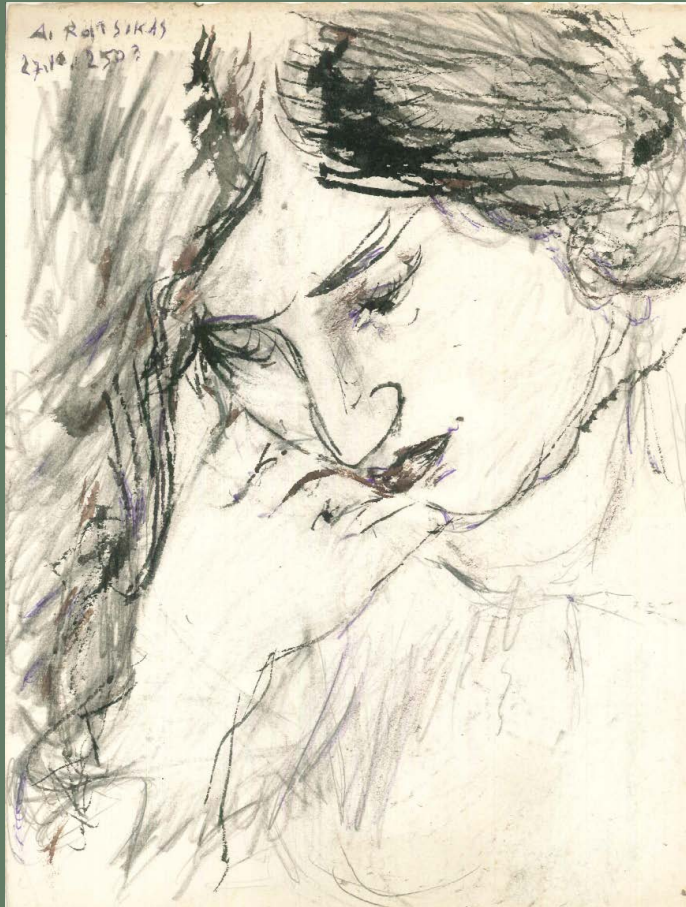


PEDAGOGY

theory & praxis



Salzburg & Ioannina, December 2019 Issue 10

PEDAGOGY
theory & praxis

Issue 10



SALZBURG & IOANNINA, DEZEMBER 2019

PEDAGOGY *theory & praxis*
PERIODICAL PUBLICATION OF SCIENTIFIC AND EDUCATIVE FOCUS

ISSN 1790-8728

Postal address:
Panepistimioupoli, Ioannina
Tel: +302651005774
E-Mail: spantazi@cc.uoi.gr

Paris Lodron University of Salzburg
Department of Education
Erzabt-Klotz-Str. 1
A-5020 Salzburg
Tel: +43 (0) 662 / 8044-4235
E-Mail: wassilios.baros@sbg.ac.at

Issue 10 December 2019

Editors-in-Chief

Dr. Wassilios Baros, Professor, Paris Lodron University of Salzburg
Dr. Spyros Pantazis, em. Professor, University of Ioannina (founding editor)

Editorial Board

Dr. Vassilios Economidis, Professor, University of Crete
Dr. Konstantinos Karadimitriou, Ass. Professor, Democritus University of Thrace
Dr. Anastasios Liambas, Professor, University of Thessaloniki
Dr. Christos Pantazis, Research Fellow
Dr. Dimitrios Ratsikas, Professor, University of Ioannina
Dr. Nikoletta Tsitsanoudi - Mallidi, Ass. Professor, University of Ioannina
Dr. Harilaos Zaragas, Ass. Professor, University of Ioannina

International Scientific Advisory Board

Dr. Isabell Diehm, Professor, University of Frankfurt/M.
Dr. Pascale Garnier, Professor, Universite de Paris 13
Dr. Jo Moran - Ellis, Professor, University of Sussex
Dr. Niels Rosendal Jensen, Assoc. Professor, Aarhus University
Dr. Louis Henri Seukwa, Professor, HAW Hamburg
Dr. Heinz Sünker, Professor, University of Wuppertal

Editorial Office

Theodora Gabrani, Democritus University of Thrace
Georgia Manafi, University of Ioannina
Themistoklis Moutsisis, Paris Lodron University of Salzburg

Layout & Printing: **vivid** 26510 31165

Book Cover Picture: Ratsikas Dimitris

"Σκεπτόμενη γυναίκα"/ "Thinking woman"

Copyright ● 2019 PEDAGOGY theory & praxis

PERIODICAL PUBLICATION OF SCIENTIFIC AND EDUCATIVE FOCUS

CONTENTS

Editorial

HEINZ SÜNKER	5
<i>Capitalism, Democracy and Social Justice</i>	
HARILAOS K. ZARAGAS.....	19
<i>Kinetic and social behaviour of (pre)school children</i>	
SIMOS PAPADOPOULOS & WASSILIOS BAROS.....	47
<i>"Orphans" by Dennis Kelly. Dramaturgy and Intercultural Paideia</i>	
MARILENA HATZIMICHAIL & KOSTAS KARADIMITRIOU.....	57
<i>The Role and Significance of Toy Libraries - an investigation into this institution in Greece</i>	
GEORGIOS ALEXANDROPOULOS & EFROSINI BOURI	73
<i>Interpersonal Conflicts between Nursery School Teachers and the Contribution of Pedagogical Leaders to Constructive Conflict Management</i>	

Kapitalismus, Demokratie und Soziale Gerechtigkeit

Heinz Sünker¹

Zusammenfassung: "Wer vom Kapitalismus nicht reden will, sollte von sozialer Gerechtigkeit schweigen"! Die Marxsche Analyse identifiziert die Logik des kapitalistisch formbestimmten Vergesellschaftungsmodus, mit 'Demokratie' als politischer Herrschaftsform, die – systemisch verursacht und mit systematischen Folgen – "Arme" und "Reiche" produziert mit entsprechenden Konsequenzen für Klassen- und Lebenslagen, gesellschaftliche Spaltungen, Ungleichheiten auf vielen Ebenen (von finanziell über gesundheitlich bis kulturell), kurz: für 'Lebensqualität' und Möglichkeiten demokratischer Beteiligung. Gesellschaftspolitik und Soziale Arbeit sind hier zu lokalisieren und auf ihre Möglichkeiten wie Perspektiven hin zu befragen. Wird der Begriff "Soziale Gerechtigkeit" ernst genommen, dann bleibt nur, über die systemfunktionale Zuordnung und Aufgabenbestimmung der Kuriererei an Symptomen von Ungleichheit etc. hinaus zu gehen und strukturell an den Bedingungen realer Gesellschaftsveränderung im Interesse des 'guten Lebens' aller zu arbeiten – mithin die politische Verantwortung aus professioneller Sicht zu übernehmen.

Capitalism, Democracy and Social Justice

Abstract: "If you don't want to talk about capitalism, don't talk about social justice"! Marx's analysis identifies the logic of the capitalist form-determined mode of societalisation, with 'democracy' as a political form of rule, which - systematically caused and with systematic consequences - produces "poor" and "rich" with corresponding consequences for class and life situations, social divisions, inequalities on many levels (from financial to health and cultural), in short: for 'quality of life' and possibilities of democratic participation. Social policy and social work must be located here. They should also be asked about their possibilities in the existing society and social perspectives. If the term "social justice" is taken seriously, the only thing that remains is to go beyond the system-functional assignment and task definition of working on symptoms of inequality, etc., and to work structurally on the conditions of real social change in the interest of the 'good life' of all – and thus to take on political responsibility from a professional point of view.

Καπιταλισμός, Δημοκρατία και Κοινωνική Δικαιοσύνη

Περίληψη: «Αν δεν θέλετε να μιλήσετε για τον καπιταλισμό, μην μιλάτε ούτε για κοινωνική δικαιοσύνη»! Η μαρξιστική προσέγγιση αναλύει τη λογική μιας καπιταλιστικού τύπου κοινωνικοποίησης, η οποία αντλώντας από τη «δημοκρατία» πολιτική εξουσία, παράγει - συστηματικά και με συστηματικά αποτελέσματα - «φτωχούς» και «πλούσιους» με αντίστοιχες συνέπειες για τις κοινωνικές τάξεις και τις καταστάσεις ζωής, τις κοινωνικές διαιρέσεις, τις ανισότητες σε πολλά επίπεδα (οικονομικά, υγειονομικά, πολιτιστικά), εν συντομία: για την «ποιότητα ζωής» και τις δυνατότητες δημοκρατικής συμμετοχής. Η κοινωνική πολιτική και η κοινωνική εργασία μπορούν, στο σημείο αυτό, να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο. Θα πρέπει να αναλογιστεί κανείς ποιες είναι οι δυνατότητές τους αναφορικά με την υφιστάμενη κοινωνία και τις κοινωνικές προοπτικές. Αν λάβουμε σοβαρά υπόψη τον όρο «κοινωνική δικαιοσύνη», το μόνο που απομένει είναι να υπερβεί κανείς μια λειτουργική για το σύστημα κατανομή αρμοδιοτήτων και τις προσπάθειες για απλή καταπολέμηση των συμπτωμάτων της ανισότητας, δίνοντας βαρύτητα στις κοινωνικές δομές και την εξασφάλιση συνθηκών πραγματικής κοινωνικής αλλαγής για την εξασφάλιση του «ευ ζην» για όλους - αναλαμβάνοντας, με αυτόν τον τρόπο, από την σκοπιά του επαγγελματισμού, πολιτική ευθύνη.

1 Professor of Social Pedagogy and Social Policy at the University of Wuppertal (BUW).

Darum, weil ihr den Geringen zertretet und
Abgaben vom Korn von ihm nehmt
Wohl habt ihr Häuser aus Quadern gebaut,
doch ihr werdet nicht darin wohnen;
wohl habt ihr köstliche Weinberge gepflanzt,
doch ihren Wein werdet ihr nicht trinken.
Denn, ich weiss, eurer Freveltaten sind viele,
und zahlreich sind eure Sünden,
die ihr den Unschuldigen bedrängt
und Bestechung nehmt
und den Armen im Gericht unterdrückt." (Amos 5, 11f)

„So spricht der Herr: Wegen der drei Freveltaten
Israels, wegen der vier nehme ich es nicht zurück:
weil sie den Unschuldigen um Geld verkaufen
und den Armen wegen eines Paares Schuhe. Sie
treten in den Staub das Haupt der Geringenden
drängen die Elenden beiseite." (Amos 1, 6f)

I.

„Soziale Gerechtigkeit“ ist ‚in‘ und wird als Begriff in gesellschaftspolitischen Auseinandersetzungen gerne genutzt – positiv wie negativ! Dies ist fast schon selbstverständlich in einer Zeit, die durch einen Monopolkapitalismus in der Gestalt von Kasinokapitalismus und dessen finanzkapitalistische Exzesse und eine zuletzt vor hundert Jahren in diesem Ausmaße erfahrene gesellschaftliche Spaltung in „Reiche“² und Arme“³, also extreme „soziale Ungleichheit“⁴, gekennzeichnet ist.

Angesichts dieser Konjunktur – vor allem bei denen, die als Politiker für diese Situation u.a. aufgrund permanenter Steuersenkungen für unterschiedliche Kapitalfraktionen verantwortlich sind – ist für viele Positionen in der Sozialen Arbeit zunächst darauf hinzuweisen, dass der Bezug auf „soziale Gerechtigkeit“⁵ in ihrer Theorie wie Praxis angesichts der Geschichte von Armenfürsorge sowie divergierenden

2 Gegen ideologische Positionen wie die eines Tony Blair, der Kritikern der Reichen „Neid“ vorwirft, formuliert A. Sayer in seiner Studie „Why we can't afford the rich“ gesellschaftsanalytisch akzentuiert: „It' the objections regarding the alleged role of the rich in wealth extraction, as opposed to wealth creation, that present the biggest challenge and occupy the bulk of this book, though I'll attempt to answer objections too. In the process it will become clear that this is not about the politics of envy – a cheap slur used by those who want to duck the arguments and evidence – but the politics of injustice. I don't envy the rich, in fact I regard such envy as thoroughly misguided. But I resent the unjust system by which the rich are allowed to extract wealth that others produce and to dominate society for their own interests. What's more, this is not only unjust but profoundly dysfunctional and inefficient, and it creates inhuman, rat-race societies“ (2016: 2f).

Das deutsche Verteilungsproblem wird leitmotivisch unter dem Titel „Privater Reichtum um den Preis öffentlicher und privater Armut?“ (Schäfer, 2000)

3 In einer Fraktion christlicher Theologie wird als Interpretation des Amos (s. dazu Fleischer, 1989) - und seiner Nachfolger, also weiterer sozialrevolutionärer Propheten des Alten Testaments – systematisch – auch im wesentlichen Bezug auf das Neue Testament – der Armen und Fragen der sozialen Gerechtigkeit gedacht (vgl. Schottroff & Stegemann, 1978, 1979; Santa Ana, 1979; Hochgrebe, 1982). Zur Diskussion und Analyse von Klassenstrategien heute im Umgang mit den Armen und Benachteiligten, deren Stigmatisierung, s. die Studie von Savage et al. (2015: 401ff). Dies beginnt mit dem Satz: „We should once again take up politics of equality“ (Savage et al., 2015: 401).

4 Mit Wilkinson und Pickett (2010) beginnt eine neue Phase der gesellschaftspolitischen Auseinandersetzung um soziale Ungleichheit, da hier klar Position bezogen wird durch die Aussage „Why Equality is Better for Everyone“: „In this book we show that the quality of social relations in a society is build on material foundations. The scale of income differences has a powerful effect on how we relate to each other. Rather than blaming parents, religion, values, education or the penal system, we will show that the scale of inequality provides a powerful policy lever on the psychological wellbeing of all of us“ (4f.). Vgl. für die deutsche Diskussion exemplarisch Wehler (2013), der als Sozialhistoriker in die Debatte eingreift, dabei strukturanalytisch scharf gegen Lebensstil- wie Individualisierungstheoretiker argumentiert – und u.a. am Beispiel des Heiratsmarktes und der darin eingelassenen Heiratsstrategien die Klassenfrage diskutiert (94f.).

Kontexten ‚christlicher Nächstenliebe‘ immer schon konstitutiv – wie angesichts der konzeptuellen Mehrdeutigkeiten interpretationsbedürftig - für Selbstverständnis und politisches Bewusstsein gewesen ist⁶ und demzufolge gegenwärtig ein besonderes Interesse beanspruchen kann. Die zentrale Frage allerdings ist unter heutigen Bedingungen, ob und wie (gut) begründet ‚die‘ Soziale Arbeit sich in gesellschaftliche Konflikte und Kämpfe, als Ausdruck von hegemonialen Auseinandersetzungen um ein „gutes Leben“ aller, einbringt (vgl. Braches-Chyrek & Sünker, 2017; Sünker, 2015, 2000). Damit ist zugleich nach einer Grundlegung Sozialer Arbeit gefragt, die nicht beliebig - moralisierend etwa - und gesellschaftsanalytisch begründet ist.

In diese Richtung des reflexiven Umgangs mit dem Verständnis von „Gerechtigkeit“ verweist bereits eine Äußerung von Karl Marx in seinem Brief an Friedrich Sorge vom 19. Oktober 1877, indem dieser seinem Ärger über seine Kontrahenten Dühring & Co Ausdruck verleiht und schreibt, man müsse sich auseinandersetzen mit „einer ganzen Bande halbreifer Studiosen und überweiser Doctores, die dem Sozialismus eine ‚höhere, ideale‘ Wendung geben wollen, d.h. die materialistische Basis (die ernstes, objektives Studium erheischt, wenn man auf ihr operieren will) [...] ersetzen durch moderne Mythologie mit ihren Göttinnen der Gerechtigkeit, Freiheit, Gleichheit und fraternité“ (Marx, 1973, 1877: 303). Mithin geht es um die Semantik und Kontextualisierung des Begriffs, dessen historisch-konkrete Bedeutung in gesellschaftlichen Konstellationen, um Kriterien.

Eine mögliche Grundlegung für Konzepte der Sozialen Arbeit findet sich bei M. Walzer, der argumentiert: „The critique of dominance and domination points toward an open-ended distributive principle. No social good x should be distributed to men and women who possess some other good y merely because they possess y and without regard to the meaning of x“ (Walzer, 1983: 20).⁷

5 Klassisch mit Bezug auf „Ungerechtigkeit“ ist die gleichnamige Studie von B. Moore (1982), in der Grundlagen wie Ursachen von Unterordnung und Widerstand entschlüsselt werden. D. Dorling (2015) vermittelt in einer aktuellen Studie „Injustice“ als Haupttitel mit dem Untertitel „Why Social Inequality Still Persists“.

6 Gegen die Therapeutisierung Sozialer Arbeit und damit verknüpfte Einzelfallorientierung argumentieren vehement professionstheoretisch wie -politisch Specht/Courtney (1995). S. dazu auch Popple (1985: 565): „On the one side were the mainstream social workers who pursued their traditional goal of professionalization. They generally belonged to the American Association of Social Workers, were employed in private agencies; followed an individual-change, therapeutic model of practice; and attended graduate programs accredited by the American Association of Professional Schools of Social Work. On the other hand were social workers whose careers were generally a direct result of the country’s economic problems. If they belonged to any organization, it was to a union. They were mostly employed by public agencies, were more interested in effectively implementing public welfare programs than in doing therapy with clients, and, if they were trained at all, attended undergraduate schools accredited by the National Association of Schools of Social Administration. The latter group was sharply critical of the former group’s professional aspiration“.

7 S. weiter als m.E. richtungsweisende Beiträge Forst (1994); Ladwig (2000).

Ausgeweitet auf Konsequenzen aus einer klassenanalytischen Vorgehensweise finden sich bei Savage et al. wesentliche Ergebnisse für die Soziale Arbeit in einer Argumentationsweise, mit der Engführungen, die aus einer Konzentration auf an der gesellschaftlichen Oberfläche erscheinenden Gerechtigkeitsfragen erwachsen, vermieden werden (können) und die für die Disziplin relevante gesamte gesellschaftsanalytische wie -politische Grundlegung ins Blickfeld gerät. Deutlich wird dabei, dass es darum geht, eine Strukturanalyse statt individualisierende Zuschreibungen zu betreiben: “We can suggest five points by way of conclusion. Firstly, a questioning of the stereotyping of those in the lowest rank of the social-class hierarchy. We have seen in this book how those at the bottom act as a lightning conductor for stigmatization and marginalization. This is linked to the instabilities and fragmentation of previous divisions between the middle and the working classes, as many people look below themselves to identify those whom they see as lower ranked than they are as disreputable and immoral groups. There is nothing new about this in some respects: but these currents operate with particular venom today. We have insisted that this kind of stigmatizing politics is deeply problematic in further damaging the already difficult lives of those eking out a living in on -the-breadline Britain. We can only endorse the arguments of numerous other researchers such as Imogen Tyler, Tracy Shildrick, Robert MacDonald and Beverley Skeggs, and social-policy experts such as John Hill, in insisting that in reality the lives of those at the bottom are not characterized by amoral scrounging on the Benefits Street model, but are in fact based on precariousness. [...] Secondly, we need to bring those at the top more directly into view. It is fundamental here to question the extent to which their mushrooming economic capital can be justified” (2015: 404; Hervorh. HS).⁸

Eine Verlängerung dieser Problemstellung als Frage nach Methodologie und Methode sowie Verstehen findet sich bei Bourdieu, wenn dieser Bedingungen und Möglichkeiten „demokratischer Politik“ analysiert: „Die nach hippokratischen Maßgaben ‚echte Medizin‘ beginnt beim erkennen unsichtbarer Krankheiten, d.h. bei Tatbeständen, von denen der Kranke nicht spricht, sei es, weil sie ihm unbewußt sind, sei es, weil er sie mitzuteilen vergißt. Dies gilt auch für eine Sozialwissenschaft, welche die wirklichen Ursachen des Leidens kennen und verstehen will, die sich nur in Gestalt schwer zu interpretierender, da scheinbar allzu transparenter gesellschaftlicher Zeichen zum Ausdruck bringt. ... Will man hinter die Oberfläche offenkundiger Tatbestände gelangen, auf der die ‚Doxosophen‘ (Platon) – Meinungs-

8 Die von Savage et al. aufgelisteten Studien aus dem UK machen immer wieder deutlich, dass es nicht um einen „Krieg gegen die Armut“, sondern gegen die Armen geht. Vgl. für die deutsche Situation die Analysen in Kessel, Reutlinger und Ziegler (2007); zur US-Situation mit gleicher Stoßrichtung Gans, *The War Against the Poor* (1995). Zur Klassenorientierung in der Sozialarbeit der USA s. Walkowitz (1999).

Techniker mit wissenschaftlichen Allüren, vermeintliche Erforscher des Meinens – miteinander ringen, so muß man natürlich bis hin zu den wirklichen wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Determinanten der zahllosen Beschränkungen persönlicher Freiheit, der legitimen Ansprüche auf Glück und Selbstverwirklichung zurückgehen, Beschränkungen, die heute nicht nur von den gnadenlosen Zwängen des Arbeits- und Wohnungsmarktes ausgehen, sondern auch in Form von Verdikten des schulischen Marktes und offener Sanktionen oder hinterlistiger Attacken des Berufslebens daherkommen. Daher muß man den Schirm von nicht selten absurden, ja oft sogar widerwärtigen Projektionen durchbrechen, durch die Unbehagen und Leiden zugleich und gleichermaßen zum Ausdruck gebracht und verschleiert werden“ (1997a: 825; vgl. Schultheis & Schulz, 2005).⁹

II.

Marx hat eine Analyse von differenten Vergesellschaftungsmodi vorgestellt, die historisch-systematisch ausgereicht ist, in der es um Geschichtstheorie und nicht Geschichtsphilosophie geht. Dabei werden Vermittlungen zwischen gesellschaftlichen Strukturen und Existenzbedingungen von Gesellschaftsklassen wie Individuen – mit Bezug auf Entwicklungspotentiale wie – perspektiven deutlich: „Persönliche Abhängigkeitsverhältnisse (zuerst ganz naturwüchsig) sind die ersten Gesellschaftsformen, in denen sich die menschliche Produktivität nur in geringem Umfang und auf isolierten Punkten entwickelt. Persönliche Unabhängigkeit auf sachlicher Abhängigkeit gegründet ist die zweite große Form, worin sich erst ein System des allgemeinen gesellschaftlichen Stoffwechsels, der universalen Beziehungen, allseitiger Bedürfnisse, und universeller Vermögen bildet. Freie Individualität, gegründet auf die universelle Entwicklung der Individuen und die Unterordnung ihrer gemeinschaftlichen, gesellschaftlichen Produktivität, als ihres gesellschaftlichen Vermögens, ist die dritte Stufe. Die zweite schafft die Bedingungen der dritten“ (Marx, o.J., 1856, 1857: 75f).

Entscheidend für unsere Analyse ist die Darstellung der zweiten Stufe, bei der „persönliche Unabhängigkeit“, also „Freiheit“ auf der erscheinenden Oberfläche kapitalistischer Vergesellschaftung mit der tiefenstrukturellen Realität von „sachlicher

⁹ Vgl. dazu die Einschätzung Bourdieus: „Sehr oft ist es allein die historisch gewachsene Illusion von der unauflösbaren Einzigartigkeit des Individuums, die uns davon abhält, die Erfahrungen, die man persönliche nennt, als Symptome zu lesen. Diese ‚persönlichen‘ Erfahrungen können natürlich als solche erlebt werden, dennoch bleiben sie das Produkt des Eingeschriebenseins bestimmter gesellschaftlicher Erfahrungen in eine gesellschaftliche Ordnung; gesellschaftlicher Erfahrungen, die die sich in allgemeinen Begriffen ausdrücken lassen. Es ist somit kein Zufall, daß sich die Banalität eines höchst ritualisierten Diskurses in besonders schlimmen Vorfällen des alltäglichen Lebens oft als die einzige Möglichkeit erweist, das Unausprechliche auszusprechen. Das höchst Unpersönliche bringt das, was als höchst persönlich erlebt wird, nur deshalb so gut zum Ausdruck, weil das höchst Persönliche oft, und so auch hier, das höchst Unpersönliche ist“ (1997b: 461; s. auch Bourdieu 1997c: 786ff, 793f).

Abhängigkeit“, dem Zwang einer/s jeden zum Verkauf ihres/seines Arbeitsvermögens in der Form der Ware Arbeitskraft korrespondiert. Zugleich ist in diese Stufe eine Entwicklung von Gesellschaft und ihren Mitgliedern – bis zu einem bestimmten Punkt, wo die Kapitalbewegung sich selbst zur Grenze wird – eingelassen, die von Marx als „great civilising influence of capital“ bezeichnet wird, da sich dies im Prinzip auf Potentiale, die mit der Kapitalbewegung gesetzt sind, von Universalität und Allseitigkeit beziehen lässt. Das ‚Problem‘ des Ganzen besteht dann ‚nur‘ – und dies ist wesentliche Konstitutionsbedingung Sozialer Arbeit zugleich – darin, dass mit der kapitalistischen Formbestimmtheit von Vergesellschaftung und demzufolge auch vom Produktionsprozess Ungerechtigkeiten, die dem „Schein des Äquivalententausches“ entspringen, und Klassenstrukturierungen, die Herrschafts- und Machtverhältnissen inhärent sind, soziale Ungleichheiten produzieren. Dementsprechend – so die hier vertretene These – geht es (in) einer gesellschaftspolitisch bewussten Sozialen Arbeit entscheidend um die Thematik „Demokratie und/oder Kapitalismus“.

Vor dem Hintergrund der damit verknüpften Debatte um „Reform und Revolution“¹⁰ bietet U. Steinvoth in seiner Studie „Gleiche Freiheit“ einen sozialtheoretisch begründeten gesellschaftspolitischen, im Kern radikal-reformorientierten Ansatz mit seinem Konzept eines nicht-revolutionären, sondern wesentlich die Verfassung der Bundesrepublik ernstnehmenden „demokratischen Mindestmaßes“, das auf die Ermöglichung von jenen Bildungs- und Handlungsniveaus ausgerichtet ist, „die jedem die Fähigkeit zur politischen Mitbestimmung sichern; denn ohne diese Fähigkeit bleibt der Mensch von allen Entscheidungen ausgeschlossen, die ihn selbst betreffen und den Rahmen seiner Selbstbestimmung bilden; sodann die Fähigkeit zur Teilnahme am Produktionsprozess, in dem er sich die materiellen Bedingungen seiner Existenz verschaffen kann“ (1999: 277).¹¹

Verbinden lässt sich diese Positionierung mit der makrosoziologischen, auf die Entwicklung der westlich-kapitalistischen Gesellschaften bezogenen These von einer Demokratisierung als realer Bewegung - möglicherweise einer unausweichlichen Tendenz der letzten zweihundert Jahre: „Sie hat zur Folge, dass eine große Zahl von Menschen auch bei größtmöglicher Loyalität gegenüber der bestehenden Ordnung im Laufe ihres Lebens drei Dinge erwartet: eine langjährige Bildung, eine feste, gutbezahlte Beschäftigung und eine Altersversorgung. Hinzufügen ließe sich dieser Liste von Erwartungen ein Dach über dem Kopf, und auch die Versorgung mit

10 Zu der Bedeutung dieser Debatte für die Soziale Arbeit s. ausführlich Braches-Chyrek und Sünker (2017: 73-86)

11 Zu verknüpfen ist dies mit der Sozialstaatsfrage, also der Interpretationsaufgabe zu Semantik und Politik; vgl. dazu Hartwich (1977) und Sünker (1984: 260-287).

Wohnraum war kostspielig.“ (Wallerstein et al., 2014: 214; Hervorh. HS).

Zu betonen ist die politische Logik dieser Wohlfahrtsproduktion – und deren Prekärwerden im Neoliberalismus – im Rahmen einer Zukunftsdiagnose, derzufolge kommende Jahrzehnte überraschende Schocks und gewaltige Herausforderungen für die Menschheit bringen werden. „Aufgrund unserer soziologischen Kenntnis der Weltgeschichte wollen wir in diesem Buch erkunden und diskutieren, wie diese Herausforderungen und Möglichkeiten aller Wahrscheinlichkeiten nach aussehen werden. Was uns im Grunde beunruhigt, ist die Tatsache, dass es mit dem Ende des Kalten Krieges vor fast drei Jahrzehnten unzeitgemäß – oder sogar anstößig – geworden ist, über die Zukunft der Welt und speziell des Kapitalismus zu sprechen. Wir haben uns zu diesem ungewöhnlichen Buch zusammengefunden, weil sich etwas am Horizont abzeichnet – eine Strukturkrise weit größeren Ausmaßes als die jüngere Große Rezession, die sich rückblickend als das Vorspiel zu einer Periode noch tiefgreifenderer Störungen und Transformationen erweisen könnte“ (Wallerstein et al., 2014: 7; Hervorh. HS)¹².

Das grundlegende Problem des Kapitalismus, das nicht mit ‘Verteilungsgerechtigkeit’ etc. zu lösen ist, wird von M. Castells am Ende seiner Trilogie „The Information Age“ im Rückgriff auf ein klassisches Leitmotiv Kritischer Theorie benannt: „Yet there is an extraordinary gap between our technological overdevelopment and our social underdevelopment“ (Castells, 1998: 359). Und diese Analyse führt ihn zu der Forderung: “We need not only responsible governments, but a responsible, educated society” (1998: 353). Gebraucht werden also gebildete Bürgerinnen und Bürger¹³, die reflexionsstark, gesellschaftlich urteilsfähig sowie politisch handlungskompetent sind, um ihre gesellschaftlichen Beziehungen zu gestalten – insbesondere heute angesichts des Verfalls der “politischen Klasse” und der Verbreitung oligarchischer Herrschaft.

Dem steht ‚nur‘ die inzwischen verallgemeinerte gesellschaftliche Realität mit ihren Spaltungen gegenüber, die inzwischen schon das Niveau der frühbürgerlich-kapitalistischen Verhältnisse erreichen; wie dies exemplarisch bei Hegel und seiner Analyse der „bürgerlichen Gesellschaft“ aufzufinden ist, der zudem Voraussetzungen und Folgen auf der Seite der Unterprivilegierten in ihren Lebensweisen, Einstellungen, Haltungen und Werten benennt: „Das Herabsinken einer großen Masse unter das Maß einer gewissen Subsistenzweise, die sich von selbst als die für ein Mitglied der Gesellschaft notwendige reguliert, und damit zum Verluste des Gefühls des Rechts, der Rechtlichkeit und der Ehre, durch eigene Tätigkeit und Arbeit zu bestehen, - bringt

12 In der Perspektive sehen Wallerstein et al. als Alternative die Entwicklung von Demokratie oder den Übergang zum Faschismus; vgl. zur Analyse der Kritischen Theorie von Kapitalismus und Faschismus Sünker (2006).

13 Zur Debatte um Bildungssystem und Gesellschaftsverfassung, der Reproduktion sozialer Ungleichheit s. die Beiträge in Sünker/Timmermann/Kolbe (1994).

die Erzeugung des Pöbels hervor, die hinwiederum zugleich die größere Leichtigkeit, unverhältnismäßige Reichtümer in wenige Hände zu konzentrieren, mit sich führt“ (Hegel, 1955, 1830: § 244).

Und Hegel zeigt zugleich die systemischen wie systematischen, kapitalimmanenten Probleme auf, wenn es um die Produktion weniger „Reicher“ und vieler „Armer“ geht: „Wird der reicheren Klasse die direkte Last aufgelegt, ... ,die der Armut zugehende Masse auf dem Stande ihrer ordentlichen Lebensweise zu erhalten, so würde die Subsistenz der Bedürftigen gesichert, ohne durch die Arbeit vermittelt zu sein, was gegen das Prinzip der bürgerlichen Gesellschaft und des Gefühls ihrer Individuen von ihrer Selbständigkeit und Ehre wäre; oder sie würde durch Arbeit (durch Gelegenheit dazu) vermittelt, so würde die Menge der Produktionen vermehrt, in deren Überfluß und dem Mangel der verhältnismäßigen selbst produktiven Konsumenten gerade das Übel besteht, das auf beide Weisen sich nur vergrößert. Es kommt hierin zum Vorschein, daß bei dem Übermaße des Reichtums die bürgerliche Gesellschaft nicht reich genug ist, d.h. an dem ihr eigentümlichen Vermögen nicht genug besitzt, dem Übermaße der Armut und der Erzeugung des Pöbels zu steuern“ (§ 245).

In der Gestalt gegenwärtiger Kapitalismusanalyse lautet der Befund der us-amerikanischen Politökonominnen S. Bowles und H. Gintis zu Beginn ihrer Studie „Democracy & Capitalism“ folgendermaßen: „This work is animated by a commitment to the progressive extension of people’s capacity to govern their personal lives and social histories. Making good this commitment, we will argue, requires establishing a democratic social order and eliminating the central institutions of the capitalist economy. So stark an opposition between ‘capitalism’ and ‘democracy’, terms widely held jointly to characterize our society, may appear unwarranted. But we will maintain that no capitalist society today may reasonably be called democratic in the straightforward sense of securing personal liberty and rendering the exercise of power socially accountable“ (1987: 3; vgl. Meiksins Wood, 1995).

Damit benennen sie Maßstäbe und Kriterien, mit denen sich zugleich erklären lässt, wie Adorno – demokratiepraktisch interessiert vor dem Hintergrund des katastrophalen 20. Jahrhunderts mit Nationalsozialismus, als deutscher Gestalt von Faschismus, Stalinismus und diversen Imperialismen und autoritären Regimen – zu seiner Einschätzung gelangt ist, Demokratie habe nicht derart sich eingebürgert, dass sie die Menschen wirklich als ihre eigene Sache erfahren, sich selbst als Subjekte der politischen Prozesse wissen können. Demokratie – wie sich grade gegenwärtig (wieder) deutlich zeigt – „wird als ein System unter anderen empfunden, so wie wenn man auf einer Musterkarte die Wahl hätte zwischen Kommunismus, Demokratie, Faschismus, Monarchie; nicht aber als identisch mit dem Volk selber, als Ausdruck seiner Mündigkeit. Sie wird eingeschätzt nach dem Erfolg oder Mißerfolg, an dem dann auch die einzelnen Interessen partizipieren, aber nicht als Einheit des eigenen

Interesses mit dem Gesamtinteresse“ (Adorno, 1971: 15).

Wesentlich ist dabei zu erkennen, dass diese Situation einer Bedingung geschuldet ist, die „Klassengesellschaft“ zu benennen und mit Folgen für Reflexivität, gesellschaftliche Urteilskraft und politische Handlungsfähigkeit verknüpft ist. Dementsprechend ist die Frage von Klassenanalyse und deren Verortung entscheidend. Dazu vermerkt E. O. Wright (1997: 519): „Class analysis, in the Marxist tradition, stands at the center of a sweeping analysis of the dilemmas of contemporary society and the aspirations for an egalitarian and democratic future for humanity. Class is a normatively charged concept, rooted in ideas of oppression, exploitation and domination. This concept underwrites both an emancipatory vision of a classless society and an explanatory theory of conflicts, institutions and social change rooted in intrinsically antagonistic interests. The ultimate ambition of this kind of class analysis is to link the explanatory theory to emancipatory vision in such a way as to contribute to the political project of transforming the world in the direction of those ideals. Marxist empirical research of whatever kind – whether ethnographic case studies, historical investigations or statistical analyses of survey data – should further this ambition“.

Wichtig ist in diesem Zusammenhang - gerade um der There Is No Alternative/TINA-Ideologie zu widerstehen -, dass Gesellschaftskritik in der menschlichen Geschichte nichts Neues ist und neben den schon herangezogenen Propheten des Alten Testaments vor allem vielfältige Gestaltungen von Häresie immer wieder ‚wider den Stachel‘ herrschender Ideologien löckten, wie exemplarisch und deutlich G. Duby in seiner Analyse des feudalen Weltbildes herausarbeitet: Diese Entwicklung von Herrschaftsverhältnissen zwischen 800 und 1000 führt bereits im ersten Drittel des 11. Jahrhunderts zu grundsätzlicher Gesellschaftskritik und dem Versuch, die Verhältnisse wirklich in allen Lebensbereichen zu revolutionieren – und damit zugleich zu demokratisieren: in der Gestalt der Ketzerei. „Die Ketzerei vertrat die Gleichheit, die totale Gleichheit“ (Duby, 1986: 198).

Und dies bedeutete im Einzelnen bezüglich der Überwindung von Herrschaft und darin eingebauten Herrschaft zum Ausdruck bringenden ‚Funktionen‘: „Indem sie [die Ketzerei] die Frauen uneingeschränkt in ihre Gemeinschaft aufnahmen, hoben sie die ursprünglich im gesellschaftlichen Raum errichtete Schranke auf. Das blieb nicht ungestraft: die Aufhebung des Unterschieds zwischen Weiblichem und Männlichem erlaubte die schlimmsten Verleumdungen und war meiner Ansicht nach der Hauptgrund für das Scheitern. Die Ketzer setzten sich über eine weitere wichtige Kluft hinweg: da sie die Privilegien des priesterlichen ‚Berufs‘ ablehnten, vermischten sie clerus und populus; sie luden alle Christen ein, auf die gleiche Art zu fasten und zu beten. Da sie andererseits dazu ermahnten, alle Angriffe zu verzeihen, nicht mehr zu rächen und auch nicht mehr zu strafen, proklamierten sie die Nutzlosigkeit der Spezialisten der Repression, des Stabes und des Militärs. Und schließlich arbeitete

innerhalb der Sekte jeder mit seinen eigenen Händen, niemand erwartete, von einem anderen ernährt zu werden, niemand plagte sich im Dienst eines Herrn: die Trennungslinie zwischen den Arbeitern und den anderen, den Grundherren, Gerichtsherren, Schutzherren, Inhabern der Strafgewalt, wurde ausgelöscht“ (1986: 197f.; Hervorh. H.S.; vgl. ebd.: 228-240).

Für die Gegenwart ist dieser Perspektive das subversive Denken von B. Moore am Ende seiner großen Studie „Ungerechtigkeit. Die sozialen Ursachen von Unterordnung und Widerstand“ (Moore, 1982: 671) ob seiner Semantik unmittelbar verwandt, wenn es bei ihm heißt: „Die wirklich umstürzlerische Form der Kritik beginnt, sobald das Volk fragt, ob eine bestimmte soziale Funktion überhaupt ausgeübt werden muß, ob die menschliche Gesellschaft nicht ohne Könige, Priester, Kapitalisten oder selbst revolutionäre Bürokraten auskommen könnte“ (1982: 671; Hervorh. HS). Dies führt zu einer Konzeptualisierung von Gleichheit, mit der Freiheit wie Individualität ernst genommen und eine den kapitalistischen Konsumismus wie Konformismus kennzeichnende Gleichmacherei überwunden werden könnten.¹⁴ Dabei mag als leitend die Einsicht von St. J. Gould gelten, der als Evolutionsforscher formuliert: „Menschliche Gleichheit ist ein geschichtlich kontingentes Faktum. Gleichheit ist kein Axiom; sie ist weder ethisches Prinzip (obwohl gleiche Behandlung eins sein könnte) noch stellt sie Normen sozialen Handelns auf. Sie ist ganz einfach das Ergebnis der Entwicklungsgeschichte der Menschheit“ (Gould, 1995: 154).

Die grundlegende Bedeutung der Ideen der französischen Revolution – in ihrem Vermittlungszwang von Freiheit, Gleichheit und Solidarität – betont in diesem Kontext M. Theunissen, wenn er in transformativer Perspektive deren Herausforderung betont und daher herausstellt: „Normative Kraft besitzt nicht die bürgerliche Gesellschaft selber, sondern die Idee, die ihr zugrunde liegt. Und es könnte sein, daß diese Idee über die bürgerliche Gesellschaft hinausweist und erst in einer anderen Gesellschaftsform ihren angemessenen Ausdruck zu finden vermag“ (Theunissen, 1981: 12).

14 S. dazu Sünker (2008) als Grundlegung für eine Alternative: die Analyse der Beiträge Henri Lefebvres zu Alltagsleben und Kulturrevolution. S. Kreutzer (1970) zur Heineschen Differenz von Gleichheit und Gleichmacherei. Zur sozialstrukturanalytischen Unterfütterung einer Alternative s. Vester et al. (2001), die detailliert wie facettenreich die Vermittlungen von klassenbasierten Milieus, Bewusstsein und politischen Orientierungen herausarbeiten.

15 Das ist der systematische Ort von Kritischer Theorie bis heute: „If CRITICAL THEORY means anything, it means the kind of radical re-thinking that challenges what it considers to be the official versions of history and intellectual endeavour. Benjamin initiated it, perhaps, but it was Max Horkheimer who gave it a name when he became the director of the Frankfurt School in 1930: critical theory stood in opposition to all those ostensibly craven intellectual tendencies that thrived in the twentieth century and served as tools to keep an irksome social order in place – logical positivism, value-free science, positivist sociology, among others. Critical theory stood in opposition, too, to what capitalism in particular does to those it exploits – buying us off cheaply with consumer goods, making us forget that other ways of life are possible, enabling us to ignore the truth that we are ensnared in the system by our fetishistic attention and growing addiction to the purportedly must-have new consumer good“ (Jeffries, 2016: 21).

Dass diese andere Gesellschaftsform¹⁵ möglich wie nötig ist, das erweisen – auch noch in ihrer analytischen Engführung – die Diskurse um „soziale Gerechtigkeit“ in Sozialphilosophie, Gesellschaftstheorie und Sozialer Arbeit.

Als Leitlinie mag zudem gelten, was Bourdieu so bestimmt: „Wenn es stimmt, daß die den schlimmsten Formen des Leidens zugrunde liegenden ökonomischen und gesellschaftlichen Mechanismen, insbesondere jene, die den Arbeitsmarkt und den schulischen Markt regeln, nur schwer zu hemmen oder gar zu verändern sind, so gilt auch, daß jedwede Politik, die die vorhandenen, mit Unterstützung der Wissenschaft aufzeigbaren, wenn auch noch so bescheidenen Handlungsmöglichkeiten nicht vollumfänglich ausschöpft, der unterlassenen Hilfeleistung an Personen in Not bezichtigt werden darf“ (1997a: 826).¹⁶

15 Das ist der systematische Ort von Kritischer Theorie bis heute: „If CRITICAL THEORY means anything, it means the kind of radical re-thinking that challenges what it considers to be the official versions of history and intellectual endeavour. Benjamin initiated it, perhaps, but it was Max Horkheimer who gave it a name when he became the director of the Frankfurt School in 1930: critical theory stood in opposition to all those ostensibly craven intellectual tendencies that thrived in the twentieth century and served as tools to keep an irksome social order in place – logical positivism, value-free science, positivist sociology, among others. Critical theory stood in opposition, too, to what capitalism in particular does to those it exploits – buying us off cheaply with consumer goods, making us forget that other ways of life are possible, enabling us to ignore the truth that we are ensnared in the system by our fetishistic attention and growing addiction to the purportedly must-have new consumer good“ (Jeffries, 2016: 21).

16 S. dazu die sozialphilosophische und gesellschaftspolitische Perspektive Adornos: „Vollbrachte Identität wäre erst die Versöhnung der antagonistischen Interessen – und nicht die Beruhigung damit, daß der Inbegriff aller Antagonismen selber, indem er das Leben gestattet, so etwas wie Versöhnung unter Menschheit, nämlich ihr Fortleben, gestatten würde. Und niemals kann Versöhnung die nur behauptet sein der Gewalt über das unter dem Begriff Subsumierte. Man könnte unter diesem Aspekt vielleicht in einer etwas gewagten Formulierung sagen, daß eigentlich die vollbrachte Identität, also die Abschaffung aller Antagonismen, die Versöhnung dessen, was gegeneinander ist auf Grund seiner unversöhnlichen Interessenlagen, daß eben die vollbrachte Identität nicht die Identifikation von allem unter einem Totalen, einem Begriff, einer integralen Gesellschaft wäre, sondern daß vollbrachte Identität das Bewußtsein der Nichtidentität oder, vielleicht richtiger noch gesagt, die Herstellung einer versöhnten Nichtidentität sein müßte, - so wie es übrigens den Inhalt der Utopie von Hölderlin in einem Maß ausmacht, über das allerdings die gängige Hölderlin-Interpretation uns betrügen möchte“ (Adorno, 2006: 82).

Literatur

- Adorno, T. W. (1971). Was bedeutet Aufarbeitung der Vergangenheit? In: Adorno, T. W. (Hrsg.), *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959-1969*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 10-28.
- Adorno, T. W. (2006). *Zur Lehre von der Geschichte und von der Freiheit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1997a). Postscriptum. In: Bourdieu, P. et al., *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft*. Konstanz: Universitäts-Verlag, 823-826.
- Bourdieu, P. (1997b). Ein verlorenes Leben. In: Bourdieu et al., *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft*. Konstanz: Universitäts-Verlag, 457-470.
- Bourdieu, P. (1997c). Verstehen. In: Bourdieu et al., *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft*. Konstanz: Universitäts-Verlag, 779-822.
- Bourdieu, P. (2001). *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1987). *Democracy & Capitalism. Property, Community and the Contradictions of Modern Social Thought*. New York: Routledge.
- Braches-Chyrek, R. & Sünker, H. (2013). *Soziale Arbeit und Gesellschaftsveränderung. Positionen und Perspektiven*. In: Schilling, M., Gängler, H., Züchner, I. & Thole, W. (Hrsg.), *Sozialarbeit quo vadis? Programmatische Entwürfe auf empirischer Basis*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 73-86.
- Braches-Chyrek, R. & Sünker, H. (Hrsg.). (2017). *Soziale Arbeit in gesellschaftlichen Konflikten und Kämpfen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dorling, D. (2015). *Injustice. Why Social Inequality Still Persists*. Bristol: Policy Press.
- Duby, G. (1986). *Die drei Ordnungen. Das Weltbild des Feudalismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fleischer, G. (1989). *Von Menschenverkäufern, Baschankühen und Rechtsverkehren. Die Sozialkritik des Amosbuches in historisch-kritischer, sozialgeschichtlicher und archäologischer Perspektive*. Berlin: Hain.
- Forst, R. (1994). *Kontexte der Gerechtigkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Gans, H.H. (1995). *The War Against the Poor. The Underclass and Antipoverty Policy*. New York: Basic Books.
- Gould, St. J. (1995). *Das Lächeln des Flamingos*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hartwich, H. (1977). *Sozialstaatspostulat und gesellschaftlicher Status quo*. 2. Aufl. 16.

- Moore, B. (1982). Ungerechtigkeit. Die sozialen Ursachen von Unterordnung und Widerstand. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Popple, Ph. R. (1985). The Social Work Profession: A Reconceptualization. In: *Social Service Review* 59(4), 560-577.
- Santa Ana, J. de (1979). Gute Nachricht für die Armen. Die Herausforderung der Armen in der Geschichte der Kirche. Wuppertal.
- Savage, M. et al. (2015). *Social Class in the 21st Century*. London: Pelican.
- Sayer, A. (2016). *Why We Can't Afford The Rich*. Bristol: University Press.
- Kleinknecht, 2017. Nach den Hartz IV-Reformen: Mehr Jobs durch eine Produktivitätskrise. In: *Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau* 40 (H. 74).
- Koch, H. (1978). *Wenn der Löwe brüllt. Die Geschichte von Amos*. 3. Aufl. Stuttgart: Junge Gemeinde.
- Kreutzer, L. (1970). *Heine und der Kommunismus*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ladwig, B. (2000). Gerechtigkeit und Gleichheit In: *PROKLA* 30 (H. 121), 585- 610.
- Marx, K. o.J. *Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie*. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt (EVA).
- Meiksins Wood, E. (1995). *Democracy Against Capitalism. Renewing Historical Materialism*. Cambridge: University Press.
- Walkowitz, D. J. (1999). *Working with Class. Social Work and the Politics of the Middle Class Identity*. Chapel Hill/London: University Press.
- Wallerstein, I. et al. (2014). *Stirbt der Kapitalismus?* Frankfurt am Main: Campus.
- Walzer, M. (1983). *Spheres of Justice. A Defense of Pluralism and Equality*. New York: Springer.
- Wehler, H.-U. 2013. *Die Neue Umverteilung. Soziale Ungleichheit in Deutschland*. München: Beck.
- Wilkinson, R. & Pickett, K. (2010). *The Spirit Level. Why Equality is Better for Everyone*. London: Penguin.
- Schäfer, C. (2000). Privater Reichtum um den Preis öffentlicher und privater Armut? Die Verteilungsentwicklung in 1999 und in den Vorjahren. *WSI-Mitteilungen* 53(11), 744-764.
- Schottroff, L. & Stegemann, W. (Eds.) (1978). *Jesus von Nazareth. Hoffnung der Armen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schottroff, W. & Stegemann, W. (Eds.) (1979). *Der Gott der kleinen Leute. Sozialgeschichtliche Auslegungen*. München: Chr. Kaiser Verlag.
- Schultheis, F. & Schulz, K. (Eds.) (2005). *Gesellschaft mit beschränkter Haftung. Zumutungen und Leiden im deutschen Alltag*. Konstanz: UVK.

- Specht, H. & Courtney, M.E. (1995). *Unfaithful Angels. How Social Work Has Abandoned Its Mission*. Ney York: Free Press.
- Steinvorth, U. (1999). *Gleiche Freiheit. Politische Philosophie und Verteilungsgerechtigkeit*. Berlin: Akademie Verlag.
- Sünker, H. (1984). *Bildungstheorie und Erziehungspraxis. Prolegomena zur Restrukturierung des Subjektbezugs in der Erziehungswissenschaft*. Bielefeld: Kleine.
- Sünker, H. (2000). *Gesellschaftliche Perspektiven Sozialer Arbeit heute*. In: S. Müller et al. (Eds.), *Soziale Arbeit. Gesellschaftliche Bedingungen und professionelle Perspektiven*. Neuwied: Luchterhand, 209-225.
- Sünker, H. (2006). *Kritische Theorie und Analyse des Nationalsozialismus. Notate zu Herbert Marcuses „Der Kampf gegen den Liberalismus in der totalitären Staatsauffassung“*. In: Heinz, M. & Gretic, G. (Eds.), *Philosophie und Zeitgeist im Nationalsozialismus*. Würzburg: Koenigshauen & Neumann, 67-83.
- Sünker, H. (2008). *Von der „Kritik des Alltagslebens“ zur „Metaphilosophie“*. Henri Lefebvres philosophisch-politisches Vermächtnis der Kulturrevolution. In: Born, M.A. (Eds.), *Existenz und Wissenschaft. FS C. Strube*. Würzburg: Koenigshauen & Neumann, 185-208.
- Sünker, H. (2015). *Gesellschaftstheorie, Gesellschaftspolitik und Soziale Arbeit*, in: Braches-Chyrek, R. (Eds.), *Neue disziplinäre Ansätze in der Sozialen Arbeit*. Opladen: Budrich, 119-135.
- Sünker, H. (2017). *Politische Produktivität Sozialer Arbeit und demokratische gesellschaftspolitische Perspektiven im 21. Jahrhundert*. In: Braches-Chyrek, R./ ders. (Eds.), 7-42.
- Sünker, H., Timmermann, D. & Kolbe, F.-U. (Eds.) (1994). *Bildung, Gesellschaft, soziale Ungleichheit. Internationale Beiträge aus der Bildungssoziologie und Bildungstheorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Theunissen, M. (1981). *Selbstverwirklichung und Allgemeinheit. Zur Kritik des gegenwärtigen Bewußtseins*. Berlin: De Gruyter.
- Vester, M. et al. (2001). *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Wright, E. O. (1997). *Class Counts. Comparative studies in class analysis*. Cambridge: University Press.

Κινητική και κοινωνική συμπεριφορά παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας

Χαρίλαος Κ. Ζάραγκας¹

Περίληψη: Η παρούσα εργασία μελετά τα χαρακτηριστικά της κινητικής απόδοσης παιδιών της πρώιμης παιδικής και πρώτης σχολικής ηλικίας αναφορικά με τις ψυχοκοινωνικές τους δεξιότητες. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 252 παιδιά, συγκεκριμένα 126 νήπια (63 αγόρια και 63 κορίτσια, ηλικίας 60 μηνών ± 9), και 126 παιδιά της πρώτης δημοτικού (63 αγόρια και 63 κορίτσια, ηλικίας 76 μηνών ± 5). Κατασκευάστηκαν πρωτόκολλα παρατήρησης και καταγραφής των χαρακτηριστικών της κινητικής συμπεριφοράς και της κοινωνικής επάρκειας. Τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν εμφανέστερη τη σχέση της Κινητικής Αγωγής με την Εκπαίδευση και αναβαθμίζουν το ρόλο και τη σπουδαιότητά της.

Harilaos K. Zaragas: Kinetisches und soziales Verhalten von (Vor-)Schulkindern

Zusammenfassung: Der vorliegende Beitrag stellt Ergebnisse einer empirischen Studie zu frühkindlichen motorischen Leistungen dar. Es wird versucht, Zusammenhänge zwischen frühkindlichen motorischen Leistungen und psychosozialen Fähigkeiten aufzuzeigen. Die Stichprobe der Studie setzte sich aus 252 Kindern zusammen: 126 Säuglingen (63 Jungen und 63 Mädchen im Alter von 60 Monaten ± 9) und 126 Grundschulkindern (63 Jungen und 63 Mädchen im Alter von 76 Monaten ± 5). Zur Erfassung von Merkmalen des motorischen Verhaltens und der sozialen Kompetenz der Kinder wurden Beobachtungs- und Aufzeichnungsprotokolle entwickelt. Die Ergebnisse der Studie belegen den Zusammenhang zwischen kinetischer Bildung und frühkindlicher Bildung und verdeutlichen die Bedeutung von kinetischer Bildung für die Entstehung von Bildungsprozessen.

Harilaos K. Zaragas: Kinetic and social behaviour of (pre)school children

Abstract: This paper studies the characteristics of preschoolers' and children's of early school age motor performances regarding their psychosocial skills. It tries to show connections between early childhood motor skills and psychosocial abilities. The study sample consisted of 252 children: 126 preschoolers (63 boys and 63 girls aged 60 months ± 9) and 126 primary school children (63 boys and 63 girls aged 76 months ± 5). Observation and recording protocols were developed to record characteristics of motor behaviour and social competence of children. The results of the study prove the connection between kinetic education and early childhood education and illustrate the importance of kinetic education for the development of educational processes.

¹ Harilaos K. Zaragas is Assistant Professor in the Department of Early Childhood Education at the University of Ioannina

1. Εισαγωγή

Στο νηπιαγωγείο η παιδαγωγική αξία της κινητικής αγωγής (Ζέρβας, 1990) οφείλεται πρώτον στη δυνατότητα των παιδιών να αποφασίζουν για τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες και στα παιχνίδια δημιουργικής έκφρασης και δεύτερον στη προοπτική ανάπτυξης και εξέλιξης των αντιληπτικοκινητικών τους ικανοτήτων. Ενισχύονται οι δεξιότητές τους, ο συντονισμός των κινήσεών τους, η ανάπτυξη σύνθετων και περίπλοκων κινητικών ικανοτήτων και ακόμη η φυσική τους κατάσταση.

Σειρά ερευνών (Zaragas, Tsitsanoudi - Mallidi, Aggelaki, 2013; Ζάραγκας, 2012; Dalley, 1988) έδειξε ότι η συμμετοχή των παιδιών σε παιχνίδια κίνησης επηρεάζει θετικά την ολόπλευρη ανάπτυξή τους. Σύμφωνα με τον Παπαγεωργίου (2005: 59), ένα από τα χαρακτηριστικά αυτών των κινητικών δραστηριοτήτων αλλά και του παιχνιδιού ευρύτερα είναι η οικοδόμηση κοινωνικών κανόνων συμπεριφοράς και της γνωριμίας του εαυτού των παιδιών με τον περιβάλλοντα κόσμο. Στα παιχνίδια αυτά τα παιδιά ενθαρρύνονται να αναλαμβάνουν ρόλους, να διαχειρίζονται σχέσεις και να βιώνουν τους κανόνες της κοινωνικής συμπεριφοράς (Hughes, 1999: 193). Σύμφωνα με τους Schmidt & Weisberg (2009: 29), η κινητική μάθηση συνιστά μια εσωτερική διαδικασία που αντικατοπτρίζει την ικανότητα ενός ατόμου για την εκδήλωση μίας κινητικής δραστηριότητας σε μία συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Το επίπεδο κινητικής μάθησης μπορεί να υπολογιστεί μόνο με την παρατήρηση της κινητικής απόδοσης (Schmidt & Weisberg, 2009: 42). Το επίπεδο της απόδοσης ενός ατόμου επηρεάζεται και μεταβάλλεται παροδικά από στοιχεία όπως η παρακίνηση, η διέγερση, η κούραση, η συγκέντρωση προσοχής και η φυσική κατάσταση (Schmidt & Weisberg, 2009: 28 επ.).

Τίθεται το ερώτημα, εάν παιδιά με καλύτερη κινητική συμπεριφορά, σε σύγκριση με άλλα παιδιά που υστερούν σε αυτήν, εμφανίζουν και καλύτερη κοινωνική συμπεριφορά.

2. Εννοιολογικοί προσδιορισμοί

Ο όρος κινητική συμπεριφορά αναφέρεται στη μάθηση και τον έλεγχο των κινητικών δεξιοτήτων (Sage, 1973). Οι κινήσεις και οι στάσεις αποτελούν, ανεξάρτητα από την ποιότητά τους, εκφράσεις του κινητικού ελέγχου.

Ο όρος κοινωνική συμπεριφορά με την ευρεία του έννοια, υποδηλώνει κάθε συμπεριφορά ενός ατόμου που περιέχει κοινωνικές προεκτάσεις. Η συμπεριφορά επηρεάζεται από την παρουσία, τις στάσεις ή τις πράξεις των άλλων. Ο όρος υποδηλώνει, επίσης, την ομαδική συμπεριφορά ή τη συμπεριφορά που εκδηλώνεται στα πλαίσια μιας ομάδας και που προσδιορίζεται από αυτήν.

3. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Η ικανότητα των παιδιών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας να εστιάζουν την προσοχή τους στις διαφορετικές συναισθηματικές καταστάσεις (απόρροια των πειραματισμών- δοκιμασιών) διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη εξέλιξη θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς. Για παράδειγμα, τα παιδιά τηρούν κανόνες στις κινητικές δραστηριότητες, επεξεργάζονται πληροφορίες που σχετίζονται με διαπροσωπικές σχέσεις, διακρίνουν συναισθηματικές καταστάσεις, μετατοπίζουν ανάλογα με την ένταση της συναισθηματικής κατάστασης το ενδιαφέρον τους (Wilson, 2003: 313), αλληλεπιδρούν κοινωνικά και μοιράζονται αρνητικές ή θετικές συναισθηματικές καταστάσεις (Gavrilov, Rotem, Ofek και Geva, 2012: 286).

Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της κοινωνικο-συναισθηματικής τους ανάπτυξης παίζει το πολιτιστικό περιβάλλον, το οποίο συμβάλλει στην οικοδόμηση εσωτερικών αναπαραστάσεων (Gavrilov, Rotem, Ofek και Geva, 2012).

Μια άλλη σημαντική δεξιότητα που επηρεάζει την κοινωνική εξέλιξη του παιδιού, θεωρείται η εκτελεστική λειτουργία, δηλαδή η ικανότητα του παιδιού να αξιοποιεί ή να αναστέλλει ενέργειες για την επίτευξη ενός στόχου (Dempster, 1992). Η εκτελεστική λειτουργία των μικρών παιδιών μπορεί να διευκολύνει τις γνωστικές ικανότητες, που είναι σημαντικές για την κοινωνική αλληλεπίδραση. Οι Köymen, Schmidt, Rust, Lieven και Tomasello (2015) υποστηρίζουν ότι παιδιά προσχολικής ηλικίας τριών ετών, μπορούν και είναι ικανά να επικοινωνούν αποτελεσματικά, μέσα από την εφαρμογή των κανόνων του παιχνιδιού. Η σύντομη αυτή αρθρογραφική ανασκόπηση ανέδειξε ότι δεν υπάρχουν αρκετές μελέτες που να εξετάζουν τη σχέση ανάμεσα στις κινητικές δεξιότητες και την κοινωνική συμπεριφορά.

4. Σκοπός και υποθέσεις της έρευνας

Η εργασία αυτή ερευνά:

- α) την κινητική συμπεριφορά παιδιών της πρώιμης παιδικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, έτσι όπως αυτή εκφράζεται μέσα από το βαθμό επίδοσής της,
- β) τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της επίδοσης της κινητικής συμπεριφοράς (ακρίβεια, οικονομία δυνάμεων, χρόνος εκτέλεσης, σιγουριά/αυτοπεποίθηση, εγκατάλειψη),
- γ) τις ψυχοκοινωνικές δεξιότητες και την εκτίμηση της συναισθηματικής έκφρασης των παιδιών.

Οι υποθέσεις που διαμορφώθηκαν είναι: Υπάρχουν διαφορές

- στο βαθμό επίδοσης κινητικών δεξιοτήτων μεταξύ των παιδιών του δείγματος σχετικά με το φύλο και την ηλικία.
- στα ποιοτικά χαρακτηριστικά της κινητικής επίδοσης (ακρίβεια, οικονομία

- δυνάμεων, χρόνος εκτέλεσης, σιγουριά/αυτοπεποίθηση, εγκατάλειψη), μεταξύ των παιδιών του δείγματος σχετικά με το φύλο και την ηλικία.
- στα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της κοινωνικής συμπεριφοράς των παιδιών (όπως είναι η κοινωνική ευαισθησία, η κατανόηση των κανόνων, και η ικανότητα επαφής και συνεργασίας) της πρώιμης παιδικής (νήπια) και πρώτης σχολικής ηλικίας (παιδιά Α δημοτικού).
 - στην συναισθηματική έκφραση των παιδιών στις κινητικές δραστηριότητες.

5. Δείγμα και μεθοδολογία της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας επιλέχτηκε με τη μέθοδο της δειγματοληψίας κατά ομάδες «cluster sampling» (Καμπίτσης, 2004: 102) και αποτελείται από 252 παιδιά (N=252), συγκεκριμένα 126 νήπια (63 αγόρια και 63 κορίτσια, ηλικίας 60 μηνών \pm 9), και 126 παιδιά της πρώτης δημοτικού (63 αγόρια και 63 κορίτσια, ηλικίας 76 μηνών \pm 5).

Το πρόγραμμα δραστηριοτήτων περιελάμβανε δραστηριότητες λεπτής και αδρής κινητικότητας με τη μορφή παιχνιδιού. Στηρίζονταν στα παρακάτω κριτήρια: α) ελευθερία κινήσεων και συμμετοχή των παιδιών, β) ελεύθερη συμμετοχή των παιδιών, γ) βιωματικό προσανατολισμό, δ) δυνατότητα λήψης αποφάσεων από τα παιδιά και ε) αυτενέργεια. Οι κινητικές δραστηριότητες όσο και το υποστηρικτικό υλικό παρουσιάστηκαν στα παιδιά στο πλαίσιο μίας μικρής ιστορίας.² Δημιουργήσαμε μια ευχάριστη ατμόσφαιρα, έτσι ώστε τα παιδιά να συνεργαστούν. Το πρόγραμμα περιελάμβανε δεκαοκτώ ιστορίες με παράλληλες δοκιμασίες. Το κάθε παιδί έπρεπε να διανύσει μία πορεία με περιπέτειες και εμπόδια για να ανακαλύψει τον κρυμμένο θησαυρό.

Για τη μέτρηση των επιδόσεων του κάθε παιδιού αλλά και της κάθε ομάδας χρησιμοποιήσαμε το MOT 4 – 6, ένα πρωτόκολλο καταγραφής συχνότητας, τον κατάλογο κοινωνικών δεξιοτήτων και χρωματιστά σκίτσα προσώπων με διαφορετικές συναισθηματικές καταστάσεις. Πιο συγκεκριμένα:

A. Για τη μέτρηση του Βαθμού Κινητικής Επίδοσης των παιδιών χρησιμοποιήθηκαν κινητικές δοκιμασίες «MOT 4 – 6 (Motoriktest für vier- bis sechsjährige Kinder)» των Zimmer και Volkamer (1987). Η συγκεκριμένη συστοιχία απαρτίζεται από 18 κινητικές δοκιμασίες οι οποίες αξιολογούν τις κινητικές επιδόσεις των παιδιών ηλικίας τεσσάρων έως έξι ετών. Η επίδοση σε κάθε μία από τις 18 κινητικές δοκιμασίες μπορεί να εκφραστεί με διάφορους τρόπους. Για παράδειγμα από τα πρωτογενή αποτελέσματα των δοκιμασιών, όπως ο αριθμός των αλμάτων που έχουν γίνει, και ο χρόνος που χρειάστηκαν για να ολοκληρωθεί η δοκιμασία, καταγράφονται και στη συνέχεια μετατρέπονται σε μία κλίμακα αξιολόγησης τριών επιπέδων ανάλογα με τον βαθμό επιτυχίας.

2 βλέπε http://utopia.duth.gr/~mdimasi/cv/Rum_Memet.pdf

Στο πρώτο επίπεδο η επίδοση βαθμολογείται με μηδέν (0), όταν το παιδί δεν τα κατάφερε. Στο δεύτερο επίπεδο η επίδοση βαθμολογείται με ένα (1), όταν το παιδί δεν τα κατάφερε πλήρως. Στο τρίτο επίπεδο η επίδοση βαθμολογείται με δύο (2), όταν το παιδί τα κατάφερε. Το εύρος του πίνακα βαθμολογίας κυμαίνεται από 0 έως και το 34.

Β. Για την παρατήρηση, καταγραφή και σύγκριση των χαρακτηριστικών της κινητικής συμπεριφοράς χρησιμοποιήθηκε ένα πρωτόκολλο καταγραφής συχνοτήτων (βλέπε πίνακα II). Στο πρωτόκολλο καταγράφηκαν τα εξής χαρακτηριστικά: α) ακρίβεια, β) ελάχιστη κατανάλωση ενέργειας ή αλλιώς οικονομία δυνάμεων, γ) σύντομος δυνατός χρόνος εκτέλεσης, δ) σιγουριά / αυτοπεποίθηση, και ε) εγκατάλειψη. Παρατηρήθηκαν και καταγράφηκαν τα παραπάνω χαρακτηριστικά για καθεμία από τις 18 δοκιμασίες του MOT-test και για κάθε παιδί.

6. Στατιστική ανάλυση και αποτελέσματα της έρευνας

Κατασκευάστηκαν πίνακες περιγραφικής στατιστικής κατανομής συχνοτήτων και ποσοστών (βλπ. πίνακα I) για την κάθε μεταβλητή σε σχέση με το φύλο, την ηλικία, τον τύπο σχολείου. Αξιοποιήθηκαν η μη παραμετρική μέθοδος χ^2 , οι συντελεστές συσχέτισης του Pearson και του Spearman καθώς και η στατιστική μέθοδος ANOVA.

6.1 Αξιοπιστία του πρωτοκόλλου καταγραφής και των εκτιμητών

Ο έλεγχος αξιοπιστίας του πρωτοκόλλου έγινε με βάση τον τύπο του α -Cronbach και για την αξιοπιστία μεταξύ δύο εκτιμητών καταγραφής έγινε με τη βοήθεια του inter rater reliability:

Α. Η αξιοπιστία Άλφα (α -Cronbach) που προέκυψε από τον έλεγχο ήταν: α) 0,73 των πέντε στοιχείων της κινητικής συμπεριφοράς για τις 252 των περιπτώσεων, γεγονός που δείχνει ότι το πρωτόκολλο καταγραφής της κινητικής συμπεριφοράς διαθέτει καλή αξιοπιστία, και β) 0,71 για τα δεκαοκτώ στοιχεία της κοινωνικής συμπεριφοράς για 252 των περιπτώσεων, γεγονός που δείχνει ότι το πρωτόκολλο καταγραφής της κοινωνικής συμπεριφοράς διαθέτει καλή αξιοπιστία.

Οι μετρήσεις πραγματοποιήθηκαν το σχολικό έτος 2014-2015 από εμένα και μια ομάδα φοιτητριών και νηπιαγωγών που είχαν παρακολουθήσει προηγουμένως σχετικό σεμινάριο τόσο για τη συστοιχία των κινητικών δοκιμασιών όσο και για τις σωματικές μετρήσεις.

Β. Η αξιοπιστία μεταξύ δύο εκτιμητών (inter rater reliability) προκύπτει από το συντελεστή Κάπα, είναι κατά βάση μια μέτρηση της συμφωνίας μεταξύ των εκτιμήσεων δύο διαφορετικών εκτιμητών (λαμβάνει υπόψη του και την τυχαία συμφωνία)

Ο συντελεστής Κάπα, (μεταξύ των δύο εκτιμητών) βρέθηκε να είναι: α) 0,91 για την κινητική συμπεριφορά (έχουμε συμφωνία υψηλού επιπέδου των χαρακτηριστικών της κινητικής συμπεριφοράς), και β) 0,89 των κοινωνικών δεξιοτήτων γεγονός που δείχνει επίσης συμφωνία υψηλού επιπέδου.

Γ. Για τη μέτρηση των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών χρησιμοποιήθηκε κατάλογος των κοινωνικών δεξιοτήτων της Zimmer (2007: 37) (κοινωνική ευαισθησία, κατανόηση κανόνων, ικανότητα επαφής και συνεργασίας). Η διάρκεια καταγραφής των κοινωνικών δεξιοτήτων ήταν είκοσι λεπτά και γίνονταν άμεσα από εμένα και τη νηπιαγωγό σε φύλλα παρατήρησης (κάθε είκοσι δευτερόλεπτα γίνονταν καταγραφή). Για την αξιολόγηση των στοιχείων χρησιμοποιήθηκε ως μέθοδος η συμμετοχική παρατήρηση participant Observation (βλέπε πίνακα ΙΙΙ). Το συγκεκριμένο σύστημα αφορά την παρατήρηση ενεργειών κατά τη στιγμή της εξέλιξης ενός γεγονότος

6.2 Αποτελέσματα περιγραφικής στατιστικής

Στον πίνακα ΙV, παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά της περιγραφικής στατιστικής για τη μεταβλητή του βαθμού κινητικής επίδοσης. Ο μέσος όρος του βαθμού κινητικής απόδοσης, φαίνεται να παρουσιάζεται υψηλότερος: α) στα παιδιά του δημοτικού σχολείου (με Μ.Ο. = 24,56, Τ.Α.=5,14, και Ν= 126) σε σχέση με αυτά του νηπιαγωγείου (με Μ.Ο. = 20,86, Τ.Α.=6,10, Ν= 126), β) στα κορίτσια -για το σύνολο του δείγματος- (με Μ.Ο. = 23,13, Τ.Α.=5,40, Ν= 126) σε σχέση με τα αγόρια (Μ.Ο. = 22,99, Τ.Α.=6,40, Ν= 126), και γ) στις μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες σε σχέση με τις μικρότερες, με εξαίρεση την ηλικιακή ομάδα (71 - 75 μηνών) που παρουσιάζει μικρότερο μέσο όρο (Μ.Ο. =23,93, Τ.Α. = 4,06, Ν=61) από τη μικρότερη της ομάδα (66 - 70 μηνών) (Μ.Ο. =26,10, Τ.Α. = 4,86, Ν=39).

6.3 Βαθμός Κινητικής Επίδοσης (Β.Κ.Ε.)

Από την παρατήρηση πίνακα «V», φαίνεται ότι τα αποτελέσματα της παραμετρικής στατιστικής ανάλυσης (Three Way ANOVA) του Βαθμού Κινητικής Επίδοσης (Β.Κ.Ε.) του δείγματος σχετικά με το φύλο, τον τύπο του σχολείου και τις ηλικιακές ομάδες, δείχνουν ότι:

α) τα κορίτσια, ενώ παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο (Μ.Ο.=23,13, N=126) στο Β.Κ.Ε. σε σχέση με τα αγόρια (Μ.Ο.=22,29, N=126), δεν διαφέρουν στατιστικώς σημαντικά στο Βαθμό Κινητικής Επίδοσης ($F=1,294$, $df=1$, $p=,256$),

β) τα παιδιά του δημοτικού παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο (Μ.Ο.=24,56, N=126), σε σχέση με τα παιδιά του νηπιαγωγείου (Μ.Ο.=20,86, N=126), δηλαδή στο βαθμό Κινητικής Επίδοσης ($F=27,186$, $df=1$, $p=,001$) διαφέρουν σημαντικά, και

γ) οι μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες παρουσιάζουν μεγαλύτερο μέσο όρο σε σχέση με τις ομάδες παιδιών μικρότερης ηλικίας ($F=24,742$, $df=4$, $p=,001$), δηλαδή στο βαθμό Κινητικής Επίδοσης έχουν σημαντικές διαφορές.

Ο έλεγχος Scheffe έδειξε ότι στο βαθμό κινητικής επίδοσης ($p=,999$), η πρώτη ομάδα των 51-55 μηνών δεν διαφέρει από τη δεύτερη των 56-60 μηνών ($p=,999$), διαφέρει όμως από τις άλλες τέσσερις (61-65, 66-70, 71-75 & 76-81 μηνών, $p=,001$).

Η δεύτερη ομάδα των 56-60 μηνών διαφέρει σημαντικά $p=,001$ από τις ομάδες των 61-65, 66-70, 71-75 & 76-81 μηνών.

Η τρίτη των 61-65 μηνών διαφέρει σημαντικά $p=,027$ από την ομάδα των 66-70 μηνών, ενώ δεν διαφέρει σημαντικά ($p=,647$) από την ομάδα των 71-75 μηνών και την ομάδα των 75-81 μηνών ($p=,102$).

Η τέταρτη των 71-75 μηνών ($p=,434$), δεν διαφέρει σημαντικά $p=,434$ από την πέμπτη (71-75 μηνών) στο Βαθμό Κινητικής Επίδοσης, όπως επίσης δεν διαφέρει σημαντικά $p=,966$ και από την έκτη κατά σειρά ηλικιακή ομάδα (76-81 μηνών) στο Βαθμό Κινητικής Απόδοσης. Δεν υπάρχει σημαντική διαφορά $p=,843$ μεταξύ της πέμπτης και έκτης κατά ηλικιακής σειράς ομάδες στο Βαθμό Κινητικής Επίδοσης.

Τα παιδιά αυτά να μην έχουν ασχοληθεί στο παρελθόν με επάρκεια τόσο στον ελεύθερο χρόνο τους όσο και στο σχολείο ή στο νηπιαγωγείο με κινητικές δραστηριότητες ή ο αριθμός των κινητικών ερεθισμάτων να είναι ποιοτικά και ποσοτικά πολύ μικρός και όχι επαρκής.

Ποσοστό 10,7% του δείγματος (ήτοι 27 παιδιά) φαίνεται να αντιμετωπίζει προβλήματα κινητικότητας, ενώ το 89,3% εμφανίζει κανονική έως καλή κινητική συμπεριφορά. Θεωρούμε ότι αυτό μπορεί να οφείλεται στην ενασχόληση των παιδιών με οργανωμένες αθλητικές δραστηριότητες (βοήθεια σημαντική) κατά τον ελεύθερο χρόνο τους.

Σε σχέση με τους παράγοντες φύλο, τύπο σχολείου και τις διαφορετικές ομάδες ηλικίας διακρίνουμε ότι στα σκορ επιτυχίας (πίνακες VIII & IX) εμφανίζεται ένα 10% των παιδιών (8,7% αγόρια και 2,0% κορίτσια) με προβλήματα κινητικής συμπεριφοράς. Από αυτά τα δέκα εννέα (7,5%) φοιτούν στο νηπιαγωγείο και τα οκτώ (3,2%) στο δημοτικό σχολείο. Αυτή η τάση διακρίνεται σε όλες τις ομάδες παιδιών διαφορετικής ηλικίας.

Εμφανέστερες είναι δε οι κινητικές αδυναμίες στις δύο μικρότερες ηλικιακές ομάδες παιδιών αλλά και στην ομάδα παιδιών της πρώτης τάξης του δημοτικού σχολείου.

Αυτό ίσως να οφείλεται, τόσο για τις δύο μικρότερες ηλικιακές ομάδες όσο και για την ομάδα της πρώτης δημοτικού, στο γεγονός ότι ακόμη δεν έχει επιδράσει ένας επαρκής αριθμός κινητικών ερεθισμάτων που να καλύπτει το εύρος των βασικών κινητικών δεξιοτήτων.

Τα παιδιά αυτά να μην έχουν ασχοληθεί στο παρελθόν με επάρκεια τόσο στον ελεύθερο χρόνο τους όσο και στο σχολείο ή στο νηπιαγωγείο με κινητικές δραστηριότητες ή ο αριθμός των κινητικών ερεθισμάτων να είναι ποιοτικά και ποσοτικά πολύ μικρός και όχι επαρκής.

Από τα στοιχεία σχετικά με την κατάταξη των σκορ επιτυχίας των παιδιών σε διάφορες κατηγορίες του MOT-τεστ (πίν. VI & VII), φαίνεται ότι:

α) τα κορίτσια (ως προς το Β.Κ.Ε.), σε σχέση με τα αγόρια, εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά στις κατηγορίες βαθμολογίας πολύ καλό, κανονικό και μικρότερα στις κατηγορίες βαθμολογίας που χαρακτηρίζονται κάτω του κανονικού (ανεπαρκής και εμφανείς κινητικές αδυναμίες) ($\chi^2=13,078$, $df=4$, $p=,011$, $N= 252$). Οι ψηλές βαθμολογίες που επιτυγχάνουν τα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια στις κινητικές δοκιμασίες, θεωρούμε ότι οφείλονται σε αθλητικές και φυσικές δραστηριότητες (μπαλέτο, χορός, ρυθμική γυμναστική) που συμμετέχουν και στις οποίες παρωθούνται από τους γονείς τους σε πολύ μικρή ηλικία. Όσον αφορά τα χαμηλά επίπεδα κινητικής απόδοσης των κοριτσιών στις κατηγορίες βαθμολογίας, ανεπαρκές και της κινητικής αδυναμίας μπορεί αυτές να οφείλονται στην ελλιπή παροχή κινητικών ερεθισμάτων ή ακόμη και σε προγεννητικούς, περιγεννητικούς παράγοντες (πρόωρη γέννηση, πολύ χαμηλό βάρος γέννησης) κ.α. (Κουτσούκη, 2008: 93).

β) Στα αγόρια τόσο του δημοτικού σχολείου όσο και του νηπιαγωγείου δεν εμφανίζουν τέτοιες διαφοροποιήσεις μεταξύ τους ($\chi^2=6,368$, $df=4$, $p=,173$, $N= 252$), και

γ) Οι ομάδες παιδιών μεγαλύτερης ηλικίας εμφανίζουν σε σχέση με τις ομάδες παιδιών μικρότερης ηλικίας μεγαλύτερα ποσοστά στις βαθμολογικές κατηγορίες "πολύ καλό", "κανονικό και μικρότερα στις βαθμολογικές κατηγορίες που χαρακτηρίζονται κάτω του κανονικού ($\chi^2=13,078$, $df=4$, $p=,011$, $N= 252$). Αυτό, ίσως να οφείλεται στο μεγαλύτερο αριθμό ευκαιριών για παιχνίδι και κίνηση, αλλά και στα κινητικά ερεθίσματα που πραγματοποιούν τα παιδιά τόσο στον ελεύθερο χρόνο όσο και στο σχολείο ή το νηπιαγωγείο.

6.4 Χαρακτηριστικά της κινητικής συμπεριφοράς

Από τα αποτελέσματα σχετικά με τα χαρακτηριστικά της κινητικής συμπεριφοράς (ακρίβεια στην κίνηση και οικονομία δυνάμεων), αναδεικνύεται ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές ως προς το βαθμό ακρίβειας εκτέλεσης των κινητικών δραστηριοτήτων: Για παράδειγμα μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ($\chi^2=35,520$, $df=14$, $p=,003$, $N=252$), μεταξύ παιδιών του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου ($\chi^2=65,148$, $df=14$, $p=,001$, $N=252$), και μεταξύ των ομάδων με παιδιά διαφορετικής ηλικίας ($\chi^2=247,363$, $df=70$, $p=,001$, $N=252$). Αντίθετα, αυτές δεν εμφανίζονται ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια στην κατηγορία οικονομία δυνάμεων κατά την εκτέλεση των κινητικών δραστηριοτήτων.

Σημαντικές διαφορές εμφανίζονται στην καταγραφή του χρόνου εκτέλεσης μεταξύ παιδιών του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου ($\chi^2=70,262$, $df=14$, $p=,001$, $N=252$) και μεταξύ των νηπιακών ομάδων με παιδιά διαφορετικής ηλικίας ($\chi^2=211,443$, $df=70$, $p=,001$, $N=252$), αλλά και στην καταγραφή του χρόνου εκτέλεσης.

Κινητικές προσπάθειες των παιδιών, οι οποίες χαρακτηρίζονταν από περιττή δαπάνη δυνάμεων, παρουσίαζαν ταυτόχρονα και μεγάλη χρονική διάρκεια εκτέλεσης. Το φαινόμενο αυτό, δηλαδή η χρονική διάρκεια εκτέλεσης των κινητικών δραστηριοτήτων, τόσο στα αγόρια όσο και στα κορίτσια, δεν αναδεικνύει ενδιαφέρουσες διαφορές ($\chi^2=20,449$, $df=14$, $p=,11$, $N=252$). Σημαντικές διαφορές παρατηρούνται, επίσης, τόσο μεταξύ των παιδιών του νηπιαγωγείου και παιδιών του δημοτικού σχολείου ($\chi^2=70,262$, $df=14$, $p=,001$, $N=252$), όσο και μεταξύ των παιδιών σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες. Στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρούνται λόγω της σωματικής ωρίμανσης και του μεγαλύτερου αριθμού κινητικών ερεθισμάτων και βιωμάτων των μεγαλύτερων ηλικιακά παιδιών. Σε όλες τις περιπτώσεις ($N=252$) εντύπωση δημιουργεί η σιγουριά/αυτοπεποίθηση των παιδιών κατά την αναζήτηση του κρυμμένου θησαυρού. Δηλαδή, τα παιδιά παρ' όλες τις περιπέτειες δεν παρατήθηκαν από την αναζήτησή του.

6.5 Κοινωνικές δεξιότητες

Παρατηρήσαμε και καταγράψαμε για κάθε παιδί, με βάση τη συμμετοχή του σε πέντε παιχνίδια, τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της κάθε κοινωνικής του δεξιότητας. Οι παρατηρήσεις έγιναν για κάθε παιδί μέσα από τη συμμετοχή του σε πέντε παιχνίδια. Για παράδειγμα, όταν καταγράφονταν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα μιας κοινωνικής δεξιότητας, όπως η ικανότητα του παιδιού για επαφή και συνεργασία με άλλα παιδιά (ως συμπαίκτη/ες), αξιολογούνταν με το σύμβολο συν (+). Σε περίπτωση που δεν παρατηρούνταν κάποια επίδοση σε κάποιο χαρακτηριστικό γνώρισμα, τότε αφήνονταν κενή η αντίστοιχη γραμμή – στήλη, ενώ σημειώναμε με πλην (-) την ανεπάρκεια. Στο τέλος έγινε αποτίμηση των σημείων για κάθε παιδί και δόθηκε η

ανάλογη ερμηνεία.

Με βάση τα στοιχεία που αφορούν το σύνολο των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων της Κοινωνικής Ευαισθησίας, φαίνεται ότι υπάρχει θετική σχέση, στατιστικά σημαντική, ανάμεσα στις κοινωνικές δεξιότητες A1, A2, A3, και A4 (να αντιλαμβανόμαστε τα συναισθήματα των άλλων, να βάζουμε τον εαυτό μας στη θέση του άλλου, να αναγνωρίζουμε τις ανάγκες των άλλων και να τους λαμβάνουμε υπόψη) και του αθροισματικού συνόλου των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων της κοινωνικής ευαισθησίας. Δηλαδή, παιδιά με μεγάλες επιδόσεις στην αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων, των επιθυμιών, της τοποθέτησης του εαυτού μας στη θέση του άλλου, της αναγνώρισης των αναγκών των άλλων, της αναγνώρισης των επιθυμιών των άλλων παρουσιάζουν επίσης μεγάλες επιδόσεις στην κοινωνική ευαισθησία.

Ενδιαφέρουσα είναι και η θετική σχέση ανάμεσα στις κοινωνικές δεξιότητες B1 (Να παίζουμε ομαδικά παιχνίδια με απλούς κανόνες), B2 (Να κατανοούμε το νόημα των κανόνων), B3 (Να θέτουμε οι ίδιοι απλούς κανόνες για ένα παιχνίδι), B4 (Να είμαστε ευέλικτοι με τους κανόνες και να προσαρμοζόμαστε στην κάθε κατάσταση), και του αθροισματικού συνόλου των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων της κατανόησης κανόνων ($p=,686$, $df=252$, $p<,001$).

Δηλαδή, παιδιά με μεγάλες επιδόσεις στο να παίζουν ομαδικά παιχνίδια με απλούς κανόνες, να κατανοούν το νόημα των κανόνων, να θέτουν τα ίδια απλούς κανόνες για ένα παιχνίδι, να είναι ευέλικτα με τους κανόνες, και να έχουν προσαρμογή στην κάθε κατάσταση, παρουσιάζουν και μεγάλες επιδόσεις στην κατανόηση των κανόνων. Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στη μεγάλη συχνότητα εμφάνισης των χαρακτηριστικών της B2 (να κατανοούμε το νόημα των κανόνων) και γενικότερα στη συμπεριφορά των παιδιών κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (ως απαραίτητη προϋπόθεση για την ομαλή συνέχεια της παιγνιώδους δραστηριότητας).

Από την ανάλυση, διαπιστώνεται ότι μεταξύ της κοινωνικής δεξιότητας Γ1 ($p=,69$, $df=250$, $p<,001$), Γ2 ($p=,87$, $df=250$, $p<,001$), Γ3 ($p=,67$, $df=250$, $p<,001$), Γ4 ($p=,87$, $df=250$, $p<,001$), Γ5 ($p=,67$, $df=250$, $p<,001$), Γ6 ($p=,88$, $df=250$, $p<,001$), Γ7 ($p=,64$, $df=250$, $p<,001$), Γ8 ($p=,77$, $df=250$, $p<,001$) και του αθροιστικού συνόλου των κοινωνικών δεξιοτήτων «της Επαφής» και «Συνεργασίας» ($p=,69$, $df=250$, $p<,001$), υπάρχει μια σημαντική (στατιστικά) θετική σχέση. Δηλαδή, παιδιά που παρουσιάζουν μεγάλες επιδόσεις στα παραπάνω χαρακτηριστικά, εμφανίζουν μεγάλες επιδόσεις και στα κοινωνικά χαρακτηριστικά της «Επαφής και Συνεργασίας» με άλλα παιδιά.

6.6 Κοινωνική Ευαισθησία

Από την ανάλυση των στοιχείων για την κοινωνική ευαισθησία, αναδεικνύεται ότι ανάμεσα στα παιδιά του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου δεν έχουμε σημαντικές διαφορές στο σύνολο των κοινωνικών χαρακτηριστικών γνωρισμάτων, ως προς το αθροιστικό σύνολο των κοινωνικών χαρακτηριστικών γνωρισμάτων. Πιο συγκεκριμένα: Στο Α1 κοινωνικό χαρακτηριστικό γνώρισμα (να αντιλαμβανόμαστε τα συναισθήματα των άλλων) δεν προκύπτουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των παιδιών του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου ($\chi^2= 7,603$, $df=5$, $p=,180$). Διαφορές υπάρχουν, ωστόσο, στις τιμές που σχετίζονται με το φύλο των παιδιών ($\chi^2= 11,644$, $df=5$, $p=,040$) και τις νηπιακές ομάδες παιδιών με διαφορετική ηλικία ($\chi^2= 58,422$, $df=25$, $p=,001$). Δηλαδή, τα αγόρια αντιδρούν διαφορετικά από τα κορίτσια όπως και τα παιδιά με διαφορετική ηλικία.

Αντίθετα στο κοινωνικό χαρακτηριστικό γνώρισμα Α2 (να βάζουμε τον εαυτό μας στη θέση του άλλου) και την κοινωνική κατηγορία «κοινωνική ευαισθησία» δεν έχουμε διαφορές ούτε ανάμεσα σε παιδιά νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου ($\chi^2= 1,452$, $df=5$, $p=,919$), ούτε ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια ($\chi^2= 5,861$, $df=5$, $p=,320$), αλλά ούτε σε παιδιά με διαφορετική ηλικία ($\chi^2= 58,422$, $df=25$, $p=,001$). Δηλαδή, αντιδρούν όλα το ίδιο περίπου.

Η εικόνα είναι όμως διαφορετική στις τιμές του κοινωνικού χαρακτηριστικού γνωρίσματος Α3 (να λαμβάνουμε υπόψη τις ανάγκες των άλλων) σε σχέση με την κοινωνική κατηγορία «κοινωνική ευαισθησία». Τα παιδιά του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου ($\chi^2= 16,099$, $df=5$, $p=,007$) όπως και τα παιδιά με διαφορετική ηλικία ($\chi^2= 72,823$, $df=25$, $p=,001$) αντιδρούν διαφορετικά σε σχέση με τα αγόρια και τα κορίτσια που αντιδρούν το ίδιο ($\chi^2= 6,752$, $df=5$, $p=,240$).

Τέλος, στο κοινωνικό χαρακτηριστικό γνώρισμα Α3 (να αναγνωρίζουμε και να λαμβάνουμε υπόψη τις ανάγκες των άλλων) και την κοινωνική κατηγορία «κοινωνική ευαισθησία» δεν έχουμε διαφορετικές αντιδράσεις, ούτε ανάμεσα σε παιδιά του νηπιαγωγείου και παιδιά του δημοτικού σχολείου ($\chi^2=2,888$, $df=5$, $p=,717$), ούτε ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια ($\chi^2= 7,553$, $df=5$, $p=,143$) αλλά ούτε στα παιδιά με διαφορετική ηλικία ($\chi^2= 29,529$, $df=25$, $p=, 242$). Τα παιδιά τόσο του νηπιαγωγείου όσο και του δημοτικού είναι ευαισθητοποιημένα και κατά τη διάρκεια των συναντήσεων τους (στο παιχνίδι) έδειχναν ότι συμερίζονταν και λάμβαναν υπόψη τις ανάγκες των συνομήλικων παιδιών της ομάδας τους.

Παρά το εγωκεντρικό χαρακτηριστικό της ηλικίας τους, τα παιδιά εμφανίζονται να σκέφτονται τους άλλους. Το συγκεκριμένο γεγονός φαίνεται να είναι τα αποτέλεσμα μιας πολύ καλής αγωγής που δόθηκε στα παιδιά τόσο από την οικογένεια τους όσο και από την τυπική και άτυπη εκπαίδευσή τους.

6.7 Κατανόηση Κανόνων

Από την μη παραμετρική στατιστική ανάλυση (χ^2) και τις συγκρίσεις των στοιχείων, διαπιστώνεται ότι τα παιδιά αντιδρούν περίπου το ίδιο εκτός από τα παιδιά με διαφορετική ηλικία.

Παρατηρούμε ότι ανάμεσα στα κοινωνικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα B1 (να παίζουμε παιχνίδια με απλούς κανόνες), B2 (να κατανοούμε το νόημα των κανόνων), B3 (να θέτουμε οι ίδιοι κανόνες) και της κοινωνικής κατηγορίας «κατανόηση κανόνων» δεν έχουμε διαφορετικές αντιδράσεις από τα παιδιά. Δηλαδή στη B1 τα παιδιά του νηπιαγωγείου και του σχολείου ($\chi^2= 5,389$, $df=5$, $p=,370$), τα αγόρια και τα κορίτσια ($\chi^2= 9,293$, $df=5$, $p=,098$) δεν διαφοροποιούνται στη στάση τους, ενώ τα παιδιά με διαφορετική νηπιακή ηλικία αντιδρούν διαφορετικά ($\chi^2= 45,229$, $df=25$, $p=,008$). Αντίθετα στη B2 δεν έχουμε σημαντικές διαφορές, τα παιδιά του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου ($\chi^2= 1,879$, $df=5$, $p=,866$), τα αγόρια και τα κορίτσια ($\chi^2= 7,649$, $df=5$, $p=,177$), και τα παιδιά με διαφορετική νηπιακή ηλικία ($\chi^2= 27,717$, $df=25$, $p=,321$), αντιδρούν περίπου το ίδιο. Και στη B3 η εικόνα είναι παρόμοια.

Δηλαδή, δεν προκύπτουν διαφορές ανάμεσα στα παιδιά του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου ($\chi^2= 10,077$, $df=5$, $p=,073$), ούτε ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια ($\chi^2= 7,005$, $df=5$, $p=,220$), αλλά μόνο ανάμεσα σε παιδιά με διαφορετική νηπιακή ηλικία ($\chi^2= 57,877$, $df=25$, $p=,001$).

Δεν φαίνεται επίσης να υπάρχει σημαντική στατιστικά θετική σχέση μεταξύ του αθροιστικού συνόλου των κοινωνικών χαρακτηριστικών γνωρισμάτων των B1,B2,B3,B4 της κοινωνικής κατηγορίας «Κατανόηση των Κανόνων» και του τύπου των σχολείων ($\chi^2= 15,676$, $df=17$, $p=,547$), ούτε μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ($\chi^2= 12,795$, $df=17$, $p=,285$), παρά μόνον με τα παιδιά διαφορετικής νηπιακής ηλικίας ($\chi^2= 133,577$, $df=85$, $p=,001$).

6.8 Κοινωνική δεξιότητα της Επαφής και Συνεργασίας

Με βάση τα στοιχεία και τις συγκρίσεις με τα κοινωνικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της κατηγορίας «Επαφή και Συνεργασία» (Γ1, Γ2, Γ3, ..., Γ8 και το αθροιστικό Σύνολο Γ) διαπιστώνουμε σημαντικές (στατιστικά) διαφορές και αντιδράσεις στα θέματα που αφορούν τον τύπο του σχολείου, το φύλο και παιδιά με διαφορετική ηλικία.

Πιο συγκεκριμένα, παρατηρούμε ότι ανάμεσα στα κοινωνικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα Γ1 (Στο παιχνίδι να κάνουμε επαφές με άλλους) και Γ3 (Να δεχόμαστε και να ζητάμε βοήθεια) και της κοινωνικής κατηγορίας «κατανόηση κανόνων» δεν έχουμε διαφορετικές αντιδράσεις μεταξύ των παιδιών του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου ($\chi^2= 8,369$, $df=5$, $p=,171$). Αυτές, ωστόσο, εμφανίζονται

ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια ($G1, G3$) ($\chi^2= 12,446, df=5, p=,038$) - ($\chi^2= 16,099, df=5, p=,007$), και ανάμεσα σε παιδιά διαφορετικής ηλικίας ($G1, G3$) ($\chi^2= 59,642, df=25, p=,001$) - ($\chi^2= 72,823, df=25, p=,001$).

Αντίθετα, στα κοινωνικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα $G2$ (Να αναγνωρίζουμε τους άλλους ως συμπαίκτες), $G4$ (Να παίζουμε με τους άλλους), $G6$ (Να βοηθάμε τους άλλους) και της κοινωνικής κατηγορίας «Επαφής & Συνεργασίας» δεν προκύπτουν διαφοροποιήσεις ούτε ανάμεσα στα παιδιά του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου, ούτε ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια αλλά ούτε και στα παιδιά με διαφορετική ηλικία. Διαφοροποιήσεις έχουμε στις κοινωνικές ικανότητες $G5$ (Να διεκπεραιώνουμε τις εργασίες από κοινού) και $G7$ (Να εκφράζουμε και να μοιραζόμαστε τα συναισθήματά μας με άλλους) όσον αφορά τα παιδιά με διαφορετική ηλικία ($G5 \chi^2= 72,823, df=25, p=,001$) - ($G7 (\chi^2= 58,771, df=25, p=,001)$). Διαφοροποιήσεις έχουμε επίσης και στο κοινωνικό χαρακτηριστικό γνώρισμα $G8$, στη συσχέτιση της με την κοινωνική κατηγορία «Επαφή & Συνεργασία» όσον αφορά τα παιδιά του νηπιαγωγείου και του σχολείου ($\chi^2= 13,095, df=5, p=,010$) αλλά και τα παιδιά με διαφορετική ηλικία ($\chi^2= 91,119, df=20, p=,001$). Τέλος και στη συσχέτιση του αθροιστικού συνόλου των κοινωνικών χαρακτηριστικών γνωρισμάτων της επαφής και συνεργασίας καθώς και του τύπου του σχολείου ($\chi^2= 29,803, df=28, p=,373$) δεν προκύπτουν σημαντικές διαφοροποιήσεις ούτε ως προς το φύλο ($\chi^2= 25,974, df=28, p=,574$), ούτε ως προς τα παιδιά με διαφορετική ηλικία ($\chi^2= 154,247, df=140, p=,194$).

6.9 Εκτίμηση της γνώμης των παιδιών

Σχετικά με τις κινητικές δραστηριότητες (MOT – test, 4 - 6) που εφαρμόστηκαν καθώς και με τον τρόπο που αυτές εφαρμόστηκαν, τα παιδιά απάντησαν επιλέγοντας τα παρακάτω πρόσωπα (πίνακας VIII).

Απαραίτητη προϋπόθεση για τη διεξαγωγή των συμπερασμάτων στο σχετικό ζητούμενο της εκτίμησης των παιδιών για τη συγκεκριμένη κινητική δραστηριότητα, είναι ότι τα παιδιά κατανόησαν το περιεχόμενο της ερώτησης και απάντησαν με ειλικρίνεια επιλέγοντας το πρόσωπο που τα εξέφραζε τις στιγμές που βίωναν το παιχνίδι.

Επιλέγοντας το πρόσωπο που νομίζουν ότι τους εκφράζει μας δίνουν την ευκαιρία να καταλάβουμε τι βιώνουν τις στιγμές που παίζουν. Έτσι μας απαντούν εμμέσως για το αν τους άρεσε η διαδικασία και το συγκεκριμένο παιχνίδι ή όχι. Αφού το 79% της πλειονότητας των παιδιών επέλεξαν το χαρούμενο, γελαστό πρόσωπο, γεγονός που δείχνει ότι τους άρεσε η διαδικασία και έδειξαν να αισθάνονται χαρούμενα την ώρα που έπαιζαν.

Ποσοστό περίπου 7% των παιδιών επέλεξαν το τρομαγμένο και φοβισμένο πρόσωπο που δείχνει τη στιγμή που έπαιζαν. Τα παιδιά αυτά φαίνεται να βίωναν φόβο, μήπως και δεν τα καταφέρουν. Ποσοστό 13% των παιδιών επέλεξε το εξαντλημένο πρόσωπο, ίσως από την προσπάθεια που κατέβαλλαν. Πέντε παιδιά επέλεξαν το θυμωμένο πρόσωπο τη στιγμή που έπαιζαν, δείχνοντας ότι το συναίσθημα που βίωναν ήταν ο θυμός.

7. Έλεγχος υποθέσεων

Σχερικά με την πρώτη υπόθεση, τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο βαθμό κινητικής επίδοσης. Οι διαφορές αυτές, ενδεχομένως, οφείλονται στην εκπαίδευση της κινητικής αγωγής μέσω της τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης του παιδιού, στη συμμετοχή σε φυσικές και αθλητικές δραστηριότητες και λιγότερο στη σωματική του ωρίμανση και ανάπτυξη: αν παρατηρήσουμε τους πίνακες συχνοτήτων και ποσοστών, διαπιστώνουμε ότι στις κινητικές δοκιμασίες παιδιά μεγαλύτερα σε ηλικία πετυχαίνουν μικρά σκορ. Πρόκειται για μια σοβαρή κατάσταση που χρήζει παιδαγωγικής προσοχής γιατί όπως αναφέρει και η Κουτσούκη (2008: 94): «τα κινητικά αδέξια παιδιά είναι παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες». Τα μικρά σκορ κατατάσσουν τα παιδιά στο επίπεδο κινητικής αδυναμίας. Τα παιδιά αυτά πρέπει να συμμετέχουν επειγόντως σε πρόγραμμα στοχευόμενων κινητικών δραστηριοτήτων.

Στη δεύτερη υπόθεση, η στατιστική ανάλυση των δεδομένων, έδειξε ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές ως προς το βαθμό ακρίβειας στην εκτέλεση των κινητικών δραστηριοτήτων μεταξύ παιδιών του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου, και μεταξύ των νηπιακών ομάδων με παιδιά διαφορετικής ηλικίας.

Στην τρίτη υπόθεση τα αποτελέσματα για τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της «κοινωνικής ευαισθησίας», έδειξαν ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές και τα παιδιά τόσο του νηπιαγωγείου όσο και του δημοτικού είναι ευαισθητοποιημένα και κατά τη διάρκεια των συναντήσεων στο παιχνίδι τους έδειχναν ότι συμμερίζονταν και λάμβαναν υπόψη τις ανάγκες των συνομηλίκων της ομάδας τους. Τα αποτελέσματα σε σχέση για τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της «κατανόησης κανόνων», έδειξαν ότι δεν φαίνεται να υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ παιδιών της α' τάξης του δημοτικού και του νηπιαγωγείου, ούτε μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, παρά μόνον στα παιδιά εκείνα του νηπιαγωγείου που ανήκαν σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες. Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ του αθροιστικού συνόλου των κοινωνικών χαρακτηριστικών γνωρισμάτων της «επαφής και συνεργασίας» και του τύπου του σχολείου. Τα παιδιά της Α' τάξης δημοτικού μπορεί να καταφέρνουν περισσότερες παρατηρήσεις ως προς την «επαφή και συνεργασία» αλλά αυτές δεν είναι στατιστικά σημαντικές, όπως

επίσης, δεν προκύπτουν σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς το φύλο, αλλά ούτε και ως προς τα παιδιά με διαφορετική νηπιακή ηλικία. Υπάρχουν κάποιες σημαντικές διαφοροποιήσεις στα επιμέρους κοινωνικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα της «επαφής κα συνεργασίας» μεταξύ αγοριών και κοριτσιών.

δ) Στην τέταρτη υπόθεση, τα αποτελέσματα έδειξαν την εκτίμηση της γνώμης των παιδιών για τις κινητικές δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν μέσω έκφρασης της διάθεσής τους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού με τα παιδιά να επιλέγουν στην πλειονότητά τους το χαμογελαστό, και κατά πολύ λιγότερο το εξαντλημένο, το φοβισμένο και το θυμωμένο.

8. Συμπεράσματα

Τα παιδιά διασκέδασαν το περιπετειώδες παιχνίδι του κρυμμένου θησαυρού και προσπάθησαν να κάνουν όσο πιο γρήγορα μπορούσαν. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στην πλειονότητά τους τα παιδιά τα κατάφεραν πολύ καλά. Υπήρξε όμως ένα ποσοστό παιδιών που ήταν κάτω από τη ζώνη των κανονικών κινητικών επιδόσεων και ένα ακόμη πιο μικρό ποσοστό που είχε εμφανείς κινητικές αδυναμίες. Η αναλογία των κινητικών προβλημάτων μεταξύ κοριτσιών και αγοριών ήταν ένα κορίτσι προς τρία αγόρια. Δηλαδή τα αγόρια εμφάνισαν σχεδόν τριπλάσια ποσοστά κινητικών δυσκολιών σε σχέση με τα κορίτσια. Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης έρχονται σε συμφωνία με αυτά άλλων ερευνών ως προς το γεγονός της εμφάνισης κινητικής αδυναμίας μεταξύ αγοριών και κοριτσιών (Zimmer & Volkamer, 1987; Zimmer, 2007; Κουτσούκη, 2008; Kambas et al., 2012; Zaragas et al., 2013). Τα αποτελέσματα, επίσης, έδειξαν, ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους του Βαθμού Κινητικής Απόδοσης μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, τα κορίτσια εμφανίζουν μεγαλύτερο μέσο όρο από αυτόν των αγοριών. Φαίνεται, επίσης, να υπάρχει διαφορά ως προς τις ηλικιακές ομάδες. Δηλαδή οι μεγαλύτερες ηλικίες πέτυχαν σημαντικά καλύτερους μέσους όρους (υψηλότερες τιμές). Η επίδραση της ηλικίας στην κινητική μάθηση του δείγματος είναι εμφανής. Γεγονός, είναι ότι τα μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά έστω και με διαφορά μηνών και όχι έτους ή ετών έχουν περισσότερα βιώματα, κινητικές εμπειρίες τόσο σε ποσότητα όσο και σε ποιότητα κινητικών δράσεων, χωρίς βέβαια αυτό να είναι απόλυτο.

Παρατηρούμε, ότι κάποια από τα παιδιά της Α' τάξης του δημοτικού – της μεγαλύτερης ηλικιακής ομάδας του δείγματος – παρουσιάζουν συγκριτικά μικρές τιμές κινητικής απόδοσης από αυτές των νηπίων, γεγονός που ισχυροποιεί την τεκμηρίωσή μας, εκτός και αν τα συγκεκριμένα παιδιά παρουσιάζουν κάποια μορφή νευρολογικής απόκλισης από το φυσιολογικά ανεπτυγμένο παιδί. Ο παράγοντας της φυσικής ωρίμανσης είναι καθοριστικός για την κινητική ανάπτυξη των παιδιών, εξίσου σημαντική όμως είναι και η κοινωνική-περιβαλλοντική παρέμβαση.

Στην παρούσα μελέτη καταγράφηκαν τα χαρακτηριστικά της κινητικής απόδοσης, όπως είναι η ακρίβεια στην εκτέλεση της κίνησης, η οικονομία δυνάμεων και ο περιορισμός των βαθμών ελευθερίας κατά την εκτέλεση των κινητικών δράσεων, η χρονική διάρκεια εκτέλεσης, η σιγουριά και αυτοπεποίθηση του δρώντα, και η εγκατάλειψη της προσπάθειας. Οι διαφορές που βρέθηκαν στους παραπάνω παράγοντες με τα μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά να πετυχαίνουν καλύτερα ποσοστά εμφάνισης τιμών, τεκμηριώνουν και ισχυροποιούν τα συμπεράσματα της πρώτης υπόθεσης, ότι, τα παιδιά που είχαν περισσότερες ευκαιρίες κινητικής δράσης βελτίωσαν τους παράγοντες της ψυχοκινητικότητας και αυτοί με τη σειρά τους τη γενική κινητική απόδοση.

Οι ψυχοκοινωνικές δεξιότητες εμφανίστηκαν στο παιχνίδι των παιδιών και καταγράφηκαν. Από τους αντίστοιχους πίνακες φαίνεται ότι στην εμφάνιση και καταγραφή των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων – της κατανόησης των κανόνων, της επαφής και συνεργασίας καθώς και του συνόλου των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων – στο ομαδικό και κινητικό παιχνίδι, δεν υπάρχουν σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Φαίνεται, ωστόσο, να υπάρχει διαφορά ως προς τις ηλικιακές ομάδες με τις μεγαλύτερες ηλικίες να πετυχαίνουν σημαντικά καλύτερους (υψηλότερες τιμές) μέσους όρους στην εμφάνιση των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων της κατανόησης των κανόνων. Η επίδραση της ηλικίας στην κατανόηση των κανόνων του δείγματος είναι εμφανής (Χατζηχρήστου, 2011). Η ανάπτυξη των κοινωνικών χαρακτηριστικών γνωρισμάτων (κατανόηση και τήρηση των κανόνων, ικανότητα επαφής και συνεργασίας, κοινωνική ευαισθησία) είναι εξαρτώμενες με τη γνωστική ανάπτυξη (Χατζηχρήστου, 2011; Gallahue, 2002). Οι βασικές διαστάσεις της ανάπτυξης των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων είναι η κοινωνική αντίληψη, η τήρηση ορίων και κανόνων και η ηθικότητα. Η ορθή κοινωνική συμπεριφορά και η διατήρηση εποικοδομητικών κοινωνικών σχέσεων προϋποθέτουν επίγνωση των σκέψεων και συναισθημάτων των άλλων καθώς και ικανότητα πρόβλεψης των αντιδράσεών τους σε συγκεκριμένες κοινωνικές καταστάσεις (Χατζηχρήστου, 2011).

Οι κανόνες συμβάλλουν στην επίτευξη της συνύπαρξης και συνεργασίας (όπως για παράδειγμα περιμένω τη σειρά μου, μοιράζομαι με τα άλλα παιδιά), στην ασφάλεια των μελών της ομάδας (δεν χτυπώ τους άλλους) και στην διαπροσωπική επικοινωνία (μιλάει ένας κάθε φορά, προσέχω αυτόν που μιλάει, περιμένω τη σειρά μου να μιλήσω). Σύμφωνα με τον Piaget (βλπ. Slavin, 2007) τα παιδιά της προσχολικής και σχολικής ηλικίας διέρχονται το δεύτερο και τρίτο στάδιο του ηθικού ρεαλισμού ή της ετερόνομης ηθικής, το οποίο χαρακτηρίζεται από μια γενικευμένη αντίληψη του παιδιού ότι οι κανόνες είναι αμετάβλητοι και απαραβίαστοι χωρίς να τους κατανοεί πλήρως (Χατζηχρήστου, 2006).

Παιδιά με ικανοποιητικά επίπεδα κινητικής μάθησης έχουν βιώσει πολλές εμπειρίες από παιχνίδια με έντονο το κινητικό και το ομαδικό στοιχείο. Κάθε παιδί έχει τη δυνατότητα να πάρει ανατροφοδότηση από τις κινήσεις του (αισθητηριακές/κινητικές εμπειρίες), πράγμα που είναι πολύ σημαντικό για την ανάπτυξη της κοινωνικότητάς του. Βιώνει τον εαυτό του ως δημιουργό και χειριστή πραγμάτων, καταστάσεων, πράξεων και αποτελεσμάτων μέσα από την αισθητηριακή ανατροφοδότηση (Zimmer, 2007: 15). Μέσω του σώματος και της κίνησης τα παιδιά έρχονται σε αντιπαράθεση με το περιβάλλον τους (συνομήλικοι, ενήλικες, υλικοτεχνικό, πολιτισμικό, φυσικό) και κερδίζουν την εμπιστοσύνη στις δυνατότητές τους (Zimmer, 2007).

Στην παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε η εκτίμηση του βαθμού κινητικής απόδοσης, των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων τόσο της κινητικής όσο και της κοινωνικής συμπεριφοράς, όσο και της διάθεσης των παιδιών από τη συμμετοχή τους στις ομαδικές κινητικές δραστηριότητες. Το παιχνίδι αποτελεί σημαντικό εργαλείο της ανάπτυξης (σωματικής, ψυχικής, κοινωνικής, ηθικής) καθώς μέσω αυτού τα παιδιά αποκτούν εμπειρίες ζωής που θα τα βοηθήσει να συνυπάρξουν με άλλους ανθρώπους. Είναι, επίσης, σημαντικό διαγνωστικό εργαλείο των κοινωνικών χαρακτηριστικών γνωρισμάτων και της κινητικής ανάπτυξης των παιδιών.

Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μπορούν να παρατηρούν τις συμπεριφορές των παιδιών στο παιχνίδι και να ανιχνεύουν τα παιδιά με δυσκολίες στην κινητική τους ανάπτυξη, στις διαπροσωπικές τους σχέσεις και να διευκολύνουν καταστάσεις ενθαρρύνοντάς τα να εμπλακούν σε καταστάσεις παιχνιδιού με συνομηλίκους, αποφεύγοντας έτσι στη συνέχεια πιθανότατες αρνητικές συνέπειες στην κοινωνική και γνωστική μάθηση. Η ανίχνευση και εκτίμηση των χαρακτηριστικών της κινητικής απόδοσης ως προσδιοριστικού παράγοντα της κινητικής ανάπτυξης, όπως επίσης και των κοινωνικών χαρακτηριστικών γνωρισμάτων της κοινωνικής συμπεριφοράς (κοινωνικών δεξιοτήτων), με τη μέθοδο της άμεσης παρατήρησης, έχει ως στόχο την αναγνώριση και κατά επέκταση το σχεδιασμό παρεμβατικών προγραμμάτων με σκοπό την παιδαγωγική ενίσχυση των παιδιών.

Πίνακες

Πίνακας Ι: Κατανομή συχνοτήτων και αντίστοιχα ποσοστά των ομάδων του δείγματος της έρευνας

Ηλικιακές Ομάδες (ΜΗΝΕΣ)	f	%	ΦΥΛΟ				Τύπος Σχολείου	f	%
			ΑΓΟΡΙ		ΚΟΡΙΤΣΙ				
			f	%	f	%			
51 – 55	22	8,7	12	4,7	10	4,0	ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ	126	50,0
56 – 60	32	12,7	15	6,0	17	6,7			
61 – 65	33	13,1	15	6,0	18	7,1			
66 – 70	39	15,5	21	8,3	18	7,1			
71 – 75	61	24,2	31	12,3	30	12,0	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	126	50,0
76 - 81	65	25,8	32	12,7	33	13,1			
ΣΥΝΟΛΟ	252	100,0	126	50,0	126	50,0	ΣΥΝΟΛΟ	252	100,0
			f = 252	100,0%					

Πίνακας ΙΙ: Πρωτόκολλο καταγραφής συχνοτήτων και αντίστοιχων ποσοστών των χαρακτηριστικών της κινητικής συμπεριφοράς

ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ		ΑΚΡΙΒΕΙΑ		ΟΙΚΟΝΟΜΙΑ ΔΥΝΑΜΕΩΝ ¹		ΣΥΝΤΟΜΟΣ ΧΡΟΝΟΣ ΕΚΤΕΛΕΣΗΣ		ΣΙΓΟΥΡΙΑ ΑΥΤΟ-ΠΕΠΟΙΘΗΣΗ		ΕΓΚΑΤΑΛΕΙΨΗ ΔΟΚΙΜΑΣΙΑΣ	
f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1 ^η											
2 ^η											
.....											
18 ^η											
ΣΥΝΟΛΟ											

Πίνακας ΙΙΙ: Πρωτόκολλο παρατήρησης και καταγραφής των συχνοτήτων και αντίστοιχων ποσοστών των κοινωνικών δεξιοτήτων

A	ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΥΑΙΣΘΗΣΙΑ	1°	2°	3°	f	%
A1	Να αντιλαμβανόμαστε τα συναισθήματα των άλλων						
A2	Να βάζουμε τον εαυτό μας στη θέση των άλλων						
A3	Να αναγνωρίζουμε τις ανάγκες των άλλων και με τη συμπεριφορά μας να τους λαμβάνουμε υπόψη μας.						
A4	Να αναγνωρίζουμε τις επιθυμίες των άλλων.						
	ΣΥΝΟΛΟ						
B	ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΩΝ ΚΑΝΟΝΩΝ	1°	2°	3°	f	%
B1	Να παίζουμε ομαδικά παιχνίδια με απλούς κανόνες.						
B2	Να κατανοούμε το νόημα των κανόνων.						
B3	Να θέτουμε οι ίδιοι απλούς κανόνες για ένα παιχνίδι.						
B4	Να είμαστε ευέλικτοι με τους κανόνες και να προσαρμοζόμαστε στην κάθε κατάσταση.						
	ΣΥΝΟΛΟ						
Γ	ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΕΠΑΦΗΣ ΚΑΙ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ	1°	2°	3°	f	%
Γ1	Στο παιχνίδι να συνάπτουμε επαφές με άλλους.						
Γ2	Να αναγνωρίζουμε τους άλλους ως συμπαίκτες.						
Γ3	Να δεχόμαστε και να ζητάμε βοήθεια.						
Γ4	Να παίζουμε με τους άλλους.						
Γ5	Να διεκπεραιώνουμε τις εργασίες από κοινού.						
Γ6	Να βοηθάμε τους άλλους.						
Γ7	Να εκφράζουμε και να μοιραζόμαστε τα συναισθήματα με άλλους.						
Γ8	Να αντιμετωπίζουμε τους άλλους λεκτικά.						
	ΣΥΝΟΛΟ						
	ΟΛΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ						

Πίνακας IV: Περιγραφικά χαρακτηριστικά, μέσος όρος, τυπική απόκλιση του Βαθμού Κινητικής Επίδοσης (N= 252, 100,0%)

ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ	ΗΛΙΚΙΑΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ	Μ.Ο.	Τ.Α.	N
ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ	51 ΕΩΣ 55 ΜΗΝΩΝ	16,09	4,80	22
	56 ΕΩΣ 60 ΜΗΝΩΝ	16,53	3,27	32
	61 ΕΩΣ 65 ΜΗΝΩΝ	22,03	4,75	33
	66 ΕΩΣ 70 ΜΗΝΩΝ	26,10	4,86	39
	ΣΥΝΟΛΟ	20,86	6,10	126
ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	71 ΕΩΣ 75 ΜΗΝΩΝ	23,93	4,06	61
	76 ΕΩΣ 81 ΜΗΝΩΝ	25,15	5,95	65
	ΣΥΝΟΛΟ	24,56	5,14	126
ΑΓΟΡΙΑ	51 ΕΩΣ 55 ΜΗΝΩΝ	14,92	5,28	12
	56 ΕΩΣ 60 ΜΗΝΩΝ	16,33	4,37	15
	61 ΕΩΣ 65 ΜΗΝΩΝ	21,00	5,60	15
	66 ΕΩΣ 70 ΜΗΝΩΝ	24,67	5,59	21
	71 ΕΩΣ 75 ΜΗΝΩΝ	23,58	4,49	31
	76 ΕΩΣ 81 ΜΗΝΩΝ	25,63	6,07	32
	ΣΥΝΟΛΟ	22,29	6,40	126
ΚΟΡΙΤΣΙΑ	51 ΕΩΣ 55 ΜΗΝΩΝ	17,50	3,95	10
	56 ΕΩΣ 60 ΜΗΝΩΝ	16,71	1,99	17
	61 ΕΩΣ 65 ΜΗΝΩΝ	22,89	3,86	18
	66 ΕΩΣ 70 ΜΗΝΩΝ	27,78	3,24	18
	71 ΕΩΣ 75 ΜΗΝΩΝ	24,30	3,60	30
	76 ΕΩΣ 81 ΜΗΝΩΝ	24,70	5,88	33
	ΣΥΝΟΛΟ	23,13	5,40	126
ΗΛΙΚΙΑ	51 ΕΩΣ 55 ΜΗΝΩΝ	16,09	4,80	22
	56 ΕΩΣ 60 ΜΗΝΩΝ	16,53	3,27	32
	61 ΕΩΣ 65 ΜΗΝΩΝ	22,03	4,75	33
	66 ΕΩΣ 70 ΜΗΝΩΝ	26,10	4,86	39
	71 ΕΩΣ 75 ΜΗΝΩΝ	23,93	4,06	61
	76 ΕΩΣ 81 ΜΗΝΩΝ	25,15	5,95	65
	ΣΥΝΟΛΟ	22,71	5,92	252

Πίνακας V: Αποτελέσματα παραμετρικής στατιστικής ανάλυσης (Three Way ANOVA) του Βαθμού Κινητικής Επίδοσης (Β.Κ.Ε.) του δείγματος σχετικά με το φύλο, τον τύπο του σχολείου και τις ηλικιακές ομάδες

Three Way ANOVA				
ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ	F	df	p	N
ΦΥΛΟ	1,294	1	,256	252
ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	27,186	1	,001	252
ΗΛΙΚΙΑΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ	305,841	120	,001	252

Πίνακας VI: Πίνακας κατανομής συχνοτήτων και των αντίστοιχων ποσοστών με βάση την κατάταξη του Βαθμού Κινητικής Απόδοσης

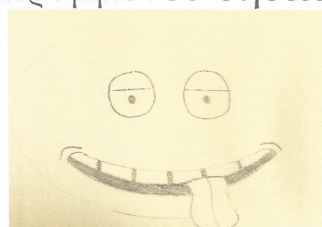
ΣΚΟΡ Β.Κ.Α.	ΦΥΛΟ ΤΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ						ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ					
	ΑΓΟΡΙΑ		ΚΟΡΙΤΣΙΑ		ΣΥΝΟΛΟ				ΔΗΜΟΤΙΚΟ		ΣΥΝΟΛΟ	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
ΠΟΛΥ ΚΑΛΟ 34	3	1,2	4	1,6	7	2,8	3	1,2	4	1,6	7	2,8
ΚΑΛΟ 33 - 28	16	6,3	13	5,2	29	11,5	14	5,6	15	6,0	29	11,5
ΚΑΝΟΝΙΚΟ 27 - 15	85	33,7	104	41,3	189	75,0	90	35,7	99	39,3	189	75,0
ΚΑΤΩ 14 - 9	17	6,7	4	1,6	21	8,3	16	6,3	5	2,0	21	8,3
ΕΜΦΑΝΗΣ ΚΙΝ. ΑΔΥΝ.	5	2,0	1	0,4	6	2,4	3	1,2	3	1,2	6	2,4
ΣΥΝΟΛΟ	126	50	126	50	252	100	126	50	126	50	252	100

Πίνακας VII: Συχνότητες και ποσοστά της απεικονισμένης εκτίμησης των παιδιών για τις κινητικές δραστηριότητες

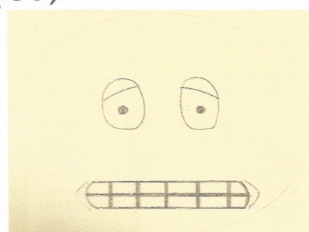
ΣΚΟΡ Β.Κ.Α	ΗΛΙΚΙΑΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ												ΣΥΝΟΛΟ	
	51 - 55 ΜΗΝΩΝ		56 - 60 ΜΗΝΩΝ		61 - 65 ΜΗΝΩΝ		66 - 70 ΜΗΝΩΝ		71 - 75 ΜΗΝΩΝ		76 - 81 ΜΗΝΩΝ			
ΠΟΛΥ ΚΑΛΟ 34	0		0		0		3	1,2	1	0,4	3	1,2	7	2,8
ΚΑΛΟ 33 - 28	0		0		5	2,0	9	3,6	3	1,2	12	4,8	29	11,5
ΚΑΝΟΝΙΚΟ 27 - 15	15	6,0	26	10,3	25	9,9	24	9,5	54	21,4	45	17,9	189	75,0
ΚΑΤΩ 14 - 9	5	2,0	5	2,0	3	1,2	3	1,2	3	1,2	2	0,8	21	8,3
ΕΜΦΑΝΗΣ ΚΙΝ. ΑΔΥΝ.	2	0,8	1	0,4	0		0		0		3	1,2	6	2,4
ΣΥΝΟΛΟ	22	8,7	32	12,7	33	13,1	39	15,5	61	24,2	65	25,8	252	100,0

Πίνακας VIII: Συχνότητες και ποσοστά της απεικονισμένης εκτίμησης των παιδιών για τις κινητικές δραστηριότητες

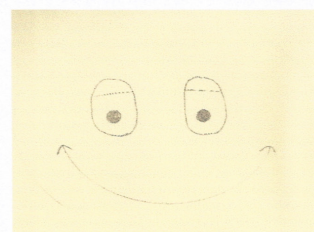
Ποια από τις παρακάτω φάτσες νομίζεις ότι σου μοιάζει κατά τη στιγμή που εσύ έπαιζες το κυνήγι του κρυμμένου θησαυρού;



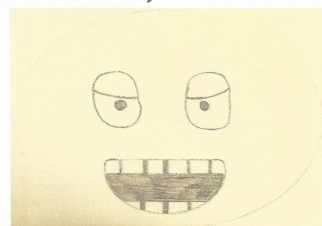
32
12,70%



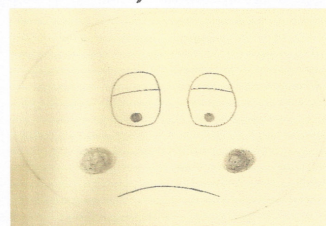
17
6,70%



198
78,60%



5



N = 252
100,00%

Πίνακας ΙΧ: Αποτελέσματα μη παραμετρικής στατιστικής ανάλυσης (χ²) για τα χαρακτηριστικά της κινητικής συμπεριφοράς (ακρίβεια και οικονομία δυνάμεων κατά την εκτέλεση των κινητικών δραστηριοτήτων) του δείγματος σχετικά με το φύλο, τον τύπο του σχολείου και τις ηλικιακές ομάδες

Chi Square Tests					
	ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ	χ ²	df	p ΔΙΠΛΗ ΟΥΡΑ	N
Ακρίβεια	ΦΥΛΟ	35,520	14	,003	252
	ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	65,148	14	,001	252
	ΗΛΙΚΙΑΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ	247,363	70	,001	252
Οικονομία δυνάμεων	ΦΥΛΟ	20,449	14	,117	252
	ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	70,262	14	,001	252
	ΗΛΙΚΙΑΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ	211,443	70	,001	252
Χρόνος εκτέλεσης	ΦΥΛΟ	20,449	14	,117	252
	ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	70,262	14	,001	252
	ΗΛΙΚΙΑΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ	211,443	70	,001	252
Σιγουριά Αυτό-πεποίθηση	ΦΥΛΟ	-	-	-	252
	ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	-	-	-	252
	ΗΛΙΚΙΑΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ	-	-	-	252
Εγκατάλειψη	ΦΥΛΟ	-	-	-	252
	ΤΥΠΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	-	-	-	252
	ΗΛΙΚΙΑΚΕΣ ΟΜΑΔΕΣ	-	-	-	252

Βιβλιογραφία

- Anderson P. (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. *Child Neuropsychol* (8), 71-82.
- Bar-On, R. (2000). *Emotional & Social Intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory*. San Francisco, CA: Jossey – Bass.
- Bar-On, R., & Parker, J. D.A. (2000). *The Bar – On Emotional Quotient Inventory: Youth Version*. Toronto, Canada: Multi – Health Systems.
- Barton, G., Kirby, K., Nazario, C. & Brooks, S. (2000). Let's Speak Spanish in Physical Education. Integrating Spanish BSEI Terms in Physical Education. *Teaching Elementary Physical Education* 11, 19-21.
- Brooks, P. J., Hanauer, J. B., Padowska, B. & Rosman, H. (2003). The role of selective attention in preschoolers' rule use in a novel dimensional card sort. *Cognitive Development* 117, 111-121.
- Cheffers, J., Mancini V. & Martinek T (1982). Συστήματα Παρατήρησης στην Τάξη, Ανάλυση Αλληλεπίδρασης (μτφ. Γ. Ζέρβα). Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Γώτη Ε., Δέρρη Β. & Κιουμουρτζόγλου Ε. (2006). Γλωσσική Ανάπτυξη Παιδιών Προσχολικής Ηλικίας μέσω της Φυσικής Αγωγής. Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό, τόμος 4(3), 371-378.
- Daley D. (1988). Language development through physical education. *British Journal of Physical Education* 19(3), 132-33.
- Dempster F. N. (1992). The rise and fall of the inhibitory mechanism – toward a unified theory of cognitive-development and aging. *Developmental Review* 12(1), 45-75.
- Diamond A. (2002). Normal development of prefrontal cortex from birth to young adulthood: cognitive functions, anatomy, and biochemistry. In: Stuss D. T., Knight R. T. (Eds.). *Principles of Frontal Lobe Function*. New York: Oxford University Press, 466-503.
- Dummer G., Connor – Kuntz F. (1996). Teaching Across the Curriculum: Language – Enriched Physical Education for Preschool Children. *Adapted Physical Activity Quarterly* 13, 302-315.
- Durstun S., Davidson M. C., Tottenham N., Galvan A., Spicer J., Fossella J. A., et al. (2006). A shift from diffuse to focal cortical activity with development. *Dev. Sci.* 9, 1-8.
- Fischer, K. (2011). Εισαγωγή στην Ψυχοκινητική. Επ.: Ζαρώτης, Γ, Κουκούλη, Μ., & Αν. Κοντάκος. Αθήνα: Ίων.
- Ζάραγκας, Χ. (2012). Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ του βαθμού κινητικής μάθησης και της κοινωνικής δράσης μέσα από ομαδικές κινητικές δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών*

- της Σχολής Επιστημών Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 5ος τόμος, 5-30.
- Ζάραγκας, Χ. (2013). Κινητική Απόδοση Νηπίων και η Σχέση της με τους Δείκτες Σωματικής Ανάπτυξης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών της Σχολής Επιστημών Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 6ος τόμος, 160-201.
- Ζέρβας, Γ. (1990). *Κινητική Μάθηση*. Στην Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό. 5ος τόμος. Αθήνα, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Ζέρβας, Γ. (1992). *Εισαγωγή στην Κινητική Συμπεριφορά*. Κινητικός Έλεγχος και Μάθηση. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Gallahue, L. D. (2002). *Αναπτυξιακή Φυσική Αγωγή για τα σημερινά παιδιά*. (Μετ. – Επιμ. Ευαγγελινού Χ. – Παππά Α.) Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Gavrilov, Y., Rotem, S., Ofek, R. & Geva, R. (2012). Socio-cultural effects on children's initiation of joint attention. *Human Neuroscience* 6, 286.
- Goudas, M. & Magotsiou, E. (2009). The Effects of a Cooperative Physical Education Program on Students' Social Skills. *Journal of Applied Sport Psychology* 21(3), 356-364.
- Heiger, ML., Overpeck, MD., Ruan, WJ. & Troendle, JF. (2002). Birthweight and gestational age effects on motor and social development. *Paediatric and Perinatal Epidemiology* 16(1), 33-46.
- Howit, D. & Cramer, D. (2001). *Στατιστική με το SPSS 10 για Windows*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Hughes, F. (1999). *Children, play and development*. Boston: Allyn & Bacon.
- Ιωσηφίδης, Α., Μπεζέ, Λ. & Πετρογιάννης, Κ. (2010). Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της ψυχοκινητικής ικανότητας και της ανάπτυξης των κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά νηπιακής ηλικίας. Πρακτικά περιλήψεων στο 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Εξελικτική Ψυχολογία: Ποικιλομορφία της Ανάπτυξης. Ποικιλομορφία της Εκπαίδευσης. Αλεξανδρούπολη 26-30 / 5/ 2010. Θεματική Ενότητα 3: Κατάκτηση Κοινωνικών Δεξιοτήτων. Τα Παιδιά Μεταξύ τους. 3.1, σελ. 9.
- Καμπάς, Α. Γουργούλης, Β., Φατούρος, Ι, Αγγελούσης, Ν., Προβιαδάκη, Ε. & Ταξιλδάρης, Κ. (2005). Η επίδραση ενός προγράμματος ψυχοκινητικής αγωγής στην κινητική απόδοσης παιδιών προσχολικής ηλικίας. *Φυσική Αγωγή και Αθλητισμός* 56, 49-59.
- Καμπίτσης, Χ. (2004). Η έρευνα στις αθλητικές επιστήμες, στατιστική ανάλυση αξιολόγησης. Θεσσαλονίκη Αυτοέκδοση.
- Kambas, A., Venetsanou, F., Giannakidou, D., Fatouros, I., Avloniti, A., Chatzinikolaou, A., Draganidis, D. & Zimmer, R. (2012). The Motor- Proficiency- Test for

- children between 4 and 6 years of age (MOT 4-6): An investigation of its suitability in Greece. *Research in Developmental Disabilities* 33, 1626-1632.
- Kato-Shimizu, M., Onishi, K., Kanazawa, T. & Hinobayashi, T. (2013). Preschool children's behavioral tendency toward social indirect reciprocity. *PloSOne* 8(8): e70915
- Κουτσούκη, Δ. (2008). Ειδική Φυσική Αγωγή θεωρία και Πρακτική. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κωσταντέλια, Ν. & Τσαπακίδου, Α. (2009). Η κινητική ανάπτυξη και η κατανόηση των σχημάτων και στερεών στα πλαίσια ενός διαθεματικού προγράμματος στο Νηπιαγωγείο. Βιβλίο Πρακτικών 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διδακτικής των Φυσικών Επιστημών και Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση. Παιδαγωγική Σχολή Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα, 462-469.
- Kieff, J. & Casbergue, R., (2000). *Playful Learning and Teaching. Integrating Play in Preschool and Primary Programs*. Boston: by Allyn and Bacon.
- Köymen, B., Schmidt, M., Rost, L, Lieven, E. & Tomasello, M. (2015). Teaching versus enforcing game rules in preschoolers' peer interactions. *Journal of Experimental Child Psychology* 135, 93-101.
- Melis, A., Floedl, A. & Tomasello M. (2015). Non – egalitarian allocations among preschool peers in a face-to-face bargaining task. *PloS One* 10 (3): e0120494.
- Moriguchi, Y. (2014). The Early development of executive function and its relation to social interaction: a brief review. *Frontiers in Psychology* 29(5), 1-6.
- Παπαγεωργίου, Β.Α. (2005). Ψυχιατρική Παιδιών και Εφήβων. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Τρεύλας, Ε. & Τσιγγίλης, Ν. (2008). Αξιολόγηση της επίδρασης ενός προγράμματος φυσικής αγωγής στην παιγνιώδη συμπεριφορά παιδιών προσχολικής ηλικίας: Μια ποιοτική προσέγγιση. Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό 6(1), 1-13.
- Rakoczy, H., Brosche, N., Warneken F. & Tomasello, M. (2009). Young children's understanding of the context-relativity of normative rules in conventional games. *British Journal of Developmental Psychology* 27, 445-456.
- Rakoczy, H. (2008). Taking fiction seriously: Young children understand the normative structure of joint pretend games. *Developmental Psychology* 44(4), 1195-1201.
- Rakoczy, H., Warneken, F. & Tomasello, M. (2008). The sources of normativity: Young children's awareness of the normative structure of games. *Developmental Psychology* 44(3), 875-881.
- Sage, G.H. (1973). *Introduction to Motor Behavior. A Neuropsychological Approach*. London: Addison Wesley Publ. Company.
- Schmidt, R. A. & Weisberg, G. (2009). Κινητική Μάθηση και Απόδοση. Μια Εφαρμοσμένη Προσέγγιση. Επ.: Μιχαλόπουλου, Μ. Αθήνα: Αθλότυπο.

- Schmidt, R.A. (1982). *Motor Control and Learning*, Human Kinetics Publishers, Champaign, Illinois. Στην Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό, (1990), Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, 5ος τόμος, 2617.
- Searle, J. (1969). *Speech acts: An essay on the philosophy of language*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Searle, J. (1995). *The construction of social reality*. New York: Free Press.
- Slavin, R. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία Θεωρία και Πράξη*. Επιμ.: Κ., Κόκκινος, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Sylvestre, A., Nadeau, L. Charron, L., Larose N. & Lepage, C. (2013). Social participation of children with developmental coordination disorder compared to their peers. *Disability & Rehabilitation* 35(21), 1814-1820.
- Van Hiele P. M. (1999). Developing Geometry Thinking through Activities That Begin with Play. *Teaching Children Mathematics* 5(6), 310-316.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011). Κοινωνική επάρκεια – Κοινωνικές δεξιότητες. Στο ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ. Προγράμματα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα. Αθήνα: Τυπωθύτω.
- Χατζηχρήστου, Χ., Πολυχρόνη, Φ., Μπεζεβέγκης, Η. & Μυλωνάς, Κ. (2007). Εργαλείο Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής Παιδιών Προσχολικής και Σχολικής Ηλικίας ή Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ: ΕΠΕΑΕΚ.
- Wilson, B.J. (2003). The role of attentional processes in children's prosocial behavior with peers: attention shifting and emotion. *Development Psychopathology* 15(2), 313-329.
- Yiagazoglou P., Kabitsis N., Kokaridas D., Zaragas H., Katarzi E. & Kabitsis C. (2011). The movement assessment battery in Greek preschoolers: the impact of age, gender, birth order, and physical activity on motor outcome. *Research in developmental Disabilities* 32 (2011), 2577-2582.
- Zaragas H., Tsitsanoudi- Mallidi N. & Aggelaki A. (2013). Motor Education and vocabulary Development of arithmetical and geometrical concepts in kindergarden and primary education. In: *Language learning and assessment – Challenges and Implications*. Editor: Ling Zhang Untested Research Center, Chapter 5, 89-111.
- Zelazo P. D., Müller U., Frye D., Marcovitch S. (2003). The development of executive function in early childhood. *Monogr. Soc. Res. Child Dev.* 68(3), vii-137.
- Zimmer, R. (2007). *Εγχειρίδιο κινητικής αγωγής. Από την θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Αθλότυπο.
- Zimmer, R., & Volkamer M. (1987). *Motoriktest für vier- bis sechsjährige Kinder: Mot 4-6; Manual / MOT 4-6. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage*. Beltz-Test, Weinheim.
- Ziv, Y. (2013). Social information processing patterns, social skills, and school

‘ΟΡΦΑΝΑ’ ΤΟΥ ΝΤΕΝΝΙΣ ΚΕΛΛΥ: Δραματουργία και Διαπολιτισμική Παιδεία

Σίμος Παπαδόπουλος¹ & Βασίλειος Μπάρος²

Περίληψη: Στην παρούσα εργασία διερευνάται η συμβολή του θεάτρου στη διαμόρφωση σημασιολογικού, βιωματικού και αξιολογικού πλαισίου για σχηματισμό εναλλακτικών μορφών επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, με στόχο τη διαπολιτισμική ετοιμότητα. Σύμφωνα με τον ορισμό της τελευταίας, εστιάζουμε στην καλλιέργεια στάσεων και ικανοτήτων που αναφέρονται στην ενσυναίσθηση, τη διυποκειμενική συνεννόηση και τον κριτικό αναστοχασμό. Στο παράδειγμα του θεατρικού έργου «Ορφανά» του D. Kelly επιχειρείται η μελέτη του μηνύματος του δραματικού κειμένου με τη μέθοδο ερμηνείας κειμένου και προτείνεται ένα μεθοδολογικό πλαίσιο για έρευνα της πρόσληψής του από τους εκπαιδευτικούς ως αποδέκτες-αναγνώστες (recipients).

Simos Papadopoulos & Wassilios Baros

"Waisen" von Dennis Kelly. Dramaturgie und interkulturelle Bildung

Zusammenfassung: Die vorliegende Studie untersucht den Beitrag des Theaters zur Bildung eines Erfahrungskontextes sowie eines semantischen und bewertenden Rahmens für die Entwicklung alternativer Formen der Lehrer(aus)bildung zur Stärkung interkultureller Kompetenz. Insbesondere wird auf die Bildung von Einstellungen und den Erwerb von Kompetenzen fokussiert, die sich auf Empathie, intersubjektive Verständigung und kritische Reflexion beziehen. Am Beispiel von D. Kellys Stück "Weissen" wird die Psychodramatik der Kommunikation mit Hilfe textinterpretativer Verfahren analysiert und dabei Möglichkeiten und methodische Zugänge für die Nutzung von Theaterstücken für die Rezipientenforschung diskutiert.

"Orphans" by Dennis Kelly. Dramaturgy and Intercultural Paideia

Abstract: This study examines the contribution of theatre to the formation of a context of experience and a semantic and evaluative framework for the development of alternative forms of teacher training to strengthen intercultural competence. In particular, it focuses on the formation of attitudes and the acquisition of competences related to empathy, intersubjective understanding and critical reflection. Through D. Kelly's play "Orphans" the paper undertakes the text's analysis by means of text-interpretative methods, while a methodology framework is suggested with the purpose to inquire the reception of the play by educators as recipients.

1 Assistant Professor for «Theatre Pedagogy» at the Democritus University of Thrace

2 Full Professor for «Educational Science» at the Paris-Lodron University of Salzburg.

1. Προβληματική

Η αναζήτηση άμεσων απαντήσεων για τα προβλήματα της σύνθετης κοινωνικής και πολιτικής πραγματικότητας οδηγεί ολοένα και περισσότερο τους συντελεστές του θεάτρου στην παραγωγή έργων, που εστιάζουν στην επικαιρότητα, απηχώντας τις τεράστιες αλλαγές στη ζωή του ανθρώπου. Στα έργα αυτά καλούν τον θεατή σε ουσιαστική εμπλοκή στη θεατρική συνομιλία, συχνά με τρόπο καινοφανή, που του προκαλεί αμηχανία. Έτσι, θεματολογία, συγγραφικές και σκηνοθετικές μέθοδοι και παραστασιακές τεχνικές προτείνουν νέες οπτικές σε περιβάλλον απροσδιοριστίας και ευμεταβλητότητας, ευελιξίας και απλότητας, ανοιχτότητας και διαλεκτικής (Barba, 2010; Barba & Savarese, 1991; Μπρουκ, 1999; Μπρουκ, 1998; Pickering & Woolgar, 2009). Όλες αυτές οι αλλαγές αναδύονται σε ένα πεδίο που προσδίδει διαφορετική δυναμική, καθώς πέρα από τις ψυχολογικές, πολιτικές και κοινωνικές μεταβλητές προσθέτει ένα νέο πλέγμα παραγόντων που παραπέμπουν στη διαφορετικότητα και στις σχέσεις εξουσίας σε μεταναστευτικές κοινωνίες. Το θέατρο αντλεί τη θεματική του από την ίδια τη ζωή (Brook, 1994). Εστιάζει σε συγκεκριμένες καταστάσεις της καθημερινότητας και τις αναδεικνύει προβάλλοντάς τες εντονότερα και κάνοντάς τες σαφέστερες για τον θεατή. Η διαχείριση του διαφορετικού ως διαχείριση ρόλων αποτελεί συστατικό στοιχείο της δραματουργίας, ωστόσο η θεατρική εργασία δεν οδηγεί αυτόματα και σε διαφοροποιημένες μορφές ικανής διαπολιτισμικής δράσης (Martens, 2002; Hoffmann & Ziller, 2001). Το θέατρο δημιουργεί, ωστόσο, έναν καινούριο κοινωνικό χώρο ο οποίος μπορεί να αξιοποιηθεί για τη θεματοποίηση και διαχείριση συγκρουσιακών αλληλεπιδράσεων, ενώ σύμφωνα με τον Shamali Sen (2008) θα μπορούσε να διαμορφώσει τις απαραίτητες προϋποθέσεις για μια διαπολιτισμική πράξη η οποία στοχεύει στη μεταβίβαση βασικών αξιών της δημοκρατίας και του «ηθικού σεβασμού» (Stojanov, 2011) σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής ζωής.

Υπό αυτό το πρίσμα στην παρούσα εργασία επιλέξαμε τα «Ορφανά» του Ντέννις Κέλλυ, καθώς θεωρήσαμε ότι πρόκειται για ένα επίκαιρο έργο, που συνιστά διαλεκτική πράξη στο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, μια γενναία υπόμνηση για όσα ταλανίζουν την ανθρωπότητα στο δημόσιο πολιτικο-κοινωνικό βίο με κεντρικό άξονα το φαινόμενο της μετανάστευσης. Το έργο μιλά στο κοινό με τρόπο ευθύβολο, τόσο με την αφοπλιστική ειλικρίνεια της υπόθεσής του, όσο και με την αμεσότητα και προκλητικότητα του λόγου του.

Ο συγγραφέας επιμένει στα καυτά θέματα της εποχής του αναδεικνύοντας «το κακό» που υπάρχει στην κοινωνία (Deckson, 2009). Επιδιώκοντας την εμπλοκή του κοινού, δίχως περιστροφές, ηθικολογίες και επιχρίσματα, με εξαιρετική ένταση στο ψυχολογικό, αστικό του θρίλερ που συναρπάζει, με τρόπο συγκινησιακό πραγματεύεται τη βία και τις ανατροπές στην οικογένεια και την κάθε λογής

βαρβαρότητα στη σύγχρονη πολυπολιτισμική καθημερινότητα, ενώ καταθέτει την αγωνία του «για την εγκατάλειψή μας από όσους έχουν ταχθεί να μας φροντίζουν και την ορφάνια όλων μας» (Brennan, 2009). Τα ψυχικά τραύματα, η απώλεια, η έλλειψη επικοινωνίας, η φρίκη, η συντριβή και η απελπισία, μέσα από τη ρεαλιστική καταγραφή της δράσης, δοκιμάζουν τους χαρακτήρες, που με κάθε τρόπο αναζητούν προστασία και ασφάλεια, δίχως ωστόσο να το πετυχαίνουν (Radcliffe, 2009; Jones, 2009).

Μαζί τους το κοινό, άνθρωποι με διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες παρακολουθεί τη συμπεριφορά των χαρακτήρων και κατανοεί τον φόβο και την απειλή στη αξία της ζωής, το ρατσισμό, τις συμμορίες και τη βία των πόλεων μας ανεξάρτητα από φυλετική καταγωγή (Cramer, 2009), ενώ ταυτόχρονα υφίσταται το σοκ μιας ωμής γλώσσας, που σαν καταπέλτης πέφτει και συνταράζει και τον δικό του εύθραυστο κόσμο. Στόχος της παρούσας μελέτης είναι η προσέγγιση των δραματουργικών στοιχείων του έργου μέσα από τα οποία θα αναδειχτούν οι διαπολιτισμικές διαστάσεις του παιδαγωγικού χαρακτήρα του. Συγκεκριμένα, εστιάζουμε στην ανάλυση συγκεκριμένων μορφών (συγκρουσιακής) επικοινωνίας καθώς και στη θεματοποίηση και προβολή υποκειμενικών ενδιαφερόντων ζωής των χαρακτήρων και των προσανατολισμών δράσης τους.

2. Μέθοδος Ανάλυσης

Το θεωρητικό πλαίσιο για την ερμηνεία του έργου στη δραματουργική του διάσταση βασίστηκε στο μοντέλο των O. Brockett και R. Bendetti, σύμφωνα με το οποίο πέρα από το μύθο, αναλύονται τα κοινωνικά, ψυχολογικά και ηθικά γνωρίσματα των χαρακτήρων (Benedetti, 1994). Για την ανάδειξη τόσο των δραματουργικών στοιχείων όσο και της διαπολιτισμικής ταυτότητας του έργου, χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της κοινωνικοψυχολογικής ανασυγκρότησης (Baros & Reetz, 2002; Kempf, 2008).

Πρόκειται για μία μέθοδο ερμηνείας κειμένων η οποία έχει ως στόχο όχι απλά να περιγράψει απομονωμένες δράσεις, αλλά να αποκαλύψει μια συγκεκριμένη λογική δράσης (λογική κατασκευής και διαχείρισης πραγματικότητας) αναλύοντας τα συμφραζόμενα εκείνα στα οποία αυτή διαμορφώνεται. Η μέθοδος αυτή ενδείκνυται για την ανάλυση της ψυχοδραματουργικής διάστασης της επικοινωνίας διότι α) προσεγγίζει συστηματικά στοιχεία του λανθάνοντος (latent) περιεχομένου της επικοινωνίας (κανόνες και λογική δόμησης της υποκειμενικής πραγματικότητας) και β) επιχειρεί μια συστηματική διερεύνηση αποσιωπημένων/απωθημένων πληροφοριών («ποιες πληροφορίες εξοβελίστηκαν ή διαστρεβλώθηκαν στα πλαίσια της αλληλεπίδρασης;»). Η μελέτη εκείνων των ψυχολογικών μηχανισμών άμυνας που κινητοποιούνται και εμποδίζουν τις πληροφορίες αυτές να φτάσουν στον πυρήνα της συνειδήσεως, καθώς και το όφελος που αποκομίζει το υποκείμενο από

αυτήν την άμυνα θεματοποίησης παρέχει από μεθοδολογική άποψη τη δυνατότητα να αξιοποιηθεί η ανάλυση του θεατρικού έργου για την παιδαγωγική εργασία. Στην εκπαίδευση εκπαιδευτικών, π.χ., μπορεί η ανάλυση των ρόλων με τη συγκεκριμένη μέθοδο να αποτελέσει εργαλείο για την ενδυνάμωση μιας αναστοχαστικής στάσης που είναι σε θέση να αποδομεί παγιωμένα ερμηνευτικά σχήματα και να επεξεργάζεται εναλλακτικές μορφές ατομικής και κοινωνικής δράσης.

3. Δραματουργική Ανάλυση

3.1 Μύθος

Η ιστορία αντλεί το θέμα της από τη ζωή στη σύγχρονη Βρετανία – Δυο αδέρφια-ορφανά ή μεγαλωμένα σε μια συναισθηματικά μη υγιή οικογένεια, λούμπεν κοινωνικά. Η αδελφή, που προστατεύει και υποστηρίζει τον παραβατικής συμπεριφοράς αδελφό, το «ρατσιστή», ενάντια στους ξένους μετανάστες, έναν απ' τους οποίους αυτός έχει δείρει, αλλά και απέναντι και σε βάρος του άντρα της, που εναντιώνεται στη βία κατά των ξένων. Μια ιστορία όπου οι έννοιες «δικός» και «ξένος» αναιρούνται, αντιστρέφονται και επαναπροσδιορίζονται απ' την αρχή μέχρι το τέλος του έργου. Η αδελφή για να προστατέψει τον «δικό» της άνθρωπο και το «σπιτικό» της, είναι έτοιμη να εξοντώσει τον «ξένο», τον μετανάστη, αλλά και να ρίξει σε φοβερή ηθική δοκιμασία τον άντρα της. Εκείνος, για να προστατέψει την «οικογένεια» που γι αυτόν είναι υπέρτατη αξία, θυσιάζει τις αρχές του και παρά τις αντιρρήσεις του γίνεται το κτήνος που του έχει ζητήσει η γυναίκα του να γίνει, για να σώσει τον αδελφό της και την οικογενειακή τους ασφάλεια. Στο τέλος, αποξενωμένος και αλλοτριωμένος από τον εαυτό του, βαδίζει στο σπάσιμο των δεσμών με την οικογένεια, ζητώντας απ' τη γυναίκα του να ρίξει το παιδί που κυοφορούσε, πράγμα που αρχικά ήταν αδιανόητο γι αυτόν. Οι δικοί γίνονται ξένοι και οι ξένοι δικοί. Η ζωή όμως του ζευγαριού μέσα από αυτή τη δοκιμασία έχει διαλυθεί για πάντα.

Η πλοκή υφαίνεται πάνω στις αντιφάσεις και τα ψέματα με τα οποία παρουσιάζει το περιστατικό ο δράστης- ο αδελφός, αλλά και πάνω στις λεπτές αποχρώσεις της σχέσης ανάμεσα στο ζευγάρι και ανάμεσα στα δυο αδέρφια. Η κορύφωση με τις ανατροπές έρχεται μόλις στο τέλος του έργου, όταν αποκαλύπτεται ποιος ήταν ο μετανάστης, τι του έκανε ο αδελφός και μετά ο άντρας -ο Ντάννυ- οπότε η γυναίκα αποφασίζει να εγκαταλείψει τον αδελφό της και να υποστηρίξει τον άντρα της, αλλά αυτός, μετά από τη δοκιμασία που πέρασε, έχει αλλάξει. Είναι αυτός τώρα που θέλει να κόψει τους δεσμούς με τα δυο αδέρφια. Οι ανατροπές και η μεταβλητότητα και ρευστότητα των σχέσεων, των χαρακτήρων, αποτελεί, όπως δηλώνει και ο συγγραφέας, βασικό χαρακτηριστικό της πλοκής των έργων του (Brennan, 2009).

3.2 Χαρακτήρες

α. Λίαμ

Ο «άνθρωπος» με το ιστορικό της επιθετικής και βίαιης συμπεριφοράς, ο ρατσιστής, αποτελεί τον καταλύτη που θα δοκιμάσει και θα προκαλέσει τη δοκιμασία της σχέσης μεταξύ τους και με τον εαυτό τους, των άλλων δυο προσώπων. Τυπικός εκπρόσωπος όλων αυτών των ανθρώπων που αποτελούν τις ομάδες των ρατσιστών στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες, με τη στρεβλή σκέψη (έτοιμοι να παραποιήσουν την αλήθεια υπό το πρίσμα της οπτικής γωνίας της τυφλής βίας και του μίσους κατά των ξένων), με την τυφλωμένη από τη βία ψυχή, με νεκρωμένα τα στοιχεία της ανθρωπιάς, χωρίς οίκτο και χωρίς τύψεις, που παρ' όλα αυτά, κάπου στο βάθος της πωρωμένης του συνείδησης έχει επίγνωση της συμπεριφοράς του και ξέρει να δικαιολογήσει πώς αισθάνεται και γιατί έχει γίνει έτσι. Είναι ο άνθρωπος που καθώς δεν είχε την τύχη να ζήσει σαν τους άλλους, τους κανονικούς και να είναι σαν αυτούς, μισεί τον εαυτό του, αλλά μισεί και τους άλλους και θα 'θελε να τους δει να ξεπέφτουν όπως αυτός. Μισεί την κοινωνία, τα βάζει με όλους και με όλα. Μοναδικό αποκούμπι του η αδελφή του, που κι αυτή τη ζήλευε, έτρεμε στη σκέψη ότι θα τους χώριζαν και αυτή θα ήταν σε καλύτερη μοίρα. «Όταν βλέπω κάποιον σαν κι εσένα σκέφτομαι πως δε θα 'πρεπε ποτέ να το ζήσει αυτό, θα 'πρεπε να μείνει για πάντα ευτυχισμένος στον κόσμο του, εγώ θα 'δυνα και τη ζωή μου γι αυτό, αλλά ένα κομμάτι του εαυτού μου, Ντάννυ, κι αυτό είναι το κομμάτι που μισώ, το κακό κομμάτι, το βρόμικο κομμάτι, το κομμάτι που θα θελα να το κόψω με το μαχαίρι, ένα κομμάτι του εαυτού μου λοιπόν, και δε λέω πως μ' αρέσει αυτό το κομμάτι, λέω πως το σιχαίνομαι αυτό το κομμάτι, ένα κομμάτι μου πιστεύει πως θα 'πρεπε να γκρεμιστείς απ' αυτό το γαμημένο βάθρο και να τρίψεις τη μούρη σου στο χώμα, για να φας τα ίδια σκατά και τα ψοφίμια που τρώω μια ζωή εγώ, να τα νιώσεις στο στόμα και τη μύτη σου και να πνιγείς μέσα σ' αυτά... Είμαστε εγκαταλειμμένοι στην τύχη μας. Δεν υπάρχει τίποτα εκεί έξω.

Είναι σαν να έχουν μετακομίσει όλοι σ' έναν άλλο πλανήτη και μας άφησαν εδώ με τα τέρατα. ... Είναι πως κι εγώ ζορίζομαι, έχω τα όριά μου, υπάρχουν όρια κι... όλα αυτά τα σέρνω μια ζωή κι είναι τραυματικά...» (Κέλλυ, 2010). Με τα λόγια αυτά ο ήρωας, παρά το ότι ανήκει στην τάξη των «αθλών», κοινωνικά και μορφωτικά, παρουσιάζει ο ίδιος το χαρακτηριστικό και κοινωνικό του στίγμα, σε μια ερμηνεία για τη διαμόρφωση του εγώ του, που απηχεί τις κοινωνιολογικές και ψυχαναλυτικές θεωρίες του 20ου αιώνα.

β. Η Έλεν ως αδελφή

Είχε αναλάβει από μικρή, λόγω ανικανότητας της μάνας όταν ζούσε, λόγω του θανάτου των γονιών αργότερα, τραγικού θανάτου, το ρόλο του γονιού- προστάτη για τον αδελφό της, με θυσία της προσωπικής της ζωής. Για να μην αφήσει μόνο του τον αδελφό της εγκατέλειψε την ευτυχισμένη - θετή οικογένεια που της έτυχε. Την τρώμαξε βέβαια και η έκρηξη βίας του αδελφού της προς ένα συμμαθητή του. Μεγάλη ακόμη, με δική της οικογένεια, συνεχίζει να παίζει το ρόλο του προστάτη για τον παραβατικό - εγκληματία αδελφό της, αποκρύπτοντας τις πράξεις του από την αστυνομία, από τον άντρα της. Τον προστατεύει εις βάρος της οικογενειακής της ηρεμίας, εις βάρος του άντρα της, ενάντια σε κάθε ανθρωπιστική αξία, με μοναδικό άξονα της σκέψης της και της συμπεριφοράς της το χρέος απέναντι στον εξ αίματος συγγενή της. Σαν ηθικό άλλοθι χρησιμοποιεί τις κοινές προκαταλήψεις για τον κίνδυνο που αποτελούν οι έγχρωμοι μετανάστες κι ακόμη τον κίνδυνο που διέτρεξε ο άντρας της από επίθεση μεταναστών. Έτσι, φτάνει ως το σημείο να προσβάλει τον άντρα της ως δειλό και να απαιτήσει απ' αυτόν την παραβίαση κάθε ανθρωπιστικής και ηθικής αρχής για να σώσει τον αδελφό της: «...ή έχουμε οικογένεια ή δεν έχουμε, είμαστε εμείς κι απέναντί μας αυτοί, προστατεύουμε ή δεν προστατεύουμε... Ναι, το ίδιο έκανα και τότε που ήσουνα στο Μαϊάμι, γιατί ήταν αθώς, είναι ο αδερφός μου κι ήταν αθώς. Δε κυκλοφορείς πια στο δρόμο τη νύχτα. Βλέπεις δεκαπεντάχρονα κι αλλάζεις πεζοδρόμιο. Κάθεσαι κοντά στον οδηγό του λεωφορείου και σταματάς να μιλάς αν έρθουν κοντά τίποτα κωλόπαιδα. Τι δειλός που είσαι, μα την αλήθεια... Και δε φοβάμαι να κάνω πράγματα για την οικογένειά μου...» (Κέλλυ, 2010: 74-75).

Εννοείται ότι πρώτη αυτή δείχνεται τελείως πωρωμένη για να σώσει τον αδελφό της. Συλλαμβάνει το φρικιαστικό ανελέητο σχέδιο της τρομοκράτησης του θύματος ώστε να μην αποκαλύψει το δράστη στην Αστυνομία και αυτό το σχέδιο ζητάει να το εκτελέσει ο άντρας της. «Πρέπει να τον πείσουμε να μην πει τίποτα... Πρέπει να τον φοβίσουμε... Για το δικό του καλό... Πρέπει να σιγουρευτούμε ότι δεν θα πει τίποτα, να τον κάνουμε να πιστέψει ότι θα τον σκοτώσουμε αν... αν ναι, ανοίξει το στόμα του, ναι, ναι, θα τον σκοτώσουμε, θα τον βασανίσουμε, θα σκοτώσουμε όλη του την οικογένεια, οτιδήποτε χρειάζεται για να τον κάνουμε να πει πως δέχτηκε επίθεση από αγνώστους... Θα μπορούσες, θέλω να πω, θα' χεις καλυμμένο το πρόσωπό σου... κουκούλα, ναι, μπορείς να φορέσεις μια κουκούλα στο κεφάλι σου και να τον τρομοκρατήσεις... κι έτσι, χωρίς να δει το πρόσωπό σου, θα καταλάβει ότι ο Λιάμ δεν είναι μόνος του, έχει κι άλλους μαζί του, δεν είναι μόνος του ...» (Κέλλυ, 2010: 80-81). Χρησιμοποιεί όλα τα συναισθηματικά επιχειρήματα που θα μπορούσαν να επηρεάσουν τον άντρα της, όπως ότι ο Λιάμ έκανε αυτό που έκανε για να εκδικηθεί την επίθεση από μετανάστες εις βάρος του άντρα της, πριν από λίγο καιρό, ότι θα μπορούσε το θύμα να είναι το δικό τους παιδί, ότι αν κάνει αυτό που του ζητάει, υπάρχει ελπίδα να κρατήσει το μωρό που κυοφορεί, ενώ προηγουμένως απειλούσε

ότι θα το ρίξει.... Μόνο στο τέλος, όταν αποκαλύπτεται ότι το θύμα δεν ήταν από κείνα «τα κωλόπαιδα», αλλά ένας άντρας, οικογενειάρχης, που δεν τους είχε φταίξει σε τίποτα, εγκαταλείπει τον αδελφό της για να σώσει τη σχέση με τον άντρα της, όταν διαισθάνεται πόσο έχει κλονιστεί αυτός απ' αυτό που τον έβαλε να κάνει.

γ. Η Έλενα ως σύζυγος

Μια ψυχή, όπως η Έλενα, που από μικρό παιδί δεν έχει γνωρίσει πραγματική οικογενειακή θαλπωρή και έπρεπε να παραγκωνίζει τις συναισθηματικές της ανάγκες για να παίζει το ρόλο του προστάτη απέναντι στον προβληματικό αδελφό της, δεν είναι σε θέση να δίνει ανεξάντλητη πίστη και αγάπη στον άντρα της. Όλα τα συναισθηματικά και ψυχικά της αποθέματα τα ρουφάει ακόμη ο αδελφός της. Από τον άντρα της ζητάει να γίνει κι αυτός στήριγμα για τις υποθέσεις του αδερφού. Όταν εκείνος δεν αντιδρά όπως θα περίμενε η γυναίκα του, είναι έτοιμη να τον κατηγορήσει, να τον εκβιάσει με το αν θα κρατήσει το παιδί, να του δείξει την απογοήτευσή της από τη σχέση τους, γενικά, να εκδηλώνει από αίσθημα αποξένωσης ή ματαίωσης ως εχθρότητα για αυτόν με αφορμή τον τρόπο με τον οποίο εκείνος αντιμετωπίζει τα προβλήματα που ανακύπτουν. Τον κατηγορεί ως δειλό, τον εκβιάζει με το παιδί τους για να καταφέρει να τον πείσει να αναλάβει να τρομοκρατήσει το μετανάστη, όπως ζητάει το φοβερό σχέδιο που επινόησε για να απαλλάξει τον αδελφό της από τις συνέπειες της πράξης του. Όταν στο τέλος εκείνος εκτελεί το σχέδιό της και της αποκαλύπτει όλη τη φρικιαστική σκηνή με το βασανισμό του θύματος και την αλήθεια για το ποιος ήταν αυτός, νιώθει την ανάγκη να γυρίσει σελίδα, να ελπίσει, να ξεκινήσει τη ζωή της από την αρχή. Ο απολογισμός της για τη σχέση τους είναι γεμάτος μεταμέλεια για τη σκληρότητα που του έδειξε, γεμάτος τρυφερότητα και διάθεση να ξεχάσουν ό,τι σκληρό έζησαν και να ζήσουν με όνειρα και σχέδια για το μέλλον με το νέο μωρό που θα κάνουν. Αλλά ο Ντάννυ φαίνεται να έχει πάρει άλλη απόφαση...

δ. Ντάννυ

Ο θετικός ήρωας της παρέας. Πιστεύει στην οικογένεια, πιστεύει και ενεργεί με γνώμονα τις ανθρωπιστικές αξίες απέναντι στους ξένους μετανάστες, δεν τον αγγίζει ο ρατσιστικός φόβος και το μίσος, ακόμη κι αφού έχει δεχτεί επίθεση από κάποιον απ' αυτούς. Αλλά η ειρωνεία της τύχης θέλει, να αλωθεί από έναν εσωτερικό εχθρό: χάριν της οικογενειακής του ασφάλειας και ηρεμίας, να κάνει αυτό που του ζητάει η γυναίκα του, με αντάλλαγμα να μη ρίξει το παιδί που τόσο ήθελε αυτός, να γίνει δηλαδή το κτήνος, ο σαδιστής- βασανιστής, να κάνει ό,τι του ήταν αδιανόητο πριν, να βασανίσει και να τρομάξει έναν κακοποιημένο άνθρωπο. Μετά απ' αυτήν την πράξη, η σχέση με τον εαυτό του, με την οικογένειά του, με τη γυναίκα του έχει

θρυμματιστεί. Το όνειρο της ευτυχισμένης οικογένειας πάνω στο οποίο φαίνεται πως είχε στηρίξει όλη του τη ζωή, δεν υφίσταται πια. Για χάρη του πιστεύω του, έφτασε να πουλήσει την ψυχή του στο έσχατο κακό. Έτσι, στο τέλος, φαίνεται να αποφασίζει να αρνηθεί το όνειρό του κι ό,τι τον έδενε μ' αυτό (γυναίκα και μωρό που περίμενε). (Αυτό αποδίδεται μονολεκτικά, σπαρακτικά όμως με τις τελευταίες ελλειπτικές και μονολεκτικές φράσεις που απαιτεί από τη γυναίκα του να ρίξει το παιδί).

4. Θέατρο και Διαπολιτισμική Παιδεία – μεθοδολογικές προσεγγίσεις

Η ιδιαιτερότητα της προτεινόμενης ερευνητικής οπτικής συνίσταται στη δυνατότητα διερεύνησης των υποκειμενικών προϋποθέσεων δράσης των χαρακτήρων, οι οποίες παραπέμπουν στη διαμεσολαβητική σχέση ανάμεσα στις κοινωνικές δομές (π.χ. μεταναστευτική κοινωνία, κυρίαρχος λόγος περί μετανάστευσης) και την ανθρώπινη δραστηριότητα (π.χ. υιοθέτηση ή αποδόμηση κυρίαρχων ερμηνευτικών σχημάτων, μεμονωμένη ατομική δράση ή δράση με στόχο την χειραφέτηση και το κοινό όφελος). Η αξιοποίηση της δυνατότητας για αντιπαράθεση σε επίπεδο αξιών, συνειδησεων και ενδιαφερόντων αποτελεί το «κλειδί» για τη σύνδεση Θεάτρου και Διαπολιτισμικής Παιδείας. Μιας Διαπολιτισμικής Παιδείας η οποία δεν περιορίζεται στην κατανόηση του ξένου και του διαφορετικού, ούτε στοχεύει απλά σε ευαισθητοποίηση απέναντι σε πολιτισμικές διαφορές, αλλά εστιάζει στη μελέτη των συνθηκών ζωής και στον τρόπο που αυτές βιώνονται και αντιμετωπίζονται από τα άτομα με (ή δίχως) μεταναστευτική βιογραφία.

Η ανάλυση του θεατρικού έργου με εκπαιδευτικούς, στο πλαίσιο ανατροφοδοτικών διαλόγων θα μπορούσε π.χ. να δρομολογήσει διαδικασίες κριτικής συνειδητοποίησης, ότι ρατσιστικές στάσεις και αντιλήψεις «αποδυναμώνουν» στην ουσία αυτόν που τις υιοθετεί (Osterkamp, 1996). Η ανάλυση εστιάζει τόσο στην υποκειμενική όσο και στην αντικειμενική λογική της δράσης των χαρακτήρων του έργου, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην αντίφαση ανάμεσα σε αυτές τις δυο διαστάσεις - «αποξένωση» σύμφωνα με τον Lucien Sève (1972) -, προτάσσοντας έτσι μεθοδολογικά την αναγκαιότητα για τη μελέτη της μεταυποκειμενικής πραγματικότητας της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Kempf, 2003; Kempf, 2008).

Οι μετέχοντες (ρόλοι και θεατές/αποδέκτες) διαθέτουν και υιοθετούν υποκειμενικές πραγματικότητες σε συνάρτηση πάντα με τα ενδιαφέροντα της ζωής τους, όπως αυτοί τα αντιλαμβάνονται. Το θεατρικό έργο αποτελεί ένα πλαίσιο, το οποίο αφενός μπορεί να εξασφαλίζει κοινωνική συναίνεση, δημιουργεί όμως παράλληλα και τις συνθήκες εκείνες για αντιπαράθεση στη βάση επιχειρημάτων, με στόχο τη διαμόρφωση κριτηρίων για τη διερεύνηση της «καταλληλότητας» της ανθρώπινης δράσης (Baros & Reetz, 2012) - «Καταλληλότητα» η οποία δεν ορίζεται κανονιστικά, αλλά με γνώμονα τις (από τα ίδια τα υποκείμενα μη προβλέψιμες) αντικειμενικές συνέπειες της συμπεριφοράς τους.

Βιβλιογραφία

- Barba, E. & Savarese, N. (1991). *A Dictionary of Theatre Anthropology. The Secret Art of the Performer*. New York & London: Routledge.
- Barba, E. (2010). *On Directing and Dramaturgy: Burning the House*. New York & London: Routledge.
- Baros, W. & Reetz, K.-D. (2002). Sozialpsychologische Rekonstruktion und empirische Migrationsforschung. *conflict & communication online* 1(2).
- Baros, W. & Reetz, K.-D. (2012). Das Argumentative Rückkoppelungsgespräch. In: Baros, W. & Rost, J. (Eds), *Natur- und kulturwissenschaftliche Perspektiven in der Psychologie*. Berlin: regener, 176-186.
- Benedetti, R. (1994). *The Actor at Work*. New Jersey: Prentice Hall.
- Brennan, L (2009). Dennis Kelly: Emotion before intelligence. Fest, 8-8-2009. www.festmag.co.uk
- Brockett, O. G. (1994). *The Theatre: An Introduction*, Holt. New York: Rinehart and Winston.
- Brook, P. (1994). *Das offene Geheimnis. Gedanken über Schauspielerei und Theater*. Frankfurt/M.: S. Fischer.
- Cramer, S. (2009). Crime or reason in Orphans. *The List*. Edinburgh Festival Guide, σ. 635. edinburghfestival.list.co.uk
- Dickson, A. (2009). Playwright Dennis Kelly: "I like to feel fear". *The Guardian*, 25-8-2009 www.guardian.co.uk
- Hoffmann, Ch. (2001). Vorwort. In: Hoffmann, Ch. & Ziller, G. (Eds.), *Die Luft knurrt und ruft Mut. Ein Lesebuch*, Berlin, 5-8.
- Jones, A. (2009). Orphans. *Traverse Theatre, Edinburgh*. *The Independent*, 12-8-2009. www.independent.co.uk
- Κέλλυ, Ν. (2011). *Ορφανά* (μτφρ. Κ. Σωτηριάδου). Αθήνα: Νέα Σκηνή Τέχνης.
- Kempf, W. (2003). *Forschungsmethoden der Psychologie. Zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik., Band 1: Theorie und Empirie*. Berlin: regener.
- Kempf, W. (2008). *Forschungsmethoden der Psychologie. Zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik., Band II. Qualität und Quantität*. Berlin: regener.
- Κυριαζή, Ν. (2000). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Martens, G. (2002). Bildung: Brücke zwischen den Kulturen? Oder: Fremde sind wir uns selbst. In: Martens, G. *Jahrbuch Kulturpädagogik der Akademie Remscheid, Remscheid*, 49-60.

- Mason, J. (2003). Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας (μτφρ. Ε. Δημητριάδου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπρουκ, Π. (1998). Η ανοιχτή πόρτα. Σκέψεις πάνω στην τέχνη και την πρακτική του θεάτρου (μτφρ. Μ. Φραγκουλάκη). Αθήνα: ΚΟΑΝ.
- Μπρουκ, Π. (1999). Ένας Άλλος Κόσμος: Σαράντα χρόνια θεατρικής αναζήτησης 1947-1987 (μτφρ. Ε. Καραμπέτσου). Αθήνα: Εστία.
- Osterkamp, U. (1996). Rassismus als Selbstentmächtigung. Hamburg: Argument.
- Pickering, K. & Woolgar, M. (2009). Theatre Studies. London: Palgrave Macmillan.
- Radcliffe, A. (2009). Orphans. The List. Edinburgh Festival Guide, 2009, σ. 637. edinburghfestival.list.co.uk
- Sen, S. (2008). Interkulturelle Pädagogik im Spannungsfeld von Wissenschaft und Praxis: Über die Möglichkeit der Theaterarbeit als Methode in der Interkulturellen Pädagogik. Diss. Goethe Universität Frankfurt am Main, Frankfurt/M., 2008.
- Sève, L. (1972). Marxismus und Theorie der Persönlichkeit. Berlin: Dietz.
- Stojanov, K. (2011). Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt- Erschließung. Wiesbaden: VS.

Η Σημασία και ο Ρόλος των Παιγνιοθηκών και η Διερεύνηση του Θεσμού στην Ελλάδα

Μαριλένα Χατζημιχαήλ¹ & Κώστας Καραδημητρίου²

Περίληψη: Στην παρούσα εργασία εξετάζουμε τη σημασία και το ρόλο που επιτελούν οι παιγνιοθήκες και επιχειρούμε να διερευνήσουμε το θεσμό στη χώρα μας. Αρχικά διασαφηνίζουμε εννοιολογικά τον όρο «Παιγνιοθήκη», παρουσιάζουμε τα είδη των παιγνιοθηκών και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που τις διακρίνουν από άλλους παρεμφερείς θεσμούς. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση περιγράφει το πολυδιάστατο κοινωνικό και εκπαιδευτικό έργο που επιτελούν οι παιγνιοθήκες ενώ η εμπειρική έρευνα αναδεικνύει τη μικρή διάδοση του θεσμού στην Ελλάδα, τη συμπίεση των ελληνικών παιγνιοθηκών με τις αρχές που διέπουν το δίκτυο των παιγνιοθηκών διεθνώς και τον πολύπλευρο κοινωνικό και εκπαιδευτικό ρόλο τους παρά την ύπαρξη πλήθους προβλημάτων που αντιμετωπίζουν³.

Marilena Hatzimichail & Kostas Karadimitriou: Zur Rolle und Bedeutung von Ludotheken - eine Untersuchung dieser Institution in Griechenland

Zusammenfassung: In diesem Betrag wird die spielpädagogische Bedeutung von Ludotheken in Griechenland untersucht. Nach eingehenden terminologischen Klärungen werden Unterschiede zwischen der Konzeption von Ludotheken und anderen, ähnlichen Institutionen herausgearbeitet, und anhand internationaler Literatur wird die Perspektive von Nutzern diskutiert. Der theoretische Teil des Beitrags unterstreicht die immense bildungsrelevante und pädagogische Bedeutung von Ludotheken, während die vorgestellte empirische Studie u.a. auf die geringe Verbreitung der Institution in Griechenland und deren vielfältigen strukturellen Probleme.

Abstract: The Role and Significance of Toy Libraries - an investigation into this institution in Greece

In this paper we examine the significance and the role of Toy Libraries and we attempt to investigate this institution in Greece. After detailed terminological clarifications, differences between the Toy Libraries and other similar institutions will be worked out. The theoretical part of the contribution also underlines the immense educational and social importance of Toy Libraries, while the empirical study highlights the low spread of this institution in Greece, the concurrence of Greek Toy Libraries with the principles governing the international network of Toy Libraries and their multiface educational and social role, despite the problems they face.

1 MA. in Education, Department of Education Sciences in Early Childhood, DUTH

2 Assistant Professor, Department of Education Sciences in Early Childhood, DUTH

3 Η παρούσα εργασία στηρίζεται σε ερευνητικά δεδομένα της Μ.Ε.Ε. που εκπονήθηκε από την πρώτη συγγραφέα στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: Καινοτόμες Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις σε Πολυπολιτισμικά Εκπαιδευτικά Περιβάλλοντα (ΤΕΕΠΗ, ΔΠΘ) υπό την επίβλεψη του δεύτερου συγγραφέα.

1. Εισαγωγή

Οι παιγνιοθήκες αποτελούν έναν διαδεδομένο θεσμό διεθνώς παρέχοντας υπηρεσίες δανεισμού παιχνιδιών αλλά και χώρο στον οποίο τα παιδιά και οι γονείς μπορούν να παίξουν μαζί κάποιο παιχνίδι. Σύμφωνα με την Ομάδα Ευρωπαϊκών Παιγνιοθηκών αποτελούν ένα ανοιχτό πλαίσιο το οποίο απευθύνεται σε όλα τα μέλη της κοινότητας χωρίς να γίνονται διακρίσεις φύλου, ηλικίας, εθνικότητας, θρησκείας ή άλλες (European Toy Libraries Group, 2014).

Η ιδέα της δημιουργίας των παιγνιοθηκών προέκυψε από τις βιβλιοθήκες (Mišurcová, 1986) και η φιλοσοφία τους στηρίζεται στα μαθησιακά και ψυχαγωγικά οφέλη του παιχνιδιού (Barnett, 1990). Αποσκοπούν επίσης στο να προσφέρουν στα παιδιά και στους γονείς την από κοινού εμπειρία του παιχνιδιού, έτσι ώστε να ενισχυθούν οι δεσμοί μεταξύ τους αλλά και στην υποστήριξη των οικογενειών παιδιών με ειδικές ανάγκες· πολλές μάλιστα παιγνιοθήκες έχουν δημιουργηθεί για τις οικογένειες αυτές (Mayfield, 1993).

Ο θεσμός των παιγνιοθηκών επεκτείνεται σε ολόκληρο τον κόσμο καθώς τις συναντάμε τόσο στην Αμερικανική Ήπειρο όσο και στην Ασία και τη Ν. Αφρική (βλ. σχετ.: <http://itlatoylibraries.org/home>). Στην Ευρώπη υπάρχουν σύμφωνα με πρόσφατα στοιχεία περίπου 6.500 παιγνιοθήκες (European Toy Libraries Group, 2014). Στην Ελλάδα ο θεσμός υπάρχει αλλά δεν είναι διαδεδομένος καθώς λειτουργούν μόνο λίγες παιγνιοθήκες, στην Αττική. Παρομοίως, εξαιρετικά περιορισμένη είναι και η ελληνική βιβλιογραφία σχετικά με το θέμα και συνεπώς έχει αξία να μελετηθεί αλλά και να προβληθεί ο θεσμός στην Ελλάδα. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζουμε το θεσμό της «Παιγνιοθήκης» και εξετάζουμε τη σημασία των παιγνιοθηκών για όσους τις χρησιμοποιούν (παιδιά, γονείς κ.α.) αλλά και ευρύτερα για την κοινωνία, συνεισφέροντας με αυτόν τον τρόπο στην ενίσχυση της ελληνικής βιβλιογραφίας σχετικά με το θέμα. Παράλληλα επιχειρούμε τη χαρτογράφηση των ελληνικών παιγνιοθηκών και μια αρχική διερεύνηση των χαρακτηριστικών τους.

2. Ο εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου «Παιγνιοθήκη» και οι διαφορές με άλλους παρεμφερείς θεσμούς

Ο όρος «Παιγνιοθήκη» φαίνεται ότι έχει επηρεαστεί από τον όρο «βιβλιοθήκη». Η ομοιότητα αυτή, η οποία προϋδεάζει για τη φιλοσοφία στην οποία στηρίζονται οι παιγνιοθήκες, είναι εμφανής σε πολλές γλώσσες, π.χ. στον σουηδικό όρο «Lekotek», ο οποίος προκύπτει από τη λέξη «lek» που σημαίνει παιχνίδι και την κατάληξη «otek», που εμφανίζεται και στη λέξη bibliotek (βιβλιοθήκη) (Rettig, 1998) αλλά και στην ελληνική (παιγνιοθήκη) και την αγγλική γλώσσα (toy library).

Παράλληλα στον παραπάνω όρο γίνεται ευδιάκριτη και η σημασία που καταλαμβάνει το παιχνίδι. Αυτό προκύπτει εξάλλου και από τις βασικές αρχές της Ομάδας Ευρωπαϊκών Παιγνιοθηκών (European Toy Libraries Group, 2014), οι οποίες συνοψίζονται στα εξής: οι παιγνιοθήκες πρεσβεύουν την προάσπιση του δικαιώματος των παιδιών στον ελεύθερο χρόνο και στο παιχνίδι, αποσκοπούν στο να προβάλλουν τον παιδαγωγικό, εκπαιδευτικό και κοινωνικο-πολιτισμικό ρόλο που έχουν τα παιχνίδια τόσο για το άτομο όσο και για την κοινωνία, στοχεύουν στην ευαισθητοποίηση των θεσμικών οργάνων και της κοινότητας σχετικά με τη σημασία του ελεύθερου παιχνιδιού και τέλος ενδυναμώνουν τη σχέση μεταξύ των παιδιών και των γονέων μέσα από το παιχνίδι.

2.1 Σύγκριση των παιγνιοθηκών με τις βιβλιοθήκες

Οι δύο δομές (παιγνιοθήκες - βιβλιοθήκες) εμφανίζουν κοινά σημεία μεταξύ τους ως προς τους κανονισμούς λειτουργίας, διαφέρουν όμως ουσιωδώς στους στόχους και τις υπηρεσίες που προσφέρουν. Πρώτα από όλα η κύρια υπηρεσία των παιγνιοθηκών αφορά το δανεισμό και την πρόσβαση σε παιχνίδια ενώ στις βιβλιοθήκες δεν παρέχονται παιχνίδια, απαραίτητα.

Επιπλέον, οι παιγνιοθήκες στοχεύουν και στην ενημέρωση και στην υποστήριξη γονέων σε σχέση με θέματα που αφορούν το παιχνίδι ενώ μάλιστα αρκετές από αυτές επικεντρώνονται στα παιδιά με ειδικές ανάγκες και στους γονείς αυτών (Nicholson, 2013). Τέλος ένας από τους στόχους των παιγνιοθηκών είναι η ενδυνάμωση της εμπλοκής των γονέων στις δραστηριότητες του παιχνιδιού μαζί με τα παιδιά τους κάτι το οποίο δεν αποτελεί στόχο των βιβλιοθηκών (Nicholson, 2009).

2.2 Σύγκριση των παιγνιοθηκών με τους παιδότοπους και τα κέντρα δημιουργικής απασχόλησης

Κοινό σημείο μεταξύ των τριών αυτών θεσμών είναι η δυνατότητα που προσφέρουν στους χρήστες τους για παιχνίδι μέσα σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο. Ωστόσο, τα παιχνίδια που διαθέτουν διαφέρουν σημαντικά καθώς στις παιγνιοθήκες δίνεται έμφαση στη νοητική πρόκληση ενώ στους παιδότοπους, τα παιδιά καλούνται κυρίως να συμμετάσχουν σε παιχνίδια που απαιτούν κατά βάση τη σωματική κίνηση (Kos, 2010) και στα κέντρα δημιουργικής απασχόλησης δίνεται έμφαση περισσότερο στην ενίσχυση της φαντασίας, της δημιουργικότητας και της καλλιτεχνικής έκφρασης (Βαφέα, 2000).

Οι παραπάνω θεσμοί διαφέρουν και ως προς τους χρήστες που απευθύνονται καθώς οι παιγνιοθήκες προσπαθούν να εμπλέξουν ολόκληρη την οικογένεια με την ενεργό συμμετοχή των γονέων κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (Ozanne & Ozanne, 2011) ενώ στους παιδότοπους και στα κέντρα δημιουργικής απασχόλησης οι δραστηριότητες αφορούν σχεδόν αποκλειστικά τα παιδιά. Στους παιδότοπους μάλιστα είναι χαρακτηριστικό ότι ο χώρος είναι συνήθως έτσι διαμορφωμένος, ώστε τα παιδιά να είναι ελεύθερα να παίζουν, χωρίς τη συμμετοχή ή την παρέμβαση των γονέων, οι οποίοι αρκούνται στο ρόλο του επιβλέποντα (Thomas, 2013).

3. Τύποι παιγνιοθηκών

Εκτός από τις δανειστικές παιγνιοθήκες (toy lending libraries), οι οποίες παρέχουν στους γονείς και στους επαγγελματίες την πρόσβαση σε μια μεγάλη ποικιλία παιχνιδιών και προσφέρουν παράλληλα και κατάλληλα διαμορφωμένο χώρο προκειμένου να παίζουν οι γονείς με τα παιδιά (Rettig, 1998), υπάρχουν ακόμα εξειδικευμένες κατηγορίες παιγνιοθηκών, οι οποίες διακρίνονται από ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και αναπτύχθηκαν σε κάθε χώρα ανάλογα με τις τοπικές ανάγκες και συνθήκες (Dockrell & Wilkinson, 1989).

Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελούν οι σουηδικές Lekotek, οι οποίες απευθύνονται σε παιδιά με ειδικές ανάγκες και στους γονείς αυτών (McLane, 1986). Τα άτομα που εργάζονται στις Lekotek είναι εκπαιδευμένοι επαγγελματίες (κυρίως εκπαιδευτικοί και ψυχολόγοι), οι οποίοι στις περισσότερες περιπτώσεις συνεργάζονται με κάποιον είδους διαγνωστικό κέντρο. Το προσωπικό που απαρτίζει τις Lekoteks διευθύνεται από έναν υπεύθυνο, ο οποίος στοχεύει στη βελτίωση των δυνατοτήτων του κάθε παιδιού μέσα από την ενασχόλησή του με τα παιχνίδια (Brodin & Bjorck-Akesson, 1992). Το πρόσωπο αυτό είναι σε θέση να εκπαιδεύσει το παιδί και τους γονείς σχετικά με την αντιμετώπιση των ζητημάτων που προκύπτουν σε καθημερινό επίπεδο (Bjorck-Akesson & Brodin, 1991).

Στα πρότυπα των σουηδικών Lekotek συναντάμε επίσης στη Βρετανία παιγνιοθήκες (toy libraries), οι οποίες απευθύνονται και αυτές σε παιδιά με ειδικές ανάγκες και στις οικογένειές τους (Dockrell & Wilkinson, 1989). Σε αυτές όμως το προσωπικό αποτελείται ως επί το πλείστον από εθελοντές (Rettig, 1998). Οι παιγνιοθήκες που συστεγάζονται ή εμπεριέχονται σε κάποια βιβλιοθήκη αποτελούν μια ακόμα ειδική κατηγορία. Ο χώρος τους ως προς την οργάνωση μοιάζει με τις βιβλιοθήκες και το παιχνίδι λαμβάνει χώρα είτε σε ειδικά διαμορφωμένες γωνίες είτε στον ευρύτερο χώρο της βιβλιοθήκης (Kapellaka, 1992).

Παιγνιοθήκες εμπεριέχονται και σε άλλες δομές, για παράδειγμα μέσα σε σχολεία, σε διάφορα κέντρα υποστήριξης του πληθυσμού πόλεων ή σε νοσοκομειακές κλινικές. Η λειτουργία αυτού του τύπου παιγνιοθηκών επηρεάζεται από τη λειτουργία των δομών στις οποίες εμπεριέχονται και συχνά υποστηρίζει το έργο τους.

Οι παιγνιοθήκες σε νοσοκομειακές κλινικές για παράδειγμα θεωρούνται μέρος της θεραπείας και μέσο για τη συμμετοχή των γονέων σε αυτή (Dockrell & Wilkinson, 1989). Παρόμοια στις βόρειες ευρωπαϊκές χώρες συναντάμε συχνά την ύπαρξη παιγνιοθηκών μέσα σε κέντρα υποστήριξης ατόμων με οικονομικές και κοινωνικές δυσκολίες σε περιοχές, όπου οι κάτοικοι παρουσιάζουν αυξημένα ποσοστά ανεργίας και πολύ χαμηλό εισόδημα και η λειτουργία τους προσαρμόζεται στις ανάγκες των κατοίκων και στις αρχές του κέντρου υποστήριξης στο οποίο εμπεριέχονται (Malik & Csikar, 2005).

Τέλος, ένας ακόμα εξειδικευμένος τύπος παιγνιοθηκών είναι οι «κινητές παιγνιοθήκες» ή αλλιώς «λεωφορεία παιχνιδιών» (play bus). Αυτές εξυπηρετούν κυρίως μικρές πληθυσμιακά περιοχές δανείζοντας παιχνίδια και επιστρέφοντας μετά από κάποιες ημέρες για να τα πάρουν πίσω (Μίσιγρονά, 1983) αλλά και ενημερώνοντας από «πόρτα σε πόρτα» γονείς και εκπαιδευτικούς σχετικά με πρόσφατες κυκλοφορίες παιχνιδιών, εκπαιδευτικά παιχνίδια κ.λπ. (Stone, 1983).

4. Τα οφέλη των παιγνιοθηκών στα παιδιά, στους γονείς, στην οικογένεια και ευρύτερα στην κοινωνία

Στις παιγνιοθήκες τα παιδιά έρχονται σε επαφή με το ελεύθερο παιχνίδι και απολαμβάνουν τα οφέλη που μπορούν να προκύψουν από αυτό. Ενδεικτικά οφέλη είναι η εκμάθηση νέων δεξιοτήτων και γνώσεων μέσα από τα εκπαιδευτικά παιχνίδια, η ανάπτυξη της δημιουργικότητας, η επαφή με έναν εναλλακτικό τρόπο μάθησης εκτός του σχολείου κ.α. (Ozanne & Ozanne, 2011). Επιπλέον προάγεται η υπευθυνότητα και η αυτονομία τους καθώς υποχρεώνονται να τηρούν τους κανόνες λειτουργίας της παιγνιοθήκης αλλά και να επιλέγουν από μόνα τους παιχνίδια και να δραστηριοποιούνται ελεύθερα μέσα σε αυτές (Powell & Seaton, 2007).

Παράλληλα, μέσα στις παιγνιοθήκες τα παιδιά εξοικειώνονται με την αξία της συνεργασίας και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους στα ομαδικά παιχνίδια (Karallaka, 1992). Οι ίδιοι οι υπεύθυνοι των δομών καλούν μάλιστα τα παιδιά να συμμετέχουν στα προγράμματα που υλοποιούν μαζί με τους φίλους, τους συμμαθητές και τους κατοίκους της περιοχής τους (Linn, 2010). Αυτό το ομαδικό πλαίσιο τα βοηθά να αναπτύξουν καινούριες διαπροσωπικές σχέσεις αλλά και να ενδυναμώνουν τις υπάρχουσες. Επιπλέον, τα προτρέπει να μοιράζονται και να σκέφτονται τις ανάγκες το ένα του άλλου καθώς στις παιγνιοθήκες, τα παιχνίδια ανήκουν σε όλα τα παιδιά και είναι υποχρεωμένα να απασχολούνται με αυτά για καθορισμένο χρόνο και να φροντίζουν ώστε να μην καταστρέφονται προκειμένου να μπορούν να παίξουν με αυτά όλοι.

Σημαντικά οφέλη προκύπτουν όμως και για τους γονείς, όπως είναι η δυνατότητα να προσφέρουν στα παιδιά τους παιχνίδια ανεξάρτητα από το κόστος τους (Powell & Seaton, 2007) και η αναζήτηση βοήθειας από το προσωπικό στην επιλογή κατάλληλων, για το παιδί τους, παιχνιδιών (Ozanne & Ozanne, 2011). Επιπλέον, παρέχουν στα μέλη της οικογένειας τη δυνατότητα να αλληλεπιδράσουν με νέους τρόπους επικοινωνίας, στοιχείο που συμβάλλει στο να αναπτύσσονται ισχυρότεροι δεσμοί μεταξύ τους ή ακόμα και να βελτιώνονται οι σχέσεις μεταξύ μελών, για παράδειγμα αδελφιών (Powell & Seaton, 2007). Τέλος, αποτελούν και έναν ασφαλή χώρο παιχνιδιού γεγονός που απαλλάσσει τους γονείς από έναν μεγάλο παράγοντα άγχους σχετικά με κινδύνους που αφορούν τις δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου των παιδιών τους (Rosenfeld, 1978).

Μια ακόμα κοινωνική διάσταση των παιγνιοθηκών είναι τα οφέλη που μπορούν να παρέχουν στις οικογένειες προσφύγων, δίνοντας τη δυνατότητα στους γονείς – πρόσφυγες να συμμετάσχουν μαζί με τα παιδιά τους σε εκπαιδευτικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες αλλά και παρέχοντας ασφαλές περιβάλλον μέσα στο οποίο μπορούν να επεξεργαστούν τα τραυματικά γεγονότα που βίωσαν. Η διαδικασία αυτή συμβάλλει στην ομαλή προσαρμογή των προσφύγων στη νέα τους ζωή και κατ' επέκταση στην καλύτερη ενσωμάτωση των οικογενειών αυτών στο κοινωνικό πλαίσιο (Loar, 2004).

Αναφορικά με τη σημασία και το ρόλο των νοσοκομειακών παιγνιοθηκών επισημαίνουμε κυρίως την ενίσχυση της συναισθηματικής και ψυχικής υγείας των ασθενών και το αίσθημα χαράς και ευχαρίστησης που μπορούν να προσφέρουν ενώ παράλληλα η ενασχόληση των ασθενών με το παιχνίδι μπορεί να λειτουργήσει και ως μέσο μετάθεσης της προσοχής τους από την κατάσταση της υγείας τους σε πιο ευχάριστες δραστηριότητες (Melo & Valle, 2010). Ειδικά για τα παιδιά που νοσηλεύονται, τα παιχνίδια ως μέσα εξωτερικεύσης των συναισθημάτων και των φόβων τους, μπορούν να συνδράμουν στη μείωση του άγχους (Weber, 2010). Η συμμετοχή των ενηλίκων (θεραπόντων ιατρών και γονέων) στα προγράμματα των νοσοκομειακών παιγνιοθηκών συντελεί επιπρόσθετα στην ανάπτυξη μιας καλής συνεργατικής σχέσης μεταξύ των παιδιών και των ενηλίκων και κατ' επέκταση στην εμφάνιση καλύτερων θεραπευτικών αποτελεσμάτων (Weber, 2010).

Δεν είναι μικρής σημασίας, τέλος, ότι οι παιγνιοθήκες προσφέρουν την ευκαιρία στα παιδιά που νοσηλεύονται σε νοσοκομειακές μονάδες και ως εκ τούτου στερούνται την πολύτιμη για αυτά κοινωνική ζωή, να συναναστραφούν με άλλα παιδιά. Επιπλέον τα ομαδικά παιχνίδια μέσα στις παιγνιοθήκες τα εξοικειώνουν παράλληλα και με την έννοια της συνεργασίας, γεγονός που συμβάλλει στο να λειτουργούν καλύτερα και στα πλαίσια της θεραπευτικής ομάδας (Melo & Valle, 2010).

Από την άλλη πλευρά, ιδιαίτερα σημαντικός είναι και ο πολιτικός και ταυτόχρονα κοινωνικός ρόλος των παιγνιοθηκών μέσα στην κοινότητα. Σύμφωνα με τις Ozanne και Ozanne (2011) ο τρόπος που λειτουργούν οι παιγνιοθήκες μπορεί να θεωρηθεί ως πολιτική πράξη, αρχικά λόγω της έμφασης που δίνεται στην ισότητα των μελών και στην αποφυγή οποιασδήποτε διάκρισης. Πολλές παιγνιοθήκες μάλιστα εφαρμόζουν εξειδικευμένα προγράμματα για ομάδες που βρίσκονται στο περιθώριο, για παράδειγμα σε γονείς παιδιών με ειδικές ανάγκες, σε μετανάστες ή πρόσφυγες, προάγοντας έμπρακτα την ισότητα μεταξύ των μελών της κοινότητας (Malik & Csikar, 2005).

Μια ακόμα πολιτική διάσταση του θεσμού των παιγνιοθηκών εκφράζεται μέσα από τον δανεισμό των παιχνιδιών και συνεπώς την ανακύκλωσή τους ανάμεσα στα μέλη της κοινότητας, πράξη που αντίκειται στη λογική της εμπορευματοποίησης. Η διάσταση αυτή ενισχύεται από το γεγονός ότι προβάλλονται στις παιγνιοθήκες όχι μόνο τα δημοφιλή - εμπορικά παιχνίδια αλλά και τα χειροποίητα και τα κατασκευασμένα από μικρές εταιρίες (Ozanne & Ballantine, 2010).

Τέλος ιδιαίτερα σημαντικά κοινωνικά οφέλη των παιγνιοθηκών για την τοπική κοινωνία είναι η προώθηση του εθελοντισμού, ο οποίος έχει θετικά αποτελέσματα αφενός για τους εθελοντές, οι οποίοι αποκτούν χρήσιμες γνώσεις και δεξιότητες και αφετέρου για όλη την κοινότητα μέσα από τη συνεισφορά τους σε αυτή (Powell & Seaton, 2007), τα προγράμματα που απευθύνονται σε ειδικούς επαγγελματίες (π.χ. σε εκπαιδευτικούς, σε ειδικούς ψυχικής υγείας κ.α.) και ο δανεισμός υλικών σε εκπαιδευτικούς (Junker, 1971).

5. Ο θεσμός των παιγνιοθηκών στην Ελλάδα¹

Στην Ελλάδα ο θεσμός των παιγνιοθηκών εμφανίστηκε το 1990 με την ίδρυση της Ελληνικής Εταιρείας Παιγνιοθήκης (Ε.Ε.Π.), μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα, και παράλληλα της πρώτης παιγνιοθήκης στο Κερατσίνι Αττικής. Ο στόχος της Ε.Ε.Π και των παιγνιοθηκών είναι η υλοποίηση δράσεων και προγραμμάτων ενίσχυσης του θεσμού της «Παιγνιοθήκης» αλλά και η προώθηση του παιχνιδιού. Ενδεικτικά αναφέρουμε την οργάνωση ημερίδων, συμμετοχές σε συνέδρια, συνεργασίες με Δήμους και τοπικούς φορείς, δράσεις με σκοπό την ενίσχυση των παιδότοπων και του παιχνιδιού σε ανοικτούς χώρους, επιμορφωτικά σεμινάρια, επιμόρφωση εθελοντών κ.α.

Η Ε.Ε.Π πέρα από τον ενεργό ρόλο που έχει στην Ελλάδα, δραστηριοποιείται επίσης σε διεθνές επίπεδο. Είναι μέλος της Διεθνούς Εταιρίας Παιγνιοθηκών (ITLA) αλλά και της Ευρωπαϊκής Εταιρίας Παιγνιοθηκών (ETL). Συμμετέχει δε με εργασίες, στα παγκόσμια και πανευρωπαϊκά συνέδρια, τα οποία διοργανώνουν οι παραπάνω φορείς και έτσι τα μέλη της ανταλλάσσουν γνώσεις και εμπειρίες και ενημερώνονται για τις διεθνείς εξελίξεις αναφορικά με το θεσμό.

Τα έσοδα της Ε.Ε.Π προέρχονται από δωρεές και από εκδηλώσεις που διοργανώνει. Σε συνεργασία της Ε.Ε.Π με την τοπική αυτοδιοίκηση και άλλους τοπικούς φορείς ιδρύθηκαν περισσότερες από 12 παιγνιοθήκες, κυρίως σε περιοχές της Αττικής, όπως είναι η Νέα Ιωνία, η Νέα Φιλαδέλφεια, το Αιγάλεω, ο Άγιος Ιωάννης Ρέντης, ο Άγιος Δημήτριος, ο Κορυδαλλός, το Γαλάτσι και η Αγία Παρασκευή, οι δύο σε νησιά, στην Κάλυμνο και στη Ρόδο και οι άλλες δύο σε πόλεις της Περιφέρειας, τη Λαμία και τη Θήβα. Με το πέρασμα του χρόνου όμως οι παιγνιοθήκες αυτές άρχισαν να διακόπτουν τη λειτουργία τους άλλοτε λόγω οικονομικών, άλλοτε λόγω κοινωνικών ζητημάτων αλλά σε κάποιες περιπτώσεις και λόγω μικρής προσέλευσης χρηστών και σήμερα λειτουργούν σταθερά μόνον οι τρεις.

1 I. Μπίστας, Γραμματέας ΕΕΠ, (στοιχεία από προσωπική τηλεφωνική επικοινωνία και ηλεκτρονική αλληλογραφία με την πρώτη συγγραφέα, Απρίλιος 2017)

6. Ο σκοπός και η σημασία της έρευνας

Η έλλειψη ελληνικών βιβλιογραφικών πηγών και κυρίως ερευνητικών μελετών αναφορικά με τον θεσμό των παιγνιοθηκών στην Ελλάδα αποτέλεσε το έναυσμα για την παρούσα έρευνα, η οποία έχει ως στόχο από τη μια πλευρά την χαρτογράφηση των ελληνικών παιγνιοθηκών και από την άλλη την παρουσίαση των βασικών τους χαρακτηριστικών, των υπηρεσιών που προσφέρουν και των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν. Η σημασία της παρούσας εργασίας έγκειται λοιπόν πρωτίστως στην ενίσχυση της ελληνικής βιβλιογραφίας και στο γεγονός ότι τα στοιχεία που παρουσιάζουμε μπορούν να αποτελέσουν χρήσιμο υπόβαθρο για μελλοντικές έρευνες, οι οποίες θα διερευνήσουν σε μεγαλύτερο βάθος το θεσμό στη χώρα μας.

7. Μέθοδος

Για τη συλλογή των δεδομένων κατασκευάσαμε ερωτηματολόγιο το οποίο εστάλη μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e - mail) τον Απρίλιο του 2017 στις τρεις παιγνιοθήκες που βρίσκονται στον ελλαδικό χώρο (Λέσχη - Παιγνιοθήκη Νέας Φιλαδέλφειας-Χαλκηδόνας, Παιγνιοθήκη Κερατσινίου, Παιγνιοθήκη Αγίας Παρασκευής). Μια ακόμα δομή στην Κάλυμνο, δεν συμπεριελήφθη στην έρευνα καθώς ενώ ξεκίνησε τη λειτουργία της ως παιγνιοθήκη, λειτουργεί πλέον περισσότερο ως Κέντρο Δημιουργικής Απασχόλησης για παιδιά κυρίως του νηπιαγωγείου. Τα παραπάνω στοιχεία για τις παιγνιοθήκες αντλήθηκαν από προσωπική επικοινωνία της πρώτης συγγραφέως με τον Γραμματέα της Ελληνικής Εταιρίας Παιγνιοθηκών (Ε.Ε.Π.). Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από 13 ερωτήματα (τα δέκα ανοικτού τύπου και τα τρία κλειστού τύπου), τα οποία προέκυψαν από τη μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας και εξετάζουν για την περίπτωση των ελληνικών παιγνιοθηκών: α) τον σκοπό τους και το είδος των υπηρεσιών που παρέχουν, β) το κοινό στο οποίο απευθύνονται, γ) τις ειδικότητες του προσωπικού που απασχολούν, δ) την ποσότητα και τα είδη των παιχνιδιών που διαθέτουν για το κοινό και ε) τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν.

Στα ερωτηματολόγια απάντησαν οι υπεύθυνοι των παιγνιοθηκών αφού πρώτα ενημερώθηκαν σχετικά με το σκοπό και το πλαίσιο της έρευνας, εξέτασαν κριτικά τα ερωτηματολόγια προκειμένου να διαπιστωθεί η σαφήνεια των ερωτήσεων και συμφώνησαν να συμμετέχουν σε αυτή. Συνολικά συμπληρώθηκαν και επιστράφησαν τον Μαΐο του 2017 με το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο και τα τρία ερωτηματολόγια. Μετά τη συλλογή των ερωτηματολογίων έγινε η επεξεργασία τους, ποσοτική για τα κλειστά ερωτήματα και με την ανάλυση του περιεχομένου των απαντήσεων στα ανοικτά ερωτήματα μέσω της αναγνώρισης και της ταξινόμησης των κοινών εννοιών και απόψεων που εξέφρασαν οι τρεις υπεύθυνοι των παιγνιοθηκών.

8. Αποτελέσματα

8.1 Ως προς τον σκοπό και το είδος των υπηρεσιών που παρέχουν οι τρεις ελληνικές παιγνιοθήκες

Και οι τρεις παιγνιοθήκες είναι μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα και δημιουργήθηκαν από τη συνεργασία της Ελληνικής Εταιρίας Παιγνιοθηκών (Ε.Ε.Π) με τοπικούς φορείς. Η Παιγνιοθήκη του Κερατσινίου ιδρύθηκε το 1990 (πρώτη παιγνιοθήκη) ενώ οι άλλες δύο το 2000 (Παιγνιοθήκη Αγίας Παρασκευής) και το 2006 (Παιγνιοθήκη Νέας Φιλαδέλφειας - Χαλκηδόνας) αντίστοιχα.

Οι υπεύθυνοι και των τριών παιγνιοθηκών επεσήμαναν την ιδιαίτερη σημασία που έχει το παιχνίδι ως μέσο ανάπτυξης και εκπαίδευσης και ένας βασικός στόχος που ανέφεραν για τις παιγνιοθήκες που εκπροσωπούν είναι η προαγωγή του παιχνιδιού. Ο δανεισμός παιχνιδιών και η πρόσβαση σε αυτά είναι το κύριο μέσο για την εκπλήρωσή του. Επιπλέον και οι τρεις απάντησαν ότι στοχεύουν στην κοινωνικοποίηση του κοινού στο οποίο απευθύνονται. Για την προσέγγιση των παραπάνω στόχων ανέφεραν ότι γίνονται δράσεις αλλά και έξοδοι εκτός του χώρου της παιγνιοθήκης, όπως είναι η δημιουργία θεατρικών ομάδων, επισκέψεις σε θεατρικές παραστάσεις ή πολιτιστικές και αθλητικές εκδηλώσεις, η ανάπτυξη δράσεων σε σχέση με το παιχνίδι και η διοργάνωση εορταστικών εκδηλώσεων στο χώρο τους τις ημέρες μεγάλων εορτών.

8.2 Ως προς το κοινό στο οποίο απευθύνονται οι τρεις ελληνικές παιγνιοθήκες

Ανάμεσα στις τρεις παιγνιοθήκες υπάρχουν μικρές διαφοροποιήσεις σχετικά με το κοινό τους. Συγκεκριμένα η παιγνιοθήκη της Νέας Φιλαδέλφειας - Χαλκηδόνας και η παιγνιοθήκη Κερατσινίου απευθύνονται σε όλες τις ομάδες κοινού, ΑμεΑ και μη (παιδιά, μαθητές εφήβους, ενήλικες) με έμφαση όμως στα ΑμεΑ σε ό,τι αφορά την πρώτη ενώ στη δεύτερη παρέχονται επιπλέον και υπηρεσίες που απευθύνονται και σε παιδιά και γονείς. Η παιγνιοθήκη Κερατσινίου, δε, θέτει ως όριο κατώτερης ηλικίας παιδιών τα τρία έτη. Τέλος η παιγνιοθήκη της Αγίας Παρασκευής απευθύνεται μεν σε όλες τις ομάδες κοινού αλλά σε ό,τι αφορά το κοινό εφήβων και ενηλίκων παρέχει υπηρεσίες μόνο σε άτομα με αναπηρία (ΑμεΑ) και στην πράξη χρησιμοποιείται πλέον μόνο από ενήλικες με αναπηρία καθώς συσχετίζεται με το μουσικοκινητικό εργαστήρι του Δήμου, στο οποίο συμμετέχουν ως επί το πλείστον ενήλικες.

8.3 Ως προς τις ειδικότητες του προσωπικού που απασχολούν οι τρεις ελληνικές παιγνιοθήκες

Στην παιγνιοθήκη της Νέας Φιλαδέλφειας-Χαλκηδόνας απασχολούνται τόσο εθελοντές όσο και επαγγελματίες (κοινωνικός λειτουργός) ενώ στις δύο άλλες παιγνιοθήκες απασχολούνται μόνο εθελοντές.¹

8.4 Ως προς την ποσότητα και τα είδη των παιχνιδιών που διαθέτουν οι τρεις ελληνικές παιγνιοθήκες

Αναφορικά με την ποσότητα και τα είδη των παιχνιδιών που διαθέτουν υπάρχουν αρκετές διαφορές ανάμεσα στις τρεις παιγνιοθήκες και συγκεκριμένα: Α) Στην παιγνιοθήκη της Νέας Φιλαδέλφειας - Χαλκηδόνας υπάρχουν σχεδόν 200 παιχνίδια των παρακάτω κατηγοριών: παιχνίδια συναρμολόγησης, ενσφήνωσης, συναναστροφής, παιχνίδια κατασκευών και παιχνίδια αντίληψης (χώρου, χρόνου, προσανατολισμού, αισθήσεων, χρονικές αλληλουχίες, συναισθημάτων). Β) Στην παιγνιοθήκη του Κερατσινίου υπάρχουν περίπου 500 παιχνίδια, ταξινομημένα σύμφωνα με την κύρια χρήση τους² σε 20 κατηγορίες. Γ) Στην παιγνιοθήκη της Αγίας Παρασκευής υπάρχουν περίπου 130 παιχνίδια και τα είδη τους είναι: επιτραπέζια, ρόλων, σωματογνωσίας, ενσφήνωσης και ανάπτυξης αδρής και λεπτής κινητικότητας.

Επιπλέον και στις τρεις παιγνιοθήκες υπάρχουν εξειδικευμένα παιχνίδια για τα άτομα ΑμεΑ.

8.5 Ως προς τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι τρεις ελληνικές παιγνιοθήκες

Στη μια παιγνιοθήκη δεν αναφέρθηκαν προβλήματα (Νέας Φιλαδέλφειας-Χαλκηδόνας) ενώ από τα στοιχεία που αντλήσαμε για τις άλλες δύο παιγνιοθήκες μετά από την ανάλυση του περιεχομένου των απαντήσεων των τριών υπευθύνων προέκυψαν οι ακόλουθες κατηγορίες προβλημάτων: α) οικονομικά προβλήματα, β) προβλήματα στη συνεργασία ανάμεσα στους γονείς γ) έλλειψη προσωπικού/εθελοντών, δ) προβλήματα υλικοτεχνικής υποδομής (συντήρηση χώρων, ανεπάρκεια χώρων, προσβασιμότητα ΑμεΑ κ.α.).

1 Η επιλογή των εθελοντών βασίζεται στο ενδιαφέρον που διατηρούν για το αντικείμενο και όλοι τους εκπαιδεύονται από την Ε.Ε.Π καθώς και εποπτεύονται από αυτή. Ο στόχος της Εταιρίας είναι η προσέλκυση νέων οι οποίοι έχουν πραγματοποιήσει σχετικές, με το αντικείμενο, σπουδές και οι οποίοι λαμβάνουν βεβαίωση εργασίας, την οποία μπορούν να χρησιμοποιήσουν ως επαγγελματικό εφόδιο (Ι. Μπίστας, Γραμματέας Ε.Ε.Π, στοιχεία από προσωπική επικοινωνία με την πρώτη συγγραφέα, Απρίλιος 2017).

2 Σημ.: δεν δόθηκαν περισσότερες λεπτομέρειες για τα είδη των παιχνιδιών στην σχετική απάντηση του ερωτηματολογίου

9. Συμπεράσματα και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Από τη μελέτη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας προκύπτει ότι οι παιγνιοθήκες προσεγγίζουν ανάγκες κοινού τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και οικογενειών αλλά και ευρύτερα της κοινότητας αξιοποιώντας πρωτίστως το παιχνίδι ως έναν εναλλακτικό τρόπο προσέγγισης καθώς συνδυάζεται μέσα στο ίδιο πλαίσιο η εξυπηρέτηση αναγκών τόσο ενηλίκων όσο και παιδιών.

Στην Ελλάδα η πρώτη παιγνιοθήκη ιδρύθηκε το 1990 και κατά τη δεκαετία του 2000 δημιουργήθηκαν αρκετές ακόμα, οι περισσότερες από τις οποίες όμως διέκοψαν τη λειτουργία τους και σήμερα λειτουργούν τρεις. Όλες ιδρύθηκαν σε συνεργασία με την Ελληνική Εταιρία Παιγνιοθηκών (Ε.Ε.Π), η οποία είναι μέλος της Διεθνούς Εταιρίας Παιγνιοθηκών (ITLA) και της Ευρωπαϊκής Εταιρίας Παιγνιοθηκών (ETL). Οι παιγνιοθήκες του διεθνούς αυτού δικτύου διέπονται από την αρχή της πρόσβασης όλων των ατόμων σε αυτές χωρίς διακρίσεις (European Toy Libraries Group, 2014). Στην περίπτωση των ελληνικών παιγνιοθηκών φάνηκε ότι υπάρχουν μικρές διαφοροποιήσεις ως προς το κοινό τους σε καμία περίπτωση όμως δεν γίνονται διακρίσεις.

Στην παρούσα έρευνα αναδεικνύεται επιπλέον τόσο ποσοτικά όσο και ποιοτικά η μικρή διάδοση που έχει ο θεσμός των «Παιγνιοθηκών» στην Ελλάδα καθώς εκτός από τον περιορισμένο αριθμό τους παρατηρούμε αναφορικά με το είδος τους, ότι δεν υπάρχουν παιγνιοθήκες μέσα σε άλλες δομές (π.χ. σε νοσοκομεία) ή οι κινητές παιγνιοθήκες που συναντάμε στη διεθνή βιβλιογραφία. Επιπρόσθετα, οι ελληνικές παιγνιοθήκες περιορίζονται μόνο στην Αττική αντίθετα με πολλές χώρες του εξωτερικού, όπου μεγάλο μέρος των παιγνιοθηκών λειτουργεί στην περιφέρεια (Powell & Seaton, 2007). Οι ελληνικές παιγνιοθήκες διαφέρουν από εκείνες του εξωτερικού και ως προς το προσωπικό με το οποίο στελεχώνονται καθώς στηρίζονται κυρίως σε εθελοντές εν αντιθέσει με εκείνες των χωρών του εξωτερικού, η λειτουργία των οποίων βασίζεται τόσο σε εθελοντές όσο και σε εκπαιδευμένο προσωπικό που στην πλειονότητά τους είναι επαγγελματίες.

Ένα άλλο στοιχείο που προκύπτει είναι ότι οι ελληνικές παιγνιοθήκες αντιμετωπίζουν αρκετών ειδών προβλήματα, τα οποία αφορούν κυρίως ζητήματα υλικοτεχνικής υποδομής, έλλειψης προσωπικού και οικονομικά καθώς στηρίζονται μόνο σε δωρεές και έσοδα από εκδηλώσεις. Παρόλα αυτά παρατηρούμε ότι δραστηριοποιούνται ποικιλοτρόπως σε κοινωνικό επίπεδο υποστηρίζοντας με δράσεις την τοπική κοινωνία και προάγοντας το παιχνίδι δίνοντας πρόσβαση στο κοινό, τόσο σε ΑμεΑ όσο και σε παιδιά τυπικής ανάπτυξης, σε αρκετά είδη και ποσότητα παιχνιδιών και σε υπηρεσίες υποστήριξης σχετικές με το παιχνίδι, επιβεβαιώνοντας με τα παραπάνω τον σημαντικό κοινωνικό τους ρόλο. Παράλληλα ενισχύουν το θεσμό του εθελοντισμού και συντελούν στην περαιτέρω επαγγελματική ανάπτυξη των εθελοντών που

απασχολούν. Η χώρα μας χαρακτηρίζεται από σημαντικά κοινωνικά προβλήματα που συνδέονται ανάμεσα σε άλλα και με τον πολιτισμικό ρατσισμό, τους πρόσφυγες και την ανεργία. Οι παιγνιοθήκες μπορούν να συμβάλλουν με τον δικό τους τρόπο και στην αντιμετώπιση των παραπάνω αρκεί να επεκταθεί ο θεσμός.

Η παρούσα εργασία μπορεί να αποτελέσει την αφετηρία για τη διεξαγωγή περισσότερων ερευνών για τη διερεύνηση του θεσμού στην Ελλάδα και παράλληλα αναδεικνύει το ρόλο των παιγνιοθηκών και τη σημασία που μπορούν να αποκτήσουν για τη χώρα μας. Η σε βάθος μελέτη των παραγόντων που οδήγησαν στην παύση λειτουργίας των περισσότερων από αυτές παρά το δυναμικό τους ξεκίνημα ενώ ο θεσμός παρουσιάζει τόσα οφέλη και εμφανίζει συνεχή ανάπτυξη στον υπόλοιπο κόσμο είναι μια πρόταση για μελλοντική έρευνα, η οποία ενδεχομένως να αποκαλύψει αδυναμίες και ελλείψεις των παιγνιοθηκών που ιδρύθηκαν στον τόπο μας αλλά και ζητήματα που αφορούν την κουλτούρα της ελληνικής κοινωνίας. Επίσης η διερεύνηση των χαρακτηριστικών των χρηστών στις υπάρχουσες ελληνικές παιγνιοθήκες και η σύνδεση συγκεκριμένων αναγκών σε κατά τόπους τοπικές κοινωνίες με τα οφέλη των παιγνιοθηκών είναι προτάσεις που μπορούν να υποστηρίξουν ερευνητικά τον κοινωνικό ρόλο τους για τη χώρα μας και να τεκμηριώσουν την ανάγκη υποστήριξης του θεσμού τόσο από το Κράτος όσο και από ιδιώτες.

Ευχαριστίες

Οι συγγραφείς εκφράζουν θερμές ευχαριστίες στον κ. Ι. Μπίστα, γραμματέα της Ελληνικής Εταιρίας Παιγνιοθηκών (Ε.Ε.Π), για τις πολύτιμες πληροφορίες που παρείχε σχετικά με το θεσμό των Παιγνιοθηκών στην Ελλάδα και την Ε.Ε.Π και για τη συνδρομή του γενικότερα σε πρακτικά ζητήματα καθώς και στους υπευθύνους των παιγνιοθηκών που συμμετείχαν στην έρευνα. Χωρίς τη συνεισφορά τους η παρούσα εργασία δεν θα μπορούσε να υλοποιηθεί.

Βιβλιογραφία

- Barnett, L. A. (1990). Developmental benefits of play for children. *Journal of Leisure Research* 22(2), 138-153.
- Βαφέα, Α. (2000). Κέντρα δημιουργικής απασχόλησης: Ένας οδηγός για την εξωσχολική πράξη. Κ.Ε.Θ.Ι.
- Bjorck-Akesson, E. & Brodin, J. (1991). Toy Libraries and Lekotek in an International Perspective. Handicap Research Group Report No. 11.
- Brodin, J. & Bjorck-Akesson, E. (1992). Toy Libraries/Lekoteks in an International Perspective. *Euro Rehab*, 2, 97-102.
- Dockrell, J. & Wilkinson, J. E. (1989). Toy libraries: what's in a name? *Early Child Development and Care* 49(1), 27-36.
- European Toy Libraries Group. (2014). Documentation for toy libraries. Portugal: European Toy Libraries Group. Τελευταία προσπέλαση στις 28/11/2017, από http://itla-toylibraries.org/home/wp-content/uploads/2016/05/ETL_Documentation_2014_REV.pdf
- Junker, K. S. (1971). Lekoteket: A Program for Training Through Systematic Play Activity.
- Kapellaka, U. (1992). Toy libraries: Learning through play with toys. *International Journal of Early Childhood* 24(2), 53.
- Kos, M. (2010). Outdoor play and learning in early childhood. In: *Encountering, Experiencing and Exploring Nature in Education* (Ed.), 10th Annual EOE Conference, 22-25 September 2010. Ljubljana: Center šolskih in obšolskih dejavnosti, 108-113.
- Linn, S. (2010). Commercialism in children's lives. *Worldwatch Institute: State of the world 2010: Transforming cultures from consumerism to sustainability*, 62-68.
- Loar, L. (2004). Making tangible gains in parent-child relationships with traumatized refugees. *Intervention: International Journal of Mental Health, Psychosocial Work and Counselling in Areas of Armed Conflict* 2(3), 210-220.
- Malik, A. & Csikar, J. (2005). Sure Start West Bowling Local Evaluation of Toy Library.
- Mayfield, M. I. (1993). Toy libraries: Promoting play, toys, and family support internationally. *Early Child Development and Care* 87(1), 1-13.
- McLane, J. B. (1986). Lekotek: A unique play library for families with handicapped children. *Children's Health Care* 14(3), 178-182.
- Melo, L. D. L. & Valle, E. R. M. D. (2010). The toy library as a possibility to unveil the daily life of children with cancer under outpatient treatment. *Revista da Escola de Enfermagem da USP* 44(2), 517-525.
- Mišurcová, V. (1986). The toy library—a new phenomenon. *Prospects* 16(4), 513-520.

- Nicholson, S. (2009). Go back to start: gathering baseline data about gaming in libraries. *Library Review* 58(3), 203-214.
- Nicholson, S. (2013). Playing in the past: a history of games, toys, and puzzles in north american libraries. *The Library Quarterly* 83(4), 341-361.
- Ozanne, L. K. & Ballantine, P. W. (2010). Sharing as a form of anti-consumption? An examination of toy library users. *Journal of Consumer Behaviour* 9(6), 485-498.
- Ozanne, L. K. & Ozanne, J. L. (2011). A child's right to play: The social construction of civic virtues in toy libraries. *Journal of Public Policy & Marketing* 30(2), 264-278.
- Powell, R. & Seaton, N. (2007). "A Treasure Chest of Service": The Role of Toy Libraries within Play Policy in Wales. National Foundation for Educational Research.
- Rettig, M. A. (1998). Guidelines for beginning and maintaining a toy lending library. *Early Childhood Education Journal* 25(4), 229-232.
- Rosenfeld, A. H. (1978). Cultural Enrichment by Means of a Toy Library. Parent-Child Program Series, Report No. 2.
- Stone, M. (1983). Toy libraries. *Early Childhood Education Journal* 11(2), 19-21.
- Thomas, V. (2013). Playing at the crossroads. In: ISBE 2013 Conference Proceedings. London: ISBE. 9781900862264.
- Weber, F. S. (2010). The influence of playful activities on children's anxiety during the preoperative period at the outpatient surgical center. *Jornal de Pediatria* 86(3), 209-214.

Οι διαπροσωπικές συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών στο νηπιαγωγείο και ο ρόλος της προϊσταμένης στην αποτελεσματική διαχείρισή τους

Γεώργιος Αλεξανδρόπουλος¹ & Ευφροσύνη Μπουρή²

Περίληψη: Η παρούσα εργασία μελετά τις απόψεις των εκπαιδευτικών της προσχολικής εκπαίδευσης σχετικά με τις διαπροσωπικές συγκρούσεις, καθώς και τον ρόλο που διαδραματίζει η διοίκηση στην αποτελεσματική διευθέτησή τους. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Μάρτιο και τον Απρίλιο του 2017 με τη βοήθεια ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, ενώ το δείγμα αποτέλεσαν 153 νηπιαγωγοί της περιφερειακής ενότητας Αχαΐας. Από τα ευρήματά της έρευνας προκύπτει ότι οι διαπροσωπικές συγκρούσεις στην προσχολική εκπαίδευση προκύπτουν κυρίως από την έλλειψη επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και της προϊσταμένης τους. Οι επικρατέστερες στρατηγικές διαχείρισης των συγκρούσεων, που προτάσσουν οι εκπαιδευτικοί, είναι κυρίως ο συμβιβασμός και η παραχώρηση.

Georgios Alexandropoulos & Efrosini Bouri: Interpersonelle Konflikte zwischen Erzieherinnen im Kindergarten und der Beitrag der pädagogischen Leitung zur konstruktiven Konfliktbearbeitung

Zusammenfassung: Die vorliegende Studie untersucht die Ansichten von Vorschullehrern zu interpresonellen Konflikten sowie den Beitrag der Kindergartenleitung zur konstruktiven Konfliktaustragung. Die empirische Untersuchung wurde im März und April 2017 mithilfe eines elektronischen Fragebogens durchgeführt. Die Stichprobe bestand aus 153 pädagogischen Fachkräften aus der Region Achaia. Aus den Ergebnissen der Untersuchung geht eindeutig hervor, dass Konflikte oft aus mangelnder Kommunikation und fehlender Kooperation zwischen den Erzieherinnen und der Leitung der Kindertageneinrichtung resultieren. Nachgeben und Kompromiss konnten dabei als Konfliktstrategien seitens der Erzieherinnen identifiziert werden.

Interpersonal Conflicts between Nursery School Teachers and the Contribution of Pedagogical Leaders to Constructive Conflict Management

Abstract: This study examines the views of pre-school teachers on interpresonal conflicts and the contribution of kindergarten management to constructive conflict resolution. The empirical study was conducted in March and April 2017 using an electronic questionnaire. The sample consisted of 153 kindergarten teachers from region Achaia. The results of the study clearly show that conflicts often result from a lack of communication and cooperation between the educators and the management of the kindergarten. The teachers were able to identify yielding and compromise as conflict strategies.

1 Visiting lecturer (ΣΕΠ), Greek Open University

2 Kindergarten teacher (ΜΕΔ.)

1. Εισαγωγή

Στο διαρκώς μεταβαλλόμενο διεθνές περιβάλλον, με τις ταχύτατες αλλαγές και τη ραγδαία αύξηση της γνώσης, μια εκπαιδευτική μονάδα όπως το νηπιαγωγείο οφείλει να παρέχει υπηρεσίες υψηλής ποιότητας, να εμπνέει και να καθοδηγεί τους εκπαιδευτικούς στο πολυσύνθετο έργο τους. Σε αυτόν, όμως, τον εργασιακό χώρο αλληλεπιδρούν άτομα με διαφορετικούς στόχους και ενδιαφέροντα, τα οποία είναι υποχρεωμένα να συνυπάρχουν και να συμμετέχουν σε συλλογικές δραστηριότητες. Πολλές φορές εμπλέκονται σε αντιπαραθέσεις και διαμάχες, που διαταράσσουν την ισορροπία του οργανισμού.

Η σύγκρουση μπορεί να αποτελέσει πολύτιμο μέσο ενεργοποίησης ατόμων, ομάδων και οργανώσεων, ενώ η απουσία της συχνά υποδηλώνει αδιαφορία για το επιτελούμενο έργο (Everard & Morris, 1999: 119). Πρόκειται για μία μορφή συμπεριφοράς, που κάποιο πρόσωπο ή ομάδα θέτουν εμπόδια στην προσπάθεια άλλων προσώπων ή ομάδων να επιτύχουν τους στόχους τους (Mullins, 2010). Η αποτελεσματική ή μη διαχείρισή της προωθεί ή αναστέλλει αντίστοιχα την ανάπτυξη ενός οργανισμού (Ιορδανίδης, 2014: 13). Σημαντικό μερίδιο ευθυνών επωμίζεται ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, που αναλώνει αρκετό χρόνο στη διευθέτηση των συγκρουσιακών φαινομένων, η επιτυχής αντιμετώπιση των οποίων εξαρτάται από την επιλογή της κατάλληλης τεχνικής, αλλά κι από τις δεξιότητες που αυτός διαθέτει. Το αρνητικό σχολικό κλίμα και η ύπαρξη διαφορών μεταξύ των ατόμων επηρεάζουν τη λειτουργία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, εμποδίζουν την επίτευξη των στόχων του, υπονομεύουν την παραγωγικότητα και την αποδοτικότητα των εκπαιδευτικών.

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των νηπιαγωγών της περιφερειακής ενότητας Αχαΐας, αναφορικά με τις διαπροσωπικές συγκρούσεις στο νηπιαγωγείο, καθώς και του ρόλου της/του προϊσταμένης/ου στην αποτελεσματική διαχείρισή τους.

2. Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις

Η σύγκρουση στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς αποτελεί αντικείμενο έρευνας, εδώ και πολλές δεκαετίες, για διάφορους θεωρητικούς και μελετητές (Jaffee, 2008). Η ανάλυση και κατανόησή της συντελεί στην καλύτερη διαχείρισή της, στην ανάδειξη της θετικής της πλευράς και στην ελαχιστοποίηση των αρνητικών της πτυχών. Εκδηλώνεται στο εσωτερικό των σχολικών μονάδων, εξαιτίας της δυναμικής που αναπτύσσουν οι ομάδες και τα άτομα που δραστηριοποιούνται σε αυτό. Μάλιστα, είναι ιδιαίτερα εμφανής κατά τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου, τη διαδικασία λήψης αποφάσεων και τον καθορισμό των απαραίτητων δραστηριοτήτων για την επίτευξη των παιδαγωγικών και διδακτικών στόχων ενός εκπαιδευτικού οργανισμού.

Ο Rahim (2002: 208) ορίζει τη συγκεκριμένη έννοια ως μια «διαδραστική διαδικασία αλληλεξάρτησης όπου εμπλέκονται άμεσα άτομα, ομάδες, οργανισμοί, καταδεικνύοντας την ασυμβατότητα στους στόχους, στις αξίες και τις αντιλήψεις τους». Στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς συνήθως εμφανίζεται «ως διαταραχή της επικοινωνιακής διαδικασίας και μπορεί να αφορά είτε το περιεχόμενο του μηνύματος είτε τη σχέση ανάμεσα στους συμμετέχοντες. Εξελίσσεται όταν η ομάδα διστάζει να λάβει μια απόφαση σχετικά με την πορεία της, κυρίως όταν δεν είναι εφικτή μια κοινά αποδεκτή λύση λόγω διαφορετικότητας (των) ατόμων, κουλτούρας, στερεοτυπικών αντιλήψεων, ιδιαίτερων κοινωνικο-μορφωτικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών, καθώς και συναισθηματικών και προσωπικών αναγκών» (Καλούρη-Αντωνοπούλου, 2008: 59-60; Daniel, 2001).

Στη σύγχρονη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία αναφέρονται διαφορετικοί τύποι και μορφές συγκρούσεων (Ιορδανίδης, 2014: 250). Ειδικότερα:

- Ατομική - ενδοατομική σύγκρουση. Αφορά τη σύγκρουση που ανακύπτει όταν ένα άτομο καλείται να επιτελέσει διαφορετικούς ρόλους και καθήκοντα, διαμορφώνοντας πολλές φορές συγκρούμενες και ασυμβίβαστες προσδοκίες.
- Διαπροσωπικές συγκρούσεις. Εκτυλίσσονται, συνήθως, μεταξύ προσώπων που ιεραρχικά ανήκουν στην ίδια ή σε διαφορετική βαθμίδα, όπως μεταξύ συναδέλφων ή υφισταμένων και προϊσταμένων.
- Ομαδικές συγκρούσεις / συγκρούσεις αναφοράς (reference conflict). Αποτελούν συχνό φαινόμενο στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, εξαιτίας της πολυπλοκότητας που χαρακτηρίζει το οργανωσιακό τους περιβάλλον. Πρόκειται για συγκρούσεις διαφορετικών ομάδων, ενώ συχνά εμφανίζονται και μεταξύ των μελών τους.
- Οργανωσιακές συγκρούσεις. Αυτές, σύμφωνα με τον Μπουραντά (2002: 419-420), κατατάσσονται σε: ιεραρχικές, που προκύπτουν μεταξύ διαφορετικών ιεραρχικών επιπέδων (π.χ., μεταξύ διοικητικού συμβουλίου και γενικού διευθυντή).
 - i. λειτουργικές, μεταξύ διαφόρων λειτουργιών ή τμημάτων της επιχείρησης - οργανισμού.
 - ii. συγκρούσεις επιτελικών - γραμμικών στελεχών (π.χ., γενικού διευθυντή και νομικού συμβούλου της επιχείρησης).
 - iii. συγκρούσεις μεταξύ τυπικής και άτυπης οργάνωσης. Τυπική οργάνωση ονομάζουμε τις ομάδες που προβλέπεται η συγκρότησή τους από το καταστατικό ενός οργανισμού. Άτυπες είναι αυτές που συνιστούν, συνήθως, χώρους κοινωνικής αλληλεπίδρασης, χωρίς να υπάρχει σαφής αναφορά τους / προσδιορισμός τους σε κάποιο νομικό κείμενο.

Στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς πηγές σύγκρουσης αποτελούν τόσο ενδογενείς όσο και εξωγενείς παράγοντες. Στους πρώτους μπορεί να ενταχθεί η διαφορετικότητα των ατόμων και η μοναδικότητά τους ως προσωπικότητες, οι ιδιαίτερες φιλοδοξίες και τα ενδιαφέροντά τους (Deutsch, 2006: 27; Rahim, 2002; Rogers, 1999: 92). Η έλλειψη συναδελφικότητας, η εμφάνιση ανταγωνιστικής συμπεριφοράς, η άνιση κατανομή αρμοδιοτήτων, η σύγκρουση ρόλων διατηρούν και αυξάνουν τις αντιπαλότητες μεταξύ ατόμων ή / και ομάδων (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012: 185; Μπουραντάς, 2002: 422; Σαΐτης, 2008: 154).

Επίσης, η επικοινωνία αποτελεί κομβικό στοιχείο της δομής και της λειτουργίας κάθε οργανισμού. Όταν αυτή είναι ανεπαρκής ή αναποτελεσματική, δυσκολεύει την ανταλλαγή πληροφοριών προκαλώντας παρανοήσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών (Μπουραντάς, 2002: 422; Παρασκευόπουλος, 2008). Αλλά και η οργανωτική δομή και η κουλτούρα της εκπαιδευτικής μονάδας αποτελούν σπουδαίους παράγοντες διαμόρφωσης του χαρακτήρα της. Ειδικότερα, του τρόπου σκέψης και συμπεριφοράς των μελών της αναφορικά με τον προγραμματισμό και τη λήψη αποφάσεων (Πετρίδου, 2011; Σπυράκης & Σπυράκη, 2008).

Στις εξωγενείς πηγές συγκρούσεων περιλαμβάνονται οι επιδράσεις που δέχεται μια σχολική μονάδα από το κοινωνικό σύνολο, με το οποίο αλληλεπιδρά και στο οποίο εντάσσεται ως ανοιχτό σύστημα. Επιπρόσθετα, ο έντονα συγκεντρωτικός και γραφειοκρατικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, με την πληθώρα νόμων, εγκυκλίων και υπουργικών αποφάσεων δημιουργεί αναστάτωση και ανασφάλεια στην εκπαιδευτική κοινότητα (Μπάκας, 2009: 47-55; Everard & Morris, 1999).

Πολλές μορφές συγκρούσεων ενισχύουν τις διάφορες λειτουργίες που επιτελούνται στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς κι αποτελούν πηγή ανανέωσης. Σημαντική είναι η αναγνώριση / η κατανόησή τους από το διευθυντικό στέλεχος, που πρέπει να αξιολογεί κάθε φορά την υπάρχουσα κατάσταση και να επιλέγει την καταλληλότερη τεχνική διαχείρισής τους (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012: 186). Αυτή περιλαμβάνει τις σωστά σχεδιασμένες ενέργειες που θα ακολουθηθούν, προκειμένου να μειωθούν οι διαμάχες και να δοθεί οριστική λύση στο πρόβλημα (Ιορδανίδης, 2014: 52-53; Μπάκας, 2014: 37; Μπουραντάς, 2002: 421). Οι Blake & Mouton (1964) ανέπτυξαν ένα μοντέλο συγκρουσιακού πλέγματος (conflict grid), δίνοντας έμφαση στο πώς συμπεριφέρονται και πώς αντιμετωπίζουν τα μέλη της ηγεσίας μια σύγκρουση. Ειδικότερα, αναφέρουν τις ακόλουθες τεχνικές:

- Αποφυγή. Το συγκρουσιακό φαινόμενο αναβάλλεται για μικρό χρονικό διάστημα, ενώ οι ενδιαφερόμενοι αδιαφορούν για τη σπουδαιότητά του.
- Παραχώρηση. Τονίζονται οι ομοιότητες, οι κοινές αντιλήψεις και τα ενδιαφέροντα των μελών μιας ομάδας χωρίς να επισημαίνονται οι διαφορές τους, ώστε να επιτευχθεί η αρμονική συνύπαρξη όλων.

- Συμβιβασμός. Στη συγκεκριμένη τεχνική τα μέλη εξαναγκάζονται να συμβιβαστούν σε μια λύση, αν και εξακολουθούν να εμμένουν στις διαφορές τους (Μπουραντάς, 2002: 423).
- Συνεργασία. Πρόκειται για προσέγγιση που εστιάζει στην ικανοποίηση των στόχων και την επίλυση προβλημάτων και των δύο μερών μέσα σε κλίμα διαλόγου και ανοικτής επικοινωνίας (Di Paola & Hoy, 2001: 241).
- Εξουσία/κυριαρχία. Ο ηγέτης επιβάλλει την άποψή του λόγω εξουσίας στην ιεραρχική δομή ή λόγω αρχαιότητας, χωρίς να επιλύει ουσιαστικά την αντιπαράθεση που έχει προκύψει (Σαΐτης, 2002).

Η εποικοδομητική διαχείριση μιας σύγκρουσης, κατά τον Balay (2007), είναι νευραλγικής σημασίας για την επίτευξη των παιδαγωγικών και των οργανωσιακών στόχων ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Ο ίδιος υποστηρίζει πως τα διευθυντικά στελέχη, όταν είναι αναγκαίο να επιλύσουν μια σύγκρουση, επιλέγουν την τεχνική του συμβιβασμού παρά αυτή της αποφυγής ή της επιβολής.

3. Μεθοδολογία

3.1 Ερευνητικά ερωτήματα

Έχει διεξαχθεί σημαντικός αριθμός ερευνών αναφορικά με τις συγκρούσεις στις σχολικές μονάδες. Στην προσχολική εκπαίδευση, όμως, το πεδίο δεν έχει μελετηθεί διεξοδικά και τα ερευνητικά δεδομένα είναι περιορισμένα. Αυτό το κενό επεδίωξε να καλύψει η συγκεκριμένη έρευνα. Ειδικότερα, τα ερευνητικά μας ερωτήματα ήταν τα ακόλουθα:

1^ο ερευνητικό ερώτημα: Ποιες οι απόψεις των νηπιαγωγών για την έννοια και τα είδη των συγκρούσεων που εκτυλίσσονται στο νηπιαγωγείο;

2^ο ερευνητικό ερώτημα: Ποιες είναι οι κυριότερες αιτίες και συνέπειες των συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών στο νηπιαγωγείο;

3^ο ερευνητικό ερώτημα: Ποιες είναι οι συνηθέστερες πρακτικές αντιμετώπισης των συγκρούσεων από τις/τους προϊσταμένους/ους και τους εκπαιδευτικούς;

4^ο ερευνητικό ερώτημα: Ποιος είναι ο ρόλος της/του προϊσταμένης/ου του νηπιαγωγείου στην αποτελεσματική διευθέτηση των συγκρούσεων;

3.2 Είδος έρευνας

Η εργασία μας αποτελεί ποσοτική έρευνα. Με τη συγκεκριμένη μεθοδολογική προσέγγιση ακολουθείται ένα αυστηρό ερευνητικό πλαίσιο, αφού οι σημαντικότερες αποφάσεις έχουν ληφθεί εκ των προτέρων (Creswell, 2011: 193). Ειδικότερα, η

συγκεκριμένη έρευνα είναι μια μελέτη επισκόπησης. Η επισκόπηση παράγει ποσοτικές πληροφορίες για έναν πληθυσμό, με βάση τη συλλογή σχετικών πληροφοριών από ένα δείγμα του. Τα δεδομένα αποτελούν αριθμητικές μετρήσεις ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών, που αφορούν στάσεις, αντιλήψεις, εμπειρίες, γνώσεις για τα γεγονότα, καθώς και διάφορα κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος (Robson, 2010: 184).

3.3 Πληθυσμός - στόχος, δειγματοληψία

Το δείγμα αποτέλεσαν 153 προϊσταμένες/οι και νηπιαγωγοί της περιφερειακής ενότητας Αχαΐας, που εργάζονταν σε διθέσια και πολυθέσια νηπιαγωγεία. Ακολουθήθηκε δειγματοληψία μη πιθανότητας (βολική). Σχεδόν όλοι οι ερωτώμενοι ήταν γυναίκες (96,1%). Το 79,7% από αυτούς δήλωσαν ηλικία πάνω από 40 έτη, ενώ οι υπόλοιποι (21,2%) έως 40 έτη. Το 33,3% των νηπιαγωγών είχε πτυχίο ΠΤΔΕ, το 13,3% είχε δεύτερο πτυχίο, το 12,4% μεταπτυχιακό τίτλο και το 2% διδακτορικό. Το 67,3% των συμμετεχόντων εργαζόταν σε σχολείο αστικής περιοχής και το 32,7% ημιαστικής. Παρακάτω (Πίνακας 1) παρατίθενται τα εργασιακά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά του δείγματος.

Πίνακας 1: Εργασιακά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά του δείγματος

	Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα (%)
Εκπαιδευτική προϋπηρεσία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση		
<=10 έτη	11	7,2
11-20 έτη	90	58,8
21-30 έτη	42	27,5
>=31	10	6,5
Εργασιακή κατάσταση		
Μόνιμος/η	149	97,4
Αναπληρωτής/ια	2	1,3
ΕΣΠΑ	2	1,3
Θέση στην εκπαίδευση		
Εκπαιδευτικός	85	55,6
Προϊστάμενος/η	68	44,4

3.4 Εργαλείο συλλογής δεδομένων, στατιστικά κριτήρια

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήσαμε ήταν ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο ηλεκτρονικής μορφής. Το συγκεκριμένο μέσο συλλογής δεδομένων δημιουργήθηκε με τις φόρμες της Google (Creswell, 2011: 433; Javeau, 2000: 96). Ο δείκτης αξιοπιστίας του (Cronbach's Alpha = 0,844) ήταν ικανοποιητικός. Αποτελείται από έξι (6) θεματικούς άξονες οι οποίοι περιλαμβάνουν συνολικά 26 ερωτήσεις κλειστού τύπου και 1 ερώτηση ανοικτού τύπου. Για τη μέτρηση των μεταβλητών κρίθηκε καταλληλότερη η χρήση της κλίμακας Likert, με σαφείς, καθορισμένες και διαβαθμισμένες απαντήσεις (καθόλου, λίγο, αρκετά, πολύ, πάρα πολύ).

Οι ερωτήσεις 1 έως 7 αποτέλεσαν τις ανεξάρτητες μεταβλητές (άξονας Α) και αφορούν τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων (φύλο, ηλικία, εργασιακή κατάσταση, σπουδές, εκπαιδευτική προϋπηρεσία, θέση που κατέχουν στην εκπαίδευση, περιοχή που βρίσκεται το νηπιαγωγείο τους). Στον δεύτερο άξονα του ερωτηματολογίου (Β) (ερωτήσεις 1-6), γίνεται προσπάθεια αποτύπωσης των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με το εάν η συνεργασία και η επικοινωνία των νηπιαγωγών της περιφερειακής ενότητας Αχαΐας είναι σημαντική. Ταυτόχρονα, εάν είναι δυνατόν να αποτελέσουν παράγοντα επίλυσης των προβλημάτων που ανακύπτουν στη σχολική μονάδα, συμβάλλοντας στην επίτευξη των αντικειμενικών της στόχων.

Οι ερωτήσεις (1-2) του τρίτου άξονα (Γ) σχετίζονται με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, που επικεντρώνεται στην έννοια και τις μορφές που λαμβάνει μια συγκρουσιακή κατάσταση στο νηπιαγωγείο και πώς την αντιλαμβάνονται οι νηπιαγωγοί μέσα από τη σχολική τους καθημερινότητα και πρακτική. Στη συνέχεια, ο τέταρτος άξονας (Δ) (ερωτήσεις 1-5) επεδίωκε την καταγραφή των απόψεων των υποκειμένων σχετικά με τις αιτίες και τις συνέπειες των συγκρούσεων. Οι συγκεκριμένες ερωτήσεις συνδέονται με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα. Στον πέμπτο κατά σειρά άξονα (Ε), περιλαμβάνονται 4 ερωτήσεις (1-4), οι οποίες σχετίζονται με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα και αποσκοπούν στην καταγραφή των απόψεων των νηπιαγωγών για το αν έχουν αντιμετωπίσει κάποια σύγκρουση στο χώρο του νηπιαγωγείου που υπηρετούν την τελευταία διετία και ποιες θεωρούν καταλληλότερες τεχνικές αντιμετώπισης και πρόληψής της. Στον τελευταίο άξονα (ΣΤ), που περιελάμβανε δύο κλειστές και μία ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, οι οποίες αντιστοιχούν στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, γίνεται προσπάθεια καταγραφής των απόψεων των ερωτηθέντων για τον ρόλο και τα χαρακτηριστικά που είναι αναγκαίο να διαθέτει ο/η προϊστάμενος/η του νηπιαγωγείου, όταν έρχεται αντιμέτωπος με μια συγκρουσιακή κατάσταση.

Για τη διερεύνηση των απαντήσεων των υποκειμένων πραγματοποιήθηκε Παραγοντική Ανάλυση (Δαφέρμος, 2009). Με αυτή ομαδοποιήθηκαν οι δηλώσεις, σύμφωνα με τη συνάφεια των απαντήσεων των ερωτώμενων. Πιο συγκεκριμένα,

χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος Principal Component Analysis. Αυτή επιλέχθηκε, γιατί διαπιστώθηκαν μικρές αποκλίσεις των εμπλεκόμενων μεταβλητών από την κανονική κατανομή στον έλεγχο κανονικότητας (Kolmogorov - Smirnov) που διενεργήθηκε. Η ύπαρξη παραγοντικής δομής ελέγχθηκε με το Bartlett's Test of Sphericity. Επιπλέον, λήφθηκε υπόψη ο δείκτης Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). Η τελική παραγοντική δομή προσδιορίστηκε μετά από ορθογώνια περιστροφή (varimax rotation). Αναφορικά με τον προσδιορισμό του αριθμού των ομάδων, δεχθήκαμε αυτές που είχαν ιδιοτιμή μεγαλύτερη του 1. Για την ονομασία τους λάβαμε υπόψη τις δηλώσεις με τις μεγαλύτερες φορτίσεις (τουλάχιστον 0,4). Με τον όρο φόρτιση εννοούμε τον συντελεστή συσχέτισης (σε απόλυτη τιμή) της μεταβλητής με τον παράγοντα, ενώ με τον όρο εταιρικότητα (communality) εννοούμε το ποσοστό της διακύμανσης της μεταβλητής που εξηγεί η εξαγόμενη παραγοντική δομή (Δαφέρμος, 2011; Field, 2013).

Για τον έλεγχο δύο ανεξαρτήτων δειγμάτων χρησιμοποιήθηκε το παραμετρικό κριτήριο t-test. Για την μελέτη τριών ή περισσότερων ανεξαρτήτων δειγμάτων χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης (One Way ANOVA) και το αντίστοιχο τεστ πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni. Κάθε φορά που παραβιάζονταν η υπόθεση της ισότητας των διακυμάνσεων, αξιοποιούνταν η διόρθωση του Levene. Σε μία περίπτωση που ερευνηθήκε μέρος του δείγματος (που είχε απαντήσει σε μια συγκεκριμένη ερώτηση), χρησιμοποιήθηκαν τα αντίστοιχα μη παραμετρικά τεστ Mann-Whitney και Kruskal - Wallis (Field, 2013). Για τη μελέτη της σχέσης δύο ποιοτικών μεταβλητών (τεστ ομοιογένειας) αξιοποιήθηκε το chi-square (X^2). Τέλος, ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας για τους παραπάνω ελέγχους δεχθήκαμε το $\alpha = 0,05$.

3.5 Περιορισμοί της έρευνας

Κατά τη διεξαγωγή της έρευνας παρουσιάστηκαν δυσκολίες και προβλήματα. Σημαντικότερη αποτέλεσε το μικρό μέγεθος του δείγματος, καθώς περιελάμβανε μόνο τις νηπιαγωγούς και τις προϊσταμένες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της περιφερειακής ενότητας Αχαΐας. Το περιορισμένο βολικό δείγμα αποτέλεσε σοβαρό μειονέκτημα που δυσκόλεψε τους ερευνητές, αφού εξαρτιόνταν σε σημαντικό βαθμό από την προθυμία και τη διαθεσιμότητα των ερωτηθέντων, καθιστώντας τη χρήση της απλής τυχαίας δειγματοληψίας, η οποία αποτελεί ακριβέστερη μορφή, ανέφικτη. Τα προαναφερόμενα περιορίζουν τις δυνατότητες γενίκευσης των συμπερασμάτων μας.

Τέλος, τα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τις διαπροσωπικές συγκρούσεις στην προσχολική εκπαίδευση δεν είναι επαρκή. Οι περισσότερες από τις διεξαχθείσες

μελέτες αφορούν σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Έτσι, υπήρξε αντικειμενική δυσκολία εντοπισμού ερευνών, προκειμένου να γίνει αντιπαραβολή των ευρημάτων τους με αυτά της παρούσας.

4. Ευρήματα

Φαίνεται πως η σύγκρουση αποτελεί σοβαρότερο πρόβλημα από μια απλή διαφωνία, ενώ μπορεί να εκδηλώνεται με τη μορφή ανοιχτής επίθεσης μεταξύ των εκπαιδευτικών. Οι συμμετέχοντες του δείγματος «συμφωνούν» ή «συμφωνούν απόλυτα» (Μ.Τ.=3,8) με την προαναφερόμενη θέση. Η στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων έδειξε σημαντικές στατιστικές διαφορές ($F=3,668$, $df=2$, 150 , $p=0,028$). Από τον έλεγχο πολλαπλών συγκρίσεων Bonferroni διαπιστώσαμε ότι αυτές σχετίζονται με την ηλικιακή ομάδα στην οποία ανήκει ο ερωτώμενος. Πιο συγκεκριμένα, οι μεγαλύτεροι ηλικιακά ερωτώμενοι (41-50) θεωρούν σε μεγαλύτερο βαθμό (Μ.Τ.=3,9) τη σύγκρουση ως βαθύτερο και σοβαρότερο πρόβλημα από ότι οι νεαρότεροι ερωτώμενοι (≤ 40).

Ως κυριότερη αιτία συγκρούσεων αναδεικνύεται η έλλειψη επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 2. Ο δεύτερος παράγοντας προβάλλει ως σημαντικές πηγές διαφωνιών διάφορα ζητήματα οργάνωσης, διοίκησης και λειτουργίας του νηπιαγωγείου (περιορισμένοι οικονομικοί πόροι, ανεπαρκής υλικοτεχνική υποδομή, άνιση κατανομή αρμοδιοτήτων). Από τον έλεγχο των διαφορών των απαντήσεων των συμμετεχόντων (πρώτος παράγοντας), με βάση τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά τους, παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($F=4,813$, $df=2$, 150 , $p=0,009$). Πιο συγκεκριμένα, η μεγαλύτερη ηλικιακή ομάδα συμμετεχόντων (41-50) φαίνεται να συμφωνεί σε μεγαλύτερο βαθμό (Μ.Τ.=4,2) με αυτό τον παράγοντα από ότι η μικρότερη ηλικιακή ομάδα (≤ 40) (Μ.Τ.=3,9). Στην ερώτηση εάν η σύγκρουση μπορεί να αποτελέσει στοιχείο ανάπτυξης και εξέλιξης της σχολικής μονάδας (να έχει θετικές συνέπειες), σχεδόν έξι στους δέκα (58,8%) συμφώνησαν. Επιπλέον, παρατηρούμε ότι οι απαντήσεις αυτές διαφοροποιούνται σημαντικά ($X^2=4,944$, $df=1$, $p=0,026$) με βάση τα έτη προϋπηρεσίας. Ειδικότερα, με την άποψη αυτή συμφώνησαν περισσότερο όσοι είχαν προϋπηρεσία τουλάχιστον 21 έτη.

Πίνακας 2: Δηλώσεις αναφορικά με τους παράγοντες που προκαλούν σύγκρουση στο νηπιαγωγείο

Δηλώσεις	1 ^{ος} Παράγοντας	2 ^{ος} Παράγοντας	
Έλλειψη συνεργασίας	0,745		0,560
Έλλειψη επικοινωνίας	0,725		0,528
Αυταρχικό στυλ διοίκησης της/του προϊσταμένης/ου	0,715		0,518
Ατομικές διαφορές	0,491		0,285
Περιορισμένοι οικονομικοί πόροι		0,634	0,402
Διαφορές μεταξύ των άτυπων ομάδων		0,631	0,445
Εισαγωγή καινοτομιών και αλλαγών		0,575	0,333
Συγκρουόμενοι στόχοι		0,562	0,316
Προβλήματα στην οργάνωση και τη λειτουργία του νηπιαγωγείου		0,508	0,320
Εξηγούμενη διακύμανση	21,59	19,584	41,174
Cronbach's alpha	0,717	0,638	

Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να απαντήσουν αν την τελευταία διετία προέκυψαν συγκρούσεις στο χώρο εργασίας τους. Η πλειονότητα τους (54,2%) απάντησε θετικά. Οι απαντήσεις τους διαφοροποιούνται σημαντικά ($\chi^2=6,075$, $df=1$, $p=0,014$) ανάλογα με την περιοχή του νηπιαγωγείου και το μορφωτικό επίπεδο του ερωτώμενου ($X^2=4,886$, $df=1$, $p=0,027$). Το 61,2% των συμμετεχόντων που η σχολική τους μονάδα βρισκόταν σε αστική περιοχή δήλωσε ότι έχουν προκύψει συγκρούσεις, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τους ερωτώμενους που εργάζονταν σε ημιαστική περιοχή ήταν 40%. Επίσης, το 61,8% των συμμετεχόντων που είχαν επιπλέον σπουδές δήλωσε ότι έχουν προκύψει συγκρούσεις, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για αυτούς που διέθεταν μόνο το βασικό πτυχίο ήταν 43,8%.

Μεταξύ των τρόπων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την πρόληψη του φαινομένου συμπεριλαμβάνονται (κατά σειρά προτίμησης): α) η δημιουργία φιλικού σχολικού κλίματος και η ανάπτυξη καλών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών και της/του προϊσταμένης/ου («συμφωνώ» 37,3% και «συμφωνώ απόλυτα» 60,8%), β) η συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων μερών στη λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με την οργάνωση και λειτουργία του νηπιαγωγείου («συμφωνώ» 42,5% και «συμφωνώ απόλυτα» 54,9%), γ) η αποφυγή ανταγωνιστικού πνεύματος και η ύπαρξη δημοκρατικών διαδικασιών και διαλόγου («συμφωνώ» 37,9% και «συμφωνώ απόλυτα» 57,5%), δ) η υλοποίηση συναντήσεων συνεργασίας και επικοινωνίας σε τακτά χρονικά διαστήματα μεταξύ της/του προϊσταμένης/ου και

του Συλλόγου Διδασκόντων («συμφωνώ» 47,7% και «συμφωνώ απόλυτα» 46,4%), ε) η δημιουργία κοινού οράματος για τους προγραμματισμένους στόχους και τους σκοπούς του νηπιαγωγείου («συμφωνώ» 51,6% και «συμφωνώ απόλυτα» 38,6%) και στ) η αξιολόγηση και ο έλεγχος των αρχικών επιδιώξεων και των στόχων του νηπιαγωγείου («συμφωνώ» 49,0% και «συμφωνώ απόλυτα» 37,3%).

Σχετικά με τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται για τη διαχείριση των συγκρούσεων, ο πρώτος παράγοντας υποδεικνύει την τυπική επίλυσή τους ή, κάποιες φορές, την αποφυγή τους από τον προϊστάμενο του νηπιαγωγείου (Πίνακας 3). Ο δεύτερος παράγοντας αναφέρεται στην από κοινού ειρηνική διευθέτηση της σύγκρουσης, μέσα από ουσιαστικό διάλογο με τα αντιμαχόμενα μέρη. Από τον στατιστικό έλεγχο των απαντήσεων των συμμετεχόντων (πρώτος παράγοντας) παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές ανάλογα με τη θέση του εκπαιδευτικού (Mann-Whitney, $U = 663, 5, p = 0,042$) και το μορφωτικό του επίπεδο (Mann-Whitney, $U = 417, 5, p = 0,001$). Ειδικότερα, οι απλοί εκπαιδευτικοί συμφώνησαν περισσότερο (Μ.Τ.=2,5) από τους/τις προϊσταμένους/ες (Μ.Τ.=2,1) με αυτόν τον τρόπο διευθέτησης. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί με επιπλέον σπουδές συμφώνησαν με τη συγκεκριμένη επιλογή σε μεγαλύτερο βαθμό (Μ.Τ.=2,5) από τους/τις άλλους/ες (Μ.Τ.=1,9).

Πίνακας 3: Δηλώσεις αναφορικά με τις τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων στο νηπιαγωγείο

Δηλώσεις	1 ^{ος} Παράγοντας	2 ^{ος} Παράγοντας	Εταιρικότητα
Αποφυγή	0,706		0,586
Διαχωρισμός	0,700		0,627
Εξουσία	0,689		0,502
Συνεργασία	0,666		0,452
Παραχώρηση		0,834	0,709
Συμβιβασμός		0,767	0,613
Εξηγούμενη διακύμανση	32,385	25,772	58,157
Cronbach's alpha	0,646	0,527	

Ζητήσαμε από τους συμμετέχοντες να μας δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους σχετικά με τον ρόλο που διαδραματίζει ο/η προϊστάμενος/η του νηπιαγωγείου στις προαναφερόμενες ενέργειες / διαδικασίες (Πίνακας 4). Ο πρώτος παράγοντας συνοψίζει τον ρόλο του υποστηρικτικού, αλλά τυπικού προϊσταμένου.

Ο δεύτερος αναδεικνύει τον ρόλο του συνεργατικού και επικοινωνιακού προϊστάμενου κατά τη διεύθυνση συγκρούσεων. Όσον αφορά τον δεύτερο παράγοντα, οι ερωτώμενοι του δείγματος «συμφωνούν» ή «συμφωνούν απόλυτα» (Μ.Τ.=4,4).

Επίσης, υπογραμμίζουν (Μ.Τ.=4,4) ότι είναι σημαντική η συνεργασία ανάμεσα στη/ στον προϊσταμένη/ο και τους/τις εκπαιδευτικούς για διάφορα θέματα που σχετίζονται με τη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Η διαπίστωση αυτή διαφοροποιείται σημαντικά ($t=2,370$, $df=151$, $p=0,019$) ανάλογα με την περιοχή του νηπιαγωγείου. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες που δίδασκαν σε σχολεία αστικής περιοχής θεωρούσαν (Μ.Τ.=4,5) περισσότερο σημαντική αυτή τη δήλωση από αυτούς που εργάζονταν σε μη αστική (Μ.Τ.=4,3). Καθώς αυξάνεται ο αριθμός των εκπαιδευτικών στα νηπιαγωγεία, κυρίως των αστικών κέντρων, αυξάνονται και οι πιθανότητες εμφάνισης συγκρούσεων μεταξύ τους.

Πίνακας 4: Οι ρόλοι που διαδραματίζει ο προϊστάμενος κατά τη διαχείριση συγκρούσεων

Δηλώσεις	1 ^{ος} Παράγοντας	2 ^{ος} Παράγοντας	Εταιρικήτητα
Αποτρέπει κάθε μορφή ανταγωνισμού, που οδηγεί σε πόλωση και καταστροφή το νηπιαγωγείο	0,915		0,624
Αποδέχεται με ενεργητικό τρόπο τις απόψεις και προτάσεις των συναδέλφων του, κατανοώντας τη δική τους διαφορετική οπτική	0,708		0,658
Διαθέτει γνώσεις και δεξιότητες για να ανταποκρίνεται ικανοποιητικά στον πολυδιάστατο ρόλο του	0,702		0,639
Ακούει με προσοχή κάθε πλευρά, ικανοποιώντας τις ανάγκες των εργαζομένων και του οργανισμού	0,689		0,464
Διαθέτει την ικανότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης, κατανοεί δηλαδή τις θέσεις και τις ανάγκες των συναδέλφων του	0,672		0,582

Αξιοποιεί και στηρίζει το ανθρώπινο δυναμικό του, αναπτύσσοντας περιβάλλον ενθάρρυνσης, συνεργασίας και ειλικρινούς ενδιαφέροντος	0,593		0,476
Ασκέι ενέλικτα και δημοκρατικά το έργο του, εξασφαλίζοντας τις καλύτερες δυνατές συνθήκες και τα μέσα για την εξέλιξη του νηπιαγωγείου	0,577		0,669
Καθοδηγεί και εμπνέει τα μέλη της ομάδας, προκειμένου να λειτουργήσουν αποτελεσματικά	0,455		0,609
Αποτελεί πρότυπο μίμησης με τη συμπεριφορά και την εργατικότητα του/της		-0,928	0,737
Συντονίζει και διαμορφώνει θετικό εργασιακό περιβάλλον για όλους τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας		-0,848	0,695
Καλλιεργεί κατάλληλο επικοινωνιακό κλίμα μεταξύ των εκπαιδευτικών, ενθαρρύνοντας τους να εκφράζονται ανοιχτά και αβίαστα		-0,808	0,757
Πρωθει την αλληλεπίδραση και διαμορφώνει υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις, αναδεικνύοντας την εκπαιδευτική μονάδα σε πυλώνα δημιουργικότητας		-0,680	0,749
Μεταδίδει με την προσωπικότητα του το όραμα, δίνοντας προοπτική στο νηπιαγωγείο		-0,581	0,557
Συνεργάζεται και ενθαρρύνει όλους τους εκπαιδευτικούς στο διδακτικό και εκπαιδευτικό τους έργο		-0,443	0,595
Εξηγούμενη διακύμανση	55,732	7,212	62,944
Cronbach's alpha	0,891	0,894	

5. Συζήτηση

Αρχικά θα πρέπει να επισημάνουμε ότι οι πλειονότητα των συμμετεχόντων στη συγκεκριμένη έρευνα ήταν γυναίκες, κάτι αναμενόμενο για τη βαθμίδα της προσχολικής εκπαίδευσης (Λαζαρίδου, 2015: 25; Σαρσαλιώτη, 2016; Τσιώλη, 2011: 51), αφού το επάγγελμα της νηπιαγωγού θεωρείται ότι συνάδει με τον ρόλο της γυναίκας ως μητέρας. Η ηλικία των συμμετεχόντων, η οποία πολλές φορές υποδεικνύει και τα έτη προϋπηρεσίας τους, αποτελεί μία από τις μεταβλητές που εξηγούν τη διαφορετικότητα των απαντήσεων που δόθηκαν. Η πλειονότητά τους ήταν πάνω από σαράντα ετών, ενώ πρόκειται για εκπαιδευτικούς με μεγάλη εμπειρία. Το μεγαλύτερο μέρος από αυτές εργάζεται σε αστική περιοχή κι είναι κυρίως μόνιμο προσωπικό. Τα περισσότερα νηπιαγωγεία στελεχώνονται από αρκετούς εκπαιδευτικούς, γεγονός που αυξάνει τις πιθανότητες εμφάνισης συγκρούσεων (σε σχέση με τα μικρότερα των ημιαστικών και των αγροτικών περιοχών) (Σαϊτή, Ιορδανίδης & Μπάκας, 2012: 162).

Οι περισσότεροι ερωτώμενοι ορίζουν τη σύγκρουση ως σοβαρό ζήτημα κι όχι ως μια διένεξη που τείνει να εξαλειφθεί με το πέρασμα του χρόνου. Επίσης, δεν τη θεωρούν καθημερινό και αναπόφευκτο φαινόμενο, καθώς και κινητήρια δύναμη των αλλαγών που πραγματοποιούνται στον εργασιακό τους χώρο. Οι προαναφερόμενες απόψεις είναι εμφανείς στους μεγαλύτερους ηλικιακά εκπαιδευτικούς. Αυτοί, έχοντας αντιμετωπίσει στο παρελθόν ανάλογες καταστάσεις, αντιλαμβάνονται ότι οι διαφορετικές αξίες, αντιλήψεις, στάσεις και συμπεριφορές καλλιεργούν το έδαφος για αντιπαραθέσεις. Πολλές φορές οι τελευταίες ενισχύουν τη δημιουργία ομάδων, που επιδιώκουν να επιβάλλουν προσωπικές ιδέες, να επιτύχουν επιμέρους στόχους, αδιαφορώντας για το συνολικό όφελος.

Όσον αφορά τις αιτίες που τις προκαλούν, διαπιστώνεται ότι ο σημαντικότερος παράγοντας είναι η έλλειψη επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και της προϊσταμένης τους. Μάλιστα, οι μεγαλύτεροι ηλικιακά συμμετέχοντες θεωρούν τις συγκεκριμένες αιτίες περισσότερο σημαντικές σε σχέση με τους νεότερους εκπαιδευτικούς. Αντιλαμβάνονται εντονότερα ότι η έλλειψη επικοινωνιακών δεξιοτήτων ή η διαφορετική ερμηνεία των λεκτικών μηνυμάτων δημιουργεί διαφωνίες (Κουτούζης, 1999: 235). Ένας άλλος παράγοντας πρόκλησης συγκρούσεων σχετίζεται με ζητήματα που αφορούν την οργάνωση, τη διοίκηση και τη λειτουργία της σχολικής μονάδας (περιορισμένοι οικονομικοί πόροι, ανεπαρκής υλικοτεχνική υποδομή, άνιση κατανομή αρμοδιοτήτων) (Σπυράκης & Σπυράκη: 2008). Παρόλα αυτά, οι ερωτώμενοι δίνουν μικρότερη βαρύτητα στα οργανωτικά και διοικητικά ζητήματα.

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων της έρευνας απάντησε ότι η σύγκρουση μπορεί να έχει (και) θετικά αποτελέσματα. Μεταξύ αυτών προτάσσουν την ευκολότερη αντιμετώπιση παρόμοιων ζητημάτων στο μέλλον και την έγκαιρη ανάδειξη

προβλημάτων, εύρημα που καταγράφεται σε αρκετές σχετικές έρευνες (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012: 89; Παυλάκης, 2013: 16-17). Αναφορικά με την ενδυνάμωση της συλλογικότητας, αλλά και τον σεβασμό στη μοναδικότητα / τη διαφορετικότητα κάθε ατόμου, οι απαντήσεις που δόθηκαν επιβεβαιώνουν ότι η επιτυχής αντιμετώπιση μιας συγκρουσιακής διένεξης ενισχύει και βελτιώνει τις διαπροσωπικές σχέσεις των εμπλεκόμενων μερών. Δεν συμπεριλαμβάνεται στις εποικοδομητικές συνέπειες η αύξηση της παραγωγικότητας και της δημιουργικότητας του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Για τις δυσλειτουργικές μορφές των συγκρούσεων υπήρξε σχεδόν καθολική συμφωνία ότι επιδρούν αρνητικά στη λειτουργία του νηπιαγωγείου. Οι μεγαλύτερες ηλικιακά ομάδες ερωτώμενων αντιλαμβάνονται την αρνητική διάσταση των συγκρούσεων εντονότερα σε σχέση με τους νεότερους συμμετέχοντες. Αυτό είναι αναμενόμενο, καθώς η συχνή εμφάνιση αντιπαραθέσεων λαμβάνει χώρα στα νηπιαγωγεία των αστικών κέντρων, όπου εκεί εργάζεται η συγκεκριμένη ομάδα εκπαιδευτικών. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί με μικρότερη εκπαιδευτική προϋπηρεσία αντιλαμβάνονται σε μεγαλύτερο βαθμό τις αρνητικές συνέπειες των συγκρούσεων. Μια πιθανή εξήγηση του συγκεκριμένου ευρήματος είναι ότι οι «αρχαιότεροι» είναι πιο ψύχραιμοι και υιοθετούν επιλυτικές και διαχειριστικές στάσεις στις αντιπαραθέσεις, σε αντίθεση με τους «νεότερους», οι οποίοι αντιδρούν με ανασφάλεια και άγχος.

Σχετικά με τη συνεργασία εκπαιδευτικών και προϊσταμένης, στη συντριπτική τους πλειονότητα απάντησαν ότι αυτή είναι πολύ σημαντική. Μάλιστα, η διαπίστωση αυτή φαίνεται να είναι εντονότερη στα νηπιαγωγεία των αστικών κέντρων παρά σε αυτά των ημιαστικών περιοχών, που αποτελούνται από μικρότερους συλλόγους διδασκόντων. Το πλαίσιο, όμως, που πραγματοποιείται η επικοινωνία τους, τα θέματα που συζητούνται, η διάθεση και ο χρόνος που αφιερώνεται σ' αυτήν καθορίζουν αν παραμένει σε τυπικό - επαγγελματικό επίπεδο ή θα οδηγήσει σε ουσιαστικές σχέσεις μεταξύ τους. Ως κυριότερες αιτίες που παρεμποδίζουν τη συνεργασία με την προϊσταμένη θεωρούνται το κακό σχολικό κλίμα και το αυταρχικό στυλ διοίκησης (Κούλα, 2011; Σαΐτη, Ιορδανίδης & Μπάκας, 2012: 193).

Στην ερώτηση αν έχουν προκύψει συγκρούσεις την τελευταία διετία στη σχολική μονάδα που υπηρετούν, η πλειονότητα των ερωτώμενων απάντησε θετικά. Μάλιστα, όσοι εργάζονταν σε αστική περιοχή δήλωσαν ότι συνέβη κάτι τέτοιο σε μεγαλύτερο βαθμό από αυτούς που εργάζονταν σε ημιαστική. Σε μεγάλους συλλόγους διδασκόντων εμφανίζονται συγκρουσιακές διενέξεις ευκολότερα, γιατί αναγκάζονται να συνυπάρξουν άτομα που λειτουργούν με βάση την προσωπική τους οπτική αναφορικά με διάφορα θέματα (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012: 185; Ιορδανίδης, 2014: 39-40; Rahim, 2002; Rogers, 1999: 92).

Στις τεχνικές διευθέτησης μιας συγκρουσιακής διαμάχης κυριάρχησαν (με τη σειρά που αναφέρονται) ο συμβιβασμός, η συνεργασία και η παραχώρηση (Balay, 2007; Μητσαρά & Ιορδανίδης, 2014: 106; Μπατσούλα, 2015). Μετά την ομαδοποίηση των δηλώσεων προέκυψαν δύο ομάδες (παράγοντες): α) η πρώτη, που τονίζει την τυπική επίλυση της σύγκρουσης ή την αποφυγή της από τον προϊστάμενο του νηπιαγωγείου και β) η δεύτερη, που αναδεικνύει την από κοινού διευθέτηση της σύγκρουσης, μέσα από ουσιαστικό διάλογο με τα αντιμαχόμενα μέρη (Tjosvold et al, 2014). Αρκετά υψηλό ήταν το ποσοστό των συμμετεχόντων που υποστήριζε ότι η από κοινού διευθέτηση της σύγκρουσης επιλύει έγκαιρα ένα πρόβλημα, οδηγώντας σε μια αποδεκτή συμβιβαστική λύση (Di Paola & Hoy, 2001: 241; Johnson & Johnson, 2009: 42).

Η αποτελεσματική διαχείριση των συγκρούσεων συνδέεται στενά με τον διευθυντή. Σύμφωνα με την ομαδοποίηση που πραγματοποιήθηκε κατά τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, προέκυψαν δύο παράγοντες που σχετίζονται με τον ρόλο του. Ο πρώτος, συνοψίζει αυτόν του υποστηρικτικού αλλά τυπικού προϊσταμένου (manager), ενώ ο δεύτερος ταυτίζεται με τον συνεργατικό και επικοινωνιακό προϊστάμενο - ηγέτη. Ο τελευταίος συνεπάγεται τη γνώση των προσωπικών αναγκών κάθε εκπαιδευτικού, καθώς και την άσκηση των διοικητικών καθηκόντων με σύνεση και αντικειμενικότητα (Hard, 2011; Hard & Joinsdottir, 2013). Η ύπαρξη ειλικρινούς ενδιαφέροντος για το ανθρώπινο δυναμικό της σχολικής μονάδας, η ενεργητική ακρόαση των θέσεων κάθε πλευράς, καθώς και η αμερόληπτη συμπεριφορά του οδηγούν στην έγκαιρη αντιμετώπιση κάθε συγκρουσιακής διένεξης (Ιορδανίδης, 2014: 183-184; Λαζαρίδου, 2015; Τσιώλη, 2011).

Όσον αφορά τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που πρέπει να διαθέτει, η πλειονότητα των ερωτώμενων δήλωσαν ότι πρέπει να είναι επικοινωνιακός, υπεύθυνος και δημοκρατικός, ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων στη λήψη των αποφάσεων. Ακολουθούν τα γνωρίσματα που ταυτίζονται με τον τυπικό του ρόλο (manager), όπως η εργατικότητα, η δημιουργικότητα και η διορατικότητα (Λαζαρίδου, 2015: 11; Λεμονή & Κολεζάκης, 2013: 167).

Από τη συγκεκριμένη έρευνα προέκυψαν ορισμένα σημαντικά ευρήματα που σχετίζονται με την καθημερινότητα των εκπαιδευτικών. Συνδέονται, επίσης, με την αντιμετώπιση της σύγκρουσης, αφού αυτή είναι υπαρκτή κι εμφανίζεται με μεγαλύτερη ή μικρότερη συχνότητα σε κάθε εκπαιδευτικό οργανισμό. Οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται τη σύγκρουση ως σοβαρότερο και βαθύτερο ζήτημα από μια απλή διαμάχη ή διαφωνία. Εκδηλώνεται με διαφορετικές μορφές και απαιτεί από το διευθυντικό στέλεχος να διακρίνει τη λειτουργικότητά της, τον βαθμό στον οποίο είναι επιθυμητή, προβαίνοντας σε συγκεκριμένες ενέργειες κάθε φορά.

Ακόμη και μια ήπια μορφή σύγκρουσης μπορεί να γίνει ανεξέλεγκτη και να επηρεάσει σημαντικά την απόδοση ενός οργανισμού. Η εποικοδομητική διαχείρισή της συνιστά

διακύβευμα υψίστης σημασίας. Τον δύσκολο και απαιτητικό αυτό ρόλο επωμίζεται, κυρίως, το διευθυντικό στέλεχος, που πρέπει να διαμορφώσει ένα θετικό εργασιακό περιβάλλον. Συγχρόνως, οφείλει να καλλιεργεί τις γνώσεις και τις δεξιότητές του, προκειμένου να ανταποκριθεί στο πολυδιάστατο έργο του.

Βιβλιογραφία

- Αθανασούλα- Ρέππα, Α. (2012). Συγκρούσεις - Ηγεσία και αποτελεσματικότητα στα σχολεία. Στο: Καρακατσάνη, Δ. & Παπαδιαμαντάκη, Π. (Επιμ.), Σύγχρονα Ζητήματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Αναζητώντας το «Νέο Σχολείο». Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 183-200.
- Balay, R. (2007). Predicting conflict management based on Organizational commitment and selected demographic variables. *Asia Pacific Education Review* 8(2), 321-336.
- Blake, R. & Mouton, J. S. (1964). *The managerial grid*. Houston: Gulf Publishing Co.
- Creswell, J. W. (2011). Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας (μτφ. Κουβαράκου, Ν.). Αθήνα: Ίων/ Έλλην.
- Δαφέρμος, Β. (2009). Παραγοντική ανάλυση: Διερευνητική με SPSS και επιβεβαιωτική με το LISREL Αθήνα: Γκιούρδας.
- Δαφέρμος, Β. (2011). Κοινωνική στατιστική και μεθοδολογία έρευνας με το SPSS. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.
- Daniel, D. (2001). *Conflict resolution. Mediation tools for Everyday Worklife*. New York: McGraw-Hill.
- Deutsch, M. (2006). Cooperation and Competition. In: Deutsch, M. & Coleman, P. T. & Marcus, E. C. (Eds.), *The Handbook of conflict Resolution: Theory and practice*. San Francisco: Jossey- Bass, 23- 42.
- Di Paola, M. F. & Hoy, W. K. (2001). Formalization, Conflict and Change: constructive and destructive consequences in schools. *International Journal of Educational Management* 15(5), 238-244.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS (4th edition)*. Los Angeles - London: Sage.
- Hard, L. (2011). Leadership in early childhood education and care: Facing the challenges and embracing new possibilities. Ανακτήθηκε στις 7 Μαΐου 2017, από: <https://louisehard.wordpress.com/doctorate-publications>.
- Hard, L. & Jónsdóttir, A. (2013). Leadership is not a dirty word: Exploring and embracing leadership in ECEC. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(3), 311-325 Ανακτήθηκε στις 7 Μαΐου 2017, από: <https://>

www.researchgate.net/profile/Louise_Hardpublications.

- Ιορδανίδης, Γ. (2014). Διαχείριση Συγκρούσεων στο Σχολείο. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη.
- Jaffee, D. (2008). Conflict at work throughout the History of Organizations. In: C.K.W Dreu, & M.J. Gelfand. The Psychology of Conflict and Conflict Management of Organizations. New York, 56-74.
- Javeau, C. (2000). Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή (μτφ. Κ. Τζαννόνε - Τζωρτζή). Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.
- Johnson, D. W. & Johnson R.T. (2009). Energizing Learning: The Instructional power of Conflict. Educational Researcher 3(1), 37-51.
- Καλούρη - Αντωνοπούλου, Ο. (2008). Εργασιακές Σχέσεις - Σύγκρουση. Βιομηχανική Ψυχολογία. Διδακτικές σημειώσεις (σ. 59-60). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε στις 5/11/2016 από: http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/1092/4/1092_02_oaed_enotita04b_v01.pdf.
- Κολεζάκης, Α. & Λεμονή, Ι. (2013). Το πολυσύνθετο έργο του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας και η έλλειψη σχετικής κατάρτισής του στη «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων». Εκπ@ιδευτικός Κύκλος, 3, 165-184. Ανακτήθηκε στις 21/1/2017 από: <http://www.educircle.gr/periodiko/images/teuxos/2013/3/teuxos3-a10.pdf>
- Κουτούζης, Μ. (1999). Ηγεσία και Καθοδήγηση. Στο: Κουτούζης, Μ. (Επιμ.), Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων: Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ (τόμος Α', σ. 137-165). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κούλα, Β. (2011). Οι διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντών σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών: Συμβολή στην αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Διδακτορική Διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Λαζαρίδου, Ι. (2015). Ο ρόλος της γυναικείας ηγεσίας ως παράγοντας αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έργου στην προσχολική εκπαίδευση: Διερεύνηση των αντιλήψεων των προϊσταμένων προσχολικής εκπαίδευσης. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Πάτρα.
- Μπάκας, Θ. (2009). Οι αλλαγές και αντιστάσεις στην εκπαίδευση. Παιδαγωγική-Θεωρία και Πράξη (3), 47-55.
- Μπατσούλα, Ο. (2015). Ο ρόλος των προϊσταμένων νηπιαγωγείου στη διαχείριση συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). Μάνατζμεντ. Θεωρητικό υπόβαθρο, σύγχρονες πρακτικές. Αθήνα: Μπένου.
- Mullins, L. J. (2010). Management & Organisational Behaviour (9th edition). Prentice Hall: Financial Times.

- Παρασκευόπουλος, Θ. (2008). Συγκρούσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς στο χώρο του σχολείου. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Παυλάκης, Μ. (2013α). Η δυναμική της ομάδας. Στο: Παυλάκης, Μ. & Κολαουζίδης, Γ., Κόκκος, Α. & Κωσταρά, Ε. (Επιμ.), Επικοινωνία και Δυναμική της Ομάδας. Εκπαιδευτικό Υλικό για τα Κέντρα δια Βίου Μάθησης, Ίδρυμα, Νεολαίας και δια Βίου Μάθησης, Ε.Α.Π. (σ.σ. 9-20). Ανακτήθηκε στις 10 Οκτωβρίου 2016, από: <http://kdvm.gr/Media/Default/Pdf%20enotites/5.6.pdf>.
- Πετρίδου, Ε. (2011). Διοίκηση - Μάνατζμεντ: Μια Εισαγωγική Προσέγγιση. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Rahim, M. A. (2002). Toward a theory of Managing Organizational Conflict. *The International Journal of Conflict Management* 13(3), 206-235.
- Rogers, A. (1999). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων (μτφ. Παπαδοπούλου, Μ., & Τόμπρου, Μ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σαΐτης, Χ. (2002). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο. Αθήνα: Ατραπός.
- Σαΐτης, Χ. (2008). Ο διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο (σ. 152-153). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σαΐτη, Α. Ιορδανίδης, Γ. & Μπάκας, Θ. (2012). Στάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το φαινόμενο των συγκρούσεων στο εργασιακό περιβάλλον του σχολείου τους. Στο: 8^ο Πανελλήνιο Συνέδριο. Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα (2-4 Νοεμβρίου 2012). Ιωάννινα.
- Σαρσαλιώτη, Α. (2016). Απόψεις των προϊσταμένων νηπιαγωγών για τη διοίκηση και προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατά την άσκηση των διοικητικών καθηκόντων. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Πάτρα.
- Σπυράκης, Γ. & Σπυράκη, Χ. (2008). Αντιμετώπιση των συγκρούσεων στους οργανισμούς: Από την επίλυση στη διαχείριση συγκρούσεων. *Διοικητική Ενημέρωση* 44, 32-50.
- Tjosvold, D. Wong, A. S. H. & Chen, N. Y. F. (2014). Constructively managing conflicts in organizations. *The Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behaviour* 1, 545-568.
- Τσιώλη, Σ. (2011). Ο ρόλος του διευθυντή στο νηπιαγωγείο. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

