



Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό

Τόμος 13 (2), 40 - 51

Δημοσιεύτηκε: Οκτώβριος 2015



Inquiries in Sport & Physical Education

[www.pe.uth.gr/emag](http://www.pe.uth.gr/emag)

Volume 13 (2), 40 - 51

Released: October 2015

ISSN 1790-3041



## Epistemological Paradigms in Physical Education and Sport Research Practice in Greece

<sup>1</sup>Zoi K. Papageorgaki, <sup>2</sup>Stiliani "Ani" Chroni, & <sup>1</sup>Yannis Theodorakis

<sup>1</sup>Department of Physical Education and Sports Science, University of Thessaly, Trikala, Hellas

<sup>2</sup>Hedmark University College, Elverum, Norway

### Abstract

The present article discusses the sport science epistemological paradigms as these are reflected upon research practice in Greece. The content is organized in five sections. Initially the necessity for every sport scientist to expose her/his assumptions, claims and beliefs through a constant and fertile dispute aiming to support the scientific construction of physical education and sport is underlined. In the second section, a description is offered of the range of ways within which contemporary science acts. A metaphor is used here to present the three epistemological paradigms to which every current research appertains according to the assumptions that either explicitly or implicitly govern it. In the third section specific examples of research conducted within the Greek physical education and sport fields are presented. These examples are representative of each epistemological paradigm. In the case a deficiency in Greek studies was identified, research examples from abroad are used to fully elaborate on the epistemologies; and the link between the epistemological assumptions and research practice is comprehensively addressed. In section four, queries that ultimately aim to challenge the reader to critically reflect upon the theoretical issues of research are offered. This type of inquiring is expected to reveal the necessity toward an understanding of how theory and practice are linked in the research field of sports. In the last section an appropriate stance for the researcher is proposed via the one's openness toward the epistemological assumptions and the criterion of personal choice.

Keywords: *Assumptions, research philosophy, theory and practice, physical education and sport science*

### Επιστημολογικές Κατευθύνσεις Στην Ερευνητική Πράξη της Φυσικής Αγωγής και του Αθλητισμού Στην Ελλάδα

<sup>1</sup>Ζωή Κ. Παπαγεωργάκη, <sup>2</sup>Στυλιανή “Ανή” Χρόνη, & <sup>1</sup>Γιάννης Θεοδωράκης

<sup>1</sup>ΤΕΦΑΑ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

<sup>2</sup>Hedmark University College, Norway

#### Περίληψη

Το παρόν άρθρο πραγματεύεται τις επιστημολογικές κατευθύνσεις της αθλητικής επιστήμης, έτσι όπως αυτές αποτυπώνονται στην ερευνητική πράξη στην Ελλάδα. Το περιεχόμενο είναι οργανωμένο σε πέντε μέρη. Αρχικά υπογραμμίζεται η αναγκαιότητα για κάθε επιστήμονα του αθλητισμού να εκθέτει τις παραδοχές, τους ισχυρισμούς και τα πιστεύω της/του σε μια διαρκή και γόνιμη αμφισβήτηση με σκοπό τη στήριξη του επιστημονικού οικοδομήματος της φυσικής αγωγής και του αθλητισμού. Στη συνέχεια παρουσιάζεται ένα πλαίσιο περιγραφής του εύρους των τρόπων μέσα στο οποίο ενεργεί η σύγχρονη επιστήμη. Χρησιμοποιείται μία μεταφορά για να παρουσιαστούν οι τρεις επιστημολογικές κατευθύνσεις στις οποίες υπάγεται κάθε σύγχρονη έρευνα ανάλογα με τις παραδοχές που τη διέπουν είτε αυτό συμβαίνει φανερά είτε σιωπηρά. Στο τρίτο μέρος αναφέρονται συγκεκριμένα παραδείγματα ερευνών αντιπροσωπευτικά της κάθε μιας κατεύθυνσης με αντικείμενο τη ΦΑ και τον αθλητισμό στην Ελλάδα. Επίσης αναφέρονται και έρευνες από το εξωτερικό σε περιπτώσεις όπου διαπιστώνεται ελλιπής αντιπροσώπηση των επιστημολογικών κατευθύνσεων από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στη χώρα μας. Έτσι αναμένεται να κατανοηθεί πλήρως η σύνδεση των επιστημολογικών παραδοχών με την ερευνητική πράξη. Στο τέταρτο μέρος τίθενται ερωτήματα με απώτερο στόχο να προκαλέσουν τον αναγνώστη να αναστοχαστεί κριτικά γύρω από θεωρητικά θέματα της έρευνας. Αυτός ο προβληματισμός αναμένεται να αναδείξει την αναγκαιότητα να κατανοούμε τον τρόπο με τον οποίο συνδέονται η θεωρία και η πράξη στο ερευνητικό πεδίο του αθλητισμού. Στο τελευταίο μέρος προτείνεται ως ιδανική στάση για κάθε επιστήμονα η επιδεκτικότητα γύρω από τις επιστημολογικές παραδοχές με κριτήριο την προσωπική επιλογή.

Λέξεις κλειδιά: *Παραδοχές, φιλοσοφία έρευνας, θεωρία και πράξη, επιστήμη φυσικής αγωγής και αθλητισμού*

---

## Εισαγωγή

*We think we know why other people are philosophically, psychologically, or ideologically trapped in a circle of a pity perspectives, since we ironically believe that we have a larger view than can reduce everyone else's view to a mere 'perspective'*  
(van Manen, 2014, σ. 17)

Η φυσική αγωγή και ο αθλητισμός (ΦΑΑ) ως σύγχρονη και αναγνωρισμένη επιστήμη μετρά διάρκεια ζωής μόλις μερικές δεκαετίες. Συγκρινόμενη δε ως προς την ιστορικότητά της με άλλους κλάδους όπως η ιατρική, η φυσική, η ψυχολογία, η κοινωνιολογία θα μπορούσαμε να πούμε ότι διανύει το στάδιο της παιδικής ηλικίας (Armour, 2011). Η αναγνώριση ως επιστήμη δεν ήρθε εύκολα· χρειάστηκε κοπιώδης προσπάθεια μεμονωμένων καθηγητών φυσικής αγωγής (ΚΦΑ) αλλά και συνεργατικών ομάδων ανθρώπων του κλάδου ώστε τέτοια να θεωρείται και να στέκεται ισότιμη ανάμεσα σε άλλες επιστήμες (Kirk, 2010).

Εμείς, οι σύγχρονοι ΚΦΑ, έχουμε την τύχη να απολαμβάνουμε τον τίτλο του επιστήμονα χάρις στο όραμα και το μεράκι συναδέλφων μας από το παρελθόν. Τιμή μεγάλη να τον φέρουμε στο επαγγελματικό μας προφίλ αλλά και χρέος μας να τον διατηρήσουμε (Kirk, 2011). Η διατήρηση όμως δεν είναι κάτι που συμβαίνει από μόνη της. Οφείλουμε διαρκώς να εμβαθύνουμε στην επιστήμη μας, να αναζητούμε τη φύση των παραμέτρων που αποτελούν αντικείμενο έρευνας για τη ΦΑΑ, να είμαστε σε θέση να διαλεγόμαστε ως προς το «είναι» της επιστήμης μας. Πολύ περισσότερο, χρειάζεται να προκαλούμε τον ίδιο μας τον εαυτό σε μια γόνιμη αμφισβήτηση του μέχρι τώρα έργου, η οποία θα στηριχτεί στο μέλλον το επιστημονικό οικοδόμημα της ΦΑΑ έτσι ώστε να παραμένει στέρεο και να συνεχίσει να απλώνεται προς καινούριες περιοχές χωρίς να χάνει την αυτοτέλειά του (Kirk, 2010).

## Επιστημολογικές Κατευθύνσεις με Ένα Παράδειγμα

Το βασικό και καίριο ερώτημα που καλείται να απαντήσει η επιστήμη είναι «Τι είναι το ον;». Το ερώτημα αυτό σε θεωρητικό επίπεδο ακουμπά στην οντολογία της επιστήμης, δηλαδή στη θεωρητική αναζήτηση των γενικών χαρακτηριστικών του «Είναι» (Γκίβαλος, 2005, σ.41). Ένα δεύτερο ερώτημα που επίσης απασχολεί συστηματικά τους ερευνητές είναι «Τι είναι γνώση;» Το ερώτημα αυτό αναφέρεται στην επιστημολογία της επιστήμης, δηλαδή στη φύση και την αναζήτηση της έγκυρης επιστημονικής γνώσης (Morgan, 2006; Γκίβαλος, 2005). Η απάντηση για κάθε ένα από τα δύο αυτά θεμελιώδη για την έρευνα ερωτήματα δεν είναι μοναδική. Στους κόλπους των ερευνητών υπάρχουν διαφορετικές παραδοχές για τη φύση των πραγμάτων και της γνώσης που εξαρτώνται από το «πώς» αντιλαμβάνεται κανείς την πραγματικότητα. Σε κάθε περίπτωση, υπάρχει σύμπνοια για το ότι η αναζήτηση των απαντήσεων θα πρέπει να εκκινεί από την πραγματικότητα του ανθρώπου, έτσι όπως τη βιώνει στην καθημερινότητά του. Με άλλα λόγια, οι επιστήμονες συμφωνούν ότι η έρευνα και τα συμπεράσματά της πρέπει να βασίζονται σε εμπειρικά δεδομένα (Ματσαγγούρας, 2011). Επειδή όμως η πραγματικότητα γίνεται αντιληπτή και παραδεκτή με διαφορετικούς τρόπους, αντίστοιχα έχουν αναπτυχθεί και διαφορετικές επιστημολογικές κατευθύνσεις οι οποίες αντανακλώνται στις μεθοδολογικές επιλογές της εκάστοτε έρευνας.

Πριν τεθεί το ζήτημα περί του πώς οι παραπάνω θεωρητικές προβληματικές ενυπάρχουν στη σύγχρονη ερευνητική πρακτική της ΦΑΑ, κρίνεται χρήσιμο να σκιαγραφηθεί ένα πολύ βασικό πλαίσιο που περιγράφει αδρά το εύρος των τρόπων που αναφέρθηκαν πιο πάνω και όπου μέσα σε αυτό ενεργεί και εξελίσσεται η επιστημονική σκέψη. Για το παρόν κείμενο κρίνεται ότι η φιλοσοφική και τεχνική ορολογία θα έκανε τα νοήματα δυσνόητα και θα οδηγούσε μακριά από το στόχο, που δεν είναι άλλος από το να κατανοήσουμε τον τρόπο σκέψης της σύγχρονης έρευνας στη ΦΑΑ και να εγείρουμε κριτικό αναστοχασμό για τις θέσεις μας ως επιστήμονες. Έναντι λοιπόν της παράθεσης των ορισμών της ορολογίας παρουσιάζεται ένα παράδειγμα από τον κόσμο του αθλητισμού. Η μεταφορά από το χώρο του αθλητισμού έχει χρησιμοποιηθεί και από τους Hodgkinson, Biesta και James (2008), με σκοπό να παρουσιάσει νοήματα που θα ήταν δύσκολο να επεξηγηθούν αλλιώς. Οι ίδιοι συγγραφείς όμως τονίζουν τον κίνδυνο να αποδειχθούν παραπλανητικές οι αναλογίες αν υπερβάλλει κανείς στην ερμηνεία τους και αν θεωρήσει ότι αυτές αντικαθιστούν τους τυπικούς ορισμούς των αντίστοιχων εννοιών. Έτσι και εδώ ο αναγνώστης καλείται να ερμηνεύσει τους συμβολισμούς που αντανακλώνται στο παρόν κείμενο με τον τρόπο που επιθυμεί, διατηρώντας στη σκέψη του πως πρόκειται για λειτουργικές αναλογίες.

Θα φέρουμε στο προσκήνιο δύο τεχνίτες παγκόσμιας κλάσης, τον Νόβακ Τζόκοβιτς και τον Ραφαέλ Ναδάλ. Τρεις φίλοι συζητούν για τις ικανότητές τους. Το σύστοιχο ερώτημα προς αυτό της φύσης της γνώσης είναι το εξής: Ποιος είναι καλύτερος τενίστας; Η παρέα των τριών φίλων έχει στήσει κουβέντα και ο καθένας τους προσπαθεί να θέσει την άποψή του και να εξηγήσει για ποιο λόγο θεωρεί τον έναν ή τον άλλο τενίστα καλύτερο. Ενώ ξεκίνησαν τη συζήτηση σε ήρεμο τόνο, κατά τη διάρκεια της κουβέντας έρχονται σε διαφωνία

σε πολλά πράγματα. Διαπιστώνουν δε πως αντιλαμβάνονται με διαφορετικό τρόπο τι σημαίνει «καλύτερος» τενίστας.

Ο πρώτος υποστηρίζει ότι καλύτερος είναι εκείνος ο τενίστας ο οποίος έχει σημειώσει τις περισσότερες νίκες σε μια περίοδο αγώνων και ταυτόχρονα έχει υψηλά σκορ σε σημαντικές στατιστικές κατηγορίες, όπως είναι οι επιτυχίες σε μεγάλα τουρνουά, οι άσοι στο σερβίς, τα λίγα λάθη κλπ. Ο δεύτερος διαφωνεί με την παραπάνω θέση καθώς υποστηρίζει πως μια τέτοια αντιμετώπιση αγνοεί τη φύση του ίδιου του αθλήματος, το οποίο υφίσταται μέσα σε μια πολύπλοκη αλληλεπίδραση πραγμάτων, ανθρώπων και καταστάσεων. Συγκριτικά με τον πρώτο, επικεντρώνεται σε άλλους λιγότερο μετρήσιμους μα εξίσου σημαντικούς παράγοντες, όπως το ποιοι είναι οι προπονητές των δύο αθλητών, πώς αισθάνονται στον κάθε αγώνα, αν είναι επηρεασμένοι από κάτι άλλο που τους συνέβη εκτός γηπέδου, το αν είναι στη μέρα τους, ή στη χρονιά τους ή στην πιο ώριμη περίοδο της αγωνιστικής τους δράσης. Επειδή είναι τόσο πολλοί και μεταβαλλόμενοι οι παράγοντες πιστεύει ότι το να ποσοτικοποιήσει και να μετρήσει κάθε παράμετρο θα ήταν άνευ σημασίας. Αντ' αυτού επιχειρεί μια διαισθητική προσέγγιση των καλών στοιχείων του κάθε αθλητή. Ο τρίτος φίλος της παρέας δίνει μια τελειώς άλλη οπτική επί του θέματος, καθώς θεωρεί πως οποιοδήποτε συμπέρασμα για το ποιος είναι καλύτερος εξαρτάται από το τι προβάλλεται από τις εφημερίδες, τα ραδιόφωνα, την τηλεόραση, το διαδίκτυο και τα υπόλοιπα μέσα ενημέρωσης. Έτσι υποστηρίζει πως είναι θέμα συμφερόντων, όχι απαραίτητα των ίδιων των αθλητών αλλά και άλλων εξαρτώμενων από την απόδοσή τους· τίθεται πλέον θέμα ισχύος. Το ερώτημα «Ποιος είναι καλύτερος τενίστας;», το εκλαμβάνει ως έναυσμα που δύναται να προκαλέσει τις δομές της ισχύος, δηλαδή τα συμφέροντα των μέσων μαζικής ενημέρωσης που με βάση αυτά χειραγωγούν προς μία διαστρεβλωμένη απάντηση. Μόνο αν επιτευχθεί αυτή η πρόκληση θεωρεί ότι θα είναι πιθανό να απαντηθεί ουσιαστικά το ερώτημα.

Δεδομένου του διαφορετικού τρόπου με τον οποίο γίνεται αντιληπτό για τους τρεις φίλους το τι σημαίνει «καλύτερος τενίστας», ο καθένας υιοθετεί και διαφορετικό τρόπο αξιολόγησης των εμπειρικών δεδομένων που έχει στη διάθεσή του. Υπό τη σκοπιά των κριτηρίων του πρώτου, η απάντηση στο ερώτημα θα δοθεί μέσα από ακριβείς μετρήσεις των ποσοτήτων των παραγόντων που συνθέτουν το προφίλ του καλού τενίστα και θα εξηγήσει την απάντησή του μέσα από τη γλώσσα των αριθμών. Ο δεύτερος θα αφιερώσει χρόνο σε παρατήρηση του περιβάλλοντος των δύο αθλητών, σε συνεντεύξεις με τους ίδιους και με άλλα εγγύς προς αυτούς πρόσωπα όπως ο προπονητής, ο γυμναστής, οι σημαντικοί άλλοι κ.α. Για τις διαδικασίες αυτές θα συντάξει κείμενο και θα κρατήσει και προσωπικές σημειώσεις προσπαθώντας να ερμηνεύσει το νόημα των λέξεων και των εννοιών του υλικού που έχει καταγραφεί. Ο τρίτος, θα δει με κριτικό μάτι κάθε αξιολόγηση, κάθε αναφορά που παρουσιάζεται ως έγκυρη και αντικειμενική όσον αφορά στα επιτεύγματα των δύο αθλητών, προσπαθώντας να εμπνεύσει την αλλαγή που αμβλύνει τις αδικίες ή υπερβολές. Θα επέλεγε για παράδειγμα να μην αγοράσει κάποια εφημερίδα που διαπιστώνει ότι σκόπιμα προωθεί τον έναν τενίστα έναντι του άλλου ή να μην ακούσει κάποια εκπομπή του ραδιοφώνου που καταφανώς μεροληπτεί υπέρ του ενός ή του άλλου. Εξάλλου πιστεύει ότι τέτοιου είδους μεροληπτικά φαινόμενα διαβρώνουν ολόκληρο το φάσμα των ανθρώπινων δραστηριοτήτων και επιδρούν με τέτοιο υπολανθάνοντα τρόπο που καθιστούν προφανή κάποια συμπεράσματα ενώ δεν είναι.

Σύστοιχα με το σκεπτικό του καθενός από τους τρεις φίλους, στη σύγχρονη επιστήμη που ερευνά τον κόσμο μας, έχουν διαμορφωθεί τρεις κατευθύνσεις: ο θετικισμός, η επεξηγηματική/ερμηνευτική κατεύθυνση και η κριτική κατεύθυνση (Carr & Kemmis, 2004; Ματσαγγούρας, 2011). Συχνά, αντί του όρου «κατεύθυνση» συναντάται ο όρος «παράδειγμα» (βλ. Γκίβαλος, 2005). Στη βιβλιογραφία της ΦΑΑ διακρίνονται αντίστοιχα το εμπειρικό, το επεξηγηματικό και το κριτικό παράδειγμα (Sparkes, 1992). Επειδή στο παρόν άρθρο δεν επιχειρείται κάποια γλωσσολογική ανάλυση της ορολογίας, οι όροι που προαναφέρθηκαν θα χρησιμοποιούνται εναλλακτικά και κατ' αναλογία με εξαίρεση την πρώτη κατεύθυνση (εξηγείται παρακάτω ο λόγος). Αυτό σημαίνει κατ' αρχάς ότι οι όροι «κατεύθυνση» (βλ. Ματσαγγούρας, 2011) και «παράδειγμα» (βλ. Γκίβαλος, 2005) εδώ θα θεωρούνται ταυτόσημοι. Αντίστοιχα οι όροι «επεξηγηματικός» κατά την πρόταση των Sparkes (1992) και Carr και Kemmis (2004) και «ερμηνευτικός» κατά την πρόταση του Ματσαγγούρα (2011) θα χρησιμοποιούνται εναλλακτικά για τη δεύτερη κατεύθυνση. Για την τρίτη κατεύθυνση ούτως ή άλλως υπάρχει ταύτιση του όρου «κριτικός» ανάμεσα στους προαναφερόμενους συγγραφείς. Σχετικά με την εξαίρεση στην εναλλακτικότητα της χρήσης των όρων για την πρώτη κατεύθυνση, όπως ήδη αναφέρθηκε και οι τρεις κατευθύνσεις βασίζονται στον εμπειρισμό, δηλαδή στηρίζουν τα συμπεράσματά τους σε εμπειρικά δεδομένα. Έτσι για να αποφύγουμε τη σύγχυση των όρων, για αυτή την κατεύθυνση θα χρησιμοποιείται αποκλειστικά ο όρος «θετικισμός» ακολουθώντας την πρόταση των Carr και Kemmis (2004) και Ματσαγγούρα (2011). Ας σημειωθεί ότι σε μια επιστημονικού περιεχομένου συζήτηση για τη φύση της ουσίας των πραγμάτων, με τη λέξη «κόσμος» εννοούμε κάθε τι που υπάρχει για τον άνθρωπο συμπεριλαμβανομένων των αντικειμένων, των μαθηματικών εννοιών, των νοημάτων, των αισθημάτων, των σχέσεων και των αλληλεπιδράσεων, δηλαδή τα φυσικά, κοινωνικά και ψυχολογικά φαινόμενα στο σύνολό τους (Sokolowski, 2003).

Η πρώτη κατεύθυνση λοιπόν, ο θετικισμός, έχει τη μακρύτερη παράδοση στους κόλπους της επιστήμης. Δανείζεται από το παράδειγμα των Φυσικών Επιστημών και παραδέχεται την αντικειμενικότητα της γνώσης ανεξάρτητα από τον άνθρωπο. Αντιλαμβάνεται τον κόσμο ως ένα σύνολο αιτιατών σχέσεων και προσπαθεί είτε να τις αποκαλύψει είτε να παρέμβει όπου αυτές οι σχέσεις κρίνονται προβληματικές (Ward, 2006; Ματσαγγούρας, 2011). Η δεύτερη κατεύθυνση, η ερμηνευτική/επεξηγηματική, θεωρεί ότι οι αντιλήψεις μας για τα πράγματα του κόσμου δημιουργούνται σε μεγάλο βαθμό από την ενέργεια και τα αξιακά κριτήρια του ανθρώπου ο οποίος εμπλέκεται σε αυτά, οπότε αυτά έχουν υποκειμενική υπόσταση (Sparkes, 1992; Ματσαγγούρας, 2011). Επιμένει πολύ στην «ιδιογραφική» (Γκίβαλος, 2005, σ. 37) φύση των πραγμάτων. Άρα δεν έχει νόημα να ποσοτικοποιούμε και να γενικεύουμε ένα φαινόμενο αλλά να το παρατηρούμε και να το κατανοούμε μέσα στη μοναδικότητά του, αναδεικνύοντας τις αξίες και τις ιδέες που κρύβονται πίσω από αυτό και αποτελούν το λόγο για τον οποίο μας παρουσιάζεται ως έχει. Τέλος η τρίτη κατεύθυνση, η κριτική, συμμερίζεται την υποκειμενικότητα της γνώσης, υποστηρίζει όμως ότι πρέπει να διερευνούμε το τι συνεπάγεται αυτή για την ανθρώπινη κοινωνία. Το να μένει κανείς απλά στην ανάδειξη των αξιών πίσω από κάθε ενέργεια κατά την πρόταση της ερμηνευτικής κατεύθυνσης θεωρείται ως προβληματική πράξη καθώς δε ρίχνει φως στα συμφέροντα που καθοδηγούν τους ανθρώπους στο να υιοθετήσουν ή να απορρίψουν κάποιες αξίες. Παραδέχεται ότι στον κόσμο που είναι υποκειμενικός, εξαρχής υπάρχει το θέμα της εξουσίας και του χειρισμού των πιο αδύνατων από τους πιο ισχυρούς και ο σκοπός της επιστήμης είναι αναδεικνύοντας την ανισότητα που υφίσταται να παρακινήσει τα άτομα να χειραφετηθούν (Devís Devís, 2006; Ματσαγγούρας, 2011).

Στις παραπάνω παραγράφους επιχειρήθηκε μια σύντομη σκιαγράφηση του πλαισίου μέσα στο οποίο ενεργούν οι επιστήμονες κάθε κλάδου προκειμένου για την εξέλιξη της επιστημονικής σκέψης και την κατάκτηση της επιστημονικής γνώσης. Κλείνοντας αυτή τη σύντομη αναφορά στις τρεις επιστημολογικές κατευθύνσεις αξ σημειωθεί ότι πέρα από τη διεκδίκηση μεταξύ τους περί επιστημονικής ορθότητας, εδώ υιοθετείται η άποψη ότι αυτό που λογίζεται ως φυσικό και αυτονόητο μπορεί να διαφέρει μεταξύ των ατόμων (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Αυτή η διαφορά περί αίσθησης της λογικής, που σαφώς και υπάρχει ανάμεσα στους επιστήμονες και ερευνητές δε θα πρέπει να λαμβάνεται ως πνεύμα διχασμού και διεκδίκησης αλλά ως πνεύμα επικοινωνίας.

### **Οι Επιστημολογικές Κατευθύνσεις στην Έρευνα της ΦΑΑ στην Ελλάδα**

Στο χώρο της ελληνικής ΦΑΑ η θετικιστική κατεύθυνση είναι αυτή που εκπροσωπείται κατά το μεγαλύτερο μέρος της ερευνητικής πράξης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι οι τομείς που σχετίζονται με τη βιολογία της άσκησης (βλ. Giannaki et al., 2014; Paschalis et al., 2010). Για τις ανάγκες του εκάστοτε ερευνητικού αντικείμενου οι ερευνητές αντιμετωπίζουν το ανθρώπινο σώμα ως ένα αντικείμενο που διέπεται από βιολογικές αρχές. Λόγω της φύσης του ερευνητικού πεδίου θα λέγαμε πως είναι αναμενόμενη μια τέτοια επιστημολογική στάση. Ωστόσο ο αθλητισμός και οι διάφορες μορφές του δεν εξαντλούνται ως πραγματικότητες του κόσμου μας στη βιολογική τους διάσταση. Δεν αφορούν δηλαδή αποκλειστικά σε φυσικές λειτουργίες. Προεκτείνονται στην ψυχολογική και στην κοινωνική διάσταση της ύπαρξής μας ως ανθρώπινα όντα. Ωστόσο τις ίδιες επιστημολογικές παραδοχές φαίνεται να ενστερνίζονται, έστω και σιωπηρά, οι περισσότερες έρευνες και σε άλλους τομείς του αθλητισμού όπως στη διοίκηση και αναψυχή του αθλητισμού (βλ. Barlas, Mantis, & Koustelios, 2010; Tsigilis, Masmanidis, & Koustelios, 2009), στη διδακτική της ΦΑ (βλ. Christodoulidis, Papaioannou, & Digelidis, 2001; Gorozidis & Papaioannou, 2011; Kolovelonis, Goudas, & Gerodimos, 2011; Zourbanos, Hatzigeorgiadis, Bardas, & Theodorakis, 2013), στην ψυχολογία του αθλητισμού (βλ. Hassandra, Zourbanos, Kofou, Gourgoulisanis, & Theodorakis, 2013; Hatzigeorgiadis, Galanis, Zourbanos, & Theodorakis, 2014; Zourbanos et al., 2015), καθώς και σε έρευνες που άπτονται κοινωνικών ζητημάτων στο χώρο του αθλητισμού (βλ. Pollatou, Bakali, Theodorakis, & Goudas, 2010).

Σε όλες τις παραπάνω έρευνες - που σίγουρα δεν εξαντλούν το εύρος της ερευνητικής δράσης στη ΦΑΑ στη χώρα μας - ενυπάρχει η παραδοχή ότι οι υπό διερεύνηση παράμετροι στο πλαίσιο της φυσικής δραστηριότητας φέρουν μια αντικειμενικότητα δυνητικά προσβάσιμη. Θα λέγαμε ταιριάζουν σε σκεπτικό με τον πρώτο από τους τρεις φίλους της παρέας που συζητούν για τον καλύτερο τενίστα. Πρακτικά, έρευνες τέτοιου επιστημολογικού προσανατολισμού προσφέρουν ένα γενικό υπόβαθρο περιγραφής καταστάσεων ώστε να αποδώσουν όσο το δυνατόν αποστασιοποιημένα θεματικές και προβλήματα (Ματσαγγούρας, 2011) που σχετίζονται με τον αθλητισμό. Όμως αν αυτού του τύπου η γενίκευση λαμβάνεται ως αυθεντική γνώση είναι σα να τείνουμε να λησμονούμε ότι σε αντίθεση με τις παρεμβάσεις που επαναλαμβάνονται ο ίδιος ο άνθρωπος είναι μοναδικός (van Manen, 1990). Αυτή η μοναδικότητα κάνει το βίωμα του ανθρώπου, ένα από τα οποία είναι η συμμετοχή σε αθλητικές και φυσικές δραστηριότητες, πολύ ιδιαίτερο σε σημασία για να ερμηνευτεί εξαντλητικά με τη γλώσσα των Φυσικών Επιστημών.

Η ερμηνευτική/επεξηγηματική κατεύθυνση στο ερευνητικό πεδίο της ΦΑΑ στη χώρα μας εκπροσωπείται από πολύ λίγες ερευνητικές προσπάθειες συγκριτικά με το θετικισμό. Διευρύνοντας κάπως το νόημα μια εργασίας στο ερμηνευτικό επιστημολογικό πεδίο θα μπορούσαμε να πούμε ότι η κατεύθυνση αυτή παραδέχεται «έναν ιδιαίτερα ασυνήθιστο τρόπο του να γνωρίζει κανείς» τα πράγματα (Chroni, 2011, σ. 61). Όμως είναι στη φύση μας ως άνθρωποι να στεκόμαστε με επιφύλαξη μπροστά σε κάτι άγνωστο και ασυνήθιστο (Πεκ, 1996). Ίσως σ' αυτό να αποδίδεται ο μικρός αριθμός σχετικών εργασιών. Ωστόσο είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι τέτοιου τύπου έρευνες διεξάγονται με αυξανόμενο ρυθμό στην Ελλάδα και με βάση τα ποιοτικά τους συμπεράσματα προσφέρουν βαθύτητα κατανόησης των θεμάτων που αποτελούν ερευνητικό περιεχόμενο κάθε φορά.

Ένα πρώτο παράδειγμα που κατά κάποιο τρόπο μας μνεί στο ιδιαίτερο αυτό είδος επιστημολογικής γνώσης αποτελεί η έρευνα των Hassandra, Goudas και Chroni (2003) για τους παράγοντες που επηρεάζουν το εσωτερικό κίνητρο μαθητών γυμνασίου για συμμετοχή στη ΦΑ. Οι ερευνητές μέσα από μια ερμηνευτικού σχεδιασμού ερευνητική διαδικασία ανέδειξαν μια σειρά από ατομικούς και κοινωνικής φύσης παράγοντες που σχετίζονται με την παρακίνηση των μαθητών στη ΦΑ, και επισημαίνουν ότι τα συμπεράσματά τους παρέχουν κάποιου είδους πληροφόρηση για το συγκεκριμένο πληθυσμό της έρευνας κι επομένως «η γενίκευση παραχωρείται στον αναγνώστη» (σ. 221). Παρόμοια σε μεθοδολογία είναι η δουλειά των Chroni, Diakaki, Perkos, Hassandra και Schoen (2013), όπου μέσα από ένα επεξηγηματικό πλαίσιο αναγνωρίζονται στρεσογόνοι παράγοντες για τους προπονητές αθλημάτων κατά τη διάρκεια αγώνων και προπονήσεων. Οι συγγραφείς όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν γυρεύουν την «των έσω ματιά» (σ. 36) στις καταστάσεις στρες για προπονητές ατομικών και ομαδικών αθλημάτων και τα ευρήματά τους δρουν μάλλον ωσμωτικά παρά προθετικά στην ήδη υπάρχουσα σχετική βιβλιογραφία.

Άλλη περίπτωση επιστημονικής εργασίας που διαπνέεται από τις παραδοχές της ερμηνευτικής κατεύθυνσης αποτελεί το άρθρο της Chroni (2011) που έχει βασιστεί σε ερμηνευτικής παραδοχής έρευνα (βλ. Chroni, 2001). Αν και το εν λόγω άρθρο (Chroni, 2011) δεν αποτελεί πρωτογενή έρευνα, θεωρήθηκε σκόπιμο να αναφερθεί εδώ καθώς υιοθετεί ένα συγκεκριμένο ύφος που συναντάται συχνά στην ερμηνευτική έρευνα, αυτό της αφήγησης και έχει χαρακτηριστική αναστοχαστική χροιά. Με άλλα λόγια τοποθετεί τον ίδιο τον ερευνητή μέσα στην όλη ερευνητική διαδικασία ως πρόσωπο με αισθήματα και σκέψεις (Armour, 2006).

Μία τέταρτη περίπτωση έρευνας αυτής της κατεύθυνσης που θα αναφέρουμε αποτελεί η εργασία των Kavoura, Ryba, και Chroni (2015) που πραγματεύεται τον τρόπο με τον οποίο οι Ελληνίδες τζουντόκα δομούν την ταυτότητά τους ως γυναίκες αθλήτριες στο συγκεκριμένο ελληνικό πολιτιστικό πλαίσιο. Οι ερευνητριες επιχειρούν να περιγράψουν μια κατάσταση αναλύοντας το περιεχόμενο των λόγων των ίδιων των συμμετεχουσών και αναδεικνύοντας σχετικά θέματα. Ένα μικρό απόσπασμα από τα δεδομένα είναι ενδεικτικό της σημασίας που έχει ο λόγος στο να εμβαθύνει κανείς στο ζήτημα. Μία συμμετέχουσα, αθλήτρια τζούντο που έχει εκπροσωπήσει τη χώρα μας σε Ολυμπιακούς αγώνες αναφέρει: «Ένας άνδρας [προπονητής] δεν μπορεί να καταλάβει τις γυναίκες. Όταν έχω περίοδο, για να πω το πιο απλό πράγμα, όταν έχω περίοδο ένας άνδρας δεν μπορεί να καταλάβει γιατί δεν μπορώ να αγωνιστώ, γιατί πονάω. Δεν μπορεί να με καταλάβει.» (Kavoura et al., 2015, σ. 5) Ερωτήματα που εγείρονται από το παραπάνω απόσπασμα και προκαλούν τον παραδοσιακό τρόπο έρευνας θα μπορούσαν να είναι τα εξής: Πώς μετριέται ο πόνος; Τι σημαίνει για μια αθλήτρια ολυμπιακού επιπέδου ότι πονάει λίγο/μέτρια/πολύ; Πώς θα μπορούσαν οι αριθμοί να αποδώσουν το «Δε με καταλαβαίνει ο προπονητής μου»; Σε αυτά τα ερωτήματα λοιπόν οι ερευνητριες προτείνουν απαντήσεις κατανόησης και όχι πληροφόρησης μέσα από ένα συγκεκριμένο θεωρητικό πρίσμα μεταμοντέρνας επιστημονικής πρακτικής (βλ. Wright, 2006). Αυτό σημαίνει ότι αντίστοιχα με το επεξηγηματικό ύφος της Chroni και συνεργατών (2013) και το αφηγηματικό ύφος της Chroni (2011) εδώ οι ερευνητριες υιοθετούν έναν άλλο τρόπο έκφρασης, ο οποίος έστω και σιωπηρά υπονοεί ότι οι δομές και οι θεσμοί της κοινωνίας επηρεάζουν στη διαμόρφωση της ταυτότητας των ατόμων (βλ. Wright, 2006). Ας επισημανθεί ότι η λέξη «ύφος» παραπάνω αναφέρεται στην εκφραστική λειτουργία της γλώσσας ανάλογα με το είδος της έρευνας και το θεωρητικό υπόβαθρο. Δηλαδή όπως από το ύφος ενός γραπτού μπορούμε να καταλάβουμε αν πρόκειται για λογοτεχνικό, ποιητικό, επιστημονικό, πληροφοριακό ή άλλο είδος κειμένου έτσι και στην ερμηνευτική κατεύθυνση το ύφος της γλώσσας μας πληροφορεί για το είδος της έρευνας (van Manen, 2014).

Άλλες ενδεικτικές προσπάθειες της ερμηνευτικής κατεύθυνσης με διαφοροποίηση από τις τρεις προαναφερόμενες ως προς το ύφος είναι η φαινομενολογικού σχεδιασμού δουλειά του Koukouri (1991, 1994), η οποία μάλιστα είναι από τις πρώτες χρονικά έρευνες ερμηνευτικής κατεύθυνσης στο χώρο της αθλητικής επιστήμης στη χώρα μας. Το περιεχόμενο της δουλειάς του αφορά σε πρώην Έλληνες πρωταθλητές που εγκατέλειψαν την καριέρα τους. Τέλος, θα αναφερθεί και η δουλειά των Makroulou και Armour (2011) των οποίων ο σχεδιασμός βασίζεται μεθοδολογικά στην εμπειρικά θεμελιωμένη (grounded theory) έρευνα. Στην έρευνά τους πραγματεύονται το θέμα της επιμόρφωσης των ΚΦΑ στην Ελλάδα και υπογραμμίζουν ότι «παρόλο που τα ευρήματα αυτής της μελέτης δεν μπορούν να γενικευθούν με την παραδοσιακή έννοια, παρέ-

χουν μια σημαντική πορεία προς τη γνώση καθώς οι αναγνώστες συγκρίνουν το πώς αυτές οι περιπτώσεις ταιριάζουν ή δεν ταιριάζουν στις δικές τους εμπειρίες» (σ. 578-579).

Στις παραπάνω ερευνητικές προσπάθειες, όπως ήδη ειπώθηκε, το ύφος της παρουσίασης διαφέρει καθώς αυτό διέπεται από το αντίστοιχο πνεύμα της θεωρίας που προσφέρει υπόβαθρο κάθε φορά. Εξάλλου αυτό οφείλει να συμβαίνει με κάθε αξιολογη έρευνα, δηλαδή να υπάρχει αντιστοιχία επιστημολογικών αρχών, μεθοδολογικών επιλογών και εννοιολογικών μηχανισμών στο επίπεδο της επιστημονικής πρακτικής (Γκίβαλος, 2005). Την ίδια στιγμή όμως έχουν όλες ένα κοινό στοιχείο. Είναι σχεδιασμένες έτσι ώστε να προσεγγίσουν διαισθητικά (Ματσαγγούρας, 2011; Pope, 2006) μια πραγματικότητα που συμβαίνει στους κόλπους της ΦΑΑ. Δηλαδή οι έρευνες αυτές εκκινούν από την παραδοχή ότι αυτό που μας γίνεται γνωστό κάθε φορά εξαρτάται από πάρα πολλά πράγματα με διαφορετική σημασία το καθένα ανάλογα την περίπτωση. Κάπως έτσι θα το έθετε και ο δεύτερος φίλος της παρέας των τριών. Στην προκειμένη περίπτωση η χρήση των λέξεων τροφοδοτεί τον αναγνώστη με ξεχωριστές σε νόημα ποιότητες όσον αφορά σε διάφορα θέματα στο χώρο του ελληνικού αθλητισμού, κάτι που θα ήταν αδύνατο να συμβεί με τους αριθμούς τους οποίους κατά κύριο λόγο χρησιμοποιεί το θετικιστικό πρότυπο.

Σχετικά με την τρίτη επιστημολογική κατεύθυνση, την κριτική, η αναζήτηση των συνεπαγωγών των ανθρώπινων ενεργειών στη ΦΑΑ αφορούν σε έξι κατηγορίες παραγόντων ταυτότητας με βάση τους οποίους αναγνωρίζεται η ισχύς των ανθρώπων. Αυτοί οι παράγοντες είναι: η κοινωνική τάξη, το φύλο, η εθνικότητα, η ικανότητα/αναπηρία, η ηλικία και η σεξουαλικότητα (Evans & Davies, 2006). Για να γίνει καλύτερα κατανοητό αυτό το σημείο ταιριάζει να παραθέσουμε τα λόγια ενός έγκριτου σύγχρονου κοινωνιολόγου που με διαπεραστική ματιά και γλαφυρό τρόπο αποτυπώνει ένα είδος ισχύος που ενυπάρχει στο χώρο του τένις. Αυτό το είδος ισχύος δεν έχει να κάνει με το παιχνίδι καθ' αυτό αλλά αποδίδεται στην κοινωνική τάξη των ανθρώπων που συμμετέχουν στο άθλημα. Λέει λοιπόν:

Στην περίπτωση του τένις, τα μέλη ενός ιδιωτικού κλαμπ που παίζουν για καιρό, που είναι περισσότερο από ποτέ προσκολλημένοι σε αυστηρά στάνταρντ ένδυσης (μπλουζάκι lacoste, άσπρο σορτς ή άσπρη φούστα, ειδικά παπούτσια) και ό,τι αυτό συνεπάγεται, αντιτίθενται στο να εκτιμήσουν τους νέους παίκτες δημόσιων κλαμπ και κλαμπ διακοπών και υποδηλώνουν ότι η τυπική ένδυση δεν είναι κάτι το επιφανειακό για τη γνήσια πρακτική. Το τένις που παίζεται με βερμούδα και κοντομάνικο μπλουζάκι, με ρούχα για στίβο ή ακόμα και με μαγιό και με παπούτσια τρεξίματος adidas, είναι όντως ένα άλλο τένις και στον τρόπο με τον οποίο παίζεται και στο ποιόν της ικανοποίησης που δίνει. (Bourdieu, 1984, σ. 211-212)

Με άλλα λόγια το κριτήριο του καλού τένις δεν είναι η τεχνική και τακτική απόδοση εντός των ορίων του γηπέδου αλλά το κατά πόσο μπορεί να αγοράσει κάποιος/κάποια το ακριβό τενιστικό μπλουζάκι και το κατά πόσο μπορεί να πληρώσει τη συνδρομή σε ένα ακριβό κλαμπ. Υπό αυτή την οπτική ο τρίτος φίλος της παρέας θα θεωρούσε αναξιόπιστο κάθε ορισμό για τον «καλό τενίστα». Πολύ περισσότερο θα θεωρούσε επουσιώδη τη σύγκριση ανάμεσα στους δύο πρωταθλητές που προαναφέρθηκαν. Σύμφωνα με το δικό του σκεπτικό για χάρη της γνώσης θα καταπιανόταν με το να άρει την εγγενή αδικία εις βάρος των αθλουμένων στα δημόσια κλαμπ αναζητώντας τρόπους να αποτινάξουν οι ίδιοι την απαξίωση των πλούσιων παικτών των ιδιωτικών κλαμπ προς το πρόσωπό τους.

Στη χώρα μας στο πεδίο της ΦΑΑ δεν έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες που κατατάσσονται στην τρίτη επιστημολογική κατεύθυνση, τη λεγόμενη κριτική. Η βραχύσωμη ιστορικότητα, σε συνδυασμό με το μεγάλο βαθμό πρακτικής δυσκολίας, πιθανολογείται να λειτουργούν καταλυτικά στο να αποτρέπουν τη διεξαγωγή ερευνών με σκοπό τη χειραφέτηση των συμμετεχόντων μέσα από κριτική ματιά. Η πρακτική δυσκολία έγκειται μάλλον στην ιδιαιτερότητα των μεθοδολογικών ζητημάτων τέτοιων ερευνών που ακουμπούν σε ζητήματα ηθικής, σχέσης ερευνητή και συμμετεχόντων, ανάλυσης δεδομένων και εμπιστευσιμότητας (Devís Devís, 2006). Εξάλλου το ζήτημα της εξουσίας που είναι πάντα υπαρκτό για τον άνθρωπο και τοποθετείται στο κέντρο του ενδιαφέροντος σε τέτοιου τύπου έρευνες, εντοπίζεται περισσότερο από τα άτομα με λιγότερη εξουσία, ενώ τα ισχυρά άτομα αρνούνται να συζητήσουν γι' αυτό ή θεωρούν ότι δεν τα αφορά (Αρμάος, 2014).

Για να γίνει κατανοητή η σύνδεση της κριτικής επιστημολογικής κατεύθυνσης με την ερευνητική πράξη παρακάτω αναφέρονται παραδείγματα διεθνών ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί και διαπνέονται από κριτικές επιστημολογικές παραδοχές. Τέτοια παραδείγματα λοιπόν αποτελούν οι ερευνητικές προσπάθειες της Ennis και συνεργατών (1999), της Oliver (2001), της Brunton (2003) και της Casey και συνεργατών (2009). Στην πρώτη περίπτωση η Ennis και οι συνεργάτες της (1999) εκκινούν από την παραδοχή ότι το παραδοσιακό αναλυτικό πρόγραμμα της ΦΑ σε αστικά σχολεία στις ΗΠΑ αναπαράγει την ανισότητα εις βάρος των

κοριτσιών και των λιγότερο ταλαντούχων παιδιών. Με αφορμή αυτή την αδικία διεξήγαγαν την έρευνά τους στην οποία ενέπλεξαν τα μη προνομιούχα κορίτσια σε καταστάσεις ενεργητικής συμμετοχής και λήψης αποφάσεων στο πλαίσιο του μαθήματος της ΦΑ με απώτερο σκοπό να πάψουν οι ίδιες για λογαριασμό τους να υφίστανται αυτή την άδικη κατάσταση. Στη δεύτερη περίπτωση έρευνας της κριτικής κατεύθυνσης η Oliver (2001) παραδέχεται ότι τα έφηβα κορίτσια βομβαρδίζονται καθημερινά από μηνύματα για την εικόνα του σώματός τους και μοιραία διαμορφώνουν μια προσωπική ταυτότητα ως προς το φύλο εξαρτώμενη από το τι θέλουν οι άλλοι για το σώμα αυτών των κοριτσιών. Η έρευνα που διεξήγαγε σκοπό είχε να εμπλέξει έφηβες σε μια διαδικασία να αναστοχαστούν κριτικά ως προς τα μηνύματα που δέχονται, να αναγνωρίσουν κάποιες προσωπικές απόψεις για το σώμα τους ως αυθαίρετα υιοθετημένες και να συνειδητοποιήσουν σε ποιο βαθμό τα «πιστεύω» για την εικόνα σώματος -δικά τους ή άλλων- είναι βοηθητικά ή επιζήμια για την υγεία και την ευεξία τους. Η Brunton (2003) αναγνωρίζει την παραδοχή ότι η ΦΑ στην πράξη διέπεται από καταστάσεις ιεραρχικής εξουσίας όπως ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια, ανάμεσα σε μαθητές του ίδιου φύλου και ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές. Επιχείρησε μέσα από ερευνητική διαδικασία να συνδράμει ώστε να άρουν οι ίδιοι οι συμμετέχοντες κάποιες από αυτές, προκαλώντας τον παραδοσιακό τρόπο του μαθήματος και συμμετέχοντας ενεργητικά στη μαθησιακή διαδικασία υπό την πρόταση ενός κριτικά σχεδιασμένου αναλυτικού προγράμματος.

Τέλος, η έρευνα της Casey και συνεργατών (2009) αποτελεί μία πολύ ιδιαίτερη περίπτωση έρευνας λόγω της μεθοδολογίας που υιοθετεί, τη λεγόμενη έρευνα δράσης (action research). Ο όρος «έρευνα δράσης» στη βιβλιογραφία συνδέεται με την πρακτική της κριτικής αυτοδιευρέυσης και χρησιμοποιείται και από τις τρεις επιστημολογικές κατευθύνσεις που προαναφέρθηκαν με διαφορετικές όμως τάσεις για την κάθε μία (Ματσαγγούρας, 2011). Υπάρχει και η πρόταση ότι η έρευνα δράσης αποτελεί μια τέταρτη επιστημολογική κατεύθυνση η οποία αναδύεται μέσα από τη σύνθεση του θετικισμού, της ερμηνευτικής και της κριτικής κατεύθυνσης (βλ. Tinning, 1992; Ματσαγγούρας 2011). Όμως σε επιστημολογικό επίπεδο και σε επίπεδο φιλοσοφίας έρευνας δεν έχει αναπτυχθεί ως τέτοια και η σχετική βιβλιογραφία είναι ακόμα πολύ περιορισμένη και αμφιταλαντευόμενη. Ο ίδιος ο Tinning (1992) αναγνωρίζει ως «έγκυρες» (σ. 205) τις επικρίσεις που δέχεται η έρευνα δράσης σχετικά με τα επιστημολογικά της θεμέλια. Καθώς στο παρόν άρθρο εξετάζουμε τις επιστημολογικές κατευθύνσεις υπό τη σκοπιά των επιστημολογικών τους παραδοχών κρίνεται ως επισφαλής η όποια αναφορά μας στην έρευνα δράσης σαν ξεχωριστή επιστημολογική κατεύθυνση δεδομένης της περιορισμένης βιβλιογραφίας. Για το λόγο αυτό εδώ η έρευνα δράσης υπάγεται στα ζητήματα μεθοδολογίας. Στο εμπειρικό παράδειγμα που προαναφέρθηκε, χρησιμοποιώντας διαφορετικά εργαλεία όπως συνεντεύξεις, παρατηρήσεις, αναστοχαστικό ημερολόγιο, επίσημα έγγραφα και ερωτηματολόγια οι συγγραφείς ανέδειξαν πώς συνέβη μια αλλαγή στη διδακτική πρακτική μιας από τις ερευνήτριες ούσα ταυτόχρονα και εκπαιδευτικός φυσικής αγωγής (Casey et. al, 2009). Υπό αυτή την έννοια, η έρευνα η οποία εκπροσωπεί το θεωρητικό κομμάτι συναντά την πράξη στο φυσικό της περιβάλλον και επομένως μιλάμε για έρευνα δράσης (Tinning, 1992; Ματσαγγούρας, 2011).

Κλείνοντας την αναφορά μας στις εμπειρικές έρευνες της κριτικής κατεύθυνσης στο χώρο της ΦΑΑ, θα θέλαμε να επισημάνουμε ότι η επιλογή των ερευνών που σχολιάστηκαν παραπάνω έγινε με κριτήριο τις μεθόδους που ακολούθησαν έτσι ώστε να εμβαθύνουμε στη σύνδεση των παραδοχών με την ερευνητική πράξη στη ΦΑΑ στη συνέχεια αυτού του άρθρου. Ωστόσο θα θέλαμε να υπογραμμίσουμε ότι στο πεδίο της ΦΑΑ έχουν διεξαχθεί και άλλες εμπειρικές έρευνες ποικίλης θεματολογίας και μεθοδολογίας που διαπνέονται από τις αντίστοιχες παραδοχές και υπάγονται στο κριτικό επιστημολογικό παράδειγμα (πχ. Nilges, 1998; Ruiz & Fernández-Balboa, 2005; Sparkes, Schempp, & Templin, 1993).

### Ερωτήματα που Παραμένουν Ανοικτά

Μερικές φορές το ερμηνευτικό παράδειγμα αναφέρεται και ως ποιοτική προσέγγιση σε μια προσπάθεια αντιστοίχισης του όρου με την ποσοτική μεθοδολογία του θετικιστικού παραδείγματος (Χασάνδρα & Γούδας, 2003). Σε καμία περίπτωση η ορολογία αυτή δε σχετίζεται με την ποιότητα και την αξία του ερευνητικού έργου που διεξάγεται αλλά αναφέρεται στη δυνατότητα που μας δίνεται να νοηματοδοτούμε και να ερμηνεύουμε τα εμπειρικά δεδομένα μέσα από την ερευνητική διαδικασία (Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης, & Γούδας, 1999; Χασάνδρα & Γούδας, 2003). Με βάση όμως όσα παρατέθηκαν πιο πάνω, μήπως ο χαρακτηρισμός ποσοτική ή ποιοτική ή ακόμα και μικτή προσέγγιση δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες της σύγχρονης ερευνητικής πράξης; Μήπως πρόκειται για μεθοδολογικές επιλογές που έπονται των παραδοχών της ερευνητικής διαδικασίας; Εμμένοντας στους χαρακτηρισμούς «ποσοτική», «ποιοτική» και «μικτή» προσέγγιση εύλογο είναι να αναρωτηθεί κανείς, τι γίνεται με το κριτικό παράδειγμα;

Για παράδειγμα στην περίπτωση της έρευνας που διεξήγαγαν η Hassandra και συνεργάτες της (2013) που διέπεται από το θετικιστικό πνεύμα, τα ευρήματα που προέκυψαν μετά από μικτού σχεδιασμού διαδι-



κασία συλλογής δεδομένων αξιολογούν ένα παρεμβατικό πρόγραμμα κατά του καπνίσματος. Υπήρχε ένα πρόγραμμα λοιπόν με σκοπό τη διακοπή από το κάπνισμα και το οποίο σχεδιάστηκε από τρίτα πρόσωπα για λογαριασμό των συμμετεχόντων. Από την άλλη η Brunton (2003) διεξήγαγε την έρευνά της ακολουθώντας επίσης μικτή μεθοδολογία εκκινώντας όμως από κριτικές παραδοχές. Μέσα από την ερευνητική διαδικασία επιχείρησε μαζί με τους συμμετέχοντες οι οποίοι υφίσταντο ενός είδους καταπίεση να μετασχηματίσει την εις βάρος τους κατάσταση. Ωστόσο κάτι τέτοιο δεν επιχειρήθηκε με μία εκ των προτέρων σχεδιασμένη παρέμβαση αλλά μέσα από μία κριτική διαδικασία την οποία καθοδηγούσαν και εξέλιξαν οι ίδιοι οι συμμετέχοντες και για δικό τους λογαριασμό. Και στις δύο περιπτώσεις ερευνών τόσο της Hassandra και συνεργατών (2013) όσο και της Brunton (2003) χρησιμοποιείται μικτή μεθοδολογία με σκοπό την αλλαγή στη συμπεριφορά. Στη μία περίπτωση όμως η διαδικασία αλλαγής άρχεται από σημείο εξωτερικά των συμμετεχόντων με τον ερευνητή να ηγείται, ενώ στην άλλη εκκινεί από τους ίδιους τους συμμετέχοντες με τον ερευνητή να συντονίζει. Το κριτήριο είναι είτε ηχηρά είτε σιωπηρά οι επιστημολογικές παραδοχές των εκάστοτε ερευνητών.

Επίσης θα αναφέρουμε κι ένα παράδειγμα που αφορά στις ποιοτικής μεθοδολογίας εργασίες που αναφέρθηκαν πιο πάνω. Τόσο η Chroni (2011) όσο και η Oliver (2001) υιοθετούν τον ποιοτικό αφηγηματικό τρόπο σχεδιασμού. Στην πρώτη όμως περίπτωση πρόκειται για περιγραφή μέσα από τη ματιά της συγγραφέα, οπότε οι ειδικοί της πράξης ως αναγνώστες διευρύνουν την κατανόησή τους στο θέμα που αυτή πραγματεύεται και παρακινούνται να αναστοχαστούν σχετικά με το πώς η αφήγηση που παρουσιάζεται «θα μπορούσε να έχει ειπωθεί από εκείνους» (Chroni, 2011, σ. 61). Στη δεύτερη που εξαρχής υπογραμμίζεται μια αδικία εις βάρος των συμμετεχουσών ο αφηγηματικός σχεδιασμός καλεί τις ίδιες τις συμμετέχουσες να αναγνωρίσουν για λογαριασμό τους τη θέση τους απέναντι στη συγκεκριμένη προβληματική και να αλλάξουν οι ίδιες για λογαριασμό τους το καθεστώς που τις καταπιέζει (Oliver, 2001). Προεκτείνοντας την πρακτική εφαρμογή της έρευνας στην/στον εκπαιδευτικό ΦΑ εφόσον πρόκειται για σχολικό περιβάλλον, η αναγνώστρια/ο αναγνώστης καλείται να αυτο-ελεγχθεί για το πώς ενδεχόμενα αναπαράγει τέτοιου τύπου αδικίες και να προβληματιστεί για το πώς θα μπορούσε να αλλάξει την κατάσταση. Και πάλι βλέπουμε κοινή χρήση μεθόδου, ποιοτική αυτή τη φορά, που υπηρετεί όμως διαφορετικά την πράξη.

Από τα δύο παραπάνω παραδείγματα μήπως διαφαίνεται ότι η επιλογή ποσοτικού ή ποιοτικού ή μικτού σχεδιασμού έρευνας δεν υπηρετεί άμεσα την πράξη; Μήπως το ζητούμενο για την πολυσυζητημένη εφαρμογή της θεωρίας στην πράξη στο χώρο της ΦΑΑ (βλ. Armour, 2011; Kirk, 2010) αποτελεί το να κατανοούμε τις βαθύτερες επιστημολογικές παραδοχές που συχνά ενυπάρχουν σε λανθάνουσα μορφή (Ματσαγγούρας, 2011);

### Αντί Επιλόγου

Ως επιστήμονες αντικειμένου είναι σημαντικό να αναγνωρίζουμε το τοπίο και να τοποθετούμαστε ως προς τους τρόπους που χρησιμοποιούμε στην έρευνα της ΦΑΑ (Kirk, 2010). Αυτή η τοποθέτηση είναι διττή: Από τη μια, μας επιτρέπει να εντοπίζουμε τα κενά στον τρόπο της επιστημονικής και επιστημολογικής μας σκέψης, να προσπαθούμε να δανειζόμαστε στοιχεία και να τα θέτουμε στην υπηρεσία της ΦΑΑ έτσι ώστε να πληρώνεται η επιστήμη μας. Από την άλλη, μας φέρνει σε θέση να εκθέσουμε τον τρόπο σκέψης του επιστήμονα - ΚΦΑ που λόγω της φύσης των ερεθισμάτων της επιστήμης του έχει πολλά να προσφέρει στους συναδέλφους-επιστήμονες από άλλα πεδία.

Ο Martens (1979) σε ένα ιστορικό για την έρευνα στον αθλητισμό άρθρο αποδίδει ακριβώς αυτήν την τοποθέτηση. Υιοθετώντας μια ώριμη στάση ως επιστήμονας ασκεί κριτική στο ίδιο του το έργο και παραδέχεται ότι διαπιστώνοντας κενά σε αυτό αντικατέστησε το εργαστήριο με το γήπεδο ως τόπο εργασίας του, διέυρυνε τις μεθόδους έρευνας και ανανέωσε το γενικότερο σκεπτικό του ως αθλητικός ψυχολόγος. Επίσης με χιουμοριστική διάθεση υποστηρίζει το διάλογο με επιστήμονες άλλων πεδίων από το δικό του ως αναγκαιότητα για καλύτερη έρευνα στον αθλητισμό. Το σχόλιό του ήταν το εξής: «[Α]ντί να κάνουμε πόλεμο με τους κοινωνιολόγους πρέπει να κάνουμε έρωτα. (Ίσως φίλοι να είναι αρκετό.)» (σ. 96).

Είναι ιδιαίτερα αξιόλογο και ελπιδοφόρο το γεγονός ότι η στάση του Martens βρίσκεται μιμητές στη χώρα μας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το ερευνητικό πρόγραμμα «Θαλής: Άσκηση, Κάπνισμα & Αλκοόλ: Διερεύνηση μηχανισμών και παρεμβάσεις για διακοπή, πρόληψη και ευαισθητοποίηση» (ΕΣΠΑ 2007-2013) που διεξάγεται με συνεργασία μεταξύ των πεδίων της αθλητικής ψυχολογίας, της σχολικής ΦΑ και της βιοχημείας της άσκησης. Οι προσπάθειες των ερευνητών εντοπίζουν στο να προσεγγιστεί το πρόβλημα του καπνίσματος διεπιστημονικά καθώς σα συμπεριφορά προβάλλει σύνθετη και πολύπλοκη και η μονοδιάστατη οπτική δεν προσφέρει πολλά στην επίλυσή του (Theodorakis, Goudas, Zourbanos, Jamurtas, & Hatzigeorgiadis, 2014). Με αφορμή αυτή την ανοικτότητα πνεύματος θα θέλαμε να σημειώσουμε ότι ο διάλογος επιβάλλεται να υπάρχει όχι μόνο διεπιστημονικά όπως υπογραμμίζεται από τον Theodorakis και συνεργάτες (2014) και τον Martens (1979) αλλά και διεπιστημολογικά.

Η πρόταση που υιοθετείται μέσα από το παρόν άρθρο είναι η εξής: με κριτήριο την επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ των επιστημόνων, για τον ερευνητή προέχει να κατανοήσει και να αποδώσει την ιδιαίτερη αντίληψη με την οποία ερμηνεύει τον κόσμο, παραδοχή που κατευθύνει και τις υπόλοιπες μεθοδολογικές αποφάσεις (Γκίβαλος, 2005). Υπό το πρίσμα αυτών των παραδοχών κάθε διάλογος στους κόλπους των ερευνητών θα πρέπει να τείνει προς τη διεύρυνση κι όχι την περιχαρακωση των οριζόντων της έρευνας στη ΦΑΑ. Χρησιμοποιώντας για άλλη μια φορά τη δύναμη της μεταφοράς (van Manen, 2014) θα θέλαμε να καταφύγουμε σε μια αναπαράσταση που αποδίδει το παραπάνω νόημα. Έστω ότι μία από τους συγγραφείς του παρόντος, η Ζωή, έχει επιλεκτική όραση με ιδιαίτερη ευαισθησία στο κίτρινο χρώμα και μόνο αυτό μπορεί να διαπεράσει τον αμφιβληστροειδή της. Για τα υπόλοιπα χρώματα είναι σα να έχει ανικανότητα. Αλληλεπιδρώντας με τους δύο άλλους συγγραφείς μπορεί να μην καταφέρει να δει καθαρά άλλα χρώματα που υπάρχουν χαρακτηριστικά για αυτούς· είναι επιλογή της όμως να αφεθεί στην ένταση του κόκκινου που ενδεχομένως ξεπηδάει από κάποιον από τους άλλους δύο και να διευρύνει το φάσμα της προς τις πορτοκαλί αποχρώσεις ή αντίστοιχα να αφεθεί στη βαθύτητα του μπλε που ίσως ριζώνει στο δεύτερο/στη δεύτερη και να αποκτήσει σταδιακή ευαισθησία στο αχνό πράσινο.

### Σημασία για τη Φυσική Αγωγή και την Ποιότητα Ζωής

Στην ερευνητική πράξη της ΦΑΑ είτε σιωπηρά είτε ηχηρά αντανακλάται ένας τρόπος αντίληψης της πραγματικότητας που διέπει το σκεπτικό του εκάστοτε ερευνητή. Αποτελεί σπουδαία αναγκαιότητα για όσους δραστηριοποιούμαστε στο ερευνητικό πεδίο να αναγνωρίζουμε τον τρόπο ο οποίος καθορίζει τις λεγόμενες επιστημολογικές παραδοχές και καθοδηγεί τις μεθοδολογικές αποφάσεις. Πολύ περισσότερο αναγνωρίζοντας αυτόν τον τρόπο ανοίγουμε κανάλια επικοινωνίας, κατανοούμε αμφίδρομα οι συνάδελφοι της κοινότητάς μας -και όχι μόνο- και επιτυγχάνουμε τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη. Η σύνδεση αυτή στηρίζει το επιστημονικό οικοδόμημα της ΦΑΑ στο παρόν και στο μέλλον.

### Βιβλιογραφία

- Armour, K. (2011). What is “sport pedagogy” and why study it? In K. Armour (Ed.), *Sport pedagogy an introduction for teaching and coaching* (pp. 11-23). England: Pearson Education.
- Armour, K. M. (2006). The way to a teacher’s heart: Narrative research in physical education. In *The handbook of physical education* (pp. 467-485). London: Sage.
- Barlas, A., Mantis, K., & Koustelios, A. (2010). Achieving positive word-of-mouth communication: The role of perceived service quality in the context of Greek ski-centers. *World Leisure Journal*, 52(4), 290-297.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. (R. Nice, Trans.). London: Routledge & Kegan Paul.
- Brunton, J. A. (2003). Changing hierarchies of power in physical education using sport education. *European Physical Education Review*, 9(3), 267-284.
- Carr, W., & Kemmis, S. (2004). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Routledge Falmer.
- Casey, A., Dyson, B., & Campbell, A. (2009). Action research in physical education: focusing beyond myself through cooperative learning. *Educational Action Research*, 17(3), 407-423.
- Christodoulidis, T., Papaioannou, A., & Digelidis, N. (2001). Motivational climate and attitudes towards exercise in Greek senior high school: A year-long intervention. *European Journal of Sport Science*, 1(4), 1-12.
- Chroni, S. (2011). A Long-term consulting tale in professional polo. *Journal of Excellence Mission Statement*, 3(15), 60-75.
- Chroni, S. A. (2001). The process of competitiveness in professional polo: A way to enhance performance. *Journal of Excellence*, (4), 60-75.
- Chroni, S., Diakaki, E., Perkos, S., Hassandra, M., & Schoen, C. (2013). What stresses coaches in competition and training? An exploratory inquiry. *International Journal of Coaching Science*, 7(1), 25-39.
- Devís Devís, J. (2006). Socially critical research perspectives in physical education. In D. Kirk, D. Macdonald, & M. O’Sullivan (Eds.), *The handbook of physical education* (pp. 37-58). London: Sage.
- Ennis, C. D., Solmon, M. A., Satina, B., Loftus, S. J., Mensch, J., & McCauley, M. T. (1999). Creating a sense of family in urban schools using the “Sport for Peace” curriculum. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70(3), 273-285.

- Evans, J., & Davies, B. (2006). The sociology of physical education. In D. Kirk, D. Macdonald, & M. O'Sullivan (Eds.), *The handbook of physical education* (pp. 109–122). London: Sage.
- Giannaki, C., Hadjigeorgiou, G., Karatzaferi, C., Pantzazris, M., Stefanidis, I., & Sakkas, G. (2014). Epidemiology, impact, and treatment options of restless legs syndrome in end-stage renal disease patients: an evidence-based review. *Kidney International*, 85(6), 1275–1282.
- Gorozidis, G., & Papaioannou, A. (2011). Teachers' self-efficacy, achievement goals, attitudes and intentions to implement the new Greek physical education curriculum. *European Physical Education Review*, 17(2), 231–253.
- Hassandra, M., Goudas, M., & Chroni, S. (2003). Examining factors associated with intrinsic motivation in physical education: a qualitative approach. *Psychology of Sport and Exercise*, 4(3), 211–223.
- Hassandra, M., Zourbanos, N., Kofou, G., Gourgoulis, K., & Theodorakis, Y. (2013). Process and outcome evaluation of the “No more smoking! It's time for physical activity” program. *Journal of Sport and Health Science*, 2(4), 242–248.
- Hatzigeorgiadis, A., Galanis, E., Zourbanos, N., & Theodorakis, Y. (2014). A self-talk intervention for competitive sport performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 26, 82–95.
- Hodkinson, P., Biesta, G., & James, D. (2008). Understanding learning culturally: Overcoming the dualism between social and individual views of learning. *Vocations and Learning*, 1(1), 27–47.
- Johnson, B. R., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come, 33(7), 14–26.
- Kavoura, A., Ryba, T. V., & Chroni, S. (2015). Negotiating female judoka identities in Greece: A Foucauldian discourse analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 17, 88–98.
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Oxon: Routledge.
- Kirk, D. (2011). Children learning in physical education: A historical overview. In K. Armour (Ed.), *Sport pedagogy an introduction for teaching and coaching* (pp. 24–38). England: Pearson Education.
- Kolovelonis, A., Goudas, M., & Gerodimos, V. (2011). The effects of the reciprocal and the self-check styles on pupils' performance in primary physical education. *European Physical Education Review*, 17(1), 35–50.
- Koukouris, K. (1991). Disengagement of advanced and elite Greek male athletes from organized competitive sport. *International Review for the Sociology of Sport*, 26(4), 289–309.
- Koukouris, K. (1994). Constructed case studies: Athlete's perspectives of disengaging from organized competitive sport. *Sociology of Sport Journal*, 11(2), 114–139.
- Makopoulou, K., & Armour, K. M. (2011). Physical education teachers' career-long professional learning: getting personal. *Sport, Education and Society*, 16(5), 571–591.
- Martens, R. (1979). About smocks and jocks. *Journal of Sport Psychology*, 1(2), 94–99.
- Morgan, W. J. (2006). Philosophy and physical education. In D. Kirk, D. Macdonald, & M. O'Sullivan (Eds.), *The handbook of physical education* (pp. 97–108). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Nilges, L. M. (1998). I thought only fairy tales had supernatural power: A radical feminist analysis of Title IX in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(2), 172–194.
- Oliver, K. L. (2001). Images of the body from popular culture: Engaging adolescent girls in critical inquiry. *Sport, Education and Society*, 6(2), 143–164.
- Paschalis, V., Nikolaidis, M., Theodorou, A., Giakas, G., Jamurtas, A., & Koutedakis, Y. (2010). Eccentric exercise affects the upper limbs more than the lower limbs in position sense and reaction angle. *Journal of Sport Sciences*, 28(1), 33–43.
- Pollatou, E., Bakali, N., Theodorakis, Y., & Goudas, M. (2010). Body image in female professional and amateur dancers. *Research in Dance Education*, 11(2), 131–137.
- Pope, C. (2006). Interpretive perspectives in physical education research. In D. Kirk, D. Macdonald, & M. O'Sullivan (Eds.), *The handbook of physical education* (pp. 21–36). Thousand Oaks: Sage.
- Ruiz, B. M., & Fernández-Balboa, J. (2005). Physical education teacher educators' personal perspectives regarding their practice of critical pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 24(3), 243–264.
- Sokolowski, R. (2003). *Εισαγωγή στη φαινομενολογία*. (Π. Κόντος, Μετ.). Πάτρα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών.
- Sparkes, A. C. (1992). The paradigms debate: An extended review and a celebration of difference. In A. C. Sparkes (Ed.), *Research in physical education and sport. Exploring alternative visions* (pp. 9–60). London: The Falmer Press.
- Tinning, R. (1992). Action research as epistemology and practice: Towards transformative educational practice in physical education. In A. C. Sparkes (Ed.), *Research in physical education and sport. Exploring alternative visions* (pp. 180–209). London: The Falmer Press.

- Theodorakis, Y., Goudas, M., Zourbanos, N., Jamurtas, A., & Hatzigeorgiadis, A. (2014). Exercise as a means for smoking and alcohol cessation: New trends in research. *Inquiries in Sport & Physical Education*, 12(3), 226-233.
- Tsigilis, N., Masmanidis, T., & Koustelios, A. (2009). University students: Satisfaction and effectiveness of campus recreation programs. *Recreational Sport Journal*, 33(1), 65-77.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. New York: State University of New York Press.
- Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice: Meaning giving methods in phenomenological research and writing*. California: Left Coast Press.
- Ward, P. (2006). The philosophy, science and application of behavior analysis in physical education. In D. Kirk, D. Macdonald, & M. O'Sullivan (Eds.), *The handbook of physical education* (pp. 3-20). London: Sage.
- Wright, J. (2006). Physical education research from postmodern, poststructural and postcolonial perspectives. In D. Kirk, D. Macdonald, & M. O'Sullivan (Eds.), *The handbook of physical education* (pp. 59-75). London.
- Zourbanos, N., Hatzigeorgiadis, A., Bardas, D., & Theodorakis, Y. (2013). The effects of a self-talk intervention on elementary students' motor task performance. *Early Child Development and Care*, 183(7), 924-930. <http://doi.org/10.1080/03004430.2012.693487>
- Zourbanos, N., Tzioumakis, Y., Araújo, D., Kalaroglou, S., Hatzigeorgiadis, A., Papaioannou, A., & Theodorakis, Y. (2015). The intricacies of verbalizations, gestures, and game outcome using sequential analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 18, 32-41.
- Αρμάος, Ρ. (2014). Συνέντευξη με την Ilene Wasserman. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, 31, 26-27.
- Γκίβαλος, Μ. (2005). *Επιστήμη, γνώση και μέθοδος*. Αθήνα: Νήσος.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2011). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. I. Θεωρία της διδασκαλίας. II. Στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Γ., & Γούδας, Μ. (1999). *Για μια καλύτερη διδασκαλία της φυσικής αγωγής. Θεσσαλονίκη: Σάλτο*.
- Πεκ, Σ. (1996). *Ο δρόμος ο λιγότερο ταξιδεμένος συνεχίζεται. Το ατελείωτο ταξίδι προς την πνευματική ανάπτυξη*. (Σ. Ανδρεοπούλου, Μετ.) (Κέδρος). Αθήνα.
- Χασάνδρα, Μ., & Γούδας, Μ. (2003). Κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας στην ποιοτική-ερμηνευτική έρευνα [Προκαταρκτική μορφή]. *Επιστημονική Επετηρίδα Της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 2, 31-47. Προσελάστηκε από [http://lab.pe.uth.gr/psych/images/stories/pdf/various/kritiria\\_egyrotitas\\_kai\\_aksiopistias\\_stin\\_poiotiki\\_ereyna.pdf](http://lab.pe.uth.gr/psych/images/stories/pdf/various/kritiria_egyrotitas_kai_aksiopistias_stin_poiotiki_ereyna.pdf), 03/05/2015, 14/05/2015.

---

**Υπεύθυνος έκδοσης:** Ελληνική Ακαδημία Φυσικής Αγωγής, **Υπεύθυνος συντακτικής επιτροπής:** Γιάννης Θεοδωράκης, **Επιμελητές έκδοσης:** Βάσω Ζήση, Βασίλης Γεροδήμος, Αντώνης Χατζηγεωργιάδης, Θανάσης Τσιόκανος, Αθανάσιος Τζιαμούρας, Γιώργος Τζέτζης, Θωμάς Κουρτέσης, Ευάγγελος Αλμπανίδης, Κων/να Δίπλα. **Διαχείριση-επιμέλεια-στοιχειοθεσία:** Στέφανος Πέρκος, Βασίλης Μπούγλας.

**Editor -in- Chief:** Hellenic Academy of Physical Education, **Head of the editorial board:** Yannis Theodorakis, **Editorial Board:** Vaso Zissi, Vasilis Gerodimos, Antonis Chatzigeorgiadis, Thanassis Tsiokanos, Athanasios Jamurtas, Giorgos Tzetzis, Thomas Kourtessis, Evangelos Albanidis, Konstantina Dipla. **Editorial management:** Stefanos Perkos, Vasilis Bouglas.