μεγάλο εύρος κινήσεων και ελαστικότητας (Azemar G. 1979, σ.60).

Όμως, είναι γνωστό από την προπονητική, ότι οι γενετήσιες σωματικές ικανότητες (αντοχή, δύναμη, ταχύτητα και ευκαμψία), όταν δεν τύχουν συστηματικής εξάσκησης με συγκεκριμένη ποσοτική και ποιοτική επιβάρυνση και ένταση σε τακτά χρονικά διαστήματα δε βελτιώνονται, έστω κι αν η βιολογική ανάπτυξη στην παιδική ηλικία επιφέρει κάποιες μεταβολές (Letzelter M. επιμ. Κέλλης Σπ. 1985, σ.154-157, Αυγερινός Θ. 2000, σ.81-82).

Αυτό βέβαια δε σημαίνει, ότι είναι χαμένος χρόνος η εξάσκησή τους στο μάθημα της Φ.Α. και ότι δεν θα πρέπει για λειτουργική αναγκαιότητα των συστημάτων και των οργάνων να ενεργοποιούνται σε βαθμό ανάλογο της ηλικίας, ανεξάρτητα των προσαρμογών που επιτυγχάνονται.

Στις δύο μεγάλες τάξεις Ε΄ και ΣΤ΄, όπου τόσο η χρονολογική ηλικία (10,5-12) χρόνων, όσο και η βιολογική ωρίμανση (σωματική και κινητική) έχει επιτευχθεί σε μεγάλο βαθμό, η Φ.Α. εκπαιδεύει τις σωματικές - κινητικές δεξιότητες και μέσω αυτών όπως αναφέρεται στο Α.Π. και τις σωματικές - κινητικές ικανότητες (Υ.Π.Ε.Π.Θ. 1997, σ.15).

Τα παιδιά σ' αυτή την ηλικία έχουν αποκτήσει ικανότητα κρίσης με δυνατότητα λογικής ανάλυσης των πραγμάτων. Αυτή η ικανότητα κρίσης δίνει στα παιδιά αυτοπεποίθηση και πρωτοβουλία δράσης.

Ταυτόχρονα με τη σωματική ενδυνάμωση τα κορίτσια, λόγω της γρηγορότερης σεξουαλικής ωρίμανσης (10,5-11 χρόνια), είναι σε πολλούς τομείς ισάξια, αν όχι δυνατότερα των αγοριών, τα οποία σεξουαλικά ωριμάζουν αργότερα (12-13 χρόνων).

Τα παιδιά περιμένουν από το μάθημα της Φ.Α. και το διδάσκοντα να τους προτείνει μαθησιακά κινητικά ερεθίσματα, τα οποία θα τους κατευθύνουν σε έντονες σωματικές δραστηριοποιήσεις ανταγωνιστικού χαρακτήρα (Αυγερινός Θ. 2000, σ.71-72).

Οι σωματικές - κινητικές ικανότητες όπως προείπαμε είναι γενετικές αλλά μέσα από τη συστηματική άσκηση βελτιώνονται σε αναλογία της ποσοτικής επιβάρυνσης και το επίπεδο που στοχεύουμε να αναπτύξουμε τη φυσική κατάσταση του ατόμου.

Γενική φυσική κατάσταση ενός ατόμου θεωρείται <<το άθροισμα των κινητικών βασικών ιδιοτήτων>> (Letzelter M. επιμ. Κέλλης Σπ. 1985, σ.154).

Βασικές σωματικές - κινητικές ικανότητες θεωρούνται η δύναμη, η αντοχή η ταχύτητα και η ευκαμψία ή κατά άλλους και οι συναρμοστικές δεξιότητες (όπ. π. σ.156).

Η δύναμη σχετίζεται με τη δραστηριότητα του μυϊκού συστήματος, η αντοχή με το καρδιο-αναπνευστικό και κυκλοφορικό σύστημα, η ταχύτητα με τις αντιδράσεις του νευρομυϊκού συστήματος και η ευκαμψία με το εύρος δραστηριοποίησης των αρθρώσεων.

Για να έχουμε βιολογικές προσαρμογές στις σωματικές – κινητικές ικανότητες θα πρέπει να ακολουθήσουμε τη μέθοδο της “επιβάρυνσης και αποκατάστασης”, μέσω της οποίας, ανάλογα της ποσοτικής και χρονικής εξάσκησης, θα έχουμε αντίστοιχα αποτελέσματα.

Η ατομική εκπαίδευσή τους στο μάθημα της Φ.Α. ξεχωριστά στοχεύει στην ενεργοποίησή τους για καλύτερη κινητική απόδοση-προσαρμογή και όχι για την επίτευξη κάποιας συγκεκριμένης αθλητικής επίδοσης (ανύψωσης μεγάλου βάρους, μεγάλη χρονική επίδοση σε ταχύτητα ή αντοχή κ.α.).

Η άμεση εξάσκηση των σωματικών – κινητικών ικανοτήτων στις υπάρχουσες συνθήκες του μαθήματος στο δημοτικό σχολείο (2 ώρες την εβδομάδα, έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, μεγάλος αριθμός ανά τάξη 30 περίπου), ίσως να μην είναι η ιδανική, αλλά θεωρείται ότι μέσα από τα ομαδικά και ατομικά αθλήματα αυτές καλλιεργούνται έστω κι έμμεσα, αφού κατά τη διάρκεια της εφαρμογής τους ενεργοποιούνται όλα τα σωματικά συστήματα.

Η ενεργοποίηση των σωματικών - κινητικών ικανοτήτων, επιτρέπει στους μαθητές να συμμετέχουν και να κατανοούν τις ατομικές ιδιαιτερότητες τους καθώς και να προσπαθούν να τις βελτιώσουν μέσα από την ανταγωνιστικότητα του παιχνιδιού και της άσκησης.

Όμως σημαντικό στοιχείο για τη σωματική κατάσταση των παιδιών θεωρείται η εξωτερική τους εμφάνιση (αισθητική – λειτουργική), η οποία σε κάποιο βαθμό εκλαμβάνεται ως παράγοντας για τη συμμετοχή στα αθλητικά - παιχνίδια και την άσκηση.

Η Φ.Α., μέσω των γυμναστικών ασκήσεων, δύναται να βελτιώσει την αισθητική και λειτουργική σωματική κατάσταση του ατόμου της αναπτυξιακής ηλικίας, αφού μπορεί να επιδρά σε αυτή καθοριστικά, με αποτέλεσμα, να την καθιστά “φυσιολογική” (Lapriere A. 1979, Vol. I, σ.22-24).

Έτσι δίνεται ιδιαίτερη έμφαση σε επιμέρους κινητικές – σωματικές ικανότητες, σε βάρος της σταθερής εξάσκησης για τη βελτίωση της γενικής Φυσικής Κατάστασης.

Στον κοινωνικό τομέα η ηλικία της προεφηβείας (10-12 χρόνων) είναι σημαντική, γι' αυτό μέσω της Φ.Α. αναπτύσσεται η ατομική και συλλογική δράση του ατόμου και της ομάδος, έτσι, ώστε ο μηχανισμός της κοινωνικοποίησης να λειτουργεί ευκολότερα χωρίς διαχωρισμούς και ιεραρχήσεις. Δηλαδή το παιδί με την άσκηση και τις αθλητικές δραστηριότητες μαθαίνει την ομαδικότητα, τους κανόνες της κοινωνικής συνύπαρξης, της ευγενούς άμιλλας και του υγιούς ανταγωνισμού, κάτι που σε άλλα μαθήματα του σχολείου αυτά δεν εμφανίζονται τόσο χαρακτηριστικά όσο στη Φυσική Αγωγή (Σακελαρίου Κ. 1985, σ.221).

Οι αθλητικές και κινητικές δραστηριότητες αποτελούν <<ένα σπουδαίο και αυτόνομο τομέα πράξεων και ενεργειών, βιωμάτων και εμπειριών ικανότητας και μη ικανότητας, προπόνησης, άσκησης, μάθησης, κόπωσης, του αγώνα και της επίδοσης που προσφέρουν μοναδικές και ανεπανάληπτες εμπειρίες, οι οποίες οδηγούν σε χρήσιμα συμπεράσματα>> (Αυγερινός Θ. 2000, σ.71).

Ακόμη το μάθημα της Φ.Α. επιδιώκει την ανάπτυξη της αγάπης και αλληλοεκτίμησης των μαθητών\τριων διαμέσου της βελτίωσης του αυτοελέγχου και της αυτοεκτίμησης, του ατόμου με συμμετοχή και αποδοχή τόσο της Νίκης όσο και της Ήττας.

Έτσι αναπτύσσεται η κοινωνικότητα των μαθητών. <<Τα παιδιά, μέσω της φυσικής δραστηριότητας, μαθαίνουν να κατανοούν και να εξοικειώνονται με την αξία της συμμετοχής, της συνεργασίας, του συναγωνισμού και της υπομονής>> (Pangrazi R. επιμ. Κιουμουρτζόγλου Ε. 1999, σ.23).

Σήμερα η Φ.Α. στο σχολείο προσαρμοσμένη στις κοινωνικές και τεχνολογικές εξελίξεις της εποχής μας, δύναται να προσφέρει στους μαθητές\τριες μαθησιακά περιεχόμενα, τα οποία μπορούν να διαρκούν σε όλη τη ζωή τους.

Η μάθηση αρχίζει από τις βασικές γνώσεις του αντικειμένου σε ό,τι αφορά τη γενική γύμναση (καλή Φυσική Κατάσταση), συνεχίζει στους τομείς της Προαγωγής και Αγωγής της Υγείας, της Περιβαλλοντικής προστασίας και της Κοινωνικής Ηθικής (Friedmann G. 1968, σ.38).

Ως εκ τούτου τώρα θα πρέπει να μιλάμε για την "εξαιρετη αγωγή" των ψυχοσωματικών και κινητικών δραστηριοτήτων, στην οποία ο ρόλος της Φ.Α. είναι ΜΟΡΦΩΤΙΚΟΣ και όχι ΨΥΧΑΓΩΓΙΚΟΣ (Peluso E. 1999, σ.3).

III.Δ. ΙΣΧΥΟΝ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Φ.Α. του Δημοτικού σχολείου συντάχθηκε από επιτροπή ειδικών επιστημόνων, που συγκρότησε το Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Π.Ι. και τέθηκε σε εφαρμογή με το Π.Δ. 377/1995 (Φ.Ε.Κ. 209). Λίγο αργότερα εκδόθηκε και βιβλίο οδηγιών για τον διδάσκοντα γυμναστή (Ο.Ε.Δ.Β. 1997) που συμπληρώνει το Α.Π.

ΣΚΟΠΟΣ: <<Ο σκοπός της διδασκαλίας της Φυσικής Αγωγής στο Δημοτικό Σχολείο είναι μέσα από ποικίλες κινητικές και αθλητικές δραστηριότητες να βοηθήσει κατά προτεραιότητα στη σωματική ανάπτυξη των μαθητών και να συμβάλει στην ψυχική και πνευματική τους καλλιέργεια καθώς και την αρμονική τους ένταξη στην κοινωνία.

Οι ειδικότεροι σκοποί της Φυσικής Αγωγής είναι κατά κατηγορία οι εξής:

1. Κινητικοί σκοποί:

Η αίσθηση του σώματος στο χώρο και το χρόνο

Ο συντονισμός και συγχρονισμός του σώματος και των μελών του με τη βοήθεια της όρασης.

Η αίσθηση και βελτίωση της στατικής και δυναμικής ισορροπίας, η ανάπτυξη πλευρικής κίνησης.

Η αίσθηση και καλλιέργεια του ρυθμού και κινητικών δεξιοτήτων και η εκμάθηση της βασικής τεχνικής ορισμένων δραστηριοτήτων.

2. Βιολογικοί σκοποί:

Η φυσιολογική ανάπτυξη των βασικών σωματικών ικανοτήτων αντοχής, δύναμης, ταχύτητας, ευλυγισίας και επιδεξιότητας καθώς και πρόληψη, βελτίωση και διόρθωση μορφολογικών και λειτουργικών παρεκκλίσεων.

3. Κοινωνικοί σκοποί:

Η ανάπτυξη κοινωνικών και ψυχικών αρετών, όπως συνεργασία, ομαδικό πνεύμα, αυτοπειθαρχία, θέληση, υπευθυνότητα, υπομονή, επιμονή και θάρρος.

Η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης με τη βελτίωση των φυσικών ικανοτήτων, την εκμάθηση κινητικών δεξιοτήτων και τη συμμετοχή σε αθλητικές δραστηριότητες.

Η απόκτηση αυτοπεποίθησης με επίγνωση των ικανοτήτων και των ορίων τους σε σύγκριση με τους άλλους και η καλλιέργεια ελεύθερης και δημοκρατικής έκφρασης.

4. Ηθικοί σκοποί:

Η ανάπτυξη ηθικών αρετών, όπως τιμιότητα, δικαιοσύνη, αξιοκρατία, σεβασμός αντιπάλων, μετριοφροσύνη, συνετή αντιμετώπιση της νίκης και της ήττας κ.α.

5. Αισθητικοί σκοποί:

Η γνωριμία με την ελληνική κινητική παράδοση.

Η καλλιέργεια της ρυθμικής κινητικής έκφρασης και του ελληνικού παραδοσιακού χορού.

Η εκτίμηση των αισθητικών στοιχείων των κινήσεων.

6. Γνωστικοί σκοποί:

Η κατανόηση εννοιών και η απόκτηση γνώσεων σχετικών με τη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό.

Η γνώση των κανονισμών των διαφόρων αθλοπαιδιών και αγωνισμάτων.

Η απόκτηση γνώσεων σχετικών με την Ολυμπιακή ιδέα και κίνηση.

Η γνώση στοιχείων που σχετίζονται με το χορό, τη μουσική και το τραγούδι σε τοπικό και εθνικό επίπεδο.

Η απόκτηση βασικών γνώσεων υγιεινής και πρώτων βοηθειών και η ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας.

7. Βιωματικοί σκοποί:

Η συνειδητοποίηση της ανάγκης για <<δια βίου>> άσκηση ή άθληση και της ωφέλειας που προκύπτει από αυτή, καθώς και η απόκτηση αθλητικών συνηθειών για ερασιτεχνική ενασχόληση με τον αθλητισμό "hobbies">> (Α.Π. 1995 σ.255).

Απ' ό,τι διαπιστώνουμε οι γενικοί στόχοι του μαθήματος παραμένουν οι ίδιοι με αυτούς του προηγούμενου Α.Π. του 1988 (ανεπίσημου), αλλά στο σκοπό παρατηρούνται δύο σημαντικές αλλαγές. Η πρώτη αναφέρεται στην υπόδειξη για να "βοηθήσει κατά προτεραιότητα στη σωματική ανάπτυξη", κάτι που δεν υπήρχε στο προηγούμενο, αφού εκεί αναφερόταν στην "ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων του μαθητή". Η δεύτερη αλλαγή παρουσιάζεται στη κατάργηση της αναφοράς για τη διαφορετικότητα "ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή", που υπήρχε στο Α.Π. του 1988 (Αναλυτικά Προγράμματα Φ.Α. 1988 και 1995, σ.1 και 3).

Αυτές οι δύο σημαντικές αλλαγές οριοθετούν τη σημερινή "τάση" που επικρατεί στο χώρο της σχολικής Φ.Α. και τη κατεύθυνση του μαθήματος σε σχέση με τα άλλα γνωστικά αντικείμενα.

Η επίτευξη του σκοπού και των στόχων σ' αυτό το Α.Π. διαρθρώνεται σε δύο φάσεις: Στην πρώτη, που περιλαμβάνει την Α,Β,Γ και Δ τάξη, επιδιώκεται η εφαρμογή της Ψυχοκινητικής Αγωγής, ενώ στη δεύτερη που αφορά την Ε' και ΣΤ' τάξη ο σκοπός επικεντρώνεται στην "εκμάθηση των κινητικών Αθλητικών δεξιοτήτων και μέσω αυτών στη βελτίωση των σωματικών ικανοτήτων".

Στη δεύτερη φάση (Ε' και ΣΤ' τάξη) ο σκοπός ανταποκρίνεται σ' ένα αθλητικό μοντέλο σχολικού Α.Π. που αποσκοπεί να διαμορφώσει "Αθλητικά Βιώματα" στους μαθητές με αποτέλεσμα να έχουν μια συνεχή κινητική και σωματική δραστηριοποίηση.

Αυτό επιτυγχάνεται εφ' όσον βελτιωθεί:

- α. το επίπεδο των κινητικών ικανοτήτων του
- β. το επίπεδο των δεξιοτήτων του και
- γ. το πρακτικό αθλητικό επίπεδο δράσης

(Αυγερινός Θ. 2000, σ.48).

Η βελτίωση των σωματικών κινητικών ικανοτήτων (αντοχής, δύναμης, ταχύτητας και ευκαμψίας) στο σχολείο, είναι ο ζητούμενος στόχος, ο οποίος βέβαια επιτυγχάνεται έμμεσα, μέσω της διδασκαλίας των κινητικών αθλητικών δεξιοτήτων, όπου παράλληλα χρησιμοποιούνται οι βασικές αρχές της προπονητικής.

Στα σύγχρονα Α.Π. της Φυσικής Αγωγής για τα Δημοτικά Σχολεία αναφέρεται ότι μετά την "οικοδόμηση του γνωστικού σχήματος του σώματος" που αυτό γίνεται μέσω της Ψυχοκινητικής Αγωγής και στην ηλικία 4 ως 9 χρόνων, θα πρέπει να αναπτύσσονται οι σωματικές κινητικές ικανότητες και η μάθηση των σωματικών κινητικών δεξιοτήτων (όπ. π. σ.49).

Επίσης είναι αποδεκτό ότι στην ηλικία 6-12 χρόνων, (περίοδος δημοτικού σχολείου) με τις ελληνικές συνθήκες εφαρμογής του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής (δύο ώρες την εβδομάδα, έλλειψη εγκαταστάσεων, κ.λ.π.), ουσιαστικά επιδιώκεται <<μια πρώτη μύηση όλων των μαθητών στις κινητικές και αθλητικές δραστηριότητες και όχι ιδιαίτερη επίδοση από λίγους μαθητές>> (Αναλυτικό Πρόγραμμα 1995, σ.2).

Κάτι τέτοιο είναι εμφανές και ειδικότερα στην Γ και Δ τάξη, όπου αναφέρεται (όπ. π. σ.3) συγκεκριμένα τόσο για τις σωματικές κινητικές ικανότητες, όσο και για τις σωματικές κινητικές (αθλητικές) δεξιότητες.

Στην Ε' και ΣΤ' τάξη η διάρθρωση του Αναλυτικού Προγράμματος γίνεται σε τέσσερις βασικές κατηγορίες αθλημάτων που είναι: οι αθλοπαιδιές, ο κλασσικός αθλητισμός, η γυμναστική και οι χοροί.

Η αδυναμία του Α.Π. της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης εμφανίζεται σ' αυτό ακριβώς το σημείο όπου δεν είναι ξεκάθαρο το πώς θα επιτευχθεί ο ζητούμενος στόχος της σωματικής βελτίωσης.

Η διδασκαλία της τεχνικής των αθλημάτων στις συνθήκες που γίνεται το μάθημα στα δημόσια σχολεία περιορίζει αισθητά τις δυνατότητες ουσιαστικής βελτίωσης των σωματικών ικανοτήτων. Αντίθετα στα ιδιωτικά σχολεία, όπου υπάρχει καλύτερη υλικοτεχνική υποδομή διαπιστώνεται πως οι στόχοι του μαθήματος σ' αυτήν την κατεύθυνση επιτυγχάνονται καλύτερα.

Γενικά, πρέπει να επισημάνουμε, ότι η έλλειψη κι ο περιορισμός της σωματικής γύμνασης σήμερα, στην ευαίσθητη ηλικία ανάπτυξης, εγκυμονεί κινδύνους για την υγεία των παιδιών και ως εκ τούτου για την εν γένει κοινωνική συμπεριφορά τους.

Τη χρησιμότητα της σωματικής γύμνασης σε σχέση με την υγεία τη συναντάμε στα Απομνημονεύματα του Ξενοφώντα όπου ο Σωκράτηςπροέτρεπε τους μαθητές του να γνωρίζουν για τη σωματική γύμναση μέσω των ειδικών ασκήσεων οι οποίες θα τους εξασφάλιζαν την <<πιο καλή υγεία >> (Φουκώ Μ. 1984, σ.130).

IV ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

IV.A. Το δείγμα της Έρευνας

Η επιλογή ενός θέματος έρευνας <<δεν είναι ολοκληρωτικά λογικώς εδραιωμένη. Είναι συνηθέστατα συνάρτηση τόσο της προσωπικότητας του ερευνητή όσο και του περιβάλλοντος στο οποίο κινείται και εργάζεται>> (Φύλιας Β. 1998, σ.19).

Τα κίνητρα του επιστήμονα για τη μελέτη και αναζήτηση ενός θέματος προέρχονται είτε από την ανησυχία, είτε την επιθυμία του <<να αναχθεί μια πληθώρα στοιχείων, που κυριαρχείται από μια (νομοτελειακή) τάξη, υπάγεται σε ορισμένους κανόνες>> και τέλος είναι πρακτικά χρήσιμη. (όπ. π. σ.20).

Στην επιστημονική έρευνα η διατύπωση του προβλήματος είναι τόσο σημαντική από το πρώτο ως και το τελευταίο στάδιο μελέτης, αφού <<κάθε επιστημονικό επίτευγμα θέτει νέα ερωτήματα και αποζητά (προκαλεί) το ξεπέρασμά τους>> (όπ. π. σ.23).

Στη συγκεκριμένη έρευνα ο σκοπός ήταν η διαπίστωση της αποτελεσματικότητας του Αναλυτικού Προγράμματος της Φυσικής Αγωγής, σε διαστρωματικό και γεωγραφικό επίπεδο. Καθόσον η πολιτεία υποχρεούται να παρέχει ισότιμη εκπαίδευση σ' όλους τους μαθητές\τριες, μέσω των κοινών Αναλυτικών Προγραμμάτων, της υλικοτεχνικής υποδομής και του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Η υπόθεση που τίθεται στην παρούσα έρευνα, είναι : Εφόσον το Αναλυτικό Πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής σ' όλα τα δημοτικά σχολεία είναι ίδιο, τότε και η απόδοση των μαθητών\τριών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής (επιδόσεις Σωματικών Κινητικών Ικανοτήτων) θα είναι η αυτή. Ακολουθείται η μηδενική υπόθεση (H₀).

Η διαδικασία επιλογής του δείγματος, ακολούθησε, βάσει της υπόθεσης, τα κύρια χαρακτηριστικά της έρευνας, που ήταν η κοινωνική κατάσταση και η γεωγραφική κατανομή των σχολείων.

Στην επιλογή του δείγματος δεν ακολουθήθηκε η απλή τυχαία δειγματοληψία, η οποία είναι η πιο γνωστή μέθοδος (για την επιλογή του αντιπροσωπευτικού δείγματος), γιατί η εφαρμογή της είναι δυσχερής σε μεγάλους πληθυσμούς, όπως στη δική μας περίπτωση. Επίσης και η μέθοδος της συστηματικής δειγματοληψίας δεν μπορούσε να ανταποκριθεί στα πρακτικά δεδομένα της έρευνας, γιατί η διαμόρφωση καταλόγου στο μεγάλο δείγμα των μαθητών και των σχολείων ήταν αδύνατη. (Κυριαζή Ν. 2000, σ.110).

Ως εκ τούτου επιλέχθηκε η μέθοδος της δειγματοληψίας κατά στρώμα, η οποία αυξάνει την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, σε σχέση με τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του πληθυσμού.

Η μέθοδος της στρωματοποίησης συνδυάζεται με τις προαναφερόμενες μεθόδους και εξασφαλίζει δείγμα με μικρότερο σφάλμα και με μικρό κόστος, αλλά και αυτή απαιτεί την ύπαρξη καταλόγου με πλήρη καταγραφή όλων των ατόμων που περιλαμβάνονται στον υπό έρευνα πληθυσμό.

Η ύπαρξη ή όχι καταλόγου δεν εξαλείφει το πρόβλημα που είναι <<η τυχαία επιλογή συγκεκριμένων ατόμων, που ίσως είναι δύσκολο να εντοπιστούν ή είναι τόσο διασκορπισμένα γεωγραφικά, ώστε το κόστος της έρευνας και ο χρόνος που απαιτεί να την καθιστούν ανέφικτη>> (όπ. π. σ.115).

Η λύση στο πρόβλημα της επιλογής του δείγματος έρχεται με την εναλλακτική μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας μέσα από τα κοινωνικά στρώματα και τα γεωγραφικά διαμερίσματα (περιφέρειες), με βάση τη δημογραφική κατανομή του πληθυσμού (αστικά, ημιαστικά, αγροτικά) κέντρα.

Ακόμη η εθελοντική συμμετοχή του σχολείου με την αναγκαία βοήθεια του διδάσκοντος εκπαιδευτικού Φ.Α. ήταν παράγοντας, ο οποίος καθόριζε την επιλογή του δείγματος.

Γι' αυτό το λόγο χρησιμοποιήσαμε το <<δειγματοληπτικό περίγραμμα ή πλαίσιο το οποίο είναι ένας κατάλογος όχι κατά ανάγκη ονομάτων>> αλλά όπως στη δική μας περίπτωση διοικητικές περιφέρειες. (Μπαγιάτης Κ 1990, σ.50).

Αυτή η μέθοδος της πολυσταδιακής δειγματοληψίας βασίζεται σε μονάδες (σχολεία), που έχουν τα ίδια χαρακτηριστικά και όχι σε άτομα – μαθητές, με αποτέλεσμα να είναι περισσότερο έγκυρη και αξιόπιστη (όπ. π. 1990, σ.41).

<<Η σωστή συγκρότηση των ομάδων έρευνας έχει καθοριστική σημασία για τη δυνατότητα εξαγωγής ορθών συμπερασμάτων σχετικά με την υπό έλεγχο υπόθεση.

Στόχος είναι πάντα η ίδια σύνθεση των ομάδων, κάτι που μπορεί να επιτευχθεί είτε με την τυχαία δειγματοληψία από τον ζητούμενο πληθυσμό είτε με την τυχαία τοποθέτηση των ομάδων εκείνων που έχουν δεχτεί να συμμετάσχουν στην έρευνα>> (Κυριαζή Ν. 2000, σ.155).

Η τεχνική που χρησιμοποιήθηκε στην επιλογή του δείγματος είναι η <<πολυσταδιακή δειγματοληψία κατά στρώμα>> (όπ. π. σ.113), έχοντας ως κριτήριο τη κοινωνική κατάταξη και τη γεωγραφική κατανομή, με βάση διοικητικές περιφέρειες της χώρας και το δημογραφικό μέγεθος των πόλεων.

Για τις σχολικές μονάδες της κοινωνικής κατάταξης η επιλογή έγινε με κλήρωση (λοταρία) από τα σχολεία των πόλεων που πληρούσαν αυτές τις προϋποθέσεις.

Ο καθορισμός της κοινωνικής διαστρωμάτωσης ορίζεται σύμφωνα με τα οικονομικά δεδομένα της οικογένειας των μαθητών\τριών, τα οποία αντανακλώνται τόσο στο τόπο κατοικίας (ακριβά ή φθηνά προάστια των πόλεων), όσο και στην επιλογή του σχολείου φοίτησής των (δημόσια, ιδιωτικά).

Τα ιδιωτικά σχολεία που επελέγησαν έχουν τα υψηλότερα διδάκτρα (1.500.000 έως 2.000.000 εκατομύρια το χρόνο), που σημαίνει ότι οι μαθητές\τριες που φοιτούν εκεί θα πρέπει να προέρχονται από οικογένειες με υψηλό οικονομικό εισόδημα.

Τα επιλεχθέντα δημόσια σχολεία σύγκρισης για την κοινωνική κατάταξη, μας έδωσαν ένα αρκετά αντιπροσωπευτικό κριτήριο της οικονομικής κατάστασης της οικογένειας, αφού τα παιδιά που φοιτούν στο πλησιέστερο (δημόσιο) σχολείο της περιοχής κατοικίας τους, προέρχονταν από τους εργατικούς συνοικισμούς Ταύρου, Μεταξουργείου, Περάματος κ.τ.λ.

Ως προς τη γεωγραφική κατανομή ακολουθήθηκε η εξής διαδικασία :

Οι αστικές πόλεις με δεδομένο το αναγκαίο πληθυσμιακό δυναμικό (άνω των 100.000 κατοίκων), επελέγησαν από τις περιφέρειες εκείνες που πληρούσαν αυτήν την προϋπόθεση. Επειδή ήταν περιορισμένες σε αριθμό δεν χρειάστηκε να γίνει κλήρωση.

Οι ημιαστικές πόλεις (άνω των 10.000 κατοίκων) επελέγησαν από τους νομούς των περιφερειών οι οποίοι πάλι είχαν καθοριστεί κατόπιν κλήρωσης.

Οι αγροτικές κοινότητες (άνω των 1000 κατοίκων) του κάθε νομού επιλογής (με κλήρωση) της περιφέρειας καθορίστηκαν ξανά με τη μέθοδο της κλήρωσης.

Μετά την επιλογή των πόλεων ακολουθήσαμε για τον καθορισμό των εξατάξιων σχολικών μονάδων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης την τυχαία δειγματοληψία με κλήρωση (μέθοδο λοταρίας) και στη συνέχεια προβήκαμε στην επιλογή των συγκεκριμένων σχολείων.

Η διαδικασία συγκρότησης του δείγματος με το μεγαλύτερο δυνατό ποσοτικά αριθμό σχολείων, καθώς και η πανελλαδική αναγκαία περιφερειακή αντιπροσώπευση, μας καθόρισαν τις τεχνικές επιλογής μέσα από τους <<εναλλακτικούς τρόπους δειγματοληψίας>> (Κυριαζή Ν. 2000, σ.170).

Η επιλογή της ηλικίας των μαθητών/τριών 11 – 12 χρόνων (ΣΤ΄Τάξη Δημοτικού σχολείου) και για τις δύο περιπτώσεις (κοινωνικής κατάταξης και γεωγραφικής κατανομής), έγινε για λόγους μεγαλύτερης αποτελεσματικότητας των μετρήσεων, έχοντας ως δεδομένο, την καλύτερη βιολογική και πνευματική ωρίμανση των παιδιών.

Το τελικό δείγμα μαθητών\τριών που συμμετείχε κατά κατηγορία στην έρευνα προήλθε από (43) σχολεία και ήταν :

1. Κοινωνική κατάταξη (16):

α) Δημόσια : Αγόρια =120, Κορίτσια =140, Σύνολο =260.

β) Ιδιωτικά : Αγόρια =165, Κορίτσια =125, Σύνολο =290.

2. Γεωγραφική κατανομή (27) :

α) Αστικά : Αγόρια =127, Κορίτσια =131, Σύνολο =258.

β) Ημιαστικά : Αγόρια =130, Κορίτσια =134, Σύνολο =264.

γ) Αγροτικά : Αγόρια =75, Κορίτσια =77, Σύνολο =152.

Το συνολικό δείγμα μαθητών\τριών που συμμετείχε στην έρευνα ήταν 1204 άτομα.

IV.B. Ερευνητική διαδικασία

Η συγκρότηση των δύο κατηγοριών σχολείων (κοινωνική κατάταξη και γεωγραφική κατανομή), δημιούργησε δύο διαφορετικές μορφές ανεξάρτητης μεταβλητής οι οποίες μελετήθηκαν με τη μέθοδο της σύγκρισης των αποτελεσμάτων των επιδόσεων των μαθητών (εξαρτημένων μεταβλητών).

Έτσι η ανεξάρτητη μεταβλητή (Α.Μ.) στην έρευνά μας εμφανίζεται με:

- α) τη κοινωνική κατάταξη με βάση τη φοίτηση σε δημόσιο ή ιδιωτικό σχολείο,
- β) τη γεωγραφική κατανομή των σχολείων φοίτησης των μαθητών/τριών, σε τρεις κατηγορίες αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές.

Η εξαρτημένη μεταβλητή είναι: οι επιδόσεις των μαθητών/τριών στο μάθημα της Φ.Α.(πρίν και μετά την εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος) στις παραπάνω κατηγορίες σχολείων, σε συνάρτηση με το φύλο των μαθητών.

Οι μετρήσεις των επιδόσεων στις σωματικές κινητικές ικανότητες (Φυσικές Ικανότητες) των μαθητών/τριών έγιναν στην αρχή της σχολικής περιόδου, (1-10 Οκτωβρίου 1999) και στο τέλος μετά την εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος, (10-20 Μαΐου 2000), το οποίο ήταν κοινό για όλες τις συμμετέχουσες μονάδες μελέτης.

Οι ώρες διδασκαλίας του μαθήματος Φ.Α., που έπρεπε να πραγματοποιηθούν σε κάθε σχολείο στη συγκεκριμένη περίοδο, καθορίστηκαν στις 55 (Αν. Πρόγραμμα, Βιβλίο ΥΠΕΠΘ 1997 σ.26, Αυγερινός Θ. 2000, σ.152).

Παράλληλα οι μετρήσεις αφορούσαν την α) Αντοχή, β) Ευκαμψία, γ) Μυϊκή Αντοχή (Κουλιακούς), δ) Μυϊκή Ισχύ Κάτω Άκρων (Άλμα χωρίς φόρα), ε) Μυϊκή ισχύ Άνω Άκρων (Κάμψεις των Χεριών). Θα πρέπει να σημειώσουμε όμως ότι, παρόλο που η ταχύτητα αποτελεί μέρος των Σωματικών Κινητικών Ικανοτήτων δεν κατέστη δυνατόν να μετρηθεί. Αυτό οφείλεται αφενός, σε λόγους ανεπαρκούς υποδομής των σχολείων αφετέρου, σε λόγους που αφορούν τις δυσκολίες χρονομέτρησης από τους εκπαιδευτικούς (πρόβλημα αντικειμενικής αξιοπιστίας). Έτσι η δέσμη των δοκιμασιών (test) που χρησιμοποιήθηκε για τις παραπάνω μετρήσεις προέρχεται από τα διεθνή αναγνωρισμένα (test) και εμπεριέχεται στο **πίνακα. 6, σ.146**

Πίνακας 6

Η δέσμη των δοκιμασιών (tests) που χρησιμοποιήσαμε στην έρευνα είναι η εξής:

ΦΥΣΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ	ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ ΤΩΝ TEST
1 ANTOXH	<p>1) Αντοχή. Τρέξιμο σε απόσταση 50 μέτρων σε Παραλληλόγραμο, η οποία επαναλαμβάνεται 11 φορές. Το σύνολο της απόστασης είναι 550 μέτρα (600 yards). Χρονομετρούμε σε πόσο χρόνο διανύουν την συγκεκριμένη απόσταση (χρόνος σε λεπτά – δευτερόλεπτα), παραλλαγή του A.A.H.P.E.R. test, (Καλουψής Σ., Σκραπαρλής Β. 1981, σ.86).</p>
2 EYKAMΨIA	<p>2) Ευκαμψία. Δίπλωση από την εδραία θέση. Μέτρηση της ευκαμψίας του κορμού (μετράμε την απόσταση από τις άκρες των δακτύλων των χεριών έως τα δάκτυλα των ποδιών. Η μέτρηση είναι αρνητική πριν το άγκιγμα των δακτύλων και θετική μετά το πέρασμα των δακτύλων. Το σκορ εκφράζεται σε εκατοστά του μέτρου, EYROFIT test, (Καμπίτσης Χ., Χαραχούσου Υ. 1990, σ.112).</p>
3 ΜΥΪΚΗ ANTOXH (ΚΟΙΛΙΑΚΟΙ)	<p>3) Μυϊκή αντοχή. Αναδιπλώσεις του κορμού από την εδραία θέση με λυγισμένα γόνατα. Μετράμε αριθμό επαναλήψεων σε 30 δευτερόλεπτα, (όπ. π. σ.112).</p>
4 ΜΥΪΚΗ ΙΣΧΥΣ ΚΑΤΩ ΑΚΡΩΝ	<p>4) Μυϊκή ισχύς κάτω άκρων. Άλμα σε μήκος χωρίς φόρα. Μετράμε την απόσταση του άλματος από το σημείο εκτίναξης σε εκατοστά, (όπ. π. σ.112).</p>
5 ΜΥΪΚΗ ΙΣΧΥΣ ΑΝΩ ΑΚΡΩΝ	<p>5) Μυϊκή ισχύς άνω άκρων. Κάμψεις των χεριών από θέση στήριξης στα γόνατα και με τα πόδια τεντωμένα. Μετράμε αριθμό επαναλήψεων σε 30 δευτερόλεπτα, Kalifornia test, (όπ. π. σ.109).</p>

Για τη διενέργεια μιας δοκιμασίας (test), που εμπεριέχει διάφορες επιδόσεις σωματικών κινητικών ικανοτήτων, ορθό είναι, να υπάρχουν εθνικές νόρμες, όπως για παράδειγμα στις Η.Π.Α., Ρωσία, Ουγγαρία κτλ. Επειδή στην Ελλάδα δεν έχει γίνει ακόμη κάτι τέτοιο, ήμασταν αναγκασμένοι να στηριχθούμε σε άλλες διεθνής έγκυρες δοκιμασίες (tests), όπως το AAHPER, EUROFIT, Kallifornia Test, (Klauss B. 1987, σ.58). Έτσι η δέσμη των δοκιμασιών (tests), που εμείς επιλέξαμε, προέρχεται από τις παραπάνω έγκυρες δοκιμασίες (tests).

Η αξιολόγηση των ικανοτήτων, που μετρήθηκαν, έγινε στη βάση των συγκρίσεων μεταξύ αρχικών και τελικών επιδόσεων. Η ύπαρξη ομάδας συσχέτισης στην προκειμένη περίπτωση δεν ήταν αναγκαία, αφού στόχος ήταν να διερευνηθεί, εάν υπήρχαν διαφορές ή όχι μεταξύ των διερευνουμένων ομάδων.

Οι δοκιμασίες (tests) Φυσικής Κατάστασης (μέτρηση γενικών σωματικών κινητικών ικανοτήτων όπως, αντοχή, δύναμη, μυϊκή αντοχή, ευκαμψία, ταχύτητα), ανάλογα με τον σκοπό χρησιμοποίησής τους (επιλογή ταλέντων, μέτρησης φυσικής απόδοσης κ.λ.π.), πρέπει να είναι προσαρμοσμένες στην ηλικία και το φύλο και να μετρούν τις βασικές παραμέτρους. Να μην κάνουν διάκριση ικανοτήτων, να έχουν μαζικότητα, να υπάρχει προηγούμενη εξάσκηση, να απαιτούν μικρές ανάγκες οργάνων και προσωπικού και να είναι εύκολες στην προετοιμασία. Ακόμη να μετρούν περισσότερα από ένα χαρακτηριστικά και να είναι ευχάριστες και ασφαλείς για τους μαθητές (Μπαγιάτη 1990 σ. 242 έως 248).

Αυτές οι προϋποθέσεις στη δική μας έρευνα τηρήθηκαν επακριβώς, καθόσον οι δοκιμασίες επιλέχθηκαν από το γενικότερο ασκησιολόγιο της ΣΤ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου. Ήταν δε προσανατολισμένες στην απλή υπάρχουσα υλικοτεχνική υποδομή των ελληνικών σχολείων, δεν απαιτούσαν πολύπλοκα όργανα και μεγάλο χρόνο εκτέλεσης, δεν έθεταν σε κίνδυνο τη σωματική ακεραιότητα των παιδιών και ήταν ευχάριστες στην εκτέλεσή τους.

Για τη σωστή διαδικασία της μέτρησης προηγήθηκε κατά το Σεπτέμβριο μήνα η διενέργεια μιας Προ-δοκιμασίας (Pre- test), σ' όλες τις ερευνητικές ομάδες, όπου σταθμίσθηκαν οι διάφοροι παράμετροι και έγιναν οι απαιτούμενες βελτιώσεις – προσαρμογές, ώστε η εκτέλεση της ερευνητικής δοκιμασίας προχώρησε ακώλυτα.

IV.Γ. Αξιοπιστία και Εγκυρότητα

Η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας όσον αφορά τις δυνατότητες γενίκευσης των πορισμάτων, διασφαλίστηκε, αφού η επιλογή των σχολείων χαρακτηρίζεται από τη μεγάλη πανελλαδική διάρθρωσή της.

Η ορθή ερευνητική διαδικασία, ως μεθοδολογική εγκυρότητα, επέβαλε την απομάκρυνση των ειδικών περιπτώσεων (αθλητών) από το δείγμα.

Δηλαδή, η εξουδετέρωση της ανεξέλεγκτης εξωσχολικής συστηματικής γύμνασης, των μαθητών, που είχαν πρόσθετη εξωσχολική αθλητική δραστηριότητα. Αυτά τα παιδιά, αν και συμμετείχαν για παιδαγωγικούς λόγους τυπικά στις μετρήσεις, δεν προσμετρήθηκαν στη διαδικασία αξιολόγησης και ανάλυσης των αποτελεσμάτων της έρευνας, για να μην αλλοιωθεί η πραγματική εικόνα.

Επίσης έπρεπε να διασφαλισθεί η χρονική διάρκεια συμμετοχής όλων των μαθητών/τριών στο μάθημα της Φ.Α. κατά την πορεία του σχολικού έτους.

Ακόμα για τον έλεγχο των πιθανών διαφορών μεταξύ των διδασκόντων του μαθήματος της Φ.Α. ζητήθηκε ρητώς από όλους τους συναδέλφους, που συμμετείχαν στην έρευνα, να εφαρμόσουν το αναλυτικό πρόγραμμα επακριβώς και με τον ίδιο τρόπο στις επιμέρους ενότητες.

Σε κάθε μέτρηση πρέπει να υπάρχουν βασικά χαρακτηριστικά, τα οποία δίνουν αξιοπιστία και εγκυρότητα σε σχέση με τα αποτελέσματα των αξιολογούμενων δεδομένων.

<<Ένα αξιόπιστο test ή όργανο μέτρησης μετρά αυτό που μετρά με συνέπεια. Δηλαδή, αν ένα άτομο το μετρήσουμε δυο φορές με μια τέλεια αξιόπιστη συσκευή μέτρησης και η ικανότητά του δεν έχει μεταβληθεί, τότε οι δυό μετρήσεις θα ταυτίζονται>> (Μπαγιάτης Κ. 1990, σ.195).

Έτσι και στη δική μας έρευνα, οι δοκιμασίες (tests) καθώς και τα όργανα μέτρησης είχαν αξιοπιστία, αφού σταθμίσθηκαν μέσα από τις Προ-δοκιμασίες (Pre Test).

Η επανάληψη των μετρήσεων που έγινε στη συνέχεια κατά την κανονική έρευνα (χρονικό διάστημα επανάληψης μετά 10 ημέρες), έδωσε τα ορθά αποτελέσματα.

Η εγκυρότητα μιας μέτρησης με ένα (test) ή ένα όργανο υπάρχει <<όταν μετράει αυτό που υποτίθεται μετράει>>..... Και στην προκειμένη περίπτωση η εγκυρότητα τόσο των δοκιμασιών (tests), όσο και των οργάνων, θεωρείται δεδομένη, αφού για τον έλεγχο της αντοχής η χρονική διάρκεια κάλυψης μιας απόστασης, υποδηλώνει τη Φυσική Ικανότητα του ατόμου. Επίσης και ο τρόπος μέτρησης, μέσω του χρονομέτρου, μετρά έγκυρα το χρόνο που χρειάζεται για να διανύσουν οι μαθητές/τριες την συγκεκριμένη απόσταση. Ακόμη και η μεταλλική μετροταινία μετρούσε ακριβώς το μήκος του άλματος χωρίς φόρα που εξέταζε τη μυϊκή ισχύ των κάτω άκρων (Μπαγιάτης Κ. 1990, σ.195)

Ένα άλλο χαρακτηριστικό μιας μέτρησης είναι η αντικειμενικότητα και έχει να κάνει με τον κριτή, ο οποίος θα πρέπει σε μια μέτρηση να έχει τα ίδια αποτελέσματα με έναν άλλο (κριτή) που μετράει τα ίδια άτομα (όπ. π. σ.196).

Αυτό στη δική μας μέτρηση διασφαλίσθηκε μέσα από τις Προ-δοκιμασίες (Pre-Tests) τα οποία μας έδωσαν τιμές οι οποίες συγκρινόμενες ύστερα από λίγες ημέρες με τις μετρήσεις των άλλων συναδέλφων είδαμε ότι δεν παρουσίαζαν αποκλίσεις.

Η διασφάλιση ακόμη της αντικειμενικότητας έγινε με τις οδηγίες που δόθηκαν στους συναδέλφους για την όσο το δυνατόν συνεπή εφαρμογή των δοκιμασιών (tests), χωρίς προσωπικές παρεμβολές και διαφοροποιήσεις.

Για την αξιοπιστία των μετρήσεων πρέπει να υπολογιστούν τα σφάλματα τα οποία διακρίνονται σε συστηματικά και τυχαία. Όμως στην εν λόγω έρευνα θα μπορούσαν να προκύψουν μόνο τυχαία και ειδικότερα στη περίπτωση της χρονομέτρησης στη μέτρηση της αντοχής.

Στις άλλες μετρήσεις με την μετροταινία, αλλά και στις επαναλήψεις των 30'' δευτελέτων στη δύναμη (μυϊκής αντοχής και μυϊκής ισχύς άνω άκρων), υπήρχε μικρή περίπτωση τυχαίου σφάλματος, αφού ο τρόπος και τα μέσα δεν αφήνουν περιθώρια για κάτι τέτοιο.

Η αξιοπιστία σταθερότητας και συνέπειας υπήρξε, γιατί οι Προ-δοκιμασίες (Pre-Tests) και οι κανονικές δοκιμασίες (tests), είχαν μεταξύ τους μικρό χρονικό διάστημα εκτέλεσης και οι τιμές ήταν σχεδόν ταυτόσημες. Ακόμη όλες οι μετρήσεις έγιναν μέσα στην ίδια εβδομάδα.

Επειδή οι μετρήσεις μας αφορούσαν τις Φυσικές Ικανότητες δεν χρειάστηκε να κάνουμε αξιοπιστία ισοδυναμίας καθόσον <<ο συντελεστής αξιοπιστία της ισοδυναμίας σπάνια χρησιμοποιείται σε tests Φυσικής Απόδοσης>>

(Μπαγιάτης Κ. 1990, σ.205).

Σε κάθε μέτρηση υπάρχουν πολλοί παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν τη Σωματική Απόδοση, γι' αυτό χρειάζονται να ληφθούν όλα τα αναγκαία μέτρα, που θα τους περιορίζουν ή ελαχιστοποιούν.

Βασικά μέτρα περιορισμού των παραγόντων που μπορούν να έχουν επίδραση στην αξιοπιστία ενός test είναι: << α) τα χαρακτηριστικά των ατόμων και τα χαρακτηριστικά των test, β) τα χαρακτηριστικά της εκτέλεσης των test, γ) τα χαρακτηριστικά του βαθμολογητή, δ) τα χαρακτηριστικά της στατιστικής εκτίμησης και ε) ο μεγάλος αριθμός του δείγματος που συμμετέχει (πάνω από 100 άτομα>> (όπ.π. σ.213).

Τέτοια μέτρα διασφάλισης των μετρήσεων για περιορισμό των παραγόντων ατελούς αξιοπιστίας λάβαμε και στη δική μας έρευνα. Αφορούσαν δε τα χαρακτηριστικά των ατόμων (πολλές και διαφορετικές μαθητικές ομάδες), τα χαρακτηριστικά των δοκιμασιών (test) (δυσκολία, διακριτική ικανότητα, αριθμός εξεταζομένων κ.α) και τα χαρακτηριστικά του βαθμολογητή (γυμναστής). Τέλος ο μεγάλος αριθμός του δείγματος (1204 άτομα) ήταν εγγύηση της αξιοπιστίας της έρευνας.

V ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η αξιολόγηση των δεδομένων έγινε με το πρόγραμμα του “SPSS”.

Χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της Περιγραφικής Στατιστικής, (Descriptive Statistical), για τις ελάχιστες και μέγιστες τιμές, τους Μέσους Όρους και τις Τυπικές Αποκλίσεις των επιδόσεων.

Επίσης εφαρμόστηκε η μέθοδος του T – test, σε ανεξάρτητα δείγματα (Independent Samples Test), για τη Στατιστική επεξεργασία των διαφορών των επιδόσεων των σχολείων της Κοινωνικής κατάταξης (Δημοσίων και Ιδιωτικών).

Τέλος για την επεξεργασία των δεδομένων της Γεωγραφικής κατανομής (σχολεία Αστικών, Ημιαστικών και Αγροτικών περιοχών), χρησιμοποιήσαμε τη μέθοδο της Πολλαπλής Ανάλυσης της Διακύμανσης (MANOVA).

V.A. Στατιστική επεξεργασία δεδομένων κοινωνικής διαστρωμάτωσης

Ως προς την έρευνα της Κοινωνικής κατάταξης έχουμε:

Τον συγκεντρωτικό **Πίνακα 7 (σ.152)**, που περιλαμβάνει τις επιδόσεις (πριν (**Π**) και μετά (**Μ**) την εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος) και τις διαφορές τους κατά κατηγορία σχολείων (Δημόσια και Ιδιωτικά) και φύλου. Εδώ βλέπουμε ότι η πρόοδος των δημοσίων και ιδιωτικών σχολείων σε όλες τις Φυσικές Ικανότητες μετά την εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος είναι σχετική, αλλά η ανωτερότητα των επιδόσεων των μαθητών των Ιδιωτικών είναι ιδιαίτερα εμφανής τόσο στα Αγόρια όσο και στα Κορίτσια.

Ειδικότερα η διαφορά των επιδόσεων (πριν και μετά την εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος), των Αγοριών, των Ιδιωτικών σχολείων συγκριτικά με αυτές των Δημοσίων, είναι Στατιστικά Σημαντική ($p < 0,000$) στην Αντοχή, την Ευκαμψία και τους Κοιλιακούς, ενώ δεν είναι Στατιστικά Σημαντική στο Άλμα ($p = 0,076$) και τις Κάμψεις ($p = 0,926$).

Η διαφορά των επιδόσεων (πριν και μετά την εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος), των Κοριτσιών των Ιδιωτικών σχολείων συγκριτικά με των Δημοσίων, είναι Στατιστικά Σημαντική ($p < 0,000$), στην Αντοχή, την Ευκαμψία, τους Κοιλιακούς και τις Κάμψεις, ενώ στο Άλμα δεν είναι Στατιστικά Σημαντική ($p = 0,018$).

Το (p) υπολογίζεται στο επίπεδο του ($p < 0,01$).

Επίσης παρατίθενται τα Ιστογράμματα 1,2, 3,4,5 και 6 που παρουσιάζουν παραστατικά τις επιδόσεις (πριν και μετά την εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος), μεταξύ των δημοσίων και ιδιωτικών σχολείων (σ.153-158).

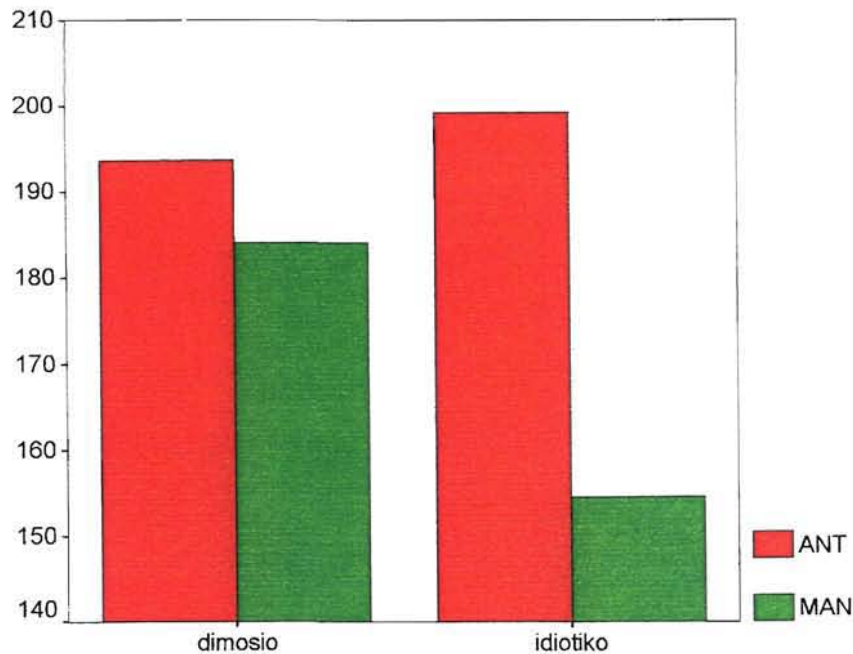
ΠΙΝΑΚΑΣ 7

**ΜΕΤΡΗΣΕΙΣ – ΑΝΑΛΥΣΕΙΣ – ΣΥΓΚΡΙΣΕΙΣ
ΜΕΤΑΞΥ ΔΗΜΟΣΙΩΝ ΚΑΙ ΙΔΙΩΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ**

ΦΥΣΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ	Δ Η Μ Ο Σ Ι Α	Ι Δ Ι Ω Τ Ι Κ Α	ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΑΓΟΡΙΩΝ \ ΚΟΡΙΤΣΙΩΝ ΜΕΤΑΞΥ ΔΗΜΟΣΙΩΝ \ ΙΔΙΩΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ	
			ΔΗΜΟΣΙΑ	ΙΔΙΩΤΙΚΑ
ΑΝΤΟΧΗ(ΑΓΟΡΙΑ) (χρόνος σε δευτ\πτα)	Π.193,7 Μ.184,0	Π.199,2 Μ.154,5	-9,7 δευτ\πτα	-44,7 δευτ\πτα
ΑΝΤΟΧΗ(ΚΟΡΙΤΣΙΑ) (χρόνος σε δευτ\πτα)	Π.207,1 Μ.197,7	Π.212,7 Μ.165,9	-9,4 δευτ\πτα	-46,7 δευτ\πτα
ΕΥΚΑΜΨΙΑ(ΑΓΟΡΙΑ) (σε εκατοστά)	Π.0,9 Μ.3,4	Π.0,2 Μ.5,0	2,5 εκατοστά	4,8 εκατοστά
ΕΥΚΑΜΨΙΑ(ΚΟΡΙΤΣΙΑ) (σε εκατοστά)	Π.2,5 Μ.5,4	Π.4,0 Μ.8,9	2,9 εκατοστά	4,9 εκατοστά
ΚΟΙΛΙΑΚΟΙ(ΑΓΟΡΙΑ) (επαναλήψεις σε 30'')	Π.18,8 Μ.21,0	Π.23,2 Μ.27,9	2,2 επαν\ψεις 30''	4,7 επαν\ψεις 30''
ΚΟΙΛΙΑΚΟΙ(ΚΟΡΙΤΣΙΑ) (επαναλήψεις σε 30'')	Π.17,3 Μ.19,7	Π.23,2 Μ.27,4	2,4 επαν\ψεις 30''	4,2 επαν\ψεις 30''
ΑΛΜΑ\ΑΓΟΡΙΑ (σε εκατοστά)	Π.133,9 Μ.146,3	Π.135,5 Μ.150,6	12,4 εκατοστά	15,1 εκατοστά
ΑΛΜΑ(ΚΟΡΙΤΣΙΑ) (σε εκατοστά)	Π.119,1 Μ.129,0	Π.127,1 Μ.141,2	9,9 εκατοστά	14,1 εκατοστά
ΚΑΜΨΕΙΣ(ΑΓΟΡΙΑ) (επαναλήψεις σε 30'')	Π.25,1 Μ.30,5	Π.22,3 Μ.27,9	5,4 επαν\ψεις 30''	5,6 επαν\ψεις 30''
ΚΑΜΨΕΙΣ(ΚΟΡΙΤΣΙΑ) (επαναλήψεις σε 30'')	Π.22,1 Μ.24,3	Π.21,5 Μ.28,1	2,2 επαν\ψεις 30''	6,6 επαν\ψεις 30'

ΙΣΤΟΓΡΑΜΜΑ 1

ΟΙ ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΕΤΡΗΣΕΩΝ ΣΤΗΝ ΑΝΤΟΧΗ (ΠΡΙΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ) ΜΕΤΑΞΥ ΑΓΟΡΙΩΝ ΔΗΜΟΣΙΩΝ ΚΑΙ ΙΔΙΩΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ



Τυπική Απόκλιση στην Αντοχή: $\Delta=18,8$
\\.....: **$I=20,7$**

Οι επιδόσεις πριν την εφαρμογή του Αναλυτικού προγράμματος

ANT= αντοχή.

Οι επιδόσεις μετά την εφαρμογή του Αναλυτικού προγράμματος

MAN= μετάαντοχή.

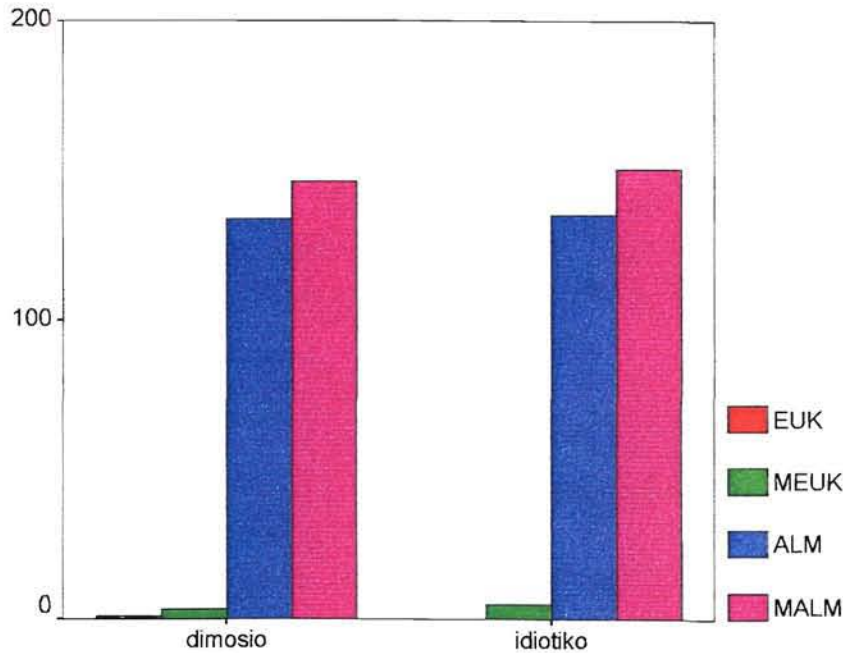
dimosio= δημόσια σχολεία

idiotiko=ιδιωτικά σχολεία

Οι επιδόσεις μετρούνται σε δευτερόλεπτα.

ΙΣΤΟΓΡΑΜΜΑ 2

**ΟΙ ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΕΤΡΗΣΕΩΝ ΣΤΗΝ ΕΥΚΑΜΨΙΑ ΚΑΙ ΤΟ ΑΛΜΑ
(ΠΡΙΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑ ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ) ΜΕΤΑΞΥ ΑΓΟΡΙΩΝ
ΔΗΜΟΣΙΩΝ ΚΑΙ ΙΔΙΩΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ**



Τυπική Απόκλιση στην Ευκαμψία: $\Delta=3,6$
\\.....: **I=2,6**
\\.....στο Άλμα: **$\Delta=15,8$**
\\.....: **I=10,3**

**Οι επιδόσεις πριν την εφαρμογή του Αναλυτικού προγράμματος
EUK= ευκαμψία, ALM= άλμα.**

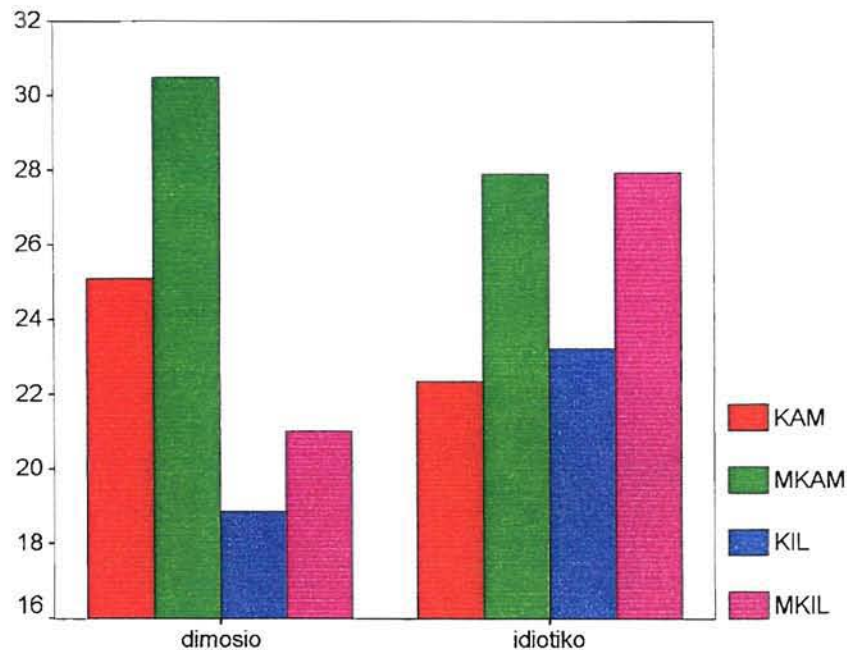
**Οι επιδόσεις μετά την εφαρμογή του Αναλυτικού προγράμματος
MEUK= μετά\ευκαμψία, MALM= μετά\άλμα.**

**dimosio= δημόσια σχολεία
idiotiko=ιδιωτικά σχολεία**

Οι επιδόσεις μετρούνται σε εκατοστά.

ΙΣΤΟΓΡΑΜΜΑ 3

ΟΙ ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΕΤΡΗΣΕΩΝ ΣΤΟΥΣ ΚΟΙΛΙΑΚΟΥΣ ΚΑΙ ΤΙΣ ΚΑΜΨΕΙΣ (ΠΡΙΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ) ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΑΓΟΡΙΩΝ ΔΗΜΟΣΙΩΝ ΚΑΙ ΙΔΙΩΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ



Τυπική Απόκλιση στους Κοιλιακούς: $\Delta=5,5$

.....\.....\..... : $I=3,1$

.....\..... στις Κάμψεις: $\Delta=27,3$

.....\..... : $I=3,6$

**Οι επιδόσεις πριν την εφαρμογή του Αναλυτικού προγράμματος
KIL= κοιλιακοί, KAM= κάμψεις.**

**Οι επιδόσεις μετά την εφαρμογή του Αναλυτικού προγράμματος
MKIL= μετάκοιλιακοί, MKAM=μετάκάμψεις.**

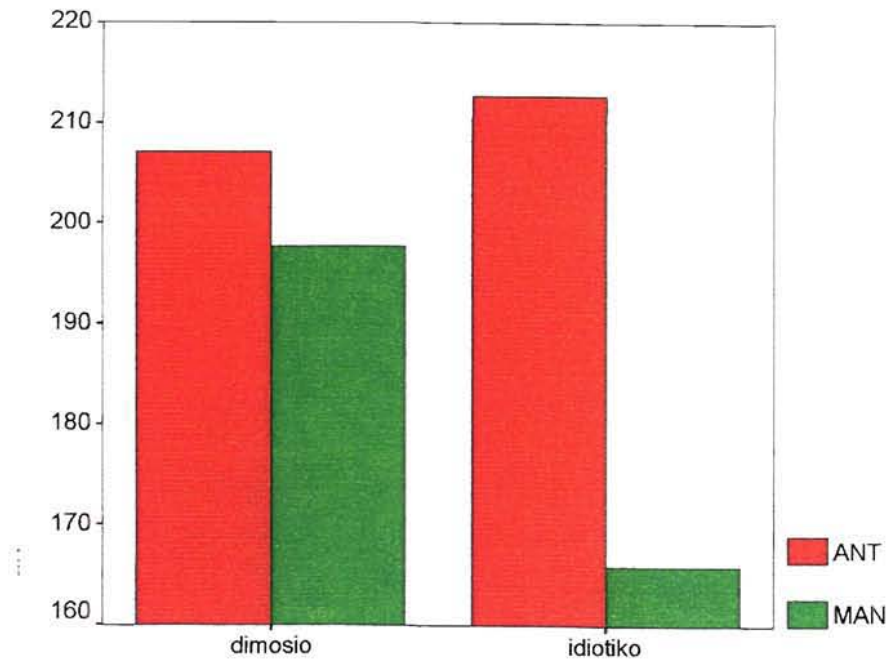
dimosio= δημόσια σχολεία

idiotiko=ιδιωτικά σχολεία

Οι επιδόσεις μετρούνται σε επαναλήψεις 30''.

ΙΣΤΟΓΡΑΜΜΑ 4

ΟΙ ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΕΤΡΗΣΕΩΝ ΣΤΗΝ ΑΝΤΟΧΗ (ΠΡΙΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ) ΜΕΤΑΞΥ ΚΟΡΪΤΣΙΩΝ ΔΗΜΟΣΙΩΝ ΚΑΙ ΙΔΙΩΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ



Τυπική Απόκλιση στην Αντοχή: $\Delta=16,4$

.....\\..... : $I=20,3$

**Οι επιδόσεις πριν την εφαρμογή του Αναλυτικού προγράμματος
ANT= αντοχή.**

**Οι επιδόσεις μετά την εφαρμογή του Αναλυτικού προγράμματος
MAN= μετάαντοχή.**

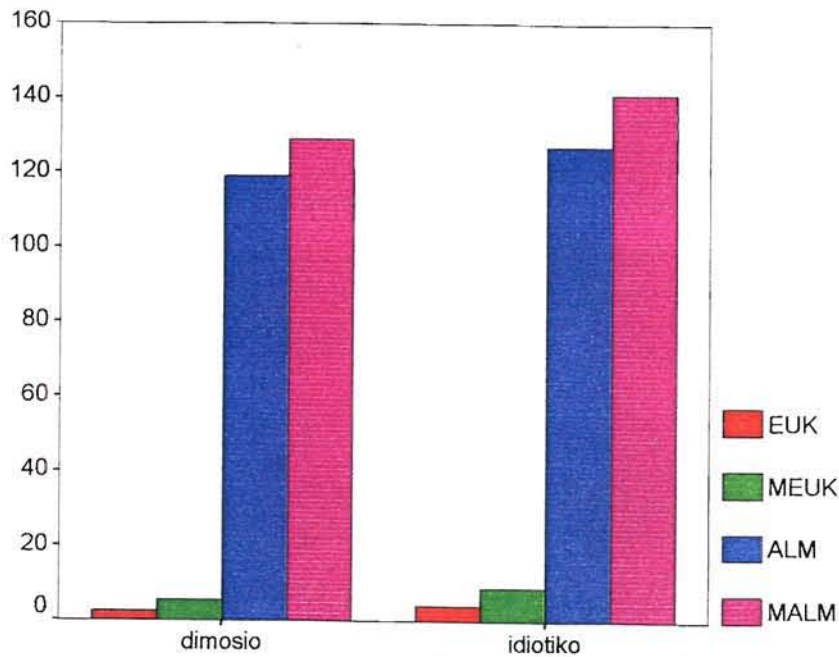
dimosio= δημόσια σχολεία

idiotiko=ιδιωτικά σχολεία

Οι επιδόσεις μετρούνται σε δευτερόλεπτα.

ΙΣΤΟΓΡΑΜΜΑ 5

**ΟΙ ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΕΤΡΗΣΕΩΝ ΣΤΗΝ ΕΥΚΑΜΨΙΑ ΚΑΙ ΤΟ ΑΛΜΑ
(ΠΡΙΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑ ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ) ΜΕΤΑΞΥ ΚΟΡΙΤΣΙΩΝ
ΔΗΜΟΣΙΩΝ ΚΑΙ ΙΔΙΩΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ**



Τυπική Απόκλιση στην Ευκαμψία: $\Delta=3,0$
\\.....\\.....: **$I=3,5$**
\\..... στο Άλμα: **$\Delta=17,1$**
 \\.....\\.....: **$I=9,6$**

Οι επιδόσεις πριν την εφαρμογή του Αναλυτικού προγράμματος
EUK= ευκαμψία, ALM= άλμα.

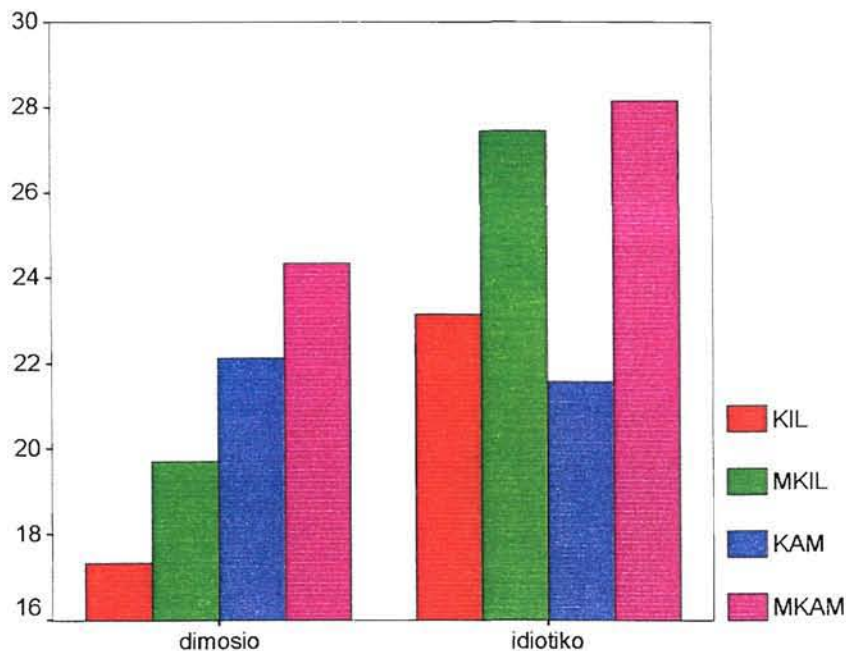
Οι επιδόσεις μετά την εφαρμογή του Αναλυτικού προγράμματος
MEUK= μετά\ευκαμψία, MALM= μετά\άλμα.

dimosio= δημόσια σχολεία
idiotiko=ιδιωτικά σχολεία

Οι επιδόσεις μετρούνται σε εκατοστά.

ΙΣΤΟΓΡΑΜΜΑ 6

ΟΙ ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΕΤΡΗΣΕΩΝ ΣΤΟΥΣ ΚΟΙΛΙΑΚΟΥΣ ΚΑΙ ΤΙΣ ΚΑΜΨΕΙΣ (ΠΡΙΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ) ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΚΟΡΙΤΣΙΩΝ ΔΗΜΟΣΙΩΝ ΚΑΙ ΙΔΙΩΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ



Τυπική Απόκλιση στους Κοιλιακούς: $\Delta=3,6$
\\.....: $I=3,8$
\\.....στις Κάμψεις: $\Delta=4,4$
\\..... : $I=18,3$

Οι επιδόσεις πριν την εφαρμογή του Αναλυτικού προγράμματος
 ΚΙΛ= κοιλιακοί, ΚΑΜ= κάμψεις.

Οι επιδόσεις μετά την εφαρμογή του Αναλυτικού προγράμματος
 ΜΚΙΛ= μετά\κοιλιακοί, ΜΚΑΜ=μετά\κάμψεις.

dimosio= δημόσια σχολεία
 idiotiko=ιδιωτικά σχολεία

Οι επιδόσεις μετρούνται σε επαναλήψεις 30''.

Στον Πίνακα 8 παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα των επιδόσεων πριν και μετά την εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος στα αγόρια με τη μέθοδο της Περιγραφικής Στατιστικής. Εδώ βλέπουμε την ελάχιστη και μέγιστη επίδοση στην κάθε δοκιμασία Φυσικής Ικανότητας καθώς τους Μέσους Όρους και τις Τυπικές Αποκλίσεις μεταξύ των Δημοσίων και Ιδιωτικών σχολείων.

Ως προς τις αρχικές επιδόσεις διαπιστώνονται τα εξής :

- αντοχή = καλύτερα σκορ έχουν τα Δημόσια Σχολεία (Δ.Σ.)
- ευκαμψία = καλύτερα σκορ εμφανίζουν τα Δημόσια Σχολεία (Δ.Σ.)
- δύναμη (κοιλιακών) = καλύτερα σκορ τα Ι.Σ.
- δύναμη (κάτω άκρων) = καλύτερα σκορ τα Ι.Σ.
- δύναμη (άνω άκρων) = καλύτερα σκορ τα Δ.Σ

Ως προς τα τελικά σκορ έχουμε την ακόλουθη εικόνα :

- αντοχή = καλύτερες επιδόσεις τα Ι.Σ.
- ευκαμψία = καλύτερες επιδόσεις τα Ι.Σ.
- δύναμη (κοιλιακών) = καλύτερες επιδόσεις τα Ι.Σ.
- δύναμη (κάτω άκρων) = καλύτερες επιδόσεις τα Ι.Σ.
- δύναμη (άνω άκρων) = καλύτερες επιδόσεις Δ.Σ.

ΠΙΝΑΚΑΣ 8

ΜΕΣΟΙ ΟΡΟΙ, ΤΥΠΙΚΕΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ, ΕΛΑΧΙΣΤΕΣ ΚΑΙ ΜΕΓΙΣΤΕΣ ΤΙΜΕΣ ΣΤΙΣ ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ ΠΡΙΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ Α.Π. ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΑΓΟΡΙΩΝ ΔΗΜΟΣΙΩΝ ΚΑΙ ΙΔΙΩΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΜΕ ΤΗ ΜΕΘΟΔΟ ΤΗΣ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ (DESCRIPTIVE STATISTICAL)

ΦΥΣΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΑΓΟΡΙΩΝ	N		ΕΛΑΧΙΣΤΗ		ΜΕΓΙΣΤΗ		Μ.Ο.		Τ.Α.	
	ΠΡΙΝ ΤΟ Α.Π.		Δ	Ι	Δ	Ι	Δ	Ι	Δ	Ι
	Δ	Ι	Δ	Ι	Δ	Ι	Δ	Ι	Δ	Ι
ΑΝΤΟΧΗ (δευτερόλεπτα)	120	165	123	125	357	351	193	199	46	42
ΕΥΚΑΜΨΙΑ (εκατοστά)	120	165	-22	-22	11	19	0,9	- 0,2	6,2	6,1
ΚΟΙΛΙΑΚΟΙ (επαναλήψεις 30'')	120	165	8	6	31	36	18	23	5,2	6,4
ΑΛΜΑ (εκατοστά)	120	165	68	90	187	190	133	135	25	22
ΚΑΜΨΕΙΣ (επαναλήψεις 30'')	120	165	0	5	41	40	25	22	8,5	8,3
ΦΥΣΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΑΓΟΡΙΩΝ	N		ΕΛΑΧΙΣΤΗ		ΜΕΓΙΣΤΗ		Μ.Ο.		Τ.Α.	
ΜΕΤΑ ΤΟ Α.Π.	Δ	Ι	Δ	Ι	Δ	Ι	Δ	Ι	Δ	Ι
ΑΝΤΟΧΗ (δευτερόλεπτα)	120	165	125	110	350	300	184	154	42	34
ΕΥΚΑΜΨΙΑ (εκατοστά)	120	165	-17	-9	19	20	3,4	5,0	6,1	4,6
ΚΟΙΛΙΑΚΟΙ (επαναλήψεις 30'')	120	165	12	12	42	40	21	27	5,3	4,8
ΑΛΜΑ (εκατοστά)	120	165	100	110	195	197	146	150	20	17
ΚΑΜΨΕΙΣ (επαναλήψεις 30'')	120	165	9	12	32	42	30	27	27	6,5

Στον Πίνακα 9 παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα των διαφορών των επιδόσεων (πριν και μετά την εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος) στα αγόρια με τη μέθοδο του T – test Ανεξάρτητων δειγμάτων.

Εδώ βλέπουμε σε κάθε δοκιμασία Φυσικής Ικανότητας τους Μέσους Όρους, τις Τυπικές Αποκλίσεις, την τιμή (t), καθώς και τη Στατιστική Σημαντικότητα μεταξύ των Δημοσίων και Ιδιωτικών σχολείων.

Σ΄όλες τις δοκιμασίες οι Μέσοι Όροι των διαφορών των επιδόσεων είναι καλύτεροι των Ιδιωτικών Σχολείων.

Η Στατιστική Σημαντικότητα εμφανίζεται στην αντοχή, ευκαμψία και τους κοιλιακούς ($p < 0,000$), ενώ δεν εμφανίζεται στο άλμα ($p < 0,07$) και τις κάμψεις ($p < 0,92$).

Το (p) υπολογίζεται στο επίπεδο του ($p < 0,01$).

ΠΙΝΑΚΑΣ 9

ΜΕΣΟΙ ΟΡΟΙ, ΤΥΠΙΚΕΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ, ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΔΙΑΦΟΡΩΝ ΤΩΝ ΕΠΙΔΟΣΕΩΝ (ΠΡΙΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ Α.Π.) ΜΕΤΑΞΥ ΑΓΟΡΙΩΝ ΔΗΜΟΣΙΩΝ ΚΑΙ ΙΔΙΩΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΜΕ ΤΗ ΜΕΘΟΔΟ ΤΩΝ ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΩΝ ΔΕΙΓΜΑΤΩΝ (INDEPENDENT SAMPLES TEST)

ΦΥΣΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΑΓΟΡΙΩΝ	ΜΕΣΟΙ ΟΡΟΙ		ΤΥΠΙΚΕΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ		t	ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ
	Δ	Ι	Δ	Ι		
ΑΝΤΟΧΗ (δευτερόλεπτα)	-9,7	-44,7	18,8	20,7	14,5	0,000
ΕΥΚΑΜΨΙΑ (εκατοστά)	2,5	4,8	3,6	2,6	6,6	0,000
ΚΟΙΛΙΑΚΟΥΣ (επαν΄ψεις 30΄΄)	2,4	4,7	5,5	3,1	4,9	0,000
ΑΛΜΑ (εκατοστά)	12,4	15,1	15,8	10,3	1,7	0,076
ΚΑΜΨΕΙΣ (επαν΄ψεις 30΄΄)	5,4	5,6	27,3	3,6	0,09	0,926

Στον Πίνακα 10 παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα των επιδόσεων πριν και μετά την εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος στα κορίτσια με τη μέθοδο της Περιγραφικής Στατιστικής. Εδώ βλέπουμε την ελάχιστη και μέγιστη επίδοση στην κάθε δοκιμασία Φυσικής Ικανότητας καθώς τους Μέσους Όρους και τις Τυπικές Αποκλίσεις μεταξύ των Δημοσίων και Ιδιωτικών σχολείων.

Ως προς τις αρχικές επιδόσεις διαπιστώνονται τα εξής :

- αντοχή = καλύτερα σκορ έχουν τα Δημόσια Σχολεία (Δ.Σ.)
- ευκαμψία = καλύτερα σκορ εμφανίζουν τα Ιδιωτικά Σχολεία (Ι.Σ.)
- δύναμη (κοιλιακών) = καλύτερα σκορ τα Ι.Σ.
- δύναμη (κάτω άκρων) = καλύτερα σκορ τα Ι.Σ.
- δύναμη (άνω άκρων) = καλύτερα σκορ τα Δ.Σ

Ως προς τα τελικά σκορ έχουμε την ακόλουθη εικόνα :

- αντοχή = καλύτερες επιδόσεις τα Ι.Σ.
- ευκαμψία = καλύτερες επιδόσεις τα Ι.Σ.
- δύναμη (κοιλιακών) = καλύτερες επιδόσεις τα Ι.Σ.
- δύναμη (κάτω άκρων) = καλύτερες επιδόσεις τα Ι.Σ.
- δύναμη (άνω άκρων) = καλύτερες επιδόσεις Ι.Σ.

ΠΙΝΑΚΑΣ 10

ΜΕΣΟΙ ΟΡΟΙ, ΤΥΠΙΚΕΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ, ΕΛΑΧΙΣΤΕΣ ΚΑΙ ΜΕΓΙΣΤΕΣ ΤΙΜΕΣ ΣΤΙΣ ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ ΠΡΙΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ Α.Π. ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΚΟΡΙΤΣΙΩΝ ΔΗΜΟΣΙΩΝ ΚΑΙ ΙΔΙΩΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΜΕ ΤΗ ΜΕΘΟΔΟ ΤΗΣ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ (DESCRIPTIVE STATISTICAL)

ΦΥΣΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΚΟΡΙΤΣΙΩΝ										
ΠΡΙΝ ΤΟ Α.Π.	N		ΕΛΑΧΙΣΤΗ		ΜΕΓΙΣΤΗ		Μ.Ο.		Τ.Α.	
	Δ	Ι	Δ	Ι	Δ	Ι	Δ	Ι	Δ	Ι
ΑΝΤΟΧΗ (δευτερόλεπτα)	140	125	147	150	352	350	207	212	41	37
ΕΥΚΑΜΨΙΑ (εκατοστά)	140	125	-14	-15	14	21	2,5	4,0	5,0	7,0
ΚΟΙΛΙΑΚΟΙ (επαναλήψεις 30'')	140	125	7	5	29	40	17	23	4,0	7,0
ΑΛΜΑ (εκατοστά)	140	125	50	85	186	188	119	127	23	19
ΚΑΜΨΕΙΣ (επαναλήψεις 30'')	140	125	6	4	41	35	22	21	6,0	6,0
ΦΥΣΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΚΟΡΙΤΣΙΩΝ										
ΜΕΤΑ ΤΟ Α.Π.	N		ΕΛΑΧΙΣΤΗ		ΜΕΓΙΣΤΗ		Μ.Ο.		Τ.Α.	
	Δ	Ι	Δ	Ι	Δ	Ι	Δ	Ι	Δ	Ι
ΑΝΤΟΧΗ (δευτερόλεπτα)	140	125	147	120	322	298	197	165	36	31
ΕΥΚΑΜΨΙΑ (εκατοστά)	140	125	-12	-10	20	29	5,4	8,9	5,3	7,5
ΚΟΙΛΙΑΚΟΙ (επαναλήψεις 30'')	140	125	10	15	29	42	19	27	4,2	5,4
ΑΛΜΑ (εκατοστά)	140	125	20	100	188	200	129	141	23	18
ΚΑΜΨΕΙΣ (επαναλήψεις 30'')	140	125	11	8	42	28	24	28	5,7	6,1

Στον Πίνακα 11 παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα των διαφορών των επιδόσεων (πριν και μετά την εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος) στα κορίτσια με τη μέθοδο του T – test Ανεξάρτητων δειγμάτων.

Εδώ βλέπουμε σε κάθε δοκιμασία Φυσικών Ικανοτήτων τους Μέσους Όρους, τις Τυπικές Αποκλίσεις, την τιμή (t), καθώς και τη Στατιστική Σημαντικότητα μεταξύ των Δημοσίων και Ιδιωτικών σχολείων.

Σ'όλες τις δοκιμασίες οι Μέσοι Όροι των διαφορών των επιδόσεων είναι καλύτεροι των Ιδιωτικών Σχολείων.

Η Στατιστική Σημαντικότητα εμφανίζεται στην αντοχή, ευκαμψία, τους κοιλιακούς και τις κάμψεις ($p < 0,000$), ενώ δεν εμφανίζεται στο άλμα ($p < 0,018$).

Το (p) υπολογίζεται στο επίπεδο του ($p < 0,01$).

ΠΙΝΑΚΑΣ 11

ΜΕΣΟΙ ΟΡΟΙ, ΤΥΠΙΚΕΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ, ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΔΙΑΦΟΡΩΝ ΤΩΝ ΕΠΙΔΟΣΕΩΝ (ΠΡΙΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ Α.Π.) ΜΕΤΑΞΥ ΚΟΡΙΤΣΙΩΝ ΔΗΜΟΣΙΩΝ ΚΑΙ ΙΔΙΩΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΜΕ ΤΗ ΜΕΘΟΔΟ ΤΩΝ ΑΝΕΞΑΡΤΗΤΩΝ ΔΕΙΓΜΑΤΩΝ (INDEPENDENT SAMPLES TEST)

ΦΥΣΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ	ΜΕΣΟΙ ΟΡΟΙ		ΤΥΠΙΚΕΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ		t	ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ
	Δ	Ι	Δ	Ι		
ΑΝΤΟΧΗ (δευτερόλεπτα)	-9,4	-46,8	16,4	20,3	16,5	0,000
ΕΥΚΑΜΨΙΑ (εκατοστά)	2,9	4,9	3,0	3,5	4,8	0,000
ΚΟΙΛΙΑΚΟΙ (επαν\ψεις 30'')	2,4	4,2	3,6	3,8	4,1	0,000
ΑΛΜΑ (εκατοστά)	9,9	14,1	17,1	9,6	2,3	0,018
ΚΑΜΨΕΙΣ (επαν\ψεις 30'')	2,2	6,6	4,4	18,3	2,7	0,007

V.B. Στατιστική επεξεργασία δεδομένων γεωγραφικής κατανομής

Ως προς την έρευνα της Γεωγραφικής Κατανομής έχουμε:

Τον συγκεντρωτικό Πίνακα 12 (σ.164), που περιλαμβάνει τις επιδόσεις (πριν (Π) και μετά (Μ) την εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος) και τις διαφορές τους κατά κατηγορία σχολείων (Αστικών-Ημιαστικών-Αγροτικών) και φύλου.

Εδώ φαίνεται ότι στις διαφορές των επιδόσεων (πριν και μετά την εφαρμογή του Αναλυτικού προγράμματος) των μαθητών\τριών και των τριών περιοχών δεν παρουσιάζεται στατιστική σημαντικότητα μεταξύ τους, εκτός μιας οριακής ($p < 0,009$), στην ευκαμψία των αγοριών μεταξύ αστικών και ημιαστικών περιοχών, με υπεροχή της αστικής περιοχής.

Αξιοσημείωτο είναι ότι στις επιδόσεις πριν την εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος, αλλά και στις επιδόσεις μετά την εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος η υπεροχή ήταν για τα αγόρια, των αγροτικών στους κοιλιακούς, το άλμα και την ευκαμψία (μόνο μετά), των ημιαστικών στην αντοχή και την ευκαμψία (μόνο πριν), ενώ τα αστικά υπερείχαν μόνο στις κάμψεις. Στα κορίτσια στις επιδόσεις πριν και μετά την εφαρμογή του Αναλυτικού προγράμματος η υπεροχή ήταν των ημιαστικών στην αντοχή και τους κοιλιακούς, των αγροτικών στο άλμα, ενώ τα αστικά υπερείχαν στην ευκαμψία και τις κάμψεις.

Στις διαφορές όμως των επιδόσεων καλύτερη βελτίωση παρουσιάζουν στα αγόρια οι αστικές περιοχές με υπεροχή στην ευκαμψία, στο άλμα και στις κάμψεις, ενώ οι αγροτικές περιοχές υπερέχουν στην αντοχή και τους κοιλιακούς.

Στις διαφορές των επιδόσεων καλύτερη βελτίωση παρουσιάζουν στα κορίτσια οι αστικές περιοχές στην αντοχή, την ευκαμψία και τις κάμψεις, ενώ οι αγροτικές στους κοιλιακούς και οι ημιαστικές στο άλμα.

Το (p) υπολογίζεται στο επίπεδο του ($p < 0,01$).

Επίσης παρατίθενται τα Ιστογράμματα 7,8,9,10,11 και 12 που παρουσιάζουν παραστατικά τις επιδόσεις πριν και μετά την εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος κατά φύλο (σ.166-171).

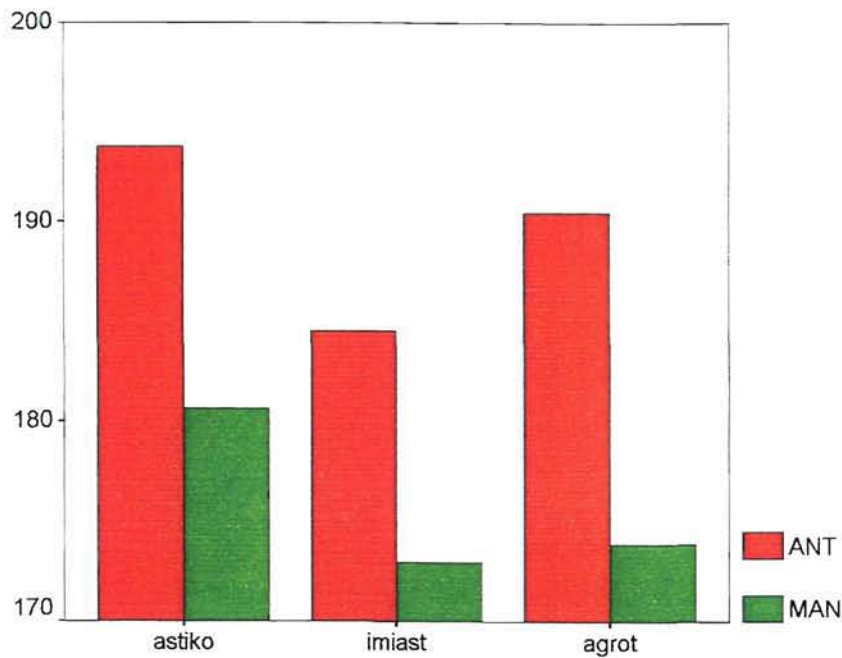
ΠΙΝΑΚΑΣ 12

**ΜΕΤΡΗΣΕΙΣ – ΑΝΑΛΥΣΕΙΣ – ΣΥΓΚΡΙΣΕΙΣ ΜΕΤΑΞΥ
ΤΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΗΝ ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΩΝ
ΑΣΤΙΚΑ – ΗΜΙΑΣΤΙΚΑ – ΑΓΡΟΤΙΚΑ**

ΦΥΣΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ	Α Σ Τ Ι Κ Α	Η Μ Ι Α Σ Τ Ι Κ Α	Α Γ Ρ Ο Τ Ι Κ Α	ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΑΓΟΡΙΩΝ\ ΚΟΡΙΤΣΙΩΝ Μεταξύ ΓΕΩΓΡΑΦΙΚΩΝ ΠΕΡΙΟΧΩΝ		
				ΑΣ.	ΗΜ.	ΑΓΡ.
ΑΝΤΟΧΗ(ΑΓΟΡ.) (δευτερόλεπτα)	Π.193,8 Μ.180,8	Π.184,5 Μ.172,9	Π.190,4 Μ.173,9	-13,0	-11,6	-16,5
ΑΝΤΟΧΗ(ΚΟΡ.) (δευτερόλεπτα)	Π.218,8 Μ.203,2	Π.199,1 Μ.188,9	Π.206,1 Μ.195,6	-15,6	-10,2	-10,5
ΕΥΚΑΜΨΙΑ(ΑΓ.) (εκατοστά)	Π.-0,8 Μ. 1,9	Π.0,6 Μ.1,5	Π.0,0 Μ.2,6	2,8	0,8	2,6
ΕΥΚΑΜΨΙΑ(ΚΟ.) (εκατοστά)	Π.5,0 Μ.8,7	Π.4,6 Μ.6,1	Π.1,4 Μ.2,3	3,7	1,5	0,9
ΚΟΙΛΙΑΚΟΙ(ΑΓ.) (επαν\ψεις 30'')	Π.20,7 Μ.23,7	Π.20,8 Μ.23,3	Π.21,5 Μ.26,2	3,0	2,5	4,7
ΚΟΙΛΙΑΚΟΙ(ΚΟ) (επαν\ψεις 30'')	Π.19,2 Μ.21,6	Π.21,1 Μ.23,2	Π.19,1 Μ.22,9	2,4	2,1	3,8
ΑΛΜΑ(ΑΓΟΡ.) (εκατοστά)	Π.138,2 Μ.145,0	Π.139,6 Μ.143,9	Π.140,6 Μ.147,1	6,8	4,3	6,5
ΑΛΜΑ(ΚΟΡ.) (εκατοστά)	Π.132,2 Μ.138,4	Π.128,2 Μ.136,5	Π.135,1 Μ.139,2	6,2	8,3	4,1
ΚΑΜΨΕΙΣ(ΑΓ.) (επαν\ψεις 30'')	Π.24,3 Μ.28,5	Π.23,8 Μ.26,0	Π.22,3 Μ.23,5	4,2	2,2	1,2
ΚΑΜΨΕΙΣ(ΚΟΡ.) (επαν\ψεις 30'')	Π.22,8 Μ.25,4	Π.23,8 Μ.25,3	Π.18,8 Μ.21,0	2,6	2,5	2,2

ΙΣΤΟΓΡΑΜΜΑ 7

ΟΙ ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΕΤΡΗΣΕΩΝ ΣΤΗΝ ΑΝΤΟΧΗ (ΠΡΙΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ) ΜΕΤΑΞΥ ΑΓΟΡΙΩΝ ΑΣΤΙΚΩΝ, ΗΜΙΑΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΓΡΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ



**Οι επιδόσεις πριν την εφαρμογή του Αναλυτικού προγράμματος
ANT= αντοχή.**

**Οι επιδόσεις μετά την εφαρμογή του Αναλυτικού προγράμματος
MAN= μετά'αντοχή.**

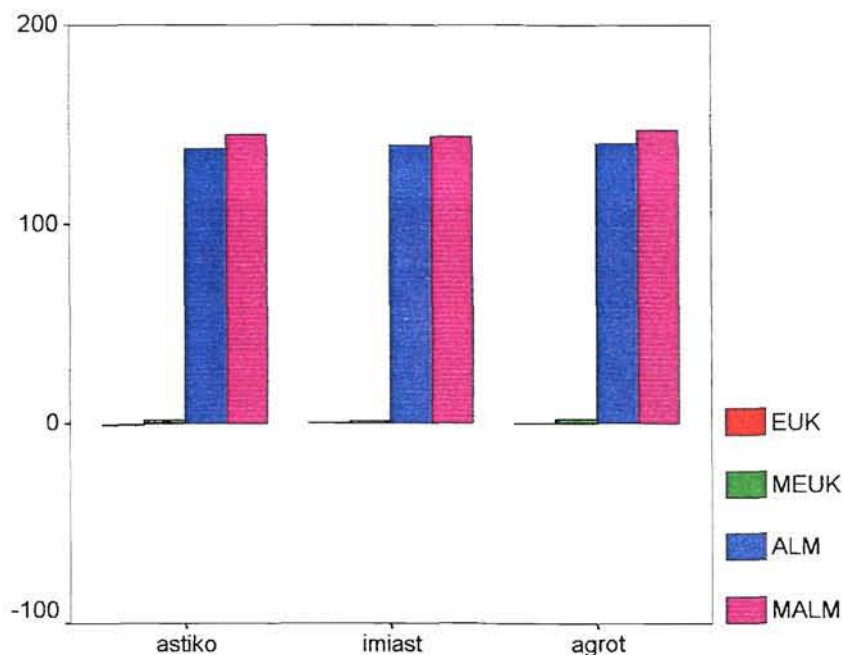
dimosio= δημόσια σχολεία

idiotiko=ιδιωτικά σχολεία

Οι επιδόσεις μετρούνται σε δευτερόλεπτα.

ΙΣΤΟΓΡΑΜΜΑ 8

**ΟΙ ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΕΤΡΗΣΕΩΝ ΣΤΗΝ ΕΥΚΑΜΨΙΑ ΚΑΙ ΤΟ ΑΛΜΑ
(ΠΡΙΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑ ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ) ΜΕΤΑΞΥ ΑΓΟΡΙΩΝ
ΑΣΤΙΚΩΝ, ΗΜΙΑΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΓΡΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ**



**Οι επιδόσεις πριν την εφαρμογή του Αναλυτικού προγράμματος
EUK= ευκαμψία, ALM= άλμα.**

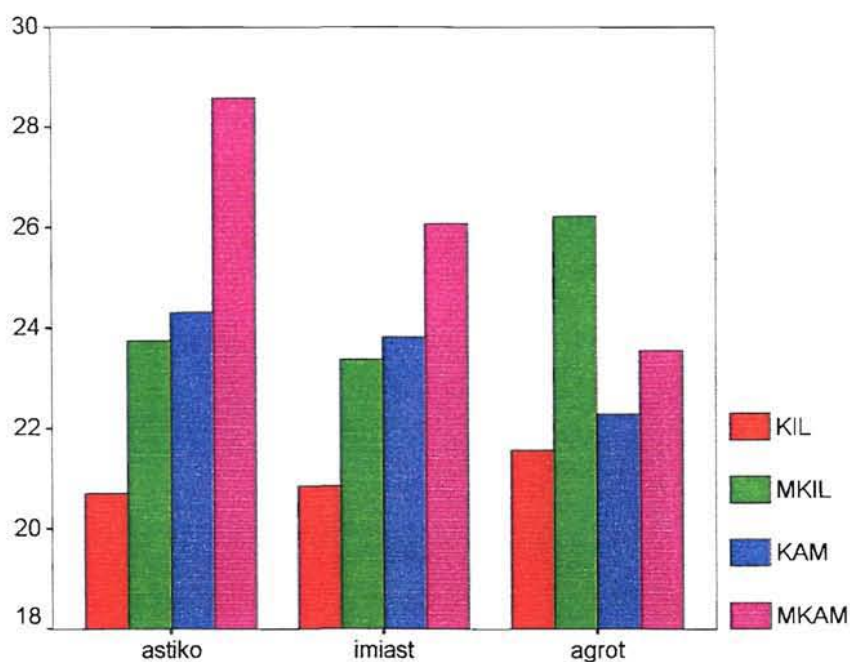
**Οι επιδόσεις μετά την εφαρμογή του Αναλυτικού προγράμματος
MEUK= μετάευκαμψία, MALM= μετάάλμα.**

**dimosio= δημόσια σχολεία
idiotiko=ιδιωτικά σχολεία**

Οι επιδόσεις μετρούνται σε εκατοστά.

ΙΣΤΟΓΡΑΜΜΑ 9

ΟΙ ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΕΤΡΗΣΕΩΝ ΣΤΟΥΣ ΚΟΙΛΙΑΚΟΥΣ ΚΑΙ ΤΙΣ ΚΑΜΨΕΙΣ (ΠΡΙΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ) ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΑΓΟΡΙΩΝ ΑΣΤΙΚΩΝ, ΗΜΙΑΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΓΡΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ



Οι επιδόσεις πριν την εφαρμογή του Αναλυτικού προγράμματος
KIL= κοιλιακοί, KAM= κάμψεις.

Οι επιδόσεις μετά την εφαρμογή του Αναλυτικού προγράμματος
MKIL= μετάκοιλιακοί, MKAM=μετάκάμψεις.

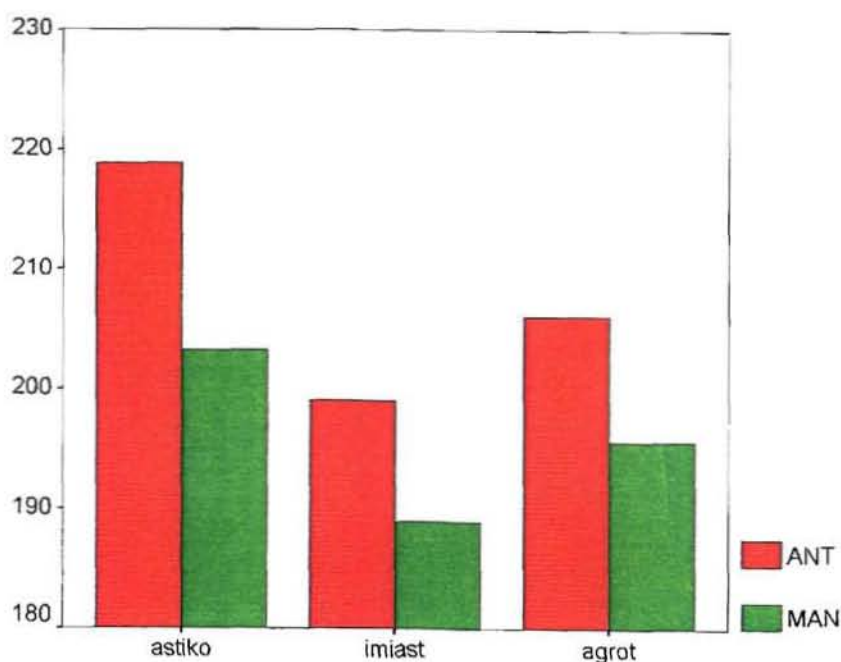
dimosio= δημόσια σχολεία

idiotiko=ιδιωτικά σχολεία

Οι επιδόσεις μετρούνται σε επαναλήψεις 30''.

ΙΣΤΟΓΡΑΜΜΑ 10

ΟΙ ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΕΤΡΗΣΕΩΝ ΣΤΗΝ ΑΝΤΟΧΗ (ΠΡΙΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ) ΜΕΤΑΞΥ ΚΟΡΙΤΣΙΩΝ ΑΣΤΙΚΩΝ, ΗΜΙΑΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΓΡΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ



**Οι επιδόσεις πριν την εφαρμογή του Αναλυτικού προγράμματος
ANT= αντοχή.**

**Οι επιδόσεις μετά την εφαρμογή του Αναλυτικού προγράμματος
MAN= μετά\αντοχή.**

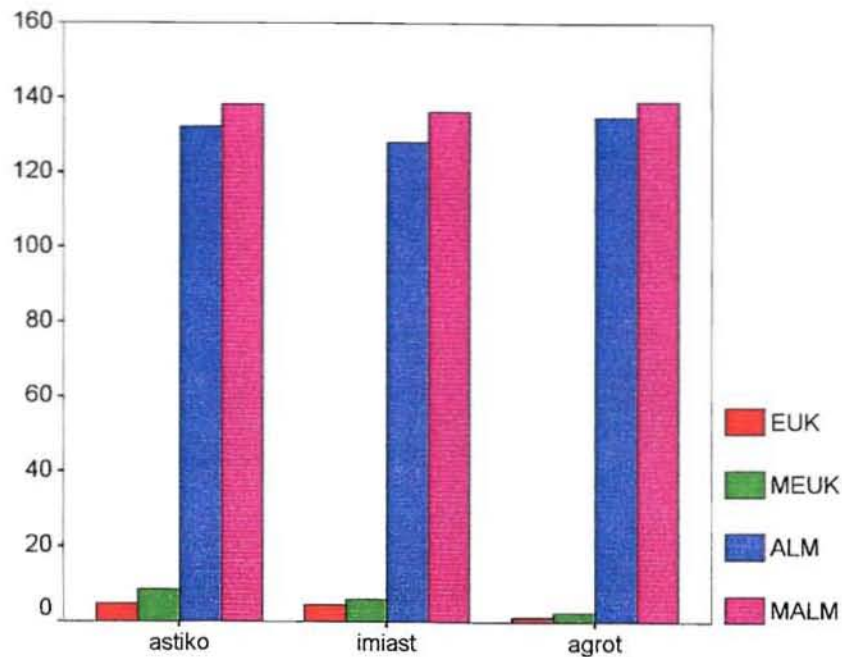
dimosio= δημόσια σχολεία

idiotiko=ιδιωτικά σχολεία

Οι επιδόσεις μετρούνται σε δευτερόλεπτα.

ΙΣΤΟΓΡΑΜΜΑ 11

**ΟΙ ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΕΤΡΗΣΕΩΝ ΣΤΗΝ ΕΥΚΑΜΨΙΑ ΚΑΙ ΤΟ ΑΛΜΑ
(ΠΡΙΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑ ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ) ΜΕΤΑΞΥ ΚΟΡΙΤΣΙΩΝ
ΑΣΤΙΚΩΝ, ΗΜΙΑΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΓΡΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ**



**Οι επιδόσεις πριν την εφαρμογή του Αναλυτικού προγράμματος
EUK= ευκαμψία, ALM= άλμα.**

**Οι επιδόσεις μετά την εφαρμογή του Αναλυτικού προγράμματος
MEUK= μετά\ευκαμψία, MALM= μετά\άλμα**

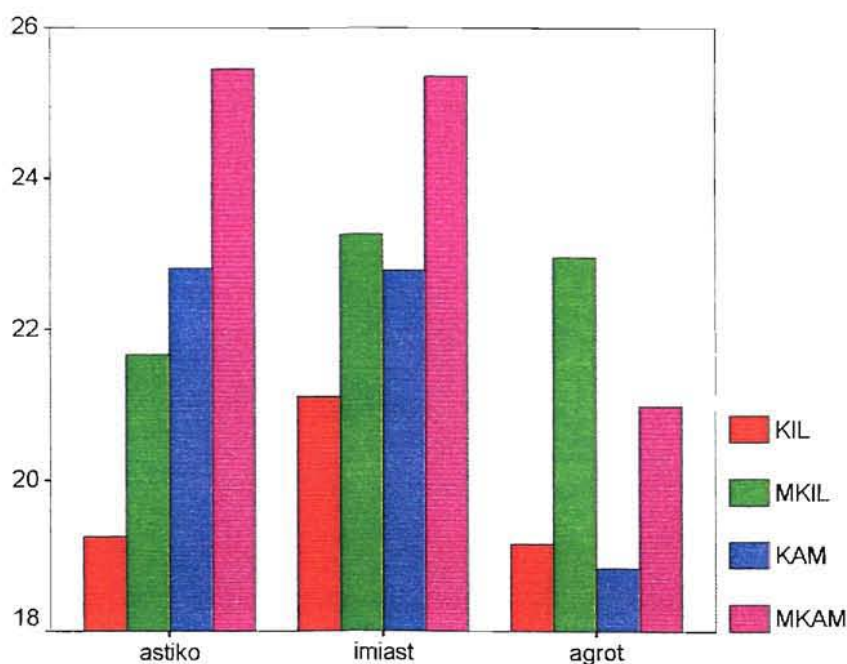
dimosio= δημόσια σχολεία

idiotiko=ιδιωτικά σχολεία

Οι επιδόσεις μετρούνται σε εκατοστά.

ΙΣΤΟΓΡΑΜΜΑ 12

ΟΙ ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΕΤΡΗΣΕΩΝ ΣΤΟΥΣ ΚΟΙΛΙΑΚΟΥΣ ΚΑΙ ΤΙΣ ΚΑΜΨΕΙΣ (ΠΡΙΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ) ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΚΟΡΙΤΣΙΩΝ ΑΣΤΙΚΩΝ, ΗΜΙΑΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΓΡΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ



Οι επιδόσεις πριν την εφαρμογή του Αναλυτικού προγράμματος
KIL= κοιλιακοί, KAM= κάμψεις.

Οι επιδόσεις μετά την εφαρμογή του Αναλυτικού προγράμματος
MKIL= μετά\κοιλιακοί, MKAM=μετά\κάμψεις.

dimosio= δημόσια σχολεία

idiotiko=ιδιωτικά σχολεία

Οι επιδόσεις μετρούνται σε επαναλήψεις 30΄΄.

Στον Πίνακα 13 παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα των επιδόσεων πριν την εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος στα αγόρια με τη μέθοδο της Περιγραφικής Στατιστικής.

Εδώ βλέπουμε την ελάχιστη και μέγιστη επίδοση στην κάθε δοκιμασία Φυσικής Ικανότητας καθώς τους Μέσους Όρους και τις Τυπικές Αποκλίσεις μεταξύ των Αστικών Ημιαστικών και Αγροτικών σχολείων.

Ως προς τις αρχικές επιδόσεις διαπιστώνονται τα εξής :

- αντοχή = καλύτερα σκορ έχουν τα Ημιαστικά.
- ευκαμψία = καλύτερα σκορ εμφανίζουν τα Ημιαστικά
- δύναμη (κοιλιακών) = καλύτερα σκορ τα Αγροτικά.
- δύναμη (κάτω άκρων) = καλύτερα σκορ τα Αγροτικά.
- δύναμη (άνω άκρων) = καλύτερα σκορ τα Αστικά.

ΠΙΝΑΚΑΣ 13

ΜΕΣΟΙ ΟΡΟΙ, ΤΥΠΙΚΕΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ, ΕΛΑΧΙΣΤΕΣ ΚΑΙ ΜΕΓΙΣΤΕΣ ΤΙΜΕΣ ΣΤΙΣ ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ Α.Π. ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΑΓΟΡΙΩΝ ΑΣΤΙΚΩΝ, ΗΜΙΑΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΓΡΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΜΕ ΤΗ ΜΕΘΟΔΟ ΤΗΣ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ (DESCRIPTIVE STATISTICAL)

ΦΥΣΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΑΓΟΡΙΩΝ										
ΠΡΙΝ ΤΟ Α.	ΑΣΤ.	N			ΕΛΑΧΙΣΤΗ			ΜΕΓΙΣΤΗ		
		ΗΜ.	ΑΓΡ.	ΑΣΤ.	ΗΜ.	ΑΓΡ.	ΑΣΤ.	ΗΜ.	ΑΓΡ.	
ΑΝΤΟΧΗ (δευτερόλεπτα)	127	130	75	129	132	144	282	268	480	
ΕΥΚΑΜΨΙΑ (εκατοστά)	128	130	75	-27	-25	-21	14	23	16	
ΚΟΙΛΙΑΚΟΙ (επανάψεις 30'')	128	130	75	6	2	8	49	34	40	
ΑΛΜΑ (εκατοστά)	128	130	75	80	73	67	187	207	185	
ΚΑΜΨΕΙΣ (επανάψεις 30'')	128	130	75	4	5	5	40	45	39	
ΦΥΣΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΑΓΟΡΙΩΝ										
ΠΡΙΝ ΤΟ Α.Π.	ΜΕΣΟΙ ΟΡΟΙ			ΤΥΠΙΚΕΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ						
	ΑΣΤ.	ΗΜ.	ΑΓΡ.	ΑΣΤ.	ΗΜ.	ΑΓΡ.				
ΑΝΤΟΧΗ (δευτερόλεπτα)	193	184	190	31	26	44				
ΕΥΚΑΜΨΙΑ (εκατοστά)	-0,8	0,6	0,0	6,9	7,4	6,6				
ΚΟΙΛΙΑΚΟΙ (επανάψεις 30'')	20	20	21	8,0	5,3	6,2				
ΑΛΜΑ (εκατοστά)	138	139	140	21	25	24				
ΚΑΜΨΕΙΣ (επανάψεις 30'')	24	23	22	6,0	8,0	7,0				

Στον Πίνακα 15 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των διαφορών των επιδόσεων (πριν και μετά την εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος) στα αγόρια μεταξύ Αστικών, Ημιαστικών και Αγροτικών σχολείων, με τη μέθοδο της Πολλαπλής Ανάλυσης Διακύμανσης, (MANOVA).

Στα αποτελέσματα φαίνεται το (df), το (F) και η Στατιστική Σημαντικότητα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 15

**ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΙΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΤΩΝ ΕΠΙΔΟΣΕΩΝ
(ΠΡΙΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ Α.Π.) ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΑΓΟΡΙΩΝ
ΑΣΤΙΚΩΝ ΗΜΙΑΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΓΡΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ
ΜΕ ΤΗ ΜΕΘΟΔΟ
ΤΗΣ ΠΟΛΛΑΠΛΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΔΙΑΚΥΜΑΝΣΗΣ (MANOVA)**

ΦΥΣΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΑΓΟΡΙΩΝ			
	df	F	ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ
ΑΝΤΟΧΗ	2	1,5	0,218
ΕΥΚΑΜΨΙΑ	2	4,8	0,009
ΚΟΙΛΙΑΚΟΙ	2	1,0	0,373
ΑΛΜΑ	2	0,5	0,628
ΚΑΜΨΕΙΣ	2	2,2	0,110

Στα αποτελέσματα φαίνεται στατιστική σημαντικότητα μόνο στην ευκαμψία, η οποία είναι μεταξύ των αστικών και ημιαστικών σχολείων.

Το (p) υπολογίζεται στο επίπεδο του ($p < 0,01$).

Στον Πίνακα 16 παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα των επιδόσεων πριν την εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος στα κορίτσια με τη μέθοδο της Περιγραφικής Στατιστικής.

Εδώ βλέπουμε την ελάχιστη και μέγιστη επίδοση στην κάθε δοκιμασία Φυσικής Ικανότητας καθώς τους Μέσους Όρους και τις Τυπικές Αποκλίσεις μεταξύ των Αστικών, Ημιαστικών και Αγροτικών σχολείων.

Ως προς τις αρχικές επιδόσεις διαπιστώνονται τα εξής :

- αντοχή = καλύτερα σκορ έχουν τα Ημιαστικά.
- ευκαμψία = καλύτερα σκορ εμφανίζουν τα Αστικά.
- δύναμη (κοιλιακών) = καλύτερα σκορ τα Ημιαστικά.
- δύναμη (κάτω άκρων) = καλύτερα σκορ τα Αγροτικά.
- δύναμη (άνω άκρων) = καλύτερα σκορ τα Αστικά.

ΠΙΝΑΚΑΣ 16

ΜΕΣΟΙ ΟΡΟΙ, ΤΥΠΙΚΕΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ, ΕΛΑΧΙΣΤΕΣ ΚΑΙ ΜΕΓΙΣΤΕΣ ΤΙΜΕΣ ΣΤΙΣ ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ Α.Π. ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΚΟΡΙΤΣΙΩΝ ΑΣΤΙΚΩΝ ΗΜΙΑΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΓΡΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΜΕ ΤΗ ΜΕΘΟΔΟ ΤΗΣ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ (DESCRIPTIVE STATISTICAL)

ΦΥΣΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΚΟΡΙΤΣΙΩΝ										
ΠΡΙΝ ΤΟ Α.Π.	ΑΣΤ.	N			ΕΛΑΧΙΣΤΗ			ΜΕΓΙΣΤΗ		
		ΑΣΤ.	ΗΜ.	ΑΓΡ.	ΑΣΤ.	ΗΜ.	ΑΓΡ.	ΑΣΤ.	ΗΜ.	ΑΓΡ.
ΑΝΤΟΧΗ (δευτερόλεπτα)	131	134	77	149	150	150	480	274	287	
ΕΥΚΑΜΨΙΑ (εκατοστά)	131	134	77	-12	-12	-22	23	20	15	
ΚΟΙΛΙΑΚΟΙ (επαν\ψεις 30'')	131	134	77	8	6	6	43	41	31	
ΑΛΜΑ (εκατοστά)	131	134	77	90	75	87	183	200	185	
ΚΑΜΨΕΙΣ (επαν\ψεις 30'')	131	134	77	2	2	3	40	39	38	
ΦΥΣΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΚΟΡΙΤΣΙΩΝ										
ΠΡΙΝ ΤΟ Α.Π.	ΑΣΤ.	ΜΕΣΟΙ ΟΡΟΙ			ΤΥΠΙΚΕΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ					
		ΑΣΤ.	ΗΜ.	ΑΓΡ.	ΑΣΤ.	ΗΜ.	ΑΓΡ.			
ΑΝΤΟΧΗ (δευτερόλεπτα)	218	199	206	52	27	31				
ΕΥΚΑΜΨΙΑ (εκατοστά)	5,0	4,6	1,4	6,3	6,8	7,3				
ΚΟΙΛΙΑΚΟΙ (επαν\ψεις 30'')	19	21	19	5,9	5,6	5,0				
ΑΛΜΑ (εκατοστά)	132	128	135	20	21	25				
ΚΑΜΨΕΙΣ (επαν\ψεις 30'')	22	22	18	6,6	7,1	6,6				

Στον Πίνακα 17 παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα των επιδόσεων μετά την εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος στα κορίτσια με τη μέθοδο της Περιγραφικής Στατιστικής.

Εδώ βλέπουμε την ελάχιστη και μέγιστη επίδοση στην κάθε δοκιμασία Φυσικής Ικανότητας καθώς τους Μέσους Όρους και τις Τυπικές Αποκλίσεις μεταξύ των Αστικών, Ημιαστικών και Αγροτικών σχολείων.

Ως προς τις τελικές επιδόσεις διαπιστώνονται τα εξής :

- αντοχή = καλύτερα σκορ έχουν τα Ημιαστικά.
- ευκαμψία = καλύτερα σκορ εμφανίζουν τα Αστικά.
- δύναμη (κοιλιακών) = καλύτερα σκορ τα Ημιαστικά.
- δύναμη (κάτω άκρων) = καλύτερα σκορ τα Αγροτικά.
- δύναμη (άνω άκρων) = καλύτερα σκορ τα Αστικά.

ΠΙΝΑΚΑΣ 17

ΜΕΣΟΙ ΟΡΟΙ, ΤΥΠΙΚΕΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ, ΕΛΑΧΙΣΤΕΣ ΚΑΙ ΜΕΓΙΣΤΕΣ ΤΙΜΕΣ ΣΤΙΣ ΕΠΙΔΟΣΕΙΣ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ Α.Π. ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΚΟΡΙΤΣΙΩΝ ΑΣΤΙΚΩΝ ΗΜΙΑΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΓΡΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΜΕ ΤΗ ΜΕΘΟΔΟ ΤΗΣ ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗΣ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ (DESCRIPTIVE STATISTICAL)

ΦΥΣΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΚΟΡΙΤΣΙΩΝ									
ΜΕΤΑ ΤΟ Α.Π.	N			ΕΛΑΧΙΣΤΗ			ΜΕΓΙΣΤΗ		
	ΑΣΤ.	ΗΜ.	ΑΓΡ.	ΑΣΤ.	ΗΜ.	ΑΓΡ.	ΑΣΤ.	ΗΜ.	ΑΓΡ.
ΑΝΤΟΧΗ (δευτερόλεπτα)	131	134	77	140	145	135	400	310	280
ΕΥΚΑΜΨΙΑ (εκατοστά)	131	134	77	-12	-10	-14	19	20	16
ΚΟΙΛΙΑΚΟΙ (επανάψεις 30'')	131	134	77	12	13	9	43	45	40
ΑΛΜΑ (εκατοστά)	131	134	77	17	70	26	205	218	200
ΚΑΜΨΕΙΣ (επανάψεις 30'')	131	134	77	6	2	0	48	43	40
ΦΥΣΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΚΟΡΙΤΣΙΩΝ									
ΜΕΤΑ ΤΟ Α.Π.	ΜΕΣΟΙ ΟΡΟΙ			ΤΥΠΙΚΕΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ					
	ΑΣΤ.	ΗΜ.	ΑΓΡ.	ΑΣΤ.	ΗΜ.	ΑΓΡ.			
ΑΝΤΟΧΗ (δευτερόλεπτα)	203	188	195	42	23	32			
ΕΥΚΑΜΨΙΑ (εκατοστά)	8,7	6,1	2,3	17	6,3	6,9			
ΚΟΙΛΙΑΚΟΙ (επανάψεις 30'')	21	23	22	5,7	4,7	14			
ΑΛΜΑ (εκατοστά)	138	136	139	23	24	25			
ΚΑΜΨΕΙΣ (επανάψεις 30'')	25	25	21	10	7,6	7,6			

Στον **Πίνακα 18** παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των διαφορών των επιδόσεων (πριν και μετά την εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος) στα κορίτσια μεταξύ Αστικών, Ημιαστικών και Αγροτικών σχολείων, με τη μέθοδο της Πολλαπλής Ανάλυσης Διακύμανσης, (MANOVA).

Στα αποτελέσματα φαίνεται το (df), το (F) και η Στατιστική Σημαντικότητα.

ΠΙΝΑΚΑΣ 18

**ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΙΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΤΩΝ ΕΠΙΔΟΣΕΩΝ
(ΠΡΙΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ Α.Π.) ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ
ΚΟΡΙΤΣΙΩΝ ΑΣΤΙΚΩΝ ΗΜΙΑΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΓΡΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ
ΜΕ ΤΗ ΜΕΘΟΔΟ
ΤΗΣ ΠΟΛΛΑΠΛΗΣ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΔΙΑΚΥΜΑΝΣΗΣ (MANOVA)**

ΦΥΣΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΚΟΡΙΤΣΙΩΝ	df	F	ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΤΗΤΑ
ΑΝΤΟΧΗ	2	1,8	0,152
ΕΥΚΑΜΨΙΑ	2	2,0	0,129
ΚΟΙΛΙΑΚΟΙ	2	1,2	0,279
ΑΛΜΑ	2	1,2	0,274
ΚΑΜΨΕΙΣ	2	0,1	0,892

Στα αποτελέσματα δεν φαίνεται καμία Στατιστική Σημαντικότητα.
Το (p) υπολογίζεται στο επίπεδο του (p<0,01).

VI ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων των μετρήσεων παρουσίασε την παρακάτω εικόνα :

A' : Οι επιδόσεις στις Σωματικές Κινητικές Ικανότητες των παιδιών των Ιδιωτικών Σχολείων είναι καλύτερες από εκείνες των Δημοσίων. Αυτό σημαίνει, ότι οι επιδόσεις των μαθητών/τριών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής διαφοροποιούνται σύμφωνα με το κοινωνικό στρώμα, που βρίσκονται.

Άρα η υπόθεση της έρευνας, ως προς το πρώτο σκέλος, δεν γίνεται αποδεκτή και απορρίπτεται, αφού οι σωματικές κινητικές επιδόσεις των παιδιών, παρ' όλο που το ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι το ίδιο, διαφοροποιούνται σε βάρος των διδασκομένων των δημοσίων σχολείων.

B' : Οι επιδόσεις στις Σωματικές Κινητικές Ικανότητες των παιδιών των σχολείων, σύμφωνα με τη γεωγραφική κατανομή σε Αστικά – Ημιαστικά – Αγροτικά, δεν παρουσιάζουν διαφορές. Κατά συνέπεια η υπόθεση της έρευνας, ως προς το δεύτερο σκέλος, γίνεται αποδεκτή, αφού δεν παρουσιάζονται διαφοροποιήσεις στις επιδόσεις.

Ως προς το συσχετισμό των επιδόσεων σύμφωνα με την κοινωνική διαστρωμάτωση των μαθητών διαφαίνεται, ότι οι κοινωνικές διαφορές, που ενυπάρχουν στα διάφορα κοινωνικά στρώματα, αντανakλώνται στις σχολικές επιδόσεις των παιδιών. Αυτό βέβαια, έχουν δείξει και πολλές άλλες παρεμφερείς έρευνες, που έγιναν σχετικά με τις πνευματικές επιδόσεις των μαθητών / μαθητριών (Παπαμιχαήλ Γ. 1986, Μυλωνάς Θ. 1979, Παπακωνσταντίνου Π. 1982, Ηλιού Μ. 1976, Φραγκουδάκη Α. 1985, κ.α.).

Οι λόγοι, που διαμορφώνουν τις διαφοροποιήσεις (πολιτισμικοί, οικονομικοί, μορφωτικοί) αναφέρθηκαν διεξοδικά στο θεωρητικό μέρος αυτής της εργασίας.

Επισημαίνουμε όμως για μια ακόμη φορά, ότι οι διαφοροποιήσεις των σωματικών κινητικών επιδόσεων των παιδιών μεταξύ Ιδιωτικών και Δημόσιων Σχολείων ανάγονται κύρια στους ακόλουθους παράγοντες, που είναι :

- 1. η καλύτερη υλικοτεχνική υποδομή των Ιδιωτικών σχολείων.**
- 2. η μεγαλύτερη συνέπεια στην εφαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος.**
- 3. η μεγαλύτερη υπευθυνότητα των διδασκόντων έναντι στο επιτελούμενο διδακτικό έργο στα Ιδιωτικά σχολεία.**
- 4. τα καλύτερα πολιτιστικά κίνητρα στα παιδιά των υψηλών κοινωνικών στρωμάτων σχετικά με την υγεία και την καλαισθησία.**

Οι πολιτιστικές αρχές περί υγείας και καλαισθησίας είναι κυρίαρχες στις ανώτερες κοινωνικές τάξεις (στρώματα) από την εποχή της επαναβίωσης του αθλητισμού από το 19^ο ήδη αιώνα, ιδιαίτερα στην Αγγλία (Αυγερινός Θ. 1989 σ. 30-32)

Το γεγονός, ότι υπάρχουν διαφοροποιήσεις και στις σωματικές κινητικές επιδόσεις των παιδιών μεταξύ ιδιωτικών και δημοσίων σχολείων, πρέπει να ανησυχήσει το ΥΠΕΠΘ, το οποίο εκ προοιμίου πρεσβεύει την ισότιμη παιδεία.. Ως εκ τούτου οφείλει να ληφθεί μέριμνα για :

α) την αθλητική υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων, αφού η Ελλάδα έπαψε από καιρό τώρα να είναι η «Ψωροκώσταινα», ώστε να κατασκευάζονται στα νέα σχολεία κλειστά γυμναστήρια.

β) την αναμόρφωση του Α.Π. της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου στα δεδομένα της σύγχρονης εποχής, στις απαιτήσεις των καιρών και της επιστήμης της παιδαγωγικής και του αθλητισμού.

Επειδή το γνωστικό αντικείμενο της Φυσικής Αγωγής στο Δημοτικό σχολείο θεωρείται ως ένα από τα βασικά μαθήματα επηρεασμού και διαμόρφωσης τόσο της προσωπικότητας, όσο και της Κοινωνικοποίησης των μαθητών\τριών θα πρέπει να δοθεί από την πολιτεία ιδιαίτερη προσοχή στις κατασκευές των σχολείων, ώστε να ανταποκρίνονται περισσότερο στις κινητικές ανάγκες των παιδιών, που σήμερα ασφυκτιούν στα κουτιά-διαμερίσματα των πολυκατοικιών και υποφέρουν από την έλλειψη ελεύθερων χώρων.

Η αθλητική υλικοτεχνική υποδομή αποδεικνύεται ειδικά για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής ως ο ουσιαστικότερος παράγοντας στην επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων. Ένα ασφαλτοστρωμένο προαύλιο, που καταστρέφεται με την πάροδο του χρόνου, δεν αποτελεί για τον εκπαιδευτικό της Φυσικής Αγωγής το μέσο με το οποίο καλείται να "τιθασεύσει" και να καθοδηγήσει δημιουργικά την παιδική και προεφηβική ορμή των μαθητών/τριών. Είναι αυτονόητο λοιπόν, ότι ούτε οι σκοποί ούτε οι στόχοι μπορούν να επιδιωχθούν ικανοποιητικά, όταν μάλιστα οι "ξερές και κατεστραμμένες" αυλές αποτελούν μόνιμη αιτία τραυματισμών.

Η ικανοποιητική ανάπτυξη των σωματικών κινητικών επιδόσεων των παιδιών της Ε΄και ΣΤ΄τάξης με το συγκεκριμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα, ως φαίνεται, δεν επιτυγχάνονται, αφού δεν προβλέπεται η άμεση καλλιέργεια των (σωματικών κινητικών ικανοτήτων), αλλά επιδιώκεται έμμεσα η βελτίωση τους μέσω των σωματικών κινητικών δεξιοτήτων (τεχνικές δεξιότητες αθλημάτων)

(Η Φυσική Αγωγή στο δημοτικό σχολείο, ΥΠΕΠΘ 1997, σ.15)

Αντίθετα οι μαθητές των Ιδιωτικών σχολείων βρίσκονται σε πιο ευνοϊκή θέση, λόγω της σωστής οργάνωσης των σχολείων τους τόσο σε υλικοτεχνική υποδομή, όσο και σε διδακτικά μέσα υποστήριξης του μαθήματος. Έτσι εδώ οι αδυναμίες του Αναλυτικού Προγράμματος εξισορροπούνται από τις καλύτερες συνθήκες γύμνασης. Στη δεύτερη περίπτωση της γεωγραφικής κατανομής του δείγματος δεν παρουσιάστηκαν μεν διαφοροποιήσεις, αλλά αυτό ανάγεται μάλλον στη θέση μας να μη συμπεριλάβουμε στην αξιολόγηση των μετρήσεων τις επιδόσεις των παιδιών, που είχαν εξωσχολικές αθλητικές δραστηριότητες (αστικά κέντρα). Δηλαδή, αν και το πολιτιστικό περιβάλλον επιδρά, ως αναφέρθηκε, στη διαμόρφωση των αντιλήψεων για την κοινωνική ζωή στην προκειμένη περίπτωση δεν εμφανίστηκαν διαίτερες τάσεις αθλητικής ικανότητας.

Οι αναμενόμενες πολιτιστικές επιδράσεις των μεγάλων αστικών κέντρων στο δικό μας θέμα αφορούν ασφαλώς τη θέση και στάση των ατόμων απέναντι στο ζήτημα της υγείας και της καλαισθησίας του σώματος, αφού στις πόλεις έχουμε περισσότερα γυμναστήρια, πιο πολλά σωματεία και γενικά μεγαλύτερη αθλητική δραστηριότητα. (Zeidler W.1982 , σ.62 –106).

Αυτές λοιπόν τις επιδράσεις θα τις βλέπαμε, αν είχαμε αφήσει να συμπεριληφθούν στην αξιολόγηση και τα παιδιά που αθλούνται μακριά από το σχολείο.

Το γενικότερο συμπέρασμα και ταυτόχρονα η πρόταση αυτής της εργασίας είναι ότι η Φυσική Αγωγή στο σχολείο και ειδικότερα στο δημοτικό θα πρέπει σήμερα να αναχθεί σε αναγκαίο γνωστικό αντικείμενο, που βοηθά στην καλή ψυχοσωματική αγωγή, συμβάλλει στη διατήρηση και διαφύλαξη της υγείας, δίνει διέξοδο στα καθημερινά κινητικά προβλήματα των παιδιών και γενικά συμμετέχει στη διαμόρφωση της "ολοκληρωμένης προσωπικότητας", που είναι ο ύψιστος στόχος της Γενικής Εκπαίδευσης των Ελληνοπαίδων, όπως αυτός εκφράζεται με το άρθρο 1, παραγρ. 1 του Νόμου 1566/1985, "Περί γενικής εκπαίδευσης".

Κάτι τέτοιο όμως για να επιτευχθεί χρειάζεται την ουσιαστική στήριξη της Πολιτείας σε υποδομή, ανθρώπινο δυναμικό και επιστημονικά προγράμματα τα οποία και σε σχέση με τους Ολυμπιακούς Αγώνες του 2004 στην Αθήνα θα διαμορφώσουν "Αθλητικά" τη νέα γενιά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Apple M., *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα*, μετ. Δαρβέρη Τ., εκδόσεις Παρατηρητής 1986

Apple M., *Εκπαίδευση και εξουσία*, μετ. Κοκαβέσης Φ., εκδόσεις Παρατηρητής 1993

Azemar G., *Svillupo motorio e maturita scolare*, Edizione Societa Stampa Sportiva, Roma 1979

Αναλυτικό Πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής Δημοτικού σχολείου, ΥΠΕΠΘ, Αθήνα 1977

Αναλυτικό Πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής Δημοτικού σχολείου, ΥΠΕΠΘ, Αθήνα 1988

Αναλυτικό Πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής Δημοτικού σχολείου, ΥΠΕΠΘ, Αθήνα 1995

Ανδρέου Α., Παπακωνσταντίνου Γ., *Εξουσία και Οργάνωση-Διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*, εκδόσεις Νέα Σύνορα-Λιβάνη, Αθήνα 1994

Αντόρνο Τ., Χορκχάιμερ Μ., *Κοινωνιολογία Εισαγωγικά Δοκίμια*, μετ. Γράβαρης Δ., εκδόσεις Κριτική, Αθήνα 1987

Αντωνίου Δ., *Τα Προγράμματα της Μέσης Εκπαίδευσης*, τ. Ι,ΙΙ, εκδόσεις Ν. Γενιά Αθήνα 1987.

Αυγερινός Θ., *Γενική Κοινωνιολογία*, εκδόσεις Μαυρομάτης, Αθήνα 1983

Αυγερινός Θ., *Κοινωνιολογία του Αθλητισμού*, εκδόσεις SALTO, Θεσσαλονίκη 1989

Αυγερινός Θ., *Διδακτική και Μεθοδική της Αθλητικής Αγωγής*, (χ. εκδ.), Αθήνα 2000

Banks O., *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, επιμ. Ράσης Σπ., εκδόσεις Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη (χ.χ.)

- Baumann Z., Ο πολιτισμός ως πράξη, μετ. Σκαρπέλος Γ., εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα 1992
- Bellanova B., Problemi di Oggi, Rivista bim. di scienze umane e formazione sociale τ.2, Bologna 1977
- Bernstein R., Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος, μετ. Σολομών Ι., εκδόσεις Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1991
- Bernstein R., Κοινωνιογλωσσολογική Προσέγγιση της Κοινωνικοποίησης με αναφορά στη σχολική επίδοση, μεταφρ. στο Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης Φραγκουδάκη Α., εκδόσεις Παπαζήσης, Αθήνα 1985
- Blackledge D., Hunt B., Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, μετ. Παπαγεωργίου Ν., εκδόσεις Έκφραση, Αθήνα 1995
- Bottomore T., Marsal T.H., Ιδιότητα του Πολίτη και Κοινωνική Τάξη, μετ. Στασινοπούλου Ο., εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα 1997
- Bottomore T., Κοινωνιολογία, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα 1974
- Bourdieu P., Gli studenti e la cultura, Guaraldi Editori, Bologna-Firenze, 1971
- Bourdieu P., La riproduzione. Sistemi di insegnamento e ordine culturale, Guaraldi Editore, Firenze-Rimini, 1972
- Bourdieu P., Paseron J., Οι κληρονόμοι, μετ. Παναγιωτόπουλος Ν., εκδόσεις Καρδαμίτσα, Αθήνα 1996
- Brand R., Kindliche Fruhforderung und Storungens 1988
- Bruner J.S., Lorenz K., Piaget J., Erikson E., De Beauvoir S., Vygotsky S., Huinziga J., et all., Il gioco: La sua evoluzione e il suo ruolo nello sviluppo umano, Editore Armando, Roma 1980

- Βεργόπουλος Κ., Η Συγκρότηση της Νέας Αστικής Τάξης, εκδόσεις Θεμέλιο, Αθήνα 1984
- Βεργόπουλος Κ., Το Αγροτικό ζήτημα στην Ελλάδα, εκδόσεις Εξάντας, Αθήνα 1971
- Calabrese L., Linee comparate di teoria e metodologia delle attività motoria, Editore Societa Stampa Sportiva, Roma 1978
- Callabrese L., Educazione fisica e schema corporeo, εισήγηση σε συνέδριο, Τρίκαλα 1999
- Carboni C., <<Elementi per un studio su stato e classi sociali>>, Rasegna Italiana di Sociologia XXIII, No 2, Milano 1982
- Ciammaroni E., Educazione fisica nella scuola elementare, Societa Stampa Sportiva, Roma, 1978
- Claparede E., Psicologia dell' infanzia, Societa Stampa Sportiva, Roma 1971
- Cook T.D., Campbell D.T., Quasi – Experimentation, Design and Analysis Issues for Field Settings 1979
- Γιαννίτσος Τ., Η Ελληνική Βιομηχανία. Ανάπτυξη και Κρίση, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα 1985
- Γλύτσος Ν., Απασχόληση: Προοπτικές της Ελληνικής Αγοράς Εργασίας, εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα 1995
- Dahrendorf R., Pfade aus Utopia, Munchen 1986
- De Lellis M., D' Alfonso A., Tetraritmico respiratorio, Analli n.2 ISEF, L' Aquila, 1982
- Debesse M., Trattato delle scienze pedagogiche, Armando, Roma, 1975
- Dewey J., Scuola e Societa, La Nuova Italia, Firenze, 1951
- Dewey J., Come pensiamo, La Nuova Italia, Firenze, 1961

Di Donato M., *Aviamento alla didattica del educazione fisica nelle scuole elementari*, La Nuova Italia Firenze, 1975

Durkheim E., *Power and Ideology in Education*, Oxford University Press, New York 1977

Δερτιλής Γ., *Κοινωνικός Μετασχηματισμός και Στρατιωτική Επέμβαση*, εκδόσεις Εξάντας, Αθήνα 1996

Δόβας Γ., *Η Ελληνική Οικονομία*, εκδόσεις Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα 1980

Δουλκέρης Μ., Πασχαλίδης Στ., Τέντες Π., Τουλιάτος Σπ., *Για ένα σχολείο της μόρφωσης και της γνώσης*, (x. εκδ.), Αθήνα 1998

Δρεττάκης Μ., *Παλινοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση*, εκδόσεις Σύγχρονη εκπαίδευση, Αθήνα 1998

Δρουκόπουλος Β. *Η άνιση πρόσβαση*, εκδόσεις Οδυσσέας, Αθήνα 1989

Enrile E., Invernici A., *I principi fondamentali dell' educazione fisica*, Societa Stampa Sportiva – Vol. I, Roma 1968

Enrile E. *L' educazione fisica moderna*, Societa Stampa Sportiva, Roma, 1978

Enrile M., *Somatica radicale in evoluzione emergente*, Societa Stampa Sportiva, Roma, 1977

ΕΣΥΕ:, *δημογραφικοί πίνακες απογραφής 1991*, Αθήνα 1992

ΕΣΥΕ:, *Πίνακες απογραφής μαθητικού πληθυσμού πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κατά Γεωγραφικό διαμέρισμα περιόδου 1991*, (δημόσια-ιδιωτικά σχολεία, διδακτικό προσωπικό, μαθητές), Αθήνα 1993

ΕΣΥΕ:, Πίνακες απογραφής πληθυσμού στις δεκαετίες 1951 ως και 1991, Αθήνα 1993

ΕΣΥΕ:, Πίνακες απογραφής πληθυσμού στις δεκαετίες 1951 ως και 1991 με αναφορά στις αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές, Αθήνα 1993

ΕΣΥΕ:, Πίνακες απογραφής πληθυσμού στις δεκαετίες 1951 ως και 1991 με αναφορά στο φύλο και κατά ομάδα ηλικιών, Αθήνα 1993

Εφημερίδα Αθηναϊκή, Έρευνα από το Ινστιτούτο Καταναλωτών για την Παχυσαρκία., Αθήνα 2000

Εφημερίδα Επενδυτής, Παπαχρήστος Κ., Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Πολυπολιτισμικότητα, Αθήνα 2000

Εφημερίδα Καθημερινή, Έρευνα από το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, Η φοίτηση στο δημόσιο Λύκειο, Αθήνα 2000

Εφημερίδα Καθημερινή, Λακασάς Α., Ο ένας στους δύο δεν εκπαιδεύεται, Αθήνα 2000

Εφημερίδα Καθημερινή, Πανεθυμιτάκης Α., Τα ΑΕΙ και η κοινωνία της γνώσης και της τεχνολογίας, Αθήνα 2000

Εφημερίδα Καθημερινή, Πιπερόπουλος Γ., Αλλαγές στη δομή και σύνθεση της Ελληνικής Κοινωνίας, Αθήνα 2000

Εφημερίδα Ελευθεροτυπία, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ο.Ι.Ε.Λ.Ε., Σχολική επιτυχία στο Λύκειο το 1998-1999, Αθήνα 2000

Εφημερίδα Ελευθεροτυπία, Ψαχαρόπουλος Γ., Η ανισότητα στο ελληνικό σχολείο σήμερα, Αθήνα 2000

Friedman G. L' uomo e la tecnica, Fratelli Fabri, Milano 1968

Greco A., *Educazione posturale nella scuola del oblico*, Societa Stampa Sportiva, Roma, 1978

Gross K., *Spiele der TIERE* 1986

Gurvitch G., *Μελέτες για τις Κοινωνικές Τάξεις*, επιμέλεια Τσαούσης Δ., εκδόσεις Gutenberg Αθήνα 1994

Huizinga H., *Homo ludens*, Einaudi, Torino, 1974

Ηλιού Μ., *Γεωγραφική κατανομή των εκπαιδευτικών ευκαιριών*, Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, τ.28, Αθήνα 1976

Θεοδωράκης Ι., Παπαϊωάννου Α., Γούδας Μ., *Για μια καλύτερη διδασκαλία της Φ.Α.* εκδόσεις SALTO, Θεσσαλονίκη 1999

Invernici A., *Metodologia e didattica del educazione fisica e sportiva*, La Scuola, Brescia, 1967

Klauss B., *Handbuch Sportmorischer Tests Verlas*, Hogrete, Gottingen, 1987

Klein M., *Η ψυχανάλυση των παιδιών* εκδόσεις Πύλη, Αθήνα 1979

Konstantinakos P., Peluso E., *Attualita dell' Educazione Fisica in Ambiente Naturale: problematica e prospettiva*, Edizione Rivista Educazione Fisica e Sport Nella Scuola, n.77, Ottobre 1986\192 Roma

Κονιαβίτης Θ., *Πλουραλισμός στην Κοινωνιολογία*, Μεθοδολογική Προσέγγιση εκδόσεις Οδυσσέας, Αθήνα 1993

Καλουπή Σ., Σκραπαρλή Β., *Τεστ και Μετρήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, (χ. εκδ.), Αθήνα 1981

Καλτσούνη Χ., *Κοινωνικοποίηση Η Γένεση του Κοινωνικού Υποκειμένου*, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα 1998

Καμπίτσης Χ., Χαραχούσου Υ., *Αθλητικές Μετρήσεις*, εκδόσεις SALTO, Θεσσαλονίκη 1990

- Καμπίτσης Χ., Χαραχούσου Υ., Μέθοδοι Έρευνας στον Αθλητισμό, εκδόσεις SALTO, Θεσσαλονίκη 1990
- Κανελλόπουλος Ν., Η Παραοικονομία στην Ελλάδα: 'Τι δείχνουν τα Επίσημα Στοιχεία', ΚΕΠΕ, Εργασία για Συζήτηση, αρ. 4, Αθήνα 1990
- Κανελλόπουλος Π., Άπαντα Κοινωνιολογικά, 4 τόμοι, εκδόσεις Εταιρία Φίλων Π. Κανελλόπουλου, Αθήνα 1992
- Καφφές Γ., Κοινωνιολογία, εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα 1999
- Κραβαρίτου-Μανιτάκη Γ., Ισότητα ευκαιριών και επαγγελματική κατάρτιση στην Ελλάδα, CEDEFOP, Βερολίνο 1983
- Κυριαζή Ν., Δημογραφία και Οικογένεια, εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα 1995
- Κυριαζή Ν., Κοινωνιολογική Έρευνα, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2000
- Κωνσταντίνκος Π., Peluso E. Μεθοδολογία Διδακτικής της Φυσικής Αγωγής, εκδόσεις University Studio Press, Θεσσαλονίκη 1988
- Κωνσταντίνκος Π., Ρωμάνου Φ., Η Αθλητική Αγωγή στο σχολείο, εκδόσεις University Studio Press, Θεσ/νικη 1994
- Lappiere A., La rieducazione fisica V. I,II, Editori Sperling – Kupfer, Milano 1979
- Le Boulch Z., Educare con il movimento, Armando, Roma 1982
- Le Boulch Z., Verso una scienza del movimento umano, Armando, Roma 1979
- Letzelte M., επιμέλεια Κέλλης Σπ. Προπονητική, (χ. εκδ.), Θεσ/νικη 1985
- Laberthonniere L., Teoria dell' educazione, La Nuova Italia, Firenze 1981
- Lagrange F., Fisiologia degli esercizi del corpo, Dumolard, Milano 1985
- Lurjia A.R., La storia sociale dei procesi cognitivi, Giunti Barbera, Firenze 1976
- Λαμπίρη-Δημάκη Ι., επιμέλεια Η Ελληνική Κοινωνία στο τέλος του 20ού αιώνα, εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα 1995

- Λαμπίρη-Δημάκη Ι., Παιδεία: Εκπαιδευτικές τάσεις στην Ελλάδα, εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα 1995
- Λύτρας Α., Βιοτεχνία και Επαγγελματικός Συνδικαλισμός, 1981-1989, Νέα ΕΒΕ, Ν. 31 (134), Μάρτης Απρίλης, Αθήνα 1991
- Λύτρας Α., Προλεγόμενα στη Θεωρία της Ελληνικής Δομής, εκδόσεις Νέα Σύνορα - Λιβάνη, Αθήνα 1993
- Merton R.K., Social theory and social structure, The Free Press, New York, 1967
- Mosca L. Dal corpo alla Persona, Ricerca Editrice, Roma 1975
- Μαυρής Γ., Το πρόβλημα της Μικροαστικής Τάξης στην Ελλάδα, Θέσεις Νο 9, Οκτώβριος-Δεκέμβριος, Αθήνα 1984
- Μαυρίδης Κ., Σημειώσεις Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, εκδόσεις Πάντειο Παν/μιο, Αθήνα 1999
- Μαυρογιώργος Γ., Εκπαιδευτικοί και διδασκαλία, περ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα 1992
- Μελετόπουλος Μ., Νίκος Πουλαντζάς 1936-1979, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999
- Μηλιός Γ., Αξιολόγηση, εξετάσεις, επιλογή. Η τεχνική της εξουσίας, περ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τεύχος 55, Αθήνα 1993
- Μιχαλακόπουλος Γ., Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση. Προσεγγίσεις στην κοινωνιολογική διερεύνηση της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής πράξης, εκδόσεις Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1996
- Μοσχονάς Α., Νεοελληνική Κοινωνία Ιστορικές και Κριτικές Προσεγγίσεις, εκδόσεις Κριτική, Αθήνα 1998
- Μοσχονάς Α., Νεοελληνική Κοινωνία Ιστορικές και Κριτικές Προσεγγίσεις, επιμέλεια και εισαγωγή Σακελλαρόπουλος Θ., εκδόσεις Κριτική, Αθήνα 1999

- Μοσχονάς Α., Παραδοσιακά μικροαστικά στρώματα: Η περίπτωση της Ελλάδας. Εκδόσεις IMM, Αθήνα 1986
- Μουζέλης Ν., Κοινοβουλευτισμός και Εκβιομηχάνιση στην Ημι-Περιφέρεια, εκδόσεις Θεμέλιο, Αθήνα 1987
- Μπαγιάτης Κ., Μέθοδοι Έρευνας στην εκπαίδευση και τη Φυσική Αγωγή εκδόσεις Χριστοδουλίδης, Θεσσαλονίκη 1990
- Μπουζάκη Σ., Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1985), εκδόσεις Gutenberg Αθήνα
- Μυλωνάς Θ., Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς, εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα 1982
- Νασιάκου Μ., Προσδοκίες της μητέρας, νοημοσύνη του παιδιού και κίνητρα επιτυχίας, εκδόσεις Παρατηρητής, Θεσλνίκη 1977
- Ντάνης Α., Σχολική Φυσική Αγωγή και Βιολογικές Προσαρμογές, εισήγηση στο σεμινάριο καθηγητών Άλμιας εκπαίδευσης 8-12 Νοεμβρίου, Αθήνα 2000
- Ομάδα Συγγραφέων ,Σχολείο χωρίς σύνορα, εκδόσεις KEMETE, Αθήνα 2000
- Pareto V., Trattato di sociologia generale, Giunti Barbera, Firenze 1968
- Parsons T. The Sociology of Knowledge, Praeger Publ., New York 1972
- Parsons T.,The Shool Class as a Social System, Harvard Educational Review, 4, 1959. (μεταφρ. στο Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης της Φραγκουδάκη Α.)
- Peluso Elio The role of physical education within the framework of the educational reform in secondary education in Italy, εισήγηση σε συνέδριο Τρίκαλα 1999
- Peluso E., Vantaggiato F., Konstantinacos P., Linee programmatiche di educazione psicomotoria attraverso il gioco per la scuola primaria, Analli ISEF n.3, L' Aquila 1983
- Piaget Z., Meccanismi percettivi, Giunti Barbera, Firenze 1975
- Piaget Z., La nascita dell' intelligenza nel bambino, Giunti Barbera, Firenze 1968

Pollini L.M., *Attivita fisica ed eta evolutiva. Aspetti auxologi dell' educazione fisica e dello sport*, Idelson, Napoli 1977

Proietti F, Mishele S, Trandafilo S., *Educazione psicomotoria tra sei e dodici anni*, Societa Stampa Sportiva, Roma 1984

Παναγιωτοπούλου Ι., *Η γεωγραφία των εκπαιδευτικών διαφοροποιήσεων*, εκδόσεις Οδυσσέας, Αθήνα 1993

Παπαδάκης Μ., Σιάμπος Γ., *Δημογραφικές Εξελίξεις και Προοπτικές του Ελληνικού Πληθυσμού 1951-2041*, εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα 1995

Παπαδημητρίου Ζ., *Κοινωνιολογικά Ανάλεκτα. Όψεις της Σύγχρονης Βιομηχανικής Κοινωνίας*, εκδόσεις University Studio Press, Θεσσαλονίκη 1996

Παπαδόπουλος Λ., *Είναι η Ισότητα Εκπαιδευτικών Ευκαιριών Πραγματικότητα ή Μύθος;*, περιοδικό Κοινωνική Εργασία, τεύχος 55, Αθήνα 1999

Παπαδόπουλος Π., *Η ταξική Διάρθρωση της Σύγχρονης Ελληνικής Κοινωνίας*, εκδόσεις Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα 1996

Παπακωνσταντίνου Π., *Η ανισότητα στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση*, περ. Πολίτης, τ.44, Αθήνα 1981

Παπακωστόπουλος Π., *Η ροή του μαθητικού πληθυσμού στη δεκαετία 1975 – 1985*, διδακτορική διατριβή, Πάντειος 2000

Παπαμιχαήλ Γ., *Η Γνωστική Εκπαίδευση στην Πρώτη Σχολική Ηλικία*, εκδόσεις Οδυσσέας, Αθήνα 1994

Παπαμιχαήλ Γ., *Μάθηση και Κοινωνία*, εκδόσεις Οδυσσέας, Αθήνα 1988

Παπαμιχαήλ Γ., *Εξατομίκευση και Παγκοσμιοποίηση*, εκδόσεις University Stydio Press, Θεσσαλονίκη 2001

Παπαμιχαήλ Γ., *Παραστάσεις των στόχων της Δημοτικής εκπαίδευσης από τους Γονείς των μαθητών: Διαχρονική και διαπολιτισμική προσέγγιση*, Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών τ.67, εκδόσεις ΕΚΚΕ, Αθήνα 1987

- Παπανδρέου Γ., Τα Ιδανικά της Δημοκρατικής Παιδείας, Ομιλία προς το Ανώτατο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο 24 Οκτωβρίου, Αθήνα 1931
- Παπαρίζος Α., Σημειώσεις Κοινωνιολογίας, εκδόσεις Πάντειο Πανίστημιο 1998
- Παρασκευόπουλος Ι., Εξελικτική ψυχολογία, τ.3,4, (χ. εκδ.), Αθήνα 1985
- Παρασκευόπουλος Ι. Ψυχολογία ατομικών διαφορών, (χ. εκδ.), Αθήνα 1984
- Πατερέκα Χ., Βασικές έννοιες των Bourdieu P., και Paseron J. σε θέματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, εκδόσεις Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1986
- Παυλόπουλος Π., Η παραοικονομία στην Ελλάδα, Σειρά Ειδικών Μελετών, αρ. 17, εκδόσεις IOBE, Αθήνα 1987
- Πέτρας Τζ., Ακμή και Παρακμή της Σοσιαλδημοκρατίας στη Νότια Ευρώπη, Δοκίμια για τον Ελληνικό Καπιταλισμό, εκδόσεις Στοχαστής, Αθήνα 198
- Πιπερόπουλος Γ., Κοινωνιολογία, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997
- Πουланτζάς Ν., Πολιτική Εξουσία και Κοινωνικές Τάξεις, εκδόσεις Θεμέλιο, Αθήνα 1985
- Πυργιωτάκης Ι., Κοινωνικοποίηση και Εκπαιδευτικές Ανισότητες, εκδόσεις Γρηγόρης, Αθήνα 2000
- Rangrazi R., επιμέλεια Κιουμουρτζόγλου Ε., Διδασκαλία της Φ.Α. στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, εκδόσεις University Studio Press, Θεσ/νικη 1999
- Rose J.D., επιμέλεια Κιουμουρτζόγλου Ε., Κινητική Μάθηση και Κινητικός Έλεγχος, εκδόσεις University Studio Press, Θεσ/νικη 1998
- Ρήγος Α., Η Β' Ελληνική δημοκρατία, 1924-1935: Κοινωνικές διαστάσεις της πολιτικής σκηνής, εκδόσεις Θεμέλιο, Αθήνα 1992
- Ρήγου-Συρίγου Ε., Ανθρώπινα Δικαιώματα και Εκπαίδευση, στο Σχολείο χωρίς Σύνορα, εκδόσεις ΚΕΜΕΤΕ, Αθήνα 2000

Ρόντος Κ., Η εξέλιξη του Περιφερειακού και Αστικού Πληθυσμού της Ελλάδος 1951-2001, εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα 1995

Schilling F., Was leister die Psycomotorik Marburg 1985

Shoock H., Soziologisches Worterbuch, Freiburg 1966

Σάρλης Δ., Η εργατική τάξη και ο ρόλος της στη σημερινή ελληνική κοινωνία, εκδόσεις Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα 1979

Σακελλαρίου Κ., Παιδαγωγική της Φ.Α. και του Αθλητισμού, εκδόσεις Αφοι Σπύρου, Αθήνα 1985

Σγάρας Κ., Αθλητικά - Παιδαγωγικά Παιχνίδια, (χ. εκδ.), Τρίκαλα 1998

Σιδέρη-Τομαρά Μ., Εκπαιδευτική Πορεία και Κοινωνική Καταγωγή, εκδόσεις Ε.ΚΚ.Ε., Αθήνα 1990

Σολομών Ι., Εξουσία και Τάξη στο Νεοελληνικό Σχολείο, εκδόσεις Αλεξάνδρεια 1992

Σπυρόπουλος Γ., Αθήνα 1989, εκδόσεις Σύγχρονα Κείμενα, Αθήνα 1974

Tugnoli F., Respirazione, Societa Stampa Sportiva, Roma 1980

Ταπεινός Γ., Κοντογιώργης Γ., Η Ελληνική Κοινωνία στο τέλος του 20ου Αιώνα, εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα 1995

Τζάνη Μ., Σχολική επιτυχία: Ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας, εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα 2000

Τοκμακίδη Σ., EYROFIT, εκδόσεις SALTO, Θεσσαλονίκη 1992.

Τριλιανός Θ., Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας, εκδόσεις Γρηγόρης 1998

Τσουκαλάς Κ., Κοινωνική Ανάπτυξη και Κράτος, εκδόσεις Θεμέλιο, Αθήνα 1982

Τσουκαλάς Κ., Κράτος, Κοινωνία, Εργασία, στη Μεταπολιτευτική Ελλάδα, εκδόσεις Θεμέλιο, Αθήνα 1987

- Φίλιας Β., Δεκατέσσερα Δοκίμια Κοινωνιολογίας, εκδόσεις Μπουκουμάνη, Αθήνα 1991
- Φίλιας Β., Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Επιστημών, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα 1998
- Φίλιας Β., Κοινωνία και Εξουσία στην Ελλάδα. Η Νόθα Αστικοποίηση, εκδόσεις έκφραση, Αθήνα 1989
- Φίλιας Β., Κοινωνιολογικές Προσεγγίσεις, εκδόσεις Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα 1983
- Φραγκουδάκη Α., Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα 1985
- Φουκώ Μ., Ιστορία της Σεξουαλικότητας τ. 2, εκδόσεις Ράππα, Αθήνα 1984
- Χατζηστεφανίδης Θ., Ιστορία της Νεολληνικής Εκπαίδευσης (1821-1986), εκδόσεις Παπαδήμα, Αθήνα. 1993
- Χεπεκκα Χ., Βασική κατεύθυνση της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, μετ. Κακαλέτρης Γ., εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα 1989
- Χρυσάκης Μ., Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαιδευτικές ανισότητες, εκδόσεις ΕΚΚΕ, Αθήνα 1996
- Ψαχαρόπουλος Γ. - Καζαμιάς Α., Παιδεία και Ανάπτυξη στην Ελλάδα, εκδόσεις ΕΚΚΕ, Αθήνα 1985
- Vayer P., Educazione psicomotoria nell' eta scolastica, Armando, Roma 1974
- Vigotsky L. S., Σκέψη και Γλώσσα, εκδόσεις Γνώση 1988
- Vygotsky L.S., Immaginazione e creativita nell' eta infantile, Editori Riuniti, Roma 1972
- Volpicelli L., La vita del gioco, Avio, Roma, 1962
- Wallon H. L', Evoluzione psicologica del bambino, Editori Boringhieri, Torino 1973

Weber M., Δοκίμια επί της θεωρίας των κοινωνικών επιστημών, εκδόσεις ΕΚΚΕ, Αθήνα 1972

Zeidler W., Stadt und Kultur, Frankfurt 1982

NOMOI – ΔΙΑΤΑΓΜΑΤΑ

Νομοθετικό Διάταγμα 4379\1964 (Φ.Ε.Κ. 182\1964)

Νομοθετικό Διάταγμα 651\1970 (Φ.Ε.Κ. 179\1970)

Νόμος 309\1976 (Φ.Ε.Κ. 100\1976)

Νόμος 1566\1985 (Φ.Ε.Κ. 167\1985)

Νόμος 2525\1997 (Φ.Ε.Κ. 188\1997)

Π.Δ. 1034\1977 (Φ.Ε.Κ. 347)

Π.Δ. 373\1988 (Φ.Ε.Κ. 168)

Π.Δ. 377\1995 (Φ.Ε.Κ. 209)

Π Ε Ρ Ι Λ Η Ψ Η**<<ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΑΣΤΡΩΜΑΤΩΣΗ ΚΑΙ ΣΩΜΑΤΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ****ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ>>**

(Διαφοροποίηση της επίδοσης ανάλογα με την κοινωνική κατάσταση και τη γεωγραφική κατανομή των σχολείων)

Στη μελέτη αυτή εξετάσθηκε η επίδραση που έχει η κοινωνική διαστρωμάτωση στη σχολική επίδοση και ειδικότερα στο γνωστικό αντικείμενο της Φυσικής Αγωγής στο Δημοτικό σχολείο.

Η υπόθεση, που τέθηκε, ήταν κατά πόσο το Αναλυτικό Προγράμμα Φυσικής Αγωγής του ΥΠΕΠΘ, το οποίο είναι κοινό σ' όλα τα σχολεία, έχει την ίδια επίδραση στους μαθητές\τριες της ΣΤ' τάξης του δημοτικού, ανεξάρτητα της κοινωνικής ένταξης και της γεωγραφικής κατανομής τους.

Στην έρευνα ως προς την κοινωνική κατάσταση των σχολείων συμμετείχαν 550 μαθητές\τριες, που ανήκαν σε: α) Δημόσια =260

β) Ιδιωτικά = 290

Στη γεωγραφική κατανομή των σχολείων έλαβαν μέρος 674 μαθητές\τριες που διαμοιράζονταν σε : α) Αστικά =258

β) Ημιαστικά =264

γ) Αγροτικά =152

Συνολικά το δείγμα αποτελείτο από 1204 μαθητές και μαθήτριες.

Από την αξιολόγηση των δεδομένων προέκυψε στατιστικά σημαντική υπεροχή των μαθητών/τριών που φοιτούν στα ιδιωτικά σχολεία, έναντι των μαθητών/τριών που παρακολουθούν τα δημόσια σχολεία.

Ως προς τη γεωγραφική κατανομή των σχολείων, σε Αστικά, Ημιαστικά και Αγροτικά, διαπιστώνεται ότι οι Σωματικές Κινητικές επιδόσεις των μαθητών/τριών δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ τους. Η στατιστικά σημαντική διαφορά, που υπάρχει στην ευκαμψία των Αγοριών των Αστικών σχολείων, δεν επηρεάζει το σύνολο των επιδόσεων, το οποίο παραμένει στατιστικά μη σημαντικό. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας μπορούν να βοηθήσουν τόσο προς την κατεύθυνση της αναβάθμισης του Δημόσιου σχολείου για υποστήριξη της οργάνωσης και υποδομής της Φυσικής Αγωγής, όσο και στη βελτίωση γενικότερα του Αναλυτικού Προγράμματος της Φ.Α. της Α΄ βάθμιας Εκπαίδευσης.

SUMMARY

<<SOCIAL CLASSIFICATION AND PHYSICAL DEVELOPMENT IN THE GREEK PRIMARY SCHOOLS>> (DIFFERENTIATION OF PROGRESS CONSIDERING THE CLASSIFICATION AND THE GEOGRAPHIC DISTRIBUTION OF SCHOOLS)

In this consideration, the effects of school progress and especially the gnostic subject of physical education in the Greek Primary Schools has been examined. The hypothesis put forth was whether the Analytical Program of Physical Education from the Ministry of Education and Religious Studies, which is common among all schools, has the same effect on students of the Six (6) class of the Primary school independently of social classification and geographic distribution.

In this study, regarding social classification, the following samples were taken:

- A) Public schools = 260**
- B) Private schools = 290**

Geographic distribution samples were taken as follows:

- A) Urban areas = 258**
- B) Rurban areas = 264**
- C) Rural areas = 152**

The total cross - section consisted of 1.204 students (boys and girls).

From the evaluation of the statistical data it is evident that students who attend private schools have an overwhelming advantage over students who attend public schools.

In regard to the geographic distribution in urban, rurban and rural areas, it was found that the physical Kinetic progress of all students shows no great statistical differences exist. The main differences exist in the flexibility of students studying in urban schools which does not effect the overall progress, and therefore remains statistically unimportant. The results of this study can help improve the attitude of the Public Schools towards the Physical Education infrastructure and organisation and also the general improvement of the Analytical Programme of Primary Education.

