

Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό  
Τόμος 16 (3), 167 – 181  
Δημοσιεύτηκε: Οκτώβριος 2018



Inquiries in Sport & Physical Education  
Volume 16 (3), 167 – 181  
Released: October 2018

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

ISSN 1790-3041



## Διερεύνηση των Απόψεων Εκπαιδευτικών και Πανεπιστημιακών Ερευνητών σε Σχέση με τη Φυσική Αγωγή και την Εκπαίδευση των Προσφύγων

Ελευθερία Παπαγεωργίου, Νικόλαος Διγγελίδης, Ιωάννης Σύρμπας & Αθανάσιος Παπαϊωάννου

Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

### Περίληψη

Στην παρούσα έρευνα μελετήθηκαν οι απόψεις, η γνώση και οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής (ΦΑ) και πανεπιστημιακών ερευνητών, που αλληλεπιδρούν και διερευνούν τις ανάγκες των προσφύγων. Στην έρευνα συμμετείχαν 15 εκπαιδευτικοί και ερευνητές (8 και 7 αντίστοιχα) στον τομέα της ΦΑ και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Χρησιμοποιήθηκε ποιοτική μεθοδολογία, μέσω ημι-δομημένης συνέντευξης. Ο συνδυασμός του δείγματος επιλέχθηκε, προκειμένου να πλαισιωθεί το θέμα ολοκληρωτικά, δηλαδή, αντίστοιχα και από την θεωρητική (ερευνητές) και από την πρακτική του πλευρά (εκπαιδευτικοί). Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τις συνεντεύξεις, αναλύθηκαν με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων καταδεικνύουν ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι ερευνητές θεωρούν τη ΦΑ το πλέον κατάλληλο μάθημα για τη διευκόλυνση της προσαρμογής των αλλοδαπών μαθητών, λόγω της φύσης του μαθήματος και εκφράζουν την ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, προκειμένου να μπορούν να αντιμετωπίσουν σωστά τη διαπολιτισμική σχολική πραγματικότητα, με την οποία έρχονται αντιμέτωποι. Στη συνέχεια, έγινε προσπάθεια να περιγραφούν οι φραγμοί που εμποδίζουν τη ΦΑ να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο για τη διευκόλυνση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς επίσης, επιχειρήθηκε η αποτύπωση της σημερινής κατάστασης μέσα από την οπτική του δείγματος και τέλος, οι προσδοκίες τόσο των ερευνητών όσο και των καθηγητών ΦΑ για τη μελλοντική βελτίωση της υπάρχουσας κατάστασης.

Λέξεις κλειδιά: *συνεντεύξεις, διαπολιτισμική εκπαίδευση, Φυσική Αγωγή, εκπαιδευτικοί, αντιλήψεις*

## Research

### Exploring Teachers' and Academic Researchers' Opinion about Refugees' Education and Physical Education

Eleftheria Papageorgiou, Nikolaos Digelidis, Ioannis Syrmpas & Athanasios Papaioannou

Department of Physical Education & Sport Science, University of Thessaly

---

#### Abstract

The following study examines and presents the points of view, the perceptions as well as the knowledge of physical education teachers and academic researchers, who interact and investigate the needs of refugees. The method of qualitative research has been implemented. More specifically, semi-structured interview across fifteen teachers and researchers (8 and 7 respectively) involved in the field of physical as well as intercultural education. The method of thematic analysis has been used to analyze the data gathered from the interviews. Based on the data analysis, the results demonstrate that both teachers and researchers consider physical education to be -thanks to the course's nature- the most suitable course when it comes to facilitating the assimilation of foreign students. Both entities underline the need for teachers to be further trained, in order to properly deal with the intercultural school environment. Moreover, an effort has been made to describe the barriers which hinder the use of physical education as a means of facilitating intercultural education, an overview of the current state of the topic via the sample's perspective has been examined and, finally, the hopes and expectations of physical education teachers and researchers concerning future improvement have been presented.

Keywords: *interviews, intercultural education, physical education, teachers, perceptions*

---

## Εισαγωγή

Η Φυσική Αγωγή (ΦΑ) θεωρείται ένα μάθημα που προωθεί την κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών (Collins, 2011) και επειδή ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο σημερινό σχολείο, όπου πραγματοποιείται συνάντηση διαφόρων πολιτισμών και εθνοτήτων θεωρείται κομβικός (Dong, Day & Collaco, 2008), κρίνεται αναγκαία η διερεύνηση των στάσεων και των γνώσεων των εκπαιδευτικών ΦΑ σε θέματα παιδαγωγικής και πολιτισμικής ετερότητας, ώστε να γίνει σαφές το επίπεδο της πολιτισμικής τους επάρκειας κι ετοιμότητας.

Με βάση την τεράστια αυτή ανάγκη για μια πολιτισμική παιδαγωγική στο χώρο του σχολείου γενικότερα αλλά και της ΦΑ ειδικότερα (Kouli & Παραιοαννου, 2009), από την παρούσα έρευνα προκύπτει ότι η ΦΑ συνδέεται άμεσα με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, αφενός λόγω της ίδιας της φύσης του μαθήματος που χρησιμοποιεί την κίνηση, τις αθλοπαιδιές, το ρυθμό, την παράλληλη ανάπτυξη σωματικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών και αφετέρου σε μικρότερη έκταση τη γλώσσα, μπορεί να γίνει εργαλείο που όταν χρησιμοποιηθεί κατάλληλα, ανοίγει νέους δρόμους στην εκπαίδευση μιας πολυπολιτισμικής μαθητικής κοινότητας (Διγγελίδης, Θεοδωράκης, Ζέτου & Δήμας, 2006). Κρίνεται λοιπόν πιο εύκολο να εξαλειφθούν οι πολιτισμικές αντιθέσεις, καθώς η ανεπαρκής γνώση της γλώσσας δεν αποτελεί εμπόδιο στο μάθημα της ΦΑ, όπως στα υπόλοιπα μαθήματα (Wright, 2001).

Αφορμή για τη διεξαγωγή της έρευνας αποτέλεσε η τρέχουσα κατάσταση της ανερχόμενης διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, την οποία ολοένα και πιο συχνά καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί ΦΑ στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και οι προπονητές στα αθλητικά σωματεία. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση εμφανίζεται το 1977 στον ευρωπαϊκό χώρο, όταν η Επιτροπή Πολιτισμικής Συνεργασίας του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου δημιούργησε μια ομάδα εργασίας, σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, σε θέματα που αφορούσαν στην εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών. Υποστήριξαν λοιπόν, ότι η έννοια «διαπολιτισμική» περιλαμβάνει την αναγνώριση της αξίας, του τρόπου ζωής και των συμβολικών αναπαραστάσεων με τις οποίες ο άνθρωπος αλλά και η κοινωνία αναφέρονται στις σχέσεις τους με τους άλλους και με τον κόσμο. Επιπλέον, αναγνωρίζει τη σπουδαιότητα και την αλληλεπίδραση που συμβαίνει τόσο ανάμεσα στα διαφορετικά μέλη του ίδιου πολιτισμού, όσο και σε διαφορετικούς πολιτισμούς στο χώρο και στο χρόνο (Rollandi - Ricci, 1996). Έτσι, εφόσον η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι το είδος της εκπαίδευσης που εκτιμά τη διαφορετικότητα, είναι και αυτή που περιλαμβάνει και τις προοπτικές μιας ποικιλίας πολιτιστικών ομάδων (Santrock, 2001).

Για τη μελέτη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης χρησιμοποιούνται δύο θεωρητικά πλαίσια: (α) της αφομοίωσης και (β) του πλουραλισμού. Σύμφωνα με τους Rong και Preissle (2009), το κυρίαρχο μοντέλο στην έρευνα για τη διαπολιτισμικότητα και τη ΦΑ ήταν αυτό της αφομοίωσης, το οποίο υποστήριζε την εξάλειψη της εθνικής ταυτότητας και εστιάζοντας στη μονοπολιτισμική προοπτική, επεδίωκε τη διατήρηση της υπάρχουσας κοινωνικής δομής. Σε αντίθεση με το μοντέλο της αφομοίωσης, το πλουραλιστικό μοντέλο βασίζεται στις φιλοσοφικές ιδέες της ελευθερίας, της δικαιοσύνης και της ισότητας (Grant, Elsbree & Fondrie, 2004), όπου οι φιλοσοφικές ομάδες μπορούν να διατηρούν την πολιτισμική τους ταυτότητα, η οποία υποδηλώνει την αναγνώριση της εθνικότητας ως έναν νόμιμο τρόπο ομαδοποίησης στην κοινωνία. Το μοντέλο αυτό, αναδεικνύει την ποικιλία των στόχων, των διαδικασιών και των αποτελεσμάτων που υπάρχουν ανάμεσα σε διαφορετικές κοινότητες μεταναστών (Rong & Preissle, 2009).

Στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να δημιουργήσει μέσα στα σχολεία και μετέπειτα στην κοινωνία, το μικρόβιο των αξιών της δικαιοσύνης, της ισότητας και της ελευθερίας (Banks, 2002). Ο εκπαιδευτικός είναι ο σημαντικότερος συντελεστής στο σχολικό περιβάλλον προσανατολίζοντας τους μαθητές του στην ανάπτυξη του σεβασμού, της συνεργασίας και της υπευθυνότητας (Hellison, 2011). Αντιμετωπίζοντας λοιπόν τον άνθρωπο ολιστικά και επενδύοντας στην ανάπτυξη τόσο της ατομικής, όσο και της κοινωνικής του υπευθυνότητας, οι μαθητές καθοδηγούνται ως προς την καλλιέργεια της υπευθυνότητάς τους και διαμορφώνουν, μέσω της ΦΑ, ένα αξιακό σύστημα κατάλληλο για μελλοντικά συνειδητοποιημένες επιλογές (Hellison, 2011). Γι' αυτό και η εκπαίδευση, μέσα από το πρίσμα της διαπολιτισμικότητας, απαιτεί επαγγελματίες εκπαιδευτικούς που θα βοηθήσουν τους μαθητές τους, αφενός να κατανοήσουν και αφετέρου να εκτιμήσουν τις εθνικές διαφορές και τις φυλετικές ομάδες μέσα από μια πλουραλιστική προοπτική (Cherpyator-Thomson, 2001). Έτσι, αποκτούν τη λεγόμενη «πολιτισμική ικανότητα», δηλαδή την ικανότητα να κατανοούν και να συσχετίζονται με την μοναδικότητα του κάθε ατόμου, μέσα από τη διαφορετικότητα (Stuart, 2004).

Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί καλούνται λοιπόν να ενδυναμώσουν την αυτοεκτίμηση των μαθητών από διαφορετικούς πολιτισμούς, να εξαφανίσουν την παραφιλολογία σχετικά με την υπεροχή ή την υστέρηση ενός λαού, συγκριτικά με τους άλλους, σε σωματικό ή νοητικό επίπεδο και να βοηθήσουν τους μαθητές να επικοινωνούν και να αναλαμβάνουν ευθύνες, ως πολίτες μιας δημοκρατικής κοινωνίας με ισότητα δικαιωμάτων και υποχρεώσεων

(Hellison & Templin, 1991). Δεν θα πρέπει απλά να μαθαίνουν για άλλους πολιτισμούς, αλλά να έχουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί πρώτοι τη διάθεση να αλληλεπιδράσουν και να επικοινωνήσουν με μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και να εντάξουν τις εμπειρίες τους στο μάθημα, κάνοντάς το ακόμα πιο ενδιαφέρον (Cheryator-Thomson, 2001). Συνεπώς, η επιμόρφωση πάνω σε αυτά τα θέματα θα θεωρείται μέρος των εκπαιδευτικών υποχρεώσεών τους (Banks, 2002). Μιλώντας για τη διδασκαλία προσφύγων, το οποίο είναι ένα τεράστιο ζήτημα στη χώρα μας, αυτή συνάδει με τη συζήτηση σχετικά με τη φύση της γνώσης, την αυτο-αντανάκλαση των προσδοκιών και των στόχων της εκπαίδευσης και τη δέσμευση με τις πολιτικές δομές (Dryden-Peterson, 2017).

Ειδικότερα στη ΦΑ, που είναι ένα μάθημα που επιδρά και στη σχολική απόδοση των μαθητών, αλλά και στη συμπεριφορά και την κοινωνική τους ζωή, είναι πιο εύκολο να μειωθούν οι πολιτισμικές διαφορές (Wright, 2001). Όμως, η πολιτιστική επαφή και τα ανταγωνιστικά παιχνίδια χωρίς κοινωνική διδασκαλία, δεν επαρκούν για τη μείωση των στερεοτύπων (Bennet, 2008). Μέσα από έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί με βάση τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και με έμφαση στην κοινωνική μάθηση, έχουν παρατηρηθεί θετικά αποτελέσματα στην αύξηση της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών, ανεξάρτητα από την εθνική τους προέλευση (Martinek, Schilling & Johnson, 2001).

Θέτοντας λοιπόν ως προτεραιότητα τις ανάγκες των μαθητών, το σεβασμό των δικαιωμάτων και των συναισθημάτων των άλλων, την προαγωγή της ανθρώπινης αξιοπρέπειας και τη θετική σχέση με τους άλλους, μπορούμε να προσεγγίσουμε το πολυπολιτισμικό περιβάλλον με τέτοιο τρόπο, ώστε να το μετατρέψουμε σε διαπολιτισμικό. Σύμφωνα με τον Fuchs (2001) άλλωστε, η διαπολιτισμική εκπαίδευση απευθύνεται με τον ίδιο τρόπο σε παιδιά από το ίδιο ή και διαφορετικά κράτη. Θέτει ως βάση την επικοινωνία και εκφράζεται ως καθολική παιδαγωγική αρχή, η οποία εφαρμόζεται πάντα και όχι μόνο σε συγκεκριμένες περιπτώσεις.

Η αλληλεπίδραση των διαφορετικών πολιτισμών είναι συνεχής και αυξανόμενη σε πολλές χώρες όπως στις Ηνωμένες Πολιτείες, στον Καναδά και σε πολλές Ευρωπαϊκές χώρες, όπως η Ολλανδία, η Γαλλία και η Σουηδία, που αντιμετωπίζουν πολλές αλλαγές, λόγω του αυξανόμενου ποσοστού αλλοδαπών μαθητών (Bennet, 2003). Την τελευταία δεκαετία, η Ελλάδα έχει βιώσει μία οικονομική κρίση το 2010 και μια προσφυγική κρίση το 2015 (Nagy, 2018) και έχει παρατηρηθεί ότι αυτές οι δύο μορφές κρίσης αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους (Cabot, 2016). Στην Ελλάδα, από το 2006 έως το 2011 μετά την επίσημη απογραφή πληθυσμού, καταγράφηκαν περίπου 200.000 αλλοδαποί (Ελληνική Στατιστική Αρχή, 2014) και από το 2013 έως και σήμερα, πάνω από 180.000 άνθρωποι έχουν ζητήσει άσυλο, σύμφωνα με το Υπουργείο Μεταναστευτικής Πολιτικής. Η Ελλάδα γίνεται η κύρια είσοδος μεταναστών λόγω των εκτεταμένων χερσαίων και παράκτιων συνόρων της (Cheliotis, 2014) και ως αποτέλεσμα, συμπεραίνουμε πως η αυξανόμενη αυτή μεταναστευτική ροή, δημιουργεί νέες ανάγκες τόσο στην κοινωνία, όσο και στους εκπαιδευτικούς κόλπους της. Σύμφωνα με τη μελέτη του Migration Policy Group (2010), για τη βελτίωση της θέσης των μεταναστών αναγκαία στοιχεία είναι η εξάλειψη των ανισοτήτων, η ένταξή τους στο νέο περιβάλλον και η απόκτηση προσόντων. Για την επίτευξη αυτών των στόχων, η πολιτική ένταξης ορίζει την εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, την εκπαίδευση και την καταπολέμηση των διακρίσεων και των ρατσιστικών συμπεριφορών ανάμεσα στους βασικούς άξονες τους οποίους θέτει.

Η Ελλάδα είναι μία χώρα που δέχεται αυξανόμενο αριθμό αλλοδαπών μαθητών, η πλειοψηφία των οποίων παρακολουθεί μαθήματα σε γενικά σχολεία, δημιουργώντας έναν πολυπολιτισμικό μαθητικό πληθυσμό (Triantafyllidou, Gropas & Eliame, 2007) και το εκπαιδευτικό της σύστημα είναι ανοιχτό σε όλα τα παιδιά μεταναστών και προσφύγων, ενώ προβλέπονται, αφενός σχολεία που λαμβάνουν υπόψη τις πολιτιστικές ιδιαιτερότητες των μαθητών, τα λεγόμενα Διαπολιτισμικά Σχολεία και αφετέρου δομές υποδοχής και υποστήριξης των μεταναστών, όπως είναι τα τμήματα υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα (Μπόμπας, 2001). Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο λοιπόν και εξαιτίας της πολιτισμικής αυτής ποικιλομορφίας, είναι επιτακτική η ανάγκη εφαρμογής μιας παιδαγωγικής περισσότερο πολιτισμικής, καθώς οι νέες γενιές διαπαιδαγωγούνται μέσω αυτής και έτσι διαμορφώνεται το σύστημα αξιών μιας χώρας, καλλιεργείται ο πολιτισμός, η κουλτούρα και η συνείδηση του λαού (Κούλη & Παπαϊωάννου, 2006). Η διαπολιτισμική παιδαγωγική βρίσκει τις ρίζες της στο θεωρητικό πλαίσιο που ανέπτυξε η Ladson-Billings (1995), το οποίο διέπεται από τρία βασικά κριτήρια: (α) την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών, (β) την πολιτιστική κατάρτιση των εκπαιδευτικών και (γ) την ανάπτυξη κοινωνικοπολιτικής συνείδησης στους μαθητές. Καθιστά λοιπόν καθήκον των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιούν την πολιτιστική κληρονομιά των μαθητών τους ως μέσο για την επίτευξη της μάθησης (Ladson-Billings, 1995).

Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν, σκοπός της έρευνας αυτής ήταν να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των πανεπιστημιακών ερευνητών στο χώρο της ΦΑ, ως προς την υπάρχουσα κατάσταση, σχετικά με τη μαζική εισροή προσφύγων, εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος, στο πλαίσιο της διαπολιτισμικότητας και της

ΦΑ. Επιπλέον, επιχειρείται η καταγραφή των απόψεών τους σχετικά με την επάρκεια των γνώσεων των εν ενεργεία εκπαιδευτικών ΦΑ σε θέματα πολιτισμικής ετερότητας, καθώς και οι προσδοκίες τους για ένα επαρκές επιμορφωτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα.

### *Ερευνητικά ερωτήματα*

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να δώσει απάντηση σε ένα κύριο ερώτημα «Τι χρειάζεται ή αξίζει να γίνει ώστε να είναι σε θέση η σύγχρονη ΦΑ να μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες της εκπαίδευσης των παιδιών-προσφύγων;». Περαιτέρω, επιχειρείται να δοθεί μια απάντηση στα παρακάτω ερωτήματα, τα οποία προέκυψαν με βάση το γεγονός ότι σε πολλές Ευρωπαϊκές χώρες, ενώ τα σχολεία και τα αθλητικά σωματεία παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στη διαπολιτισμικότητα, παρ' όλα αυτά υπάρχει έλλειψη καθοδήγησης και κατάλληλου διδακτικού υλικού (Gasparini & Cometti, 2010):

1) Υπάρχει σύνδεση της ΦΑ με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και συγκεκριμένα στην εκπαίδευση των παιδιών-προσφύγων; Αν ναι, γιατί;

2) Ποια είναι η κατάσταση που επικρατεί εντός σχολικού πλαισίου συγκριτικά με το μάθημα της ΦΑ και τα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα;

3) Ποια είναι η τρέχουσα κατάσταση εκτός σχολικού πλαισίου (αθλητικά σωματεία) σχετικά με τη ΦΑ και τα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα;

4) Ποια είναι τα στοιχεία που διευκολύνουν και αντίστοιχα δυσχεραίνουν τη σύνδεση διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ΦΑ;

5) Είναι το υπάρχον εκπαιδευτικό προσωπικό γνωστικά έτοιμο να υποδεχτεί και να εντάξει τα παιδιά-προσφύγων στη ΦΑ;

### **Μεθοδολογία**

#### *Δείγμα*

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 15 άτομα, εκ των οποίων οι 8 (53,4%) ήταν εκπαιδευτικοί ΦΑ σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας και οι 7 (46,6%) ήταν ερευνητές στον ακαδημαϊκό χώρο, με ενασχόληση στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ιδιαίτερα στο κομμάτι των προσφύγων, μέσα από το πρίσμα της ΦΑ. Το δείγμα αντλήθηκε συνολικά από 4 διαφορετικούς νομούς της Ελλάδας, συγκεκριμένα από τους νομούς Τρικάλων, Καρδίτσας, Αττικής και Κομοτηνής και από δύο διαφορετικά Τμήματα Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού της χώρας (Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας και Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης). Σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία, από το συνολικό δείγμα οι 11 ήταν άντρες και οι 4 γυναίκες, με 5 από αυτούς να έχουν πτυχίο Α.Ε.Ι. Σχολής Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, 3 να είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών και 7 κάτοχοι διδακτορικού τίτλου. Στον Πίνακα 1, φαίνονται αναλυτικότερα τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων. Για τη διεξαγωγή της έρευνας χορηγήθηκε σχετική άδεια από την επιτροπή Βιοηθικής και Δεοντολογίας της Σχολής Επιστημών Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

**Πίνακας 1.** Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων.

	Πανεπιστημιακοί Ερευνητές	Εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής
Φύλο	Άντρες: 6 Γυναίκες: 1	Άντρες: 5 Γυναίκες: 3
Μορφωτικό επίπεδο	Μεταπτυχιακό δίπλωμα: 1 Διδακτορικό: 6	Πτυχίο Α.Ε.Ι: 5 Μεταπτυχιακό δίπλωμα: 2 Διδακτορικό: 1
Σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση	Εντός σχολείου: 5 Αθλητικά σωματεία: 2	Εντός σχολείου: 6 Αθλητικά σωματεία: 2
Σύνολο	7	8

#### *Διαδικασία*

Οι συμμετέχοντες στο σύνολό τους, πριν τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, ενημερώθηκαν για τις ανάγκες της έρευνας και από τη στιγμή που δέχτηκαν οι ερωτώμενοι να λάβουν μέρος, ενημερώθηκαν για τη διάρκεια της συνέντευξης ώστε να υπάρχει άνεση χρόνου.

Στην αρχή της συνέντευξης δίνονταν στον κάθε συμμετέχοντα μια ενημερωτική επιστολή, στην οποία αναγράφονταν όλες οι πληροφορίες για το σκοπό της έρευνας και ενημερώνονταν για το απόρρητο των στοιχείων και της ανωνυμίας (Kvale, 1996). Συγχρόνως, το έγγραφο αυτό αποτελούσε και έντυπο συγκατάθεσης, στο οποίο ο εθελοντής ενυπόγραφα αποδέχονταν τη συμμετοχή του στην έρευνα. Στη συνέχεια δίνονταν η δυνατότητα διακοπής της συνέντευξης στο σημείο που ο ερωτώμενος δεν θα αισθανόταν άνετα ή ότι ακόμα και αν αρχικά καταγράφονταν κάποιες απόψεις του, μπορούσε να ζητήσει να μη δημοσιοποιηθούν (Παρασκευόπουλος, 1993; Κυριαζή, 2002).

Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης δεν παραβρίσκονταν άλλα άτομα, λόγω του απορρήτου, αλλά και επειδή υπήρχε πιθανότητα να επηρεάσουν τις απαντήσεις των συνεντευξιαζόμενων (Κυριαζή, 2002) και όλοι οι ερωτώμενοι αντιμετωπίστηκαν με σεβασμό και δικαιοσύνη (Briggs, 1986). Όλες οι απαντήσεις καταγράφηκαν σε μαγνητόφωνο εγγραφής σε ψηφιακή μνήμη, ώστε να μπορέσουν να αναλυθούν με μεγαλύτερη συστηματικότητα και σε βάθος οι απαντήσεις, μετά την απομαγνητοφώνηση (Παρασκευόπουλος, 1993; Κυριαζή, 2002; Χασάνδρα & Γούδας, 2004). Η κάθε ερώτηση δεν αναφέρονταν σε περισσότερα του ενός θέματα, ήταν σύντομη, η διατύπωσή της δεν προέτρεπε τον ερωτώμενο προς μία συγκεκριμένη απάντηση και δεν προϋπόθετε γνώσεις, που πιθανόν δεν είχε (Παρασκευόπουλος, 1993; Κυριαζή, 2002; Χασάνδρα & Γούδας, 2004).

Καθ' όλη τη διάρκεια των συνεντεύξεων και λόγω της χρήσης του μαγνητοφώνου, υπήρχε η δυνατότητα της παράλληλης χρήσης σημειώσεων με παρατηρήσεις που προκύπταν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης και γινόταν καταγραφή των σχετικών με την έρευνα στοιχείων (Χασάνδρα & Γούδας, 2004), αφού για κάποιες από τις λεκτικές εκφράσεις δεν υπάρχει η δυνατότητα να αποδοθούν σε γραπτό λόγο (Κυριαζή, 2002). Ο συνδυασμός του μαγνητοφώνου με τη χρήση των σημειώσεων ήταν χρήσιμος, διότι στις σημειώσεις καταγράφηκαν πληροφορίες οι οποίες δεν αποκαλύπτονται στο απομαγνητοφωνημένο κείμενο, όπως π.χ. η έκφραση του προσώπου των ερωτώμενων όταν ανέφεραν την ελλιπή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ΦΑ σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η διακύμανση της διάρκειας της συνάντησης με κάθε συνεντευξιαζόμενο (ενημέρωση, συμπλήρωση έντυπου συγκατάθεσης και συνέντευξη) ήταν από 50 έως 60 λεπτά, ανάλογα με τη ροή της συζήτησης και το βαθμό προσέγγισης του θέματος και ήταν ένα χρονικό περιθώριο το οποίο είχε τεθεί εξ' αρχής.

Το είδος που χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν η ποιοτική, σε βάθος διερευνητική (Rossman & Rallis, 1998), διότι θεωρήθηκε η καταλληλότερη αναφορικά με τη συγκέντρωση πληροφοριών του θέματος που διερευνήθηκε. Σύμφωνα με τον Bird και τους συνεργάτες του (1999), η ποιοτική έρευνα αποβλέπει στο «να ανακαλύψει τις απόψεις του ερωτώμενου πληθυσμού, εστιάζοντας στις οπτικές γωνίες υπό τις οποίες τα άτομα βιώνουν και αισθάνονται τα γεγονότα» (Bird, Hammersley, Gomm & Woods, 1999, σελ. 320). Η προσέγγιση που επιλέχθηκε για την έρευνα αυτή ήταν η φαινομενολογική, καθώς στόχος ήταν η διερεύνηση συγκεκριμένου φαινομένου μέσα στην κοινωνία, των στερεοτύπων δηλαδή στο περιβάλλον του σχολείου-αθλητικής δραστηριότητας από την οπτική των εκπαιδευτικών ΦΑ-προπονητών.

Ως προς το είδος χρησιμοποιήθηκε η μορφή της ημι-δομημένης συνέντευξης, η οποία χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων με συγκεκριμένο αριθμό και περιεχόμενο, αλλά με μεγάλη ευελιξία ως προς τη σειρά τους και την τροποποίηση του περιεχομένου τους ανάλογα με τον ερωτώμενο (Robson, 2011). Η συνέντευξη είναι ένα από τα βασικότερα εργαλεία ποιοτικής μεθόδου και ίσως η πιο διαδεδομένη μέθοδος άντλησης ποιοτικού υλικού και πληροφοριών στις κοινωνικές επιστήμες (Breakwell, 1995; Stewart & Cash, 1991; Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης & Γούδας, 2003; Ιωσηφίδης, 2008) και ως εκ τούτου, η πιο διαδεδομένη μέθοδος συλλογής πληροφοριών στις φαινομενολογικές έρευνες (Smith, Flowers & Larkin, 2009).

Με τη συνέντευξη, καταγράφεται η βιωματική εμπειρία του ερωτώμενου και οι απόψεις του σχετικά με το υπό διερεύνηση φαινόμενο, καθώς επιτρέπει τη σε βάθος εξερεύνηση των αιτιών και των λόγων κάποιων στάσεων και συμπεριφορών, αφού εμπεριέχει τη δυναμική της συζήτησης (Ζαφειρόπουλος, 2015). Η ημι-δομημένη συνέντευξη χαρακτηρίζεται από την ευελιξία και την προσαρμοστικότητα, ως προς τον τρόπο και τη σειρά που θα τεθούν τα ερωτήματα και τα θέματα τα οποία θα συζητηθούν. Ο ερευνητής μπορεί να αλλάξει τη ροή της συνέντευξης, προσθέτοντας ή αφαιρώντας ερωτήσεις, που δεν είχε τη δυνατότητα να προβλέψει κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού, ανάλογα με το υποκείμενο της συνέντευξης και τις εμπειρίες που καταθέτει κατά τη διάρκεια της συνομιλίας τους (May, 2001).

Ως μέθοδος παραγωγής των δεδομένων κατά τη διαδικασία της συνέντευξης επιλέχθηκε η μέθοδος καταγραφής με τεχνικά μέσα (μαγνητόφωνο). Με την έναρξη της έρευνας, διαμορφώθηκαν χειρόγραφα και ηλεκτρονικά αρχεία, με σκοπό τη συλλογή, ταξινόμηση και ανάλυση δεδομένων.

### *Σχεδιασμός της ημι-δομημένης συνέντευξης*

Οι άξονες προβληματισμού που τέθηκαν εξ' αρχής και η αντανάκλαση των στόχων της έρευνας με μορφή ερωτήσεων, αποτυπώθηκαν σε δύο ερωτηματολόγια συνέντευξης, με κοινή όμως δομή, ένα για το δείγμα των επτά ερευνητών και ένα για το δείγμα των οκτώ εκπαιδευτικών ΦΑ και αποτέλεσαν το κύριο μέσο επικοινωνίας μεταξύ ερευνητή και υποκειμένου (Κομίλη, 1989). Τα δύο ερωτηματολόγια, αποτελούνταν από 18 ερωτήσεις για τους ερευνητές, κλειστής και ανοιχτής μορφής, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα ελεύθερης διατύπωσης από τον ερωτώμενο (Κυριαζή, 2002) και από 24 ερωτήσεις, επίσης κλειστής και ανοιχτής μορφής, για τους εκπαιδευτικούς ΦΑ. Η δομή των ερωτήσεων είναι ίδια και στα δύο ερωτηματολόγια συνέντευξης, ενώ υπάρχουν μικρές διαφοροποιήσεις, ανάλογα με την ιδιότητα του συνεντευξιζόμενου. Οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου χρησιμοποιήθηκαν για να διερευνηθούν οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις σε συνδυασμό με τις εμπειρίες και τις γνώσεις τους (Patton, 2002) στο συγκεκριμένο τομέα.

Τα ερωτηματολόγια και των δύο συνεντεύξεων αποτελούνταν από πέντε θεματικές περιοχές, το «Γενικό υπόβαθρο», το «Πλαίσιο μετά το σχολείο», το «Πλαίσιο εντός σχολείου», τις «Ευκολίες και φραγμούς για τη χρήση της ΦΑ ως εργαλείο» και τις «Ανάγκες, ευχές κι επιθυμίες για ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα». Στη θεματική «Γενικό Υπόβαθρο», οι συμμετέχοντες ανέφεραν το μορφωτικό τους επίπεδο, αν η σχέση τους με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ήταν εντός ή εκτός σχολικού πλαισίου και αν θεωρούν ότι η ΦΑ συνδέεται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στη συνέχεια, στο «Πλαίσιο μετά το σχολείο», οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν για τη γνώμη τους σχετικά με το αν τα αθλητικά σωματεία είναι κατάλληλα περιβάλλοντα για την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών, ποιο είναι το καθεστώς λειτουργίας τους και αν έχουν εμπειρία με το χώρο αυτό σε σχέση με αλλοδαπούς μαθητές.

Έπειτα, στο «Πλαίσιο εντός σχολείου», έγινε αναφορά στον τρόπο λειτουργίας του σχολείου σε σχέση με τα παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, αν η συμμετοχή τους ήταν το ίδιο ενεργή στο μάθημα της ΦΑ σε σχέση με τα παιδιά των γηγενών και ποιες ήταν οι εμπειρίες τους από τη συνεργασία τους με τα παιδιά αυτά. Όσον αφορά στις «Ευκολίες και φραγμούς για τη χρήση της ΦΑ ως εργαλείο», οι συμμετέχοντες έδωσαν την οπτική τους αναφορικά με τα στοιχεία αυτά που από τη μία διευκολύνουν και από την άλλη δυσχεραίνουν τη χρήση της ΦΑ ως εργαλείο για την προσαρμογή και ενσωμάτωση των αλλοεθνών μαθητών. Στον τελευταίο θεματικό άξονα «Ανάγκες, ευχές κι επιθυμίες για ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα», οι συμμετέχοντες διατύπωσαν τον τρόπο με τον οποίο θα ήθελαν να πλαισιωθεί ένα ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που θα τους παρέχει τη δυνατότητα πολύπλευρης και οργανωμένης προσέγγισης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσω του αντικείμενου τους.

Οι θεματικές αυτές δημιουργήθηκαν με βάση τους στόχους της παρούσας έρευνας, που αφορούν στη διερεύνηση αφενός της ήδη υπάρχουσας κατάστασης εντός και εκτός σχολικού πλαισίου αλλά και τις πεποιθήσεις των συμμετεχόντων ως προς τη σύνδεση ΦΑ και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

### *Έλεγχος αξιοπιστίας*

Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας των συνεντεύξεων, πραγματοποιήθηκε η απομαγνητοφώνηση, η οποία μετέτρεψε τον προφορικό λόγο σε γραπτό κείμενο, ώστε να αναλυθούν με μεγαλύτερη συστηματικότητα και σε βάθος οι απαντήσεις. Η καταγραφή των πληροφοριών αμέσως μετά το τέλος της συνέντευξης έχει αναγνωριστεί ως ένας από τους τρόπους παραγωγής αξιόπιστων δεδομένων για την ανάλυση (Saunders, Lewis & Thornhill, 2000). Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας της απομαγνητοφώνησης δημιουργήθηκαν τρία αρχεία: (α) του ηχητικού υλικού, (β) της κατά λέξη μετατροπής του προφορικού λόγου σε γραπτό, δηλαδή το απομαγνητοφωνημένο κείμενο που αποτελείται από ερωτήσεις και απαντήσεις και (γ) ένα αρχείο στο οποίο για λόγους προστασίας της ανωνυμίας, τα ονόματα των εθελοντών δεν αναφέρονται. Στη θέση αυτών αναφέρεται η ιδιότητά τους, με τη χρήση των γραμμάτων "Α.Ε." για τους ακαδημαϊκούς ερευνητές και "Ε.Φ.Α." για τους εκπαιδευτικούς ΦΑ, τα οποία συνοδεύονται από ψευδώνυμα και έναν αύξοντα αριθμό από το 1 έως 7 για τους πρώτους και 1 έως 8 για τους δεύτερους, που αντιστοιχεί σε καθέναν από τους συμμετέχοντες στη διαδικασία. Τα αρχεία αυτά φυλάσσονται ως μία από τις μεθόδους διασφάλισης της αξιοπιστίας - φερεγγυότητας της έρευνας (Χασάνδρα & Γούδας, 2004). Οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα, να αποσυρθούν ανά πάσα στιγμή μετά την έναρξη της έρευνας (Cohen, Manion & Morrison, 2008) και να ακούσουν το περιεχόμενο των ηχογραφήσεων μετά την ολοκλήρωση της συνέντευξης, εφόσον το επιθυμούσαν, ώστε με την τεχνική αυτή να βεβαιώνονταν για τη γνησιότητα των λεγομένων τους (Κυριαζή, 2002; Παρασκευόπουλος, 1993; Χασάνδρα & Γούδας, 2004). Η αξιοπιστία της έρευνας διασφαλίστηκε επίσης και με τις εξής τεχνικές: (α) τις καθιερωμένες ερευνητικές μεθόδους, (β) το ιστορικό και την εμπειρία των ερευνητών, (γ) την ανεξάρτητη ανάλυση και αξιολόγηση των δεδομένων από τους δύο ερευνητές και μετά από τη σύγκριση των διαφορών την κατάληξη σε κοινά συμπεράσματα και (δ) τις τακτικές που βοηθούν στη

Παπαγεωργίου κ.α. / Αναζητήσεις στη Φ.Α. & τον Αθλητισμό, 16 (2018), 167 – 181

διασφάλιση της ειλικρίνειας από τους ερωτώμενους (Shenton, 2004). Τέλος, ελέγχθηκε η αξιοπιστία των κατηγοριοποιημένων με τους κωδικούς πληροφοριών από άλλο ερευνητή «γνώστη της περιοχής και της μεθόδου έρευνας, άσχετο όμως με τη συγκεκριμένη έρευνα» (Χασάνδρα & Γούδας, 2004:39).

### *Ανάλυση δεδομένων*

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, αναλύθηκαν με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης (Boyatzis, 1998; Παπαϊωάννου, Θεοδωράκης & Γούδας, 2003), μία διαδικασία εντόπισης, ανάλυσης και αναφοράς των διαφόρων θεμάτων που προκύπτουν μέσα από τα δεδομένα (Braun & Clarke, 2006) και κωδικοποίησης των ποιοτικών πληροφοριών σε τρία στάδια και η οποία έγινε ως εξής: τα καταγεγραμμένα δεδομένα, διαβάστηκαν προσεκτικά και πολλές φορές από την ερευνήτρια, ώστε να επιλεγούν τα σημεία-κλειδιά των συνεντεύξεων, έγινε κατανόηση του κειμένου με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα - επικεντρώνοντας στα βασικά θέματα ώστε να βρεθούν κοινά σημεία μεταξύ των συμμετεχόντων - και έγιναν σύντομες σημειώσεις στο περιθώριο, σχετικά με τη φύση της πληροφορίας που κάθε φορά εντοπιζόνταν. Τα στοιχεία αυτά κατηγοριοποιήθηκαν και κωδικοποιήθηκαν με ετικέτα-χαρακτηρισμό, ανάλογα με την αναφορά τους στο ίδιο θέμα. Με τον τρόπο αυτό, οι απαντήσεις για κάθε ένα θέμα-ερώτηση από διαφορετικά άτομα, δημιούργησαν μία κατηγορία-κωδικό που ανέδειξε τις διαφορικές, για κάθε θέμα, απόψεις των ερωτώμενων. Στη συνέχεια, ταξινομήθηκαν ανάλογα με τη σημαντικότητα της πληροφορίας τους και επανεξετάστηκαν οι κωδικοί, ώστε να ελεγχθεί η συμβατότητά τους με τα δεδομένα-πληροφορίες που συλλέχθηκαν.

### **Αποτελέσματα**

#### *Σύνδεση ΦΑ και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης-παιδιά προσφύγων*

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε στη διερεύνηση των πεποιθήσεων των συμμετεχόντων σχετικά με το αν υπάρχει σχέση μεταξύ διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ΦΑ και εάν ναι, κατά τη γνώμη τους που αυτή οφείλεται. Οι απαντήσεις τους συμφωνούσαν στο 100% ότι υπάρχει σύνδεση διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ΦΑ, εφόσον πλέον ζούμε σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία και η ΦΑ είναι ένα μάθημα που χρησιμοποιεί το ομαδικό πνεύμα, την κίνηση, τις αθλοπαιδιές, το ρυθμό και δεν χρειάζεται σε μεγάλο βαθμό η γλώσσα για να επιτευχθεί η επικοινωνία. Αντί αυτής, μπορεί να χρησιμοποιηθούν κωδικοποιημένα σήματα, απλές λέξεις σε κοινή διεθνή γλώσσα ή ακόμα και η γλώσσα του σώματος. Χαρακτηριστικές φράσεις των εκπαιδευτικών ΦΑ ήταν πως «Η φυσική αγωγή έχει κάποια πλεονεκτήματα, τα οποία δίνουν τη δυνατότητα σε παιδιά διαφορετικών εθνοτήτων να προσαρμοστούν σε ένα σχολείο μέσω του ρυθμού, της κίνησης, του παιχνιδιού, πράγμα που δεν υπάρχει μέσα στην τάξη», όπως είπε ο Αριστοτέλης, αλλά και πως «Υπάρχει σύνδεση, γιατί είναι πιο ελεύθεροι οι άνθρωποι να εκφραστούν με τη ΦΑ, τις δραστηριότητες...με τη γλώσσα του σώματος, την κίνηση, να έρθουν σε επαφή, να επικοινωνήσουν οι άνθρωποι», όπως ανέφερε ο Νεύτωνας. Ανάλογες ήταν και οι απόψεις των ερευνητών, όπως του Νέστορα που τόνισε πως «Συμμετέχουν εύκολα, οι κανονισμοί είναι κατανοητοί και είναι κοινοί παντού, οπότε είναι πολύ πιο εύκολο, τα παιδιά χωρίς να χρειάζεται επικοινωνία λεκτική.. πολλές αναλύσεις κι εξηγήσεις, να ενσωματωθούν», αλλά και του Γιώργου που υποστήριξε πως «Είναι ο βιωματικός χαρακτήρας της ΦΑ. και τα αντικείμενα του μαθήματος που δίνουν την ευκαιρία για κοινωνική αλληλεπίδραση».

Συνοψίζοντας, μέσα από τη ΦΑ είναι πιο εύκολο να καλλιεργηθούν αξίες όπως ο σεβασμός, η υπευθυνότητα και η συνεργασία, πράγμα που συνδέει τους ανθρώπους μεταξύ τους πιο εύκολα, ανεξάρτητα από το πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο ανήκουν. Συνεπώς, το μάθημα της ΦΑ είναι πιο προσιτό από άλλα μαθήματα για αλλοεθνείς μαθητές και εκτός του ότι γίνεται πιο εύκολο γι' αυτούς να συμμετέχουν, να επικοινωνούν, να μαθαίνουν κανόνες, να δημιουργούν συμπεριφορικά μοτίβα και να διασκεδάζουν, το μάθημα αυτό δημιουργεί ένα διάυλο καλύτερης επικοινωνίας και συμμετοχής των μαθητών αυτών και με τα άλλα μαθήματα.

#### *Πλαίσιο εντός σχολείου: Κατάλληλότητα του σχολείου ως περιβάλλον διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για τα παιδιά-προσφύγων*

Προχωρώντας στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, αναφορικά με το αν το σχολείο είναι κατάλληλο περιβάλλον για την ενσωμάτωση των αλλοεθνών μαθητών και ποια είναι η τρέχουσα κατάσταση εντός σχολικού περιβάλλοντος σχετικά με το μάθημα της ΦΑ και τους αλλοεθνείς μαθητές, 7 άτομα (5 εκπαιδευτικοί ΦΑ και 2 ερευνητές) από τους 15 συμμετέχοντες στην έρευνα, υποστηρίζουν ότι το σχολείο είναι ένα κατάλληλο περιβάλλον για να επιτευχθεί η ένταξη των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο. Συγκεκριμένα, από



τους εκπαιδευτικούς ΦΑ, όπως η Παγώνα, ειπώθηκε πως «Το σχολείο είναι το πιο κατάλληλο μέρος, γιατί ο καθένας συνυπάρχει, με όλα τα χαρακτηριστικά του τα διαφορετικά, τα θρησκευτικά, τα πολιτισμικά και τα λοιπά... και αυτό είναι πλούτος». Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, αυτό συμβαίνει διότι υπάρχει οργάνωση, οι μαθητές έχουν να δουλέψουν με εκπαιδευτικούς που έχουν παιδαγωγικές γνώσεις και εμπειρία, καθώς επίσης εφόσον υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ ατόμων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα αυτό είναι ένα κέρδος για όλους, μαθητές και εκπαιδευτικούς. Έτσι, όλα αυτά συνεισφέρουν στη θετική αντιμετώπιση των αλλοεθνών μαθητών και στη μετατροπή του σχολείου σε ένα κατάλληλο περιβάλλον για την ένταξή τους.

Επίσης, 1 εκπαιδευτικός ΦΑ και 1 ερευνητής θεωρούν ότι το σχολείο θα ήταν το πλέον κατάλληλο περιβάλλον για να επιτευχθεί η ένταξη των ατόμων αυτών, εάν υπήρχε η κατάλληλη μέριμνα, ώστε μέσα από ειδικά προγράμματα ένταξης να ολοκληρωνόταν σωστά αυτή η διαδικασία. Αυτό προκύπτει από τα λόγια της Αριάδνης (Ε.Φ.Α.), η οποία ισχυρίστηκε πως «Θεωρώ ότι είναι, αλλά πρέπει να υπάρχει κάποια μέριμνα, δεν μπορούμε τα παιδάκια όπως γίνεται τώρα, να τα πετάξουμε έτσι σε ένα σχολείο, χωρίς να υπάρχει μια δομή από πριν, σχεδιασμένη ειδικά γι' αυτά, μια βοήθεια».

Αντιστρόφως ανάλογα περιγράφουν την υπάρχουσα σχολική πραγματικότητα οι υπόλοιποι 4 ερευνητές και 2 εκπαιδευτικοί ΦΑ που συμμετείχαν στην έρευνα. Οι απόψεις των ατόμων αυτών συμφωνούν ότι κανένας εκπαιδευτικός δεν ήταν προετοιμασμένος να δεχτεί ένα τέτοιο απότομο κύμα εισαγωγής αλλοεθνών μαθητών, εξαιρούνται οι περιπτώσεις δεύτερης και τρίτης γενιάς μεταναστών που ζουν στη χώρα, συνεπώς δεν υπήρχε ένα οργανωμένο πλάνο που θα έπρεπε να εφαρμόζεται στα σχολεία, με σκοπό την καλύτερη διεξαγωγή των μαθημάτων. Στα λόγια του Νέστορα (Α.Ε.) αποτυπώνεται η άποψη αυτή «Με μία λέξη αν μου επιτρέπεται, νομίζω είναι ανετοιμότητα...δεν είναι οι εκπαιδευτικοί... κανένας εκπαιδευτικός που τώρα είναι στο σχολείο, δεν είχε περάσει από το μυαλό του ότι θα είχε ποτέ, ας πούμε, να αντιμετωπίσει μια τέτοια κατάσταση».

Ο Γιώργος (Α.Ε.) ανέφερε επίσης πως «Ξαφνικά, φέρνεις και το παιδί σε μία δύσκολη θέση, γιατί αυτό πρέπει να βρίσκει δικαιολογίες ή δεν πρέπει να συμμετάσχει, αυτόματα το περιθωριοποιεί... και το κάνει από μόνο του να έχει μια αρνητική στάση απέναντι στους υπόλοιπους και οι άλλοι μετέπειτα, έχουν μια διαφορετική στάση απέναντι σ' αυτό... θα μπορούσαν να είναι περισσότερο εκπαιδευμένοι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται και μία προδιεργασία και με τους γονείς τους ίδιους, αν αυτό είναι δυνατόν και αν μπορούν να καταλάβουν και να προσαρμοστούν και αυτοί». Έτσι, τα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα δεν έχουν την ίδια ενεργή συμμετοχή, συγκρινόμενα με τα Ελληνόπουλα, στο μάθημα της ΦΑ. Ιδιαίτερα στην αρχή, όπως είπε ο Μάξιμος (Ε.Φ.Α.) «Ήταν επιφυλακτικά... αν και τα πιο πολλά ήταν αδερφάκια και τέσσερα-τέσσερα, δύο-δύο... σιγά-σιγά εμείς κάναμε το πρόγραμμά μας... κάναμε το μάθημά μας, μπήκανε μέσα», δηλαδή σχηματίζουν παρέες μεταξύ τους και στη συνέχεια παρατηρείται μία σταδιακή προσπάθεια συμμετοχής από την πλευρά τους. Αυτό οφείλεται στην άγνοια της γλώσσας της χώρας υποδοχής, στην αμηχανία που προκαλεί πάντα μια καινούρια κατάσταση και σε προηγούμενες τραυματικές εμπειρίες που πιθανότατα να έχουν βιώσει, ειδικά όταν πρόκειται για προσφυγόπουλα.

Ο Αριστοτέλης (Ε.Φ.Α.) έδωσε τη διάσταση της έλλειψης κατάλληλων εκπαιδευτικών υλικών και εγχειριδίων, κοινών για όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό, που να βασίζονται στον τρόπο προσέγγισης των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και ιδιαίτερα αυτών που έχουν βιώσει τραυματικές εμπειρίες, λέγοντας πως «Δεν οργανώνεται από το κράτος μια ενημέρωση ή ένα καλύτερο γνωστικό υπόβαθρο... προσπαθούμε μόνοι μας να βγάλουμε συμπεράσματα για το πώς θα δουλέψουμε με αυτούς τους μαθητές, αλλά δεν αρκεί...θέλουμε και επιστημονική κατάρτιση».

Ο ίδιος υποστήριξε επίσης πως «Θέλουμε πολύ δρόμο ακόμη... δεν έχουμε λύσει τα προβλήματα... κοιτάμε και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, πολλές φορές με καχυποψία, τη διαφορετική κουλτούρα», όπως και ότι αρκετοί από τους γονείς των αλλοδαπών μαθητών βλέπουν τη χώρα υποδοχής ως προσωρινό τόπο διαμονής, οπότε δεν δίνουν ιδιαίτερη βάση στην ενσωμάτωση των παιδιών τους στο σχολικό πλαίσιο και πολλές φορές τα απωθούν κιόλας από το στόχο αυτό. Τέλος, ο Μάξιμος (Ε.Φ.Α.) λέγοντας πως «Πιστεύω, το πρόβλημα είναι κυρίως των γονιών και όχι των παιδιών. Είναι πολλοί γονείς οι οποίοι δε θέλουν το παιδί... το κρατάνε μαζεμένο, δεν το αφήνουν ελεύθερο, δεν το αφήνουν να παίξει με παιδιά από άλλες εθνικότητες», έδωσε την οπτική των γονέων των γηγενών μαθητών, που ορισμένες φορές ανησυχούν για τη σχολική επίδοση των παιδιών τους, όταν εκείνα αρχίζουν να συναναστρέφονται με αλλοεθνείς μαθητές και προκατελημμένοι όπως είναι, επηρεάζουν αρνητικά και τα ίδια τα παιδιά τους και τη στάση τους ως προς τα υπόλοιπα παιδιά.

**Πλαίσιο εκτός σχολείου: Καταλληλότητα εξωσχολικών αθλητικών δραστηριοτήτων για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση των παιδιών-προσφύγων**

Αναφορικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, οι τρεις (Α.Ε.) από τους 15 του συνολικού δείγματος, κάνουν αναφορά στη δυσκολία προσαρμογής των αλλοδαπών παιδιών σε έναν αθλητικό σύλλογο αρχικά, καθώς νιώθουν μειονότητα και ίσως απειλή, λόγω του ανταγωνισμού που μπορεί να δημιουργηθεί, κάτι που τα κάνει κυρίως στην αρχή να είναι πολύ επιφυλακτικά. Ο Αχιλλέας (Α.Ε.) εντόπισε πως «Η συμμετοχή σε αθλητικές ομάδες δεν βοηθάει πάντα, γιατί πολλές φορές στον ανταγωνιστικό αθλητισμό δημιουργούνται συνθήκες, οι οποίες μπορεί να προκαλέσουν εντάσεις ή διαφωνίες». Έτσι, διαμορφώνεται ένα κλίμα αρνητικό για τα μέλη της ομάδας, πόσο μάλλον για άτομα που προέρχονται και από διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο. Επίσης, η συμμετοχή των αλλοδαπών παιδιών δεν είναι τόσο μεγάλη στα αθλητικά σωματεία, κυρίως λόγω οικονομικών προβλημάτων ή ζητημάτων μετακίνησης γίνεται πιο δύσκολη η παρουσία τους σε αυτά.

Σε μια ενδιαμέση κατάσταση κυμαίνονται οι δυο (ένας Ε.Φ.Α. και ένας Α.Ε.) από τους 15 του συνολικού δείγματος, οι οποίοι θεωρούν ότι τα αθλητικά σωματεία θα ήταν μία καλή λύση για τη διευκόλυνση της προσαρμογής των αλλοδαπών παιδιών, εάν υπήρχε αφενός η κατάλληλη εκπαίδευση των προπονητών σε θέματα ετερότητας και αφετέρου ένα κλίμα αλληλοϋποστήριξης και αλληλοβοήθειας από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, ώστε να μην ενισχύεται το αίσθημα ανασφάλειας που πιθανόν να έχουν αρχικά τα αλλοδαπά παιδιά.

Στη θετική πλευρά βρίσκονται οι 10 (7 Ε.Φ.Α. και 3 Α.Ε.) από τους 15 του συνολικού δείγματος, με την πλειοψηφία του να είναι εκπαιδευτικοί ΦΑ, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι τα αθλητικά σωματεία είναι κατάλληλος χώρος για την προσαρμογή και την ένταξη των αλλοδαπών παιδιών, καθώς δίνεται μια σαφής και οργανωμένη αθλητική κατεύθυνση σε όλα τα παιδιά, αναπτύσσονται φιλικό δεσμοί μεταξύ τους και δένονται στο πλαίσιο ενός κοινού στόχου και μιας ομαδικής δουλειάς, ανεξάρτητα από τον πολιτισμικό χώρο από τον οποίο προέρχονται. Χαρακτηριστικά είναι τα όσα είπε ο Θεμιστοκλής (Ε.Φ.Α.), κατά τον οποίο «Τα αθλητικά σωματεία μπορούν να βοηθήσουν, γιατί τα αθλητικά σωματεία μπορούν να δώσουν την κατεύθυνση που θέλει κάθε παιδί. Μέσα από τέτοιες δραστηριότητες το παιδί μπορεί να κοινωνικοποιηθεί και να ενταχτεί ομαλότερα στην κοινωνία».

#### **Διευκολύνσεις και εμπόδια**

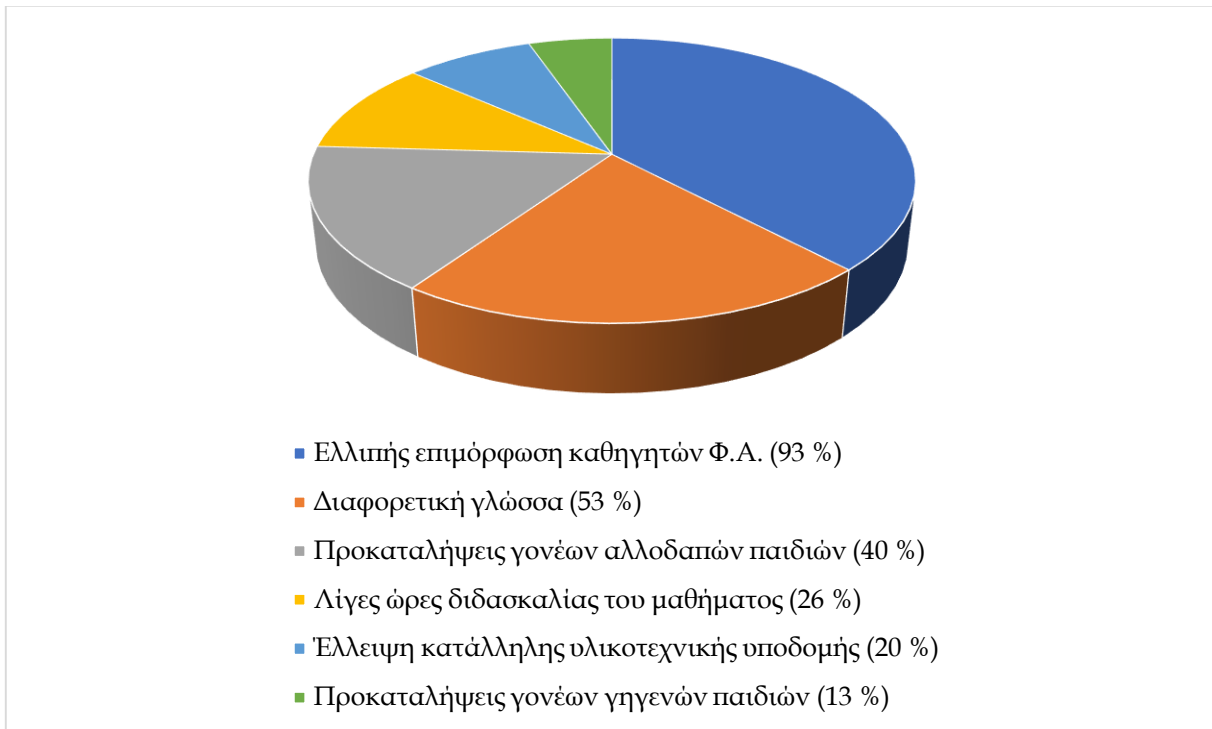
Στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, σχετικά με τα στοιχεία που διευκολύνουν τη ΦΑ ως εργαλείο για την καλύτερη προσαρμογή των αλλοδαπών παιδιών, οι συμμετέχοντες στο σύνολό τους συμφώνησαν σε αρκετά σημεία. Αρχικά, η ΦΑ από τη φύση της διευκολύνει την άμεση αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων, οι κανονισμοί στα περισσότερα μαθήματα είναι διεθνείς, οπότε και εύκολα αναγνωρίσιμοι, απαιτείται σε μικρότερο βαθμό η χρήση της γλώσσας και μέσα από τη ΦΑ τα παιδιά λειτουργούν αυθόρμητα και έτσι είναι πιο εύκολο να καλλιεργηθεί και η άμιλλα. Επίσης, επισημάνθηκε πως όταν συνδυάζεται ο πρακτικός και ο παιδαγωγικός χαρακτήρας της ΦΑ, τα αποτελέσματα της προσαρμογής των αλλοδαπών παιδιών, θα είναι θετικά. Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται από τους ισχυρισμούς των συμμετεχόντων, καθώς ο Αγαμέμνωνας (Α.Ε.) είπε «...παιχνίδια και δραστηριότητες που έχουν στόχο, που έχουν αρχή και τέλος, που έχουν ρόλους, για να παίρνουνε όλοι διαφορετικούς ρόλους, που... αυξάνουν την υπευθυνότητα, που μιλάνε για την επιθετικότητα, που βάζουν όλα τα παιδιά να συνεργαστούν μεταξύ τους και να φέρουν ένα αποτέλεσμα...» και ο Νεώτνας πως «...από τη φύση της όπως είναι δημιουργεί τάση για συνεργασία και για ομαδική δουλειά και αυτό είναι σημαντικό θεωρώ».

Επιπλέον, οι 3 στους 15 του συνολικού δείγματος, πρόσθεσαν ότι θα ήταν πολύ βοηθητικό μετά από τη διερεύνηση της διαφορετικής αθλητικής κουλτούρας του κάθε λαού, με τον οποίο συναναστρεφόμαστε, να συσχετιστούν αθλοπαιδιές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και να δημιουργηθούν συνδυαστικά παιχνίδια και δραστηριότητες από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, που θα χρησιμοποιούνται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι, μέσα από κάποια οικεία στοιχεία, θα είναι πιο εύκολη η γνωριμία των παιδιών με τους διαφορετικούς πολιτισμούς, μέσα από το αντικείμενο της ΦΑ.

Στην ερώτηση που αφορά στα στοιχεία που εμποδίζουν τη ΦΑ να βοηθήσει στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, οι συμμετέχοντες στο σύνολό τους έδωσαν πολλαπλές διαστάσεις στο θέμα, αναφέροντας από έναν έως και τρεις λόγους ο καθένας. Οι 13 (7 Ε.Φ.Α. και 6 Α.Ε.) στους 15 ανέφεραν την ελλιπή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ΦΑ σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως η Ευγενία (Ε.Φ.Α.) που είπε ότι «Δεν υπάρχει επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς πάνω στα θέματα που... της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σχεδόν καθόλου... παλεύει από μόνος του. Κάνει... αυτοεπιμόρφωση...».

Επειτα, 8 (5 Ε.Φ.Α και 3 Α.Ε.) στους 15 ανέφεραν τη γλώσσα ως επικοινωνιακό ζήτημα, με την Αριάδνη (Ε.Φ.Α.) να υπογραμμίζει πως «Η γλώσσα είναι πολύ μεγάλο θέμα, δηλαδή προσπαθούμε να προσεγγίσουμε τα παιδάκια, να τους μιλήσουμε...και δεν μπορούμε να επικοινωνήσουμε». Στη συνέχεια, 6 στους 15 (3 Ε.Φ.Α και 3 Α.Ε.) επισημάναν τις προκαταλήψεις που έχουν οι γονείς των αλλοδαπών μαθητών σε σχέση με την προσωρινή διαμονή τους στη χώρα υποδοχής, άρα και την έλλειψη κινήτρων προσαρμογής.

Έναν άλλο παράγοντα δυσκολίας επισήμαναν οι 4 (1 Α.Ε. και 3 Ε.Φ.Α.) από τους 15, και συγκεκριμένα τις λίγες ώρες που διδάσκεται η ΦΑ ως μάθημα στα σχολεία, όπως είπε και ο Μανώλης (Α.Ε.), «Οι λίγες ώρες μαθήματος, μόνο δύο ώρες, λογικό δεν είναι;... να επηρεάζει». Οι 3 (Ε.Φ.Α.) στο σύνολο των συμμετεχόντων θεωρούν εμπόδιο και την έλλειψη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής, «Δεν υπάρχουν και οι κατάλληλες συνθήκες υλικοτεχνικής υποδομής.. πιθανόν η ελλιπής ενημέρωση», τόνισε ο Νεύτωνας (Ε.Φ.Α.) και τέλος, 2 (1 Α.Ε. και 1 Ε.Φ.Α.) στους 15 έφεραν στο προσκήνιο τις αντίστοιχες προκαταλήψεις των γονέων των γηγενών παιδιών και γι' αυτό χαρακτηριστική αναφορά κάνει ο Αχιλλέας (Α.Ε.) λέγοντας πως «Οι γονείς έχουν μεγάλες αντιστάσεις και τις περνάνε και στα παιδιά... πολλές φορές θα βάλουν εμπόδια.... τα παιδιά, όταν τα πας χωρίς να υπάρχει ο γονέας, ας πούμε, και τους δείξεις παιδάκια τα οποία έρχονται από κάπου αλλού, το πιο πιθανό είναι ότι θα δείξουν ενδιαφέρον... όταν είναι οι γονείς, έχουν δικά τους συστήματα σκέψης και κοσμοθεωρίας, τα οποία, πολλές φορές είναι αντίθετα με τους στόχους που εμείς θέτουμε». Στο Γράφημα 1 φαίνονται συγκεντρωτικά οι απαντήσεις των συμμετεχόντων.



**Γράφημα 1.** Εμπόδια για τη θετική λειτουργία της ΦΑ στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

#### **Επίπεδο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών ΦΑ και προπονητών**

Τέλος, αξιοσημείωτο κομμάτι της έρευνας αποτελεί το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα, σχετικά με την άποψη των συμμετεχόντων, για το υπάρχον γνωστικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών ΦΑ και των προπονητών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και κατά πόσο θεωρούν αναγκαία ή όχι την περαιτέρω επιμόρφωσή τους. Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων (14 στους 15) απάντησε αρνητικά στην ερώτηση αν το εκπαιδευτικό προσωπικό και ειδικότερα οι άνθρωποι που ασχολούνται με τη ΦΑ έχουν το γνωστικό υπόβαθρο να υποστηρίξουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Από τους ερευνητές, ο Γιώργος αναφέρει πως «...ελάχιστοι έχουν το υπόβαθρο, οι περισσότεροι, είτε ποτέ δεν είχαν την εμπειρία αυτή ή αν την είχαν, την είχαν πολύ παλιά και ήταν τελείως διαφορετικά...».

Μάλιστα, οι ίδιοι παραδέχτηκαν ότι ακόμα δεν είναι επιμορφωμένοι στον τομέα αυτό, δεν γνωρίζουν βασικά πράγματα, όπως για παράδειγμα τι επιτρέπεται και τι απαγορεύεται όσον αφορά στα θρησκευτικά θέματα ή ζητήματα που έχουν να κάνουν με την σωματική επαφή. Κάποιοι επίσης, ανέφεραν ότι μόνοι τους προσπαθούν να επιμορφωθούν και να ψάξουν για κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό, καθώς κοινή παραδοχή και των δεκατεσσάρων που απάντησαν αρνητικά ήταν η αδήριτη ανάγκη για επιμόρφωση, έτσι ώστε να είναι ικανοί να βοηθήσουν όλα τα παιδιά ανεξαρτήτου πολιτισμικού περιβάλλοντος, στην προσαρμογή, την κοινωνικοποίηση και φυσικά την άθληση. Τα λεγόμενα του Μάξιμου (Ε.Φ.Α.) τα μαρτυρούν, καθώς ισχυρίζεται πως «Μόνος μου πήγα, ρώτησα δυο

πραγματάκια το διερμηνέα, τι πρέπει να κάνω, πώς να συμπεριφέρομαι, μόνος μου, πραγματικά, το 'ψαξα... κάπως έτσι... την έβγαλα τη χρονιά... κυρίως στην αρχή, όμως, πάρα πολύ... έτσι... ήμουν επιφυλακτικός κι εγώ...».

Οι προσδοκίες τους για ένα κατάλληλα διαμορφωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα συνίστανται σε ένα βασικό θεωρητικό υπόβαθρο στο πλαίσιο της ετερότητας, με βάση τις διαφορετικές εθνικές μειονότητες που θα συναντούν κάθε φορά και σε θέματα που αφορούν στη θρησκεία τους, τα διαφυλικά ζητήματα και την αθλητική τους κουλτούρα. Σε δεύτερη φάση, είναι επιθυμητό ένα προτεινόμενο επίσημο εκπαιδευτικό πρόγραμμα σε ετήσια βάση, για κάθε βαθμίδα σχολικής εκπαίδευσης, με φόντο τα διαφορετικά πολιτισμικά θεμέλια που πιθανώς θα συνυπάρχουν. Επίσης, στην ομάδα των ακαδημαϊκών ερευνητών συζητήθηκε με θετική προοπτική το ενδεχόμενο δημιουργίας επιπλέον μαθήματος διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα Τμήματα Επιστημών Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού, έτσι ώστε οι φοιτητές και προσεχώς προπονητές ή εκπαιδευτικοί ΦΑ να είναι ήδη προετοιμασμένοι με τα βασικά εφόδια στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η μοναδική διαφορετική άποψη προέρχεται από την ερευνήτρια Ουρανία, η οποία θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί ΦΑ έχουν το κατάλληλο γνωστικό υπόβαθρο και μέσω του εκπαιδευτικού υλικού που υπάρχει, αν έχουν διάθεση μπορούν να είναι πολύ δραστήριοι και τονίζει πως «Θεωρώ ότι σε γενικές γραμμές το έχουν.. υπάρχουν καταρχήν και πάρα πολλά βιβλία που μιλάνε για διαπολιτισμικά παιχνίδια... υπάρχει πάρα πολύ υλικό... όποιος θέλει και ψάξει μπορεί να το βρει...όρεξη βασικά αν υπάρχει...».

### Συζήτηση - Συμπεράσματα

Στην έρευνα αυτή, έγινε μία προσπάθεια καταγραφής των απόψεων των εκπαιδευτικών ΦΑ, αλλά και των πανεπιστημιακών ερευνητών που ασχολούνται με τη ΦΑ και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, σχετικά με τον τρόπο συνεισφοράς της ΦΑ ως εργαλείο προσέγγισης των παιδιών-προσφύγων, τις διαστάσεις που αυτή μπορεί να προσδώσει και τις υπάρχουσες εκπαιδευτικές ανάγκες στον τομέα της ΦΑ.

Από την έρευνα προκύπτει ότι οι συμμετέχοντες στο σύνολό τους θεωρούν τη ΦΑ το πλέον κατάλληλο μάθημα για να επιτευχθεί η ένταξη των αλλοδαπών μαθητών, καθώς εκτός από τη σχολική απόδοση, βοηθά και στην κοινωνικοποίηση των μαθητών, διευκολύνοντας τη μείωση των πολιτισμικών διαφορών, όπως προκύπτει και από παρόμοια έρευνα του Wright (2001). Η πλειοψηφία του δείγματος της παρούσας έρευνας, με τους εκπαιδευτικούς ΦΑ να υπερिशούν αριθμητικά, θεωρεί το σχολείο ένα κατάλληλο περιβάλλον για την εξάλειψη των πολιτισμικών διαφορών, ειδικά με τις κατάλληλες προϋποθέσεις. Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγουν και ο Martinek με τους συνεργάτες του (2001), που ως κατάλληλες προϋποθέσεις θέτουν τη συνεργατική δουλειά και την καλλιέργεια της υπευθυνότητας για τη μείωση των πολιτισμικών διαφορών (Martinek et al., 2001). Το ίδιο ισχύει και για τα αθλητικά σωματεία, όπου περισσότεροι εκπαιδευτικοί ΦΑ, θεωρούν ότι τα αθλητικά σωματεία είναι κατάλληλος χώρος για την ενσωμάτωση των παιδιών-προσφύγων, σε σύγκριση με τους ερευνητές που μοιράστηκαν ανάμεσα στη θετική πλευρά της κατάλληλης αθλητικής κατεύθυνσης από τα αθλητικά σωματεία και την αρνητική πλευρά του ανταγωνισμού που αυτά μπορεί να εκπέμπουν.

Στη συνέχεια, τα στοιχεία που διευκολύνουν τη ΦΑ ως όπλο για την εκπαίδευση των προσφύγων, ορίζονται από τους συμμετέχοντες ως ο συνδυασμός πρακτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα του συγκεκριμένου μαθήματος, η διασκέδαση που προσφέρει στα παιδιά, η κίνηση, οι γενικευμένοι κανόνες που είναι ευρέως αποδεκτοί και η σχετικά πιο εύκολη μορφή επικοινωνίας που δημιουργείται.

Στον αντίποδα, τα στοιχεία που αναφέρθηκαν ότι εμποδίζουν τη ΦΑ στο διαπολιτισμικό έργο της είναι η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών ΦΑ σε θέματα ετερότητας, που συχνά τους οδηγεί σε λανθασμένους παιδαγωγικούς χειρισμούς, όπως αναφέρθηκε και στην έρευνα των Flory και McCaughtry (2011). Επιπλέον, η διαφορετική γλώσσα, οι προκαταλήψεις γονέων αλλοδαπών αλλά και γηγενών παιδιών, η χαμηλή διαθεσιμότητα του μαθήματος σε εβδομαδιαία βάση, σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και κάποιες φορές η έλλειψη κατάλληλης υλικοτεχνικής υποδομής, είναι επίσης ανασταλτικοί παράγοντες. Οι εκπαιδευτικοί ΦΑ στην πλειοψηφία τους αναφέρθηκαν κυρίως στην ελλιπή επιμόρφωση, υλικοτεχνική υποδομή και στο θέμα της γλώσσας, ως εμπόδια για τη ΦΑ σε συνδυασμό με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και οι ερευνητές με τη σειρά τους, εστίασαν επίσης στην ελλιπή επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού, στο θέμα της γλώσσας, καθώς και στις προκαταλήψεις των γονέων.

Παρ' όλο που το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει πάντα τη δυνατότητα να αντιμετωπίσει μεγάλες αλλαγές στο αναλυτικό του πρόγραμμα (Parthenis, 2010), οι εκπαιδευτικοί και τα σχολεία γενικότερα έκαναν μια γενναία προσπάθεια να δημιουργήσουν ένα φιλόξενο περιβάλλον (Nagy, 2018). Οι συμμετέχοντες συμφωνούν

στο σύνολό τους πως η γνώση των εκπαιδευτικών ΦΑ σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν επαρκεί και χρειάζεται περαιτέρω επιμόρφωση από τα βασικά έως και τα πιο ιδιαίτερα στοιχεία (Young, 2010), μέσα από κατάλληλα προσαρμοσμένο εκπαιδευτικό υλικό. Έτσι, θα νιώθουν μεγαλύτερη ασφάλεια και θα είναι σαφώς καλύτερα προετοιμασμένοι και οι ίδιοι σε θέματα ετερότητας (Hermans, 2002), ενώ μέχρι στιγμής, η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σχολείο είναι θέμα ατομικής πρωτοβουλίας των ίδιων των εκπαιδευτικών (Triantafyllidou et al., 2007).

Τέλος, η έρευνα στον τομέα του χειρισμού της ετερότητας έχει δείξει κατά καιρούς ότι οι εκπαιδευτικοί ΦΑ και οι προπονητές υστερούν γνώσεων, πρακτικών ικανοτήτων και αυτοπεποίθησης στο κομμάτι αυτό (Gasparini & Cometti, 2010) και έτσι εξηγείται, γιατί και οι συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας βρίσκονται μπροστά σε μια απόλυτη ανάγκη επιμόρφωσης σε θέματα ετερότητας, μέσα από ένα κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο θα μπορούσε να ενσωματώσει τα στοιχεία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο μάθημα της ΦΑ.

### Σημασία για τη Φυσική Αγωγή

Στην παρούσα έρευνα παρουσιάζονται οι κυρίαρχες αδυναμίες και τα δυνατά σημεία της συνεισφοράς της ΦΑ στην εκπαίδευση των παιδιών-προσφύγων. Η περαιτέρω μελλοντική διερεύνηση των γνώσεων και των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών ΦΑ στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα βοηθήσει στο σχεδιασμό κατάλληλων διαπολιτισμικών επιμορφωτικών προγραμμάτων τόσο στο σχολικό χώρο, όσο και σε αθλητικά σωματεία και χώρους άθλησης.

### Σημασία για την Ποιότητα Ζωής

Η βελτίωση της διαδικασίας ενσωμάτωσης των παιδιών-προσφύγων διαμέσου της ΦΑ μπορεί να βοηθήσει αφενός στην καλύτερη προσαρμογή των μαθητών αυτών στη χώρα υποδοχής και αφετέρου στην ενίσχυση της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ όλων των μαθητών ανεξαρτήτου εθνικής προελεύσεως. Με τον τρόπο αυτό, η πολυπολιτισμική κοινωνία βρίσκει αντίκτυπο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, η οποία εκφραζόμενη μέσα από τη ΦΑ δίνει την ευκαιρία για αλληλοκατανόηση και υποστήριξη των μελών της, αρχικά στο στάδιο του σχολείου και κατ' επέκταση στους κόλπους της κοινωνίας.

### Βιβλιογραφία

- Banks, J. A. (2002). *An introduction to multicultural education*, 3<sup>rd</sup> Edition. Boston: Allyn and Bacon.
- Bennet, C.I. (2003). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice*, 5th Edition. Boston: Allyn and Bacon.
- Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., & Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική έρευνα στην πράξη-εγχειρίδιο μελέτης* (μτφ. Φράγκου, Ε.). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Breakwell, G. (1995). *Η Συνέντευξη* (μτφ. Κάντας, Α.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Boyatzis, R.E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Newbury Park, CA: Sage.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. doi: <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Briggs, C.L. (1986). *Learning how to ask*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cabot, H. (2016). "Contagious" solidarity: reconfiguring care and citizenship in Greece's social clinics. *Social Anthropology*, 24, 152-166. doi:10.1111/1469-8676.12297
- Cheliotis, L. (2013). Behind the veil of philoxenia: the politics of immigration detention in Greece. *European Journal of Criminology*, 10, 725-745. doi:10.1177/1477370813495129
- Chepyator-Thomson, J. R. (2001). Curriculum and instruction in primary school physical education: A critique and visionary perspective for reform in teacher education. In C. A. Grant & M. L. Gomez (Eds), *Campus and classroom: Making schooling multicultural*, 2<sup>nd</sup> Edition (pp. 259-280). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *The methodology of educational research*, 2<sup>nd</sup> Edition., (revised by V. Vasilou - Papageorgiou, translated by S. Kyranakis, Ch. Mitsopoulou, P. Bithara, M. Mavraki & M. Filopoulou). Athens: Metaixmio.
- Collins, F.G. (2011). *Physical education teachers' attitudes and understandings about culturally relevant pedagogy and teaching African American male students at urban high schools*. Dissertation at Ohio State University.

Παπαγεωργίου κ.α. / Αναζητήσεις στη Φ.Α. & τον Αθλητισμό, 16 (2018), 167 – 181

- Dong, Q., Day K.D, & Collaço, C.M. (2008). Overcoming ethnocentrism through developing intercultural communication sensitivity and multiculturalism. *Human Communication, 11*, 27-38.
- Dryden-Peterson, S. (2017). Refugee education: Education for an unknowable future. *Curriculum Inquiry, 47*, 14-24. doi:10.1080/03626784.2016.1255935
- Flory, S.B., & McCaughtry, N. (2011). Culturally relevant physical education in urban schools: Reflecting Cultural Knowledge. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 82*, 49-60. doi: 10.1080/02701367.2011.10599721
- Fuchs, R. (2001). Ansätzederinterkulturellen Erziehugim Elementarbereich. In G. Aurnheimer (Hrsg.), *Migration- als Herausforderung für pädagogische Institutionen* (pp. 33 - 42). Opladen: Leske - Budrich.
- Gasparini, W. & Cometti, A. (2010). *Sport facing the test of cultural diversity*. Council of Europe Publishing.
- Grant, A. C., Elsbree, R. A., & Fondrie, S. (2004). A decade of research on the changing terrain of multicultural education research. In J. A. Banks, & C. A. McGee-Banks, *Handbook of research on multicultural education* (pp. 184-207). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hellison, D. R. (2011). *Teaching personal and social responsibility through physical activity*. Champaign IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. & Templin, T. (1991). *A reflective approach to teaching physical education*. Champaign IL: Human Kinetics.
- Hermans, P. (2002). Intercultural education in two teacher-training courses in the north of the Netherlands. *Intercultural Education, 13*, 183-199. doi:10.1080/14675980220129004
- Kallusky, J. (1991). *A qualitative evaluation of a physical education mentoring program for at-risk children*. Chico: California State University.
- Kouli, O., & Papaioannou, A. (2009). Ethnic/cultural identity salience, achievement goals and motivational climate in multicultural physical education classes. *Psychology of Sport and Exercise, 10*, 45-51. doi: 10.1016/j.psychsport.2008.06.001
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage.
- Ladson-Billings, G. (1995). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory into Practice, 34*, 159-165. doi: 10.1080/00405849509543675
- Martinek, T., Schilling, T., & Johnson, D. (2001). Transferring personal and social responsibility of underserved youth to the classroom. *The Urban Review, Vol 33* (No 1), 29-45. doi:10.1023/A:1010332812171
- May, T. (2001). *Social research: issues, methods and process*. Buckingham: Open University Press.
- Migration Policy Group, (2010). Εγχειρίδιο σχετικά με την ένταξη υπευθύνων χάραξης πολιτικής και ειδικούς επαγγελματίες. Γενική Διεύθυνση Δικαιοσύνης, Ελευθερίας και Ασφαλείας. Ανακτήθηκε 9 Σεπτεμβρίου 2018, από <http://www.yypes.gr/UserFiles/f0ff9297-f516-40ff-a70e-eca84e2ec9b9/GR-3-egxeiridio.pdf>
- Nagy, Z. (2018). From camps to schools: The participation of refugee children in Greek public education. *Journal of Modern Greek Studies, 36*, 373-399. doi:10.1353/mgs.2018.0028
- Parthenis, Ch. (2010). Inclusion of repatriated Greek and foreign immigrant students in school education: a possible good practice for intercultural inclusion. *Intercultural Education, 21*, 395-403. doi: 10.1080/14675986.2010.506724
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. California: Sage.
- Robson, C. (2011). *Real world research, 3<sup>rd</sup> Edition*. Chichester, UK: Wiley.
- Rollandi-Ricci, M. (1996). Training teachers for intercultural education: the work of the council of Europe. In Dragonas, T. Frangoudaki, A. & Inglessi, C. (Eds), *Beyond One's own backyard: intercultural teachers education in Europe* (pp. 50-69). Athens: Nisos.
- Rong, X. L., & Preissle, J. (2009). *Educating immigrant students in the 21st century: what educators need to know, 2<sup>nd</sup> Edition*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.
- Rossman, G.B. & Rallis, S.F. (1998). *Learning in the field: An introduction to qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Santrock, J. W. (2001). *Educational psychology*. New York: Mc Graw Hill.
- Saunders, M., Lewis, P. & Thornhill, A. (2000). *Research methods for business student*. Harlow: Pearson Education.
- Shenton, A.K. (2004). Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Information, 22*, 63-75. doi: 10.3233/EFI-2004-22201
- Smith, J. A., Flowers, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: theory, method, research*. London: Sage.

Παπαγεωργίου κ.α. / Αναζητήσεις στη Φ.Α. & τον Αθλητισμό, 16 (2018), 167 – 181

- Stewart, C.J. & Cash, B.W. (1991). *Interviewing, principles and practices*. Dubuque: Wm. C. Brown Publishers.
- Stuart, R. B. (2004). Twelve practical suggestions for achieving multicultural competence. *Professional Psychology: Research and Practice*, 35, 3-9. doi: 10.1037/0735-7028.35.1.3
- Triandafyllidou, A., Gropas, R., & Eliame, P. (2007). Greek education policy and the challenge of migration: an intercultural view of assimilation. *Race Ethnicity and Education*, 14, 399-419. doi: 10.1080/13613324.2010.543394
- Wright, P. (2001). *Teaching Holistic Physical Activity for Personal and Social Development*. Unpublished Doctoral Dissertation. Chicago: University of Illinois.
- Young, E. (2010). Challenges to conceptualizing and actualizing culturally relevant pedagogy: how viable is the theory in classroom practice? *Journal of Teacher Education*. 61, 248-260. doi: 10.1177/0022487109359775
- Διγγελίδης, Ν., Θεοδωράκης, Ι., Ζέτου, Ε., & Δήμας, Ι. (2006). *Φυσική αγωγή Ε' & ΣΤ' δημοτικού. Βιβλίο εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Ελληνική στατιστική αρχή, (2014). Ανακτήθηκε 20 Σεπτεμβρίου 2018, από [http://www.statistics.gr/el/statistics?p\\_p\\_id=documents\\_WAR\\_publicationsportlet\\_INSTANCE\\_qDQ8fBKKo4IN&p\\_p\\_lifecycle=2&p\\_p\\_state=normal&p\\_p\\_mode=view&p\\_p\\_cacheability=cacheLevelPage&p\\_p\\_col\\_id=column2&p\\_p\\_col\\_count=4&p\\_p\\_col\\_pos=1&documents\\_WAR\\_publicationsportlet\\_INSTANCE\\_qDQ8fBKKo4IN\\_javax.faces.resource=document&documents\\_WAR\\_publicationsportlet\\_INSTANCE\\_qDQ8fBKKo4IN\\_in=downloadResources&documents\\_WAR\\_publicationsportlet\\_INSTANCE\\_qDQ8fBKKo4IN\\_documentID=151585&documents\\_WAR\\_publicationsportlet\\_INSTANCE\\_qDQ8fBKKo4IN\\_locale=el](http://www.statistics.gr/el/statistics?p_p_id=documents_WAR_publicationsportlet_INSTANCE_qDQ8fBKKo4IN&p_p_lifecycle=2&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_cacheability=cacheLevelPage&p_p_col_id=column2&p_p_col_count=4&p_p_col_pos=1&documents_WAR_publicationsportlet_INSTANCE_qDQ8fBKKo4IN_javax.faces.resource=document&documents_WAR_publicationsportlet_INSTANCE_qDQ8fBKKo4IN_in=downloadResources&documents_WAR_publicationsportlet_INSTANCE_qDQ8fBKKo4IN_documentID=151585&documents_WAR_publicationsportlet_INSTANCE_qDQ8fBKKo4IN_locale=el)
- Ελληνικό υπουργείο μεταναστευτικής πολιτικής. Ανακτήθηκε 2 Σεπτεμβρίου 2018, από [http://asylo.gov.gr/wpcontent/uploads/2018/10/Greek\\_Asylum\\_Service\\_Statistical\\_Data\\_GR.pdf](http://asylo.gov.gr/wpcontent/uploads/2018/10/Greek_Asylum_Service_Statistical_Data_GR.pdf)
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία*; (2<sup>η</sup> έκδ). Αθήνα: Κριτική.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Κομίλη, Α. (1989). *Βασικές αρχές και μέθοδοι επιστημονικής έρευνας στην Ψυχολογία*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κούλη, Ο., & Παπαϊωάννου, Α. (2006). Διαπολιτισμική προσέγγιση στη φυσική αγωγή. *Αναζητήσεις στη φυσική αγωγή και τον αθλητισμό*, 4, 168-181.
- Κυριαζή, Ν. (2002). Η Κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπόμπιας, Α. (2001). Γλωσσικά και μη γλωσσικά ζητήματα «αλλοδαπών μαθητών μας»: Η άποψη του διευθυντή του σχολείου ως αφορμή προβληματισμού και διαλόγου. Πρακτικά 4<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση- Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη γλώσσα. Πάτρα, 28 Ιουνίου - 1 Ιουλίου 2001. Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Παπαϊωάννου, Α., Θεοδωράκης, Γ., & Γούδας, Μ. (2003). *Για μια καλύτερη Φυσική Αγωγή. Θεσσαλονίκη*. Εκδόσεις: Χριστοδουλίδη.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Χασσάνδρα, Μ., & Γούδας, Μ. (2003). Κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας στην ποιοτική-ερμηνευτική έρευνα. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος (Ψ.Ε.Β.Ε.)*, τόμος 2, 31-47. Ανακτήθηκε 14 Σεπτεμβρίου 2018, από <https://pseve.org/publications/yearbook>

**Υπεύθυνος έκδοσης:** Ελληνική Ακαδημία Φυσικής Αγωγής. **Υπεύθυνη συντακτικής επιτροπής:** Όλγα Κούλη. **Επιμελητές έκδοσης:** Θεοδωράκης Γιάννης, Βάσω Ζήση, Βασίλης Γεροδήμος, Αντώνης Χατζηγεωργιάδης, Θανάσης Τσιόκανος, Αθανάσιος Τζιαμούρτας, Γιώργος Τζέτζης, Θωμάς Κουρτέσης, Εωάγγελος Αλμπανιδής, Κων/να Δίπλα. **Διαχείριση-επιμέλεια-στοιχειοθεσία:** Εωάγγελος Γαλάνης, Βασίλης Μπούγλας.

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