



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Η ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ
ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ
ΣΧΟΛΕΙΟΥ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΜΑΝΤΖΙΟΥΚΑΣ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2024

Η ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΜΑΘΗΤΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΜΑΝΤΖΙΟΥΚΑΣ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΖΑΡΑΓΚΑΣ ΧΑΡΙΛΑΟΣ, ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ,
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΜΕΛΗ:

1. ΝΙΚΟΛΑΟΥ ΓΕΩΡΓΙΟΣ, ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ, ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ
2. ΣΤΕΡΓΙΟΥ ΑΜΑΡΥΛΛΙΣ (ΛΗΔΑ), ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ,
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΕΠΤΑΜΕΛΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:

1. ΖΑΡΑΓΚΑΣ ΧΑΡΙΛΑΟΣ, ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ, ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
2. ΝΙΚΟΛΑΟΥ ΓΕΩΡΓΙΟΣ, ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ, ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ
3. ΣΤΕΡΓΙΟΥ ΑΜΑΡΥΛΛΙΣ (ΛΗΔΑ), ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ,
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
4. ΜΠΕΚΙΑΡΗ ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ, ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
5. ΚΑΡΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ, ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ
ΔΗΜΟΚΡΙΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΡΑΚΗΣ
6. ΕΥΑΓΓΕΛΟΥ ΦΙΛΙΠΠΟΣ, ΕΠΙΚΟΥΡΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2024



«Η έγκριση της διδακτορικής διατριβής από τη Σχολή Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων δεν υποδηλώνει αποδοχή των γνώμων του συγγραφέα Ν. 5343/32, άρθρο 202, παράγραφος 2 (νομική κατοχύρωση του Τμήματος Νηπιαγωγών)».

.... στους αγαπημένους μου γονείς Χρήστο και Αμαλία που οφείλω το πριν, το τώρα, το μετά και το πάντα...

...στον αείμνηστο παππού μου Παναγιώτη που με δίδαξε ότι με εργατικότητα, ήθος, συνέπεια και σθένος μπορείς να καταφέρεις τα πάντα...

...στον αείμνηστο παππού μου Ιωάννη και στη γιαγιά μου Αλεξάνδρα που έτρεφαν τα ευγενέστερα των συναισθημάτων για τους δασκάλους και θα ήταν εξαιρετικά υπερήφανοι.

... στους αγαπημένους μου θείους Κωνσταντίνο και Δημήτριο που πάντα πίστευαν σε μένα και δεν αμφέβαλαν ποτέ ούτε για μια στιγμή...

... στην αγαπημένη μου αδερφή Αλεξάνδρα με την οποία είμαστε συνοδοιπόροι και συνταξιδιώτες στο πιο όμορφο ταξίδι όλων, την ίδια την εκπαίδευση...

...σε όλους τους συγγενείς, φίλους και συναδέλφους που πάντα πίστευαν και πιστεύουν σε εμένα...

Ευχαριστίες

Πριν από μερικά χρόνια ξεκίνησε ένα πνευματικό ταξίδι για την συγγραφή της παρούσας διδακτορικής διατριβής. Ένα ταξίδι επίπονο, πνευματικά κοπιαστικό και απαιτητικό αλλά συνάμα ένα ταξίδι ανακάλυψης, εξέλιξης, πνευματικής αναζήτησης και εμπάθυνσης στον κόσμο της επιστήμης και της έρευνας. Ένα ταξίδι που ο τελικός προορισμός του αντισταθμίζει κάθε ταλαιπωρία, κάθε πνευματική κόπωση και κάθε θυσία. Ένα ταξίδι που όλοι οι κόποι και οι θυσίες δικαιώνονται.

Η συγγραφή και υλοποίηση της παρούσας διδακτορικής διατριβής δεν θα ήταν εφικτή χωρίς την παρουσία, τη συμβολή και την υποστήριξη πολλών προσώπων. Γι' αυτόν τον λόγο, από τη θέση αυτή, θα ήθελα να τους ευχαριστήσω θερμά και να τους εκφράσω τη βαθιά μου ευγνωμοσύνη.

Εν αρχή, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες προς τον επιβλέποντα της διδακτορικής μου διατριβής, κ. Ζάραγκα Χαρίλαο, Αναπληρωτή Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, για την ανάθεση της συγγραφής της παρούσας διατριβής και τη συνεχή καθοδήγησή του σε όλα τα στάδια της πραγματοποίησής της. Η εμπιστοσύνη του στο πρόσωπό μου με τιμά ιδιαίτερα. Η συμπαράσταση και η εμπύχωση του, οι συμβουλές και οι επισημάνσεις του, καθώς και ο επιστημονικός του λόγος και η παραγωγική του σκέψη συνέβαλαν τόσο στην επιτυχή έκβαση αυτού του έργου όσο και στην προσωπική μου εξέλιξη, ως εκπαιδευτικού και ερευνητή. Τον ευχαριστώ θερμά για όλες τις εποικοδομητικές συζητήσεις που είχαμε για ζητήματα που σχετίζονται τόσο με τη διατριβή όσο και την επιστημονική έρευνα γενικότερα.

Θα ήθελα παράλληλα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου και στα άλλα δύο μέλη της συμβουλευτικής επιτροπής μου, στον κ. Νικολάου Γεώργιο, Καθηγητή του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας του Πανεπιστημίου Πατρών, ο οποίος υπήρξε καθηγητής μου από τα πρώτα χρόνια μου ως προπτυχιακός φοιτητής στο ΠΤΔΕ Ιωαννίνων και υπήρξε μέντοράς μου σε θέματα πολυπολιτισμικότητας, διαπολιτισμικότητας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και στάθηκε πολύτιμος αρωγός αυτής της προσπάθειας από την πρώτη στιγμή. Καθώς και την κ. Στεργίου Λήδα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων για τις συμβουλές της, τη συνεργασία και την καθοδήγηση στην ολοκλήρωση της διατριβής μου ιδίως σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και εκπαίδευσης παιδιών μεταναστών και προσφυγοπαίδων.

Θα ήθελα από καρδιάς να απευθύνω ιδιαίτερες ευχαριστίες και προς τα υπόλοιπα μέλη της επταμελούς εξεταστικής μου επιτροπής, τον κ. Θάνο Θεόδωρο, Καθηγητή του Παιδαγωγικού τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, την κα. Μπεκιάρη Αλεξάνδρα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Τ.Ε.Φ.Α.Α. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, τον κ. Καραδημητρίου Κωνσταντίνο Αναπληρωτή Καθηγητή του Τμήματος Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης και τον κ. Ευαγγέλου Φίλιππο, Επίκουρο Καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων για την ιδιαίτερη τιμή που μου έκαναν να συμμετέχουν στην κρίση της διδακτορικής διατριβής μου.

Ευχαριστώ θερμά την αδερφή μου και συνάδελφο κ. Αλεξάνδρα Μαντζιούκα που αποτέλεσε για μένα στήριγμα όλα αυτά τα χρόνια και με βοήθησε στην υλοποίηση της έρευνας της παρούσας διατριβής, καθώς και για τις ατέρμονες συζητήσεις που είχαμε σε θέματα παιδαγωγικής, διδακτικής και ερευνητικής μεθοδολογίας.

Επίσης, επιθυμώ να εκφράσω ευχαριστίες στους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής και δασκάλους σε ολιγοθέσια σχολεία), καθώς και τους Διευθυντές/τριες, Προϊσταμένους/μένες των Σχολικών Μονάδων που δέχτηκαν με μεγάλη προθυμία να συμμετέχουν στην έρευνα και στη χορήγηση όλων των ερευνητικών εργαλείων. Επέδειξαν απaráμιλλη προθυμία και συμμετείχαν με ιδιαίτερος μεγάλο ενδιαφέρον και χαρά στην υλοποίηση όλων των σταδίων της έρευνας. Με τιμάει ιδιαίτερα η εμπιστοσύνη που έδειξαν προς το πρόσωπό μου. Ένα ευχαριστώ είναι πολύ λίγο για να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου. Θα ήταν μεγάλη παράλειψή μου αν δεν ευχαριστούσα όλους και όλες τους μαθητές/τριες που συμμετείχαν στην έρευνα της παρούσας διδακτορικής διατριβής. Χωρίς τις ειλικρινείς απαντήσεις τους και την έμπρακτη συμμετοχή τους δεν θα υλοποιούνταν η παρούσα έρευνα. Τους ευχαριστώ από τα βάθη της ψυχής μου. Επίσης οφείλω ένα ευχαριστώ και σε όλους τους μαθητές/τριες μου. Αποτελούν καθημερινά η κινητήριος δύναμή μου και πηγή έμπνευσης. Μου υπενθυμίζουν το χρέος που έχω ως δάσκαλος απέναντί τους. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την υποστήριξη και την αμέριστη συμπαράσταση που μου προσέφεραν όλα αυτά τα χρόνια.



Περιεχόμενα

Ευχαριστίες.....	v
Κατάλογος Πινάκων	xi
Κατάλογος Διαγραμμάτων	xiv
Συνομογραφίες	xv
Περίληψη.....	xvi
Abstract	xviii
ΜΕΡΟΣ Ι. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	1
1. Εισαγωγή	2
1.1. Σημαντικότητα Θέματος και Διατύπωση Ερευνητικού Προβλήματος	2
1.2. Βασικές Θεωρητικές Προσεγγίσεις του Ερευνητικού Προβλήματος	11
1.3. Σκοπός της Διδακτορικής Διατριβής	15
1.4. Θεωρητικοί Στόχοι της Διδακτορικής Διατριβής.....	16
1.5. Ερευνητικοί Στόχοι της Διδακτορικής Διατριβής	17
1.6. Ερευνητικές Υποθέσεις.....	19
1.7. Ορισμοί	21
1.7.1. Εννοιολογικοί Ορισμοί	21
1.7.2. Λειτουργικοί Ορισμοί	24

2. Φυσική Αγωγή	25
2.1 Ιστορική Ανασκόπηση της Φυσικής Αγωγής	25
2.2. Φυσική Αγωγή - Ορισμός, Σκοπός και Χαρακτηριστικά	32
3. Πολυπολιτισμικότητα.....	41
3.1 Παγκοσμιοποίηση και Πολυπολιτισμικότητα.....	41
3.2. Πολιτισμική Ετερότητα.....	44
3.3. Πολυπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμικότητα.....	51
3.4. Πολυπολιτισμικότητα και Εκπαίδευση.....	55
3.5. Πολυπολιτισμικότητα και Ελληνική Κοινωνία.....	58
3.6. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.....	64
3.6.1. Βασικές Αρχές και Στόχοι της Διαπολιτισμικής Αγωγής - Εκπαίδευσης.....	72
3.7. Εφαρμογή Μοντέλων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	77
3.7.1. Αφομοιωτικό Μοντέλο	78
3.7.2. Μοντέλο της Ενσωμάτωσης.....	80
3.7.3. Πολυπολιτισμικό Μοντέλο	82
3.7.4. Αντιρατσιστικό Μοντέλο	85
3.7.5. Διαπολιτισμικό Μοντέλο	87
3.8. Κριτική Μοντέλων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	92
3.9. Ιστορική Εξέλιξη της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.....	95
3.9.1. Η Διεθνής Εμπειρία	96
3.9.1.1. <i>Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής</i>	96
3.9.1.2. <i>Καναδάς</i>	99
3.9.1.3. <i>Αυστραλία</i>	99
3.9.2. Η Ευρωπαϊκή Εμπειρία.....	100
3.10. Η Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση στην Ελλάδα	104
3.11. Πρότυπο Προγραμματισμένης Οργανωσιακής Αλλαγής.....	105
3.12. Σκοπός & Στόχοι Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.....	114
3.13. Πολυπολιτισμικό Περιβάλλον στο Ελληνικό Σχολείο	118
3.14. Σχολικές και Κοινωνικές Συμπεριφορές των «Άλλων»	124
4. Η Φυσική Αγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	128
4.1. Ο Ρόλος της Φυσικής Αγωγής στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση	128

4.2. Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού στην Προαγωγή της Διαπολιτισμικότητας.....	138
4.3. Η Διαπολιτισμικότητα στη Φυσική Αγωγή	143
ΜΕΡΟΣ ΙΙ. ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	149
5. Μεθοδολογία Έρευνας	150
5.1. Σκοπός & Στόχοι	150
5.2. Φιλοσοφία έρευνας.....	151
5.3. Ερευνητική Προσέγγιση	153
5.4. Είδος Ερευνητικών Δεδομένων.....	155
5.5. Ερευνητικά Εργαλεία.....	157
5.5.1. Ερωτηματολόγιο ΕΑΑΣΕΦΑ	157
5.5.2. Κλίμακα Αυτό-αξιολόγησης Συμπεριφοράς Μαθητών/τριών (ΚΑΣΜ)	162
5.5.3. Κλίμακα Παρατήρησης Συμπεριφοράς Μαθητών/τριών (ΚΠΣΜ)	165
5.6. Διαδικασία Διεξαγωγής Έρευνας.....	168
5.7. Δειγματοληψία & Δείγμα.....	172
5.8. Ερευνητικές Υποθέσεις: Εναλλακτικές & Μηδενικές.....	173
5.9. Μέθοδος Ανάλυσης Δεδομένων.....	178
5.10. Διασφάλιση Ερευνητικής Δεοντολογίας.....	179
5.11. Περιορισμοί Έρευνας.....	181
6. Αποτελέσματα Ανάλυσης.....	181
6.1. Περιγραφική Ανάλυση Ερωτηματολογίου ΕΑΑΣΕΦΑ.....	181
6.2. Περιγραφική Ανάλυση Κλίμακας ΚΑΣΜ.....	204
6.3. Περιγραφική Ανάλυση Κλίμακας ΚΠΣΜ.....	216
6.4. Επαγωγική Ανάλυση ΕΑΑΣΕΦΑ.....	227
6.4.1. Εσωτερική Συνάφεια ΕΑΑΣΕΦΑ.....	227
6.4.2. Παραγοντική Ανάλυση ΕΑΑΣΕΦΑ.....	228
6.4.3. Έλεγχος Ερευνητικών Υποθέσεων ΕΑΑΣΕΦΑ	235
6.5. Επαγωγική ανάλυση ΚΑΣΜ	242
6.5.1. Εσωτερική Συνάφεια ΚΑΣΜ.....	242
6.5.2. Παραγοντική Ανάλυση ΚΑΣΜ	243
6.5.3. Έλεγχος Ερευνητικών Υποθέσεων ΚΑΣΜ.....	248

6.6. Επαγωγική Ανάλυση ΚΠΣΜ.....	255
6.6.1. Εσωτερική Συνάφεια ΚΠΣΜ.....	255
6.6.2. Παραγοντική Ανάλυση ΚΠΣΜ	256
6.6.3. Έλεγχος Ερευνητικών Υποθέσεων ΚΠΣΜ.....	261
6.7. Πίνακας Θεματοποίησης.....	264
7. Συμπεράσματα	268
7.1. Συμπεράσματα Έρευνας	268
7.2. Συζήτηση.....	272
7.2.1. ΕΑΑΣΕΦΑ	272
7.2.2 ΚΑΣΜ	276
7.2.3. ΚΠΣΜ	279
7.3. Συμπεράσματα.....	282
7.4. Προτάσεις.....	286
8. Βιβλιογραφία	289
8.1. Ελληνική Βιβλιογραφία	289
8.2. Ξένη Βιβλιογραφία	300
8.3. Ηλεκτρονικές Πηγές.....	315
9. Παράρτημα: Ερευνητικά Εργαλεία.....	318
9.1. Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης Απόψεων και Στάσεων Εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής ως προς την Πολυπολιτισμικότητα και την Πολιτισμική Ετερότητα	318
9.2. Κλίμακα Αυτοαξιολόγησης Συμπεριφοράς Μαθητή/τριας (ΚΑΣΜ).....	324
9.3. Κλίμακα Παρατήρησης Συμπεριφοράς Μαθητή/τριας (ΚΠΣΜ).....	325

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1. ΕΑΑΣΕΦΑ: Κατανομή δείγματος ανά περιοχή διαμονής και ειδικότητα εκπαιδευτικού	182
Πίνακας 2. ΕΑΑΣΕΦΑ: Κατανομή δείγματος εκπαιδευτικών ανά φύλο, σχέση εργασίας και έτη υπηρεσίας	184
Πίνακας 3. ΕΑΑΣΕΦΑ: Κατανομή ετών σπουδών δείγματος εκπαιδευτικών	186
Πίνακας 4. ΕΑΑΣΕΦΑ: Κατανομή δείγματος εκπαιδευτικών που αποσπάστηκε στο εξωτερικό.....	187
Πίνακας 5. ΕΑΑΣΕΦΑ: Κατανομή δείγματος εκπαιδευτικών που γεννήθηκε στο εξωτερικό και τη χώρα.....	188
Πίνακας 6. ΕΑΑΣΕΦΑ: Κατανομή δείγματος εκπαιδευτικών με βάση την επιμόρφωση.....	189
Πίνακας 7. ΕΑΑΣΕΦΑ: Κατανομή άποψης δείγματος εκπαιδευτικών σχετικά με τους μαθητές.....	190
Πίνακας 8. ΕΑΑΣΕΦΑ: Κατανομή άποψης δείγματος εκπαιδευτικών προς τους μαθητές σχετικά με τον σεβασμό και την οικονομική κατάσταση	192
Πίνακας 9. ΕΑΑΣΕΦΑ: Κατανομή άποψης δείγματος εκπαιδευτικών σχετικά με τα πολιτισμικά στοιχεία των μαθητών.....	193
Πίνακας 10. ΕΑΑΣΕΦΑ: Κατανομή άποψης δείγματος εκπαιδευτικών σχετικά με τον πολιτισμό	195
Πίνακας 11. ΕΑΑΣΕΦΑ: Κατανομή άποψης δείγματος εκπαιδευτικών σχετικά με τις δραστηριότητες και τα σχέδια του μαθήματος.....	196
Πίνακας 12. ΕΑΑΣΕΦΑ: Κατανομή του δείγματος εκπαιδευτικών σχετικά με την εθνικότητα, τις προοπτικές και την επιρροή τους στον αθλητισμό	198
Πίνακας 13. ΕΑΑΣΕΦΑ: Κατανομή δείγματος εκπαιδευτικών σχετικά με τον πολιτισμικό πλουραλισμό	199
Πίνακας 14. ΕΑΑΣΕΦΑ: Κατανομή άποψης δείγματος εκπαιδευτικών σχετικά με την	

πολιτισμική και οικονομική ετερότητα.....	201
Πίνακας 15. ΕΑΑΣΕΦΑ: Αποτελέσματα ελέγχου Cronbach's Alpha.....	202
Πίνακας 16. ΕΑΑΣΕΦΑ: Περιγραφικά στατιστικά μέτρα, Μέση Τιμή (Mean), Ελάχιστη και Μέγιστη Τιμή (Min & Max) και Τυπική Απόκλιση (Standard Deviation)	203
Πίνακας 17. ΚΑΣΜ: Κατανομή δείγματος μαθητών ως προς το φύλο και την εθνικότητα	204
Πίνακας 18. ΚΑΣΜ: Κατανομή δείγματος μαθητών ως προς την περιοχή διαβίωσης, τύπου σχολείου και τάξης.....	205
Πίνακας 19. ΚΑΣΜ: Κατανομή άποψης δείγματος μαθητών ως προς την επιλογή τρόπων ασχολίας τους	207
Πίνακας 20. ΚΑΣΜ: Κατανομή άποψης δείγματος μαθητών ως προς την επικοινωνία με τους άλλους μαθητές	208
Πίνακας 21. ΚΑΣΜ: Κατανομή δείγματος μαθητών ως προς την αντιμετώπιση προς τους άλλους μαθητές	210
Πίνακας 22. ΚΑΣΜ: Κατανομή άποψης δείγματος μαθητών ως προς την προσοχή και ασφάλεια τους στην άσκηση.....	212
Πίνακας 23. ΚΑΣΜ: Κατανομή δείγματος μαθητών ως προς τους στόχους.....	214
Πίνακας 24. ΚΑΣΜ: Περιγραφικά στατιστικά μέτρα, Μέση Τιμή (Mean), Ελάχιστη και Μέγιστη Τιμή (Min & Max) και Τυπική Απόκλιση (Standard Deviation).....	215
Πίνακας 25. ΚΠΣΜ: Κατανομή δείγματος μαθητών ως προς το φύλο και την εθνικότητα.....	216
Πίνακας 26. ΚΠΣΜ: Κατανομή δείγματος μαθητών ως προς την τάξη.....	216
Πίνακας 27. ΚΠΣΜ: Κατανομή δείγματος μαθητών ως προς τα παιδιά που παίζουν και κάνουν φιλίες με παιδιά άλλων χωρών	218
Πίνακας 28. ΚΠΣΜ: Κατανομή δείγματος μαθητών ως προς τον τρόπο που απευθύνονται τα παιδιά το ένα στο άλλο	220
Πίνακας 29. ΚΠΣΜ: Κατανομή δείγματος μαθητών ως προς την προσπάθεια που καταβάλλει ένα παιδί	222
Πίνακας 30. ΚΠΣΜ: Κατανομή δείγματος μαθητών ως προς το παιχνίδι και τη συνεργασία με άλλα παιδιά	223
Πίνακας 31. ΚΠΣΜ: Κατανομή δείγματος μαθητών ως προς τους προσωπικούς στόχους	225
Πίνακας 32. ΚΠΣΜ: Περιγραφικά στατιστικά μέτρα, Μέση Τιμή (Mean), Ελάχιστη και Μέγιστη Τιμή (Min & Max) και Τυπική Απόκλιση (Standard Deviation).....	226
Πίνακας 33. Εσωτερική Συνάφεια Ερωτηματολογίου ΕΑΑΣΕΦΑ (Cronbach's α).....	227
Πίνακας 34. Αποτελέσματα Παραγοντικής Ανάλυσης Ερωτηματολογίου ΕΑΑΣΕΦΑ.....	229

Πίνακας 35. Αποτελέσματα Rotated Component Matrix, Ερωτηματολογίου ΕΑΑΣΕΦΑ.....	234
Πίνακας 36. Συσχέτιση Ειδικότητας Εκπαιδευτικών και Παραγόντων ΕΑΑΣΕΦΑ.....	236
Πίνακας 37. Συσχέτιση Φύλου Εκπαιδευτικών Και Παραγόντων ΕΑΑΣΕΦΑ	237
Πίνακας 38. Συσχέτιση Σχέσης Εργασίας Εκπαιδευτικών Και Παραγόντων ΕΑΑΣΕΦΑ.....	238
Πίνακας 39. Συσχέτιση Σπουδών Εκπαιδευτικών Και Παραγόντων ΕΑΑΣΕΦΑ.....	239
Πίνακας 40. Συσχέτιση Επιμόρφωσης στις Βασικές Σπουδές Εκπαιδευτικών Και Παραγόντων ΕΑΑΣΕΦΑ	240
Πίνακας 41. Συσχέτιση Επιμορφωτικών Σεμιναρίων Εκπαιδευτικών Και Παραγόντων ΕΑΑΣΕΦΑ	241
Πίνακας 42. Εσωτερική Συνάφεια Κλίμακας ΚΑΣΜ (Cronbach's a).....	242
Πίνακας 43. Αποτελέσματα Παραγοντικής Ανάλυσης Κλίμακας ΚΑΣΜ.....	244
Πίνακας 44. Αποτελέσματα Rotated Component Matrix Ερωτηματολογίου ΚΑΣΜ	247
Πίνακας 45. Συσχέτιση Φύλου Μαθητών και Παραγόντων ΚΑΣΜ	249
Πίνακας 46. Συσχέτιση Εθνικότητας Μαθητών και Παραγόντων ΚΑΣΜ	250
Πίνακας 47. Συσχέτιση Τόπου Καταγωγής Μαθητών και Παραγόντων ΚΑΣΜ.....	252
Πίνακας 48. Συσχέτιση Τύπου Σχολείου Μαθητών και Παραγόντων ΚΑΣΜ	253
Πίνακας 49. Συσχέτιση Τάξης Μαθητών και Παραγόντων ΚΑΣΜ.....	255
Πίνακας 50. Εσωτερική Συνάφεια Κλίμακας ΚΠΣΜ (Cronbach's a).....	256
Πίνακας 51. Αποτελέσματα Παραγοντικής Ανάλυσης Κλίμακας ΚΠΣΜ	257
Πίνακας 52. Αποτελέσματα Rotated Component Matrix Ερωτηματολογίου ΚΠΣΜ.....	260
Πίνακας 53. Συσχέτιση Φύλου Μαθητών και Παραγόντων ΚΠΣΜ	262
Πίνακας 54. Συσχέτιση Εθνικότητας Μαθητών και Παραγόντων ΚΠΣΜ.....	263
Πίνακας 55. Συσχέτιση Τάξης Μαθητών και Παραγόντων ΚΠΣΜ.....	264
Πίνακας 56. Πίνακας Θεματοποίησης	265

Κατάλογος Διαγραμμάτων

Διάγραμμα 1. Κατανομή περιοχής διαμονής δείγματος	182
Διάγραμμα 2. Κατανομή ειδικότητας δείγματος	183
Διάγραμμα 3. Κατανομή φύλου δείγματος	185
Διάγραμμα 4. Κατανομή προϋπηρεσίας δείγματος	185
Διάγραμμα 5. Κατανομή του συνόλου ΕΑΑΣΕΦΑ του δείγματος	204
Διάγραμμα 6. Scree Plot ΕΑΑΣΕΦΑ.....	230
Διάγραμμα 7. Scree plot ΚΑΣΜ.....	245
Διάγραμμα 8. Scree plot ΚΠΣΜ.....	258

Συντομογραφίες

ΕΑΑΣΕΦΑ: Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης Απόψεων Και Στάσεων Εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής

ΚΑΣΜ: Κλίμακα Αυτοαξιολόγησης Συμπεριφοράς Μαθητή/Τριας

ΚΠΣΜ: Κλίμακα Παρατήρησης Συμπεριφοράς Μαθητή/Τριας

ΠΠ: Πολιτισμικός Πλουραλισμός

ΠΕ: Πολιτισμική Ετερότητα

ΕΦΑ: Εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής

Περίληψη

Εισαγωγή: Το ελληνικό σχολικό περιβάλλον της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης έχει μετεξελιχθεί σε ένα πολυπολιτισμικό χώρο, όπου η έντονη κινητικότητα των πληθυσμών τα τελευταία έτη, προς τη χώρα ήταν ιδιαίτερα έντονη. Αποτέλεσμα αυτής της κοινωνικό/γεωπολιτικής εξέλιξης ήταν το σύγχρονο ελληνικό δημοτικό σχολείο να χαρακτηρίζεται για την διαπολιτισμικότητά του. Ειδικότερα, το μάθημα της Φυσικής Αγωγής αποτελεί ένα εκπαιδευτικό πεδίο που επηρεάστηκε από τη μεταβολή αυτή με την ένταξη στο σχολικό περιβάλλον μαθητών με πολυπολιτισμικό προφίλ.

Σκοπός: Ο κύριος σκοπός της παρούσας διατριβής είναι η ανάδειξη των στάσεων και των απόψεων εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και δασκάλων που υπηρετούν σε ολιγοθέσια σχολεία αναφορικά με ζητήματα πολυπολιτισμικότητας-διαπολιτισμικότητας - πολιτιστικού πλουραλισμού (ΠΠ) και πολιτισμικής ετερότητας (ΠΕ) - και τη συμβολή του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής στην ανάπτυξη της πολυπολιτισμικής προσέγγισης μαθητών του σύγχρονου Ελληνικού Δημοτικού Σχολείου.

Μέθοδος: Διττή έρευνα, επισκόπησης και παρατήρησης, πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του ερωτηματολογίου «Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης απόψεων και στάσεων εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής ως προς την πολυπολιτισμικότητα και την πολιτισμική ετερότητα, ΕΑΑΣΕΦΑ», της Κλίμακας Αυτοαξιολόγησης «Κλίμακα Αυτοαξιολόγησης Συμπεριφοράς Μαθητή/τριας, ΚΑΣΜ» και της Κλίμακας Παρατήρησης «Κλίμακα Παρατήρησης Συμπεριφοράς Μαθητή/τριας, ΚΠΣΜ». Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το πρόγραμμα Στατιστικής Ανάλυσης IBM SPSS 21.0. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 781 εκπαιδευτικούς στους οποίους διενεργήθηκε το ερωτηματολόγιο ΕΑΑΣΕΦΑ, από 1045 μαθητές Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης δημοτικού σχολείου στους οποίους διενεργήθηκε έρευνα με την Κλίμακα ΚΑΣΜ και από 46 μαθητές Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης διαπολιτισμικών δημοτικών σχολείων στους οποίους διενεργήθηκε παρατήρηση με την Κλίμακα ΚΠΣΜ.

Αποτελέσματα: Το ερωτηματολόγιο ΕΑΑΣΕΦΑ συγκέντρωσε μέση τιμή 50.1 ± 7.9 , η Κλίμακα ΚΑΣΜ 61 ± 8 και η Κλίμακα ΚΠΣΜ 62.2 ± 5.8 . Αναφορικά με τα αποτελέσματα από το ΕΑΑΣΕΦΑ οι δάσκαλοι ΠΕ70 εκτιμούν τον ΠΠ σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς Φυσική Αγωγής ΠΕ11 (Sig 0,00 < 0,05), οι άνδρες εκτιμούν, δίδουν αξία και εφαρμόζουν τον ΠΠ (Sig 0.004, 0.011 και 0.046 < 0.05) σε υψηλότερο βαθμό από τις γυναίκες, οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν περισσότερο τον ΠΠ σε σχέση με τους μόνιμους (Sig 0.028 < 0.05), όσοι εκπαιδευτικοί δεν έχουν λάβει επιμόρφωση στις βασικές σπουδές πρέπει να ενισχύσουν την αξία που αποδίδουν στον ΠΠ (Sig 0.038 < 0.05) ενώ όσοι εκπαιδευτικοί έχουν συμμετάσχει σε

σεμινάρια επιμόρφωσης στην διαπολιτισμική εκπαίδευση εφαρμόζουν καλύτερα τον ΠΠ (Sig 0.006 < 0.05). Σχετικά με τα αποτελέσματα από την Κλίμακα των μαθητών ΚΑΣΜ, τα αγόρια σημείωσαν υψηλότερη μέση τιμή στους Παράγοντες «Ανευθυνότητα» και «Στόχοι» (Sig 0.000, και 0.029 < 0.05), ενώ στην Παράγοντας «Βοήθεια» τα κορίτσια ήταν εκείνα που συγκέντρωσαν μεγαλύτερη μέση τιμή (Sig 0.001 < 0.05). Οι Έλληνες/ίδες μαθητές/τριες παρουσίασαν χαμηλότερες τιμές στον Παράγοντα «Σχέσεις» σε αντιδιαστολή με τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους (Sig 0.000 < 0.05) ενώ στον Παράγοντα «Στόχους» οι Έλληνες/ίδες μαθητές /τριες παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές σε σχέση με τους αλλοδαπούς συμμαθητές τους (Sig 0.01 < 0.05). Επίσης, οι μαθητές από ημιαστικές / περιαστικές περιοχές παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές στους Παράγοντες «Επιβράβευση», «Βοήθεια» και «Στόχοι» (Sig 0.000, 0.039 και 0.013 < 0.05). Οι μαθητές που φοιτούν σε κανονικού τύπου σχολείο συγκεντρώνουν μεγαλύτερη μέση τιμή σε σχέση με τους μαθητές που φοιτούν σε διαπολιτισμικό σχολείο στον Παράγοντα «Βοήθεια» (Sig 0.03 < 0.05). Οι μαθητές της Ε΄ τάξης συγκεντρώνουν υψηλότερες τιμές στους Παράγοντες «Επιβράβευση», «Βοήθεια», «Στόχοι» (Sig 0.000, 0.003 και 0.039 < 0.05) εκτός της «Ανευθυνότητας» (Sig 0.008 < 0.05), σε σχέση με τους μαθητές της ΣΤ΄ τάξης. Σχετικά με τα αποτελέσματα από την ΚΠΣΜ, τα αγόρια συγκεντρώνουν μεγαλύτερη μέση τιμή έναντι των κοριτσιών στον Παράγοντα «Ανευθυνότητα» (Sig 0.00 < 0.05), οι μαθητές ελληνικής καταγωγής συγκεντρώνουν μεγαλύτερη μέση τιμή έναντι των αλλοδαπών μαθητών στον Παράγοντα «Σχέσεις» (Sig 0.000 < 0.05), και οι μαθητές της Ε΄ τάξης σε κάθε περίπτωση έναντι των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης στους Παράγοντες «Ανευθυνότητα», «Επιβράβευση», «Βοήθεια» και «Στόχοι» (Sig 0.000 < 0.05).

Συμπεράσματα: Η στάση των εκπαιδευτικών προς την πολυπολιτισμικότητα εξελίσσεται και γίνεται θετικότερη, καθώς φαίνεται να αδιαφορούν για την καταγωγή των μαθητών και να επικεντρώνονται στο ρόλο τους. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι το μάθημα της φυσικής αγωγής ενισχύει τις σχέσεις των μαθητών, δίνει υψηλή αξία στον πολιτισμικό πλουραλισμό και ενισχύει την αποδοχή της πολιτισμικής ετερότητας. Στον αντίποδα, οι μαθητές φαίνεται να επηρεάζονται από την εθνικότητα των συμμαθητών τους η οποία επιδρά στην προσωπική στοχοθεσία τους και στις μεταξύ τους σχέσεις. Επομένως, έχει υψίστη σημασία η παροχή κινήτρων και η αποδοχή των ατόμων που έχουν διαφορετική πολιτισμική κουλτούρα τόσο από τους εκπαιδευτικούς της Φυσικής Αγωγής όσο και τους ίδιους τους μαθητές.

Λέξεις Κλειδιά: Πολυπολιτισμικότητα, Φυσική Αγωγή, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Δημοτικό Σχολείο, ΕΑΑΣΕΦΑ, ΚΑΣΜ, ΚΠΣΜ, Αξία ΠΠ, Εκτίμηση ΠΠ, Εφαρμογή ΠΠ, Δυσφορία στην ΠΕ, Ανευθυνότητα, Βοήθεια, Σχέσεις, Στόχοι, Επιβράβευση.

Abstract

Introduction: The Greek school environment of primary education has evolved into a multicultural space, where the intense mobility of the population in recent years towards the country has been particularly intense. As a result of this social/geopolitical development, the modern Greek primary school is characterized by its multiculturalism. In particular, the course of Physical Education is an educational field that was affected by this change with the inclusion in the school environment of students with a multicultural profile.

Purpose: The main purpose of this thesis is to highlight the attitudes and opinions of physical education and general education teachers of primary education regarding issues of multiculturalism - cultural pluralism (CP) and cultural diversity (CD) - and the contribution of the Physical Education course in the development of the multicultural approach of students at modern Greek Primary School.

Method: A double survey, overview and observation, was carried out using the questionnaire "Pluralism and Diversity Attitude Assessment" (PADAA), a Self-Assessment Scale Student's Behaviors' Self-Evaluation Scale (SBSS) and an Observation Scale Student's Behaviors' Observation Scale (SBOS). The statistical analysis of the data was performed with the IBM SPSS 21.0 Statistical Analysis program. The research sample was divided into 781 teachers who were administered the PADAA Questionnaire, 1045 students of 5th and 6th grade of elementary school who were surveyed with the SBSS Scale and of 5th and 6th grade of intercultural elementary school who were observed using the SBOS Scale.

Results: The PADAA questionnaire gathered a mean value of 50.1 ± 7.9 , the SBSS 61 ± 8 and the SBOS 62.2 ± 5.8 . With reference to the results from the PADAA teachers of elementary school compared to teachers of physics value more CP (Sig 0.00 < 0.05), men give more assessment, value and implement to the CP (Sig 0.004, 0.011 and 0.046 < 0.05) to a higher degree than women, substitute teachers apply more CP than permanent teachers (Sig 0.028 < 0.05), those teachers who have not received training in basic studies need to strengthen the value they attribute to CP (Sig 0.038 < 0.05) while those teachers who have participated in training seminars in intercultural education apply better CP (Sig 0.006 < 0.05). Regarding the results from the SBSS students' Scale, boys scored a higher mean value in the "Irresponsibility" and "Goals" factors (Sig 0.000, and 0.029 < 0.05), while in the "Help" factor girls scored a higher mean value (Sig 0.001 < 0.05). Greek students presented lower values in the "Relationships" factor in contrast to their foreign classmates (Sig 0.000 < 0.05) while in the "Goals" factor Greek students presented higher values compared to their foreign classmates (Sig 0.01 < 0.05).

Also, students from semi-urban / peri-urban areas present higher values in the factors "Reward", "Help" and "Goals" (Sig 0.000, 0.039 and 0.013 < 0.05). Students who attend a regular school gather a higher average value than students who attend an intercultural school in the "Help" factor (Sig 0.03 < 0.05). The students of the 5th grade gather higher values in the factors "Reward", "Help", "Goals" (Sig 0.000, 0.003 and 0.039 < 0.05) except for "Irresponsibility" (Sig 0.008 < 0.05), compared to the students of 6th grade. Regarding the results from the SBOS, boys have a higher average value compared to girls in the "Irresponsibility" factor (Sig 0.00 < 0.05), students of Greek origin have a higher average value compared to foreign students in the "Relationships" factor (Sig 0.000 < 0.05), and the students of the 5th grade in every case against the students of the 6th grade in the factors "Irresponsibility", "Reward", "Help" and "Goals" (Sig 0.000 < 0.05).

Conclusions: The attitude of teachers towards multiculturalism is evolving and becoming more positive, as they seem to be indifferent to the origin of students and focused on their role. The teachers believe that the physical education course strengthens students' relationships, places a high value on cultural pluralism and strengthens the acceptance of cultural diversity. On the contrary, students seem to be influenced by the nationality of their classmates, which affects their personal goals and their relationships. Therefore, it is of utmost importance to motivate and accept people who have a different cultural culture from both the PE teachers and the students themselves.

Key Words: *Multiculturalism, Physical Education, Intercultural Education, Elementary School, PADAA, SBSS, SBOS, Appreciate CP, Value CP, Implement CP, Uncomfortable With CD, Irresponsibility, Help, Relationships, Goals, Reward.*



ΜΕΡΟΣ Ι. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Εισαγωγή

1.1. Σημαντικότητα Θέματος και Διατύπωση Ερευνητικού Προβλήματος

Κατά τις τελευταίες δεκαετίες στην Ελλάδα παρατηρείται μια ραγδαία μεταβολή της δημογραφικής σύνθεσης της χώρας. Η χώρα τις τελευταίες δεκαετίες έχει μετατραπεί από χώρα αποστολής μεταναστών σε χώρα υποδοχής μεταναστών, γεγονός που την έχει καταστήσει χώρα με πολυπολιτισμικό πλέον χαρακτήρα (Δαμανάκης, 1997). Η παρουσία αλλοδαπών μαθητών/τριών στα ελληνικά σχολεία παρουσιάζει μια συνεχώς αυξανόμενη ροή (ΙΠΟΔΕ, 2010). Η Ελλάδα από μια χώρα αποστολής οικονομικών μεταναστών, της οποίας οι πολίτες αναζητούσαν καλύτερη οικονομική ευημερία και μετανάστευαν σε χώρες της Ευρώπης (Γερμανία, Γαλλία, Βέλγιο κ.λπ.), της Αμερικής (ΗΠΑ, Καναδάς, Αργεντινή κ.λπ.), έως και την Αυστραλία γίνεται ξαφνικά χώρα υποδοχής προσφύγων και οικονομικών μεταναστών από την Πολωνία, την Αλβανία, χωρών της Ασίας (Συρία, Μπαγκλαντές, Πακιστάν, Ινδία κ.λπ.), της Αφρικής, καθώς και ομογενών από χώρες της πρώην ΕΣΣΔ (Ζάραγκας, 2016). Όπως γίνεται αντιληπτό, το φαινόμενο της μετανάστευσης και της γενικότερης μετακίνησης πληθυσμών που παρατηρείται, άλλαξε τη δημογραφική σύνθεση της Ελλάδας και κατά συνέπεια και των σχολείων και έφερε στην επιφάνεια σημαντικά προβλήματα που περνούσαν απαρατήρητα στο σχολικό περιβάλλον, όπως, η έλλειψη συνεργασίας μεταξύ των μαθητών/τριών, η ξενοφοβία, οι ρατσιστικές συμπεριφορές, ακόμα και η βία (Καρύδης, 1996). Το εκπαιδευτικό έργο πλέον, εντάσσεται σε ένα κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο που αλλάζει, παγκοσμιοποιείται και βάζει σε δοκιμασία παραδοσιακές δομές, μοντέλα και αξίες, εισάγοντας νέα δεδομένα (Ρομπόλης, 2007). Με την εξέλιξη των κοινωνιών σε πολυπολιτισμικές, όπως συμβαίνει και στη χώρα μας, διαμορφώνεται μία νέα κατάσταση στην οποία πληθυσμιακές ομάδες που διαφοροποιούνται πολιτισμικά διαπλέκονται και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (Laimer & Wurzenrainer, 2017). Έτσι, δημιουργείται η αναγκαιότητα επαναπροσδιορισμού των αντιλήψεων για τη διαφορετικότητα προκειμένου να επιτευχθεί η ομαλή και παραγωγική συμβίωση και καλλιέργεια της αποδοχής από όλα τα μέλη μιας κοινωνίας (Δαμανάκης, 2018)

Η προσέγγιση της εκπαίδευσης στις έννοιες της πολυπολιτισμικότητας και της διαπολιτισμικότητας είναι ένα ζήτημα που παρουσιάστηκε στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής στις αρχές του 1960 μέσα στη γενικότερη αμφισβήτηση και διεκδίκηση των πολιτικών δικαιώματα των ανθρώπων ανεξαρτήτου πολιτισμικής καταβολής. Η δεκαετία του 1970 βρίσκει το θέμα της διαπολιτισμικότητας να λαμβάνει κοινωνικές διαστάσεις με σχέση με την απελευθέρωση από τα στεγανά των χαρακτηριστικών των ανθρώπων σχετικά με την φυλή, την κοινωνική διαστρωμάτωση και το φύλο τους, ενώ η δεκαετία του 1980 έρχεται να αναδείξει τις διαφορές σε αντιλήψεις και στάσεις σχετικά με την εθνικότητα και τις διακρατικές διαφωνίες, όπως και το 1990 το ζήτημα μετατοπίστηκε και εστίασε σε θέματα εξουσίας και προνομίων (Halualani, Mendoza & Drzewiecka, 2009; Croucher, Sommier & Rahmani, 2015).

Όπως υποστηρίζει το Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής (ΚΕΔΑ, 2001), η συσσώρευση των πληθυσμών αυτών στην Ελλάδα, έφερε στην επιφάνεια κοινωνικούς προβληματισμούς που μέχρι πρότερα περνούσαν απαρατήρητα όπως η ξενοφοβία, οι ρατσιστικές στάσεις, ακόμα και η βία. Ακόμη και στην εκπαίδευση, ένα πρόβλημα που δημιουργήθηκε, και αποτελεί σύνηθες πλέον φαινόμενο, αφορά στους γηγενείς γονείς, οι οποίοι αποφεύγουν να εγγράψουν τα παιδιά τους σε σχολεία που φοιτούν αλλοδαποί μαθητές, επειδή τα θεωρούν υποβαθμισμένα. Όπως υποστηρίζει η Καράμπουλα (2000, σσ. 135) «*Το Ελληνικό σχολείο, βάσει των νέων κοινωνικοοικονομικών συνθηκών, αποτέλεσε για τους μαθητές με διαφορετική από την ελληνική πολιτισμική και πολιτιστική κουλτούρα, βιομηχανία παραγωγής εκπαιδευτικά και κοινωνικά παραγκωνισμένων και εξοστρακισμένων ατόμων*». Την άποψη αυτή ενισχύουν τα αποτελέσματα ερευνών που έδειξαν ότι η πλειονότητα των αλλοδαπών μαθητών θεωρούσαν τον εαυτό τους χαμηλού επιπέδου (Harrison, Blakemore, Buck & Pellet, 2004). Επιπρόσθετα, αντιστέκονταν στα κοινά μοντέλα μάθησης (Melograno, 1996), αποβάλλονταν συχνά από την τάξη ή το σχολείο και πετύχαιναν το ελάχιστο των δυνατοτήτων τους σε σχέση με τα παιδιά της εθνικής πλειονότητας (Hellison, 1991; Jewett, Bain & Ennis, 1995; Johnson, 1999; Καράμπουλα, 2000).

Σύμφωνα με την Gieß-Stüber (2010) στις σημερινές πολυπολιτισμικές κοινωνίες αναπόφευκτα όλοι ερχόμαστε αντιμέτωποι με την ετερότητα και το διαφορετικό. Είναι συνεπώς εξαιρετικά σημαντικό για τους γηγενείς και τους αλλοδαπούς να αναπτύξουν εκείνες τις

ικανότητες που θα τους επιτρέψουν επικοινωνητική αλληλεπίδραση με την ετερότητα.

Ο Βερνίκος (2017) αναφέρει ότι: οι μετανάστες, αλλά και οι πρόσφυγες φέρουν έναν πολιτισμό που έχει επηρεαστεί από τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής και ο πολιτισμός αυτός πρέπει να αντιμετωπίζεται ισότιμα τόσο με τον πολιτισμό της χώρας προέλευσης όσο και με τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής.

Η εκπαίδευση που αγνοεί τη διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα των μεταναστών και των προσφύγων, οδηγεί στην αφομοίωση με τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής, και όχι στην απόκτηση μιας διαπολιτισμικής ταυτότητας (Σιμόπουλος, 2014).

Σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2001), η βασική πρόκληση που καλούνται σήμερα να αντιμετωπίσουν οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες αφορά κυρίως την οργάνωση των σχέσεων μεταξύ των ντόπιων και των αλλοδαπών με τέτοιο τρόπο, ώστε η συνάντησή τους να μην οδηγήσει σε συγκρούσεις, αλλά στη δημιουργική αλληλεπίδραση των πολιτισμών τους. Η πολυπολιτισμική κοινωνία αναπαράγει την πολιτισμική ετερότητα η οποία είναι άμεσα συνυφασμένη με τα στοιχεία του πολιτισμού, όπως η γλώσσα, η θρησκεία, η φυλή, το έθνος, οι παραδόσεις, που προσδιορίζουν την ταυτότητα κάθε ανθρώπου.

Το σχολείο, το οποίο αποτελεί έναν από τους κυριότερους φορείς κοινωνικοποίησης, μέσα από την προσαρμογή των εκπαιδευτικών συστημάτων στα πολυπολιτισμικά δεδομένα των σύγχρονων κοινωνιών, καλείται να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία προϋποθέσεων αποδοχής της πολιτισμικής ετερότητας. Καλείται λοιπόν να αντιμετωπίσει τα προβλήματα της σχολικής και κοινωνικής ένταξης για τα παιδιά διαφορετικών κοινωνικών και πολιτισμικών ομάδων που ζουν σε πολυπολιτισμικές περιβάλλον για τη λειτουργική συμβίωση και εκπαίδευση των εκάστοτε γηγενών και αλλοδαπών μαθητών/τριών (Κέλλης, 2011).

Σύμφωνα με τη Δραγώνα (2004), η ένταξη αλλοδαπών μαθητών/τριών στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον, έθεσε σε αμφισβήτηση την ιδέα της ομοιογένειας των τάξεων και την αντίληψη πάνω στην οποία έχουν δομηθεί τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών. Συνεχίζοντας η ίδια αναφέρει ότι, αν προσεγγίσει κανείς την εκπαίδευση με τους όρους της διαφοράς, θα

διαπιστώσει ότι οι σχολικές τάξεις είναι ανομοιογενή σύνολα λόγω της πολυπολιτισμικότητας των μαθητών και της διαφορετικότητάς τους περισσότερο ως προς το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και λιγότερο ως προς την εθνικότητα. Όπως αναφέρει, η Μαλαπέστα (2002), η αντίληψη αυτής της «ομοιογένειας», αντικατοπτρίζεται σε παιδαγωγικό και πολιτικό επίπεδο με την ύπαρξη ενός μόνο εγχειριδίου για κάθε τάξη και ενός ενιαίου αναλυτικού προγράμματος για όλους τους μαθητές/τριες. Στην πραγματικότητα όμως, η αντίληψη της πολιτισμικής ομοιογένειας διαψεύδεται από το γεγονός της παρουσίας αλλοδαπών μαθητών/τριών στο ελληνικό σχολείο. Όπως γίνεται αντιληπτό η πολιτισμική ετερογένεια των σχολικών τάξεων αποτελεί σήμερα βασικό γνώρισμα της ελληνικής εκπαίδευσης. Η ετερογένεια του σχολικού πληθυσμού, γίνεται αντιληπτή ως αρνητικό γεγονός για την ελληνική κοινωνία εφόσον διασπά τις ιδέες περί ομοιογένειας και θεωρείται ότι, απειλεί τόσο τον πολιτισμό, όσο και τα ήθη και τα έθιμα. Η σύνθεση αυτή του μαθητικού πληθυσμού στην Ελλάδα χαρακτηρίζεται από γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία καθώς οι αλλοδαποί μαθητές/τριες φέρουν την πολιτισμική τους ταυτότητα, τη γλώσσα τους, τα ήθη και έθιμά τους, τη θρησκεία τους, τις συνήθειές τους (Unicef, 2001). Αξιοσημείωτο αποτελεί το γεγονός ότι στην Ελλάδα πολλά παιδιά μεταναστών έχουν φτάσει σε πολύ μικρή ηλικία ή/και έχουν γεννηθεί εδώ, με αποτέλεσμα την ύπαρξη μιας σύγχυσης για το ποια γλώσσα θεωρείται ότι είναι η πρώτη/μητρική τους γλώσσα. Το πεδίο της διγλωσσίας, λοιπόν, είναι «δυναμικό, σύνθετο και ρευστό», με αποτέλεσμα η θέση, ο ρόλος και η λειτουργία των γλωσσών να μεταβάλλονται συνεχώς (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019: 274)

Υποδεχόμενη λοιπόν η χώρα μας όλο και μεγαλύτερο αριθμό μεταναστών, καλείται να διαμορφώσει ένα κοινωνικό και κατ' επέκταση σχολικό περιβάλλον, ικανό να αντιμετωπίσει τον πολιτισμικά διαφορετικό, τον «άλλο», και να αξιοποιήσει με τον καλύτερο τρόπο το «πολιτισμικό κεφάλαιο» των νεοφερμένων μαθητών/τριών μέσα από παρεμβάσεις και προσεγγίσεις στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έτσι, δημιουργείται η αναγκαιότητα επαναπροσδιορισμού των αντιλήψεων για τη διαφορετικότητα προκειμένου να επιτευχθεί η ομαλή και παραγωγική συμβίωση και καλλιέργεια της αποδοχής από όλα τα μέλη μιας κοινωνίας (Δαμανάκης, 2018). Σύμφωνα με τους Cordova & Love (1987), τα σχολεία πρέπει να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον στο οποίο τα άτομα διαφορετικών εθνικοτήτων θα μπορούν να ζήσουν αρμονικά και

να είναι ευχαριστημένα με τις εθνικές ιδιαιτερότητες που το καθένα τους «φέρνει» μέσα στο κοινωνικό σύνολο. Η παρουσία μαθητών διαφορετικής εθνικότητας και πολιτισμικής καταγωγής επέβαλλε, ως αναγκαίο, ένα νέο προσανατολισμό του Ελληνικού Σχολείου (Πανταζής, 2009). Ωστόσο, τις περισσότερες φορές ο τρόπος με τον οποίο ασκείται αγωγή και τα γνωστικά αντικείμενα στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εξακολουθεί να παραμένει μονοπολιτισμικός με αποτέλεσμα να μη διευκολύνεται η ένταξη και η αποτελεσματική φοίτηση των αλλοδαπών μαθητών (Παπαχρήστος, 2011).

Οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με τις νέες συνθήκες, τα προβλήματα της καθημερινής παιδαγωγικής εργασίας και αναγκάζονται να χρησιμοποιούν παραδοσιακές παιδαγωγικές μεθόδους, οι οποίες δεν αποφέρουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα (Δαμανάκης, 1997). Η ανεπιτυχής εφαρμογή των παραδοσιακών παιδαγωγικών μεθόδων και το χαμηλό ποσοστό ανταπόκρισης των αλλοδαπών μαθητών στις απαιτήσεις της παιδαγωγικής πράξης, οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στην υιοθέτηση αντιλήψεων όπως αυτή του ‘ελλείμματος’ για τα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Επομένως, αντιμετωπίζονται ως παιδιά με μαθησιακό και γλωσσικό «έλλειμμα», το οποίο αντιμετωπίζεται συνήθως με μέτρα αφομοιωτικού και αντισταθμιστικού χαρακτήρα και όχι με μέτρα που προωθούν τις δυνατότητές τους (Δαμανάκης, 1997).

Η αγωγή που θα πρέπει να παρασχεθεί σε αυτό το νέο ελληνικό και συνάμα παγκόσμιο κοινωνικό περιβάλλον είναι η διαπολιτισμική αγωγή-εκπαίδευση (Παπαχρήστος, 2011; Παππά, 1998). Οι εκπαιδευτικές ανάγκες της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας αποτέλεσαν την αφετηρία για την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ο όρος Διαπολιτισμική Εκπαίδευση πρωτοεμφανίστηκε στις αρχές της δεκαετίας του '60 στα εκπαιδευτικά συστήματα της Αμερικής (ΗΠΑ) και του Καναδά. Όπως αναφέρει η Δραγώνα (2004), και στα εκπαιδευτικά συστήματα της Αμερικής (ΗΠΑ) και του Καναδά έγινε προσπάθεια αντιμετώπισης των υψηλών ποσοστών σχολικής αποτυχίας που παρουσίαζαν τα παιδιά των μειονοτήτων.

Διαπολιτισμική εκπαίδευση σημαίνει για τους αλλοδαπούς μαθητές/τριες προσαρμογή και για τους γηγενείς κατανόηση των άλλων, αλλά σημαίνει και από κοινού επεξεργασία όλων των

υπαρχουσών καταστάσεων στο σχολείο και άντληση των εμπειριών για την εξαγωγή συμπερασμάτων (Γεωργογιάννης, 1997). Σύμφωνα με τον Παππά (1998), η διαπολιτισμική εκπαίδευση, «στοχεύει στην καθιέρωση μιας κοινωνίας με αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση, με πνεύμα αμοιβαιότητας και ισότητας στα κοινωνικά μέλη, με αλληλοαποδοχή των εκατέρωθεν αξιών και ακόμα την άποψη των βασικών δικαιωμάτων που έχουν τα κοινωνικά όντα σύμφωνα με το χάρτη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων». Η έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης (1986) αναφέρει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση: α) συμβάλλει στην αμοιβαία επίδραση των πολιτισμών των χωρών καταγωγής και υποδοχής, β) επιδιώκει την επανεξέταση και αναθεώρηση των κοινωνικών και εθνοκεντρικών κριτηρίων του σχολείου και γ) αποτελεί μέσο αξιολόγησης των ευκαιριών της ζωής και επίτευξης της μέγιστης κοινωνικής και οικονομικής ένταξης.

Η διαπολιτισμική κουλτούρα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, και δυναμικά τις τελευταίες δεκαετίες, επιδιώκει το ελληνικό σχολείο να «φέρεται» με βάση τις εξής αξίες (Guilherme & Dietz, 2015; Sorkos & Hajisoteriou, 2021):

1. Απομάκρυνση από ρατσισμό, ξενοφοβία, εθνικισμό, καταπάτηση ανθρωπίνων δικαιωμάτων
2. Εκπαίδευση για κατάκτηση δεξιοτήτων όπως η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη, ο σεβασμός, η αποδοχή της διαφορετικότητας, η κοινωνική συνοχή, η ισότητα και η δικαιοσύνη
3. Υιοθέτηση του πολιτισμικού οικουμενισμού, αποδοχή της ισότητας των πολιτισμικών αξιών διαφορετικών ομάδων σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία
4. Ισότιμη συμμετοχή στην κοινωνία και ανάδειξη ίσων ευκαιριών

Σύμφωνα με τον Μάρκου (1997), οι υποστηρικτές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ορίζουν τους παρακάτω στόχους: α) βελτίωση της σχολικής επίδοσης και ενίσχυση της αυτοαντίληψης των παιδιών των εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων, β) καλλιέργεια του σεβασμού και της ανεκτικότητας, καθώς και θετικών στάσεων έναντι ατόμων με διαφορετική, πολιτισμική,

φυλετική και θρησκευτική προέλευση, και γ) ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών/τριών στην εξέταση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών φαινομένων και γεγονότων μέσα από την οπτική διαφόρων πολιτισμών και όχι μόνο του κυρίαρχου πολιτισμού.

Ο Γεωργογιάννης (1997) αναφέρει ότι: «το σχολείο, με συγκεκριμένα προγράμματα, θα αποτελεί χωνευτήρι όλων των πολιτισμών, λαμβάνοντας όμως υπόψη και τις ιδιαιτερότητες κάθε πολιτισμού χωριστά, καλλιεργώντας έτσι στα παιδιά την κριτική σκέψη, ανταποκρινόμενο παράλληλα, στις εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και πολιτικές προσδοκίες όλων των εθνικών ομάδων». Τα παιδιά των μειονοτήτων έχουν ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς βρίσκονται ανάμεσα σε δύο κουλτούρες και δύο ή περισσότερες γλώσσες. Το γεγονός αυτό, δυσκολεύει την ακαδημαϊκή τους πρόοδο και την ομαλή τους ένταξη στην κοινωνία γενικότερα. Από την άλλη, οι γηγενείς μαθητές/τριες, που απολαμβάνουν το ίδιο σχολικό περιβάλλον με τους αλλοδαπούς μαθητές/τριες, είναι αναγκαίο να μάθουν να συνυπάρχουν ειρηνικά και δημιουργικά. Απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη αυτού του στόχου, είναι η γνωριμία με τους διαφορετικούς «άλλους» και η ανάπτυξη προσωπικών σχέσεων.

Τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι μαθητές τους έρχονται σε επαφή καθημερινά με την ετερότητα, είτε έμμεσα, μέσω εικόνων, κειμένων και ταινιών, είτε άμεσα, με την αλληλεπίδραση με πρόσωπα που προέρχονται από άλλους πολιτισμούς (Μάγος & Σιμόπουλος, 2010).

Σύμφωνα με την Ασκούνη (2003), η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να αφορά με τον ίδιο τρόπο τα μέλη τόσο της κυρίαρχης ομάδας όσο και των μειονοτήτων. Προς αυτή την κατεύθυνση κινείται η διαπολιτισμική εκπαίδευση, που αποτελεί τη σύγχρονη διδακτική προσέγγιση του πολυπολιτισμικού σχολείου.

Σύμφωνα με τη Λικιαρδοπούλου (2005), οι διαπροσωπικές σχέσεις στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής αγωγής – εκπαίδευσης, δεν αφορούν μόνο αυτές που αναπτύσσονται μεταξύ αλλοεθνών, αλλόθρησκων ή ετερόδοξων μαθητών/τριών, αλλά και αυτές μεταξύ των γηγενών μαθητών/τριών διαφορετικού φύλου, κοινωνικής προέλευσης, οικονομικής κατάστασης και τρόπου καταγωγής. Η βελτίωση αυτών των σχέσεων απαιτεί μια βασική διαδικασία, που περιλαμβάνει τα παρακάτω τρία στάδια: α) γνωριμία με τον «άλλο», προκειμένου να αρθούν τα στερεότυπα και οι

προκαταλήψεις, που οδηγούν σε θετικές ή αρνητικές διακρίσεις, β) απόκτηση αμοιβαίας εμπιστοσύνης ή και οριστικής απόρριψης, αφού με την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων δεν επιχειρούμε την εκ των προτέρων «δαιμονοποίηση» ή «αγιοποίηση» του διαφορετικού «άλλου», γ) επικοινωνία που λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο της δημιουργίας αμοιβαίας εμπιστοσύνης από την άρση των προκαταλήψεων. Μόνο έτσι καταλήγουμε στην ουσιαστική συνύπαρξη και συνεργασία, τόσο σε επίπεδο σχολικής τάξης όσο και σε ευρύτερο κοινωνικό επίπεδο, που είναι ουσιαστικά και το ζητούμενο (Νικολάου, 2005).

Η Φυσική Αγωγή είναι ένα μάθημα στο οποίο η τακτική της αφομοίωσης και οι πολιτισμικές αντιθέσεις μπορούν να εξαλειφθούν μια που η καλή γνώση της Ελληνικής γλώσσας δεν είναι τόσο σημαντική για την απόδοσή τους. Ακόμη και το πρόβλημα της επικοινωνίας μεταξύ παιδιών διαφορετικών εθνικοτήτων, λόγω της ελλιπούς γνώσης και κατανόησης της γλώσσας, δεν επηρεάζει το μάθημα αυτό, όπως τα υπόλοιπα μαθήματα, αφού υπάρχουν διαφορετικοί κώδικες επικοινωνίας (Νικολοπούλου, 2006). Πολλοί είναι οι ερευνητές που υποστηρίζουν τη θετική επίδραση της Φυσικής Αγωγής τόσο στη σχολική απόδοση των μαθητών όσο και στη συμπεριφορά και στην κοινωνικοποίησή τους (Cummings, 1998; Milbert, 2003; Wright, 2001).

Η Φυσική Αγωγή, λόγω της επιρροής στην κοινωνικοποίηση και τον κοινωνικό προσανατολισμό των μαθητών/τριών, μπορεί να βοηθήσει στον περιορισμό των εθνικών διακρίσεων και την προαγωγή της διαπολιτισμικής κατανόησης (Cherpyator-Thomson, 1994). Μπορεί να προαγάγει την ευρύτερη εκτίμηση και κατανόηση των ιδιαιτεροτήτων των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων και να οδηγήσει στην επίτευξη καλής διαπροσωπικής επικοινωνίας (Nissami, 1993; Sparks, 1994) μέσα και έξω από το σχολικό περιβάλλον.

Παράλληλα το μάθημα της Φυσικής Αγωγής μπορεί να αποτελεί ένα περιβάλλον μάθησης που υποστηρίζει, σέβεται και ενισχύει τη διαφορετικότητα-ετερότητα, δίνει ίσες ευκαιρίες μάθησης και ομαδικής επίλυσης προβλημάτων και αναπτύσσει την προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα των αλλοδαπών μαθητών/τριών για την ομαλότερη ένταξη τους στην κοινωνία (Wuest & Lombardo, 1994). Επιπλέον, μπορεί να παρέχει ευκαιρίες για συνεργασία, ομαδική επίλυση τυχόν προβλημάτων και διαφωνιών, να ενθαρρύνει τη λήψη αποφάσεων, όπως και την

ανάπτυξη του ενδιαφέροντος προς τους άλλους. Ακόμα, να εστιάζεται στην απόκτηση μιας βαθύτερης εκτίμησης για τη διαφορετικότητα και τη μοναδικότητα του κάθε πολιτισμού (Wuest & Lombardo, 1994). Το πρόγραμμα της Φυσικής Αγωγής μπορεί, επιπρόσθετα, να δίνει τη δυνατότητα δέσμευσης των μαθητών/τριών για το μάθημα και κατά επέκταση για το σχολικό περιβάλλον και συνειδητοποίησης των επιλογών που έχουν, να τους μαθαίνει να παίρνουν αποφάσεις και να σχεδιάζουν το μέλλον τους.

Η φύση των δραστηριοτήτων στο μάθημα Φυσικής Αγωγής, δίνει πολλές ευκαιρίες αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών/τριών (Κούλη & Παπαιωάννου, 2006). Τα σχολικά προγράμματα υψηλής ποιότητας πρέπει να καλλιεργούν το άτομο ως σύνολο, παρέχοντας αναπτυξιακά κατάλληλη και επίκαιρη ακαδημαϊκή γνώση, επιδρώντας θετικά στη συμπεριφορά, στις στάσεις και την κοινωνική δράση των μαθητών/τριών. Μέσα από την εμπειρία της σχολικής ζωής οι μαθητές/τριες θα πρέπει να αναπτύσσονται διαχρονικά και πολύπλευρα.

Σύμφωνα με τα εξελιγμένα προγράμματα φυσικής αγωγής σε χώρες με κατάλληλη υποδομή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπως οι ΗΠΑ (NASPE, 2004), πρωταρχικός στόχος του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής είναι η κατανόηση και αποδοχή της διαφορετικότητας από τους μαθητές. Ειδικότερα, πρέπει να αναγνωρίσουν και να αποδεχθούν την αξία ενός πολυπολιτισμικού και διαφοροποιημένου περιβάλλοντος, να μάθουν για τις διαφορετικές κουλτούρες μέσα από τα σπορ και τις δραστηριότητες, να κατανοήσουν το ρόλο της φυσικής δραστηριότητας στην κοινωνική δομή και τέλος, να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες συνεργασίας με διαφορετικούς πληθυσμούς. Τα παραπάνω βρίσκουν σύμφωνη τη Δέρρη (2007), η οποία αναφέρει ότι οι βασικοί σκοποί του μαθήματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, μεταξύ των άλλων, είναι: α) η απόκτηση θετικής εμπειρίας από τη φυσική δραστηριότητα και η ανάπτυξη της αυτοέκφρασης και της κοινωνικότητάς τους, β) η κατανόηση και ο σεβασμός της διαφορετικότητας των ατόμων και η συνεργασία με όλους, γ) η επίδειξη υπεύθυνης αθλητικής και κοινωνικής συμπεριφοράς ως αποτέλεσμα της συμμετοχής στη φυσική δραστηριότητα.

Η Φυσική Αγωγή μπορεί να προάγει την ευρύτερη εκτίμηση και κατανόηση των ιδιαιτεροτήτων των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων και να οδηγήσει στην επίτευξη καλής

διαπροσωπικής επικοινωνίας (Sparks, 1994), μέσα και έξω από το σχολικό περιβάλλον. Τα παιδιά χρειάζονται τη Φυσική Αγωγή, επειδή έχουν πνευματικά και ψυχολογικά οφέλη, κυρίως μέσα από τη βελτίωση της αυτοπειθαρχίας, της κρίσης τους, του καθορισμού στόχων, της αυτοεκτίμησης, της αυτοπεποίθησης, της ενδυνάμωσης της συνεργασίας και την προαγωγή υγιεινών τρόπων ζωής (Milbert, 2003). Η Φυσική Αγωγή, μπορεί να αποτελεί ένα περιβάλλον μάθησης που υποστηρίζει, σέβεται και ενισχύει τη διαφορετικότητα, δίνει ίσες ευκαιρίες μάθησης και ομαδικής επίλυσης προβλημάτων και αναπτύσσει την προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα των αλλοδαπών μαθητών/τριών για την ομαλότερη ένταξή τους στην κοινωνία. Μπορεί να παρέχει ευκαιρίες για συνεργασία, ομαδική επίλυση τυχόν προβλημάτων και διαφωνιών, να ενθαρρύνει τη λήψη αποφάσεων και την ανάπτυξη του ενδιαφέροντος προς τους άλλους.

Το περιεχόμενο του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής με τις διά βίου δραστηριότητες και τα μη συναγωνιστικά παιχνίδια, τις δραστηριότητες που δεν απαιτούν υψηλού βαθμού αθλητική ικανότητα, τα παιχνίδια συνεργασίας, τις δραστηριότητες απόκτησης εμπιστοσύνης και τα άγνωστα ή νέα παιχνίδια, στα οποία κανένα από τα παιδιά δεν έχει προηγούμενη εμπειρία, δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις για ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών/τριών, ανεξαρτήτως εθνικότητας και ικανότητας (ΥΠΕΠΘ, 2008α). Ακόμα, μέσα από τη διδασκαλία παραδοσιακών χορών και την εφαρμογή διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων και παιχνιδιών τονώνεται η αίσθηση της υπερηφάνειας για τη χώρα από την οποία προέρχονται οι μαθητές/τριες και δίνεται η δυνατότητα και στους υπόλοιπους μαθητές/τριες να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις και εμπειρίες για άλλους πολιτισμούς (Wessinger, 1994).

Το μάθημα της Φυσικής Αγωγής διαδραματίζει το δικό του ρόλο στην επίτευξη του σκοπού αυτού, καθώς είναι η μοναδική περιοχή του σχολικού προγράμματος η οποία συνδέεται άμεσα με την κατάσταση της υγείας, στοχεύει στη διαμόρφωση συμπεριφορών, βελτιώνει την αυτοεκτίμηση και επιδρά θετικά σε ένα πλήθος παραμέτρων του χαρακτήρα και της προσωπικότητας των μαθητών/τριών (Κιουμουρτζόγλου & Δέρρη, 2003).

1.2. Βασικές Θεωρητικές Προσεγγίσεις του Ερευνητικού Προβλήματος

Η Φυσική Αγωγή είναι ένα μάθημα στο οποίο η τακτική της αφομοίωσης και οι πολιτισμικές αντιθέσεις μπορούν να εξαλειφθούν μια που η καλή γνώση της Ελληνικής από τη μεριά των αλλοδαπών δεν είναι τόσο σημαντική για την απόδοσή τους. Ακόμη, λόγω ελλιπούς γνώσης και κατανόησης της γλώσσας παρατηρείται και το πρόβλημα της επικοινωνίας μεταξύ παιδιών διαφορετικών εθνικοτήτων το οποίο δεν επηρεάζει το μάθημα αυτό, όπως τα υπόλοιπα μαθήματα, αφού υπάρχουν διαφορετικοί κώδικες επικοινωνίας (ΥΠΕΠΘ, 2008).

Επιπρόσθετα, πολλοί είναι οι ερευνητές που υποστηρίζουν τη θετική επίδραση της Φυσικής Αγωγής, τόσο στη σχολική απόδοση των μαθητών όσο και στη συμπεριφορά και στη κοινωνικοποίησή τους (Cummings, 1998; Milbert, 2003; Wright, 2001). Είναι αποδεδειγμένο ότι, η Φυσική Αγωγή αποτελεί το μοναδικό μάθημα του σχολικού προγράμματος μέσα από το οποίο μπορούν να αναπτυχθούν ταυτόχρονα η συνεργασία, η ομαδικότητα, ο αλληλοσεβασμός, η αλληλοϋποστήριξη και η αποδοχή ανεξάρτητα από την καταγωγή ή το φύλο, την κοινωνική και πολιτισμική προέλευση, αρκεί να υπάρχει εστιασμένη εξάσκηση (Cherpyator-Thomson, 1994; Κωνσταντινάκος, 2001; Morris, 1993; Stiehl, 1993). Στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής και στο ομαδικό παιχνίδι οι μαθητές/τριες μαθαίνουν κανόνες, δημιουργούν φιλίες, συνεργάζονται τόσο μεταξύ τους όσο και με τον εκπαιδευτικό τους, διαμορφώνουν τον χαρακτήρα τους και βιώνουν, κατανοούν, εκφράζουν και διαχειρίζονται συναισθήματα (Ζάραγκας, 2011)

Οι Sparks & Verner (1995), σε έρευνα που διεξήγαγαν σε εκπαιδευτικούς, καθηγητές φυσικής αγωγής που υπηρετούν σε αγροτικές ή ημιαστικές περιοχές και σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε αστικές περιοχές, κατέληξαν σε διαφορετικά αποτελέσματα ως προς τις γνώσεις τους σε θέματα πολιτισμικής ετερότητας, ενώ σε έρευνα των Columns κ.ά. (2010) υπήρξαν διαφορετικά ερευνητικά πορίσματα σε σχέση με το φύλο των εκπαιδευτικών. Παράλληλα σε έρευνα των Harrison κ.ά. (2010) που μελετήθηκαν οι γνώσεις και στάσεις εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής σε σχέση με το φύλο, ανάμεσα σε λευκούς και έγχρωμους εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής, τα ερευνητικά πορίσματα έδειξαν ότι οι έγχρωμοι εκπαιδευτικοί ήταν πιο καταρτισμένοι σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αλλά και διαπολιτισμικής ετοιμότητας.

Στα αποτελέσματα μιας άλλης έρευνας (Collins, 2011) η οποία αξιολόγησε τις απόψεις και τις

γνώσεις των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής, που δίδασκαν σε αφροαμερικάνους μαθητές, απέναντι στην πολιτισμική παιδαγωγική φάνηκε ότι το επίπεδο κατανόησής τους απέναντι στην πολιτισμική παιδαγωγική αλλά και οι στάσεις των εκπαιδευτικών ποικίλλουν σε συνάρτηση με το φύλο και την εθνοτική τους προέλευση. Ωστόσο, τα αποτελέσματα μίας προγενέστερης έρευνας (Tabb, 2002), που αποσκοπεί στην προσφορά συστάσεων για τη βελτίωση του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές και στην οποία επιχειρήθηκε να διερευνηθούν, μεταξύ άλλων, οι γνώσεις των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής απέναντι στην ετερότητα, ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντικά. Οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής είχαν θετικές στάσεις απέναντι στους Λατίνο-αμερικάνους μαθητές και υψηλά επίπεδα γνώσεων για τον πολιτισμό τους. Το γεγονός αυτό οδήγησε τον ερευνητή στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί είχαν τα κατάλληλα εφόδια, ώστε να συνεργάζονται αποτελεσματικά με τους μαθητές της ετερότητας. Με τον τρόπο αυτό αναγνωρίζουν ως το πιο βασικό προσόν τους την ικανότητα τους να μιλούν τη γλώσσα της μειονότητας.

Λίγο νωρίτερα, οι Cheryator-Thomson και οι συνεργάτες του (2000) διαπίστωσαν, σε αντίθεση με την παραπάνω έρευνα, ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής δεν κατείχαν την κατάλληλη κατάρτιση στο πλαίσιο των σπουδών τους, ώστε να μπορούν να κατανοήσουν τις αρχές της πολιτισμικής παιδαγωγικής. Ως εκ τούτου, το γνωστικό υπόβαθρο και οι εμπειρίες τους σε θέματα αντιμετώπισης των πολιτισμικά ετερογενών τάξεων κυμαίνονταν σε χαμηλά επίπεδα.

Παρόλο που η εφαρμογή της πολιτισμικής παιδαγωγικής και διδακτικής, με στόχο τη δημιουργία ενός κατάλληλου σχολικού περιβάλλοντος που σέβεται την ετερότητα προβάλλει επιτακτική, η πλειοψηφία των παραπάνω ερευνών (Γκότοβος, 2004; Cheryator-Thomson et al, 2000; Collins, 2011; Dagkas, 2007) έδειξε ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε τάξη όσο και οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής χαρακτηρίζονται από ελλείψεις γνώσεις σχετικά με τις αρχές της αλλά και τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζονται οι ετερογενείς κοινωνικές ομάδες, γεγονός το οποίο οδηγεί και στη δυσκολία εφαρμογής ανάλογων πρακτικών μέσα στην τάξη.

Οι έρευνες που έχουν εκπονηθεί στον ελλαδικό χώρο σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ελάχιστες στον αριθμό όπως η έρευνα της Σακελλαροπούλου (2005). Η Σακελλαροπούλου σε εκπόνηση διδακτορικής διατριβής μελέτησε τις στάσεις νηπιαγωγών απέναντι στην πολιτισμική διαφορετικότητα των παιδιών που φοιτούν στο νηπιαγωγείο, τις στάσεις των νηπιαγωγών απέναντι στην εφαρμογή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για την ένταξη των αλλοδαπών νηπίων καθώς και τους παράγοντες που επιδρούν στη διαμόρφωση των παραπάνω στάσεων. Σε έρευνά του, ο Νικολάου (2005), στο πλαίσιο εκπόνησης διδακτορικής διατριβής, προσπάθησε να διερευνήσει στο επίπεδο της καθημερινής σχολικής ζωής, σε τι ακριβώς συνίσταται η προσπάθεια του σχολείου να εντάξει και να εκπαιδεύσει επιτυχώς τους Παλινοστούντες και Αλλοδαπούς Μαθητές, σε σχέση με την κατάρτιση, το έργο και τις πρωτοβουλίες του Έλληνα δασκάλου. Ο Χαρίτος (2011) στη διδακτορική του διατριβή μελέτησε τη διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση των φοιτητών των ΠΤΔΕ. Στην συγκεκριμένη μελέτη οι τελειόφοιτοι όλων των ΠΤΔΕ διατύπωσαν τις απόψεις τους και αξιολόγησαν το διαπολιτισμικό προσανατολισμό των προγραμμάτων σπουδών τους. Εκτίμησαν την ικανότητά τους να αναλάβουν δράση σε απαιτητικές σχολικές τάξεις, το επίπεδο γνώσεων που αποκόμισαν και αξιολόγησαν τις επιδράσεις που δέχονταν από την εθνοπολιτισμική ετερογένεια.

Οι παραπάνω έρευνες αναφέρονται αμιγώς σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και δεν εξετάζεται ταυτόχρονα το μάθημα ή το γνωστικό αντικείμενο της φυσικής αγωγής.

Σε έρευνες, όπως της Νικολοπούλου (2006), αξιοποιήθηκε το μοντέλο ανάπτυξης της προσωπικής και κοινωνικής υπευθυνότητας του Hellison και μελετήθηκε ο ρόλος της φυσικής αγωγής στη διαπολιτισμική εκπαίδευση για την ανάπτυξη της προσωπικής και κοινωνικής υπευθυνότητας των παιδιών. Στην έρευνα της Νικολοπούλου (2006) διερευνήθηκε η επίδραση ενός παρεμβατικού προγράμματος Φυσικής Αγωγής βασισμένου στο μοντέλο του Hellison, σε μαθητές/τριες διαφορετικών εθνικοτήτων σε δείγμα 92 παιδιών (40 αλλοδαποί και 52 Έλληνες, του Γυμνασίου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ευόσμου Θεσσαλονίκης). Το πρόγραμμα φάνηκε να επιδρά θετικά στην αύξηση της συχνότητας εμφάνισης υπεύθυνων συμπεριφορών «συμμετοχής» και «συνεργασίας» με άτομα ανεξαρτήτως ικανότητας, εθνικότητας και φύλου,

σε σχέση με το προτεινόμενο από το Υπουργείο Παιδείας Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Παράλληλα, οι Κούλη, Ο., & Παπαϊωάννου, Α. (2006), σε δημοσίευσή τους με τίτλο: «Διαπολιτισμική Προσέγγιση στη Φυσική Αγωγή» παρουσιάζουν τη σημασία της διαπολιτισμικής προσέγγισης του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής και τα σημεία σύγκλισης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με το γνωστικό αντικείμενο της Φυσικής Αγωγής.

Οι έρευνες που έχουν εκπονηθεί στον ελλαδικό χώρο σε σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη Φυσική Αγωγή είναι περιορισμένες στον αριθμό κυρίως όσον αφορά στο επίπεδο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και η παρούσα έρευνα έρχεται να καλύψει το παραπάνω κενό. Λαμβάνοντας υπόψη τη σημασία του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής στην εξάλειψη των πολιτισμικών αντιθέσεων στις σχέσεις μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών μαθητών καθώς και τη σημασία της διαπολιτισμικής αγωγής, ώστε να προωθηθεί περαιτέρω η παραπάνω διαδικασία, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική και επιβεβλημένη η διενέργεια της συγκεκριμένης έρευνας. Με τον τρόπο αυτό θα συμβάλει θετικά στη κατανόηση των γνώσεων και στάσεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με θέματα, όπως η διαπολιτισμικότητα / πολυπολιτισμικότητα, η πολιτισμική ετερότητα και η διαπολιτισμική προσέγγιση του μαθήματος της φυσικής αγωγής. Παράλληλα θα μελετηθούν οι συμπεριφορές που εκδηλώνουν οι μαθητές/τριες (με την κλίμακα αυτοαξιολόγησης) σε σχέση με το φύλο και την εθνικότητα των συμμαθητών τους και σε θέματα πολιτισμικής ετερότητας. Επιπρόσθετα, η συγκεκριμένη έρευνα με τις καινοτόμες ερευνητικές προσεγγίσεις των μεθόδων και των οργάνων αξιολόγησης μπορεί να αποτελέσει ένα χρήσιμο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής για την αξιολόγηση της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών στο μάθημα τους, στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής πλέον σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού των σχολείων της χώρας μας.

1.3. Σκοπός της Διδακτορικής Διατριβής

Η παρούσα Διδακτορική Διατριβή έχει ως πρωταρχικό σκοπό να μελετήσει τις στάσεις, απόψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής και

δάσκαλοι ολιγοθέσιων σχολείων) σε σχέση με τις έννοιες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, της πολυπολιτισμικότητας, του πολιτισμικού πλουραλισμού και της πολιτισμικής ετερότητας κατά την εφαρμογή τους στη διδασκαλία του μαθήματος της φυσικής αγωγής σε πολυπολιτισμικές ομάδες μαθητών καθώς και να μελετήσει τις συμπεριφορές-σχέσεις μαθητών/τριών που εκδηλώνουν στο μάθημα της φυσικής αγωγής απέναντι στους συμμαθητές/τριές τους σύμφωνα με το φύλο και την εθνικότητα μέσω μιας κλίμακας αυτοαξιολόγησης της συμπεριφοράς τους.

1.4. Θεωρητικοί Στόχοι της Διδακτορικής Διατριβής

Η παρούσα διδακτορική διατριβή κρίνεται αναγκαία ώστε να αξιολογηθούν οι ήδη υπάρχουσες στάσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τη διδασκαλία, την πολυπολιτισμικότητα / διαπολιτισμικότητα και την πολιτισμική ετερότητα. Επιπρόσθετα, η παρούσα διατριβή κρίνεται αναγκαία για τις καινοτόμες ερευνητικές μεθόδους οι οποίες μπορούν να αποτελέσουν χρήσιμο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής για την αξιολόγηση της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών στο μάθημα τους, στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής πλέον σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού των σχολείων της χώρας μας.

Απώτεροι στόχοι της παρούσας διδακτορικής διατριβής είναι να αναδειχθούν τα θετικά στοιχεία του μαθήματος της φυσικής αγωγής που είναι η ευγενής άμιλλα, η φιλία, η αλληλεγγύη, η ομαδικότητα, η συνεργασία, η πάταξη αρνητικών φαινομένων όπως ο ρατσισμός και η ξενοφοβία. Τα πορίσματα της έρευνας που θα πραγματοποιηθεί μπορούν να αξιοποιηθούν για τον εμπλουτισμό και εκσυγχρονισμό των ήδη υπάρχοντων αναλυτικών προγραμμάτων στη φυσική αγωγή με στοιχεία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και στην εφαρμογή διαπολιτισμικών προγραμμάτων Φυσικής Αγωγής με έμφαση στη βελτίωση της μεταξύ τους συνεργασίας και στις διαμορφούμενες συμπεριφορές μαθητών/τριών διαφορετικής εθνικότητας και κουλτούρας.

Επιπρόσθετα να αναδειχθούν τα θετικά στοιχεία του μαθήματος της φυσικής αγωγής που είναι η ευγενής άμιλλα, η ομαδικότητα, η συνεργασία, η αλληλεγγύη, η φιλία, η πάταξη αρνητικών φαινομένων όπως ο ρατσισμός και η ξενοφοβία και η προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Η εφαρμογή αυτών των στοιχείων είναι επιτακτική καθώς παρατηρείται σημαντική αύξηση του αριθμού των αλλοδαπών μαθητών/τριών στα ελληνικά, δημόσια κυρίως σχολεία. Η ανάπτυξη, η διαμόρφωση, η τροποποίηση, η μάθηση και η εισαγωγή υπεύθυνων συμπεριφορών και επιθυμητών σχέσεων στο περιβάλλον του σχολείου, που αποτελεί έναν μικρόκοσμο της κοινωνίας, πιο ειδικά στο χώρο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όπου πρόκειται για το πρώτο χρονικά επίπεδο συνύπαρξης γηγενών και αλλοδαπών παιδιών, θα συνεισφέρει στη δημιουργία υπεύθυνων πολιτών, θα συμβάλει στην αρμονική συνύπαρξη των αλλοδαπών και γηγενών πολιτών της ελληνικής κοινωνίας και θα περιορίσει τα φαινόμενα αντικοινωνικής συμπεριφοράς.

Διασφαλίζοντας την ελεύθερη ανάπτυξη των μαθητών/τριών ως ατόμων, η εκπαίδευση διασφαλίζει ότι στην αυριανή κοινωνία θα μετέχουν κριτικά σκεπτόμενοι άνθρωποι, που θα μπορούν να κατανοούν τα προβλήματα της κοινωνίας και του περιβάλλοντος και να παρεμβαίνουν ενεργητικά για την αντιμετώπισή τους. Η βελτίωση των σχέσεων, η ενεργητική ακρόαση, η γνωριμία με τον «άλλο», η αποδοχή της διαφορετικότητας, η συνεργασία ανάμεσα σε άτομα διαφορετικής εθνικότητας και κουλτούρας είναι βασική προϋπόθεση για την αρμονική συνύπαρξη των ατόμων σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία και κατ' επέκταση στο χώρο της εκπαίδευσης.

1.5. Ερευνητικοί Στόχοι της Διδακτορικής Διατριβής

Το θέμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι το ζήτημα το οποίο πραγματεύεται η ερευνητική καταγραφή της παρούσας διδακτορικής διατριβής, που εστιάζει τη φυσική αγωγή και στη συμβολή της στην ανάπτυξη της πολυπολιτισμικής προσέγγισης των μαθητών Δημοτικού

Σχολείου. Είναι σημαντικό να εξεταστεί η σημασία της φυσικής αγωγής και οι επιπτώσεις της όχι μόνο στη σωματική υγεία, αλλά και στις κοινωνικές αλληλοεπιδράσεις. Εξάλλου, είναι εύκολα κατανοητό ότι η πολυπολιτισμικότητα είναι ένα θέμα το οποίο έχει πρωταγωνιστήσει στον δημόσιο διάλογο, με θέμα την επιρροή του στις κοινωνικές σχέσεις. Υπό αυτό το πρίσμα, είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον, καθώς οι κοινωνικές σχέσεις αποτελούν ένα πολύ σημαντικό κομμάτι στη σχολική διαδικασία. Επομένως, έχει ιδιαίτερη σημασία να εξεταστούν οι κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος και συγκεκριμένα κατά τη διάρκεια της φυσικής αγωγής σε περιπτώσεις που υπάρχουν πολυπολιτισμικές διαφορές ανάμεσα στους μαθητές.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δημοτικά σχολεία στα οποία συμμετείχαν παιδιά της Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού καθώς και σε δάσκαλους και καθηγητές φυσικής αγωγής. Ένα από τα ερωτήματα στα οποία επιχειρήθηκε να δοθεί απάντηση είναι το κατά πόσο οι μαθητές αλλά και οι εκπαιδευτικοί έχουν κατανοήσει τις τάσεις γύρω από τη φυσική αγωγή. Επίσης, εξετάστηκαν οι προσωπικές απόψεις του δείγματος σχετικά με την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επιπλέον, οι ερευνητές μελέτησαν τα διαπολιτισμικά ιδεώδη του δείγματος και προσπάθησαν να κατανοήσουν τη στάση του απέναντι στη διαφορετικότητα. Τέλος, επιχειρήθηκε να απαντηθεί το σημαντικότερο ερώτημα της έρευνας, το οποίο εξετάζει, εάν οι αλλοδαποί γίνονται στην πραγματικότητα αποδεκτοί.

Για να πραγματοποιηθεί η έρευνα ορθά και να παρέχει πολύτιμα και αξιόπιστα συμπεράσματα, κρίθηκε απαραίτητο να οριστεί μία βασική προϋπόθεση, που αποτέλεσε «πυξίδα» για την επιλογή του δείγματος. Η βασική προϋπόθεση της έρευνας συνίσταται στον τρόπο με τον οποίο θα επιλέγονταν τα σχολεία στα οποία θα διεξαχθεί η έρευνα. Ειδικότερα, το κριτήριο που θα έπρεπε να πληρούν οι σχολικές μονάδες ήταν ο έντονος πολυπολιτισμικός χαρακτήρας, δηλαδή οι μαθητές που φοιτούν στα εν λόγω εκπαιδευτικά ιδρύματα να προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Στο σημείο αυτό, αξίζει να προστεθεί ότι το δείγμα των μαθητών συλλέχτηκε από τις τάξεις Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικών σχολείων και ως εκ τούτου ενδιέφερε οι συγκεκριμένες τάξεις να αποτελούνται από μαθητές και μαθήτριες με διαφορετική πολιτισμική κουλτούρα. Υπό αυτό το πρίσμα, τα σχολεία που θεωρήθηκαν διαπολιτισμικά

συμπεριλήφθηκαν στην παρούσα έρευνα και ως εκ τούτου ικανοποιήθηκε η βασική προϋπόθεση της μελέτης και παράλληλα διατηρήθηκε με αυτό τον τρόπο η εγκυρότητα των ευρημάτων της εργασίας.

Σκοπός της διδακτορικής διατριβής είναι να εξετάσει τις απόψεις των εν ενεργεία εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που διδάσκουν το μάθημα της φυσικής αγωγής (εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής και δάσκαλοι ολιγοθέσιων σχολείων) σε θέματα πολιτισμικής ετερότητας και στη διδασκαλία πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών σε δημοτικά σχολεία της χώρας, καθώς και να μελετήσει τις συμπεριφορές-σχέσεις που εκδηλώνουν οι μαθητές/τριες στο μάθημα της φυσικής αγωγής απέναντι στους πολιτισμικά διαφορετικούς συμμαθητές/τριές τους, μέσω μιας κλίμακας αυτοαξιολόγησης της συμπεριφοράς τους.

1.6. Ερευνητικές Υποθέσεις

Για την επίτευξη των ερευνητικών στόχων της παρούσας διδακτορικής διατριβής, τέθηκαν οι ακόλουθες ερευνητικές υποθέσεις που καθοδηγούν την ερευνητική προσπάθεια και τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων:

1. 1η Εναλλακτική Ερευνητική Υπόθεση: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην ειδικότητα των εκπαιδευτικών βάσει του βαθμού στον οποίο εκτιμάται ο ΠΠ.
2. 2η Εναλλακτική Ερευνητική Υπόθεση: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα των εκπαιδευτικών, βάσει του βαθμού στον οποίο εκτιμάται, δίνεται αξία και εφαρμόζεται ο ΠΠ
3. 3η Εναλλακτική Ερευνητική Υπόθεση: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις διάφορες σχέσεις εργασίας των εκπαιδευτικών, βάσει του βαθμού εκτίμησης και εφαρμογής του ΠΠ.

4. 4η Εναλλακτική Ερευνητική Υπόθεση: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα διάφορα επίπεδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις βασικές σπουδές, βάσει του βαθμού στον οποίο δίνεται αξία και εφαρμόζεται ο ΠΠ.
5. 5η Εναλλακτική Ερευνητική Υπόθεση: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που έχουν συμμετάσχει ή όχι σε σεμινάρια επιμόρφωσης βάσει του βαθμού στον οποίο εφαρμόζεται ο ΠΠ.
6. 6η Εναλλακτική Ερευνητική Υπόθεση: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα των μαθητών βάσει της ανευθυνότητας, της βοήθειας και των στόχων.
7. 7η Εναλλακτική Ερευνητική Υπόθεση: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην εθνικότητα των μαθητών βάσει των σχέσεων και των στόχων που αναπτύσσονται.
8. 8η Εναλλακτική Ερευνητική Υπόθεση: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στον τόπο καταγωγής των μαθητών βάσει της επιβράβευσης, της βοήθειας και των στόχων.
9. 9η Εναλλακτική Ερευνητική Υπόθεση: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στον τύπο του σχολείου των μαθητών βάσει της βοήθειας.
10. 10η Εναλλακτική Ερευνητική Υπόθεση: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην τάξη των μαθητών, βάσει της ανευθυνότητας, της επιβράβευσης, της βοήθειας και των στόχων
11. 11η Εναλλακτική Ερευνητική Υπόθεση: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στο φύλο των μαθητών βάσει της ανευθυνότητας στην ΚΠΣΜ.
12. 12η Εναλλακτική Ερευνητική Υπόθεση: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην εθνικότητα των μαθητών βάσει των σχέσεων και των

στόχων στην ΚΠΣΜ.

13. 13η Εναλλακτική Ερευνητική Υπόθεση: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην τάξη των μαθητών βάσει της ανευθυνότητας, της επιβράβευσης, της βοήθειας και των στόχων στην ΚΠΣΜ.

1.7. Ορισμοί

1.7.1. Εννοιολογικοί Ορισμοί

Στην παρούσα ενότητα παρατίθενται οι σημαντικότεροι εννοιολογικοί ορισμοί:

1. **Φυσική Αγωγή:** ο όρος αναφέρεται στο σύνολο των φυσικών και σωματικών δραστηριοτήτων με κοινωνικό, εκπαιδευτικό, ψυχαγωγικό και πολιτιστικό περιεχόμενο. Η Φυσική Αγωγή, ως έννοια και πρακτική, περιλαμβάνει όλες τις μορφές και τα είδη άσκησης του σώματος με στόχο την ισόρροπη ψυχοσωματική ανάπτυξη του ατόμου. Πρωταρχικός σκοπός της Φυσικής Αγωγής είναι να ενισχύσει το άτομο να αποκτήσει τη γνώση και τη νοοτροπία αλλά και να αναπτύξει τις κινητικές δεξιότητες που θα το οδηγήσει στην απόκτηση δια βίου συνηθειών φυσικής δραστηριότητας (Wuest & Lombardo, 1994). Η φυσική αγωγή έχει τρεις διαστάσεις: τη γνωστική, τη συναισθηματική και την ψυχοκινητική (Melograno, 1996, Pangrazi & Darst, 1997).
2. **Παγκοσμιοποίηση:** ο όρος χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια διαδικασία κατά την οποία οι κοινωνικές μεταβολές χαρακτηρίζονται από μια πολυδιάστατη επέκταση, που λαμβάνει χώρα σε οικονομικό, πολιτικό, και πολιτισμικό επίπεδο και που συντελείται αλλού πιο γρήγορα, αλλού πιο αργά (Τσεκούρας, 2001).
3. **Πολιτισμική ετερότητα:** ο όρος αναφέρεται στη διαφορετικότητα ως προς τα έθιμα,

τις λαϊκές παραδόσεις, τη γλώσσα και την πολιτισμική έκφραση, αλλά και ως προς την εκπαίδευση, την οικονομική πρακτική, την επιστήμη, τον πολιτικό πολιτισμό, το περιβάλλον, τις κοινωνικές πρακτικές και σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας (Υπ.Ε.Π.Θ., 2008b).

4. **Πολιτισμική πολυμορφία ή Πολιτισμικός Πλουραλισμός Cultural Pluralism (Πολυπολιτισμικότητα):** ο όρος είναι συνώνυμος με τον όρο πολυπολιτισμικότητα, που αναφέρεται στην ύπαρξη περισσότερων και πολιτισμικά ετερόκλητων ανθρώπινων κοινωνιών ή ομάδων (Παπαρρηγόπουλος, 1999) και χρησιμοποιείται συνήθως για να περιγράψει μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα και τη διαδικασία εξέλιξής της (Μάρκου, 1996b). Εξίσου σημαντικό είναι να αναφέρουμε ότι η πολιτισμική πολυμορφία (πολυπολιτισμικότητα) κατά τον Pratte (1979) υφίσταται, όταν εκφράζεται μέσω κοινωνικών, εκπαιδευτικών, πολιτικών και οικονομικών ευκαιριών από το κράτος ή την πολιτεία.
5. **Διαπολιτισμικότητα:** ο όρος αναφέρεται στον πολιτισμικό πλουραλισμό, την αλληλοκατανόηση, την αναγνώριση της ετερότητας, την αλληλεγγύη, τη συνεργασία μεταξύ ατόμων διαφορετικών πολιτισμών και την παροχή ίσων ευκαιριών προς όλους ανεξάρτητα από την εθνικότητά τους (Γκόβαρης, 2004).
6. **Διαπολιτισμική εκπαίδευση:** ο όρος αναφέρεται στο είδος εκείνο εκπαίδευσης που προσφέρεται σε άτομα με διαφορετική εθνοπολιτισμική ταυτότητα, κατά την προσπάθεια να ανταποκριθεί στις υποχρεώσεις που απορρέουν από την πολιτισμική ανομοιογένειά της, σε επίπεδο θρησκευτικό, γλωσσικό, και εθνικής ιδιαιτερότητας, με έμφαση στη γνωριμία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφόρων πολιτισμών που συν-αποτελούν μια κοινωνία (Μασάλη & Ταρατόρη, 2005).
7. **Πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον:** ο όρος αναφέρεται στο σχολείο όπου φοιτούν μαθητές/τριες, που ανήκουν σε περισσότερες από μια ομάδες με κριτήριο την εθνικότητα, το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών, τη θρησκεία ή τη γλώσσα, στο βαθμό που οι αντίστοιχες διαχωριστικές γραμμές είναι κοινωνικά

ενεργές (Γκότοβος, 1998).

8. **Στάσεις:** ο όρος στη λεξικολογία ορίζεται ως: «ο τρόπος με τον οποίο συμπεριφέρεται κανείς αντιμετωπίζοντας κάτι ή κάποιον» (Μπαμπινιώτης, 1998). Η έννοια «στάση» προς κάποιο αντικείμενο, ιδέα ή πρόσωπο ορίζεται στο χώρο της κοινωνικής ψυχολογίας ως ένα διαρκές σύστημα με γνωστικό και συναισθηματικό στοιχείο και τέλος με κάποια τάση προς την έκφραση συμπεριφοράς (Γεωργιάς, 1995). Ο Allport (1935) ορίζει τη στάση ως μια νευρική και νοερή κατάσταση ετοιμότητας, η οποία είναι οργανωμένη με βάση εμπειρίες, ώστε να κατευθύνει και να επηρεάζει δυναμικά τις αντιδράσεις του ατόμου προς αντικείμενα και συνθήκες με τις οποίες συσχετίζεται.
9. **Ρατσισμός:** ο όρος αναφέρεται σε ένα πλέγμα αντιλήψεων, στάσεων, συμπεριφορών και θεσμικών δομών μόνο και μόνο επειδή ανήκουν σε μια διακριτή ομάδα ανθρώπων που εξαναγκάζει ορισμένους ανθρώπους σε υποτελή διαβίωση (Τσιάκαλος, 1994).
10. **Ξενοφοβία:** ο όρος αναφέρεται στην αρνητική αντιμετώπιση οποιουδήποτε ξένου και την τάση για αποφυγή του ξένου τρόπου ζωής, των ξένων παραδόσεων και εθίμων (Δημητρακόπουλος, 1993 στο Υπ.Ε.Π.Θ. 2008a).
11. **Στερεότυπο:** ο όρος αναφέρεται στη σκέψη η οποία με αφετηρία την ταξινόμηση ενός ατόμου σε μια κοινωνική κατηγορία (π.χ. λευκός, Έλληνας, μαύρος, Εβραίος κτλ.) οδηγείται σε ατεκμηρίωτες γενικεύσεις ως προς τις ιδιότητες που υποτίθεται ότι έχει ένα άτομο και την παγιωμένη τυποποιημένη ιδέα σχετικά με μια κοινωνική κατηγορία ανθρώπων (Taguieff, 1997).
12. **Προκατάληψη:** ο όρος αναφέρεται στη στάση του υποκειμένου απέναντι στον άλλον, με βάση την κοινωνική του ταυτότητα, την αρνητική ή θετική προδιάθεση, η οποία δεν πυροδοτείται από τις ατομικές ιδιοσυγκρασιακές ιδιότητες του άλλου (Taguieff, 1997).

1.7.2. Λειτουργικοί Ορισμοί

Στην παρούσα ενότητα παρατίθενται οι σημαντικότεροι λειτουργικοί ορισμοί (Kellis, Vernadakis, Albanidis, Derri & Kourtsesses, 2010):

1. **Ανευθυνότητα:** ο όρος αναφέρεται σε συμπεριφορές κατά τη διάρκεια της εξάσκησης και του παιχνιδιού ανεξαρτήτως ομάδας, φύλου και εθνικότητας που εκδηλώνουν οι μαθητές/τριες με τη στάση τους απέναντι στους συμμαθητές/τριές τους, την ανάρμοστη λεκτική συμπεριφορά (αρνητικά σχόλια, βρισιές, προσβολές, λεκτικούς ενοχλητικούς χαρακτηρισμούς).
2. **Επιβράβευση:** ο όρος αναφέρεται σε συμπεριφορές που εκδηλώνουν οι μαθητές/τριες απέναντι στους συμμαθητές/τριές τους και αφορούν τη θετική ενίσχυση και παρακίνηση των άλλων, την επιβράβευση των καλών προσπαθειών, την αναγνώριση της ικανότητας των άλλων, την αποδοχή της νίκης και ήττας και την επιβράβευση του δίκαιου παιχνιδιού ανεξαρτήτως ομάδας, φύλου και εθνικότητας.
3. **Βοήθεια:** ο όρος αναφέρεται σε συμπεριφορές που επιδεικνύουν οι μαθητές/τριες προκειμένου να υπάρχει αλληλοϋποστήριξη και συνολική βελτίωση ανεξαρτήτως ομάδας, φύλου και εθνικότητας. Αφορούν τη διάθεση για προσφορά των γνώσεων και των ικανοτήτων τους, αλλά και την αποδοχή των αντίστοιχων από τους άλλους.
4. **Γνωριμία / Σχέσεις:** ο όρος αναφέρεται σε συμπεριφορές που αφορούν τη συνεργασία και τη σύναψη φιλικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών/τριών εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος ανεξαρτήτως εθνικότητας, ομάδας και φύλου.
5. **Στόχοι:** ο όρος αναφέρεται στις εκτελούμενες προσπάθειες και την προθυμία που επιδεικνύουν οι μαθητές/τριες ανεξαρτήτως εθνικότητας, ομάδας και φύλου με τον καθορισμό προσωπικών και ομαδικών στόχων και στην ενεργητικότητα που καταβάλλουν για την επίτευξη του επιθυμητού αποτελέσματος.

2. Φυσική Αγωγή

2.1 Ιστορική Ανασκόπηση της Φυσικής Αγωγής

Η Φυσική Αγωγή αποτελεί δομικό συστατικό της ελληνικής παιδείας και του σχολείου και βασική αποστολή του Κράτους (Σύνταγμα Ελλάδος, Άρθρο 16, παρ. 2). Ο βασικός στόχος της παιδείας οφείλει να είναι απόληξη φιλοσοφικής αναζήτησης και συζήτησης με ενδεδειγμένη ανάλυση των ιδεολογικών τάσεων, των αξιών και των αναγκών που υπάρχουν στην δεδομένη πραγματικότητα.

Όπως αναφέρει ο Μ. Πλωρίτης: «*η Φυσική Αγωγή είναι μια γενική ιδέα, μια φιλοσοφία που οι αρχές της συντελούν στη τελειοποίηση του ανθρώπου*» (Χριστοφόρου - Γιακουμή, 2004). Αποβλέπει δε, στην ολική διαπαιδαγώγηση του ατόμου, εστιάζοντας στην αρμονική ανάπτυξη των σωματικών, πνευματικών και ηθικών δυνάμεών του, ώστε να αγγίξει το ιδανικό των αρχαίων Ελλήνων, αυτό του «καλού κ' αγαθού». Τα προγράμματα της Φυσικής Αγωγής (Φ.Α.), πρέπει να αναρμονίζονται με τον γενικότερο σκοπό της παιδείας και το ιδανικό της Αγωγής, δηλαδή, την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας. Ως επιστημονικό πεδίο η Φ.Α. εξαιτίας κοινωνικών, πολιτικών, ιδεολογικών και οικονομικών διεργασιών καθυστέρησε να αναπτυχθεί στην Ελλάδα. Από τη σύσταση του νεοελληνικού κράτους κυριάρχησαν ποικίλες έννοιες και αντιλήψεις και πολλές φορές στόχοι ξένοι ως προς την σχολική Φ.Α. (Ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, 2010). Επιπρόσθετα, όροι που χρησιμοποιήθηκαν στο πέρασμα του χρόνου, για να δηλώσουν και να περιγράψουν την επιστημονική περιοχή της Φ.Α., υποδεικνύουν και την ιδεολογική τοποθέτηση των ιθυνόντων και των φορέων εξουσίας απέναντι στο ανθρώπινο σώμα και στον άνθρωπο. Έννοιες, όπως η «γυμναστική», χρησιμοποιήθηκαν για να συνδέσουν την επιστήμη της Φ.Α. σε διάφορες χρονικές συγκυρίες με την αρχαιότητα, το αρχαίο κάλλος και τον κλασικισμό προβάλλοντας έναν εθνικιστικό και милитарιστικό «λόγο» και συνδέοντάς την τελικά με τη στρατιωτική ετοιμότητα των μαθητών. Ο μετέπειτα ορισμός της «σωματικής αγωγής», λειτούργησε μόνο στην Ελλάδα και ειδικά στο μεσοπόλεμο και ορίζει την επιστήμη της

Φ.Α., ως αγωγή του σώματος, ξεχωρίζοντας το σώμα από το πνεύμα, αναγνωρίζοντας παράλληλα τις δυνατότητες των δύο φορέων εξουσίας να εγγράψουν τις επιταγές τους στο σώμα και, μέσω αυτού, στο πνεύμα (Κούρου, Υφαντή & Τσατσαρώνη, 2012). Με τον τρόπο αυτό, παλινωδίες ανάμεσα σε στρατιωτικές αντιλήψεις και αρχαιοελληνικό «κλέος», παλινδρομήσεις μεταξύ πολέμων, δικτατοριών και δημοκρατικών περιόδων ή εμφυλίων, άφησαν το αποτύπωμά τους στην πορεία της ελληνικής εκπαίδευσης και κατά συνέπεια στη σχολική Φυσική Αγωγή.

Ποικίλες αναφορές στη γυμναστική αναφορικά με την χρήση της στην εκπαίδευση εντοπίζονται στο νομοθετικό έργο των ετών 1834 - 1837, σύμφωνα με το οποίο θεμελιώθηκε το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Βέβαια, δεν αντιμετωπιζόταν ως ισότιμο με τα άλλα μαθήματα, αλλά ως δυνητικό συμπλήρωμα της εκπαίδευσης των μαθητών (Καρανταΐδου, 2000).

Συγκεκριμένα, στα Βασιλικά Διατάγματα της 6ης Φεβρουαρίου 1834 και 31ης Δεκεμβρίου 1836 περί Δημοτικών Σχολείων και Ελληνικών Σχολείων και Γυμνασίων θεσπίζεται στο Δημοτικό Σχολείο δίωρη διδασκαλία την εβδομάδα για το μάθημα της Γυμναστικής. Το αντικείμενο της Γυμναστικής στα Ελληνικά Σχολεία περιορίζεται στο διάστημα της ανάπαυσης των μαθητών ή τις μέρες των διακοπών, ενώ στα Γυμνάσια κατά τους θερινούς μήνες και μετά το πέρας των μαθημάτων.

Τα διάφορα γυμναστικά συστήματα και μοντέλα, από το 1834, αποτέλεσαν αντίγραφα ξένων γυμναστικών συστημάτων με στόχους και μεθόδους που δε συντάσσονταν με τις κοινωνικές, παιδαγωγικές και εθνικές ανάγκες των Ελλήνων αλλά και δε συνδέονταν με την παραδοσιακή ελληνική άθληση (Γιάτσης, 1985 · ΥΠΕΠΘ - ΙΙΙ - Τμήμα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, 1997).

Στο ελληνικό σχολείο κατά τον 19ο αιώνα εφαρμόστηκε το γερμανικό σύστημα, το οποίο περιελάμβανε τακτικές ασκήσεις, στρατιωτικές ασκήσεις οπλασκίας, ενόργανη γυμναστική, κ.τ.λ. και διδασκόταν από υπαξιωματικούς του στρατού ή στρατιώτες του σώματος των πυροσβεστών (Γιάτσης, 1985, ΥΠΕΠΘ - ΙΙΙ - Τμήμα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, 1997, Καρανταΐδου, 2000). Καμιά προσπάθεια κατάρτισης ειδικού προσωπικού δεν έγινε μέχρι το 1882 για τη διδασκαλία της γυμναστικής στην εκπαίδευση. Η πρακτική αυτή συνδεόταν με την εισαγωγή στρατιωτικών ασκήσεων στην ελληνική μέση εκπαίδευση και τη χρησιμοποίηση της γυμναστικής ως μέσου

στρατιωτικής προπαίδευσης των μαθητών, καθώς και με την κυριαρχία του γερμανικού γυμναστικού συστήματος που στόχευε στη δημιουργία ρωμαλέων στρατιωτών (Καρανταΐδου, 2000).

Μέχρι την τελευταία δεκαετία του 19ου αιώνα επικράτησε αυτό το στρατιωτικό κλίμα, όταν η πολιτική του Χαρίλαου Τρικούπη έδωσε μια κάποια πιο δημοκρατική και φιλελεύθερη υπόσταση, η δράση της οποίας επηρέασε την παιδεία γενικά και τη Φυσική Αγωγή ειδικότερα (Γιάτσης, 1985). Το κλίμα άρχισε να στρέφεται υπέρ της γυμναστικής, ενώ καθοριστικά στην εξάπλωση της γυμναστικής ιδέας συνέβαλε η διεξαγωγή των πρώτων σύγχρονων Ολυμπιακών Αγώνων στην Αθήνα το 1896 (Καρανταΐδου, 2000). Μέρμινα από την πολιτεία ελήφθη κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες του 19ου αιώνα για την κατάρτιση γυμναστών. Πιο ειδικά, το 1882 λειτούργησε ανεπίσημα η Προσωρινή Σχολή Γυμναστών διάρκειας σαράντα ημερών, ενώ δύο χρόνια αργότερα θεσμοθετήθηκε η ίδρυσή της (Καρανταΐδου, 2000). Με Βασιλικό Διάταγμα του 1893, η ίδρυση επίσημων σχολών γυμναστικής είχε ως αποτέλεσμα να σταματήσει το γυμναστικό έργο των υπαξιωματικών του στρατού στα σχολεία (Γιάτσης, 1985).

Κατά το τέλος του 19ου αιώνα, ψηφίστηκε ο νόμος ΒΧΚΑ' που προέβλεπε τη Γυμναστική ως υποχρεωτικό μάθημα με εξέταση σ' όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, την κατάρτιση του πρώτου επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος, την καθιέρωση γυμναστικών επιδείξεων και σχολικών πανελλήνιων αγώνων αλλά και την ίδρυση με διετή διάρκεια φοίτησης της Σχολής Γυμναστών (Καρανταΐδου, 2000).

Στις αρχές του 20ου αιώνα, αμέσως μετά τους πρώτους σύγχρονους Ολυμπιακούς Αγώνες, στην Ελλάδα επικράτησε η άποψη ότι η φυσική αγωγή και ο αθλητισμός μπορούσε να είναι ένας κοινωνικός καταλύτης και να χρησιμοποιηθεί ως πανάκεια σε κάθε περίπτωση. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τη χρήση της φυσικής αγωγής ως μέσου προβολής του κάθε πολιτικού έργου και τον περιορισμό επί επτά δεκαετίες του μαθήματος σε προγύμναση για γυμναστικές επιδείξεις και παρελάσεις (Γιάτσης, 1985).

Αξίζει να προστεθεί πως η καθιέρωση του ορθόδοξου (παλαιού) σουηδικού γυμναστικού συστήματος στην ελληνική εκπαίδευση από το 1909, αλλά και η αντικατάστασή του απ' τη

νεότερη σουηδική γυμναστική το 1949 απέκλεισαν από το μάθημα της Φυσικής Αγωγής το ελεύθερο παιχνίδι και την αυτενέργεια, που προέβλεπαν άλλα ευρωπαϊκά γυμναστικά συστήματα, όπως για παράδειγμα το αγγλικό (Γιάτσης, 1985).

Συντάκτης του δεύτερου επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος γυμναστικής των δημοτικών ελληνικών σχολείων και των γυμνασίων το 1909 ήταν ο Ι. Χρυσάφης, με το οποίο καθιερώθηκε το σουηδικό γυμναστικό σύστημα. Μάλιστα, άρχισε ο ίδιος να διδάσκει σε γυμναστές και δημοδιδασκάλους το συγκεκριμένο γυμναστικό σύστημα, το οποίο στηριζόταν σε ένα αυστηρά καθορισμένο ασκησιολόγιο με κύριους στόχους την υγεία και την ορθοσωμία (ΥΠΕΠΘ - ΙΙΙ – Τμήμα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, 1997, Καρανταΐδου, 2000).

Καταλήγοντας σε ένα γενικό συμπέρασμα για τη σχολική Φ.Α. θα μπορούσε να ειπωθεί ότι στα σχολεία της χώρας στο πρώτο μισό του 20ού αιώνα κυριάρχησε η Σουηδική γυμναστική, έναντι του γερμανικού συστήματος που εισήγαγαν οι Βαυαροί. Κατά την περίοδο αυτή η Φ.Α. είχε ενίοτε, ανάλογα με τη χρονική συγκυρία, και το ρόλο της στρατιωτικής προπαιδείσεως (Αγριμάκης, 2007).

Φωτισμένοι παιδαγωγοί στη πορεία του χρόνου τοποθετήθηκαν για το μάθημα της γυμναστικής, όπως ο Δελμούζος Α., που τόνισε «το μορφωτικό ρόλο της γυμναστικής για τη δημιουργία του κοινωνικού ανθρώπου με την καλλιέργεια της βούλησης, της αυτοπεποίθησης, της πρωτοβουλίας, του αισθήματος του ρυθμού, της ενδυνάμωσης της αγάπης για τη φυσική ζωή, του πνεύματος της τάξης και της πειθαρχίας, της χαράς της ζωής» (Γιάτσης, & Καρανταΐδου, 1995, σ. 26).

Στις αρχές του '30, σε συγκυρία διεθνούς οικονομικής κρίσης, όπως αναφέρει ο Κ. Κωστής, έλαβε χώρα ένα σπουδαίο γεγονός για την «σωματική αγωγή» στην Ελλάδα από τον Ελ. Βενιζέλο, ο οποίος ανέγειρε 3.000 σχολικά κτήρια ακόμη και σε μικρές πόλεις, τα οποία συμπεριελάμβαναν «χορήγηση γυμναστικών οργάνων από το Υπουργείο Παιδείας», καθώς και «τεράστιους ελεύθερους χώρους, υπόστεγα γυμναστικής, αποθήκες για γυμναστικά όργανα, κλειστές αίθουσες για γιορταστικές εκδηλώσεις και σωματική άσκηση» (Γιάτσης, & Καρανταΐδου, 1995, σ. 29).

Η Παιδαγωγική γυμναστική εφαρμόστηκε την περίοδο 1950-1967, η οποία είναι μια παραλλαγή του Σουηδικού συστήματος, καθώς αντικαθίσταται η στατικότητα της Σουηδικής με συνεχή ροή της κίνησης, δίνοντας έμφαση στη ρυθμικότητα (Ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, 2010). Το νεοσύστατο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το 1964 κατέβαλε προσπάθειες για αναμόρφωση του Αναλυτικού Προγράμματος (Α.Π.) της Φ.Α., με έμφαση σε παιδοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας και σε παιγνιώδεις γυμναστικές και αθλητικές ασκήσεις και κατάργηση του σουηδικού συστήματος. Οι προσπάθειες του συμβούλου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Ίωνα Ιωαννίδη, ο οποίος «επεδίωκε την απαγκίστρωσή της από τις στατικές- παραγγελματικές ασκήσεις της σουηδικής γυμναστικής και από τις τακτικές ασκήσεις, προσανατολίζοντάς την προς την αγωνιστική (κλασικό αθλητισμό, αθλοπαιδιές, κολύμβηση, σπορ του βουνού)» δεν ευοδώθηκαν, καθώς κηρύχθηκε η δικτατορία των συνταγματαρχών που είχε ως αποτέλεσμα την επιστροφή στο σουηδικό σύστημα από το 1967 έως το 1974 (Καρανταΐδου, 2000, σ. 191).

Ο εκσυγχρονισμός των Α.Π. δρομολογήθηκε μετά την μεταπολίτευση του 1974. Το 1982 επιτεύχθηκε η μετατροπή της Εθνικής Ακαδημίας Σωματικής Αγωγής (Ε.Α.Σ.Α.) σε Τμήματα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού (Τ.Ε.Φ.Α.Α.). Η Φ.Α. από τη συγγραφή των Α.Π. του 1990 και μετά απέκτησε σύνθετη δομή, «αφ' ενός η φιλοσοφία των σκοπών και οι αξιακοί προσανατολισμοί και αφ' ετέρου το κινητικό περιεχόμενο του μαθήματος καθόρισαν τη δομή της σύγχρονης σχολικής Φυσικής Αγωγής» (Ντάνης, 2011, σ. 9). Η ίδρυση και νέων Τ.Ε.Φ.Α.Α. ανά την Ελλάδα, οδήγησαν μια νέα γενιά καθηγητών Φ.Α. να ασχοληθούν με τα Α.Π., «να διαμορφώσουν μια συγκεκριμένη φιλοσοφία και να δώσουν στην Ελληνική Φυσική Αγωγή για πρώτη φορά, ένα Ελληνοκεντρικό χαρακτήρα» (Ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, 2010).

Η πολιτεία επιδιώκει στα σχολεία σήμερα την επίτευξη και υλοποίηση των σκοπών της Αγωγής μέσα από τα Α.Π., τα βιβλία του εκπαιδευτικού και του μαθητή. «Με άλλα λόγια Αναλυτικά Προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια εμπεριέχουν το σύνολο της σχολικής μόρφωσης και συντελούν την απεικόνιση του επιπέδου της παιδείας και του πολιτισμού ενός λαού» (Γερογιάννης & Μπούρας, 2007, σ. 482). Τα Α.Π. διατυπώνουν τους στόχους αλλά και τις επιδιώξεις και το σκοπό της εκπαίδευσης, γι' αυτό και ήταν ο στόχος κάθε απόπειρας εκπαιδευτικής

μεταρρύθμισης. Πετυχημένο Α.Π. χαρακτηρίζεται εκείνο που βοηθά τον εκπαιδευτικό αλλά και το μαθητή να αξιολογηθεί και να θεωρηθεί επιτυχών στη πορεία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Κανένας εκπαιδευτικός δεν διδάσκει ακριβώς το ίδιο με τον συνάδελφό του. Αυτό μπορεί να οφείλεται στην διαφορετική ιδιοσυγκρασία είτε των μαθητών είτε των καθηγητών, ή στη διαφορετική επιστημονική κατάρτιση του καθηγητή ή τέλος στην διαφορετική άποψη – στάση του προς το μάθημα (Μουντάκης, 1998).

Το αποτέλεσμα αυτό ενδεχομένως να οφείλεται στον αριθμό και τη συμπεριφορά των μαθητών μιας τάξης, ή στο γεγονός ότι οι μαθητές να θεωρούν κάποιες δραστηριότητες λιγότερο ενδιαφέρουσες, γεγονός που συχνά δημιουργεί προβλήματα στους καθηγητές της Φυσικής Αγωγής. Δύναται να προκαλείται, επίσης, από τυχόν ανομοιογενές επίπεδο των μαθητών της τάξης, το οποίο επιδρά ως καταλυτικός παράγοντας, καθώς το κάθε παιδί πρέπει να μην αντιμετωπίζεται ως ξεχωριστή, αυτόνομη και ανεξάρτητη οντότητα, αλλά και να είναι ενταγμένο στο αντίστοιχο επίπεδο της τάξης του. Πέραν των άλλων, υπάρχουν και παράγοντες, όπως κοινωνικά προβλήματα που μεταφέρονται στη σχολική κοινότητα, ή τοπικά κοινωνικά στερεότυπα, δημογραφικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες, οικονομικά προβλήματα, φαινόμενα βίας ή ρατσισμού, κ.ά. Παράγοντας σημαντικός και καθοριστικός αποτελεί και η κατάσταση της υλικοτεχνικής υποδομής του σχολείου. Όλα αυτά τα δεδομένα οδηγούν στη διατύπωση της σκέψης, ότι τα σχολεία της χώρας δε μπορούν να θεωρηθούν μια ομοιογενή ομάδα με τα ίδια χαρακτηριστικά των χώρων και της υλικοτεχνικής υποδομής, καθώς και της λειτουργικότητας αυτών, εν κατακλείδι υπάρχουν διαφορές στα σχολεία (Αδαμόπουλος, 2010). Το γεγονός αυτό συντείνει, στην διαβάθμιση της ικανότητας των σχολείων για κατάλληλες προσεγγίσεις μεταξύ των γηγενών και των αλλοδαπών μαθητών (Αδαμόπουλος, 2010).

Στην Ελλάδα οι καθηγητές της Φ.Α. έχουν κοινά Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) για κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης με συγκεκριμένη διδακτέα ύλη, με συγκεκριμένο σκοπό και στόχους, περιεχόμενο, μεθόδους διδασκαλίας και τρόπο αξιολόγησης, ώστε να εξασφαλισθεί ο ενιαίος χαρακτήρας της Φ.Α. στη χώρα μας. Με απώτερο σκοπό την επίτευξη των στόχων της Φ.Α. θεωρείται αναγκαία η επιστημονική κάλυψη των καθηγητών, η ενεργοποίησή τους, αλλά και η στήριξη του έργου αυτών από τους σχολικούς συμβούλους Φ.Α., τους Διευθυντές των σχολείων

τους, από τους συλλόγους γονέων και φυσικά από τη πολιτεία, τις τεχνικές υπηρεσίες των Δήμων και Περιφερειών και τα τελευταία χρόνια από τα προγράμματα του Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης. Τα Α.Π. δεν αποτελούν πανάκεια και, έτσι, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι υπάρχουν ακόμα αρκετά άλυτα προβλήματα για τους καθηγητές της Φ.Α. στα σχολεία.

Σε συνδυασμό με το κοινό τους περιεχόμενο οι ενιαίοι στόχοι του Α.Π. μπορούν να προσφέρουν αναβάθμιση του μαθήματος της Φ.Α. στα σχολεία, έχοντας όμως ως προϋπόθεση την κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή, δηλαδή, αθλητικές εγκαταστάσεις και αθλητικό υλικό. Ωστόσο, λαμβάνεται υπόψη πως τα παλιά σχολεία, δεν διαθέτουν επαρκείς αθλητικές εγκαταστάσεις, αν και σε μερικά από αυτά γίνονται εκ των υστέρων παρεμβάσεις, όταν ανακαινίζονται. Τα δε νέα σχολεία κατασκευάζονται με τις στοιχειώδεις αθλητικές προδιαγραφές, είτε λόγω έλλειψης μεγάλων οικοπέδων στα αστικά κέντρα, είτε λόγω ελλιπούς χρηματοδότησης. Τα παραπάνω δεν αναιρούν βέβαια την ύπαρξη σχολικών μονάδων που διαθέτουν μόνον άυλιο χώρο με δάπεδο από άσφαλτο ή τσιμέντο. Φαίνεται πως λίγα είναι τα σχολεία που έχουν κατασκευαστεί με τέτοιες αθλητικές εγκαταστάσεις, που να επιτρέπουν την πλήρη εφαρμογή του Α.Π. του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής. Είναι απαραίτητη η υλικοτεχνική υποδομή, ωστόσο, για να μπορέσουν να διδαχθούν τα αντικείμενα στα οποία αναφέρεται το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Η επίτευξη σε ικανοποιητικό επίπεδο των στόχων των Α.Π. της Φ.Α. βρίσκεται σε στενή συνάρτηση με τις ώρες που διατίθενται στα ωρολόγια προγράμματα αλλά και από την υλικοτεχνική υποδομή και τις συνθήκες εφαρμογής στο εκάστοτε σχολείο (Γουναρίδης, 2008).

Η έλλειψη υποδομών συμπεραίνεται, βάσει όλων, πως καθιστά την διδασκαλία των αντικειμένων της Φ.Α. πολύ δύσκολη για τους εκπαιδευτικούς και μειώνει την αναπτυξιακή διαδικασία των κινητικών ικανοτήτων των μαθητών. Η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής δεν αποτελεί πρόβλημα μόνο στον ελληνικό χώρο, αλλά αφορά όλη την Ευρωπαϊκή Ένωση, η οποία σε ψήφισμά της για τον αθλητισμό έκανε ιδιαίτερη αναφορά στις σχολικές αθλητικές εγκαταστάσεις: «για δημιουργία ή τον εκσυγχρονισμό σχολικών αθλητικών εγκαταστάσεων και για τη βελτίωση και τη διαφοροποίηση του υφιστάμενου εξοπλισμού και των υφιστάμενων εγκαταστάσεων, δεδομένου ότι σε πολλά σχολεία ο αθλητικός εξοπλισμός είναι από κάθε άποψη ακατάλληλος ή ξεπερασμένος» (Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο 2007).

2.2. Φυσική Αγωγή - Ορισμός, Σκοπός και Χαρακτηριστικά

Η έννοια Φυσική Αγωγή είναι η μετάφραση του όρου Physical Education (P.E), είναι δε εμπνευσμένος από το «Φυσιολογισμό του Rousseau» (Κούρου, Υφαντή, Τσατσαρώνη, 2012) και στα τέλη του 20ου αιώνα αντικατέστησε τον όρο Σωματική Αγωγή, η οποία είχε αντικαταστήσει τον όρο Γυμναστική. Η Γυμναστική εθεωρείτο μέσο ολόπλευρης παιδευτικής αγωγής στην αρχαιότητα και ο Πλάτωνας αναφέρεται σ' αυτήν ως «τέλεια συμμετρία σωματικής και ψυχικής αγωγής» (Χρυσάφης, 1965, σ. 51), περικλείοντας όλες τις κινητικές και φυσικές δραστηριότητες του ανθρώπου. Ο Ίων Ιωαννίδης ήταν ο πρώτος σύμβουλος Φ.Α., γυμναστής του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, που προώθησε τους όρους «φυσική αγωγή» και «φυσική κουλτούρα» (Γιάτσης & Καρανταΐδου, 1995, σ. 31).

Στο Σύνταγμα του 1975 τελικά καθιερώνεται ο όρος «Φυσική Αγωγή». Η ανάπτυξη επιστημονικών τομέων, όπως της βιολογίας και των επιστημών υγείας, των κοινωνιολογικών και φιλοσοφικών θεωριών, οδήγησαν στην εξέλιξη και μετάβαση του επιστημονικού πεδίου της Σωματικής Αγωγής σε αυτό της Φ.Α., η οποία μελετά τη κίνηση του σώματος, ως συνδυασμένη ενεργοποίηση σώματος και πνεύματος (Culpan, 1996/1997). Η Βαρδούλη (1999, σ. 98) αναφέρει ότι «Η Φυσική Αγωγή είναι η επιστήμη που ασχολείται με τη μελέτη και την εφαρμογή της αναγκαίας ψυχοσωματικής άσκησης στον άνθρωπο όπως και το σύνολο των σωματοψυχικών μεταβολών και αλλαγών που προκύπτουν. Το περιεχόμενο της Φυσικής Αγωγής περιλαμβάνει όλες εκείνες τις δραστηριότητες που σήμερα ο άνθρωπος χρησιμοποιεί για τη γενική εκπαίδευση και τη μόρφωσή του, για την ενίσχυση και βελτίωση των ψυχοφυσικών του δυνάμεων».

Ο Χατζηχαριστός (2003, σ. 56) αναφέρει ότι με τον όρο Φυσική Αγωγή και Αθλητισμός ορίζεται «η επιστήμη που μελετά τους νόμους της μεγιστοποίησης της σωματικής απόδοσης του ανθρώπου». Είναι επιστήμη συνοριακού χαρακτήρα, το γνωστικό πεδίο της οποίας τοποθετείται στο σημείο επαφής των βιολογικών και κοινωνικών επιστημών και κατά συνέπεια, αποτελεί μια επιστήμη σύνθεσης. Το γνωστικό της αντικείμενο είναι οι μεταβολές της κινητικής και φυσικής ανάπτυξης του ανθρώπου, που βρίσκεται κάτω από τη συνδυασμένη και συστηματική επίδραση των φυσικών ασκήσεων και άλλων παραγόντων του περιβάλλοντος.

Ο Αθλητισμός και η Φυσική Αγωγή αποτελούν κομμάτι της πολιτιστικής και της γενικότερης ανάπτυξης ενός λαού. Συνδέονται ευρύτερα με την υγεία ως κοινωνικά φαινόμενα και λειτουργίες, τη φυσική κατάσταση και την ψυχική ισορροπία, ενώ αποτελούν βασική προϋπόθεση για τη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης κοινωνικής προσωπικότητας, για το λόγο ότι καλλιεργούν και αναπτύσσουν τη συλλογικότητα, την αγωνιστικότητα και την πειθαρχία σε κανόνες και κοινωνικές αξίες. Ο θεσμός της Φυσικής Αγωγής και του Αθλητισμού είναι παράγοντας εκπαίδευσης για τη βιολογική, πολιτιστική και κοινωνική εξέλιξη του ανθρώπου (Πρακτικά Βουλής από τη Συνεδρίαση στις 17/3/2006). Βασικό δικαίωμα όλων των ανθρώπων είναι η συμμετοχή τους στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό, η οποία κατοχυρώνεται από τον παγκόσμιο χάρτη, που εγκρίθηκε από τη 20η Ολομέλεια της Γενικής Συνέλευσης της UNESCO στο Παρίσι τον Νοέμβριο του 1978 (UNESCO,21-11-1978)

Οι Νικηταράς Ν. και Κωνσταντινάκος Π. (1999) θεωρούν ότι η Φ. Α. ασκείται αποκλειστικά μέσω αθλητικών και κινητικών δραστηριοτήτων στο χώρο του σχολείου. Ο Σεραφειμίδης, σχολικός σύμβουλος Φ.Α. και ένας εκ των πέντε συντακτών των Αναλυτικών Προγραμμάτων του 1990, αναφέρει ότι για την αλλαγή της σχετικής ορολογίας «θεωρήθηκε σκόπιμο να εναρμονισθεί το σχολικό αυτό μάθημα - από άποψη ονομασίας και περιεχομένου - με την αντίστοιχη διεθνή ονομασία» (Αγριμάκης, 2007, σ. 32). Οι έννοιες του Αθλητισμού και της Φ.Α. πολλές φορές συγχέονται ή ταυτίζονται, καθώς και οι δύο έχουν αναφορά στη βελτίωση της κινητικής ανάπτυξης και στην αύξηση της κινητικής απόδοσης του ανθρώπινου σώματος και χρησιμοποιούν ως μέσον την ανθρώπινη κίνηση. Συγγραφείς και σχετικοί επιστήμονες, όπως οι προαναφερθέντες, θεωρούν ότι ο όρος «Φυσική Αγωγή», αναφέρεται, αλλά και εφαρμόζεται, αποκλειστικά στο χώρο της σχολικής εκπαίδευσης. Εξαιτίας όμως της αναγκαιότητας καθιέρωσης συγκεκριμένης ορολογίας αλλά και αυτής της σύγχυσης, έχουν προταθεί συμπληρωματικοί όροι, όπως Αθλητική Επιστήμη, Επιστήμη της Αθλητικής Κίνησης, κ.α. (Twisk, 2001).

Ως σχολικό αντικείμενο η Φυσική Αγωγή στο πλαίσιο της Αγωγής «είναι μέρος της αγωγής των παιδιών, που συγκεντρώνει, με τη μορφή σχολικού μαθήματος, όλα τα εντελώς ξεχωριστά μέσα και τις ιδιαίτερες μεθόδους επίδρασης στη φυσική και κινητική ανάπτυξη των παιδιών» (Χατζηχαριστός, 2003) και δύναται να αποτελέσει τον πυλώνα του κινητικού μας πολιτισμού. Οι

καθηγητές Φ.Α. κατά την διδασκαλία του μαθήματος παρακολουθούν επιστημονικά την φυσική και κινητική ανάπτυξη των παιδιών και παρεμβαίνουν παιδαγωγικά στη διαδικασία αυτής της ανάπτυξης (Χατζηχαριστός, 1990).

Η φυσική και κινητική ανάπτυξη του ανθρώπου και οι προσαρμογές που επιτυγχάνονται στον οργανισμό του είναι το αντικείμενο της Φ.Α., υπό την επίδραση φυσικών ή επινοημένων κινήσεων και αθλητικών δραστηριοτήτων. Κύριο και βασικό μέλημα των καθηγητών της Φ.Α. οφείλει να είναι η γνώση των νόμων που διέπουν την φυσική και κινητική ανάπτυξη. Οφείλουν ακόμη, μέσα από τις αθλητικές δραστηριότητες και τις βιωματικές διαδικασίες να συμβάλλουν στη σωματική, ψυχική και γνωστική ανάπτυξη των μαθητών. Αναφορικά με το σκοπό του μαθήματος αναφέρεται ότι «Ο σκοπός της διδασκαλίας της Φυσικής Αγωγής στην υποχρεωτική εκπαίδευση είναι να συμβάλλει κατά προτεραιότητα στη σωματική ανάπτυξη των μαθητών και παράλληλα να βοηθήσει στην ψυχική και στην πνευματική τους καλλιέργεια καθώς και στην αρμονική ένταξή τους στην κοινωνία.» (ΦΕΚ 304/13-3-2003, Παράρτημα, τ. Β'). Ο Μουντάκης (1992, σ. 13) αναφέρει «ότι ο σκοπός της Φ.Α. θα πρέπει να ενσωματώνει τα κυριότερα στοιχεία του σκοπού της εκπαίδευσης τα οποία είναι το διανοητικό, το ψυχικό, το σωματικό και το κοινωνικό και, επίσης, πρέπει να καθορίζει τα μέσα για την επίτευξη αυτών των στοιχείων».

Στο Δημοτικό Σχολείο ο σκοπός του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής, όπως ορίζεται από το Π.Δ. υπ' αριθμό. 377 του 1995, είναι «μέσα από ποικίλες κινητικές και αθλητικές δραστηριότητες να βοηθήσει κατά προτεραιότητα στη σωματική ανάπτυξη των μαθητών και να συμβάλλει στην ψυχική και πνευματική τους καλλιέργεια καθώς και την αρμονική τους ένταξη στην κοινωνία».

Οι ειδικότεροι σκοποί της Φυσικής Αγωγής είναι κατά κατηγορία οι εξής (Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, 1995: 6223):

1. Κινητικοί σκοποί: Η αίσθηση του σώματος στον χώρο και τον χρόνο. Ο συντονισμός και συγχρονισμός του σώματος και των μελών του με τη βοήθεια της όρασης. Η αίσθηση και βελτίωση της στατικής και δυναμικής ισορροπίας, η ανάπτυξη πλευρική κίνησης. Η αίσθηση και καλλιέργεια του ρυθμού και κινητικών δεξιοτήτων και η εκμάθηση της βασικής τεχνικής ορισμένων δραστηριοτήτων.

2. Βιολογικοί σκοποί: Η φυσιολογική ανάπτυξη των βασικών σωματικών ικανοτήτων αντοχής, δύναμης, ταχύτητας, ευλυγισίας και επιδεξιότητας καθώς και πρόληψη, βελτίωση και διόρθωση μορφολογικών και λειτουργικών παρεκκλίσεων.
3. Κοινωνικοί σκοποί: η ανάπτυξη κοινωνικών και ψυχικών αρετών όπως συνεργασία, ομαδικό πνεύμα, αυτοπειθαρχία, θέληση, υπευθυνότητα, υπομονή, επιμονή και θάρρος. Η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης με τη βελτίωση των φυσικών ικανοτήτων και της συμμετοχής σε αθλητικές δραστηριότητες. Η απόκτηση αυτοπεποίθησης με επίγνωση των ικανοτήτων και των ορίων τους σε σύγκριση με τους άλλους και η καλλιέργεια ελεύθερης και δημοκρατικής έκφρασης.
4. Ηθικοί σκοποί: Η ανάπτυξη ηθικών αρετών, όπως τιμιότητα, δικαιοσύνη, αξιοκρατία, σεβασμός αντιπάλων, μετριοφροσύνη, συνετή αντιμετώπιση της νίκης και της ήττας κ.ά.
5. Γνωστικοί σκοποί: Η κατανόηση εννοιών και η απόκτηση γνώσεων σχετικών με τη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό. Η γνώση των κανονισμών των διαφόρων αθλοπαιδιών και αγωνισμάτων, η απόκτηση γνώσεων σχετικών με την Ολυμπιακή ιδέα και κίνηση, η γνώση στοιχείων που σχετίζονται με τον χορό, τη μουσική και το τραγούδι σε τοπικό και εθνικό επίπεδο. Η απόκτηση βασικών γνώσεων υγιεινής και πρώτων βοηθειών και η ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικότητας.
6. Βιωματικοί σκοποί: Η συνειδητοποίηση της ανάγκης για «δια βίου» άσκηση ή άθληση και της ωφέλειας που προκύπτει από αυτήν, καθώς και η απόκτηση αθλητικών συνηθειών για ερασιτεχνική ενασχόληση με τον αθλητισμό -hobbies-»

Πλήθος ερευνητών υποστηρίζουν ότι, λόγω της καθιστικής ζωής που έχουν υιοθετήσει τα παιδιά εξαιτίας της πολύωρης απασχόλησής τους με τον υπολογιστή και την τηλεόραση στις μέρες μας η Φυσική Αγωγή είναι περισσότερο σημαντική (Graham, Hot/Hale & Parker, 1998). Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η κινητική επιδεξιότητα των παιδιών υστερεί και είναι πλέον λιγότερο

δραστήρια. Το μάθημα της Φυσικής Αγωγής μέσα από την απόκτηση κινητικών εμπειριών συνεισφέρει στη συνολική – ψυχοκινητική, γνωστική και συναισθηματική - ωρίμανση και ανάπτυξη των μαθητών (Pangrazi & Darst, 1997; Pangrazi & Dauer, 1995). Ο χώρος στον οποίο δραστηριοποιείται η φυσική αγωγή, δηλαδή της σχολικής αυλής και του σχολικού γυμναστηρίου, είναι κοινωνικά και ποιοτικά διαφορετικό από το αντίστοιχο των υπόλοιπων μαθημάτων, δηλαδή της σχολικής αίθουσας (Mc Hugh, 1995; Ross, 2000). Διάφορες ενέργειες, όπως το να τρέξει ένας μαθητής /τρια ή /και να φωνάξει είναι ανεπίτρεπτες μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας, στην σχολική τάξη. Από την άλλη στο γυμναστήριο είναι επιτρεπτές και συνάμα πολλές φορές αναγκαίες. Με τον τρόπο αυτό η κίνηση και το παιχνίδι, με και χωρίς ανταγωνισμό, αποτελεί διασκέδαση και δίνει ευκαιρία στα παιδιά να απελευθερώσουν τη συναισθηματική τους ένταση (Harrison et al., 1996). Κατ' επέκταση, το περιβάλλον της φυσικής αγωγής προσφέρεται για τη διερεύνηση και βελτίωση της συμπεριφοράς των ατόμων (Buchanan, 2001). Τα παιδιά χρειάζονται τη φυσική αγωγή, σύμφωνα με τον Milbert (2003), επειδή έχουν οφέλη πνευματικά και ψυχολογικά, κυρίως μέσα από τη βελτίωση του καθορισμού στόχων, της αυτοπειθαρχίας, της κρίσης τους, της αυτοεκτίμησης την προαγωγή υγιεινών τρόπων ζωής και αυτοπεποίθησης, καθώς και από την ενδυνάμωση της συνεργασίας και τη μείωση του στρες και των πιθανοτήτων κατάθλιψης.

Μέσα από ένα συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, η φιλοσοφία του αναλυτικού προγράμματος της Φυσικής Αγωγής, τοποθετείται στη σωματική, ψυχική, πνευματική ανάπτυξη και την κοινωνικοποίηση των μαθητών/τριών. Την άποψη αυτή υποστηρίζει και ο Σακελαρίου (1985), τονίζοντας πως οι σκοποί της Φυσικής Αγωγής προσπαθούν να αναπτύξουν τις πνευματικές, φυσικές και ηθικές ικανότητες του ανθρώπου και να διευκολύνουν τη διαδικασία του αυτοσχηματισμού μιας προσωπικότητας αρμονικής και τέλει. Ο νόμος 1566/85 ορίζει ότι: «*Σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλει (το σχολείο) στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών/τριών, ώστε ανεξάρτητα από φύλλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά*» (Υπ.Ε.Π.Θ., 1990).

Στην Ελλάδα, σύμφωνα με τον τρόπο διδασχής της στα σημερινά σχολεία, η Φυσική Αγωγή, επικεντρώνεται στη διδασκαλία αθλητικών δραστηριοτήτων και θεωρεί ότι, ταυτόχρονα αναπτύσσονται και άλλοι τομείς όπως ο ψυχολογικός και ο κοινωνικός αναπτύσσοντας τις κινητικές δεξιότητες (Υπ.Ε.Π.Θ., 1997). Το προηγούμενο αναλυτικό πρόγραμμα είχε ως κεντρικό στόχο τα πιθανά οφέλη του/της μαθητή/τριας από τη συμμετοχή του στο μάθημα που πρωτίστως σχετίζονταν με τη διδασκαλία συγκεκριμένων ανταγωνιστικών δραστηριοτήτων και ομαδικών αθλημάτων με αποτέλεσμα, αφού οι ικανότητες και προτιμήσεις των παιδιών διαφέρουν, να μην καλύπτονται οι ανάγκες όλων των μαθητών.

Προς αυτή την κατεύθυνση, ο διδάσκοντας οδηγείται σε αξιολογήσεις όχι για τη βελτίωση των γνωστικών, συναισθηματικών, κοινωνικών και αντιληπτικών στοιχείων του μαθήματος αλλά για τη βελτίωση της κινητικής απόδοσης των μαθητών/τριών. Με τη συγγραφή νέων βιβλίων με κεντρικούς άξονες βασικές δεξιότητες ζωής (καθορισμός στόχων, προσανατολισμός στο έργο, βελτίωση της κοινωνικής συμπεριφοράς, έμφαση σε ομαδικές δραστηριότητες, χρησιμοποίηση ενεργειών και μεθόδων διδασκαλίας σύμφωνα με τις ηλικίες και τα στάδια ανάπτυξης, παροχή ίσων ευκαιριών σε αγόρια και κορίτσια), το αναλυτικό πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής τοποθετείται πλέον στην κατάκτηση μιας σφαιρικότερης αντίληψης του κόσμου, γεγονός που θα βοηθήσει τους μαθητές/τριες στην ψυχική και πνευματική τους ολοκλήρωση (Κιουμουρτζόγλου και συν., 2005; Μπουρνέλλη και συν., 2003).

Η συμμετοχή στον αθλητισμό παραδοσιακά υποστηρίζεται ότι συμβάλλει, πέρα από τη φυσική κατάσταση και την αθλητική ικανότητα, στην πιο ολοκληρωμένη εκπαίδευση των νέων. Οι μαθητές/τριες μέσα από το μάθημα της Φυσικής Αγωγής έχουν την ευκαιρία να αφομοιώσουν και να γνωρίσουν πολλές από τις ανεκτίμητες αξίες που μεταδίδει ο αθλητισμός κατά την περίοδο της διαμόρφωσης του χαρακτήρα τους. Τις προηγούμενες δεκαετίες η σχέση του αθλητισμού με τη διάπλαση του χαρακτήρα απασχόλησε ιδιαίτερα τους ερευνητές. Η εμφάνιση του βιβλίου δύο Αμερικανών ψυχολόγων, των Ogilve & Tutko (1971) με τίτλο «*Αθλητισμός. Αν θέλεις να οικοδομήσεις χαρακτήρα, δοκίμασε κάτι άλλο*», ήταν ο λόγος που πυροδότησε μεγάλο αριθμό ερευνών για το ρόλο που διαδραματίζει στην εδραίωση ηθικών χαρακτηριστικών ο αθλητισμός.

Έως τότε οι μελετητές θεωρούσαν δεδομένο ότι, όσοι ασχολούνται με αυτά αναπτύσσουν ιδιαίτερα ηθικά χαρίσματα όπως τιμιότητα, σεβασμό στους κανόνες, ισότητα, ακεραιότητα και πως τα σπορ και ο αθλητισμός διαπαιδαγωγούν το χαρακτήρα, το σώμα, την ψυχή. Σχεδόν χωρίς εξαίρεση όλες οι μελέτες που στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν δικαίωσαν το συμπέρασμα των Ogilve & Tutko.

Μετέπειτα μελέτες διερεύνησαν τη σχέση της ηθικής με τον αθλητισμό. Συνοψίζοντας αυτές, οι Shields & Bredemeier (2000), κατέληξαν ότι, ο αθλητισμός από μόνος του δεν βοηθά στην ηθική εξέλιξη και δεν καλλιεργεί το σεβασμό στο συνάνθρωπο, την ισότητα, τη δικαιοσύνη, το σεβασμό στους κανόνες. Ο αθλητισμός φαίνεται πως μπορεί να συμβάλλει μόνο κάτω από μακροχρόνια και εσκεμμένη παρέμβαση, όπως και στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής.

Τα οφέλη στην προαγωγή της ηθικο-κοινωνικής ανάπτυξης από το μάθημα της Φυσικής Αγωγής, σύμφωνα με τη Singleton (2003), υπήρξαν όταν η συμμετοχή των μαθητών/τριών στο μάθημα βασίζονταν σε εμπειρίες που είχαν ως αρχή, την απουσία των εννοιών «κερδίζω ή χάνω», «νίκη ή ήττα» και εστίαζαν στη χαρά της συμμετοχής ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα. Σύμφωνα με την ερευνήτρια, ως «πηγή του κακού» για την έλλειψη ηθικότητας στη Φυσική Αγωγή θεωρείται η ανταγωνιστική διάσταση και η απουσία συγκεκριμένων και στοχευμένων παρεμβάσεων.

Οι έφηβοι για να είναι ικανοί να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις από το περιβάλλον στο οποίο ζουν, σύμφωνα με την σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα, είναι απαραίτητο να έχουν αναπτύξει την ικανότητα επεξεργασίας πολλαπλών πληροφοριών, την ικανότητα επικοινωνίας και την ικανότητα προσαρμογής μαθαίνοντας πώς να μαθαίνουν σε διαφορετικά εργασιακά περιβάλλοντα αλλά και εκπαιδευτικά (Task Force on Education of Young Adolescents, 1989).

Η Φυσική Αγωγή, δεν εστιάζεται μόνο στον ψυχοκινητικό τομέα, ως ιδιαίτερο κομμάτι γνώσης, αλλά προσανατολίζεται και σε τους γνωστικούς και συναισθηματικούς τομείς. Η υγιής κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/τριών, μέσω σχεδιασμένων ομαδικών ενεργειών, γνωριμίας αθλημάτων, ασκήσεων, ομαδικών παιχνιδιών, είναι το επίκεντρο ενός προγράμματος Φυσικής Αγωγής, καλού ποιοτικά (Bucher & Wuest, 1987; Hellison, 1985; Siedentop, 1980).

Το μάθημα της Φυσικής Αγωγής είναι εκείνο στο οποίο οι πολιτισμικές αντιθέσεις και η τακτική της αφομοίωσης μπορούν να εξαλειφθούν αφού, λόγω της ελλιπούς γνώσης και κατανόησης της γλώσσας, το πρόβλημα της επικοινωνίας μεταξύ παιδιών διαφορετικών εθνικοτήτων, δεν επηρεάζει το μάθημα, όπως τα υπόλοιπα μαθήματα, καθώς υπάρχουν διαφορετικοί κώδικες επικοινωνίας. Ακόμη, παρατηρείται πως πολλοί είναι οι ερευνητές που υποστηρίζουν, τόσο στη σχολική απόδοση των μαθητών/τριών, όσο και στη συμπεριφορά και στην κοινωνικοποίησή τους τη θετική επίδραση της Φυσικής Αγωγής (Αλμπανίδης-Υπ.Ε.Π.Θ., 2008; Cummings, 1998; Milbert, 2003; Scheuer & Mitchell, 2003; Wright, 2001).

Η Φυσική Αγωγή είναι αποδεδειγμένο ότι, αποτελεί το μοναδικό μάθημα του σχολικού προγράμματος, μέσα από το οποίο μπορούν ταυτόχρονα να αναπτυχθούν η συνεργασία, ο αλληλοσεβασμός, η αλληλοϋποστήριξη, η ομαδικότητα και η αποδοχή ανεξάρτητα από την καταγωγή καθώς και την κοινωνική και πολιτισμική προέλευση ή το φύλο, αρκεί να υπάρχει εστιασμένη εξάσκηση (Κωνσταντινάκος, 2000; Morris, 1993). Μέσω της συνεχούς επαφής, η ενθάρρυνση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των συμμετεχόντων μαθητών/τριών, η δυνατή αίσθηση ελευθερίας, η έλλειψη τυπικότητας, η διαφορετικότητα του χώρου, οι μετακινήσεις, η ύπαρξη κανόνων που περιορίζουν την αντικοινωνική συμπεριφορά και η εκφραστικότητα είναι στοιχεία που προσδίδουν στη Φυσική Αγωγή έντονο κοινωνικό χαρακτήρα (McHugh, 1995).

Στη Φυσική Αγωγή, για πολλούς ερευνητές, πρέπει να δίνεται έμφαση στη δημιουργία ευκαιριών για συνεργασία, στη λήψη αποφάσεων, ομαδική επίλυση των προβλημάτων και στην ανάπτυξη του ενδιαφέροντος προς τους άλλους, στην απόκτηση μιας βαθύτερης εκτίμησης για τη μοναδικότητα και τη διαφορετικότητα του κάθε πολιτισμού (Sparks, 1994; Wuest & Lombardo, 1994). Το μάθημα, πρέπει να οργανώνεται εστιάζοντας σε συγκεκριμένους στόχους, και μαζί με αυτούς να εφαρμόζονται οι κατάλληλες στρατηγικές, με σκοπό να ενθαρρυνθούν τα άτομα (Gibbons & Ebbeck, 1997; Hellison, 1996; Pangrazi & Darst, 1997).

Η αίσθηση της κοινωνικότητας στα παιδιά διαφορετικών εθνικοτήτων σύμφωνα με την King (1991), ενισχύεται με μη ανταγωνιστικά παιχνίδια ή δραστηριότητες που δεν απαιτούν υψηλού βαθμού αθλητική ικανότητα, δραστηριότητες απόκτησης εμπιστοσύνης, παιχνίδια συνεργασίας,

άγνωστα ή νέα παιχνίδια και αθλήματα, στα οποία κανένα από τα παιδιά δεν έχει προηγούμενη εμπειρία. Πολλοί μελετητές συχνά χρηματοδοτούμενοι από ιδρύματα, όπως η Παγκόσμια Οργάνωση Προσχολικής Εκπαίδευσης/ World Organization for Early Childhood Education και η UNICEF, κατασκεύασαν καταλόγους από παραδοσιακά παιχνίδια σε κοινωνίες Ινδιάνων στις βιομηχανικές χώρες και σε χώρες του τρίτου κόσμου (Segall, Dasen, Berry & Poortinga, 1990).

Οι πολυπολιτισμικές έννοιες για τους Swisher & Swisher (1986), που χρησιμοποιούνται σε ένα πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής, είναι κάτι παραπάνω από μια απλή παρουσίαση παιχνιδιών, γιατί βοηθούν στην απόκτηση ενός κοινωνικού υπόβαθρου μέσω της δημιουργίας μιας βάσης γνώσεων, οι οποίες πληροφορούν ότι, η διαφοροποίηση στα παιχνίδια αλλά και στην κουλτούρα των μαθητών/τριών είναι επιθυμητή. Το γνωστικό αντικείμενο της Φυσικής Αγωγής με το πλήθος των συνεργατικών δραστηριοτήτων και των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσει, φαίνεται ότι, μπορεί να αποτελέσει γόνιμο τομέα ανάπτυξης προσεγγίσεων, δραστηριοτήτων και πρωτοβουλιών, που θα επιτρέψουν σε όλους τους μαθητές/τριες να εκφραστούν ελεύθερα.

Το μάθημα της Φυσικής Αγωγής αποτελεί μια εκπαιδευτική διαδικασία που έχει ως στόχο τη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών, την ανάπτυξη ικανοτήτων και την απόκτηση βιωμάτων που θα χρησιμοποιηθούν και μετά το πέρας της σχολικής τους ζωής από τα παιδιά και πρέπει να πάψει να αντιμετωπίζεται και να αποτελεί απλώς ως ψυχαγωγία μέσα από το παιχνίδι. Εξάλλου, στη σύγχρονη βιβλιογραφία προτείνεται ο κοινωνικός προσανατολισμός της Φυσικής Αγωγής, που συμβάλλει ουσιαστικά στην ποιοτική αναβάθμισή της μέσω της ενίσχυσης της βιωματικής αντίληψης για το περιβάλλον αλληλεπίδρασης μέσω της ανάπτυξης της κοινωνικής υπευθυνότητας των μαθητών/τριών, της καλλιέργειας και μέσω της κατανόησης του σεβασμού για τους άλλους, (Gallahue, 1996; Hellison, 1995a; NASPE, 1995).

3. Πολυπολιτισμικότητα

3.1 Παγκοσμιοποίηση και Πολυπολιτισμικότητα

Παγκοσμιοποίηση είναι το φαινόμενο της μετατροπής της οικουμένης σε μια ενιαία πολιτιστική, πολιτική και οικονομική επικράτεια. Ο όρος χρησιμοποιείται για να περιγράψει μια διαδικασία που γίνεται αλλού πιο γρήγορα, αλλού πιο αργά κατά την οποία οι κοινωνικές μεταβολές χαρακτηρίζονται από μια πολυδιάστατη επέκταση, και λαμβάνει χώρα σε τρία πεδία, το οικονομικό, με την ελεύθερη διακίνηση αγαθών, εργαζομένων και επενδύσεων, το πολιτικό, με την αλλαγή του ρόλου των εθνικών κρατών και το πολιτισμικό, με τη σύγκλιση των πολιτισμών, τις καθολικές αξίες και την παγκόσμια κουλτούρα (Τσεκούρας, 2001).

Πρόκειται για μια κατάσταση που άρχισε να εμφανίζεται μετά το 2ο Παγκόσμιο Πόλεμο, ενισχύθηκε τις τελευταίες δύο δεκαετίες μετά τις σημαντικές αλλαγές που συνέβησαν στις χώρες του πρώην ανατολικού συνασπισμού και έχει ως κύρια χαρακτηριστικά:

1. Συνεχώς αυξανόμενη ικανότητα επικοινωνίας και ανταλλαγής πληροφοριών σε παγκόσμια κλίμακα,
2. Διακίνηση και ανταλλαγή, σε παγκόσμιο επίπεδο, στοιχείων που αφορούν την τεχνολογία, την οικονομία, την πολιτική, την εκπαίδευση, τον πολιτισμό,
3. Εξάπλωση σύγχρονου δυτικού κοινωνικο-οικονομικού και πολιτισμικού μοντέλου ανάπτυξης παγκοσμίως,
4. Προώθηση διεθνών συνεργασιών,
5. Εκτεταμένη χρήση διεθνών standards.

Σύμφωνα με τον Waters (1995), η παγκοσμιοποίηση είναι μία κοινωνική διαδικασία βάσει της οποίας απομακρύνονται τα γεωγραφικά εμπόδια που περιορίζουν τις κοινωνικές και πολιτισμικές

ανταλλαγές. Σύμφωνα με τον Moren (2006), οι παγκόσμιες πολιτικές και κοινωνικές ανακατατάξεις και οι μαζικές μετακινήσεις πληθυσμιακών ομάδων, διαμορφώνουν ήδη ένα παγκόσμιο περιβάλλον χωρίς ιστορικό προηγούμενο. Η σύνθεση των κοινωνιών παύει να είναι μονοφυλετική, μονογλωσσική ή μονοπολιτισμική, και μετατρέπεται σε πεδίο αλληλεπίδρασης ατόμων και ομάδων με διαφορετικές συμπεριφορές, θρησκεία, γλώσσα, πολιτισμικό υπόβαθρο και αξίες, που επιζητά τη δημιουργία κοινωνιών με οικουμενικό χαρακτήρα χωρίς κοινωνικούς αποκλεισμούς και ιδεολογικούς φραγμούς. Η μετανάστευση ανθρώπων, το διεθνές εμπόριο, η ολοκλήρωση των χρηματοπιστωτικών αγορών, οι γρήγορες μετακινήσεις κεφαλαίων, οι διεθνείς αθλητικές διοργανώσεις (π.χ. Παγκόσμιο Κύπελλο Ποδοσφαίρου, Ολυμπιακοί Αγώνες), η ανάπτυξη της παγκόσμιας υποδομής τηλεπικοινωνιών, η ανάπτυξη της τεχνολογίας, των οργανισμών, των νομικών συστημάτων και των υποδομών, η μεγαλύτερη διασυνοριακή ροή δεδομένων με χρήση του διαδικτύου, δορυφόρων επικοινωνίας, κινητής τηλεφωνίας, η δημιουργία του Διεθνούς Ποινικού Δικαστηρίου και του Διεθνούς Δικαστηρίου της Χάγης αποτέλεσαν στοιχεία που συνέβαλαν σε αυτή την κινητικότητα. Επομένως, η παγκοσμιοποίηση είναι δυνατό να αφορά στη διακίνηση και ανταλλαγή μεταξύ διαφορετικών χωρών και κοινωνιών ανά τον κόσμο, τεχνολογιών, αξιών, γνώσεων, αλλά και γενικών και ειδικών κανόνων συμπεριφοράς. Όπως αναφέρει ο Decollanz (2005), η σύγχρονη κοινωνία είναι ένας χώρος όπου ζουν και διασταυρώνονται ομάδες μεταναστών που είναι φορείς διαφορετικών πολιτισμών. Το 30-40% των παιδιών της Ευρωπαϊκής Ένωσης για παράδειγμα, αποτελούν φορείς διαφορετικών πολιτισμών και έχουν μεταναστευτικό παρελθόν (Winkler, 2007).

Στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.) η έννοια της πολυπολιτισμικότητας αποτελεί νεολογισμό και επιστημονικά δεν έχει αποκτήσει ακόμη το νόημα που του αρμόζει. Ο Παπαρρηγόπουλος (1999, σ. 2) υποστηρίζει ότι ο όρος πολυπολιτισμικότητα αναφέρεται «στο πλέγμα των πρακτικών προβλημάτων και των δικαιοπολιτικών διλημάτων τα οποία θέτει ενώπιον μας το πραγματικό δεδομένο της πολυπολιτισμικότητας, όταν αυτή εκδηλώνεται στο πλαίσιο ενός και του αυτού κράτους ή, πάντως, στο πλαίσιο ενός οργανωτικά ενιαίου πολιτικού μορφώματος, εντός του οποίου το προνόμιο του καταναγκασμού ασκείται από μια ομάδα που εκφράζει μία και μόνη πολιτισμική εκδοχή, συνήθως υπό δημοκρατικές συνθήκες, την εκδοχή της πλειοψηφίας».

Πολυπολιτισμικότητα σημαίνει πλουραλισμός ιδεών και πνευματικών πηγών. Η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί ένα πραγματικό δεδομένο του οποίου οι εξελίξεις εμφανίζονται απεριόριστες και δεν εμποδίζονται από τους αυστηρούς νόμους για τη μετανάστευση που ισχύουν σε πολλές χώρες. Η πολυπολιτισμικότητα είναι παράγοντας που βοηθά την κοινωνία να ωριμάσει και να αποκομίσει μακροπρόθεσμα οφέλη, τα οποία μπορούν να συνοψιστούν στην ενίσχυση της παραγωγικότητας, στη γέννηση καινοτόμων και δημιουργικών ιδεών, στην αναγέννηση της κοινωνίας σε επίπεδο γνώσεων και διαδικασιών μέσα από τον πλουραλισμό ιδεών, στον αλληλοσεβασμό, που θέτει τις βάσεις για ισότητα και κοινωνική δικαιοσύνη, στην καταπολέμηση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων και στη συνεργασία και αλληλεγγύη.

Βασικές επιδιώξεις στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής κοινωνίας είναι (Γκόβαρης, 2011):

1. Καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού,
2. Διασφάλιση της αρμονικής συνύπαρξης,
3. Προώθηση των θετικών αποτελεσμάτων της πολυπολιτισμικότητας,
4. Προώθηση της έννοιας της διαφορετικότητας ως συστατικό στοιχείο κάθε κοινωνίας.

Οι παραπάνω επιδιώξεις που μόλις αναφέρθηκαν προσδιορίζουν μια στρατηγική κατεύθυνση. Προς την κατεύθυνση αυτή καλείται μεταξύ των άλλων, να κινηθεί και η εκπαίδευση, προκειμένου να υπηρετήσει τους στόχους της πολυπολιτισμικής κοινωνίας (Υπ.Ε.Π.Θ., 2008b). Επιπλέον, στο πλαίσιο των διαμορφούμενων σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών, οι Fukuda - Parr, Ghosh & Pettinato (2004), λαμβάνουν υπόψη τους αφενός την πιθανότητα πολιτισμικού αποκλεισμού (cultural exclusion), και αφετέρου τον κίνδυνο να ενισχυθούν οι ανισότητες και ο κοινωνικός αποκλεισμός, διότι παρατηρούν πως η παγκοσμιοποίηση ταυτίζεται και με την απώλεια της πολιτισμικής ταυτότητας των τοπικών κοινοτήτων και υποστηρίζουν ως αναγκαιότητα κάθε πολυπολιτισμικής κοινωνίας την προάσπιση του δικαιώματος της ελευθερίας να διαμορφώνει κανείς την προσωπική πολιτισμική του ταυτότητα μέσα από την αλληλεπίδραση με άλλους.

Στην εποχή της παγκοσμιοποίησης ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον στοχεύει να ενισχύσει την προάσπιση των παραδόσεων που δεν αποτελούν εμπόδιο στην ανάπτυξη του ανθρώπου, το σεβασμό της διαφορετικότητας, τη διάνθιση της διαφορετικότητας, στην περίπτωση που το άτομο έχει πολλαπλές και αλληλοσυμπληρούμενες ταυτότητες και την εξάλειψη οικονομικών και πολιτικών ανισοτήτων που αποτρέπουν πολιτισμικές και κοινωνικές ανισότητες. Σύμφωνα με τον Bakhtiari (2006), η εκπαίδευση, ως κινητήριο δύναμη προόδου και ανάπτυξης, είναι το στοιχείο αυτό που μπορεί να μεγιστοποιήσει τα θετικά και παράλληλα να ελαχιστοποιήσει τα αρνητικά σημεία της παγκοσμιοποίησης. Καλό θα ήταν λοιπόν, οι επόμενες γενιές, προκειμένου να μπορούν να συμμετέχουν πλήρως σε έναν κόσμο δημοκρατικό που σέβεται τα ανθρώπινα δικαιώματα, να μνηθούν σε νέες ιδέες και πραγματικότητες. Οι νέες σχέσεις επικοινωνίας που αναπτύσσονται μεταξύ των λαών, οι μετακινήσεις πληθυσμών και η ραγδαία ανάπτυξη της κοινωνίας της μάθησης και της πληροφορίας αφορούν ζητήματα που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη στον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος για τις απαιτήσεις μιας εκπαίδευσης που θα διαμορφώσει ένα νέο τύπο παγκόσμιου πολίτη (Υφαντή, 2001).

Σύμφωνα με τους Dower & Williams (2003), η έννοια του παγκόσμιου πολίτη αναφέρεται σε κάποιον που διαπνέεται από μία παγκόσμια ηθική. Η ηθική αυτή ως βάση της ορίζει πως όλοι οι άνθρωποι έχουν θεμελιώδη δικαιώματα και παράλληλα υποστηρίζει την αποστολή να σέβονται και να προωθούν αυτά τα δικαιώματα. Αυτού του είδους η εκπαίδευση αποβλέπει στο να αποκτήσει το κάθε άτομο στάσεις, απόψεις, γνώσεις και δεξιότητες που θα του επιτρέψουν να κατανοεί τις έννοιες του σεβασμού στη διαφορετικότητα και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Έτσι, το άτομο συμμετέχει αποτελεσματικά στην κοινωνία τόσο σε τοπικό και εθνικό όσο και παγκόσμιο επίπεδο.

3.2. Πολιτισμική Ετερότητα

Η έννοια της «ετερότητας» αποτελεί «βασικό στοιχείο για κάθε κοινωνιογνωστικό σύστημα κατηγοριοποιήσεων και αναπαραστάσεων του περιβάλλοντος» (Κωνσταντοπούλου, 2000: 12).

Οι ανθρωπολόγοι με τον όρο ετερότητα εννοούν ένα σύνολο στοιχείων που τονίζουν ανθρώπινες ιδιομορφίες ή διαφορές. Το χρώμα, η καταγωγή, η φυλή, η θρησκεία, το φύλο, η γλώσσα, ο πολιτισμός χαρακτηρίζουν ένα άτομο ή μια ομάδα και το εντάσσουν σε ένα σύνολο, το οποίο διαφοροποιείται έναντι της πλειοψηφίας αλλά και απέναντι όσων θεωρούνται γνωστοί, όμοιοι, οικείοι και κανονικοί (Γκέφου - Μαδιανού, 1998: 11).

Υπ' αυτή την έννοια η ετερότητα μπορεί να εμφανίζεται ως γλωσσική, θρησκευτική, εθνοπολιτισμική ή φυλετική και συνήθως προκαλεί κοινωνικές αντιδράσεις αποκλεισμού και περιθωριοποίησης (ό.π.). Από την άλλη πλευρά, καθώς το γεγονός ότι συγκροτούμε και διαμορφώνουμε μια ταυτότητα σημαίνει ότι μοιάζουμε και ταυτόχρονα είμαστε διαφορετικοί από κάποιους άλλους, η ετερότητα αποτελεί συστατική συνιστώσα της ταυτότητας. Αναφορικά με τη σύγχρονη έννοια της ετερότητας, αυτό που παρατηρείται είναι η σχέση της αφενός με τον ορισμό του «άλλου» που εμπεριέχει τα χαρακτηριστικά της κυρίαρχης εθνοκεντρικής θεώρησης και αφετέρου με την αγωνία της «αυθεντικότητας», δηλαδή της «καθαρότητας» και μη επιμειξίας ενός πολιτισμού. Οι έννοιες του εαυτού και του άλλου είναι κατά βάση συμπληρωματικές. Οι έννοιες αυτές αποτελούν δομικά συστατικά της προσωπικής ταυτότητας. Η έννοια της ετερότητας σήμερα μπορεί να σημαίνει είτε την εθνική διαφορετικότητα και πολιτισμική ιδιαιτερότητα είτε την κοινωνική έκφραση ή παρουσία που ξεφεύγει από αυτό που θεωρείται φυσιολογικό.

Επιπλέον, εμφανίζεται στις σύγχρονες μεταμοντέρνες κοινωνίες και μια τρίτη εκδοχή της διαφορετικότητας. Αυτή φαίνεται να χαρακτηρίζει αυτούς που σκέφτονται «διαφορετικά» και αμφισβητούν την τεχνολογική πρόοδο ως τη μία και μοναδική «αλήθεια» (Κωνσταντοπούλου, 2000: 23). Η πολιτισμική διαφορά δηλώνεται μέσω της ποικιλίας που υπάρχει από την πολιτισμική ιεραρχία αλλά και από πολιτισμό σε πολιτισμό. Κάποιες φορές δηλαδή, η πολιτισμική διαφορά λειτουργεί ως ένα μέσο θετικής ή αρνητικής αξιολόγησης. Η διαφορά συχνά ταυτίζεται με την κατωτερότητα με τον εξής τρόπο. Υπάρχουν πολιτισμοί που χαρακτηρίζονται πιο ανεπτυγμένοι, ανώτεροι, σημαντικότεροι, ενώ κάποιοι άλλοι που θεωρούνται κατώτεροι ή και λιγότερο ή καθόλου αναπτυγμένοι. Η εκάστοτε κυρίαρχη πολιτισμικά ομάδα είναι εκείνη που θα καθορίσει τα κριτήρια με βάση τα οποία οι άλλοι

πολιτισμοί γίνονται αντιληπτοί, κρίνονται και αξιολογούνται. Όσοι πολιτισμοί δεν πληρούν αυτά τα κριτήρια αξιολογούνται αρνητικά και θεωρούνται ότι υστερούν.

Ο Said (1996), για παράδειγμα, στη «Θεωρία του Οριενταλισμού» προσεγγίζει την κατηγορία του «Άλλου» ως επινόηση της Δύσης και ως μέσο για την επιβολή του ηγεμονικού της ρόλου. Καταδεικνύει με αυτό τον τρόπο τη διαδικασία με την οποία οι πολιτισμικές διαφορές μπορούν να γίνουν αντικείμενο πολιτισμικής ιεράρχησης και εκμετάλλευσης (Sari, Pujawati & Bahtiar, 2023). Η συμβίωση με τους «άλλους», τους διαφορετικούς και τους ξένους προϋποθέτει αμφισβήτηση του απόλυτου «εγώ» και έλεγχο, ενώ συγχρόνως προσδιορίζει κάποια ομάδα ανθρώπων, την έλλειψη ή την ύπαρξη της ανεκτικότητας που τη διακρίνει. Όσοι διαφέρουν από την πολιτισμικά κυρίαρχη και ηγεμονική ομάδα είναι οι Άλλοι. Παρατηρείται πως η σχέση των ατόμων μαζί τους διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ανθρώπινη ιστορία. Οι μορφές τους ποικίλλουν και είτε είναι «μη άνθρωποι» δηλαδή πνεύματα, μηχανές, ζώα, θεότητες, είτε «διαφορετικοί άνθρωποι» δηλαδή αλλόθρησκοι, γυναίκες σε ανδροκρατούμενες κοινωνίες, περιθωριακοί, μειονότητες, αλλόφυλοι (Κωνσταντοπούλου, 2000: 11).

Στην εποχή μας, η πολιτισμική ανομοιογένεια των σύγχρονων εθνικών κρατών έγινε εντονότερα εμφανής με την εγκατάσταση μεταναστών σε ξένες χώρες. Το γεγονός αυτό οδήγησε στην ταυτόχρονη παρουσία πολλών διαφορετικών μεταξύ τους πολιτισμικών ομάδων μέσα στην ίδια κοινωνία και δημιούργησε την πολιτισμική ποικιλία. Έτσι, στο σύγχρονο κόσμο «όλες οι κοινωνίες είναι ετερογενείς με τον τρόπο τους» (Μαγιόρ, 1998: 9). Η σχέση με τους «άλλους» συνιστά μία κρίσιμη σχέση, με την παράλληλη ανάπτυξη μιας νέας ξενοφοβίας και μισαλλοδοξίας, ενός νέου ρατσισμού. Φαινόμενα τα οποία παλιά εμφανίζονται με νέο προσωπείο, αυτό της πολιτισμικής διαφοράς, «η οποία προβάλλεται για να δημιουργηθεί η ετερότητα και να δικαιολογηθεί ο αποκλεισμός» (ό.π.). Επιπλέον, σε μια εποχή όπου η κοινωνία και η επιστήμη καταργούν σύνορα και διακρίσεις «το θέμα της ετερότητας παίρνει πλέον μια ιδιάζουσα εννοιολογική σημασία, όχι μόνο ως προς το φιλοσοφικό περιεχόμενό της, αλλά και ως προς την παιδευτική λειτουργία της και τον επιστημολογικό προσδιορισμό της» (Γκέφου-Μαδιανού, 1998: 11).

Έτσι, τα τελευταία χρόνια, οι πολιτισμικές διαφορές, βρίσκονται στο επίκεντρο ενός εντεινόμενου θεωρητικού διαλόγου, καθώς «ο τρόπος κατανόησης του «Άλλου» προσδιορίζει την επικοινωνιακή δομή μιας κοινωνίας» (Κωνσταντοπούλου, 2000: 11). Ωστόσο, όπως επισημαίνει ο Arditi (1997: 41), υπάρχει και η «αθέατη πλευρά της διαφοράς». Αυτή η πλευρά αφορά δηλαδή τα ζητήματα που εγείρονται στην επίκαιρη συζήτηση περί διαφοράς: η συνηγορία υπέρ της διαφοράς εννοεί από την μία πλευρά έναν κόσμο πιο κοσμοπολίτικο, αλλά και έναν αποπροσανατολισμό που ενισχύει αιτήματα για πιο άκαμπτες μορφές ταυτότητας, με αποτέλεσμα, όχι την προαγωγή της ανεκτικότητας αλλά την «σκλήρυνση των συνόρων» μεταξύ των διαφορών.

Η «σκλήρυνση των συνόρων» ενθαρρύνει διαχωριστικές τάσεις, παρεμποδίζει τη διαπερατότητα και δημιουργεί περικλειστούς κόσμους μεταξύ των ιδιαίτερων ομάδων. Σύμφωνα με τον Abdallah - Pretceille (2004: 19), η θεωρητική σκέψη σχετικά με την ταυτότητα παραπέμπει στην προβληματική της διαφοράς και στην πολιτισμική ποικιλία. Ακόμη, συνδέεται με μια σειρά από διλήμματα και παράδοξα που αφορούν θέσεις κοινωνιολογικές, πολιτικές, εκπαιδευτικές και ψυχολογικές, οι οποίες, όμως, δεν είναι ούτε ουδέτερες ούτε απλές. Υφίσταται ένα «διαλεκτικό παιχνίδι» ανάμεσα στην οικουμενικότητα και στη διαφορά. Εκεί, η υπερβολική εστίαση μονομερώς σε έναν από τους δυο όρους, οδηγεί είτε σε λογικές ομογενοποίησης στο όνομα των ομοιοτήτων και του απόλυτου εξισωτισμού, είτε σε λογικές περιχαρακώσεις στο όνομα μιας ανυπέρβλητης ετερότητας.

Μέσα από τη συζήτηση περί διαφοράς αναφέρεται σε συγκεκριμένους κινδύνους και είναι οι ακόλουθοι (Jacobsson, 2022):

1. Ηθικοποίηση της αντίληψης των διαφορών: ο λόγος περί διαφορών διαταράσσεται από κρίσεις για την αξία, ανακριβείς ηθικούς χαρακτηρισμούς και αρχές ιεράρχησης που μεταφράζονται με όρους όπως ανώτεροι και κατώτεροι, «καλοί» και «κακοί».
2. Ερμηνεία της διαφοράς με όρους ελλείμματος: σε εκπαιδευτικό επίπεδο η ισορροπία θεωρείται ότι μπορεί να επιτευχθεί με παιδαγωγικές αντιστάθμισης του ελλείμματος.

3. Ριζοσπαστικοποίηση των διαφορών: μία από τις εκδηλώσεις της είναι η διεκδίκηση του δικαιώματος στη διαφορά. Ο τονισμός της διαφοράς παραπέμπει στην επιθυμία δημιουργίας μιας απόστασης ανάμεσα στο «εμείς» και «αυτοί». Η διαφορά παραδόξως αποτελεί έναν από τους πυλώνες της ρατσιστικής ιδεολογίας.
4. Οι διαφορές και παγιωμένες στατικές ως απολιθώματα με μία τάση προς τον εξωτισμό.
5. Νομιμοποίηση των διαφορών και της αξίας τους με την επικύρωση ωστόσο θέσεων απόρριψης και κυριαρχίας: η έννοια της πολιτισμικής απόστασης, αν και αμφισβητείται, εγκρίνει πολιτικές δυσπιστίας και αποκλεισμού.
6. Προοπτική ανισότητας και ιεράρχησης: είναι η κυρίαρχη ομάδα αυτή που οικειοποιείται το δικαίωμα και την εξουσία να αποφαινεται για τη διαφορά του Άλλου. Η έκφραση κάθε διαφοράς γίνεται σε σχέση με έναν ρητό ή άρητο κανόνα, του οποίου η έκφραση δεν είναι δυνατή παρά μόνο από ορισμένες ομάδες ή άτομα σε θέση νομιμότητας.
7. Κατά συνέπεια, ο θεωρητικός διάλογος περί ετερότητας είναι ανάγκη να διέπεται από ορισμένες αρχές και να λαμβάνει υπόψη κάποιες πραγματικότητες.
8. Η υπερβολική εστίαση ανάμεσα στις ομάδες στις πολιτισμικές διαφορές σε βάρος των οικονομικών, κοινωνικών, θρησκευτικών κ.ά. διαφορών τους.
9. Η πολιτισμική διαφορετικότητα-ποικιλία είναι ένα δεδομένο. Τονίζεται πως η ομοιογένεια είναι δεν είναι παρά το αποτέλεσμα και το προϊόν ενεργειών πολιτικών, όπως ο φασισμός ή ο ολοκληρωτισμός.
10. Η οριζόντια και πολυ-πολική οργάνωση της διαφορετικότητας είναι αντίθετη σε μία ιεραρχική και διπολική εκδοχή της διαφοράς (πλειοψηφία-μειοψηφία, κοινωνία υποδοχής- κοινωνία προέλευσης, κυρίαρχος-κυριαρχούμενος) προς όφελος της αντίληψης των σχέσεων μεταξύ των ομάδων.

Τέλος, είναι προτιμητέος ο όρος διαφορετικότητα-ποικιλία / *diversité* που στιγματίζει σε λιγότερο βαθμό, έναντι του όρου διαφορά / *difference*. Αλλά και ο Bhabha (1994: 19-39). Μέσα από μια άλλη οπτική, τονίζει τη διάκριση ανάμεσα σε δύο διαφορετικούς τρόπους σύλληψης της πραγματικότητας που παραπέμπουν είτε στην πολιτισμική διαφορά (*cultural difference*) είτε στην πολιτισμική ποικιλία (*cultural diversity*). Υπό την έννοια της πολιτισμικής ποικιλίας προϋποθέτει συμπεριφορές, στάσεις, διακριτά συστήματα, αξίες με δεδομένο εκ των προτέρων το πολιτισμικό περιεχόμενο και οδηγεί στις περί πολυπολιτισμού φιλελεύθερες αντιλήψεις και την έννοια της πολιτισμικής διαφοράς αναφέρεται στη διαδικασία με την οποία κατανοούνται και αποκτούν υπόσταση και όχι σε σταθερές και προκαθορισμένες πολιτισμικές οντότητες. Έτσι, η πολιτισμική διαφορά «*δεν είναι πια στατική και δεδομένη, αλλά αμφίσημη και υποκείμενη σε αλλαγές*» (Τζιόβας, 2003: 21; Ponomareva et al., 2022).

Σύμφωνα με τον Νικολάου (2005: 209-210) και τους Gurung και Prieto (2023), η σύγχρονη σκέψη βάσει ορισμένων κυρίαρχων παραδοχών εστιάζει στην πολιτισμική ετερότητα, όπως οι εξής:

1. Η ανθρωπότητα εξελίσσεται με αφάνταστη ποικιλία κοινωνικών και πολιτιστικών μορφών και όχι μονότονα και ομοιόμορφα.
2. Κανένας πολιτισμός δεν είναι μόνος του.
3. Οι πολιτισμοί εξελίσσονται, διαπλέκονται και αλληλεπιδρούν.
4. Σε έναν κόσμο που κινδυνεύει από την ομοιομορφία και την μονοτονία, η διατήρηση της πλούσιας ποικιλίας πολιτισμών είναι αναγκαία.
5. Η αρμονική συμβίωση και η παράλληλη συνύπαρξη δομούνται μόνο σε πλαίσιο σεβασμού, αμοιβαίας ανοχής και κατανόησης.

Σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο, η ετερότητα ενδιαφέρει όταν (ανα)παράγει σχέσεις ανισότητας ανάμεσα σε μετανάστες και γηγενείς, σχέσεις εξουσίας ανάμεσα σε μειονότητες και κράτη. Η ετερότητα παραμένει αδιάφορη, όταν δεν δημιουργούνται τέτοιες σχέσεις και δεν

προκαλούνται κοινωνικές αντιθέσεις. Επίσης, ο λόγος περί ετερότητας μπορεί να καταστεί λόγος απελευθερωτικός, «μόνο όταν αποκαλύπτει τους εξουσιαστικούς δεσμούς που υποκρύπτει η διαπραγμάτευση των σχέσεων ταυτότητας - ετερότητας υπό το πρίσμα της κυριαρχίας» (Χριστόπουλος, 2002: 11). Για το λόγο ότι το σχολείο στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες αποτελεί χώρο όπου αναπτύσσονται νέες δυναμικές στις σχέσεις μεταξύ των πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικών ομάδων και ποικίλων πολιτισμικών συναντήσεων, είναι καθοριστικές οι διαφορές -κοινωνικές, πολιτισμικές-, καθώς μπορεί να οδηγήσει στο «στιγματισμό» του ατόμου με τη διαμόρφωση μιας συγκεκριμένης ταυτότητας (Cummins, 2005). Σε αυτή την κατεύθυνση είναι αναμενόμενο ότι τα μονοπολιτισμικά προγράμματα σπουδών δεν του προσφέρουν καμία βοήθεια. Οι διαφορές (ανα)παράγουν σχέσεις εξουσίας ή ανισότητας μέσα στο χώρο του σχολείου. Έτσι είναι αναγκαίο για το λόγο αυτό ο εκπαιδευτικός της τάξης με σύγχρονο πολυπολιτισμικό χαρακτήρα να γνωρίζει πώς θα τις χειριστεί, ώστε οι διαφορές αυτές να μη στιγματίζουν και να μην περιθωριοποιούν (Qodirova, 2022).

Επομένως, το στοιχείο της ετερότητας αναφέρεται στην έκφραση της ανθρώπινης δημιουργικότητας. Μέσω της δημιουργικότητας αυτής επιχειρείται ο αυτοπροσδιορισμός ενός ατόμου σε συγκεκριμένο χρόνο και τόπο και μπορεί να αφορά την εθνικότητα, το θρήσκευμα, τον πολιτισμό αλλά και χαρακτηριστικά, όπως είναι το φύλο, η ηλικία κ.ά. Επομένως, εξ ορισμού κάθε κοινωνία είναι πολυπολιτισμική. Η πολιτισμική ετερότητα δεν έχει να κάνει με τη διαφορετικότητα μόνο ως προς τη γλώσσα, τα έθιμα, την πολιτισμική έκφραση και τις λαϊκές παραδόσεις αλλά και ως προς τις κοινωνικές πρακτικές, την οικονομική πρακτική, την επιστήμη, το περιβάλλον, τον πολιτικό πολιτισμό, την εκπαίδευση και όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας (Hundscheil et al., 2022).

Η αξία και τα οφέλη της πολιτισμικής ετερότητας ενυπάρχουν στην έννοια της ετερότητας αυτής καθαυτής, γεγονός που την καθιστά κυρίως μέσο για εξέλιξη και όχι τόσο για αυτοσκοπό. Η σημασία της πολιτισμικής ετερότητας αποκτάται στο επίπεδο που αποτελεί έκφραση και πραγμάτωση μιας κοινότητας ανθρώπων ως προς τα νοήματα, τη συνύπαρξη με τους άλλους και τον τρόπο ζωής. Αφορά την έκφραση της επιθυμίας του «υπάρχειν» και αντανακλά την πραγμάτωση της ζωής μέσα σε μια κοινότητα με συγκεκριμένες εμπειρίες και βιώματα. Σε αυτές

τις ιδέες σχετικά με την πολιτισμική ετερότητα βασίζονται οι αρχές από τις οποίες απορρέουν οι δράσεις της UNESCO. Η πολιτισμική ετερότητα συνδέεται περισσότερο με την έννοια της κοινότητας παρά με την έννοια του ατόμου. Ο λόγος που συμβαίνει αυτό είναι γιατί διαμορφώνεται σε συλλογικό επίπεδο και αποτελεί έκφραση μιας κοινότητας ανθρώπων. Επομένως, ο σεβασμός στην πολιτισμική διαφορετικότητα ισοδυναμεί με σεβασμό στην ανθρώπινη πολυπλοκότητα, σεβασμό στα άτομα και στις κοινότητες, την αποδοχή και αναγνώριση της αξίας του «άλλου», την ανθρώπινη δημιουργικότητα (Tiwarim, 2022).

Επιπρόσθετα, ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας των σύγχρονων κοινωνιών με τη συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, γεννά νέες προκλήσεις αλλά και ευκαιρίες τόσο για τα άτομα όσο και για τις κοινωνίες και φέρνει στην επιφάνεια κάθε μορφής ετερότητα. Κάθε «ανοιχτή» κοινωνία τροφοδοτεί τη συζήτηση για τις αναγκαίες αναθεωρήσεις στην εκπαιδευτική πολιτική των κρατών και για το ρόλο της πολυπολιτισμικότητας. Μία από τις θεμελιώδεις αξίες του Συμβουλίου της Ευρώπης (1986), είναι ο σεβασμός και η προαγωγή της πολιτισμικής ετερότητας ως συνθήκη σημαντική για την ανάπτυξη των κοινωνιών που βασίζονται στην αλληλεγγύη. Συνήθως, η ετερότητα καλλιεργεί διαμάχες και εθνοφυλετικούς διαχωρισμούς. Η απάντηση του Συμβουλίου της Ευρώπης βρίσκεται στην απόφαση με τίτλο «Διαχείριση της Πολιτισμικής Ετερότητας» σε αυτό το ενδεχόμενο, η οποία συνίσταται σε δύο παράλληλες προσεγγίσεις. Η πρώτη αφορά στη χρήση του διαπολιτισμικού διαλόγου για την αντιμετώπιση των κινδύνων που μπορεί να δημιουργηθούν από πολιτισμικές, εθνικές και θρησκευτικές διαφορές και η δεύτερη στην επικέντρωση σε πολιτισμικά δικαιώματα με προγράμματα και μέτρα που στοχεύουν στην ενεργοποίηση των πολιτών, τη συμμετοχή και την πρόσβασή τους (Υπ.Ε.Π.Θ., 2008b).

3.3. Πολυπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμικότητα

Η έννοια της πολυπολιτισμικότητας στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.) αποτελεί νεολογισμό. Ο όρος πολυπολιτισμικότητα για τον Παπαρρηγόπουλο (1999, σ. 2) αναφέρεται «στο πλέγμα των πρακτικών προβλημάτων και των δικαιοπολιτικών διλημμάτων τα οποία θέτει ενώπιον μας το

πραγματικό δεδομένο της πολυπολιτισμικότητας, όταν αυτή εκδηλώνεται στο πλαίσιο ενός και του αυτού κράτους ή, πάντως, στο πλαίσιο ενός οργανωτικά ενιαίου πολιτικού μορφώματος, εντός του οποίου το προνόμιο του καταναγκασμού ασκείται από μια ομάδα που εκφράζει μία και μόνη πολιτισμική εκδοχή, συνήθως υπό δημοκρατικές συνθήκες, την εκδοχή της πλειοψηφίας». Δεν επικρατεί ομοφωνία σε ό,τι αφορά τις έννοιες πολυπολιτισμικότητα - διαπολιτισμικότητα. Πολλοί ερευνητές τόσο στη διεθνή όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία, συμφωνούν ότι η διαπολιτισμικότητα απορρέει από τη συνειδητοποίηση της πολυπολιτισμικότητας των σημερινών κοινωνιών. Αυτές, φαίνεται να έχουν ουσιαστικές διαφορές και διαφορετικά ποιοτικά χαρακτηριστικά από τις προηγούμενες, που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στη διαμόρφωση και στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής (Βακαλιός, 1997, σσ. 18-19). Η Ευρωπαϊκή Ένωση (1997) τονίζει ότι η νοηματοδότηση του όρου «πολυπολιτισμικός» αναφέρεται στην απλή διαπίστωση της συνύπαρξης στον ίδιο χώρο πολλών πολιτισμών, ενώ από την άλλη η έννοια του «διαπολιτισμικού» προϋποθέτει τη δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ των πολιτισμών. Ο Hohman (1989) ορίζει την πολυπολιτισμικότητα «το τι είναι» ως μια υπάρχουσα κατάσταση, ενώ τη διαπολιτισμικότητα ως «το τι θα έπρεπε να είναι».

Στην ελληνική βιβλιογραφία, για τον Παπά (1995, σ. 125) η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί ένα ευρύτερο σύνολο από καταγεγραμμένες παραδοσιακές αξιακές, επιστημονικές και πολιτιστικές θέσεις που συντίθενται από μία πλειάδα πολιτισμών και αποτελούν «το είναι». Από την άλλη, η διαπολιτισμικότητα περιλαμβάνει «το γίνεσθαι», δηλαδή τη σχέση περιέχοντος και περιεχομένου. Ο Μάρκου (1997α, σ. 238) υποστηρίζει ότι η πολυπολιτισμικότητα περιγράφει συνήθως μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα, καθώς και τη διαδικασία εξέλιξής της, ενώ αντίθετα η διαπολιτισμικότητα δηλώνει μια δυναμική διαδικασία αμοιβαίας αναγνώρισης, συνεργασίας και αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε άτομα διαφόρων ομάδων, εθνικών ή μεταναστευτικών.

Ο Δαμανάκης (1989α, σσ. 76-77) οριοθετεί τις έννοιες πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμικότητα ως «το σύνολο των στοιχείων που είναι αναγκαία για να προσαρμοστεί ο άνθρωπος στο φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον, δηλαδή τους κανόνες, τις αξίες και τα

ερμηνευτικά σχήματα της καθημερινής ζωής των ατόμων ενός κοινωνικού συνόλου». Συμπερασματικά, προκύπτει ότι από την εννοιολογική αποσαφήνιση των όρων «Πολυπολιτισμικότητα» και «Διαπολιτισμικότητα», η πρώτη χρησιμοποιείται για να περιγράψει συνήθως την πολυπολιτισμικότητα (αναλυτική διάσταση του όρου) των σύγχρονων κοινωνιών και βάση την οποία διατυπώνονται (κανονιστική διάσταση) οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Δαμανάκης, 1997). Η πολυπολιτισμικότητα είναι το δεδομένο, και η διαπολιτισμικότητα το ζητούμενο. Η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα, αλλά δεν απορρέει αυτόματα απ' αυτή (Δαμανάκης, 1997). Και οι δύο έννοιες αποδέχονται την ποικιλομορφία, τον πλουραλισμό και την πολυφωνία των σύγχρονων κοινωνιών, θεωρώντας τη διαπολιτισμικότητα ως προοπτική και την πολυπολιτισμικότητα δεδομένη, ώστε να επιτευχθεί αλληλεπίδραση, αμοιβαία κατανόηση, αλληλο/αποδοχή και συνύπαρξη ανάμεσα στους πολιτισμούς των χωρών υποδοχής (Γεωργογιάννης, 1997).

Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (1995), διάφοροι ερευνητές (Γκότοβος, 1997), χρησιμοποιούν τον όρο «διαπολιτισμικότητα» από τη μια πλευρά για να διατυπώσουν τους στόχους της διαπολιτισμικής αγωγής – εκπαίδευσης και από την άλλη για να αναλύσουν και να περιγράψουν την πολυπολιτισμική κατάσταση που υπάρχει σε πολλές χώρες υποδοχής μεταναστών. Άλλοι πάλι ερευνητές (Μάρκου, 1996; Παπάς, 1998), διαχωρίζουν τους δύο αυτούς όρους αναφέροντας ότι, η διαπολιτισμικότητα σημαίνει, το τι θα έπρεπε να είναι και η πολυπολιτισμικότητα φανερώνει, το τι είναι. Και από τις δύο χρήσεις προκύπτει ότι, οι δύο αυτοί όροι δεν είναι συνώνυμοι ή ταυτόσημοι. Η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα, αλλά δεν απορρέει αυτόματα από αυτή. Η πολυπολιτισμικότητα είναι το δεδομένο και η διαπολιτισμικότητα το ζητούμενο.

Ο Μάρκου (1996b), υποστηρίζει ότι, ο πρώτος όρος (πολυπολιτισμικότητα), χρησιμοποιείται για να περιγράψει συνήθως μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα και τη διαδικασία εξέλιξής της. Από την άλλη ο δεύτερος (διαπολιτισμικότητα), χρησιμοποιείται για να δηλώσει μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας, μια διαλεκτική σχέση ανάμεσα σε άτομα διαφόρων μεταναστευτικών ομάδων και εθνικών. Βέβαια, δεν παραγνωρίζουμε το γεγονός ότι στην περίπτωση της έννοιας της «διαπολιτισμικότητας»

ορισμένες αγκυλώσεις υπάρχουν, καθώς σε πολλές περιπτώσεις μέχρι σήμερα στο όνομά της έχουν αναπτυχθεί πολιτικές οι οποίες εκτείνονται από τα όρια της αφομοίωσης μέχρι και τις παρυφές του πολιτισμικού σχετικισμού (Νικολάου, 2015, σ. 430). Ο όρος διαπολιτισμικός είναι κυρίως ένας τρόπος σκέψης. Στο πλαίσιο αυτό χρησιμοποιείται και η έννοια του «διαπολιτισμού». Το να είναι κανείς φορέας διαπολιτισμού προϋποθέτει να καταπολεμά και να αναγνωρίζει τις εθνοκεντρικές και γλωσσοκεντρικές αντιστάσεις και τη μισαλλοδοξία. Ο διαπολιτισμός είναι ένας τρόπος σκέψης, σκοπός του οποίου είναι να ανακαλύψει τις αλληλεπιδράσεις και τις ολοκληρώσεις ανάμεσα σε πολιτισμούς που θεωρούνται ασυμβίβαστοι και μη συγκρίσιμοι, τις πιθανές διαφορές και ομοιότητες. Ανάμεσα στους πολιτισμούς υπάρχουν διαφορές που δεν προϋποθέτουν διαχωρισμούς αλλά αντίθετα επιβάλλουν ενώσεις και σχέσεις (Παπαγιάννη & Ρέππα, 2007).

Ως αξία ζωής η διαπολιτισμικότητα είναι δυνατό να καλλιεργηθεί μέσα από την τυπική σχολική εκπαίδευση. Βασική προϋπόθεση είναι να εκπαιδευτούν οι μαθητές/τριες στη διαφορετικότητα, την ισότητα, την ελευθερία και τη δημοκρατία, έννοιες βασικές. Ο Γεωργογιάννης (2007), ορίζει ως διαπολιτισμικότητα τη διαδικασία με την οποία άτομα, ομάδες ατόμων ή έθνη διαφορετικών πολιτισμών βιώνουν, αντιλαμβάνονται και αναγνωρίζουν την πολιτισμική ετερότητα, υιοθετούν χαρακτηριστικά αυτών των διαφορετικών πολιτισμών και δημιουργούν συνθήκες συνεργασίας μεταξύ τους. Αναφέρει ότι τρεις συνδεόμενες μεταξύ τους έννοιες εμπεριέχονται στην έννοια της διαπολιτισμικότητας:

1. **Διαπολιτισμική Αλληλεπίδραση:** διαφορετικοί πολιτισμοί συναντώνται, με στόχο τη διάχυση της πολιτισμικής εμπειρίας, τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο,
2. **Διαπολιτισμική Επικοινωνία:** η δυναμική διαδικασία κατά την οποία η ανθρώπινη συμπεριφορά γίνεται αντιληπτή -τόσο η λεκτική όσο και η μη λεκτική-, από άτομα ή ομάδες που τους επιτρέπει να ανταποκριθούν και ανήκουν σε διαφορετικές εθνοπολιτισμικές ομάδες. Σύμφωνα με τους Samovar & Porter (1994), «Η πολυπολιτισμική επικοινωνία επιβάλλει την εξερεύνηση εκείνων των

πολιτισμικών στοιχείων που περισσότερο απ' όλα τα άλλα επιδρούν, όταν τα μέλη δύο διαφορετικών πολιτισμών έρχονται σε μια διαπροσωπική επαφή». Ο Bolten (1993), υποστηρίζει ότι η προσωπικότητα, ο πολιτισμός και η κοινωνία χρησιμοποιούνται για την ανάπτυξη ενός πλαισίου με στόχο τη διαπολιτισμική και πολυπολιτισμική επικοινωνία. Η γνώση αυτών ή κάποιων συναφών στοιχείων της επικοινωνιακής πράξης, βοηθά στη πολιτισμική διαφοροποίηση καθώς, επίσης και στη διαδικασία που είναι απαραίτητη για την επίτευξη συνεργασιών.

3. **Διαπολιτισμική Κατανόηση:** η ικανότητα αξιοποίησης και εφαρμογής σε συγκεκριμένες πολυπολιτισμικές καταστάσεις των διαθέσιμων πληροφοριών και αντιλήψεων, προκειμένου να επιτευχθεί η ορθή ερμηνεία τους.

3.4. Πολυπολιτισμικότητα και Εκπαίδευση

Το εκπαιδευτικό έργο στη σημερινή εποχή, εντάσσεται στο πολιτιστικό και κοινωνικό πλαίσιο μιας κοινωνίας που παγκοσμιοποιείται, εισάγει καινούρια στοιχεία, εκσυγχρονίζεται, βάζει σε δοκιμασία παραδοσιακές αξίες, δομές και μοντέλα. Η μεγαλύτερη πρόκληση για την εκπαίδευση σήμερα, είναι να βοηθήσει τα νεαρά άτομα στις απαιτήσεις που θέτουν ο ανταγωνισμός και η τεχνολογική εξέλιξη, τους αυριανούς πολίτες να ανταποκριθούν σε αυτές, να τους προσφέρει τα εφόδια εκείνα τα οποία θα διασφαλίζουν: α) μαθητές/τριες ικανούς/ές να αναπροσαρμόζονται στις απαιτήσεις της κοινωνίας που συνεχώς μεταβάλλονται, β) παράλληλα με την ειδική γνώση, τη σφαιρική και γενική καλλιέργεια γ) την ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων παράλληλα με την προώθηση των ανθρωπιστικών αξιών, δ) την προετοιμασία των μαθητών/τριών για το ρόλο τους ως ενεργών πολιτών σε μια παγκοσμιοποιημένη κοινωνία, ε) την αλληλεγγύη και την αμοιβαία κατανόηση μεταξύ των ανθρώπων, χωρίς να περιφρονούν τις αξίες και την προσωπική ολοκλήρωση του ατόμου (Υπ.Ε.Π.Θ., 2008b).

Ήδη δεκάδες μαθητές/τριες διαφορετικής προέλευσης τόσο πολιτισμικής όσο και κοινωνικής, απαρτίζουν το μαθητικό δυναμικό της χώρας μας, γεγονός που καθιστά πραγματικότητα τη

διαφορετικότητα, στην ελληνική εκπαιδευτική κοινότητα (Σώτου & Τοπαλίδου, 2003). Σε αυτό το πλαίσιο, στόχος της εκπαίδευσης δεν είναι να καταφέρουν οι μαθητές/τριές μας τυπικά να ανέχονται την ύπαρξη του «άλλου», αλλά να του αναγνωρίσουν ουσιαστικά το δικαίωμα να είναι διαφορετικός. Για να επιτευχθεί αυτό, το εκπαιδευτικό έργο προτείνεται να εστιάζει στη δημιουργία συνθηκών που επιτρέπουν την ενδυνάμωση, την κατανόηση της διαφορετικότητας και της έκφρασης, την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και την ενθάρρυνση της συμμετοχής στα σχολικά δρώμενα μεταξύ των συμμετεχόντων μαθητών/τριών. Στο χώρο του σχολείου εξάλλου, η δημοκρατία γίνεται αντιληπτή με την έννοια του σεβασμού και του αγώνα για υποστήριξη του διαφορετικού, ενώ η ελευθερία με την έννοια της ανεμπόδιστης έκφρασης όλων των θέσεων και απόψεων. Οι έννοιες αυτές είναι συμπληρωματικές και η μία προϋποθέτει την ύπαρξη της άλλης. Παράλληλα συνυπολογίζεται και η έννοια της ισότητας που είναι έννοια συνυφασμένη με την αναγνώριση της αξίας όλων των ανθρώπων και ως τέτοια διασφαλίζει ανεξάρτητα από την εθνική τους προέλευση ή τις όποιες ατομικές και κοινωνικές διαφορές, ίσες ευκαιρίες για μόρφωση σε όλους. Χρέος των εκπαιδευτικών είναι, να μεριμνούν για την ανάδειξη των αξιών όλων των μαθητών/τριών, όπως η πολιτισμική τους παράδοση και η γλωσσική τους κληρονομιά, να μην τους αφήνουν να γίνονται βορά των στερεοτυπικών αντιλήψεων που ενδεχομένως να εξυφαίνονται στο χώρο του σχολείου και να προστατεύουν με κάθε τρόπο τα δικαιώματα των μαθητών/τριών τους, ενώ χρέος της εκπαίδευσης είναι να προωθεί την ισότητα των ευκαιριών σε όλους (Υπ.Ε.Π.Θ., 2008b).

Επομένως, ο πολύχρωμος καμβάς που συνθέτουν οι μαθητές/τριες διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, θρησκείας, γλώσσας, εθνικότητας, αποτελεί το πλαίσιο αρχών μέσα στο οποίο οφείλουν να εξελίσσονται και να τίθενται οι σύγχρονες εκπαιδευτικές πρακτικές. Η Katz (1982), ορίζει την πολυπολιτισμική εκπαίδευση ως εξής: «Πολυπολιτισμική εκπαίδευση είναι η προετοιμασία για τις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές πραγματικότητες που τα άτομα βιώνουν σε πολιτισμικά ποικίλες και περίπλοκες ανθρώπινες συγκεντρώσεις. Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση περιλαμβάνει εμπειρίες, οι οποίες έχουν στόχο: α) να προάγουν αναλυτικές και αξιολογικές ικανότητες για την αντιμετώπιση καταστάσεων, όπως η αδυναμία εμπλοκής στη συμμετοχική δημοκρατία, ο ρατσισμός, ο σεξισμός και η «ισότητα της ισχύος», β) να

αναπτύσσουν ικανότητες για διευκρίνιση των αξιών και τη μεταβίβασή τους, γ) να εξετάζουν τις δυναμικές των ποικίλων πολιτισμών και τις διαδικασίες για την ανάπτυξη διδακτικών στρατηγικών, δ) να εξετάζουν τις γλωσσικές αποκλίσεις και τις διάφορες μορφές μάθησης ως βάση για την ανάπτυξη των κατάλληλων διδακτικών στρατηγικών».

Αντιθέτως ο Bullivant (1986) αναφέρει ότι, η πολυπολιτισμικότητα αδυνατεί να πραγματευτεί επαρκώς ζητήματα συγκρούσεων, ρεαλισμού και ισχύος που δημιουργούνται από τις διαφορές στην κοινωνική τάξη, στη φυλή και ακόμη στο φύλο. Ο ίδιος ισχυρίζεται ότι μικρή σχέση με την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών και των ευκαιριών της ζωής γι' αυτά έχουν οι επιλογές που ενθαρρύνουν τα παιδιά διαφορετικής εθνικής καταγωγής να μαθαίνουν την πολιτισμική τους κληρονομιά, τα έθιμα, τη γλώσσα, την ιστορία, και άλλες πλευρές των τρόπων ζωής των κοινωνιών τους. Αυτό συμβαίνει διότι οι ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες επηρεάζονται αφενός από τον έλεγχο που ασκείται από τις κυρίαρχες ομάδες και αφετέρου από παράγοντες δομικούς, πολιτικούς, ταξικούς, φυλετικούς και οικονομικούς, που λειτουργούν στην ευρύτερη πλουραλιστική κοινωνία. Επιπλέον, η εκπαίδευση διασφαλίζει ότι, με την εξασφάλιση της ελεύθερης ανάπτυξης των μαθητών/τριών ως ατόμων, στην αυριανή κοινωνία θα μετέχουν κριτικά σκεπτόμενοι άνθρωποι, που θα μπορούν να κατανοούν και να παρεμβαίνουν ενεργητικά στην αντιμετώπιση των προβλημάτων της κοινωνίας και του περιβάλλοντός τους. Σύμφωνα με τα παραπάνω, ένα από τα βασικά στοιχεία της εκπαίδευσης των μαθητών/τριών στο πλαίσιο της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας, φαίνεται να είναι η γνωριμία και επαφή τους με την έννοια της διαφορετικότητας και ειδικότερα της πολιτισμικής ετερότητας. Η έννοια της ετερότητας, καθώς ο παγκόσμιος πολίτης είναι αυτός που καλείται να δραστηριοποιείται και να αναπτύσσεται πέρα από τα σύνορα της δικής του πολιτισμικής προέλευσης, κατέχει σημαντική θέση στην εκπαίδευση των μαθητών/τριών. Για το σκοπό αυτό, οι σημερινοί μαθητές/τριες κατανοώντας πώς η πολιτισμική παράδοση του καθενός επηρεάζει καθημερινούς τρόπους ζωής σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο και άλλες πολιτισμικές παραδόσεις οφείλουν να αποδεχτούν τις αναπτυσσόμενες σε παγκόσμιο επίπεδο αλληλεξαρτήσεις και να διαμορφώσουν στάση σεβασμού προς όλες τις πολιτισμικές ομάδες και τα έθνη και να προσδιοριστούν ως μέλη μιας παγκόσμιας κοινότητας (Banks, 1993).

Σύμφωνα με το Βακάλιο (1997), οι παιδαγωγικές στρατηγικές πρέπει να στηρίζονται στην αλληλοκατανόηση, τη γνώση που οδηγεί στην υπέρβαση της αποξένωσης του ανθρώπου από τον ίδιο του τον εαυτό αλλά και από τον πολιτισμικά «διαφορετικό» συνάνθρωπό του και όχι στην άρνηση του «άλλου». Μαθαίνουμε να κατανοούμε καλύτερα τον εαυτό μας γνωρίζοντας και κατανοώντας τους πολιτισμικά «διαφορετικούς». Η διαφοροποίηση των σημερινών πολυπολιτισμικών κοινωνιών από τις παλαιότερες πολυπολιτισμικές κοινωνίες ενίσχυσε την αναγκαιότητα της προώθησης μιας εκπαιδευτικής προσέγγισης διαφορετικής από εκείνης του παρελθόντος. Το γεγονός αυτό διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην «άσκηση της εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής πρακτικής και στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής». Οι ίσες ευκαιρίες είναι το κλειδί για να αντιληφθούν οι μετανάστες και πρόσφυγες μαθητές/τριες την προοπτική της συνέχισης της ζωής τους (κι αυτό ισχύει κυρίως για τους μαθητές/τριες με προσφυγικό υπόβαθρο) και να ασχοληθούν ουσιαστικά με την ανάπτυξή τους, τόσο στο ακαδημαϊκό, όσο και στο προσωπικό επίπεδο (Γκόβαρης, 2019).

Για τους παραπάνω λόγους, η διαπολιτισμική εκπαίδευση προτείνεται ως βασικός άξονας της παρεχόμενης ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης.

3.5. Πολυπολιτισμικότητα και Ελληνική Κοινωνία

Η Ελλάδα, από το 1830 ως το 1970, ήταν χώρα αποστολής μεταναστών κυρίως προς τη Γερμανία, τις ΗΠΑ και την Αυστραλία. Όπως αναφέρουν οι Νικολάου & Στεργίου (2006), από το 1830 ως το 1940 μετανάστευσαν 500.000 άτομα κυρίως προς τις ΗΠΑ, από το 1940 ως το 1950 μετανάστευσαν 100.000 άτομα, κυρίως πολιτικοί πρόσφυγες, σε χώρες του σοσιαλιστικού συνασπισμού, ενώ καταγράφονται από το 1950 ως το 1977, σύμφωνα με τις πηγές, προς την Αυστραλία, τη Γερμανία και τις ΗΠΑ 1.236.290 μόνιμοι και 1.197.601 προσωρινοί μετανάστες.

Από το 1977 παρατηρείται σημαντική μείωση της εκροής μεταναστών, παράλληλα δε οι αλλαγές της δεκαετίας 1970 – 1980, κοινωνικές και οικονομικές, μετέβαλαν την Ελλάδα σε χώρα υποδοχής μεταναστών. Έτσι, μετά τα κύματα προσφύγων από τη Μ. Ασία που εισρέουν

στην Ελλάδα τη χρονική περίοδο 1900 -1923, γεγονός που διαμόρφωσε μια νέα κοινωνική πραγματικότητα, σημειώνεται ο μεγάλος αριθμός απόδημων Ελλήνων που επιστρέφουν στη χώρα, μαζί με το σημαντικό αριθμό οικονομικών μεταναστών από πολλές διαφορετικές χώρες (ΙΜΕΠΟ, 2006).

Η Ελλάδα, κυρίως από τις χώρες του πρώην ανατολικού συνασπισμού, την Αφρική και την Ασία, υποδέχεται πλέον μεγάλο αριθμό μεταναστών (Fakiolas, 2000; Lahav, 2004; Σώτου & Τοπαλίδου, 2003), με ποικιλία σύνθεσης ως προς την οικογενειακή κατάσταση, τη μόρφωση και την ηλικία (Νικολάου & Στεργίου, 2006). Συνέπεια του γεγονότος αυτού είναι να έχει πλέον αλλάξει η σύσταση του μαθητικού πληθυσμού στα ελληνικά σχολεία, καθώς αντανακλά τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της ελληνικής κοινωνίας. Οι χιλιάδες παλιννοστούντες Έλληνες, τα τελευταία είκοσι πέντε χρόνια μετανάστες, κυρίως από χώρες της Ευρώπης, την Αμερική, τον Καναδά και την Αυστραλία, έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στην αναγνώριση του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα της ελληνικής κοινωνίας και στη διαμόρφωσή της.

Σύμφωνα με τα αριθμητικά στοιχεία που αφορούν το μαθητικό πληθυσμό της χώρας μας, παρατηρείται εδώ και αρκετά χρόνια σταθερή αύξηση του αριθμού των μαθητών/τριών που είναι τέκνα αλλοδαπών (προσφύγων και μεταναστών). Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα στοιχεία του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ, 2010), ο συνολικός αριθμός μαθητών/τριών των Δημόσιων σχολείων σε Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο και ΤΕΕ για το σχολικό πληθυσμό κατά το σχολικό έτος 2006-2007, ήταν 1.301.595. Από αυτούς οι 109.482 ήταν αλλοδαποί μαθητές/τριες και οι 20.880 ήταν παλιννοστούντες (Πίνακας 1). Στα σχολεία μας μπορούμε να βρούμε μαθητές που έχουν γεννηθεί στη Ρωσία, στη Γαλλία, στην Αρμενία, στην Ινδία, στο Ιράκ, αλλά και στις Φιλιππίνες, στη Νιγηρία ή στο Βέλγιο. Σύμφωνα με τα στοιχεία του ΙΠΟΔΕ, στα ελληνικά σχολεία φοιτούν μαθητές/τριες που έχουν γεννηθεί σε 70 τουλάχιστον διαφορετικές χώρες.

Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών/τριών έχει γεννηθεί στην Αλβανία και σε άλλες βαλκανικές χώρες, όπως η Βουλγαρία και η Ρουμανία. Συνολικά εκτός από τους ομογενείς μαθητές/τριες και παλιννοστούντες Έλληνες/ίδες, η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής

εκπαιδευτικής κοινότητας συμπληρώνεται με την ύπαρξη και άλλων πολυπληθών κοινωνικών ομάδων. Τέτοιες κοινωνικές ομάδες είναι οι τσιγγάνοι μαθητές/τριες, τα παιδιά των αλλοδαπών εργαζόμενων στη χώρα μας και οι μαθητές/τριες από τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης. Η χώρα μας, σύμφωνα με όσα αναφέρονται στο άρθρο 5 του ελληνικού συντάγματος, είναι μια χώρα που θεωρητικά εξασφαλίζει το δικαίωμα στον κάθε πολίτη να συμμετέχει στην κοινωνική, οικονομική και πολιτική ζωή και να αναπτύσσει ελεύθερα την προσωπικότητά του ανεξάρτητα από την εθνικότητα, θρησκευτικές ή πολιτικές πεποιθήσεις του, φυλή ή γλώσσα. Εντούτοις, τα τελευταία χρόνια διαπιστώνεται ένα ολοένα και αυξανόμενο ρατσιστικό ρεύμα με αποδέκτες κυρίως από την Αλβανία οικονομικούς μετανάστες.

Ενώ η ελληνική κοινωνία, όπως αναφέρει ο Σελιάι (2006), χαρακτηριζόταν στις αρχές της δεκαετίας του 1990 ως ανεκτική, η κατάσταση άλλαξε βαθμιαία και οι Έλληνες άρχισαν να φέρονται απέναντι στους μετανάστες με ρατσιστικό τρόπο και ιδιαίτερα έναντι των Αλβανών και των Βορειοηπειρωτών. Προφανώς, ο αριθμός των μεταναστών ξεπέρασε την κρίσιμη μάζα που απαιτούνταν με αποτέλεσμα η ελληνική κοινωνία να περάσει από την ανεκτικότητα στην εκδήλωση ρατσιστικών φαινομένων. Λαμβάνοντας υπόψη αυτό το ανθρώπινο «μωσαϊκό», το υπάρχον ελληνικό νομοθετικό πλαίσιο, διασφαλίζει το δικαίωμα πρόσβασης, όλων των παιδιών ηλικίας 6-15 ετών, στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση ανεξαρτήτως της υπηκοότητας και της εθνικότητας αυτών και των γονέων τους. Σύμφωνα με έκθεση του Migration Policy Group (2007), η ένταξη στο νέο περιβάλλον, η εξάλειψη των ανισοτήτων και η απόκτηση προσόντων είναι οι απαιτούμενες διαδικασίες για τη βελτίωση της θέσης των μεταναστών. Βασικοί άξονες των πολιτικών ένταξης θεωρούνται: α) η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, γ) η εύρεση εργασίας, β) η καταπολέμηση του γεωγραφικού διαχωρισμού όσον αφορά στους τόπους διαμονής μεταναστών και γηγενών, ε) η καταπολέμηση του ρατσισμού και των διακρίσεων, δ) η εκπαίδευση, στ) η καταπολέμηση της εγκληματικότητας.

Η πρόσβαση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, για όλα τα παιδιά μεταναστών και προσφύγων, είναι ελεύθερη ενώ προβλέπονται, από τη μια δομές υποδοχής και υποστήριξης των μεταναστών μαθητών/τριών (τάξεις υποδοχής, φροντιστηριακά τμήματα) και από την άλλη σχολεία που λαμβάνουν υπόψη τις πολιτιστικές ιδιαιτερότητες των μαθητών/τριών (Σχολεία

Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης). Αρχικά, τη δεκαετία του 1980 δημιουργήθηκαν για πρώτη φορά τάξεις υποδοχής στα Γυμνάσια και στα Λύκεια. Η ίδρυση των τάξεων υποδοχής σηματοδότησε την απαρχή μιας σειράς προσπαθειών γλωσσικής διαφορετικότητας και θεσμικής διαχείρισης της πολιτισμικής των αλλοδαπών μαθητών/τριών στην ελληνική εκπαίδευση. Στη συνέχεια με το νόμο 2416/96 θεμελιώθηκε η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα καθιερώνοντας τις τάξεις υποδοχής στα γενικά σχολεία για τους μαθητές/τριες που γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα ελάχιστα ή και καθόλου και τα διαπολιτισμικά σχολεία (ως ειδική κατηγορία σχολείων). Πριν από το νόμο 2416/1996, η διαπολιτισμική εκπαίδευση κατά τις δεκαετίες του 1970 και του 1980, εξελίχθηκε κυρίως με την πρόθεση να ενσωματωθούν τα παιδιά των αλλοδαπών κυρίως από τη Γερμανία, καθώς επίσης από την Αυστραλία, τον Καναδά, τη Νότιο Αφρική και τις ΗΠΑ. Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980 αυτού του είδους η παλιννόστηση ατόνησε και αντικαταστάθηκε από την παλιννόστηση ομογενών και μεταναστών από τη Νοτιοανατολική Ευρώπη και τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης.

Ο νόμος 1894/1990 αναθεώρησε τη νομοθεσία σχετικά με τις τάξεις υποδοχής 1404/1983, επικεντρώθηκε σε μαθήματα ιστορίας, ελληνικής γλώσσας, πολιτισμού και για μαθητές/τριες των οποίων η μητρική γλώσσα δεν είναι τα ελληνικά και ενσωμάτωσε τις τάξεις αυτές στο δημόσιο σχολικό σύστημα. Το 1999 θεσπίστηκαν για τις τάξεις υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα νέες ρυθμίσεις. Η υπουργική απόφαση (Φ10/20/Γ1/708/7-9-1999) όριζε στο επίπεδο των σχολικών μονάδων τη διαμόρφωση ενός ευέλικτου σχήματος θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης, έτσι ώστε να επιτευχθεί στους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές/τριες ισόρροπη και η ομαλή ένταξη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Σήμερα στη χώρα μας, λειτουργούν, 4 διαπολιτισμικά Λύκεια, 9 διαπολιτισμικά Γυμνάσια και 13 διαπολιτισμικά Δημοτικά. Ένα σχολείο χαρακτηρίζεται διαπολιτισμικό όταν ο αριθμός των αλλοδαπών και αλλοδαπών μαθητών/τριών να πλησιάζει το 45% του συνολικού αριθμού (ΕΛΙΑΜΕΠ, 2007).

Με το νόμο 3376/2005 θεσπίστηκε η ίδρυση Σχολείου Ευρωπαϊκής Παιδείας το οποίο άρχισε να λειτουργεί στο Ηράκλειο Κρήτης από το σχολικό έτος 2005-2006 και αποσκοπεί στην κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών των υπαλλήλων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, και ειδικότερα των υπαλλήλων του Οργανισμού για την Ασφάλεια Δικτύων Πληροφοριών (ENISA)

που εδρεύει στο Ηράκλειο. Φιλοδοξεί να παράσχει πολυγλωσσική εκπαίδευση με ευρωπαϊκό προσανατολισμό και απευθύνεται όμως και στους Έλληνες μαθητές/τριες της περιοχής. Γενικότερα, οι μαθητές/τριες με εκπαιδευτικές, μορφωτικές, κοινωνικές και πολιτιστικές ιδιαιτερότητες, εντάσσονται στα προγράμματα και τους στόχους του κανονικού σχολείου, το οποίο επιχειρείται να προσαρμοστεί στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Όμως, όπως αναφέρουν πολλοί μελετητές (Δαμανάκης, 1997; Μουρελάτου, 1997), σύμφωνα με το Ν. 2413/96, οι οριζόμενοι σκοποί της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δεν προσδιορίζουν τις αρχές που πρέπει να προωθούνται με σαφήνεια, ούτε φυσικά των σχετικών εκπαιδευτικών πρακτικών. Έτσι, έγκειται ο κίνδυνος παρερμηνειών που μπορεί να οδηγήσουν σε μια «κονσερβοποιημένη» εκπαίδευση. Σε τέτοιου είδους εκπαίδευση η έμφαση δίνεται, κυρίως μέσα από τη εντατική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και μόνο, στην προσπάθεια ένταξης των «άλλων» στο εκπαιδευτικό σύστημα. Παρά το γεγονός βέβαια ότι το ελληνικό νομοθετικό πλαίσιο διασφαλίζει το δικαίωμα πρόσβασης όλων των παιδιών ηλικίας 6-15 ετών στην ελληνική δημόσια εκπαίδευση, ανεξαρτήτως αυτών και των γονέων τους, της υπηκοότητας και της εθνικότητας, το φαινόμενο της σχολικής διαρροής και εγκατάλειψης του σχολείου υφίσταται.

Προκειμένου να διερευνηθεί το φαινόμενο της διαρροής από το γυμνάσιο των μαθητών/τριών της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη και να εντοπιστούν οι παράγοντες που το καθορίζουν, οργανώθηκε έρευνα (Ασκούνη, 2006), η οποία κατέγραψε αναλυτικά την επίδοση των εγγεγραμμένων στο γυμνάσιο μειονοτικών μαθητών κατά την πενταετία 1997-2002 και γενικότερα τη σχολική πορεία. Η έρευνα είχε το χαρακτήρα καθολικής απογραφής και έγινε κατά το σχολικό έτος 2002-03, συγκέντρωσε δηλαδή στοιχεία για το σύνολο των μειονοτικών μαθητών εγγεγραμμένων κατά τα σχολικά έτη 1997-98, 1999-00, 2001-02 στην Α' τάξη των δημοσίων γυμνασίων των νομών Ροδόπης και Ξάνθης, καθώς και των ιεροσπουδαστηρίων Εχίνου και Κομοτηνής και των μειονοτικών γυμνασίων Ξάνθης και Κομοτηνής.

Σύμφωνα με στοιχεία των δεδομένων της τελευταίας έρευνας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Παρατηρητήριο Μετάβασης, 2008) που αναφέρονται στην ανάλυση για την εγκατάλειψη της

υποχρεωτικής εκπαίδευσης όσον αφορά στη γενιά των μαθητών/τριών του έτους 2003-04, στο Γυμνάσιο υπήρξε μικρή αύξηση του ποσοστού μαθητικής διαρροής. Στο σύνολο της χώρας από τους μαθητές/τριες που γράφτηκαν κανονικά στην Α΄ Γυμνασίου το έτος 2003-04 αλλάζοντας τα δεδομένα της συνεχούς μέχρι τότε πρωτικής τάσης της σχολικής εγκατάλειψης διέρρευσαν σε ποσοστό 6,51%. Διαπιστώθηκε ότι η μισή μαθητική διαρροή οφείλεται σε μαθητές/τριες που δεν παρουσιάστηκαν καθόλου στην Α΄ τάξη. Υψηλότερα ποσοστά εγκατάλειψης επισημάνθηκαν στην Ανατολική Μακεδονία και Θράκη (9,36%), στην Κρήτη (7,77), στην Αττική (7,77%) και στη Δυτική Ελλάδα (7,17). Συγκεκριμένα στην περιφέρεια της Αττικής βρίσκονταν οι 4 από τους 10 μαθητές που εγκατέλειψαν το Γυμνάσιο. Αντίθετα χαμηλότερη μαθητική διαρροή παρουσιάζεται στη Δυτική Μακεδονία (1,98%), στη Θεσσαλία (4,28%) και στην Ήπειρο (4,30%).

Σύμφωνα με τα στοιχεία της έρευνας ο αριθμός των αγοριών που εγγράφονται στο Γυμνάσιο είναι μεγαλύτερος από τον αριθμό των κοριτσιών. Τα αγόρια επίσης σε όλες τις περιοχές (αστικές, ημιαστικές, αγροτικές) εγκαταλείπουν το Γυμνάσιο σε μεγαλύτερο ποσοστό από τα κορίτσια. Ορισμένες περιφέρειες εμφανίζουν ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά πρόωρης εγκατάλειψης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Η περιφέρεια που κατέχει το ρεκόρ της μαθητικής διαρροής στο Γυμνάσιο (9,6%) είναι η Ανατολική Μακεδονία και η Θράκη (μεγάλο ποσοστό Μουσουλμάνων στον πληθυσμό). Σε επίπεδο σχολείου, από το Γυμνάσιο Οργάνης στη Ροδόπη (67%) κατέχεται το ρεκόρ διαρροής. Στη Θράκη έχει παρατηρηθεί από Μουσουλμάνους γονείς το φαινόμενο της απαγόρευσης στα κορίτσια να συνεχίσουν τη φοίτησή τους μετά το Δημοτικό. Η διαρροή αντίστοιχα στο Γυμνάσιο Ζεφυρίου Αττικής ανέρχεται σε 31% (μεγάλο ποσοστό Τσιγγάνων στον πληθυσμό).

Τα στοιχεία αυτά οδηγούν στο συμπέρασμα ότι, ένα μεγάλο μέρος της μαθητικής διαρροής συνδέεται με τις γεωγραφικές ιδιαιτερότητες της κάθε περιοχής (ευκολία ή μη πρόσβασης στο εκπαιδευτικό ίδρυμα), με φυλετικές ή θρησκευτικές μειονότητες, το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο και με την αρνητική στάση απέναντι στη μόρφωση, την οικονομική κατάσταση των οικογενειών. Σε όλα αυτά τα στοιχεία και τα δεδομένα θα πρέπει να υπολογιστούν και ορισμένες κατηγορίες μαθητών/τριών που δεν εμφανίζονται σε επίσημες στατιστικές. Τέτοιες είναι τα

παιδιά των Αθίγγανων, τα παιδιά των παλιννοστούντων από την πρώην ΕΣΣΔ, παιδιά με ειδικές ανάγκες που δεν εγγράφονται και δεν πηγαίνουν καθόλου στο σχολείο ή τα παιδιά αλλοδαπών και ιδιαίτερα των Αλβανών. Οι κατηγορίες αυτών των παιδιών δεν περιλαμβάνονται στους δείκτες διαρροής. Για ειδικές κατηγορίες, όπως Αθίγγανοι, σύμφωνα με στοιχεία του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, των οποίων τα παιδιά δεν φοιτούν συστηματικά στα σχολεία, το ποσοστό διαρροής από 75% μειώθηκε στο 24% (Παρατηρητήριο Μετάβασης, 2008).

3.6. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Τα μεταναστευτικά ρεύματα της δεκαετίας του '60 και '70 μετέβαλαν τα κοινωνικά δεδομένα στις χώρες εισόδου με αποτέλεσμα, να αναπτυχθούν διάφορες θέσεις για την πολυπολιτισμικότητα στο χώρο της εκπαίδευσης, ανάμεσα στις άλλες προκλήσεις. Κοινός άξονας και στόχος αυτών των θέσεων φαίνεται να είναι η διαφύλαξη της εθνικής ταυτότητας, δηλαδή της επίσημης κυρίαρχης ταυτότητας, και παράλληλα, ο συνδυασμός ομαλής ένταξης στο σχολικό σύστημα. Στη χώρα μας, υλοποιούνται αρκετά εκπαιδευτικά προγράμματα για εκπαιδευτικούς αλλά και μαθητές/τριες, με κύριο στόχο την ανάδειξη, τη συμβίωση και την αποδοχή σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, ενώ διεθνώς δίδεται έμφαση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Χατζηχαριστός, 1990).

Όπως πολλοί μελετητές έχουν επισημάνει (Γεωργογιάννης, 1997; Χαλκιώτης, 1999), ο όρος «διαπολιτισμική» παραπέμπει στην επικοινωνία και την αλληλεπίδραση ανάμεσα στους πολιτισμούς. Ο όρος «πολυπολιτισμική» από την άλλη, αναφέρεται στην απλή διαπίστωση της συνύπαρξης πολλών διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων που συνυπάρχουν στον ίδιο χώρο. Πρώτη επίσημη αναφορά στη «διαπολιτισμική εκπαίδευση» έγινε όταν η Επιτροπή για Πολιτισμική Συνεργασία του Συμβουλίου της Ευρώπης το 1977, δημιούργησε μια ομάδα εργασίας με θέμα την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούσαν την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών. Στα συμπεράσματά της (τα οποία δημοσιεύτηκαν σε μελέτη με τίτλο: «Interculturalism and Teacher Training») η ομάδα υποστήριξε ότι «η χρήση της λέξης διαπολιτισμική περιλαμβάνει – αν δοθεί η ολική σημασία στο πρόθεμα δια -

αλληλεπίδραση, ανταλλαγή, σπάσιμο των στεγανών, αμοιβαιότητα και αλληλεγγύη. Στη λέξη πολιτισμός, αν δοθεί και η ολική σημασία, η έννοια διαπολιτισμική περιλαμβάνει επίσης αναγνώριση των τρόπων, των αξιών ζωής και των συμβολικών αναπαραστάσεων με τις οποίες οι άνθρωποι -άτομα και κοινωνίες- αναφέρονται στις σχέσεις τους με τον κόσμο και με τους άλλους. Σημαίνει ακόμη αναγνώριση της ποικιλίας τους, της σπουδαιότητάς τους, και των αλληλεπιδράσεων που συμβαίνουν τόσο ανάμεσα στους διαφορετικούς πολιτισμούς στον χώρο και στον χρόνο, όσο και ανάμεσα στα διαφορετικά μέλη του ίδιου πολιτισμού» (Rollandi - Ricci 1996).

Τα προβλήματα καθορισμού της έννοιας «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» οφείλονται στην πολυσημία του. Ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση περιλαμβάνει μια πληθώρα θεωρητικών προσεγγίσεων και εκπαιδευτικών εφαρμογών ανάλογα με τις θεωρητικές παραδοχές για τον πολιτισμό, την εκπαίδευση, κ.λπ., ενώ δεν παραπέμπει απλά σε ένα κοινά αποδεκτό μοντέλο εκπαίδευσης (Μανιάτης, 2006).

Είναι πράγματι δύσκολο, σύμφωνα με τη Leicester (όπως αναφέρει ο Παπάς 1995), όπως φαίνεται και από τη διεθνή βιβλιογραφία, να δοθεί ένας αποδεκτός καθολικά ορισμός σχετικά με τη διαπολιτισμική αγωγή-εκπαίδευση, γεγονός βέβαια δικαιολογημένο, λόγω της δεδομένης ποικιλίας των αντιλήψεων που αφορούν την εκπαίδευση και τον πολιτισμό. Σύμφωνα δε με τη διεθνή βιβλιογραφία επικρατεί ο όρος «Πολυπολιτισμική Αγωγή», στη Μ. Βρετανία και τις Η.Π.Α. (αγγλόφωνο χώρο). Στον ισπανόφωνο χώρο, η διαπολιτισμική αγωγή θεωρείται ηθική υποχρέωση και μέσον για την εκπαίδευση των μεταναστών» σε «προγράμματα που είναι προσανατολισμένα για όλους» και η αναγνώριση της πολυπολιτισμικότητας αποτελεί βασικό στόχο (Κανακίδου και Παπαγιάννη, 1997, σσ. 13. Παπάς, 1998, σσ. 15-18. Μάρκου, 1997α, σσ. 108-109. Τσιάκαλος, 2000, σσ. 189-190).

Στην παρούσα εργασία οι όροι διαπολιτισμική αγωγή-εκπαίδευση χρησιμοποιούνται ισότιμα και υιοθετείται το πλαίσιο που τους ορίζει ως αρχή, διαδικασία και κίνημα μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης και της κοινωνίας, σύμφωνα με τον Μάρκου (1996β). Ως αρχή, υποστηρίζει ότι σχολείο και κοινωνία, ανεξαρτήτως προέλευσης, πρέπει να διασφαλίζουν ίσες ευκαιρίες σε

όλους. Αναφέρεται στη συνεχή και δυναμική αλληλεπίδραση, ως διαδικασία, ανάμεσα σε άτομα ομάδων διαφορετικών εθνο-κοινωνικο-πολιτισμικών χαρακτηριστικών, με σκοπό τη δημιουργία κοινωνιών που θα χαρακτηρίζονται από αλληλεγγύη, ισονομία, αλληλοαποδοχή και σεβασμό. Θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί και κοινωνικοί θεσμοί, ως κίνημα, πρέπει μέσα από μια διαδικασία συνεχών μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων, να μετασχηματιστούν ώστε να παρέχονται σ' όλους τα μέσα να προβάλλουν τις δικές τους πολιτισμικές απαιτήσεις, να εκφραστούν ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες, και να έχουν την υποστήριξη του κράτους στην ελευθερία, την αυτοεκπλήρωση και την αναζήτηση πολιτισμικής ταυτότητας (Μάρκου, 1996β, Γκόβαρης, 2013).

Για τον Hohmann (1989), διαπολιτισμική αγωγή - εκπαίδευση σημαίνει προώθηση πολιτισμικών ανταλλαγών και πολιτισμικού εμπλουτισμού, «συνάντηση με άλλους πολιτισμούς-παραμερισμός των φραγμών που αποτελούν εμπόδιο σε μια τέτοια συνάντηση, με στόχο το σεβασμό της πολιτισμικής πολλαπλότητας, την προώθηση της ικανότητας για διαπολιτισμική επικοινωνία, τη συνειδητοποίηση του προσωπικού πολιτισμικού εγκλωβισμού, τη συμμετοχή στους θεσμούς τους και την ικανότητα της κατηγορικής ανάλυσης των πολιτισμών».

Στη συνέχεια, η Boos Nünning (1997) διατυπώνει προϋποθέσεις με βάση τις οποίες ορισμένα προγράμματα μπορούν να χαρακτηριστούν ή όχι διαπολιτισμικά. Ειδικότερα:

1. Να απευθύνονται στους γηγενείς και στους μετανάστες με τον ίδιο τρόπο
2. Να αναφέρονται σε όλους τους πολίτες μιας πολυπολιτισμικής χώρας
3. Να θέτουν στο επίκεντρό τους τον πλούτο των μεταναστών και όχι τα «ελλείμματά» τους και να μην ξεκινούν από τη θέση ότι οι «άλλοι» στις χώρες υποδοχής αποτελούν πρόβλημα
4. Να επιτρέπουν τη «διαπραγμάτευση» και να μην απαιτούν την προσαρμογή των «άλλων» στο σύστημα αξιών και κανόνων της κοινωνίας υποδοχής
5. Να συμπεριλαμβάνουν στη διαδικασία εκπαίδευσης αλλοδαπών και γηγενών

μαθητών και κοινωνικοποίησής τους ζωντανούς πολιτισμούς των μεταναστών. Κατά τον Παπά (1998), η διαπολιτισμική εκπαίδευση «στοχεύει στην καθιέρωση μίας κοινωνίας με πνεύμα αμοιβαιότητας και ισότητας, με αλληλοαποδοχή των εκατέρωθεν αξιών, με αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση στα κοινωνικά μέλη, και σύμφωνα με το χάρτη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ακόμα την άποψη των βασικών δικαιωμάτων που έχουν τα κοινωνικά όντα».

Η Leicester, όπως αναφέρει ο Παπάς (1998, σ. 292), σημειώνει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση χρησιμοποιείται συχνά ως όρος «ομπρέλα» και μπορεί να συμπεριλάβει τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των εθνοπολιτισμικών ομάδων, τα ζητήματα των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, καθώς και τα αντισταθμιστικά μέτρα για την άρση της υποεκπαίδευσης των μη προνομιούχων κοινωνικών ομάδων, τις υπάρχουσες ανισότητες, τον παραμερισμό του ρατσισμού, των προκαταλήψεων, των διακρίσεων, του εθνοκεντρισμού, την αλληλοαποδοχή όλων των πολιτισμικών ομάδων μιας κοινωνίας και την αμοιβαία ειρηνική συνύπαρξη. Ως διαδικασία επικοινωνίας για όλα τα παιδιά μπορεί να ενσωματώνει μια ευρεία αντίληψη για τη διαπολιτισμική αγωγή-εκπαίδευση των πολιτισμών, μια πλατιά κλίμακα ζητημάτων και απόψεων στην κατεύθυνση ενός πλουραλιστικού αναλυτικού προγράμματος (Παπάς, 1998, σ. 293).

Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (1989, σσ. 77-78), «η διαπολιτισμική ιδέα δεν ισοδυναμεί με την απλή διατήρηση των πολιτισμών των μειονοτήτων, αλλά έχοντας ως αφετηρία την ισοτιμία και αμοιβαία συνεργασία (Γεωργογιάννης, 1997, σ. 48) των πολιτισμών, συμβάλλει στην ισότιμη αντιμετώπιση όλων των πολιτισμών μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, μέσα στην οποία λειτουργεί το σχολείο ως οργανικό στοιχείο της (Βακαλιός, 1997, σ. 76), απευθυνόμενη σε «ντόπιους» και «ξένους», ώστε να κυριαρχεί αμοιβαία ανοχή, κατανόηση, αναγνώριση και αποδοχή». Υπάρχουν τέσσερις κατευθύνσεις στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2005α, σσ. 66-69. 2005β, σ. 273-290), με βάση τις σχέσεις μεταξύ ημεδαπών και αλλοδαπών ομάδων και της σημασίας που δίνεται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, τις διαφορές στη θεωρητική προσέγγιση και ανάλυση των χαρακτηριστικών της πολυπολιτισμικότητας των κοινωνιών μας:

1. Η κατεύθυνση του Κουλτουραλισμού: Οι πολιτισμικές διαφορές είναι κυρίαρχες στην αντίληψη αυτή μεταξύ των γηγενών και των μεταναστευτικών ομάδων. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δίνει έμφαση αποκλειστικά στην ανάδειξη των εθνικών πολιτισμικών διαφορών των αλλοδαπών μαθητών και των διαφορετικών γνωρισμάτων και στην κατανόηση του «άλλου» με το διαχωρισμό του κοινωνικού πλαισίου σε ομάδες όπως «εμείς και αυτοί».
2. Η κατεύθυνση του Ειδικού Πλουραλισμού: Χωρίς να εγκαταλείπεται η εθνοπολιτισμική προέλευση που είναι η βασική αφετηρία, η διαπολιτισμικότητα δεν στηρίζεται στον απόλυτο διαχωρισμό μεταξύ του «εμείς» και «αυτοί». Αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στην αντιπαράθεση και στις διαφοροποιήσεις εντός των κοινωνικών ομάδων, στις κοινωνικές προκαταλήψεις εναντίον των μεταναστευτικών ομάδων όπως επίσης και στις σχέσεις μεταξύ ημεδαπών και αλλοδαπών. Ενθαρρύνει τα μέλη των ομάδων αυτών να αντιστέκονται στα φαινόμενα του στιγματισμού και του ρατσισμού.
3. Η κατεύθυνση του Γενικού Πλουραλισμού: Η συνεχώς εξελισσόμενη κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα είναι η αφετηρία με κυρίαρχα χαρακτηριστικά τον πλουραλισμό των αξιών και την ποικιλομορφία των τρόπων ζωής. Η πολυπολιτισμικότητα των κοινωνιών κυρίως δεν είναι αποτέλεσμα, της μετανάστευσης, αλλά μιας συνεχούς πορείας διαφοροποίησης σε επιμέρους υποσυστήματα και «εξατομίκευσης». Η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει τις εξελίξεις αυτές ως βάση και δεν θεωρεί ότι οι εθνοπολιτισμικές διαφορές και η προέλευση αποτελούν την εξαίρεση, αλλά μια μορφή διαφορών σε ένα πλουραλιστικό κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον. Έτσι, σύμφωνα με τον Αναστασιάδη (2003, σσ. 29-46), η διαπολιτισμικότητα αποτελεί στη γενική παιδεία την κεντρική διάσταση, αφού η ετερότητα αποτελεί κανόνα κοινωνικό και πολιτισμικό και όχι εξαίρεση, ενώ επιπλέον ως αποδέκτες της ορίζονται όλοι οι μαθητές ανεξάρτητα από την πολιτισμική τους προέλευση (Γκόβαρης, 2001, σσ. 14-15).

4. Η κατεύθυνση της Αποδυνάμωσης των Ανισοτήτων: αναδεικνύει τις δομές και τις διαδικασίες που εμποδίζουν την παροχή ουσιαστικά ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές και ενδιαφέρεται για τις διαδικασίες διαχωρισμού και περιθωριοποίησης των μεταναστευτικών ομάδων. Η εθνοπολιτισμική προέλευση των μαθητών δε θεωρείται ιδιαίτερη κατηγορία ερμηνείας των κοινωνικών συμπεριφορών και ανάλυσής τους. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, εναντιώνεται στους διαχωρισμούς του κουλτουραλιστικού μοντέλου, με σαφείς αντιρατσιστικούς προσανατολισμούς, λαμβάνει υπόψη τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών, ζητά θεσμικές αλλαγές σε επίπεδο αναλυτικού προγράμματος και κουλτούρας του σχολείου, με στόχο την ισότιμη σχολική και κοινωνική ένταξη και τη δημιουργία ίσων ευκαιριών. Στο πλαίσιο αυτό η διαπολιτισμική εκπαίδευση θεωρεί τη διαφορετικότητα ευκαιρία και όχι μειονέκτημα (Γκόβαρης, σσ. 66-69. 2005β, σ. 273-290).

Ανακεφαλαιώνοντας, η διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση απευθύνεται σε ημεδαπούς και αλλοδαπούς επιδιώκοντας την ευαισθητοποίησή τους, ώστε να κυριαρχεί μεταξύ τους αμοιβαία αναγνώριση, ανοχή, αποδοχή και κατανόηση. Απευθύνεται περισσότερο σε θεσμούς και κοινωνικές ομάδες και λιγότερο σε μεμονωμένα άτομα. Για την αποφυγή δε, συγχύσεων, ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει αρχικά να διακριθεί από δύο άλλους νοηματικά συγγενείς όρους, τη διαπολιτισμική παιδαγωγική και τη διαπολιτισμική αγωγή. Η διαπολιτισμική αγωγή παραπέμπει σε ένα συγκεκριμένο τύπο αγωγής ενώ η διαπολιτισμική παιδαγωγική σχετίζεται με την ακαδημαϊκή δραστηριότητα (παιδαγωγικές θεωρίες, έρευνα) (Γκότοβος, 1997). Σύμφωνα με άλλους μελετητές, ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση δηλώνει μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε μαθητές/τριες που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς, μια διαδραστική προσέγγιση, ενώ ο όρος πολυπολιτισμική εκπαίδευση αναφέρεται στη διαπίστωση συνύπαρξης μαθητών/τριών, μιας κοινωνικής πραγματικότητας, με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Parekh, 1997). Κατά τους Sparks & Wayman (1993), στη διαπολιτισμική εκπαίδευση κάθε κουλτούρα έχει τη δική της αξία και κάθε άτομο έχει το δικαίωμα να διατηρήσει την πολιτισμική του ταυτότητα μέσα στην

κοινωνία. Όλοι έχουν ίση συμμετοχή και ίσα δικαιώματα στην κοινωνία σεβόμενοι τις ομοιότητες και τις διαφορές στην ανθρώπινη συμπεριφορά, ανεξαρτήτως εθνικότητας, όπως αυτή επηρεάζεται από την εθνικότητα και την κουλτούρα του ατόμου (Burnette, 1999; Melograno, 1996; Wilson, 2000). Οι Κανακίδου & Παπαγιάννη (1998), υποστηρίζουν ότι πρέπει να λαμβάνεται υπόψη σε κάθε αναφορά στη διαπολιτισμική αγωγή-εκπαίδευση, το σύνολο των παιδαγωγικών αρχών με τις οποίες ρυθμίζονται οι διαδικασίες εκείνες που απευθύνονται σε όλα τα μέλη του κοινωνικού συνόλου μέσα στο οποίο αναπόφευκτα υπάρχουν διαφοροποιήσεις στη νοοτροπία, στις αντιλήψεις και στον τρόπο ζωής. Χαρακτηρίζουν δε ως διαπολιτισμική εκπαίδευση εκείνο το είδος της αγωγής που:

1. Απορρέει από την πεποίθηση ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι,
2. Θεωρεί ότι οι πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές δεν αποτελούν αποδιοργανωτικό παράγοντα αλλά αντίθετα εμπλουτίζουν το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και για το λόγο αυτό θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται σε αυτά,
3. Προσανατολίζει και αποσκοπεί στην ισότητα ευκαιριών για όλους,
4. Είναι ενάντια σε διακρίσεις και αποκλεισμούς κάθε είδους.

Η φιλοσοφία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συνίσταται στην ευαισθησία και ενσυναίσθηση, στις αρχές του σεβασμού της πολυπολιτισμικότητας, στην αφομοίωση, στη δημοκρατία και ισότητα, στην αυτοεκτίμηση, στην εξάλειψη της προκατάληψης και του ρατσισμού, στην εναντίωση (Baker, 2001). Ανάλογη είναι και η άποψη που διατυπώνει ο Παππάς (1998) αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αυτή «στοχεύει στην καθιέρωση μιας κοινωνίας με αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση, με πνεύμα αμοιβαιότητας και ισότητας στα κοινωνικά μέλη, με αλληλοαποδοχή των εκατέρωθεν αξιών, των βασικών δικαιωμάτων που έχουν τα κοινωνικά όντα, σύμφωνα με το Χάρτη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων».

Ο Leicester (1989), υποστηρίζει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να εννοηθεί και ως η διαδικασία επικοινωνίας των πολιτισμών. Το σημαντικό είναι ότι μέσω των πολιτισμικών στοιχείων τα παιδιά των εθνικών μειονοτήτων αποκτούν εμπειρίες. Στοιχεία, όπως ο

πολιτισμικός πλουραλισμός, η συνεργασία μεταξύ ατόμων διαφορετικών πολιτισμών, η αναγνώριση της ετερότητας, η αλληλοκατανόηση, η παροχή ίσων ευκαιριών και η αλληλεγγύη είναι εκείνα που ορίζουν τη διαπολιτισμικότητα. Αποδέκτες αυτής της διαδικασίας είναι ανεξάρτητα από την πολιτισμική τους προέλευση όλοι οι μαθητές/τριες (Γκόβαρης, 2004). Επομένως, αν ενσωματωθεί η πολιτισμική διαφορά και αναπτυχθούν κατάλληλες δράσεις στα αναλυτικά προγράμματα θα καλλιεργηθεί το πολιτισμικό ενδιαφέρον για να γνωρίσουν και άλλους πολιτισμούς τα παιδιά. Είναι αυτό που ο πατέρας της ποίησης, ο Όμηρος, αναφέρει στην Οδύσσεια (Α' Ραψωδία, στίχος 4), για τον Οδυσσέα: «Πολλῶν δ' ἀνθρώπων ἴδεν ἄστεα καὶ νόον ἔγνω», δηλαδή, «είδε τις πόλεις πολλῶν ἀνθρώπων καὶ γνώρισε τὴ σκέψη τους». Αυτό συμβαίνει στη διαπολιτισμική εκπαίδευση όπου η μίξη των πολιτισμών οδηγεί σε μια ισορροπία κατανόησης και εξανθρωπισμού.

Όπως αναφέρει ο Μάρκου (1996), ο Essinger, στον ορισμό που αποδίδει στη διαπολιτισμική εκπαίδευση την ορίζει ως την παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης που ανακύπτουν στις πολυπολιτισμικές και πολυεθνικές κοινωνίες και προσδιορίζει τέσσερις βασικές αρχές: α) την εκπαίδευση για ενσυναίσθηση (δηλαδή την κατανόηση των προβλημάτων των άλλων και της διαφορετικότητας τους). Έργο της είναι να μάθει το άτομο να τοποθετεί τον εαυτό του στη θέση του άλλου και να τον κατανοεί, β) την εκπαίδευση για αλληλεγγύη (η οποία στοχεύει την καλλιέργεια συλλογικής συνείδησης που παραμερίζει την κοινωνική αδικία και ανισότητα και υπερβαίνει τα όρια των ομάδων, των φυλών και των κρατών.), γ) την εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό ο οποίος μπορεί να επιτευχθεί με ανοίγματα στους άλλους πολιτισμούς και πρόσκληση στους άλλους να συμμετέχουν στο δικό μας πολιτισμό, δ) την εκπαίδευση κατά του εθνικιστικού τρόπου σκέψης, που σημαίνει εξάλειψη των εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων, για να μπορέσουν οι διαφορετικοί λαοί να επικοινωνήσουν ισότιμα μεταξύ τους και να ανοίξουν διάλογο.

Ο Μιχάλης (2003) αναφέρει ότι «η διαπολιτισμική εκπαίδευση καλλιεργεί ένα κλίμα γενικής παιδείας και αξιοποιεί τους διάφορους πολιτισμούς, επιδιώκει να εμποδίσει το σχηματισμό στερεοτύπων και προκαταλήψεων απέναντι σε πρόσωπα και πολιτισμούς και να υπερβεί κάθε μορφή εθνοκεντρικής αντιμετώπισης, πραγματοποιώντας μια εκπαιδευτική διαδικασία που δίνει

ουσία στα ανθρώπινα δικαιώματα, προωθώντας την κατανόηση και τη συνεργασία μεταξύ των λαών που έχουν κοινή αντίληψη για πρόοδο και ειρήνη». Η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να αγγίζει τη ψυχολογία του παιδιού, δηλαδή να λαμβάνει υπόψη της τον τρόπο σκέψης του και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του. Πρόκειται για την εκπαίδευση που καλλιεργεί την ανεκτικότητα, την ελευθερία, την αποδοχή της ετερότητας, τον πλουραλισμό και τη συνεργασία, και μάχεται τις επιθετικές συμπεριφορές, τις ενστάσεις και τις εκφράσεις σχολικής παραβατικότητας (Κουρκούτας & Θάνος, 2013).

Όπως επισημαίνουν οι Ταρατόρη & Μασάλη (2006), η εκπαίδευση είναι διαπολιτισμική όταν προσφέρεται σε άτομα με διαφορετική εθνοπολιτισμική ταυτότητα, προσπαθώντας να ανταποκριθεί στις υποχρεώσεις που απορρέουν από την πολιτισμική ανομοιογένειά της, σε επίπεδο εθνικής ιδιαιτερότητας, γλωσσικό και θρησκευτικό, με έμφαση στην αλληλεπίδραση και τη γνωριμία μεταξύ των διάφορων πολιτισμών που συναποτελούν μια κοινωνία. Η διαπολιτισμική αγωγή – εκπαίδευση αρθρώνεται στις βάσεις: α) αναγνώριση της ετερότητας, β) ισότητα, γ) δικαιοσύνη, δ) συμμετοχή στο παραγόμενο προϊόν της εθνικής ταυτότητας, ε) κοινωνική συνοχή.

3.6.1. Βασικές Αρχές και Στόχοι της Διαπολιτισμικής Αγωγής - Εκπαίδευσης

Η ελεύθερη διακίνηση των εργαζομένων τα τελευταία χρόνια, η μετάβαση σε διαφοροποιημένα κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα από την πολιτισμική ομοιομορφία και σταθερότητα οδήγησαν τα κράτη σε επαναπροσδιορισμό της εκπαιδευτικής τους πολιτικής, έτσι ώστε οι πολίτες να είναι ικανοί να εντάσσονται στη σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα. Τα νέα δημογραφικά δεδομένα που δημιούργησαν οι πολιτικές, γεωγραφικές και οικονομικές αλλαγές έφεραν την κοινωνία αντιμέτωπη με διαφορετικές γλώσσες και πολιτισμούς. Επομένως, η εξέλιξη των κοινωνιών επιβάλλει τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου της εκπαίδευσης σε πλαίσια πολυγλωσσικά και πολυπολιτισμικά. Με βάση τη διαπολιτισμική θεωρία, η διαπολιτισμική αγωγή-εκπαίδευση με αφετηρία τη σημερινή πραγματικότητα

προσπαθεί να διατυπώσει αρχές και στόχους που να αναφέρονται σε όλα ανεξαιρέτως τα μέλη των εθνοπολιτισμικών ομάδων. Με τον τρόπο αυτό, θα γίνεται καθημερινά πράξη η αλληλεπίδραση των πολιτισμών και θα επιτυγχάνεται η πολιτισμική ώσμωση των εκπαιδευομένων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 1999, σ. 45).

Για το λόγο αυτό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση βασίζεται σε ορισμένες αρχές που έχει «δανειστεί» από άλλες επιστήμες, όπως η ανθρωπολογία, η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης και η εθνολογία (Γκόβαρης, 2011). Οι κύριες παιδαγωγικές αρχές σύμφωνα με τον Essinger, όπως αναφέρει ο Γεωργογιάννης (1997), που χαρακτηρίζουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι:

1. Εκπαίδευση γι' αλληλεγγύη, δηλαδή ανάπτυξη μιας συλλογικής συνείδησης που υπερβαίνει τα όρια των φυλών και κρατών.
2. Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό, που αναγνωρίζει την πολιτισμική ετερότητα και ανοίγεται σε άλλους πολιτισμούς.
3. Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση, δηλαδή να μάθουμε να κατανοούμε τους άλλους, να τοποθετούμε τον εαυτό μας στη θέση τους και να καλλιεργούμε τη συμπάθειά μας γι' αυτούς.
4. Εκπαίδευση ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης, δηλαδή εξάλειψη των εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων και έκκληση για διάλογο και αλληλεγγύη.

Ο Δαμανάκης (1997α), αναφέρει τρία αξιώματα της διαπολιτισμικής θεωρίας στην ανάλυση της διαπολιτισμικής προσέγγισης:

1. Αξίωμα της Ισοτιμίας των Πολιτισμών. Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (1997α, σ. 101), η ισοτιμία των πολιτισμών υφίσταται στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες, όταν κατά την επικοινωνία τους και τα δύο μέρη αλληλεπιδρούν στη βάση της αμοιβαίας ισότητας και είναι απαλλαγμένα από προκαταλήψεις. Οπότε και παιδαγωγικά έχουμε

την ευκαιρία να κατανοήσουμε τα όρια των υπό επικοινωνία πολιτισμών. Η αντίθετη άποψη όμως, υποστηρίζει ότι «είναι αδύνατο να θεωρήσει και να επεξεργαστεί κανείς ως ισότιμους όλους τους πολιτισμούς και να τους ακολουθήσει πρακτικά, κυρίως στην παιδαγωγική πράξη. Κατά συνέπεια, πρέπει να εξευρεθούν διέξοδοι από αυτή την πρακτικά μη βιώσιμη πολιτισμική σχετικότητα» (Δαμανάκης, 1997α, σ. 85). Το ερώτημα που τίθεται σύμφωνα με τον Δαμανάκη (1997α, σ. 100) βέβαια είναι ποιος πολιτισμός είναι ανώτερος, αυτός της χώρας υποδοχής ή αυτός της χώρας προέλευσης; Ή μήπως ο λεγόμενος «ενδιάμεσος» πολιτισμός, εκείνος δηλαδή, που αναπτύσσουν οι μετανάστες και οι εθνοπολιτισμικές ομάδες στη χώρα υποδοχής και ο οποίος πρέπει να αντιμετωπιστεί ισότιμα με τους πολιτισμούς των χωρών υποδοχής και προέλευσής τους; Κατά συνέπεια, αν και αναγνωρίζει τον πολιτισμικό ανταγωνισμό, η διαπολιτισμική αγωγή- εκπαίδευση, προωθεί την ισοτιμία των πολιτισμών, τον αντιρατσιστικό κώδικα αξιών, τον πλουραλισμό έναντι των «άλλων» πολιτισμών, υπογραμμίζοντας παράλληλα ότι εξίσου σημαντικοί είναι και οι διάφοροι πολιτισμοί (Δαμανάκης, 1989α και 1997α. Παπάς, 1998).

2. Αξίωμα της Ισοτιμίας του Μορφωτικού Κεφαλαίου Παιδιών. Ως συνέχεια και επακόλουθο της «ισοτιμίας των πολιτισμών» απορρέει η αποδοχή της «ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου των παιδιών» των εθνοπολιτισμικών ομάδων. Μπορούμε να πούμε ότι το πρώτο αξίωμα αναφέρεται στη σχολική πραγματικότητα και έχει ως προϋπόθεση το δεύτερο, που κινείται στο επίπεδο της κοινωνίας. Η αποδοχή των μαθητών διαφορετικού πολιτισμικού και μορφωτικού κεφαλαίου μπορεί να ενισχύσει την αυτοεικόνα και την αυτοαντίληψη τους (Κολλιάδης, 1997) και να τους βοηθήσει να εξελιχθούν απρόσκοπτα (Δαμανάκης, 1989, σσ. 80-81 και 1997α, σ. 103 και 1997β, σσ. 34-35). Από την άλλη, από το σχολείο, ως φορέα πολιτισμού, η μη αποδοχή του μορφωτικού «πλούτου» που φέρνει ο κάθε μαθητής σημαίνει απόρριψη και ενίσχυση των ανισοτήτων σε ένα χώρο που επιβάλλει την ισότιμη αποδοχή όλων των μαθητών από παιδαγωγικής πλευράς. Επομένως, δεν υποδηλώνει κατ' ανάγκη την έννοια του ελλείμματος η έννοια του διαφορετικού

(Παπάς, 2000, σσ. 17-50, Κάτσικας, 1999, σσ. 28-44). Αντίθετα, η διαπολιτισμική αγωγή-εκπαίδευση η οποία υιοθετεί την υπόθεση της διαφορετικότητας, τονίζει ότι ο πολιτισμός, ο γλωσσικός κώδικας και το μορφωτικό κεφάλαιο των παιδιών αυτών είναι διαφορετικά από αυτά των μεσαίων και ανώτερων στρωμάτων και όχι ελλειμματικά (Δαμανάκης, 1997β, σ. 34). Επομένως, σύμφωνα με τους ισχυρισμούς του Δαμανάκη, το σημερινό πολυπολιτισμικό σχολείο οφείλει να αποδεχτεί και να αξιοποιήσει τα διαφορετικά στοιχεία των πολιτισμών και των γλωσσών των παιδιών αυτών με τις θεσμοθετημένες αρχές και λειτουργίες του. Για να γίνουν όμως πράξη όλα αυτά, είναι πολύ σημαντικό το αναλυτικό πρόγραμμα να επανασχεδιαστεί σύμφωνα με τις αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης, ώστε να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές, να προαγάγει τη διαδικασία διαπολιτισμικής ανταλλαγής ανάμεσα σε ποικίλες εθνότητες και να ενισχύσει την επικοινωνιακή τους ικανότητα (Πανταζής, 1999, σ. 156), μέσω της διάχυσης της διαπολιτισμικότητας σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα.

3. Αξίωμα των Ίσων Ευκαιριών. Την τρίτη θέση στις αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής καταλαμβάνει το αξίωμα της παροχής ίσων ευκαιριών και αποτελεί μια προσπάθεια της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής να συνδέσει το κοινωνικοοικονομικό και πολιτικό σύστημα με την εκπαίδευση των μειονοτικών μαθητών (Δαμανάκης, 2000, σ. 99). Χρειάστηκε να γίνουν πολυάριθμες έρευνες σε Αμερική και Ευρώπη, μετά τη γενίκευση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, μέχρι βέβαια να γίνει αποδεκτή η κοινωνική ανισότητα που αναπαράγει το σχολείο. Στα πορίσματα των ερευνών αυτών, σύμφωνα με την Φραγκουδάκη (1985, σσ. 44-57), τονίστηκε ότι δεν είναι αρκετές οι μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις σε επίπεδο σχολείου για να οδηγήσουν στην ισότητα ευκαιριών, αλλά απαιτούνται σε επίπεδο κοινωνίας ευρύτερες αλλαγές. Το σημαντικότερο όμως, που επισημάνθηκε, είναι ότι πρέπει να προστεθεί στο αξίωμα της ισότητας των ευκαιριών σε άτομα που θεωρούνται άνισα, το αίτημα της εξίσωσης των δυνατοτήτων, που αφορά όχι μόνο την τυπική ισότητα αλλά και την αντιστάθμιση των διαφορών.

4. Παρόμοιες αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής - εκπαίδευσης διατυπώνει και ο Μάρκου (1989, σσ. 1406-1407), οι οποίες συνοπτικά είναι η αναγνώριση της αλληλεπίδρασης των πολιτισμών και της μεταξύ τους ισοτιμίας, η εξασφάλιση του δικαιώματος όλων για ίσες ευκαιρίες στη ζωή και την εκπαίδευση και η καλλιέργεια της αμοιβαίας κατανόησης, της αλληλεγγύης και της ειρηνικής συμβίωσης των λαών. Διαπιστώνεται δηλαδή ότι α) η διαμόρφωση ενός ενιαίου πολιτισμού δεν επιδιώκεται, αλλά η περαιτέρω εξέλιξη όλων β) η ισότητα ευκαιριών βρίσκεται στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής κοινωνίας σε συνάρτηση με κοινωνικοπολιτικούς και οικονομικούς παράγοντες, και γ) προϋποθέτει διαμόρφωση κοινωνικών συνειδήσεων που υπερβαίνουν τα όρια των φυλών και των εθνών.

Ο Πανταζής (1999, σσ. 157-158) προτείνει τις αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής/εκπαίδευσης που καθορίζουν την παιδαγωγική πράξη και πρέπει, κατά τη γνώμη του, να διαχέονται σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Συνοπτικά οι αρχές αυτές είναι η πληροφόρηση, ώστε να αποφεύγονται ανταγωνισμοί και συγκρούσεις, ο πολιτισμικός εμπλουτισμός που οδηγεί στην ανοχή και κατ' επέκταση στην αλληλεγγύη και η καταπολέμηση του εθνοκεντρισμού η λογική συμπεριφορά και συναναστροφή με το ξένο στοιχείο.

Η παραδοχή των αρχών των τριών αξιωμάτων που προτείνουν οι Μάρκου και Πανταζής, καθώς και η προσπάθεια οικοδόμησης πάνω σ' αυτά μιας παιδαγωγικής θεωρίας καθορίζουν τον προσανατολισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής καθώς και της ίδιας της επιστήμης της διαπολιτισμικής αγωγής σε σημαντικό βαθμό. Αν η ενσωμάτωση των αλλοδαπών μαθητών στο σύστημα της χώρας υποδοχής είναι ο πρωταρχικός μας στόχος, τότε κρίνεται απαραίτητη μια «Ειδική Παιδαγωγική για Αλλοδαπούς», η οποία θα αναπτύξει κατάλληλα μεθόδους και μηχανισμούς, αναλυτικά προγράμματα που θα οδηγήσουν στην ενσωμάτωσή τους. Αντίθετα, χρειαζόμαστε μια «Διαπολιτισμική Παιδαγωγική», αν αποδεχτούμε τις αρχές της διαπολιτισμικής θεωρίας, που θα προτείνει νέα θεσμικά μέτρα, θα αναζητά νέους εκπαιδευτικούς στόχους και θα αναπτύσσει στρατηγικές που θα ανταποκρίνονται στην πολυπολιτισμικότητα και θα αφορούν όλους τους μαθητές, ημεδαπούς και αλλοδαπούς και όλα τα μέλη της κοινωνίας.

3.7. Εφαρμογή Μοντέλων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Οι πολυπολιτισμικές συνθήκες στις χώρες υποδοχής μεταναστών, που έχουν διαμορφωθεί ήδη από τη δεκαετία του 1960, προκάλεσαν ποικίλα προβλήματα στις διάφορες μειονοτικές ομάδες, όπως προβλήματα εκπαίδευσης, ενσωμάτωσης, κοινωνικής αποδοχής και γλώσσας στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα. Τα προβλήματα σχετικά με την ομαλή ένταξή τους στις χώρες υποδοχής δεν είχαν μια οικουμενική και ενιαία αντιμετώπιση και οι παιδαγωγικές πρακτικές εμπεριείχαν μία σειρά αλληλοσυγκρουόμενων θεωρητικών και πρακτικών απαντήσεων στις προκλήσεις και τα προβλήματα της εκπαίδευσης των μειονοτικών ομάδων που υιοθετήθηκαν από τις διάφορες χώρες υποδοχής μεταναστών (Γεωργογιάννης, 1997).

Γίνεται, λοιπόν, σαφές ότι στη διαπολιτισμική εκπαίδευση εμπλέκονται εκπαιδευτικές μέθοδοι με κατεύθυνση την κατανόηση και εκτίμηση των πολιτισμικών διαφορών μέσα σε μια πλουραλιστική κοινωνία (Banks, 1993). Ένα διαπολιτισμικό πρόγραμμα εκπαίδευσης εστιάζει στο δικαίωμα να διατηρήσουν την εθνική, κοινωνική και μορφωτική ταυτότητά τους μέσα στο κοινωνικό σύνολο και στην κατεύθυνση της ισότητας μεταξύ όλων των ανθρώπων. Με την πάροδο των χρόνων, οι προαναφερθείσες θέσεις σχηματοποιήθηκαν σε συγκεκριμένες προσεγγίσεις. Ανάλογα με την πολιτική που ακολουθήθηκε στις θέσεις αυτές, είτε σχετικά με την κοινωνική πολιτική είτε με την εκπαιδευτική, δημιουργήθηκαν επιπλέον προσεγγίσεις οι οποίες χωρίστηκαν σε πέντε διαφορετικά μοντέλα: το αντιρατσιστικό, το αφομοιωτικό, το πολυπολιτισμικό, το διαπολιτισμικό μοντέλο και το μοντέλο ενσωμάτωσης (Γεωργογιάννης, 1997; Νικολάου, 2008; Μπουγιουκλή, 2014).

Οι βασικές θέσεις αυτών των μοντέλων, αφορούν κυρίως μειονότητες και μετανάστες, καθορίζουν εκπαιδευτικές πολιτικές και διαχέουν τη φιλοσοφία και το σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Η παρουσίαση αυτών των μοντέλων γίνεται με χρονολογική σειρά, ιεραρχικά και τα βασικά χαρακτηριστικά τους επικεντρώνονται ακολούθως.

3.7.1. Αφομοιωτικό Μοντέλο

Μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του '60 κυριάρχησε το Αφομοιωτικό Μοντέλο, με κυριότερο χαρακτηριστικό του την «ανυπαρξία των εθνικών ή φυλετικών χαρακτηριστικών» (Μάρκου, 1996) των μελών των μεταναστευτικών ομάδων και την ολοκλήρωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων με «την πλήρη αποδοχή των πολιτισμικών προτύπων της κοινωνίας υποδοχής» (Μάρκου, 1996). Ως πρωταρχικό στόχο είχε την απορρόφηση των εθνοπολιτισμικών και μεταναστατευτικών ομάδων από την κοινωνία υποδοχής (Νικολάου, 2000, σσ. 120-121). Στον Γεωργογιάννη (1997, σ. 89), ο όρος αφομοίωση αναφέρεται ως το τελικό στάδιο επιπολιτισμού, ενώ στον Γκόβαρη (2001, σ. 48) νοείται ως η διαδικασία μέσα από την οποία άτομα διαφορετικής εθνικής ή φυλετικής προέλευσης αλληλοεπιδρούν, χωρίς να παίζει ρόλο η διαφορετική τους προέλευση και συμμετέχουν στην καθημερινή ζωή μιας ευρύτερης κοινωνίας.

Στόχος του αφομοιωτικού μοντέλου είναι η αντιστάθμιση του «πολιτισμικού ελλείμματος» των μαθητών/τριων που διαφοροποιούνται πολιτισμικά, προκειμένου να αποκτήσουν τις αναγκαίες ικανότητες, ώστε να συμμετάσχουν ισότιμα στην κοινωνία της χώρας υποδοχής και η συμμετοχή τους να είναι ενεργητική και λειτουργική (Νικολάου, 2011: 119).

Η αφομοίωση εσωκλείει την ενσωμάτωση ατόμων διαφορετικής εθνικής προέλευσης στην κοινωνία έχοντας απαρνηθεί τα στοιχεία της πολιτισμική τους κληρονομιάς. Η ένταξη, η αφομοίωση ή ο αποκλεισμός εξαρτάται όχι τόσο από τις πολιτισμικές διαφορές των ανθρώπων μεταξύ τους αλλά κυρίως από τις κρατικές πολιτικές που αναδεικνύουν ζητήματα, όπως η αναγνώριση και η ιθαγένεια. Ολοκληρωμένη μορφή αφομοίωσης είναι ταυτόσημη με την ανυπαρξία εθνικών χαρακτηριστικών, που διαχωρίζουν τη δομή μιας πολυεθνικής κοινωνίας. Η έννοια της ένταξης σε μια πλουραλιστική κοινωνία και στο σχολείο γενικότερα μπορεί να οριστεί σύμφωνα με αξιακές κλίμακες, όπως η ανεκτικότητα, η αποδοχή, η διαφορετικότητα και ο σεβασμός στα ανθρώπινα δικαιώματα και όχι η στείρα εκμάθηση της επίσημης γλώσσας της χώρας υποδοχής η οποία δεν ταυτίζεται με την πολιτισμική ενοποίηση των λαών (Cárdenas-Rodríguez & Terrón-Caro, 2021).

Ειδικότερα στην εκπαίδευση, σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη (1997), το αφομοιωτικό

μοντέλο σήμαινε πως οι μαθητές υποχρεώνονταν να αποκτήσουν γνώσεις, ανεξάρτητα από την εθνικοπολιτισμική τους προέλευση, που θα τους επέτρεπαν να συμμετάσχουν στον εθνικό πολιτισμό υποδοχής και απαιτούνταν η γρήγορη εκμάθηση τόσο της γλώσσας, όσο και του πολιτισμού της χώρας υποδοχής. Τα, κατά μία εκτίμηση, «διαφορετικά» παιδιά και με τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν λόγω του πολιτισμικού σοκ (Μάρκου, 1996α) με τη σειρά τους, θεωρήθηκαν πρόβλημα στην πρόοδο των γηγενών μαθητών και για το λόγο αυτό η εκμάθηση από το σχολείο της επίσημης γλώσσας και του πολιτισμού και η παραμέληση της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού τους επιβλήθηκε. Ουσιαστικά, «η παραμέληση της «υπόθεσης του ελλείμματος» συνέβαλε ουσιαστικά στη νομιμοποίηση του θεσμικού ρατσισμού και έθεσε θέμα επαναπροσδιορισμού των ευθυνών του εκπαιδευτικού συστήματος για τα μεγάλα ποσοστά σχολικής αποτυχίας των «ξένων» μαθητών» (Γκόβαρης, 2013).

Το Αφομοιωτικό Μοντέλο έχει ως βασική του θέση πως για να μπορούν να συμμετέχουν ισοδύναμα στην κοινωνία οι μεταναστευτικοί πληθυσμοί, πρέπει να απορριφθούν από τον κυρίαρχο πολιτισμό. Οι αλλοδαποί/ές μαθητές/τριες, καθώς δε γνωρίζουν την επίσημη γλώσσα του σχολείου και τον πολιτισμό της χώρας, αντιμετωπίζονται ως «πρόβλημα», δημιουργώντας έτσι εμπόδια στην πρόοδο των άλλων μαθητών/τριών. Κατακρίθηκε το εν λόγω μοντέλο διότι: α) κατέχεται από εθνοκεντρικές θέσεις, β) υπάρχει μια πλήρης εξάρτηση από τον επικρατούντα πολιτισμό, γ) ο «ξένος» καταδικάζεται σε μια συναινετική παρουσία στον πολιτισμό του νέου χώρου εγκατάστασης και τη ζωή του, χωρίς δυνατότητα αντίδρασης ή παρέμβασης και δ) είναι αναγκασμένος να εγκαταλείψει τον πολιτισμό αφετηρίας και να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα.

Καταλήγοντας, η αφομοιωτική εκπαιδευτική πολιτική υπήρξε ανεπιτυχής, καθώς οδήγησε την πλειονότητα των παιδιών μεταναστών στον κοινωνικό αποκλεισμό και στη σχολική αποτυχία. Η σχολική διαρροή στο ελληνικό σχολείο, φαίνεται ότι είναι αποτέλεσμα της σχολικής αποτυχίας των μαθητριών/μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και της δυσκολίας τους να προσαρμοστούν στο ελληνικό σχολείο (Νικόλαου & Παπαδία, 2012). Μια τέτοια εξέλιξη ήταν αναπόφευκτη, αν αναλογιστεί κανείς την απαξιοτική αντιμετώπιση των παιδιών αυτών σχετικά με το γλωσσικό και το πολιτισμικό τους κεφάλαιο από

την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας υποδοχής, η οποία συντελούσε στη βίαιη αποκοπή των μεταναστών από βασικά στοιχεία της ταυτότητας και πολιτισμικά αγαθά και προέβλεπε τη σταδιακή εξαφάνιση όλων των χαρακτηριστικών στοιχείων της πολιτισμικής ταυτότητας τους. Η περιθωριοποίηση από την κυρίαρχη κοινωνία των «ξένων» πολιτισμών άσκησε αναμφισβήτητα αρνητική επίδραση στην αυτοεικόνα των αλλοδαπών μαθητών, που ένιωθαν απομονωμένοι και γλωσσικά και υποδεέστεροι πολιτισμικά συγκριτικά με τις γηγενείς και πολιτισμικά ομοιογενείς ομάδες (Γκόβαρης, 2011).

3.7.2. Μοντέλο της Ενσωμάτωσης

Στην υιοθέτηση του Μοντέλου της Ενσωμάτωσης οδήγησαν οι αδυναμίες της αφομοιωτικής προσέγγισης. Το μοντέλο αυτό θεωρητικά στηρίζεται στις αρχές της ανεκτικότητας και της ισότητας των ευκαιριών, αποσκοπεί στη δημιουργία μιας νέας πολιτισμικής έκφρασης και λαμβάνει υπόψη τους ιδιαίτερους πολιτισμούς των μεταναστών (Γεωργογιάννης 1997, σσ. 47-48). Εφαρμόστηκε ως συμπληρωματική φιλοσοφία και πρακτική του αφομοιωτικού μοντέλου μέχρι το δεύτερο μισό της δεκαετίας του '60. Παράλληλα το μοντέλο αναγνωρίζει ότι, από το δικό του πολιτισμό κουβαλάει στοιχεία κάθε άτομο, ο οποίος αποτελεί μέρος της νέας εθνικής ταυτότητας στην καινούρια χώρα. Το μοντέλο της ενσωμάτωσης στηρίχτηκε στο σεβασμό της πολιτισμικής ετερότητας, αντιλαμβανόμενο τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά μιας εθνικής ομάδας, ως συστατικά στοιχεία της νέας ταυτότητας. Το μοντέλο της ενσωμάτωσης αποδέχεται την ετερότητα, απαιτεί, όμως, προσαρμογή των διαφοροποιημένων πολιτισμικά μαθητών τόσο στις εκπαιδευτικές, όσο και στις κοινωνικές δομές της χώρας υποδοχής. Η ενσωμάτωση των ατόμων με διαφορετική γλωσσική και πολιτισμική προέλευση γίνεται με τέτοιο τρόπο ώστε να διασφαλίζεται η ομοιογένεια της κοινωνίας (Νικολάου, 2011: 123).

Με τον τρόπο αυτό, η ενσωμάτωση συνδέεται με τις πολιτισμικές διαφορές και την αναγνώριση της πολιτισμικής ετερότητας (Γκόβαρης, 2011. Cummins, 1999), η οποία γίνεται αποδεκτή βέβαια στο βαθμό που δεν προκαλεί τον πολιτισμό της κυρίαρχης κοινωνίας και δεν εμποδίζει την ενσωμάτωση. Και αυτό αφορά ήθη και έθιμα, θρησκευτικές πεποιθήσεις, μουσική

και γιορτές, που δεν αποτελούν το βασικό δομικό υπόβαθρο της κοινωνίας. Σύμφωνα λοιπόν με τις απόψεις των Μάρκου (1997α, σσ. 223-224) και Παπά (1998, σ. 295), είναι δυνατόν να απορρίπτεται και να τίθεται εκτός καθετί που έρχεται σε αντίθεση με τις πολιτισμικές παραδοχές της κυρίαρχης πραγματικότητας. Σύμφωνα με τη θέση αυτή, στο χώρο της εκπαίδευσης, περιλαμβάνονται ενέργειες για τη διδασκαλία της γλώσσας των μεταναστών καθώς και, προκειμένου να ενσωματωθούν στο σχολείο και την κοινωνία, πιο αναλυτικά προγράμματα σχολικής και κοινωνικής ενίσχυσης των παιδιών. Το μοντέλο της ενσωμάτωσης αναπτύχθηκε από το 1965 και εφεξής, όταν όλο και περισσότερο οι φορείς, εκπαιδευτικοί και πολιτικοί, διαπίστωναν ότι απαιτείται κατάλληλος σχεδιασμός των αναλυτικών προγραμμάτων για την αποτελεσματική ενσωμάτωση στο σχολείο και στην ευρύτερη κοινωνία των παιδιών των μεταναστών, ώστε να διασφαλίζεται η πολιτισμική τους ομοιογένεια.

Σύμφωνα με το διπλό στόχο του μοντέλου της ενσωμάτωσης, δηλαδή της συντήρησης των ιδιαιτεροτήτων των διαφόρων μεταναστευτικών ομάδων και της ένταξής τους στην χώρα υποδοχής, σχεδιάζεται για την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών και το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Έτσι, οι υποστηρικτές του μοντέλου της ενσωμάτωσης θεωρούν ότι, εκτός από την εκμάθηση της γλώσσας προέλευσης των αλλοδαπών μαθητών, είναι σημαντική και η κατάλληλη παιδαγωγική παρέμβαση με προγράμματα που θα τους διευκολύνουν να ενσωματωθούν ομαλά και αποδεκτά στις κοινωνίες των χωρών υποδοχής (Μάρκου, 1996β, σ. 12. Γκόβαρης, 2001, σ. 52). Στην πραγματικότητα όμως, τα παιδιά στη διαδικασία της ενσωμάτωσης παρουσιάζουν το στίγμα της υστέρησης. Το στίγμα δημιουργείται, καθώς η κατάκτηση του κυρίαρχου πολιτισμού και των άλλων ικανοτήτων-δεξιοτήτων σε σχέση με τα παιδιά της επικρατούσας ομάδας δε γίνεται με ίσους όρους. Σύμφωνα με τον Παπά (1998, σ. 295), το μοντέλο της ενσωμάτωσης προϋποθέτει:

1. Σεβασμό στη γλώσσα των μαθητών διαφορετικής γλωσσικής προέλευσης.
2. Δυνατότητα προσαρμογής των αλλοδαπών μαθητών στην κοινωνία της χώρας υποδοχής και στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από τη σύγκριση με τους γηγενείς και την αλληλοαποδοχή.

3. Σεβασμό στις διαφορετικές θρησκευτικές πεποιθήσεις των αλλοδαπών μαθητών.
4. Οργάνωση της εκπαίδευσης, χωρίς παρεμπόδιση των πολιτισμικών στοιχείων των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης.

Η ενσωμάτωση είναι μία έννοια συνυφασμένη με την αναγνώριση ενός ατόμου διαφορετικής πολιτισμικής ταυτότητας που βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με τον πολιτισμό, επιδέχεται σεβασμού η θρησκεία, τα ήθη και έθιμα, τα μουσικά ακούσματα, οι παραδοσιακοί χοροί κ.ά.. Η ενσωμάτωση είναι συνυφασμένη με την εισαγωγή της πολιτιστικής εκπαίδευσης στο πρόγραμμα σπουδών που δίνει στην πραγματικότητα ισότητα και διαφάνεια σε ένα πολύγλωσσο και πολυπολιτισμικό περιβάλλον τάξης. Το μοντέλο παραδέχεται την διαφορετικότητα σε αντίθεση με αφομοιωτικό μοντέλο. Κατακρίθηκε διότι: α) αποδείχτηκε στην ουσία ανύπαρκτη η ισότητα ευκαιριών την οποία διατείνεται ότι εξασφαλίζει, β) η κατάκτηση του κυρίαρχου πολιτισμού δε γίνεται με ίσους όρους με αποτέλεσμα τα αλλοδαπά ή παλιννοστούντα παιδιά να υστερούν σε σχέση με τους γηγενείς μαθητές. Συμπερασματικά σε αυτό το μοντέλο αναγνωρίζεται το δικαίωμα στη διαφορά. Αλλά το γεγονός αυτό, σε σχέση με το αφομοιωτικό μοντέλο, δεν το κάνει να διαφοροποιείται σε μεγάλο βαθμό από αυτό, αφού οι μετανάστες προκειμένου να ενταχθούν στην κοινωνία θα πρέπει να αφομοιώσουν εκείνα τα στοιχεία, όπως είναι οι πολιτικές, οικονομικές και κοινωνικές αξίες, που θεωρούνται απαραίτητα για τη συνοχή και ανάπτυξη της κοινωνίας (Nassim & Labidi, 2022).

3.7.3. Πολυπολιτισμικό Μοντέλο

Το Πολυπολιτισμικό Μοντέλο εμφανίστηκε μετά την αποτυχία των μοντέλων της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης, τη δεκαετία του '70 στις ΗΠΑ, που σχετικά με τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν τα παιδιά των μεταναστών στο σχολείο, δεν έδιναν ουσιαστική λύση (Γεωργογιάννης, 1997, σ. 48). Στη συνέχεια, η εφαρμογή αυτού του μοντέλου εξαπλώθηκε στον Καναδά, την Αυστραλία και την Ευρώπη. Η κυρίαρχη αρχή του είναι ότι, η γνώση των πολιτισμών των άλλων θα περιορίσει τις προκαταλήψεις και την άγνοια, που οδηγούν στο

ρατσισμό. Αυτή η αρχή διαχέεται στα αναλυτικά σχολικά προγράμματα και βιβλία (Μάρκου, 1996).

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο αποδέχεται τις πολιτισμικές διαφορές και ιδιαιτερότητες των μεταναστευτικών ομάδων. Έχει ως στόχο τη δημιουργία ενός κοινωνικού πλαισίου, στο οποίο θα μπορούν να συνυπάρχουν όλοι οι πολιτισμοί με την προϋπόθεση ότι διασφαλίζεται η κοινωνική συνοχή (Νικολάου, 2011: 125).

Η βάση στην οποία το μοντέλο στηρίχθηκε αποτελεί κομμάτι της θεωρίας ότι η συνοχή των κοινωνικών ομάδων προωθείται με την αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων. Προτείνεται η διαμόρφωση ενός κοινωνικού πλαισίου, όπου όλες οι πολιτισμικές ομάδες μπορούν να συνυπάρχουν και να αναπτύσσονται. Η καλλιέργεια της ανεκτικότητας, της κατανόησης και του σεβασμού, αλλά και η βελτίωση της αυτοαντίληψης και της αυτοεικόνας των εθνοπολιτισμικών ομάδων, είναι οι κύριες συνιστώσες του. Βάση του πολυπολιτισμικού μοντέλου θεωρείται η προώθηση των «άλλων» πολιτισμών και η ενστάλαξη σεβασμού γι' αυτούς στο γηγενή πληθυσμό (Bennett, 1998). Η πολυπολιτισμική προσέγγιση δέχεται ότι, η κοινωνία συντελείται από ποικίλες ομάδες με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, τονίζει την ενότητα μέσα από τη διαφορετικότητα και ενθαρρύνει τη διατήρηση των πολιτισμικών παραδόσεων και των ιστορικών στοιχείων των διαφόρων εθνικών ομάδων. Μια πολυπολιτισμική κοινωνία θεωρείται ότι, λειτουργεί πιο αποτελεσματικά και αρμονικά στη βάση του πλουραλισμού, ο οποίος ωθεί όλους τους πολίτες, μέσα βέβαια στο πλαίσιο κοινά αποδεκτών αξιών, πρακτικών και διαδικασιών, να συμμετάσχουν ενεργά στη διαμόρφωση της κοινωνίας (Banks, 2004 ; Levy, 2000).

Δεύτερη βασική αρχή του μοντέλου αποτελεί η στάση πως η κοινωνία συντελείται από διαφορετικές και με ιδιαιτερότητες ομάδες. Οι ομάδες αυτές συμβιώνουν απομονωμένες σύμφωνα με τον Μάρκου (1996β, σ. 13-14) σε ένα πολυπολιτισμικό πλέγμα, αναγνωρίζοντας τις διαχωριστικές γραμμές. Ως βάση του πολυπολιτισμικού μοντέλου, που στην παιδαγωγική είναι γνωστό με τον όρο πολυπολιτισμική εκπαίδευση (Μάρκου, 1997α, σ. 227), θεωρείται ο σεβασμός και η αναγκαιότητα της γνώσης των άλλων πολιτισμών εκ μέρους των ημεδαπών

μαθητών. Έννοιες, όπως η κατανόηση, η ανοχή, η ανεκτικότητα και ο αλληλοσεβασμός τίθενται στο επίκεντρο ανοιχτών συζητήσεων με στόχο την ενίσχυση των πολιτισμικών διαφορών και την εξάλειψη των διακρίσεων στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες, ως αποτέλεσμα του περιεχομένου της διδασκαλίας, (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1997, σ. 80).

Με βάση τις αρχές αυτές, δημιουργούνται εκπαιδευτικά προγράμματα που δέχονται τις γλωσσικές και πολιτισμικές δραστηριότητες των μαθητών, τα οποία έχουν ως στόχο την καλλιέργεια του σεβασμού και της ανοχής προς τα άτομα με διαφορετική εθνική, φυλετική, θρησκευτική και πολιτισμική προέλευση (Γεωργογιάννης, 1997, σ. 48). Η διδασκαλία του εθνικού πολιτισμού και της γλώσσας θα μπορούσε να βοηθήσει τα παιδιά να σέβονται τους άλλους πολιτισμούς και να αισθάνονται υπερηφάνεια για την καταγωγή τους. Ακόμη, αποτέλεσμά της θα ήταν η αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας, που οδηγεί τους μαθητές διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων πολλές φορές στο περιθώριο και τον κοινωνικό αποκλεισμό τους. Έτσι, λοιπόν, τα παιδιά, γνωρίζοντας τον εθνικό πολιτισμό και τις παραδόσεις τους εκτιμάται ότι βελτιώνουν τις σχολικές επιδόσεις τους, ενισχύουν την αυτοαντίληψή τους, ενώ παράλληλα προωθείται η ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση.

Τη δεκαετία του '70, οι παραπάνω προβληματισμοί οδήγησαν στη δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τα παιδιά των μεταναστών με στόχο την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας. Τα προγράμματα αυτά λαμβάνουν υπόψη, σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2001, σ. 56-57), τις γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των παιδιών, των εθνικών και μεταναστευτικών κοινωνικών ομάδων, με στόχο μέσα από τη γνώση του πολιτισμού των «διαφορετικών», των «άλλων», τον περιορισμό των προκαταλήψεων και των διακρίσεων από την κυρίαρχη ομάδα έναντι ατόμων που διαφοροποιούνται γλωσσικά και πολιτισμικά, την αναγνώριση της πολιτισμικής ετερότητας και την καλλιέργεια της ανεκτικότητας στην κοινωνία. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο υποστηρίζει ότι, η επαφή με τους άλλους πολιτισμούς βοηθά να παραμερίζονται οι διακρίσεις, οι προκαταλήψεις και οι ρατσιστικές στάσεις και να τονίζεται η αλληλεπίδραση μεταξύ της κυρίαρχης ομάδας και των ατόμων που διαφοροποιούνται από αυτήν γλωσσικά και πολιτισμικά (Banks, 1998; Cummins, 1999; Lynch, 1986; Παλαιολόγου, 2000; Verma & Pumfrey, 1994).

Σε αυτό το πλαίσιο, τα εκπαιδευτικά προγράμματα λαμβάνουν υπόψη τις δραστηριότητες των παιδιών των μεταναστών, γλωσσικές και πολιτισμικές, και έχουν στόχο την καλλιέργεια σε όλους τους μαθητές/τριες του σεβασμού και της ανοχής για άτομα με διαφορετική πολιτισμική, φυλετική, εθνική και θρησκευτική προέλευση. Δέχονται κριτική που έγκειται στο γεγονός ότι η μεμονωμένη προσήλωση στις πολιτισμικές διαφορές των μαθητών/τριών επισκιάζει τη μελέτη της επίδρασης των διαφορών αυτών στις ζωές τους (Kincheloe & Steinberg, 1997). Κατακρίθηκε διότι: α) εδραιώνει μια κοινωνία όπου η κάθε ομάδα ζει απομονωμένη σχετικά από την άλλη, β) δεν παρέχει δυνατότητα παρέμβασης στις κοινωνικές δομές της χώρας υποδοχής.

3.7.4. Αντιρατσιστικό Μοντέλο

Το Αντιρατσιστικό Μοντέλο αναπτύχθηκε κυρίως στην Αγγλία και την Αμερική, στα μέσα και το τέλος της δεκαετίας του 1980. Εμφανίστηκε ως αντίδραση στο πολυπολιτισμικό μοντέλο. Το αντιρατσιστικό μοντέλο επικεντρώθηκε στις δομές και στους θεσμούς της κοινωνίας στην οποία, εμφανίζεται ο θεσμικός ρατσισμός μέσα από τους νόμους. Είχε ως βασικούς στόχους: α) την ισότητα στην εκπαίδευση, σε ευκαιρίες και πρόσβαση, όλων των παιδιών ανεξάρτητα από το πολιτισμικό και γλωσσικό τους υπόβαθρο, β) απαλλαγή από τα ρατσιστικά πρότυπα, γ) δίκαιη αντιμετώπιση από το κράτος, (Γεωργογιάννης, 1999).

Η αντιρατσιστική παιδαγωγική σκέψη αναγνωρίζει πώς οι συναισθηματικές εντάσεις όπως η δυσφορία, η απογοήτευση, η απελπισία, η αηδία, η ντροπή και ο φθόνος, μεταξύ άλλων, εμφανίζονται στις καθημερινές σχολικές και εκπαιδευτικές εμπειρίες, όταν διακυβεύονται ζητήματα φυλής και ρατσισμού, και πώς, με τη σειρά τους, αυτές οι εντάσεις μπορούν να χρησιμεύουν ως εποικοδομητικά εργαλεία για την αντιρατσιστική εκπαιδευτική προσέγγιση. Οι εκπαιδευόμενοι έρχονται κοντά στις έννοιες της ισότητας στην εκπαίδευση, της δικαιοσύνης για ίσες ευκαιρίες ζωής, της ανάπτυξης και της συμμετοχής σε όσα η κοινωνία προσφέρει. Το εκπαιδευτικό περιβάλλον «απελευθερώνει» τους εκπαιδευόμενους και του εκπαιδευτές από συναισθηματικές επενδύσεις σε φυλετικές καταπιέσεις και υποστηρίζει την αντιρατσιστική εκπαίδευση (Zembylas, 2015; Vertelyte & Staunæs, 2021).

Η σημαντικότερη θεωρητική διαφορά, όπως αναφέρει ο Γκόβαρης (2001, σ. 66), του αντιρατσιστικού μοντέλου από το πολυπολιτισμικό τοποθετείται στον ορισμό του ρατσισμού. Για τους εκπροσώπους του αντιρατσιστικού μοντέλου, ο ρατσισμός είναι ταυτόσημος με τη «λευκή ηγεμονία» και γι' αυτό αποτελεί καθολικό γνώρισμα των δομών και των θεσμών του κράτους. Ριζικές θεσμικές και δομικές αλλαγές απαιτούνται για τη λύση του προβλήματος. Ως εκ τούτου και οι θέσεις των αντιρατσιστών σχετικά με τους στόχους της εκπαίδευσης, ξεπερνούν τα όρια δράσης της καθιερωμένης παιδαγωγικής.

Ο Γκόβαρης (2001, σ. 67) ορίζει την αντιρατσιστική εκπαίδευση ως εξής: «Αν έχουμε αναλύσει σωστά το πρόβλημα της ανισότητας και της αδικίας, δηλαδή ως πρόβλημα δομών, τότε μας μένει ένας μόνο δρόμος δράσης, αυτός της αντιπολίτευσης και της ενεργούς αντίστασης. Αυτό είναι για μένα η αντιρατσιστική εκπαίδευση. Ο όρος αυτός μας παραπέμπει σε μία εκπαίδευση που στοχεύει στη ριζική αναδιάρθρωση των εθνοτικών και φυλετικών σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων». Το φαινόμενο όμως του ρατσισμού συναντάται και στην εκπαίδευση, όχι μόνο στην κοινωνία. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) είναι διαμορφωμένο με τέτοιο τρόπο, που οι προσωπικές ανάγκες των παιδιών των εθνοπολιτισμικών ομάδων και το διαφορετικό ρυθμό μάθησης, όπως και οι ξεχωριστές ανάγκες τους, δεν λαμβάνονται υπόψη.

Το σχολείο, κατά τη φάση της ένταξης, ως θεσμοθετημένο όργανο της πολιτείας παραβλέπει τη διαφορετική πολιτισμική και γλωσσική τους προέλευση, καθώς και τις ιδιαίτερες ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών. Επομένως, οι μαθητές αυτοί εκ προοιμίου θεωρούνται ελλειμματικοί και προβληματικοί, με αποτέλεσμα να αφήνονται στην τύχη τους συχνά χωρίς τη δυνατότητα στοιχειώδους βοήθειας μέσα στις κανονικές τάξεις. Επομένως, αυτό το ΑΠΣ, που εξυπηρετεί αποκλειστικά τους γηγενείς μαθητές, αποτελεί κατάφωρο παράδειγμα θεσμικού ρατσισμού και, σύμφωνα με τον Χαραμή (2007), ενισχύει τα εθνικά στερεότυπα, τις φυλετικές διακρίσεις και τις προκαταλήψεις στο σχολείο σε βάρος των αλλοδαπών μαθητών.

Σύμφωνα με τους Μάρκου (1996β, σ. 23), Παπά (1998, σ. 296) και Νικολάου (2000, σ. 219), στοχεύοντας στην απόλεια του ρατσισμού, το αντιρατσιστικό μοντέλο εκπαίδευσης, προτείνει ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, με βασικούς στόχους την:

1. Ισότητα, που θα παρέχει ίσες ευκαιρίες ανεξαρτήτως εθνικής ή φυλετικής προέλευσης σε όλους τους μαθητές.
2. Χειραφέτηση, καταπιεζόμενων και καταπιεστών, από τις δομές της ρατσιστικής πρακτικής και την κυριαρχία του ρατσισμού.
3. Δικαιοσύνη, στο πλαίσιο της οποίας το κράτος οφείλει να παρέχει σε όλους ίσες ευκαιρίες να αναπτυχθούν, να ζήσουν και να συμμετέχουν στα κοινά.

Κατακρίθηκε, διότι ελλοχεύει ο κίνδυνος πολιτικής εκμετάλλευσης της εκπαίδευσης κάτι που έχει αρνητική επίδραση στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού ανάμεσα σε κοινωνικές και πολιτικές δυνάμεις το σχολείο γίνεται χώρος ανταγωνισμού.

3.7.5. Διαπολιτισμικό Μοντέλο

Το Διαπολιτισμικό Μοντέλο εμφανίστηκε τη δεκαετία του '80, κυρίως στον ευρωπαϊκό χώρο και ορίζεται ως δράση για την επίτευξη της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία, ως αρχή που υπάρχει διάχυτη στα προγράμματα σπουδών, αναθεωρώντας τους μονοπολιτισμικούς και εθνοκεντρικούς στόχους του σχολείου. Δηλώνει τη διαδικασία που στηρίζεται στην αμοιβαία αναγνώριση και συνεργασία, στην αλληλεπίδραση ανάμεσα σε άτομα διαφόρων μεταναστευτικών ομάδων (Γεωργογιάννης, 1997, σ. 50), χωρίς, όπως συνέβαινε με τα προηγούμενα εκπαιδευτικά μοντέλα να χάνει κανένα μέλος την ιδιαίτερη ταυτότητά του στην προσπάθεια επικράτησης του κυρίαρχου πολιτισμού (Παπάς, 1998, σ. 297). Αποτελεί το μέσον των μεταναστών για την πραγματοποίηση της κοινωνικοοικονομικής ένταξης στη χώρα υποδοχής (Μάρκου, 1996β, σ. 26-27) και δημιουργεί τις προϋποθέσεις στις χώρες υποδοχής για την αποδοχή της νέας πολιτισμικής πραγματικότητας.

Στο σύνολό τους, το συμβούλιο της Ευρώπης, η UNESCO και η Ευρωπαϊκή Ένωση εννοούν τον όρο «διαπολιτισμική» εκπαίδευση ως δράση για την επίτευξη της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία και ως αρχή που διαπερνά το σχολικό πρόγραμμα. Σήμερα, η

Ευρωπαϊκή Ένωση συνδέει τη διαπολιτισμική αγωγή με την ευρωπαϊκή διάσταση στην παιδεία και στοχεύει, ως προϋπόθεση για την ευρωπαϊκή ολοκλήρωση, στη διαμόρφωση μιας καθολικής ευρωπαϊκής συνείδησης. Με γνώμονα όλα αυτά αναπτύχθηκε στα τέλη του 1970 και στις αρχές του 1980 η διαπολιτισμική αγωγή. Διαπολιτισμική εκπαίδευση σημαίνει ανάπτυξη σε διάφορα επίπεδα και συναντήσεις και συγκρούσεις από πολλές πλευρές. Προϋποθέτει την ύπαρξη τουλάχιστον δυο γλωσσών και πολιτισμών. Η αφομοίωση του ενός πολιτισμού από τον άλλο σημαίνει άρση της διαπολιτισμικής ιδέας (Μάρκου, 1996α).

Παρά την ποικιλία των μοντέλων που είναι διαθέσιμα, είναι κοινός τόπος πως η εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να αναδείξει τις διαπολιτισμικές ικανότητες των εκπαιδευομένων μέσα από την σταδιακή ανάπτυξη δεξιοτήτων, συμπεριφορών και στάσεων. Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας ξεφεύγει από το σχολικό πλαίσιο και ο διαπολιτισμικός διάλογος εκπαιδευείται, εξασκείται και εφαρμόζεται στην καθημερινή ζωή. Θεμελιώδης είναι η κατανόηση ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι απαραίτητη για όλους τους εκπαιδευόμενους, ακόμη και σε μονοπολιτισμικά πλαίσια και δεν πρέπει να θεωρείται απλώς ως ένας τρόπος για την ενσωμάτωση μεταναστών / αλλοδαπών στο σχολικό περιβάλλον. Οι εκπαιδευόμενοι καταγωγής και υποδοχής πρέπει να κατανοήσουν τη διαφορετικότητα ως φυσιολογικό χαρακτηριστικό των σημερινών κοινωνιών και ως μέσο προσωπικής ανάπτυξης. Το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης διεισδύει στο σχολικό γίγνεσθαι και αποτελεί την δράση για την εκπλήρωση της ισότητας των ευκαιριών στην πρόσβαση στην εκπαίδευση και στην ενσωμάτωση στην κοινωνία. Η ελληνική εκπαίδευση προάγει την διαπολιτισμική αγωγή και αναδεικνύει τη σημαντική αυτή εκπαιδευτική προοπτική που αποσκοπεί στο να πραστατέψει και τις νέες εκπαιδευτικές ανάγκες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Η διαπολιτισμική σκέψη ενώνει την Ευρώπη σε μια ενιαία ευρωπαϊκή ολοκλήρωση της εκπαίδευσης. Οι υπεύθυνοι χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ευρωπαϊκή Ένωση προσπαθούν να ακολουθήσουν το ρυθμό της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης και των διαδικασιών παγκοσμιοποίησης και στη λειτουργία αυτών δημιουργούν νέες κατευθύνσεις για την διαπολιτισμική εκπαίδευση, οι οποίες περιλαμβάνουν νέες μεθόδους μάθησης με τη βοήθεια τεχνολογιών πληροφοριών και επικοινωνιών, εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού περιεχομένου σύμφωνα με τις νέες τεχνολογικές προκλήσεις,

εκπαιδευτικά προφίλ, καθώς και διαπολιτισμικές αξίες και γνώσεις προκειμένου να ξεπεραστούν τα γλωσσικά και πολιτισμικά εμπόδια (Lourenço, 2018; Bazić & Sekulić, 2021).

Οι συγγραφείς που υποστηρίζουν το μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καταλήγουν στο βασικό συμπέρασμα ότι, η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορεί να προσφέρει πολλά οφέλη τόσο στις ομάδες των παιδιών που αποτελούν μειονότητες, αλλά και γενικά σε όλα τα παιδιά που φοιτούν στο σχολείο. Αποτελεί στις μέρες μας την τελευταία τάση που εμφανίζεται όσον αφορά τη διαχείριση της εθνοπολιτισμικής διαφορετικότητας. Το διαπολιτισμικό μοντέλο, σε αντίθεση με τα προγενέστερα μοντέλα, αποτελεί ένα ολοκληρωμένο μοντέλο εκπαίδευσης που έχει ως στόχο τη δημιουργία ανοιχτών κοινωνιών και λαμβάνει υπόψη του την αναγκαιότητα της αμοιβαίας συνεργασίας και της αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε άτομα διαφόρων μεταναστευτικών ομάδων. Αναφέρεται στην πολυπολιτισμική κοινωνία, κατά την οποία ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση λογίζεται ως εργαλείο δράσης για την επίτευξη της ισότητας, τόσο στην κοινωνία όσο και στην εκπαίδευση.

Πιο ειδικά, θεωρείται ότι, για τον τομέα της εκπαίδευσης η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα που ανακύπτουν σε μια πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία. Παρατηρείται λοιπόν ότι αυτό το μοντέλο ικανοποιεί την επιθυμία των κοινωνιών να συνυπάρξουν και καθιερώνεται ολοένα και περισσότερο σε σχέση με τα προηγούμενα εκπαιδευτικά μοντέλα, ως η πιο κατάλληλη κατεύθυνση στη διαχείριση της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας. Παιδαγωγικά, η προσέγγιση του διαπολιτισμικού μοντέλου στηρίζεται στην αρχή ότι κάθε ένας ξεχωριστός πολιτισμός έχει τα δικά του χαρακτηριστικά, τα οποία πρέπει να γίνονται σεβαστά και να αναγνωρίζονται. Άμεσοι στόχοι του μοντέλου αυτού είναι η γνωριμία των γηγενών μαθητών με τον ιδιαίτερο πολιτισμό, τα έθιμα και με τον τρόπο ζωής των μειονοτικών ομάδων που συμβιώνουν στη χώρα τους, ο αμοιβαίος εμπλουτισμός των πολιτισμών αυτών με έμφαση στα κοινά σημεία τους και ο παραλληλισμός τους (Μπλουνάς, 1995, σσ. 285- 292).

Επιπρόσθετα, αυτό το μοντέλο, τείνει να τοποθετηθεί ως ειδικό παράδειγμα παιδαγωγικού λόγου, όπως αναφέρουν οι Κάτσικας & Πολίτου (1999, σ. 57-58), καθώς προβάλλεται τόσο από

την πιθανότητα εξαφάνισης της ιδιαίτερης πολιτισμικής και εθνικής ταυτότητας των παιδιών μεταναστών όσο και από τις διαμορφούμενες πολυπολιτισμικές συνθήκες των σύγχρονων κοινωνιών ως μία επιβεβλημένη αναγκαιότητα. Συνεπώς, η χρήση ακόμα και μιας λέξης την ημέρα στη μητρική τους γλώσσα, αρκεί για να νιώσουν ισάξια τη γλώσσα τους και ότι δεν παραγκωνίζεται, με αποτέλεσμα να ενισχύεται η ταυτότητά τους (Γκόβαρης, 2001, σ. 199).

Ως ένα ολοκληρωμένο μοντέλο εκπαίδευσης λογίζεται λοιπόν το διαπολιτισμικό μοντέλο, που βασίζεται στην αμοιβαία συνεργασία και την αλληλεπίδραση ανάμεσα σε άτομα διάφορων μεταναστευτικών ομάδων. Στόχος του διαπολιτισμικού μοντέλου είναι η δημιουργία ανοιχτών κοινωνιών, που θα χαρακτηρίζονται από αλληλοαποδοχή, ισονομία και αλληλοκατανόηση. Φαίνεται να καλλιεργεί στα παιδιά την κριτική σκέψη ενώ ανταποκρίνεται παράλληλα στις προσδοκίες όλων των εθνικών ομάδων, εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές και πολιτικές (Γεωργογιάννης, 1997).

Οι Kincheloe & Steinberg (1997) υποστηρίζουν ότι το διαπολιτισμικό μοντέλο δεν αρκεί να επιδεικνύουμε τις πολιτισμικές διαφορές που μπορεί να υπάρχουν. Αντίθετα, πρέπει να εξετάζεται ενδελεχώς το αντίκτυπο στην κοινωνική ζωή και στην εκπαίδευση των ατόμων των διαφορών αυτών. Το Συμβούλιο της Ευρώπης στην τελική έκθεσή του αναφέρει ως βασικά χαρακτηριστικά του διαπολιτισμικού μοντέλου σχετικά με την πολιτισμική ανάπτυξη των μεταναστών, τα εξής: α) αποτελεί για κάθε δραστηριότητα βασική αρχή και στόχο, β) σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα διευρύνει τους υφιστάμενους στόχους, γ) η άμεση εμπειρία στις χώρες υποδοχής είναι πεδίο αναφοράς της, δ) συνεισφέρει στην αμοιβαία επίδραση των πολιτισμών τόσο των χωρών υποδοχής όσο και καταγωγής, ε) δημιουργεί προϋποθέσεις για αποδοχή της δυναμικής της στις χώρες υποδοχής και της καινούργιας πολιτισμικής πραγματικότητας, στ) είναι το μέσο που χρησιμοποιείται για την επίτευξη της μέγιστης κοινωνικής και οικονομικής ένταξης και την αξιολόγηση των ευκαιριών στη ζωή, η) είναι το μέσο που ωθεί στην επανεξέταση, στη διεύρυνση και στην αναθεώρηση των κριτηρίων, κοινωνικο/κεντρικών και εθνοκεντρικών, που διέπουν όλες τις κοινωνίες, θ) διευρύνει την οπτική σχετικά με τα παιδιά, τους ενήλικες, την εκπαίδευση και τον πολιτισμό (Μάρκου, 1997).

Αξίζει να προστεθεί πως, χωρίς σημαντικές αποκλίσεις στα παραπάνω, έρευνα που διεξήχθη σε διάφορες χώρες της Ευρώπης (Ολλανδία, Γαλλία, Αγγλία, Σκωτία, Ισπανία, Γερμανία, Δανία, Σουηδία, Βέλγιο), κατέληξε στο συμπέρασμα πως οι πρακτικές που ακολουθούνται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση περιγράφονται σε τέσσερα μοντέλα, παρόλο που παρατηρούνται περιπτώσεις εφαρμογής συνδυασμού τους. Ακόμη, ενώ χρησιμοποιείται κοινή ορολογία στην πράξη, τείνουν να εφαρμόζονται πρακτικές διαφορετικές από αυτές της θεωρίας και καταλήγουν να είναι εντελώς ανόμοια μοντέλα. Τα μοντέλα αυτά φαίνεται να έχουν πλεονεκτήματα όσο και μειονεκτήματα. Τα μοντέλα αυτά είναι (Vandenbroeck, 2004):

1. Το Προσαρμοστικό Μοντέλο, είναι εκείνο που υποστηρίζει την ομοιογένεια της κοινωνίας και κατά συνέπεια η πολιτισμική προέλευση των μαθητών/τριών δε λαμβάνεται υπόψιν,
2. Το Μοντέλο Επαφής που στηρίζεται στην προώθηση της επαφής μεταξύ ανθρώπων και παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και θέτει στόχο η διδασκαλία να εμποδίζει τις διακρίσεις και τις προκαταλήψεις και τα παιδιά να δέχονται τους άλλους,
3. Το Μεταβατικό Μοντέλο, είναι εκείνο που στόχο έχει τον ίδιο με το προσαρμοστικό, με τη διαφορά πως λαμβάνει μέτρα για τη διευκόλυνση της μετάβασης από την οικογενειακή στην κυρίαρχη κουλτούρα,
4. Το Μοντέλο Πολιτισμικής Μεταβολής υποστηρίζει ένα νέο πολιτισμικό μείγμα στο οποίο θα συνυπάρχουν στοιχεία από διαφορετικές πολιτισμικές προελεύσεις και είναι το μοντέλο που αρνείται την προσαρμογή των άλλων.

Συμπεραίνεται λοιπόν ότι, δεν υπάρχει μια αποδεκτή «διαπολιτισμική εκπαίδευση» γενικά. Η παρούσα βιβλιογραφία και οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί διατυπώνουν διαφορετικών θεωρητικών αρχών και στόχων θέσεις και προγράμματα. Κριτήριο για τη διαφοροποίηση και ομαδοποίηση όλων των κατευθύνσεων είναι η εννοιολογική χρήση του όρου «πολιτισμός». Γίνεται με αυτόν τον τρόπο η διάκριση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε δύο κύρια

παραδείγματα. Το ένα έχει ως αφετηρία τις θέσεις του πολιτισμικού σχετικισμού και το άλλο τις θέσεις του πολιτισμικού οικουμενισμού (Γκόβαρης, 2011).

Ο όρος πολιτισμικός σχετικισμός φαίνεται ότι εξηγεί την ιδέα πως κάθε έθνος και πολιτισμός οφείλει και πρέπει να λαμβάνεται υπόψη με βάση τα δικά του πρότυπα συμπεριφοράς και τις δικές του αξίες και όχι βάσει των αξιών ή των προτύπων συμπεριφοράς ενός άλλου πολιτισμού. Ο κύριος στόχος της αντίστοιχης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πρέπει να είναι η ανάδειξη των διαφορών και των ιδιαιτεροτήτων όπως αντίστοιχα και η καλλιέργεια των ατόμων στο σεβασμό απέναντι σε αυτές, τόσο των γηγενών όσο και των μεταναστών. Από την άλλη πλευρά, ο όρος πολιτισμικός οικουμενισμός θεωρεί τη σύγκλιση πολιτισμών ως έναν γενικά αποδεκτό, οικουμενικό και ενιαίο παγκόσμιο πολιτισμό. Στην αντίστοιχη διαπολιτισμική εκπαίδευση, στόχος για τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και διαφορές είναι η υπέρβασή τους στο πλαίσιο της συνάντησης των πολιτισμών. Όπως προκύπτει από την ανάλυση των δύο αυτών θεωρητικών προσεγγίσεων, του πολιτισμικού οικουμενισμού και του σχετικισμού, απεικονίζονται διαφορετικά η πολιτισμική ετερότητα και ο πολιτισμός επηρεάζοντας το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης στη στοχοθεσία του.

3.8. Κριτική Μοντέλων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Η κριτική στα εκπαιδευτικά μοντέλα που προαναφέρθηκαν οδηγεί στο συμπέρασμα πως, ιδιαίτερα στα πρώτα, διαγράφονται συγκεκριμένες αδυναμίες στο στόχο τους να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα που εμφανίζουν στην εκπαίδευση τα παιδιά των μειονοτικών ομάδων. Μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του '60, το αφομοιωτικό μοντέλο που κυριάρχησε, επικρίθηκε έντονα λόγω των εθνοκεντρικών απόψεων που διακατέχεται και που αξιώνει από τις διάφορες μεταναστευτικές ή εθνικές ομάδες να απορροφηθούν από το εθνικό σύνολο και την ισοδύναμη συμμετοχή τους, για την εξασφάλιση της κρατικής συνοχής. Συνεπώς, στο πλαίσιο της αφομοιωτικής πολιτικής, οι ομάδες αυτές καλούνται να απαρνηθούν τα πολιτισμικά τους στοιχεία, να προσαρμοστούν απόλυτα στον πολιτισμό, τη γλώσσα και τις κοινωνικές συνθήκες της χώρας υποδοχής και να αποκοπούν βίαια από τις ρίζες τους, χωρίς τη δυνατότητα άλλης

παρέμβασης ή αντίδρασης μέχρι να επέλθει στα δικά τους πολιτισμικά στοιχεία η λήθη (Γεωργογιάννης, 1997, σ. 51. Παπάς, 1998, σ. 295). Ακόμη, αντιμετωπίζεται ως «παιδαγωγικό πρόβλημα» η ένταξη παιδιών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, υπό την έννοια ότι οι μαθητές αυτοί πρέπει να καταλήξουν σε επάρκεια στην εθνική γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής από τη φοίτηση σε ένα σχολείο μονοπολιτισμικό και μονογλωσσικό (Νικολάου 2000, σ. 121).

Η έναρξη του μοντέλου ενσωμάτωσης, αποτέλεσε η «πολυεθνική ιδεολογία», που υιοθετήθηκε τη δεκαετία του '70, και κυρίως η πεποίθηση ότι οι ιδιαιτερότητες των εθνικών ομάδων γίνονται αποδεκτές στο βαθμό που δεν προκαλούν φανερά τις κυρίαρχες πολιτισμικές παραδοχές και δεν εμποδίζουν την ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο (Γεωργογιάννης, 1997, σ. 47). Το μοντέλο αυτό στόχευσε στη διαφύλαξη της συνοχής των χωρών υποδοχής μεταναστών και της σταθερότητας του κοινωνικού συστήματος, με τη διαφορά από το προηγούμενο μοντέλο ότι ήταν πιο ελαστικό στη ανοχή της πολιτισμικής ετερότητας (Ζωγράφου, 2003, σσ. 60-64). Οι αλλοδαποί μαθητές στο χώρο της εκπαίδευσης, είχαν τη δυνατότητα να μάθουν τη μητρική τους γλώσσα. Η γλώσσα αυτή όμως, θεωρούνταν μέσο εκμάθησης για τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, για την ένταξή τους στο σχολείο και την κοινωνία και τη διασφάλιση στις κοινωνίες αυτές της πολιτισμικής και γλωσσικής ομοιογένειας.

Το σχολείο φαίνεται πως αδυνατούσε να καλύψει τις ιδιαίτερες ανάγκες των αλλοδαπών μαθητών, με αποτέλεσμα οι ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες να χάνονται (Νικολάου 2000, σ. 124). Συνεπώς, η αξιολόγηση του συνόλου των πολιτισμικών στοιχείων των μεταναστών αποτελεί το ζητούμενο με βάση όχι τις δικές τους αξίες και πρότυπα, αλλά τα πρότυπα του κυρίαρχου πολιτισμού (Γεωργογιάννης, 1997, σ.σ 52).

Η εμφάνιση του πολυπολιτισμικού μοντέλου έκανε την εμφάνισή του από μειονοτικά κινήματα στα τέλη της δεκαετίας του '60, κυρίως στις Η.Π.Α. Στόχος του αποτέλεσε η θεσμοθέτηση της δίγλωσσης εκπαίδευσης, η αναγνώριση της πολιτισμικής διαφορετικότητας και η μετατόπιση από το εθνοκεντρικό μοντέλο προς τον πολιτισμικό πλουραλισμό (Γεωργογιάννης, 1997, σσ. 48). Βέβαια, δέχτηκε έντονη αρνητική κριτική, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε

πρακτικό επίπεδο. Οι Μάρκου (1996β, σσ. 19-20), Γεωργογιάννης (1997, σσ. 52), Νικολάου (2000, σσ. 126-127) και Γκόβαρης (2001, σσ. 53-65) χαρακτηριστικά αναφέρουν ότι ελλοχεύει ο κίνδυνος να καλλιεργηθούν στα άτομα στερεότυπα και προκαταλήψεις που οδηγούν σε ρατσισμό. Το μοντέλο φαίνεται ότι εμποδίζει την κοινωνική ενσωμάτωση, ώστε να μην επιτρέψει καίριες αλλαγές που μπορούν να προκληθούν από την εναντίωση των διαφόρων ομάδων εθνικών και μεταναστευτικών. Ακόμη, αδιαφορεί για τις πραγματικές αιτίες διάκρισης σε βάρος των μεταναστών και ευνοεί τη δημιουργία κοινωνικού ελέγχου. Παρατηρείται πως αναδεικνύει μονόπλευρα τους πολιτισμούς, τους καταλογίζει στατικότητα και αγνοεί τη μοναδικότητα και τη διαφορετικότητα, τη δυναμική και την πολυπλοκότητά τους. Επιπρόσθετα, η αποτελεσματικότητά του μοντέλου αμφισβητήθηκε στο ρόλο του να συμβάλει στο βαθμό των πραγματικών αιτίων που οδηγούν τις μειονότητες στην κοινωνική απομόνωση, γεγονός που στηρίζεται στη μη αναθεώρηση των ίδιων των θεσμών του κράτους. Η κριτική σε επίπεδο εκπαίδευσης, που ασκήθηκε, στηρίχθηκε στον κίνδυνο πιθανής πολυδιάσπασης του εκπαιδευτικού συστήματος και κατ' επέκταση και του έθνους, αλλά και στην προσέγγιση σε ιδεολογικό χαρακτήρα.

Στο επίκεντρο της κριτικής βρέθηκε η αντιρατσιστική εκπαίδευση στα μέσα της δεκαετίας του '80. Αυτή συνέβη διότι θεωρήθηκε ότι κατά κύριο λόγο η καταπολέμηση του ρατσισμού αποτελεί πολιτική υπόθεση, γενικεύοντας το χαρακτηρισμό του ρατσιστή άκριτα και βαφτίζοντας όλες τις διακρίσεις φυλετικές (Μάρκου, 1997γ, σσ. 236-238). Με τον τρόπο αυτό βέβαια, υπήρξε το ενδεχόμενο στην εκπαίδευση της πολιτικής εκμετάλλευσης (Γεωργογιάννης, 1997, σσ. 52-53). Το αντιρατσιστικό μοντέλο καταπιάνεται κυρίως με την κοινωνικοπολιτική διάσταση της εκπαίδευσης περισσότερο και ως συνέπεια το σχολείο διατρέχει τον κίνδυνο να μεταβληθεί σε χώρο διαμάχης με άσχημες επιπτώσεις στην αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο Γκόβαρης (2001, σσ. 68) επισημαίνει τον ανεπιτυχή διαχωρισμό μεταξύ «μαύρων» (θύματα) και «λευκών» (θύτες) και κυρίως το μονόπλευρο ορισμό του ρατσιστικού φαινομένου. Η πιο σύγχρονη πρόταση είναι το διαπολιτισμικό μοντέλο και φαίνεται να είναι η πιο ενδεδειγμένη μέθοδος στο ζήτημα της εκπαίδευσης των μεταναστών. Το μοντέλο αυτό τονίζει την αναγκαιότητα ισονομίας και αλληλεπίδρασης του συνόλου των ατόμων

διαφορετικής φυλετικής ή εθνικής προέλευσης.

Παρόλα αυτά, υπάρχει ο ισχυρισμός από τους κριτικούς ότι το μοντέλο αυτό δρα αρνητικά στο εκπαιδευτικό σύστημα λόγω του ότι το υποτάσσει στις απαιτήσεις των μεταναστών (Νικολάου, 2000, σσ. 133-135). Επιπρόσθετα, οι επικριτές υποστηρίζουν ότι ενδυναμώνει στις μειονοτικές ομάδες φυγόκεντρες τάσεις ενώ παράλληλα προβάλλουν τη διαχωριστική γραμμή οι «άλλοι» και «εμείς» (Λάβδας, 1999, σσ. 27-52). Βέβαια, το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης υποβαθμίζει έμμεσα στη χώρα υποδοχής, τη σημασία της κοινωνικής και πολιτικής κατάστασης, παρά τις φιλοδοξίες του και τα χαρακτηριστικά σε θεωρητικό επίπεδο. Ακόμη, φαίνεται πως συμβάλλει με ολοκληρωμένες προτάσεις στην καταπολέμηση του θεσμικού ρατσισμού (Γεωργογιάννης, 1997, σσ. 53).

3.9. Ιστορική Εξέλιξη της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Στο παρόν κεφάλαιο παρατίθεται η ιστορική προσέγγιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προσεγγιστικά. Ως κίνημα περί πολιτικών δικαιωμάτων εμφανίστηκε στις Η.Π.Α. με στόχο την εξάλειψη του αποκλεισμού των μαύρων από τη δημόσια ζωή και πιο συγκεκριμένα για την εξάλειψη του διαχωρισμού σε σχολεία «λευκών» και «μαύρων». Σε ό,τι αφορά τις εθνικές μειονότητες, η εκπαιδευτική πολιτική του Καναδά, στηρίχτηκε στην αρχή του «πολυπολιτισμού σε διγλωσσικό πλαίσιο». Από τις αρχές της δεκαετίας του 1970, στην Αυστραλία, λόγω της εισροής μεταναστευτικών ομάδων, αναγκαία κλήθηκε για τη χώρα η υιοθέτηση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής με πολυπολιτισμικό χαρακτήρα. Στην εκπαιδευτική διαδικασία της Ευρώπης, η διαπολιτισμική διάσταση έκανε την εμφάνισή της προς το τέλος του '70 και αρχικά τοποθετήθηκε στο μεταναστευτικό εργατικό δυναμικό και στην εκπαίδευσή του.

Η Ελλάδα άρχισε να δέχεται τους πρώτους παλιννοστούντες από τη Γερμανία Έλληνες εργάτες, τη δεκαετία του 1970, και μετέπειτα το '80 προστέθηκε στο μεταναστευτικό κύμα από την Ανατολική Ευρώπη η παλιννόστηση των πολιτικών προσφύγων και από την πρώην Σοβιετική Ένωση των Ελλήνων ομογενών. Τα επόμενα χρόνια, στη δεκαετία του 1990 στη χώρα

ήρθαν αρχικά Αλβανοί οικονομικοί μετανάστες. Η ελληνική πολιτεία, συγκριτικά με τις εμπειρίες άλλων χωρών, επιχείρησε να οργανώσει διαδικασίες διαχείρισης και θεσμούς των ζητημάτων που άρχισαν να προκύπτουν στην εδαφική της επικράτεια με την εγκατάσταση, εργασία και παραμονή μεγάλου αριθμού πολιτισμικά διαφορετικών ατόμων, αλλόγλωσσων και αλλόθρησκων. Η Ελληνική Πολιτεία, με νόμους που ψήφισε, ήδη από το 1996, προχώρησε σε θεσμικές ρυθμίσεις που όμως δεν οδήγησαν στην υιοθέτηση μίας εκπαιδευτικής πολιτικής συγκεκριμένης και ξεκάθαρης.

3.9.1. Η Διεθνής Εμπειρία

3.9.1.1. Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής

Η έννοια διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπως προαναφέρθηκε, εμφανίστηκε από τις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής (Η.Π.Α.) ιστορικά, στις αρχές της δεκαετίας του '60 ενώ μετέπειτα εμφανίστηκε και στον Καναδά και στην επίσημη εκπαιδευτική πολιτική του. Μέχρι τη δεκαετία του '60, στις Η.Π.Α. κυριαρχούσε η ιδεολογία του «χωνευτηρίου», η αφομοίωση δηλαδή όλων των μεταναστών με πρότυπο την κουλτούρα WASP (White Anglo-Saxon Protestant). Η κουλτούρα αυτή αποτέλεσε τη βάση της επίσημης αμερικάνικης πολιτικής, στην οποία τα προβλήματα και τα δικαιώματα των μειονοτικών και μεταναστευτικών ομάδων αγνοούνταν προκλητικά ή ισοπεδώνονταν. Συμπερασματικά, αντιδρώντας οι ομάδες αυτές άρχισαν να διαφοροποιούνται κατασκευάζοντας τις δικές τους κοινωνικές υπηρεσίες, εκκλησίες και σχολεία, εισάγοντας τον πολιτισμικό πλουραλισμό στην αμερικάνικη κοινωνία (Μάρκου, 1996α, σσ. 175-176).

Οι εθνικές και φυλετικές συγκρούσεις στη δεκαετία του '60, γενικεύτηκαν και δημιουργήθηκαν διαμαρτυρίες και πιέσεις των μειονοτήτων που προασπίζονταν τα πολιτικά του δικαιώματα (Μάρκου, 1996α, σ. 55). Η ψήφιση του νόμου το έτος 1964 περιλάμβανε θέσεις σχετικά με τα πολιτικά δικαιώματα και την άρση του διαχωρισμού σε σχολεία «μαύρων» και

«λευκών» (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1997, σ. 85). Παρόλα αυτά, βασική υποστηρίζονταν η αντίληψη του «ελλείμματος», αρχικά των «μαύρων» και στη συνέχεια των άλλων εθνικών ομάδων (Δαμανάκης, 1997α, σσ. 3-23). Έτσι, με τη χρήση αντισταθμιστικών προγραμμάτων, με κεντρικό αξίωμα την καταπολέμηση της πολιτισμικής υστέρησης των διαφορετικών εθνικών ομάδων και την εξίσωση του επιπέδου των μορφωτικών αγαθών, ξεκίνησε η προσπάθεια βελτίωσης της σχολικής επίδοσης για τα παιδιά αυτά, με απώτερο στόχο την εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας με την οργάνωση τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας (Κανακίδου και Παπαγιάννη, 1997, σσ. 8586).

Ο διαχωρισμός των κρατικών σχολείων σε σχολεία λευκών και μαύρων καταργήθηκε το 1968. Έπειτα, καθιερώθηκε η δίγλωσση εκπαίδευση σε σχολεία με μαθητές διαφορετικής μητρικής γλώσσας από την αγγλική. Στα σχολικά προγράμματα υπολογίζονται και οι κοινωνικές συνθήκες των εθνικών ομάδων ενώ η εθνικότητα εδραιώθηκε ως στοιχείο του αμερικάνικου τρόπου ζωής (Μάρκου, 1995α, σ. 177). Κατόπιν διαπιστώθηκε πως η σχολική επιτυχία για να εξασφαλιστεί απαιτούνταν η επικέντρωση στον πολιτισμό των μειονοτικών μαθητών, ο οποίος διαφοροποιείται σχετικά με αυτόν των γηγενών. Με τον τρόπο αυτό απορρίφθηκε η ιδέα του ελλείμματος ενώ έπειτα υιοθετήθηκε αυτή της διαφοράς, όπου το μορφωτικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των αλλοδαπών μαθητών δεν είναι αποκλίνον αλλά διαφορετικό (Μάρκου, 1995β, σσ. 162-163).

Ήδη, από το '70 παρατηρείται πως ο πολιτισμικός πλουραλισμός έχει αποδοχή από την κοινωνία, καθώς αρχίζουν να εφαρμόζονται προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τα οποία είναι εστιασμένα στα ήθη και έθιμα των άλλων πολιτισμών, τις θρησκευτικές εορτές, και τις ενδυμασίες. Βέβαια, η προσπάθεια αυτή οδήγησε σε μια στείρα παράθεση πολιτισμικών στοιχείων τα οποία συχνά χαρακτηρίζονται από ένα χαρακτήρα φολκλόρ, που σκοπό έχουν να τονιστεί με τρόπο θετικό η διαφορετικότητα (Centre for educational research and innovation – CERI, 1989, σσ. 7-15). Τα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, από το τέλος του '70, έτειναν προς μια διαπολιτισμική προσέγγιση, βάση της οποίας, μέσα από τα γνωστικά αντικείμενα της εκπαίδευσης, είναι το τρίπτυχο επικοινωνία-ανταλλαγή-αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών εθνικών ομάδων (πολιτισμική ταυτότητα) και της κυρίαρχης

ομάδας.

Σε θεωρητικό επίπεδο, σύμφωνα με τον Μάρκου (1995α, σσ. 177-180) και τις Κανακίδου και Παπαγιάννη (1997, σσ. 86-88) σε ό,τι αφορά τη διαπολιτισμική αγωγή στις Η.Π.Α., διακρίνονται πέντε τάσεις: Προσέγγιση των ανθρωπίνων σχέσεων, Διδασκαλία του διαφορετικού μαθητή πολιτισμικά, Μελέτες μεμονωμένων ομάδων, Εκπαίδευση για κοινωνική και πολυπολιτισμική ανασυγκρότηση και τέλος Πολυπολιτισμική προσέγγιση της εκπαίδευσης.

Αρχικά, στο πλαίσιο μιας αντισταθμιστικής προσέγγισης η πρώτη άποψη συντελεί στην τόνωση της αυτοεκτίμησης των μειονοτικών ομάδων και αποσκοπεί στο γεφύρωμα των διαφορών, μέσω της ενίσχυσης της πολιτισμικής τους ταυτότητας. Στη δεύτερη άποψη, οι εκφραστές της εστιάζουν στην ενίσχυση των μελών μιας μειονότητας, της αυτοεκτίμησής τους και διατυπώνουν προτάσεις που θα οδηγήσουν μέσα στο υπάρχον κοινωνικό σύστημα στη βελτίωση των ανθρωπίνων σχέσεων. Η έκφραση της τρίτης άποψης αναδόθηκε από διδακτικές παρεμβάσεις ή εμπειρικές έρευνες συγκεκριμένων εθνικών ομάδων, ασκώντας κριτική στις διακρίσεις, τη φυλετική καταπίεση και την κοινωνική δομή μιας χώρας. Μεγάλη απήχηση στους εκπαιδευτικούς είχε η τέταρτη κατεύθυνση και οι υποστηρικτές της διαμόρφωσαν διδακτικά μοντέλα για την υπογράμμιση της πολιτισμικής διάστασης, χωρίς όμως να λαμβάνουν υπόψη τη γλωσσική πλευρά, με βασικούς στόχους: α) τη συνειδητοποίηση της αξίας του πολιτισμικού πλουραλισμού και δύναμης, β) το σεβασμό των πολιτισμικών διαφορών και τη συνειδητοποίηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, γ) τη δυνατότητα επιλογής εναλλακτικών τρόπων ζωής, δ) την κοινωνική δικαιοσύνη, την ισόρροπη κατανομή αγαθών καθώς και την ισότητα των ευκαιριών μεταξύ των διαφόρων εθνικών ομάδων.

Οι υποστηρικτές της πέμπτης κατεύθυνσης, εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στην ζήτηση της κατανόησης από τη μεριά των μαθητών, στα αίτια της ανισότητας, της κοινωνικής αδικίας και της καταπίεσης, με αποτέλεσμα να καθίστανται ικανοί να αντιμετωπίζουν τα εκάστοτε προβλήματα προς όφελος του συνόλου μέσα από κατάλληλες διδακτικές παρεμβάσεις. Η τάση αυτή, αποσκοπούσε στο σχεδιασμό της εκπαίδευσης στη βάση της χειραφέτησης και του μετασχηματισμού της κοινωνίας και αναπτύχθηκε μετά τη δεκαετία του '80.

3.9.1.2. Καναδάς

Ο Καναδάς, όπως άλλωστε και άλλες χώρες, μέχρι τη δεκαετία του '60, λειτουργούσε με την πολιτική της αφομοίωσης των εθνικών μειονοτήτων. Η Εξεταστική των Πραγμάτων Επιτροπή συστάθηκε το 1962 σχετικά με τη διγλωσσία και το διαπολιτισμό. Έργο της επιτροπής αυτής ήταν η διατήρηση τόσο του αγγλοκαναδικού όσο και του γαλλοκαναδικού πολιτισμού, των δύο θεμελιωδών πολιτισμών της καναδικής κοινωνίας, αλλά και των πολιτισμών των άλλων μεταναστευτικών ομάδων (Κανακίδου και Παπαγιάννη, 1997, σ. 90). Η εκπαιδευτική πολιτική, από τις αρχές του '70, βασίστηκε στην αρχή του «πολυπολιτισμού σε διγλωσσικό πλαίσιο» (Μπόμπας, 2001, σ. 85 κ.ε.) αποσκοπώντας στην ενίσχυση των πολυπολιτισμικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και διαμορφώνοντας έτσι το βασικό στοιχείο της καναδικής ταυτότητας, τον πολιτισμικό πλουραλισμό.

Βάση της επίσημης κυβερνητικής πολιτικής κατά τους Modgil κ.ά. (1997, σσ. 25-26), υπήρξε η πολυπολιτισμικότητα, γεγονός που οδήγησε σε αποδοχή της πολιτισμικής πολυμορφίας και της εγκατάλειψης του ρατσισμού και του εθνοκεντρισμού. Σε αυτό συνετέλεσε η εγκατάλειψη της αφομοιωτικής πολιτικής και ο προσανατολισμός προς μια ενταξιακή πολιτική των μεταναστών στην κοινωνία της χώρας υποδοχής (Λάναρης, 1989, σσ. 64-73). Ωστόσο, η εφαρμογή προγραμμάτων κατασκευασμένων με άξονες τη διγλωσσία και τον πολυπολιτισμό δεν οδήγησαν σε μία βαθύτερη συνεργασία μεταξύ των πολιτισμικών μειονοτήτων, που μαζί με τις κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες (Αγγλο-Γάλλο-Καναδούς) συνέθεταν το μωσαϊκό αυτής της πολυεθνικής χώρας (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1997, σσ. 88-91).

3.9.1.3. Αυστραλία

Στην Αυστραλία, η εκπαιδευτική της στάση, κυρίως μέσα από την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας υιοθέτησε το αφομοιωτικό μοντέλο, με στόχο την ένταξη στη χώρα υποδοχής των μεταναστών. Παράλληλα υπήρξε μια εμμονή στον αγγλοσαξονικό τρόπο ζωής και μια άρνηση

στην πολυπολιτισμική πραγματικότητα (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1997, σσ. 91-92). Από το 1970 άρχισαν να λειτουργούν εκπαιδευτικά προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης και υποστηριζόταν ο μεταβατικός πολυπολιτισμός. Με τον τρόπο αυτό αποσκοπούσαν, μέσω της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών στη μάθηση της αγγλικής γλώσσας (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1997, σ. 92). Έπρεπε όμως αρχικά η κοινωνική δομή της χώρας να αλλάξει, καθώς αποτελούσε τροχοπέδη και συντηρούσε τον εθνοκεντρισμό, τις κοινωνικές ανισότητες και την πολιτισμική ομοιογένεια (Modgil κ.ά. 1997, σσ. 26-27) και μετέπειτα να σχεδιαστούν εκπαιδευτικά προγράμματα που θα στοχεύουν στην πολυπολιτισμική πραγματικότητα. Ο Bullivant (1997, σσ. 65-85) προτείνει για τη διεκπεραίωση του σκοπού αυτού, με κριτική προσέγγιση, ένα πολυεθνικό αναλυτικό πρόγραμμα με χαρακτήρα διαπολιτισμικό που θα κάνει αντιληπτές τις φυλετικές, ταξικές, πολιτισμικές και εθνικές διαφορές.

3.9.2. Η Ευρωπαϊκή Εμπειρία

Η διαπολιτισμική διάσταση στον ευρωπαϊκό χώρο εμφανίζεται το 1975 και αρχικά τοποθετείται στο μεταναστευτικό εργατικό δυναμικό της και στην εκπαίδευσή του. Σε χώρες με μεγάλο μεταναστευτικό κύμα, κάποιες ομάδες κατάφεραν να διατηρήσουν την εθνική τους ταυτότητα. Αντίθετα κάποιες άλλες εντάχθηκαν και αφομοιώθηκαν από χώρα υποδοχής και τον πολιτισμό της (Μάρκου, 1995γ, σσ. 136-137). Σε χώρες της Ευρώπης με μεγάλο μεταναστευτικό κύμα, τα εκπαιδευτικά συστήματα εφάρμοσαν μια αφομοιωτική πολιτική, μέχρι το 1970-75, με στόχο τη δημιουργία εθνικής συνείδησης-ταυτότητας και την ομοιογένεια μέσα από μονοπολιτισμικές πρακτικές. Με αυτόν τον τρόπο, διάφορα ευρωπαϊκά κράτη θέσπισαν νόμους που περιλάμβαναν για τον μεταναστευτικό πληθυσμό και εκπαιδευτικά μέτρα, καθώς ο πληθυσμός αυτός αντιμετωπιζόταν ως «ξένο» σώμα, περισσότερο λόγω της αδιαμφισβήτητης πραγματικότητας της μη ανοχής και αποδοχής της πολυπολιτισμικής κοινωνίας (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1997, σ. 75). Τα μέτρα αυτά μεταξύ άλλων περιλάμβαναν: α) εκπαίδευση, με ή χωρίς παράλληλη φοίτηση σε απογευματινά τμήματα μητρικής γλώσσας, με άμεση ένταξη στις

κανονικές τάξεις των σχολείων της χώρας υποδοχής, β) εθνικά σχολεία για παιδιά της ίδιας εθνοπολιτισμικής προέλευσης γ) δίγλωσσες τάξεις όπου θα διδάσκονταν μαθήματα γλώσσας και στοιχείων πολιτισμού της χώρας υποδοχής και της χώρας προέλευσης και, τέλος, δ) προπαρασκευαστικές τάξεις μόνο για αλλοδαπούς μαθητές με σκοπό τη μετάβασή τους στις κανονικές τάξεις (Δαμανάκης, 1989).

Με βάση όλα τα παραπάνω μέτρα, η μεταναστευτική εκπαιδευτική πολιτική των χωρών υποδοχής φαίνεται πως είχε διπλό στόχο. Από τη μία την γλωσσική προετοιμασία των αλλοδαπών μαθητών μέσω της εκμάθησης της μητρικής γλώσσας με παράλληλη αφομοίωση-ενσωμάτωση, και από την άλλη, την επανένταξη και την παλιννόστηση στο κοινωνικοπολιτισμικό και εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας προέλευσής τους (Δαμανάκης, 1997α, σσ. 33-34). Η αποτυχία της μεταναστευτικής εκπαιδευτικής πολιτικής εστιάζεται στο γεγονός της μη ομαλής ένταξης των μαθητών. Αυτό οφείλεται στη θέληση αρκετών μεταναστών να ενταχθούν τα παιδιά τους στο σύστημα εκπαίδευσης της χώρας υποδοχής δίχως την πρότερη διαμόρφωση των κατάλληλων συνθηκών, με τη σχολική αποτυχία να είναι αναπόφευκτη. Ο θεσμός των τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας δημιουργήθηκε με αυτό το σκεπτικό, τα αποτελέσματα των οποίων δεν ήταν τα αναμενόμενα (Μάρκου, 1995β, σ. 162). Αναζητήθηκαν προτάσεις που όμως θα οδηγούσαν σε μια αποτυχημένη πολυπολιτισμική προσέγγιση, χωρίς τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης με τον κυρίαρχο πολιτισμό, την εισαγωγή δηλαδή του πολιτισμού των μεταναστών. Για το λόγο αυτό, εκφράστηκε επίσημα η ανάγκη στην υπουργική σύνοδο της Στοκχόλμης το 1975 να αρχίσουν διακρατικές συνομιλίες για την προώθηση όσο και τη διασφάλιση στο εκπαιδευτικό σύστημα των χωρών υποδοχής ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών για τα παιδιά των μεταναστών.

Η πρώτη σημαντική ρύθμιση είναι η «Οδηγία του Συμβουλίου της 25ης Ιουλίου 1977» (77/486/ΕΟΚ), που βασίστηκε στο άρθρο 49, και το οποίο τοποθετείται σχετικά με την ελεύθερη διακίνηση των εργαζομένων και προσπάθησε να ρυθμίσει θέματα εκπαίδευσης των παιδιών των εργαζομένων. Η Οδηγία έχει τρεις κατά κύριο λόγο εκπαιδευτικούς άξονες:

1. Δωρεάν εκπαίδευση, με στόχο την ένταξη στο σύστημα της χώρας υποδοχής των

παιδιών των διακινούμενων εργαζομένων,

2. Διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης με σκοπό την ενδεχόμενη παλιννόστηση.
3. Κατάρτιση-επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν τη διδασκαλία αυτών των παιδιών.

Διαπιστώνεται πως, ενώ δεν υπάρχει ουσιαστική αλλαγή αναφορικά με τα μέτρα που ελήφθησαν, φαίνεται πως γίνεται επίσημη αναφορά για πρώτη φορά στη συνεργασία ανάμεσα στις χώρες καταγωγής και υποδοχής, με στόχο την εκπόνηση προγραμμάτων διδασκαλίας του πολιτισμού της χώρας καταγωγής και της μητρικής γλώσσας μπροστά στο ενδεχόμενο επανένταξης στο κράτος-μέλος καταγωγής των παιδιών των μεταναστών (Δαμανάκης, 1989α, σσ. 32-50. Μάρκου, 1995γ, σσ. 137-138).

Η εκπαιδευτική πολιτική της ΕΟΚ από τις αρχές της δεκαετίας του 1980, στρέφεται στην υπόθεση της διαφοράς από την υπόθεση του ελλείμματος, προσδίδοντας στην εκπαίδευση την διαπολιτισμική διάσταση. Η διάσταση αυτή επιβλήθηκε προοδευτικά, με σκοπό να ευνοηθεί μεταξύ όλων των μαθητών ο αμοιβαίος σεβασμός και η κατανόηση ανεξάρτητα από τη θρησκευτική, γλωσσική, εθνική καταγωγή τους (Νικητάκη, 1997, σσ. 36-39). Αποτελεί λοιπόν, τη μετάβαση σε μια αγωγή και εκπαίδευση για όλους, σε ένα ενιαίο εκπαιδευτικό σύστημα με ισότιμη μεταχείριση, από μια ειδική αγωγή και εκπαίδευση για ξένους (Δαμανάκης, 1997α, σσ. 34-35).

Το ερευνητικό Project No 7 συντέλεσε ουσιαστικά σε αυτό για την εκπαίδευση και την πολιτισμική ανάπτυξη των μεταναστών, το οποίο ταυτίζει σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία τη διαπολιτισμική εκπαίδευση με την προετοιμασία όλων των νέων για τη ζωή (Μάρκου, 1995α, σσ. 96-97). Η «Συνθήκη του Μάαστριχτ» αποτελεί όμως το σημαντικότερο γεγονός 7/02/1992 (άρθρα 126, 128), με την οποία η Ευρωπαϊκή Ένωση, αναγνωρίζει την «πολιτιστική και γλωσσική πολυμορφία» των κρατών-μελών, τονίζοντας την ευρωκεντρική διάσταση, και συμβάλλει στην εξέλιξη όλων των πολιτισμών, με σεβασμό στην εθνική και περιφερειακή

πολυμορφία τους ενώ παράλληλα λειτουργεί προβάλλοντας την κοινή πολιτισμική κληρονομιά. Η πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία στα σχολεία καθίσταται πλέον κανόνας, και η διάσταση που δίνεται στη εκπαίδευση και τη διαπολιτισμική αγωγή είναι σημαντική, καθώς συνδράμει αρκετά σε επίπεδο πράξης (Σωκράτης, 1997-2000, σ. 58-59):

1. Τονίζεται ότι πρέπει να επιδιώκει το άνοιγμα του σχολείου στον κοινωνικό ιστό και όχι να περιορίζεται στις αίθουσες διδασκαλίας.
2. Η αντίληψη μετάδοσης μόνον του κυρίαρχου πολιτισμού και της γλώσσας και των χωρών υποδοχής των άλλων πολιτισμών και γλωσσών στους μαθητές θεωρείται λαθεμένη.
3. Σχετικά με τη διαμόρφωση των σχετικών αντιλήψεων διαδραματίζει σημαντικό ρόλο ενώ παράλληλα συμβάλλει στην καταπολέμηση του ρατσισμού και της ξеноφοβίας.
4. Προβάλλεται η αποφυγή προσέγγισης της διδασκαλίας εθνοκεντρικού χαρακτήρα και της στερεότυπης παρουσίασης των άλλων πολιτισμών, καθώς και η προτροπή των μαθητών να συνειδητοποιούν την ύπαρξη και να κατανοήσουν τις ιδιαιτερότητες των άλλων πολιτισμών, χωρίς όμως να θεωρούν τους πολιτισμούς τους σε σχέση με της χώρας υποδοχής, κατώτερους ή ανώτερους.
5. Γίνεται προσπάθεια για τη διαπολιτισμοποίηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών με την παραγωγή ανάλογου εκπαιδευτικού υλικού όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων.
6. Με τη συνδρομή των προγραμμάτων (Comenius), προωθείται η εκμάθηση της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας καταγωγής, η προώθηση της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας, καθώς και η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής.
7. Δίνεται έμφαση στην συνεργασία των εκπαιδευτικών με γονείς και ειδικούς, κατάρτισή τους, προκειμένου να επιτευχθεί η προσαρμογή των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον που οφείλει να σέβεται τις ανάγκες τους.

3.10. Η Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση στην Ελλάδα

Τα μεταναστευτικά ρεύματα και οι πληθυσμιακές ανακατατάξεις, λόγω ακριβώς της γεωγραφικής της θέσης, δεν ήταν δυνατόν να αφήσουν ανεπηρέαστη την Ελλάδα, αλλά περισσότερο λόγω του διεθνούς της ρόλου και της ιδιότητας της ως εταίρου στην Ε.Ε. Με τον τρόπο αυτό, κατά παράδοση, η χώρα μας, από χώρα αποστολής μεταναστών στα τέλη του 20ού αιώνα, μεταβλήθηκε σε χώρα προορισμού του μεταναστευτικού ρεύματος, λόγω της πολιτικής αστάθειας, της κατάρρευσης των πρώην σοσιαλιστικών-βαλκανικών κρατών και των πολέμων. Τη δεκαετία του 1970, η Ελλάδα δέχθηκε το κύμα της παλιννόστησης των Ελλήνων εργατών από τη Γερμανία. Τη δεκαετία του 1980 προστέθηκε η παλιννόστηση των πολιτικών προσφύγων από την Ανατολική Ευρώπη και στη συνέχεια των Ελλήνων ομογενών από την Ασία, την Μ. Ανατολή, την πρώην Σοβιετική Ένωση και την Αφρική, οι οποίοι εγκαθίστανται στην Ελλάδα προς αναζήτηση ενός ασφαλέστερου και καλύτερου μέλλοντος (Δρεττάκης, 1999, σ. 45).

Σε σύγκριση με τις εμπειρίες άλλων χωρών, η ελληνική πολιτεία προσπάθησε να οργανώσει διαδικασίες διαχείρισης και θεσμούς των ζητημάτων που ανέκυψαν με την εγκατάσταση ενός μεγάλου αριθμού πολιτισμικά διαφορετικών ατόμων στην εδαφική της επικράτεια. Η δεδομένη πολυπολιτισμικότητα, αυτή που χαρακτηρίζει την ελληνική κοινωνία συνηγορεί στην επιτακτική ανάγκη υιοθέτησης νέων στρατηγικών δράσης και προσεγγίσεων στην εκπαίδευση, τις διακρατικές σχέσεις, την κοινωνία, που θα προωθούν τη συνεργασία, την κοινωνική πρόνοια, την ασφάλεια και την αλληλεγγύη. Αφορά λοιπόν ένα μείζον και επίκαιρο αίτημα, όσο και αναγκαίο, στο μέτρο που η ελληνική κοινωνία φαίνεται να εξακολουθεί ουσιαστικά να λειτουργεί αποτελεσματικά στο θέμα της μεταναστευτικής πολιτικής, στη λογική της αφομοίωσης στην καλύτερη περίπτωση ή της διστακτικής υιοθέτησης (ΥΠ.Ε.Π.Θ – Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών – ΚΕΔΑ, 1998, σ. 51).

3.11. Πρότυπο Προγραμματισμένης Οργανωσιακής Αλλαγής

Σύμφωνα με τους Τραβασάρου (2001, σσ. 21-26) και Ζωγράφου (2003), η σχεδιασμένη αλλαγή, υποκινείται ουσιαστικά από συγκεκριμένες δυνάμεις και μπορεί να αναλυθεί στα εξής στάδια: Την τελευταία εικοσαετία η Ελλάδα, δέχτηκε μεγάλο μεταναστευτικό κύμα και ρεύμα αλλοδαπών λόγω των ανακατατάξεων στην εγγύς Ανατολή και την Ανατολική Ευρώπη. Η αλλαγή της δημογραφικής σύνθεσης άρχισε να δημιουργεί μια καινούργια πολυπολιτισμική κοινωνία. Η εισροή των αλλοδαπών εργαζομένων είχε επιπτώσεις και στην οικονομική κατάσταση της χώρας. Ακόμη, φαίνεται να άλλαξε σημαντικά τη σύνθεση του μαθητικού δυναμικού. Εγγράφηκαν τα παιδιά των παλιννοστούντων και των αλλοδαπών σε διάφορες βαθμίδες εκπαίδευσης, παιδιά που δε μιλούσαν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, τα ελληνικά και που στη πλειονότητά τους είχαν αρχίσει στη χώρα προέλευσής τους το σχολείο.

Το σχολείο έπρεπε να λειτουργήσει συνεργατικά και με τους γονείς των παιδιών αυτών, οι περισσότεροι από τους οποίους επίσης δε γνώριζαν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και δε μιλούσαν ελληνικά. Το σύστημα διοίκησης της εκπαίδευσης στη χώρα μας είναι συγκεντρωτικό και δε χαρακτηρίζεται από την ιδιότητά του να ανταπεξέρχεται σταθερά και με τρόπο αποτελεσματικό και πειστικό στις συνθήκες που κάθε φορά διαμορφώνει το πολιτικό γίγνεσθαι. Οι θεσμικές αλλαγές δημιουργούνται έπειτα από τις εισηγήσεις που θα γίνουν από το ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ. και επιβάλλονται με την «εκ των άνω διαδικασία». Η εκάστοτε αλλαγή που πρέπει να γίνει συχνά ορίζεται από το χάσμα που υπάρχει ανάμεσα στην προσδοκώμενη και την παρούσα κατάσταση. Βασική προϋπόθεση αποτελεί η σαφήνεια αφετηρίας και στόχων, για την επιτυχή εισαγωγή της αλλαγής. Ο δε επιθυμητός στόχος πρέπει να είναι αποδεκτός από όλους και να στηρίζεται στα υπάρχοντα επιστημονικά και ερευνητικά δεδομένα (Σκούρτου, Βρατσάλης, Γκόβαρης, 2004).

Το ελληνικό σχολείο ήταν προσανατολισμένο προς μια μονογλωσσική και μονοπολιτισμική προσέγγιση των πραγμάτων, παρόλο που πρότερα υπήρχε η εμπειρία σε μοντέλα εκπαίδευσης διαπολιτισμικού τύπου τα οποία συχνά εφαρμόζονταν στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης. Ωστόσο, αντιμετώπισε νέα προβλήματα τα οποία με τις παλιές μεθόδους με δυσκολία

μπορούσαν να λυθούν. Τα παιδιά αλλοδαπών θεωρήθηκε ότι έπρεπε να ενταχθούν στο σχολείο. Το ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ., ο εισηγητής της αλλαγής, ακολούθησε την πρακτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Η αφομοιωτική πολιτική των χωρών υποδοχής βασιζόταν στο αξίωμα πως ο ντόπιος ομοιογενής πληθυσμός πρέπει να απορροφήσει τους μεταναστευτικούς πληθυσμούς, ώστε σταδιακά να εξαλειφθούν όλα τα χαρακτηριστικά στοιχεία της πολιτισμικής ετερότητας. Στο πλαίσιο αυτό υιοθέτησε μέτρα αφομοίωσης και ενσωμάτωσης.

Για το λόγο αυτό, το ελληνικό σχολείο δεν έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον, ήδη από την εισαγωγή των πρώτων παλιννοστώντων μαθητών σε αυτό, για την εφαρμογή εξειδικευμένων διδακτικών μεταρρυθμίσεων σε σχέση με τη γλωσσική διδασκαλία των συγκεκριμένων μαθητών. Αντιθέτως, απαίτησε από τους μαθητές αυτούς προς το ήδη υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα, την γλωσσική, γνωστική και πολιτισμική συμμόρφωσή τους θεωρώντας ότι κάτι τέτοιο αποτελούσε υποχρέωση των ίδιων των παιδιών και των οικογενειών τους. Το βασικό δηλαδή γνώρισμα αυτών των ρυθμίσεων είναι ότι αντιμετωπίζουν τους μαθητές όχι ως διαφορετικούς αλλά ως «μειονεκτούντες». Κατόπιν της διαπίστωσης από το ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ., της ανάγκης για αλλαγή, αυτό προχώρησε στη λήψη μέτρων και οδηγήθηκε στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τα μέτρα που καλούνταν να εφαρμόσουν. Οι νομοθετικές ρυθμίσεις μπορούν να χωριστούν για τους ομογενείς και τους αλλοδαπούς μαθητές, σύμφωνα με το Δαμανάκη (2001, σσ. 77-78), σε δυο χρονικά οριοθετημένες κατηγορίες :

Η πρώτη κατηγορία αφορά τις θεσμικές ρυθμίσεις με καθαρά προνομιακό χαρακτήρα για τους ομογενείς και παλιννοστούντες μαθητές. Αυτά τα μέτρα, κινούνται στη λογική της ελλειμματικότητας του κεφαλαίου των εν λόγω μαθητών, τόσο μορφωτικού όσο και πολιτισμικού, και επιτάσσουν την επιεική αντιμετώπισή τους και άρχισαν να εφαρμόζονται στο τέλος του '70. Τα Προεδρικά και Βασιλικά Νομοθετικά διατάγματα (Β.Δ. 585/72, Ν.Δ. 339 /74, Π.Δ. 417/77, Π.Δ. 578/77, Π.Δ. 117/78, Π.Δ. 257/78, Π.Δ.155/78) υπαγορεύουν για τους ομογενείς και τους παλιννοστούντες μαθητές τη μείωση των απαιτήσεων κατά τις εισαγωγικές, προαγωγικές και κατατακτήριες εξετάσεις, και λειτουργούν με τη λογική της παροχής πίστωσης χρόνου (Δαμανάκης 1997α, 2001).

Κατά την περίοδο 1980-1995 χρονολογείται η δεύτερη κατηγορία ρυθμίσεων και χαρακτηρίζεται από τη λογική της λήψης αντισταθμιστικών μέτρων. Στο θεσμικό επίπεδο, οι κυριότερες αλλαγές που συντελούνται είναι η δημιουργία Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.) και Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.). Νομοθετούνται πλέον, ύστερα από την Υπουργική Απόφαση (Φ 818-2/Ζ/4139/20-1080) με την οποία εγκαινιάζεται ο θεσμός των τάξεων υποδοχής και τα Φ.Τ. με το ν. 1404/833 (άρθ. 45), εκτός από τις Τ.Υ.. Στόχος των Τ.Υ. και των Φ.Τ. είναι η προσαρμογή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα των «μειονεκτούντων» μαθητών. Ήδη από το έτος το 1984 λειτούργησαν σχολεία αποδήμων στην Αττική και Θεσσαλονίκη επίσης, τα οποία αποτελούν ειδική μορφή εκπαίδευσης (Π.Δ. 435/844 και 369/855). Με το ν. 1865/89 (Φ.Ε.Κ. 210 τ.Α΄/28-9-89, άρθρο 7, παρ. 1) το 1989 τα Σχολεία Αποδήμων Ελληνοπαίδων μετονομάστηκαν σε Σχολεία Παλιννοστούντων Ελληνοπαίδων. Έτσι, η εφαρμογή προσθέτει την καινοτομία ότι τα Σχολεία Παλιννοστούντων λειτουργούν στη λογική μιας διαχωριστικής εκπαίδευσης. Η απομόνωση των μαθητών σε αυτά τα ξεχωριστά σχολεία εμπόδισε την ομαλή ένταξη αυτών των παιδιών, καθώς οδήγησε σε μια «γκετοποίηση». Μέχρι τις αρχές του '90 στα Σχολεία Παλιννοστούντων φοιτούσαν μαθητές προερχόμενοι κυρίως από γερμανόφωνες και αγγλόφωνες χώρες, ενώ από ρωσόφωνες χώρες μαθητές στο Σχολείο Παλιννοστούντων Θεσσαλονίκης, ύστερα από το κύμα της μαζικής παλιννόστησης στις αρχές της δεκαετίας του 1990 από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης (Δαμανάκης, 1997β, σσ. 213-223).

Μέχρι και τις αρχές της δεκαετίας του '90, αξιολογώντας συνολικά το θεσμικό πλαίσιο και την εκπαιδευτική πράξη, ο Δαμανάκης (1997α, σ. 39) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι «τόσο το θεσμικό πλαίσιο όσο και η εκπαιδευτική πράξη δεν κινούνται στο πνεύμα της διαπολιτισμικής προσέγγισης. Και στα δύο επίπεδα κυριαρχεί η λογική της υπόθεσης του ελλείμματος και των αντισταθμιστικών μέτρων. Και στα δυο επίπεδα προτάσσεται η ίδια ταυτότητα και απαιτείται από τον άλλον να προσαρμοστεί και να την υιοθετήσει θυσιάζοντας την ετερότητά του». Όπως και στην προηγούμενη δέσμη μέτρων, η αφετηρία και εδώ είναι η ελλειμματικότητα του μορφωτικού κεφαλαίου των μαθητών, ενώ η μόνη διαφοροποίηση έγκειται στη θεσμοθέτηση νέων μορφών εκπαίδευσης. Υπουργικές εγκύκλιοι αφήνουν ανοιχτό το ενδεχόμενο διδασκαλίας της γλώσσας της χώρας προέλευσης (Δαμανάκης, 2001), γεγονός που δίνει την εντύπωση ότι

δύναται έμμεσα να λειτουργήσει επικουρικά στην προσαρμογή αυτών των μαθητών και στην ένταξη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Η σύγχυση που επικρατούσε έγινε σαφής τη δεκαετία του '90, όσο και η δυσλειτουργικότητα του συστήματος. Η ουσία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, διέφερε ριζικά από αυτή που εφαρμοζόταν στα σχολεία, όπως ορίζεται στο λόγο των επιστημόνων. Σε επίπεδο Ε.Ε., υιοθετήθηκε λοιπόν, η διαπολιτισμική εκπαίδευση η οποία γίνεται αντιληπτή ως αφετηρία για δράση προς την κατεύθυνση της ισότητας των ευκαιριών στην κοινωνία και την εκπαίδευση αλλά και ως μια αρχή που πρέπει να διαπερνά το σύνολο του σχολικού προγράμματος. Στόχος δεν αποτελούσε πια η αφομοίωση των αλλόγλωσσων παιδιών αλλά η προβολή της έντονης ανάγκης για μια εκπαιδευτική πολιτική αντιμετώπισης άλλου είδους. Η πολιτική αυτή είναι προσανατολισμένη προς ένα σύστημα διδασκαλίας πολιτισμικού πλουραλισμού, καθώς και προς την κατεύθυνση της αναγνώρισης και του σεβασμού των πολιτισμικών διαφορών και αποστασιοποιημένη από την πρακτική της πολιτισμικής ομογενοποίησης και της αφομοίωσης. Δόθηκε έμφαση από πολλούς υποστηρικτές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην ανάγκη να εξαλειφθούν οι προκαταλήψεις, τα στερεότυπα, και οι διακρίσεις, τόσο σε κοινωνικό επίπεδο όσο και σε ατομικό και κατ' επέκταση και στους εκπαιδευτικούς θεσμούς (Καλαντζή-Αζίζι, Ζώνιου, Σιδέρη, Βλάχου, 1998; Μήλλας, 2001; Γκόβαρης, Νιώτης, Νιώτη, 2003). Αντιμέτωποι λοιπόν στην επιτακτική ανάγκη για αναδιαμόρφωση μέσα στην εκπαίδευση και επαναπροσδιορισμό των στόχων και την νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα, η Πολιτεία, ήδη από το 1996, προχώρησε σε θεσμικές ρυθμίσεις με νόμους που ψήφισε, χωρίς όμως εντέλει να υιοθετηθεί μία εκπαιδευτική πολιτική συγκεκριμένη και ξεκάθαρη.

Ακολουθεί η ίδρυση της Ειδικής Γραμματείας Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο δημιουργίας των εκπαιδευτικών στρατηγικών της, η ελληνική Πολιτεία συγκρότησε τον Ενιαίο Διοικητικό Τομέα Θεμάτων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Εκπαίδευσης Ελληνοπαίδων Εξωτερικού, Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Αποκέντρωσης (Υπουργική Απόφαση υπ' αριθ. ΣΤ 5/11, Φ.Ε.Κ. 171 τ.Β'/6-3-96). Προϊσταται Ειδικός Γραμματέας, σύμφωνα με την ίδια Υπουργική Απόφαση του Ενιαίου αυτού Διοικητικού Τομέα, στον οποίο υπάγονται: α) η Διεύθυνση Ξένων και Μειονοτικών σχολείων και β) η Διεύθυνση

Εκπαίδευσης Ελληνοπαίδων Εξωτερικού. Παρόλο που κατά τον Ειδικό Γραμματέα Διαπολιτισμικής Αγωγής και Παιδείας Ομογενών του ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ. ο νόμος αυτός δίνει τη δυνατότητα εφαρμογής πολιτικών και ανοίγει νέους ορίζοντες για την αποτελεσματικότερη εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών προς τη διαπολιτισμική κατεύθυνση, δέχθηκε αυστηρή κριτική. Η εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθείται θεωρείται ανεπιτυχής, διότι τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζονται με τη λογική των «ξεχωριστών» σχολείων του «διαχωρισμού», για «νέους με μορφωτικές, κοινωνικές, εκπαιδευτικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες» (Δαμανάκης, 1997β. Μάρκου 1997α και 1997β. Γκότοβος, 1997, σσ. 23-27).

Σημαντικός σταθμός η ψήφιση του ν. 2413/96 για την εξασφάλιση του αναγκαίου πλαισίου για την εισαγωγή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Παράλληλα υπαγορεύει την ανάγκη εφαρμογής και διαμόρφωσης για τα Διαπολιτισμικά Σχολεία συγκεκριμένου οργανωτικού και λειτουργικού πλαισίου, καθώς και ρύθμισης της σχέσης ανάμεσα στους υπάρχοντες θεσμούς και τα Διαπολιτισμικά Σχολεία μέσα σε ένα πλαίσιο συνολικών ρυθμίσεων. Με το ν. 2413/1996 (Φ.Ε.Κ. 124 Τ.Α'/17-6-96, Κεφ. ΙΑ', άρθρο 38), η Διεύθυνση Εκπαίδευσης Ελληνοπαίδων Εξωτερικού του ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ. της Κ.Υ. μετονομάστηκε σε Διεύθυνση Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Δι.Π.Ο.Δ.Ε.). Με το ν. 2413/96 (Φ.Ε.Κ. 124 Τ.Α'/17-6-96, Κεφ. Β: Άρθρα 5, 6, 7), ιδρύθηκε από την Πολιτεία το επίσημο συμβουλευτικό όργανο, το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ), που δρα σε ζητήματα Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Σκοπός του ΙΠΟΔΕ αποτελεί η έρευνα και η μελέτη του συνόλου των εκπαιδευτικών θεμάτων που αφορούν τόσο την προώθηση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στον ελληνικό χώρο όσο και την ελληνική παιδεία στο εξωτερικό. Ο ρόλος του είναι διττός, καθώς περιλαμβάνει αφενός την εκπαιδευτική ένταξη των αλλοδαπών μαθητών, και των μαθητών που προέρχονται από ευάλωτα περιβάλλοντα στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό κοινωνικο- πολιτισμικά και αφετέρου την προώθηση της ελληνικής παιδείας στους ομογενείς. Ως σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ορίζεται (άρθρο 34) «η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες» (ΙΠΟΔΕ, 2004, σ. 64).

Στη συνέχεια τέθηκε σε εφαρμογή η υπ' αριθ. (Φ821/21 I/3403/Z1, Φ.Ε.Κ. 48 τ.Β'/16-12004) που σχετίζεται με τη συγκρότηση τριών αποκεντρωμένων γραφείων του ΙΠΟΔΕ στη Πάτρα, την Θεσσαλονίκη και τα Ιωάννινα. Τα γραφεία αυτά παρακολουθούν, συντονίζουν και εποπτεύουν τη γενικότερη λειτουργία καθώς και την εφαρμογή των προγραμμάτων στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το κάθε γραφείο έχει επόπτη τον οικείο Περιφερειακό Διευθυντή Εκπαίδευσης και παράλληλα ορίζεται υπεύθυνος, με απόφαση του τότε Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Σχολικός Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας ή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ύστερα από εισήγηση του ΙΠΟΔΕ. Τον Μάρτιο του 2011 καταργείται το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης με το σχέδιο νόμου «Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία και λοιπές διατάξεις, άρθρο 21, παράγραφος 1 δ». Ακολουθεί η αναμόρφωση του θεσμικού πλαισίου των Τ.Υ. και Φ.Τ. (Φ.10/20Γ1/708, 7-9-1999, απόφαση του Υπουργού Παιδείας για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση). Αξίζει να αναφερθεί πως είναι η πλέον πρόσφατη σχετικά με τις Τ.Υ. και τα Φ.Τ. η Υπουργική Απόφαση που προσδιορίζει όλα τα παραπάνω καθώς η ελληνική Πολιτεία ίδρυσε Τ.Υ. και Φ.Τ από το 1980 ήδη με απόφαση του Υφυπουργού (Υπ.Ε.Π.Θ., Φ818.2/Ζ/4139/20-10-80) για παλιννοστούντες Έλληνες μαθητές σε σχολεία Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης. Το πρόγραμμα των Τ.Υ. ολοκληρώνεται σε δύο κύκλους, που λειτουργούν στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου. Ο ελάχιστος αριθμός μαθητών με τον οποίο μπορεί να δημιουργηθεί Τάξη Υποδοχής I ή II είναι εννέα (9) και ο μέγιστος αριθμός δεκαεπτά (17). Το πρόγραμμα των Τάξεων Υποδοχής είχε και έχει ως στόχο την ενδυνάμωση και την ενίσχυση των επιδόσεων των διαφοροποιημένων πολιτισμικά μαθητών/τριων, καθώς και την ταχύρρυθμη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας (Κοντογιάννη & Θώμου, 2022). Παράλληλα η λειτουργία των Φ.Τ. πραγματοποιείται εκτός σχολικού ωραρίου. Ο μεγαλύτερος αριθμός μαθητών με τον οποίο μπορεί να δημιουργηθεί Φροντιστηριακό Τμήμα είναι οκτώ (8) και ο μικρότερος τρεις (3) (Τσουρούλας, Δημητρόπουλος & Γούπος, 2005, σ. 3-6, 38- 48).

Ουσιαστικά οι δύο αυτοί θεσμοί δε λαμβάνουν υπόψη το μορφωτικό κεφάλαιο που οι πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές μεταφέρουν από τη χώρα προέλευσής τους και λειτουργούν προς την κατεύθυνση της γρήγορης προσαρμογής τους, με αποτέλεσμα η λειτουργία τους να

αμφισβητείται ισχυρά από τους ειδικούς. Οι αρμόδιοι εκφραστές της εκπαιδευτικής πολιτικής αναγνωρίζουν πως ο θεσμός αυτός αποτελεί λύση ανάγκης, εφόσον θεωρούν ότι «[...] δεν είναι η καλύτερη εκπαιδευτική παρέμβαση. Είναι, όμως, η καλύτερη αυτή τη στιγμή [...]» (Δαμανάκης, 2001).

Αξιολογώντας λεπτομερέστερα τους δύο θεσμούς, σύμφωνα με τον Νικολάου (2000, σσ. 61-66), σε σχέση με τα δεδομένα που ισχύουν στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, είναι αλήθεια πως λιγότερο τα Φ.Τ. και περισσότερο οι Τ.Υ. μπορούν να αποτελέσουν μία ρεαλιστική λύση, σε αρχικό στάδιο και υπό προϋποθέσεις, για την εισαγωγή στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας των αλλοδαπών που πρόσφατα μετανάστευσαν στη χώρα μας.

Στα τέλη της δεκαετίας του '90, στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ), εκπόνηση ερευνητικών προγραμμάτων [ενέργεια (1.1.Ζ.)], που αφορά την Εκπαίδευση Ειδικών Κατηγοριών, είναι τριετούς διάρκειας (1997-2000), με προοπτική συνέχειας. Πρόκειται για τα έργα: 1) Πρόγραμμα Παιδείας Ομογενών, 2) Πρόγραμμα για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης της μουσουλμανικής μειονότητας, 3) Πρόγραμμα για τη Σχολική και Κοινωνική Ένταξη Παλινοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών, και 4) Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Τσιγγανοπαίδων. Πολύ σημαντική λογίζεται και η παρέμβαση και η συνεισφορά του Κέντρου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ) του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Πατρών, σε ότι αφορά μια σειρά άλλων παρεμβάσεων του, αλλά και την προώθηση της διαπολιτισμικής ιδέας. Μεταξύ αυτών σημειώνονται: τα επιμορφωτικά σεμινάρια για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού σε αλλοδαπούς μαθητές, οι εκπαιδευτικές αποστολές στις δημοκρατίες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, καθώς και οι προσπάθειες για την απόσπαση των πρώτων εκπαιδευτικών στις χώρες αυτές, η οργάνωση διεθνών συνεδρίων σε ετήσια βάση και η συγγραφή διδακτικών εγχειριδίων για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας.

Το Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο της Θράκης, επίσης, χρηματοδότησε μελέτες και έρευνες σχετικά με την εγκατάσταση στην Ελλάδα των παλινοστούντων Ελληνοποντίων και τις προϋποθέσεις για την ομαλή ένταξη των παιδιών στην Εκπαίδευση. Κατόπιν αυτών των

ερευνών, πρότεινε σε ότι αφορά την κάλυψη των εκπαιδευτικών και μορφωτικών αναγκών των Ελληνοποντίων, μια σειρά μέτρων για το ρόλο των Παιδαγωγικών Τμημάτων, όπως επίσης και μέτρα για τη βελτίωση της εκπαίδευσης της μουσουλμανικής μειονότητας στη Δυτική Θράκη. Το έτος 2006, άρχισε η τρίτη φάση (2006-2008) των Πράξεων της Ενέργειας 1.1.1 «Ένταξη των παιδιών με πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες στο εκπαιδευτικό σύστημα» του Μέτρου του ΕΠΕΑΕΚ II. Εγκρίθηκαν και πραγματοποιήθηκαν προγράμματα στο πλαίσιο του Γ΄ ΚΠΣ που είχαν ως κεντρικούς άξονες δράσης την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, την έρευνα και την επιμόρφωση. Πρόκειται για τα ακόλουθα προγράμματα:

- ✓ Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο Α/θμιας εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- ✓ Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο Α/θμιας εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- ✓ Εκπαίδευση μουσουλμανοπαίδων, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- ✓ Ένταξη τσιγγανοπαίδων στο σχολείο, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- ✓ Πρόγραμμα Παιδείας Ομογενών, Πανεπιστήμιο Κρήτης ΠΤΔΕ Ρεθύμνου.

Η τέταρτη φάση των παραπάνω προγραμμάτων πραγματοποιείται μέσω του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ) 2007-2013, του Δ΄ ΚΠΣ, του επιχειρησιακού προγράμματος «Εκπαίδευση και διά βίου μάθηση» της κατηγορίας πράξεων «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση». Πρόκειται για τις ακόλουθες πράξεις:

- ✓ Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- ✓ Εκπαίδευση παλιννοστούντων μαθητών και αλλοδαπών, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- ✓ Ενεργός ένταξη παιδιών αλλοδαπών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και Παιδεία Ομογενών, Πανεπιστήμιο Κρήτης ΠΤΔΕ Ρεθύμνου.

- ✓ Εκπαίδευση των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, συμπράττων φορέας Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Η Εκπαίδευση αλλοδαπών μαθητών αποτελεί έργο πανελληνίας εμβέλειας το οποίο απευθύνεται στα δημόσια σχολεία της χώρας, Π.Ε. και Δ.Ε. με πληθυσμό μαθητών αλλοδαπών πάνω από 10%. Απευθύνεται σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, γιατί δρα εξελικτικά στο εκπαιδευτικό έργο των σχολείων και τους προετοιμάζει ώστε να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις της πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Ο στόχος της εκπαίδευσης αυτής είναι η βελτίωση των σχολικών επιδόσεων των αλλοδαπών μαθητών, προκειμένου να εξασφαλιστεί η κοινωνική τους ένταξη, καθώς και η κατά το δυνατόν ισότιμη εκπαίδευση των ομάδων σε σχέση με τους γηγενείς μαθητές στο ελληνικό σχολείο.

Το Σεπτέμβριο του 2010 ξεκίνησε η υλοποίηση του έργου και ολοκληρώνεται το Δεκέμβριο του 2013. Το έργο διαχωρίζεται σε δέκα δράσεις: Δράση 1: Υποστήριξη της λειτουργίας Τάξεων Υποδοχής, δράση 2: Ενίσχυση της ελληνομάθειας, δράση 3: Καλλιέργεια κλίματος διαπολιτισμικής επικοινωνίας σε επίπεδο σχολείου, δράση 4: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, δράση 5: Ενίσχυση της μητρικής γλώσσας των μαθητών, δράση 6: Προγράμματα ψυχολογικής υποστήριξης, δράση 7: Σύνδεση σχολείου και κοινότητας, δράση 8: Δικτύωση σχολείων, δράση 9: Λοιπές υποστηρικτικές ενέργειες, δράση 10: Αξιολόγηση.

Επίσης, σημαντικό είναι το Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο). Έχουν γραφεί για τη διδασκαλία της ελληνικής σειρές βιβλίων. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο έχει υλοποιήσει διαπολιτισμικά προγράμματα, στο πλαίσιο των ΣΕΠΠΕ, έχει οργανώσει πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής σεμινάρια επιμόρφωσης στελεχών της εκπαίδευσης, έχει διανεμίει φυλλάδια οδηγιών προς τους εκπαιδευτικούς των Φροντιστηριακών Τμημάτων, των πολυπολιτισμικών τάξεων και των Τάξεων Υποδοχής. Επίσης, δημιούργησε και στελέχωσε ειδική θέση Παρέδρου. Το δημοτικό σχολείο δοκιμάστηκε ποικιλότροπα και εξακολουθεί να

δοκιμάζεται, προσπαθώντας να δώσει λύσεις στα διάφορα και πολλές φορές πολύπλοκα εκπαιδευτικά προβλήματα που ανακύπτουν καθώς η κοινωνία μετεξελίσσεται από μονοπολιτισμική σε πολυπολιτισμική. Μέχρι σήμερα ήδη από το 1996 έχουν ιδρυθεί 26 σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπου εφαρμόζονται ειδικά προγράμματα. Η δράση αυτή αφορά 13 δημοτικά, 9 γυμνάσια και 4 λύκεια, ενώ μόλις έξι από τα δημοτικά βρίσκονται στη Θεσσαλονίκη. Για να χαρακτηριστεί ένα σχολείο ως διαπολιτισμικό, θα πρέπει ο αριθμός των αλλοδαπών μαθητών να πλησιάζει το 45% του συνολικού αριθμού. Όλοι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στα σχολεία αυτά λαμβάνουν την κατάλληλη επιμόρφωση, και όσοι επιλέγονται καλούνται να καλύψουν τα κενά που δημιουργούνται με βασικό κριτήριο επιλογής τις γνώσεις τους στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

3.12. Σκοπός & Στόχοι Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι: α) η απόκτηση γνώσης σχετικά με τον βαθμό που η συμπεριφορά μας, οι αξίες και οι σκέψεις μας, είναι αποτέλεσμα του δικού μας πολιτισμού, β) ο έλεγχος της συμπεριφοράς μας με στόχο να καταστεί πιο ουσιαστική και αποτελεσματική η σχέση μας με άτομα διαφορετικών πολιτισμών και γ) η αύξηση ικανότητας αλληλεπίδρασης με ανθρώπους οι οποίοι έχουν διαφορετικούς κανόνες, προοπτικές, αξίες και τρόπους σκέψης και από εμάς (Triandis, 1986).

Σύμφωνα με τον Μιγάλη (2003), Catarci, (2021) και Foulidi, Papakitsos & Gioka, (2022), στη διαπολιτισμική εκπαίδευση οι κύριοι στόχοι είναι:

- ✓ Σεβασμός και η αποδοχή του διαφορετικού,
- ✓ Ανάκτηση των ικανοτήτων μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό κοινωνικό ιστό που συμβάλλουν στην εποικοδομητική συμβίωση,
- ✓ Αναγνώριση της πολιτισμικής ταυτότητας, μέσα από μια καθημερινή προσπάθεια

κατανόησης, συνεργασίας και διαλόγου,

- ✓ Παρεμπόδιση της δημιουργίας απέναντι σε πρόσωπα και πολιτισμούς προκαταλήψεων και στερεότυπων και η κάθε μορφής υπέρβαση εθνοκεντρικής αντιμετώπισης,
- ✓ Παροχή βοήθειας, ώστε να έχουν τις ίδιες δυνατότητες και αποτελέσματα
- ✓ Αλλαγή των επιμορφωτικών διαδικασιών για τους γηγενείς μαθητές/τριες αλλά και τους αλλοδαπούς/ές,
- ✓ Εξάλειψη του αποκλεισμού και των διακρίσεων, με στόχο να κατευθυνθεί η εκπαίδευση στο να δρούμε και να ζούμε μαζί.

Σύμφωνα με τη στάση και άλλων ερευνητών, η διαπολιτισμική προσέγγιση επικεντρώνεται σε τέσσερις άξονες, που αποτελούν και τους στόχους της: α) στη διαμόρφωση θετικών αντιλήψεων για τις διαφορές μεταξύ των πολιτισμών, β) στο σεβασμό των άλλων πολιτισμών ως ισότιμων, γ) στην αλληλεγγύη, και δ) στην αγωγή για ειρήνη. Αυτοί οι άξονες λογίζονται ως «οι βάσεις της επικοινωνίας και των σχέσεων των ανθρώπων μεταξύ τους, αλλά και της σχέσης τους με το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο εξελίσσεται διαρκώς σε ένα πολυσύνθετο μόρφωμα» (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998).

Τα στοιχεία που διέπουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση σύμφωνα με τον Μπερερή (2005), είναι: α) η διαπερατότητα (διαπερνά όλο το σχολικό περιβάλλον, το πρόγραμμα, το κλίμα στην τάξη, το διδακτικό προσωπικό, τις διδακτικές προσεγγίσεις και τακτικές), β) η ένταξη (απευθύνεται σε όλους/ες τους μαθητές/τριες), γ) η κοινωνική συνοχή, δ) η διαδικασία (με την εμπλοκή μαθητών/τριών, εκπαιδευτικών, γονέων, τοπικών φορέων), ε) η αναγνώριση (αναγνωρίζει τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα του σχολείου). Εναλλακτικά, μπορεί να ειπωθεί πως ο σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σχολικό περιβάλλον είναι η λειτουργία και οργάνωση αποτελεσματικών σχολικών μονάδων με στόχο την παροχή υποστηρικτικών μέτρων σε μαθητές/τριες, που λόγω των γλωσσικών και πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων τους αντιμετωπίζουν εμπόδια ισότιμης πρόσβασης στην εκπαίδευση. Για την εκπόνηση των στόχων

λοιπόν, προτείνεται: α) να εισαχθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα διορθωτικά παρεμβατικά μέτρα για την αντιμετώπιση των ανισοτήτων συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, β) να ενσωματωθούν ευρύτερες αναδιαρθρώσεις που θα απευθύνονται σε όλους τους μαθητές/τριες γ) να αντιμετωπιστούν παράγοντες που απειλούν την κοινωνική συνοχή, όπως ο ρατσισμός.

Το σχολείο έχει ως αποστολή, παραδοσιακά, τη σύνδεση με τους στόχους για όχι μόνο με επαγγελματική αποκατάσταση των μαθητών/τριών, αλλά και με την κοινωνικοποίησή τους, ώστε να καταφέρουν να γίνουν ολοκληρωμένοι πολίτες και να μετάσχουν ενεργά στην κοινωνία. Η διάσταση της διαπολιτισμικότητας θα πρέπει πλέον να προστεθεί στον κοινωνικό αυτό ρόλο του σχολείου. Με αυτήν την προοπτική, το σχολείο αποκτά μεγάλη αξία ως οργανισμός που στοχεύει να διδάξει και να εκπαιδεύσει τη δημοκρατική συμβίωση σ' ένα πνεύμα συνεργασίας και κατανόησης με τους άλλους λαούς. Η εκπαίδευση καλείται να βοηθήσει, στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, τα άτομα να διαχειριστούν τα αρνητικά συναισθήματα, τους δισταγμούς και τους φόβους για τους «άλλους». Η σημασία μιας τέτοιας παρέμβασης υπογραμμίζεται, αν λάβουμε υπόψη ότι οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα συχνά τροφοδοτούν συναισθήματα που επηρεάζουν αρνητικά τη στάση μας απέναντι στους «άλλους» και σε ό,τι διαφορετικό συμβάλει στον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της κοινωνίας (Winkler, 2007).

Η μεγάλος αριθμός αλλοδαπών μαθητών/τριών κάνει ιδιαίτερα επίκαιρη την ενασχόληση του σχολείου με τις θέματα που σχετίζονται και που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Οι μαθητές/τριες σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία οφείλουν να καλλιεργήσουν τις κατάλληλες στάσεις και συμπεριφορές και να αναπτύξουν γνώσεις και ικανότητες για να ζήσουν αρμονικά. Η διαπολιτισμική προσέγγιση, σύμφωνα με την άποψη διάφορων ερευνητών, είναι απαραίτητη σε κάθε σχολική δραστηριότητα και σε κάθε σχολική μονάδα (Γαληνέας & Γιαννόγκονα, 2003). Οι διδακτικές προσεγγίσεις του εκπαιδευτικού σε πολυπολιτισμικές τάξεις πρέπει σχετίζονται με την καλλιέργεια δεξιοτήτων στους μαθητές/τριες από διάφορες εθνοπολιτισμικές ομάδες και να διαφοροποιούνται για να μπορούν να μεταδίδονται διάφορα είδη γνώσεων (Μάρκου, 1998).

Ως αντικείμενο γνώσης, στο πλαίσιο ενός διαπολιτισμικού προγράμματος, θεωρείται να γνωρίζουν οι μαθητές/τριες την πολυπολιτισμική σύνθεση του έθνους, του τόπου και της παγκόσμιας κοινότητας, να κατανοούν το είδος ζωής, τις αξίες και τα πιστεύω, και τις γιορτές μερικών κοινοτήτων, να αναγνωρίζουν τις ομοιότητες ανάμεσα στους πολιτισμούς, να αντιλαμβάνονται τη συνεισφορά και τα επιτεύγματα διαφόρων ατόμων σε διάφορους τομείς του πολιτισμού και εθνικών ομάδων (π.χ. την αρχιτεκτονική, τη μουσική, την ιατρική, τη λογοτεχνία, τον αθλητισμό). Ακόμα, να πιστεύουν σε κοινές αξίες μεταξύ των ανθρώπων, να κατανοούν το μέγεθος της ανισότητας μέσα σ' ένα έθνος, να γνωρίζουν τα γεγονότα που αφορούν τη μετανάστευση, ώστε κατά τη διάρκεια της ιστορίας να τη βλέπουν σαν ένα κοινό φαινόμενο, και να καταλαβαίνουν τις επιζήμιες συνέπειες της προκατάληψης και της διάκρισης, να ξέρουν ότι, ορισμένα προβλήματα δε μπορούν να λυθούν χωρίς συνεργασία (π.χ. καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, φτώχεια, βία).

Επιδιώκεται οι μαθητές/τριες, σε επίπεδο ικανοτήτων να αναπτύξουν για την εθνική και γλωσσική τους κληρονομιά αυτοπεποίθηση και υπερηφάνεια, ικανότητες διαπολιτισμικής επικοινωνίας και σεβασμού για τα δικαιώματα και τα αισθήματα των άλλων, ικανότητες αποτελεσματικής και υπεύθυνης συμμετοχής στην κοινωνική ζωή του σχολείου, συμπάθεια για τους ανθρώπους που οι εμπειρίες και τα πιστεύω τους μπορεί να είναι διαφορετικά. Επίσης, να μπορούν να εξουδετερώσουν το ρατσισμό και την προκατάληψη με επιτυχία, να αμφισβητούν τα στερεότυπα και να κρίνουν και να αξιολογούν αυτά που βλέπουν. Αναφορικά με τη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών, η έμφαση δίνεται στην καλλιέργεια των συμπεριφορών, που ευνοούν τον αλληλοσεβασμό και την αλληλεγγύη και επιδιώκεται η συνειδητοποίηση των αρνητικών και βλαβερών συνεπειών της προκατάληψης και του ρατσισμού, η ανάπτυξη θετικής στάσης προς την πολιτισμική αντίθεση των μαθητών/τριών και η αναγνώριση και εξουδετέρωση των προκαταλήψεων (Υπ.Ε.Π.Θ. 2008b).

Αρχικές επιδιώξεις της Φυσικής Αγωγής προτείνεται να αποτελούν ο έλεγχος της συμπεριφοράς, σύμφωνα με τη Δέρρη (2007), η ειρηνική επίλυση διαφωνιών και προβλημάτων, ο σεβασμός στα συναισθήματα των άλλων και η συνεργασία με όλους/ες (ανεξαρτήτως επιδεξιότητας, φυλής, φύλου, εθνικότητας, κτλ.). Για την ανάπτυξη του σεβασμού και της

συνεργασίας, στο πλαίσιο αυτό, ο εκπαιδευτικός καλείται α) να «διαλύσει» τους μύθους για την υπεροχή ή υστέρηση ενός λαού σε σχέση με τους άλλους σε επίπεδο συμπεριφοράς, σωματικό και νοητικό, β) να ενδυναμώσει την αυτοεκτίμηση μαθητών/τριών διαφορετικών πολιτισμών και γ) να βοηθήσει τους μαθητές/τριες να συνεργάζονται με όλους/ες, να επικοινωνούν και να αναλαμβάνουν ευθύνες ως «καλοί» πολίτες μίας δημοκρατικής κοινωνίας με ίσα δικαιώματα και υποχρεώσεις για όλους (Hellison & Templin, 1991).

Με τον τρόπο αυτό το σχολείο αναδεικνύεται σε οργανικό χώρο υποδοχής της όποιας «διαφοράς» αλλά και του χειρισμού της, ώστε να πραγματώνεται με ίσους όρους η συμμετοχή και η ένταξη όλων των μαθητών/τριών ανεξαιρέτως. Η εκπαιδευτική διαδικασία γίνεται αντιληπτή ως μέσο σφυρηλάτησης της κοινωνικής συνοχής των μαθητών/τριών. Ο χώρος της τάξης ειδικότερα και του σχολείου ευρύτερα, αποτελούν το αναγκαίο πλαίσιο του σεβασμού και της αναγνώρισης της όποιας διαφορετικότητας, της πραγμάτωσης των προσωπικών στόχων και της εξασφάλισης ίσων ευκαιριών, της σχολικής ένταξης που θα επιτρέψει να ενταχθούν ομαλά στην ελληνική κοινωνία ως αυριανοί πολίτες με τις όποιες πολιτισμικές διαφορές (Πασιαρδής, 2004). Στο χώρο του σχολείου είναι σημαντικό όχι μόνο να διαπιστωθεί ότι έχει μεταβληθεί η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού και να υιοθετηθούν δομικές αλλαγές (π.χ. στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, στα σχολικά εγχειρίδια κ.λπ.), αλλά και πως απαιτούνται συμπεριφορές και τακτικές που θα εκφράζουν σεβασμό προς τον «άλλο» και θα αποδέχονται το «διαφορετικό» (Αθανασούλη- Ρέππα, Λαζαρίδου & Lyman, 2005).

3.13. Πολυπολιτισμικό Περιβάλλον στο Ελληνικό Σχολείο

Στη σημερινή εποχή, αν και ποικίλει από χώρα σε χώρα η αντιμετώπιση της πολιτισμικής ετερότητας ανάλογα με τη γενικότερη κουλτούρα της, παρουσιάζει όλο και μεγαλύτερη τάση για την αντιμετώπιση των ατόμων με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα με ισόρροπη και ισότιμη στάση (Νικολάου, 2000b). Όσο φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας γίνεται εντονότερο στο χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης, το ενδιαφέρον καθημερινά αυξάνεται αναφορικά με τους πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές/τριες που φοιτούν σε ελληνικά σχολεία. Ο διάλογος

εστιάζεται πέραν της διαδικασίας κοινωνικοποίησης και των επιδόσεων των αλλοδαπών μαθητών/τριών και στις διαμορφωμένες σχέσεις, διαπροσωπικές και συνεργατικές, που αναπτύσσονται ανάμεσα στους μαθητές/τριες γηγενείς και αλλοδαπούς. Η πολυπολιτισμικότητα στα σχολεία επιφέρει συνεργατικές σχέσεις και κοινωνικές πιέσεις για αλλαγές και αποτελεί αυξανόμενη τάση (Cummins, 2002).

Τα σχολεία πρέπει να δημιουργήσουν, σύμφωνα με τους Cordova & Love (1987), ένα περιβάλλον στο οποίο θα μπορούν τα άτομα διαφορετικών εθνικοτήτων να είναι ευχαριστημένα και να ζήσουν αρμονικά μέσα στο κοινωνικό σύνολο με τις εθνικές ιδιαιτερότητες που το καθένα τους «φέρνει». Στα ελληνικά δημόσια σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η φοίτηση σε ορισμένες περιπτώσεις των παιδιών μεταναστών, αλλοδαπών μαθητών/τριών, αγγίζει το 35% του μαθητικού πληθυσμού. Η ετερογένεια στο εκπαιδευτικό μας σύστημα αποτελεί πλέον σχολική πραγματικότητα και δημιουργεί κλυδωνισμούς στη συγκρότηση και λειτουργία του συστήματος το οποίο βασίζεται σε έναν ενιαίο τρόπο εργασίας, μια επίσημη γλώσσα και ένα επίσημο εγχειρίδιο ανά μάθημα. Οι «άλλοι» μαθητές/τριες καλούνται να βρουν το δρόμο της σχολικής και κοινωνικής επιτυχίας, δηλαδή της ένταξης, παλεύοντας ανάμεσα στον αποκλεισμό και την πλήρη αφομοίωση (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2001).

Συναντάμε μαθητές/τριες, όπως αναφέρει ο Τζήκας (2005), που αλλάζουν τα ονόματα τους για να μη γίνεται ορατή η «διαφορά» τους από τους συμμαθητές/τριές τους και χρησιμοποιούν ελληνικά ονόματα, αλλά και μαθητές/τριες που αδυνατώντας να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος μένουν στο περιθώριο λόγω αδυναμίας πρόσβασης στους συμβατικούς αλλά και γλωσσικούς κανόνες.

Τα σχολικά προβλήματα και η διερεύνησή τους για τα παιδιά Ελλήνων μεταναστών από την Αμερική, τον Καναδά, χώρες της Δ. Ευρώπης και την Αυστραλία, έδειξε ότι: α) το ελληνικό σχολείο και ο ευρύτερος κοινωνικός περίγυρος πιέζει ισχυρά τους παλινοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές/τριες, στους οποίους επιβάλλεται να αποβάλλουν τα πολιτισμικά στοιχεία που φέρνουν μαζί τους με τη λογική της ομοιομορφίας, β) δεν υπάρχει ένας, αλλά πολλοί τύποι αλλοδαπών μαθητών/τριών, γ) είναι μικρό το ποσοστό αλλοδαπών μαθητών/τριών που

κατορθώνει να ξεπεράσει το «φράγμα» του «κακού» μαθητή/τριας και να εξελιχθεί σε μαθητή/τρια «καλό» ή «πολύ καλό», δ) για αυτούς τους μαθητές/τριες οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών είναι κατά κανόνα χαμηλές σε αντίθεση με αυτές των ίδιων των μαθητών/τριών και των γονέων που είναι υψηλές, παρά τη χαμηλή σχολική τους επίδοση, ε) οι περισσότερες μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζονται στα φυσιογνωστικά και γλωσσικά μαθήματα, στ) οι παλινοστούντες και αλλοδαποί μαθητές/τριες με χαμηλή σχολική επίδοση είναι δυσαρεστημένοι με την πορεία επανένταξής τους, ζ) εμφανίζονται σοβαρά προβλήματα στις σχέσεις εκπαιδευτικών και αλλοδαπών μαθητών/τριών (Υπ.Ε.Π.Θ. - UNESCO, 1984).

Παρόμοια εμφανίζονται και τα συμπεράσματα μελετών σχετικά με τους Πόντιους μαθητές/τριες, όπου διαπιστώνεται η αδυναμία του ελληνικού σχολείου να αντιμετωπίσει τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές τους ανάγκες αξιοποιώντας δημιουργικά τις εμπειρίες, τις γνώσεις, τις δεξιότητες και το γλωσσικό κεφάλαιο που απέκτησαν τα παιδιά αυτά στη Σοβιετική Ένωση. Για το λόγο αυτό εκδηλώνουν επιθετικότητα ή εσωστρέφεια και αναπτύσσουν συχνά αισθήματα μειονεξίας και ανασφάλειας (Κοτσιώνης, 1990).

Για την αξιολόγηση της κοινωνικής επάρκειας και της αντικοινωνικής συμπεριφοράς μαθητών/τριών σχολικής ηλικίας, σε έρευνα των Γιαβρίμη & Παπάνη (2007), αξιολογήθηκαν 230 μαθητές/τριες και διαπιστώθηκαν διαφοροποιήσεις στις διαστάσεις της κοινωνικής επάρκειας τους σε σχέση με το φύλο, την εθνικότητα και τη σχολική επίδοση των μαθητών/τριών. Τα αποτελέσματα κατέληξαν πως η πλειονότητα των μαθητών/τριών εμφανίζουν κοινωνική επάρκεια, όπως αναφέρουν οι αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών. Οι αλλοδαποί μαθητές/τριες έχουν χειρότερες διαπροσωπικές σχέσεις και αυτοέλεγχο από τους γηγενείς, τα αγόρια έχουν χειρότερες κοινωνικές δεξιότητες από τα κορίτσια, ενώ είναι πιο εχθρικά, αντικοινωνικά και με κακή μαθησιακή συμπεριφορά. Στο χώρο του σχολείου, δυστυχώς είναι διάχυτα τα ξενοφοβικά σύνδρομα σε μεγάλο ποσοστό τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές/τριες.

Ανησυχητικά είναι και τα ευρήματα αρκετών ερευνών τα οποία καταλήγουν πως, αρνητική στάση απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές/τριες έχει μεγάλο ποσοστό μαθητών/τριών. Από τη

διεξαγωγή έρευνας (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997) σε αντιπροσωπευτικό δείγμα εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων δασκάλων (51%) υποστήριξε ότι, το κράτος οφείλει να εντάξει τους αλλοδαπούς μαθητές/τριες σε ξεχωριστά σχολεία και το 27% υποστήριξε και για τα τσιγγανόπουλα την ίδια άποψη. Το 63% του δείγματος ζήτησε οι λαθρομετανάστες να απελαύνονται και το 73% συνέδεσε την είσοδο των μεταναστών με την αύξηση της εγκληματικότητας. Οι έρευνες, ιδιαίτερα στον ελληνικό χώρο, συμπεραίνουν ότι δεν είναι λίγοι οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν τον εαυτό τους θεματοφύλακα της ελληνικής κληρονομιάς και πιστεύουν ότι ένα μέρος της δουλειάς τους είναι να εμφυσήσουν στους μαθητές/τριες την κυρίαρχη εθνική ταυτότητα και να μεταφέρουν τις αξίες του ελληνικού πολιτισμού (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997).

Πλήθος μελετών καταδεικνύει τη χαμηλή διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών που συχνά απέναντι στους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές/τριες υιοθετούν μια εθνοκεντρικά προσανατολισμένη προσέγγιση (Bender & Szymanski, 2000).

Σε έρευνες σχετικά με το θέμα αυτό, όπως αυτή της UNICEF (2001), τον Μάρτιο 2001 που διενεργήθηκε στην Ελλάδα, σε 2.343 άτομα (μαθητές/τριες Δ', Ε', ΣΤ' Δημοτικού, Γυμνασίου, Λυκείου, γονείς και εκπαιδευτικούς) στα μεγάλα αστικά κέντρα με τη χρήση ερωτηματολογίου, φαίνεται ότι το 87,9% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν διδάσκει σε αλλοδαπούς μαθητές/τριες και το 70% θεωρεί πως οι εκπαιδευτικοί για να διδάξουν στα παιδιά των αλλοδαπών δεν είναι επαρκώς προετοιμασμένοι και καταρτισμένοι. Από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς το 33,9% δηλώνει πως οι εκπαιδευτικοί υπήρξαν μάρτυρες συγκεκριμένων περιστατικών διάκρισης εις βάρος «άλλου» μαθητή/τριας. Το 38,1% των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι θα πρέπει τα παιδιά των αλλοδαπών να μπορούν να γράφονται σε οποιοδήποτε ελληνικό σχολείο ενώ το 61,9% θεωρεί ότι θα πρέπει να γράφονται σε άλλο ειδικό σχολείο ή σε τάξεις ειδικές για αλλοδαπούς. Οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 11,1% θεωρούν την παρουσία των αλλοδαπών μαθητών/τριών στα σχολεία ως θετικό γεγονός, 26,7% αρνητικό γεγονός και ως απειλή 3,3%.

Μέσω των αποτελεσμάτων της έρευνας διαπιστώνεται ότι οι διακρίσεις και ο ρατσισμός

εμφυτεύονται ήδη από την παιδική ηλικία, με κύριους υπεύθυνους τους εκπαιδευτικούς στα δημοτικά σχολεία της χώρας μας, ενώ σε μεγαλύτερες ηλικίες υπάρχει μεγαλύτερη ανοχή, ίσως εξαιτίας της εκλογίκευσης του θέματος ή της καλύτερης εκπαιδευτικής κατάρτισης. Από την πλευρά των μαθητών/τριών θετική γνώμη για τους αλλοδαπούς/ές συμμαθητές/τριες εκφράζει το 71,8%, το 52,6% έχει φίλο/η αλλοδαπό/ή, το 59,5% δεν το ενοχλείται από την παρουσία αλλοδαπών στο σχολείο, το 55,1% των μαθητών/τριών δεν το ενοχλεί η παρουσία αλλοδαπών στην ίδια τάξη και 7 στους 10 μαθητές/τριες θα μοιράζονταν το θρανίο με παιδιά άλλης εθνικότητας, θρησκείας ή χρώματος. Το 46,2% των μαθητών θεωρεί ότι παιδιά από άλλες χώρες θα πρέπει να μπορούν να γράφονται σε οποιοδήποτε ελληνικό σχολείο. Το 24,5% πιστεύει ότι θα πρέπει να γράφονται σε ειδικές τάξεις για αλλοδαπούς και το 20,6% ότι θα πρέπει να γράφονται σε ειδικό σχολείο μόνο για αλλοδαπούς. Παρατηρείται πως το υψηλότερο ποσοστό απόρριψης συγκέντρωσαν τα τσιγγανόπουλα και οι συμμαθητές/τριες με χώρα καταγωγής την Αλβανία, ενώ τα κορίτσια είναι πιο ανεκτικά σε σχέση με τα αγόρια. Οι σημαντικότερες διαφοροποιήσεις στη στάση των Ελλήνων μαθητών/τριών εμφανίζονται με βάση τη βαθμίδα εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια / δευτεροβάθμια). Οι μαθητές/τριες των δημοτικών σχολείων είναι οι περισσότερο ανοιχτοί στη σχέση με τους αλλοδαπούς/ές συμμαθητές/τριές τους, σε αντίθεση με τους μαθητές/τριες των γυμνασίων και των λυκείων. Οι θετικές απαντήσεις των μαθητών/τριών των δημοτικών σχολείων ως προς την επιθυμία σύναψης στενότερων φιλικών δεσμών, αλλά και την παρουσία των αλλοδαπών στα σχολεία και τις τάξεις, συγκεντρώνουν ποσοστά μεγαλύτερα έως και κατά είκοσι ποσοστιαίες μονάδες σε σχέση με τις απαντήσεις των μαθητών/τριών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αντίστοιχα. Παραδείγματος χάριν: Θετική για τους αλλοδαπούς μαθητές/τριες γνώμη εκφράζει το 88% των μαθητών/τριών του δημοτικού, το 75,6% δηλώνει ότι, έχει φίλο/η αλλοδαπό/ή, το 86,8% δέχεται να μοιραστεί το θρανίο του με παιδί άλλης εθνικότητας, το 60% πιστεύει ότι τα παιδιά από άλλες χώρες θα πρέπει να μπορούν να γράφονται σε οποιοδήποτε ελληνικό σχολείο.

Συμπεραίνοντας, οι Έλληνες μαθητές/τριες, σε ποσοστό 48,6%, διαφωνούν να σηκώνει την ελληνική σημαία στις εθνικές εορτές αλλοδαπός/ή συμμαθητής/τρια τους που άριστευσε στο σχολείο του, έναντι του 34,1% που θα συμφωνούσε. Εξάιρεση αποτελούν οι μαθητές/τριες του

δημοτικού, όπου κατά κύριο λόγο θα επικροτούσαν ένα τέτοιο ενδεχόμενο (52,1%). Από το σύνολο των αποτελεσμάτων της έρευνας προκύπτει ότι οι ξενοφοβικές αντιλήψεις αμβλύνονται όσο μεγαλύτερος είναι ο βαθμός προσέγγισης Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών/τριών. Με τον τρόπο αυτό, οι Έλληνες μαθητές που συνυπάρχουν στην τάξη με αλλοδαπούς/ές μαθητές/τριες είναι πολύ περισσότερο ανοικτοί στην πολυπολιτισμικότητα από τα παιδιά που πηγαίνουν στο ίδιο σχολείο αλλά σε διαφορετική τάξη με αλλοδαπούς/ές μαθητές/τριες και ακόμη περισσότερο από εκείνα που δεν συναναστρέφονται και δεν γνωρίζουν παιδιά από άλλες χώρες.

Σχετικά με τις απόψεις των γονέων το 51,7% δηλώνει ότι η παρουσία των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία τους προκαλεί ανησυχία και το 16,2% υποστηρίζει πως τους ενοχλεί η παρουσία των ξένων. Αδιάφορο εμφανίζεται το 17,1% ενώ μόνο ο ένας περίπου στους 10 γονείς (11,6%) υποστηρίζει πως του φαίνεται ενδιαφέρουσα η νέα αυτή πολυπολιτισμική πραγματικότητα. Μόνο ένας στους έξι γονείς θεωρεί ότι οι αλλοδαποί/ές μετανάστες/στριες που ζουν μόνιμα στην χώρα μας πρέπει να έχουν τα ίδια δικαιώματα. Για το 7,1% των γονέων οι αλλοδαποί/ές που μένουν στην χώρα δεν θα πρέπει να έχουν τα ίδια δικαιώματα με τους Έλληνες. Το 62,3% πιστεύει ότι όσοι δεν είναι «αναγκαίοι» ή νόμιμοι θα πρέπει να φύγουν, ενώ το 11% τάσσεται υπέρ της άμεσης απέλασης, δηλώνοντας ότι πρέπει όλοι να επιστρέψουν στη χώρα τους. Ποσοστό 42,6% των γηγενών γονέων θεωρούν λογικό επακόλουθο της κατάστασης την παρουσία των παιδιών των μεταναστών στα σχολεία της χώρας μας, ενώ ως θετικό γεγονός κρίνεται από το 11%. Αντίθετη άποψη εκφράζει το 42% των γονέων. Για το 34% μάλλον αρνητικό γεγονός θεωρείται η παρουσία των ξένων ενώ το 8% πιστεύει ότι η συνύπαρξη αυτή συνιστά απειλή. Μόνο οι 4 στους 10 γονείς πιστεύουν ότι τα παιδιά των αλλοδαπών στην Ελλάδα θα πρέπει να μπορούν να γράφονται σε οποιοδήποτε ελληνικό σχολείο ενώ η πλειοψηφία πιστεύει ότι θα πρέπει να γράφονται σε άλλα σχολεία που θα είναι ειδικά και μόνο για παιδιά αλλοδαπών ή μόνο σε ειδικές τάξεις / τμήματα για αλλοδαπούς (29,2%).

Καταλήγοντας, μισοί από τους συμμετέχοντες γονείς (50,5%) δηλώνει ότι θα τους ενοχλούσε εάν φοιτούσε σημαντικός αριθμός αλλοδαπών μαθητών/τριών στο σχολείο όπου πηγαίνει το παιδί τους, το 14,1% δηλώνει ότι μάλλον δεν θα τους ενοχλούσε, ενώ σίγουρα δεν θα τους ενοχλούσε δηλώνει ο ένας στους τρεις (34,3%). Οι γονείς τονίζουν ειδικά την επιτακτική ανάγκη

καλύτερης κατάρτισης των εκπαιδευτικών, υποστηρίζοντας ότι αποτελούν βασικούς συντελεστές της ένταξης των αλλοδαπών μαθητών/τριών στις σχολικές κοινότητες. Διαφορές με σημαντικό αντίκτυπο παρουσιάζουν στις απόψεις μεταξύ γονέων μαθητών/τριών δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων, όπου εμφανίζονται στοιχεία ενός άλλου τύπου ρατσισμού που σχετίζεται με την οικονομική κατάσταση, καθώς οι γονείς μαθητών/τριών που φοιτούν σε ιδιωτικά σχολεία είναι περισσότερο ανήσυχοι και πιο αρνητικοί στη νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα.

Τα συμπεράσματα αυτά φαίνεται να έρχονται σε ταύτιση με τα αποτελέσματα έρευνας της Γενικής Γραμματείας Ισότητας και του ΚΕΘΙ (2001), η οποία οδηγείται στο συμπέρασμα πως το 71,5% των εκπαιδευτικών δηλώνει απροετοίμαστο να χειριστεί το ζήτημα της διαφορετικότητας, το 61% δηλώνει αδυναμία να προωθήσει τις διαπολιτισμικές αξίες στη διδακτική διαδικασία και σε ποσοστό 93% δυσκολεύεται να προσεγγίσει ερμηνευτικά το περιεχόμενο της έννοιας «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», ενώ ξενόφοβος είναι ένας στους δύο μαθητές/τριες Λυκείου (50%) και το 44,2% των μαθητών/τριών Γυμνασίου-Λυκείου εμφανίζει τάσεις ξενοφοβίας. Επίσης, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε τάξεις Δημοτικών Σχολείων στην Αλεξανδρούπολη (Ταρατόρη & Μασάλη, 2006), διαπιστώθηκε ρατσισμός απέναντι στους «άλλους» μαθητές/τριες, απειθαρχία και χαμηλή σχολική επίδοση.

3.14. Σχολικές και Κοινωνικές Συμπεριφορές των «Άλλων»

Στην Ελλάδα, ειδικότερα από το 1995 και έπειτα, γίνεται μια συστηματική προσπάθεια ένταξης στο βασικό εκπαιδευτικό σύστημα των αλλοδαπών μαθητών/τριών. Το βασικότερο ζήτημα που αντιμετωπίζουν οι αλλοδαποί μαθητές/τριες είναι η προσαρμογή στο επικοινωνιακό σύστημα της τάξης. Αποτέλεσμα είναι, οι αλλοδαποί μαθητές/τριες να αναπτύξουν εχθρικές σχέσεις με τους/τις συμμαθητές/τριές τους, σε συνδυασμό με τις γενικές δυσκολίες προσαρμογής από τη μετακίνηση και διαμονή στην ξένη χώρα, να υιοθετήσουν στερεότυπα και προκαταλήψεις απέναντι σε αρχές και αξίες που δεν τους είναι οικείες, να δείξουν απροθυμία συμμετοχής σε δραστηριότητες (Cummins, 1999).

Οι Δαμανάκης (1998) και Μάρκου (1997) θεωρούν ότι τα ζητήματα προσαρμογής στο ελληνικό σχολείο που αντιμετωπίζουν οι ξένοι μαθητές/τριες οφείλονται κατά κύριο λόγο στο γεγονός ότι μέσα στο σπίτι μεγαλώνουν με αξίες διαφορετικές από αυτές του μέσου Έλληνα συμμαθητή τους. Σύμφωνα με τον Sanchez (1996), οι μαθητές/τριες κατανοούν τις εμπειρίες που έχει κάποιος και τις αξίες από την πολιτισμική κληρονομιά του και αναπτύσσουν σεβασμό για τις ομοιότητες που έχουν τα άτομα και τις διαφορές με διαφορετικό υπόβαθρο, εθνικό και πολιτισμικό.

Πέραν της γλωσσικής διαφοράς, εθνοπολιτισμικής και θρησκευτικής ιδιαιτερότητας, σύμφωνα με το Δαμανάκη (1997), τα παιδιά έχουν να αντιμετωπίσουν ένα καινούριο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Ένα παιδί εγγράφεται σε κάποια από τις τάξεις του ελληνικού σχολείου, έχοντας ήδη παρακολουθήσει κάποια έτη σπουδών σε σχολείο της χώρας του. Βιώνει λοιπόν, αναμφίβολα μια τραυματική εμπειρία και μια καινούργια πραγματικότητα που μπορεί να οδηγήσει το παιδί σε αμφιβολίες για την αξία του και τις ικανότητές του. Απαιτείται έτσι, μεγάλη προσπάθεια από μέρος του, ώστε να προσαρμοστεί στις νέες συνθήκες και να υπερκεράσει τα αισθήματα που το βασανίζουν, της εσωστρέφειας και μειονεξίας. Η κοινωνική προσαρμογή των μεταναστών μαθητών/τριών αποτελεί ένα πιο δύσκολο κεφάλαιο, διότι παρεμποδίζεται από τις εκδηλώσεις ξеноφοβίας που αντιμετωπίζουν, με αποτέλεσμα την απομόνωση και την περιθωριοποίηση τους.

Η θέση του Μπερερή (2001) τάσσεται παράλληλα με την προηγούμενη, που αναφέρει ότι το σχολείο δεν είναι για τους αλλοδαπούς μαθητές/τριες απλώς ο χώρος μέσα στον οποίο έρχονται για πρώτη φορά σε δομική, θεσμική και συστηματική, επαφή με τη γλώσσα και την ελληνική παιδεία, αλλά και το μέρος από τον οποίο αντλούν την πρώτη επαφή με την ελληνική κοινωνία. Η σχέση επομένως που θα διαμορφώσουν οι αλλοδαποί μαθητές/τριες με το σχολικό περιβάλλον βαραίνει αποφασιστικά στο μέλλον των παιδιών αυτών και καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τη διαμόρφωση της προσωπικής συμπεριφοράς και αυτοεκτίμησής τους.

Οι κοινωνικές δεξιότητες, όπως υποστηρίζει ο Νικολάου (2000), που έχουν πιθανόν αποκτήσει στη χώρα προέλευσης οι αλλοδαποί μαθητές/τριες δεν τους είναι χρήσιμες στο νέο

περιβάλλον, όπου τα πράγματα είναι διαφορετικά. Συχνά «συντρίβεται» η ίδια τους η ταυτότητα από τη ξαφνική αλλαγή. Έτσι, αντιλαμβάνονται πως κατηγοριοποιούνται κάτω από το γενικό τίτλο «αλλοδαπός/η» και ηλικιακά δεν έχουν ούτε τις αντιστάσεις, ούτε την ωριμότητα να αντιμετωπίσουν με ψυχραιμία και κατανόηση την κατάσταση αυτή. Βιώνουν ένα είδος απόρριψης που μοιάζει ακατανόητη στην αδιαμόρφωτη ακόμη λογική τους όχι γι' αυτό που είναι, αλλά γι' αυτό που οι συμμαθητές/τριές του πιστεύουν ότι είναι. Έτσι, τις περισσότερες φορές οι αλλοδαποί/ές μαθητές/τριες διαμορφώνουν μια αμυντική στάση απέναντι στο άγνωστο γι' αυτούς νέο περιβάλλον του σχολείου. Νιώθουν ισχυρή την αμφιβολία για τις γνώσεις τους, για τις ικανότητές τους, για το αν θα μπορέσουν να ανταποκριθούν στις προσδοκίες και τις συνθήκες της νέας πραγματικότητας, για την εικόνα που δίνουν στους υπόλοιπους συμμαθητές/τριές τους.

Σε προγενέστερη μελέτη του Μιτιλή (1998), οι μαθητές/τριες του δημοτικού σχολείου βελτιώνουν σταδιακά τη στάση τους απέναντι στις μειονότητες χάρη στη γενικότερη συμβολή του σχολικού περιβάλλοντος στην ορθότερη κοινωνικοποίηση του παιδιού. Τα παιδιά της σχολικής ηλικίας διακρίνονται για την τάση τους να κρίνουν τους «άλλους» και τον εγωκεντρισμό τους στο πλαίσιο της δικής τους λογικής, με αποτέλεσμα συνήθως να αντιδρούν αρνητικά στην αποδοχή της ιδιαιτερότητας του «άλλου». Τα προβλήματα που εμφανίζονται σχετικά με την κοινωνική προσαρμογή των αλλοδαπών μαθητών/τριών μπορούν να οδηγήσουν σε εκδηλώσεις επιθετικότητας, παραβατικότητας και γενικότερα, αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Η επιθετικότητα, βέβαια μερικές φορές αποτελεί αντίδραση σε αντίστοιχη συμπεριφορά ομάδας Ελλήνων μαθητών/τριών και είναι συχνά αμφίπλευρη. Τα παιδιά που ανήκουν στις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, αντιμετωπίζοντας την επιθετικότητα και την περιθωριοποίηση, υιοθετούν αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο και τους συμμαθητές/τριές τους. Η διέξοδος, των αλλοδαπών μαθητών/τριών αλλά και των γηγενών στην περίπτωση αυτή είναι η συσπείρωση σε ομόφυλες κοινωνικές ομάδες. Η περιθωριοποίηση φαίνεται να αποτελεί σημαντικό κίνδυνο κυρίως για τις ομάδες των αλλοδαπών μαθητών/τριών (Υπ.Ε.Π.Θ, 2008b).

Σύμφωνα με έρευνα της UNESCO (1984), τα παιδιά των άλλων γλωσσικών και πολιτισμικών ομάδων που ζουν στην Ελλάδα καθώς και τα παιδιά των Ελλήνων ομογενών που

επαναπατρίζονται, αντιμετωπίζουν μια σειρά από προβλήματα σχολικής και κοινωνικής ένταξης, τα οποία ανάγονται τόσο στην περίοδο της κοινωνικοποίησής τους στις χώρες υποδοχής όσο και στη συγκεκριμένη σχολική και κοινωνική πραγματικότητα της χώρας μας. Ωστόσο, τείνουν να μην αντιμετωπίζουν όλα τα παιδιά τα ίδια προβλήματα και με την ίδια ένταση, καθώς αποτελούν μια ευρεία και ανομοιογενή ομάδα ως προς την ταξική τους προέλευση, τα γλωσσικά και πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά κ.λπ..

Η μελέτη σχετικά με τα κοινωνικά, ψυχολογικά και σχολικά προβλήματα των αλλοδαπών παιδιών κατά τη διαδικασία ένταξής τους στην ελληνική κοινωνία είναι σχετικά περιορισμένη. Τα συμπεράσματα έδειξαν την ύπαρξη σοβαρών προβλημάτων στο επίπεδο των κοινωνικών σχέσεων και της διαπροσωπικής συμπεριφοράς των παιδιών των μεταναστών, τα οποία παρουσιάζονται ως «δειλά στις σχέσεις με τα άλλα παιδιά», «υπερβολικά υπάκουα», «επιθετικά στο ομαδικό παιχνίδι», με «φοβίες» και με την τάση να συναναστρέφονται παιδιά με ανάλογες εμπειρίες. Ο διαφορετικός τρόπος σκέψης και συμπεριφοράς των παιδιών που καλλιεργήθηκε στις χώρες υποδοχής και το άγχος που δημιουργεί η αλλαγή του πολιτισμικού περιβάλλοντος θεωρούνται οι βασικοί παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων (Υπ.Ε.Π.Θ. - UNESCO, 1984). Πρέπει κατά την εκπαίδευση και διδασκαλία των διαφοροποιημένων πολιτισμικά/δίγλωσσων μαθητών/τριών να λαμβάνονται υπόψη τα κοινωνικοσυναισθηματικά και ψυχολογικά προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζουν εξαιτίας των συνθηκών διαβίωσής τους και της ενδεχόμενης ρατσιστικής συμπεριφοράς στο περιβάλλον τους (Αγιακλή & Χατζαδάκη, 2000· Στεργίου, 2009).

Σύμφωνα με όσα προαναφέρθηκαν, φαίνεται ότι το βασικό πρόβλημα της επίσημης έκφρασης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο χώρο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος εστιάζεται στο γεγονός ότι σχεδιάζεται και λειτουργεί στο περιθώριο της γενικής εκπαίδευσης, η οποία φαίνεται να αδυνατεί να ελαχιστοποιήσει τα προβλήματα που προέκυψαν από την παρουσία όλο και περισσότερων πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών/τριών στα ελληνικά σχολεία.. Όλα τα προγράμματα που σχεδιάζονται για την αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών, όπως και η διαπολιτισμική εκπαίδευση και ομάδων με διαφορετική πολιτισμική και γλωσσική προέλευση, κινούνται «δορυφορικά» έξω από τον κορμό της κύριας εκπαίδευσης, της οποίας η οργάνωση, οι

διδασκτικές προσεγγίσεις και το περιεχόμενο εξακολουθούν να μη διέπονται από την ιδέα της διαπολιτισμικότητας.

Στη χώρα μας, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί τμήμα της εκπαίδευσης που απευθύνεται αποκλειστικά σε παιδιά « με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες» (άρθρο 34, Ν. 2413/96), που η διαφορετικότητα τους αντιμετωπίζεται ως έλλειμμα και που απαιτείται να καλυφθεί με τις κατάλληλες παρεμβάσεις. Δεν επιδιώκονται στόχοι, όπως ο εμπλουτισμός της κοινότητας της τάξης ως αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης διαφορετικών γλωσσών, πολιτισμών και ιδεών. Το όραμα που εκφράζεται στο Ν. 2413/96, τα διαπολιτισμικά δηλαδή, σχολεία «να διαποτίζουν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις» μένει ανεκπλήρωτο.

Στην προσπάθειά του το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1999) να εκσυγχρονίσει την εκπαίδευση στη χώρα μας και να διαμορφώσει ελεύθερους και υπεύθυνους γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές/τριες που να συμβάλλουν ενεργά στην ανάπτυξη του πολιτισμού και της πνευματικής ζωής, προτείνει το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. Σε αυτό το πλαίσιο κινείται, ιδιαίτερα στο δημοτικό σχολείο, το πρόγραμμα του νέου Αναλυτικού Προγράμματος με την Ευέλικτη ζώνη διαθεματικών και δημιουργικών δραστηριοτήτων. Η εκπλήρωση των στόχων του προγράμματος θα υλοποιηθεί με τη διαμόρφωση νέων σχέσεων, με πνεύμα συνεργασίας, με τη διαθεματική προσέγγιση των άλλων επιστημών, των θρησκειών, των πολιτισμών, του δημοκρατικού περιβάλλοντος στην τάξη, του πνεύματος κατανόησης της αλληλοβοήθειας και του σεβασμού στον πολιτισμό των άλλων.

4. Η Φυσική Αγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

4.1. Ο Ρόλος της Φυσικής Αγωγής στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Στα εξελιγμένα προγράμματα Φυσικής Αγωγής που λειτουργούν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, σε χώρες με κατάλληλη υποδομή, όπως είναι η Αμερική (NASPE, 2004),

πρωταρχικός στόχος του μαθήματος Φυσικής Αγωγής είναι η κατανόηση και αποδοχή της διαφορετικότητας από τους μαθητές/τριες. Η Δέρρη (2007) συμφωνώντας αναφέρει ότι, μεταξύ των άλλων, οι βασικοί σκοποί του μαθήματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, είναι:

- ✓ Η απόκτηση καλής εμπειρίας από τη φυσική δραστηριότητα και η ανάπτυξη της αυτοέκφρασης και της κοινωνικότητάς τους,
- ✓ Η επίδειξη υπεύθυνης συμπεριφοράς τόσο αθλητικής όσο και κοινωνικής ως αποτέλεσμα συμμετοχής στη φυσική δραστηριότητα,
- ✓ Ο σεβασμός της διαφορετικότητας των ατόμων, η κατανόηση και η συνεργασία

Η Φυσική Αγωγή, όπως αναφέρει η Cheryator - Thomson (1994), μπορεί να βοηθήσει στον περιορισμό των εθνικών διακρίσεων και την προαγωγή της διαπολιτισμικής κατανόησης, λόγω της δυναμικής της επιρροής στον κοινωνικό προσανατολισμό. Καταφέρνει να οδηγήσει στην επίτευξη καλής διαπροσωπικής επικοινωνίας (Sparks, 1994), μέσα και έξω από το σχολικό περιβάλλον και να προάγει την ευρύτερη εκτίμηση και κατανόηση των ιδιαιτεροτήτων των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων.

Η Φυσική αγωγή είναι ίσως το μόνο μάθημα του σχολικού προγράμματος, στο οποίο μπορούν να αναπτυχθούν ταυτόχρονα ανεξάρτητα από το φύλο, την καταγωγή και την πολιτισμική και κοινωνική προέλευση, η συνεργασία, ο αλληλοσεβασμός, η ομαδικότητα, η αλληλοϋποστήριξη και η αποδοχή (Κωνσταντίνος, 2000; Morris, 1993; Stiehl, 1993). Για τη διδασκαλία του μαθήματος θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν, σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο, οι κατάλληλες μέθοδοι και τα μέσα, ώστε στην κατεύθυνση της επίτευξης του σκοπού και των επιμέρους στόχων του να περνούν ανάλογα μηνύματα διαπολιτισμικής και αντιρατσιστικής εκπαίδευσης. Βασιζόμενος στα παραπάνω ο Κωνσταντίνος (2000), συμφωνεί πως πρέπει να επιδιώκεται αρμονικά και ισόρροπα, η ολόπλευρη ανάπτυξη, του συνόλου των μαθητών, ανεξάρτητα από τα ιδιαίτερα σωματικά τους χαρακτηριστικά και το φύλο, τα οποία πολλές φορές αποτελούν αφορμή για την εκδήλωση ρατσιστικών συμπεριφορών από τα παιδιά με αναπτυγμένη σωματική ή αθλητική δραστηριότητα, όπως επίσης και την καταγωγή, που

αποτελεί έναν παράγοντα εμφανούς διαφοροποιημένης συμπεριφοράς κυρίως στις μέρες μας, όπου πολλά παιδιά προσφύγων και μεταναστών εγγράφονται στα Ελληνικά σχολεία. Το μάθημα της Φυσικής Αγωγής προσφέρεται για τη διευκόλυνση της κοινωνικής ένταξης των παιδιών, αφού το παιχνίδι και η άσκηση βοηθούν στην ισότιμη ενσωμάτωση όλων των μελών της ομάδας. Το πρόβλημα της επικοινωνίας των παιδιών, εξάλλου, λόγω της ελλιπούς κατανόησης και γνώσης της γλώσσας, δεν επηρεάζει, όσο στα υπόλοιπα μαθήματα, την απόδοση των παιδιών στο μάθημα αυτό.

Στα παιδιά είναι απαραίτητη η παρουσία της Φυσικής Αγωγής, καθώς δέχονται πνευματικά και ψυχολογικά οφέλη, κυρίως μέσα από τη βελτίωση της αυτοπειθαρχίας, της κρίσης τους, την προαγωγή υγιεινών τρόπων ζωής, της αυτοεκτίμησης, της αυτοπεποίθησης, του καθορισμού στόχων, της ενδυνάμωσης της συνεργασίας (Milbert, 2003).

Διαφαίνεται από τα συμπεράσματα μελετών πως η συμπεριφορά μαθητών επηρεάζεται από την ενασχόλησή τους με τη φυσική δραστηριότητα θετικά (Buchanan, 2001; Martinek & Hellison, 1997; Murgala, 2002; Sparks, 1993). Αυτό όμως δεν ισχύει στην περίπτωση των αλλοδαπών μαθητών, μια που, πολλές φορές, σύμφωνα με τον Melograno (1996), οι εμπειρίες μάθησης που προσφέρονται στο μάθημα, ενθαρρύνουν την απροσάρμοστη συμπεριφορά των παιδιών.

Η Φυσική Αγωγή, μπορεί να είναι ένας χώρος μάθησης που υποστηρίζει, σέβεται και ενισχύει τη διαφορετικότητα, προσφέρει ίσες ευκαιρίες μάθησης και ομαδικής επίλυσης προβλημάτων και αναπτύσσει την προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα των αλλοδαπών μαθητών/τριών για την ομαλότερη ένταξή τους στην κοινωνία. Προσφέρει ευκαιρίες για συνεργασία, ομαδική επίλυση τυχόν προβλημάτων και διαφωνιών, ενθαρρύνει τη λήψη αποφάσεων και την ανάπτυξη του ενδιαφέροντος προς τους άλλους. Το μάθημα της Φυσικής Αγωγής με τα μη ανταγωνιστικά παιχνίδια και τις δια βίου δραστηριότητες, τις δραστηριότητες που δεν απαιτούν υψηλού βαθμού αθλητική ικανότητα, τα παιχνίδια συνεργασίας, το αμοιβαίο στιλ διδασκαλίας και τα άγνωστα ή νέα παιχνίδια, τις δραστηριότητες απόκτησης εμπιστοσύνης, στα οποία κανένα από τα παιδιά δεν έχει προηγούμενη εμπειρία, δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις όλων των

μαθητών/τριών για ισότιμη συμμετοχή, ανεξαρτήτως εθνικότητας και ικανότητας και λειτουργεί ως ιδιαίτερα αποτελεσματικό διαπολιτισμικό μέσο που διευκολύνει τη γνώση των πολιτισμών άλλων λαών. Επίσης, διαμέσου της εκμάθησης όλου του κόσμου παραδοσιακών χορών και την εφαρμογή διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων και παιχνιδιών τονώνεται η αίσθηση της υπερηφάνειας για τη χώρα από την οποία προέρχονται οι μαθητές/τριες και προσδίδεται και στους υπόλοιπους μαθητές/τριες η δυνατότητα να αποκτήσουν περισσότερες εμπειρίες και γνώσεις για άλλους πολιτισμούς (Wessinger, 1994).

Η κατάλληλη διαμόρφωση των κινητικών και αθλητικών δραστηριοτήτων στο χώρο της Φυσικής Αγωγής μπορεί να γίνει ένα εργαλείο, για να βοηθηθούν οι μαθητές και οι μαθήτριες να κατανοήσουν τις αντίστοιχες κοινωνικές διαδικασίες. Σύμφωνα με τους Παπαϊωάννου, Θεοδωράκη & Γούδα (2003), οι μαθητές/τριες δημιουργούν αρνητικές στάσεις για το αν το μάθημα της Φυσικής Αγωγής και γενικότερα η άθληση κατασκευάζει ή όχι ευκαιρίες για μάθηση. Τα αποτελέσματα των μελετών καταλήγουν πως οι μαθητές/τριες ιδιαίτερων ομάδων στη Φυσική Αγωγή αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα, με αποτέλεσμα τη διάκριση και τη δημιουργία στερεοτύπων (Bain, 1990; Carrington & Williams, 1988), αλλά και την τάση να γίνεται εστίαση στην ανταγωνιστικότητα και στον ατομικισμό (Leaman, 1988; Pollard, 1988).

Ο εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, πρέπει να προκαλέσει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών σχεδιάζοντας τα μαθήματά του, να δημιουργήσει καλές σχέσεις μεταξύ τους και να διαμορφώσει το κατάλληλο σχολικό κλίμα, ώστε να καλλιεργηθούν καλές διαπροσωπικές σχέσεις. Η εκπαίδευση απαιτείται να εστιάσει το ενδιαφέρον στην ανάπτυξη υπεύθυνης κοινωνικής συμπεριφοράς, στην ανάπτυξη υπευθυνότητας για την προσωπική πρόοδο, τη συνεργασία και την παροχή ουσιαστικής βοήθειας τόσο εντός όσο και εκτός σχολικού περιβάλλοντος (Hellison, 2003). Από την άλλη, ο εκπαιδευτικός καλείται αναφορικά με την ανάπτυξη του σεβασμού: α) να αποδημήσει τους μύθους για την υπεροχή ή υστέρηση ενός λαού σε σχέση με τους άλλους σε επίπεδο νοητικό, συμπεριφοριστικό και σωματικό, β) να ενδυναμώσει την αυτοαντίληψη των μαθητών/τριών διαφορετικών πολιτισμών, γ) να βοηθήσει τους μαθητές/τριες να συμμετέχουν, να συνεργάζονται με όλους, να επικοινωνούν και να αναλαμβάνουν ευθύνες ως ισότιμα μέλη μιας δημοκρατικής κοινωνίας με ίσες υποχρεώσεις και δικαιώματα (Hellison & Templin, 1991).

Σύμφωνα με αυτή τη φιλοσοφία και αναφορικά με τα σημερινά δεδομένα, η έννοια της διαπολιτισμικότητας έχει συμπεριληφθεί στα Αναλυτικά Προγράμματα Φυσικής Αγωγής, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, για την ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των ψυχοσωματικών και διανοητικών δυνάμεων της προσωπικότητάς τους (Υπ.Ε.Π.Θ., 1997).

Στις μέρες μας οι στόχοι του σχολείου δεν τοποθετούνται μόνο στην απλή μεταβίβαση γνώσεων ή την ανάπτυξη κριτικής σκέψης. Τα σχολικά προγράμματα που προσφέρουν υψηλή ποιότητα απαιτείται να καλλιεργούν το άτομο ως σύνολο, παρέχοντας αναπτυξιακά κατάλληλη και επίκαιρη ακαδημαϊκή γνώση, επιδρώντας θετικά στη συμπεριφορά, τις στάσεις και την κοινωνική δράση των νέων ατόμων. Μέσα από την εμπειρία της σχολικής ζωής θα πρέπει να αναπτύσσονται διαχρονικά και πολύπλευρα οι μαθητές/τριες. Το μάθημα της Φυσικής Αγωγής διαδραματίζει το δικό του ρόλο στην επίτευξη του σκοπού αυτού, καθώς είναι η μοναδική περιοχή του σχολικού προγράμματος η οποία συνδέεται άμεσα με την κατάσταση της υγείας, επιδρά θετικά σε ένα πλήθος παραμέτρων του χαρακτήρα και της προσωπικότητας, βελτιώνει την αυτοεκτίμηση και στοχεύει στη διαμόρφωση συμπεριφορών των μαθητών/τριών (Κιουμουρτζόγλου & Δέρρη, 2003).

Η προσπάθεια αντιμετώπισης, σε καθημερινή βάση, των κοινωνικών εξελίξεων και της κοινωνικής πραγματικότητας ενισχύει την ανάγκη ανάλογης προσέγγισης και παρέμβασης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Δίνεται η δυνατότητα, μέσω της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης, ελεύθερης έκφρασης όλων των μαθητών/τριών και προβολής των πολιτισμικών καταβολών τους, ενώ ταυτόχρονα καταργούνται οι διακρίσεις και ενθαρρύνονται η αλληλοαποδοχή, η αλληλοκατανόηση, η αλληλεγγύη και η παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές/τριες, ανεξαρτήτως πολιτισμικής προέλευσης. Ωστόσο, δεν προτείνονται, στα μέχρι στιγμής αναλυτικά προγράμματα Φυσικής Αγωγής, για την προσέγγιση της πολιτισμικής ετερότητας συγκεκριμένες δράσεις και τεχνικές.

Οι Sparks, Butt & Pahnos (1996) σε μελέτη τους, παρουσιάζουν θετικές στάσεις των καθηγητών/τριών Φυσικής Αγωγής αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τονίζουν τη

σημαντικότητα της διαπολιτισμικής γνώσης στο σχεδιασμό ενός αναλυτικού προγράμματος, όπως επίσης και τη συσχέτισή της με τις προθέσεις των μαθητών/τριών αναφορικά με το πώς θα ενεργήσουν σε θέματα που αφορούν τις κοινωνικές διαφορές. Όπως προκύπτει, οι διαπολιτισμικές εμπειρίες επηρεάζουν τη γνώμη των μαθητών/τριών και βοηθούν στη δημιουργία μιας διαπολιτισμικής διδασκαλίας.

Προγράμματα Φυσικής Αγωγής πιο εξελιγμένα, έχουν εφαρμοστεί σε σχολεία χωρών, όπως είναι οι Η.Π.Α και ο Καναδάς, με κατάλληλη υποδομή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, με σκοπό τη βελτίωση των ανθρωπίνων σχέσεων, την κατανόηση της πολιτισμικής κουλτούρας των μαθητών/τριών, τη γνωριμία με τις διαφορετικές κουλτούρες και την απόκτηση εμπειριών μέσα από την πολυπολιτισμική επαφή (Wessinger, 1994). Τα προγράμματα αυτά στόχευαν στην ανάπτυξη των ανθρωπίνων σχέσεων και χρησιμοποίησαν δραστηριότητες αναψυχής, προκειμένου οι μαθητές/τριες να μάθουν να δέχονται προκλήσεις, να παίρνουν ρίσκο, να προσεγγίζουν όλους με σεβασμό και να ενδιαφέρονται για τους άλλους, αθλήματα αναψυχής, ασκήσεις φυσικής κατάστασης και παιχνίδια εμπιστοσύνης και φιλίας, όπου οι μαθητές/τριες ανέπτυξαν την επικοινωνία και τη λήψη αποφάσεων, την αυτογνωσία, τη συνεργασία. Οι μαθητές/τριες κατανόησαν τον τρόπο με τον οποίο η κουλτούρα επηρεάζει την κοινωνική δραστηριότητα και τη δραστηριότητα αναψυχής και έκαναν συνδέσεις μεταξύ της σημερινής και της παλαιότερης μορφής παιχνιδιών και αθλημάτων (Wessinger, 1994).

Στο Γυμνάσιο του Edmunds, με μαθητές από Θιβέτ, Ιράκ, Ρωσία, Αρμενία, Βιετνάμ, Κορέα και Νικαράγουα, διοργανώθηκαν Χειμερινοί Ολυμπιακοί αγώνες, όπου τα παιδιά χωρίστηκαν σε έξι ομάδες διαφόρων εθνικοτήτων και εκπροσωπούσαν μια χώρα της επιλογής τους. Οι μαθητές έπρεπε να ψάξουν και να βρουν πληροφορίες για τη χώρα που εκπροσωπούσαν και ανέλαβαν να παίξουν από ένα ρόλο, όπως εκείνον του προπονητή, του δημοσιογράφου, του αθλητή, του φωτογράφου κ.ά. Άλλες φορές το μάθημα εστιαζόταν σε ένα διαπολιτισμικό παιχνίδι που παρουσίαζαν οι μαθητές από τη χώρα τους, όπως για παράδειγμα οι μαθητές από το Βιετνάμ που εισήγαγαν στο σχολείο ένα παιχνίδι κατά το οποίο έπρεπε να κλωτσήσουν μια μπάλα πάνω από ένα χαμηλό φιλέ (Wessinger, 1994).

Σε έρευνα σχετικά με τη συμμετοχή αγοριών ασιατικής κληρονομιάς σε τμήματα Φυσικής Αγωγής, που πραγματοποιήθηκε μέσω παρατήρησης και συνεντεύξεων (McGuire & Collins, 1998) σε τέσσερα αστικά σχολεία της βορειοδυτικής Αγγλίας, με βάση τα αποτελέσματα οι μελετητές καταλήγουν ότι, ο ρόλος των γονέων ασιατικής κληρονομιάς έχει μεγάλη επιρροή στις κοινωνικές αθλητικές εμπειρίες των παιδιών. Κατέληξαν ακόμη ότι, οι πολυπολιτισμικές και αντιρατσιστικές πολιτικές λειτούργησαν θετικά και με επιτυχία στα συγκεκριμένα σχολεία και έτσι ο ρατσισμός δεν ήταν βασικός λόγος για τη μη συμμετοχή των μαθητών/τριών στη Φυσική Αγωγή. Επιπλέον, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, ένας παράγοντας επιρροής για τη συμμετοχή στο μάθημα Φυσικής Αγωγής και τα σπορ είναι το σπίτι και η κοινότητα. Συνολικά, τα σχολεία τα οποία έστρεψαν το ενδιαφέρον τους προς αυτά τα ζητήματα, παρουσίασαν βελτίωση στη συμμετοχή αυτών των παιδιών στη Φυσική Αγωγή.

Σε επίσημη έκθεση (DES, 1985), αναφέρεται ότι διαμάχες και προβλήματα στις τάξεις και στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, εκτός των άλλων, δύναται να δημιουργηθούν εξαιτίας των θρησκευτικών επιλογών των μαθητών/τριών. Σε έρευνα του Παραϊοαννου (2006), στην οποία διερευνήθηκαν οι απόψεις 612 μαθητών/τριών διαφορετικών θρησκευτικών πεποιθήσεων που φοιτούσαν σε ελληνικά σχολεία (317 μουσουλμάνων, 275 χριστιανών, 20 μαρτύρων του Ιεχωβά), προέκυψε πως η διαφορετικότητα στον θρησκευτικό προσανατολισμό συσχετίζεται με τους ακαδημαϊκούς στόχους που θέτουν οι γονείς για τα παιδιά τους με τους μουσουλμάνους γονείς να διαφέρουν από τους χριστιανούς. Μέσω των μελετών των Carrigton, Chievers & Williams (1987) και Carrigton & Williams (1988) σε νότιο-ασιάτες μουσουλμάνους μαθητές, παρατηρείται πως υπάρχουν διαφορές στη Φυσική Αγωγή ως προς το φύλο σε άτομα διαφορετικής εθνικότητας. Τα κορίτσια αντιμετωπίζουν περισσότερους περιορισμούς προερχόμενους από θρησκευτικούς και κοινωνικούς παράγοντες που προσδίδουν ιδιαίτερους ρόλους σε άνδρες και γυναίκες και τα οποία συμπεριλαμβάνουν ηθικούς κώδικες με περιορισμούς στη συμπεριφορά. Οι μελέτες κατέληξαν ότι υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ των φύλων και ειδικότερα τα κορίτσια να αντιμετωπίζουν σε υψηλότερη ένταση προβλήματα εθνικής, θρησκευτικής και κοινωνικής προκατάληψης με αποτέλεσμα να εγκαταλείπουν ή να περιορίζουν τη συμμετοχή τους στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Τέτοιου είδους διαφορές,

μπορεί να συντελέσουν στον πιθανό αποκλεισμό των κοριτσιών από το μάθημα της Φυσικής Αγωγής, τον Αθλητισμό στον ελεύθερο χρόνο και των ίσων ευκαιριών. Σε μια ακόμη έρευνα με μουσουλμάνους, στην Ελλάδα, οι Παπαϊωάννου και Βουδαλικάκης (1999), αναφέρουν μια πιο έντονη ηθικοπλαστική προσέγγιση στην ερμηνεία της επιτυχίας στους μουσουλμάνους σε σχέση με τους χριστιανούς. Ο Bayliss (1989) έδειξε ότι τέτοιες πρακτικές στη Φυσική Αγωγή μπορούν ακούσια να δημιουργήσουν ρατσισμό ή χρήση στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Ο Raval (1989) από την άλλη πλευρά, ασκεί κριτική στην έρευνα και προτείνει την ανάδειξη «αντιρατσιστικών» πρακτικών στο σχολικό περιβάλλον ως επιτακτική ανάγκη. Πρόταση με τη οποία συμφωνεί ο Fleming (1991) μετά από έρευνα σε μαθητές ασιατικής καταγωγής που απέδωσε την ύπαρξη ρατσισμού στο σχολικό πεδίο αλλά και οι Green & Hardman (2000) και οι Green & Hardman (1998, 2013) οι οποίοι ανέδειξαν τις ανησυχίες τους σχετικά με την ύπαρξη εχθρότητας μεταξύ των μαθητών διαφορετικής εθνικότητας.

Αντίστοιχες μελέτες των Carrington & Wood (1983) και Cashmore (1982), δείχνουν την πολυπληθή συμμετοχή των δυτικών ινδιάνων και έγχρωμων (μαύρων) μαθητών σε σχολικές ομάδες καθώς και στον αθλητισμό γενικότερα. Οι Cashmore (1982) και Hargreaves (1986) υποστηρίζουν ότι το γεγονός αυτό με μια πρώτη ματιά φανερώνει την παροχή ίσων ευκαιριών και την ύπαρξη αντιρατσιστικής τακτικής, με στόχο να βοηθηθούν τα άτομα μειονοτικών ομάδων. Ίσως όμως, διαιωνίζουν στερεότυπα και μύθους, όπως υποστηρίζουν, που μειώνουν τις οδούς για επαγγελματική εξέλιξη και καταπιέζουν την ακαδημαϊκή παρακίνηση για επίτευξη.

Πολιτισμικά ευαίσθητες κατευθυντήριες στρατηγικές, όπως αποκαλύπτουν έρευνες, μεταλλάσσουν την πληροφόρηση για το σπίτι και την κοινότητα των αλλοδαπών μαθητών σε αποτελεσματική σχολική πρακτική. Η ακαδημαϊκή τους απόδοση αυξάνεται, όταν οι δάσκαλοι αγκαλιάζουν την κουλτούρα και τη γλώσσα των μαθητών, με την καθοδήγηση των ίδιων δασκάλων. Οι Gutierrez et al. αποκάλυψαν ότι τα ανεπίσημα εκπαιδευτικά περιεχόμενα και προγράμματα, όπως εκείνα που πραγματοποιούνται μετά το τέλος του σχολείου, ήταν χρήσιμα στο γεφύρωμα των δυο διαφορετικών πολιτισμών, του σπιτιού και του σχολείου.

Σύμφωνα με τους Braddock και Mc Partland (1987) εξαιρετικά θετική επίδραση πάνω σε

μαθητές Γυμνασίου (αγόρια αφροαμερικάνικης καταγωγής) είχε η ενασχόλησή τους με αθλητικές δραστηριότητες. Μάλιστα, ο ίδιος επισημαίνει την ιδιαίτερη μέριμνα που θα πρέπει να δίδεται από τους εκπαιδευτικούς, όταν σχεδιάζουν σχολικές δραστηριότητες εκτός προγράμματος. Σε μια έρευνα του Sanders (2000) που αξιολογεί το πρόγραμμα PASS, το οποίο είναι ένα πρόγραμμα βελτίωσης της σχολικής επίδοσης των μαθητών που ανήκουν σε εθνικές ή φυλετικές μειονότητες έχοντας ως μέσο το μάθημα της Φυσικής Αγωγής στις ΗΠΑ προέκυψε πως στα τέσσερα χρόνια που διήρκεσε το πρόγραμμα, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας συγκέντρωσαν καλύτερους βαθμούς από τα παιδιά της ομάδας ελέγχου. Μια ακόμη έρευνα του Rowe (1994) στην Αγγλία αναφορικά με την ψυχολογική κατάσταση των μαθητών κατά την διάρκεια των σχολικών αθλητικών προγραμμάτων, διαπίστωσε ότι υψηλό ποσοστό του δείγματος ανέφερε αρνητικά βιώματα που σχετίζονταν με την εθνική τους καταγωγή (60%) με κυρίαρχη τη μη ενεργή συμμετοχή σε σχολικές αθλητικές δραστηριότητες για το 74% έγχρωμων μαθητών με καταγωγή από την Καραϊβική, το Πακιστάν και το Μπαγκλαντές και 54% για τους μαθητές από την Κίνα. Παράλληλα, σύμφωνα με τους Rowe και Champion (2000: 37) «*τα αποτελέσματα, αμφισβητούν τις στερεοτυπικές οπτικές που υποστηρίζουν ότι τα κατώτερα επίπεδα συμμετοχής στα αθλήματα ... κατέχουν συγκεκριμένες ομάδες. Είναι μάλλον αποτέλεσμα κουλτούρας και επιλογής παρά περιορισμών όπως η παροχή, η οικονομική δυνατότητα και η δυνατότητα πρόσβασης*».

Ο Fleming (1991) υποστηρίζει σε μελέτη για τους μαθητές ασιατικής καταγωγής πως λειτουργεί έντονα το μοντέλο της αυτοεκπληρούμενης προφητείας. Οι De Knop, Theeboom, Wittcock & Martelaer (1996) υποστηρίζουν πως τη Φυσική Αγωγή οι μουσουλμανικές χώρες αποδέχονται για τα αγόρια αλλά όχι πάντα για τα κορίτσια. Αντίθετα, οι ισχυρισμοί των Carroll και Hollinshead (1993) λένε ότι οι εκπαιδευτικοί σε συνθήκες πολυπολιτισμικότητας, βρίσκονται μπροστά στο δίλημμα να αγνοήσουν την αυθεντικότητα των πολιτισμικών μειονοτήτων, κυρίως όταν το αναλυτικό πρόγραμμα δε λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες τους.

Πολιτισμικές διαφορές στους προσωπικούς προσανατολισμούς αναφέρονται και σε άλλες έρευνες (Duda, 1985; 1986). Σε μελέτη που εξετάζει τους προσωπικούς προσανατολισμούς και για τη συσχέτισή τους μεταξύ Αμερικάνων και Κινέζων σε μαθητές/τριες Δημοτικού Σχολείου,

στο μάθημα Φυσικής Αγωγής, οι Xiang, Lee, & Solman (1997), παρατηρούν πως οι Αμερικάνοι μαθητές/τριες είχαν στον προσανατολισμό στατιστικά σημαντικότερο σκορ στη δουλειά από τους Κινέζους, και αντίθετα δεν υπήρχε μεταξύ των δύο πολιτισμικών ομάδων στατιστικά σημαντική διαφορά στον προσανατολισμό στο εγώ. Ακόμη παρατηρούνται διαπολιτισμικές μελέτες που έχουν δώσει προσοχή στις αναπτυξιακές πλευρές της θεωρίας των στόχων και των προσωπικών προσανατολισμών, όπως οι αναπτυξιακές διαφορές στον ανταγωνισμό των παιδιών, στην ικανότητά τους και στους προσωπικούς προσανατολισμούς. Η αναπτυξιακή προοπτική μελετάται από την επιστήμη, η οποία είναι σημαντική για να γίνει κατανοητός ο ρόλος του πολιτισμού/κουλτούρας στην ανάπτυξη των παιδιών, την παρακίνηση για επίτευξη και τους προσωπικούς προσανατολισμούς. Στην Κίνα δίνεται για παράδειγμα μεγάλη έμφαση στη σημασία της εκπαίδευσης, της διαπροσωπικής αρμονίας, της εκτίμησης της προσπάθειας, της κοσμιότητας και της συνεργασίας. Αντίθετα στις Η.Π.Α. φαίνεται να δίνεται έμφαση κυρίως στον ανταγωνισμό, τον ευθύ χαρακτήρα, τη χαμηλή επιβεβαίωση και τον ατομικισμό (Bond, 1986; Hess, Chang, & McDevitt, 1987). Σε έρευνα των Xiang, Lee, & Shen (2001), διαφορές υπάρχουν στο χώρο της Φυσικής Αγωγής στους προσωπικούς προσανατολισμούς και λόγω του πολιτισμικού τους υπόβαθρου και λόγω της ηλικίας των παιδιών.

Οι Sparks, Butt and Pahnos (1996) σε μελέτη τους παρουσίασαν τις θετικές στάσεις ως προς τη διαπολιτισμική εκπαίδευση των καθηγητών Φυσικής Αγωγής. Το αποτέλεσμα της συγκεκριμένης έρευνας συμβαδίζει με αυτό της έρευνας του Banks (1993), ο οποίος, επίσης, προσδιόρισε τη σπουδαιότητα των μορφωτικών μεθόδων, οι οποίες προάγουν την κατανόηση και εκτίμηση της κοινωνικής διαφοροποίησης μέσα στην κοινωνία. Τα αποτελέσματα της μελέτης καταλήγουν στη σημαντικότητα της διαπολιτισμικής γνώσης στο σχεδιασμό ενός αναλυτικού προγράμματος, όπως και στη συσχέτισή της με τις προθέσεις που έχουν οι μαθητές αναφορικά με σε θέματα που αφορούν στις κοινωνικές διαφορές που διαπιστώνονται και το πώς θα ενεργήσουν.

Όπως επίσης προκύπτει, οι διαπολιτισμικές εμπειρίες, επηρεάζουν τη γνώμη των μαθητών και βοηθούν στη δημιουργία της διαπολιτισμικής διδασκαλίας. Συνεπώς, το αναλυτικό πρόγραμμα βοηθά στη διαπολιτισμική διδασκαλία, καθώς στηρίζεται στη διαπολιτισμική μόρφωση των

μαθητών και τους οδηγεί στο να έχουν εμπειρίες και προθέσεις θετικές προς την πολυπολιτισμικότητα (Sparks, Butt & Pahnos, 1996).

4.2. Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού στην Προαγωγή της Διαπολιτισμικότητας

Από τα μέσα του 20ου αιώνα, όπως αναφέρει ο Moodley (1995), ορισμένες κοινωνίες που πίστευαν στη δυναμική της πλουραλιστικής τους σύνθεσης, άρχισαν να χρησιμοποιούν τη Φυσική Αγωγή για την καλλιέργεια συνοχής, αλληλεγγύης, σεβασμού και αντιρατσιστικών συμπεριφορών.

Η διαφορετική γλώσσα και κουλτούρα των παιδιών στη Φυσική Αγωγή παύει να αποτελεί πρόβλημα και η διαφορετικότητα αξιοποιείται για τη μετάδοση αξιών, όπως ίσες ευκαιρίες ισότητα και ισονομία (Πατσιαούρας, 2008). Λόγω της επιρροής της στην κοινωνικοποίηση και τον κοινωνικό προσανατολισμό των μαθητών, η Φυσική Αγωγή μπορεί να βοηθήσει στη προαγωγή της διαπολιτισμικής κατανόησης και στον περιορισμό των εθνικών διακρίσεων (Cherpyator- Thomson, 1994).

Η συμμετοχή των παιδιών σε αθλήματα και φυσικές δραστηριότητες, όπως υποστηρίζεται από μελετητές, μπορεί να προάγει την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη (Branta & Goodway, 1996· Danish, Petitpas & Hale, 1992). Γενικότερα ο αθλητισμός και η Φυσική Αγωγή παρέχουν στα παιδιά ένα ιδανικό περιβάλλον για την ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής (Danish & Nellen, 1997· Danish & Hale, 1983). Η έρευνα του Rowe (1994), με αντικείμενο τις αρνητικές εμπειρίες κατά τη διάρκεια αθλητικών δραστηριοτήτων που είχαν βιώσει μαθητές, έδειξε ότι το 6% του δείγματος είχε βιώσει αρνητικές εμπειρίες που οφείλονταν στην καταγωγή τους. Σε ερώτημα, σχετικά με την ευχαρίστηση που τους προσέφερε ο αθλητισμός στο σχολείο, το 3% απάντησε πως κάτι είχε εμποδίσει τη συμμετοχή του σε σχολικά αθλητικά προγράμματα.

Αναφορικά με τη συμμετοχή αγοριών ασιατικής καταγωγής στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, σε μελέτη των McGuire & Collins (1998) φάνηκε ότι σημαντικοί παράγοντες επιρροής

για τη συμμετοχή τους είναι ο ρόλος των γονέων στις αθλητικές εμπειρίες των παιδιών, το σπίτι και η κοινότητα γενικότερα. Επιπρόσθετα, φάνηκε πως λειτούργησαν επιτυχώς οι πολυπολιτισμικές πολιτικές που εφαρμόστηκαν στα σχολεία, με αποτέλεσμα ο ρατσισμός να μην αποτελεί παράγοντα για τη μη συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Οι Eccles & Harold (1991) τονίζουν ότι η απόφαση ενός ατόμου να εμπλακεί στον αθλητισμό καθορίζεται από παράγοντες κοινωνικούς και πολιτισμικούς, στερεότυπα φύλου, αξίες και αναμενόμενες συμπεριφορές από προσωπικά χαρακτηριστικά καθώς και από τις προηγούμενες εμπειρίες. Παρατηρείται, λοιπόν, πως ο τρόπος που ένα άτομο βλέπει τον αθλητισμό εξαρτάται από τους προσωπικούς του στόχους και προσδοκίες καθώς και από τους συμμαθητές του, τους δασκάλους του τους γονείς του.

Θεωρείται πολύ σημαντική, η ανάγκη τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές να παρέχουν κίνητρα στους «διαφορετικούς» παλιννοστούντες, αλλοδαπούς και μειονοτικούς μαθητές, να αγκαλιάζουν την κουλτούρα και τη γλώσσα τους και να έχουν στοιχεία θετικά για την κοινωνικοποίησή τους. Φαίνεται πως κυρίως ο εκπαιδευτικός απαιτείται να αποκτήσει μια βάση γνώσεων σχετικά με τους πολιτισμικούς προσανατολισμούς των «διαφορετικών» μαθητών, να εξετάσει τη σχέση που έχει η κουλτούρα τους με τους τρόπους μάθησης και να εφοδιαστεί με υποδείξεις για την προαγωγή πολιτισμικά εναρμονισμένων μεθόδων παρακίνησης (Shade, Kelly & Oberg 1997). Σύμφωνα με τον Σιμόπουλο (2014), προκειμένου ένας εκπαιδευτικός να είναι αποτελεσματικός στο πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, πρέπει να είναι ανοιχτόμυαλος, να έχει θετική εικόνα για τον εαυτό του και να είναι δεκτικός στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Σε γνωστικό επίπεδο, οφείλει να διαθέτει πολιτισμική αυτοσυνείδηση, που βοηθά στη μείωση της αβεβαιότητας, στο επίπεδο της συμπεριφοράς να διαθέτει μεταδοτικότητα, ευελιξία στη συμπεριφορά και κοινωνικές ικανότητες στο λεκτικό και μη λεκτικό πεδίο.

Οργανισμοί όπως το National Association for Sport and Physical Education (NASPE) στις ΗΠΑ τονίζουν στα κείμενά τους την επιτακτική ανάγκη για αυξημένη εμπλοκή σε διαπολιτισμικές δραστηριότητες. Στο National Standards for Beginning Physical Education Teachers για παράδειγμα, ορίζονται διάφορα στάνταρ σχετικά με τη διδασκαλία σε περιβάλλον διαφορετικότητας. Δίνεται λοιπόν μεταξύ άλλων, έμφαση στην ποικιλία που διέπει τον μαθητικό

πληθυσμό ως προς το πώς μαθαίνει κάποιος και ως προς τις οδηγίες που απαιτούνται. Κύριο στοιχείο είναι η ικανότητα του εκπαιδευτικού να καταλαβαίνει, να αποτιμά και να συσχετίζει τις ατομικές διαφορές με στοιχεία, όπως το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών (NASPE, 2003). Σε γενικές γραμμές, επιτυχημένος γυμναστής σε ένα σχολικό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από πολιτισμική ποικιλότητα, είναι αυτός που κατορθώνει να καλλιεργήσει στους μαθητές υψηλές προσδοκίες για αυτά που μπορούν να πετύχουν, και να εφαρμόσει δραστηριότητες στη διδακτική πράξη που αυξάνουν την εμπλοκή των μαθητών (Henninger, 2009).

Ως μέσο ανάπτυξης των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων η Φυσική Αγωγή είναι κατάλληλος χώρος για την ανάπτυξη της κοινωνικής συμπεριφοράς, της συνεργασίας και της ομαδικότητας, των αξιών και της ηθικής της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης των μαθητών καθώς και για την πρόληψη της εγκληματικότητας (Σίσκος, 2009). Για τον Ginter (1998), οι κοινωνικές δεξιότητες είναι τα μαθησιακά εκείνα αντικείμενα τα οποία αντιπροσωπεύουν με την σειρά τους, βασικά αναπτυξιακά κομμάτια της ανθρώπινης ύπαρξης που με τα κατάλληλα περιβαλλοντικά ερεθίσματα μπορούν να καλλιεργηθούν. Στη σύγχρονη βιβλιογραφία της Φυσικής Αγωγής προτείνεται ο σαφώς στοχευμένος κοινωνικός προσανατολισμός της, που συμβάλλει ουσιαστικά στην ποιοτική αναβάθμισή της μέσω της «ανάπτυξης της κοινωνικής υπευθυνότητας των μαθητών, καλλιέργειας της κατανόησης και του σεβασμού για τους άλλους, και μέσω ενίσχυσης της βιωματικής αντίληψης για το περιβάλλον αλληλεπίδρασης» (Gallahue, 1996· NASPE, 1995· Hellison, 1995).

Βασικό ρόλο παίζουν, σε ένα τέτοιο πλαίσιο, οι διαπολιτισμικές γνώσεις και δεξιότητες των εκπαιδευτικών, και ενδιαφέρον αποτελεί το αποτέλεσμα σε έρευνα των Sparks, Butt & Pahnos (1996) ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών σε αστικές και σε αγροτικές περιοχές σχετικά με το πώς προσεγγίζουν τα συγκεκριμένα στοιχεία. Κατά συνέπεια, οι πρώτοι φαίνεται να κατανοούν καλύτερα τη σημασία του σχεδιασμού ενός αναλυτικού προγράμματος που λαμβάνει υπόψη του την εθνική ποικιλότητα και από την άλλη, οι δεύτεροι, αν και εκτιμούσαν σε μεγαλύτερο βαθμό εκείνα τα έθιμα και τις παραδόσεις των διαφορετικών πολιτισμών τα οποία συνέβαλλαν στην αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών διαφορετικής εθνικής

προέλευσης, στα πλαίσια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής δεν είχαν στο μυαλό τους κάποιο συγκεκριμένο πλάνο για την προαγωγή και την ανάπτυξη της πολυπολιτισμικότητας. Σε αντίστοιχα αποτελέσματα κατέληξαν οι Harrison, Carson & Burden (2010), ενώ άλλη μελέτη φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί, αναφορικά με τις στάσεις και τις σχετικές γνώσεις εκπαιδευτικών που δούλευαν με μεξικανικής προέλευσης μαθητές, διέθεταν θετικές στάσεις και σχετικά υψηλά επίπεδα γνώσης σχετικά με τον μεξικανικό πολιτισμό, ενώ σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματική διδακτική πράξη έπαιξε η λειτουργική γνώση της ισπανικής εκ μέρους των διδασκόντων. Από τη μελέτη των Harrison κ.ά. (2010) βέβαια φάνηκε ότι οι έγχρωμοι εκπαιδευτικοί είναι πιο επαρκείς σε διαπολιτισμικό επίπεδο απ' ό,τι οι λευκοί συνάδελφοί τους. Η μελέτη των Cheryator κ.ά. (2000) έδειξε ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την πολυπολιτισμική εκπαίδευση σχημάτιζαν ένα συνεχές, στο ένα άκρο του οποίου ανήκαν οι εκπαιδευτικοί που δε δεσμεύονταν να την εφαρμόσουν και στο άλλο αυτοί που εφάρμοζαν την εκπαίδευση της συμπερίληψης. Ακόμη, φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί είχαν ελλειπείς γνώσεις και εμπειρίες πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης και εξέφραζαν την ανάγκη για σχετική εκπαίδευση και προγράμματα προετοιμασίας των εκπαιδευτικών τα οποία σχετίζονταν με ζητήματα διαφορετικότητας και προήγαγαν τη διάχυση πληροφοριών για την πολυπολιτισμική εκπαίδευση στα δημόσια σχολεία. Σε γενικές γραμμές, το σύνολο των μελετών φανερώνει πως οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής έχουν θετικές στάσεις απέναντι στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση και πως δεν διαθέτουν κάποιο συγκεκριμένο πλάνο στα πλαίσια της Φυσικής Αγωγής για την ανάπτυξη και την προαγωγή της πολυπολιτισμικότητας (Choi & Cheryator-Thomson, 2011).

Τόσο σε πρακτικό όσο και σε θεωρητικό σε επίπεδο, πρέπει για τη διδασκαλία του μαθήματος να τεθούν σε εφαρμογή οι κατάλληλες μέθοδοι και τα μέσα, ώστε να περνούν τα ανάλογα μηνύματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η προσέγγιση αυτή προσφέρει στον εκπαιδευτικό της Φυσικής Αγωγής μέσα από το μάθημά του τη δυνατότητα να καλλιεργήσει τον συναισθηματικό τομέα ανάπτυξης των μαθητών του προγραμματισμένα και συστηματικά. Σύμφωνα με τους Danish, Petitpas & Hale (1992), κάποιες εξ αυτών των δεξιοτήτων και στάσεων, είναι δεξιότητες ζωής. Οι δεξιότητες αυτές, μπορούν να αναπτυχθούν στο μάθημα της

Φυσικής Αγωγής όχι μόνο μέσω του κατάλληλου μαθησιακού χώρου τάξης και του σχολείου γενικότερα αλλά και μέσω ειδικών για τον σκοπό αυτό προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας (Patrick, Ward & Crouch, 1998). Τα περισσότερα αναλυτικά προγράμματα δυστυχώς εστιάζουν στην βασική πολιτισμικά ομάδα, και έτσι καταλήγουν να μην έχουν νόημα και αξία για αρκετούς μαθητές. Ακόμη, τα αναλυτικά προγράμματα δεν προσφέρουν στους μαθητές τη δυνατότητα να αποκτήσουν επιπλέον εμπειρίες και γνώσεις σχετικά με ομάδες διαφορετικές από αυτή στην οποία ανήκουν, καθώς και να κατανοήσουν την οπτική των άλλων ομάδων (Butt & Rahnos, 1995). Σε πρακτικό επίπεδο, είναι σαφές ότι δεν αρκεί να λέμε γενικά ότι θα θέλαμε ένα πολυπολιτισμικό αναλυτικό πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής που να δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να μάθουν να συνυπάρχουν αρμονικά ακόμα κι αν προέρχονται από διαφορετικές εθνικές ή κοινωνικές, ή διαφορετικά εκπαιδευτικά υπόβαθρα (Cheryattor-Thomson κ.ά., 2008) αλλά και να το περιγράψουμε με ακρίβεια (Banks, 2002). Ένα παράδειγμα εφαρμογής ενός τέτοιου συγκεκριμένου προγράμματος είναι το πρόγραμμα δημοτικών (ethnic) χορών που εφάρμοσαν οι McGreevy-Nichols & Scheff (2000), και παράλληλα πολύ σημαντική ήταν και η έρευνα του Prevots (1991), η οποία, αναδεικνύοντας τις σχέσεις και τις αμοιβαίες επιδράσεις μεταξύ καλλιτεχνών του δυτικού και μη κόσμου, συντέλεσε στην αύξηση του ενδιαφέροντος για ένα πολυπολιτισμικό αναλυτικό πρόγραμμα συμπερίληψης στον τομέα του χορού ή γενικότερα της Φυσικής Αγωγής.

Η έρευνα του Σίσκου (2009) στο ελληνικό σχολείο κατέληξε ότι οι κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες των μαθητών, όπως η σύναψη καλών σχέσεων, η κατανόηση των συναισθημάτων τους και των αναγκών των άλλων και η καλή απόδοση κάτω από πίεση, η αποτελεσματικότητα στην αντιμετώπιση των καθημερινών απαιτήσεων, ο έλεγχος των παρορμήσεων γενικά και η μετάδοση αισιοδοξίας και θετικής άποψης είχαν θετική επίδραση στις αντιλήψεις των μαθητών για ένα κλίμα φιλίας και φροντίδας στην τάξη κατά το μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Αντίθετα, φαίνεται πως οι αντιλήψεις για ένα κλίμα φιλίας και σεβασμού μεταξύ των μαθητών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής είχαν θετική επίδραση στη γενική διάθεση και στις κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες των μαθητών, όπως η προσαρμοστικότητα και ο έλεγχος του άγχους. Η εκμάθηση των κοινωνικών και

συναισθηματικών δεξιοτήτων στο σχολείο δεν είναι θέμα μόνο διδασκαλίας αλλά και διαμόρφωσης του κατάλληλου περιβάλλοντος. Το μοντέλο του Hellison, (1995) αποτελεί ένα πολύ γνωστό μοντέλο που αποτελεί το πλαίσιο εργασίας για διδασκαλία ατομικής και κοινωνικής υπευθυνότητας. Σύμφωνα με αυτό, που αποτελεί έναν παραδειγματικό τρόπο διδασκαλίας των προσωπικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, ο σκοπός της ανάπτυξης της προσωπικής ευθύνης του παιδιού για την προσωπική του ευημερία και την ευημερία των άλλων αντιμετωπίζεται ως η ανάπτυξη διαφορετικών επιπέδων υπευθυνότητας τα οποία προσπαθούν να πετύχουν τα παιδιά. Πιο ειδικά, στην ουσία το μοντέλο στηρίζεται σε μια σειρά εμπειριών που ξεκινούν από την ανεύθυνη συμπεριφορά μέχρι την επίδειξη ενδιαφέροντος για τους άλλους, όπου τα παιδιά θα κατέχουν ευθύνες ως πολίτες μιας δημοκρατικής κοινωνίας με ίσα δικαιώματα και υποχρεώσεις για όλους (Hellison & Templin, 1991· Placek, 1996· Hastie & Buchanan, 2000). Το συμπέρασμα αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό μιας και ο μελλοντικός πολίτης είναι αναμφίβολο ότι δε θα πρέπει να ερμηνεύει τη διαφορά ή την ποικιλία των πολιτισμών, των γλωσσών και των τρόπων ζωής ως απειλή για την ταυτότητά του και την ύπαρξη του αλλά ως πολιτιστικό πλούτο.

4.3. Η Διαπολιτισμικότητα στη Φυσική Αγωγή

Ειδικότερα στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής στον ελλαδικό χώρο η Κούλη (2004) και η Νικοπούλου (2006) μελέτησαν τη διαπολιτισμικότητα και το ρόλο του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών μέσα σε σχολικό τμήμα/τάξη, το οποίο περιλαμβάνει μαθητές και μαθήτριες διαφορετικών εθνικοτήτων. Στην έρευνα της πρώτης, σκοπός ήταν να διερευνηθούν οι αντιλήψεις μαθητών/τριών διαφορετικής εθνικότητας για το ρόλο του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Το δείγμα της κύριας έρευνας αποτέλεσαν 1305 μαθητές/τριες Γυμνασίου και Λυκείου, από τους οποίους 601 ήταν αγόρια και 683 κορίτσια, από 10 διαφορετικά σχολεία του νομού Ροδόπης και από 13 διαφορετικούς εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής. Προέκυψε λοιπόν πως, όταν οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται ισότιμη μεταχείριση του καθηγητή προς όλους τους μαθητές/τριες, είναι

προσανατολισμένοι στη δουλειά, ενισχύεται η ενοποίηση και η αφομοίωση και οδηγούνται στην ενσωμάτωση, έχουν υψηλότερο βαθμό ταύτισης με την ευρύτερη κουλτούρα μέσα στην οποία ζουν.

Αντίθετα, συμπεραίνεται πως, όταν οι μαθητές/τριες είναι προσανατολισμένοι στο εγώ, αντιλαμβάνονται ότι, υπάρχει ευνοιοκρατία και άνιση μεταχείριση του καθηγητή μεταξύ των μαθητών/τριών και έχουν χαμηλότερο βαθμό ταύτισης με την ευρύτερη κουλτούρα, οδηγούνται στην αποξένωση και νιώθουν την περιθωριοποίηση και την αποστροφή. Η μελέτη της Νικοπούλου είχε ως στόχο, τη διερεύνηση της επίδρασης ενός παρεμβατικού προγράμματος Φυσικής Αγωγής βασισμένο στο μοντέλο του Hellison, σε μαθητές/τριες διαφορετικών εθνικοτήτων. Το δείγμα αποτέλεσαν 92 μαθητές, 40 αλλοδαποί και 52 Έλληνες, του Γυμνασίου Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ευόσμου Θεσσαλονίκης. Η έρευνα συμπέρανε πως το παρεμβατικό πρόγραμμα φάνηκε να επιδρά θετικά στην αύξηση της συχνότητας εμφάνισης υπεύθυνων συμπεριφορών «συμμετοχής» και «συνεργασίας» προτεινόμενο από το Υπ.Ε.Π.Θ. αναλυτικό πρόγραμμα με άτομα ανεξαρτήτως ικανότητας, φύλου και εθνικότητας. Σε έρευνα που αφορά τους μαθητές μουσουλμανικής καταγωγής και τη σχολική Φυσική Αγωγή, οι Παπαϊωάννου και Βουδαλικάκης (1999), αναφέρουν ότι οι μουσουλμάνοι μαθητές επιδεικνύουν μια έντονα ηθικοπλαστική προσέγγιση στην ερμηνεία της επιτυχίας στον αθλητισμό και στην εκπαίδευση, από ότι οι χριστιανοί μαθητές. Αναφορικά με τους χριστιανούς μαθητές, περισσότερο από ότι για τους μουσουλμάνους, η αξία της επιτυχίας εμφανιζόταν ως ατομική υπόθεση.

Σε σχέση με το αντικείμενο της Φυσικής Αγωγής σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, έχουν στο πρόσφατο παρελθόν υλοποιηθεί από το Υπ.Ε.Π.Θ. δύο προγράμματα με έντονα στοιχεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το πρώτο από αυτά με την ονομασία «Πρόγραμμα Ολυμπιακής Παιδείας» λειτούργησε σε Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, δημόσια και ιδιωτική, με αφορμή την τέλεση των Ολυμπιακών και Παραολυμπιακών Αγώνων ΑΘΗΝΑ 2004. /Μακροπρόθεσμα, το πρόγραμμα είχε ως στόχο την κοινωνικοποίηση, την επικοινωνία, την ειρηνική συνύπαρξη των ανθρώπων και τις αρμονικές διαπροσωπικές σχέσεις. Σύμφωνα με τον ορισμό της (Ολυμπιακή Παιδεία από τη Θεωρία στη Πράξη, ΥΠΕΠΘ και ΟΕΟΑ Αθήνα 2004,

2001), Ολυμπιακή Παιδεία είναι η μορφωτική διαδικασία που αποσκοπεί στη διαμόρφωση προτύπων συμπεριφοράς των νέων, σύμφωνα με τις διαχρονικές αξίες του Ολυμπισμού λαμβάνοντας υπόψη τα στοιχεία του σύγχρονου πολιτισμού και τις απαιτήσεις της σημερινής κοινωνίας. Η Ολυμπιακή Παιδεία συνδέει το ιστορικό παρελθόν με τις πολιτιστικές αξίες και τις σύγχρονες εκπαιδευτικές και συνδυάζει την πνευματική διάσταση του ανθρώπου με την καλλιέργεια του σώματος.

Στόχος της Ολυμπιακής Παιδείας ήταν να προετοιμάσει ενημερωμένους για τους Ολυμπιακούς αγώνες πολίτες, τον Αθλητισμό και τον Ολυμπισμό. Πολίτες με διάθεση για συμμετοχή και όχι παθητικούς θεατές. Η φιλοσοφία του προγράμματος συνοψιζόταν στις λέξεις «Μαθαίνω, Ευαισθητοποιούμαι, Συμμετέχω, Δημιουργώ». Το πρόγραμμα της Ολυμπιακής Παιδείας επιχειρούσε να προσεγγίσει και να συμπεριλάβει χωρίς καμία διάκριση όλους όσους εμπλέκονται με την αγωγή και την εκπαίδευση.

Σκοπός του προγράμματος ήταν η ανάπτυξη της κατάλληλης πολιτικής στο σχολικό περιβάλλον, ώστε οι μαθητές:

- ✓ Να κατανοήσουν θέματα που συσχετίζονται με την ηθική στον Αθλητισμό
- ✓ Να μνηθούν μέσα από την πράξη στην ιστορία και τις αξίες της Ολυμπιακής παράδοσης
- ✓ Να αποκτήσουν εμπειρίες από μη διαδεδομένα Ολυμπιακά Αθλήματα.
- ✓ Να κατανοήσουν την σπουδαιότητα του εθελοντισμού για την επιτυχία των αγώνων.
- ✓ Να αποκτήσουν τεχνικές και δεξιότητες που σχετίζονται με τον έλεγχο της συμπεριφοράς στα αθλήματα και στη καθημερινή ζωή.
- ✓ Να αποκτήσουν εμπειρίες και γνώσεις σχετικά με τις ευεργετικές επιδράσεις της άσκησης στην υγεία.
- ✓ Να διαμορφώσουν θετική στάση απέναντι στον αθλητισμό και Ολυμπισμό μέσα από

καινοτόμες δράσεις που προωθούν τη συμμετοχή την πρωτοβουλία και τη δημιουργικότητα.

Ο μαθητής/μαθήτρια, μέσα από μια σειρά τέτοιων μαθησιακών διαδικασιών αποκτά σωματική και ψυχική υγεία, εκπαιδεύεται, επιμορφώνεται, αποκτά ωριμότητα, υπευθυνότητα, κριτικό πνεύμα, συλλογικότητα, ευαισθησία σε θέματα κοινωνικού αποκλεισμού, δημιουργικότητα, μέτρο, και τελικά γίνεται ενεργό μέλος μιας ανοικτής και δημοκρατικής κοινωνίας ικανής να εξελίσσεται και να προοδεύει. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε πιλοτικά τα δύο πρώτα χρόνια (1998-1999, 1999-2000) σε περιορισμένο αριθμό εκπαιδευτικών και σχολείων, ενώ η θεσμοθετημένη λειτουργία του ξεκίνησε τη σχολική χρονιά 2000-2001 και λειτούργησε μέχρι το 2005.

Το μάθημα «Ολυμπιακή Παιδεία», στόχευε στην πληροφόρηση και παράλληλα στην εκπαίδευση των νέων, ώστε να συμμετέχουν ενεργά και έντιμα στα σπορ, να διδάσκονται από αυτά και να τα απολαμβάνουν, ως αθλητές, εθελοντές, θεατές στην ανάπτυξη δεξιοτήτων στην καθημερινή τους ζωή με βάση την άποψη ότι οι Ολυμπιακοί Αγώνες έχουν τη δύναμη να εμψυχήσουν στους μαθητές/τριες τις αρχές της αποδοχής του διαφορετικού, της αναγνώρισης των ανθρώπινων δικαιωμάτων, της αλληλεγγύης και της συνεργασίας. Το πρόγραμμα επεκτάθηκε σε απόκτηση γνώσεων αναφορικά με τη διαμόρφωση συμπεριφορών, την κοινωνική ανάπτυξη, την άσκηση για υγεία, τις δεξιότητες ζωής μέσα από το πρίσμα των Ολυμπιακών αξιών, τη διαπολιτισμικότητα, (Κιουμουρτζόγλου και συν., 2001). Στηρίχθηκε λοιπόν, στην πολύπλευρη καλλιέργεια των μαθητών/τριών και την παροχή σύγχρονης και επίκαιρης γνώσης που ανταποκρίνεται στις ατομικές ανάγκες τους, διαμορφώνοντας θετικές στάσεις και συμπεριφορές και βελτιώνοντας την κοινωνική τους δράση. Συνέχεια του προγράμματος «Ολυμπιακή Παιδεία», αποτέλεσε το πρόγραμμα «Καλλιπάτειρα» (Υπ.Ε.Π.Θ., 2008α). Είχε στόχο την ενθάρρυνση δράσεων ενίσχυσης μιας υγιούς, ανοικτής και ανεκτικής κοινωνίας με καινοτόμα προσέγγιση μέσα από τη Φυσική Αγωγή και τον αθλητισμό και την ανάδειξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Με τον όρο διαπολιτισμική εκπαίδευση σύμφωνα με τους σχεδιαστές του προγράμματος, αντικατοπτρίζεται η ανταλλαγή, αλληλεπίδραση, αλληλεγγύη, αποδυνάμωση των ορίων-περιορισμών, αμοιβαιότητα και ανταποδοτικότητα (Ζαχοπούλου-

Υπ.Ε.Π.Θ., 2008). Η Φυσική Αγωγή λειτουργεί ως ιδιαίτερα αποτελεσματικό διαπολιτισμικό μέσο που διευκολύνει τη γνώση των πολιτισμών άλλων λαών και αποτελεί ίσως το μόνο γνωστικό αντικείμενο στο σχολείο που απαιτεί από τους μαθητές/τριες, μέσα από το παιχνίδι, συνεργασία, ομαδικότητα, αλληλοσεβασμό, αλληλοϋποστήριξη και αποδοχή, ανεξάρτητα από φύλο, καταγωγή, κοινωνική και πολιτισμική προέλευση (Υπ.Ε.Π.Θ., 2008α).

Η ικανοποίηση των βασικών αναγκών των μειονοτικών μαθητών/τριών για το πρόγραμμα θα οδηγούσε στο να εδραιώσουν και να κερδίσουν οι μαθητές/τριες των πλειονοτήτων την αναγνώρισή τους μέσα στο κοινωνικό σύνολο και ταυτόχρονα, χωρίς προκαταλήψεις, στερεότυπα και διακρίσεις να μάθουν, πώς να ζουν ειρηνικά, θετικά, δημιουργικά με τις μειονότητες (European Youth Center, 1996).

Ακόμη, στόχος του προγράμματος αποτελούσε παράλληλα η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών και των μαθητριών, καθώς και των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής-ολυμπιακής παιδείας σε προγράμματα άσκησης τροποποιημένα έτσι, ώστε να προβάλλουν και να προωθούν την ισότητα στην κοινωνία, την ανάδειξη του σεβασμού στα ανθρώπινα δικαιώματα, την ανοχή στη διαφορετικότητα και την ιδέα της διαπολιτισμικότητας. Επιδίωξη του προγράμματος ήταν να συμβάλει στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών και των μαθητριών σε προγράμματα άσκησης μέσα από το πρίσμα των οικουμενικών και διαχρονικών αξιών του Ολυμπισμού και του αθλητισμού, καθώς και στην αξιοποίηση της μεταολυμπιακής τεχνογνωσίας και της εμπειρίας της χώρας μας και την ενίσχυση του δημοκρατικού και ανεκτικού χαρακτήρα που κατά κύριο λόγο πρέπει σε μια εποχή που τα κράτη-έθνη εθελουσίως εισέρχονται σε υπερεθνικές και διαπολιτισμικές συνενώσεις να διέπει τη σύγχρονη κοινωνία.

Στόχος του προγράμματος τέλος, ήταν η ενθάρρυνση δράσεων ενίσχυσης μιας ανεκτικής, υγιούς και ανοικτής κοινωνίας μέσα από τη φυσική αγωγή και τον αθλητισμό με καινοτόμα προσέγγιση. Συνοπτικά, οι μαθητές και οι μαθήτριες μέσα από τη συμμετοχή στο πρόγραμμα «Καλλιπάτειρα» επιδιώκονταν να μάθουν (Υπ.Ε.Π.Θ., 2008α):

- ✓ Να έχουν περισσότερη αυτοπεποίθηση και θα είναι πιο θετικοί

- ✓ Να έχουν λόγο στη δημιουργία μιας κοινωνίας πιο δίκαιης και ανεκτικής
- ✓ Να μπορούν να λύνουν τα προβλήματα που τους απασχολούν ειρηνικά
- ✓ Να διασκεδάζουν
- ✓ Να γίνουν θετικά πρότυπα για την κοινωνία για άλλους νέους
- ✓ Να βελτιώνουν τις δεξιότητες επικοινωνίας
- ✓ Να αποκτούν νέους φίλους
- ✓ Να κατανοούν ότι και στον αθλητισμό και στη ζωή όλοι είμαστε διαφορετικοί, αλλά και όλοι είμαστε ίσοι.



ΜΕΡΟΣ ΙΙ. ΕΙΔΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

5. Μεθοδολογία Έρευνας

5.1. Σκοπός & Στόχοι

Η έρευνα έχει ως πρωταρχικό σκοπό να μελετήσει τις στάσεις και τις απόψεις εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής και δάσκαλοι ολιγοθέσιων σχολείων) σε σχέση με τις έννοιες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, της πολυπολιτισμικότητας, του πολιτισμικού πλουραλισμού και της πολιτισμικής ετερότητας κατά την εφαρμογή τους στη διδασκαλία του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής σε πολυπολιτισμικές ομάδες μαθητών, καθώς και να μελετήσει τις συμπεριφορές και τις σχέσεις μαθητών/τριών που εκδηλώνουν στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής απέναντι στους συμμαθητές τους και αν αυτές επηρεάζονται από το φύλο και την εθνικότητά τους.

Ουσιαστικά, η έρευνα στοχεύει να αναδείξει τις στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την πολιτισμική ετερότητα - διαφορετικότητα των παιδιών που φοιτούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, την πολυπολιτισμικότητα και την πολιτισμική πολυμορφία (πολιτισμικό πλουραλισμό), την αξία, την εκτίμηση και την εφαρμογή του πολιτισμικού πλουραλισμού, τη διαπολιτισμική προσέγγιση του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής και τους τρόπους αντίδρασης αλλά και τις αλληλεπιδράσεις των μαθητών/τριών του Δημοτικού Σχολείου - αγοριών και κοριτσιών - Ελλήνων και αλλοδαπών - με τους συνομήλικους τους.

Η πραγματοποίηση της έρευνας έγκειται στην απόδοση τριών ερευνητικών εργαλείων, του Ερωτηματολογίου αξιολόγησης απόψεων και στάσεων εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής ως προς την πολυπολιτισμικότητα και την πολιτισμική ετερότητα, την Κλίμακα Αυτοαξιολόγησης Συμπεριφοράς Μαθητή/τριας (ΚΑΣΜ) και την Κλίμακα Παρατήρησης Συμπεριφοράς Μαθητή/τριας (ΚΠΣΜ).

Επομένως, η έρευνα έχει διττό προσανατολισμό καθώς η ερευνητική προσπάθεια σχεδιάστηκε στα πλαίσια και στηρίχθηκε στις βασικές αρχές του φιλοσοφικού ρεύματος του

Θετικισμού και της Φαινομενολογίας. Η ερευνητική προσέγγιση είναι διπλής ανάγνωσης, ήτοι **παραγωγική και επαγωγική**, διότι αυτή παρέχει το πλεονέκτημα του ελέγχου των ερευνητικών υποθέσεων με βάση την υπάρχουσα θεωρία και την εξαγωγή πολύτιμων συμπερασμάτων αλλά και της παρατήρησης της συμπεριφοράς και των σχέσεων των μαθητών σε ένα πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον. Επιπλέον, η έρευνα εμπεριέχει στοιχεία **περιγραφικής και διερευνητικής επισκόπησης** και, ειδικότερα, ιδιότητες έρευνας **συσχέτισης**, αφού αναζητούνται σχέσεις συνάφειας μεταξύ των μεταβλητών και, όπου αυτό είναι δυνατό, αναζητούνται και αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ αυτών. Ως προς την μέθοδο της έρευνας επιλέχθηκαν η **ποσοτική** αλλά και η **ποιοτική**. Η πρώτη κρίθηκε κατάλληλη για τη συγκεκριμένη έρευνα και γίνεται πράξη μέσα από το ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων και ειδικά ένα διαμορφωμένο δομημένο **Ερωτηματολόγιο** και δύο Κλίμακες Αυτοαξιολόγησης και **Παρατήρησης**. Καταληκτικά, η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας διεξήχθη με την χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS 21.0

5.2. Φιλοσοφία έρευνας

Μεθοδολογικά, η έρευνα αποτελεί μια ερευνητική προσέγγιση σε εκπαιδευτικούς και μαθητές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που βασίζεται στο φιλοσοφικό ρεύμα του **θετικισμού**. Ο θετικισμός ως μία επιστημολογική θέση αποδέχεται την εφαρμογή των μεθόδων των φυσικών επιστημών στη μελέτη της κοινωνικής πραγματικότητας και της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Για την παρούσα έρευνα υιοθετήθηκε ως φιλοσοφικό ρεύμα εκείνο του θετικισμού, καθώς η άντληση των στοιχείων είναι αποτέλεσμα έρευνας και όχι παράθεσης προσωπικών αντιλήψεων από τη οπτική του ίδιου του ερευνητή. Στη συγκεκριμένη μελέτη, αναλύονται οι υπάρχουσες θεωρίες για το υπό εξέταση θέμα και δεν θα κατασκευαστούν νέες. Τα διεξαγόμενα αποτελέσματα στηρίζονται στην αντικειμενική πραγματικότητα και περιγράφουν το υπό εξέταση φαινόμενο με επεξηγηματικό και αμερόληπτο τρόπο. Η διενέργεια της έρευνας επέτρεψε την αξιολόγηση των βιβλιογραφικών στοιχείων αλλά και την σύγκριση με ερευνητικά δεδομένα και αποτελέσματα άλλων συγγραφέων. Πιο συγκεκριμένα, ο θετικισμός ως ρεύμα εστιάζει στις

ερευνητικές θέσεις από τη σκοπιά του ερευνητή, αποστασιοποιημένος από την όποια εξωγενή επίδραση, όπως και τα ερευνητικά αποτελέσματα απαλλάσσονται των όποιων αθεμελίωτων υποθέσεων (Swedberg, 2020; Alharahsheh, & Pius, 2020).

Επιπλέον, ο ερευνητής εφόσον χρησιμοποίησε την τεχνική της παρατήρησης έχει υιοθετήσει στοιχεία από το φιλοσοφικό ρεύμα της **φαινομενολογίας**. Η φαινομενολογία ως φιλοσοφική σκέψη ταυτίζεται με την ανθρώπινη υπόσταση και επίγνωση. Η επιδίωξη μέσα από την φαινομενολογική διεργασία είναι να προκύψουν εκδοχές της ανθρώπινης συμπεριφοράς και γνώσης σε όρους κινήτρων, σκοπών, νοηματικών αποδόσεων και αξιών. Η φαινομενολογική ιδέα αποτελεί μια οπτική που ενισχύει την έρευνα των ανθρώπινων βιωμάτων και την επίδρασή τους στην ανθρώπινη συμπεριφορά. Ειδικότερα, η ερμηνευτική φαινομενολογία είναι εφαρμόσιμη στις κοινωνικές επιστήμες και είναι σε θέση να επεξηγήσει την ανθρώπινη συμπεριφορά, και μέσα από την ερευνητική διαδικασία να την αιτιολογήσει και να την ερμηνεύσει. Στην παρούσα έρευνα ο ερευνητής είδε, άκουσε, παρατήρησε, προσπάθησε να ερμηνεύσει και στη συνέχεια να επεξεργαστεί τα δεδομένα για να αποδώσει αποτελέσματα και συμπεράσματα (Κυριαζόπουλος & Σαμαντά, 2011; Πουρκός, 2010; Alhazmi & Kaufmann, 2022).

Η παρούσα εργασία θα εφαρμόσει συνδυαστικά τη θετικιστική και παράλληλα τη φαινομενολογική φιλοσοφική αντίληψη. Η έρευνα εδράζεται στην ύπαρξη θεωρίας που αναφέρεται στην πολυπολιτισμικότητα στο Ελληνικό Δημοτικό σχολείο και στη συμβολή του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής και θα αποδείξει την ισχύς της στο πεδίο της έρευνας. Ως προς την διαδικασία συλλογής δεδομένων στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε ως μέθοδος η επισκόπηση του υποκειμένου με χρήση ερωτηματολογίου κλειστών ερωτήσεων και κλίμακας αυτό-αξιολόγησης και η παρατήρηση του υποκειμένου με χρήση κλίμακας παρατήρησης μαθητών. Συνολικά, η έρευνα θα καταλήξει στη διερεύνηση ερευνητικών υποθέσεων, που θα οδηγήσει στην εξαγωγή των αντίστοιχων συμπερασμάτων, επιβεβαιώνοντας ή όχι το προϋπάρχον θεωρητικό υπόβαθρο αλλά και αναδεικνύοντας την ανθρώπινη συμπεριφορά του πληθυσμού των μαθητών (Majeed, 2019).

5.3. Ερευνητική Προσέγγιση

Η ερευνητική προσέγγιση που ακολουθεί η παρούσα έρευνα είναι η **παραγωγική** (productive) και η **επαγωγική** (inductive). Με βάση τις αρχές της **παραγωγικής προσέγγισης** η ερευνητική διεργασία οικοδομείται. Προηγείται η θεωρία και έπεται η δημιουργία ερευνητικών υποθέσεων, με βάση τις οποίες ο ερευνητής καλείται να συλλέξει τα στοιχεία και τα δεδομένα που θα της επιτρέψουν να ελέγξει τις υποθέσεις αυτές. Η διατύπωση των όποιων ερευνητικών υποθέσεων βασίζεται στην αναγκαία θεωρία ενώ αποτελεί και τη βάση άντλησης και συγκέντρωσης των αναγκαίων πληροφοριών. Η παραγωγική προσέγγιση βοηθά στο να συλλεχθούν τα δεδομένα αυτά, που σχετίζονται με τις μεταβλητές των υποθέσεων, ενώ συγχρόνως ο ερευνητής παραμένει αμέτοχος και ανεξάρτητος στις παρατηρήσεις, ώστε να καταλήξει σε αξιόπιστα ευρήματα. Έτσι, ο ερευνητής χρησιμοποιεί ποσοτικά στοιχεία, πιστός στη θετικιστική προσέγγιση, τα οποία είναι στατιστικά ελέγξιμα. Για την παρούσα έρευνα ο ερευνητής υιοθέτησε την παραγωγική προσέγγιση, ώστε μέσω των ερευνητικών υποθέσεων που θα επιβεβαιωθούν ή θα απορριφθούν να εκτιμήσει και να αξιολογήσει ένα σύνολο παραγόντων που επιδρούν στο πολυπολιτισμικό ελληνικό σχολείο και το βαθμό που αυτή αναπτύσσεται στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής (Δημητρόπουλος, 2009; Nešković, 2020).

Επιπλέον, ο ερευνητής στηρίχθηκε στην **επαγωγική** προσέγγιση η οποία δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να διατυπώσει εναλλακτικές ερμηνείες του υπό παρατήρηση φαινομένου, εφόσον συσχετίζεται ταυτόχρονα με το σχολικό πλαίσιο στο οποίο λαμβάνουν χώρα τα υπό μελέτη φαινόμενα, άλλα και με τις ανθρώπινες συμπεριφορές και σχέσεις παιδιών με διαφορετικό κοινωνικο/πολιτισμικό προφίλ (Barker, Pistrang & Elliott, 2002). Στην επαγωγική προσέγγιση μπορούν να συναθροιστούν τα αναγκαία στοιχεία μέσα από τη διαδικασία της παρατήρησης, σε ένα δείγμα μαθητών, το οποίο κρίθηκε απόλυτα συμβατό για την παρούσα έρευνα (Vo & Csapó, 2022).

Η παρούσα έρευνα θέτει τις βάσεις της στη μεθοδολογία της **επισκόπησης** και της **παρατήρησης**, οι οποίες είναι αντιπροσωπευτικές της μελέτης στάσεων και αντιλήψεων σχετικών με εκφάνσεις της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Η έρευνα επισκόπησης, που είναι η πιο

συχνή κατηγορία έρευνας, εφαρμόζεται στη μελέτη κοινωνικών δρώμενων, γεγονότων, περιστάσεων, διαθέσεων, τοποθετήσεων και πεποιθήσεων που επαφίονται στην ανθρώπινη συμπεριφορά. Η ερευνητική προσέγγιση εμπεριέχει στοιχεία επισκόπησης αφού θα αναζητηθούν σχέσεις επόπτευσης και συνάφειας μεταξύ μεταβλητών και αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ αυτών, ώστε να εκτιμηθεί η συνοχή της θεωρίας και των αποτελεσμάτων της έρευνας (Stahl & King, 2020; Mellinger & Hanson, 2020).

Ενώ, στην **παρατήρηση**, η έρευνα έχει σαφείς και προκαθορισμένους ερευνητικούς σκοπούς, ακολουθεί συστηματική διαδικασία υπό ελεγχόμενες συνθήκες και η παρατηρούμενη συμπεριφορά καταγράφεται με συστηματικό και οργανωμένο τρόπο. Διενεργείται, ώστε να εκμαιεύσει ένα φάσμα κοινωνικών απόψεων και να αποφέρει αποτελέσματα καταγραφής στάσεων της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Η παρατήρηση είναι μια εμπειρική ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιείται σε ποσοτικές και ποιοτικές μελέτες που επικεντρώνονται στην κατανόηση της συμπεριφοράς και των αλληλεπιδράσεων όπως αυτές εκτυλίσσονται σε πραγματικό χρόνο, γεγονός που την καθιστά ιδιαίτερα σημαντική για την εξέταση των διαδικασιών που σχετίζονται με τη δημιουργία και την υιοθέτηση δημιουργικών ιδεών (Katz - Buonincontro & Anderson, 2020).

Επιπλέον, η έρευνα επιλαμβάνεται τέσσερις ακόμη τύπους έρευνας ώστε να ανιχνεύσει τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής ως προς την πολυπολιτισμικότητα και την πολιτισμική ετερότητα αλλά και την συμπεριφορά και τις σχέσεις των μαθητών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής σε ένα πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον (Ζαφειρόπουλος, 2005; Corbetta, 2003). Αρχικά, η έρευνα περιλαμβάνει στοιχεία **Διερευνητικής** ή **Εξερευνητικής** (exploratory) έρευνας, καθώς ο ερευνητής μελέτησε και συνέλλεξε ελληνικό και ξενόγλωσσο υλικό από αρθρογραφία και βιβλιογραφία, ώστε να κατανοήσει το ερευνητικό πρόβλημα και να το θέσει υπό διερεύνηση (Swedberg, 2020). Επίσης, η **Επεξηγηματική** ή **Συμπερασματική** ή **Επιβεβαιωτική** (conclusive) έρευνα, η οποία έρχεται να κατευθύνει τον ερευνητή που βασίζεται σε υπάρχουσα θεωρία, την οποία είτε θα υιοθετήσει είτε θα απορρίψει μέσα από τη διερεύνηση, την ύπαρξη ή όχι, σχέσεων μεταξύ των υπό έλεγχο μεταβλητών (Gupta, & Gupta, 2022). Επιπλέον, η **Περιγραφική** (descriptive) έρευνα η οποία καθοδηγεί τον

ερευνητή να οριοθετήσει με σαφήνεια και εγκυρότητα τους παράγοντες τους οποίους θα διατυπώσει, θα ελέγξει και θα αποδώσει στατιστικά αποτελέσματα και κατ' επέκταση ερευνητικά συμπεράσματα (Sundler et al., 2019). Τέλος, η **Αιτιολογική** (causal) έρευνα, που δεν είναι άλλη από εκείνη που κατευθύνει τον ερευνητή στην διερεύνηση αιτιωδών σχέσεων μεταξύ ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών (παραγόντων) των υπό έλεγχο ερευνητικών υποθέσεων, ώστε είτε να επιβεβαιωθούν είτε να απορριφθούν, αναδεικνύοντάς άλλες φορές απλές σχέσεις συσχέτισης, συμμεταβολής ή και διαφοροποίησης (Remler & Van Ryzin, 2021).

5.4. Είδος Ερευνητικών Δεδομένων

Η παρούσα έρευνα επιλαμβάνεται την ανάλυση **ποσοτικών** ερευνητικών δεδομένων και την παρατήρηση ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων εφόσον εδράζεται στις ερευνητικές τεχνικές της επισκόπησης και της παρατήρησης. Η επιλογή του συνδυασμού ποιοτικών και ποσοτικών ερευνητικών εργαλείων είναι ένα ζήτημα που απασχολεί την ερευνητική κοινότητα και μεταξύ των ερευνητών οι οποίοι αποφασίζουν να ασχοληθούν με έρευνα στο πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, η ποιοτική ανάλυση επιλέχθηκε στην παρούσα έρευνα με στόχο να εντοπίσει μοτίβα σχέσεων, μέσα από την ερμηνεία και την μελέτη σε βάθος των μη αριθμητικών δεδομένων και να κατανοήσει τη συμπεριφορά του δείγματος. Ακολούθως, με τη χρήση της ποσοτικής ανάλυσης ο ερευνητής επιχειρεί τον προσδιορισμό των αιτιών της συμπεριφοράς των ατόμων, μέσα από μετρήσεις που χαρακτηρίζονται από αντικειμενικότητα. Σύμφωνα με τους Younas, Inayat και Sundus (2021), όταν στην έρευνα ενός κοινωνικού φαινομένου χρησιμοποιηθεί ο συνδυασμός ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων, ενισχύεται η εγκυρότητα και η αξιοπιστία. Η διττή έρευνα με ερωτηματολόγια και κλίμακες παρατήρησης παρέχει τη δυνατότητα ελέγχου στην πράξη των ερωτηματολογίων αλλά και την διασύνδεση του ερευνητή με το δείγμα των συμμετεχόντων, ώστε να λάβει γνώση του τρόπου που σκέπτονται, εκφράζονται, και συμπεριφέρονται, μέσα από το συνδυασμό των δεδομένων και τη συνολική ενοποίηση των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων (Stern et al., 2021).

Η ποσοτική μέθοδος χρησιμοποιεί στατιστικές μετρήσεις και ερωτηματολόγια, που

απευθύνονται σε τυχαιοποιημένο δείγμα ενός μεγαλύτερου αντιπροσωπευτικού πληθυσμού. Εκφράζει την άποψη της κοινωνικής «αληθείας» και της ανθρώπινης συμπεριφοράς ως μια αντικειμενική πραγματικότητα, ανεξάρτητη από τον ερευνητή μέσα από ποσοτικές εκφράσεις. Η διαδικασία μέτρησης έχει βασική σημασία για την ποσοτική έρευνα, διότι παρέχει τη θεμελιώδη σύνδεση μεταξύ της εμπειρικής παρατήρησης και της μαθηματικής έκφρασης των ποσοτικών σχέσεων. Τα δεδομένα στην ποσοτική έρευνα έχουν αριθμητική μορφή, όπως στατιστικά στοιχεία και ποσοστά, ενώ ο ερευνητής αναλύει τα δεδομένα με τη βοήθεια στατιστικών μεθόδων και τεχνικών. Ως μέθοδος, η ποσοτική, συνδέεται με την παραγωγική προσέγγιση στη διαδικασία της έρευνας και έχει ενσωματώσει τους κανόνες και τις αρχές του φυσικού επιστημονικού μοντέλου του θετικισμού. Η ερευνητική τεχνική της επισκόπησης αποτελεί μια ερευνητική στρατηγική που εστιάζει στον ποσοτικό χαρακτήρα, στη συλλογή ποσοτικών δεδομένων και την στατιστική ανάλυσή τους (Dawson, 2007; Bauer et al., 2021).

Στην παρούσα έρευνα η ποσοτική μέθοδος συνδυάστηκε με την τεχνική συλλογής ποσοτικών στοιχείων, μέσα από ένα δομημένο «Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης απόψεων και στάσεων εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής ως προς την πολυπολιτισμικότητα και την πολιτισμική ετερότητα» και μια «Κλίμακα Αυτοαξιολόγησης Συμπεριφοράς Μαθητή/τριας, ΚΑΣΜ», με τους ερωτώμενους - εκπαιδευτικούς και μαθητές δημοτικών σχολείων - να καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις κλειστού τύπου με ποσοτικό χαρακτήρα.

Ο ερευνητής μέσω της ποιοτικής έρευνας καταγράφει την ουσιαστική θέση των συμμετεχόντων μαθητών καθώς οι στάσεις, οι συμπεριφορές και οι εμπειρίες τους αποτελούν το κύριο αντικείμενο ενασχόλησης, με την ποιοτική μέθοδο να προσφέρει μια εις βάθος ανάλυση και απόδοση συμπερασμάτων. Τα ποιοτικά στοιχεία συνδέονται με τη φαινομενολογική έρευνα, στην οποία επιδιώκεται η σημασία και η κατανόηση της έννοιας των κοινωνικών συμπεριφορών και συναισθημάτων. Η ερευνητική τεχνική της παρατήρησης εδράζεται στην ερευνητική στρατηγική που εστιάζει στον ποιοτικό χαρακτήρα των δεδομένων και την δυναμική περαιτέρω στατιστική ανάλυσή τους (Bleiker et al., 2019; Hong et al., 2020).

Στην παρούσα έρευνα η ποιοτική μέθοδος αναδεικνύει ευαίσθητα θέματα σχετικά με τις

συμπεριφορές και τις σχέσεις των μαθητών της Ε΄ και Στ΄ τάξης στο πολυπολιτισμικό δημοτικό σχολείο, όπως προκύπτουν από την εκάστοτε εμπειρία του καθενός και διασυνδέεται με την τεχνική της συστηματικής παρατήρησης των συγκεκριμένων μαθητών που παρακολουθούσαν το μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Για την διεξαγωγή απόδοσης ποιοτικών δεδομένων μέσω της τεχνικής της παρατήρησης μαθητών χρησιμοποιήθηκε η «Κλίμακα Παρατήρησης Συμπεριφοράς Μαθητή/τριας, ΚΠΣΜ».

5.5. Ερευνητικά Εργαλεία

Στην παρούσα έρευνα, η επισκόπηση και η παρατήρηση, συνδέονται για τη διεξαγωγή της διερευνητικής διεργασίας και μεταφέρονται στο ερευνητικό πεδίο με την χρήση ενός δομημένου ερωτηματολογίου «Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης απόψεων και στάσεων εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής ως προς την πολυπολιτισμικότητα και την πολιτισμική ετερότητα, ΕΑΑΣΕΦΑ», μιας κλίμακας αυτοαξιολόγησης «Κλίμακα Αυτοαξιολόγησης Συμπεριφοράς Μαθητή/τριας, ΚΑΣΜ» και μιας κλίμακας παρατήρησης «Κλίμακα Παρατήρησης Συμπεριφοράς Μαθητή/τριας, ΚΠΣΜ», με συμμετέχοντες, εκπαιδευτικούς και μαθητές δημοτικών σχολείων.

Τα τρία ερευνητικά εργαλεία παρατίθενται στο Παράτημα της παρούσας διατριβής.

5.5.1. Ερωτηματολόγιο ΕΑΑΣΕΦΑ

Το Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης Απόψεων και Στάσεων Εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής ως προς την πολυπολιτισμικότητα και την πολιτισμική ετερότητα (ΕΑΑΣΕΦΑ) ή στην αγγλική εκδοχή του Pluralism and Diversity Attitude Assessment (PADAA), προήλθε από την ερευνήτρια Stanley, L. S. (1996) η οποία διαμόρφωσε και επικύρωσε ένα ερευνητικό εργαλείο για την αξιολόγηση των στάσεων, απόψεων εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής σε θέματα σχετικά την πολιτισμική ποικιλομορφία και τον πολιτισμικό πλουραλισμό. Η ερευνήτρια μετά από διαδικασίες ανάλυσης παραγόντων εξήγαγε τέσσερις κύριους παράγοντες με υψηλή αξιοπιστία

και εσωτερική συνάφεια από 0,72 έως 0,85, που ερμηνεύουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών και τις κατατάσσουν σε τέσσερις (4) Παράγοντες, και πιο συγκεκριμένα την Εκτίμηση του Πολιτισμικού Πλουραλισμού (Appreciate Cultural Pluralism), την Αξία του Πολιτισμικού Πλουραλισμού (Value Cultural Pluralism), την Εφαρμογή του Πολιτισμικού Πλουραλισμού (Implement Cultural Pluralism) και τη Δυσφορία (Νιώθω άβολα) με την Πολιτισμική Ετερότητα (Uncomfortable with Cultural Diversity).

Το ΕΑΑΣΕΦΑ αυτό περιλαμβάνει 10 ερωτήσεις ώστε να διερευνηθούν τα κοινωνικο/δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν στην έρευνα αναφορικά με τα εξής:

1. Σχολείο που υπηρετούν
2. Ειδικότητα ως εκπαιδευτικός (Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής (ΠΕ 11) ή Δάσκαλος (ΠΕ 70))
3. Φύλο εκπαιδευτικού
4. Σχέση εργασίας εκπαιδευτικού στη δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση
5. Έτη προϋπηρεσίας εκπαιδευτικού στη δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση
6. Τυπικές σπουδές εκπαιδευτικού
7. Τυχόν απόσπαση του εκπαιδευτικού στο εξωτερικό για κάποιο χρονικό διάστημα (Αν ναι, σε ποια χώρα)
8. Τόπος γέννησης εκπαιδευτικού ή μετεγκατάσταση στο εξωτερικό για κάποιο χρονικό διάστημα (Αν ναι, σε ποια χώρα)
9. Επιμόρφωση εκπαιδευτικού σε θεματικές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, της πολυπολιτισμικότητας και της πολιτισμικής ετερότητας στις βασικές σπουδές του
10. Παρακολούθηση επιμόρφωσης ή σεμιναρίου σε σχέση με τις θεματικές της

διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, της πολυπολιτισμικότητας και της πολιτισμικής ετερότητας

Επιπλέον, το ΕΑΑΣΕΦΑ περιλαμβάνει 19 δηλώσεις - ερωτήσεις - κλειστού τύπου εξαβάθμιας κλίμακας απαντήσεων Likert, όπου το 1 δηλώνει το Συμφωνώ Απόλυτα, το 2 το Συμφωνώ, το 3 το Σχεδόν Συμφωνώ, το 4 το Σχεδόν Διαφωνώ, το 5 το Διαφωνώ και το 6 το Διαφωνώ Απόλυτα, ώστε να διερευνηθούν οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς την εκτίμηση, την αξία και την εφαρμογή του Πολιτισμικού Πλουραλισμού και την Πολιτισμική Ετερότητα.

Οι 19 δηλώσεις - ερωτήσεις του ΕΑΑΣΕΦΑ είναι οι εξής:

1. Κάθε μαθητής μπορεί να έχει ίσες ευκαιρίες να μάθει και να επιτύχει στη φυσική αγωγή.
2. Οι μαθητές θα πρέπει να διδάσκονται να σέβονται αυτούς που είναι διαφορετικοί (ως προς το έθνος, φυλή, χρώμα και πολιτισμό) από αυτούς.
3. Οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής θα πρέπει να βοηθούν τους μαθητές τους να αναπτύξουν σεβασμό στους εαυτούς τους και στους άλλους.
4. Στη φυσική αγωγή δεν παίζει ρόλο αν ένας μαθητής είναι πλούσιος ή φτωχός, ο καθένας θα πρέπει να έχει τις ίδιες ευκαιρίες να επιτύχει.
5. Οι μαθητές θα πρέπει να εγκαταλείψουν τα πολιτισμικά τους πιστεύω και τις πολιτισμικές τους πρακτικές για να ενσωματωθούν με τους άλλους μαθητές.
6. Κάθε πολιτισμική μειονότητα (κάθε διαφορετική πολιτισμική ομάδα) έχει να συνεισφέρει κάτι θετικό στην ελληνική κοινωνία.
7. Οι μαθητές πρέπει να νιώθουν υπερήφανοι για την πολιτιστική τους κληρονομιά.
8. Όλοι οι μαθητές πρέπει να διδάσκονται και να μαθαίνουν τις πολιτισμικές διαφορές

του κάθε λαού.

9. Απολαμβάνω να βρίσκομαι ανάμεσα σε ανθρώπους διαφορετικούς (ως προς τη θρησκεία, τον πολιτισμό, την εθνικότητα κ.ά.) από εμένα.
10. Η πολιτισμική ετερότητα είναι ένας πολύτιμος πόρος και θα πρέπει να διατηρηθεί.
11. Οι δραστηριότητες στο μάθημα της φυσικής αγωγής θα πρέπει να είναι αντιπροσωπευτικές από μια σειρά πολιτισμών.
12. Οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής θα πρέπει να σχεδιάζουν δραστηριότητες που συναντούν τις διαφορετικές ανάγκες και να αναπτύσσουν τις μοναδικές ικανότητες μαθητών από διαφορετικά εθνικά περιβάλλοντα.
13. Τα άτομα μιας μειονότητας (μιας διαφορετικής πολιτισμικής ομάδας από την κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα) θα πρέπει να υιοθετούν τις αξίες και τους τρόπους ζωής της κυρίαρχης κουλτούρας, πολιτισμού.
14. Οι προοπτικές ενός μεγάλου φάσματος εθνικών ομάδων πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στο αναλυτικό πρόγραμμα.
15. Οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής είναι υπεύθυνοι να διδάξουν τους μαθητές σχετικά με τους τρόπους που οι διάφοροι πολιτισμοί-κουλτούρες επηρέασαν τον αθλητισμό, τα αθλήματα, τα ατομικά και ομαδικά παιχνίδια και όλες τις φυσικές δραστηριότητες στη χώρα μας.
16. Νιώθω άβολα ανάμεσα σε μαθητές που η εθνική, πολιτιστική τους κληρονομιά είναι διαφορετική από τη δική μου.
17. Η πολιτισμική ετερότητα είναι μια αρνητική δύναμη στην ανάπτυξη της Ελληνικής κοινωνίας.
18. Δεν υπάρχει τίποτα που να μπορούν να κάνουν τα εκπαιδευτικά συστήματα για

μαθητές που προέρχονται από τα χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα.

19. Οι μαθητές που προέρχονται από τις μειονότητες είναι δύσκολο να ασκηθούν, να υλοποιήσουν δραστηριότητες (φυσικές, σωματικές) στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

Σύμφωνα με τη δημιουργό του ερευνητικού εργαλείου, Stanley (1996), το ΕΑΑΣΕΦΑ μετρά τον βαθμό στον οποίο ένας ερωτώμενος εκπαιδευτικός έχει θετικές στάσεις απέναντι στον Πολιτισμικό Πλουραλισμό αλλά και αν δεν αισθάνεται άνετα ή άβολα με τη διαφορετικότητα. Επιπλέον, η Stanley, απέδωσε στους τέσσερις Παράγοντες του ΕΑΑΣΕΦΑ την αντιστοίχιση των εκάστοτε ερωτήσεων, συγκεκριμένα:

1. Ο Παράγοντας «Εκτιμώ τον Πολιτισμικό Πλουραλισμό (Appreciate Cultural Pluralism)» αναφέρεται στις Δηλώσεις - Ερωτήσεις 1, 2, 3, 4 και 5.
2. Ο παράγοντας «Δίνω αξία στον Πολιτισμικό Πλουραλισμό (Value Cultural Pluralism)» αναφέρεται στις Δηλώσεις - Ερωτήσεις 6, 7, 8, 9 και 10.
3. Ο Παράγοντας «Εφαρμόζω τον Πολιτισμικό Πλουραλισμό (Implement Cultural Pluralism)» αναφέρεται στις Δηλώσεις - Ερωτήσεις 11, 12, 13, 14 και 15.
4. Ο Παράγοντας «Νιώθω άβολα με την Πολιτισμική Ετερότητα (Uncomfortable with Cultural Diversity)» αναφέρεται στις Δηλώσεις - Ερωτήσεις 16, 17, 18 και 19.

Καταληκτικά το ΕΑΑΣΕΦΑ μετρά τον βαθμό στον οποίο ένας ερωτώμενος έχει θετικές στάσεις απέναντι στον Πολιτισμικό Πλουραλισμό και αν αισθάνεται άνετα ή άβολα με τη Διαφορετικότητα. Η συνάφεια του συγκεκριμένου εργαλείου με το θέμα της παρούσας διατριβής αποτέλεσε το κριτήριο για τη επιλογή του. Επιπλέον, το μεθοδολογικό πρότυπο που επιλέγηκε στην παρούσα έρευνα καθόρισε το πλαίσιο για τον τρόπο συλλογής των ποσοτικών δεδομένων και το ΕΑΑΣΕΦΑ αποτελεί το ένα από τα τρία κύρια ερευνητικά εργαλεία. Ένα ερωτηματολόγιο με τυπικά αυστηρή δομή ερωτήσεων (διχοτομικών και διαβαθμισμένης κλίμακας Likert), το οποίο αποτέλεσε το μέσο επικοινωνίας μεταξύ ερευνητή και ερωτώμενων.

Το συνολικό υπόβαθρο της έρευνας που βασίζεται στην θετικιστική φιλοσοφία, στην παραγωγική προσέγγιση, στην ποσοτική μεθοδολογία, στην διερευνητική, συμπερασματική, περιγραφική και αιτιολογική τυπολογία σκιαγράφησε την αναγκαιότητα ύπαρξης αριθμητικών δεδομένων που με την σειρά τους θα επιτρέψουν τον στατιστικό έλεγχο των συσχετίσεων των υπό εξέταση μεταβλητών, την επαλήθευση ή απόρριψη των ερευνητικών υποθέσεων και την τελική διεξαγωγή των συμπερασμάτων. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών θεωρούνται κρίσιμες για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες μαθητών με διαφορετικά κοινωνικο/πολιτισμικά υπόβαθρα (Adams, Sewell & Hall, 2004).

5.5.2. Κλίμακα Αυτό-αξιολόγησης Συμπεριφοράς Μαθητών/τριών (ΚΑΣΜ)

Το δεύτερο ερευνητικό εργαλείο της παρούσας έρευνας είναι η Κλίμακα Αυτό-αξιολόγησης Συμπεριφοράς Μαθητών/τριών (ΚΑΣΜ) ή στην αγγλική εκδοχή του Student's Behaviors' Self-Evaluation Scale (SBSS), η οποία προήλθε από τους ερευνητές Kellis, Vernadakis, Albanidis, Derri και Kourtesses, το 2010. Οι ερευνητές διαμόρφωσαν και επικύρωσαν το ΚΑΣΜ σε ένα δείγμα Ελλήνων μαθητών δημοτικών σχολείων, για την αξιολόγηση της συμπεριφοράς τους στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής σε τάξεις με πολυπολιτισμικό μαθητικό σώμα.

Η ΚΑΣΜ εμπεριέχει αρχικά τέσσερις ερωτήσεις αναφορικά με το δημογραφικό προφίλ των μαθητών και ειδικότερα αναφέρεται στη σχολική μονάδα στην οποία ανήκουν, στην τάξη που φοιτούν, στο φύλο και στην εθνικότητά τους. Επιπλέον, η ΚΑΣΜ περιλαμβάνει 18 δηλώσεις - ερωτήσεις κλειστού τύπου πολλαπλών επιλογών, διαβαθμισμένης κλίμακας Likert με πέντε επιλογές απαντήσεων ανάλογα με τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σε κάθε ερώτηση. Η πενταβάθμια κλίμακα των απαντήσεων κωδικοποιήθηκε και ορίστηκε με το 1 την απάντηση Ποτέ, το 2 την απάντηση Σπάνια, το 3 την απάντηση Συχνά, το 4 την απάντηση Πολλές φορές και το 5 την απάντηση Πάντα. Σημειώνεται, πως από την ΚΑΣΜ εξάγεται μία συνολική βαθμολογία (score), από το άθροισμα της βαθμολογίας της κάθε ερώτησης, η οποία δυνητικά κυμαίνεται μεταξύ 18 και 90 μονάδων. Φυσικά, όσο πιο υψηλές είναι οι τιμές που λαμβάνει η

συνολική βαθμολογία τόσο αυξημένα είναι και τα επίπεδα θέλησης των μαθητών για κοινωνικότητα.

Οι 18 δηλώσεις - ερωτήσεις είναι οι εξής:

1. Μου αρέσει να έχω φίλους παιδιά από άλλες χώρες
2. Μου αρέσει να παίζω παιχνίδια με παιδιά από άλλες χώρες
3. Αποφεύγω να κάνω φιλίες με παιδιά από άλλες χώρες
4. Μιλώ στους άλλους με τρόπο προσβλητικό για την καταγωγή τους
5. Κάνω αρνητικά σχόλια για την εμφάνιση των συμμαθητών μου
6. Βρίζω τους συμμαθητές μου χωρίς ιδιαίτερο λόγο
7. Λέω μπράβο σε όσους τα καταφέρνουν σε μια προσπάθεια
8. Δίνω κουράγιο σε όποιον συναντά δυσκολίες σε μια προσπάθεια
9. Συγχαίρω τους αντίπαλους παίκτες ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα στον αγώνα
10. Χειροκροτώ όσους παίζουν δίκαια
11. Δέχομαι τη βοήθεια των άλλων όταν δεν τα καταφέρνω σε μια άσκηση
12. Προσέχω για την ασφάλεια των άλλων όταν γυμνάζομαι
13. Ζητάω τη βοήθεια των άλλων για να βελτιωθώ σε μια άσκηση
14. Βοηθάω όλους όταν δεν τα καταφέρνουν σε μια προσπάθεια
15. Βάζω προσωπικούς στόχους για να βελτιωθώ
16. Επιμένω για την επιτυχία του στόχου μου

17. Βάζω στόχους για την επιτυχία της ομάδας μου

18. Επιμένω για την επιτυχία των ομαδικών στόχων

Οι ερευνητές Kellis, Vernadakis, Albanidis, Derri και Kourtsesses (2010) μετά από πολυπαραγοντική ανάλυση προσδιόρισαν πέντε συνιστώσες - παράγοντες, οι οποίες ερμηνεύουν το μοντέλο της Κλίμακας ΚΑΣΜ και τις ορίσαν ως εξής:

1. Σχέσεις (Acquaintance) (Δηλώσεις 1, 2 και 3): Ο Παράγοντας μπορεί να λάβει βαθμολογία από 5 έως 15 βαθμούς και αξιολογήθηκε με υψηλό δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's a 0,880.
2. Ανευθυνότητα (Irresponsibility) (Δηλώσεις 4, 5 και 6): Ο Παράγοντας μπορεί να λάβει βαθμολογία από 5 έως 15 βαθμούς και αξιολογήθηκε με υψηλό δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's a 0,730.
3. Επιβράβευση (Reward) (Δηλώσεις 7, 8, 9 και 10): Ο Παράγοντας μπορεί να λάβει βαθμολογία από 5 έως 20 βαθμούς και αξιολογήθηκε με υψηλό δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's a 0,760.
4. Βοήθεια (Help) (Δηλώσεις 11, 12, 13 και 14): Ο Παράγοντας μπορεί να λάβει βαθμολογία από 5 έως 20 βαθμούς και αξιολογήθηκε με υψηλό δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's a 0,710.
5. Στόχοι (Goals) (Δηλώσεις 15, 16, 17 και 18): Ο Παράγοντας μπορεί να λάβει βαθμολογία από 5 έως 20 βαθμούς και αξιολογήθηκε με υψηλό δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's a 0,780.

Η ΚΑΣΜ επιλέγηκε από τον ερευνητή καθώς θεωρήθηκε ιδιαίτερα σημαντική και με συναφές αντικείμενο μελέτης με το υπό εξέταση ζήτημα της παρούσας διδακτορικής διατριβής. Η χρήση της ΚΑΣΜ θα συμβάλει στην κατανόηση της συμπεριφοράς των μαθητών σε τάξεις με πολυπολιτισμικό προφίλ. Ειδικότερα, η ΚΑΣΜ αποτελεί ένα εργαλείο που θα δώσει το

υπόβαθρο για να αναδειχθούν συμπεράσματα για τη κοινωνικοποίηση και τη διαμόρφωση και την ανάπτυξη συνεργατικών και προσωπικών σχέσεων μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών μαθητών. Οι μαθητές πιθανόν να αναπτύξουν εχθρικές σχέσεις προς τους συμμαθητές τους ή να δείξουν απροθυμία να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες ή να υιοθετήσουν στερεότυπα και προκαταλήψεις απέναντι σε αξίες και αρχές που ουσιαστικά δεν τους είναι γνωστές (Rosenthal, Arpiceno & Levy, 2019). Τα παιδιά χρειάζονται τη Φυσική Αγωγή, γιατί αποκομίζουν οφέλη, όπως η σωματική, πνευματική και ψυχολογική ευεξία, η βελτίωση της αυτοπειθαρχίας τους, η ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησής τους, η ισχυροποίηση της συνεργασίας και της ομαδικότητας, η προώθηση ενός υγιεινού πρότυπου διαβίωσης και η καλλιέργεια μιας «κοινωνικής δικαιοσύνης» μέσα από την άσκηση (Walton-Fisette et al., 2019).

5.5.3. Κλίμακα Παρατήρησης Συμπεριφοράς Μαθητών/τριών (ΚΠΣΜ)

Το τρίτο ερευνητικό εργαλείο της παρούσας έρευνας είναι η Κλίμακα Παρατήρησης Συμπεριφοράς Μαθητών/τριών (ΚΠΣΜ) ή στην αγγλική εκδοχή του Student's Behaviors' Observation Scale (SBOS), η οποία προήλθε από τους ερευνητές Kellis, Vernadakis, Albanidis, Derri και Kourtsesses, το 2010. Οι ερευνητές διαμόρφωσαν και επικύρωσαν το ΚΠΣΜ σε ένα δείγμα Ελλήνων μαθητών δημοτικών σχολείων, για την παρατήρηση της συμπεριφοράς τους στο μάθημα της φυσικής αγωγής σε τάξεις με πολυπολιτισμικό μαθητικό πληθυσμό. Επιπλέον, η ΚΠΣΜ χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα των Derri et al., το 2014, η οποία μελέτησε την επίδραση ενός Προγράμματος Διαπολιτισμικής Φυσικής Αγωγής (ΔΕΠΠ), σε σύγκριση με το Τυπικό Πρόγραμμα Φυσικής Αγωγής (ΤΠΕΠ), στη μάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων σε ένα σύνολο μαθητών από πολυπολιτισμικές τάξεις. Η ΚΠΣΜ έχει σκοπό να ανιχνεύσει τις συμπεριφορές των μαθητών κατά την συμμετοχή τους στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής και ειδικότερα να αποδώσει συμπεράσματα αναφορικά με το αν τα παιδιά που παίζουν και κάνουν φίλιες με παιδιά άλλων χωρών, τον τρόπο που απευθύνονται τα παιδιά το ένα στο άλλο, την προσπάθεια που καταβάλλει ένα παιδί, το παιχνίδι και τη συνεργασία μεταξύ των παιδιών και τους προσωπικούς στόχους κάθε μαθητή/τριας (Dermitzaki, Leondari & Goudas, 2019).

Η ΚΠΣΜ διαμορφώθηκε από τα στοιχεία της ΚΑΣΜ, με μικρές τροποποιήσεις στο ως προς πρόσωπο έκφρασης, το οποίο μεταβλήθηκε σε τρίτο από πρώτο και την διαφοροποίηση των δηλώσεων στον Παράγοντα «Σχέσεις». Πιο συγκεκριμένα διαφοροποιήθηκε η δήλωση από την ΚΑΣΜ «Μου αρέσει να έχω φίλους παιδιά από άλλες χώρες» σε «Επιλέγει για συμπαίκτες παιδιά από άλλες χώρες» στην ΚΠΣΜ, η δήλωση από την ΚΑΣΜ «Μου αρέσει να παίζω παιχνίδια με παιδιά από άλλες χώρες» σε «Παίζει παιχνίδια με τα άλλα παιδιά» στην ΚΠΣΜ και η δήλωση από την ΚΑΣΜ «Αποφεύγω να κάνω φιλίες με παιδιά από άλλες χώρες» σε «Συνεργάζεται με τα άλλα παιδιά κατά τη διάρκεια του μαθήματος» στην ΚΠΣΜ, ώστε να είναι εφικτή η παρατήρηση της συμπεριφοράς των μαθητών/τριών από τους παρατηρητές. Η ΚΠΣΜ αποτελείται από τρία μέρη. Αρχικά, δίδει τη δυνατότητα στον ερευνητή να σημειώσει ορισμένα δημογραφικά στοιχεία για τον μαθητή ή μαθήτρια που παρατηρεί, αναφορικά με τη σχολική μονάδα στην οποία ανήκουν, την τάξη που φοιτούν, το φύλο και την εθνικότητά τους. Επιπλέον, η ΚΠΣΜ περιλαμβάνει 18 δηλώσεις - κλειστού τύπου - πολλαπλών επιλογών για τον παρατηρητή εκπαιδευτικό, διαβαθμισμένης κλίμακας Likert με πέντε επιλογές, ανάλογα με τον βαθμό εμφάνισης μιας συμπεριφοράς από τον/την παρατηρούμενο/η μαθητή/μαθήτρια. Η πενταβάθμια κλίμακα των επιλογών αναφορικά με τη συχνότητα εμφάνισης μιας συμπεριφοράς από τους μαθητές κωδικοποιήθηκε και ορίστηκε με το 1 την απάντηση Ποτέ, το 2 την απάντηση Σπάνια, το 3 την απάντηση Συχνά, το 4 την απάντηση Πολλές φορές και το 5 την απάντηση Πάντα. Σημειώνεται, πως από την ΚΠΣΜ εξάγεται μία συνολική βαθμολογία (score) η οποία δυνητικά να κυμαίνεται μεταξύ 18 και 90 μονάδων, από το άθροισμα της βαθμολογίας της κάθε δήλωσης. Τέλος, στο τρίτο μέρος της ΚΠΣΜ ο ερευνητής / παρατηρητής μπορεί να σημειώσει παρατηρήσεις και σχόλια σχετικά με τα όσα παρατήρησε στην συμπεριφορά ενός παιδιού και έκρινε σημαντικό να αναφέρει περαιτέρω (Kellis et al., 2010).

Οι 18 δηλώσεις της ΚΠΣΜ είναι οι εξής (Kellis et al., 2010):

1. Κάνει αρνητικά σχόλια για την εμφάνιση των συμμαθητών του
2. Βρίζει τους συμμαθητές του χωρίς λόγο
3. Απευθύνεται στους άλλους με τρόπο προσβλητικό για την καταγωγή τους

4. Επιβραβεύει όσους τα καταφέρνουν σε μια προσπάθεια
5. Δίνει κουράγιο σε όποιον συναντά δυσκολίες σε μια προσπάθεια
6. Συγχαίρει τους αντιπάλους ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα του αγώνα
7. Χειροκροτεί όσους παίζουν δίκαια
8. Δέχεται τη βοήθεια των άλλων όταν δεν τα καταφέρνει σε μια προσπάθεια
9. Προσέχει για την ασφάλεια των άλλων όταν γυμνάζεται
10. Ζητάει τη βοήθεια των άλλων για να βελτιωθεί σε μια άσκηση
11. Βοηθάει όσους δεν τα καταφέρνουν σε μια προσπάθεια
12. Παίζει παιχνίδια με τα άλλα παιδιά
13. Επιλέγει συμπαίκτες παιδιά από άλλες χώρες
14. Συνεργάζεται με τα άλλα παιδιά κατά τη διάρκεια του μαθήματος
15. Βάζει προσωπικούς στόχους για να βελτιωθεί
16. Βάζει στόχους για την επιτυχία της ομάδας του
17. Επιμένει για την επιτυχία του στόχου του
18. Επιμένει για την επιτυχία των ομαδικών στόχων

Ο ερευνητής Κέλλης Η. (2011) υπέβαλλε την ΚΠΣΜ σε έλεγχο συμφωνίας (αξιοπιστίας) μεταξύ τεσσάρων (4) παρατηρητών που χρησιμοποίησαν την Κλίμακα με το συντελεστής k Cohen Kappa (Cohen Kappa Coefficient) ο οποίος αποτελεί ένα στατιστικό μέτρο της συμφωνίας μεταξύ των αξιολογήσεων δύο βαθμολογητών και προέκυψε υψηλή συμφωνία μεταξύ τους από 0,720 έως 0,940, στοιχείο που αναδεικνύει την αξιοπιστία και την

αντικειμενικότητα της ΚΠΣΜ η οποία αποδίδει έγκυρες «μετρήσεις» καθώς αποτυπώνει μια ταύτιση των απόψεων των παρατηρητών ως προς την εκτίμηση και την καταγραφή μιας συμπεριφοράς σε διαφορετικές χρονικές στιγμές από τους μαθητές. Τέλος, η ΚΠΣΜ περιλαμβάνει τους ίδιους Παράγοντες με την ΚΑΣΜ, ήτοι Σχέσεις (Acquaintance) (Δηλώσεις 1, 2 και 3), Ανευθυνότητα (Irresponsibility) (Δηλώσεις 4, 5 και 6), Επιβράβευση (Reward) (Δηλώσεις 7, 8, 9 και 10), Βοήθεια (Help) (Δηλώσεις 11, 12, 13 και 14) και Στόχοι (Goals) (Δηλώσεις 15, 16, 17 και 18).

Η ΚΠΣΜ θεωρήθηκε ιδιαίτερα σημαντική και επιλέχθηκε από τον ερευνητή ο οποίος σχεδίασε την έρευνά του, ώστε να αποτελεί ένα συνδυαστικό μοντέλο ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων με σκοπό να καταγράψει ολιστικά την συμπεριφορά γηγενών και αλλοδαπών μαθητών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής. Επιπλέον, η επιλογή της ΚΠΣΜ βοήθησε την παρατήρηση, που ήταν και ένας σημαντικός λόγος εκλογής της, και όχι κάποιας άλλης τεχνικής, όπως της συνέντευξης πρόσωπο με πρόσωπο, καθώς εδράζεται στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί είναι εκ φύσεως επαγγέλματος, παρατηρητικοί και αναλυτικοί στις συμπεριφορές με επίκεντρο το παιδί. Μάλιστα η παρατήρηση των μαθητών αποδίδει την ανάλυση του τρόπου που σκέπτονται και συμπεριφέρονται δίδοντας μια ανατροφοδότηση στον εκπαιδευτικό να προσδιορίσει το Σχέδιο του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής, ώστε να άρει ή να απαλύνει διαπολιτισμικές διαφορές και να βοηθήσει στη διαμόρφωση χαρακτήρων παιδιών που δεν θα απομακρύνονται από ό,τι θεωρούν «διαφορετικό» ως προς τη φυλή, την θρησκεία, τον γενετήσιο προσδιορισμό και τις προσωπικές επιλογές και πεποιθήσεις των άλλων (Chaidi & Drigas, 2022; Kurniawan, Limei & Catherine, 2023).

5.6. Διαδικασία Διεξαγωγής Έρευνας

Αναφορικά με τη διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας, ο ερευνητής εκκίνησε από την μελέτη βιβλιογραφικών και αρθρογραφικών πηγών, ώστε να καταλήξει στα ερευνητικά εργαλεία που ήταν αντιπροσωπευτικά για τη διερεύνηση της συμβολής του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής στην ανάπτυξη της πολυπολιτισμικής προσέγγισης μαθητών στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Ο

ερευνητής κατέληξε πως θα ήταν σημαντικότερο να πραγματοποιήσει μια έρευνα με διττό χαρακτήρα ποσοτικό και ποιοτικό, μεταφέροντας στο ερευνητικό πεδίο τις τεχνικές της επισκόπησης και της παρατήρησης.

Για την διεξαγωγή της έρευνας και για την επίτευξη των ερευνητικών στόχων χρησιμοποιήθηκαν τρία ερευνητικά εργαλεία. Αρχικά, επιλέγηκε το δομημένο ερωτηματολόγιο αυτό-αναφοράς «Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης απόψεων και στάσεων εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής ως προς την πολυπολιτισμικότητα και την πολιτισμική ετερότητα, ΕΑΑΣΕΦΑ» της Stanley (1996) για την αξιολόγηση των θέσεων εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής σε ζητήματα συναρτώμενα με τον πολιτισμικό πλουραλισμό και την πολιτισμική ετερότητα. Πριν την χρήση του ερωτηματολογίου ΕΑΑΣΕΦΑ πραγματοποιήθηκαν μια σειρά από διεργασίες για να καταστεί δυνατή η απόδοσή του στην ελληνική γλώσσα και να υπάρξει η διαβεβαίωση της αξιοπιστίας του. Αρχικά, το ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε από και προς την αγγλική γλώσσα, ήτοι το ερευνητικό εργαλείο μεταφράστηκε από δύο εκπαιδευτικούς αγγλικής γλώσσας με μεταπτυχιακές σπουδές στις επιστήμες της αγωγής για να διασφαλιστεί η αξιοπιστία και εγκυρότητα της μετάφρασης του ερωτηματολογίου. Έτσι, ο ένας εκπαιδευτικός πραγματοποίησε τη μετάφραση από τα Αγγλικά στα Ελληνικά και ο άλλος από τα Ελληνικά στα Αγγλικά και συνέχεια προέκυψε το ίδιο ερωτηματολόγιο. Έπειτα, πραγματοποιήθηκε μια πιλοτική έρευνα σε 31 εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής στους οποίους και έγινε χορήγηση και επανάληψη αυτής σε διάστημα δυο εβδομάδων ώστε να υπολογιστεί ο δείκτης αξιοπιστίας A του Cronbach, ο οποίος μετά την επαναχορήγηση καταγράφηκε ιδιαίτερα υψηλός και ίσος με 0,93 ή 93%. Το δείγμα των 31 εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής δεν συμπεριλήφθηκε και στην κυρίως έρευνα (θεωρήθηκε ότι είχαν ήδη λάβει γνώση του ερωτηματολογίου και θα εξέλιπε το 'αυθόρμητο' της απάντησης). Καταληκτικά, το ερωτηματολόγιο ΕΑΑΣΕΦΑ θεωρήθηκε κατάλληλο και αξιόπιστο προς χρήση στην πορεία της έρευνας (Howitt & Cramer, 2001).

Στη συνέχεια επιλέγηκε η Κλίμακα Αυτοαξιολόγησης «Κλίμακα Αυτοαξιολόγησης Συμπεριφοράς Μαθητή/τριας, ΚΑΣΜ» των Kellis et al. (2010) για την αξιολόγηση της συμπεριφοράς των μαθητών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής σε τάξεις με πολυπολιτισμικό προφίλ. Τέλος, επιλέγηκε η Κλίμακα Παρατήρησης «Κλίμακα Παρατήρησης Συμπεριφοράς

Μαθητή/τριας, ΚΠΣΜ» των Kellis et al. (2010) και για την παρατήρηση της συμπεριφοράς τους στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής σε τάξεις με πολυπολιτισμικό υπόβαθρο μαθητών (Κέλλης, 2011).

Μετά την επιλογή των ερωτηματολογίων ακολούθησε η πρακτική διαδικασία της διανομής και συλλογής των απαντημένων και συμπληρωμένων ερωτηματολογίων.

Το ΕΑΑΣΕΦΑ απευθύνθηκε σε εκπαιδευτικούς κλάδου Φυσικής Αγωγής (ΠΕ 11) καθώς και σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, δασκάλους (ΠΕ70) που υπηρετούν σε ολιγοθέσια σχολεία. Στη συνέχεια, το ΕΑΑΣΕΦΑ τοποθετήθηκε στη διαδικτυακή πλατφόρμα εργαλείων δημιουργίας ερωτηματολογίων της Google, Google Forms, όπου οι εκπαιδευτικοί προσκλήθηκαν από τον ερευνητή να συμμετάσχουν στην έρευνα μέσω προσωπικού μηνύματος που τους απέστειλε στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο τους. Οι εκπαιδευτικοί έλαβαν ένα προσωπικό μήνυμα στο ηλεκτρονικό ταχυδρομείο τους με την ένδειξη της υποβολής φόρμας ερωτηματολογίου συνοδευόμενο από μια επεξήγηση της έρευνας. Το ΕΑΑΣΕΦΑ ερωτηματολόγιο παρέμεινε αναρτημένο στην πλατφόρμα της Google Forms για χρονικό διάστημα περίπου 6 μηνών και θεωρήθηκε αναγκαίο για την συλλογή όσο το δυνατόν περισσότερων απαντημένων ερωτηματολογίων στην προσπάθεια του ερευνητή να προσεγγίσει περίπου 700 και πλέον εκπαιδευτικούς σε δημοτικά σχολεία από όλη την ελληνική επικράτεια (Νησιωτική και Ηπειρωτική Ελλάδα, δείγμα από αστικές, περιαστικές και αγροτικές περιοχές).

Στη συνέχεια, η διεξαγωγή της έρευνας περιελάμβανε τη διανομή ΚΑΣΜ σε δημοτικά σχολεία της Νησιωτικής και Ηπειρωτικής Ελλάδας, με εστίαση σε σχολεία με μεγάλο ποσοστό αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών που να είναι επίσημα χαρακτηρισμένα από την ελληνική πολιτεία ως διαπολιτισμικά καθώς και σχολεία με μεγάλο αριθμό αλλοδαπών μαθητών και τη συλλογή των συμπληρωμένων έντυπων φορμών της, με επιδίωξη του ερευνητή να προσελκύσει περίπου 1000 και πλέον μαθητές. Ο ερευνητής ήρθε σε επαφή με τα δημοτικά σχολεία, στα οποία απέστειλε μήνυμα μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, όπου απευθυνόταν στους Διευθυντές των Δημοτικών Σχολείων και προσκαλούσε να συμμετάσχουν στην έρευνα μαθητές της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης του εκάστοτε Δημοτικού Σχολείου. Ο ερευνητής ζήτησε την

εκτύπωση της ΚΑΣΜ και την συμπλήρωσή της από μαθητές της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης από τους οποίους είχε ληφθεί η απαραίτητη συναίνεση των γονέων ή των κηδεμόνων τους. Στη συνέχεια, μετά το πέρας της διεξαγωγής της έρευνας, τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια αποδόθηκαν στον ερευνητή, ο οποίος τα παρέλαβε σε προσωπική του επίσκεψη στο αντίστοιχο Δημοτικό Σχολείο.

Το ΚΠΣΜ είναι το τρίτο και τελευταίο ερευνητικό εργαλείο το οποίο χρησιμοποιήθηκε για την παρατήρηση ενός συνόλου μαθητών της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης σε τέσσερα (4) δημοτικά σχολεία, ενός (1) στο Νομό Ιωαννίνων και τριών (3) Νομό Αιτωλοακαρνανίας. Η παρατήρηση του μαθητικού πληθυσμού πραγματοποιήθηκε από τον ίδιο ερευνητή συνοδευόμενο από έναν εκπαιδευτικό Φυσικής Αγωγής του εκάστοτε Δημοτικού Σχολείου και επιλέγηκε καθώς αποτελεί μια αξιόπιστη τεχνική συλλογής εμπειρικών δεδομένων. Η παρατήρηση της συμπεριφοράς των μαθητών έλαβε χώρα κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης και υλοποιήθηκε με εξαιρετική προσοχή από τους δύο παρατηρητές. Οι συμπληρωμένες έντυπες φόρμες της ΚΠΣΜ αποδόθηκαν στον ερευνητή προς επεξεργασία.

Αφού πραγματοποιήθηκε η διεξαγωγή της έρευνας ακολούθησε η συγκέντρωση των απαντημένων Ερωτηματολογίων και των φορμών Κλίμακων και η κατοχή τους από τον ερευνητή.

Στη συνέχεια, αναφορικά με το ΕΑΑΣΕΦΑ, ο ερευνητής έλαβε ένα αρχείο μορφής Υπολογιστικού Φύλλο (Excel, .xlsx) από τη διαδικτυακή πλατφόρμα Google Forms, με το σύνολο των απαντήσεων των εκπαιδευτικών.

Σχετικά με τις Κλίμακες ΚΑΣΜ και ΚΠΣΜ, ο ερευνητής, αποκωδικοποίησε τις επιλογές στις απαντήσεις των μαθητών στην ΚΑΣΜ και τις επιλογές στην εμφάνιση μιας συμπεριφοράς μαθητών στην ΚΠΣΜ και τις καταχώρησε σε Υπολογιστικά Φύλλα (Excel, .xlsx), ώστε τα δεδομένα να είναι διαθέσιμα προκειμένου να καταχωρηθούν στο στατιστικό πρόγραμμα IBM SPSS 21.0 για περαιτέρω στατιστική επεξεργασία και διεξαγωγή στατιστικών αποτελεσμάτων.

Η διαδικασία της διεξαγωγής της έρευνας πραγματοποιείται με την απόδοση των

ερευνητικών συμπερασμάτων και τη συζήτηση των ευρημάτων.

5.7. Δειγματοληψία & Δείγμα

Αναφορικά με την δειγματοληψία στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η Δειγματοληψία με Πιθανότητα (Probability Sampling). Πιο συγκεκριμένα, επειδή το πλήθος των εκπαιδευτικών επιλέχθηκε με απόλυτα αντιπροσωπευτικό και τυχαίο τρόπο από τον χώρο της Ελληνικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, χρησιμοποιήθηκε η απλή τυχαία δειγματοληψία. Η διαδικασία της δειγματοληψίας που επιλέχθηκε από τον ερευνητή μπορεί να θεωρηθεί επιτυχής, καθώς η επιλογή του δείγματος ήταν διαμορφωμένη με τέτοιο τρόπο ώστε να υπάρξει αντιπροσώπευση εκπαιδευτικών από δημοτικά σχολεία – τυπικά και διαπολιτισμικά – από το σύνολο της χώρας (Ηπειρωτική και Νησιωτική Ελλάδα_Αστικές, Περιαστικές και Αγροτικές Περιοχές) . Έτσι, ο ερευνητής προσπάθησε να διασφαλίσει ότι η στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων θα οδηγήσει σε ευρήματα που θα αποδώσουν συμπεράσματα με υψηλή αξιοπιστία (Ισαρη & Πουρκός, 2015) και ικανά να γενικευτούν στον γενικότερο πληθυσμό (Tutz, 2023). Επιπλέον, ακολουθείται η στρωματοποιημένη δειγματοληψία, μια μέθοδος κατά την οποία ο ερευνητής επέλεξε να απευθυνθεί στον πληθυσμό των εκπαιδευτικών σε τυπικά και διαπολιτισμικά σχολεία διατηρώντας μια αναλογική ποσόστωση αυτών, ώστε το δείγμα που θα προέκυπτε να διαμορφώνονταν με γνώμονα την ισόποση εκπροσώπηση στο γενικό πληθυσμό (Berndt, 2020, Sarker & AL-Muaalemi 2022).

Το συνολικό δείγμα που συμμετείχε στην έρευνα με τη χρήση του ΕΑΑΣΕΦΑ περιελάμβανε 781 εκπαιδευτικούς, 716 εκπαιδευτικούς του κλάδου Φυσικής Αγωγής (ΠΕ 11) (375 άνδρες και 341 γυναίκες, 652 μόνιμους και 63 αναπληρωτές, 433 από αστικές, 95 από ημιαστικές και 188 από αγροτικές περιοχές) και 65 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΕ70) (43 άνδρες και 22 γυναίκες, 46 μόνιμους και 19 αναπληρωτές, 26 από αστικές, 8 από ημιαστικές και 31 από αγροτικές περιοχές). Το δείγμα της παρούσας έρευνας θα αποτελέσουν εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής και δάσκαλοι που υπηρετούν σε ολιγοθέσια σχολεία και είναι επιφορτισμένοι και με τη διδασκαλία του μαθήματος της Φυσικής

Αγωγής) που υπηρετούν σε Διαπολιτισμικά Δημοτικά Σχολεία της χώρας, καθώς και σε Δημοτικά Σχολεία που υφίσταται ένας ικανοποιητικός αριθμός αλλοδαπών μαθητών και διδάσκουν το μάθημα της Φυσικής Αγωγής ή αξιοποιούν φυσικές, κινητικές δραστηριότητες κατά τη διδασκαλία των μαθημάτων τους.

Το συνολικό δείγμα που συμμετείχε στην έρευνα με τη χρήση της ΚΑΣΜ περιελάμβανε ένα σύνολο από 1045 μαθητών, 523 αγόρια (257 Ε τάξης και 266 ΣΤ τάξης, 359 γηγενείς και 164 αλλοδαποί, 186 από αστικές, 153 από ημιαστικές και 184 από αγροτικές περιοχές, 167 από διαπολιτισμικό και 356 από κανονικό σχολείο) και 522 κορίτσια (236 Ε τάξης και 286 ΣΤ τάξης, 362 γηγενείς και 160 αλλοδαποί, 175 από αστικές, 142 από ημιαστικές και 205 από αγροτικές περιοχές, 161 από διαπολιτισμικό και 361 από κανονικό σχολείο). Συνολικά 523 μαθητές της Ε' τάξης και 522 της ΣΤ' τάξης.

Η Κλίμακα ΚΠΣΜ συμπληρώθηκε υπό τη μορφή παρατήρησης από τον ερευνητή και έναν ακόμη εκπαιδευτικό Φυσικής Αγωγής και αφορά στη συχνότητα εμφάνισης συμπεριφορών, κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής, ενός συνόλου 46 μαθητών το οποίο αποτελείται από 23 αγόρια (15 γηγενείς και 8 αλλοδαποί, 11 στην Ε τάξη και 12 στην ΣΤ τάξη) και 23 κορίτσια (17 γηγενείς και 6 αλλοδαποί, 8 στην Ε τάξη και 15 στην ΣΤ τάξη), σε τέσσερα (4) δημοτικά σχολεία, ενός (1) στο Νομό Ιωαννίνων και τριών (3) Νομό Αιτωλοακαρνανίας.

5.8. Ερευνητικές Υποθέσεις: Εναλλακτικές & Μηδενικές

Οι ερευνητικές υποθέσεις αλλά και οι μηδενικές τους που τέθηκαν στην παρούσα έρευνα είναι οι εξής:

- ✓ 1η Εναλλακτική Ερευνητική Υπόθεση (H1: $M_{\alpha} \neq M_{\beta}$): Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην **ειδικότητα** των εκπαιδευτικών βάσει του βαθμού στον οποίο εκτιμάται ο ΠΠ.

- ✓ 1η Μηδενική Ερευνητική Υπόθεση ($H_0: M\alpha=M\beta$): Δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην ειδικότητα των εκπαιδευτικών βάσει του βαθμού στον οποίο εκτιμάται ο ΠΠ.

- ✓ 2η Εναλλακτική Ερευνητική Υπόθεση ($H_1: M\alpha\neq M\beta$): Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα των εκπαιδευτικών, βάσει του βαθμού στον οποίο εκτιμάται, δίνεται αξία και εφαρμόζεται ο ΠΠ

- ✓ 2η Μηδενική Ερευνητική Υπόθεση ($H_0: M\alpha=M\beta$): Δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα των εκπαιδευτικών, βάσει του βαθμού στον οποίο εκτιμάται, δίνεται αξία και εφαρμόζεται ο ΠΠ

- ✓ 3η Εναλλακτική Ερευνητική Υπόθεση ($H_1: M\alpha\neq M\beta$): Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις διάφορες σχέσεις εργασίας των εκπαιδευτικών, βάσει του βαθμού εκτίμησης και εφαρμογής του ΠΠ.

- ✓ 3η Μηδενική Ερευνητική Υπόθεση ($H_0: M\alpha=M\beta$): Δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις διάφορες σχέσεις εργασίας των εκπαιδευτικών, βάσει του βαθμού εκτίμησης και εφαρμογή του ΠΠ.

- ✓ 4η Εναλλακτική Ερευνητική Υπόθεση ($H_1: M\alpha\neq M\beta$): Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα διάφορα επίπεδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις βασικές σπουδές, βάσει του βαθμού στον οποίο δίνεται αξία και εφαρμόζεται ο ΠΠ.

- ✓ 4η Μηδενική Ερευνητική Υπόθεση ($H_0: M\alpha=M\beta$): Δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα διάφορα επίπεδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις βασικές σπουδές, βάσει του βαθμού στον οποίο δίνεται αξία και εφαρμόζεται ο ΠΠ.

- ✓ 5η Εναλλακτική Ερευνητική Υπόθεση ($H_1: M\alpha\neq M\beta$): Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που έχουν συμμετάσχει ή όχι σε **σεμινάρια επιμόρφωσης** βάσει του βαθμού στον οποίο εφαρμόζεται ο ΠΠ.

- ✓ 5η Μηδενική Ερευνητική Υπόθεση ($H_0: M\alpha=M\beta$): Δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που έχουν συμμετάσχει ή όχι σε σεμινάρια επιμόρφωσης βάσει του βαθμού στον οποίο εφαρμόζεται ο ΠΠ.

- ✓ 6η Εναλλακτική Ερευνητική Υπόθεση ($H_1: M\alpha\neq M\beta$): Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα των μαθητών βάσει της ανευθυνότητας, της βοήθειας, και των στόχων.

- ✓ 6η Μηδενική Ερευνητική Υπόθεση ($H_0: M\alpha=M\beta$): Δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα των μαθητών βάσει της ανευθυνότητας, της βοήθειας, και των στόχων.

- ✓ 7η Εναλλακτική Ερευνητική Υπόθεση ($H_1: M\alpha\neq M\beta$): Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην εθνικότητα των μαθητών βάσει των σχέσεων και των στόχων που αναπτύσσονται

- ✓ 7η Μηδενική Ερευνητική Υπόθεση ($H_0: M\alpha=M\beta$): Δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην εθνικότητα των μαθητών βάσει των σχέσεων και

των στόχων που αναπτύσσονται

- ✓ 8η Εναλλακτική Ερευνητική Υπόθεση ($H1: M\alpha \neq M\beta$): Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στον τόπο καταγωγής των μαθητών βάσει της επιβράβευσης, της βοήθειας και των στόχων
- ✓ 8η Μηδενική Ερευνητική Υπόθεση ($H0: M\alpha = M\beta$): Δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στον τόπο καταγωγής των μαθητών βάσει της επιβράβευσης, της βοήθειας και των στόχων
- ✓ 9η Εναλλακτική Ερευνητική Υπόθεση ($H1: M\alpha \neq M\beta$): Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στον τύπο του σχολείου των μαθητών βάσει της βοήθειας.
- ✓ 9η Μηδενική Ερευνητική Υπόθεση ($H0: M\alpha = M\beta$): Δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στον τύπο του σχολείου των μαθητών βάσει της βοήθειας.
- ✓ 10η Εναλλακτική Ερευνητική Υπόθεση ($H1: M\alpha \neq M\beta$): Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην τάξη των μαθητών, βάσει της ανευθυνότητας, της επιβράβευσης, της βοήθειας και των στόχων.
- ✓ 10η Μηδενική Ερευνητική Υπόθεση ($H0: M\alpha = M\beta$): Δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην τάξη των μαθητών, βάσει της ανευθυνότητας, της επιβράβευσης, της βοήθειας και των στόχων.

- ✓ 11η Εναλλακτική Ερευνητική Υπόθεση ($H1: M\alpha \neq M\beta$): Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στο φύλο των μαθητών βάσει της ανευθυνότητας στην ΚΠΣΜ.
- ✓ 11η Μηδενική Ερευνητική Υπόθεση ($H0: M\alpha = M\beta$): Δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στο φύλο των μαθητών βάσει της ανευθυνότητας στην ΚΠΣΜ.

- ✓ 12η Εναλλακτική Ερευνητική Υπόθεση ($H1: M\alpha \neq M\beta$): Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην εθνικότητα των μαθητών βάσει των σχέσεων και των στόχων στην ΚΠΣΜ.
- ✓ 12η Μηδενική Ερευνητική Υπόθεση ($H0: M\alpha = M\beta$): Δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην εθνικότητα των μαθητών βάσει των σχέσεων και των στόχων στην ΚΠΣΜ.

- ✓ 13η Εναλλακτική Ερευνητική Υπόθεση ($H1: M\alpha \neq M\beta$): Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην τάξη των μαθητών βάσει της ανευθυνότητας, της επιβράβευσης, της βοήθειας και των στόχων ΚΠΣΜ.
- ✓ 13η Μηδενική Ερευνητική Υπόθεση ($H0: M\alpha = M\beta$): Δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην τάξη των μαθητών βάσει της ανευθυνότητας, της επιβράβευσης, της βοήθειας και των στόχων ΚΠΣΜ.

5.9. Μέθοδος Ανάλυσης Δεδομένων

Τα δεδομένα από το ΕΑΑΣΕΦΑ και τις Κλίμακες ΚΑΣΜ και ΚΠΣΜ, συγκεντρώθηκαν σε Υπολογιστικά Φύλλα και στη συνέχεια εισήχθησαν στο στατιστικό πρόγραμμα Statistical Package for Social Sciences 21.0 (SPSS 21.0) το οποίο ανταποκρίνεται με υψηλή αξιοπιστία στη διεξαγωγή στατιστικών αποτελεσμάτων και έρευνες κοινωνικού ενδιαφέροντος (Babbie, Wagner III & Zaino, 2022). Το SPSS έχει παίξει σημαντικό ρόλο στην ποσοτική ανάλυση δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες για περισσότερες τις τελευταίες δεκαετίες με σπουδαία απήχηση στο πεδίο της στατιστικής επεξεργασίας δεδομένων και επιλέχθηκε, καθώς θεωρήθηκε κατάλληλο για την παρούσα έρευνα (Abbasnasab Sardareh, Brown & Denny, 2021).

Επιμέρους μεθοδολογικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν μέσω του SPSS για την ανάλυση των δεδομένων είναι οι εξής (Θεοφίλου, 2019; Χαλικιάς, 2015; George, & Mallery, 2019; Sharma & Jha, 2023; Egbert & Staples, 2019):

1. **Ανάλυση Αξιοπιστίας** των ερευνητικών εργαλείων μέσω του διαγνωστικού ελέγχου Αξιοπιστίας (Reliability Test) και τη διεξαγωγή του δείκτη Cronbach's α . Ο συντελεστής α του Cronbach αποτελεί ένα δείκτη αξιοπιστίας της δομής του ερευνητικού εργαλείου, ο οποίος λαμβάνει τιμές από -1 έως και 1. Αν η τιμή του δείκτη είναι υψηλότερη του κριτηρίου του 0,700 θεωρείται αποδεκτή και αναδεικνύει το βαθμό που θεωρείται αξιόπιστο.
2. **Περιγραφική Στατιστική Ανάλυση** μέσω της διεξαγωγής των κατανομών συχνοτήτων (Πλήθος N, Ποσοστωση %) με την βοήθεια της τεχνικής των Frequencies Statistics αλλά και των περιγραφικών στατιστικών (Descriptive Statistics) με τη διεξαγωγή του μέσου όρου (MO, mean) και της τυπικής απόκλισης (TA, St. Deviation). Συμπληρωματικά αυτών παρατίθενται διαγράμματα (πίτες, ραβδογράμματα), για την πληρέστερη απεικόνιση των αποτελεσμάτων.

3. **Επαγωγική Στατιστική Ανάλυση** των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της Ανάλυσης Παραγόντων (Factor Analysis, FA) ως μια πολυμεταβλητή τεχνική, που επεξηγεί τις συσχετίσεις μεταξύ μεταβλητών, θεωρώντας ότι επαφίονται στην υπόσταση κοινών παραγόντων, που δεν είναι ορατοί, με αποτέλεσμα να επιτυγχάνεται η απομείωση των αρχικών πολλαπλών μεταβλητών με την υποκατάστασή τους με νέες –λιγότερες– σε αριθμό υποκλίμακες που καλούνται «παράγοντες». Οι παράγοντες αυτοί είναι πλέον «μετρήσιμοι» και επεξηγούν πλήρως το υπό μελέτη ζήτημα. Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκαν Αναλύσεις Κυρίων Συνιστωσών (Principal Component Analysis, PCA) με κριτήριο οι κύριες συνιστώσες να ερμηνεύουν τουλάχιστον το 50% της συνολικής διακύμανσης των αρχικών μεταβλητών, με περιστροφή Varimax για να απομειωθεί το πλήθος των μεταβλητών με υψηλή επιβάρυνση σε κάθε παράγοντα, με κανονικοποίηση Kaiser όπου το κριτήριο Kaiser γνωστοποιεί τη χρήση συνιστωσών που έχουν ιδιοτιμή μεγαλύτερης της μονάδας ($eigenvalue > 1$) και το διάγραμμα Scree Plot να αποδίδει γραφικά τον αριθμό των συνιστωσών και η ευθεία που αναπαριστά να αλλάζει απότομα κλίση δημιουργώντας μια αμβλεία γωνία υπό μορφή «αγκώνα», με τον άξονα X να δέχεται το πλήθος των συνιστωσών, ενώ ο άξονα Y την ιδιοτιμή. Τέλος, στις περιπτώσεις των ερευνητικών υποθέσεων που αφορούσαν σε προσδιορισμό της ισότητας ή της διαφοροποίησης των μέσων τιμών υπό εξέταση μεταβλητών, χρησιμοποιήθηκε ο έλεγχος One Way ANOVA, ώστε να αναδειχθεί η επιβεβαίωση ή απόρριψη αυτών σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ίσο με 0,05.

5.10. Διασφάλιση Ερευνητικής Δεοντολογίας

Η διασφάλιση της ερευνητικής δεοντολογίας εδράζεται στον σεβασμό του απορρήτου των προσωπικών δεδομένων τα οποία διασφαλίζουν μια στατιστική απόδοση των στάσεων και των αντιλήψεων ανθρώπων μπροστά σε κοινωνικά φαινόμενα (May & Perry, 2022). Ο ερευνητής για να εγγυηθεί την ηθική και δεοντολογία της έρευνας κατά την διανομή του ερωτηματολογίου

ΕΑΑΣΕΦΑ, την διανομή της Κλίμακας ΚΑΣΜ αλλά και κατά την συμπλήρωση της Κλίμακας Παρατήρησης ΚΠΣΜ προέβη στη γραπτή ενημέρωση του συμμετέχοντος στην έρευνα με τον σκοπό της έρευνας, τους κανόνες της ηθικής και της δεοντολογίας. Αναφορικά με την εχεμύθεια, το απόρρητο, αλλά και την δυνατότητα των συμμετεχόντων να εκφράσουν τυχόν παράπονα ή απορίες, αλλά και να διακόψουν τη συμμετοχή τους στην έρευνα σε όποιο σημείο της το επιθυμούν.

Ο ερευνητής πλαισίωσε το ΕΑΑΣΕΦΑ με ένα «Έντυπο Ενημέρωσης Και Συγκατάθεσης Συμμετέχοντα Σε Έρευνα», δήλωσε ότι εγγυάται προσωπικά την απόλυτη εχεμύθεια και την ανωνυμία των συμμετεχόντων καθώς και ότι οι απαντήσεις τους θα παραμείνουν εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για την εκτέλεση στατιστικής ανάλυσης δεδομένων και την απώτερη διεξαγωγή ερευνητικών συμπερασμάτων στο υπό εξέταση θέμα.

Στις ΚΑΣΜ και ΚΠΣΜ ο ερευνητής προσωπικά εγγυήθηκε την απόλυτη εχεμύθεια και την ανωνυμία των μαθητών που συμμετέχουν στην έρευνα καθώς και ότι οι απαντήσεις τους θα παραμείνουν εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για την διεξαγωγή στατιστικής ανάλυσης. Επιπλέον, σημείωσε πως η συμμετοχή στην έρευνα αλλά και η παρατήρηση θα επιτραπεί μόνο σε μαθητές για τους οποίους υπάρχει συγκατάθεση μετά την σύμφωνη γνώμη του γονέα ή του/της κηδεμόνα τους. Ακόμη, σημειώνεται σχετικά με την ΚΠΣΜ ότι οι επιλογές στην συχνότητα εμφάνισης μιας συμπεριφοράς από τον εκάστοτε μαθητή/μαθήτρια πρόκυπταν μετά από τη σύμφωνη γνώμη του ερευνητή και του εκπαιδευτικού φυσικής αγωγής, ώστε να διασφαλιστεί η εγκυρότητα και η δίκαιη απόδοση της συμπεριφοράς των μαθητών. Όπως επίσης, οι δύο παρατηρητές είναι αποκλειστικά υπεύθυνοι για τη συλλογή δεδομένων, καθώς δεν λαμβάνουν απαντήσεις από τους μαθητές αλλά βασίζονται μόνο στην παρατήρηση αυτών.

5.11. Περιορισμοί Έρευνας

Ως περιοριστικά σημεία της έρευνας θωρήθηκαν τα εξής:

1. Εξέταση ευαίσθητων θεμάτων πολυπολιτισμικότητας, πολιτισμικού πλουραλισμού και πολιτισμικής ετερότητας που προκαλούν αμηχανία, με αποτέλεσμα την αδυναμία συμμετοχής κάποιων εκπαιδευτικών και μαθητών στην έρευνα.
2. Εξειδίκευση στη στατιστική ανάλυση του ερωτηματολογίου και Κλιμάκων
3. Μικρό δείγμα παρατήρησης για την Κλίμακα ΚΑΣΜ.
4. Υποκειμενικότητα ερευνητή κατά την παρατήρηση των μαθητών.
5. Υποκειμενικότητα δείγματος για απόδοση των κοινωνικά «αποδεκτών» απαντήσεων.

6. Αποτελέσματα Ανάλυσης

6.1. Περιγραφική Ανάλυση Ερωτηματολογίου ΕΑΑΣΕΦΑ

Στον Πίνακα 1, απεικονίζεται η ανάλυση της κοινωνικο/δημογραφικής μεταβλητής των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αναφορικά με την περιοχή εγκατάστασής τους αλλά και την ειδικότητά τους.

Οι 459 (58.5%) εκπαιδευτικοί απάντησαν πως προέχονται από αστική περιοχή, οι 103 (13.2%) από ημιαστική και οι 219 (28%) από αγροτική.

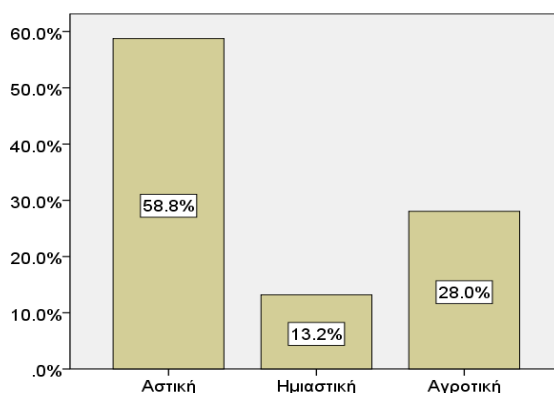
Επίσης, αναφορικά με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών, η πλειοψηφία αυτών και συγκεκριμένα οι 716 (91.7%) είναι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής (ΠΕ11) και οι 65 (8.3%)

εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Δάσκαλοι, ΠΕ70).

Πίνακας 1. ΕΑΑΣΕΦΑ: Κατανομή δείγματος ανά περιοχή διαμονής και ειδικότητα εκπαιδευτικού

		N	%
Περιοχή διαμονής	Αστική	459	58.8%
	Ημιαστική	103	13.2%
	Αγροτική	219	28.0%
	Σύνολο	781	100.0%
Ειδικότητα Εκπαιδευτικού	Φυσική Αγωγής ΠΕ11	716	91.7%
	Δάσκαλος ΠΕ70	65	8.3%
Σύνολο		781	100.0%

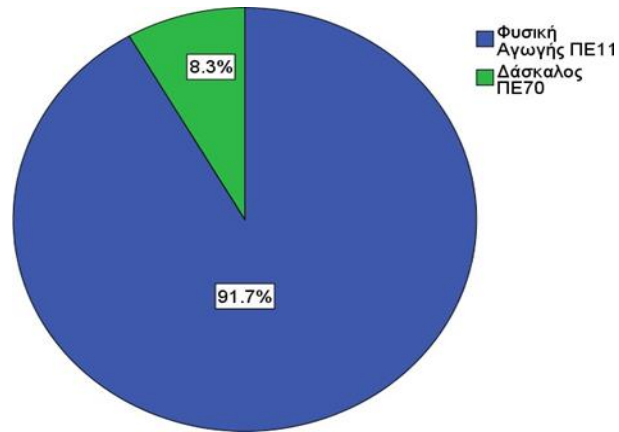
Σύμφωνα με το παρακάτω Διάγραμμα 1 προκύπτει ότι το 58.8% των εκπαιδευτικών κατοικεί σε αστική περιοχή, το 13.2% σε ημιαστική και το 28.0% σε αγροτική.



Διάγραμμα 1. ΕΑΑΣΕΦΑ: Κατανομή περιοχής διαμονής δείγματος

Επίσης, από την παρακάτω διαγραμματική απεικόνιση (Διάγραμμα 2) γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος αφορά εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής ΠΕ 11. Ειδικότερα, βλέπουμε ότι το 91.7% των ερωτηθέντων είναι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής και το

8.3% εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Δάσκαλοι, ΠΕ70).



Διάγραμμα 2. ΕΑΑΣΕΦΑ: Κατανομή ειδικότητας δείγματος

Με βάση τον παρακάτω Πίνακα 2, οι 418 (53.5%) από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς είναι άνδρες και οι 363 (46.5%) γυναίκες.

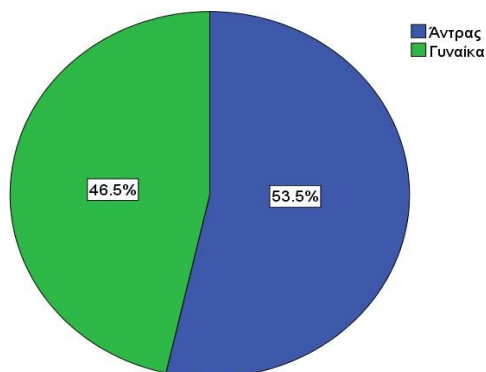
Επίσης, οι 698 (89.4%) εκπαιδευτικοί είναι μόνιμοι ενώ 83 (10.6%) είναι αναπληρωτές.

Επιπλέον, οι 25 (3.2%) εκπαιδευτικοί έχουν προϋπηρεσία στο επάγγελμα 0-5 έτη, 53 (6.8%) εκπαιδευτικοί 6-10 έτη, 172 (22%) εκπαιδευτικοί 11-15 έτη, οι 370 (47.4%) εκπαιδευτικοί 16-25 έτη και 161 (20.6%) εκπαιδευτικοί άνω από 25 έτη.

Πίνακας 2. ΕΑΑΣΕΦΑ: Κατανομή δείγματος εκπαιδευτικών ανά φύλο, σχέση εργασίας και έτη υπηρεσίας

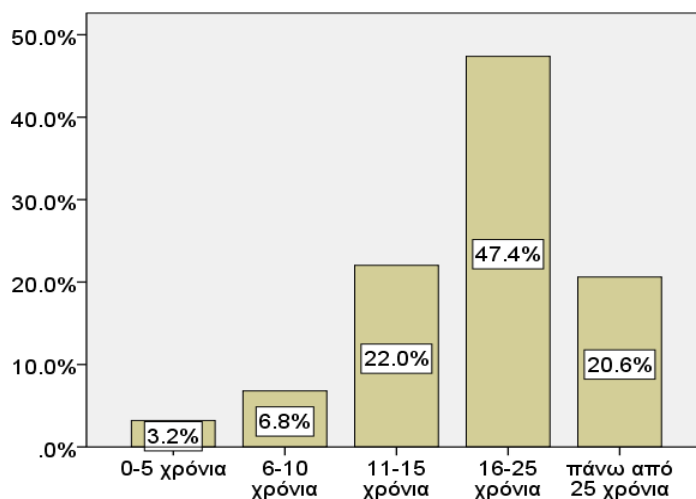
		N	%
Φύλο	Άνδρας	418	53.5%
	Γυναίκα	363	46.5%
	Σύνολο	781	100.0%
Σχέση εργασίας	Μόνιμος	698	89.4%
	Αναπληρωτής	83	10.6%
	Σύνολο	781	100.0%
Έτη υπηρεσίας	0-5	25	3.2%
	6-10	53	6.8%
	11-15	172	22.0%
	16-25	370	47.4%
	25+	161	20.6%
	Σύνολο	781	100.0%

Από την παρακάτω διαγραμματική απεικόνιση (Διάγραμμα 3) συνάγεται ότι το 53.5% των συμμετεχόντων είναι άνδρες και το 46.5% γυναίκες.



Διάγραμμα 3. ΕΑΑΣΣΕΦΑ: Κατανομή φύλου δείγματος εκπαιδευτικών

Στην παρακάτω διαγραμματική απεικόνιση (Διάγραμμα 4) συνάγεται το συμπέρασμα ότι το 3.2% των εκπαιδευτικών έχουν προϋπηρεσία στο επάγγελμα έως 5 έτη, το 6.8% 6-10 έτη, το 22.0% 11-15 έτη, το 47.4% 16-25 έτη και το 20.6% άνω από 25 έτη.



Διάγραμμα 4. ΕΑΑΣΣΕΦΑ: Κατανομή προϋπηρεσίας δείγματος εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τα δεδομένα από τον παρακάτω πίνακα συχνοτήτων (Πίνακα 3) γίνεται αντιληπτό ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, ήτοι οι 522 (66.8%) κατέχουν αποκλειστικά και μόνο πτυχίο Ανώτερης και Ανώτατης Σχολής (ΑΕΙ / ΤΕΙ), ακολουθούν οι 210 (26.9%) οι οποίοι έχουν λάβει μεταπτυχιακό τίτλο, οι 37 (4.7%) είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος ενώ οι 12 (1.5%) έχουν αποκτήσει επιπλέον δεύτερο πτυχίο σπουδών.

Πίνακας 3. ΕΑΑΣΕΦΑ: Κατανομή ετών σπουδών δείγματος εκπαιδευτικών

	N	%
Πτυχίο ΑΕΙ-ΤΕΙ	522	66.8%
Δεύτερο πτυχίο	12	1.5%
Μεταπτυχιακό	210	26.9%
Διδακτορικό	37	4.7%
Σύνολο	781	100%

Στον παρακάτω πίνακα συχνοτήτων (Πίνακας 4) παραθέτονται στοιχεία σχετικά με την κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών που αποσπάστηκε στο εξωτερικό, από το σύνολο των 781 ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, μόνο οι 21 (2.7%) εκπαιδευτικοί απάντησαν πως έχουν πάρει απόσπαση για το εξωτερικό, ενώ οι υπόλοιποι 760 (97.3%) απάντησαν αρνητικά.

Από όσους εκπαιδευτικούς απάντησαν θετικά, οι 6 (28.6%) αποσπάστηκαν στη Γερμανία, οι 2 (9.5%) στην Κύπρο, οι 2 (9.5%) στην στο Ηνωμένο Βασίλειο, οι 2 (9.5%) στην Αργεντινή, οι 2 (9.5%) στην Αίγυπτο, οι 2 (9.5%) στην Αυστραλία, οι 2 (9.5%) στην Γαλλία, οι 2 (9.5%) στις ΗΠΑ και ένας (4.8%) στην Αλβανία (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. ΕΑΑΣΕΦΑ: Κατανομή δείγματος εκπαιδευτικών που αποσπάστηκε στο εξωτερικό

		N	%
Απόσπασηεξωτερικό	Ναι	21	2.7%
	Όχι	760	97.3%
	Σύνολο	781	100.0%
Αν ναι, σε ποια χώρα ...	Γερμανία	6	28.6%
	Γαλλία	2	9.5%
	Κύπρος	2	9.5%
	Ηνωμένο Βασίλειο	2	9.5%
	Αλβανία	1	4.8%
	ΗΠΑ	2	9.5%
	Αργεντινή	2	9.5%
	Αίγυπτος	2	9.5%
	Αυστραλία	2	9.5%
	Σύνολο	781	100.0%

Στον παρακάτω πίνακα συχνοτήτων (Πίνακας 5) παραθέτονται στοιχεία σχετικά με την κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών που γεννήθηκε στο εξωτερικό και τη χώρα. Σχετικά με το αν γεννήθηκαν στο εξωτερικό, από το σύνολο του δείγματος των εκπαιδευτικών, οι 150 (19.2%) απάντησαν θετικά και οι 631 (80.8%) απάντησαν αρνητικά.

Από το σύνολο των 150 εκπαιδευτικών που γεννήθηκαν στο εξωτερικοί, προέκυψε οι:

1. 55 εκπαιδευτικοί στην Γερμανία (36.7%)
2. 11 εκπαιδευτικοί στην Αυστρία (7,3%)
3. 10 εκπαιδευτικοί στη Βουλγαρία (6,7%)
4. 9 εκπαιδευτικοί στο Ηνωμένο Βασίλειο (6%)
5. 8 εκπαιδευτικοί στις ΗΠΑ (3%)
6. 7 εκπαιδευτικοί στη Γαλλία (4.7%)
7. 6 εκπαιδευτικοί στον Καναδά (4%)
8. 6 εκπαιδευτικοί στη Ρουμανία (4%)

9. 6 εκπαιδευτικοί στη Γιουγκοσλαβία (6%)
10. 4 εκπαιδευτικοί στην Σουηδία (3,3%)
11. 4 εκπαιδευτικοί στην Κύπρο (2,7%)
12. 2 εκπαιδευτικοί στην Ουγγαρία (2%)
13. 2 εκπαιδευτικοί στη Νότια Αφρική (2%)
14. 3 εκπαιδευτικοί στην Τουρκία (1,3%)
15. 2 εκπαιδευτικοί στην Ελβετία (1,3%)
16. 2 εκπαιδευτικοί στην Αργεντινή (1,3%)
17. 2 εκπαιδευτικοί (1,3%) στην Ιταλία

Πίνακας 5. ΕΑΑΣΕΦΑ: Κατανομή δείγματος εκπαιδευτικών που γεννήθηκε στο εξωτερικό και τη χώρα

ΕΑΑΣΕΦΑ: Κατανομή δείγματος εκπαιδευτικών		N	%
Γέννηση εξωτερικό	Ναι	150	19.2%
	Όχι	631	80.8%
	Σύνολο	781	100%
Χώρα προέλευσης	Γερμανία	55	36.7%
	Γαλλία	7	4.7%
	Ηνωμένο Βασίλειο	9	6.0%
	Ιταλία	2	1.3%
	Κύπρος	4	2.7%
	Σερβία	6	4.0%
	Γιουγκοσλαβία	9	6.0%
	Ουγγαρία	3	2.0%
	Ρουμανία	6	4.0%
	Βουλγαρία	10	6.7%
	Σουηδία	5	3.3%
	Ελβετία	2	1.3%
	ΗΠΑ	8	5.3%
	Καναδάς	6	4.0%
	Αργεντινή	2	1.3%
	Αυστραλία	11	7.3%
	Τουρκία	2	1.3%
	Νότια Αφρική	3	2.0%
		Σύνολο	150

Στον παρακάτω πίνακα συχνοτήτων (Πίνακας 6) παραθέτονται σχετικά με την κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών με βάση την επιμόρφωσή τους. Από το σύνολο των 781 ερωτηθέντων εκπαιδευτικών οι 159 (20.4%) απάντησαν θετικά στην ερώτηση που αφορά την επιμόρφωση στις βασικές σπουδές, ενώ οι υπόλοιποι 622 (79.6%) απάντησαν αρνητικά. Επίσης, οι 344 (44.0%) εκπαιδευτικοί απάντησαν θετικά στην ερώτηση σχετικά με τη συμμετοχή τους σε επιμορφωτικά σεμινάρια και 437 (56.0%) απάντησαν αρνητικά (Πίνακας 6).

Πίνακας 6. ΕΑΑΣΕΦΑ: Κατανομή δείγματος εκπαιδευτικών με βάση την επιμόρφωση

ΕΑΑΣΕΦΑ: Κατανομή δείγματος εκπαιδευτικών		N	%
Επιμόρφωση σε βασικές σπουδές	Ναι	159	20.4%
	Όχι	622	79.6%
	Σύνολο	781	100.0%
Συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια	Ναι	344	44.0%
	Όχι	437	56.0%
	Σύνολο	781	100.0%

Στον παρακάτω πίνακα συχνοτήτων (Πίνακας 7) παραθέτονται σχετικά με την κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών με βάση την άποψή τους για τους/τις μαθητές/τριες τους.

Από τον Πίνακα 7 συνάγεται ότι στην ερώτηση «Κάθε μαθητής μπορεί να έχει ίσες ευκαιρίες να μάθει και να επιτύχει στη φυσική αγωγή» από το σύνολο του δείγματος οι 570 (73%) εκπαιδευτικοί απάντησαν πως συμφωνούν απόλυτα και οι 2 (0.3%) απάντησαν πως διαφωνούν απόλυτα. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφέρουμε ότι οι εκπαιδευτικοί συνολικά συμφώνησαν κατά 93.3% (Συμφωνώ απόλυτα 73% και Συμφωνώ 22.3%) στην ερώτηση, το 3,6% των εκπαιδευτικών παρουσιάστηκε με μετριοπαθή στάση (Σχεδόν συμφωνώ 3.5% και Σχεδόν διαφωνώ 0.1%) ενώ το 1.2% των εκπαιδευτικών παρουσιάστηκαν με συνολικά αρνητική άποψη (Διαφωνώ 0.9% και Διαφωνώ απόλυτα 0.3%).

Στην ερώτηση «Οι μαθητές θα πρέπει να διδάσκονται να σέβονται αυτούς που είναι διαφορετικοί (ως προς το έθνος, φυλή, χρώμα και πολιτισμό) από αυτούς», οι 696 (89.1%) εκπαιδευτικοί απάντησαν πως συμφωνούν απόλυτα και οι 3 εκ των ερωτηθέντων (0.4%) εκπαιδευτικών απάντησαν πως διαφωνούν απόλυτα. Επομένως, σε έναν επαναπροσδιορισμό της τοποθέτησης, οι εκπαιδευτικοί συνολικά συμφώνησαν κατά 93.3% (Συμφωνώ απόλυτα 89.1% και Συμφωνώ 9%) στην ερώτηση, το 1% των εκπαιδευτικών παρουσιάστηκε με μετριοπαθή στάση (Σχεδόν συμφωνώ 1% και Σχεδόν διαφωνώ 0%) ενώ το 0.9% των εκπαιδευτικών παρουσιάστηκε με συνολικά αρνητική άποψη (Διαφωνώ 0.5% και Διαφωνώ απόλυτα 0.4%).

Πίνακας 7. ΕΑΑΣΕΦΑ: Κατανομή άποψης δείγματος εκπαιδευτικών σχετικά με τους μαθητές

ΕΑΑΣΕΦΑ: Κατανομή άποψης δείγματος εκπαιδευτικών σχετικά με τους μαθητές	Απαντήσεις	N	%
1. Κάθε μαθητής μπορεί να έχει ίσες ευκαιρίες να μάθει και να επιτύχει στη φυσική αγωγή.	Συμφωνώ απόλυτα	570	73.0%
	Συμφωνώ	174	22.3%
	Σχεδόν συμφωνώ	27	3.5%
	Σχεδόν διαφωνώ	1	0.1%
	Διαφωνώ	7	0.9%
	Διαφωνώ απόλυτα	2	0.3%
	Σύνολο	781	100.0%
2. Οι μαθητές θα πρέπει να διδάσκονται να σέβονται αυτούς που είναι διαφορετικοί (ως προς το έθνος, φυλή, χρώμα και πολιτισμό) από αυτούς.	Συμφωνώ απόλυτα	696	89.1%
	Συμφωνώ	70	9.0%
	Σχεδόν συμφωνώ	8	1.0%
	Σχεδόν διαφωνώ	0	0.0%
	Διαφωνώ	4	0.5%
	Διαφωνώ απόλυτα	3	0.4%
	Σύνολο	781	100.0%

Στον παρακάτω πίνακα συχνοτήτων (Πίνακας 8) παραθέτονται σχετικά με την κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών με βάση την άποψή τους ως προς τους μαθητές σχετικά με τον σεβασμό και την οικονομική κατάσταση.

Από τον Πίνακα 8 συνάγεται ότι στην ερώτηση «Οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής θα πρέπει να βοηθούν τους μαθητές τους να αναπτύξουν σεβασμό στους εαυτούς τους και στους άλλους», οι 715 (91.5%) εκπαιδευτικοί απάντησαν πως συμφωνούν απόλυτα και μόλις οι 2 (0.3%) απάντησαν πως διαφωνούν απόλυτα. Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν κατά 98.7% (Συμφωνώ απόλυτα 91.5% και Συμφωνώ 7.2%) στην ερώτηση, το 0.6% των εκπαιδευτικών παρουσιάστηκε με μετριοπαθή στάση (Σχεδόν συμφωνώ 0.5% και Σχεδόν διαφωνώ 0.1%) ενώ το 0.7% των εκπαιδευτικών παρουσιάστηκε με συνολικά αρνητική άποψη (Διαφωνώ 0.4% και Διαφωνώ απόλυτα 0.3%).

Στην ερώτηση «Στη φυσική αγωγή δεν παίζει ρόλο αν ένας μαθητής είναι πλούσιος ή φτωχός, ο καθένας θα πρέπει να έχει τις ίδιες ευκαιρίες να επιτύχει», οι 725 (92.8%) εκπαιδευτικοί απάντησαν πως συμφωνούν απόλυτα ενώ μόνο ένας (0.1%) απάντησε πως διαφωνεί απόλυτα. Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν κατά 98% (Συμφωνώ απόλυτα 92.8% και Συμφωνώ 5.2%) στην ερώτηση, το 1.1% των εκπαιδευτικών παρουσιάστηκε με μετριοπαθή στάση (Σχεδόν συμφωνώ 1.0% και Σχεδόν διαφωνώ 0.1%) ενώ το 0.7% των εκπαιδευτικών παρουσιάστηκαν με συνολικά αρνητική άποψη (Διαφωνώ 0.6% και Διαφωνώ απόλυτα 0.1%).

Στην ερώτηση «Οι μαθητές θα πρέπει να εγκαταλείψουν τα πολιτισμικά τους πιστεύω και τις πολιτισμικές τους πρακτικές για να ενσωματωθούν» οι 331 (42.4%) από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς απάντησαν πως διαφωνούν και 323 (41.4%) απάντησαν πως διαφωνούν απόλυτα. Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί διαφώνησαν κατά 83.8% (Διαφωνώ 42.47% και Διαφωνώ απόλυτα 41.4%) στην ερώτηση, το 15.7% των εκπαιδευτικών παρουσιάστηκε με μετριοπαθή στάση (Σχεδόν συμφωνώ 0.3% και Σχεδόν διαφωνώ 15.4%) ενώ το 0.6% των εκπαιδευτικών παρουσιάστηκε με συνολικά θετική άποψη (Συμφωνώ απόλυτα 0.1% και Συμφωνώ 0.5%)

Πίνακας 8. ΕΑΑΣΕΦΑ: Κατανομή άποψης δείγματος εκπαιδευτικών προς τους μαθητές σχετικά με τον σεβασμό και την οικονομική κατάσταση

ΕΑΑΣΕΦΑ: Κατανομή άποψης δείγματος εκπαιδευτικών προς τους μαθητές σχετικά με τον σεβασμό και την οικονομική κατάσταση			
	Απαντήσεις	N	%
3. Οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής θα πρέπει να βοηθούν τους μαθητές τους να αναπτύξουν σεβασμό στους εαυτούς τους και στους άλλους.	Συμφωνώ απόλυτα	715	91.5%
	Συμφωνώ	56	7.2%
	Σχεδόν συμφωνώ	4	0.5%
	Σχεδόν διαφωνώ	1	0.1%
	Διαφωνώ	3	0.4%
	Διαφωνώ απόλυτα	2	0.3%
	Σύνολο	781	100.0%
4. Στη φυσική αγωγή δεν παίζει ρόλο αν ένας μαθητής είναι πλούσιος ή φτωχός, ο καθένας θα πρέπει να έχει τις ίδιες ευκαιρίες να επιτύχει.	Συμφωνώ απόλυτα	725	92.8%
	Συμφωνώ	41	5.2%
	Σχεδόν συμφωνώ	8	1.0%
	Σχεδόν διαφωνώ	1	0.1%
	Διαφωνώ	5	0.6%
	Διαφωνώ απόλυτα	1	0.1%
	Σύνολο	781	100.0%
5. Οι μαθητές θα πρέπει να εγκαταλείψουν τα πολιτισμικά τους πιστεύω και τις πολιτισμικές τους πρακτικές για να ενσωματωθούν.	Συμφωνώ απόλυτα	1	0.1%
	Συμφωνώ	4	0.5%
	Σχεδόν συμφωνώ	2	0.3%
	Σχεδόν διαφωνώ	120	15.4%
	Διαφωνώ	331	42.4%
	Διαφωνώ απόλυτα	323	41.4%
	Σύνολο	781	100.0%

Ο παρακάτω πίνακας συχνοτήτων (Πίνακας 9) παραθέτει στοιχεία σχετικά με την κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών με βάση την άποψή τους για τα πολιτισμικά στοιχεία των μαθητών.

Από τον Πίνακα 9 έπεται ότι στην ερώτηση «Κάθε πολιτισμική μειονότητα (κάθε διαφορετική πολιτισμική ομάδα) έχει να συνεισφέρει κάτι θετικό στην ελληνική κοινωνία», οι 325 (41.6%) εκπαιδευτικοί απάντησαν πως συμφωνούν και οι 4 (0.5%) απάντησαν πως διαφωνούν απόλυτα.

Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν κατά 78.5% (Συμφωνώ απόλυτα 36.9% και Συμφωνώ 41.6%) στην ερώτηση, το 18.3% των εκπαιδευτικών παρουσιάστηκε με μετριοπαθή στάση (Σχεδόν συμφωνώ 14.6% και Σχεδόν διαφωνώ 3.7%) ενώ το 3.2% των εκπαιδευτικών παρουσιάστηκε με συνολικά αρνητική άποψη (Διαφωνώ 2.7% και Διαφωνώ απόλυτα 0.5%).

Στην ερώτηση «Οι μαθητές πρέπει να νιώθουν υπερήφανοι για την πολιτιστική τους κληρονομιά» από το σύνολο των 781 ερωτηθέντων, οι 554 (70.9%) εκπαιδευτικοί απάντησαν πως συμφωνούν απόλυτα και μόλις οι 3 (0.4%) πως διαφωνούν απόλυτα. Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν κατά 94.6% (Συμφωνώ απόλυτα 70.9% και Συμφωνώ 23.7%) στην ερώτηση, το 4.2% των εκπαιδευτικών παρουσιάστηκε με μετριοπαθή στάση (Σχεδόν συμφωνώ 3.7% και Σχεδόν διαφωνώ 0.5%) ενώ το 1.2% των εκπαιδευτικών παρουσιάστηκε με συνολικά αρνητική άποψη (Διαφωνώ 0.8% και Διαφωνώ απόλυτα 0.4%).

Πίνακας 9. ΕΑΑΣΕΦΑ: Κατανομή άποψης δείγματος εκπαιδευτικών σχετικά με τα πολιτισμικά στοιχεία των μαθητών

ΕΑΑΣΕΦΑ: Κατανομή άποψης δείγματος εκπαιδευτικών σχετικά με τα πολιτισμικά στοιχεία των μαθητών			
	Απαντήσεις	N	%
6. Κάθε πολιτισμική μειονότητα (κάθε διαφορετική πολιτισμική ομάδα) έχει να συνεισφέρει κάτι θετικό στην ελληνική κοινωνία	Συμφωνώ απόλυτα	288	36.9%
	Συμφωνώ	325	41.6%
	Σχεδόν συμφωνώ	114	14.6%
	Σχεδόν διαφωνώ	29	3.7%
	Διαφωνώ	21	2.7%
	Διαφωνώ απόλυτα	4	0.5%
	Σύνολο	781	100.0%
7. Οι μαθητές πρέπει να νιώθουν υπερήφανοι για την πολιτιστική τους κληρονομιά	Συμφωνώ απόλυτα	554	70.9%
	Συμφωνώ	185	23.7%
	Σχεδόν συμφωνώ	29	3.7%
	Σχεδόν διαφωνώ	4	0.5%
	Διαφωνώ	6	0.8%
	Διαφωνώ απόλυτα	3	0.4%
	Σύνολο	781	100.0%

Στον παρακάτω πίνακα συχνοτήτων (Πίνακας 10) παραθέτονται σχετικά με την κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών με βάση την άποψή τους αναφορικά με τον πολιτισμό.

Από τον Πίνακα 10 προκύπτει ότι στην ερώτηση «*Όλοι οι μαθητές πρέπει να διδάσκονται και να μαθαίνουν τις πολιτισμικές διαφορές του κάθε λαού*» οι 292 (37.4%) εκ των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών απάντησαν πως συμφωνούν και οι 7 (0.9%) πως διαφωνούν απόλυτα. Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν κατά 72% (Συμφωνώ απόλυτα 34.6% και Συμφωνώ 37.4%) στην ερώτηση, το 25.1% των εκπαιδευτικών παρουσιάστηκε με μετριοπαθή στάση (Σχεδόν συμφωνώ 21.3% και Σχεδόν διαφωνώ 3.8%) ενώ το 2.9% των εκπαιδευτικών παρουσιάστηκε με συνολικά αρνητική άποψη (Διαφωνώ 2% και Διαφωνώ απόλυτα 0.9%).

Στην ερώτηση «*Απολαμβάνω να βρίσκομαι ανάμεσα σε ανθρώπους διαφορετικούς (ως προς τη θρησκεία, τον πολιτισμό, την εθνικότητα κ.ά.) από εμένα*» οι 298 (38.2%) εκπαιδευτικοί απάντησαν πως συμφωνούν και οι 9 (1.2%) πως διαφωνούν απόλυτα. Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν κατά 66.9% (Συμφωνώ απόλυτα 28.7% και Συμφωνώ 38.2%) στην ερώτηση, το 30% των εκπαιδευτικών παρουσιάστηκε με μετριοπαθή στάση (Σχεδόν συμφωνώ 23.6% και Σχεδόν διαφωνώ 6.4%) ενώ το 3.2% των εκπαιδευτικών παρουσιάστηκε με συνολικά αρνητική άποψη (Διαφωνώ 2% και Διαφωνώ απόλυτα 1.2%).

Τέλος, στην ερώτηση «*Η πολιτισμική ετερότητα είναι ένας πολύτιμος πόρος και θα πρέπει να διατηρηθεί*» οι 298 (38.2%) εκπαιδευτικοί απάντησαν πως συμφωνούν ενώ οι 4 (0.5%) απάντησαν πως διαφωνούν απόλυτα. Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν κατά 74.4% (Συμφωνώ απόλυτα 36.2% και Συμφωνώ 38.2%) στην ερώτηση, το 23% των εκπαιδευτικών παρουσιάστηκε με μετριοπαθή στάση (Σχεδόν συμφωνώ 17.9% και Σχεδόν διαφωνώ 5.1%) ενώ το 2.5% των εκπαιδευτικών παρουσιάστηκε με συνολικά αρνητική άποψη (Διαφωνώ 2% και Διαφωνώ απόλυτα 0.5%).

Πίνακας 10. ΕΑΑΣΕΦΑ: Κατανομή άποψης δείγματος εκπαιδευτικών σχετικά με τον πολιτισμό

ΕΑΑΣΕΦΑ: Κατανομή άποψης δείγματος εκπαιδευτικών σχετικά με τον πολιτισμό	Απαντήσεις	N	%
8. Όλοι οι μαθητές πρέπει να διδάσκονται και να μαθαίνουν τις πολιτισμικές διαφορές του κάθε λαού	Συμφωνώ απόλυτα	270	34.6%
	Συμφωνώ	292	37.4%
	Σχεδόν συμφωνώ	166	21.3%
	Σχεδόν διαφωνώ	30	3.8%
	Διαφωνώ	16	2.0%
	Διαφωνώ απόλυτα	7	0.9%
	Σύνολο	781	100.0%
9. Απολαμβάνω να βρίσκομαι ανάμεσα σε ανθρώπους διαφορετικούς (ως προς τη θρησκεία, τον πολιτισμό, την εθνικότητα κ.ά.) από εμένα	Συμφωνώ απόλυτα	224	28.7%
	Συμφωνώ	298	38.2%
	Σχεδόν συμφωνώ	184	23.6%
	Σχεδόν διαφωνώ	50	6.4%
	Διαφωνώ	16	2.0%
	Διαφωνώ απόλυτα	9	1.2%
	Σύνολο	781	100.0%
10. Η πολιτισμική ετερότητα είναι ένας πολύτιμος πόρος και θα πρέπει να διατηρηθεί	Συμφωνώ απόλυτα	283	36.2%
	Συμφωνώ	298	38.2%
	Σχεδόν συμφωνώ	140	17.9%
	Σχεδόν διαφωνώ	40	5.1%
	Διαφωνώ	16	2.0%
	Διαφωνώ απόλυτα	4	0.5%
	Σύνολο	781	100.0%

Στον παρακάτω πίνακα συχνοτήτων (Πίνακας 11) παραθέτονται στοιχεία σχετικά με την κατανομή της άποψης του δείγματος των εκπαιδευτικών αναφορικά με την αξία, τις δραστηριότητες και τα σχέδια του μαθήματος.

Σύμφωνα με τα στοιχεία του Πίνακα 11, προκύπτει ότι στην ερώτηση «Οι δραστηριότητες στο μάθημα της φυσικής αγωγής θα πρέπει να είναι αντιπροσωπευτικές από μια σειρά πολιτισμών» οι

258 (33.0%) εκπαιδευτικοί απάντησαν πως συμφωνούν και οι 21 (2.7%) πως διαφωνούν απόλυτα. Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν κατά 47% (Συμφωνώ απόλυτα 14% και Συμφωνώ 33%) στην ερώτηση, το 43.1% των εκπαιδευτικών παρουσιάστηκε με μετριοπαθή στάση (Σχεδόν συμφωνώ 30% και Σχεδόν διαφωνώ 13.1%) ενώ το 10% των εκπαιδευτικών παρουσιάστηκε με συνολικά αρνητική άποψη (Διαφωνώ 7.3% και Διαφωνώ απόλυτα 2.7%).

Στην ερώτηση «Οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής θα πρέπει να σχεδιάζουν δραστηριότητες που συναντούν τις διαφορετικές ανάγκες» οι 276 (35.3%) εκπαιδευτικοί απάντησαν πως συμφωνούν και οι 19 (2.4%) πως διαφωνούν απόλυτα. Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν κατά 61.3% (Συμφωνώ απόλυτα 26% και Συμφωνώ 35,3%) στην ερώτηση, το 29.3% των εκπαιδευτικών παρουσιάστηκε με μετριοπαθή στάση (Σχεδόν συμφωνώ 23.7% και Σχεδόν διαφωνώ 8.6%) ενώ το 6.4% των εκπαιδευτικών παρουσιάστηκε με συνολικά αρνητική άποψη (Διαφωνώ 4% και Διαφωνώ απόλυτα 2.4%).

Πίνακας 11. ΕΑΑΣΕΦΑ: Κατανομή άποψης δείγματος εκπαιδευτικών σχετικά με τις δραστηριότητες και τα σχέδια του μαθήματος

ΕΑΑΣΕΦΑ: Κατανομή άποψης δείγματος εκπαιδευτικών σχετικά με τις δραστηριότητες και τα σχέδια του μαθήματος			
	Απαντήσεις	N	%
11. Οι δραστηριότητες στο μάθημα της φυσικής αγωγής θα πρέπει να είναι αντιπροσωπευτικές από μια σειρά πολιτισμών	Συμφωνώ απόλυτα	109	14.0%
	Συμφωνώ	258	33.0%
	Σχεδόν συμφωνώ	234	30.0%
	Σχεδόν διαφωνώ	102	13.1%
	Διαφωνώ	57	7.3%
	Διαφωνώ απόλυτα	21	2.7%
	Σύνολο	781	100.0%
12. Οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής θα πρέπει να σχεδιάζουν δραστηριότητες που συναντούν τις διαφορετικές ανάγκες	Συμφωνώ απόλυτα	203	26.0%
	Συμφωνώ	276	35.3%
	Σχεδόν συμφωνώ	185	23.7%
	Σχεδόν διαφωνώ	67	8.6%
	Διαφωνώ	31	4.0%
	Διαφωνώ απόλυτα	19	2.4%
	Σύνολο	781	100.0%

Στον παρακάτω πίνακα συχνοτήτων (Πίνακας 12) παραθέτονται σχετικά με την κατανομή της άποψης του δείγματος των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εθνικότητα, τις προοπτικές και την επιρροή τους στον αθλητισμό.

Σύμφωνα με τα στοιχεία του Πίνακα 12, προκύπτει ότι στην ερώτηση «*Τα άτομα μιας μειονότητας θα πρέπει να υιοθετούν τις αξίες και τους τρόπους ζωής της κυρίαρχης κουλτούρας, πολιτισμού*» οι 255 (32.7%), από το σύνολο των 781 συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, απάντησαν πως σχεδόν συμφωνούν και οι 6 (0.8%) πως διαφωνούν απόλυτα. Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν κατά 36.2% (Συμφωνώ απόλυτα 12% και Συμφωνώ 24.2%) στην ερώτηση, το 50.8% των εκπαιδευτικών παρουσιάστηκε με μετριοπαθή στάση (Σχεδόν συμφωνώ 32.7% και Σχεδόν διαφωνώ 18.1%) ενώ το 13.1% των εκπαιδευτικών παρουσιάστηκε με συνολικά αρνητική άποψη (Διαφωνώ 12.3% και Διαφωνώ απόλυτα 0.8%).

Στην ερώτηση «*Οι προοπτικές ενός μεγάλου φάσματος εθνικών ομάδων πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στο αναλυτικό πρόγραμμα*» οι 245 (31.4%) εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι σχεδόν συμφωνούν και οι 26 (3.3%) ότι διαφωνούν απόλυτα. Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν κατά 47.1% (Συμφωνώ απόλυτα 15.9% και Συμφωνώ 31.2%) στην ερώτηση, το 42.5% των εκπαιδευτικών παρουσιάστηκε με μετριοπαθή στάση (Σχεδόν συμφωνώ 31.4% και Σχεδόν διαφωνώ 11.1%) ενώ το 10.3% των εκπαιδευτικών παρουσιάστηκε με συνολικά αρνητική άποψη (Διαφωνώ 7% και Διαφωνώ απόλυτα 3.3%).

Στην ερώτηση «*Οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι να διδάξουν σχετικά με τους τρόπους που επηρέασαν τον αθλητισμό*» 311 (39.8%) εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι συμφωνούν και μόλις 8 (1.0%) ότι διαφωνούν απόλυτα. Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν κατά 65.0% (Συμφωνώ απόλυτα 25.2% και Συμφωνώ 39.8%) στην ερώτηση, το 30.4% των εκπαιδευτικών παρουσιάστηκε με μετριοπαθή στάση (Σχεδόν συμφωνώ 22.2% και Σχεδόν διαφωνώ 8.2%) ενώ το 4.6% των εκπαιδευτικών παρουσιάστηκε με συνολικά αρνητική άποψη (Διαφωνώ 3.6% και Διαφωνώ απόλυτα 1.0%).

Πίνακας 12. ΕΑΑΣΕΦΑ: Κατανομή του δείγματος εκπαιδευτικών σχετικά με την εθνικότητα, τις προοπτικές και την επιρροή τους στον αθλητισμό

ΕΑΑΣΕΦΑ: Κατανομή του δείγματος εκπαιδευτικών σχετικά με την εθνικότητα, τις προοπτικές και την επιρροή τους στον αθλητισμό			
	Απαντήσεις	N	%
13. Τα άτομα μιας μειονότητας θα πρέπει να υιοθετούν τις αξίες και τους τρόπους ζωής της κυρίαρχης κουλτούρας, πολιτισμού	Συμφωνώ απόλυτα	94	12.0%
	Συμφωνώ	189	24.2%
	Σχεδόν συμφωνώ	255	32.7%
	Σχεδόν διαφωνώ	141	18.1%
	Διαφωνώ	96	12.3%
	Διαφωνώ απόλυτα	6	0.8%
	Σύνολο	781	100.0%
14. Οι προοπτικές ενός μεγάλου φάσματος εθνικών ομάδων πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στο αναλυτικό πρόγραμμα	Συμφωνώ απόλυτα	124	15.9%
	Συμφωνώ	244	31.2%
	Σχεδόν συμφωνώ	245	31.4%
	Σχεδόν διαφωνώ	87	11.1%
	Διαφωνώ	55	7.0%
	Διαφωνώ απόλυτα	26	3.3%
	Σύνολο	775	100.0%
15. Οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι να διδάξουν σχετικά με τους τρόπους που επηρέασαν τον αθλητισμό	Συμφωνώ απόλυτα	197	25.2%
	Συμφωνώ	311	39.8%
	Σχεδόν συμφωνώ	173	22.2%
	Σχεδόν διαφωνώ	64	8.2%
	Διαφωνώ	28	3.6%
	Διαφωνώ απόλυτα	8	1.0%
	Σύνολο	781	100.0%

Στον παρακάτω πίνακα συχνοτήτων (Πίνακας 13) παραθέτονται σχετικά με την κατανομή της άποψης του δείγματος των εκπαιδευτικών αναφορικά με τον πολιτισμικό πλουραλισμό.

Σύμφωνα με τα στοιχεία του Πίνακα 13, προκύπτει ότι στην ερώτηση «Νιώθω άβολα ανάμεσα σε μαθητές που η εθνική, πολιτιστική τους κληρονομιά είναι διαφορετική από τη δική μου» από το σύνολο των ερωτηθέντων, οι 408 (52.2%) εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι διαφωνούν

απόλυτα και μόλις οι 10 (1.3%) ότι συμφωνούν απόλυτα. Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν κατά 3.2% (Συμφωνώ απόλυτα 1.3% και Συμφωνώ 1.9%) στην ερώτηση, το 10.1% των εκπαιδευτικών παρουσιάστηκε με μετριοπαθή στάση (Σχεδόν συμφωνώ 4.4% και Σχεδόν διαφωνώ 8.7%) ενώ το 83.7% των εκπαιδευτικών παρουσιάστηκε με συνολικά αρνητική άποψη (Διαφωνώ 31.5% και Διαφωνώ απόλυτα 52.2%).

Στην ερώτηση «*Η πολιτισμική ετερότητα είναι μια αρνητική δύναμη στην ανάπτυξη της Ελληνικής κοινωνίας*» η πλειοψηφία των συμμετεχόντων των εκπαιδευτικών διαφώνησε απόλυτα, οι 286 (36.6%) και οι 301 διαφώνησαν (38.5%). Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν κατά 3.9% (Συμφωνώ απόλυτα 0.6% και Συμφωνώ 3.3%) στην ερώτηση, το 20.9% των εκπαιδευτικών παρουσιάστηκε με μετριοπαθή στάση (Σχεδόν συμφωνώ 6.9% και Σχεδόν διαφωνώ 14.0%) ενώ το 75.1% των εκπαιδευτικών παρουσιάστηκε με συνολικά αρνητική άποψη (Διαφωνώ 38.5% και Διαφωνώ απόλυτα 36.6%).

Πίνακας 13. ΕΑΑΣΕΦΑ: Κατανομή δείγματος εκπαιδευτικών σχετικά με τον πολιτισμικό πλουραλισμό

ΕΑΑΣΕΦΑ: Κατανομή δείγματος εκπαιδευτικών σχετικά με τον πολιτισμικό πλουραλισμό			
	Απαντήσεις	N	%
16. Νιώθω άβολα ανάμεσα σε μαθητές που η εθνική, πολιτιστική τους κληρονομιά είναι διαφορετική από τη δική μου	Συμφωνώ απόλυτα	10	1.3%
	Συμφωνώ	15	1.9%
	Σχεδόν συμφωνώ	34	4.4%
	Σχεδόν διαφωνώ	68	8.7%
	Διαφωνώ	246	31.5%
	Διαφωνώ απόλυτα	408	52.2%
	Σύνολο	781	100.0%
17. Η πολιτισμική ετερότητα είναι μια αρνητική δύναμη στην ανάπτυξη της Ελληνικής κοινωνίας	Συμφωνώ απόλυτα	5	0.6%
	Συμφωνώ	26	3.3%
	Σχεδόν συμφωνώ	54	6.9%
	Σχεδόν διαφωνώ	109	14.0%
	Διαφωνώ	301	38.5%
	Διαφωνώ απόλυτα	286	36.6%
	Σύνολο	781	100.0%

Στον παρακάτω πίνακα συχνοτήτων (Πίνακας 14) παραθέτονται σχετικά με την κατανομή της άποψης του δείγματος των εκπαιδευτικών αναφορικά με την πολιτισμική και οικονομική ετερότητα.

Σύμφωνα με τα στοιχεία του Πίνακα 14, προκύπτει ότι στην ερώτηση «*Οι μαθητές που προέρχονται από τις μειονότητες είναι δύσκολο να ασκηθούν*», από το σύνολο των 781 εκπαιδευτικών του δείγματος, οι 535 (68.5%) απάντησαν πως διαφωνούν απόλυτα και οι 7 (0.9%) πως συμφωνούν απόλυτα. Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν κατά 3.7% (Συμφωνώ απόλυτα 1.4% και Συμφωνώ 2.3%) στην ερώτηση, το 13.1% των εκπαιδευτικών παρουσιάστηκε με μετριοπαθή στάση (Σχεδόν συμφωνώ 5.8% και Σχεδόν διαφωνώ 7.3%) ενώ το 83.3% των εκπαιδευτικών παρουσιάστηκε με συνολικά αρνητική άποψη (Διαφωνώ 27.7% και Διαφωνώ απόλυτα 55.6%).

Στην ερώτηση «*Δεν υπάρχει τίποτα να κάνουν τα εκπαιδευτικά συστήματα για μαθητές από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα*» 434 (55.6%) εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι διαφωνούν απόλυτα και 11 (1.4%) απάντησαν ότι συμφωνούν απόλυτα. Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν κατά 3.1% (Συμφωνώ απόλυτα 0.9% και Συμφωνώ 2.2%) στην ερώτηση, το 6% των εκπαιδευτικών παρουσιάστηκε με μετριοπαθή στάση (Σχεδόν συμφωνώ 2.7% και Σχεδόν διαφωνώ 3.3%) ενώ το 90.9% των εκπαιδευτικών παρουσιάστηκε με συνολικά αρνητική άποψη (Διαφωνώ 22.4% και Διαφωνώ απόλυτα 68.5%).

Πίνακας 14. ΕΑΑΣΕΦΑ: Κατανομή άποψης δείγματος εκπαιδευτικών σχετικά με την πολιτισμική και οικονομική ετερότητα

ΕΑΑΣΕΦΑ: Κατανομή άποψης δείγματος εκπαιδευτικών σχετικά με την πολιτισμική και οικονομική ετερότητα			
	Απαντήσεις	N	%
18. Δεν υπάρχει τίποτα να κάνουν τα εκπαιδευτικά συστήματα για μαθητές από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα	Συμφωνώ απόλυτα	11	1.4%
	Συμφωνώ	18	2.3%
	Σχεδόν συμφωνώ	45	5.8%
	Σχεδόν διαφωνώ	57	7.3%
	Διαφωνώ	216	27.7%
	Διαφωνώ απόλυτα	434	55.6%
	Σύνολο	781	100.0%
19. Οι μαθητές που προέρχονται από τις μειονότητες είναι δύσκολο να ασκηθούν	Συμφωνώ απόλυτα	7	0.9%
	Συμφωνώ	17	2.2%
	Σχεδόν συμφωνώ	21	2.7%
	Σχεδόν διαφωνώ	26	3.3%
	Διαφωνώ	175	22.4%
	Διαφωνώ απόλυτα	535	68.5%
	Σύνολο	781	100.0%

Αναφορικά με τα αποτελέσματα του ελέγχου αξιοπιστίας Cronbach's A που παρουσιάζονται στον παραπάνω Πίνακα 15, προκύπτει ότι οι Παράγοντες του Ερωτηματολογίου ΕΑΑΣΕΦΑ φανερώνουν υψηλή αξιοπιστία καθώς ο συντελεστής Cronbach' s a λαμβάνει τιμές από 0.720 έως 0.844. Η συνολική τιμή του ερωτηματολογίου ΕΑΑΣΕΦΑ ισούται με 0,751, η οποία αναδεικνύει ικανοποιητική αξιοπιστία και επιτυχή ακρίβεια για το σύνολο του ερωτηματολογίου.

Σύμφωνα με τα στοιχεία του Πίνακα 15 ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach 's a για τους

Παράγοντες του ΕΑΑΣΕΦΑ προκύπτουν:

1. Παράγοντας 1. Εκτιμώ τον Πολιτισμικό Πλουραλισμό (ΠΠ): Συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach' s a ίσος με 0.813
2. Παράγοντας 2. Δίνω αξία στον ΠΠ: Συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach' s a ίσος με 0.844
3. Παράγοντας 3. Εφαρμόζω τον ΠΠ: Συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach' s a ίσος με 0.791
4. Παράγοντας 4. Νιώθω άβολα με την Πολιτισμική Ετερότητα (ΠΕ): Συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach' s a ίσος με 0.720

Πίνακας 15. ΕΑΑΣΕΦΑ: Αποτελέσματα ελέγχου Cronbach's Alpha

ΕΑΑΣΕΦΑ: Αποτελέσματα ελέγχου Cronbach		Cronbach's Alpha	N of Items
Εκτιμώ τον Πολιτισμικό Πλουραλισμό (ΠΠ)	1-5	0.813	5
Δίνω αξία στον ΠΠ	6-10	0.844	5
Εφαρμόζω τον ΠΠ	11-15	0.791	5
Νιώθω άβολα με την Πολιτισμική Ετερότητα (ΠΕ)	16-19	0.720	4
Σύνολο ΕΑΑΣΕΦΑ	1-19	0.751	19

Ο παρακάτω πίνακας συχνότητων περιλαμβάνει τα περιγραφικά στατιστικά μέτρα και ειδικότερα τη μέση τιμή (Mean), την ελάχιστη και τη μέγιστη τιμή (Min και Max) και την τυπική απόκλιση (Standard Deviation) για τους Παράγοντες αλλά και το σύνολο του ερωτηματολογίου ΕΑΑΣΕΦΑ.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 16 προκύπτουν τα εξής:

1. Παράγοντας 1. Εκτιμώ τον Πολιτισμικό Πλουραλισμό (ΠΠ): Μέση τιμή 6.5, τυπική

απόκλιση 2.3, ελάχιστη τιμή 5 και μέγιστη τιμή 29

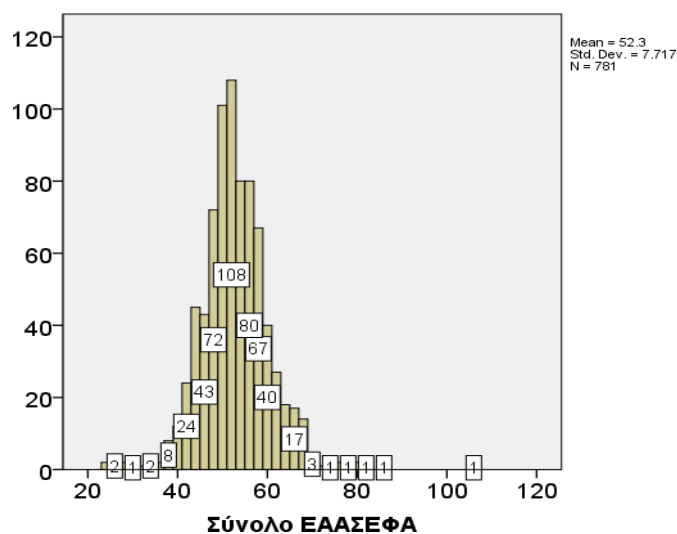
2. Παράγοντας 2. Δίνω αξία στον ΠΠ: Μέση τιμή 9.6, τυπική απόκλιση 3.8, ελάχιστη τιμή 5 και μέγιστη τιμή 26
3. Παράγοντας 3. Εφαρμόζω τον ΠΠ: Μέση τιμή 13.1, τυπική απόκλιση 4.4, ελάχιστη τιμή 5 και μέγιστη τιμή 30.
4. Παράγοντας 4. Νιώθω άβολα με την Πολιτισμική Ετερότητα (ΠΕ): Μέση τιμή 20.9, τυπική απόκλιση 3.1. , ελάχιστη τιμή 5 και μέγιστη τιμή 24.

Το συνολικό ΕΑΑΣΕΦΑ έχει μέση τιμή 50.1, τυπική απόκλιση 7.9., ελάχιστη τιμή 25 και μέγιστη τιμή 105.

Πίνακας 16. ΕΑΑΣΕΦΑ: Περιγραφικά στατιστικά μέτρα, Μέση Τιμή (Mean), Ελάχιστη και Μέγιστη Τιμή (Min & Max) και Τυπική Απόκλιση (Standard Deviation)

ΕΑΑΣΕΦΑ: Περιγραφικά στατιστικά μέτρα				
Παράγοντες ΕΑΑΣΕΦΑ	Min	Mean	SD	Max
Εκτιμώ τον Πολιτισμικό Πλουραλισμό (ΠΠ)	5.0	6.5	2.3	29.0
Δίνω αξία στον ΠΠ	5.0	9.6	3.8	26.0
Εφαρμόζω τον ΠΠ	5.0	13.1	4.4	30.0
Νιώθω άβολα με την Πολιτισμική Ετερότητα (ΠΕ)	5.0	20.9	3.1	24.0
Συνολικό ΕΑΑΣΕΦΑ	25.0	50.1	7.9	105.0

Ως προς τα εύρη των απαντήσεων, από την διαγραμματική απεικόνιση (Διάγραμμα 5) φαίνεται ότι 13 εκπαιδευτικοί έδωσαν απαντήσεις με μέση τιμή μεταξύ 20 - 40, 434 εκπαιδευτικοί μεταξύ 40 και 60, 22 εκπαιδευτικοί μεταξύ 60 και 80, 2 εκπαιδευτικοί μεταξύ 80 και 100 και ένας (1) εκπαιδευτικός μεταξύ 100 και 120.



Διάγραμμα 5. ΕΑΑΣΕΦΑ: Μέση Τιμή & Τοπική Απόκλιση

6.2. Περιγραφική Ανάλυση Κλίμακας ΚΑΣΜ

Σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα συχνοτήτων κατανομής του φύλου των 1045 μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα με χρήση της Κλίμακας ΚΑΣΜ, προέκυψε πως από το σύνολό τους, τα 523 (50.0%) ήταν αγόρια και τα 522 (50%) κορίτσια. Ως προς την εθνικότητα, οι 721 (69%) των συμμετεχόντων μαθητών ήταν γηγενείς και οι 324 (31%) αλλοδαποί (Πίνακας 17).

Πίνακας 17. ΚΑΣΜ: Κατανομή δείγματος μαθητών ως προς το φύλο και την εθνικότητα

ΚΑΣΜ: Κατανομή δείγματος μαθητών	Απαντήσεις	N	%
Φύλο	Αγόρι	523	50.0%
	Κορίτσι	522	50.0%
	Σύνολο	1045	100.0%
Εθνικότητα	Ελληνική	721	69.0%
	Αλλοδαπή	324	31.0%
	Σύνολο	1045	100.0%

Σύμφωνα με τον Πίνακα 18, προκύπτουν στοιχεία για την κατανομή του δείγματος των μαθητών ως προς την περιοχή διαβίωσης, τύπου σχολείου και τάξης αναφορικά με την περιοχή διαβίωσης.

Από το σύνολο του δείγματος, οι 361 (34.5%) μαθητές διαμένουν σε αστική περιοχή, οι 295 (28.2 %) σε ημιαστική / περιαστική και οι 389 (37.2%) σε αγροτική.

Ο τύπος σχολείου της πλειοψηφίας του δείγματος, ήτοι των 717 (68.6%) μαθητών, είναι το δημοτικό σχολείο της περιοχής και οι 328 (31.4%) φοιτούν σε διαπολιτισμικό δημοτικό σχολείο.

Επίσης, σχετικά με την τάξη φοίτησης, οι 552 (52.8%) μαθητές φοιτούν στην ΣΤ τάξη και οι 493 (47.2%) στην Ε τάξη.

Πίνακας 18. ΚΑΣΜ: Κατανομή δείγματος μαθητών ως προς την περιοχή διαβίωσης, τύπου σχολείου και τάξης

ΚΑΣΜ: Κατανομή δείγματος μαθητών			
	Απαντήσεις	N	%
Περιοχή	Αστική ζώνη	361	34.5%
	Ημιαστική / Περιαστική	295	28.2%
	Αγροτική	389	37.2%
	Σύνολο	1045	100.0%
Τύπος σχολείου	Κανονικό	717	68.6%
	Διαποτιστικό	328	31.4%
	Σύνολο	1045	100.0%
Τάξη	Πέμπτη τάξη	493	47.2%
	Έκτη τάξη	552	52.8%
	Σύνολο	1045	100.0%

Στον παρακάτω πίνακα συχνοτήτων (Πίνακας 19) παραθέτονται στοιχεία σχετικά με την κατανομή της άποψης του δείγματος των μαθητών αναφορικά ως προς την επιλογή τρόπων ασχολίας τους.

Σύμφωνα με τα στοιχεία του Πίνακα 19, προκύπτει ότι στην ερώτηση 1 «*Μου αρέσει να έχω φίλους παιδιά από άλλες χώρες*» οι 379 (63.6%) μαθητές απάντησαν Πάντα και μόλις οι 32 (31.1%) μαθητές απάντησαν Ποτέ. Συνολικά, οι μαθητές συμφώνησαν κατά 66.3% (Πάντα 30% και Πολλές φορές 36.3%) στην ερώτηση, το 20.5% των μαθητών παρουσιάστηκε με μετριοπαθή στάση, απαντώντας Συχνά ενώ το 13.3% των μαθητών παρουσίασε συνολικά αρνητική στάση (Σπάνια 10.2% και Ποτέ 3.1%).

Στην ερώτηση 2 «*Μου αρέσει να παίζω παιχνίδια με παιδιά από άλλες χώρες*» οι 350 (33.5%) μαθητές απάντησαν Πάντα και οι 38 (3.6%) απάντησαν Ποτέ. Συνολικά, οι μαθητές συμφώνησαν κατά 56.4% (Πάντα 33.5% και Πολλές φορές 29.3%) στην ερώτηση, το 22.9% των μαθητών παρουσιάστηκε με μετριοπαθή στάση, απαντώντας Συχνά, ενώ το 14.3% των μαθητών παρουσίασε συνολικά αρνητική στάση (Σπάνια 10.7% και Ποτέ 3.6%).

Στην ερώτηση 3 «*Αποφεύγω να κάνω φιλίες με παιδιά από άλλες χώρες*», οι 554 (53%) μαθητές απάντησαν Ποτέ και οι 24 (2.3%) μαθητές είπαν Πάντα. Συνολικά, οι μαθητές συμφώνησαν κατά 4.9% (Πάντα 2,3% και Πολλές φορές 2.6%) στην ερώτηση, το 7.7% των μαθητών παρουσιάστηκε με μετριοπαθή στάση, απαντώντας Συχνά, ενώ το 87.4% των μαθητών παρουσίασε συνολικά αρνητική στάση (Σπάνια 34.4% και Ποτέ 53%).

Πίνακας 19. ΚΑΣΜ: Κατανομή άποψης δείγματος μαθητών ως προς την επιλογή τρόπων ασχολίας τους

ΚΑΣΜ: Κατανομή άποψης δείγματος μαθητών ως προς την επιλογή τρόπων ασχολίας τους	Απαντήσεις	N	%
1. Μου αρέσει να έχω φίλους/παιδιά από άλλες χώρες	Ποτέ	32	3.1%
	Σπάνια	107	10.2%
	Συχνά	214	20.5%
	Πολλές φορές	313	30.0%
	Πάντα	379	36.3%
	Σύνολο	1045	100.0%
2. Μου αρέσει να παίζω παιχνίδια με παιδιά από άλλες χώρες	Ποτέ	38	3.6%
	Σπάνια	112	10.7%
	Συχνά	239	22.9%
	Πολλές φορές	306	29.3%
	Πάντα	350	33.5%
	Σύνολο	1045	100.0%
3. Αποφεύγω να κάνω φιλίες με παιδιά από άλλες χώρες	Ποτέ	554	53.0%
	Σπάνια	360	34.4%
	Συχνά	80	7.7%
	Πολλές φορές	27	2.6%
	Πάντα	24	2.3%
	Σύνολο	1045	100.0%

Στον παρακάτω πίνακα συχνοτήτων (Πίνακας 20) παραθέτονται στοιχεία σχετικά με την κατανομή της άποψης του δείγματος των μαθητών αναφορικά με την επικοινωνία τους με τους άλλους μαθητές. Σύμφωνα με τα στοιχεία του Πίνακα 20, προκύπτει ότι στην ερώτηση 4 «Μιλώ στους άλλους με τρόπο προσβλητικό για την καταγωγή τους» οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες, οι 847 μαθητές (81.1%), απάντησαν Ποτέ και οι 10 (1.0%) απάντησαν Πάντα. Συνολικά, οι μαθητές συμφώνησαν κατά 2.3% (Πάντα 1.0% και Πολλές φορές 1.3%) στην ερώτηση, το 3.1% των μαθητών παρουσιάστηκε με μετριοπαθή στάση, απαντώντας Συχνά, ενώ το 94.7% των μαθητών παρουσίασε συνολικά αρνητική στάση (Σπάνια 13.6% και Ποτέ 81.1%).

Στην ερώτηση 5 «Κάνω αρνητικά σχόλια για την εμφάνιση των συμμαθητών μου», οι 776 (74.3%) μαθητές απάντησαν Ποτέ και οι 6 (0.6%) μαθητές απάντησαν Πάντα. Συνολικά, οι μαθητές συμφώνησαν κατά 1.5% (Πάντα 0.6% και Πολλές φορές 0.9%) στην ερώτηση, το 3% των μαθητών παρουσιάστηκε με μετριοπαθή στάση, απαντώντας Συχνά, ενώ το 95.6% των μαθητών παρουσίασε συνολικά αρνητική στάση (Σπάνια 21.3% και Ποτέ 74.3%).

Στην ερώτηση 6 «Βρίζω τους συμμαθητές μου χωρίς ιδιαίτερο λόγο», οι 806 (77.1%) μαθητές απάντησαν Ποτέ και 11 (1.1%) απάντησαν Πάντα. Συνολικά, οι μαθητές συμφώνησαν κατά 2.3% (Πάντα 1.1% και Πολλές φορές 1.2%) στην ερώτηση, το 5.5% των μαθητών παρουσιάστηκε με μετριοπαθή στάση, απαντώντας Συχνά, ενώ το 92.2% των μαθητών παρουσίασε συνολικά αρνητική στάση (Σπάνια 15.1% και Ποτέ 77.1%).

Πίνακας 20. ΚΑΣΜ: Κατανομή άποψης δείγματος μαθητών ως προς την επικοινωνία με τους άλλους μαθητές

ΚΑΣΜ: Κατανομή άποψης δείγματος μαθητών ως προς την επικοινωνία με τους άλλους μαθητές	Απαντήσεις	N	%
4. Μιλώ στους άλλους με τρόπο προσβλητικό για την καταγωγή τους	Ποτέ	847	81.1%
	Σπάνια	142	13.6%
	Συχνά	32	3.1%
	Πολλές φορές	14	1.3%
	Πάντα	10	1.0%
	Σύνολο	1045	100.0%
5. Κάνω αρνητικά σχόλια για την εμφάνιση των συμμαθητών μου	Ποτέ	776	74.3%
	Σπάνια	223	21.3%
	Συχνά	31	3.0%
	Πολλές φορές	9	0.9%
	Πάντα	6	0.6%
	Σύνολο	1045	100%
6. Βρίζω τους συμμαθητές μου χωρίς ιδιαίτερο λόγο	Ποτέ	806	77.1%
	Σπάνια	158	15.1%
	Συχνά	57	5.5%
	Πολλές φορές	13	1.2%
	Πάντα	11	1.1%
	Σύνολο	1045	100.0%

Στον παρακάτω πίνακα συχνοτήτων (Πίνακας 21) παραθέτονται στοιχεία σχετικά με την κατανομή της άποψης του δείγματος των μαθητών ως προς την αντιμετώπιση των άλλων μαθητών.

Σύμφωνα με τα στοιχεία του Πίνακα 21, προκύπτει ότι στην ερώτηση 7 «*Λέω μπράβο σε όσους τα καταφέρνουν σε μια προσπάθεια*», οι 559 (53.5%) μαθητές απάντησαν Πάντα και οι 13 μαθητές εκ των ερωτηθέντων (1.2%) απάντησαν Ποτέ. Συνολικά, οι μαθητές συμφώνησαν κατά 82.83% (Πάντα 53.5% και Πολλές φορές 29.3%) στην ερώτηση, το 11.1% των μαθητών παρουσιάστηκε με μετριοπαθή στάση, απαντώντας Συχνά, ενώ το 92.2% των μαθητών παρουσίασε συνολικά αρνητική στάση (Σπάνια 4.9% και Ποτέ 1.2%).

Στην ερώτηση 8 «*Δίνω κουράγιο σε όποιον συναντά δυσκολίες σε μια προσπάθεια*» 407 (38.9%) εκπαιδευτικοί απάντησαν Πάντα και 14 (1.3%) απάντησαν Ποτέ. Συνολικά, οι μαθητές συμφώνησαν κατά 72.8% (Πάντα 38.9% και Πολλές φορές 33.9%) στην ερώτηση, το 19.1% των μαθητών παρουσιάστηκε με μετριοπαθή στάση, απαντώντας Συχνά, ενώ το 8% των μαθητών παρουσίασε συνολικά αρνητική στάση (Σπάνια 6.7% και Ποτέ 1.3%).

Στην ερώτηση 9 «*Συγχαίρω τους αντίπαλους παίκτες ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα στον αγώνα*» 383 (36.7%) είπαν πως Πάντα συγχαίρουν τον αντίπαλο, ενώ 31 (3.0%) απάντησαν στην ερώτηση αυτή Ποτέ. Συνολικά, οι μαθητές συμφώνησαν κατά 61.9% (Πάντα 36.7% και Πολλές φορές 25.2%) στην ερώτηση, το 21.6% των μαθητών παρουσιάστηκε με μετριοπαθή στάση, απαντώντας Συχνά, ενώ το 16.6% των μαθητών παρουσίασε συνολικά αρνητική στάση (Σπάνια 13.6% και Ποτέ 3.0%).

Στην ερώτηση 10 «*Χειροκροτώ όσους παίζουν δίκαια*» σχεδόν οι μισοί συμμετέχοντες, 529 (50.6%) απάντησαν Πάντα ενώ 25 (2.4%) απάντησαν Ποτέ. Συνολικά, οι μαθητές συμφώνησαν κατά 77% (Πάντα 50.6% και Πολλές φορές 26.4%) στην ερώτηση, το 14.2% των μαθητών παρουσιάστηκε με μετριοπαθή στάση, απαντώντας Συχνά, ενώ το 8.8% των μαθητών παρουσίασε συνολικά αρνητική στάση (Σπάνια 6.4% και Ποτέ 2.4%).

Πίνακας 21. ΚΑΣΜ: Κατανομή δείγματος μαθητών ως προς την αντιμετώπιση προς τους άλλους μαθητές

ΚΑΣΜ: Κατανομή δείγματος μαθητών ως προς την αντιμετώπιση προς τους άλλους μαθητές	Απαντήσεις	N	%
7. Λέω μπράβο σε όσους τα καταφέρνουν σε μια προσπάθεια	Ποτέ	13	1.2%
	Σπάνια	51	4.9%
	Συχνά	116	11.1%
	Πολλές φορές	306	29.3%
	Πάντα	559	53.5%
	Σύνολο	1045	100%
8. Δίνω κουράγιο σε όποιον συναντά δυσκολίες σε μια προσπάθει	Ποτέ	14	1.3%
	Σπάνια	70	6.7%
	Συχνά	200	19.1%
	Πολλές φορές	354	33.9%
	Πάντα	407	38.9%
	Σύνολο	1045	100%
9. Συγχαίρω τους αντίπαλους παίκτες ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα στον αγώνα	Ποτέ	31	3.0%
	Σπάνια	142	13.6%
	Συχνά	226	21.6%
	Πολλές φορές	263	25.2%
	Πάντα	383	36.7%
	Σύνολο	1045	100%
10. Χειροκροτώ όσους παίζουν δίκαια	Ποτέ	25	2.4%
	Σπάνια	67	6.4%
	Συχνά	148	14.2%
	Πολλές φορές	276	26.4%
	Πάντα	529	50.6%
	Σύνολο	1045	100%

Στον παρακάτω πίνακα συχνοτήτων (Πίνακας 22) παραθέτονται στοιχεία σχετικά με την κατανομή της άποψης του δείγματος των μαθητών ως προς την προσοχή και ασφάλεια τους στην άσκηση.

Σύμφωνα με τα στοιχεία του Πίνακα 22, προκύπτει ότι στην ερώτηση 11 «*Δέχομαι τη βοήθεια των άλλων όταν δεν τα καταφέρνω σε μια άσκηση*», οι 334 (32%) μαθητές απάντησαν Πάντα και οι 37 (3.5%) Ποτέ. Συνολικά, οι μαθητές συμφώνησαν κατά 59.1% (Πάντα 32% και Πολλές φορές 27.1%) στην ερώτηση, το 22.8% των μαθητών παρουσιάστηκε με μετριοπαθή στάση, απαντώντας Συχνά, ενώ το 18.1% των μαθητών παρουσίασε συνολικά αρνητική στάση (Σπάνια 14.6% και Ποτέ 3.5%).

Στην ερώτηση 12 «*Προσέχω για την ασφάλεια των άλλων όταν γυμνάζομαι*» 376 (36%) ερωτηθέντες είπαν Πάντα και 25 (2.4%) απάντησαν Ποτέ. Συνολικά, οι μαθητές συμφώνησαν κατά 63.6% (Πάντα 36% και Πολλές φορές 27.6%) στην ερώτηση, το 22% των μαθητών παρουσιάστηκε με μετριοπαθή στάση, απαντώντας Συχνά, ενώ το 14.5% των μαθητών παρουσίασε συνολικά αρνητική στάση (Σπάνια 12.1% και Ποτέ 2.4%).

Στην ερώτηση 13 «*Ζητάω τη βοήθεια των άλλων για να βελτιωθώ σε μια άσκηση*» 317 (30.3%) απάντησαν Πολλές φορές και 70 (6.7%) Ποτέ. Συνολικά, οι μαθητές συμφώνησαν κατά 51.9% (Πάντα 21.6% και Πολλές φορές 30.3%) στην ερώτηση, το 23.4% των μαθητών παρουσιάστηκε με μετριοπαθή στάση, απαντώντας Συχνά, ενώ το 24.6% των μαθητών παρουσίασε συνολικά αρνητική στάση (Σπάνια 17.9% και Ποτέ 6.7%).

Στην ερώτηση 14 «*Βοηθάω όλους όταν δεν τα καταφέρνουν σε μια προσπάθεια*» το 35.2% των συμμετεχόντων απάντησε Πολλές φορές και το 2% απάντησε Ποτέ. Συνολικά, οι μαθητές συμφώνησαν κατά 64.3% (Πάντα 29.1% και Πολλές φορές 35.2%) στην ερώτηση, το 22.7% των μαθητών παρουσιάστηκε με μετριοπαθή στάση, απαντώντας Συχνά, ενώ το 13% των μαθητών παρουσίασε συνολικά αρνητική στάση (Σπάνια 11% και Ποτέ 2%).

Πίνακας 22. ΚΑΣΜ: Κατανομή δείγματος μαθητών ως προς την προσοχή και ασφάλεια τους στην άσκηση

ΚΑΣΜ: Κατανομή δείγματος μαθητών ως προς την προσοχή και ασφάλεια τους στην άσκηση	Απαντήσεις	N	%
11. Δέχομαι τη βοήθεια των άλλων όταν δεν τα καταφέρνω σε μια άσκηση	Ποτέ	37	3.5%
	Σπάνια	153	14.6%
	Συχνά	238	22.8%
	Πολλές φορές	283	27.1%
	Πάντα	334	32.0%
	Σύνολο	1045	100%
12. Προσέχω για την ασφάλεια των άλλων όταν γυμνάζομαι	Ποτέ	25	2.4%
	Σπάνια	126	12.1%
	Συχνά	230	22.0%
	Πολλές φορές	288	27.6%
	Πάντα	376	36.0%
	Σύνολο	1045	100%
13. Ζητάω τη βοήθεια των άλλων για να βελτιωθώ σε μια άσκηση	Ποτέ	70	6.7%
	Σπάνια	187	17.9%
	Συχνά	245	23.4%
	Πολλές φορές	317	30.3%
	Πάντα	226	21.6%
	Σύνολο	1045	100%
14. Βοηθάω όλους όταν δεν τακαταφέρνουν σε μια προσπάθεια	Ποτέ	21	2.0%
	Σπάνια	115	11.0%
	Συχνά	237	22.7%
	Πολλές φορές	368	35.2%
	Πάντα	304	29.1%
	Σύνολο	1045	100%

Στον παρακάτω πίνακα συχνοτήτων (Πίνακας 23) παραθέτονται στοιχεία σχετικά με την κατανομή της άποψης του δείγματος των μαθητών ως προς τους στόχους τους.

Σύμφωνα με τα στοιχεία του Πίνακα 23, προκύπτει ότι στην ερώτηση 15 «*Βάζω προσωπικούς στόχους για να βελτιωθώ*», οι 521 (49.9%) των ερωτηθέντων μαθητών απάντησαν Πάντα και οι 16 (1.5%) απάντησαν Ποτέ. Συνολικά, οι μαθητές συμφώνησαν κατά 77.2% (Πάντα 49.9% και Πολλές φορές 27.3%) στην ερώτηση, το 15.5% των μαθητών παρουσιάστηκε με μετριοπαθή στάση, απαντώντας Συχνά, ενώ το 7.3% των μαθητών παρουσίασε συνολικά αρνητική στάση (Σπάνια 5.8% και Ποτέ 1.5%).

Στην ερώτηση 16 «*Επιμένω για την επιτυχία του στόχου μου*», οι 571 (54.6%) μαθητές απάντησαν Πάντα, ενώ οι 16 (1.5%) απάντησαν Ποτέ. Συνολικά, οι μαθητές συμφώνησαν κατά 81.2% (Πάντα 54.6% και Πολλές φορές 26.6%) στην ερώτηση, το 11.8% των μαθητών παρουσιάστηκε με μετριοπαθή στάση, απαντώντας Συχνά, ενώ το 7% των μαθητών παρουσίασε συνολικά αρνητική στάση (Σπάνια 5.5% και Ποτέ 1.5%).

Στην ερώτηση 17 «*Βάζω στόχους για την επιτυχία της ομάδας μου*», οι 496 (47.5%) μαθητές απάντησαν Πάντα και οι 13 (1.2%) απάντησαν Ποτέ. Συνολικά, οι μαθητές συμφώνησαν κατά 77.8% (Πάντα 47.5% και Πολλές φορές 30.3%) στην ερώτηση, το 16.3% των μαθητών παρουσιάστηκε με μετριοπαθή στάση, απαντώντας Συχνά, ενώ το 5.9% των μαθητών παρουσίασε συνολικά αρνητική στάση (Σπάνια 4.7% και Ποτέ 1.2%).

Τέλος, στην ερώτηση 18 «*Επιμένω για την επιτυχία των ομαδικών στόχων*» οι 472 (45.2%) μαθητές απάντησαν Πάντα και οι 22 (2.1%) είπαν Ποτέ. Συνολικά, οι μαθητές συμφώνησαν κατά 75% (Πάντα 45.2% και Πολλές φορές 29.8%) στην ερώτηση, το 15.6% των μαθητών παρουσιάστηκε με μετριοπαθή στάση, απαντώντας Συχνά, ενώ το 9.5% των μαθητών παρουσίασε συνολικά αρνητική στάση (Σπάνια 7.4% και Ποτέ 2.1%).

Πίνακας 23. ΚΑΣΜ: Κατανομή δείγματος μαθητών ως προς τους στόχους

ΚΑΣΜ: Κατανομή δείγματος μαθητών ως προς τους στόχους	Απαντήσεις	N	%
15. Βάζω προσωπικούς στόχους για να βελτιωθώ	Ποτέ	16	1.5%
	Σπάνια	61	5.8%
	Συχνά	162	15.5%
	Πολλές φορές	285	27.3%
	Πάντα	521	49.9%
	Σύνολο	1045	100%
16. Επιμένω για την επιτυχία του στόχου μου	Ποτέ	16	1.5%
	Σπάνια	57	5.5%
	Συχνά	123	11.8%
	Πολλές φορές	278	26.6%
	Πάντα	571	54.6%
	Σύνολο	1045	100%
17. Βάζω στόχους για την επιτυχία της ομάδας μου	Ποτέ	13	1.2%
	Σπάνια	49	4.7%
	Συχνά	170	16.3%
	Πολλές φορές	317	30.3%
	Πάντα	496	47.5%
	Σύνολο	1045	100%
18. Επιμένω για την επιτυχία των ομαδικών στόχων	Ποτέ	22	2.1%
	Σπάνια	77	7.4%
	Συχνά	163	15.6%
	Πολλές φορές	311	29.8%
	Πάντα	472	45.2%
	Σύνολο	1045	100%

Ο παρακάτω πίνακας συχνοτήτων (Πίνακας 24) περιλαμβάνει τα περιγραφικά στατιστικά μέτρα και ειδικότερα τη μέση τιμή (Mean), την ελάχιστη και τη μέγιστη τιμή (Min και Max) και την τυπική απόκλιση (Standard Deviation) για τις Παράγοντες αλλά και στο σύνολο της βαθμολογίας της κλίμακας ΚΑΣΜ.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 24 προκύπτουν τα εξής:

1. Παράγοντας 1. Ανευθυνότητα: Μέση τιμή 3,9, τυπική απόκλιση 1,4, ελάχιστη τιμή 3 και μέγιστη τιμή 12.
2. Παράγοντας 2. Επιβράβευση: Μέση τιμή 16.1, τυπική απόκλιση 3.1, ελάχιστη τιμή 4 και μέγιστη τιμή 20.
3. Παράγοντας 3. Βοήθεια: Μέση τιμή 14,8, τυπική απόκλιση 3.2, ελάχιστη τιμή 5 και μέγιστη τιμή 20.
4. Παράγοντας 4. Σχέσεις: Μέση τιμή 9,3, τυπική απόκλιση 1,9, ελάχιστη τιμή 3 και μέγιστη τιμή 20.
5. Παράγοντας 4. Στόχοι: Μέση τιμή 16,7, τυπική απόκλιση 3.0, ελάχιστη τιμή 4 και μέγιστη τιμή 20.

Η συνολική Κλίμακα ΚΑΣΜ συγκέντρωσε συνολική μέση βαθμολογία 61, τυπική απόκλιση 8, ελάχιστη τιμή 31 και μέγιστη τιμή 84.

Πίνακας 24. ΚΑΣΜ: Περιγραφικά στατιστικά μέτρα, Μέση Τιμή (Mean), Ελάχιστη και Μέγιστη Τιμή (Min & Max) και Τυπική Απόκλιση (Standard Deviation)

ΚΑΣΜ: Περιγραφικά Στατιστικά Μέτρα				
	Min	Mean	SD	Max
Παράγοντες ΚΑΣΜ				
Ανευθυνότητα	3	3.9	1.4	12
Επιβράβευση	4	16.1	3.1	20
Βοήθεια	5	14.8	3.2	20
Σχέσεις	3	9.3	1.9	20
Στόχοι	4	16.7	3.0	20
Συνολική Κλίμακα ΚΑΣΜ	31	60.7	7.8	82

6.3. Περιγραφική Ανάλυση Κλίμακας ΚΠΣΜ

Σύμφωνα με τον παρακάτω πίνακα συχνότητων κατανομής του φύλου των 46 μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα με χρήση της Κλίμακας ΚΠΣΜ, προέκυψε πως από το σύνολό τους, τα 23 (50.0%) ήταν αγόρια και τα 23 (50%) κορίτσια. Ως προς την εθνικότητα, οι 33 (71.7%) των συμμετεχόντων μαθητών ήταν γηγενείς και οι 13 (28.3%) αλλοδαποί (Πίνακας 25).

Πίνακας 25. ΚΠΣΜ: Κατανομή δείγματος μαθητών ως προς το φύλο και την εθνικότητα

ΚΠΣΜ: Κατανομή δείγματος μαθητών	Απαντήσεις	N	%
Φύλο	Αγόρι	23	50.0%
	Κορίτσι	23	50.0%
	Σύνολο	46	100.0%
Εθνικότητα	Έλληνας	33	71.7%
	Αλλοδαπός	13	28.3%
	Σύνολο	46	100.0%

Αναφορικά με την τάξη στην οποία φοιτούν οι μαθητές, οι 19 (41.3%) προέρχονται από την Ε΄ τάξη και 27 (58.7%) από την ΣΤ΄ (Πίνακας 26).

Πίνακας 26. ΚΠΣΜ: Κατανομή δείγματος μαθητών ως προς την τάξη

ΚΠΣΜ: Κατανομή δείγματος ως προς την τάξη	N	%	
Τάξη	Ε	19	41.3%
	ΣΤ'	27	58.7%
Σύνολο	46	100.0%	

Στον παρακάτω πίνακα συχνοτήτων (Πίνακας 27) παραθέτονται στοιχεία σχετικά με την κατανομή της παρατήρησης της συμπεριφοράς των μαθητών ως προς το ότι τα παιδιά που παίζουν και κάνουν φίλιες με παιδιά άλλων χωρών.

Σύμφωνα με τα στοιχεία του Πίνακα 27, προκύπτει ότι στην δήλωση 1 «*Κάνει αρνητικά σχόλια για την εμφάνιση των συμμαθητών του*», για τους 19 (41.3%) εκ των ερωτηθέντων μαθητών προκρίθηκε η επιλογή Σπάνια και για 7 (15.2%) μαθητές η επιλογή Ποτέ. Η συνολική συμφωνία στην δήλωση προέκυψε για το 19.6% των μαθητών (Πάντα 0% και Πολλές φορές 19.6%), η ουδετερότητα επιλέγηκε για το 23,9% των μαθητών και η συνολικά αρνητική στάση στην δήλωση προέκυψε για το 56.5% των μαθητών (Σπάνια 41.3% και Ποτέ 15.2%).

Στην δήλωση 2 «*Βρίζει τους συμμαθητές του χωρίς λόγο*», για τους 14 (30.4%) μαθητές του δείγματος προκρίθηκε η επιλογή Ποτέ ή Συχνά και για τους 7 (15.2%) μαθητές η επιλογή Πολλές Φορές. Η συνολική συμφωνία στην δήλωση προέκυψε για το 15.2% των μαθητών (Πάντα 0% και Πολλές φορές 15.2%), η ουδετερότητα επιλέγηκε για το 30.4% των μαθητών και η συνολικά αρνητική στάση στην δήλωση προέκυψε για το 54.3% των μαθητών (Σπάνια 23.9% και Ποτέ 30.4%).

Στην δήλωση 3 «*Απευθύνεται στους άλλους με τρόπο προσβλητικό για την καταγωγή τους*», για τους 16 (34.8%) εκ των ερωτηθέντων μαθητών προκρίθηκε η επιλογή Σπάνια και για τους 4 (8.7%) μαθητές η επιλογή Πολλές Φορές. Η συνολική συμφωνία στην δήλωση προέκυψε για το 8.7% των μαθητών (Πάντα 0% και Πολλές φορές 8.7%), η ουδετερότητα επιλέγηκε για το 23.9% των μαθητών και η συνολικά αρνητική στάση στην δήλωση προέκυψε για το 67.4% των μαθητών (Σπάνια 34.8% και Ποτέ 32.6%).

Πίνακας 27. ΚΠΣΜ: Κατανομή δείγματος μαθητών ως προς τα παιδιά που παίζουν και κάνουν φιλίες με παιδιά άλλων χωρών

ΚΠΣΜ: Κατανομή δείγματος μαθητών ως προς τα παιδιά που παίζουν και κάνουν φιλίες με παιδιά άλλων χωρών	Συχνότητα εμφάνισης συμπεριφοράς	N	%
1. Κάνει αρνητικά σχόλια για την εμφάνιση των συμμαθητών του	Ποτέ	7	15.2%
	Σπάνια	19	41.3%
	Συχνά	11	23.9%
	Πολλές φορές	9	19.6%
	Σύνολο	46	100.0%
2. Βρίζει τους συμμαθητές του χωρίς λόγο	Ποτέ	14	30.4%
	Σπάνια	11	23.9%
	Συχνά	14	30.4%
	Πολλές φορές	7	15.2%
	Σύνολο	46	100.0%
3. Απευθύνεται στους άλλους με τρόπο προσβλητικό για την καταγωγή τους	Ποτέ	15	32.6%
	Σπάνια	16	34.8%
	Συχνά	11	23.9%
	Πολλές φορές	4	8.7%
	Σύνολο	46	100.0%

Στον παρακάτω πίνακα συχνοτήτων (Πίνακας 28) παραθέτονται στοιχεία σχετικά με την κατανομή της παρατήρησης της συμπεριφοράς των μαθητών ως προς τον τρόπο που απευθύνονται τα παιδιά το ένα στο άλλο.

Σύμφωνα με τα στοιχεία του Πίνακα 28, προκύπτει ότι στη δήλωση 4 «Επιβραβεύει όσους τα καταφέρνουν σε μια προσπάθεια» », για τους 19 (41.3%) μαθητές προκρίθηκε η επιλογή Πολλές Φορές ενώ για έναν (1) 1 (2.2%) μαθητή η επιλογή Ποτέ ή Πάντα. Η συνολική συμφωνία στην δήλωση προέκυψε για το 43.5% των μαθητών (Πάντα 2.2% και Πολλές φορές 41.3%), η ουδετερότητα επιλέγηκε για το 26.1% των μαθητών και η συνολικά αρνητική στάση στην δήλωση προέκυψε για το 30.5% των μαθητών (Σπάνια 28.3% και Ποτέ 2.2%).

Στη δήλωση 5 «*Δίνει κουράγιο σε όποιον συναντά δυσκολίες σε μια προσπάθεια*» από το σύνολο του δείγματος των μαθητών, για τους 17 (37%) συμμετέχοντες προκρίθηκε η επιλογή Πολλές Φορές και για έναν μαθητή (2.2%) η επιλογή Πάντα. Η συνολική συμφωνία στην δήλωση προέκυψε για το 39.2% των μαθητών (Πάντα 2.2% και Πολλές φορές 37%), η ουδετερότητα επιλέγηκε για το 28.3% των μαθητών και η συνολικά αρνητική στάση στην δήλωση προέκυψε για το 32,6% των μαθητών (Σπάνια 28.3% και Ποτέ 4.3%).

Στην δήλωση 6 «*Συγχαίρει τους αντιπάλους ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα του αγώνα*» για τους 21 (45.7%) μαθητές προκρίθηκε η επιλογή Συχνά και για έναν (2.2%) η επιλογή Ποτέ ή Πάντα. Η συνολική συμφωνία στην δήλωση προέκυψε για το 32.6% των μαθητών (Πάντα 2.2% και Πολλές φορές 30.4%), η ουδετερότητα επιλέγηκε για το 45.7% των μαθητών και η συνολικά αρνητική στάση στην δήλωση προέκυψε για το 21.8% των μαθητών (Σπάνια 19.6% και Ποτέ 2.2%).

Στην δήλωση 7 «*Χειροκροτεί όσους παίζουν δίκαια*» για τους 20 (43.5%) μαθητές προκρίθηκε η επιλογή Συχνά και για 9 (19.6%) η επιλογή Σπάνια ή Πάντα. Η συνολική συμφωνία στην δήλωση προέκυψε για το 37 % των μαθητών (Πάντα 19.6% και Πολλές φορές 17.4%), η ουδετερότητα επιλέγηκε για το 43,5% των μαθητών και η συνολικά αρνητική στάση στην δήλωση προέκυψε για το 19.6% των μαθητών (Σπάνια 19.6% και Ποτέ 0%).

Πίνακας 28. ΚΠΣΜ: Κατανομή δείγματος μαθητών ως προς τον τρόπο που απευθύνονται τα παιδιά το ένα στο άλλο

ΚΠΣΜ: Κατανομή δείγματος μαθητών ως προς τον τρόπο που απευθύνονται τα παιδιά το ένα στο άλλο	Συχνότητα εμφάνισης συμπεριφοράς	N	%
4. Επιβραβεύει όσους τα καταφέρνουν σε μια προσπάθεια	Ποτέ	1	2.2%
	Σπάνια	13	28.3%
	Συχνά	12	26.1%
	Πολλές φορές	19	41.3%
	Πάντα	1	2.2%
	Σύνολο	46	100.0%
5. Δίνει κουράγιο σε όποιον συναντά δυσκολίες σε μια προσπάθεια	Ποτέ	2	4.3%
	Σπάνια	13	28.3%
	Συχνά	13	28.3%
	Πολλές φορές	17	37.0%
	Πάντα	1	2.2%
	Σύνολο	46	100.0%
6. Συγχαίρει τους αντιπάλους ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα του αγώνα	Ποτέ	1	2.2%
	Σπάνια	9	19.6%
	Συχνά	21	45.7%
	Πολλές φορές	14	30.4%
	Πάντα	1	2.2%
	Σύνολο	46	100.0%
7. Χειροκροτεί όσους παίζουν δίκαια	Σπάνια	9	19.6%
	Συχνά	20	43.5%
	Πολλές φορές	8	17.4%
	Πάντα	9	19.6%
	Σύνολο	46	100.0%

Ο παρακάτω Πίνακας συχνοτήτων 29 παραθέτει στοιχεία σχετικά με την κατανομή της παρατήρησης της συμπεριφοράς των μαθητών ως προς την προσπάθεια που καταβάλλει ένα παιδί.

Σύμφωνα με τα στοιχεία του Πίνακα 29, προκύπτει ότι στη δήλωση 8 «*Δέχεται τη βοήθεια των άλλων όταν δεν τα καταφέρνει σε μια προσπάθεια*» για 23 (50%) μαθητές προκρίθηκε η επιλογή Συχνά και για έναν (2.2%) η επιλογή Ποτέ. Η συνολική συμφωνία στην δήλωση προέκυψε για το 32.6% των μαθητών (Πάντα 10.9% και Πολλές φορές 21.7%), η ουδετερότητα επιλέγηκε για το 50% των μαθητών και η συνολικά αρνητική στάση στην δήλωση προέκυψε για το 17.4% των μαθητών (Σπάνια 15.2% και Ποτέ 2.2%).

Στη δήλωση 9 «*Προσέχει για την ασφάλεια των άλλων όταν γυμνάζεται*», για 20 (43.5%) μαθητές προκρίθηκε η επιλογή Συχνά και για 8 (17.4%) μαθητές η επιλογή Πάντα. Η συνολική συμφωνία στην δήλωση προέκυψε για το % των μαθητών (Πάντα 17.4% και Πολλές φορές 19.6%), η ουδετερότητα επιλέγηκε για το 43.5% των μαθητών και η συνολικά αρνητική στάση στην δήλωση προέκυψε για το 19.6% των μαθητών (Σπάνια 19.6% και Ποτέ 0%).

Στη δήλωση 10 «*Ζητάει τη βοήθεια των άλλων για να βελτιωθεί σε μια άσκηση*», για 27 (58.7%) από τους μαθητές προκρίθηκε η επιλογή Συχνά και για 3 (6.5%) μαθητές η επιλογή Πάντα. Η συνολική συμφωνία στην δήλωση προέκυψε για το 28.2% των μαθητών (Πάντα 6.5% και Πολλές φορές 21.7%), η ουδετερότητα επιλέγηκε για το 58.7% των μαθητών και η συνολικά αρνητική στάση στην δήλωση προέκυψε για το 13% των μαθητών (Σπάνια 13% και Ποτέ 0%).

Στη δήλωση 11 «*Βοηθάει όσους δεν τα καταφέρνουν σε μια προσπάθεια*», για 23 (50%) από τους μαθητές προκρίθηκε η επιλογή Πολλές Φορές και για έναν (2.2%) η επιλογή Ποτέ. Η συνολική συμφωνία στην δήλωση προέκυψε για το 50% των μαθητών (Πάντα 0% και Πολλές φορές 50%), η ουδετερότητα επιλέγηκε για το 26.1% των μαθητών και η συνολικά αρνητική στάση στην δήλωση προέκυψε για το 8.7% των μαθητών (Σπάνια 6.5% και Ποτέ 2.2%).

Πίνακας 29. ΚΠΣΜ: Κατανομή δείγματος μαθητών ως προς την προσπάθεια που καταβάλλει ένα παιδί

ΚΠΣΜ: Κατανομή δείγματος ως προς την προσπάθεια που καταβάλλει ένα παιδί	Συχνότητα εμφάνισης συμπεριφοράς	N	%
8. Δέχεται τη βοήθεια των άλλων όταν δεν τα καταφέρνει σε μια προσπάθεια	Ποτέ	1	2.2%
	Σπάνια	7	15.2%
	Συχνά	23	50.0%
	Πολλές φορές	10	21.7%
	Πάντα	5	10.9%
	Σύνολο	46	100.0%
9. Προσέχει για την ασφάλεια των άλλων όταν γυμνάζεται	Σπάνια	9	19.6%
	Συχνά	20	43.5%
	Πολλές φορές	9	19.6%
	Πάντα	8	17.4%
	Σύνολο	46	100.0%
10. Ζητάει τη βοήθεια των άλλων για να βελτιωθεί σε μια άσκηση	Σπάνια	6	13.0%
	Συχνά	27	58.7%
	Πολλές φορές	10	21.7%
	Πάντα	3	6.5%
	Σύνολο	46	100.0%
11. Βοηθάει όσους δεν τακαταφέρνουν σε μια προσπάθεια	Ποτέ	1	2.2%
	Σπάνια	3	6.5%
	Συχνά	12	26.1%
	Πολλές φορές	23	50.0%
	Πάντα	7	15.2%

Ο παρακάτω Πίνακας συχνοτήτων 30 παραθέτει στοιχεία σχετικά με την κατανομή της παρατήρησης της συμπεριφοράς των μαθητών ως προς το παιχνίδι και τη συνεργασία με τους άλλους μαθητές.

Σύμφωνα με τα στοιχεία του Πίνακα 30, προκύπτει ότι στη δήλωση 12 «Παίζει παιχνίδια με τα άλλα παιδιά» από το σύνολο του δείγματος, για τους 18 (39.1%) μαθητές προκρίθηκε η απάντηση Πάντα και για τους 14 (30.4%) οι επιλογές Συχνά ή Πολλές Φορές. Η συνολική συμφωνία στην δήλωση προέκυψε για το 69.5% των μαθητών (Πάντα 39.1% και Πολλές φορές 30.4%), η ουδετερότητα επιλέγηκε για το 30,4% των μαθητών και συνολικά αρνητική στάση στην δήλωση δεν προέκυψε για κάποιο μαθητή/τρια (Σπάνια 0% και Ποτέ 0%).

Στη δήλωση 13 «Επιλέγει συμπαίκτες παιδιά από άλλες χώρες», για τους 17 (37%) μαθητές προκρίθηκε η απάντηση Πάντα και για τους 13 (28.3%) μαθητές η επιλογή Συχνά. Η συνολική συμφωνία στην δήλωση προέκυψε για το 71,8% των μαθητών (Πάντα 37% και Πολλές φορές 34.8%), η ουδετερότητα επιλέγηκε για το 30,4% των μαθητών και συνολικά αρνητική στάση στην δήλωση δεν προέκυψε για κάποιο μαθητή/τρια (Σπάνια 0% και Ποτέ 0%).

Στην ερώτηση «14. Συνεργάζεται με τα άλλα παιδιά κατά τη διάρκεια του μαθήματος, για τους» 25 (54.3%) συμμετέχοντες απάντησαν πολλές φορές και 4 (8.7%) απάντησαν συχνά. Η συνολική συμφωνία στην δήλωση προέκυψε για το 71,8% των μαθητών (Πάντα 37% και Πολλές φορές 54.3%), η ουδετερότητα επιλέγηκε για το 8.7% των μαθητών και συνολικά αρνητική στάση στην δήλωση δεν προέκυψε για κάποιο μαθητή/τρια (Σπάνια 0% και Ποτέ 0%).

Πίνακας 30. ΚΠΣΜ: Κατανομή δείγματος μαθητών ως προς το παιχνίδι και τη συνεργασία με άλλα παιδιά

ΚΠΣΜ: Κατανομή δείγματος μαθητών ως προς το παιχνίδι και τη συνεργασία με άλλα παιδιά	Συχνότητα εμφάνισης συμπεριφοράς	N	%
12. Παίζει παιχνίδια με τα άλλα παιδιά	Συχνά	14	30.4%
	Πολλές φορές	14	30.4%
	Πάντα	18	39.1%
	Σύνολο	46	100.0%
13. Επιλέγει συμπαίκτες παιδιά από άλλες χώρες	Συχνά	13	28.3%
	Πολλές φορές	16	34.8%
	Πάντα	17	37.0%
	Σύνολο	46	100.0%
14. Συνεργάζεται με τα άλλα παιδιά κατά τη διάρκεια του μαθήματος	Συχνά	4	8.7%
	Πολλές φορές	25	54.3%
	Πάντα	17	37.0%
	Σύνολο	46	100.0%

Ο παρακάτω Πίνακας συχνοτήτων (Πίνακας 31) παραθέτει στοιχεία σχετικά με την κατανομή της παρατήρησης της συμπεριφοράς των μαθητών ως προς τους προσωπικούς στόχους τους.

Σύμφωνα με τα στοιχεία του Πίνακα 31, προκύπτει ότι στη δήλωση 15 «Βάζει προσωπικούς

στόχους για να βελτιωθεί» για τους 20 (43.5%) μαθητές προκρίθηκε η επιλογή Συχνά και για έναν μαθητή (2.2%) η επιλογή Ποτέ. Η συνολική συμφωνία στην δήλωση προέκυψε για το 32.4% των μαθητών (Πάντα 8.7% και Πολλές φορές 23.9%), η ουδετερότητα επιλέγηκε για το 43.5% των μαθητών και η συνολικά αρνητική στάση στην δήλωση προέκυψε για το 23.9% των μαθητών (Σπάνια 21.7% και Ποτέ 2.2%).

Στην ερώτηση 16 «*Βάζει στόχους για την επιτυχία τους ομάδας του*» για τους 22 (47.8%) μαθητές προκρίθηκε η επιλογή Συχνά και για έναν μαθητή (2.2%) η επιλογή Ποτέ. Η συνολική συμφωνία στην δήλωση προέκυψε για το 41.3% των μαθητών (Πάντα 8.7% και Πολλές φορές 32.6%), η ουδετερότητα επιλέγηκε για το 47.8% των μαθητών και η συνολικά αρνητική στάση στην δήλωση προέκυψε για το 10.9% των μαθητών (Σπάνια 8.7% και Ποτέ 2.2%).

Στην ερώτηση 17 «*Επιμένει για την επιτυχία του στόχου του*», για τους 23 (50%) μαθητές προκρίθηκε η επιλογή Συχνά και για τους 5 (10.9%) η επιλογή Σπάνια. Η συνολική συμφωνία στην δήλωση προέκυψε για το 29.1% των μαθητών (Πάντα 13% και Πολλές φορές 26.1%), η ουδετερότητα επιλέγηκε για το 50% των μαθητών και η συνολικά αρνητική στάση στην δήλωση προέκυψε για το 10.9% των μαθητών (Σπάνια 10.9% και Ποτέ 0%).

Στην ερώτηση 18 «*Επιμένει για την επιτυχία των ομαδικών στόχων*», για τους 23 (50%) μαθητές προκρίθηκε η επιλογή Συχνά και για τους 3 (6.5%) η επιλογή Σπάνια ή Πάντα. Η συνολική συμφωνία στην δήλωση προέκυψε για το 43.5% των μαθητών (Πάντα 6.5% και Πολλές φορές 37%), η ουδετερότητα επιλέγηκε για το 50% των μαθητών και η συνολικά αρνητική στάση στην δήλωση προέκυψε για το 6.5% των μαθητών (Σπάνια 6.5% και Ποτέ 0%).

Πίνακας 31. ΚΠΣΜ: Κατανομή δείγματος μαθητών ως προς τους προσωπικούς στόχους

ΚΠΣΜ: Κατανομή δείγματος μαθητών ως προς τους προσωπικούς στόχους	Συχνότητα εμφάνισης συμπεριφοράς	N	%
15. Βάζει προσωπικούς στόχους για να βελτιωθεί	Ποτέ	1	2.2%
	Σπάνια	10	21.7%
	Συχνά	20	43.5%
	Πολλές φορές	11	23.9%
	Πάντα	4	8.7%
	Σύνολο	46	100.0%
16. Βάζει στόχους για την επιτυχία της ομάδας του	Ποτέ	1	2.2%
	Σπάνια	4	8.7%
	Συχνά	22	47.8%
	Πολλές φορές	15	32.6%
	Πάντα	4	8.7%
	Σύνολο	46	100.0%
17. Επιμένει για την επιτυχία του στόχου του	Σπάνια	5	10.9%
	Συχνά	23	50.0%
	Πολλές φορές	12	26.1%
	Πάντα	6	13.0%
	Σύνολο	46	100.0%
18. Επιμένει για την επιτυχία των ομαδικών στόχων	Σπάνια	3	6.5%
	Συχνά	23	50.0%
	Πολλές φορές	17	37.0%
	Πάντα	3	6.5%
	Σύνολο	46	100.0%

Ο παρακάτω πίνακας συχνοτήτων (Πίνακας 32) περιλαμβάνει τα περιγραφικά στατιστικά μέτρα και ειδικότερα τη μέση τιμή (Mean), την ελάχιστη και τη μέγιστη τιμή (Min και Max) και την τυπική απόκλιση (Standard Deviation) για τους Παράγοντες αλλά και στο σύνολο της βαθμολογίας της κλίμακας ΚΠΣΜ.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 32 προκύπτουν τα εξής:

1. Παράγοντας 1. Ανευθυνότητα: Μέση τιμή 6.9.0, τυπική απόκλιση 2.5, ελάχιστη τιμή 3 και μέγιστη τιμή 12.

2. Παράγοντας 2. Επιβράβευση: Μέση τιμή 12.7, τυπική απόκλιση 2.7, ελάχιστη τιμή 7 και μέγιστη τιμή 19.
3. Παράγοντας 3. Βοήθεια: Μέση τιμή 14,8, τυπική απόκλιση 3.2, ελάχιστη τιμή 7 και μέγιστη τιμή 19.
4. Παράγοντας 4. Σχέσεις: Μέση τιμή 12.5, τυπική απόκλιση 1.8, ελάχιστη τιμή 9 και μέγιστη τιμή 15.
5. Παράγοντας 4. Στόχοι: Μέση τιμή 13.4, τυπική απόκλιση 2.8, ελάχιστη τιμή 7 και μέγιστη τιμή 20.

Η συνολική Κλίμακα ΚΠΣΜ συγκέντρωσε συνολική μέση βαθμολογία 62.2, τυπική απόκλιση 5.8, ελάχιστη τιμή 48 και μέγιστη τιμή 74.

Πίνακας 32. ΚΠΣΜ: Περιγραφικά στατιστικά μέτρα, Μέση Τιμή (Mean), Ελάχιστη και Μέγιστη Τιμή (Min & Max) και Τυπική Απόκλιση (Standard Deviation)

ΚΠΣΜ: Περιγραφικά Στατιστικά Μέτρα				
	Min	Mean	SD	Max
Παράγοντες ΚΠΣΜ				
Ανευθυνότητα	3.0	6.9	2.5	12.0
Επιβράβευση	7.0	12.7	2.7	19.0
Βοήθεια	7.0	13.5	3.0	19.0
Σχέσεις	9.0	12.5	1.8	15.0
Στόχοι	7.0	13.4	2.8	20.0
ΚΠΣΜ	48	62.2	5.8	74

6.4. Επαγωγική Ανάλυση ΕΑΑΣΕΦΑ

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης του ερωτηματολογίου ΕΑΑΣΕΦΑ.

6.4.1. Εσωτερική Συνάφεια ΕΑΑΣΕΦΑ

Από τον παραπάνω Πίνακα 33 προκύπτει ότι ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's α της εσωτερικής συνέπειας των τεσσάρων (4) Παραγόντων του ΕΑΑΣΕΦΑ. Ειδικότερα, για τον Παράγοντα 1 «Εκτιμώ τον ΠΠ» ο δείκτης Cronbach's α ισούται με 0.813, για το Παράγοντας 2. «Δίνω αξία στον ΠΠ» ισούται με 0.844, για τον Παράγοντα 3 «Εφαρμόζω τον ΠΠ» ισούται με 0.791 και για τον Παράγοντα 4 «Νιώθω άβολα με την ΠΕ» ισούται με 0.72. Ο δείκτης Cronbach's α του συνολικού ερωτηματολογίου ΕΑΑΣΕΦΑ, που περιλαμβάνει το σύνολο των 19 κύριων ερωτήσεων, ισούται με 0.751. Από τα ευρήματα είναι δυνατόν να παρατηρηθεί ότι εμφανίζεται υψηλή συνοχή σε όλες τις Παράγοντες του ερωτηματολογίου ΕΑΑΣΕΦΑ, καθώς η τιμή του δείκτη Cronbach είναι μεγαλύτερη από το στατιστικό κριτήριο που έχει τεθεί ίσο με 0.700. Επιπλέον, ο ερευνητής διαπίστωσε πως η υψηλή αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου ΕΑΑΣΕΦΑ, αναδεικνύει έτσι τον υψηλό βαθμό κατανόησης των επιμέρους ερωτήσεων που το απαρτίζουν αλλά και της αποτελεσματικότητάς του.

Πίνακας 33. Εσωτερική Συνάφεια Ερωτηματολογίου ΕΑΑΣΕΦΑ (Cronbach's α)

Εσωτερική Συνάφεια Ερωτηματολογίου ΕΑΑΣΕΦΑ			
Παράγοντες		Cronbach's Alpha	N of Items
Εκτιμώ τον ΠΠ	1-5	0.813	5
Δίνω αξία στον ΠΠ	6-10	0.844	5
Εφαρμόζω τον ΠΠ	11-15	0.791	5
Νιώθω άβολα με την ΠΕ	16-19	0.720	4
Σύνολο ΕΑΑΣΕΦΑ	1-19	0.751	19

6.4.2. Παραγοντική Ανάλυση ΕΑΑΣΕΦΑ

Προκειμένου να ελεγχθεί η παραγοντική δομή των 19 ερωτημάτων που απαρτίζουν το ερωτηματολόγιο ΕΑΑΣΕΦΑ και των Παραγόντων στις οποίες θα τοποθετηθούν, πραγματοποιήθηκε Ανάλυση Παραγόντων (Factor Analysis, FA), έτσι το μεγάλο πλήθος των ερωτήσεων θα κατηγοριοποιηθεί σε επιμέρους «Παράγοντες». Συγκεκριμένα εκτελέστηκε Ανάλυση Κυρίων Συνιστωσών (Principal Component Analysis, PCA), με περιστροφή Varimax και κανονικοποίηση Kaiser. Επιπλέον, ελέγχθηκε η καταλληλότητα των δεδομένων με χρήση των δεικτών Kaiser - Meyer - Olkin (KMO) και Bartlett.

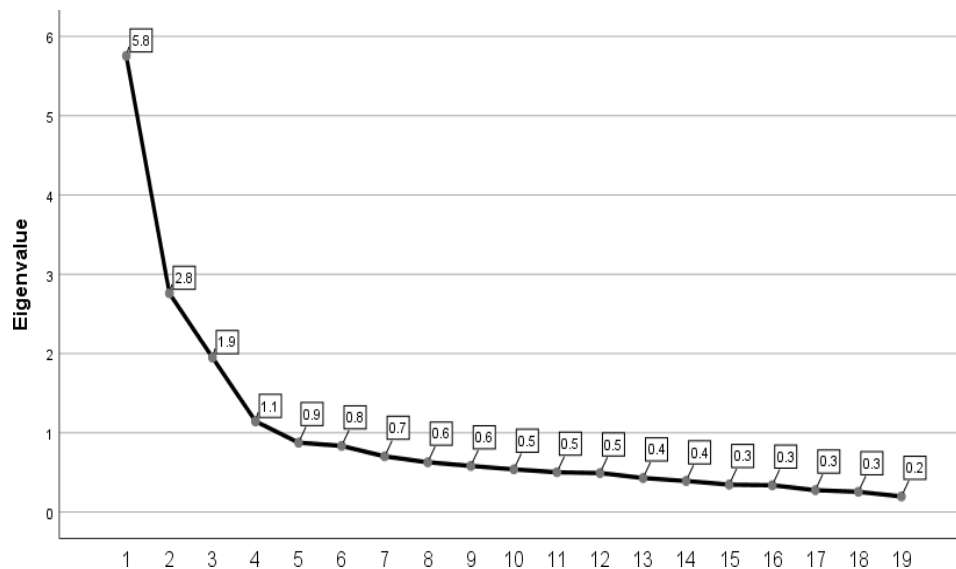
Στην εξέταση της δομής των παραγόντων, ο δείκτης KMO ισούται με 0.864 ο οποίος είναι υψηλός και στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο μεγαλύτερο του στατιστικού κριτηρίου ελέγχου 0,700 , ενώ ο έλεγχος Bartlett ήταν στατιστικά σημαντικός (Approx. Chi-Square 5326,714, df 171, Sig. 0.00 < 0.05). Κατά συνέπεια, τα δεδομένα κρίθηκαν κατάλληλα για χρήση στην ανάλυση των κύριων συνιστωσών.

Η Ανάλυση Κυρίων Συνιστωσών εξήγαγε τέσσερις (4) «Παράγοντες». Από το στατιστικό πρόγραμμα SPSS προέκυψε ο παρακάτω Πίνακας 34 «Παραγοντική Ανάλυση Ερωτηματολογίου ΕΑΑΣΕΦΑ» και από τα στοιχεία του διακρίνονται οι 4 «Παράγοντες» οι οποίοι ερμηνεύουν το 61.1% της συνολικής διακύμανσης στο ερωτηματολόγιο ΕΑΑΣΕΦΑ.

Πίνακας 34. Αποτελέσματα Παραγοντικής Ανάλυσης Ερωτηματολογίου ΕΑΑΣΕΦΑ

Total Variance Explained									
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5.755	30.291	30.291	5.755	30.291	30.291	3.628	19.093	19.093
2	2.761	14.529	44.820	2.761	14.529	44.820	3.374	17.757	36.849
3	1.950	10.261	55.081	1.950	10.261	55.081	2.371	12.481	49.331
4	1.145	6.027	61.108	1.145	6.027	61.108	2.238	11.777	61.108
5	0.876	4.609	65.717						
6	0.834	4.390	70.106						
7	0.702	3.697	73.803						
8	0.628	3.306	77.109						
9	0.582	3.063	80.172						
10	0.539	2.837	83.009						
11	0.502	2.640	85.649						
12	0.492	2.590	88.239						
13	0.429	2.260	90.499						
14	0.392	2.064	92.564						
15	0.346	1.823	94.386						
16	0.338	1.780	96.166						
17	0.276	1.453	97.620						
18	0.255	1.344	98.964						
19	0.197	1.036	100.000						

Το διάγραμμα 6. Scree Plot ΕΑΑΣΕΦΑ υποδεικνύει την εξαγωγή των τεσσάρων παραγόντων. Παρατηρεί κανείς πως μετά τον τέταρτο παράγοντα, οι υπόλοιποι είναι ευθυγραμμισμένοι μεταξύ τους, γεγονός που αποδίδει ότι ο βέλτιστος αριθμός εξαγομένων παραγόντων είναι τέσσερις.



Διάγραμμα 6. Scree Plot ΕΑΑΣΕΦΑ

Ο Πίνακας 35 αποδίδει τα αποτελέσματα της «Rotated Component Matrix» του Ερωτηματολογίου ΕΑΑΣΕΦΑ και παρουσιάζει τους τέσσερις Παράγοντες και τις ερωτήσεις που εμπεριέχουν ανάλογα με τις φορτίσεις που παρουσιάζουν. Εδώ σημειώνεται πως ορίστηκε αποδεκτό όριο φόρτισης έως 0,300 και φορτίσεις χαμηλότερες από αυτό απορρίπτονται.

Έτσι, η κατηγοριοποίηση των Παραγόντων είναι η εξής:

1. Ο Παράγοντας «**Δίνω Αξία στον ΠΠ**» συνίσταται από τις μεταβλητές (ερωτήσεις) με τις αντίστοιχες φορτίσεις:

- ✓ 6. Κάθε πολιτισμική μειονότητα έχει να συνεισφέρει κάτι θετικό στην ελληνική κοινωνία, 0.797
 - ✓ 9. Απολαμβάνω να βρίσκομαι ανάμεσα σε ανθρώπους διαφορετικούς από εμένα, 0.788
 - ✓ 10. Η πολιτισμική ετερότητα είναι πολύτιμος πόρος και θα πρέπει να διατηρηθεί, 0.766
 - ✓ 8. Όλοι οι μαθητές πρέπει να διδάσκονται και να μαθαίνουν τις πολιτισμικές διαφορές του κάθε λαού, 0.709
 - ✓ 12. Οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής θα πρέπει να σχεδιάζουν δραστηριότητες που συναντούν τις ανάγκες και να αναπτύσσουν τις ικανότητες μαθητών από διαφορετικά εθνικά περιβάλλοντα, 0.455
 - ✓ 11. Οι δραστηριότητες στο μάθημα της φυσικής αγωγής θα πρέπει να είναι αντιπροσωπευτικές από μια σειρά πολιτισμών, 0.482
 - ✓ 15. Οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής είναι υπεύθυνοι να διδάξουν τους μαθητές σχετικά με τους τρόπους που οι διάφοροι πολιτισμοί-κουλτούρες επηρέασαν τον αθλητισμό, τα αθλήματα, τα ατομικά και ομαδικά παιχνίδια και όλες τις φυσικές δράσεις στη χώρα μας, 0.350
 - ✓ 14. Οι προοπτικές ενός μεγάλου φάσματος εθνικών ομάδων πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στο αναλυτικό πρόγραμμα, 0.467
2. Ο Παράγοντας «**Εκτιμώ τον ΠΠ**» συνίσταται από τις μεταβλητές (ερωτήσεις) με τις αντίστοιχες φορτίσεις:
- ✓ 3. Οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής θα πρέπει να βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν σεβασμό στον εαυτό τους και στους άλλους, 0.884

- ✓ 4. Στη φυσική αγωγή δεν παίζει ρόλο αν ένας μαθητής είναι πλούσιος ή φτωχός, ο καθένας θα πρέπει να έχει τις ίδιες ευκαιρίες να επιτύχει, 0.858
 - ✓ 2. Οι μαθητές θα πρέπει να διδάσκονται να σέβονται αυτούς που είναι διαφορετικοί από αυτούς, 0.854
 - ✓ 1. Κάθε μαθητής μπορεί να έχει ίσες ευκαιρίες να μάθει και να επιτύχει στη φυσική αγωγή, 0.705
 - ✓ 7. Οι μαθητές πρέπει να νιώθουν υπερήφανοι για την πολιτιστική της κληρονομιά τους, 0,478
3. Ο Παράγοντας «**Εφαρμόζω τον ΙΙΙ**» συνίσταται από τις μεταβλητές (ερωτήσεις) με τις αντίστοιχες φορτίσεις:
- ✓ 13. Τα άτομα μιας μειονότητας θα πρέπει να υιοθετούν τις αξίες και τους τρόπους ζωής της κυρίαρχης κουλτούρας, πολιτισμού, 0.690
 - ✓ 12. Οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής θα πρέπει να σχεδιάζουν δραστηριότητες που συναντούν τις ανάγκες και να αναπτύσσουν τις ικανότητες μαθητών από διαφορετικά εθνικά περιβάλλοντα, 0.683
 - ✓ 11. Οι δραστηριότητες στο μάθημα της φυσικής αγωγής θα πρέπει να είναι αντιπροσωπευτικές από μια σειρά πολιτισμών, 0.678
 - ✓ 15. Οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής είναι υπεύθυνοι να διδάξουν τους μαθητές σχετικά με τους τρόπους που οι διάφοροι πολιτισμοί-κουλτούρες επηρέασαν τον αθλητισμό, τα αθλήματα, τα ατομικά και ομαδικά παιχνίδια και όλες τις φυσικές δράσεις στη χώρα μας, 0.633
 - ✓ 14. Οι προοπτικές ενός μεγάλου φάσματος εθνικών ομάδων πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στο αναλυτικό πρόγραμμα, 0.595

4. Ο Παράγοντας «**Νιώθω άβολα με την ΠΕ**» συνίσταται από τις μεταβλητές (ερωτήσεις) με τις αντίστοιχες φορτίσεις:
- ✓ 16. *Νιώθω άβολα ανάμεσα σε μαθητές που η εθνική, πολιτιστική τους κληρονομιά είναι διαφορετική από τη δική μου, 0.784*
 - ✓ 18. *Η πολιτισμική ετερότητα είναι μια αρνητική δύναμη στην ανάπτυξη της Ελληνικής κοινωνίας, 0.738*
 - ✓ 19. *Δεν υπάρχει τίποτα που να μπορούν να κάνουν τα εκπαιδευτικά συστήματα για μαθητές που προέρχονται από τα χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, 0.685*
 - ✓ 17. *Οι μαθητές που προέρχονται από τις μειονότητες είναι δύσκολο να ασκηθούν, να υλοποιήσουν δραστηριότητες (φυσικές, σωματικές) στο μάθημα της φυσικής αγωγής, 0.663*

Πίνακας 35. Αποτελέσματα Rotated Component Matrix, Ερωτηματολογίου ΕΑΑΣΕΦΑ

Rotated Component Matrix ΕΑΑΣΕΦΑ	Component			
	Αξία	Εκτιμώ	Εφαρμόζω	Άβολα
6. Κάθε πολιτισμική μειονότητα έχει να συνεισφέρει κάτι θετικό στην ελληνική κοινωνία	0.797			
9. Απολαμβάνω να βρίσκομαι ανάμεσα σε ανθρώπους διαφορετικούς από εμένα	0.788			
10. Η πολιτισμική ετερότητα είναι πολύτιμος πόρος και θα πρέπει να διατηρηθεί	0.766			
8. Όλοι οι μαθητές πρέπει να διδάσκονται και να μαθαίνουν τις πολιτισμικές διαφορές του κάθε λαού	0.709			
3. Οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής θα πρέπει να βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν σεβασμό στον εαυτό τους και στους άλλους		0.884		
4. Στη φυσική αγωγή δεν παίζει ρόλο αν ένας μαθητής είναι πλούσιος ή φτωχός, ο καθένας θα πρέπει να έχει τις ίδιες ευκαιρίες να επιτύχει		0.858		
2. Οι μαθητές θα πρέπει να διδάσκονται να σέβονται αυτούς που είναι διαφορετικοί από αυτούς		0.854		
1. Κάθε μαθητής μπορεί να έχει ίσες ευκαιρίες να μάθει και να επιτύχει στη φυσική αγωγή		0.705		
5. Οι μαθητές θα πρέπει να εγκαταλείψουν τα πολιτισμικά τους πιστεύω και τις πολιτισμικές τους πρακτικές για να ενσωματωθούν με τους άλλους μαθητές		0.511		
7. Οι μαθητές πρέπει να νιώθουν υπερήφανοι για την πολιτιστική της κληρονομιά τους			0.474	
13. Τα άτομα μιας μειονότητας θα πρέπει να υιοθετούν τις αξίες και τους τρόπους ζωής της κυρίαρχης κουλτούρας, πολιτισμού			0.690	
12. Οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής θα πρέπει να σχεδιάζουν δραστηριότητες που συναντούν τις ανάγκες και να αναπτύσσουν τις ικανότητες μαθητών από διαφορετικά εθνικά περιβάλλοντα.			0.683	
11. Οι δραστηριότητες στο μάθημα της φυσικής αγωγής θα πρέπει να είναι αντιπροσωπευτικές από μια σειρά πολιτισμών.			0.678	
15. Οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής είναι υπεύθυνοι να διδάξουν τους μαθητές σχετικά με τους τρόπους που οι διάφοροι πολιτισμοί-κουλτούρες επηρέασαν τον αθλητισμό, τα αθλήματα, τα ατομικά και ομαδικά παιχνίδια και όλες τις φυσικές δράσεις στη χώρα μας.			0.633	
14. Οι προοπτικές ενός μεγάλου φάσματος εθνικών ομάδων πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στο αναλυτικό πρόγραμμα.			0.595	
16. Νιώθω άβολα ανάμεσα σε μαθητές που η εθνική, πολιτιστική τους κληρονομιά είναι διαφορετική από τη δική μου.				0.784
18. Η πολιτισμική ετερότητα είναι μια αρνητική δύναμη στην ανάπτυξη της Ελληνικής κοινωνίας.				0.738
19. Δεν υπάρχει τίποτα που να μπορούν να κάνουν τα εκπαιδευτικά συστήματα για μαθητές που προέρχονται από τα χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα.				0.685
17. Οι μαθητές που προέρχονται από τις μειονότητες είναι δύσκολο να ασκηθούν, να υλοποιήσουν δραστηριότητες (φυσικές, σωματικές) στο μάθημα της φυσικής αγωγής.				0.663

6.4.3. Έλεγχος Ερευνητικών Υποθέσεων ΕΑΑΣΕΦΑ

Στη συνέχεια ακολουθούν μια σειρά από συσχετίσεις των Παραγόντων και του Συνολικού ΕΑΑΣΕΦΑ και με επιμέρους μεταβλητές όπως η ειδικότητα, το φύλο, το είδος της σχέσης εργασίας, οι σπουδές και τα ειδικά σεμινάρια επιμόρφωσης ώστε να προκύψει η επαλήθευση ή η απόρριψη των ερευνητικών υποθέσεων που έχουν τεθεί από τον ερευνητή υπό έλεγχο.

Αρχικά, εξετάζεται αν ο Πολιτισμικός Πλουραλισμός εκτιμάται στα ίδια επίπεδα ανάμεσα στις διάφορες ειδικότητες των εκπαιδευτικών.

Συγκεκριμένα, ορίζονται οι παρακάτω ερευνητικές υποθέσεις:

- ✓ 1η μηδενική Ερευνητική Υπόθεση ($H_0: M\alpha=M\beta$): Δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην **ειδικότητα** των εκπαιδευτικών βάσει του βαθμού στον οποίο εκτιμάται ο ΠΠ.
- ✓ 1η Εναλλακτική Ερευνητική Υπόθεση ($H_a: M\alpha\neq M\beta$): Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην ειδικότητα των εκπαιδευτικών βάσει του βαθμού στον οποίο εκτιμάται ο ΠΠ.

Σύμφωνα με τα στοιχεία του Πίνακα 36 προκύπτει πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στην ειδικότητα των εκπαιδευτικών και τη μεταβλητή «Εκτιμώ τον ΠΠ» ($Sig\ 0,00 < 0,05$). Τη μεγαλύτερη μέση τιμή συγκεντρώνουν οι Δάσκαλοι ΠΕ70 (7.5 ± 2.8) σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς Φυσική Αγωγής ΠΕ11 (6.4 ± 2.2).

Επομένως, απορρίπτεται η H_0 ($M\alpha=M\beta$) και άρα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην ειδικότητα των εκπαιδευτικών βάσει του βαθμού στον οποίο εκτιμάται ο ΠΠ.

Άρα, η εκτίμηση στον ΠΠ δεν πραγματοποιείται στον ίδιο βαθμό από όλους τους εκπαιδευτικούς των σχολείων αλλά εξαρτάται από την ειδικότητά τους.

Πίνακας 36. Συσχέτιση Ειδικότητας Εκπαιδευτικών και Παραγόντων ΕΑΑΣΕΦΑ

Συσχέτιση Ειδικότητας Εκπαιδευτικών και Παραγόντων ΕΑΑΣΕΦΑ							
	Ειδικότητα	N	Mean	SD	T	df	Sig.
Εκτιμώ τον ΠΠ	Φυσικής Αγωγής ΠΕ11	716	6.4	2.2	-3.796	779	0.000
	Δάσκαλος ΠΕ70	65	7.5	2.8			

Στη συνέχεια, διερευνάται ο αντίκτυπος του φύλου των εκπαιδευτικών στην αξία που δίνεται αλλά και στον βαθμό που εφαρμόζεται ο Πολιτισμικός Πλουραλισμός. Παρακάτω ορίζονται οι ερευνητικές υποθέσεις:

- ✓ 2η Μηδενική Ερευνητική Υπόθεση ($H_0: M\alpha=M\beta$): Δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα των εκπαιδευτικών, βάσει του βαθμού στον οποίο εκτιμάται, δίνεται αξία και εφαρμόζεται ο ΠΠ.
- ✓ 2η Εναλλακτική Ερευνητική Υπόθεση ($H_a: M\alpha\neq M\beta$): Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα των εκπαιδευτικών, βάσει του βαθμού στον οποίο εκτιμάται, δίνεται αξία και εφαρμόζεται ο ΠΠ.

Από τα στοιχεία του Πίνακα 37 φαίνεται πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στο φύλο του δείγματος και τις μεταβλητές «Εκτιμώ τον ΠΠ» (Sig 0.004 < 0.05), «Δίνω αξία στον ΠΠ» (Sig 0.011 < 0.05), «Εφαρμόζω τον ΠΠ» (Sig 0.046 < 0.05) και «Σύνολο ΕΑΑΣΕΦΑ» (Sig 0.010 < 0.05). Οι άνδρες του δείγματος είναι εκείνοι που σε κάθε περίπτωση συγκεντρώνουν τη μεγαλύτερη μέση τιμή.

Επομένως, απορρίπτεται η H_0 ($M\alpha=M\beta$) και υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα των εκπαιδευτικών, βάσει του βαθμού στον οποίο εκτιμάται, δίνεται αξία και εφαρμόζεται ο ΠΠ.

Συνεπώς, μπορούμε να αντιληφθούμε ότι η αξία που δίνεται στον ΠΠ αλλά και τα επίπεδα στα οποία εφαρμόζεται είναι διαφορετικά ανάμεσα στους άνδρες και στις γυναίκες εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 37. Συσχέτιση Φύλου Εκπαιδευτικών Και Παραγόντων ΕΑΑΣΕΦΑ

Συσχέτιση Φύλου Εκπαιδευτικών Και Παραγόντων ΕΑΑΣΕΦΑ							
Παράγοντες ΕΑΑΣΕΦΑ	Φύλο	N	Mean	SD	T	df	Sig.
Εκτιμώ τον ΠΠ	Άνδρας	418	6.7	2.7	2.879	779	0.004
	Γυναίκα	363	6.2	1.6			
Δίνω αξία στον ΠΠ	Άνδρας	418	9.9	3.9	2.561	779	0.011
	Γυναίκα	363	9.2	3.6			
Εφαρμόζω τον ΠΠ	Άνδρας	418	13.4	4.8	2.003	779	0.046
	Γυναίκα	363	12.7	4.0			
Σύνολο ΕΑΑΣΕΦΑ	Άνδρας	418	50.7	8.7	2.579	779	0.010
	Γυναίκα	363	49.3	6.9			

Επιπρόσθετα, θεωρήσαμε ενδιαφέρον να εξετάσουμε αν τα επίπεδα εκτίμησης και εφαρμογής του Πολιτισμικού Πλουραλισμού διαφέρουν με βάση το είδος της **σχέσης εργασίας** των εκπαιδευτικών.

Παρακάτω ορίζονται οι ερευνητικές υποθέσεις:

- ✓ 3η Μηδενική Ερευνητική Υπόθεση ($H_0: M\alpha=M\beta$): Δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις διάφορες σχέσεις εργασίας των εκπαιδευτικών, βάσει του βαθμού εκτίμησης και εφαρμογή του ΠΠ.
- ✓ 3η Εναλλακτική Ερευνητική Υπόθεση ($H_a: M\alpha\neq M\beta$): Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις διάφορες σχέσεις εργασίας των εκπαιδευτικών, βάσει του βαθμού εκτίμησης και εφαρμογής του ΠΠ.

Σύμφωνα με τα στοιχεία του Πίνακα 38 προκύπτει πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στη σχέση εργασίας του δείγματος και τις μεταβλητές «Εκτιμώ τον ΠΠ» (Sig 0,00 < 0.05) και «Εφαρμόζω τον ΠΠ» (Sig 0.028 < 0.05). Στη μεταβλητή «Εκτιμώ τον ΠΠ» τη μεγαλύτερη μέση τιμή συγκέντρωσαν οι αναπληρωτές (7.4 ± 4.1) ενώ στη μεταβλητή «Εφαρμόζω τον ΠΠ» η μέση τιμή των μόνιμων εκπαιδευτικών ήταν υψηλότερη (13.2 ± 4.4).

Άρα, απορρίπτεται η H_0 ($M_\alpha = M_\beta$) και υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις διάφορες σχέσεις εργασίας των εκπαιδευτικών, βάσει του βαθμού εκτίμησης και εφαρμογής του ΠΠ.

Επομένως, συμπεραίνεται ότι εκτός από το φύλο και την ειδικότητα των εκπαιδευτικών, φαίνεται ότι η σχέση εργασίας τους λειτουργεί ως παράγοντας διαφοροποίησης του βαθμού εκτίμησης και εφαρμογής του Πολιτισμικού Πλουραλισμού.

Πίνακας 38. Συσχέτιση Σχέσης Εργασίας Εκπαιδευτικών Και Παραγόντων ΕΑΑΣΕΦΑ

Συσχέτιση Σχέσης Εργασίας Εκπαιδευτικών Και Παραγόντων ΕΑΑΣΕΦΑ							
Παράγοντες ΕΑΑΣΕΦΑ	Σχέση εργασίας	N	Mean	SD	T	df	Sig.
Εκτιμώ τον ΠΠ	Μόνιμος	698	6.4	1.9	-3.993	779	0.000
	Αναπληρωτής	83	7.4	4.1			
Εφαρμόζω τον ΠΠ	Μόνιμος	698	13.2	4.4	2.208	779	0.028
	Αναπληρωτής	83	12.1	4.3			

Στη συνέχεια, εξετάστηκε το ενδεχόμενο οι **σπουδές** και η **επιμόρφωση στις βασικές σπουδές** των εκπαιδευτικών να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο δίνεται αξία και υλοποιείται ο ΠΠ.

Για τον λόγο αυτό τέθηκαν οι εξής ερευνητικές υποθέσεις:

- ✓ 4η Μηδενική Ερευνητική Υπόθεση ($H_0: M\alpha=M\beta$): Δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα διάφορα επίπεδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις βασικές σπουδές, βάσει του βαθμού στον οποίο δίνεται αξία και εφαρμόζεται ο ΠΠ.
- ✓ 4η Εναλλακτική Ερευνητική Υπόθεση ($H_a: M\alpha\neq M\beta$): Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα διάφορα επίπεδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις βασικές σπουδές, βάσει του βαθμού στον οποίο δίνεται αξία και εφαρμόζεται ο ΠΠ.

Από τα δεδομένα του Πίνακα 39 αναδεικνύεται πως υπάρχει στατιστικός σημαντική αρνητική συσχέτιση (Correlation Coefficient $-.0988$) ανάμεσα στο επίπεδο **σπουδών** του δείγματος των εκπαιδευτικών και στην εκτίμηση του ΠΠ (Sig $0.006 < 0.05$). Αυτό αποδεικνύει πως όσο υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης διαθέτει το δείγμα, τόσο περισσότερο μειώνεται η εκτίμηση του ΠΠ. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί που επιζητούν να μορφωθούν περαιτέρω και να αποκτήσουν παραπάνω πτυχία παρουσιάζουν διαφορετικά επίπεδα αξίας και εφαρμογής στον ΠΠ σε σχέση με τους συναδέλφους τους.

Πίνακας 39. Συσχέτιση Σπουδών Εκπαιδευτικών Και Παραγόντων ΕΑΑΣΕΦΑ

Συσχέτιση Σπουδών Εκπαιδευτικών Και Παραγόντων ΕΑΑΣΕΦΑ		
Παράγοντες ΕΑΑΣΕΦΑ		Σπουδές Εκπαιδευτικών
Εκτιμώ τον ΠΠ	Correlation Coefficient	$-.0988^{**}$
	Sig. (2-tailed)	0.006
	N	781

Σύμφωνα με τα στοιχεία του Πίνακα 40 υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στην **επιμόρφωση στις βασικές σπουδές** και τις μεταβλητές «Δίνω αξία στον ΠΠ» (Sig 0.038 < 0.05) και «Εφαρμόζω τον ΠΠ» (Sig 0.007 < 0.05). Τη μεγαλύτερη μέση τιμή συγκέντρωσαν όσοι δεν έχουν λάβει επιμόρφωση στις βασικές σπουδές (1.5±0.5).

Επομένως, απορρίπτεται η H₀ (Μ_α=Μ_β) και άρα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα διάφορα επίπεδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις βασικές σπουδές, βάσει του βαθμού στον οποίο δίνεται αξία και εφαρμόζεται ο ΠΠ.

Πίνακας 40. Συσχέτιση Επιμόρφωσης στις Βασικές Σπουδές Εκπαιδευτικών Και Παραγόντων ΕΑΑΣΕΦΑ

Συσχέτιση Επιμόρφωσης στις Βασικές Σπουδές Εκπαιδευτικών Και Παραγόντων ΕΑΑΣΕΦΑ							
Παράγοντες ΕΑΑΣΕΦΑ	Επιμόρφωση στις Βασικές Σπουδές	N	Mean	SD	t	Df	Sig.
Δίνω αξία στον ΠΠ	Ναι	159	9.0	4.0	-2.078	779.000	0.038
	Όχι	622	9.7	3.7			
Εφαρμόζω τον ΠΠ	Ναι	159	12.2	4.5	-2.708	779.000	0.007
	Όχι	622	13.3	4.4			

Εκτός από τα πιστοποιητικά σπουδών (βασικό πτυχίο, μεταπτυχιακό, διδακτορικό κ.ά.), εξετάστηκε το ενδεχόμενο η παρακολούθηση **ειδικών σεμιναρίων επιμόρφωσης** σε σχέση με τις θεματικές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, της πολυπολιτισμικότητας και της πολιτισμικής ετερότητας να έχει αντίκτυπο στο βαθμό στον οποίο ένας εκπαιδευτικός εφαρμόζει τον ΠΠ.

Στην περίπτωση αυτή τέθηκαν οι ακόλουθες ερευνητικές υποθέσεις:

- ✓ 5η Μηδενική Ερευνητική Υπόθεση (H₀: Μ_α=Μ_β): Δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που έχουν συμμετάσχει ή όχι σε σεμινάρια επιμόρφωσης βάσει του βαθμού στον οποίο εφαρμόζεται ο ΠΠ.

- ✓ 5η Εναλλακτική Ερευνητική Υπόθεση (Hα: $M\alpha \neq M\beta$): Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που έχουν συμμετάσχει ή όχι σε σεμινάρια επιμόρφωσης βάσει του βαθμού στον οποίο εφαρμόζεται ο ΠΠ.

Από τα στοιχεία του Πίνακα 41 φαίνεται πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στην συμμετοχή σε σεμινάρια επιμόρφωσης και στην μεταβλητή «Εφαρμόζω τον ΠΠ» ($Sig\ 0.006 < 0.05$). Τη μεγαλύτερη μέση τιμή συγκεντρώνει ο πληθυσμός όσων εκπαιδευτικών δεν έχουν συμμετάσχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια.

Επομένως, απορρίπτεται η H_0 ($M\alpha = M\beta$) και υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που έχουν συμμετάσχει ή όχι σε σεμινάρια επιμόρφωσης βάσει του βαθμού στον οποίο εφαρμόζεται ο ΠΠ.

Άρα, η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στον βαθμό με τον οποίο εφαρμόζεται ο ΠΠ. Συγκεκριμένα, τόσο η απόκτηση ενός επιπλέον πτυχίου όσο και η παρακολούθηση ενός επιμορφωτικού σεμιναρίου μπορεί να συντελέσει στην καταγραφή σημαντικών διαφορών ως προς την εφαρμογή του ΠΠ.

Πίνακας 41. Συσχέτιση Επιμορφωτικών Σεμιναρίων Εκπαιδευτικών Και Παραγόντων ΕΑΑΣΕΦΑ

Συσχέτιση Επιμορφωτικών Σεμιναρίων Εκπαιδευτικών Και Παραγόντων ΕΑΑΣΕΦΑ							
Παράγοντες ΕΑΑΣΕΦΑ	Επιμορφωτικά Σεμινάρια	N	Mean	SD	t	Df	Sig.
Εφαρμόζω τον ΠΠ	Ναι	344	12.6	4.3	-2.743	779.000	0.006
	Όχι	437	13.5	4.5			

6.5. Επαγωγική ανάλυση ΚΑΣΜ

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης της Κλίμακας ΚΑΣΜ.

6.5.1. Εσωτερική Συνάφεια ΚΑΣΜ

Από τον παρακάτω Πίνακα 42 προκύπτει ότι ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's α της εσωτερικής συνέπειας των πέντε (5) Παραγόντων της Κλίμακας ΚΑΣΜ. Ειδικότερα, για τον Παράγοντα 1 «Σχέσεις» ο δείκτης Cronbach's α ισούται με 0.706, για τον Παράγοντα 2 «Ανευθυνότητα» ισούται με 0.760, για τον Παράγοντα 3 «Επιβράβευση» ισούται με 0.730, για τον Παράγοντα 4 «Βοήθεια» ισούται με 0.767 και για τον Παράγοντα 5 «Στόχοι» ισούται με 0.786. Τέλος, ο δείκτης Cronbach's α της συνολικής Κλίμακας ΚΑΣΜ που περιλαμβάνει το σύνολο των 18 κύριων ερωτήσεων της, ισούται με 0.773. Από τα παραπάνω ευρήματα είναι δυνατόν να παρατηρηθεί ότι η Κλίμακα εμφανίζει αρκετά ικανοποιητική και αποδεκτή συνοχή σε όλους τους Παράγοντες, καθώς η τιμή του δείκτη Cronbach είναι μεγαλύτερη από το στατιστικό κριτήριο ίσο με 0.700 το οποίο έχει τεθεί. Επιπλέον, ο ερευνητής διαπίστωσε πως η αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου ΚΑΣΜ, αναδεικνύει υψηλού επιπέδου ικανοποιητικής αποτελεσματικότητας.

Πίνακας 42. Εσωτερική Συνάφεια Κλίμακας ΚΑΣΜ (Cronbach's α)

Εσωτερική Συνάφεια Κλίμακας ΚΑΣΜ		
Παράγοντες	Cronbach's Alpha	N of Items
Σχέσεις	0.706	3
Ανευθυνότητα	0.760	3
Επιβράβευση	0.730	4
Βοήθεια	0.767	4
Στόχοι	0.786	4
Σύνολο ΚΑΣΜ	0.773	18

6.5.2. Παραγοντική Ανάλυση ΚΑΣΜ

Προκειμένου να ελεγχθεί η παραγοντική δομή των 18 ερωτημάτων που απαρτίζουν την Κλίμακα ΚΑΣΜ και των Παραγόντων στις οποίες, αυτά θα τοποθετηθούν, πραγματοποιήθηκε Ανάλυση Παραγόντων (Factor Analysis, FA), ώστε το μεγάλο πλήθος των ερωτήσεων θα κατηγοριοποιηθεί σε επιμέρους «Παράγοντες». Συγκεκριμένα, εκτελέστηκε Ανάλυση Κυρίων Συνιστωσών (Principal Component Analysis, PCA), με περιστροφή Varimax και κανονικοποίηση Kaiser. Επιπλέον ελέγχθηκε η καταλληλότητα των δεδομένων με χρήση των δεικτών Kaiser - Meyer - Olkin (KMO) και Bartlett.

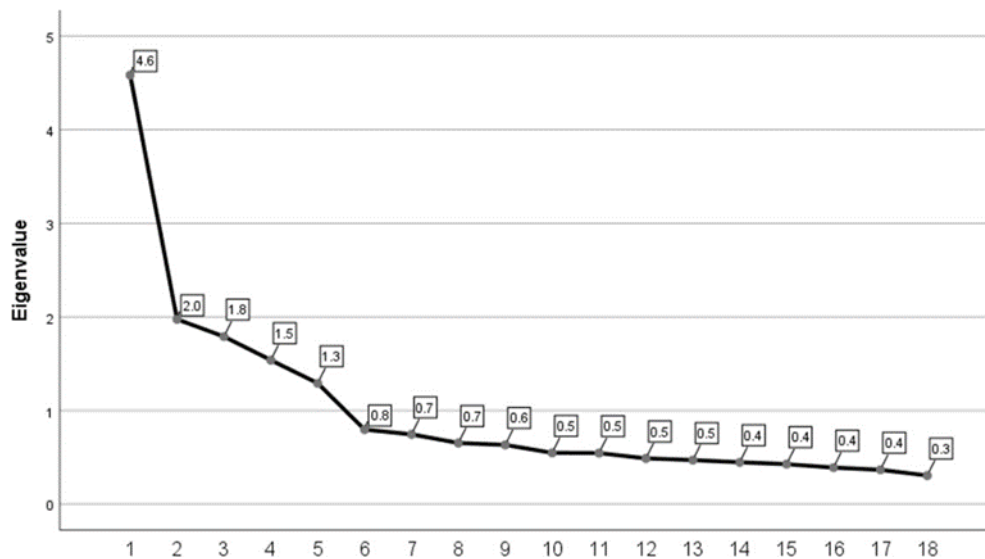
Στην εξέταση της δομής των παραγόντων της ΚΑΣΜ, ο δείκτης KMO ισούται με 0.809 ο οποίος είναι υψηλός και στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο μεγαλύτερο του στατιστικού κριτηρίου ελέγχου 0,700, ενώ ο έλεγχος Bartlett ήταν στατιστικά σημαντικός (Approx. Chi-Square 4140,163, df 153, Sig. 0.00 < 0.05). Κατά συνέπεια, τα δεδομένα κρίθηκαν κατάλληλα για χρήση στην Ανάλυση των Κύριων Συνιστωσών.

Η Ανάλυση Κυρίων Συνιστωσών εξήγαγε πέντε (5) «Παράγοντες». Από το στατιστικό πρόγραμμα SPSS προέκυψε ο παρακάτω Πίνακας 43 «Παραγοντική Ανάλυση Κλίμακας ΚΑΣΜ» και από τα στοιχεία του διακρίνονται οι 5 «Παράγοντες» οι οποίοι ερμηνεύουν το 62,1% της συνολικής διακύμανσης στην ΚΑΣΜ.

Πίνακας 43. Αποτελέσματα Παραγοντικής Ανάλυσης Κλίμακας ΚΑΣΜ

Component	Total Variance Explained								
	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4.584	25.465	25.465	4.584	25.465	25.465	2.489	13.828	13.828
2	1.975	10.974	36.439	1.975	10.974	36.439	2.460	13.665	27.493
3	1.790	9.947	46.386	1.790	9.947	46.386	2.262	12.567	40.060
4	1.539	8.548	54.935	1.539	8.548	54.935	2.066	11.476	51.536
5	1.292	7.176	62.111	1.292	7.176	62.111	1.903	10.575	62.111
6	0.797	4.425	66.536						
7	0.746	4.143	70.679						
8	0.653	3.628	74.307						
9	0.633	3.518	77.825						
10	0.548	3.044	80.869						
11	0.546	3.031	83.900						
12	0.489	2.716	86.615						
13	0.471	2.616	89.232						
14	0.447	2.486	91.718						
15	0.427	2.374	94.091						
16	0.390	2.169	96.260						
17	0.367	2.039	98.299						
18	0.306	1.701	100.000						

Το Διάγραμμα 7 Scree Plot ΚΑΣΜ υποδεικνύει την εξαγωγή των πέντε παραγόντων. Παρατηρεί κανείς πως μετά τον πέμπτο παράγοντα, οι υπόλοιποι είναι ευθυγραμμισμένοι μεταξύ τους, γεγονός που αποδίδει ότι ο βέλτιστος αριθμός εξαγομένων παραγόντων είναι πέντε.



Διάγραμμα 7. Scree plot ΚΑΣΜ

Ο Πίνακας 44 αποδίδει τα αποτελέσματα της «Rotated Component Matrix» της Κλίμακας ΚΑΣΜ και παρουσιάζει τους πέντε Παράγοντες και τις ερωτήσεις που εμπεριέχουν ανάλογα με τις φορτίσεις που παρουσιάζουν. Εδώ, σημειώνεται πως ορίστηκε αποδεκτό όριο φόρτισης έως 0,300 και φορτίσεις χαμηλότερες από αυτό απορρίπτονται.

Έτσι, η κατηγοριοποίηση των Παραγόντων είναι η εξής:

1. Ο Παράγοντας «Επιβράβευση» συνίσταται από τις μεταβλητές (ερωτήσεις) με τις αντίστοιχες φορτίσεις:
 - ✓ 7. Λέω μπράβο σε όσους τα καταφέρνουν σε μια προσπάθεια, 0.761
 - ✓ 8. Δίνω κουράγιο σε όποιον συναντά δυσκολίες σε μια προσπάθεια, 0.728
 - ✓ 9. Συγχαίρω τους αντίπαλους παίκτες ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα στον αγώνα, 0.692

- ✓ 10. Χειροκροτώ όσους παίζουν δίκαια, 0.649
- 2. Ο Παράγοντας «Στόχος» συνίσταται από τις μεταβλητές (ερωτήσεις) με τις αντίστοιχες φορτίσεις:
 - ✓ 16. Επιμένω για την επιτυχία του στόχου μου, 0.813
 - ✓ 15. Βάζω προσωπικούς στόχους για να βελτιωθώ, 0.764
 - ✓ 17. Βάζω στόχους για την επιτυχία της ομάδας μου, 0.758
 - ✓ 18. Επιμένω για την επιτυχία των ομαδικών στόχων, 0.694
- 3. Ο Παράγοντας «Σχέσεις» συνίσταται από τις μεταβλητές (ερωτήσεις) με τις αντίστοιχες φορτίσεις:
 - ✓ 11. Δέχομαι τη βοήθεια των άλλων όταν δεν τα καταφέρνω σε μια άσκηση, 0.812
 - ✓ 13. Ζητάω τη βοήθεια των άλλων για να βελτιωθώ σε μια άσκηση, 0.803
 - ✓ 12. Προσέχω για την ασφάλεια των άλλων όταν γυμνάζομαι, 0.713
 - ✓ 14. Βοηθάω όλους όταν δεν τα καταφέρνουν σε μια προσπάθεια, 0.561
- 4. Ο Παράγοντας «Βοήθεια» συνίσταται από τις μεταβλητές (ερωτήσεις) με τις αντίστοιχες φορτίσεις:
 - ✓ 5. Κάνω αρνητικά σχόλια για την εμφάνιση των συμμαθητών μου, 0.845
 - ✓ 4. Μιλώ στους άλλους με τρόπο προσβλητικό για την καταγωγή τους, 0.815
 - ✓ 6. Βρίζω τους συμμαθητές μου χωρίς ιδιαίτερο λόγο, 0.773
- 5. Ο Παράγοντας «Ανευθυνότητα» συνίσταται από τις μεταβλητές (ερωτήσεις) με τις αντίστοιχες φορτίσεις:
 - ✓ 2. Μου αρέσει να παίζω παιχνίδια με παιδιά από άλλες χώρες, 0.842
 - ✓ 1. Μου αρέσει να έχω φίλους παιδιά από άλλες χώρες, 0.838
 - ✓ 3. Αποφεύγω να κάνω φιλίες με παιδιά από άλλες χώρες, 0.631

Πίνακας 44. Αποτελέσματα Rotated Component Matrix Ερωτηματολογίου ΚΑΣΜ

Rotated Component Matrix ΚΑΣΜ-1	Component				
	Επιβράβευση	Στόχοι	Σειρές/Σχέσεις	Βοήθεια	Ανευθυνότητα
7. Λέω μπράβο σε όσους τα καταφέρνουν σε μια προσπάθεια	0.761				
8. Δίνω κουράγιο σε όποιον συναντά δυσκολίες σε μια προσπάθεια	0.728				
9. Συγχαίρω τους αντίπαλους παίκτες ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα στον αγώνα	0.692				
10. Χειροκροτώ όσους παίζουν δίκαια	0.649				
16. Επιμένω για την επιτυχία του στόχου μου		0.813			
15. Βάζω προσωπικούς στόχους για να βελτιωθώ		0.764			
17. Βάζω στόχους για την επιτυχία της ομάδας μου		0.758			
18. Επιμένω για την επιτυχία των ομαδικών στόχων		0.694			
11. Δέχομαι τη βοήθεια των άλλων όταν δεν τα καταφέρνω σε μια άσκηση			0.812		
13. Ζητάω τη βοήθεια των άλλων για να βελτιωθώ σε μια άσκηση			0.803		
12. Προσέχω για την ασφάλεια των άλλων όταν γυμνάζομαι			0.713		
14. Βοηθάω όλους όταν δεν τα καταφέρνουν σε μια προσπάθεια			0.561		
5. Κάνω αρνητικά σχόλια για την εμφάνιση των συμμαθητών μου				0.845	
4. Μιλώ στους άλλους με τρόπο προσβλητικό για την καταγωγή τους				0.815	
6. Βρίζω τους συμμαθητές μου χωρίς ιδιαίτερο λόγο				0.773	
2. Μου αρέσει να παίζω παιχνίδια με παιδιά από άλλες χώρες					0.842
1. Μου αρέσει να έχω φίλους παιδιά από άλλες χώρες					0.838
3. Αποφεύγω να κάνω φιλίες με παιδιά από άλλες χώρες					0.631

6.5.3. Έλεγχος Ερευνητικών Υποθέσεων ΚΑΣΜ

Στη συνέχεια ακολουθούν μια σειρά από συσχετίσεις των Παραγόντων της Κλίμακας ΚΑΣΜ («Ανευθυνότητα», «Βοήθεια» «Στόχοι», «Επιβράβευση» και «Σχέσεις») με επιμέρους μεταβλητές όπως το φύλο, η εθνικότητα, ο τόπος καταγωγής και ο τύπος των σχολικών μονάδων που φοιτούν οι μαθητές των δημοτικών σχολείων, ώστε να προκύψει η επαλήθευση ή η απόρριψη των ερευνητικών υποθέσεων που έχουν τεθεί υπό έλεγχο από τον ερευνητή.

Αρχικά, διερευνάται αν το **φύλο** λειτουργεί ως παράγοντας διαφοροποίησης ως προς την ανευθυνότητα, τη βοήθεια αλλά και τους στόχους που θέτουν οι μαθητές.

Για τον λόγο αυτό ορίστηκαν οι εξής ερευνητικές υποθέσεις:

- ✓ 6η Μηδενική Ερευνητική Υπόθεση ($H_0: M_\alpha = M_\beta$): Δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα των μαθητών βάσει της «Ανευθυνότητας», της «Βοήθειας» και των «Στόχων».
- ✓ 6η Εναλλακτική Ερευνητική Υπόθεση ($H_a: M_\alpha \neq M_\beta$): Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα των μαθητών βάσει της «Ανευθυνότητας», της «Βοήθειας» και των «Στόχων».

Σύμφωνα με τα στοιχεία του Πίνακα 45 υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο φύλο του δείγματος των μαθητών και τις μεταβλητές «Ανευθυνότητα» ($Sig\ 0.000 < 0.05$), «Βοήθεια» ($Sig\ 0.001 < 0.05$) και «Στόχοι» ($Sig\ 0.029 < 0.05$). Στους παράγοντες «Ανευθυνότητα» και «Στόχοι» την υψηλότερη μέση τιμή συγκέντρωσαν τα αγόρια (4.2 ± 1.8 , 16.9 ± 3.0 , αντίστοιχα) ενώ στη μεταβλητή «Βοήθεια» τα κορίτσια ήταν εκείνα που συγκέντρωσαν τη μεγαλύτερη μέση τιμή (15.1 ± 3.2).

Επομένως, απορρίπτεται η H_0 ($M_\alpha = M_\beta$) και υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα των μαθητών βάσει της «Ανευθυνότητας», της «Βοήθειας» και των «Στόχων». Με βάση το αποτέλεσμα του ελέγχου υποθέσεων οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι

η ανευθυνότητα, η βοήθεια και οι στόχοι που θέτονται είναι διαφορετικοί ανάμεσα στους μαθητές και στις μαθήτριες των εξεταζόμενων δημοτικών σχολείων.

Πίνακας 45. Συσχέτιση Φύλου Μαθητών και Παραγόντων ΚΑΣΜ

Συσχέτιση Φύλου Μαθητών και Παραγόντων ΚΑΣΜ							
Παράγοντες ΚΑΣΜ	Φύλο Μαθητών	N	Mean	SD	T	Df	Sig.
Ανευθυνότητα	Αγόρι	523	4.2	1.8	4.541	1043	0.000
	Κορίτσι	522	3.7	1.5			
Βοήθεια	Αγόρι	523	14.4	3.7	-3.484	1043	0.001
	Κορίτσι	522	15.1	3.2			
Στόχοι	Αγόρι	523	16.9	3.0	2.187	1043	0.029
	Κορίτσι	522	16.5	3.2			

Επίσης, θεωρήθηκε ενδιαφέρον να εξεταστεί, αν οι «Στόχοι» και οι «Σχέσεις» διαφοροποιούνται ανάμεσα στους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, ήτοι με την εθνικότητά τους.

Συγκεκριμένα, εξετάζονται οι παρακάτω ερευνητικές υποθέσεις:

- ✓ 7η Μηδενική Ερευνητική Υπόθεση ($H_0: M\alpha=M\beta$): Δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην εθνικότητα των μαθητών βάσει των «Σχέσεων» και των «Στόχων» που αναπτύσσονται.
- ✓ 7η Εναλλακτική Ερευνητική Υπόθεση ($H_a: M\alpha\neq M\beta$): Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην εθνικότητα των μαθητών βάσει των «Σχέσεων» και των «Στόχων» που αναπτύσσονται.

Από τα στοιχεία του Πίνακα 46 προκύπτει ότι στις «Σχέσεις», υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους γηγενείς και στους αλλοδαπούς μαθητές ($Sig\ 0.000 < 0.05$). Ειδικότερα,

όσο αναφορά τους αλλοδαπούς μαθητές, αυτοί συγκεντρώνουν μεγαλύτερη μέση τιμή (9.7 ± 1.9) σε σχέση με τους ημεδαπούς μαθητές (9.2 ± 2.0). Επίσης, σχετικά με τους «Στόχους», υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μαθητές που είναι αλλοδαποί και σε αυτούς που είναι ημεδαποί ($\text{Sig } 0.01 < 0.05$). Πιο αναλυτικά, οι γηγενείς μαθητές συγκεντρώνουν μεγαλύτερη μέση τιμή (16.9 ± 3.0) σε σχέση με τους αλλοδαπούς (16.4 ± 3.2).

Επομένως, απορρίπτεται η H_0 ($M_A = M_B$) και άρα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην εθνικότητα των μαθητών βάσει των σχέσεων και των στόχων που αναπτύσσονται. Συνεπώς, οι στόχοι των μαθητών διαφοροποιούνται όχι μόνο ανάμεσα στα δύο φύλα αλλά και στην χώρα από την οποία κατάγονται. Το συμπέρασμα αυτό οδηγεί στην διερεύνηση και άλλων παραγόντων στους οποίους μπορεί να έχει αντίκτυπο ο τόπος καταγωγής.

Πίνακας 46. Συσχέτιση Εθνικότητας Μαθητών και Παραγόντων ΚΑΣΜ

Συσχέτιση Εθνικότητας Μαθητών και Παραγόντων ΚΑΣΜ							
Παράγοντες ΚΑΣΜ	Εθνικότητα Μαθητών	N	Mean	SD	T	df	Sig.
Σχέσεις	Ελληνική	721	9.2	2.0	-3.812	1043	0.000
	Αλλοδαπή	324	9.7	1.9			
Στόχοι	Ελληνική	721	16.9	3.0	2.590	1043	0.010
	Αλλοδαπή	324	16.4	3.2			

Παρακάτω παρατίθενται τα ευρήματα του ελέγχου των ερευνητικών υποθέσεων που αφορούν την ύπαρξη ή μη διαφοροποίησης της «Επιβράβευσης», της «Βοήθειας» και των «Στόχων» ανάμεσα στους μαθητές διαφορετικών εθνικοτήτων.

Παρακάτω ορίζονται οι ερευνητικές υποθέσεις:

- ✓ 8η Μηδενική Ερευνητική Υπόθεση ($H_0: M_A = M_B$): Δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στον τόπο καταγωγής των μαθητών βάσει της «Επιβράβευσης», της «Βοήθειας» και των «Στόχων».

- ✓ 8η Εναλλακτική Ερευνητική Υπόθεση ($H_a: M_a \neq M_b$): Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στον τόπο καταγωγής των μαθητών βάσει της «Επιβράβευσης», της «Βοήθειας» και των «Στόχων».

Ο Πίνακας 47 αποδίδει στοιχεία σχετικά με το ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά (Sig 0.000 < 0.05) ανάμεσα στον τόπο καταγωγής όσο αναφορά τη μεταβλητή «Επιβράβευση». Επίσης, φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στον τόπο καταγωγής, όσο αναφορά τη μεταβλητή «Βοήθεια» (Sig 0.039 < 0.05). Επιπρόσθετα, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του τόπου καταγωγής, όσο αναφορά τη μεταβλητή «στόχου» (Sig 0.013 < 0.05) αλλά και της συνολικής Κλίμακας ΚΑΣΜ (Sig 0.006 < 0.05). Αξίζει να σημειωθεί, ότι σε όλες τις μεταβλητές την μεγαλύτερη μέση τιμή συγκεντρώνει η κατηγορία της ημιαστικής / περιαστικής περιοχής.

Επομένως, απορρίπτεται η H_0 ($M_a = M_b$) και άρα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στον τόπο καταγωγής των μαθητών βάσει της «Επιβράβευσης», της «Βοήθειας» και των «Στόχων». Συνεπώς, γίνεται αντιληπτό ότι ο τόπος καταγωγής διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στην επιβράβευση, τη βοήθεια και των στόχων που θέτουν οι μαθητές των δημοτικών σχολείων.

Πίνακας 47. Συσχέτιση Τόπου Καταγωγής Μαθητών και Παραγόντων ΚΑΣΜ

Συσχέτιση Τόπου Καταγωγής Μαθητών και Παραγόντων ΚΑΣΜ						
Παράγοντες ΚΑΣΜ	Τόπος Καταγωγής Μαθητών	N	Mean	SD	F	Sig
Επιβράβευση	Αστική ζώνη	361	16.1	3.0	11.062	0.000
	Ημιαστική/περιαστική	295	16.9	2.7		
	Αγροτική	389	15.9	3.4		
	Σύνολο	1045	16.3	3.1		
Βοήθεια	Αστική ζώνη	361	14.4	3.4	3.249	0.039
	Ημιαστική/περιαστική	295	15.1	3.6		
	Αγροτική	389	14.7	3.4		
	Σύνολο	1045	14.7	3.5		
Στόχοι	Αστική ζώνη	361	16.6	3.1	4.339	0.013
	Ημιαστική/περιαστική	295	17.2	2.7		
	Αγροτική	389	16.5	3.3		
	Σύνολο	1045	16.7	3.1		
Σύνολο ΚΑΣΜ	Αστική ζώνη	361	60.4	7.7	5.169	0.006
	Ημιαστική/περιαστική	295	62.2	7.6		
	Αγροτική	389	60.5	8.3		
	Σύνολο	1045	61.0	7.9		

Επιπλέον, έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον να διερευνηθεί, αν ο τύπος του δημοτικού σχολείου που φοιτούν οι μαθητές λειτουργεί ως παράγοντας διαφοροποίησης των μεταβλητών «Ανευθυνότητα», «Βοήθεια» «Στόχοι», «Επιβράβευση» και «Σχέσεις».

Παρακάτω ορίζονται οι ερευνητικές υποθέσεις:

- ✓ 9η Μηδενική Ερευνητική Υπόθεση ($H_0: M\alpha=M\beta$): Δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στον τύπο του σχολείου των μαθητών βάσει της «Βοήθειας».
- ✓ 9η Εναλλακτική Ερευνητική Υπόθεση ($H_a: M\alpha\neq M\beta$): Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στον τύπο του σχολείου των μαθητών βάσει της «Βοήθειας».

Τα στοιχεία από τον Πίνακα 48 αποδεικνύουν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στον τύπο σχολείου των συμμετεχόντων, για τη μεταβλητή «Βοήθεια» ($Sig\ 0.03 < 0.05$). Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες που φοιτούν σε κανονικό σχολείο συγκεντρώνουν μεγαλύτερη μέση τιμή (14.9 ± 3.5) σε σχέση με τους συμμετέχοντες που φοιτούν σε διαπολιτισμικό (14.4 ± 3.5).

Επομένως, απορρίπτεται η H_0 ($M\alpha=M\beta$) και άρα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στον τύπο του σχολείου των μαθητών βάσει της Βοήθειας. Με βάση τα αποτελέσματα, διαπιστώνουμε ότι ανάλογα με το τύπο των σχολικών μονάδων οι μαθητές και μαθήτριες παρουσιάζουν διαφορετικά επίπεδα βοήθειας και αλληλουποστήριξης μεταξύ τους.

Πίνακας 48. Συσχέτιση Τύπου Σχολείου Μαθητών και Παραγόντων ΚΑΣΜ

Συσχέτιση Τύπου Σχολείου Μαθητών και Παραγόντων ΚΑΣΜ							
Παράγοντες ΚΑΣΜ	Τύπος Σχολείου	N	Mean	SD	t	df	Sig.
Βοήθεια	Κανονικό	717	14.9	3.5	2.173	1043	0.030
	Διαπολιτισμικό	328	14.4	3.5			

Εκτός από τον τύπο του σχολικού ιδρύματος είχε ενδιαφέρον να ελεγχθεί αν υπάρχουν

διαφορές των μεταβλητών «Ανευθυνότητα», «Βοήθεια» «Στόχου», «Επιβράβευση» και «Σχέσεις» ανάμεσα στην Ε΄ και την ΣΤ΄ τάξη των δημοτικών σχολείων.

Για τον λόγο αυτό προσδιορίστηκαν οι εξής ερευνητικές υποθέσεις:

- ✓ 10η Μηδενική Ερευνητική Υπόθεση ($H_0: M_a=M_b$): Δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην τάξη των μαθητών, βάσει των παραγόντων «Ανευθυνότητα», «Βοήθεια» «Στόχου», «Επιβράβευση» και «Σχέσεις».
- ✓ 10η Εναλλακτική Ερευνητική Υπόθεση ($H_a: M_a \neq M_b$): Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην τάξη των μαθητών, βάσει των παραγόντων «Ανευθυνότητα», «Βοήθεια» «Στόχου», «Επιβράβευση» και «Σχέσεις».

Σύμφωνα με τα στοιχεία του Πίνακα 49, προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην τάξη των μαθητών όσο αναφορά τη μεταβλητή «Ανευθυνότητα» (Sig 0.008 < 0.05), «Επιβράβευση» (Sig 0.000 < 0.05), «Βοήθεια» (Sig 0.003 < 0.05), «Στόχου» (Sig 0.039 < 0.05). Τέλος, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις τάξεις των συμμετεχόντων μαθητών αναφορά της συνολικής Κλίμακας ΚΑΣΜ (Sig 0.004 < 0.05). Αξίζει να αναφερθεί, ότι σε όλες τις μεταβλητές, εκτός της «Ανευθυνότητας», τη μεγαλύτερη μέση τιμή συγκεντρώνουν οι μαθητές της Ε΄ τάξης σε αντίθεση με την «Ανευθυνότητα» όπου τη μεγαλύτερη μέση τιμή συγκεντρώνουν οι μαθητές της ΣΤ΄ τάξης.

Επομένως, απορρίπτεται η H_{10o} ($M_a=M_b$) και άρα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην τάξη των μαθητών, βάσει της «Ανευθυνότητας», «Βοήθειας», «Στόχων» και «Επιβράβευσης». Συνεπώς, οι μαθητές που φοιτούν στην Ε΄ και στην ΣΤ΄ τάξη των δημοτικών σχολείων παρουσιάζουν διαφορετικά επίπεδα «Ανευθυνότητας», «Βοήθειας», «Στόχων» και «Επιβράβευσης».

Πίνακας 49. Συσχέτιση Τάξης Μαθητών και Παραγόντων ΚΑΣΜ

Συσχέτιση Τάξης Μαθητών και Παραγόντων ΚΑΣΜ							
Παράγοντες ΚΑΣΜ	Τάξη Μαθητών	N	Mean	SD	T	Df	Sig.
Ανευθυνότητα	E	493	3.8	1.6	- 2.661	1043	0.008
	ΣΤ	552	4.1	1.7			
Επιβράβευση	E	493	16.6	2.9	3.511	1043	0.000
	ΣΤ	552	16.0	3.2			
Βοήθεια	E	493	15.1	3.6	2.930	1043	0.003
	ΣΤ	552	14.4	3.4			
Στόχοι	E	493	16.9	3.0	2.062	1043	0.039
	ΣΤ	552	16.5	3.2			
Σύνολο ΚΑΣΜ	E	493	61.7	8.0	2.901	1043	0.004
	ΣΤ	552	60.3	7.8			

6.6. Επαγωγική Ανάλυση ΚΠΣΜ

6.6.1. Εσωτερική Συνάφεια ΚΠΣΜ

Από τον παραπάνω Πίνακα 50 προκύπτει ότι ο συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's α της εσωτερικής συνέπειας των πέντε (5) Παραγόντων της Κλίμακας ΚΠΣΜ. Ειδικότερα, για τον Παράγοντα 1 «Σχέσεις» ο δείκτης Cronbach's α ισούται με 0.711, για τον Παράγοντα 2 «Ανευθυνότητα» ισούται με 0.765, για τον Παράγοντα 3 «Επιβράβευση» ισούται με 0.783, για τον Παράγοντα 4 «Βοήθεια» ισούται με 0.849 και για τον Παράγοντα 5 «Στόχοι» ισούται με 0.859. Τέλος, ο δείκτης Cronbach's α της συνολικής Κλίμακας ΚΠΣΜ που περιλαμβάνει το

σύνολο των 18 κύριων ερωτήσεων της, ισούται με 0.702. Από τα παραπάνω ευρήματα είναι δυνατόν να παρατηρηθεί ότι η Κλίμακα εμφανίζει αρκετά ικανοποιητική και αποδεκτή συνοχή σε όλες τους Παράγοντες, καθώς η τιμή του δείκτη Cronbach είναι μεγαλύτερη από το στατιστικό κριτήριο ίσο με 0.700 το οποίο έχει τεθεί. Επιπλέον, ο ερευνητής διαπίστωσε πως η αξιοπιστία του ερευνητικού εργαλείου ΚΑΣΜ, αναδεικνύει υψηλού επιπέδου ικανοποιητικής αποτελεσματικότητας.

Πίνακας 50. Εσωτερική Συνάφεια Κλίμακας ΚΠΣΜ (Cronbach's a)

Εσωτερική Συνάφεια Κλίμακας ΚΠΣΜ		
Παράγοντες	Cronbach's Alpha	N of Items
Σχέσεις	0.711	3
Ανευθυνότητα	0.765	3
Επιβράβευση	0.783	4
Βοήθεια	0.849	4
Στόχοι	0.859	4
Σύνολο ΚΠΣΜ	0.702	18

6.6.2. Παραγοντική Ανάλυση ΚΠΣΜ

Προκειμένου να ελεγχθεί η παραγοντική δομή των 18 ερωτημάτων που απαρτίζουν την Κλίμακα ΚΠΣΜ και των Παραγόντων στους οποίους, αυτά θα τοποθετηθούν, πραγματοποιήθηκε Ανάλυση Παραγόντων (Factor Analysis, FA), ώστε το μεγάλο πλήθος των 18 ερωτήσεων θα κατηγοριοποιηθεί σε επιμέρους «Παράγοντες». Συγκεκριμένα, εκτελέστηκε Ανάλυση Κυρίων Συνιστωσών (Principal Component Analysis, PCA), με περιστροφή Varimax και κανονικοποίηση Kaiser. Επιπλέον ελέγχθηκε η καταλληλότητα των δεδομένων με χρήση των δεικτών Kaiser - Meyer - Olkin (KMO) και Bartlett.

Στην εξέταση της δομής των παραγόντων της ΚΠΣΜ, ο δείκτης KMO ισούται με 0.789 ο οποίος είναι υψηλός και στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο μεγαλύτερο του στατιστικού

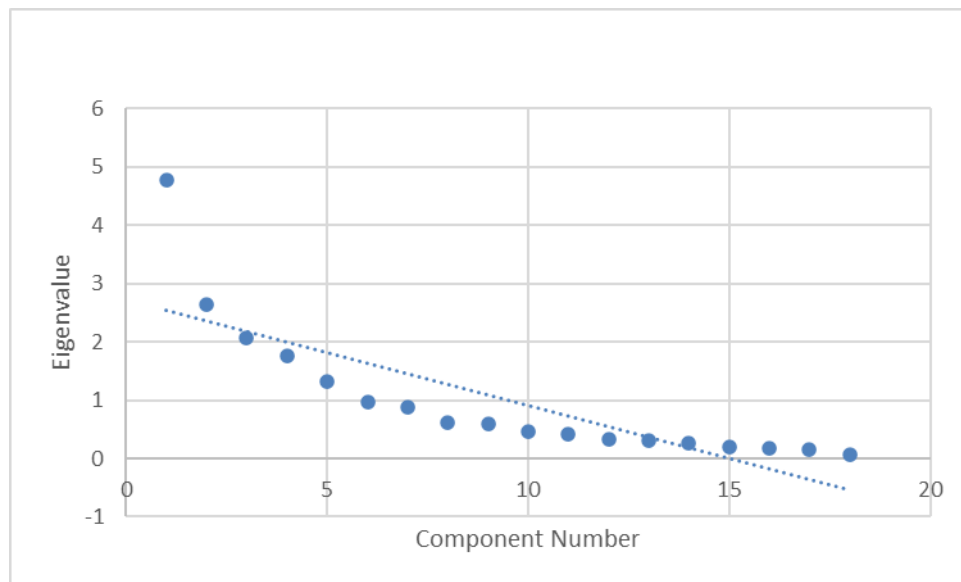
κριτηρίου ελέγχου 0,700, ενώ ο έλεγχος Bartlett ήταν στατιστικά σημαντικός (Approx. Chi-Square 351,206, df 171, Sig. 0.000 < 0.05). Κατά συνέπεια, τα δεδομένα κρίθηκαν κατάλληλα για χρήση στην Ανάλυση των Κύριων Συνιστωσών.

Η Ανάλυση Κυρίων Συνιστωσών εξήγαγε πέντε (5) «Παράγοντες». Από το στατιστικό πρόγραμμα SPSS προέκυψε ο παρακάτω Πίνακας 51 «Παραγοντική Ανάλυση Κλίμακας ΚΑΣΜ» και από τα στοιχεία του διακρίνονται οι 5 «Παράγοντες» οι οποίοι ερμηνεύουν το 69.8% της συνολικής διακύμανσης στην ΚΠΣΜ.

Πίνακας 51. Αποτελέσματα Παραγοντικής Ανάλυσης Κλίμακας ΚΠΣΜ

Total Variance Explained									
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4.8	26.6	26.6	4.8	26.6	26.6	2.9	16.4	16.4
2	2.6	14.6	41.2	2.6	14.6	41.2	2.9	16.0	32.3
3	2.1	11.5	52.7	2.1	11.5	52.7	2.4	13.5	45.8
4	1.8	9.8	62.5	1.8	9.8	62.5	2.2	12.1	57.9
5	1.3	7.3	69.8	1.3	7.3	69.8	2.1	11.9	69.8
6	1.0	5.3	75.1						
7	0.9	4.9	79.9						
8	0.6	3.4	83.3						
9	0.6	3.3	86.6						
10	0.5	2.6	89.2						
11	0.4	2.4	91.6						
12	0.3	1.8	93.4						
13	0.3	1.7	95.1						
14	0.3	1.5	96.6						
15	0.2	1.1	97.7						
16	0.2	1.0	98.7						
17	0.2	0.9	99.6						
18	0.1	0.4	100.0						

Το Διάγραμμα 8 Scree Plot ΚΠΣΜ υποδεικνύει την εξαγωγή των πέντε παραγόντων. Παρατηρεί κανείς πως μετά τον πέμπτο παράγοντα, οι υπόλοιποι είναι ευθυγραμμισμένοι μεταξύ τους, γεγονός που αποδίδει ότι ο βέλτιστος αριθμός εξαγομένων παραγόντων είναι πέντε.



Διάγραμμα 8. Scree plot ΚΠΣΜ

Ο Πίνακας 52 αποδίδει τα αποτελέσματα της «Rotated Component Matrix» της Κλίμακας ΚΠΣΜ και παρουσιάζει τους πέντε Παράγοντες και τις ερωτήσεις που εμπεριέχουν ανάλογα με τις φορτίσεις που παρουσιάζουν. Εδώ σημειώνεται πως ορίστηκε αποδεκτό όριο φόρτισης έως 0,300 και φορτίσεις χαμηλότερες από αυτό απορρίπτονται.

Έτσι, η κατηγοριοποίηση των Παραγόντων είναι η εξής:

1. Ο Παράγοντας «Επιβράβευση» συνίσταται από τις μεταβλητές (ερωτήσεις) με τις αντίστοιχες φορτίσεις:

- ✓ 4. Επιβραβεύει όσους τα καταφέρνουν σε μια προσπάθεια, 0.841
 - ✓ 5. Δίνει κουράγιο σε όποιον συναντά δυσκολίες σε μια προσπάθεια, 0.835
 - ✓ 6. Συγχαίρει τους αντιπάλους ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα του αγώνα, 0.442
2. Ο Παράγοντας «Στόχος» συνίσταται από τις μεταβλητές (ερωτήσεις) με τις αντίστοιχες φορτίσεις:
- ✓ 15. Βάζει προσωπικούς στόχους για να βελτιωθεί, 0.709
 - ✓ 16. Βάζει στόχους για την επιτυχία της ομάδας του, 0.868
 - ✓ 17. Επιμένει για την επιτυχία του στόχου του, 0.857
 - ✓ 18. Επιμένει για την επιτυχία των ομαδικών στόχων, 0.786
3. Ο Παράγοντας «Σχέσεις» συνίσταται από τις μεταβλητές (ερωτήσεις) με τις αντίστοιχες φορτίσεις:
- ✓ 12. Παίζει παιχνίδια με τα άλλα παιδιά, 0.839
 - ✓ 13. Επιλέγει συμπαίκτες παιδιά από άλλες χώρες, 0.801
 - ✓ 14. Συνεργάζεται με τα άλλα παιδιά κατά τη διάρκεια του μαθήματος, 0.661
4. Ο Παράγοντας «Βοήθεια» συνίσταται από τις μεταβλητές (ερωτήσεις) με τις αντίστοιχες φορτίσεις:
- ✓ 8. Δέχεται τη βοήθεια των άλλων όταν δεν τα καταφέρνει σε μια προσπάθεια, 0.747
 - ✓ 9. Προσέχει για την ασφάλεια των άλλων όταν γυμνάζεται, 0.723
 - ✓ 10. Ζητάει τη βοήθεια των άλλων για να βελτιωθεί σε μια άσκηση, 0.872
 - ✓ 11. Βοηθάει όσους δεν τα καταφέρνουν σε μια προσπάθεια, 0.882
5. Ο Παράγοντας «Ανευθυνότητα» συνίσταται από τις μεταβλητές (ερωτήσεις) με τις αντίστοιχες φορτίσεις:
- ✓ 1. Κάνει αρνητικά σχόλια για την εμφάνιση των συμμαθητών του, 0.764

- ✓ 2. Βρίζει τους συμμαθητές του χωρίς λόγο, 0.852
- ✓ 3. Απευθύνεται στους άλλους με τρόπο προσβλητικό για την καταγωγή τους, 0.785
- ✓ 7. Χειροκροτεί όσους παίζουν δίκαια, 0.454

Πίνακας 52. Αποτελέσματα Rotated Component Matrix Ερωτηματολογίου ΚΠΣΜ

Rotated Component Matrix ΚΠΣΜ	Component				
	Βοήθεια	Στόχοι	Ανευθυνότητα	Σχέσεις	Επιβράβευση
1. Κάνει αρνητικά σχόλια για την εμφάνιση των συμμαθητών του			0.764		
2. Βρίζει τους συμμαθητές του χωρίς λόγο			0.852		
3. Απευθύνεται στους άλλους με τρόπο προσβλητικό για την καταγωγή τους			0.785		
7. Χειροκροτεί όσους παίζουν δίκαια			0.454		
4. Επιβραβεύει όσους τα καταφέρνουν σε μια προσπάθεια					0.841
5. Δίνει κουράγιο σε όποιον συναντά δυσκολίες σε μια προσπάθεια					0.835
6. Συγχαίρει τους αντιπάλους ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα του αγώνα					0.442
8. Δέχεται τη βοήθεια των άλλων όταν δεν τα καταφέρνει σε μια προσπάθεια	0.747				
9. Προσέχει για την ασφάλεια των άλλων όταν γυμνάζεται	0.723				
10. Ζητάει τη βοήθεια των άλλων για να βελτιωθεί σε μια άσκηση	0.872				
11. Βοηθάει όσους δεν τα καταφέρνουν σε μια προσπάθεια	0.882				
12. Παίζει παιχνίδια με τα άλλα παιδιά				0.839	
13. Επιλέγει συμπαίκτες παιδιά από άλλες χώρες				0.801	
14. Συνεργάζεται με τα άλλα παιδιά κατά τη διάρκεια του μαθήματος				0.661	
15. Βάζει προσωπικούς στόχους για να βελτιωθεί		0.709			
16. Βάζει στόχους για την επιτυχία της ομάδας του		0.868			
17. Επιμένει για την επιτυχία του στόχου του		0.857			
18. Επιμένει για την επιτυχία των ομαδικών στόχων		0.786			

6.6.3. Έλεγχος Ερευνητικών Υποθέσεων ΚΠΣΜ

Στη συνέχεια ακολουθούν μια σειρά από συσχετίσεις των Παραγόντων της Κλίμακας ΚΠΣΜ («Ανευθυνότητα», «Βοήθεια» «Στόχοι», «Επιβράβευση» και «Σχέσεις») με επιμέρους μεταβλητές όπως το φύλο, η εθνικότητα και η τάξη που φοιτούν οι μαθητές των δημοτικών σχολείων, ώστε να προκύψει η επαλήθευση ή η απόρριψη των ερευνητικών υποθέσεων που έχουν τεθεί υπό έλεγχο από τον ερευνητή.

Αρχικά, διερευνάται, αν υπάρχει διαφορά ως προς την «Ανευθυνότητα» ανάμεσα στους μαθητές και στις μαθήτριες των δημοτικών σχολείων.

Για τον λόγο αυτό ορίστηκαν οι εξής ερευνητικές υποθέσεις:

- ✓ 1η Μηδενική Ερευνητική Υπόθεση ($H_0: M\alpha=M\beta$): Δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στο φύλο των μαθητών βάσει της «Ανευθυνότητας» (ΚΠΣΜ).
- ✓ 1η Εναλλακτική Ερευνητική Υπόθεση ($H_a: M\alpha\neq M\beta$): Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στο φύλο των μαθητών βάσει της «Ανευθυνότητας» (ΚΠΣΜ).

Σύμφωνα με τα στοιχεία του Πίνακα 53 φαίνεται πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο φύλο των μαθητών και την μεταβλητή της ΚΠΣΜ «Ανευθυνότητα» ($Sig\ 0.00 < 0.05$), με τη η μεγαλύτερη μέση τιμή να συγκεντρώνουν τα αγόρια του δείγματος (8.3 ± 1.8) έναντι των κοριτσιών (5.4 ± 2.2).

Επομένως, απορρίπτεται η H_{10} ($M\alpha=M\beta$) και υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στο φύλο των μαθητών βάσει της ανευθυνότητας ΚΠΣΜ. Σύμφωνα με τα παραπάνω αποτελέσματα, διαπιστώνεται πως το φύλο λειτουργεί ως παράγοντας διαφοροποίησης της ανευθυνότητας ΚΠΣΜ ανάμεσα στους μαθητές και στις μαθήτριες των εξεταζόμενων σχολικών μονάδων.

Πίνακας 53. Συσχέτιση Φύλου Μαθητών και Παραγόντων ΚΠΣΜ

Συσχέτιση Φύλου Μαθητών και Παραγόντων ΚΠΣΜ							
Παράγοντες ΚΠΣΜ	Φύλο	N	Mean	SD	T	df	Sig.
Ανευθυνότητα	Αγόρι	23	8.3	1.8	4.975	44	0.000
	Κορίτσι	23	5.4	2.2			

Στη συνέχεια, ελέγχεται, αν η εθνικότητα των μαθητών λειτουργεί ως παράγοντας διαφοροποίησης των «Σχέσεων» καθώς και των «Στόχων» που θέτουν οι μαθητές.

Ειδικότερα, ορίστηκαν οι παρακάτω ερευνητικές υποθέσεις:

- ✓ 12η Μηδενική Ερευνητική Υπόθεση ($H_0: M_a = M_b$): Δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην εθνικότητα των μαθητών βάσει των «Σχέσεων» και των «Στόχων» στην ΚΠΣΜ.
- ✓ 12η Εναλλακτική Ερευνητική Υπόθεση ($H_a: M_a \neq M_b$): Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην εθνικότητα των μαθητών βάσει των «Σχέσεων» και των «Στόχων» στην ΚΠΣΜ.

Σύμφωνα με τα στοιχεία του Πίνακα 54 υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην εθνικότητα του δείγματος και τις μεταβλητές «Σχέσεις (ΚΠΣΜ)» ($Sig\ 0.00 < 0.05$) και «Στόχοι» ($Sig\ 0.000 < 0.005$), με τη μεγαλύτερη μέση τιμή συγκεντρώνουν όσοι έχουν ελληνική καταγωγή (11.7 ± 1.6) έναντι των αλλοδαπών μαθητών (14.2 ± 0.8).

Επομένως, απορρίπτεται η H_{12o} ($M_a = M_b$) και άρα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην τάξη των μαθητών βάσει της ανευθυνότητας, της επιβράβευσης, της βοήθειας και των στόχων ΚΠΣΜ. Συνεπώς, εκτός από το φύλο των μαθητών λειτουργεί ως παράγοντας διαφοροποίησης των στόχων ΚΠΣΜ των μαθητών και η εθνικότητα.

Πίνακας 54. Συσχέτιση Εθνικότητας Μαθητών και Παραγόντων ΚΠΣΜ

Παράγοντες ΚΠΣΜ	Εθνικότητα	N	Mean	SD	T	Df	Sig.
Σχέσεις	Έλληνας	32	11.7	1.6	-5.600	44	0.000
	Αλλοδαπός	14	14.2	0.8			
Στόχοι	Έλληνας	32	11.7	1.6	-5.600	44	0.000
	Αλλοδαπός	14	14.2	0.8			

Τέλος, διερευνάται, αν η «επιβράβευση», η «βοήθεια» και οι «στόχοι» της κλίμακας ΚΠΣΜ διαφοροποιείται ανάμεσα στους μαθητές που φοιτούν στην Ε και στην ΣΤ τάξη δημοτικού σχολείου.

Ειδικότερα, ορίστηκαν οι παρακάτω ερευνητικές υποθέσεις:

- ✓ 13η Μηδενική Ερευνητική Υπόθεση ($H_0: M\alpha=M\beta$): Δεν θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην τάξη των μαθητών βάσει της «Ανευθυνότητας», της «Επιβράβευσης», της «Βοήθειας» και των «Στόχων» (ΚΠΣΜ).
- ✓ 13η Εναλλακτική Ερευνητική Υπόθεση ($H_a: M\alpha\neq M\beta$): Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην τάξη των μαθητών της «Ανευθυνότητας», της «Επιβράβευσης», της «Βοήθειας» και των «Στόχων» (ΚΠΣΜ).

Σύμφωνα με τα στοιχεία του Πίνακα 55 υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην τάξη και τις μεταβλητές «Ανευθυνότητα (ΚΠΣΜ)» (Sig 0.00 < 0.05), «Επιβράβευση (ΚΠΣΜ)» (Sig 0.000 < 0.05), «Βοήθεια (ΚΠΣΜ)» (Sig 0,000 < 0.05) και «Στόχοι (ΚΠΣΜ)» (Sig 0.000 < 0.05). Επίσης, τη μεγαλύτερη μέση τιμή συγκεντρώνουν οι μαθητές της Ε' τάξης σε κάθε περίπτωση έναντι των μαθητών της ΣΤ' τάξης.

Επομένως, απορρίπτεται η H_{130} ($M\alpha=M\beta$) και άρα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην τάξη των μαθητών βάσει της «Ανευθυνότητας», της «Επιβράβευσης», της «Βοήθειας» και των «Στόχων» (ΚΠΣΜ). Συνεπώς, οι μαθητές/τριες της Ε' τάξης

συγκεντρώνουν καλύτερη στάση στους Παράγοντες της «Ανευθυνότητας», της «Επιβράβευσης», της «Βοήθειας» και των «Στόχων» (ΚΠΣΜ).

Πίνακας 55. Συσχέτιση Τάξης Μαθητών και Παραγόντων ΚΠΣΜ

Συσχέτιση Τάξης Μαθητών και Παραγόντων ΚΑΣΜ							
Παράγοντες ΚΠΣΜ	Τάξη	N	Mean	SD	T	Df	Sig.
Ανευθυνότητα	Ε'	19	8.4	1.3	4.127	44	0.000
	ΣΤ'	27	5.8	2.6			
Επιβράβευση	Ε'	19	14.6	2.4	5.314	44	0.000
	ΣΤ'	27	11.3	1.9			
Βοήθεια	Ε'	19	15.3	2.8	4.019	44	0.000
	ΣΤ'	27	12.2	2.4			
Στόχοι	Ε'	19	15.3	2.2	4.740	44	0.000
	ΣΤ'	27	12.0	2.4			

6.7. Πίνακας Θεματοποίησης

Στη συνέχεια ακολουθεί ο Πίνακας Θεματοποίησης, (Πίνακας 56) ο οποίος περιλαμβάνει την αντίστοιχη ερευνητική υπόθεση και το αποτέλεσμα του αντίστοιχου ευρήματος, το οποίο προέκυψε από την επιβεβαίωση ή απόρριψη της εκάστοτε ερευνητικής υπόθεσης.

Πίνακας 56. Πίνακας Θεματοποίησης

Ερευνητική Υπόθεση	Αποτελέσματα	Επιβεβαίωση ή Απόρριψη
1η Ερευνητική Υπόθεση: Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην ειδικότητα των εκπαιδευτικών βάσει του βαθμού στον οποίο εκτιμάται ο ΠΠ.	Υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στην ειδικότητα των εκπαιδευτικών και τη μεταβλητή «Εκτιμώ τον ΠΠ» (Sig 0,00 < 0,05). Τη μεγαλύτερη μέση τιμή συγκεντρώνουν οι Δάσκαλοι ΠΕ70 (7.5 ± 2.8) σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς Φυσική Αγωγής ΠΕ11 (6.4 ± 2.2).	Επιβεβαίωση
2η Ερευνητική Υπόθεση: Υπάρχει στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα των εκπαιδευτικών, βάσει του βαθμού στον οποίο εκτιμάται, δίνεται αξία και εφαρμόζεται ο ΠΠ.	υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στο φύλο του δείγματος και τις μεταβλητές «Εκτιμώ τον ΠΠ» (Sig 0.004 < 0.05), «Δίνω αξία στον ΠΠ» (Sig 0.011 < 0.05), «Εφαρμόζω τον ΠΠ» (Sig 0.046 < 0.05) και «Σύνολο ΕΑΑΣΕΦΑ» (Sig 0.010 < 0.05). Οι άνδρες του δείγματος είναι εκείνοι που σε κάθε περίπτωση συγκεντρώνουν τη μεγαλύτερη μέση τιμή.	Επιβεβαίωση
3η Ερευνητική Υπόθεση: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις διάφορες σχέσεις εργασίας των εκπαιδευτικών, βάσει του βαθμού εκτίμησης και εφαρμογής του ΠΠ.	υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στη σχέση εργασίας του δείγματος και τις μεταβλητές «Εκτιμώ τον ΠΠ» (Sig 0,00 < 0.05) και «Εφαρμόζω τον ΠΠ» (Sig 0.028 < 0.05). Στη μεταβλητή «Εκτιμώ τον ΠΠ» τη μεγαλύτερη μέση τιμή συγκέντρωσαν οι αναπληρωτές (7.4 ± 4.1) ενώ στη μεταβλητή «Εφαρμόζω τον ΠΠ» η μέση τιμή των μόνιμων εκπαιδευτικών ήταν υψηλότερη (13.2 ± 4.4).	Επιβεβαίωση
4η Ερευνητική Υπόθεση: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα διάφορα επίπεδα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στις βασικές σπουδές, βάσει του βαθμού στον οποίο δίνεται αξία και εφαρμόζεται ο ΠΠ.	Υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στην επιμόρφωση στις βασικές σπουδές και τις μεταβλητές «Δίνω αξία στον ΠΠ» (Sig 0.038 < 0.05) και «Εφαρμόζω τον ΠΠ» (Sig 0.007 < 0.05). Τη μεγαλύτερη μέση τιμή συγκέντρωσαν όσοι δεν έχουν λάβει επιμόρφωση στις βασικές σπουδές (1.5 ± 0.5).	Επιβεβαίωση
5η Ερευνητική Υπόθεση: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς που έχουν συμμετάσχει ή όχι σε σεμινάρια επιμόρφωσης βάσει του βαθμού στον οποίο εφαρμόζεται ο ΠΠ.	Υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στην συμμετοχή σε σεμινάρια επιμόρφωσης και στην μεταβλητή «Εφαρμόζω τον ΠΠ» (Sig 0.006 < 0.05). Τη μεγαλύτερη μέση τιμή συγκεντρώνει ο πληθυσμός όσων εκπαιδευτικών δεν έχουν συμμετάσχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια.	Επιβεβαίωση

6η Ερευνητική Υπόθεση: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα των μαθητών βάσει της «Ανευθυνότητας», της «Βοήθειας» και των «Στόχων» (ΚΑΣΜ).	Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο φύλο του δείγματος των μαθητών και τις μεταβλητές «Ανευθυνότητα» (Sig 0.000 < 0.05), «Βοήθεια» (Sig 0.001 < 0.05) και «Στόχοι» (Sig 0.029 < 0.05). Στους παράγοντες «Ανευθυνότητα» και «Στόχοι» την υψηλότερη μέση τιμή συγκέντρωσαν τα αγόρια (4.2 ± 1.8 , 16.9 ± 3.0 , αντίστοιχα) ενώ στη μεταβλητή «Βοήθεια» τα κορίτσια ήταν εκείνα που συγκέντρωσαν τη μεγαλύτερη μέση τιμή (15.1 ± 3.2).	Επιβεβαίωση
7η Ερευνητική Υπόθεση: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην εθνικότητα των μαθητών βάσει των «Σχέσεων» και των «Στόχων» που αναπτύσσονται (ΚΑΣΜ).	Υπάρχει στις «Σχέσεις», στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους γηγενείς και στους αλλοδαπούς μαθητές (Sig 0.000 < 0.05). Ειδικότερα, όσο αναφορά τους αλλοδαπούς μαθητές, αυτοί συγκεντρώνουν μεγαλύτερη μέση τιμή (9.7 ± 1.9) σε σχέση με τους ημεδαπούς μαθητές (9.2 ± 2.0). Επίσης, σχετικά με τους «Στόχους», υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μαθητές που είναι αλλοδαποί και σε αυτούς που είναι ημεδαποί (Sig 0.01 < 0.05). Πιο αναλυτικά, οι γηγενείς μαθητές συγκεντρώνουν μεγαλύτερη μέση τιμή (16.9 ± 3.0) σε σχέση με τους αλλοδαπούς (16.4 ± 3.2).	Επιβεβαίωση
8η Ερευνητική Υπόθεση: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στον τόπο καταγωγής των μαθητών βάσει της «Επιβράβευσης», της «Βοήθειας» και των «Στόχων» (ΚΑΣΜ).	Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά (Sig 0.000 < 0.05) ανάμεσα στον τόπο καταγωγής όσο αναφορά τη μεταβλητή «Επιβράβευση». Επίσης, φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στον τόπο καταγωγής όσο αναφορά τη μεταβλητή «Βοήθεια» (Sig 0.039 < 0.05). Επιπρόσθετα, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του τόπου καταγωγής όσο αναφορά τη μεταβλητή «στόχοι» (Sig 0.013 < 0.05) αλλά και της συνολικής Κλίμακας ΚΑΣΜ (Sig 0.006 < 0.05). Αξίζει να σημειωθεί, ότι σε όλες τις μεταβλητές την μεγαλύτερη μέση τιμή συγκεντρώνει η κατηγορία της ημιαστικής / περιιαστικής περιοχής.	Επιβεβαίωση
9η Ερευνητική Υπόθεση: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στον τύπο του σχολείου των μαθητών βάσει της «Βοήθειας» (ΚΑΣΜ).	Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στον τύπο σχολείου των συμμετεχόντων, για τη μεταβλητή «Βοήθεια» (Sig 0.03 < 0.05). Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες που φοιτούν σε κανονικό σχολείο συγκεντρώνουν μεγαλύτερη μέση τιμή ($14.9 \pm$	Επιβεβαίωση

	3.5) σε σχέση με τους συμμετέχοντες που φοιτούν σε διαπολιτισμικό (14.4 ± 3.5).	
10η Ερευνητική Υπόθεση: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην τάξη των μαθητών, βάσει της «Ανευθυνότητας», της «Βοήθειας», των «Στόχων», της «Επιβράβευσης» και των «Σχέσεων». (ΚΑΣΜ)	Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην τάξη των μαθητών όσο αναφορά τη μεταβλητή «Ανευθυνότητα» (Sig 0.008 < 0.05), «Επιβράβευση» (Sig 0.000 < 0.05), «Βοήθεια» (Sig 0.003 < 0.05), «Στόχοι» (Sig 0.039 < 0.05). Τέλος, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις τάξεις των συμμετεχόντων μαθητών αναφορά της συνολικής Κλίμακας ΚΑΣΜ (Sig 0.004 < 0.05). Αξίζει να αναφερθεί, ότι σε όλες τις μεταβλητές, εκτός της «Ανευθυνότητας», τη μεγαλύτερη μέση τιμή συγκεντρώνουν οι μαθητές της Ε τάξης σε αντίθεση με την «Ανευθυνότητα» όπου τη μεγαλύτερη μέση τιμή συγκεντρώνουν οι μαθητές της ΣΤ τάξης.	Επιβεβαίωση
11η Ερευνητική Υπόθεση: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στο φύλο των μαθητών βάσει της «Ανευθυνότητας» (ΚΠΣΜ)	Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο φύλο των μαθητών και την μεταβλητή της ΚΠΣΜ «Ανευθυνότητα» (Sig 0.00 < 0.05), με τη η μεγαλύτερη μέση τιμή να συγκεντρώνουν τα αγόρια του δείγματος (8.3±1.8) έναντι των κοριτσιών (5.4±2.2).	Επιβεβαίωση
12η Ερευνητική Υπόθεση: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην εθνικότητα των μαθητών βάσει των «Σχέσεων» και των «Στόχων» (ΚΠΣΜ)	Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην εθνικότητα του δείγματος και τις μεταβλητές «Σχέσεις (ΚΠΣΜ)» (Sig 0.00 < 0.05) και «Στόχοι» (Sig 0.000 < 0.005), με τη μεγαλύτερη μέση τιμή συγκεντρώνουν όσοι έχουν ελληνική καταγωγή (11.7±1.6) έναντι των αλλοδαπών μαθητών (14.2 ± 0.8).	Επιβεβαίωση
13η Ερευνητική Υπόθεση: Θα υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην τάξη των μαθητών της «Ανευθυνότητας», της «Επιβράβευσης», της «Βοήθειας» και των «Στόχων» (ΚΠΣΜ)	Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην τάξη και τις μεταβλητές «Ανευθυνότητα (ΚΠΣΜ)» (Sig 0.00 < 0.05), «Επιβράβευση (ΚΠΣΜ)» (Sig 0.000 < 0.05), «Βοήθεια (ΚΠΣΜ)» (Sig 0,000 < 0.05) και «Στόχοι (ΚΠΣΜ)» (Sig 0.000 <0.05). Επίσης, τη μεγαλύτερη μέση τιμή συγκεντρώνουν οι μαθητές της Ε τάξης σε κάθε περίπτωση έναντι των μαθητών της ΣΤ τάξης.	Επιβεβαίωση

7. Συμπεράσματα

7.1. Συμπεράσματα Έρευνας

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσα από τη χρήση τριών ερευνητικών εργαλείων, που συγκέντρωσε διαφορετικό δείγμα συμμετεχόντων. Αρχικά, χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο ΕΑΑΣΕΦΑ σε 781 εκπαιδευτικούς, σε 716 εκπαιδευτικούς του κλάδου Φυσικής Αγωγής (ΠΕ 11) (375 άνδρες και 341 γυναίκες, 652 μόνιμους και 63 αναπληρωτές, 433 από αστικές, 95 από ημιαστικές και 188 από αγροτικές περιοχές) και 65 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΕ70) (43 άνδρες και 22 γυναίκες, 46 μόνιμους και 19 αναπληρωτές, 26 από αστικές, 8 από ημιαστικές και 31 από αγροτικές περιοχές). Επίσης, χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα αυτοαξιολόγησης ΚΑΣΜ σε συνολικό δείγμα 1045 μαθητών, που διαιρέθηκε σε 523 αγόρια (257 Ε΄ τάξης και 266 ΣΤ΄ τάξης, 359 γηγενείς και 164 αλλοδαποί, 186 από αστικές, 153 από ημιαστικές και 184 από αγροτικές περιοχές, 167 από διαπολιτισμικό και 356 από κανονικό σχολείο) και 522 κορίτσια (236 Ε΄ τάξης και 286 ΣΤ΄ τάξης, 362 γηγενείς και 160 αλλοδαποί, 175 από αστικές, 142 από ημιαστικές και 205 από αγροτικές περιοχές, 161 από διαπολιτισμικό και 361 από κανονικό σχολείο). Συνολικά 523 μαθητές της Ε΄ τάξης και 522 της ΣΤ΄ τάξης. Τέλος, χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα παρατήρησης ΚΠΣΜ σε ένα σύνολο 46 μαθητών, που αποτελούνταν από 23 αγόρια (15 γηγενείς και 8 αλλοδαποί, 11 στην Ε΄ τάξη και 12 στην ΣΤ΄ τάξη) και 23 κορίτσια (17 γηγενείς και 6 αλλοδαποί, 8 στην Ε΄ τάξη και 15 στην ΣΤ΄ τάξη), σε τέσσερα (4) δημοτικά σχολεία.

Το ερωτηματολόγιο ΕΑΑΣΕΦΑ συγκέντρωσε 50.1 ± 7.9 . και οι Παράγοντες «Εκτιμώ τον Πολιτισμικό Πλουραλισμό (ΠΠ)» 6.5 ± 2.3 , «Δίνω αξία στον ΠΠ» 9.6 ± 3.8 , «Εφαρμόζω τον ΠΠ» 13.1 ± 4.4 , «Νιώθω άβολα με την Πολιτισμική Ετερότητα (ΠΕ)» 20.9 ± 3.1 .

Η Κλίμακα αυτοαξιολόγησης ΚΑΣΜ συγκέντρωσε συνολική μέση βαθμολογία 61 ± 8 και οι Παράγοντες «Ανευθυνότητα» 3.9 ± 1.4 , «Επιβράβευση» 16.1 ± 3.1 , «Βοήθεια» $14,8 \pm 3.2$,

«Σχέσεις» $9,3 \pm 1,9$ και «Στόχοι» $16,7 \pm 3,0$.

Η Κλίμακα παρατήρησης ΚΠΣΜ συγκέντρωσε συνολική μέση βαθμολογία $62,2 \pm 5,8$ και οι Παράγοντες «Ανευθυνότητα» $6,9 \pm 2,5$, «Επιβράβευση» $12,7 \pm 2,7$, «Βοήθεια» $14,8 \pm 3,2$, «Σχέσεις» $12,5 \pm 1,8$ και «Στόχοι» $13,4 \pm 2,8$.

Αναφορικά με τον έλεγχο υποθέσεων, προέκυψε η επιβεβαίωση όλων αυτών και ειδικότερα:

1. Υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στην ειδικότητα των εκπαιδευτικών και τη μεταβλητή «Εκτιμώ τον ΠΠ» (Sig 0,00 < 0,05). Τη μεγαλύτερη μέση τιμή συγκεντρώνουν οι Δάσκαλοι ΠΕ70 ($7,5 \pm 2,8$) σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς Φυσική Αγωγής ΠΕ11 ($6,4 \pm 2,2$).
2. Υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στο φύλο του δείγματος και τις μεταβλητές «Εκτιμώ τον ΠΠ» (Sig 0.004 < 0.05), «Δίνω αξία στον ΠΠ» (Sig 0.011 < 0.05), «Εφαρμόζω τον ΠΠ» (Sig 0.046 < 0.05) και «Σύνολο ΕΑΑΣΕΦΑ» (Sig 0.010 < 0.05). Οι άνδρες του δείγματος είναι εκείνοι που σε κάθε περίπτωση συγκεντρώνουν τη μεγαλύτερη μέση τιμή.
3. Υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στη σχέση εργασίας του δείγματος και τις μεταβλητές «Εκτιμώ τον ΠΠ» (Sig 0,00 < 0.05) και «Εφαρμόζω τον ΠΠ» (Sig 0.028 < 0.05). Στη μεταβλητή «Εκτιμώ τον ΠΠ» τη μεγαλύτερη μέση τιμή συγκεντρώσαν οι αναπληρωτές ($7,4 \pm 4,1$) ενώ στη μεταβλητή «Εφαρμόζω τον ΠΠ» η μέση τιμή των μόνιμων εκπαιδευτικών ήταν υψηλότερη ($13,2 \pm 4,4$).
4. Υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στην επιμόρφωση στις βασικές σπουδές και τις μεταβλητές «Δίνω αξία στον ΠΠ» (Sig 0.038 < 0.05) και «Εφαρμόζω τον ΠΠ» (Sig 0.007 < 0.05). Τη μεγαλύτερη μέση τιμή συγκεντρώσαν όσοι δεν έχουν λάβει επιμόρφωση στις βασικές σπουδές ($1,5 \pm 0,5$).
5. Υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στην συμμετοχή σε σεμινάρια επιμόρφωσης και στην μεταβλητή «Εφαρμόζω τον ΠΠ» (Sig 0.006 < 0.05). Τη

μεγαλύτερη μέση τιμή συγκεντρώνει ο πληθυσμός όσων εκπαιδευτικών δεν έχουν συμμετάσχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια.

6. Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο φύλο του δείγματος των μαθητών και τις μεταβλητές «Ανευθυνότητα» (Sig 0.000 < 0.05), «Βοήθεια» (Sig 0.001 < 0.05) και «Στόχοι» (Sig 0.029 < 0.05). Στους παράγοντες «Ανευθυνότητα» και «Στόχοι» την υψηλότερη μέση τιμή συγκέντρωσαν τα αγόρια (4.2 ± 1.8 , 16.9 ± 3.0 , αντίστοιχα) ενώ στη μεταβλητή «Βοήθεια» τα κορίτσια ήταν εκείνα που συγκέντρωσαν τη μεγαλύτερη μέση τιμή (15.1 ± 3.2).
7. Υπάρχει στις «Σχέσεις», στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους γηγενείς και στους αλλοδαπούς μαθητές (Sig 0.000 < 0.05). Ειδικότερα, όσο αναφορά τους αλλοδαπούς μαθητές, αυτοί συγκεντρώνουν μεγαλύτερη μέση τιμή (9.7 ± 1.9) σε σχέση με τους ημεδαπούς μαθητές (9.2 ± 2.0). Επίσης, σχετικά με τους «Στόχους», υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μαθητές που είναι αλλοδαποί και σε αυτούς που είναι ημεδαποί (Sig 0.01 < 0.05). Πιο αναλυτικά, οι γηγενείς μαθητές συγκεντρώνουν μεγαλύτερη μέση τιμή (16.9 ± 3.0) σε σχέση με τους αλλοδαπούς (16.4 ± 3.2).
8. Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά (Sig 0.000 < 0.05) ανάμεσα στον τόπο καταγωγής όσο αναφορά τη μεταβλητή «Επιβράβευση». Επίσης, φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στον τόπο καταγωγής όσο αναφορά τη μεταβλητή «Βοήθεια» (Sig 0.039 < 0.05). Επιπρόσθετα, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ του τόπου καταγωγής όσο αναφορά τη μεταβλητή «στόχοι» (Sig 0.013 < 0.05) αλλά και της συνολικής Κλίμακας ΚΑΣΜ (Sig 0.006 < 0.05). Αξίζει να σημειωθεί, ότι σε όλες τις μεταβλητές την μεγαλύτερη μέση τιμή συγκεντρώνει η κατηγορία της ημιαστικής / περιαστικής περιοχής.
9. Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στον τόπο σχολείου των συμμετεχόντων, για τη μεταβλητή «Βοήθεια» (Sig 0.03 < 0.05). Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες που φοιτούν σε κανονικό σχολείο συγκεντρώνουν μεγαλύτερη

μέση τιμή (14.9 ± 3.5) σε σχέση με τους συμμετέχοντες που φοιτούν σε διαπολιτισμικό (14.4 ± 3.5).

10. Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην τάξη των μαθητών όσο αναφορά τη μεταβλητή «Ανευθυνότητα» (Sig 0.008 < 0.05), «Επιβράβευση» (Sig 0.000 < 0.05), «Βοήθεια» (Sig 0.003 < 0.05), «Στόχοι» (Sig 0.039 < 0.05). Τέλος, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις τάξεις των συμμετεχόντων μαθητών αναφορά της συνολικής Κλίμακας ΚΑΣΜ (Sig 0.004 < 0.05). Αξίζει να αναφερθεί, ότι σε όλες τις μεταβλητές, εκτός της «Ανευθυνότητας», τη μεγαλύτερη μέση τιμή συγκεντρώνουν οι μαθητές της Ε΄ τάξης σε αντίθεση με την «Ανευθυνότητα» όπου τη μεγαλύτερη μέση τιμή συγκεντρώνουν οι μαθητές της ΣΤ΄ τάξης.
11. Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στο φύλο των μαθητών και την μεταβλητή της ΚΠΣΜ «Ανευθυνότητα» (Sig 0.00 < 0.05), με τη η μεγαλύτερη μέση τιμή να συγκεντρώνουν τα αγόρια του δείγματος (8.3 ± 1.8) έναντι των κοριτσιών (5.4 ± 2.2).
12. Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην εθνικότητα του δείγματος και τις μεταβλητές «Σχέσεις (ΚΠΣΜ)» (Sig 0.00 < 0.05) και «Στόχοι» (Sig 0.000 < 0.005), με τη μεγαλύτερη μέση τιμή συγκεντρώνουν όσοι έχουν ελληνική καταγωγή (11.7 ± 1.6) έναντι των αλλοδαπών μαθητών (14.2 ± 0.8).
13. Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην τάξη και τις μεταβλητές «Ανευθυνότητα (ΚΠΣΜ)» (Sig 0.00 < 0.05), «Επιβράβευση (ΚΠΣΜ)» (Sig 0.000 < 0.05), «Βοήθεια (ΚΠΣΜ)» (Sig. 0,000 < 0.05) και «Στόχοι (ΚΠΣΜ)» (Sig 0.000 < 0.05). Επίσης, τη μεγαλύτερη μέση τιμή συγκεντρώνουν οι μαθητές της Ε΄ τάξης σε κάθε περίπτωση έναντι των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης.

7.2. Συζήτηση

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της παρούσας διδακτορικής διατριβής απέδωσε σημαντικά ευρήματα τα οποία προέκυψαν μέσα από τα τρία ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν.

7.2.1. ΕΑΑΣΕΦΑ

Αρχικά, μέσω του Ερωτηματολόγιου ΕΑΑΣΕΦ διερευνήθηκαν οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής (ΠΕ 11) και δασκάλων (ΠΕ 70) Δημοτικών Σχολείων ως προς τον Πολιτισμικό Πλουραλισμό και την Πολιτισμική Ετερότητα. Το δείγμα αφορούσε σε 781 συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, σε 716 του κλάδου Φυσικής Αγωγής (ΠΕ 11) και 65 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΕ70), εκ των οποίων πάνω από τους μισούς κατοικούν σε αστική περιοχή, και συγκεκριμένα το 58.8% αυτών, και στην πλειοψηφία τους είναι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής (91.7%). Οι άνδρες υπερτερούν ελαφρώς σε αριθμό (53.5%), ενώ οι περισσότεροι από το σύνολο των συμμετεχόντων είναι μόνιμοι στην εργασία τους (89.4%). Τα έτη υπηρεσίας των περισσότερων εκπαιδευτικών είναι περίπου 16-25 έτη (47.4%) και είναι απόφοιτοι προπτυχιακών σπουδών (66.8%). Το φαινόμενο απόσπασης των εκπαιδευτικών δε συναντάται συχνά (97.3%) και από όσους έχουν πάρει απόσπαση προτίμησαν τη χώρα της Γερμανίας (28.6%). Το πλήθος των εκπαιδευτικών που δηλώνουν ως τόπο γέννησης την Ελλάδα είναι αρκετά υψηλό (80.8%). Από αυτούς που έχουν γεννηθεί σε άλλη χώρα, έχουν γεννηθεί κυρίως στην Αυστραλία (7.3%). Οι περισσότεροι δεν έχουν αναπτύξει τις βασικές τους σπουδές αλλά σχεδόν οι μισοί έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια.

Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί που προέρχονται από αγροτικές περιοχές «εκτιμούν» περισσότερο τον Πολιτισμικό Πλουραλισμό (ΠΠ). Η διαμονή σε αστική περιοχή αυξάνει την εφαρμογή του ΠΠ με τους άνδρες εκπαιδευτικούς να δίνουν περισσότερο αξία στον ΠΠ. Αντίθετα, η αύξηση των ετών προϋπηρεσίας μειώνει την εκτίμηση του ΠΠ, ενώ οι Δάσκαλοι ΠΕ 70 είναι εκείνοι που εκτιμούν περισσότερο τον ΠΠ σε σύγκριση με τους

εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής. Επιπρόσθετα, τα ευρήματα της παρούσας μελέτης υποδεικνύουν ότι η αύξηση των ετών προϋπηρεσίας μειώνουν την εκτίμηση της πολιτισμικής ετερότητας. Επιπλέον, όσο αφορά το είδος της εργασιακής σχέσης, προέκυψε πως επιδρά ως παράγοντας διαφοροποίησης στην «Εκτίμηση» και στην «Εφαρμογή» του ΠΠ και μάλιστα φαίνεται ότι οι αναπληρωτές «Εκτιμούν» περισσότερο τον ΠΠ, ενώ οι μόνιμοι εκπαιδευτικοί τον «Εφαρμόζουν» σε μεγαλύτερο βαθμό. Ωστόσο, φαίνεται ότι προηγούμενες έρευνες συμπεραίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί που είναι περισσότερο έμπειροι έχουν πιο θετική στάση σχετικά με τον διαφορετικό πολιτισμό και τη θρησκεία των μαθητών. Για παράδειγμα, οι Dagka (2007) και Ασλανίδου και Δέρρη (2013) σημείωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί με πολλά έτη προϋπηρεσίας βρίσκουν νέους τρόπους διδασκαλίας, έτσι ώστε να βοηθήσουν με τον ίδιο τρόπο όλους τους μαθητές τους.

Σχετικά με το φύλο, παρατηρήθηκε πως λειτουργεί ως παράγοντας διαφοροποίησης της «εκτίμησης» και της «εφαρμογής» του ΠΠ αλλά και του βαθμού στον οποίο του δίνουν «Αξία», με τους άνδρες να παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές στην «Εκτίμηση» και «Εφαρμογή» και τις γυναίκες στην «Αξία». Επιπλέον, με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώνεται ότι το φύλο επηρεάζει τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα. Συγκεκριμένα, παρατηρήσαμε ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί δίνουν περισσότερη σημασία στην πολιτισμική προσέγγιση. Ωστόσο, τα συγκεκριμένα αποτελέσματα έρχονται σε αντίθεση με προηγούμενες έρευνες οι οποίες δείχνουν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί είχαν πιο ευνοϊκές στάσεις απέναντι σε όλους τους μαθητές. Για παράδειγμα ο Collins (2011) έδειξε ότι οι γυναίκες είχαν καλύτερη κατανόηση της πολιτισμικής διαφορετικότητας απέναντι σε αфро/αμερικανούς μαθητές.

Αναφορικά με την επιμόρφωση των βασικών σπουδών φαίνεται ότι διαφοροποιείται ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί δίνουν «Αξία» στον ΠΠ αλλά και στον βαθμό «Εφαρμογής» του. Ειδικότερα, όσοι εκπαιδευτικοί δεν έχουν λάβει κατάρτιση σε βασικές σπουδές δίνουν περισσότερη «Αξία» στον Πολιτισμικό Πλουραλισμό καθώς και προβαίνουν σε «Εφαρμογή» του σε μεγαλύτερο βαθμό από αυτούς που έχουν λάβει. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί που δεν έχουν συμμετάσχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια προβαίνουν σε «Εφαρμογή» του ΠΠ σε

μεγαλύτερο βαθμό τον από τους συναδέλφους τους που έχουν συμμετάσχει. Ωστόσο, τα αποτελέσματα της έρευνάς μας φαίνεται να έρχονται σε αντίθεση με προηγούμενες έρευνες, οι οποίες κατέγραψαν προκαταλήψεις και στερεότυπα εκπαιδευτικών απέναντι σε μαθητές με πολιτισμική ετερότητα. Ειδικότερα, στις μελέτες των Βέμη και Αλεξόπουλος (2003), Γκοτοβός (2004), Δαμανάκη (1998) Young (2010) ο κυριότερος παράγοντας που καθόρισε την αρνητική στάση των εκπαιδευτικών, ήταν η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών η οποία τους οδήγησε στην απόρριψη της πολιτισμικής διαφορετικότητας.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους, συμφωνούν ως προς το γεγονός των ίσων ευκαιριών στη μάθηση και την επιτυχία στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Ακόμη συμφωνούν απόλυτα στην πεποίθηση πως θα πρέπει να διδάσκονται να σέβονται τη διαφορετικότητα (ως προς το έθνος, φυλή, χρώμα και πολιτισμό). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν πολύ τον κοινωνικό πλουραλισμό σε σχέση με τον σεβασμό και την οικονομική κατάσταση και πιστεύουν πως η Φυσική Αγωγή δίνει πολύ μεγάλη αξία στον ΠΠ. Ο Milbert (2003) υποστηρίζει πως τα παιδιά χρειάζονται τη Φυσική Αγωγή, επειδή έχουν πνευματικά και ψυχολογικά οφέλη, κυρίως μέσα από τη βελτίωση της αυτοπειθαρχίας, της κρίσης τους, του καθορισμού στόχων, της αυτοεκτίμησης, της αυτοπεποίθησης, της ενδυνάμωσης της συνεργασίας και την προαγωγή υγιεινών τρόπων ζωής. Για το λόγο αυτό είναι απαραίτητο να μπορούν όλα τα παιδιά να ενταχθούν σε αυτά τα μαθήματα, παρά τις διαφορετικότητές τους. Επίσης, αξίζει να αναφερθεί ότι τα παραπάνω ευρήματα της παρούσας μελέτης είναι αρκετά ενθαρρυντικά όσο αφορά την αποδοχή και τον σεβασμό της διαφορετικής κουλτούρας και πολιτισμού. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, τα παιδιά μεγαλώνοντας να διατηρήσουν αυτές τις πολύτιμες αξίες και να αναπτύξουν ολοκληρωμένες προσωπικότητες, οι οποίες θα προάγουν τις ίσες ευκαιρίες μάθησης καθώς και των γενικότερων δικαιωμάτων ανεξάρτητα από τον τόπο καταγωγής τους.

Τα συγκεκριμένα στοιχεία φαίνεται να συμφωνούν με τα ευρήματα της Δημοπούλου (2020), η οποία διαπίστωσε ότι η ένταξη μαθητών από διαφορετικές χώρες συμβάλλει στην αντιμετώπιση διαφόρων στερεοτύπων και προκαταλήψεων των καθηγητών, καθώς έχουν ως κύριο στόχο το καλό των μαθητών τους ανεξάρτητα από την χώρα καταγωγής τους.

Επιπρόσθετα, στην έρευνα των Phuntsog (2001) και Tabb (2002) σημειώθηκαν σημαντικές προσπάθειες των εκπαιδευτικών στην ομαλή ένταξη των παιδιών, καθώς φάνηκε ότι προσπαθούσαν να τα προσεγγίσουν με οποιοδήποτε τρόπο μπορούσαν, για να νιώσουν οικεία στο μάθημα, όπως για παράδειγμα να χρησιμοποιούν ακόμη και τη μητρική γλώσσα των μαθητών.

Αναφορικά με την αξία, τις δραστηριότητες και τα σχέδια του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής, οι συμμετέχοντες πιστεύουν πως η Φυσική Αγωγή δίνει πολύ αξία στον ΠΠ (53.3%). Η άποψη ότι για να μπορέσει ένας μαθητής να ενσωματωθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να εγκαταλείψει τα πολιτισμικά του πιστεύω και τις πολιτισμικές του πρακτικές, δεν υποστηρίζεται σχεδόν από κανέναν εκπαιδευτικού διαπολιτισμικών σχολείων. Αντίθετα, θεωρούν πως κάθε πολιτισμική μειονότητα μπορεί να συνεισφέρει θετικά στην ελληνική κοινωνία και όλοι οι μαθητές πρέπει να νιώθουν υπερήφανοι για την πολιτισμική κληρονομιά της χώρας τους. Επομένως, γίνεται φανερό ότι οι μαθητές δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον για το μάθημα της Φυσικής Αγωγής, καθώς θεωρούν ότι στο πλαίσιο της εκπαίδευσής τους, τους δίνεται το δικαίωμα να συμμετάσχουν όλοι οι μαθητές, γεγονός αρκετά ενθαρρυντικό ως προς τον τρόπο με τον οποίο διεξάγεται η εκπαιδευτική διαδικασία στα δημοτικά σχολεία. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφέρουμε ότι τα ευρήματα της εργασίας συνδέονται με τα αποτελέσματα των Κούλη (2004) και Νικοπούλου (2006), οι οποίοι διαπίστωσαν ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνα που ήταν μαθητές και μαθήτριες εξέφρασαν ισότιμη μεταχείριση του καθηγητή ως προς όλα τα παιδιά, το οποίο τους οδήγησε στην ενσωμάτωση των διαφορετικών κουλτουρών και στον σεβασμό απέναντι στους άλλους. Υποστηρίζουν, επίσης πως όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτως εθνικότητας και πολιτισμού, πρέπει να διδάσκονται και να μαθαίνουν για τις πολιτισμικές διαφορές του κάθε λαού, και συγκεκριμένα η πολυπολιτισμική ετερότητα αποτελεί έναν πόρο ο οποίος είναι πολύτιμος και θα πρέπει να διατηρηθεί. Για το λόγο αυτό θεωρούν πως οι δραστηριότητες του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής πρέπει να είναι αντιπροσωπευτικές από μία σειρά πολιτισμών και να τις σχεδιάζουν οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής ανάλογα με τις διαφορετικές ανάγκες που συναντούν. Επίσης, οι Κωνσταντινάκος (2000), Morris (1993) και Stiehl (1993) υποστήριξαν ότι η Φυσική Αγωγή είναι από τα ελάχιστα μαθήματα που δίνουν την

ευκαιρία στα παιδιά να καλλιεργήσουν όλες τις πτυχές της προσωπικότητάς τους ανεξάρτητα από το φύλο, την καταγωγή και την πολιτισμική τους κουλτούρα. Επίσης, το εν λόγω μάθημα προσφέρει την ευκαιρία στα παιδιά να μάθουν να συνεργάζονται, να αλληλοϋποστηρίζονται και να αποδέχονται το διαφορετικό.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών, σχετικά με το αν τα άτομα μιας μειονότητας πρέπει να υιοθετούν τις αξίες και τους τρόπους ζωής της κυρίαρχης κουλτούρας πολιτισμού, δίστανται, καθώς πολλοί από αυτούς συμφωνούν ενώ άλλοι διαφωνούν. Όσον αφορά την εθνικότητα και τις προοπτικές, οι εκπαιδευτικοί είναι υπεύθυνοι να υιοθετήσουν τρόπους διδασκαλίας που επηρέασαν τον αθλητισμό (40.1%). Προγράμματα Φυσικής Αγωγής, όπως αυτά των ΗΠΑ (NASPE, 2004), έχουν ως πρωταρχικό στόχο του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής την κατανόηση και αποδοχή της διαφορετικότητας από τους μαθητές, την αποδοχή της αξίας ενός πολυπολιτισμικού και διαφοροποιημένου περιβάλλοντος.

Από το σύνολο των εκπαιδευτικών, το μεγαλύτερο μέρος τους θεωρεί πως η πολιτισμική ετερότητα δε αποτελεί μία αρνητική δύναμη στην ανάπτυξη της Ελλάδας και επίσης θεωρούν πως τα εκπαιδευτικά συστήματα μπορούν να συμβάλλουν στην ένταξη των μαθητών που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα, στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο Βακάλιος (1997) υποστηρίζει πως οι παιδαγωγικές στρατηγικές που ακολουθούνται από τους εκπαιδευτικούς απαιτούν την αλληλοκατανόηση της γνώσης η οποία οδηγεί στην υπέρβαση της αποξένωσης του ανθρώπου από τον ίδιο του τον εαυτό αλλά και τον άνθρωπο που διαφέρει σε πολιτισμικό επίπεδο. Επιπρόσθετα, τα παραπάνω αποτελέσματα ταυτίζονται με την έρευνα του Henninger (2009) ο οποίος επισήμανε ότι ένας επιτυχημένος γυμναστής σε ένα σχολικό περιβάλλον διακρίνεται από πολιτισμική ποικιλότητα.

7.2.2 ΚΑΣΜ

Η έρευνα συνεχίστηκε με τη χρήση της Κλίμακας Αυτοαξιολόγησης ΚΑΣΜ, σε σύνολο 1045 παιδιών - μαθητών σε δημοτικά σχολεία που αποτελούνταν περίπου από 50% αγόρια και 50%

κορίτσια. Το 69.0% των μαθητών ήταν Έλληνες, ενώ οι υπόλοιποι αλλοδαποί. Το 37.2% των μαθητών προέρχονται από αγροτική περιοχή, το 68.6% φοιτούν σε «κανονικού» τύπου σχολείο και το 52.8% των μαθητών φοιτούν στην έκτη τάξη του δημοτικού σχολείου. Οι μαθητές υποστηρίζουν πως πάντα τους αρέσει να έχουν φίλους από άλλες χώρες (36.3%), ενώ ποτέ δεν αποφεύγουν να κάνουν φιλίες με παιδιά από άλλες χώρες (53%), ποτέ δεν μιλάνε σε άλλους με τρόπο προσβλητικό για την καταγωγή τους (82.6%), δεν κάνουν αρνητικά σχόλια για την εμφάνιση των συμμαθητών τους (74.3%) και δεν τους βρίζουν (77.1%). Τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα δείχνουν επίσης την καλή αγωγή που έχουν, καθώς πάντοτε λένε «μπράβο» σε όσους καταφέρνουν μία προσπάθεια (53.5%), τους δίνουν κουράγιο, όταν συναντάνε δυσκολίες σε μία προσπάθεια (38.9%), συγχαίρουν σε έναν αγώνα ακόμα και τους αντιπάλους τους, ανεξάρτητα από το τελικό αποτέλεσμα (36.7%) και χειροκροτούν τους μαθητές που παίζουν δίκαια (50.6%). Επίσης, δέχονται τη βοήθεια που του προσφέρουν άλλοι, όταν δεν καταφέρνουν κάποια άσκηση (32.0%) και αντίστοιχα βοηθούν πολλές φορές τους υπόλοιπους, όταν δεν τα καταφέρνουν (35.2%). Οι στόχοι που θέτουν τα παιδιά αποσκοπούν στην βελτίωσή τους (49.9%) και την επιτυχία της ομάδας τους (47.5%), και επιμένουν διαρκώς για να τους επιτύχουν, είτε είναι προσωπικοί (54.6%), είτε ομαδικοί (45.2%).

Επιπλέον, τα ευρήματα από την ανάλυση των δεδομένων απέδωσαν σημαντικά συμπεράσματα για τους μαθητές της Ε΄ και της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου. Αρχικά, το φύλο φαίνεται να λειτουργεί ως παράγοντας διαφοροποίησης της ανευθυνότητας, της βοήθειας και των στόχων που θέτουν οι μαθητές και μάλιστα τα αγόρια σημείωσαν μεγαλύτερες τιμές στην ανευθυνότητα και στους στόχους, ενώ τα κορίτσια συγκέντρωσαν μεγαλύτερες τιμές στη βοήθεια. Επίσης, καταγράφηκε πως οι σχέσεις και οι στόχοι διαφοροποιούνται ανάμεσα στις διάφορες εθνικότητες. Συγκεκριμένα, οι σχέσεις συγκέντρωσαν τη μεγαλύτερη τιμή από τους αλλοδαπούς μαθητές, ενώ οι στόχοι έλαβαν τις μεγαλύτερες τιμές από Έλληνες μαθητές. Επιπρόσθετα, ο τόπος καταγωγής λειτουργεί ως παράγοντας διαφοροποίησης της επιβράβευσης, της βοήθειας και των στόχων των μαθητών, καθώς οι συγκεκριμένες μεταβλητές έλαβαν τη μεγαλύτερη τιμή από τους κατοίκους των ημιαστικών περιοχών. Αναφορικά με τον τύπο του σχολείου αποτυπώθηκε ότι λειτουργεί ως παράγοντας διαφοροποίησης της ανευθυνότητας με τη

μεγαλύτερη τιμή της να παρατηρείται σε μαθητές «κανονικού» τύπου σχολείων. Παράλληλα, η μεγαλύτερη τιμή της επιβράβευσης και της βοήθειας σημειώθηκε από τους μαθητές της Ε΄ τάξης, ενώ οι μεγαλύτερες τιμές της ανευθυνότητας συγκεντρώθηκαν από μαθητές της ΣΤ΄.

Μέσω του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής στο σχολείο, μέσω του παιχνιδιού, της συνεργασίας, της ομαδικότητας, του αλληλοσεβασμού, της αλληλοϋποστήριξης και της αποδοχής, ανεξάρτητα από φύλο, καταγωγή, κοινωνική και πολιτισμική προέλευση, προάγεται η γνώση των πολιτισμών άλλων λαών και το μάθημα αποκτά το ρόλο του διαπολιτισμικού μέσου (Υπ.Ε.Π.Θ., 2008a).

Ο Bullivant (1986) αναφέρει ότι η πολυπολιτισμικότητα αδυνατεί να πραγματεύεται επαρκώς ζητήματα που δημιουργούνται από τις διαφορές στη φυλή, στην κοινωνική τάξη και ακόμη στο φύλο. Ο ίδιος ισχυρίζεται ότι με την εξασφάλιση της ελεύθερης ανάπτυξης των μαθητών/τριών ως ατόμων, η εκπαίδευση διασφαλίζει ότι, στην αυριανή κοινωνία θα μετέχουν κριτικά σκεπτόμενοι άνθρωποι, που θα μπορούν να κατανοούν τα προβλήματα της κοινωνίας και του περιβάλλοντος και θα παρεμβαίνουν ενεργητικά για την αντιμετώπισή τους.

Η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης υπεισέρχεται για να κατευθύνει την εφαρμοσμένη παιδεία των μαθητών ώστε να προετοιμαστούν για να ενστερνιστούν αξίες όπως η ατομική ελευθερία, η ανεξαρτησία της γνώμης και των επιλογών, η ισότιμη συμμετοχή και διεκδίκηση μιας δίκαιης και πολυπολιτισμικής κοινωνίας, η οποία ενώνει και διαφυλάσσει όλα τα μέλη της ανεξαρτήτου πολιτισμικής, εθνολογικής, γλωσσικής και θρησκευτικής καταβολής και απομακρύνεται και αποβάλλει οποιαδήποτε ανισότητα από τους κόλπους κάθε σχολικού περιβάλλοντος (Bennett, 2009). Ουσιαστικά, οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τους μαθητές να κατακτήσουν τη διαπολιτισμική «ικανότητα», ήτοι την δεξιότητα διασφάλισης μιας κοινής κατανόησης από μαθητές διαφορετικών κοινωνικών ταυτοτήτων και αλληλεπίδρασης με μαθητές ως σύνθετα ανθρώπινα όντα με πολλαπλές ταυτότητες με την προϋπόθεση της ανάδειξης της «ατομικότητας» τους (Achir, & Sebane, 2022). Η διαπολιτισμικότητα, ωστόσο, δίνει κεντρική έμφαση στον διαπολιτισμικό διάλογο, ήτοι μια ανοιχτή και με σεβασμό ανταλλαγή απόψεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, αλλά και μαθητών μεταξύ τους,

ομάδων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, βασισμένη κυρίως στην ισότητα (Vavitsas & Nikolaou, 2021). Σήμερα, ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση λαμβάνει πολλές εκφάνσεις και αναφέρεται και ως πολυπολιτισμική, αντιρατσιστική, εκπαίδευση για τη διαφορετικότητα, την πολιτότητα, την ισότητα, την ειρήνη και αποτελεί μια παγκόσμια «ανάγκη» η οποία εμβαθύνει σε κάθε λαό του κόσμου (Παπαμιχαήλ, 2014).

7.2.3. ΚΠΣΜ

Η έρευνα συνεχίστηκε με τη χρήση της Κλίμακας Παρατήρησης ΚΠΣΜ, σε σύνολο 46 μαθητών, 50% εξ αυτών αγόρια και το 50.0% κορίτσια. Η εθνικότητα του μεγαλύτερου μέρους των μαθητών ήταν ελληνική (71.1%) και φοιτούσαν στην ΣΤ΄ τάξη (58.7%). Το φαινόμενο των αρνητικών σχολίων για την εμφάνιση των συμμαθητών τους (41.3%) και ο προσβλητικός τρόπος έκφρασης για την καταγωγή τους (34.8%) πραγματοποιείται σπάνια από τους μαθητές. Ωστόσο, οι μαθητές παρατηρήθηκε πως δεν χρησιμοποιούν υβριστικό τρόπο επικοινωνίας (60,8%). Αντίθετα, πολλές φορές επιβραβεύουν τους συμμαθητές τους, όταν καταφέρνουν μία προσπάθεια (41.3%) και τους βοηθούν, όταν αντιμετωπίζουν δυσκολίες (28.3%), αλλά σπανιότερα συγχαίρουν τους αντιπάλους τους μετά το πέρας ενός αγώνα τους, παρά το αποτέλεσμα (45.7%) και χειροκροτούν κατά τη διάρκεια ενός αγώνα όσους παίζουν δίκαια (43.5%).

Ειδικότερα, από την ενδελεχή ανάλυση της Κλίμακας ΚΠΣΜ προέκυψε πως υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στο φύλο των μαθητών και την «ανευθυνότητα» με μεγαλύτερη μέση τιμή να συγκεντρώνουν τα αγόρια. Επίσης, η εθνικότητα επιδρά στις «Σχέσεις» και στους «Στόχους», με τους Έλληνες μαθητές να σημειώσαν μεγαλύτερες τιμές στις μεταβλητές. Οι μαθητές της Ε΄ τάξης συγκέντρωσαν μεγαλύτερες τιμές από τους μαθητές της ΣΤ΄ τάξης στους παράγοντες, μεταβλητές «Ανευθυνότητα», «Επιβράβευση», «Βοήθεια» και «Στόχοι».

Τα παρατηρούμενα αγόρια εμφανίζουν μεγαλύτερη ανευθυνότητα σε σχέση με τα κορίτσια, η

εθνικότητα είναι παράγοντας επίδρασης στις σχέσεις των μαθητών σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο. Φαίνεται, λοιπόν, ότι τα παιδιά επηρεάζονται σε ένα βαθμό από την πολυπολιτισμική φύση ενός σχολείου. Παρόλα αυτά, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν διαφορετική προσέγγιση, κατανοώντας την πολυπολιτισμικότητα και προσπαθώντας να προσαρμοστούν σε αυτή. Σε έρευνα των Γιαβρίμη & Παπάνη (2007), αξιολόγησης της κοινωνικής επάρκειας και της αντικοινωνικής συμπεριφοράς μαθητών/τριών σχολικής ηλικίας, δείγματος 230 μαθητών/τριών διαπιστώθηκαν διαφοροποιήσεις στις διαστάσεις της κοινωνικής επάρκειας τους, σε σχέση με το φύλο, την εθνικότητα και τη σχολική επίδοση των μαθητών/τριών. Η πλειονότητα των μαθητών/τριών παρουσιάζουν κοινωνική επάρκεια, τα αγόρια έχουν χειρότερες κοινωνικές δεξιότητες από τα κορίτσια, ενώ είναι πιο εχθρικά, αντικοινωνικά και με κακή μαθησιακή συμπεριφορά. Οι αλλοδαποί μαθητές/τριες έχουν χειρότερες διαπροσωπικές σχέσεις και αυτοέλεγχο από τους γηγενείς.

Αξίζει, να αναφερθεί πως οι πιο σύγχρονες μελέτες δείχνουν αποδοχή στις διαφορετικές κουλτούρες από τους εκπαιδευτικούς, σε αντίθεση με τις παλαιότερες που δεν συμφωνούσαν με αυτό το συμπέρασμα. Όσο αφορά τα παιδιά, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με αυτά των παλαιότερων στο θέμα της επιρροής της εθνικότητας στις σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές. Ειδικότερα, φαίνεται ότι τα ευρήματα προγενέστερων ερευνών συμφωνούν με τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης, καθώς αναφέρουν ότι η εθνικότητα επηρεάζει αρνητικά τις σχέσεις των αγοριών μεταναστών με τους συμμαθητές τους. Για παράδειγμα, στην έρευνα των Strohmeier και των συνεργατών του (2011) σημειώνεται ότι υπάρχουν διαμάχες μεταξύ των αγοριών που γεννήθηκαν στη Νορβηγία και των μεταναστών που ήρθαν από διαφορετική χώρα. Επίσης, στα ίδια συμπεράσματα καταλήγει και η έρευνα των Fandrem et al. (2010) σημειώνοντας την ανευθυνότητα των αγοριών, όσο αφορά τις σχέσεις με τους υπόλοιπους μαθητές που προέρχονται από διαφορετική χώρα.

Σε μια σειρά ερευνών των Chepyator-Thomson et al., 2000; Collins, 2011; Columna et al., 2010; Harrison et al. 2010; Sparks, Butt και Pahnos, 1996; Sparks & Verner, 1995; Tabb, 2002, που έχουν διεξαχθεί στο εξωτερικό και κυρίως στις ΗΠΑ και στον Καναδά, μελετώνται οι στάσεις των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής για τη σχέση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με

τη διδασκαλία του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής. Οι έρευνες απευθύνονταν σε ενεργεία εκπαιδευτικούς ή σε μελλοντικούς εκπαιδευτικούς. Σε έρευνα των Sparks, Butt και Rahnos (1996) παρουσιάστηκαν θετικές στάσεις των καθηγητών/τριών Φυσικής Αγωγής ως προς τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Το συμπέρασμα της συγκεκριμένης έρευνας συνάδει με αυτό της έρευνας του Banks (1993), ο οποίος προσδιόρισε τη σπουδαιότητα των μορφωτικών μεθόδων, οι οποίες προάγουν την κατανόηση και εκτίμηση της κοινωνικής διαφοροποίησης μέσα στην κοινωνία. Από ίδια έρευνα των Sparks, Butt & Rahnos (1996) προκύπτει και η σημαντικότητα της διαπολιτισμικής γνώσης στη δομή ενός αναλυτικού προγράμματος, καθώς και η συσχέτιση της με τις προθέσεις των μαθητών/τριών σχετικά με το πώς θα ενεργήσουν σε θέματα μέσα στην κοινωνία που αφορούν στις διαφορές.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως παιδαγωγική παρέμβαση στην πολυπολιτισμικότητα ήταν μια δύσκολη συνθήκη στο παρελθόν. Η προσέγγιση αυτή σε πολλές χώρες της Ευρώπης, οδήγησε στην ανάπτυξη ενός είδους παιδαγωγικής παρέμβασης της λεγόμενης «παιδαγωγική για αλλοδαπούς» ή «Ausländerpädagogik» στα Γερμανικά ή «Pédagogie d'accueil» στα γαλλικά. Η παρέμβαση ομοιάζε με την ειδική αγωγή με στείρο αφομοιωτικό χαρακτήρα για μειονότητες. Έτσι, αν και το πολυπολιτισμικό μοντέλο εκτιμάται σε μεγάλο βαθμό λόγω του ρόλου της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη του κοινωνικού σεβασμού και αναγνώρισης της εθνοτικής και πολιτιστικής ποικιλομορφίας, στην ευρωπαϊκή εφαρμογή του έχουν εντοπιστεί πολλαπλοί περιορισμοί, όπως η στατική και άκαμπτη ιδέα του πολιτισμού και μιας αμετάβλητης ταυτότητας η οποία έρχεται σε αντίθεση με τον στόχο της ίδιας της εκπαίδευσης, η αναστολή της πολιτικής και ηθικής κρίσης (δηλαδή ο σύγχρονος ανθρωπολογισμός), η συνεκτικότητα, όπου κάθε πολιτισμός γίνεται αντιληπτός ως μια ενιαία και αδιαίρετη ιδέα (δηλαδή το εθνικό κράτος), η και απουσία αξιολόγησης ή η ιδέα ότι οι πολιτισμοί δεν μπορούν να συγκριθούν. Ως αποτέλεσμα, η εκπαιδευτική παρέμβαση περιορίστηκε σε μια αναπόφευκτα «εγγενή κουλτούρα» και όλο και περισσότερο περιορίζει τους εκπαιδευόμενους (Portera, 2020).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως παιδαγωγική παρέμβαση στην πολυπολιτισμικότητα σήμερα διαφοροποιείται και αποτελεί μια αποτελεσματική και ταυτόχρονα στοχαστική παιδαγωγική δραστηριότητα η οποία λαμβάνει χώρα σε διεπιστημονικό διάλογο (Rembierz, 2021).

Σημαντικό κριτήριο ποιότητας του σύγχρονου συστήματος εκπαίδευσης είναι η επίτευξη από τους μαθητές του απαραίτητου επιπέδου διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για συνεργασία και πολυπολιτισμική, διαπροσωπική αλληλεπίδραση με μαθητές άλλων πολιτισμών (Salavatova, Bauer & Istrofilova, 2020). Κατ' αυτόν τον τρόπο είναι δυνατό να αμβλύνονται οι διακρίσεις και να εξασφαλίζεται η ισοτιμία στην ελεύθερη πρόσβαση στη γνώση και στην κοινωνική ανάπτυξη για όλους (Μάγος, 2022),

7.3. Συμπεράσματα

Η διεξαγωγή της παρούσας διατριβής ανέλυσε τη διαπολιτισμική εκπαίδευση εστιάζοντας στη Φυσική Αγωγή και στη συμβολή της στην ανάπτυξη της πολυπολιτισμικής προσέγγισης των μαθητών Δημοτικού Σχολείου. Αναμφισβήτητα, η Φυσική Αγωγή έχει θετικό αντίκτυπο όχι μόνο στη σωματική υγεία αλλά και στην ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων ανεξάρτητα από την πολιτισμική κουλτούρα των εμπλεκόμενων. Υπό αυτό το πρίσμα, είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον καθώς οι κοινωνικές σχέσεις αποτελούν ένα πολύ σημαντικό κομμάτι στη σχολική διαδικασία. Παράλληλα, μέσω της Φυσικής Αγωγής τα παιδιά μαθαίνουν να συνεργάζονται, να καθορίζουν τους στόχους τους και την κρίση τους. Επομένως, το μάθημα της Φυσικής Αγωγής συμβάλλει σημαντικά στην κοινωνικοποίηση των ατόμων και στην αποδοχή της διαφορετικής κουλτούρας και του πολιτισμού, μέσα από τις συλλογικές δραστηριότητες στις οποίες λαμβάνουν μέρος όλοι οι μαθητές ανεξαρτήτως χώρας καταγωγής.

Σκοπός της έρευνας στα πλαίσια αυτής της διατριβής ήταν να μελετήσει τις στάσεις, απόψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής και δάσκαλοι ολιγοθέσιων σχολείων) σε σχέση με τις έννοιες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της πολιτισμικής ετερότητας κατά την εφαρμογή τους στη διδασκαλία του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής σε πολυπολιτισμικές ομάδες μαθητών, καθώς επίσης να μελετήσει τις συμπεριφορές - σχέσεις μαθητών/τριών που εκδηλώνουν και αναπτύσσουν - αντίστοιχα - στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής απέναντι στους συμμαθητές τους σύμφωνα με το φύλο και την εθνικότητα. Ταυτόχρονα, μελετήθηκαν οι στάσεις των μαθητών που φοιτούν σε διαπολιτισμικό σχολείο

απέναντι στους συμμαθητές τους και ειδικότερα σε αυτούς που διαφέρουν ως προς την πολιτισμική κουλτούρα.

Τα συμπεράσματα της έρευνας αποτυπώνουν τις στάσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά τον Πολιτισμικό Πλουραλισμό (ΠΠ) και το μάθημα της Φυσικής Αγωγής, τις συμπεριφορές των μαθητών/τριών σε θέματα πολιτισμικής ετερότητας σε σχέση το φύλο και την εθνικότητα των συμμαθητών τους. Τα κυριότερα ερευνητικά συμπεράσματα ανά ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι τα εξής:

1. ΕΑΑΣΕΦΑ: Ο τόπος καταγωγής των συμμετεχόντων, και συγκεκριμένα όσοι κατοικούν σε αστική περιοχή εφαρμόζουν τον ΠΠ και στο σύνολο ΕΑΑΣΕΦΑ. Περισσότερο οι Δάσκαλοι ΠΕ70 σε σύγκριση με τους εκπαιδευτικούς Φυσική Αγωγής ΠΕ11 εκτιμούν περισσότερο τον ΠΠ, ενώ οι άνδρες του δείγματος είναι εκείνοι που δίνουν αξία στον ΠΠ. Από την άλλη, όσοι δεν έχουν λάβει βασικές σπουδές επιμόρφωσης φαίνεται να δίνουν μεγαλύτερη αξία και όσοι εκπαιδευτικοί δεν έχουν συμμετάσχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια εφαρμόζουν τον ΠΠ. Ακόμη, όσο περισσότερα τα έτη προϋπηρεσίας του δείγματος τόσο περισσότερο μειώνεται η εκτίμηση του ΠΠ και η κατάταξη πολιτισμικού πλουραλισμού για τους εκπαιδευτικούς.
2. ΚΑΣΜ: Τα ευρήματα από την Κλίμακα ΚΑΣΜ καταλήγουν πως το φύλο επηρεάζει την ανευθυνότητα και τους στόχους στα αγόρια και τη βοήθεια στα κορίτσια. Ακόμη, η εθνικότητα επηρεάζει τις σχέσεις και τους στόχους των μαθητών, και συγκεκριμένα τις σχέσεις, κυρίως στους αλλοδαπούς, και τους στόχους, κυρίως στους Έλληνες μαθητές. Ο παράγοντας του τόπου κατοικίας επηρεάζει την επιβράβευση, τη βοήθεια, τους στόχους και στο σύνολο της βαθμολογίας της ΚΑΣΜ, κυρίως σε μαθητές που ζουν σε ημιαστική ή περιαστική περιοχή, ενώ η ανευθυνότητα αυξάνεται σε όσους κατοικούν σε αστική ζώνη. Την ανευθυνότητα φαίνεται να επηρεάζει και η φοίτηση σε διαπολιτισμικό σχολείο. Οι μαθητές της πέμπτης τάξης εμφανίζουν μεγαλύτερη επιβράβευση, βοήθεια, προσήλωση στο

στόχους και συνολική βαθμολογία στην ΚΑΣΜ σε σχέση με τους μαθητές της έκτης, ενώ η έκτη εμφάνισε περισσότερο την ανευθυνότητα. Η φοίτηση σε διαπολιτισμικό σχολείο φαίνεται πως επηρεάζει την ανευθυνότητα, οι μαθητές της πέμπτης τάξης εμφανίζουν μεγαλύτερη επιβράβευση, βοήθεια, προσήλωση στους στόχους σε σχέση με τους μαθητές της έκτης, ενώ η έκτη εμφάνισε μεγαλύτερη ανευθυνότητα.

3. ΚΠΣΜ: Αναφορικά με την ανευθυνότητα τα αγόρια που παρατηρήθηκαν εμφάνισαν μεγαλύτερη ανευθυνότητα σε σχέση με τα κορίτσια. Επίσης, όσοι μαθητές έχουν ελληνική εθνικότητα παρατηρήθηκε πως διαμορφώνουν καλύτερες σχέσεις με τους συνομήλικους τους και θέτουν προσωπικούς στόχους. Οι μαθητές της πέμπτης τάξης παρατηρήθηκε πως σημείωσαν υψηλότερη ανταπόκριση ως προς την ανευθυνότητα, την επιβράβευση, τη βοήθεια και τους στόχους από τους μαθητές της έκτης τάξης.

Καταληκτικά...

Συνοψίζοντας, είναι γεγονός ότι η έρευνα που παρουσιάζεται σε αυτήν την εργασία δείχνει ότι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις διαφορετικές κουλτούρες εξελίσσεται και γίνεται θετικότερη, καθώς οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να επικεντρώνονται στο ρόλο τους. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι αποκτούν κριτική αυτογνωσία σε θέματα πολυπολιτισμικότητας, διαπολιτισμικότητας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η κριτική αυτογνωσία των εκπαιδευτικών τους οδηγεί στην αναγνώριση των παγιωμένων στερεοτύπων και προκαταλήψεων και στην προσπάθεια άρσης τους (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Μάλιστα, όπως υποστηρίζει και ο Σιμόπουλος (2014: 51), συμβάλλει και στην προσέγγιση των εμπειριών και του διαφορετικού μαθησιακού τρόπου των εκπαιδευόμενων, στην ανάπτυξη θετικών προσδοκιών για τις δυνατότητες όλων των μαθητών/τριων, στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας, συνεργασίας, αλληλεπίδρασης, αποδοχής της ετερότητας και ενσυναίσθησης (Στεργίου, 2014· Γκόβαρης, 2017).

Στον αντίποδα, τα παιδιά φαίνεται να επηρεάζονται από την εθνικότητα των συμμαθητών τους. Επομένως, έχει υψίστη σημασία η παροχή κινήτρων και η αποδοχή των ατόμων που έχουν διαφορετική πολιτισμική κουλτούρα τόσο από τους εκπαιδευτικούς της Φυσικής Αγωγής όσο

και τους ίδιους τους μαθητές.

Η ενστέρνιση της ιδέας του πολιτισμικού πλουραλισμού στο ελληνικό σχολείο, η συνείδηση της πολυπολιτισμικότητας και η αποδοχή της διαφορετικότητας παίζουν σπουδαίο ρόλο στην αναγνώριση της πολιτιστικής διαφοροποίησης και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η αποδοχή και η αναζήτηση της μαγείας της εξερεύνησης των διαφορετικών εθνοτήτων και των πολλαπλών πολιτισμικών ταυτοτήτων ίσως αποτελέσουν το έναυσμα για την εγκαθίδρυση της πολυπολιτισμικότητας στην ελληνική κοινωνία και στο ελληνικό σχολικό περιβάλλον. Προκειμένου να υπάρξει ενότητα στην κοινωνία, κάθε ομάδα οφείλει να γνωρίσει τους «άλλους» πολιτισμούς και να τους αποδεχθεί ως ισότιμους. Στην Ελλάδα, λόγω των ραγδαίων κοινωνικών και πολιτισμικών διαφοροποιήσεων των τελευταίων ετών και τις αθρόες μετακινήσεις πληθυσμών, το ελληνικό σχολείο ήρθε αντιμέτωπο με το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας. Η διαχείριση της πολιτισμικής διαφορετικότητας αποτέλεσε ένα στοίχημα για την ισότιμη αποδοχή των ατόμων με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα, από διαφορετική χώρα, με διαφορετική γλώσσα και θρησκεία, με τους Έλληνες μαθητές να βρίσκονται αμήχανοι μπροστά σε μια νέα συνθήκη σύμφωνα με την οποία θα πρέπει να διαμορφώσουν σχέσεις αλληλεπίδρασης με παιδιά από την άλλη πολιτισμική κουλτούρα και ιδεολογία (Δαμανάκης, 1998; Γεωργογιάννης, 1997; Μάρκου, 2010; Μάγος, 2017).

Η πολυπολιτισμικότητα που χαρακτηρίζει την κατανομή του μαθητικού πληθυσμού στα ελληνικά σχολεία τα τελευταία χρόνια είναι ένα αδιαμφισβήτητο γεγονός. Επομένως, οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ήρθαν να πλαισιώσουν τη διδασκαλία του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής. Η Φυσική Αγωγή συνδέεται άρρηκτα με τη ανάπτυξη των μαθητών, καθώς κατέχει κυρίαρχο ρόλο στην ανάπτυξη του αισθήματος της συλλογικότητας, της συνεργασίας και της ισότητας. Αξίες που αποτελούν θεμέλιο για την καλλιέργεια μίας ολοκληρωμένης προσωπικότητας με ενσυναίσθηση για την πολιτιστική διαφορετικότητα και πολιτισμική ετερότητα (Κωνσταντινάκος, 2000; Morris, 1993; Stiehl, 1993). Η ελληνική παιδεία αναγνωρίζει την κοινωνική πραγματικότητα, υιοθετώντας μια πολυπαραγοντική προσέγγιση που συνάδει με τις αξίες της διαπολιτισμικότητας, της συνένωσης των λαών, της ετερογένειας ταυτοτήτων και πολιτισμών και της καλλιέργειας σκεπτόμενων πολιτών. Η εκπαίδευση μέσω της

Διαπολιτισμικής Αγωγής αναλαμβάνει το ρόλο της ενστάλαξης σημαντικών διαπολιτισμικών αξιών στους μελλοντικούς πολίτες των πολυπολιτισμικών κοινωνιών, όπως είναι η αποδοχή και ο σεβασμός, η αλληλοβοήθεια και η ενσυναίσθηματική κατανόηση (Boghian, 2018· Castro, Lundgren & Woodin, 2022· Karousiou, Hajisoteriou & Angelides, 2019· Μάγος, 2017).

Συνοψίζοντας, η διαπολιτισμικότητα αποτελεί το πλαίσιο που υπερασπίζεται την ισότητα και η διαπολιτισμική εκπαίδευση της Φυσικής Αγωγής συνίσταται στην «αγωγή» του αυριανού πολίτη, στην καλλιέργεια της ικανότητας να αναπτύξει σεβασμό για την πολιτιστική πολυμορφία. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση της Φυσικής Αγωγής μπορεί να συμβάλλει στην πολυπολιτισμική/διαπολιτισμική προσέγγιση των μαθητών στο ελληνικό Δημοτικό Σχολείο και είναι μια στοχαστική, κοινωνικο/εκπαιδευτική πρακτική που επικεντρώνεται στον κοινωνικό και πολιτισμικό μετασχηματισμό μέσω ίσων δικαιωμάτων, της ισότητας και της θετικής αλληλεπίδρασης μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών. Η εκπαίδευση της Φυσικής Αγωγής χαρακτηρίζεται από αναγνώριση της πολιτιστικής ποικιλομορφίας, θετική αποτίμηση των ισότιμων σχέσεων, απόδοση ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλους πέρα από ρατσισμό και διακρίσεις (Υπ.Ε.Π.Θ., 2008a).

Τέλος, η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής είναι μια πολύ-παραγοντική διαδικασία που μπορεί να γίνει κατανοητή ως ένα εκπαιδευτικό μοντέλο που υπερασπίζεται την πολιτισμική πολυμορφία/ποικιλομορφία, με τα πλεονεκτήματα που προσφέρει στο ελληνικό πρωτοβάθμιο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση), όπως οι αξίες της ισότητας, της αλληλεγγύης, της αποδοχής της διαφορετικότητας, της προάσπισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και η απόρριψη των πολιτισμικών αντιθέσεων και διακρίσεων.

7.4. Προτάσεις

Η πραγματοποίηση της παρούσας διατριβής απέφερε ορισμένα σημαντικά συμπεράσματα σχετικά με τις γνώσεις και στάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με θέματα, όπως η διαπολιτισμικότητα / πολυπολιτισμικότητα, η πολιτισμική ετερότητα και η

διαπολιτισμική προσέγγιση του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής, όπως και οι συμπεριφορές που εκδηλώνουν οι μαθητές/τριες σε σχέση το φύλο και την εθνικότητα των συμμαθητών τους και την στάση τους σε θέματα πολιτισμικής ετερότητας. Μελλοντικά, η συλλογή δεδομένων από δείγμα μαθητών μεγαλύτερων ηλικιών θα οδηγούσε σε πολύ ενδιαφέροντα αποτελέσματα. Η σύγκριση με τα αποτελέσματα της διατριβής αυτής θα έδινε πληρέστερη εικόνα σχετικά με τις συμπεριφορές των παιδιών και μετέπειτα εφήβων αναφορικά με θέματα διαπολιτισμικότητας και πολιτισμικής ετερότητας.

Σήμερα, το ζητούμενο για κάθε σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία δεν είναι μόνο η εκπαίδευση για κάθε εθνική ομάδα, όπως απαιτούσε το μοντέλο του κοινωνικού διαχωρισμού μαθητικών πληθυσμών το οποίο πρότεινε διαφορετικά σχολεία για διαφορετικές ομάδες μαθητών/τριών, είτε προγραμματικά (π.χ. μουσουλμανικά σχολεία στη Θράκη), είτε ως μεταβατική λύση σε μια προοπτική ενσωμάτωσης (π.χ. σχολεία παλιννοστούντων), των προηγούμενων χρόνων. Αντίθετα, προτείνεται μια εκπαιδευτική πολιτική κοινή για όλους, η οποία να ανταποκρίνεται στις πολυπολιτισμικές και στις πολυγλωσσικές συνθήκες και απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Ένα πολυπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης, που να στηρίζεται σε μια διαλεκτική σχέση και δυναμική διαδικασία αλληλεξάρτησης, αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών ανεξαρτήτου πολιτισμικής ετερότητας. Μια διαπολιτισμική εκπαιδευτική διαδικασία που να καλλιεργεί στα παιδιά την κριτική σκέψη και παράλληλα να ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές απαιτήσεις, στις κοινωνικές ανισότητες και στις πολιτισμικές διαφοροποιήσεις (Γεωργογιάννης, 1997).

Προτείνεται ένα διαπολιτισμικό πρόγραμμα εκπαίδευσης που να εστιάζει στην κατεύθυνση της ισότητας μεταξύ των ανθρώπων και στην περιφρούρηση του δικαιώματός τους να διατηρήσουν την κοινωνική και εθνική ταυτότητά τους μέσα στο κοινωνικό σύνολο και το σχολικό περιβάλλον (Γεωργογιάννης, 2012). Οι εκπαιδευτικοί προτείνεται να δημιουργήσουν ένα διαπολιτισμικό περιβάλλον εντός των τάξεων τους, όπου θα διδάσκουν τα παιδιά να σέβονται τις κουλτούρες και τις αρχές των άλλων, θα βοηθούν όλους τους μαθητές/τριες να μάθουν να λειτουργούν με επιτυχία σε μια πολυπολιτισμική και πολυφυλετική κοινωνία, θα προωθούν την ανάπτυξη θετικής αυτοαντίληψης σε εκείνα τα παιδιά που επηρεάζονται

περισσότερο από το ρατσισμό, από διακρίσεις φύλου, από αναπηρία ή άλλες προκατειλημμένες απόψεις, οι οποίες ξεχωρίζουν κάποια παιδιά από τα άλλα, θα ενθαρρύνουν τα παιδιά να βλέπουν τόσο στο σχολείο όσο και στην κοινότητα τους ανθρώπους διαφορετικών εθνοτήτων ως σημαντικά άτομα με μοναδικό ρόλο (Γεωργογιάννης, 2012; Μάρκου, 2016). Κατ' αυτόν τον τρόπο είναι δυνατό να αμβλύνονται οι διακρίσεις και να εξασφαλίζεται η ισοτιμία στην ελεύθερη πρόσβαση στη γνώση και στην κοινωνική ανάπτυξη για όλους (Μάγος, 2022).

Η ανάγκη για πολυπολιτισμικές/διαπολιτισμικές κατευθύνσεις και προσανατολισμούς των σχολικών προγραμμάτων και συγκεκριμένα του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής πρέπει να επισημανθεί. Ο αθλητισμός και η Φυσική Αγωγή, συχνά λογαριάζονται ως περιοχές ίσης ευκαιρίας και απουσίας συμπεριφορών ενάντια στην πολυπολιτισμικότητα και τη διαφορετικότητα, και ως εκ τούτου, η Φυσική Αγωγή πρέπει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του κάθε παιδιού και να αντικατοπτρίζει την κουλτούρα την οποία οι μαθητές/τριες εκπροσωπούν (Κούλη, 2004; Νικολοπούλου, 2006). Η Φυσική Αγωγή, είναι ένα μάθημα όπου υπάρχει έντονο το στοιχείο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και η διαπολιτισμική εκπαίδευση παίζει σημαντικό ρόλο στο να βοηθήσει στην ενσωμάτωση όλων των μαθητών, διότι τόσο ο αθλητισμός όσο και η Φυσική Αγωγή θεωρούνται χώροι ίσης ευκαιρίας και αποδοχής της διαφορετικότητας (Υπ.Ε.Π.Θ., 2008a).

8. Βιβλιογραφία

8.1. Ελληνική Βιβλιογραφία

- Howitt, D., & Cramer, D. (2001). *Στατιστική με το SPSS 10 για Windows*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Αγιακλή, Χ. & Χατζηδάκη, Α. (2000). *Όψεις της γλωσσικής ετερότητας στο ελληνικό σχολείο*. Στο: Αντωνοπούλου, Ν. , Τσαγγαλίδης, Α., Μαμτζή, Μ. (Επιμ.) Η διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης/ δεύτερης γλώσσας, Αρχές-ΠροβλήματαΠροοπτικές (σσ.71-80). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας
- Αζίζι – Καλαντζή, Α., Ζώνιου – Σιδέρη, Α. & Βλάχου, Α. (1998): *Προκαταλήψεις και στερεότυπα, δημιουργία και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- Αθανασούλη-Ρέππα, Α., & Λαζαρίδου, Α. & Lyman, L. (2005). Συναισθηματική νοημοσύνη και Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: ένα υπόδειγμα για την προσέγγιση της πολυπολιτισμικής τάξης, στο: Γεωργογιάννης Π. (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου*, Πάτρα: ΚΕ.Δ.ΕΚ.
- Αλμπανίδης, Ε., Υπ.Ε.Π.Θ. (2008). *Από τα Σπορ στην Καθημερινή ζωή. Όλοι Διαφορετικοί, όλοι Ίσοι. Εφαρμογή Προγραμμάτων που προωθούν την Ισότητα στην Κοινωνία - ΚΑΛΙΠΑΤΕΙΡΑ*.Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. Π. Αθήνα: Multimedia.
- Αναστασιάδης, Π. (2004). Δια Βίου και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην Κοινωνία της Πληροφορίας: Το Δεύτερο Κύμα των Τεχνολογιών των Πληροφοριών και των Επικοινωνιών στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. *Επιστήμες της Αγωγής*, Θεματικό Τεύχος: *Δια Βίου και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην Κοινωνία της Πληροφορίας*, 165-178.
- Ανδρούσου, Α. & Ασκούνη, Ν. (2001). Οι «άλλοι» μαθητές στο σχολείο: από την αφομοίωση των διαφορών στη «διαπολιτισμική» αναζήτηση. Στο *Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*, τόμος β': Εθνοπολιτισμικές διαφορές και εκπαίδευση, (σελ. 13-45), Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ασκούνη, Ν. (2003). *Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο. Κλειδιά και Αντικλειδιά*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).
- Ασλανίδου, Μ., & Δέρρη, Β. (2013). Attitudes, Knowledge and Practices of Classroom Teachers and Physical Education Teachers to the Otherness and Culturally Relevant Pedagogy and

Teaching. *Inquiries in Sport & Physical Education*, 11(1), 9-19.

- Βακαλιός, Θ. (1997). *Το πρόβλημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη δυτική Θράκη: η περίπτωση της μουσουλμανικής μειονότητας με έμφαση στους Πομάκους*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βαρδούλη, Κ. (1999). Ο κοινωνικοποιητικός ρόλος της φυσικής αγωγής στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. *Η Φυσική Αγωγή στο Γύρισμα του Αιώνα. 1^ο Πανελλήνιο συνέδριο Σχολικής Φυσικής Αγωγής*, (σελ. 98), πρακτικά συνεδρίου. Τρίκαλα: Έλλην.
- Βέμη, Ν., & Αλεξόπουλος, Χ. (2003). Εξελίξεις στην εκπαίδευση τσιγγανοπαίδων στο νομό Αχαΐας: στάσεις των εκπαιδευτικών. *Επιστημονικό Συνέδριο Ένταξη Τσιγγανοπαίδων Στο Σχολείο: Συνέχειες Και Ασυνέχειες*.
- Βερνίκος, Γ. (2017). Μπορεί η Ευρώπη να χειριστεί το προσφυγικό και μεταναστευτικό ζήτημα; *Στο Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή της Ελλάδος. Ανθρώπινες Ροές στην Ελλάδα και την Ευρώπη Σήμερα. Πτυχές του Φαινομένου και Τρόποι Αντιμετώπισης* (σς. 27-34). Αθήνα: ΟΚΕ.
- Γαληνέας, Γ. & Γιαννόγκονα, Α. (2003). *Διδακτικές προσεγγίσεις σε πολυπολιτισμικές τάξεις*, Αθήνα.
- Γεώργας, Δ. (1995). *Κοινωνική ψυχολογία. Στάσεις - αντίληψη του προσώπου - στερεότυπα - επιθετικότητα - δυαδικές σχέσεις και επικοινωνία*. Τόμος Α', έκδοση Δ'. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Γεωργογιάννης Π. (1997): *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π. (1997). Μοντέλα εκπαίδευσης μειονοτικών παιδιών και μετακινούμενων πληθυσμών. Ειδικές προτάσεις για τις βαλκανικές χώρες. *Στο: Γεωργογιάννης, Π.(Επιμ.) Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, σ. 45-56.
- Γεωργογιάννης, Π. (1999). *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π. (2012). *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Κοινωνικοψυχολογικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg
- Γιάτσης, Σ. & Καρανταΐδου, Μ., (1995). Τομές στην πορεία της ελληνικής Φυσικής Αγωγής κατά τον 20ο αιώνα-μεταρρυθμιστικές προσπάθειες. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 22(1), 21-42.
- Γκέφου-Μαδιανού, Δ. (1998). Αναστοχασμός, Ετερότητα και Ανθρωπολογία Οίκοι: Διλήμματα και Αντιπαραθέσεις. στο: Γκέφου-Μαδιανού Δ.(επιμ.), *Ανθρωπολογική Θεωρία και Εθνογραφία: Σύγχρονες Τάσεις*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ, 365-435.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα, Ατραπός.

- Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση
- Γκόβαρης, Χ. (2013). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός
- Γκόβαρης, Χ. (2017). *Οικοδομώντας την ικανότητα διαπολιτισμικής επικοινωνίας στο σχολείο: Σκέψεις για την αξιοποίηση του διδακτικού σχεδίου 'φιλοσοφώντας με παιδιά'*. Στο Κοντάκος, Α. & Σταμάτης, Π. (Επιμ.). *Θεωρίες και μοντέλα επικοινωνίας στην εκπαίδευση*, 369-384, Αθήνα: Διάδραση.
- Γκόβαρης, Χ. (2019). *Διαπολιτισμική διδασκαλία και μάθηση στο σχολείο: Προβληματισμοί, θέσεις και προτάσεις*. Στο Γκόβαρης, Χ., & Χοντολίδου, Ε. (συγγρ.) (επιμ.: Τρούκη, Π., & Δοκοπούλου, Μ.) *Οδηγός Εκπαιδευτικού – Τόμος Γ΄. Πράξη: «Παρεμβάσεις επιμόρφωσης για την ενίσχυση των σχολικών δομών του εκπαιδευτικού συστήματος»*. Δράση 4: «Επιμορφωτικές δράσεις για την υποστήριξη της εκπαίδευσης των παιδιών προσφύγων». Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Υ.ΠΑΙ.Θ.
- Γκότοβος, Α. (1997). *Εθνική ταυτότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, 19(2), 23-27.
- Γκότοβος, Α. (2004). *Εκπαιδευτικοί και πολιτισμική ετερότητα: Αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τους Τσιγγάνους*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Τομέας Παιδαγωγικής.
- Γκότοβος, Α., & Μάρκου, Γ. (2004). *Παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Τομέας Παιδαγωγικής.
- Γκότοβος, Α., (1998), *Ρατσισμός, κοινωνικές ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής*, β' έκδοση, Αθήνα, ΥΠΕΠΘ – ΓΓΛΕ, σελ. 16-28.
- Δαμανάκης, Μ. (1989). *Μετανάστευση και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (1997). *Αναζήτηση μιας Εκπαιδευτικής πολιτικής για τα παιδιά των Μεταναστών στην Ευρώπη*. Στο ΥΠΕΠΘ/Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. *Η Γλωσσική Εκπαίδευση των Ελλήνων Μεταναστών στην Ευρώπη*.
- Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2000). *Η πρόσληψη της Διαπολιτισμικής Προσέγγισης στην Ελλάδα. Επιστήμες Αγωγής*, 1(3), 3-23.
- Δαμανάκης, Μ. (2018). *Παιδαγωγικός Λόγος και Ετερότητα στις Αρχές του 20ου Αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.

- Δέρρη, Β. (2007). *Η Φυσική Αγωγή στην αρχή του 21ου Αιώνα Σκοποί- Στόχοι -Επιδιώξεις στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδη.
- Δημητρόπουλος Ε. (2009). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.
- Δημοπούλου, Β. (2020). *Οι αντιλήψεις, οι στάσεις και η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την εφαρμογή διαπολιτισμικών πρακτικών*. Μεταπτυχιακή εργασία, Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Δρεττάκης, Μ. (1999). *Παιδιά Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών στα σχολεία*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση, 107.
- Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο (2007). Ψήφισμα σχετικά με το ρόλο του αθλητισμού στην παιδεία, Ρ6 ΤΑ ΡΤΟΝ 0503 Α6-0415/2007 2007/2086 (INI), 13 Νοεμβρίου 2007.
- Ζάραγκας, Χ. (2011). *Ψυχοκινητική Αγωγή. Μια Ψυχοπαιδαγωγική Προσέγγιση σε Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Διάδραση
- Ζάραγκας, Χ. (2016). Σκέψεις για τη εκπαίδευση μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην Ελλάδα. Στο συλλογικό Τόμο προς τιμή του Ομότιμου Καθηγητή Σπύρου Πανταζή, με τίτλο: «*Παιδική Ηλικία και Μετανάστευση Προκλήσεις για την Παιδαγωγική της Ετερογένειας*». Επιμ.: Β. Μπάρος, Μ., Δημάση, Θ. Γκαμπράνη, & Γ. – Κ. Κωνσταντινίδου, Αθήνα: Διάδραση, σελ. 389 – 396
- Ζαφειρόπουλος Κ. (2005). *Πώς γίνεται μία επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. Αθήνα: Κριτική.
- Ζωγράφου, Α. (2003). *Διαπολιτισμική αγωγή στην Ευρώπη και την Ελλάδα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Θεοφίλου Π. (2019). *Εγχειρίδιο μεθοδολογίας έρευνας. Εισαγωγικός οδηγός στις μεθόδους έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και επιστήμες υγείας*. Αθήνα: Βήτα Ιατρικές Εκδόσεις.
- Ινστιτούτο, Υ. Π. (1999). *Προγράμματα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*, Γλώσσα-Ιστορία.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ., 2015. *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Κανακίδου, Ε.-Παπαγιάννη, Β., (1997). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Καρανταΐδου, Μ. (2000). *Η φυσική αγωγή στην ελληνική μέση εκπαίδευση (1862-1990) και ιδρύματα εκπαίδευσης γυμναστών (1882-1982)*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.
- Καρούδης, Β. (1996). *Η εγκληματικότητα των μεταναστών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Παπαζήσης.

- Κάτσικας, Χ. (1999). *Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση: Εκτός "τάξης" το "διαφορετικό"* (Vol. 4). Αθήνα: Gutenberg.
- Κάτσικας, Χ., & Πολίτου, Ε. (1999). *Εκτός «τάξης» το «διαφορετικό»; Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κέλλης Η. (2005) *Βιωσιμότητα προγράμματος Ολυμπιακής Παιδείας*. Μεταπτυχιακή διατριβή. ΤΕΦΑΑ Θράκης.
- Κέλλης, Η. (2011). *Η προσέγγιση της πολιτισμικής ετερότητας για μαθητές/τριες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσα από το μάθημα της φυσικής αγωγής*. Διδακτορική Διατριβή. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού.
- Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας, (ΚΕΘΙ), (2001). *Οδηγός Συμβουλευτικής Γυναικών*, Αθήνα: ΚΕΘΙ.
- Κιουμουρτζόγλου, Ε., & Δέρρη, Β. (2003). Σκοποί, στόχοι και επιδιώξεις στη φυσική αγωγή. *Πρακτικά Forum: Φυσική Αγωγή, επαναπροσδιορισμός του ρόλου της, Ουρανούπολη Χαλκιδικής*.
- Κολιάδης, Ε. (1997). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.
- Κοντογιάννη, Δ. & Θώμου, Π. (2022). Πολιτισμική και γλωσσική ετερότητα στο ελληνικό σχολείο: Η περίπτωση των Τάξεων Υποδοχής. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 8, 190-210.
- Κοτσιώνης, Π. (1990). Έρευνα Κοινωνική και Παιδαγωγική για τους Ελληνοπόντιους. *Νεοελληνική Παιδεία*, 20(1), 137-44.
- Κούλη, Ό. & Παπαϊωάννου Α. (2006). Διαπολιτισμική Προσέγγιση στη Φυσική Αγωγή. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 4(2), 168 - 181.
- Κουρκούτας, Η. & Θάνος, Θ. (2013). *Σχολική βία και παραβατικότητα*. Αθήνα: Τόπος
- Κυριαζόπουλος, Π., & Σαμαντά, Ε. (2011). *Μεθοδολογία έρευνας εκπόνησης διπλωματικών εργασιών*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.
- Κωνσταντινάκος, Π. (2000). *Φυσική Αγωγή. Σχολείο χωρίς σύνορα*. Βιβλίο της καθηγήτριας και του καθηγητή. Κέντρο Μελετών και Τεκμηρίωσης, Αθήνα: ΟΛΜΕ.
- Κωνσταντινάκος, Π. (2001). *Κοινωνική διαστροφώτωση και σωματική επίδοση στα ελληνικά δημοτικά σχολεία: διαφοροποίηση της επίδοσης ανάλογα με την κοινωνική κατάσταση και τη γεωγραφική κατανομή*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού.

- Κωνσταντοπούλου, Χ. (2000). Αναφορά στην Έννοια και στις Όψεις των Σύγχρονων Αποκλεισμών. Στο: Χ. Κωνσταντοπούλου, Λ. Μαράτου-Αλιπράντη, Δ. Γερμανός, & Θ. Οικονόμου, Θ.(επιμ.),«*Εμείς*» και οι «*Άλλοι*»: Αναφορά στις τάσεις και τα σύμβολα. Αθήνα, σ. 51.
- Λάβδας, Κ. Α. (1999). Η πολυπολιτισμικότητα και η θεωρητική κληρονομιά του εθνικού κράτους. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 2(1), 27-52.
- Λάναρης, Ε. (1989). Ο ρόλος του “Ελληνικού σχολείου” στη διαμόρφωση και διατήρηση της ελληνικής ταυτότητας : Εμπειρίες από τον Καναδά. *Τα εκπαιδευτικά*, 16(8), 64-73.
- Λυκιαρδοπούλου-Κοντάρια Σ. (2005). *Παιδική Ηλικία και Εκπαίδευση. Ιστορικές και ανθρωπολογικές προσεγγίσεις*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη, 2005.
- Μαγιόρ, Φ. (1998). Πρόλογος. Στο Κ. Στενού (Εκδ.), *Εικόνες του άλλου. Η ετερότητα: από τον μύθο στην προκατάληψη* (μτφ. Σ. Μπενβενίστε, - Μ. Παπαδήμα). Αθήνα: Εξάντας – Unesco.
- Μάγος, Κ. & Σιμόπουλος, Γ. (2010). Εκπαίδευση ενηλίκων και διαπολιτισμική ικανότητα. Μια έρευνα στις τάξεις διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε μετανάστες. Στο Δ. Βεργίδη, & Α. Κόκκος, (Επιμ.), *Εκπαίδευση ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 215-240.
- Μάγος, Κ. (2017). *Η Διαπολιτισμική διάσταση στην προσχολική εκπαίδευση*, Σημειώσεις στο πλαίσιο του σεμιναρίου προετοιμασίας για την Πρακτική Άσκηση. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης.
- Μάγος, Κ. (2022). *Το πέταγμα του Ερόλ. Κριτική Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαλαπέτσα Μ. (2002). *Πολυπολιτισμικότητα και ευαισθητοποίηση: μια αρχική αναμέτρηση*, Μεταπτυχιακή εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μανιάτης, Π. (2006). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κριτική παιδαγωγική. *Πρακτικά του 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου με θέμα: «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*, σ. 139-142.
- Μάρκου, Γ. (1989). Διαπολιτισμική εκπαίδευση . Στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια – Λεξικό*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάρκου, Γ. (1996). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας – Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ (ΓΓΛΕ).

- Μάρκου, Γ. (1996β) *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση-επιμόρφωση εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ (ΓΓΛΕ).
- Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μάρκου, Γ.Π. (1995α) *Εισαγωγή στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Ελληνική και Διεθνής εμπειρία*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μάρκου, Γ. Π. (2010) . *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Όχημα για την εθνοτικοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα; ΑΛΦΑ Β΄*
- Μάρκου, Γ. (2016). *Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Μασάλη, Ζ., & Ταρατόρη, Ε. (2005). Ο δάσκαλος απέναντι στους «άλλους» μαθητές. Στο Δ. Χατζηδήμου, & Χ. Βιτσιλάκη (Επιμ.), *Το Σχολείο στην Κοινωνία της Πληροφορίας και της Πολυπολιτισμικότητας. Πρακτικά του ΙΑ΄ Διεθνούς Συνεδρίου. Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος - Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Αιγαίου*, Ρόδος 21-23 Οκτωβρίου 2005,(σσ. 585-593). Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Μήλλας, Η. (2001). *Εικόνες Ελλήνων και Τούρκων: σχολικά βιβλία, ιστογραφία, λογοτεχνία και εθνικά στερεότυπα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Μιτιλής, Α, (1998), *Οι μειονότητες μέσα στη σχολική τάξη, μια σχέση αλληλεπίδρασης*. Αθήνα: Οδυσσεάς.
- Μουντάκης, Κ. (1992). *Η Φυσική Αγωγή στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο. Εφαρμογή των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων*. Θεσ/νίκη: SALTO.
- Μουντάκης, Κ. (1998). Ανάγκη Αξιολόγησης των Στόχων της Φυσικής Αγωγής για μια Επιστημονικά Οργανωμένη Διδασκαλία. *Φυσική Αγωγή - Αθλητισμός - Υγεία*, 4/5, 17-28.
- Μουρελάτου, Ε. (1997), Εκπαίδευση Παλιννοστούντων Μαθητών: Οργανωτικό και διοικητικό πλαίσιο λήψης αποφάσεων, στο: Μάρκου (1997α). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Τόμος Ι. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Θεωρητική γλωσσολογία*. Αθήνα: Ρωμανός.
- Μπερελής, Π. (2005). Η αρχή της διαθεματικότητας ως θεωρία επιλογής, οργάνωσης και προσέγγισης της γνώσης. *Επιμόρφωση Σχολικών Συμβούλων και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Προσχολικής Εκπαίδευσης στο ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ 1*, σ. 14-16.
- Μπλουνάς, Θ. (1995). Η ελληνόγλωσση διδασκαλία των μαθημάτων του πατριδογνωστικού κύκλου στα παιδιά των αποδήμων μας. Στο: Χάρης, Κ.Π., Πετρουλάκης, Ν.Β. *Ο ελληνισμός της διασποράς και η ελληνική παιδεία του, Πρακτικά Στ΄ Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου*, Φλώρινα, 29-31 Οκτωβρίου 1993, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Μπόμπας, Λ. (2001). Γλωσσικά και μη γλωσσικά ζητήματα «αλλοδαπών μαθητών μας. Η άποψη του διευθυντή του σχολείου ως αφορμή προβληματισμού και διαλόγου, Paper presented at the 4th Annual Convention of Intercultural Education, Patras, Greece, June 2001.
- Μπουγιουκλή, Π. (2014). *Ο ρόλος της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη θετικού ψυχολογικού κλίματος σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα*. Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, ΠΜΣ Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής.
- Μπουρνέλλη, Π., Κουτσούκη, Δ., Ζωγράφου, Μ., Μαριδάκη, Μ., Χατζόπουλος, Δ., & Αγαλιανού, Ο. (2003). *Φυσική Αγωγή Α' & Β' Δημοτικού*, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Νικηταράς, Ν. & Κωνσταντινάκος, Π. (1999), Ο μαζικός αθλητισμός ως στόχος της φυσικής αγωγής στο σχολείο. *Η Φυσική Αγωγή στο Γύρισμα του Αιώνα, 1ο Πανελλήνιο συνέδριο Σχολικής Φυσικής Αγωγής*, (σελ. 139), πρακτικά συνεδρίου, Τρίκαλα: Έλλην.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική, Το Νέο Περιβάλλον, Βασικές Αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Σ. Μ., & Στεργίου, Λ. (2006). Προβληματισμοί μεταναστευτικής πολιτικής στην Ελλάδα και την Ευρώπη. *Εκπαίδευση & Επιστήμη*, 3(1), 276.
- Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική Διδακτική: Το νέο περιβάλλον-Βασικές αρχές*. Αθήνα: Πεδίο.
- Νικολάου, Γ. (2015). Ταξικές διαστάσεις της διαπολιτισμικότητας. Στο: Θ. Β. Θάνος (Επιμ.), *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα* (σελ. 429-438). Αθήνα: Gutenberg.
- Νικοπούλου, Μ. (2006). *Ο Ρόλος της Φυσικής Αγωγής στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ανάπτυξη της Προσωπικής και Κοινωνικής Υπευθυνότητας των παιδιών*. Διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2006), *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Παλαιολόγου, Ν. (2000). *Δυσκολίες σχολικής προσαρμογής των παιδιών με διαπολιτισμικά χαρακτηριστικά*. Διδακτορική Διατριβή. Εθνική Σχολή Τοπικής Αυτοδιοίκησης, Υπουργείο Εσωτερικών Δημοσίας Διοίκησης Και Αποκέντρωσης.
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Εκπαιδευτική πολιτική για παιδιά μεταναστών*. Αθήνα: Πεδίο

- Πανταζής, Β. (2009). *Ανθρώπινα Δικαιώματα, Δικαιώματα του Παιδιού και Εκπαίδευση*. Αθήνα. Διάδραση.
- Παπαγιάννη, Α., & Ρέππα, Γ. (2008). Επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε τάξεις που φοιτούν μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς ή μαθησιακές δυσκολίες. *Πρακτικά 10ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, 57-81.
- Παπαϊωάννου, Α. & Βουδαλικάκης, Η. (1999). Αντιλήψεις ορθόδοξων χριστιανών και μουσουλμάνων για την αξία της επιτυχίας στον αθλητισμό και στη ζωή. *Αθλητική Απόδοση και Υγεία*, 1 (1), 58-76.
- Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Γ. & Γούδας, Μ. (2003). *Για μια καλύτερη Φυσική Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Χριστοδουλίδης.
- Παπαμιχαήλ, Ε. (2014). *Ανακαλύπτοντας τον ελέφαντα*. Αγωγή Υγείας. Οδηγός Εκπαιδευτικού Με Ενδεικτικές Δραστηριότητες Για Υλοποίηση Θεματικής Ενότητας 3.3: Αποδοχή Και Διαχείριση Της Διαφορετικότητας Και Άλλων Σχετικών Δεικτών Επιτυχίας. Υπουργείο Παιδείας & Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, Κύπρος, 7.
- Παπαρρηγόπουλος, Ι., Ξ. (1999). Η πολυπολιτισμικότητα ως σύγχρονο πρόβλημα. *Επιστήμη και Κοινωνία. Επιθεώρηση πολιτικής και ηθικής θεωρίας*, 2-3(1), 1-27.
- Παπάς, Α. (1998). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική και διδακτική*. Αθήνα: Ατραπός-Περιβολάκι.
- Παρατηρητήριο Μετάβασης Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, (2008). *Η μαθητική διαρροή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο, ΤΕΕ)*. Έρευνα (Π. Ρουσέας & Β. Βρετάκου). ΥΠΕΠΘ, ΠΙ.
- Πασιαρδής, Π (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Πατσιαούρας, Α. (2008). Ρατσισμός και Ξενοφοβία στην Κοινωνία, την Εκπαίδευση και τον Αθλητισμό. *Inquiries in Sport & Physical Education*, 6(3), 290-302.
- Πουρκός, Μ. (2010). Η Ποιοτική Μεθοδολογία στην Ψυχολογία και το Ερμηνευτικό «Παράδειγμα»: Η Ψυχολογία ως Ανθρωπιστική Επιστήμη. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (επιμ.), *Ποιοτική Έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση: Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα* (σσ. 179-222). Αθήνα: Τόπος
- Σακελλαροπούλου, Ε. (2005), *Διαπολιτισμική αγωγή στο νηπιαγωγείο: στάσεις των νηπιαγωγών απέναντι στην πολιτισμική διαφορετικότητα ως παράγοντας ένταξης των αλλοδαπών παιδιών στο νηπιαγωγείο*. Διδακτορική Διατριβή. Σχολή Επιστημών Αγωγής. Τμήμα Παιδαγωγικό Νηπιαγωγών. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

- Σιμόπουλος, Γ. (2014). *Η διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτών ενηλίκων. Μία έρευνα στο πεδίο της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*. Πανεπιστήμιο Πατρών: Διδακτορική Διατριβή.
- Σίσκος, Β. (2009). *Κοινωνική και συναισθηματική μάθηση και αντιλαμβανόμενο περιβάλλον στο μάθημα της φυσικής αγωγής*. Μεταπτυχιακή Εργασία. Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (ΔΠΘ).
- Σκούρτου Ε., Βρατσάλης Κ., Γκόβαρης Χ. (2004) Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση. Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης. Προκλήσεις και Προοπτικές Βελτίωσης, *ΙΜΕΠΟ*, Αθήνα, Σεπτέμβριος, 2004.
- Στεργίου Α. (2009). *Κοινωνιοψυχολογικές διαστάσεις του εκπατρισμού και πρόσκτηση διαπολιτισμικών δεξιοτήτων στο πλαίσιο της διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας*, Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου για τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, Φιλοσοφική Σχολή, Αθήνα 22-23 Οκτωβρίου 2004, σελ. 549- 559.
- Στεργίου, Α. (2014). *Ενσυναίσθηση και Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: Θεωρητική προσέγγιση και εφαρμογές*. Στο Β. Μπάρος, Α. Στεργίου, Κ. Χατζηδήμου (επιμ.), *Ζητήματα Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας και Εκπαίδευσης* (σ. 213-233). Αθήνα: Διάδραση.
- Στεργίου, Α. & Σιμόπουλος, Γ. (2019). *Μετά το κοντέινερ. Διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση προσφύγων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σώτου, Μ., & Τοπαλίδου, Α. (2003). Μεταναστευτική πολιτική και αίτηση ασύλου: διαδικασίες ένταξης περιθωριοποίησης των αιτούντων άσυλο στην Ελλάδα; Στο: Κ. Κασιμάτη (επιμ.), *Πολιτικές μετανάστευσης και στρατηγικές ένταξης. Η περίπτωση των Αλβανών και Πολωνών μεταναστών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τραβασάρου, Δ. (2001) Εκπαίδευση παιδιών μεταναστών και παλιννοστούντων. Η πολιτική της βίαιης ενσωμάτωσης, *Θέματα Παιδείας*, 1(1), 21-26.
- Τσεκούρας, Γιάννης (2001): *Περί Παγκοσμιοποίησης. Απόψεις – Προτάσεις για τον εκσυγχρονισμό της Ελλάδας*, Αθήνα: Αγώνας,.
- Τσιάκαλος, Γ. (1994). Ρατσισμός, σεξισμός, κοινωνικός αποκλεισμός-ο ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*. 6(1), 11-12.
- Τσουρούλας Θ., Δημητρόπουλος Γ., Γούπος Θ. (2005) *Θεσμικό Πλαίσιο για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, τις Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) και τα Φροντιστηριακά Τμήματα (Φ.Τ.)* 2005, σ. 3-6, 38- 48.
- Υπ.Ε.Π.Θ. - UNESCO, (1984). *Σχολική Επανένταξη Παλιννοστούντων μαθητών: Προβλήματα και Προοπτικές*, Αθήνα.

- Υπ.Ε.Π.Θ. (1990). *Η φυσική αγωγή στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.Υπ.Ε.Π.Θ. (1997). *Η φυσική αγωγή στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Υπ.Ε.Π.Θ. (2008a). *Από τα Σπορ στην Καθημερινή ζωή. Όλοι Διαφορετικοί, όλοι Ίσοι*. Εφαρμογή Προγραμμάτων που προωθούν την Ισότητα στην Κοινωνία - ΚΑΛΛΙΠΑΤΕΙΡΑ. Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. Π.Αθήνα: Multimedia.
- Υπ.Ε.Π.Θ. (2008b). *Διαχείριση Πολυπολιτισμικότητας στο Σχολικό Περιβάλλον. Εξ Αποστάσεως Ασύγχρονη Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία μαθημάτων*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ειδική Υπηρεσία Εφαρμογής Προγραμμάτων ΚΠΣ, Αθήνα.
- Υφαντή, Α. (2001). Αξιολόγηση και η πολιτική των εκπαιδευτικών αλλαγών. Στο *Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων και Σχολείου: Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*, 61-70.
- Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα, Θ. (1997). *Τι είν' η πατρίδα μας*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Χαλικιάς, Μ. (2015). *Μεθοδολογία έρευνας και εισαγωγή στη στατιστική ανάλυση δεδομένων με το IBM SPSS Statistics*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Χαλκιώτης, Δ. (1999). Εκπαίδευση χωρίς σύνορα. *Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία*, <https://www.notismarias.gr/>
- Χαραμή Π, (2007). Διανομή, εξελίξεις και αλλαγές ευρωπαϊκού επιπέδου, *Φαρμακοποιός Manager*, 6(1), 32-34.
- Χαρίτος, Βασίλειος (2011). *Η διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση των φοιτητών των ΠΤΔΕ*. Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Χατζηχαριστός, Δ. (1990). *Σύγχρονο Σύστημα Φυσικής Αγωγής*, Αθήνα: Εκδόσεις Σάκκουλας.
- Χατζηχαριστός, Δ. (2003). *Σύγχρονο Σύστημα Φυσικής Αγωγής*, Αθήνα: Εκδόσεις Σάκκουλας.
- Χριστοφόρου-Γιακουμή, Μ. (2004). *Ανάπτυξη ενός Λειτουργικού Οδηγού για την Α' Τάξη του Δημοτικού Σχολείου σε Θέματα Διατροφής και Άσκησης*. Τμήμα Επιστήμης Διαιτολογίας - Διατροφής. Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

8.2. Ξένη Βιβλιογραφία

- Abbasnasab Sardareh, S., Brown, G. T., & Denny, P. (2021). Comparing four contemporary statistical software tools for introductory data science and statistics in the social sciences. *Teaching Statistics*, 43(2), S157-S172.
- Abdallah-Preteille, M. (2004). The religious dimension of intercultural education: challenges and realities. In the Council of Europe, the religious dimension of Intercultural education. *Conference Proceedings Oslo, Norway* (Vol. 6, pp. 51-59).
- Achir, S., & Sebane, Z. (2022). Intercultural Education for Enhancing Law Students' Motivation. *Studies*, 13(01), 856-877.
- Adams, E., Sewell, D. T., & Hall, H. C. (2004). Cultural pluralism and diversity: Issues important to family and consumer sciences education. *Journal of Family and Consumer Sciences Education*, 22(1), 1-12.
- Alhazmi, A. A., & Kaufmann, A. (2022). Phenomenological qualitative methods applied to the analysis of cross-cultural experience in novel educational social contexts. *Frontiers in Psychology*, 13(1), 1495.
- Allport, G. W. (1935). *Attitudes: a handbook of social psychology*. Clark University Press, Worcester.
- Arditi, B. (1997). *Politics, publicness and difference*.
- Babbie, E., Wagner III, W. E., & Zaino, J. (2022). *Adventures in social research: Data analysis using IBM SPSS Statistics*. Sage Publications.
- Bain, L. (1990). A critical analysis of the hidden curriculum in physical education. En D. Kirk and R. Tinning (Eds.), *Physical education, curriculum and culture: Critical issues in the contemporary crisis* (pp. 19-34). The Falmer Press
- Bakhtiari, S. (2006). Microfinance and poverty reduction: some international evidence. *International Business & Economics Research Journal (IBER)*, 5(12).
- Banks, J. (Ed.). (1998). *Handbook of simulation: principles, methodology, advances, applications, and practice*. John Wiley & Sons.
- Banks, J. A. (2004, December). Teaching for social justice, diversity, and citizenship in a global world. In *The educational forum* (Vol. 68, No. 4, pp. 296-305). Taylor & Francis Group.

- Banks, J.A. (1993). Multicultural education: Development, dimensions, and challenges. *Phi Delta KAPPAN*, 75, (1), 22-28.
- Barker, C., Pistrang, N. and Elliott, R. (2002), *Research Methods in Clinical Psychology: An Introduction for Students and Practitioners*, (2nd edition), West Sussex, England, John Wiley and Sons Ltd.
- Bauer, G. R., Churchill, S. M., Mahendran, M., Walwyn, C., Lizotte, D., & Villa-Rueda, A. A. (2021). Intersectionality in quantitative research: A systematic review of its emergence and applications of theory and methods. *SSM-Population*, 14(3), 100798.
- Bayliss, P. (1989). Population dynamics of magpie geese in relation to rainfall and density: implications for harvest models in a fluctuating environment. *Journal of Applied Ecology*, 913- 924.
- Bazić, J., & Sekulić, B. (2021). Current Globalistic Projects Education in Europe. *Knowledge-International Journal*, 47(2), 281-285.
- Bennett, M. J. (1998). Intercultural communication: A current perspective. *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings*, 1(1), 1-34.
- Bennett, M. J. (2009). Defining, measuring, and facilitating intercultural learning: a conceptual introduction to the Intercultural Education double supplement. *Intercultural education*, 20(1), 1-13.
- Berndt, A. E. (2020). Sampling methods. *Journal of Human Lactation*, 36(2), 224-226.
- Bhabha, H. (1994). The postcolonial and the postmodern. *The location of culture*, 171-197.
- Bleiker, J., Morgan-Trimmer, S., Knapp, K., & Hopkins, S. (2019). Navigating the maze: Qualitative research methodologies and their philosophical foundations. *Radiography*, 25, S4-S8.
- Bolten, J. (1993). Life-World games: the theoretical foundation of training courses in intercultural communication. *European journal of education*, 28(3), 339-348.
- Bond, M.H. (Ed.). (1986). *The psychological of the Chinese people. Hong Kong, China*: Oxford University Press.
- Boos-Nünning, U. (1997). Open theoretical problems of intercultural education. Understanding religious diversity. *Duisburg*, 7(1), 19-29.
- Braddock J. H., & McPartland J. M. (1987). How minorities continue to be excluded from equal employment opportunities: Research on labor market and institutional barriers. *Journal of Social Issues*, 43(1), 5-40.

- Branta, C. F., & Goodway, J. D. (1996). Facilitating social skills in urban school children through physical education. *Peace and conflict*, 2(4), 305-319.
- Bucher, C.A. & Wuest, D.A. (1987). Foundations of physical education and sport. St. Louis, M.O: C.V. Mosby.
- Bullivant, B. (1986). Towards radical multiculturalism: Resolving tensions in curriculum and educational planning. *Multicultural education: The interminable debate*, 33-47.
- Bullivant, B. (1997). *Towards a radical multiculturalism. Multicultural education: Problems and perspectives*. Athens, Greece: Ellinika Grammata [In Greek].
- Burnette, D. (1999). Social relationships of Latino grandparent caregivers: A role theory perspective. *The gerontologist*, 39(1), 49-58.
- Butt, K. L., & Pahnos, M. L. (1995). Why we need a multicultural focus in our schools. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 66(1), 48-53.
- Cárdenas-Rodríguez, R., & Terrón-Caro, T. (2021). Inclusive Intercultural Education in Multicultural Societies. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*.
- Carrington B. & Williams T. (1988) Patriarchy and ethnicity: The link between physical education and community leisure activities. Evans J. (Ed.), *Teachers, teaching and control in physical education*. Lewes: Falmer Press.
- Carrington B., Chivers T. & Williams T. (1987) Gender, leisure, and sport: a casestudy of young people of south Asian descent. *Leisure Studies*, 63(1), 265-279.
- Carroll, B., & Hollinshead, G. (1993). Ethnicity and conflict in physical education. *British Educational Research Journal*, 19(1), 59-76.
- Cashmore E. (1982) *Black Sportsmen*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Castro, P., Lundgren, U., & Woodin, J. (2022). Intercultural Dialogue and Values in Education. In T. McConachy, I. Golubeva & M. Wagner (Eds.). *Intercultural Learning in Language Education and Beyond: Evolving Concepts, Perspectives and Practices*, (pp. 84-100). Languages for Intercultural Communication and Education.
- Catarci, M. (2021). Intercultural Education and Sustainable Development. A Crucial Nexus for Contribution to the 2030 Agenda for Sustainable Development. *Social Sciences*, 10(1), 24.
- Chaidi, I., & Drigas, A. (2022). "Key to Behavioral Observation of Developmental Disorders" by teachers in Greek School and the role of ICTs. *Technium Soc. Sci. J.*, 34, 110.
- Charami, M., Halloush, R., & Tsekeridou, S. (2007, September). Performance evaluation of TreeQ

- and LVQ classifiers for music information retrieval. *In IFIP International Conference on Artificial Intelligence Applications and Innovations* (pp. 331-338). Springer, Boston, MA.
- Chepyator-Thomson, J. R. (1994). Multicultural education: Culturally responsive teaching. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 65(9), 31-32.
- Choi, W., & Chepyator-Thomson, R. (2011). Multiculturalism in teaching physical education: A review of US based literature. *ICHPER-SD Journal of Research*, 6(2), 14-20.
- Collins, F.G. (2011). *Physical Education Teachers' Attitudes and Understandings about Culturally Relevant Pedagogy and Teaching African American Male Students at Urban High Schools*. Διατριβή στο Ohio State University.
- Collins, J. (2011). *Foundations of perturbative QCD* (Vol. 32). Cambridge University Press.
- Columna, L., Foley, J. T., & Lytle, R. K. (2010). Physical education teachers' and teacher candidates' attitudes toward cultural pluralism. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(3), 295-311.
- Corbetta, P. (2003). *Social research: Theory, methods, and techniques*. Sage.
- Cordova, I. R., & Love, R. (1987). Multicultural Education: Issues, Concerns, and Commitments. *North Central Association Quarterly*, 61(3), 391-98.
- Croucher, S. M., Sommier, M., & Rahmani, D. (2015). Intercultural communication: Where we've been, where we're going, issues we face. *Communication Research and Practice*, 1(1), 71-87.
- Culpan, I. (1996/1997). Physical Education: Liberate or confine it to the Gymnasium, *Delta: Policy and Practice in Education*, 48(2), 203-220.
- Cummings, T. (1998). *Testing the Effectiveness of the Personal-Social Responsibility Model: A Dropout, Repeated Grade and Absentee Rate Comparison*. Unpublished Master Thesis. California State University, Chico.
- Dagkas, S. (2007). Exploring teaching practices in physical education with culturally diverse classes: a cross cultural study. *European Journal of Teacher Education*, 30 (4), 431-443.
- Damanakis, M. (1995). School in Greece: The Limits of Elasticity as Exemplified in a Public School in Ioannina. *European Education*, 27(4), 47-56.
- Danish, S. J., & Hale, B. D. (1983). Teaching psychological skills to athletes and coaches. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 54(8), 11-81.

- Danish, S. J., & Nellen, V. C. (1997). New roles for sport psychologists: Teaching life skills through sport to at-risk youth. *Quest*, 49(1), 100-113.
- Danish, S. J., Petitpas, A. J., & Hale, B. D. (1992). A developmental-educational intervention model of sport psychology. *The Sport Psychologist*, 6(4), 403-415.
- Dawson, C. (2007) *A Practical Guide to Research Methods*, (3rd edition), Begbroke, Oxford, How-to-Content (How-to-Books) Ltd, Publishers. 2007
- De Knop, P., Theeboom, M., Wittock, H., & De Martelaer, K. (1996). Implications of Islam on Muslim girls' sport participation in Western Europe. Literature review and policy recommendations for sport promotion. *Sport, education and society*, 1(2), 147-164.
- Decollanz, G. (2005). *History of schools and educational institutions: from the Casati Law to the Moratti reform*. G. Laterza.
- Dermitzaki, I., Leondari, A., & Goudas, M. (2019). Relations between young students' strategic behaviours, domain-specific self-concept, and performance in a problem-solving situation. *Learning and instruction*, 19(2), 144-157.
- Derri, V., Kellis, I., Vernadakis, N., Albanidis, E., & Kioumourtzoglou, E. (2014). The effect of an intercultural Physical Education Program in comparison to the typical one on students' social skills learning. *Journal Of Human Sport & Exercise*, 9(1), 91-102.
- DES (1985). *Education for All. Report of the Committee of Inquiry into the Education of Children from Ethnic Minority groups*. London, HMSO.
- Dower, N., & Williams, J. (2003). *An introduction to global citizenship* (Vol. 7). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Dragona, T. (2004). *Identity and the Politics of Difference: The Example of Western Thrace*. C. Inglessi et al.
- Duda, J.L. (1986). Perceptions of sport success and failure among White, Black, and Hispanic adolescents. In J. Watkins, T. Reilly, & L. Burtwitz (Eds.), *Sport Science*, (214-222). London: Spon.
- Duda, J.L. (1985). Goals and achievement orientation of Anglo and Mexican adolescents in sport and the classroom. *International Journal of Intercultural Relations*, 9, 131-155.
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1991). Gender differences in sport involvement: Applying the Eccles' expectancy-value model. *Journal of applied sport psychology*, 3(1), 7-35.
- Egbert, J., & Staples, S. (2019). *Doing multi-dimensional analysis in SPSS, SAS, and R. Multi-dimensional analysis: Research Methods And Current Issues*, 125.

- Fakiolas, R. (2000). *Migration and unregistered labour in the Greek economy. In Eldorado or fortress? Migration in southern Europe* (pp. 57-78). Palgrave Macmillan, London.
- Fandrem, H., Ertesvag, S.K., Strohmeier, D., Roland, E. (2010). Bullying and affiliation: A Study of peer groups in native and immigrant adolescents in Norway. *European Journal Of Developmental Psychology*, 7(4), 401-418.
- Fleming, K. A. (1991). Mentoring. Is It the Key to Opening Doors for Women in Educational Administration? *Education Canada*, 31(3), 27-33.
- Foulidi, X., Papakitsos, E. C., & Gioka, T. (2022). Counseling Skills in Intercultural Education: The Case of foreign seas immigrants in Greece. *International Journal of research in Educational Sciences.*, 5(2), 451-463.
- Fukuda-Parr, S. (2004). *Human development report 2004: Cultural liberty in today's diverse world*(Vol. 2004). Oxford University Press, USA.
- Gallahue, D.L. (1996). *Developmental physical education for today's students*. Dubuque, IA: Brown & Lunchmark.
- George, D., & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
- Gibbons, S. & Ebbeck, V. (1997). The effect of different teaching strategies on the moral development of physical education students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(1), 85- 98.
- Gieß-Stüber, P. (2010). *Development of intercultural Skills through Sport and Physical Education in Europe*. Sport facing the test of cultural diversity, 23-30. Strasbourg: Council of Europe.
- Ginter, E. (1998). The health of Gypsies. Governments and Roma communities must help to improve the outlook for Gypsies. *BMJ (Clinical Research ed.)*, 316(7147), 1825-1825.
- Graham, G., Hot/Hale, S. & Parker, M. (1993). *Children Moving a Reflective Approach to Teaching Physical Education* (3rd ed.). California: Mayfield Publishing Company.
- Green, K. & Hardman K. (Eds) (1998) *Physical Education: A Reader*. Aachen: Meyer and Meyer.
- Green, P., & Hardman, S. (2013). A conceptual framework for evaluating an academic department: A systems approach. *International Business & Economics Research Journal (IBER)*, 12(12), 1535-1546.

- Greendorfer, S. (1983). Shaping the female athlete: the impact of the family In M.A. Boutilier and L. San Giovanni, (Eds.) *The Sporting Woman*. Champaign, Illinois: Human Kinetics Publishers. 135-155.
- Guilherme, M., & Dietz, G. (2015). Difference in diversity: multiple perspectives on multicultural, intercultural, and transcultural conceptual complexities. *Journal of Multicultural Discourses*, 10(1), 1-21.
- Gupta, A., & Gupta, N. (2022). *Research methodology*. SBPD Publications.
- Gurung, R. A., & Prieto, L. R. (Eds.). (2023). *Getting culture: Incorporating diversity across the curriculum*. Taylor & Francis.
- Halualani, R. T., Mendoza, S. L., & Drzewiecka, J. A. (2009). “Critical” junctures in intercultural communication studies: A review. *The Review of Communication*, 9(1), 17-35.
- Hargreaves, J. (1986) *Sport, Power and Culture*. Cambridge: Polity Press
- Harrison, J. M., Blakemore, C. L., Richards, R. P., & Oliver, J. (2004). The effects of two instructional models-tactical and skill teaching-on skill development and game play, knowledge, self-efficacy, and student perceptions in volleyball. *Physical Educator*, 61(4), 186.
- Harrison, L., Carson, R. L., & Burden, J. (2010). Physical education teachers’ cultural competency. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29(2), 184-198.
- Hastie, P., & Buchanan, A. (2000). Teaching Responsibility through Sport Education: Prospects of a coalition. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 25-35.
- Hatziharistos D. (1990). Participation of Greek urban residents in physical activity. *World Congress on Sport for all*. Book of abstracts, 8(6), 19-29.
- Hellison, D. & Templin, T. (1991). *A reflective approach to teaching physical education*. Champaign IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. (1991). The whole person in physical education scholarship: Toward integration. *Quest*, 43(3), 307-318.
- Hellison. D.R. (1985). *Goals and strategies for teaching physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Henninger, M. L. (2009). *Teaching young children*. UK: Pearson.

- Hess, R.D., Chang, C.M. & McDevitt, T.M. (1987). Cultural variations in family beliefs about children's performance in mathematics: Comparisons among People;s Republic of China, Chinese-American, and Caucasian-American families. *Journal of educational psychology*, 79, 179-188.
- Hohmann, H. (1989). The dynamics of stasis: Classical rhetorical theory and modern legal argumentation. *Am. J. Juris.*, 34(1), 171.
- Hong, Q. N., Rees, R., Sutcliffe, K., & Thomas, J. (2020). Variations of mixed methods reviews approaches: A case study. *Research Synthesis Methods*, 11(6), 795-811.
- Hundscheil, A., Razinskas, S., Backmann, J., & Hoegl, M. (2022). The effects of diversity on creativity: A literature review and synthesis. *Applied Psychology*, 71(4), 1598-1634.
- IMEPO, (2006) 'The effects of migrants' employment and income on the Greek Gross Domestic Product'. *Hellenic Migration Policy Institute & Department of Political Science, University of Athens*, online at www.imepo.gr (in Greek).
- Jacobsson, A. (2022). Interculturality and Internationalisation in a Swedish Teacher Education Programme. *World Studies in Education*, 23(1), 17-35.
- Jewett, A. E., Bain, L. L., & Ennis, C. D. (1995). *The curriculum process in Physical Education* Dubuque. IA: Brown and Benchmark.
- Johnson, W. L. (1999). Bulk glass-forming metallic alloys: science and technology. *MRS bulletin*, 24(10), 42-56.
- Karousiou, C., Hajisoteriou, C., & Angelides, P. (2019). Teachers' professional identity in super-diverse school settings: Teachers as agents of intercultural education. *Teachers and teaching*, 25(2), 240-258.
- Katz, R. (1982). The effects of group longevity on project communication and performance. *Administrative science quarterly*, 81-104.
- Katz-Buonincontro, J., & Anderson, R. C. (2020). A review of articles using observation methods to study creativity in education (1980–2018). *The Journal of Creative Behavior*, 54(3), 508-524.
- Kellis, I., Vernadakis, N., Albanidis, E., Derri, V., & Kourteses, T. (2010). The development of a student's behaviors' self-evaluation scale (SBSS) in multicultural physical education class settings. *Educational Research and Reviews*, 5(11), 637-645.
- Kincheloe, J. L., & Steinberg, S. R. (1997). Changing multiculturalism. Open University. King, S. E. (1991). *Winning the Race against Racism*. *JOPERD*, 69-74.

- Lahav, G. (2004). *Immigration and politics in the new Europe: Reinventing borders*. Cambridge University Press.
- Laimer, T. & Wurzenrainer, M. (2017). Multilingualism as a resource for basic education with young migrants. In J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, D. Little, & P. Thagott (Eds.), *The Linguistic Integration of Adult Migrants/ L'integration linguistique des migrants adultes. Some Lessons from Research/ Les enseignements de la recherche* (pp. 117-122). Berlin: De Gruyter Mouton.
- Leaman, O. (1988). Competition, cooperation and control. In J. Evans (Ed.), *Teachers, teaching and control in physical education*. Lewes: Falmer Press.
- Leicester, C. (1989). The key role of the line manager in employee development. Levy, J. T. (2000). *The multiculturalism of fear*. Oxford University Press on Demand.
- Lourenço, M. (2018). Global, international and intercultural education: three contemporary approaches to teaching and learning. *On the Horizon*, 26(2), 61-71.
- Lynch, A. (1986). Congruence of morphometric and cultural evolution in Atlantic Island chaffinch populations. *Canadian journal of zoology*, 64(7), 1576-1580.
- Majeed, I. (2019). Understanding positivism in social research: A research paradigm of inductive logic of inquiry. *International Journal of Research in Social Sciences*, 9(11), 118-125.
- May, T., & Perry, B. (2022). *Social research: Issues, methods and process*. McGraw-Hill Education (UK).
- McGreevy-Nichols, S., & Scheff, H. (2000). Teaching cultural diversity through dance. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 71(6), 41-43.
- McGuire, B. & Collins, D. (1998). Sport, Ethnicity and Racism: The Experience of Asian heritage Boys. *Sport, Education and Society*, 3(1), 79-88.
- McHugh, E. (1995). Going beyond the physical: Social skills and physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 66(1), 18-21.
- Mellinger, C. D., & Hanson, T. A. (2020). Methodological considerations for survey research: Validity, reliability, and quantitative analysis. *Linguistica Antverpiensia, New Series—Themes in Translation Studies*, 19(1), 172-190.
- Melograno, V. J. (1996). *Designing the physical education curriculum* (No. Ed. 3). Human Kinetics Publishers.
- Modgil, S., Verma, G., Mallick, K., & Modgil, C. (1997). *Multicultural education: Problems and perspectives*. Athens, Greece: Ellinika Grammata [In Greek].

- Moodley, K. A. (1995). Multicultural Education in Canada: Historical Development and Current Status. In J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 801-820). New York: Macmillan.
- Morén, B. (2006). Consonant–vowel interactions in Serbian: Features, representations, and constraint interactions. *Lingua*, 116(8), 1198-1244.
- Morén-Alegret, R. (2006). Book Review: Making place: state projects, globalisation and local responses in China. *Progress in Development Studies*, 6(3), 259-261.
- Morris, J. (1993). *Independent lives? Community care and disabled people*. Macmillan International Higher Education.
- Murgala, J. (2002). *Exploratory Study of Responsibility Model Practitioners*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Illinois at Chicago.
- NASPE (1995). *Moving into the future: National standards for physical education*. St. Louis, MO: Mosby.
- Nassim, S., & Labidi, W. (2022). Integrating Intercultural Education among Arab Speakers in English Classroom. *Creative Education*, 13(2), 450-465.
- Nešković, L. (2020). Contribution to the methodology of scientific research. *Kultura*, (166), 337-346.
- Nikolaou, G., & Papadia, A. (2012). A comparison of the educational performance of students attending IPS and MPS on abilities crucial for school learning and adaptation. *Menon: Journal of Educational Research*, 1, 67-76.
- Nissami, H. (1993) *Early Childhood Programs for Language Minority Students*. Eric Digest. Eric Clearinghouse on Languages & Linguistics. Washington D.C.
- Ogilvie B., & Tutko T. (1971). Sport: if you want to build character, try something else. *Psychology Today*, 5(1), 60-63.
- Pangrazi, R. P., & Darst, P. W. (1997). Dynamic physical education for secondary school students. Pangrazi, R.P. & Corbin, C.B. (1995). Physical education curriculum. In A.A. Glatthorn (Ed.) *Content of the curriculum*, 2nd ed., (pp. 174-201). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum.
- Papaoannou, G. A. (2006). Muslim and Christian students' goal orientations in school, sport, and life. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 4(3), 250-281.
- Parekh, B. (1997). Dilemmas of a multicultural theory of citizenship. *Constellations*, 4(1), 54-62.

- Patrick, C. A., Ward, P., & Crouch, D. W. (1998). Effects of holding students accountable for social behaviors during volleyball games in elementary physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(2), 143-156.
- Phuntsog, N. (2001). Culturally Responsive Teaching: What do select United States elementary school teachers think? *Intercultural Education*, 12 (1), 51-64.
- Placek, J. H. (1996). Integration as a curriculum model in physical education: Possibilities and problems. *Student learning in physical education: Applying research to enhance instruction*, 287-311.
- Pollard, A. (1988). Physical education, competition, and control in primary education. In J. Evans (Ed.), *Teachers, teaching and control in physical education*, (pp. 109-123). Lewes: Falmer Press.
- Ponomareva, Y., Uman, T., Bodolica, V., & Wennberg, K. (2022). Cultural diversity in top management teams: Review and agenda for future research. *Journal of World Business*, 57(4), 301-328.
- Porter, R. E., & Samovar, L. A. (1994). An introduction to intercultural communication. *Intercultural communication: A reader*, 7(2), 347-359.
- Portera, A. (2020). Has multiculturalism failed? Let's start the era of interculturalism for facing diversity issues. *Intercultural Education*, 31(4), 390-406.
- Pratte, R. (1979). *Pluralism in education: Conflict, clarity, and commitment*. Springfield, Ill.: Thomas.
- Prevots, N. (1991). American Pageantry: A Movement for Art and Democracy. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 62(2), 34-48.
- Qodirova, D. (2022). The Benefits and Challenges Of Cultural Diversity In Educational Setting. *Science and innovation*, 1(B6), 241-244.
- R. Tinning, (Eds.), *Physical education, curriculum, and culture: Critical issues in the contemporary crisis*, (pp. 23-421). London: Falmer Press.
- Raval, S. (1989) Gender, leisure and sport: a case study of young people of South Asian descent - a response. *Leisure Studies*, 8(1), 237-240.
- Rembierz, M. (2021). Transformations of intercultural education: pedagogical explorations on the borderlands, *TRANSFORMATIONS 4 (111)(2021)*, 154-187.
- Remler, D. K., & Van Ryzin, G. G. (2021). *Research methods in practice: Strategies for description and causation*. Sage Publications.

- Rollandi-Ricci, M. (1996). Training Teachers for Intercultural Education. The Work of the Council of Europe. In Th. Dragonas, A. Frangoudaki, A. & Inglessi, C. (Eds), *Beyond One's Own Backyard: Intercultural Teacher Education in Europe* (pp. 57-68). Athens: Nissos.
- Rosenthal, L., Apriceno, M., & Levy, S. R. (2019). Polyculturalism: Current evidence, future directions, and implementation possibilities for diverse youth. *Youth in Superdiverse Societies*, 58-73.
- Ross, J. L. (2000). *Developmentally Appropriate Physical Education*. Ημερομηνία ανάκτησης 14/05/2019, <http://www.acs.ucalgary.ca>.
- Rowe, D. C. (1994). *The limits of family influence: Genes, experience, and behavior*. Guilford Press.
- Rowe, N., & Champion, R. (2000). *Sport participation and ethnicity in England. Headline findings*. Sport England, London.
- Salavatova, A., Bauer, E., & Istrofilova, O. (2020, January). *Pedagogical Conditions of Multicultural Education at the University*. In *International Session on Factors of Regional Extensive Development (FRED 2019)* (pp. 53-57). Atlantis Press.
- Sanchez, T. (1996). Multiculturalism: Practical Considerations for Curricular Change. *The 1'tearing House*, 1(2), 171-173.
- Sanders, M. G. (2000). Conclusion: Effective schooling for poor and minority adolescents: Refining the focus. *Schooling students placed at risk: Research, policy, and practice in the education of poor and minority adolescents*, 363-367.
- Sari, Y., Pujawati, P., & Bahtiar, M. U. (2023, May). Orientalism: Edward Said's Postcolonial Thoughts and Theories Against the Eastern World and Islam. In *Gunung Djati Conference Series* (Vol. 23, pp. 145-164).
- Sarker, M., & AL-Muaalemi, M. A. (2022). Sampling techniques for quantitative research. In *Principles of Social Research Methodology* (pp. 221-234). Singapore: Springer Nature Singapore.
- Segall, M. H., Dasen, P. R., Berry, J. W. & Poortinga, Y. H. (1990). Human Behaviour in Global Perspective: An Introduction to Cross-Cultural Psychology. *Pergamon General psychology Series*, Pergamon Press.
- Shade, B. J., Kelly, C. A., & Oberg, M. (1997). *Psychology in the classroom: A series on applied educational psychology. Creating culturally responsive classrooms*. American Psychological Association.

- Sharma, L. R., & Jha, S. (2023). Applying Major Parametric Tests Using SPSS in Research. *International Research Journal of MMC (IRJMMC)*, 4(2), 85-97.
- Siedentop, D. (1980). *Physical Education: Introductory analysis*. Palo Alto, CA: Mayfield.
- Singleton, E.C. (2003). Rules? Relationships? A feminist analysis of competition and fair play in physical education. *QUEST*, 55 (2), 193-211.
- Sorkos, G., & Hajisoteriou, C. (2021). Sustainable intercultural and inclusive education: Teachers' efforts on promoting a combining paradigm. *Pedagogy, Culture & Society*, 29(4), 517-536.
- Sparks III, W. G., & Verner, M. E. (1995). Intervention strategies in multicultural education: A comparison of pre-service models. *The Physical Educator*, 52(4), 1-27.
- Sparks III, W. G., & Wayman, L. L. (1993). Multicultural understanding in physical education: A comparison of urban and rural perspectives. *The Physical Educator*, 50(2), 58.
- Sparks, III G.W., Butt, L.K. & Pahnos, M. (1996). Multicultural Education in Physical Education: A Study of Knowledges, Attitudes and Experiences. *The Physical Educator*, 53(2), 73-86.
- Sparks, W. (1994) Culturally Responsive Pedagogy. A Framework for Addressing Multicultural Issues. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 1(2), 33-36.
- Stahl, N. A., & King, J. R. (2020). Expanding approaches for research: Understanding and using trustworthiness in qualitative research. *Journal of Developmental Education*, 44(1), 26-28.
- Stanley, L. S. (1996). The development and validation of an instrument to assess attitudes toward cultural diversity and pluralism among preservice physical educators. *Educational and Psychological Measurement*, 56(5), 891-897.
- Stern, C., Lizarondo, L., Carrier, J., Godfrey, C., Rieger, K., Salmond, S., ... & Loveday, H. (2021). *Methodological guidance for the conduct of mixed methods systematic reviews. JBI evidence implementation*, 19(2), 120-129.
- Stiehl, J. (1993). Becoming responsible - Theoretical and practical considerations. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 64(5), 38-71.
- Strohmeier, D., Salmivalli, C., Karna, A. (2011). Intrapersonal and Interpersonal Risk Factors for Peer Victimization in Immigrant Youth in Finland. *Developmental Psychology*, 47(1), 248-258.
- Sundler, A. J., Lindberg, E., Nilsson, C., & Palmér, L. (2019). Qualitative thematic analysis based on descriptive phenomenology. *Nursing open*, 6(3), 733-739.

- Swedberg, R. (2020). *Exploratory research. The production of knowledge: Enhancing progress in social science*. Cambridge University Press, 2020(1), 17-41.
- Swisher, K. & Swisher, C. (1986). A multicultural physical education approach: An attitude. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 57 (7), 35-39.
- Tabb, K.J. (2002). *A Survey of Physical Education Teachers' Attitudes and Knowledge About Working with Mexican Americans*. Διατριβή στο Oregon State University.
- Tabb, W. K. (2002). *Unequal partners: A primer on globalization*. New Press.
- Taguieff, P. A. (1997). *Le Racisme: un exposé pour comprendre, un essai pour réfléchir*. Flammarion.
- Task Force on Education of Young Adolescents (1989). *Turning points: Preparing American youth for the 21st century*. New York: Carnegie Corporation.
- Tiwarim, S. P. (2022). Knowledge Enhancement and Understanding of Diversity. *Technium Soc. Sci. J.*, 30, 159.
- Triandis, H. C. (1989). Self and social behavior in differing cultural contexts. *Psychological review*, 96(3), 506.
- Tutz, G. (2023). Probability and non-probability samples: Improving regression modeling by using data from different sources. *Information Sciences*, 621, 424-436.
- Twisk, J. W. R. (2001). Physical activity guidelines for children and adolescents. A critical review. *Sports Medicine*, 31(1), 617-627.
- Tziovas, D. (2003), *Greece and the Balkans: identities, perceptions and cultural encounters since the Enlightenment*. Taylor & Francis.
- UNICEF (2001). Differentiation-Racism-Xenophobia and Greek Educational System: Parents-Teachers-Students. Research Carried out from KΑΠΙΑ RESEARCH for UNICEF.
- Vandenbroeck, M. (2004). Tevredenheid op een schaalte. *ALERT (ANTWERPEN)*, 30(2), 63-73.
- Vavitsas, T., & Nikolaou, G. (2021). Highlighting the critical elements of interculturalism: Towards a Critical Intercultural Education. *Journal for Critical Education Policy Studies (JCEPS)*, 19(2).
- Verma, G. K., & Pumfrey, P. D. (1994) Cultural Diversity and the National Curriculum: Cross Curricular Contexts, Themes and Dimensions in Primary Schools (Eds.). (1994). *Cultural diversity and the curriculum* (Vol. 4). Falmer Press.

- Vertelyte, M., & Staunæs, D. (2021). From tolerance work to pedagogies of unease: affective investments in Danish antiracist education. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 7(3), 126-135.
- Vo, D. V., & Csapó, B. (2022). Measuring inductive reasoning in school contexts: a review of instruments and predictors. *International Journal of Innovation and Learning*, 31(4), 506-525.
- Waters, T. F. (1995). *Sediment in streams: sources, biological effects, and control*. American Fisheries Society.
- Wessinger, N. P. (1994). "I hit a home run!" The living meaning of scoring in games in physical education. *Quest*, 46(4), 425-439.
- Wilson, G. (2000). *Understanding old age: Critical and global perspectives*. Sage.
- Winkler, I. (2007). Interpreting the mismatch negativity. *Journal of Psychophysiology*, 21(3-4), 147-163.
- Wright, P. (2001). *Teaching Holistic Physical Activity for Personal and Social Development*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Illinois at Chicago.
- Wuest, D. & Lombardo B. (1994) *Curriculum and Instruction. The Secondary School Physical Education Experience*. Mosby YearBook.
- Xiang, P., Lee, A. & Shen, J. (2001). Conceptions of ability and achievement Goals in Physical Education: Comparisons of American and Chinese Students. *Contemporary Educational Psychology*, 26(1), 348-365.
- Xiang. P., Lee, A. & Solman, M.A. (1997). Achievement goals and their correlates among American and Chinese students in physical education: a cross-cultural analysis. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 28(2), 645-660.
- Younas, A., Inayat, S., & Sundus, A. (2021). Joint displays for qualitative-quantitative synthesis in mixed methods reviews. *Research Methods in Medicine & Health Sciences*, 2(3), 91-101.
- Young, E. (2010). Challenges to Conceptualizing and Actualizing Culturally Relevant Pedagogy: How Viable Is the Theory in Classroom Practice? *Journal of Teacher Education*, 61(3), 248-260.
- Zaragas, H. (2016). Thoughts of students with an immigrant background in Greece, in V., Baros, M., Dimasi, Th., Gabrani, Gr., K., Konstantinidou (Eds.). *Childhood and Immigration. Challenges for the Pedagogy of Heterogeneity*, 389–396. In Greek

Zembylas, M. (2015). Rethinking race and racism as technologies of affect: Theorizing the implications for anti-racist politics and practice in education. *Race, Ethnicity and Education*, 18(2), 145–162.

8.3. Ηλεκτρονικές Πηγές

Baker, F. B. (2001). *The basics of item response theory*. <http://ericae.net/irt/baker>.

Boghian, I. (2018). Values promoted by intercultural education. Proceedings of CIEA, 383-390. https://www.researchgate.net/profile/GrigoreAna/publication/346921704_Fish-fischer_a_qualitative_psychopedagogical_evaluation_tool_for_personality

Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.

European Youth Center (1996). All Different All Equal. Domino. Ημερομηνία ανάκτησης 16/04/2019, [w'ww.coe.int/ecri/](http://www.coe.int/ecri/)

Issari, P., Pourkos, M., Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. Αθήνα, Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, Ανακτημένο την 27-07-2023 από: <http://hdl.handle.net/11419/5826>.

Milbert, F. (2003). *Health and Physical Education Drivers Education and Athletics*. Ανακτημένο την 04/06/2020 από: [http:// www.pwcs.edu](http://www.pwcs.edu).

Scheuer, L. & Mitchell, D. (2003). *Does Physical Activity Influence Academic Performance? The New Physical Education & Sports Dimensions*. Ημερομηνία ανάκτησης 05/02/2020, <http://www.sports-media.org>.

Shields, D., & Bredemeier, B. (2000). *Moral reasoning in the context of sport*. Ανακτημένο την 02/10/2000 από: <http://uic.edu/~lnucci/MoralEd/Sielllds.htm>.

Αγριμάκης, Ν. (2007). *Η εκπαιδευτική πολιτική στον τομέα της σχολικής Φυσικής Αγωγής στην Ελλάδα: οι θεσμικές αλλαγές κατά τη δεκαετία του 1980*. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Τμήμα Κοινωνιολογίας. Ανακτημένο την 17-09-2012 από: <http://www.soc.uoc.gr>

Αδαμόπουλος, Κ. (2010). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) στο Δημοτικό σχολείο: Η αλλαγή των θεσμικών προδιαγραφών διδασκαλίας ως ευκαιρία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο

- Πάτρας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης. Ανακτημένο την 23-10-2012 από: <http://www.nemertes.lis.upatras.gr.pdf>
- Γερογιάννης, Κ. & Μπούρας, Αν. (2007). *Σχεδιασμός Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών – Νέες Τάσεις*. Ανακτημένο την 24-02-2012 από: <http://www.conf2007.edu.uoi.gr>
- Γιαβρίμης, Π. & Παπάνης, Ε. (2007). *Αξιολόγηση της κοινωνικής επάρκειας και της αντικοινωνικής συμπεριφοράς μαθητών σχολικής ηλικίας*. Ημερομηνία ανάκτησης 17/09/2007, <http://verapanis.blogspot.com/2007/09/ph.html>
- Γκόβαρης, Χρ., Νιώτης, Σ. & Νιώτη, Ν. (2003). Προκαταλήψεις και στερεότυπα στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο. Θέσεις για την αποδυνάμωσή τους από τη σκοπιά της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 8(1), 7-20, στο http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/dراسi9/yprodrاسi9.2b_2013.pdf προσπέλαση 1.08.2020.
- Γουναρίδης, Χ. (2008). *Φυσική Αγωγή – Αναλυτικά Προγράμματα. 8ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο, Χανιά*. Ανακτημένο την 24-02-2012 από: <http://dialogos.blogspot.com> – 8ο synedrio – olme.blogspot.com.
- Ελληνικό Ίδρυμα Ευρωπαϊκής και Εξωτερικής Πολιτικής, www.eliamep.gr
- Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ). Στατιστικά στοιχεία, Ημερομηνία ανάκτησης 26/04/2010, <http://www.ipode.gr>.
- ΙΠΟΔΕ, (2010). *Ποσοτικά στατιστικά στοιχεία*. Ανακτημένο την 24-02-2022: <http://www.antigone.gr/files/gr/library/selected-publications-on-migration-and-asylum/greece/statistika%20stoiheia%20IPODE.pdf>
- Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, (ΚΕΔΑ), (2001). *Αναγκαιότητα Διαπολιτισμικών Παρεμβάσεων στην Εκπαίδευση*. Ανακτημένο την 16-04-2009, <http://www.keda.gr>.
- Κιουμουρτζόγλου, Ε., Αυγερινός, Α., Παπαιωάννου, Α., Δέρρη, Β., Ζαχοπούλου, Ε., Κουρτέσης, Θ., Τζέτζης, Γ. (2005). *Η Φυσική Αγωγή στην αρχή του 21ου αιώνα. Σκοποί στόχοι επιδιώξεις*. Ημερομηνία ανάκτησης 15/03/2007, http://www.hape.gr/ebooks/book2_intro.asp
- Κούρου, Α., Υφαντή, Αμ., Τσατσαρώνη, Αν. (2112). *Η εκπαίδευση των καθηγητών Φυσικής Αγωγής στην Ελλάδα και ο λόγος του σώματος*. Στιγμιότυπο σελίδας όπως εμφανίστηκε στις 4 Οκτ. 2012. Ανακτημένο την 18-10-2012 από: http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio_4

- Μιγάλης, Η. (2003). *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως προϋπόθεση στο σύγχρονο σχολείο: Δράσεις και προοπτικές*. Virtual School, The sciences of Education Online, 3, τεύχος 2, Ανακτημένο την 18/11/2009, <http://www.auth.gr>.
- Νικολάου, Γ. (2008). Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη. Στο Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: ΥΠ. ΕΠΘ Ανακτημένο την 18/10/2013, http://www.diaopolis.auth.gr/diaopolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013/1_%CE,95.
- Ντάνης, Απ. (2011). *Δομή και Προγραμματισμός της σχολική Φυσικής Αγωγής*. Θεσσαλονίκη. Ανακτημένο την 24-09-2012 από: URL:<http://users.sch.gr.adanis/index.php/e-books>
- Παπαχρήστος, Κ. (2011). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο Ελληνικό Σχολείο*. Ανακτημένο την 18-10-2011 από: <https://www.pess.gr/perissotera/dimosieuseis/ekdoseis/123-papaxristos-kostas-2011-diaopolitismiki-ekpaideysi-sto-elliniko-sxoleio.html>
- Πρόγραμμα Σωκράτης (1997-2000), <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:51997DC0099&from=HR>
- Σελιάι, Α. (2006). Υπάρχει ρατσισμός στην ελληνική κοινωνία; Διαδικτυακό περιοδικό για μετανάστες. *Ελληνοαλβανικός Σύνδεσμος Φιλίας Σωκράτης*. Ημερομηνία ανάκτησης 17/01/2020, http://www.diavatirio.net/diavat/el_07plugins/content/content.php?content.135

9. Παράρτημα: Ερευνητικά Εργαλεία

9.1. Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης Απόψεων και Στάσεων Εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής ως προς την Πολυπολιτισμικότητα και την Πολιτισμική Ετερότητα.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗΣ ΔΙΑΤΡΙΒΗΣ

Η παρούσα φόρμα ερωτηματολογίου αποτελεί το ερευνητικό εργαλείο για την εκπόνηση της έρευνας της διδακτορικής διατριβής μου με τίτλο «Η Φυσική Αγωγή και η συμβολή της στην ανάπτυξη της πολυπολιτισμικής προσέγγισης μαθητών Δημοτικού Σχολείου» η οποία πραγματοποιείται στο Τμήμα Νηπιαγωγών Του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Η έρευνα σκοπεύει να αναδείξει τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής και γενικής παιδείας αναφορικά με ζητήματα ετερότητας και διδασκαλίας τάξεων με πολυπολιτισμικό χαρακτήρα και τη συμβολή του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής στην ανάπτυξη της πολυπολιτισμικής προσέγγισης μαθητών Δημοτικού Σχολείου.

Επιθυμούμε να συμπληρώσετε το παρών ερωτηματολόγιο ώστε να καταγραφούν οι απόψεις σας σχετικά με το υπό εξέταση θέμα. Η συμμετοχή σας στην έρευνα απαιτεί περίπου 10 λεπτά από τον πολύτιμο χρόνο σας. Ο ερευνητής εγγυάται την απόλυτη εχεμύθεια και την ανωνυμία σας καθώς και ότι οι απαντήσεις σας θα παραμείνουν εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για την διεξαγωγή στατιστικής ανάλυσης, καθώς δεν υπάρχει σωστή ή λανθασμένη απάντηση.

Θα θέλαμε να σας ευχαριστήσουμε εκ των προτέρων για τη συνεισφορά σας στη διεξαγωγή της ερευνάς μας.

Με εκτίμηση,

Μαντζιούκας Παναγιώτης (panosmantzioukas@gmail.com)

Επιβλέπων Καθηγητής: Ζάραγκας Χ. Αναπληρωτής Καθηγητής ΠΤΝ Ιωαννίνων

ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΓΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΣΕ ΕΡΕΥΝΑ

Αγαπητέ/ή Συμμετέχων/ουσα,

Η παρούσα έρευνα διενεργείται στο πλαίσιο της εκπόνησης της Διδακτορικής Διατριβής μου και τα δεδομένα που θα συλλεχθούν είναι απόρρητα, ανώνυμα και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τη διεξαγωγή στατιστικών συμπερασμάτων στο υπό διερεύνηση θέμα.

Με το παρόν έντυπο ο/η συμμετέχων/ουσα στην έρευνα αφού ενημερώθηκε πλήρως από τον ερευνητή, δηλώνει υπεύθυνα πως συγκατατίθεται να συμμετάσχει στην έρευνα και στη χρήση των δεδομένων του/της από τον ερευνητή.

Αν έχετε ερωτήσεις ή παράπονα σε σχέση με την έρευνα, παρακαλώ επικοινωνήστε με τον ερευνητή. Επιπλέον, μπορείτε να αποχωρήσετε από την έρευνα οποιαδήποτε στιγμή το επιθυμείτε.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας στην έρευνα.

Με εκτίμηση,

Μαντζιούκας Παναγιώτης (panosmantzioukas@gmail.com)

Ημερομηνία:

Υπογραφή

Ερωτηματολόγιο Αξιολόγησης Απόψεων και Στάσεων Εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής ως προς την Πολυπολιτισμικότητα και την Πολιτισμική Ετερότητα

Το παρόν ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής (ΠΕ 11) καθώς και σε δασκάλους (ΠΕ 70) στους οποίους ανατέθηκε λόγω ιδιαίτερων συνθηκών (ελάχιστος αριθμός μαθητών, δυσπρόσιτη σχολική μονάδα) η διδασκαλία του μαθήματος της φυσικής αγωγής σε ολιγοθέσια σχολεία. Το παρόν ερωτηματολόγιο μελετά τις απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών ως προς την πολυπολιτισμικότητα, τον πολιτισμικό πλουραλισμό και την πολιτισμική ετερότητα και αποτελείται από 19 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής που απαντώνται από μια εξαβάθμια κλίμακα Likert.

α) Σε ποιο σχολείο υπηρετείτε;

β) Ειδικότητα εκπαιδευτικού (πχ. Εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής (ΠΕ 11) ή Δάσκαλος (ΠΕ 70) που του έχει γίνει ανάθεση διδασκαλίας στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής)

A. Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής (ΠΕ 11)

B. Δάσκαλος (ΠΕ 70)

γ) Φύλο:

A. Άνδρας

B. Γυναίκα

δ) Με τι σχέση εργασίας απασχολείστε στη δημόσια εκπαίδευση;

A. Μόνιμος

B. Αναπληρωτής/τρια

ε) Πόσα έτη υπηρεσίας έχετε στη δημόσια εκπαίδευση;

A. 0-5

B. 6-10

Γ. 11-15

Δ. 16-25

E. άνω από 25

στ) Ποιες τυπικές σπουδές που έχετε ολοκληρώσει.

(κυκλώνετε μόνο τον ανώτατο τίτλο σπουδών)

A. Πτυχίο ΑΕΙ-ΤΕΙ

B. Δεύτερο Πτυχίο

Γ. Μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών

Δ. Διδακτορικό

ζ) Έχετε αποσπαστεί στο εξωτερικό ως εκπαιδευτικός για κάποιο χρονικό διάστημα;

A. ΝΑΙ

B. ΟΧΙ

Αν ναι, σε ποια χώρα;

η) Έχετε γεννηθεί ή ζήσει στο εξωτερικό για αρκετό/ μεγάλο χρονικό διάστημα;

A. ΝΑΙ

B. ΟΧΙ

Αν ναι, σε ποια χώρα;

θ) Έχετε επιμορφωθεί στις θεματικές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, της πολυπολιτισμικότητας και της πολιτισμικής ετερότητας στις βασικές σπουδές σας;

A. ΝΑΙ

B. ΟΧΙ

ι) Έχετε παρακολουθήσει κάποια επιμόρφωση ή σεμινάριο σε σχέση με τις θεματικές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, της πολυπολιτισμικότητας και της πολιτισμικής ετερότητας;

A. ΝΑΙ

B. ΟΧΙ

Επιλέγετε έναν αριθμό μεταξύ μιας εξαβάθμιας κλίμακας Likert που ξεκινάει από τον αριθμό 1 (Συμφωνώ Απόλυτα), 2 (Συμφωνώ), 3 (Σχεδόν Συμφωνώ), 4 (Σχεδόν Διαφωνώ), 5 (Διαφωνώ) μέχρι τον Αριθμό 6 (Διαφωνώ Απόλυτα).

1. Κάθε μαθητής μπορεί να έχει ίσες ευκαιρίες να μάθει και να επιτύχει στη φυσική αγωγή.

A. ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	B. ΣΥΜΦΩΝΩ	Γ. ΣΧΕΔΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ	Δ. ΣΧΕΔΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ	E. ΔΙΑΦΩΝΩ	ΣΤ. ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
-----------------------	------------	----------------------	----------------------	------------	------------------------

2. Οι μαθητές θα πρέπει να διδάσκονται να σέβονται αυτούς που είναι διαφορετικοί (ως προς το έθνος, φυλή, χρώμα και πολιτισμό) από αυτούς.

A. ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	B. ΣΥΜΦΩΝΩ	Γ. ΣΧΕΔΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ	Δ. ΣΧΕΔΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ	E. ΔΙΑΦΩΝΩ	ΣΤ. ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
-----------------------	------------	----------------------	----------------------	------------	------------------------

3. Οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής θα πρέπει να βοηθούν τους μαθητές τους να αναπτύξουν σεβασμό στους εαυτούς τους και στους άλλους.

A. ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	B. ΣΥΜΦΩΝΩ	Γ. ΣΧΕΔΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ	Δ. ΣΧΕΔΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ	E. ΔΙΑΦΩΝΩ	ΣΤ. ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
-----------------------	------------	----------------------	----------------------	------------	------------------------

4. Στη φυσική αγωγή δεν παίζει ρόλο αν ένας μαθητής είναι πλούσιος ή φτωχός, ο καθένας θα πρέπει να έχει τις ίδιες ευκαιρίες να επιτύχει.

A. ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	B. ΣΥΜΦΩΝΩ	Γ. ΣΧΕΔΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ	Δ. ΣΧΕΔΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ	E. ΔΙΑΦΩΝΩ	ΣΤ. ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
-----------------------	------------	----------------------	----------------------	------------	------------------------

5. Οι μαθητές θα πρέπει να εγκαταλείψουν τα πολιτισμικά τους πιστεύω και τις πολιτισμικές τους πρακτικές για να ενσωματωθούν με τους άλλους μαθητές.

A. ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	B. ΣΥΜΦΩΝΩ	Γ. ΣΧΕΔΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ	Δ. ΣΧΕΔΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ	E. ΔΙΑΦΩΝΩ	ΣΤ. ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
-----------------------	---------------	----------------------	----------------------	---------------	------------------------

6. Κάθε πολιτισμική μειονότητα (κάθε διαφορετική πολιτισμική ομάδα) έχει να συνεισφέρει κάτι θετικό στην ελληνική κοινωνία.

A. ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	B. ΣΥΜΦΩΝΩ	Γ. ΣΧΕΔΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ	Δ. ΣΧΕΔΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ	E. ΔΙΑΦΩΝΩ	ΣΤ. ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
-----------------------	---------------	----------------------	----------------------	---------------	------------------------

7. Οι μαθητές πρέπει να νιώθουν υπερήφανοι για την πολιτιστική τους κληρονομιά.

A. ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	B. ΣΥΜΦΩΝΩ	Γ. ΣΧΕΔΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ	Δ. ΣΧΕΔΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ	E. ΔΙΑΦΩΝΩ	ΣΤ. ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
-----------------------	---------------	----------------------	----------------------	---------------	------------------------

8. Όλοι οι μαθητές πρέπει να διδάσκονται και να μαθαίνουν τις πολιτισμικές διαφορές του κάθε λαού.

A. ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	B. ΣΥΜΦΩΝΩ	Γ. ΣΧΕΔΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ	Δ. ΣΧΕΔΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ	E. ΔΙΑΦΩΝΩ	ΣΤ. ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
-----------------------	---------------	----------------------	----------------------	---------------	------------------------

9. Απολαμβάνω να βρίσκομαι ανάμεσα σε ανθρώπους διαφορετικούς (ως προς τη θρησκεία, τον πολιτισμό, την εθνικότητα κ.ά.) από εμένα.

A. ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	B. ΣΥΜΦΩΝΩ	Γ. ΣΧΕΔΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ	Δ. ΣΧΕΔΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ	E. ΔΙΑΦΩΝΩ	ΣΤ. ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
-----------------------	---------------	----------------------	----------------------	---------------	------------------------

10. Η πολιτισμική ετερότητα είναι ένας πολύτιμος πόρος και θα πρέπει να διατηρηθεί.

A. ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	B. ΣΥΜΦΩΝΩ	Γ. ΣΧΕΔΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ	Δ. ΣΧΕΔΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ	E. ΔΙΑΦΩΝΩ	ΣΤ. ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
-----------------------	---------------	----------------------	----------------------	---------------	------------------------

11. Οι δραστηριότητες στο μάθημα της φυσικής αγωγής θα πρέπει να είναι αντιπροσωπευτικές από μια σειρά πολιτισμών.

A. ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	B. ΣΥΜΦΩΝΩ	Γ. ΣΧΕΔΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ	Δ. ΣΧΕΔΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ	E. ΔΙΑΦΩΝΩ	ΣΤ. ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
-----------------------	---------------	----------------------	----------------------	---------------	------------------------

12. Οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής θα πρέπει να σχεδιάζουν δραστηριότητες που συναντούν τις διαφορετικές ανάγκες και να αναπτύσσουν τις μοναδικές ικανότητες μαθητών από διαφορετικά εθνικά περιβάλλοντα.

A. ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	B. ΣΥΜΦΩΝΩ	Γ. ΣΧΕΔΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ	Δ. ΣΧΕΔΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ	E. ΔΙΑΦΩΝΩ	ΣΤ. ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
-----------------------	---------------	----------------------	----------------------	---------------	------------------------

13. Τα άτομα μιας μειονότητας (μιας διαφορετικής πολιτισμικής ομάδας από την κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα) θα πρέπει να υιοθετούν τις αξίες και τους τρόπους ζωής της κυρίαρχης κουλτούρας, πολιτισμού.

A. ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	B. ΣΥΜΦΩΝΩ	Γ. ΣΧΕΔΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ	Δ. ΣΧΕΔΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ	E. ΔΙΑΦΩΝΩ	ΣΤ. ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
-----------------------	---------------	----------------------	----------------------	---------------	------------------------

14. Οι προοπτικές ενός μεγάλου φάσματος εθνικών ομάδων πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στο αναλυτικό πρόγραμμα.

A. ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	B. ΣΥΜΦΩΝΩ	Γ. ΣΧΕΔΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ	Δ. ΣΧΕΔΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ	E. ΔΙΑΦΩΝΩ	ΣΤ. ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
-----------------------	---------------	----------------------	----------------------	---------------	------------------------

15. Οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής είναι υπεύθυνοι να διδάξουν τους μαθητές σχετικά με τους τρόπους που οι διάφοροι πολιτισμοί-κουλτούρες επηρέασαν τον αθλητισμό, τα αθλήματα, τα ατομικά και ομαδικά παιχνίδια και όλες τις φυσικές δραστηριότητες στη χώρα μας.

A. ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	B. ΣΥΜΦΩΝΩ	Γ. ΣΧΕΔΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ	Δ. ΣΧΕΔΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ	E. ΔΙΑΦΩΝΩ	ΣΤ. ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
-----------------------	---------------	----------------------	----------------------	---------------	------------------------

16. Νιώθω άβολα ανάμεσα σε μαθητές που η εθνική, πολιτιστική τους κληρονομιά είναι διαφορετική από τη δική μου.

A. ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	B. ΣΥΜΦΩΝΩ	Γ. ΣΧΕΔΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ	Δ. ΣΧΕΔΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ	E. ΔΙΑΦΩΝΩ	ΣΤ. ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
-----------------------	---------------	----------------------	----------------------	---------------	------------------------

17. Η πολιτισμική ετερότητα είναι μια αρνητική δύναμη στην ανάπτυξη της Ελληνικής κοινωνίας.

A. ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	B. ΣΥΜΦΩΝΩ	Γ. ΣΧΕΔΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ	Δ. ΣΧΕΔΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ	E. ΔΙΑΦΩΝΩ	ΣΤ. ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
-----------------------	---------------	----------------------	----------------------	---------------	------------------------

18. Δεν υπάρχει τίποτα που να μπορούν να κάνουν τα εκπαιδευτικά συστήματα για μαθητές που προέρχονται από τα χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα.

A. ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	B. ΣΥΜΦΩΝΩ	Γ. ΣΧΕΔΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ	Δ. ΣΧΕΔΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ	E. ΔΙΑΦΩΝΩ	ΣΤ. ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
-----------------------	---------------	----------------------	----------------------	---------------	------------------------

19. Οι μαθητές που προέρχονται από τις μειονότητες είναι δύσκολο να ασκηθούν, να υλοποιήσουν δραστηριότητες (φυσικές, σωματικές) στο μάθημα της φυσικής αγωγής.

A. ΣΥΜΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ	B. ΣΥΜΦΩΝΩ	Γ. ΣΧΕΔΟΝ ΣΥΜΦΩΝΩ	Δ. ΣΧΕΔΟΝ ΔΙΑΦΩΝΩ	E. ΔΙΑΦΩΝΩ	ΣΤ. ΔΙΑΦΩΝΩ ΑΠΟΛΥΤΑ
-----------------------	---------------	----------------------	----------------------	---------------	------------------------

9.2. Κλίμακα Αυτοαξιολόγησης Συμπεριφοράς Μαθητή/τριας (ΚΑΣΜ)

Κλίμακα Αυτοαξιολόγησης Συμπεριφοράς Μαθητή/τριας (ΚΑΣΜ)

Η παρούσα φόρμα ερωτηματολογίου αποτελεί το ερευνητικό εργαλείο για την εκπόνηση της έρευνας της διδακτορικής διατριβής μου με τίτλο «Η Φυσική Αγωγή και η συμβολή της στην ανάπτυξη της πολυπολιτισμικής προσέγγισης μαθητών Δημοτικού Σχολείου» η οποία πραγματοποιείται στο Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Προσωπικά εγγυώμαι την απόλυτη εχεμύθεια και την ανωνυμία σας καθώς και ότι οι απαντήσεις σας θα παραμείνουν εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για την διεξαγωγή στατιστικής ανάλυσης, καθώς δεν υπάρχει σωστή ή λανθασμένη απάντηση. Στην έρευνα συμμετέχετε μετά την σύμφωνη γνώμη του γονέα ή του/της κηδεμόνα σας.

Με εκτίμηση, Μαντζιούκας Π. (panosmantzioukas@gmail.com)

Επιβλέπων Καθηγητής : Ζάραγκας Χ. Αναπληρωτής Καθηγητής ΠΤΝ Ιωαννίνων

Συμπληρώνετε το ερωτηματολόγιο τσεκάροντας την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει. Δίνετε μόνο μια απάντηση.

	Σχολείο:	Πάντα	Πολλές φορές	Συχνά	Σπάνια	Ποτέ
	Τάξη:					
	Αγόρι <input type="checkbox"/> Κορίτσι <input type="checkbox"/>					
	Έλληνας/νίδα <input type="checkbox"/> Αλλοδαπός/ή <input type="checkbox"/>					
1.	Μου αρέσει να έχω φίλους παιδιά από άλλες χώρες	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.	Μου αρέσει να παίζω παιχνίδια με παιδιά από άλλες χώρες	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.	Αποφεύγω να κάνω φιλίες με παιδιά από άλλες χώρες	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.	Μιλώ στους άλλους με τρόπο προσβλητικό για την καταγωγή τους	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.	Κάνω αρνητικά σχόλια για την εμφάνιση των συμμαθητών μου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.	Βρίζω τους συμμαθητές μου χωρίς ιδιαίτερο λόγο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.	Λέω μπράβο σε όσους τα καταφέρνουν σε μια προσπάθεια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.	Δίνω κουράγιο σε όποιον συναντά δυσκολίες σε μια προσπάθεια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.	Συγχαίρω τους αντίπαλους παίκτες ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα στον αγώνα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10.	Χειροκροτώ όσους παίζουν δίκαια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.	Δέχομαι τη βοήθεια των άλλων όταν δεν τα καταφέρνω σε μια άσκηση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12.	Προσέχω για την ασφάλεια των άλλων όταν γυμνάζομαι	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13.	Ζητάω τη βοήθεια των άλλων για να βελτιωθώ σε μια άσκηση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.	Βοηθάω όλους όταν δεν τα καταφέρνουν σε μια προσπάθεια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.	Βάζω προσωπικούς στόχους για να βελτιωθώ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16.	Επιμένω για την επιτυχία του στόχου μου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17.	Βάζω στόχους για την επιτυχία της ομάδας μου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18.	Επιμένω για την επιτυχία των ομαδικών στόχων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9.3. Κλίμακα Παρατήρησης Συμπεριφοράς Μαθητή/τριας (ΚΠΣΜ)

Κλίμακα Παρατήρησης Συμπεριφοράς Μαθητή/τριας (ΚΠΣΜ)

Η παρούσα φόρμα Παρατήρησης αποτελεί το ερευνητικό εργαλείο για την εκπόνηση της έρευνας της διδακτορικής διατριβής μου με τίτλο «Η Φυσική Αγωγή και η συμβολή της στην ανάπτυξη της πολυπολιτισμικής προσέγγισης μαθητών Δημοτικού Σχολείου» η οποία πραγματοποιείται στο Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Προσωπικά εγγράμω την απόλυτη εχεμύθεια και την ανωνυμία το εκάστοτε μαθητή/τριας καθώς και τα αποτελέσματα της Κλίμακας θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για την διεξαγωγή στατιστικής ανάλυσης. Στην παρατήρηση συμπεριλαμβάνονται μαθητές μετά την σύμφωνη γνώμη του γονέα ή του/της κηδεμόνα τους.

Με εκτίμηση, Μαντζιούκας Π. (panosmantzioukas@gmail.com)

Επιβλέπων Καθηγητής: Ζάραγκας Χ. Αναπληρωτής Καθηγητής ΠΤΝ Ιωαννίνων

	Σχολείο:	Πάντα	Πολλές φορές	Συχνά	Σπάνια	Ποτέ
	Τάξη:					
	Αγόρι <input type="checkbox"/> Κορίτσι <input type="checkbox"/>					
	Έλληνας/νίδα <input type="checkbox"/> Αλλοδαπός/ή <input type="checkbox"/>					
1.	Κάνει αρνητικά σχόλια για την εμφάνιση των συμμαθητών του	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.	Βρίζει τους συμμαθητές του χωρίς λόγο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.	Απευθύνεται στους άλλους με τρόπο προσβλητικό για την καταγωγή τους	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4.	Επιβραβεύει όσους τα καταφέρνουν σε μια προσπάθεια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5.	Δίνει κουράγιο σε όποιον συναντά δυσκολίες σε μια προσπάθεια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6.	Συγχαίρει τους αντιπάλους ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα του αγώνα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7.	Χειροκροτεί όσους παίζουν δίκαια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8.	Δέχεται τη βοήθεια των άλλων όταν δεν τα καταφέρνει σε μια προσπάθεια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9.	Προσέχει για την ασφάλεια των άλλων όταν γυμνάζεται	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10.	Ζητάει τη βοήθεια των άλλων για να βελτιωθεί σε μια άσκηση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11.	Βοηθάει όσους δεν τα καταφέρνουν σε μια προσπάθεια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12.	Παίζει παιχνίδια με τα άλλα παιδιά	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13.	Επιλέγει συμπαίκτες παιδιά από άλλες χώρες	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14.	Συνεργάζεται με τα άλλα παιδιά κατά τη διάρκεια του μαθήματος	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15.	Βάζει προσωπικούς στόχους για να βελτιωθεί	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16.	Βάζει στόχους για την επιτυχία της ομάδας του	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17.	Επιμένει για την επιτυχία του στόχου του	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18.	Επιμένει για την επιτυχία των ομαδικών στόχων	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Παρατηρήσεις & Σχόλια:.....						
.....						

